

Kimmo Mäki

Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit

Työkulttuurit ammattikorkeakoulu-
opettajan toiminnan kontekstina



Kimmo Mäki

Opetustyön ammattilaiset
ja mosaiikin mestarit

Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan
toiminnan kontekstina

Esitetään Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Espoossa, Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulussa
(TUAS-talo, auditorio TU 1) tammikuun 13. päivänä 2012 kello 12.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2012

Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit

Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan
toiminnan kontekstina

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN BUSINESS AND ECONOMICS 109

Kimmo Mäki

Opetustyön ammattilaiset
ja mosaiikin mestarit

Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan
toiminnan kontekstina



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Tuomo Takala

Jyväskylä University School of Business and Economics

Pekka Olsbo, Ville Korhakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:9789513945671

ISBN 978-951-39-4567-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-4566-4 (nid.)

ISSN 1457-1986

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

ABSTRACT

Mäki, Kimmo

Teaching professionals and masters of mosaic – Work cultures as the context of action of the teachers in universities of applied sciences

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 150 p.

(Jyväskylä Studies in Business and Economics

ISSN 1457-1986; 109)

ISBN 978-951-39-4566-4 (nid.)

ISBN 978-951-39-4567-1 (PDF)

This study unveils the work cultures that are typical of the university of applied sciences from the teacher's perspective, as well as challenges related to competences and commitment to expert work in different work cultures. The essence of work culture was studied through the concepts of co-operation, networking skill and commitment. The research questions were: 1) What are the teachers' conceptions of work culture in the university of applied sciences? 2) How do the teachers in the university of applied sciences conceptualize their work? 3) What kind of competences does the predominant work culture require? 4) What are the teachers in the university of applied sciences committed to in the kind of work culture they themselves define? The data were collected from teachers working in five different training programs in universities of applied sciences in Southern Finland. In addition, the teachers of one national network of universities of applied sciences were studied. The data were collected by means of mind maps, thematic group interviews, descriptions of the teachers' weekly plan and individual interviews. The empirical data were gathered from 38 teachers. The data were collected in March 2006 and in September 2008. A clear work culture that was typical of the university of applied sciences was not found. However, according to the data, two main themes could be distinguished: on the one hand a work culture that comprises conflicts and interpretations of UAS-work that do not coincide; the substance and teaching-centered work culture on the other hand. The teachers could be divided into two groups according to the conceptualization of their work. In the work culture of conflicting and non-coinciding interpretations the teachers perceived their work through various working roles. In substance and teaching-centered work culture the teachers structured their work through teaching-centered work and through the work in classroom setting. In the work culture of conflicting and non-coinciding interpretations the competence requirements focused on the ability to work collaboratively, for instance by sharing know-how, combining competences, negotiating working style and collaborative planning. Competence in guidance and evaluation was important to these teachers. As for the teachers who were substance and teaching-centered, they felt that they needed mostly mastering of the subject matter, which they viewed as the backbone of teaching. The work culture plays a central role when the teachers are analyzing their own work, competence requirements and commitment. The core element in the formation of the work culture is the perception of teachers' work and its content.

Keywords: university of applied sciences teacher, organizational culture, commitment, work culture, organizational and networking competence.

Author's address Kimmo Mäki
Unit HAAGA-HELIA University of Applied Sciences
School of Vocational Teacher Education
Address: Ratapihantie 13, 00520 Helsinki
Email kimmo.maki@haaga-helia.fi

Supervisors Professor Matti Koiranen
Department of Business of Economics
University of Jyväskylä

Reviewers Adjunct professor, Ph.D Pentti Rauhala
University of Tampere

Adjunct professor, Tauno Kekäle, D.Sc
(Business Administration)
Svenska Handelshögskolan

Opponents Adjunct professor, Ph.D Pentti Rauhala

ESIPUHE

Monivaiheisen ja pitkän opiskeluprosessin konkreettinen päätös on käsillä. Olo on huojentunut ja onnellinen. Olen saanut työstää, tutkia ja pohtia minulle lähes intohimoksi muodostunutta aihetta. Tässä tutkimuksessa yhdistyvät kaksi minulle tärkeää elementtiä: opettajuus ja asiantuntijayhteisön toiminta. Opettajan ammatti ja työ ovat minulle tärkeitä. Siihen ovat vaikuttaneet mm. henkilökohtaiset koulukokemukseni. Oppimismatkani varrella positiivisia hetkiä ovat minulle tarjonneet sellaiset karismaattiset opettajani kuin Laila Hatara, Matti Mäkinen, Erkki Ojanen, Kari-Veli Lehtonen, Pertti Seuranen ja emeritusprofessori Jarkko Leino. He ovat toimineet kannustajina, oppimiseen ohjaajina ja esimerkkeinä erinomaisesta opettajuudesta. Olen itse työskennellyt opettajana 20 vuotta, josta 16 vuotta ammattikorkeakoulussa. Myös tämä kokemus ja lukuisat havainnot työstä ovat ohjanneet minua tutkimaan moniulotteista ammattikorkeakouluopettajuutta.

Ammattikorkeakoulussa opettajan työ ei ole yksinäistä puurtamista vaan työhön linkittyy useita kollegoita, esimiehiä, opiskelijoita ja elinkeinoelämän asiantuntijoita. Työtilanteet, tehtävät, työroolit ja toimintaympäristö saattavat vaihdella hyvinkin tiuhaan. Tärkeää onkin ymmärtää, millaisissa työkontesteissa opettajat päivittäin toimivat. Se, millaiseksi työkuulttuuri opettajien ja muiden amk-toimintaympäristöön kuuluvien yhteisöissä muotoutuu, vaikuttaa myös opettajan suhtautumisessa työhönsä. Opettajat ovat osaltaan itse muovaamassa kollektiivisesti työkuulttuuria, johon tulevia kollegoita ohjataan. Suuret koulutusorganisaatiot sisältävät useita, osin toisilleen ristiriitaisia työkuulttuureja. Toiset niistä ovat kiinteästi, toiset löyhästi sidoksissa esillä olevaan organisaatiokulttuuriin. Jos haluaa ymmärtää ja käsittää koulutusorganisaation toimintaa, on tärkeää havaita eri opettajayhteisöjen työkuulttuurien kirjo ja niiden vaikutus organisaatioon.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän historia maassamme on ollut värikästä. Jatkuvat muutokset sekä nopeat reagoinnit yhteiskunnallisiin tilanteisiin ovat sävyttäneet ammattikorkeakoululaisten työelämää. Niin on nytkin. Tämän tutkimuksen sidos nykyhetkeen on ilmeinen. Maassamme on käynnistynyt laaja ammattikorkeakoulujärjestelmään kohdistuva muutosprosessi. Yhtäaikaisesti lainsäädäntö sekä ammattikorkeakouluverkko ovat uudistumassa. Julkisuudessa esitetyt rakenteelliset supistukset ammattikorkeakoulujemme lukumäärässä koskettavat lähitulevaisuudessa myös opettajaa ja hänen työtään. Tulevissa organisaatioiden yhteenliittymissä on ensiarvoisen tärkeää kuulla opetushenkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia toimivasta amk-työstä. Miten yhteisöllinen työskentely, työhön sitoutuminen ja innostus kehittää asiantuntijuutta säilytetään tulevissa muutostsunameissa?

Monivaiheisen opiskeluprosessin päättyessä olen kiitollinen monelle auttajalleni ja tukijalleni. Tärkein henkilö työni kannalta on ollut työni ohjaaja professori Matti Koiranen Jyväskylän yliopiston kaupparkeakoulusta. Hän on mahdollistanut väitöstyöni päämäärätietoisien etenemisen, antanut terävää ja

rakentavaa kritiikkiä ratkaisuistani sekä pitänyt yllä purevaa huumoria koko ohjaussuhteen ajan. Se on toiminut terapiana monissa käännteissä.

Kiitän työni esitarkastajia dosentti Tauno Kekälettä ja dosentti Pentti Rauhala arvoikkaista, rakentavista ja herättelevistä palautteista. Heidän huolellinen ja tarkka työnsä sekä havaintonsa ovat ajankohtaistaneet työni fokuksa. Kiitos ajastanne ja panoksestanne.

Suuri huomio kuuluu niille ammattikorkeakouluopettajille, jotka antoivat kiireistä aikaansa ja kokemuksia työstään mahdollistaen tutkimukseni empiirisen osuuden. Olen paljosta heille kiitollinen.

Jatko-opintojen alkutaipaleella sain työni kannalta merkittäviä suuntaviivoja ja tukea ensimmäiseltä ohjaajaltani emeritusprofessori Tapio Varikselta. Parhaat kiitokset hänelle. Professori Pekka Ruohotien johtama ja kehittämä mahdollisuus opiskella päivätyön ohessa akateemisia opintoja oli käännteentekevää omalta kohdaltani. Tämä mahdollisti yliopisto-opiskelut muun arjen rinnalla. Näiden kiitosten lisäksi kiitän professori Ruohotietä väitöskäsikirjoitukseksi huolellisista puutteiden havaitsemisista ja tuesta matkan varrella.

Työni sisällön ja rakenteiden työstämiseen ovat panoksensa antaneet myös dosentti Petri Nokelainen, dosentti Timo Luopajarvi sekä dosentti Seppo Helakorpi, suurkiitos heille.

Tarkkaavaisuutta, huolellisuutta ja kärsivällisyyttä vaativan työrupeaman on tehnyt FM Anna Hermiö, joka on tarkistanut työni kieliasun sekä muokannut raportin vaadittavaan formaattiin. Iso kiitos hänelle. Englanninkielisen tiivistelmän ovat muotoilleet M.A. David Mauffret sekä KM Paula Lehtonen-Mauffret. Thank you very much.

Olen saanut tehdä jatko-opintoihin liittyvää tutkimusta kuusi kuukautta päätoimisesti palkallisena tutkijana. Tämän mahdollisuuden ovat antaneet minulle Työsuojelurahasto (3 kuukautta) sekä HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu (3 kuukautta). Näillä kahdella rupeamalla on ollut merkittävä vaikutus työn etenemisen kannalta. Kiitos rahoittajille.

Työni liittyessä ammattikorkeakouluopettajuuteen on ollut luonnollista, että myös oman työyhteisöni sisällä olen käynyt keskusteluja aiheesta. Kiitän HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kollegojani, jotka useassa eri vaiheessa ovat minua koetelleet tutkittavasta teemasta. Erityinen kiitos avaavista keskusteluista ja väittelyistä KT, yliopettaja Hannu Kotilalle, FL, koulutuspäällikkö Mika Saranpälle ja TtT, tutkimuspäällikkö Liisa Vanhanen-Nuutiselle.

Väitösopinnot ovat aina myös henkilökohtainen prosessi. Sitä läheltä pääsevät ja joutuvat seuraamaan omat läheiset. Kiitän vanhempiani Ismo ja Terttu Mäkeä kotikasvatuksesta, joka on juurtunut minuun. He ovat aina kannustaneet panostamaan tulevaisuuteen ja opiskeluun. Olen saanut heiltä mallia peräänantamattomuudesta ja uskosta ahkeraan työntekoon, joka tässäkin prosessissa on kantanut. Kiitos heille.

Suurin kiitos menee kuitenkin kotijoukoille, omalle perheelleni. Kiitän vaimoani KL, Annastiina Mäkeä, joka on jaksanut tukea, auttaa, kannustaa ja lohduttaa hankalinakin aikoina tämän tutkimustyön äärellä. Hänelle rakkaat

halaukset ja suurimmat kiitokset. Kiitokset myös lapsilleni Maijalle ja Akselille, jotka ovat antaneet iloa ja rakkautta akateemisten koitosten vastapainoksi. Siksi on luonnollista, että omistan työni tärkeimmille kanssakulkijoilleni: Annastiinalle, Maijalle ja Akselille.

Kiitos Taivaan Isälle, joka on mahdollistanut maankorvessa kulkevan lapsosen tien...

Espoon Kukkumäessä 15. marraskuuta 2011
Kimmo Mäki

KUVIOT

KUVIO 1	Kulttuurin tasot (Schein 1987).....	21
KUVIO 2	Organisaation kulttuurinen rakenne Mäkipeskaa ja Niemelää (2005) mukaillen.....	25
KUVIO 3	Organisaation kulttuurinen verkosto (Johnson & Scholes 1999) ...	28
KUVIO 4	Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkaraista, Palosta ja Paavola 2002 mukaillen.)	40
KUVIO 5	Viisi työkulttuurimallia (Hargreaves 1999).....	41
KUVIO 6	Ammattikorkeakouluopettajan yhteisö- ja verkosto-osaamisvaatimukset (Mäki 2007).....	67
KUVIO 7	Metodologian mosaiikit	73
KUVIO 8	Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmät	74
KUVIO 9	Amk-opettajan työviikon lukujärjestyspohja.....	78
KUVIO 10	Tutkimusprosessi	85
KUVIO 11	Amk-opettajien laatima käsitekartta 1.	86
KUVIO 12	Amk-opettajien laatima käsitekartta 2.....	88
KUVIO 13	Amk-opettajien laatima käsitekartta 3.....	90
KUVIO 14	Ammattikorkeakoulumaiset työkulttuurit	103
KUVIO 15	Ammattikorkeakouluopettajan työn käsitteellistämisen lähtökohdat	108
KUVIO 16	Toimintaa ja asiantuntijuutta kuvaavien roolien vertailua.....	109
KUVIO 17	Ammattikorkeakouluopettajan osaamiskäsitykset työkulttuureissa.....	112
KUVIO 18	Amk-opettaja 3:n lähityöyhteisöt	116
KUVIO 19	Amk-opettaja 2:n lähityöyhteisö.....	119
KUVIO 20	Amk-opettajan osaaminen kohtaamattomien tulkintojen työkulttuurissa ja oppimiskäsitysten työkulttuurissa.	121
KUVIO 21	Amk-opettajan osaaminen substanssi- ja opetuskeskeisessä työkulttuurissa.	122
KUVIO 22	Amk-opettajan sitoutuminen kohtaamattomien tulkintojen työkulttuurissa ja oppimiskäsitysten työkulttuurissa	123
KUVIO 23	Amk-opettajan sitoutuminen substanssi- ja opetuskeskeisessä työkulttuurissa	124

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Monitasoisen työkuulttuurin lähtökohdat ammattikorkeakouluorganisaatiossa.....	11
1.2	Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimusraportin rakenne.....	12
2	ORGANISAATIOKULTTUURI JA TYÖKULTTUURIT AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJAN TOIMINNASSA.....	16
2.1	Organisaatiokulttuurin olemus	16
2.2	Organisaatiokulttuurin tasot.....	21
2.3	Organisaation tarinat, riitit, rituaalit, kieli ja symbolit.....	26
2.4	Organisaatiokulttuurin syvärakenteet ja yhdyntymisen tekijät	29
2.5	Organisaatio sosiaalistumisprosessin kentänä.....	33
2.6	Moninaiset työkuulttuurit mosaiikin rakentajana	39
2.7	Mosaiikkimainen työkuulttuuri.....	44
2.8	Muutos työkuulttuurisena tilana.....	47
3	SITOUTUMISEN JA OSAAMISEN HAASTEET AMMATTIKORKEAKOULUTYÖKULTTUURISSA.....	51
3.1	Yksilön valmiudet sitoutua työhön työkuulttuurissa.....	51
3.2	Organisaatio työhön sitoutumisen mahdollistajana työkuulttuurissa.....	56
3.3	Yhteisö- ja verkosto-osaaminen opettajan taitona	61
4	TUTKIMUKSEN KULKU	69
4.1	Työkuulttuuritutkimuksen metodologiset lähtökohdat	69
4.2	Mosaiikkimaiset työkuulttuurit tutkimuksen kohteena	73
4.2.1	Käsitekartat työkuulttuurin hahmottajina	75
4.2.2	Teemoitetut ryhmähaastattelut ja työviikkokuvaukset työkuulttuurin avaajana	76
4.2.3	Yksilöteemahaastattelut osaamisen ja sitoutumisen jäsentäjänä	81
4.3	Tutkittavat ammattikorkeakoulutoimijat.....	82
5	TUTKIMUSAINEISTON AVAAMA NÄKÖKULMA TYÖKULTTUURIIN	84
5.1	Käsitekarttojen luoma kuva työkuulttuureista.....	85
5.2	Yhteenveto käsitekartoista	91
5.3	Analyysia mosaiikkimaisista työkuulttuureista.....	93

5.3.1	Analyysiprosessi.....	93
5.3.2	Yhteenvedo työyhteisöjen työkuultuureista	94
6	KOONTI: TYÖN SISÄLLÖT JA OSAAMINEN	
	AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖKULTTUURIN AVAAJANA	102
6.1	Ammattikorkeakoulun työkuulttuurit	102
6.1.1	Käsitekarttojen kuva ammattikorkeakoulun työkuulttuurista..	103
6.1.2	Teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten luoma kuva työkuulttuurista	105
6.2	Ammattikorkeakouluopettajat oman työnsä käsitteellistäjänä	108
6.2.1	Opettajan työn jäsentäminen työroolien kautta	108
6.2.2	Opettajan työn jäsentäminen opetuskeskeisen ja luokkamuotoisen työn kautta.....	111
6.3	Osaamisen edellytykset ammattikorkeakoulutyössä.....	112
6.3.1	Yhteisöllisen työskentelyn taitoja korostavat opettajat	112
6.3.2	Ammatillisen osaamisen taitoja korostavat opettajat	113
7	TUTKIMUSAINEISTON AVAAMA NÄKÖKULMA AMK- OPETTAJAN LÄHITYÖYHTEISÖIHIN JA SITOUTUMISEEN	115
8	KOONTI: OSAAMINEN JA SITOUTUMINEN	
	AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖKULTTUURISSA	120
8.1	Osaamisen edellytykset ammattikorkeakoulutyössä.....	120
8.2	Sitoutumisen kohteet ammattikorkeakoulutyössä	122
9	POHDINTAA	125
9.1	Ammattikorkeakoulun työkuulttuurin kokonaiskuva.....	125
9.2	Työkuulttuurin kahtiajakoisuus	126
9.3	Työkuulttuurin merkitys amk-yhteisön kehittämislle	132
9.4	Ammattikorkeakouluopettajan työn mosaiikkimaisuus tarkastelun lähtökohdaksi.....	133
	LÄHTEET	137

1 JOHDANTO

1.1 Monitasoisen työkuulttuurin lähtökohdat ammattikorkeakouluorganisaatiossa

Ammattikorkeakoulujen 20-vuotinen polku on ollut nopeatempoinen ja kehitysviriteinen. Ammattikorkeakoulut ovat määrätietoisesti pyrkineet ottamaan paikkansa työelämän kehittäjinä ja työelämälähtöisen koulutuksen sekä tutkimus- ja kehitystyön tuottajina. Vuosien saatossa ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet koulutustehtävänsä hakien sille vahvaa työelämälähtöisempää otetta.

Vuoden 1991 helmikuussa voimaan astunut amk-kokeilulaki ja 1.8.1991 käynnistyneet ammattikorkeakoulukokeilut synnyttivät maamme uudessa koulutusportaassa laajan rakenteellisen kehityksen. Syntyi useita ns. isoja sateenvarjoammattikorkeakouluja, jotka muotoutuivat maakunnallisiksi vaikuttajiksi ja sisälsivät useita koulutusaloja usean eri kunnan alueella. Isojen ammattikorkeakoulujen monialaisuus synnytti haasteen moniammatillisen ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi.

Ammattikorkeakoulutoimijan näkökulmasta katsottuna 1990-luku oli ammattikorkeakoulurakenteiden ja -käytänteiden rakentamisen aikaa. Uutta vuosituhatta lähestyttäessä keskustelu kehityksen suunnasta alkoi lipua opetus- ja ohjaustyön kehittämisestä kohti ammattikorkeakoulujen omaleimaista tutkimus- ja kehittämistyön kulttuuria. Vuonna 2003 voimaan tullut ammattikorkeakoululaki (351/2003) aloitti toisen kehityksen aallon ammattikorkeakouluisa. Laki vakiinnutti ammattikorkeakouluihin niin sanotut kolme tehtävää: 1) pedagogisen toiminnan, 2) tutkimus- ja kehitystoiminnan ja 3) aluekehitystyön. Edellä mainittu kehitys synnytti painetta integroida em. kolme tehtävää kokonaisvaltaiseksi ammattikorkeakoulupedagogiikaksi. Myös opettajan roolista tuli moniulotteinen: ammattikorkeakouluopettaja on yhtä aikaa pedagogi, tutkiva ja kehittävä asiantuntija sekä alueellinen vaikuttaja.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän ja ammattikorkeakouluopettajan työn kehittyminen ovat olleet poikkeuksellinen tarina suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Suvantovaiheita ei juuri koettu ja liike jatkuu edelleen. Sekä tiede- että

ammattikorkeakoulupuolella on menossa isoja fuusioita ja yhteenliittymiä, joissa nykyisiä yksiköitä yhdistetään isoimmiksi kokonaisuuksiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakouluyksikön johtaja Anita Lehikoisen (14.11.2007) vision mukaan maassamme on vuonna 2020 15–18 ammattikorkeakoulua ja 12–15 yliopistoa. Fuusiot ja yhteenliittymät luovat organisaatiokulttuureille sekä organisaation sisällä oleville työkulttuureille haasteellisia tilanteita.

Nykyistä tilannetta tarkasteltaessa voi havaita, että ammattikorkeakouluopettajuus poikkeaa monella tapaa muista opettajuuksista. Kolmen tehtävän korostuminen on laajentanut ammattikorkeakoulujen toiminta-areenoja ja luonnut tarvetta uudentyyppisille yhteistyömuodoille sekä organisaation sisällä että alueen elinkeinoelämän kanssa. Ammattikorkeakouluopettajan työtä ovat monipuolistaneet myös tiivistynyt yhteistyö elinkeinoelämän ja julkisen sektorin kanssa tutkimus ja kehityshankkeineen (myöhemmin t&k) sekä alueellisine yhteisineen. Ammattikorkeakoulujen haasteet ovat vieneet opettajan pois luokasta monimuotoisiin hankkeisiin työkentille, joissa yhteistyökumppaneina ovat opiskelijat, elinkeinoelämä ja julkisen sektorin asiantuntijat. Siksi on tärkeää tutkia ammattikorkeakouluopettajan työn moninaisuutta ja tuoda esiin asiantuntijamaisuutta muistuttavia työn kerroksia, joissa työtehtävät työrooleineen vaihtuvat useasti jopa yhden työpäivän aikana. Oma organisaatio ja organisaatiokulttuuri eivät enää riitä, jos halutaan tarkastella opettajien toimintaympäristöä.

Ammattikorkeakouluopettajuuden ymmärtämiseksi näkökulmaa tulee laajentaa työkulttuureihin. Opettaja saattaa samankin työpäivän aikana tehdä työtä usean moniammatillisen työryhmän kanssa. Eriaikaiset ja eripituiset työt sisältävät tutkimus- ja kehittämistoiminnallisia sekä pedagogisia ulottuvuuksia, joiden ammattikorkeakoulumaisesta yhteensulautumisesta opettaja kantaa huolen. Näen tämän kehityksen osaltaan muokanneen mosaiikkimaista työkulttuuria, jossa keskeiseksi opettajuuden identiteetin rakentajaksi nousevat seuraavat kysymykset: millaista osaamista tällainen työkulttuuri edellyttää ja mihin opettaja sitoutuu näin monitasoisessa ja hektisessä työkulttuurissa. Tavoitteeni on hahmotella ammattikorkeakoulun työkulttuureja ja etsiä niistä yhteisiä elementtejä ammattikorkeakoulumaiseen kulttuuriin sekä selvittää opettajien osaamis- ja sitoutumisvaateet tässä kontekstissa.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimusraportin rakenne

Tutkimuksessani avaan ammattikorkeakoulumaista työkulttuuria opettajan työn näkökulmasta. Tutkin, miten ammattikorkeakouluopettaja hahmottaa työkulttuuriinsa kuuluvia elementtejä. Tarkennan työkulttuurikuvausta tutkimalla, millaisia käsityksiä opettajilla on työnsä osaamisedellytyksistä ja sitoutumisesta sekä miten he käsitteellistävät työnsä.

Tutkimukseni keskeisin käsite on työkulttuuri, jonka Halava ja Pantzar (2010) jäsentävät seuraavasti. Työkulttuurilla tarkoitetaan työyhteisön kokonaisuutta, joka muodostuu kollektiivisista ja kirjoittamattomista oikean ja väärän, sankaruuden ja antisankaruuden, oman kielen (terminologia), yhteisten juhlien

ja perinteiden, artefaktien, symbolien sekä arvotulkintojen kokemuksista. Työkulttuuri siirtyy uusille työntekijöille vaivattomasti, ilman perehdyttämistä. Samalla se on yksittäistä työntekijää voimakkain kollektiivisesti ohjaava elementti. Oman paikallisen lähityöyhteisön työkulttuurin kautta yksittäinen amk-opettaja tulkitsee ja rakentaa suhdettaan organisaatioonsa. Valtakulttuurilla eli organisaatiokulttuurilla ei ole opettajaan yhtä suurta vaikutusta. (Halava & Pantzar 2010, 40–41.)

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millainen on opettajien käsitys ammattikorkeakoulumaisesta työkulttuurista?
- 2) Miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat käsitteellistävät työtään?
- 3) Millaista osaamista vallitseva työkulttuuri opettajien käsitysten mukaan vaatii?
- 4) Mihin ammattikorkeakouluopettajat sitoutuvat määrittelemässään työkulttuurissa?

Työn viitekehysellinen osuus etenee tutkimusongelmien järjestystä noudattaen. Pääluvussa 2 avaan eri lähteiden kautta ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstia. Alan kirjallisuudessa on keskitytty pääsääntöisesti organisaatiokulttuurin jäsentämiseen. Siksi tarkastelen ensin organisaatiokulttuurin eri kerrostumia mm. Scheinin (2004), Mäkipeskan ja Niemelän (2005) sekä Johnsonin ja Scholesin (1999) jäsenysten avulla. Tarkastelu kirkastaa tutkimukseni kohdetta, työyhteisötasoa. Myös artefaktien eli näkyvien organisaatorakenteiden keskeisyys ihmisten luoman kulttuurin ymmärtämisessä korostuu. Luvun lopussa tuon esiin työkulttuurikäsitteen, jolla rajaan tutkimuskohdettani. Työkulttuurilla tarkoitan tässä tutkimuksessa tiettyä toimivaa asiantuntijayhteisöä, jolla on yhteiset työn tavoitteet, yhteinen kieli ja sanat, fyysiset toimintaympäristöt sekä yhteisiä hankkeita. Organisaatiokulttuurikäsite on tässä tutkimuksessa alisteinen työkulttuurille. Työkulttuurikäsitteen kautta ja avulla avaan opettajien suhdetta työhön, sitoutumisen ja osaamishaasteiden täydentäessä kyseistä näkökulmaa. Organisaatiokulttuuri pohjautuu usein yhteen tai muutamiiin keskeisesti sovittuihin elementteihin (strategiat, visiot, missiot...), mutta työkulttuurien kirjo on moninainen ja saattaa haastaa vallitsevan organisaatiokulttuurin normittaman tilan.

Kyseessä ei ole koko ammattikorkeakoulua koskeva tarkastelu vaan tietyn koulutusalan tai sitä pienemmän projektiyhteisön toiminnan tarkastelu. Hahmottelen erilaisia työkulttuureja Tynjälän, Hakkarainen ym. (2002), Hargreavesin (1999), Brownin ja Dugudin (2001) sekä Chaon ja Moonin (2005) tutkimusten perusteella. Samalla edellä mainittujen lähteiden avulla luon kuvaa työkulttuurien moninaisuudesta asiantuntijatyössä.

Luvussa 3 avaan opettajan sitoutumisen haasteita monitasoisessa työssä ja rajaan työhön sitoutumista Hackettin, Lapierrin ja Hausdorffin (2001) mukaan. Tarkastelen osaamisvaatimuksia yhteisö- ja verkosto-osaamisen näkökulmasta.

Amk-opettajan työn hajanaisuus ja moniulotteisuus haastavat ammatillisen opettajan perinteiset osaamisalueet eli substanssi- ja pedagogisen osaamisen.

Luvussa 4 käyn läpi työkulttuuritutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat ja tiedonkeruumenetelmät. Keskeisintä on hermeneuttisfenomenografinen tutkimusotteeni, joka mahdollistaa omat ennakko-oletukseni ja -käsitykseni ammattikorkeakoulujen työkulttuureista. Olen työskennellyt lehtorina kahdeksan vuotta sekä yliopettajana seitsemän vuotta kahdessa ammattikorkeakoulussa, joten työkokemukseni kautta minulle on syntynyt käsityksiä opettajayhteisöistä. Ne olivat voimavara ja haaste niin tutkimuksen tiedonkeruuvaiheessa kuin analysointi- ja tulosten tulkintavaiheessa. Näen, että ammattikorkeakoulu työ vaatii yksilöiltä ja yhteisöiltä yhä enemmän yhteisö- ja verkosto-osaamisen taitoja. Ammattikorkeakouluopettajan työ on laaja-alaistunut: siihen kuuluu entistä runsaammin työelämälähtöisiä hanketoita ja eri asiantuntijaryhmien kanssa tehtäviä projekteja. Meiltä ammattikorkeakoulutoimijoilta vaaditaan edelleen pedagogisia taitoja ja substanssiosaamista, mutta näiden lisäksi meillä pitäisi olla entistä yhteisöllisempi työote ja taitoa jakaa osaamista. Tämä ennakko-oletus oli hyvä tiedostaa, kun tutkimustyössäni kohtasin monenlaisia opettajayhteisöjä ja -yksilöitä.

Luvussa 4 esittelen käsittekarttatyöskentelyn, jonka avulla keräsin opettajilta ammattikorkeakoulumaisen työkulttuurin piirteitä. Käsittekarttakierros oli ensimmäinen tutkimuskierros, joka antoi lähtökohdat seuraavalle empirian keräämiskierrokselle. Teemoitetulla ryhmähaastattelulla ja opettajien yksilöllisillä työviikkokuvauksilla keräsin opettajien käsityksiä omasta työstään, osaamisvaatimuksista arjen haasteissa. Samalla hahmottelin lisää ammattikorkeakoulumaista työkulttuuria. Kolmas kierros koostui yksilöhaastatteluista, jotka syvensivät osaamiskeskustelua ja sitoutumisen elementtejä amk-opettajan työssä.

Luvusta 5 käynnistyy tutkimusraporttini tulosten käsittely ja analyysin tulokset. Muodostan käsittekarttojen pohjalta sekä ryhmähaastattelujen ja opettajien työviikkokuvausten kautta kokonaiskuvaa, joiden pohjalta vastaan tutkimuskysymyksiin. Työstän tuloksia syklisesti vaihe vaiheelta. Ensimmäisen ja toisen tutkimusaineiston antamat tulokset rakentavat pohjaa kolmannen kierroksen aineiston tuotoksille. Näin hahmotan työkulttuurien kokonaisuutta luku luvulta ja pyrin ymmärtämään, miksi osaaminen ja sitoutuminen näyttäytyvät tietyissä työkulttuureissa tietyllä tavalla. Luku 5 sisältää ensimmäisen ja toisen tutkimuskierroksen aineistojen analyysit ja johtopäätökset. Analyysini perustuu siis käsittekarttojen, teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten pohjalta. Analysoin opettajayhteisöjen työkulttuurista orientaatiota.

Luvussa 6 luon kokoavan analyysini kautta kokonaiskuvan ammattikorkeakouluopettajan työkulttuureista ja niiden luomista haasteista opettajan osaamiselle. Koonti pohjautuu käsittekarttojen, työviikkokuvausten ja teemaryhmähaastattelujen tuottamiin tuloksiin. Luku jäsentyy tutkimuskysymysten 1-3 mukaisesti. Luvussa 7 ovat kolmannen tutkimuskierroksen yksilöhaastattelujen sisällöt. Jäsenän luvun amk-opettajan lähiyhteisöihin sekä opettajan osaamiseen ja sitoutumiseen. Jäsenitys pohjautuu yksilöhaastattelujen teemoi-

hin. Yksilöhaastatteluista nousseita analysoituja tuloksia käsittelen aiemmin aineistoista nousseiden kahden työkuultuurikoalition kautta.

Luvussa 8 vastaan yksilöhaastattelujen pohjalta tutkimuskysymyksiin 3 ja 4, jotka käsittelevät amk-opettajan osaamista ja sitoutumista. Luvun lopussa teen yhteenvedon kaikista neljästä tutkimuskysymyksestä.

Luvussa 9 kertaan tutkimukseni tulokset ja peilaan niitä ammattikorkeakoulun johtamiseen, opettajan työn kehittämiseen ja amk-yhteisöjen toiminnan kehittämiseen haasteellisissa työtehtävissä. Pohdin samalla, millaisen kokonaiskuvan tutkimukseni antaa tämänhetkisestä työkuulttuurisesta tilanteesta ammattikorkeakouluissa ja millaiset lähtökohdat se luo tulevaisuuteen.

2 ORGANISAATIOKULTTUURI JA TYÖKULTTUURIT AMMATTIKORKEAKOULU- OPETTAJAN TOIMINNASSA

Jotta voi hahmottaa ammattikorkeakouluopettajan työkuulttuurin elementtejä, on hyvä tarkastella organisaatiota, jossa opettaja toimii. Työkuulttuuri on se näkökulma, jolla pyrin tutkimuksessani avaamaan ammattikorkeakouluopettajien käyttäytymisen sisäisiä ja ulkoisia toiminnallisia normeja, sääntöjä sekä normitomia artefakteja. Aloitan hahmottelun organisaatiokulttuurikäsitteestä. Peilaan tutkimukseni organisatorista näkökulmaa kansainväliseen ja suomalaiseen organisaatiokulttuurikeskusteluun ja näin asemoin tutkimukseni. Organisaatiokulttuurikäsitteen avulla avaan organisaatioita jaettujen artefaktien foorumina. Tarkennan näkökulmaa työkuulttuureihin, jotka kuvaavat yksityiskohtaisemmin yhteisöjen ja yksilöiden toimintaa. Työkuulttuuri onkin keskeisin käsite työssäni. Viitekehitykseni lähteet ja lainaukset olen koontanut tutkimusongelmien muodostaman asetelman ja työkuulttuurin näkökulmasta.

Kulttuuri on organisaation identiteetin päälähde ja siten takertunut siihen vahvasti (Schein 2004, 26). Tämä tekee organisaatiosta olevaisen, nimeää sen ja samalla mahdollistaa yhteisöllisyyttä tavoittelevat toimet. Organisaatiokulttuurin kautta yritys tai yhteisö kykenee organisoimaan tavoitteiden mukaista toimintaa sekä luomaan toimintamalleja, joiden avulla se kykenee reagoimaan ulkoisiin vaatimuksiin ja markkinoihin.

2.1 Organisaatiokulttuurin olemus

Huhtala ja Laakso (2007, 13–32) ovat kartoittaneet organisaatiokulttuuriteorioita koskevia julkaisuja tehden synteisiä kansainvälisestä ja suomalaisesta keskustelusta. He jäsensivät organisaatiotutkimuksen kulttuuriparadigman syntyvaiheet 1970- ja 1980-luvun taitteeseen, mutta pääpaino on vuosien 1995–2006 julkaisujen tarkastelussa. Yhdysvaltalaiset teollisuusyritysten konsultit ja kehittä-

misorientoituneet tutkijat (pragmaattinen näkökulma) sekä akateemiset tutkijat (akateeminen näkökulma) kiinnostuivat organisaatiosta symbolisen interaktionismin ja antropologian näkökulmista, lähes yhtäaikaisesti. Edellä kuvattu kehitys oli pohja organisaatiokulttuuriteorioille. Teollisuuden ongelmat herättivät tutkijat tarkastelemaan organisaatioiden sosiaalisia merkitysjärjestelmiä. Konkreettisten rakenteiden kehittämiseen pohjautuva rakenneanalyysi sai tutkimustyössä pienemmän painoarvon ja pragmaattisesta näkökulmasta tuli akateemista näkökulmaa merkittävämpi ja näkyvämpi.

Organisaatiokulttuuriset teoriat ja tutkimus herättivät keskustelua myös Suomessa, sillä alan keskeiset pääteokset suomennettiin nopeasti. Kansainväliset artikkelit jäsenyivät Huhtalan ja Laakson (2007, 18–24) mukaan kuuteen eri teemaan jo 1980-luvulla:

- 1) kulttuurinäkökulman lähtökohdat
- 2) kulttuuri muuttajana
- 3) kulttuurin muuttajanäkökulman lupaukset organisaation tehokkuudelle ja menestymiselle
- 4) kulttuuri metaforana
- 5) kulttuuri ja organisaatiomuutos
- 6) vahva yhtenäinen organisaatiokulttuuri, vastakulttuuri ja monikulttuurinen organisaatio

Kulttuurinäkökulman lähtökohdat pohjautuvat edellytykseen ymmärtää organisaatioiden toimintaa sisäisten rituaalien ja tulkintarakenteiden kautta. Akateeminen ja pragmaattinen näkökulma ovat osin vuorovaikutuksessa keskenään, osin toisilleen vastakkaisia. Alvesson (1990, 34, 39) jakaa kulttuurinäkökulman edustajat a) puritaaneihin, joiden mukaan kulttuuria ei voida hallita ja muuttaa, b) pragmaatikkoihin, jotka kirjoittavat käsikirjamaisia ohjeita suurelle yleisölle, sekä c) akateemisiin pragmaatikkoihin, jotka pyrkivät akateemisen tutkimuksen avulla tuottamaan tietoa kehittäen organisaation kulttuureja. Oma tutkimusotteeni pohjautuu akateemisten pragmaatikkojen ajatuksille. Pyrin avaamaan ammattikorkeakouluissa vallitsevia työkuultuureja ja jäsentämään niitä.

Edellä mainitun jäsenyyksen toinen, kulttuuri muuttajana -näkökulma, pyrkii tuottamaan organisaatioiden ja kulttuurien suhteista analyysejä, joiden soveltamisesta on apua käytännön kehittämistyössä. Muuttajanäkökulmia sisältävät artikkelit korostivat symbolisten ja kulttuuristen työkalujen vaikutusta henkilöstön panosten ja energian ohjaamiseen. Tämä takasi menestystä ja tehokkuutta organisaatioille. (Huhtala & Laakso 2007, 20–21.)

Kulttuuria metaforana korostavat artikkelit lähtevät näkökulmasta, jonka mukaan organisaatio itsessään on sekä kulttuuri että tuote eikä sillä ole selkeästi määriteltäviä rajoja. Metaforan kautta organisaation toimintaa voidaan ymmärtää ja selittää. Tutkimukseni metaforinen näkemys kiinnittyy symboliseen antropologiaan, jossa organisaation kulttuuri nähdään jaettujen merkitysten järjestelmänä (Smircich 1983, 348–353). Tutkimukseni kohteena ovat amk-

opettajat, jotka organisaatiokulttuurisissa ympäristöissä tulkitsevat ja pyrkivät ymmärtämään sekä jäsentämään kokemuksiaan ja toimintaansa. Ohjaan heitä tulkitsemaan tiedonkeruuseen valitsemini menetelmien avulla.

Kulttuuriin ja organisaatiomuutosteemaan liittyvien artikkelien lähtökohdina ovat organisaation vallitsevat arvot, uskomukset ja jaetut merkitykset, joihin voidaan vaikuttaa johtamisella. Pakotetut interventiot kulttuurin muuttamiseksi voivat kuitenkin ajaa uuden ja vanhan kulttuurin törmäyskurssille. Kulttuurisen muutoksen aikaansaaminen vaatii usein uuden elämäntavan löytämistä yhteisössä ja vie useita vuosia.

Jäsennyksen viimeisenä teemana ovat vahva yhtenäinen organisaatiokulttuuri, vastakulttuuri ja monikulttuurinen organisaatio. Artikkelit käsittelevät organisaatioissa päällekkäisinä esiintyviä kulttuureita. Näkemys yhdestä, yhtenäisestä kulttuurista monialaisissa organisaatioissa toimii huonosti: ihmiset ovat usean ryhmän jäseniä ja liikkuvuus organisaatiossa usein suurta, yksilöillä on erilaisia kulttuureita ja organisaatiot ovat ajallisesti muuttuvia, joten pysyvää ja yhtenäistä kulttuuria ei ole olemassa. (Huhtala & Laakso 2007, 23–25.) Tutkimukseni pohjautuu teoreettisesti ja empiirisesti monikulttuuriseen näkemykseen isoista monialaisista organisaatioista.

Organisaation symbolinen luonne, kulttuurin merkitys muutoksessa sekä pirstaleisen organisaatiokulttuurin haasteet ja mahdollisuudet ovat keskeisiä aineksia työni teoria- ja analyysiosiossa. Huhtalan ja Laakson (2007) mukaan kulttuuriparadigma on säilynyt 1980-luvulta alkaen monitahoisena ja moniteemaisena. Suomalaisessa keskustelussa ovat korostuneet pragmaattinen puoli ja erityisesti Edgar Scheinin näkemykset. Scheinilaiseen ajatteluun rakentuu myös työni näkemys organisaatiokulttuureista sekä sen tunnuksista, artefakteista.

Tutkimukseni organisaationäkemys hahmottaa organisaation kulttuurisena elementtinä, ihmisten välisenä vuorovaikutuksen ja jaettujen merkitysten paikkana (Corbett ym. 1987; Rajakaltio 1994). Mäkipeska ja Niemelä (2001, 5) toteavat, että organisaatiolla on oma taustansa ja historiansa, joka on läsnä jokapäiväisessä toiminnassa. Mäkipeskalle ja Niemelälle (2005, 61) organisaatiokulttuuri on kuin joki, joka virtaa menneisyydestä nykypäivään. Se kuljettaa mukanaan kaikkia niitä ideoita, arvoja ja toiminnan piirteitä, joita organisaation toiminnassa on omaksuttu eri aikakausina. Oman lisänsä siihen ovat tuoneet ulkopuoliset tekijät, kuten toimintaympäristö, asiakaskunta sekä kyseisen toimialan, sektorin, kehittyminen.

Ihmisten väliset sosiaaliset suhteet ovat heijastelleet organisaation toimintatapoja, ja ne ovat muodostaneet toimintakulttuurin organisaation sosiaalisessa kontekstissa (Parviainen 2006, 168). Se, miten näihin tekijöihin on reagoitu ja miten organisaatiokulttuuri on muokkaantunut, on ollut riippuvainen myös johtamisesta. Johtaminen vaikuttaa voimakkaasti organisaatiokulttuurin muotoutumiseen. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 61). Tutkimukseni kohdistuu organisaation asiantuntijoihin, ei johtoon. Opettajien käsitykset organisaation johtamisesta ovat kuitenkin tulkittavissa heidän haastatteluvastauksistaan.

Kulttuureja on jokaisella hierarkkisella tasolla. Kulttuuri on ryhmän omaisuutta ja sitä on kaikkialla, missä ryhmällä on tarpeeksi yhteisiä kokemuksia tai

yhteinen ammatillinen ydin. (Schein 2004, 28.) Myös Chaolle ja Moonille (2005, 1130) kulttuuri merkitsee sosiaalista ilmiötä. Työyhteisön jäsenillä on omassa työhistoriassaan taustalla monikerroksiset työkuulttuuriset kokemukset ja lähtökohdat. Yhteistoiminta kollegoiden, opiskelijoiden ja elinkeinoelämän kanssa on useiden eri työkuulttuuritaustaisten ihmisten kohtaamistilanne (Chao & Moon 2005, 1130–1131). Työyhteisöt muodostuvat elävistä ihmisistä ja siksi yhteisön kulttuuria on vaikeaa hahmottaa yhdestä suunnasta tai suunnata katseet vain toimintatapoihin. Tämä tuo haasteen hahmottaa organisaatio, löytää sen toiminnan lainalaisuudet sekä arvojen ja normien lähtökohdat.

Jotta ymmärtäisi tutkimukseni työkuulttuuriset tulokset, on ymmärrettävä organisaatiokulttuurin olemus. Organisaatiokulttuuriset tekijät määrittävät keskeisesti strategiaa, päämääriä ja toimintatapoja. Organisaatiossa työskentelevälle asiantuntijalle kytkös strategioihin ja yhteisiin toimintatapoihin voi usein jäädä hämäräksi. Tämä vaikuttaa yhteisen organisaatiokulttuurin hahmottamisen vaikeuteen ja aitoon sitoutumiseen. Syyt saattavat löytyä johdon riittämättömästä viestinnästä sekä työntekijöiden skeptisestä suhtautumisesta ylhäältä tuleviin missio- ja strategiapuheisiin. (Laff 2009, 16–17.) Organisaation asiakasrajapinnoissa toimivien amk-opettajien yksilö- ja ryhmäkäyttäytymistä, käsitystapoja, ajatusmalleja ja työhön liittyviä arvoja ohjailevat osaltaan organisaatiokulttuuriset tekijät sekä vahvasti oman yhteisön työkuulttuuriset tekijät. (Schein 2004, 29.)

Organisaatiokulttuurin olemuksen hahmottaminen on vaikea tehtävä. Usein oletetaan, että organisaatiokulttuuri kattaa organisaation kaikki jäsenet toimintatapoineen. Kyseessä on kuitenkin vain arvio tai tulkinta, usein johdon antaman perspektiivin mukaan. Oleellista on löytää ne tunnusmerkit, prosessit ja paikat, joissa organisaatiokulttuuri näyttäytyy. Paljastavampia hetkiä on uuden työntekijän tuleminen yhteisöön. Aluksi tulijalle kaikki on vierasta: käytetty kieli, toimintatavat, ihmisten käyttäytyminen ja keskinäinen vuorovaikutus. Ulkopuolisen tarkkailijan roolista on helppo tehdä havaintoja. Hetken yhteisössä oltuaan yksilö kadottaa holistisen näkökulman ja sosiaalistuu yhteisöön. (LaGuardia 2008, 56–61.)

Organisaatiokulttuuria voi hahmottaa sen julkiartefaktien, uskomusten, arvojen ja käytäntöjen kautta. Organisaation näkyviä artefakteja ovat mm. missio, käytänteet sekä päätöksenteon tavat ja niiden vaikutus toimintaan. Voimakas organisaatiokulttuuri pyrkii tukemaan jaetun yhteisen ymmärryksen syntymistä sekä kirkastamaan organisaation arvoja ja uskomuksia. (McGarth & Tobia 2008, 41–53; Eckel & Kezar 2003.)

Organisaatiokulttuuri voidaan nähdä liimana, joka pitää yhteisön kasassa. Toisaalta organisaatiokulttuuri jakaa tulkintoja ja luo ymmärrystä yhteisön jäsenten keskuudessa. Organisaatiokulttuurin avulla muodostetaan yhteisiä toimintamalleja, joilla vaikutetaan jäsenten affektiiviseen sitoutumiseen ja toimintaan. Kulttuuri antaa tutkijalle näkökulman, josta voi tarkastella, mitä tapahtuu organisaation sisällä ja toiminnan eri rajapinnoissa. (McGarth & Tobia 2008, 41–53; Scott-Findlay & Estabrooks 2006, 499.)

Hatch (1997) jäsentää organisaation kolmeen tarkastelunäkökulmaan:

- 1) Moderni perspektiivi organisaatiokulttuuriin näkee kulttuurin organisaation ominaisuutena. Sen avulla vaikutetaan organisaation jäseniin, jotta asetetut tavoitteet toteutuvat.
- 2) Symbolistulkinallinen perspektiivi korostaa kontekstin merkittävyyttä ja tulkintaa. Kulttuuri rakentuu sosiaalisen toiminnan kautta yhteisössä. Organisaatiokulttuuri on siten aina kontekstiinsa ja toimijoihinsa sidottua ja ainutlaatuista.
- 3) Postmoderni perspektiivi tarkastelee organisaatiokulttuuria monitasoisesti ja näkee sen konfliktien välisenä tilana. On yhteisöjä, joissa jäsenet jakavat yhteiset arvot ja toiset eivät. Jotkut saattavat olla eri mieltä ja osa kokonaan tietämättömiä julkiartefakteista. Konsensus, vastustus ja hämmennys ovat organisaatiokulttuurissa koko ajan ja yhtä aikaa läsnä. (Hatch 1997; Scott-Findlay & Estabrooks 2006, 505.)

Oma lähestymistapani ja tutkimusotteeni kiinnittyvät Hatchin symbolistulkinalliseen (ks. kohta 2 edellä) ja postmoderniin näkökulmaan organisaatiokulttuurista. Olenkin valinnut tarkentavan näkökulman työkuulttuurin kautta, jotta pystyn ymmärtämään ja tekemään tulkintoja ammattikorkeakouluopettajien yhteisöistä. Tulkintojeni apuvälineinä ovat tutkimukseni teoreettiset käsitteet mosaiikkimainen työkuulttuuri sekä yhteisö- ja verkosto-osaaminen. Mosaiikkimainen työkuulttuuri on Hargreavesin (1999) kuvaama postmoderni toimintakulttuuri monitasoisessa ja useita eri työtehtäviä sisältävässä oppilaitosyhteisössä. Toisaalta se on myös symbolistulkinallista perspektiiviä sisältävä käsite, koska mosaiikkimaisuus rakentuu sosiaalisen toiminnan seurauksena eri yhteisöjen ja heidän edustajiensa kanssa. Monitasoinen postmoderni perspektiivi organisaatiokulttuuriin asettaa haasteita osaamiselle. Asiantuntijan yhteisö- ja verkosto-osaaminen mahdollistaa sosiaalisen ja kehittävän toiminnan yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa eri yhteisöissä ja verkostoissa.

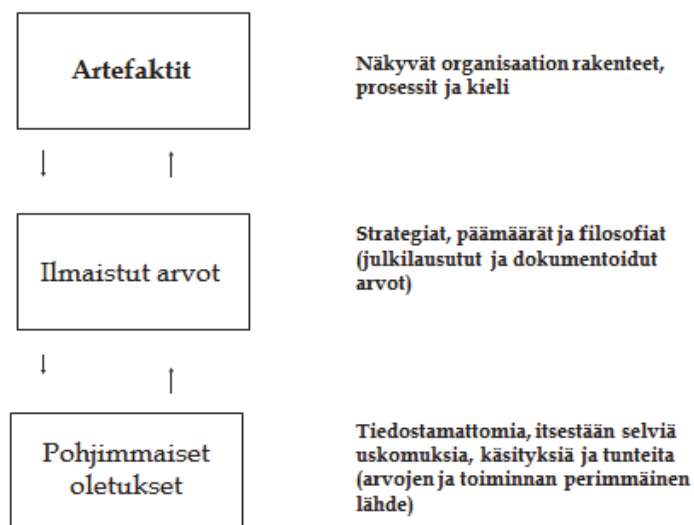
Scott-Findlay ja Estabrooks (2006, 498–513) ovat tutkineet hoitoalan organisaatiokulttuuritutkimuksen julkaisuja ja ovat sen pohjalta tekemässään yhteenvedossa päätyneet Hatchin linjoille.

- 1) Organisaatiokulttuuri muodostaa organisaatiossa kokonaisuuden, joka sisältää jaettuja asenteita, arvoja, normeja ja käyttäytymistä (Ks. Bond & Fiedler 1998, 7–9).
- 2) Toisaalta organisaatiokulttuuri on myös symbolisen kielen yhdistelmä. Se sisältää oletuksia ja siitä johdettua käyttäytymistä, jonka organisaation sisäiset toimijat tunnistavat ko. symboliikaksi. (Conway & McMillan 2002, 117–124; Fleeger 1993, 33–40.)
- 3) Organisaatiokulttuuri sisältää pohjaoletuksia, jotka ovat yhteisön jäsenien oppimisen ja organisaatioon samastumisen taustalla (Goodbridge & Hack 1996, 42–60).

- 4) Organisaatiokulttuuri sisältää jaettujen arvojen, oletusten ja uskomusten lisäksi yhteisön jäsenten odotukset johtamista ja työyhteisöä kohtaan (Grzyb-Wysocki & Enriquez 1996, 49–54).
- 5) Julkiartefaktit, kuten arvot, normit ja uskomukset, jakavat yhteisön jäseniä eri ryhmiin, joista osa kannattaa artefakteja, osa vastustaa niitä (Yamaguchi 2004, 261–262).

2.2 Organisaatiokulttuurin tasot

Yhteisöjen käyttäytymisen ja niiden toiminnan ymmärtäminen on mahdollista tarkastelemalla organisaatiokulttuuria eri tasojen kautta. Edgar Scheinin organisaation kulttuureja kuvaava kolmijako (ks. kuvio 1) on tutkimukseni organisaatiokulttuurinen jäsentämistapa. Jotta kykenee ymmärtämään kulttuurien vaikutuksia organisaatiossa, tulee havaita organisaation ilmenemismuodot useilla tasoilla. Tämän lisäksi opettajan tavat toimia, ajatella ja kuvata työtään voidaan tulkita Scheinin (1987) kulttuurien tasojen mallin mukaisesti.



KUVIO 1 Kulttuurin tasot (Schein 1987)

Scheinin esittämät organisaatiokulttuurin tasot ovat osin näkymättömiä, osin näkyvissä arjen käytännön tilanteissa. Artefakteja voi havaita organisaatiossa näkyvästä käyttäytymisestä, menettelytavoista, säännöistä ja käytännöistä. Myös organisaatioissa näkyvät riitit ja rituaalit sekä yhteinen ammattislangi kuuluvat artefakteihin. Sosiaalisissa tapahtumissa voi havaita, miten päätökset syntyvät, miten ne tehdään, keillä on kokouksissa puheenvuorot ja miten erimielisyydet ratkotaan. Artefaktien taso on helpoiten havaittavissa, koska se

koostuu asioista, joita näkee, kuulee ja tuntee, kun tarkkailee ja havainnoi organisaation toimintaympäristöä. (Schein 2004, 31, 84.)

Myös organisaation kulttuuria ilmaisevat arvot ovat helposti havaittavissa. Organisaation johto kertoo mielellään, mitkä ovat ne keskeiset arvot, visiot ja strategiat, joilla organisaatio menestyy. Ammattikorkeakouluissa yhteinen visio, arvot, pedagogiset strategiat, aluekehitysstrategiat ja t&k-strategiat ovat juuri Scheinin mainitsemia ilmaistuja arvoja. Niistä johdetaan julkinen toiminta, johon koko organisaation ylin taso luottaa. Ilmaistut arvot löytyvät organisaation dokumenteista sekä ammattikorkeakoulujen www-sivuilta, ja niitä käytetään johtamisen ja ohjaamisen välineinä kehittämiskeskusteluissa. Ilmaistut arvot ovat keskeinen osa organisaation julkipuhetta. Julkiarvoilla ammattikorkeakoulu tekee itseään näkyväksi ja pyrkii profiloitumaan toiminta-alueellaan. Myös sisäiset, koko organisaatiotason kehittämistilaisuudet ja kehittämispäivät ovat usein puhetta ilmaistuista arvoista. Ilmaistujen arvojen antama informaatio on kuitenkin pinnallista, jos tehdään tulkintoja organisaatiokulttuurista. Vastakulttuuria sisältävät, toisistaan poikkeavat työkulttuurit jäävät sellaisen tarkastelun ulkopuolelle. Vaikka ilmaistuilla arvoilla pyritään sitomaan yhteen erilaisia työkalukulttuureja monialaisessa ammattikorkeakoulussa, tutkija ei voi jäädä organisaatiokulttuurisen tason tarkastelun varaan.

Jotta voisi saavuttaa jossain määrin realistisen kuvan organisaatiokulttuurista, täytyy kyetä hahmottamaan yhteisiä pohjimmaisia oletuksia. Schein (2004, 34–35) kehottaa aloittamaan tarkastelun organisaation lähihistoriasta. Hän jäsentää kulttuurisen kehityksen organisaation perustajista alkaen ja kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa organisaatio on kohdannut erityistä menestystä tai tappioita. Varsinkin organisaation onnistumiset ovat vahvistaneet kehiteltyjä arvoja ja toimintatapoja. Ne on koettu toimintaympäristössä oikeiksi, ja pian pohjimmaisista oletuksista tulee kaikille yhteisiä ja itsestään selviä. Sleutelinkin (2000, 53–58) mukaan pohjimmaiset oletukset ovat organisaatiokulttuurissa syvin ja oleellisin taso. Oletukset muokkaavat yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja asenteita.

Voittojen kautta organisaatio olettaa löytäneensä menestyksellisen toimintamallin. Menestyvä ammattikorkeakoulu, joka saa toiminnastaan palkintoja ja arvostusta, uskoo valitsemaansa toimintatapaan sekä visioon, joka luo onnistuneita tekoja. Toisin sanoen kulttuurin ytimeen muodostuvat toimintamallin mukaiset opitut arvot, uskomukset ja oletukset, joista pyritään tekemään yhteisiä.

Schoen ja Teddlie (2008, 129–153) ovat jatkokehittäneet koulukulttuuritutkimuksissaan Scheinin organisaatiokulttuurin kolmijakoa. Heidän tulkintansa mukaan koulu sisältää kulttuurin symboliikkaa, riittejä, rituaaleja ja käyttäytymistä. Ilmaistut arvot sisältävät koulun ilmapiirin ja siihen liittyvät tekijät. Julkilausutut arvot, missiot, visiot, strategiat ja johtamisen työkalut ohjailevat koulun ilmapiiriä. Pohjimmaiset oletukset ovat todellisen koulukulttuurin ydin.

Schoen ja Teddlie (2008, 139–141) ovat luoneet uuden mallinnuksen koulukulttuuritutkimuksensa kautta. Tämä jako toimii myös yleisemmin tapana hahmottaa organisaatiokulttuurin olemusta. Se muodostuu neljästä elementistä:

1) Ammatillinen orientaatio sisältää opettajien toimia, asenteita ja suhtautumista työhönsä. Se ilmentää ammatillisuuden tilaa organisaatiokulttuurissa. (Brown 2008, 1–6; Boyd 2007.)

2) Organisaationaalinen rakenne sisältää johtamistyyliä, rakenteita, kommunikatiiviset käytännöt ja prosessit. Nämä antavat organisaatiolle omaleimaisen tavan ohjata toimintojaan, muokata johtamisen työkaluja ja strategioita sekä ohjata sitoutumista yhteiseen päämäärään. (Harris ym. 2003; Senge ym. 2000; Brown 2008, 1–6; Boyd 2007.)

3) Oppimisympäristöjen laatu käsittää ne innovatiiviset ratkaisut, jotka edistävät opiskelijoiden sitoutumista opintoihin. Niitä ovat mm. opetus- ja ohjausmenetelmien monipuolisuus ja tasokkuus sekä osaamisen kehittymistä mahdollistavat oppimisympäristöt. (Slavin 2000.)

4) Viimeisenä seikkana organisaatiokulttuurin tunnistamisessa on kysymys opiskelijakeskeisyyden olemuksesta organisaatiossa. Kouluorganisaation strategia ja opetussuunnitelma kertovat, millainen on opiskelijan asema organisaatiokulttuurissa. Oleellista on, nähdäänkö opiskelija ainutlaatuisena, kyvykkäänä ja itseohjautuvana oppijana vai onko hän tiedon kaatamisen ja varastoinnin kohde. Kouluorganisaation rituaalit, riitit ja traditiot, kuten opintojen aloitukset, ohjaustilanteet, opettajakunnan kokoukset, lukuvuoden aloitukset ja valmistumiset, ovat näkyviä artefakteja opiskelija-aseman arvostuksesta organisaation kulttuurissa. (Gregory & Chapman 2002.)

Schoenin ja Teddlin mukaan (2008) ammatillinen orientaatio ja organisaationaaliset rakenteet vaikuttavat organisaation sisällä ja rakentavat kulttuurin sisäkehä. Ulkopuolisille toimijoille ja organisaation toimintaympäristöön näkyvät oppimisympäristöjen toimivuus ja opiskelijoiden asema. Schoen ja Teddlie tutkivat yleissivistävän puolen koulutusorganisaatioita, joten työelämän ulottuvuus jää heidän jäsenyksistään pois. Ammattikorkeakoulukontekstissa opiskelijoiden lisäksi myös työelämän toimijoilla taustaorganisaatioineen on ratkaiseva rooli koulun organisaatiokulttuuria analysoitaessa. Uskon, että Schoenin ja Teddlin organisaation ammatillinen orientaatio ja rakenteet vaikuttavat myös toimintamalleina ja käyttäytymisenä kouluorganisaation, työelämän ja opiskelijoiden välisissä verkostoissa. Kolmikantayhteistyötilanteet ovat työkuultuurien sulatusuuni, jossa niin sisäiset kuin ulkoisetkin artefaktit ovat vuorovaikutuksessa keskenään toimijoiden välityksellä.

Joensuu (2006) kritisoi Scheinin jäsentelyä organisaatiokulttuurin kerrostumista. Joensuun tutkimus kohdistuu informaatioteknologian alan ammattilaisiin, ja hän selvittää sisäisen viestinnän olemusta ja postmodernin työelämän vaikutusta organisaatiossa. Tutkija itsekin varoittaa liiasta yleistämisestä (Joensuu 2006, 190), mutta Joensuun johtopäätöksiä sekä ongelmanasettelua ei voi sivuuttaa tässä tutkimuksessa. On huomioitava IT-alan erilaisuus suhteessa opetus- ja ohjaustyöhön ammattikorkeakouluissa. Joensuu katsoo Scheinin organisaatiokulttuurin käsitykset artefakteista ja arvoista postmodernin asiantuntijaorganisaation suhteen puutteellisiksi. Schein korostaa vahvoja ja heikkoja organisaatiokulttuureja, jotka ovat riippuvaisia sosialisointiprosesseista. Koska

yhteisön arvot, uskomukset ja artefaktit koskevat kaikkia, kyseessä on vahva organisaatiokulttuurinen yhteisö.

Fragmentoitunut organisaatio edustaa heikkoa yhtenäiskulttuuria, jossa alakulttuurien välillä esiintyy konflikteja. Joensuu toteaa, että postmodernissa organisaatiossa yhteisiä arvoja on vaikea löytää, mutta se ei tee organisaatiosta heikkoa. Heikko yhtenäiskulttuuri ja arvojen monimuotoisuus voivat olla vahvuus dynaamisuutta ja innovatiivisuutta korostavassa asiantuntijoiden yhteisössä. Matalahierarkkinen, joustava, toimintaympäristöltään epävarma ja muutuva postmoderninen organisaatio on haaste yhteisön jakamalle arvopohjalle. Siksi yhteisten arvojen löytäminen ei ole yhteisön kannalta edes välttämätöntä tai tavoiteltavaa. (Joensuu 2006, 184.)

Joensuu määrittelee työelämän uuden sopimuksen, jonka organisaatiot työntekijöineen ovat ajan saatossa hyväksyneet. Uudessa ”sopimuksessa” organisaatio tarjoaa korkeaa palkkaa, palkkioita suorituksista ja työpaikan. Lista ei enää kuulu odotusarvo organisaation sitoutumisesta tai elinikäisestä työsuhteesta. Työntekijä tarjoaa työpanostaan pitkin työpäivineen, lisääntyntä vastuuntottamista, monipuolisia taitoja ja osaamista sekä epävarmuuden ja muutoksen sietokykyä. Myöskään työntekijä ei sitoudu enää organisaatioon vaan hakee haastavia, palkitsevia töitä, elämyksiä sekä haasteita. Motivaatio kääntyy oman itsen kehittämiseen. Organisaatio ei panosta työntekijöiden kehittämiseen mutta olettaa asiantuntijoiden pitävän huolta osaamisestaan. Työntekijä ei oleta saavansa resursseja kehittämiseen mutta odottaa työn haasteellisuuden olevan henkilökohtaista ammatillisuutta kehittävä. Työntekijän markkina-arvon kasvassa hän saattaa jättää organisaation, jos se ei kykene tarjoamaan riittäviä haasteita. Myös johdolla on valtansa. Se rekrytoi ja päättää työsuhteita omien osaamistarpeidensa pohjalta. (Joensuu 2006, 65–68.)

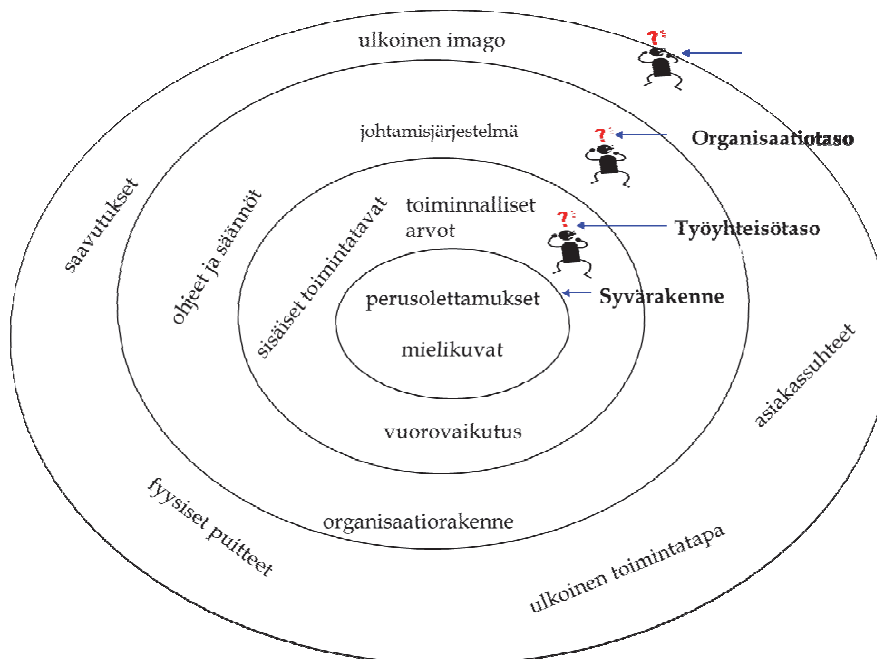
Joensuun tavoin Laff (2009, 16–17) näkee organisaatiokulttuurissa individualistisia muutoksia. Enää ei kysytä, mitä aiot tehdä organisaation hyväksi, vaan kysytään, mitä työntekijät haluavat ja ajattelevat organisaatiostaan. Tarpeita ja haluja on monenlaisia, ja organisaatiokulttuuri pirstoutuu useiksi työkulttuureiksi organisaation sisällä. Tämä luo paineita johdolle löytää ne kulttuuriset artefaktit (edut, palkkiot ja mahdollisuus kehittyä), joilla saadaan työntekijät jäämään organisaatioon ja kehittämään sitä. On myös osattava johtaa erilaisia työkulttuureita samanaikaisesti.

Uuden sopimuksen valossa yhteisten arvojen luominen ja niiden sisäistäminen on hankalaa. Jos organisaatio on työntekijälle vain oman ammatillisuuden kehittämisen paikka, eivät yhteiset arvot ja kehittämishaasteet kosketa häntä ollenkaan. Koska sitoutumista yhteisiin arvoihin ei kummaltakaan puolelta enää mahdollisteta, muokkaantuvat organisaation arvopuheet markkinointiviestinnän välineeksi asiakkaille. Tällöin on kysymys enemmän markkinoinnista, organisaation toiminnan ja osaamisen kertomisesta asiakkaille kuin todellisista henkilöstön arvoista. (Joensuu 2006, 182.)

Mäkipeska ja Niemelä jäsentävät organisaatiota syklisemmin kuin Schein (ks. kuvio 2 organisaation rakenne). Käytän jäsenystä organisaatiokulttuurin tarkasteluun. Organisaatiokulttuurin rakenne on päällekkäinen, ja siitä on löy-

dettävissä sisäkkäisiä kerrostumia. Kuvion uloimman kehän imagotekijät näkyvät organisaatiosta ulospäin ja samalla ohjaavat ulkopuolella olevien ihmisten sekä yhteisöjen käsityksiä organisaatiosta. Mitä sisemmälle kehissä edetään, sitä ”pehmeämmille” kulttuurin alueille tullaan.

Pehmeän kulttuurin alueella tarkoitetaan vaikeasti havaittavia ja määriteltäviä, usein subjektiivisiin mielikuviin perustuvia aineksia. Toisaalta pehmeämmillä alueilla on suurin vaikutus ihmisten käyttäytymiseen yhteisön jäsenenä. Siksi onkin tärkeää tunnistaa ja tutkia juuri näitä kehiä. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 62.)



KUVIO 2 Organisaation kulttuurinen rakenne Mäkipeskaa ja Niemelää (2005) mukailten

Organisaation uloin kehä, ulkoinen kuva, on seurausta tietoisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Siihen voidaan vaikuttaa konkreettisilla toimenpiteillä sekä viestinnällisin keinoin, kuten mainonnalla, markkinoinnilla ja ulkoisilla suhteilla. Kuvaa muokkaa myös se, miten organisaatio kohtelee asiakkaitaan. Imago on haavoittuvainen, ja jos julkinen kuva havaitaan ristiriitaiseksi suhteessa organisaation sisäiseen toimintaan, luottamus katoaa. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että julkinen kuva ja sisäinen todellisuus ovat tasapainossa ja tukevat toisiaan. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 63.)

Ulkoinen kuva muodostuu myös silloin, kun sen hyväksi ei tehdä mitään. Silloin ulkoisen kuvan muodostuminen on sattumanvaraista, ei-toivottavaa ja organisaation toimintaa haittaavaa. Kun pääpaino keskittyy yksinomaan organisaation julkisen kuvan ja imagon kehittämiseen, vaarana on, että ulkoinen kuva irtautuu sisäisestä kulttuurista ja niiden yhtäaikaista kehittäminen uno-

tuu. Mahdollisuudet alakulttuurien ja varjo-organisaatioiden otolliselle kasvulle monipuolistuvat.

Seuraava kehä on organisaatiotaso. Kyseinen taso on tietoisien kehittämistyön tulosta. Organisaatiolle määritelty rakenne, johtamisjärjestelmä sekä normit ja säännöt ovat ko. kehällä. Rakenne ja järjestelmä pitävät järjestystä yllä ja organisaatiota koossa. Organisaatiotason kehällä muotoutuvat ihmisen toiminnan puitteet ja samalla saa käsityksen siitä kontekstista, joka muodostaa sosiaalisen yhteisön. Osa empiriani amk-opettajien käsityksistä koskee juuri kyseisen kehän toimintaa. Jos halutaan kehittää ja muokata organisaatiokulttuuria, organisaation taso antaa siihen mahdollisuuden. Rakenteita voidaan muuttaa ja johtamisjärjestelmiä kehittää. Toisaalta pysyvimmit vaikutukset edellyttävät muutoksia syvemmällä organisaatiokulttuurin tasoilla. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 64.)

Kolmas taso on työyhteisötaso. Työyhteisötasolla muodostuvat ihmisten väliset kommunikaatiosuhteet ja sosiaaliset järjestelmät. Kyseinen taso sisältää tiedonkulun, vuorovaikutuksen määrän ja laadun sekä yhteistyömuodot, kuten tiimityöskentelyn, erilaiset yhteiset foorumit ja verkostot. Ihmisten väliset suhteet ja heidän keskinäinen asemansa sosiaalisessa yhteisössä heijastavat työyhteisön toimintakulttuuria. Työyhteisötason kehällä saa käsityksen organisaation avoimuudesta, luovuudesta, kannustavuudesta sekä keskinäisestä palautteesta. Vuorovaikutuksen määrä ja laatu kertovat myös organisaatiokulttuurin ominaispiirteistä. Se, miten työyhteisötason vaikutukset näkyvät uloimmilla kehillä, kertoo organisaation sosiaalisen pääoman tilasta ja sen pohjaoletuksista syvemmällä kehillä. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 65.)

Scheinin kulttuuritasomallissa artefaktit ovat havaittavissa ulkoisella kehällä sekä organisaatio- että työyhteisötasolla. Näkyvät rituaalit, käyttäytyminen, menettelytavat ja säännöt näkyvät em. kolmella tasolla ja ovat samalla pilkahdus pehmeiden kehien sisäisestä olemuksesta. Scheinin ilmaistut arvot eli organisaation strategiat ja päämäärät ovat niin ikään löydettävissä ulkoisesta kuvasta sekä organisaatio- ja työyhteisötason toiminnasta. Parhaimmillaan ammattikorkeakoulun ilmaistujen arvojen näkyvä ulkoinen olemus todentuu konkreettisesti opetus- ja ohjaustyössä sekä aluekehitystyön hanketoiminnassa.

2.3 Organisaation tarinat, riitit, rituaalit, kieli ja symbolit

Näkyvä osa organisaatiokulttuurin tunnistettavia artefakteja ovat asiantuntijayhteisön vakiintuneet toimintatavat, yhteinen kielikoodisto, osaamista ja erityisyyttä korostavat rituaalit sekä ihmisten kohtaamisen tilanteet ja paikat. McKenna (2006, 508), Senior (2002, 126) sekä Shafritz ja Ott (2001, 361–372) jäsentävät organisaatiokulttuuria kerroksisesti, kuten Schein. Mäkipeskan ja Niemelän (2005, 65) organisaation kehärakenteen (ks. kuvio 2) jäsenyykset ovat myös selvästi todettavissa McKennan, Seniorin sekä Shafritzin ja Ottin teorioissa. Organisaatiokulttuurin nähdään muotoutuvan useasta eri ilmiöstä, kuten organisaationaalit, käyttäytymisen normit ja mallit, symbolit, usko, arvot ja asenteet, eettiset koodit ja organisaation yhteinen historia.

McKenna (2006, 509) korostaa symbolista ja informaalia maailmaa kuva-
tessaan organisaatiokulttuurin neljää pääelementtiä. Niitä ovat riitit, symbolit,
suuret tarinat ja käytetty kieli. Riitit, seremoniat ja juhlat auttavat uutta työntekijää integroitumaan ja sosiaalistumaan organisaatioon. Riiteissä korostuvat oleelliset ja tärkeimmät arvot sekä uskomukset, joita koko yhteisö jakaa keskenään. Samoin epävirallisia kanavia pitkin kulkeutuvat tarinat korostavat sitoutumista ja lojaalisuutta organisaatioille. Tarinat sisältävät selviytymiskertomuksia organisaation kriisiajoista tai menestyksekkäistä johtamistilanteista. Kokeneemmat työntekijät kertovat tarinoita aloittelijoille.

Keskeisintä erilaisissa organisaatiokulttuuria määrittävissä lähteissä on yhteisen kielen olemus. Organisaatio muodostaa ja luo oman kielensä, terminsä ja lyhenteensä. Kyseessä on vahva yhteenkuuluvuus. Yhteiset käsitteet kertovat symbolisesti myös yhteisön perusoletuksista, uskosta ja arvoista. (McKenna 2006, 510; Shafritz & Ott 2001, 372; Senior 2002, 126.)

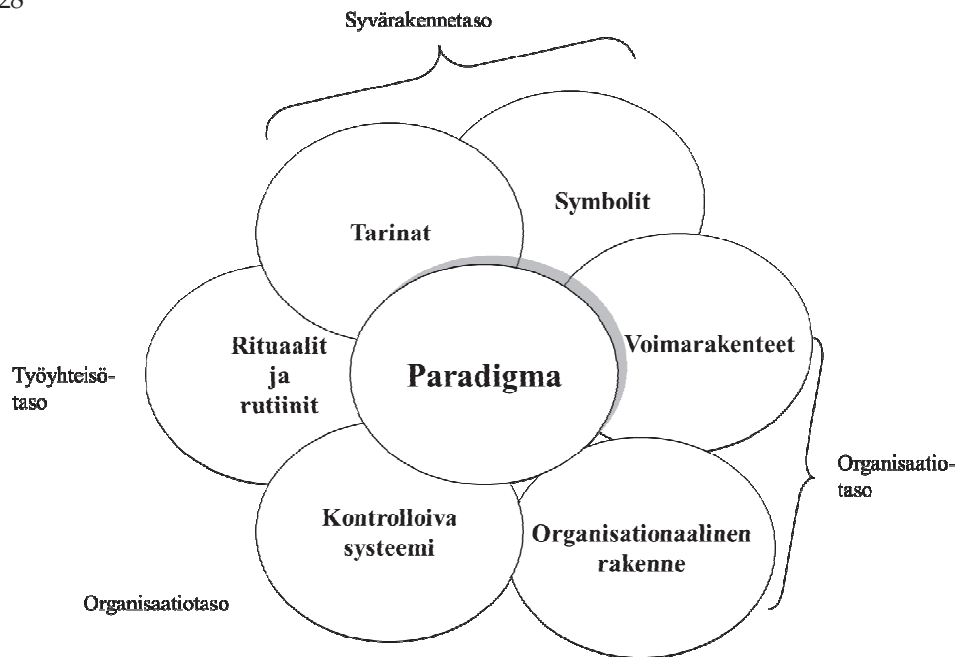
Ammattikorkeakouluorganisaatioissa ammattikorkeakoulukieli pohjautuu pitkälti konstruktiviseen oppimisenäkemykseen. Opetus-, kehitys- ja tutkimustyötä luonnehditaan ja perustellaan konstruktivisin termein, kuten tutkiva ja kehittävä työote, itseohjautuva ote, reflektiivisyys, toiminnan kokonaisuuden hahmottaminen, oppimaan oppiminen, kokonaisuusien ymmärtäminen, muuttuvat oppimisympäristöt, ohjaava työote.

Senior (2002, 126) määrittelee kulttuuria yhteisön ja yksilöiden tekojen kautta. Kannustaako organisaatio innovatiivisuuteen ja riskiottoon vai ei? Onko organisaation arvostuksen keskiössä analyttinen ja reflektiivinen asiantuntija? Osallistuvatko yhteisön jäsenet päätöksentekoprosessiin vai eivät? Edistävätkö organisaation ohjausjärjestelmät tiimimäisiä aktiviteetteja vai yksin tekemistä? Kannustaako organisaatio kasvuun vai pyrkiikö se hakemaan toiminnassaan tasapainoa kaiken ehdoilla?

Johnson ja Scholes (1999, 74–78) liittävät organisaatiokulttuuriset tekijät verkostoksi (kuvio 3), jossa organisaatioelämää eletään. Mäkipeskan ja Niemelän hahmotelma organisaation rakenne antaa kulttuuriselle verkostolle kontekstin (ks. kuvio 2).

Organisaatiotason muodostavat formaaliset järjestelmät sekä organisaation avainrakenteet eli voimarakenteet. Organisaatiotasolla julkirakenteet ohjaavat työtä, erilaisia aktiviteetteja sekä vuorovaikutusilmastoa. Rakenteet luovat mahdollisuuksia tai hankaloittavat työhön sitoutumista. Voimarakenteet voivat käsittää esim. johtoryhmän, joka luo puitteet mm. päätöksentekojärjestelmälle sekä laatu- ja palkkiojärjestelmille. Myös kontrolloivat järjestelmät ovat osa organisaatiotason näkyvää toimintaa. (Johnson & Scholes 1999, 74–78.)

Työyhteisötason toiminnassa kuvastuvat riitit ja rituaalit. Sisäiset toimintatavat ja toiminnalliset arvot muodostuvat yhteisön yksilöiden käyttäytymismalleista, joista on kokemuksen kautta hioutunut yhteisiä hyväksytyjä toimintatapoja. Onnistuneet työkokemukset ovat legitimoineet toiminnat rutiineiksi, joista on tullut osa yhteisön hiljaista taitotietoa. Toisaalta rutiinit voivat muutostilanteissa toimia viimeisinä suojalinnakkeina ja hidastaa uudistustyön onnistumista. (Johnson & Scholes 1999, 74–78; Mäkipeska & Niemelä 2005, 62.) Riitit,



KUVIO 3 Organisaation kulttuurinen verkosto (Johnson & Scholes 1999)

kuten jo edellä mainittiin, ovat henkilöstöä sitouttavia seremonioita, työyhteisöpäiviä ja juhlia. Näissä foorumeissa korostuvat yhteisön yhteiset arvot ja uskomukset, joihin uusia jäseniä sitoutetaan. Toisaalta riitit ovat pilkahduksia myös organisaation syvärakenteesta.

Ehkä näkyvimpiä elementtejä ovat tarinat ja symbolit, joita organisaation syvärakenteesta – tai kuten Schein toteaa, syvistä perusoletuksista, – voi havaita. tarinat ja symbolit näyttäytyvät osaksi työyhteisötason ja syvärakenteen rajapinnassa. Symboliikka saa kahden kehäalueen rajalla näkyvän muodon, ja menestyksekkäät kokemukset muuttuvat samalla kehällä symboliseksi legendaksi. Johtaja- ja sankarit tarinat sekä yhteinen kieli yhteisine käsitteineen ja termistöineen luovat sitovuutta yhteisöön. Legendat kertovat niistä arvoista ja uskomuksista, joihin organisaatiossa uskotaan. Ne koetaan menestyksellisen toiminnan takeina. (Johnson & Scholes 1999, 78.)

LaGuardia (2008, 56–61) korostaa myös tarinoiden merkitystä organisaatiokulttuurissa. tarinat muodostuvat mm. siitä, miten työntekijät kuvailevat kollegoitaan ja esimiehiään. Oleellista on, mitkä ovat samoja yhteisiä tarinoita ja fraaseja, kun he kertovat jotakin toisistaan. Sellaiset artefaktit kuin *organisaatiomme päätöksenteko on byrokraattinen, ihmiset eivät arvosta toistensa kokemusta* jne... antavat selkeitä tunnusmerkkejä organisaatiokulttuurista. Yhteisön jäsenet pyrkivät myös vaikuttamaan toistensa asenteisiin ja muodostamaan alakulttuureja. *Pomo ei välitä meistä, kirjoittamiani raportteja ei käsitellä* jne... -tyyppiset tarinat pyrkivät muodostamaan omaa omaleimaista ryhmittymää valtakulttuurin sisällä.

Tarinoilla pyritään myös ohjaamaan organisaation yhteisöjen toimintaa. Organisaatio yrittää ohjata ja sitouttaa yhteisön henkilöstön missioonsa. LaGuardian mielestä valitettavan usein sitouttamistarinat ovat heikkoja ja abstrakteja. Yksittäiset työntekijät eivät koe voivansa niiden kautta kiinnittyä strategioihin ja missioihin. Yhteinen viitekehys tulisi muodostaa osaamisen kehittämisen ja jakamisen pohjalle. Tarinat, fraasit ja taitotiedot tulisi linkittää keskenään ja korostaa toisten työn ja osaamisen kunnioittamista.

Organisaation muutos mahdollistuu, kun tarinat yhdistyvät osaamisen johtamiseen ja yhdestä suuresta tarinasta polveutuu useita pieniä tarinoita, joita työntekijät keskenään jakavat. Tämä on mahdollista, kun jokainen yhteisön jäsen kokee olevansa osallinen keskeisen suuren tarinan luomisessa. Tarinat leviävät organisaation sisäisessä tietoverkossa, taukotiloissa, sisäisissä tiedotteissa ja sisäisissä lehdissä. (LaGuardia 2008, 56–61.)

2.4 Organisaatiokulttuurin syvärakenteet ja yhdentymisen tekijät

Tutkimukseni tutkimusongelmat ja opettaja-aineiston tulokset kohdistuvat Mäkipeskan ja Niemelän hahmottelemalle organisaatiokulttuurin kehämallin (kuvio 2) työyhteisötason kehälle. Työyhteisötasolla elävät erilaiset työkuulttuurit, jotka vaikuttavat organisaatiokulttuurin olemukseen ja sen vaikutukseen kulttuuristen rakenteiden eri tasoilla. Työyhteisötaso on merkittävä organisaatiokulttuurisessa rakenteessa. Toisaalta se sisältää erilaisia yhteisöjä, toisaalta sitä kautta pääsee organisaation sisäiseen maailmaan ja sieltä ulos. Organisaatiossa vallitsevat arvot ja arvostukset sijoittuvat työyhteisötason ja syvärakenteen rajapintoihin. Tapa toimia, hahmottaa ja ymmärtää organisaation toimintaa saattaa pohjautua piileviin oletuksiin, kuten Schein ne nimeää, tai toisaalta reaalijasssa muokkautuviin yhteisön jäsenten luomiin toimintamalleihin. Usein toiminta pohjautuu todellisuudessa molempiin. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 65–66.) Siksi näenkin tärkeänä selvittää amk-opettajien käsityksiä työstään, työtehtävistään, työmuodoistaan, yhteistyöstään ja heille asetetuista osaamisvaatimuksista. Opettajien käsitteellistäessä työtään työyhteisötason artefakteilla ja symboleilla tutkija löytää elementtejä myös organisaationsa syvärakenteista.

Organisaatiokulttuurin syvärakenne muodostuu hitaasti. Scheinin antama nimitys ”pohjimmaisat oletukset” kuvaa organisaatiossa hyvin. Yhteiset uskomusjärjestelmät ovat pohja ihmisten ajattelulle, vuorovaikutukselle ja toiminnalle. Organisaation alitajuinen todellisuus voi olla yhtä hyvin voimavara kuin toimintaa jarruttava tekijä. Syvärakennetta on vaikea hahmottaa, ja vaarana onkin, että tulkinta jää organisaatiokulttuurin tasolle. Tällöin kulttuuri ohjaa ihmisiä eikä päinvastoin. Tästä voi seurata sarja tekoja, jotka ovat haitallisia organisaation toiminnalle. Syvärakenteen kulttuuria on kaikkein vaikeinta muokata. Sitä on myös vaikea havaita, koska ihmiset eivät välttämättä pysty ku-

vaamaan rakennetta käsitteellisesti, vaikka tahtoa olisikin. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 74–75.)

Mitä kulttuuri organisaatiossa oikeastaan on? Yhtäältä se on pysyvää ja vaikeasti muutettavaa, koska se edustaa tiettyä yhteisölle kertynyttä oppimista. Toisaalta kulttuurin oleelliset osat ovat näkymättömiä. Ne ovat syvällä piileviä mentaalisia malleja, jotka ovat itsestään selviä organisaatiossa toimijoille. Toimijat eivät kykene konkreettisesti osoittamaan organisaatiokulttuuria. Suurin havainto lienee se, ettei ole olemassa oikeaa tai väärää, parempaa tai huonompaa kulttuuria. Organisaatiokulttuurin toimivuuden ja onnistuvuuden määrittää ainoastaan lähiympäristö. (Schein 2004, 36.) Se antaa vastauksen ammattikorkeakoululle siitä, ovatko valittu visio ja toimintatavat oikeita suhteessa toimintakentän tarpeisiin ja odotuksiin. Vaikka ammattikorkeakoulu olisi työelämä- ja oppijalähtöinen ja sen työtapa olisi tutkiva ja kehittävä, mutta sen perusoletukset olisivat ristiriidassa toimintaympäristön kanssa, menestystä ei seuraisi.

Huolimatta siitä, että ammattikorkeakouluorganisaatiot elävät jatkuvassa muutoksessa ja pyrkivät yhdistämään työelämälähtöisyyttä ohjaustyöhönsä, ei opettajan työ ole ainakaan vielä yhtä hektistä kuin IT-alan työ (vrt. Joensuu 2006). Ennako-oletukseni on, että amk-opettajat työkaluissa elävät työelämän ”vanhan ja uuden sopimuksen” sopimuksetonta välitilaa. Se luo ristiriitaisuuksia työn odotusarvoihin. Toisaalta vallalla on perinteinen suhtautuminen työhön ja organisaatioon (uskollisuus omaa organisaatiota kohtaan, odotusarvo elinikäisestä työpaikasta ja odotus vakaasta, muuttumattomasta työstä) sekä toisaalta postmoderni, erilaisia toimijuuksia korostava ja haasteita haluava suhtautuminen työhön.

Tyytyminen kerran muotoutuneeseen organisaatiokulttuuriin ei kuitenkaan riitä ammattikorkeakouluissa, vaikka taustalla olisi sarja onnistuneita vuosia. Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristö muuttuu koko ajan, ja rakenteelliset uudistukset ovat käynnissä maamme ammattikorkeakouluissa. Uudistukset hajottavat ja luovat uusia oppilaitosyhteisöjä. Kyseinen muutos käynnistää uudet työkalu- ja prosessit. Työelämälähtöisyyden ja aluekehityksen vaatimukset sekä uudet, toisiinsa sulautuneet ammattikorkeakouluorganisaatiot joutuvat muokkaamaan kulttuuriaan. Jokaisen organisaation tulee siis löytää toteuttamiskelpoisia oletuksia sekä strategioita ja keinoja toteuttaa ne. Asiaa valottaa Scheinin (2004, 45) näkemys kulttuurin vaikutuksesta organisaation toimivuuteen hahmottuu kolmesta tekijästä:

- 1) ulkoiseen säilymiseen liittyvät tekijät
- 2) sisäiseen yhdentymiseen liittyvät tekijät
- 3) syvät perusoletukset.

Tarkastelen seuraavassa lähemmin Scheinin kolmijakoa.

1) Ulkoiseen säilymiseen liittyvät tekijät koostuvat sellaisista kulttuuria luovista elementeistä kuin toiminta-ajatus, strategia, päämäärät, keinot ja mitaaminen. Jotta ammattikorkeakoulu voi menestyksekkäästi toteuttaa toiminta-

ajatustaan, säilyä ja kasvaa, sen täytyy vastata erilaisten toimintaympäristöjen vaatimuksiin ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Kuten edellä totesin, tämä on osin organisaation historiallista kehitystä, osin toimintaympäristön tarpeiden havainnoimista. Organisaation menestys vakiinnuttaa edellä mainittuja elementtejä.

Keinot kertovat kulttuurin sisällön seuraavasta tasosta eli toimintatavasta siitä, miten organisaatio toteuttaa strategiansa. Keinot sisältävät rakenteen, järjestelmät ja prosessit. Jo tässä kohden voi havaita työkuulttuurien vaikutuksen ja mosaiikkimaisen kulttuurin vaikutukset (tästä käsitteestä myöhemmin). Vaikka ammattikorkeakoululla voi olla yhteinen toiminta-ajatus ja strateginen tarkoitus, usein yksiköt organisoituvat eri tavoin pyrkimyksissään saavuttaa ne. Organisaatiokulttuurin sisälle syntyy toisistaan erottuvia työkuulttuureita.

Ammattikorkeakoulujen kasvaessa yhä suuremmiksi yksiköiksi käy niin, että niiden sisäiset koulutusalat, toiminnalliset yksiköt, monipuolistuvat ja erilaistuvat. Ne alkavat oman itsenäisen työkuulttuurisen prosessin, jossa yksiköt mukautuvat lähitoimintaympäristönsä tarpeiden mukaan. Samalla ne alkavat erottautua emäorganisaatiostaan kulttuurisesti. Seurauksena on, että yksiköille kehittyy oma työkuulttuuri tehdä opetus-, t&k- ja aluekehitystyötä omalla toiminta-alueellaan. Eriytyneet työkuulttuurit saattavat olla hyvin tehokkaita ja toimivia, koska ammattikorkeakouluorganisaation eri osat toimivat erilaisissa ympäristöissä. Koko ammattikorkeakoulun osaaminen erilaistuu, ja eriytyneiden yhteisöjen omat osaamisalueet alueella tarvittavasta osaamisesta vahvistavat työkuulttuureja.

Työkuulttuurikehitystä saattaa esiintyä myös eri yksiköiden sisällä. Taustalla vahvasti vaikuttava koulutusala tiedeorientaatioineen, aikaisempien organisaatorakenteiden jäänteet sekä henkilökemiat fragmentoivat työkuulttuureja kehittämään antikulttuuriksi vastakohtana organisaation valtakulttuurille.

Mittaaminen korostaa ulkoisen yhtenäisyyden kolmatta kulttuurista tekijää. Kehittyvä ammattikorkeakoulu haluaa mitata itseään, havaita virheensä ja korjata niitä. Se kehittää erilaisia mekanismeja ympäristön tulkitsemiseksi, seuraa alueen elinkeinoelämän kehitystä erilaisten strategiadokumenttien ja ennakkoivuutta korostavien tunnuslukujen avulla. Ammattikorkeakoulu arvioi omaa sisäistä osaamistaan ympäristöstä saamiensa ulkoisten odotuspaineiden pohjalta ja kehittää omaa toimintaansa osaamiskysynnän mukaan.

2) Organisaation sisäistä yhdentymistä koskevat kulttuuriset elementit sisältävät ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä asioita. Yhteinen kieli ja käsitteet, ryhmän raja ja identiteetti, valtasuhteiden ja ihmisten välisten suhteiden luonne sekä palkintojen ja statuksen kohdentaminen sisältyvät tähän osioon. Toimivassa organisaatiossa sisäisiä elementtejä ei voida tarkastella irrallisina vaan ne tulee nähdä suhteessa ulkoisten tekijöiden kulttuurisiin elementteihin. (Schein 2004, 56–57.) Organisaation sisäisen yhdentymisen tekijöiden tarkastelu avaa parhaiten vallitsevat työkuulttuurit ja niiden vaikutukset organisaatiokulttuurin sisällä.

Sisäisen yhdentymisen tekijät ovat keskeisiä elementtejä työyhteisötason kehällä organisaatorakenteessa (Mäkipeska & Niemelä 2005). Työyhteisön por-

tinvirtijan olemus syvärakenteen ja organisaatorakenteen välillä korostuu tässä kohden konkreettisesti. Myös syvärakenteeseen kuuluu kollektiivista todellisuutta heijastava yhteinen koodisto, kieli (Mäkipeska & Niemelä 2005, 77).

Yhteinen amk-kieli ja käsitteet yhdistävät opettajia voimakkaasti. Ammatikorkeakoulupedagogiikka on luonut opettajien sanavarastoon mm. tutkivan ja kehittävän työtteen, aluekehitystyön, kolmen tehtävän integraation, työelämälähtöisyyden, osaamisperustaisuuden sekä kehittämisorientoituneen TKI-työn (tutkimus, kehittämis- ja innovaatiotyö). Myös amk-pedagogiikka on vaikuttanut työn tekemisen muotoihin. Lisäksi yhteistä arkea yhdistämään tulevat vielä oman ammattialan, tiedetaustan tai organisaation pedagogisen suuntauksen käsitteet ja sanat. Työyhteisön omaksuma käsitteistö rakentuu yleensä työyhteisön elämänkaaren vaiheiden ja kehityssyökljen pohjalta (Mäkipeska & Niemelä 2005, 77). Kieli ja käsitteistö ovat siis kuvaus työkuulttuurien kehityshistoriasta.

Monialaisessa ammattikorkeakoulussa toimii myös monta virallista ja epävirallista ryhmää, yhteisöä. Päästäkseen osalliseksi jostakin ryhmästä tulee omaksua yhteinen kieli ja ajattelutapa. Ryhmäraajat määrittävät osaltaan sisäisen yhdentymisen kulttuuria. Tässä tutkimuksessa kiinnitän huomiota opettajien tuomiin tulkintoihin omasta tavastaan tehdä työtä sekä yksin että erilaisissa asiantuntijaryhmissä. Merkittävää on myös havaita, miten työt haastateltavien mielestä organisoituvat ja miten eri työmuotoja toteutetaan.

Ihmisten välisten suhteiden määrittely kertoo sisäisen yhdentymisen tasosta. Läheisyyden aste määritellään eri tavalla eri organisaatioissa ja saman organisaation eri yksiköissä. Jotkin organisaatiot ovat voimakkaasti tasa-arvoisia ja minimoivat esimiesten ja alaisten välisen suhteen etäisyyden, toisissa hierarkkisuus on toiminnan perusta. (Schein 2004, 60–61.) Mäkipeska ja Niemelä (2005, 81) näkevät myös organisaatiokulttuurin syvärakenteessa merkittävänä tekijänä yhteisön kokemuksen vallasta ja sen käyttötavoista. Ihmisten toimintaan vaikuttaa voimakkaasti se, millaisen vallankäytön kohteena he tuntevat olevansa.

Jokainen ammattikorkeakoulu kehittää palkitsemis- ja statusjärjestelmäänsä. Selvimmin se näkyy ylenemisenä organisaatioissa ja koko organisaation kannalta haasteellisten tehtävien vastuuttamisena asiantuntijalle. Kulttuurisia eroja saattaa löytyä saman ammattikorkeakoulun sisältä. Onnistuneen työn ja osaamisen palkitsemisen kriteerit vaihtelevat ammattikulttuureittain. Eri aloilla arvostetaan eri asioita. Ammattikorkeakoulun kehittäessä yhteisen palkitsemis- ja kannustusjärjestelmän organisaatiotasoisesti se kykenee ohjailemaan toivottua toimintaa organisaatiokulttuurin mukaisesti. (Schein 2004, 62–63.)

3) Syvät perusoletukset organisaatioissa muodostuvat sitä, miten ihminen käsittää suhteensa luontoon, todellisuuteen ja totuuden luonteen, ihmisluonnon, ihmisten väliset suhteet sekä ajan ja tilan. (Schein 2004, 45.) Nämä organisaatiokulttuureittain toimintaa muokkaavat perusoletukset pohjautuvat kansallisiin, kulttuurisiin oletuksiin. Saatetaan helposti olettaa, että ihmiset voivat hallita luontoa ja että mikä tahansa on mahdollista. Jos tarkastelee ammattikorkeakoulujen julkisissa, ilmaistuissa arvoissa esiintyviä tavoitteita, huomaa samaa proaktiivista otetta. Koulutus tuottaa asiantuntijoita, ammattikorkeakoulut ovat

alueellisia työelämän kehittäjiä ja toteuttavat uutta osaamista alueelle. Tämä kertoo uskosta olla mukana täysivaltaisena korkeakouluna koulutusorientoituneen maamme osaamisverkostossa.

Samat kansalliset oletukset vaikuttavat käsityksiin ihmisluonnon muokattavuudesta tai muuttumattomuudesta sekä yhteisöllisyyttä tai individualismia korostavasta yhteiskunnasta. Käsitykset totuudesta pohjautuvat paitsi kansallisiin myös uskonnollisiin käsityksiin. Suhde aikaan vaihtelee kulttuurisissa konteksteissa. Toisille aika on rahaa, jota tulee käyttää harkiten, toiset näkevät ajankäytön suhteessa yhteen tehtävään asiaan, toiset kykenevät useisiin työtehtäviin yhtäaikaisesti. Joissakin ammateissa ajankäytön suunnittelu on keskeistä, toisissa aikaa mitataan sillä, kuinka kauan asiat vievät. Tilan suunnittelu työpaikalla kertoo taasen avoimuudesta tai sulkeutuneisuudesta. Toimistohuoneiden ja työpöytien sijoittelu kertoo statuksesta ja arvoasetelmista. Samoin huoneiden koko ja sisustus viestittävät arvostusta. (Schein 2004, 72-74.) Tässä tutkimuksessa korostuvat opettajien käsitykset heidän työnsä muotoutumisesta, työtehtävistä, yhteistyön tavoista ja työstä nousevista osaamis- ja sitoutumishaasteista.

2.5 Organisaatio sosiaalistumisprosessin kenttänä

Bolman ja Deal (1991) painottavat kulttuurista näkökulmaa tarkastellessaan koulutusorganisaatioita. He jäsentävät kulttuuriset seikat neljään osaan. Lähtökohtana voi olla, että 1) inhimillisten resurssien näkökulmasta organisaatio voidaan nähdä laajentuneina perheinä. Silloin keskitytään muodollisten roolien ja yksilöllisten tarpeiden yhteensovittamiseen organisaation sisällä. Koulutusorganisaatiossa yksilö ei tule sisäistämään organisaationsa tavoitteita ja tarkoituksia, jos hänen persoonallisuutensa ja työroolinsa eroavat toisistaan. Sitoutumista ei tapahdu, ja työn ulkoiset tunnukset saavat suuremman merkityksen kuin työn sisäiset tekijät.

2) Rakenteellinen näkökulma keskittyy tarkastelemaan organisaation tavoitteiden toteutumista. Organisaatio nähdään isona tuotantolaitoksena, joka määrittää työntekijöidensä toiminnan saavutettavien tulosten suuntaiseksi.

3) Poliittinen näkökulma luo kuvan organisaatiosta erilaisten eturyhmien välisenä kamppailuna niukoista resursseista. Koulutusorganisaatiossa eturyhmiä muodostavat esimiehet, opettajakunta ja opetusta tukeva henkilökunta. Kullakin ryhmällä on yhteiset ja omat tehtävänsä sekä intressinsä organisaatiossa. Ryhmät sosiaalistavat jäseniään omiin alakulttuureihinsa, jotka osaltaan voivat olla ristiriidassa organisaation luoman valtakulttuurin kanssa. Oman työnkuvan reviiriä halutaan laajentaa ja jo vallattuja reviirejä vahvistetaan alakulttuurein.

4) Symbolinen näkökulma kiinnittää huomion organisaation tarpeiden, päämäärien ja vallan sijasta symboleihin ja symboliseen toimintaan. Organisaation sisäisen yhtenäisyyden takeena ovat kulttuuriset piirteet, kuten arvot, rituaalit, sankarit ja tarinat, kuten luvussa 2.3 totesin.

Kouluinstituution päämissio, oppimisen vaaliminen, luo organisaatiokulttuurin toimivuudelle aivan erityiset tavoitteet ja haasteet. Henkilöstön korkea ammatillinen taso on välttämättömyys ja edellytys mission pitämisessä. Opettajien ammatillisuus on avainstrategia menestykseen, ja se tulee turvata instituution sisällä. (Dalin & Rolff 1993, 149.) Tämä edellyttää kehittymistä sekä kannustavan kulttuurin luomista ja ylläpitoa koulutusorganisaatiossa.

Mäkisaloon (1998, 38) mukaan yksilö oppii ja omaksuu organisaatiokulttuurin sosiaalistumisprosessin kautta. Organisaation vanhat jäsenet viestittävät verbaalisesti ja nonverbaalisesti yhteisön arvot, normit, käyttäytymisen, asioiden hoitamistavat, uskomukset, sallitut, pakolliset ja kielletyt asiat sekä tehtävät. Uudet yhteisön jäsenet muodostavat kokonaiskuvan organisaation virallisesta ja epävirallisesta kulttuurista ja niiden välisestä suhteesta. (Mäkisalo 1998, 38.)

Organisaatioon sosiaalistumista voidaan tarkastella ei-formaalisen oppimisen käsitteen kautta. Ei-formaalista oppimista on kahdenlaista. Ensinnäkin on informaalista oppimista, joka tapahtuu suunnitellusti tai suunnittelemattomasti mutta yleensä tiedostetusti. Toiminnan lisäksi informaaliseen oppimiseen liittyy oleellisesti reflektio. Toisekseen on satunnaista oppimista, joka on tahatonta ja tiedostamatonta ja johon ei sisälly reflektiota. Tahatonta oppimista tapahtuu ”talon tapojen”, organisaation arvojen, uskomusten ja ihmissuhteiden omaksumisessa eli organisaatioon sosiaalistumisessa. (Mäkisalo 1998, 39.)

Mäkisalo (1998) lainaa Smircichia (1983) jäsentäessään organisaatiokulttuurin tutkimusta. Lähestymistapoja on viisi. Ensimmäinen näkökulma tarkastelee organisaatiota toimintojen ympärille muodostuneiden sosiaalisten ryhmittymien näkökulmasta. Kulttuuri toimii yksilön tarpeiden yhtenä tyydyttäjänä ja taustamuuttujana, kun pyritään selvittämään organisaation rakennetta ja toimintaa. Toinen näkökulma näkee organisaation luovan ja muovaavan kulttuuriaan sekä sopeutuvan ympäristöön vuorovaikutuksen avulla. Toisaalta kulttuuri on yksilöiden toiminnan sopeuttaja ja säätelijä muun muassa yhteisen identiteetin tunteen muodostumisen kautta.

Kolmas näkökulma ymmärtää organisaation tietojärjestelmäksi. Järjestelmä toimii omaksuttujen tieto- ja ajattelutapojen, kognitioiden sekä perusolettamusten ja uskomusten varassa. Kulttuuri on organisaatiossa tietojen vaihtoa. Neljännessä lähestymistavassa organisaatio nähdään mallina symbolisesta diskurssista, jota myös Bolman ja Deal korostavat. Organisaation toimintaa ylläpidetään symbolisin keinoin: merkitysten, kielen, rituaalien ja myyttien avulla. Symboliset keinot toimivat jaettuina merkityksinä ja antavat muodon organisaation yhteiselle kokemuspohjalle (Jurvansuu 1998, 47). Viidentenä näkökulmana on mieltää organisaation kulttuuri, sen muodot ja käytännöt yksilöiden tiedostamattomien psykomentaalisten prosessien ilmentyminä. (Mäkisalo 1998, 36–37.)

Sydänmaanlakka (2002, 165–166) avaa organisaatiokulttuuriin mielenkiintoisen näkökulman kuvatessaan toimivan ja osaavan organisaation *älykkäänä organisaationa*. Hän näkee osaamisen olevan avaintekijä ja resurssi älykkäälle organisaatiolle sekä sen luomalle kulttuurille. Oppivasta organisaatiosta on puhuttu liki 20 vuotta, mutta oppivan organisaation evoluutio on jäänyt puolittai-

seksi. Kaikki toimijat instituutiossa eivät ole mieltäneet oppimisen ja kehittymisen vaatimuksia eivätkä sitoutuneet niihin. Ideologia on jäänyt ihanteeksi. Älykkään organisaation osaaminen perustuu kollektiiviseen ja ymmärtävään osaamiseen. Huolimatta siitä, että vaatimukset muuttuvat nopeasti ja että asioihin on reagoitava nopeasti, organisaatiolla tulee olla malttia katkaista hektinen meno (vrt. Sydänmaanlakka 2002).

Älykkäällä organisaatiolla tulee olla aikaa ymmärtää ja sisäistää tieto sekä jäsentää omat osaamisverkostot. Reflektointirauha on sallittava yksilöille, tiimeille ja koko organisaatiolle. Organisaation tiedonportaat koostuvatkin neljästä askelmasta: tiedosta, ymmärtämisestä, soveltamisesta ja kehittämisestä. Sydänmaanlakka hahmottaa Peter Druckeria lainaten älykkään organisaation jazz-yhtyeeksi, jossa jokaisella yhtyeen jäsenellä on selvillä suunta ja tavoitteet. Jäsenet käyttävät omaa ja yhteistä osaamista improvisoiden ja saavuttavat yhteisen maalin. Älykkään organisaation voimavarana onkin käsitellä tietoa ja omaa osaamistaan monipuolisesti haasteenaan jatkuvasti muuttuvat tarpeet ja osaamisvaatimukset. (Sydänmaanlakka 2002, 167–168.)

Jurvansuu (1998) tuo organisaatiokulttuurin tarkastelukulmaksi mielenkiintoisen elementin. Hän puhuu tiedostamattomien prosessien järjestelmästä. Organisaatiosta tulisi erottaa ns. ulkokuori, joka näkyy päivittäisessä toiminnassa suhteessa ympäristöön, sekä ns. syvärakenne eli olemus, joka määrittelee organisaation todellisen toiminnan. Scheinin (1987) mukaan organisaatiokulttuuri on muotoutunut perusoletusten malliksi. Mallin on jokin ryhmä jäsentänyt, kun yhteisö on pyrkinyt sopeutumaan ulkoisiin toimintaympäristöihin sekä sisäisiin yhdistäviin elementteihin. Yhteisö saa tavan ajatella, tuntea ja toimia. Kulttuurin merkitys ahdistusta lieventävänä tekijänä korostuu, koska organisaatiokulttuuria rakentavien yhteisöjen jäsenten tehtävä on suojella ihmisiä liika kuormitukselta, moniselitteisyydeltä ja epävarmuudelta. Se auttaa ihmistä jäsentämään ja hallitsemaan informaatiotulvaa, joka liittyy sosiaaliin vuorovaikutustilanteisiin.

Organisaatiokulttuuria voidaan tarkastella seuraavan kolmijaon pohjalta. Organisaatiokulttuurin yhtenäisyyttä ja hajanaisuutta käsittelevät integraatio-, differentaatio- ja fragmentaationäkökulmat (Mäkisalo 1998, 37; Jurvansuu 1998, 55). Näkökulmia erottaa se, minkälainen käsitys sosiaalisesta todellisuudesta ja organisaation elämästä paradigmoilla saadaan esille (Jurvansuu 1998, 55). Integraationäkökulmassa korostuu yhdenmukainen kulttuuri eri ilmentymien välillä. Kaikilla organisaatioiden jäsenillä uskotaan olevan lähes samanlaiset käsitykset kulttuurin keskeisistä asioista: arvoista, normeista ja käyttäytymissäännöistä. Konsensus, ristiriitojen kieltäminen ja johdonmukaisuus korostuvat. (Mäkisalo 1998, 37.) Organisaatiossa kiinnitetään huomio vain sellaisiin seikkoihin, jotka tuovat yhtenäisyyttä organisaatiokulttuuriin. Harmonia ja sitoutuminen on nähty keskeisinä tekijöinä tarkasteltaessa organisaatioita integraationäkökulmasta. Konfliktit ja epäyhtenäisyys ovat olleet heikkouden tai kokonaisen organisaatiokulttuurin puuttumisen merkkejä. (Jurvansuu 1998, 56–57.)

Differentiaationäkökulma puolestaan kyseenalaistaa organisaation laajan sisäisen konsensuksen. Se nostaa esille ala- ja osakulttuurit. Yhteisiä arvoja ja

normeja ei kiistetä, mutta niiden ilmentymät eivät ole välttämättä johdonmukaisia keskenään. Organisaation julkituodut arvot saattavatkin olla tosiasiallisten arvojen kanssa ristiriidassa. Konfliktit ja vaihtelevuus osakulttuurien välillä ovat olennainen osa differentaatiota. Alakulttuurit saattavat muodostua ammatillisten, hierarkkisten, etnisten, demografisten ja kognitiivisten prosessien sekä sukupuolten välisten erojen pohjalle. Alakulttuurien välillä voi vallita konflikteja, neutraalia vuorovaikutusta tai konsensusta. Valtakulttuurin ja alakulttuurien välillä ei tällaisessa organisaatiossa koskaan esiinny konsensusta. Epämääräisyydet ja konfliktit kanavoidaan alakulttuurien välille ja niiden ulkopuolelle. (Jurvansuu 1998, 58-59.)

Alakulttuurit muodostavatkin rajatun selkeyden ja konsensuksen saarekkeen. Yhteisön jäsenet havaitsevat vain osan monimutkaisista asioista organisaatiossa ja sen ympäristössä. (Jurvansuu 1998, 58-59, Mäkisalo 1998, 37.) Konsensus nähdään differentaatio-organisaatiossa joillakin tavoin merkityksellisenä. Konsensus on vahvempaa organisaation keskiössä. Sen sijaan organisaatioiden laidoille sijoittuvissa alakulttuureissa yhteneväisyys on ohutta. Integraatio- ja differentaationäkökulmissa ei riittävästi oteta huomioon kulttuurin epämääräisyyttä ja moniselitteisyyttä, jotka varsinkin asiantuntijayhteisöjä tutkittaessa ovat oleellinen osa organisaatiokulttuuria.

Fragmentaatio- eli moniselitteisyysnäkökulman mukaan monimerkityksisyys on nykyaikana väistämätön ja läpikulkeva piirre organisaatioissa (Mäkisalo 1998, 37). Yhtä väistämätöntä on epämääräisyys osana organisaation todellisuutta ja samalla organisaation tutkimusta (Jurvansuu 1998, 59). Kulttuuristen ilmentymien suhteet ovat sekavia ja vastakkaisia, selvää konsensusta ei ole nähtävissä koko kulttuurissa ja alakulttuurien sisällä. Yksilöt ovat samojen näkökulmien ja arvojen kautta yhdistyneitä joihinkin henkilöihin tai ryhmittymiin mutta eivät välttämättä koko organisaatioon tai osakulttuureihin. Eri tilanteet ja asiat aktivoivat kulttuurien verkostoa eri tavoin. (Mäkisalo 1998, 37-38.) Yhtenäisyys ja epäyhtenäisyys ovat yhtä aikaa ja tilannekohtaisesti vallitsevia tiloja organisaatiossa, joten selkeän rajan vetäminen valtakulttuurin ja alakulttuurin välille on vaikeaa. Ainoa jaettu kokemus on epämääräisyys. Siksi onkin merkityksellistä, miten tämä "tunnetila" koetaan ja millaisia merkityksiä sille annetaan. (Jurvansuu 1998, 60.)

Myös vaade organisaation verkostoitumisesta luo fragmentaatiokulttuuria. Verkostoituminen ilmenee organisaation sisäisenä periaatteena, jolloin päätöksentekoa hajautetaan pitkin organisaatiota. Hierarkkiset rakenteet puretaan osittain, ja projektit keräävät talon parhaat osaajat kulloinkin vaadittaviin työryhmiin. Hankkeista tulee siten eripituisia, sosiaalistavia alakulttuureita, ja ne muodostavat pysyvän tilapäisyyden organisaation sisälle. (Aaltonen & Wilenius 2002, 27.) Kutsun näitä fragmentoituneita organisaation alakulttuureita tutkimuksessani työkuulttuureiksi.

Organisaatiossa verkostoitumisen ulkoinen periaate tarkoittaa verkostojen laajentumista ulospäin. Syntyy yhteistoimintarakenteita, joissa yhteistyötä tehdään jopa pahimpien kilpailijoiden kanssa. Yhteiset prosessit ylittävät yksikkö-, organisaatio- ja kansalliset rajat. (Aaltonen & Wilenius 2002, 27.) Edellä mainit-

tu kehitys johtaa organisaatiokulttuurin projektimaistumiseen ja sirpaleistumiseen suuressa yhteisössä. Ammattikorkeakoulu pyrkii työelämälähtoisemmäksi tekemällä yhteistyötä yli organisaatio- ja toimialarajojen. Elinkeinoelämän kanssa toteutettavissa hankkeissa toimijat muodostavat yhteisöjä, joissa on sekä niin sanottua talon omaa väkeä että ulkopuolisia asiantuntijoita. Tämänsuuntaisia pyrkimyksiä on nähtävissä joissakin ammattikorkeakouluissa, jotka muokkaavat ammattikorkeakoulupedagogista oppimisenäkemystään työelämälähtöiseksi hankkeistamisen kautta.

Hofstede (1993) tutki erään monikansallisen yrityksen tytäryhtiöiden organisaatiokulttuureita 40 eri maassa. Hän löysi neljä dimensiota, jotka erottelevat kyseisen yrityksen organisaatio- ja kansallisia kulttuureita. Dimensiot ovat seuraavat:

- 1) Valtaetäisyys: kertoo, millaisen luonteen hierarkia saa organisaatiossa ja miten toivottavaa on yksittäisten ihmisten tasa-arvo organisaatiossa.
- 2) Epävarmuuden ylläpitäminen: miten epävarmuus otetaan huomioon ja miten siihen suhtaudutaan ja kuinka hyväksyttävää epävarmuus on organisaatiossa.
- 3) Yksilöllisyys: kuinka paljon yksilöiltä odotetaan yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä organisaatiossa.
- 4) Maskuliinisuus: kuinka kovia (maskuliinisuus) ja kuinka pehmeitä (feminiinisyys) arvoja ja tavoitteita organisaatiossa esiintyy.

Epäyhtenäisyyttä esiintyy siis jo eri kansallisten organisaatioiden kesken. Valtaetäisyys, epävarmuuden ylläpitäminen, yksilöllisyys sekä maskuliinisuus ovat vahvoja sosiaalistavia tekijöitä organisaation jäsenille; ne viitoittavat tavan tehdä työtä. Samalla ne toimivat tehokkaina organisaatiokohtaisten alakulttuurien luojina. Varsinkin epävarmuuden ylläpitäminen ja sietokyky organisaatiossa edistää tai estää sitoutumista. Näkökulma organisaatiotutkimukseen on vasta avautumassa. Uutta on kiinnittää huomiota epävarmuuden kokemiseen, ilmasemiseen ja sen merkitykseen koko organisaatiossa. Tutkimuskohteena ovat yksilöt, joiden työhön epämääräisyys luonnostaan kuuluu. Muuttuvaa ja osin epämääräistä työtä tekeviä ovat mm. ammattiauttajat, opettajat ja tutkijat. (Jurvansuu 1998, 61.)

Fragmentaation tuomaa näkökulmaa on kritisoitu sitä, ettei epäyhtenäisyyttä ja hajanaisuutta voi määritellä organisaatiokulttuuriksi (mm. Schein). Epämääräisyyden kokijoilla on kuitenkin yhteinen orientaatio ja perustarkoitus. He kohtaavat samanlaisia ongelmia ja heidän kokemuksensa ovat samankaltaisia. Näkökulma fragmentaatioon on siten monimerkityksinen, ja se sisältää erilaisia ratkaisutapoja ja menetelmiä. (Jurvansuu 1998, 62.)

Ammattikorkeakoulu luo organisaationa pohjan differentaatiolle sekä fragmentaatiolle ja sitä kautta monipolvisille osakulttuureille organisaation sisällä. Vanhoista ammatillisista opistoista muodostettu laaja organisaatio sisältää edelleen aiemmat yksittäiset oppilaitos- ja opettajakulttuurit. Yhtenäisen kulttuurin löytäminen ja sen läpiajaminen kaikille organisaation toimiville tasoille

luo epämääräisyyttä sekä vastakkainasetteluja valta- ja osakulttuurien välille. Kuten Jurvansuu toteaa, myös ammattikorkeakouluorganisaatiossa yhteneväisyys ja epäyhtenäisyys ovat organisaatioilmaston vallitseva ”tila”.

Mäen (2000, 76) mukaan ammattikorkeakoulukulttuuri on vasta muovautumassa. Se sisältää osasia erilaisista kulttuureista yksittäisten ihmisten välittämänä. Kehitys johtaa helposti differentaatiosta fragmentaatioon, koska erilaisten sisäisten ja ulkoisten kehityspaineiden vuoksi ammattikorkeakoulun sisällä eriytyy erilaisia toimijaryhmiä. Vanhat työyhteisöt (aiemmat pienet oppilaitosyhteisöt) murtuvat ison organisaation sisällä, kun erilaiset projektit keräävät ympärilleen eri alojen asiantuntijoita. Se johtaa ammattikorkeakoulun tavoitteen olla asiantuntijaorganisaatio, jonka henkilöstöltä odotetaan innovatiivista ja tutkivaa otetta (Vesterinen 2003, 59).

Ammattikorkeakoululla tulee olla älykkään organisaation ja oppivan organisaation toimintatavat hallussaan. Fragmentoitunut organisaatio sisältää monia alaryhmiä, jotka ovat eriytyneissä työtehtävineen. Erityisasiantuntijuuksien hyödyntäminen lisää opettajien autonomisuutta ja samalla vähentää organisaation autonomisuutta. Asiantuntijaorganisaatiot joutuvat jatkuvasti tasapainottelemaan asian kanssa. Kun opettaja sitoutuu työtehtäväänsä, sitoutuuko hän samalla organisaatioonsa?

Pauli Juuti (1998) on pyrkinyt määrittelemään organisaatiokulttuurin käsitettä seuraavanlaisesti:

Organisaatiokulttuuri on kollektiivinen, osittain tiedostamaton toiminta- ja ajattelumalli, joka on syntynyt yhteisenä ja opittuna ratkaisuna joihinkin organisaatiossa esiintyneisiin tilanteisiin ja ongelmiin. Yhteisten perusolettamusten, merkitysten, arvojen, normien, uskomusten, myyttien ja rituaalien alue antaa organisaatiolle tunnusomaisen luonteen ja yhtenäisyyden. Yhtenäisyys auttaa jäseniä tuntemaan, havaitsemaan, ymmärtämään, koordinoimaan ja arvioimaan omaa ja toisten käyttäytymistä. Se vaikuttaa työn järjestämiseen, tehtävien muotoilemiseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Juuti 1998, 45–56.)

Edellä oleva määritelmä lienee ihannetila, joka ei kuitenkaan toteudu puhtaimmillaan uusien asiantuntijaorganisaatioiden toiminnassa. Kuten jo edellä mainitsin, projektimaiset työt ja toimenkuvat pysyvän organisaation sisällä johtavat pysyvään tilapäisyyteen. Fragmentaatioviritteiset organisaatiot ovat yhtä aikaa yhtenäisyyden ja epäyhtenäisyyden ”kulttuuritilassa”, ja yhteiset arvot, normit ja merkitykset saatetaan kokea etäisiksi riiteiksi ja hoetuiksi mantroiksi.

Organisaatiokulttuuria voidaan tutkia monien tasojen kautta. Artefaktien ja luomusten tasolla nähdään organisaation ulkoiset käyttäytymis- ja toimintatavat. Kyseessä ovat imagokäsitykset organisaatiosta asiakkaiden ja ulkopuolisten käsitysten mukaan. (Kinnunen 1992, 32–33.) Arvot ja arvostukset jakautuvat organisaatiossa virallisiin ja julkaistuihin sekä epävirallisiin ja julkaisemattomiin (Aadland 1993, 56–66.) Näkökulma avaa kaksi toiminnan tasoa, jotka voivat sulkea toisensa pois. Virallisia ja avoimia arvoja käytetään myös julkisissa keskusteluissa perusteltaessa erilaisia ratkaisuja ja toimintamalleja. Virallisten arvojen perusteella ei voida kuitenkaan ennustaa, kuinka henkilöstö todellisuudessa toimii ja sitoutuu. (Lahti-Kotilainen 1992; 1996.) Viralliset arvot ovat

toiminnan kannalta merkittäviä vain, jos ne ovat osa organisaation arkipäivää. Epäviralliset arvot ohjaavat toimintaa usein tiedostamattomasti.

2.6 Moninaiset työkulttuurit mosaiikin rakentajana

Ammattikorkeakoulumaista työkulttuuria tunnistettaessa tarkastelutasoksi ei riitä fragmentoituneen organisaatiokulttuurin taso. Organisaatiotaso on tarkennettava opettajien työtehtävien, työroolien, kollegayhteistyön, johtamisen ja opiskelijoiden kanssa tehtävän työn tutkimiseen. On tutkittava erilaisia työkulttuureja, jotka elävät organisaatiossa organisaatiokulttuurin alla.

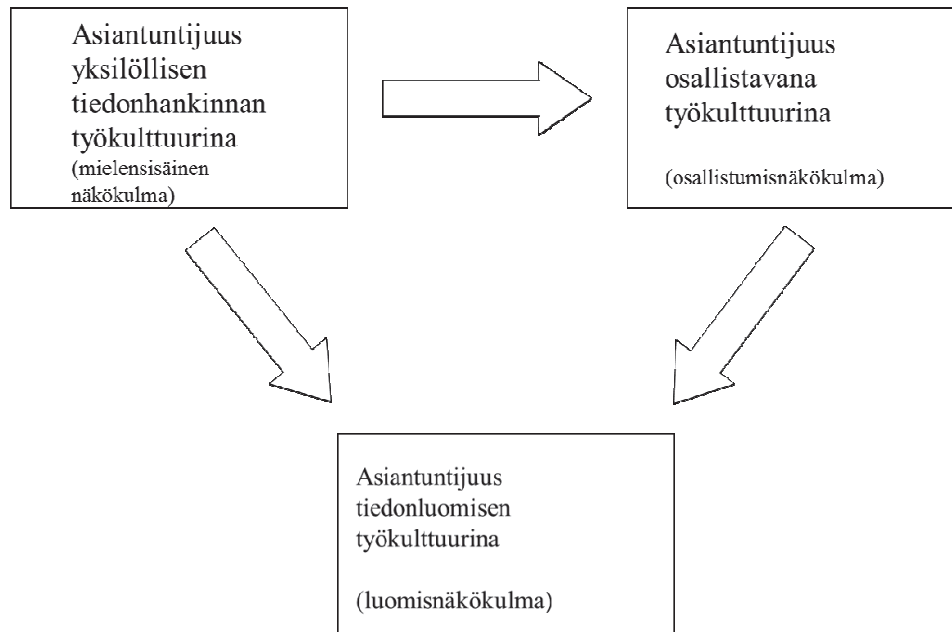
Työ muodostaa opettajalle keskeisen oppimiskontekstin. Haasteena on kytkeä yhteen asiantuntijuus ja osaaminen yhteisölliseksi toiminnaksi opettajien toimintakontekstissa. Osaamisen kehittäminen yhteisöllisenä prosessina on tärkeää, kun koulutusorganisaatioihin ja yhteisöihin kohdistuu muutospaineita. (Tynjälä 2006, 97.) Ammattikorkeakoulun alkutaipaleilta lähtien muutoksen keskiössä on ollut käsitys oppimisesta. Opettajien haasteena on ollut löytää oppimisen muotoja, jotka edistävät työelämäläheisyyttä sekä kehittävät opettajien teoreettiskäytännöllistä ja verkostomaista osaamista. Pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei riitä: opiskelijoiden täytyy kasvaa elinikäisiksi oppijoiksi, ja siksi opettajan tulee kehittää yhdessä opiskelijoiden kanssa metakognitiivisia ja reflektiivisiä valmiuksia oppijoissa. Opettajan tehtävä on laajentunut heti ammattikorkeakoulujen alusta lähtien opetussuunnitelmien kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin, jotka tehdään yhdessä kollegojen kanssa. Tällöin opettajan asiantuntijuus on muovautunut yksilöllisestä ominaisuudesta myös kollektiiviseksi ominaisuudeksi (Tynjälä 2006, 112–113.) Nämä haasteet ovat olennaisesti vaikuttaneet ammattikorkeakoulujen työkulttuureihin.

Ammattikorkeakoulussa muutosta lisää kolmen tehtävän integraatio, joka ohjaa opettajat työskentelemään perusopetustehtävissä sekä tutkimus- ja kehittämishankkeissa alueen muiden toimijoiden kanssa. Integraation vaatimus pyrkii yhdistämään opettajan työssä tutkimuksen, kehittämisen, perusopetuksen ja työelämälähtöisyyden. Tämä kehitys on tuonut yhteistyökumppaneiksi opiskelijoiden lisäksi elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja tutkimuslaitosten toimijat. Työkulttuureita hahmoteltaessa onkin tärkeää pyrkiä löytämään mahdollisia väyliä sovittaa yhteen erilaista asiantuntijatieta ja osaamista, jotta uudenaistelle yhteisölliselle työkulttuurille tulisi myös lisäarvoa.

Opettajan työ on muotoutunut kerroksiseksi ja monitahoiseksi. Moni-ilmeisyyttä lisäävät vielä muuttuvat oppimis- ja toimintaympäristöt. Toki organisaatioissa elää myös niin sanottu perinteinen opettajan työkulttuuri, joka korostaa yksintoimijuutta ja ”asia kerrallaan” -lähestymistapaa. Opettajien intressit ja erilaiset toimenkuvat tuovat kirjoa työn yksipuolisuuteen tai moninaisuuteen.

Esittelen seuraavassa niitä lähtökohtia, joille näkökulmani pohjautuu. Ammattikorkeakoulussa työskentelevien yhteisö on mitä selkeimmin asiantuntijayhteisö. Näin ollen Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002, 448–464) asiantuntijuustutkimuksen näkökulmista osallistumisnäkökulma ja luomisnäkökul-

ma (ks. kuvio 4) auttavat minua hahmottamaan amk-opettajien asiantuntijuuden värittämiä työkuulttuureita. Olen muokannut Hakkaraisen ym. jäsenystä työkuulttuurikontekstiin sopivammaksi ja pyrkinyt pois heidän yleisestä kuulttuurisesta näkökulmastaan.



KUVIO 4 Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkaraisista, Palosta ja Paavola 2002 mukaillen.)

Asiantuntijuus yksilöllisen tiedonhankinnan työkuulttuurina -näkökulmassa painottuvat asiantuntijuuden elementit, asiantuntijoiden ongelmanratkaisuprosessit ja heidän yksilölliset tiedonkäsittelyprosessinsa. Näkökulma on vahvasti yksilökeskeinen. Kyseessä on asiantuntijan oma ja yksityinen osaaminen.

Osallistumisnäkökulma avaa osallistumista asiantuntijakuulttuuriin ja kuvaa asiantuntijaksi kasvua sosiaalisena ilmiönä. Näin ollen ammattikorkeakouluopettajan työ ja osaaminen nähdään kontekstisidonnaisena, mikä johtaa työkuulttuurin näkyväksi tekemiseen ja sen vaikutusten pohtimiseen opettajan osaamisen sekä opettajuuden kehittymisen kannalta.

Tästä näkökulmasta katsottuna asiantuntijaopettajan työ on täysivaltaista osallistumista työkuulttuuriin. Asiantuntijuutta omaksutaan sekä osaamista kehitetään oppipoikamallin mukaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Tämän lähestymistavan heikkoutena on vain uusintaa entisiä käytäntöjä, ei luoda uutta. Vaarana on myös omaksua ns. huonoja toimintatapoja. (Tynjälä 2006, 101.) Osallistumisnäkökulma asiantuntijaorganisaatiossa sisältää usein annettuja roolitusmalleja. Yhteisön toimijoilla saattaa olla oletuksia ja odotuksia johtajansa työskentelystä. He ovat luoneet informaalisella "sopimuksella" johtajan työlle omat

reviirit, aloitteenteko-odotukset ja ratkaisijan roolin ongelmatilanteissa. Kumpikin taho toimii annettujen ja sovittujen reviirien ja tekojen mukaisesti, ja tämän kautta syntyy hallittua yhteistoimintaa, jossa koetaan osallistumisen intoa.

Tiedon luomista edistävä asiantuntijuuskulttuuri yhdistää kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman. Tästä näkökulmasta ammattikorkeakouluopettajan työkulttuuria tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana. Painotus on kuitenkin tässä tutkimuksessa yhteisöllisessä näkökulmassa. Tällaisen amk-yhteisön tunnusmerkkinä on innovatiivinen tietoyhteisö. (Tynjälä 2006, 101.)

Hakkaraisen ym. (ks. kuvio 4) mallissa korostuu vahva asiantuntijuuden kontekstisidonnaisuus. Malli kertoo innovatiivisesta työkulttuurista, joka määrittää kollektiivisesti opettajan asiantuntijuutta. Yhteisöllisyys pohjautuu eri yhteisöjen rajapinnoissa työskentelyyn, joka takaa uusien toimintatapojen ja tietojen jatkuvan uudistumisen. Oleellinen ero edelliseen osallistuvaan näkökulmaan on juuri perinteisten toimintarajojen ylittämässä sekä työskentelemisessä työnkuvien ja tehtävälueiden rajapinnoissa yli organisaatorajojen. Jaettu johtaminen, spontaanisti syntyneet kehittämisorientoituneet ryhmät sekä kollegiaalisen asiantuntijuuden käyttö ovat oleellinen osa ko. työkulttuuria. Edellä mainitut elementit asettavat osaamisvaatimuksia opettajille, joiden tulisi kyetä ohjaamaan tulevia asiantuntijoita samanlaiseen työelämään. Tämä tutkimus osaltaan avaa erilaisia työkalteureja ammattikorkeakouluissa ja tekee näkyväksi yhteisöllisyyden tasot.



KUVIO 5 Viisi työkalteurimallia (Hargreaves 1999)

Koko ammattikorkeakouluorganisaation valtakulttuuri sisältää useita eri työkalteureita, jotka saattavat olla osittain päällekkäisiä. Hargreavesin (1999) opetustyön kalteureita pohtiva viiden mallin jaottelu (ks. kuvio 5) jäsentää myös ammattikorkeakouluorganisaation työkalteureita. Olen muokannut Hargreavesin opetustyön kalteureja käsittelevästä lähtökohdasta koko työkalteuria koskeviksi jäsennyksiksi. Oma sovellukseni ei siis käsittele vain opetustyöhön liittyvää toimintaa ja toimintatapoja, vaan työkalteuri ilmentää myös kollegi-

aaliseen kohtaamiseen ja johtamiseen liittyviä seikkoja. Pirstaleinen yksilöllisyyden työkuulttuuri (*fragmented individualism*) kuvaa perinteistä opettajamaista työkuulttuuria, jossa opetustyön ammatillaiset työskentelevät toisistaan erillään. He valmistelevat opetustyönsä ja toteuttavat sen yksin. Kokemusten ja osaamisen jakaminen eivät sisälly yksilölliseen työkuulttuuriin. (Hargreaves 1999, 237.)

Keinotekoisien kollegiaalisuuden (*contrived collegiality*) työkuulttuuri voi antaa aluksi hämäävän julkisivukuvan yhteisöllisyydestä. Nopean tarkastelun tuloksena voi huomata amk-opettajien toimivan yhdessä, mutta syvempi asiaan perehtyminen kertoo jostain aivan toisesta työkuulttuuripohjasta. Keinotekoinen kollegiaalisuus ponnistaa toteuttamisorientoituneesta otteesta ja sen pakottimena ovat usein hallinnolliset säädökset. Kyseessä on muodollinen, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottu toiminta. Uusia avauksia ja innovaatioita, jotka kehittäisivät työtä, ei juuri synny, vaan työkuulttuurissa pyritään vain selviytymään ja suorittamaan annettu tehtävä. Usein organisaatioiden yhdistyessä ensimmäiset kehityksen ajat ovat painottuvat keinotekoisien kollegiaalisuuden työkuulttuuriin. Parhaimmillaan tämä jää pakolliseksi alkuvaiheen välttämättömyydeksi, kun rakennetaan uutta yhtenäistä organisaatiokulttuuria kahden tai useamman organisaation pohjalta. (Hargreaves 1999, 237–238.)

Kollaboratiivinen, yhteistoiminnallinen (*collaborative*) työkuulttuuri on useiden ammattikorkeakoulujen tavoittelujen kohde työskentelykuulttuurin suhteen. Tässä työkuulttuurissa toteutuvat tiimimäiset suunnitteluprosessit, opetuksen toteutukset ja arvioinnit. Opettajien yhteistoiminta toteutuu ohjaustilanteissa tai vaikkapa kollaboratiivisena toimintatutkimuksena. Yhteistyösuhteet ovat epävirallisia ja spontaaneja. Ne pohjautuvat innostuneeseen vapaaehtoisuuteen, ja työkuulttuuri on olemukseltaan kehittämisorientoitunutta. (Hargreaves 1999, 237.)

Hargreaves nimesi entisen Jugoslavian hajoamisprosessin (pienet etniset ryhmittymät) mukaan balkanisoituneen eli klikkiytyneen (*balkanization*) työkuulttuurin. Ammattikorkeakouluorganisaation klikkiytyneessä työkuulttuurissa on opettajaryhmittymiä, joita yhdistävät yhteiset työtehtävät, koulutus- tai substanssitaustat, työvuosien pituus jne. Ryhmät ovat muodostuneet kiinteiksi ja pysyviksi kuppikunniksi, vaihtuvuutta ryhmien välillä ei suvaita. Opetus- ja ohjaustyön kehittämisen kannalta tällaiset ryhmittymät saattavat olla klikkejä, jotka jarruttavat toiminnallaan edistymistä. (Hargreaves 1999, 238.)

Hargreavesin (1999, 238) viides työkuulttuuri on liikkuvan mosaiikin työkuulttuuri (*moving mosaic*), joka pyrkii hyödyntämään hajanaisuuden yhteiseksi voimavaraksi. Myös tässä organisaatiokulttuurin osassa on ryhmittymiä. Ne syntyvät yhteisöön muodostaen em. sisäkkäisiä ja päällekkäisiä ryhmiä, jotka ovat kasvualusta erilaisille työkuulttuureille. Ryhmät eivät ole pysyviä ja kiinteitä, vaan ne ylittävät sekä toimijoiden välisiä että hallinnollisia rajoja. Yhden työpäivän aikana opettaja saattaa siirtyä tiimikulttuurista toiseen useita kertoja. Ko. kulttuurit eivät ole kuitenkaan itsenäisiä vaan liittyvät mosaiikin osina koko organisaation toimintaan. Mosaiikkimaisen työkuulttuurin ryhmät muodostuvat usein projektien ympärille ja liittyvät organisaation kehittämistehtäviin tai hankkeisiin. Tästä johtuen mosaiikkimainen työkuulttuuri kuvaa osaltaan

osuvasti nykyaikaista tietotyön asiantuntijaorganisaatiota. Tällaisen organisaation toimintaa kuvaavia piirteitä ovat joustavuus, dynaamisuus ja vastaanottavuus. Joustavuus mahdollistaa herkän ja nopean reagoimisen asiakkaiden tarpeisiin. Toisaalta edellä mainitut epämääräisyys, haavoittuvaisuus ja riitaisuus ovat mosaiikkimaisen organisaatiokulttuurin heikot kohdat. (Hargreaves 1999, 238.)

Brown ja Duguid (2001, 198–213) sekä Wenger (1998) määrittävät asiantuntijoiden kehittämissyhteisöt kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikkisen työ-kulttuurin kaltaisiksi. Kehittäjäyhteisö voi toimia yhden organisaation tai useiden organisaatioiden välillä toimivana ryhmänä. Sen jäseniä yhdistävät yhteinen intressi ja päämäärä, minkä lisäksi heillä on yhteisiä rutiineja sekä jonkin-tasoista vastavuoroisuutta. Ryhmät luovat ja välittävät keskenään tietoa, joka liittyy uusien osaamisalojen asiantuntemukseen ja kompetensseihin. Edellä mainittu toiminta edellyttää vahvaa sitoutumista sekä kiinnostusta alaa ja sen kehittämistä kohtaan.

Ryhmät muodostuvat ratkaisemaan joitakin merkityksellisiä ongelmia tai haasteita. Ne toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa ja ongelmien ratkettua yleensä hajaantuvat. Kehittäjäyhteisö on avoin ja epämuodollinen. Epämuodollisuus ja avoimuus luovat haasteen yhteisön jäsenille tuottaa lisäarvoa ja osaamista yhteisellä toiminnallaan. (Brown & Duguid 2001, 198–213; Wenger 1998.)

Mosaiikkimainen organisaatio on kehittäjäyhteisölle mahdollinen kasvu- ja kehittymisalusta. Liian formaali ja stabiiliutta korostava organisaatio tukahduttaa kehittäjäyhteisöjen toimintaa. Tuottaakseen luovaa toimintaa ja luodakseen uutta osaamista eri osaamisalueiden rajapinnoissa yhteisön jäsenet tarvitsevat jonkinasteista vapautta ja joustavuutta. Herkkyys reagoida aikaan ja ajan haasteisiin kärsii nopeasti, jos liika hierarkkisuus ja byrokraattisuus kahlitsevat ryhmän toimintaa ja sen toimivaltaa. Kehittäjäyhteisön elintila kaventuu, jos toiminta projektien myötä institutionalisoituu liiaksi. On tärkeää tunnistaa työ-kulttuurissa uuden osaamisalueen ydin ja sen ympärille rakentuva spontaani kehittäjäyhteisö. Yhteisölle tulee luoda tilaa toimia omaehtoisesti. Tämä edellyttää rohkeutta ja kykyä tuntea sekä luottaa johtamisessa asiantuntijoihin. Myös työ-kulttuuristen artefaktien tulee olla joustavia, jotta innovatiiviset niin sanotut kuumat ryhmät saavat kehittää uutta osaamista yli perinteisen työsektoriajattelun. (Marttila ym. 2007,12.)

Ammattikorkeakoulumaisen työ-kulttuurin mosaiikin palaset muodostuvat organisaation *sisäisistä* elementeistä, kuten koulutus- ja työ-olosuhteista, alueellisisista toiminnallisista yksiköistä, erilaisista opinnäytetyö-kulttuureista, erilaisista johtamiskulttuureista sekä erilaisista ammatillisista asiantuntija- ja taitotietokulttuureista. Mosaiikin kasvualustana ovat siis monialaiset ammattikorkeakoulut. *Ulkoiset* mosaiikin palaset muodostuvat alueen elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja kolmannen sektorin kanssa toimivista yhteistyöryhmittymistä. Laajentuva ja moniulotteisia väyliä saava t&k-toiminnan sekä aluekehitystyön muotojen kehittyminen luo paineita yhteistyölle. Ammattikorkeakouluopettajien ja muun työ-elämän asiantuntijoiden kesken syntyy toiminnallisia ryhmiä, joissa yhdessä suunnitellaan, tutkitaan, toteutetaan ja arvioidaan hankkeita.

Edellä kuvatuilla työkuulttuurin jäsentelyillä on suuri merkitys yksittäisen ammattikorkeakouluopettajan ja opettajayhteisön työkuulttuurien muovautumiseen. Työkuulttuuria muovaavat samanaikaisesti yksittäiset opettajat, opettajaryhmät ja organisaation johto, joka linjaa ammattikorkeakoulutoimintaa. Eri asemassa olevilla opettajilla saattaa kuitenkin olla erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön kuulttuurin muovautumiseen. Merkittävää on, toimiiko opettaja lehtorina, yliopettajana, projektipäällikkönä vai tutkijana. Merkittävää on myös se, miten opetus- ja ohjaustyön sekä tutkimus- ja kehittämistyön tehtävät on jaettu

Jos tyytyy tarkastelemaan edellä esitettyjä viittä työkuulttuurimallia puhtaasti teoreettiselta kannalta, mosaiikkimainen työkuulttuuri tarjoaa toimivat lähtökohdat verkostomaiselle organisaation toiminnalle. Tässä mallissa ammattikorkeakouluorganisaatio kykenee levittämään kolmen tehtävänsä (opetus, t&k-työ ja aluevaikuttaminen) mukaisesti toiminta-alueelleen. Samoin työelämälähtöisyys toteutuu mosaiikin osasten liikkeessä yli oppilaitosrajojen, ja näin muodostuu työelämän kanssa hetkellisiä toimivia tiimejä. Haasteina ovat tällöin työn epämääräisyys, ajoittain epäselvät toimenkuvat ja työntekijöiden määrällisyys.

2.7 Mosaiikkimainen työkuulttuuri

Organisaatiokulttuuritutkijat Chaon ja Moon lähestyvät mosaiikkimaista kuulttuurikäsitettä yksilön näkökulmasta. Heidän mielestään perinteinen organisaatiotutkimus keskittyy liikaa ryhmä- ja kollektiivisen tason tarkastelunäkökulmiin, kun tutkitaan organisaatioiden pirstaloituneisuutta. Jotta voisi ymmärtää isojen organisaatioiden kompleksisuutta, on edettävä yksilöstä yhteisöön päin. Yksilöt ovat erilaisia toimijoita, joilla on yksilöllisiä kuulttuuritaustoja ja jotka muodostavat formaaleja ja informaaleja ryhmittymiä organisaatioiden sisällä. Jotta kykenee näkemään kerroksisten kuulttuurien sisään, on tarkastelukehiköna oltava mosaiikkimainen käsitys kuulttuurista. Mosaiikkimainen kuulttuuri auttaa näkemään monikerroksisen organisaatiokulttuurin yhtä aikaa kokonaisuutena ja erillisiä osia sisältävänä kokonaisuutena. (Chao & Moon 2005, 1128–1129.)

Mosaiikkimainen kuulttuuri on metaforinen käsite, joka auttaa näkemään kompleksisuuden organisaatiossa. Toimijat kykenevät yhtäaikaaisesti havaitsemaan globaaleja ja toimintaympäristön luomia kuulttuurisia elementtejä samasta organisaatiosta. Usein unohdettu yksilötaso on merkittävä mosaiikkimaisen kuulttuurin muovautumisessa. Chao ja Moon jäsentävät yksilöllisen mosaiikin lähteet yksilön kannalta seuraavasti.

- 1) Väestölliset vaikutteet mosaiikin rakentajana, kuten vanhemmilta ja suvulta opitut sekä perityt fyysiset ja sosiaaliset identiteetin osat.
- 2) Alueelliset vaikutteet yksilön mosaiikin rakentajina, jotka sisältävät luonnolliset ja tuotetut fyysiset kontekstit ryhmän identiteetin pohjaksi.

3) Samaistavat vaikutteet mosaiikin rakentajina vaikuttavat formaaleissa ja infomaaleissa ryhmissä. Ne pohjautuvat yksilöllisiin valintoihin ja sosiaalistavat jäsenensä.

Kulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat kolmeen edellä lueteltuun kategoriaan ovat ikä, etnisuus, sukupuoli, rotu, ilmasto, ilmapiiri, kaupunkilaisuus ja maaseututaustaisuus, perheet, uskonto, työt, ammatti, politiikka ja harrastukset. (Chao & Moon 2005, 1130.)

Myös henkilökohtaista urapolkua on kuvattu nykyajan asiantuntijuustyön kehittämisessä mosaiikkimaiseksi. Ulrich (1996, 249–250) käyttää käsitettä uramosaiikki, joka ei vastaa lineaarista uramallia (noviisista ekspertiksi). Mosaiikissa on oleellista se, mitä kukin yksilö osaa. Tärkeää ei ole se, missä kohtaa hierarkiassa asiantuntija työskentelee organisaatiossa. Uramosaiikki jakautuu kolmeen osaan:

- 1) työalueeseen
- 2) työnkuvaan
- 3) työtehtävään.

Asiantuntija voi työskennellä pirstaloituneessa organisaatiossa useassa työalueessa ja hänen roolinsa voi vaihdella kontekstin mukaan. Hän voi olla spesialisti ja keskittyä tiettyyn osaamisen tuottamiseen samanaikaisesti eri yhteisöissä. Toisaalta hän voi olla generalisti, joka hoitaa eri työalueissa osaamisen prosessien ohjaamista, kehittämistä, tutkimista tai johtamista. Jokaisessa positiossa voidaan työskennellä yksin, koordinoida muiden töitä tai ohjata sääntöjä ja käytäntöjä. Jokainen asiantuntija voi omien kykyjensä ja kompetenssiensa mukaan tehdä koko työuransa jossain työroolissa tai vaihtaa yksintekijästä koordinaattoriin, specialistista generalistiin. Työnkuvan ja työtehtävän muuttuessa uramosaiikki muuttaa muotoaan ja edellisessä työnkuvassa saadut kokemukset saattavat antaa valmiuksia vaativan tehtävän hoitamiseen uudessa mosaiikissa. Pirstaleinen ja kerroksinen organisaatio luo mahdollisuuksia kehittää itseään uramosaiikissa, jolloin aloittelijan ja asiantuntijan roolit vuorottelevat haasteiden mukaan.

Pirstaloituneessa organisaatiossa yksilöt muodostavat ryhmittymiä ja ovat Chaon ja Moonin (2005) mukaan jo lähtökohtaisesti mosaiikkimaisen kulttuuri-kontekstin muovaamia. Kun nämä ryhmät kohtaavat monikerroksisen organisaation haasteineen ja työtehtävineen, kohtaavat samalla yksilölliset ja organisaationaaliset mosaiikin palaset. Näissä rajapinnoissa tutkijan on valittava tarkastelunäkökulma, jotta hän kykenee erottamaan kerroksisuutta. Minun valintani on kollektiivinen, organisaation toiminnasta johtuva mosaiikkimaisuus. Se mahdollistaa näkemään mahdollisia työkuulttuureja opettajaryhmien tulkitsemana. Haastattelutilanteissa toisilleen tutut työkollegat muodostavat yhteistä tulkintaa työstään, työtoiminnoistaan ja yhteisöllisyydestä. Näin päällimmäiseksi ei jää individualistinen näkökulma opettajan työkuulttuureihin.

Mosaiikkimainen työkuulttuuri on tässä tutkimuksessa sekä teoreettinen väline että analyysin käsiteväline. Erotan sen fragmentoituneesta organisaatiokulttuurista. Kumpikin kuvaa organisaation kulttuurien pirstaleisuutta, mutta mosaiikkimaisessa käsitteessä korostuu myös erilaisten ja kerroksisten osakulttuurien yhtenäisyys. Mosaiikkimainen organisaatio voi parhaimmillaan hyödyntää erilaisia yhteisöjään ja toimijoitaan. Organisaatio voi taata heille tarvittavan itsenäisyyden, ja samalla panostaa yhteisölliseen työskentelyyn mosaiikkien rajapinnassa. Mahdollistava esimiestyö ja kannustaminen kollegiaaliseen osaamisen jakamiseen ovat merkittäviä keinoja tukea yhteisöllistä toimintaa eri taustaisissa asiantuntijaryhmissä.

Yhteisöllisen työn onnistumisen takeena ovat kollaboratiivisessa ja mosaiikkimaisessa työkuulttuurissa spontaanisuus, epävirallisuus ja henkilökemian toimiminen. Kollektiivisen tiedonmuodostuksen ja uutta osaamista tuottavan työkuulttuurin perustana ovat organisaatioiden sisällä ja niiden välillä tapahtuvat epäviralliset toiminnat. Asiantuntijaverkostot ovat kasvualusta uutta osaamista tuottavalle työkuulttuurille. Useat verkostot ovat kehittyneet henkilökohtaisista kontakteista laajemmiksi verkostoiksi. Kun asiantuntijat tuntevat toisensa hyvin, he ovat tietoisia myös toistensa osaamisista ja tietävät, mistä saavat tarvittavaa osaamista kussakin tilanteessa. Ystävyuden lisäksi verkostoa ylläpitää usein samankaltainen koulutustausta, joka antaa yhteisen viitekehyksen ymmärtää ja toimia haasteiden kanssa. (Parviainen 2006, 166.) Nämä seikat on otettava huomioon, kun ollaan luomassa yhteisöllistä osaamista ja työkuulttuuria.

Hallinnollisilla järjestelyillä ja pätevällä johtamisella saadaan poistettua osa yhteisöllisen työn esteistä. Mosaiikkimaisen ammattikorkeakouluorganisaation yhteisöllisyyden esteitä voivat olla jäykkä hierarkia ja valtapositiot. Ne saattavat organisaatiossa vaikeuttaa tiedonmuodostusta asiantuntijoiden välillä. Taustalla kummittelee pelko oman osaamisen hyväksikäytöstä. Työkuulttuurit vaikuttavat tapoihin, käsityksiin ja tottumuksiin ja saattavat näin estää asiantuntijoiden yhteistyön. Vaikka tiimityö yleistyy organisaatioissa, saattaa syvällä elää vielä käsitys, että asiantuntija kykenee toimimaan itsenäisesti, omatoimisesti ja itseohjautuvasti. Rakenteet, hallinto ja opitut työtavat voivat olla uusien työmuotojen suurin este. (Parviainen 2006, 169–173.)

Monista eri asiantuntija-aloista koostuvissa heterogeenisissä asiantuntijaorganisaatioissa ongelmana on se, etteivät ihmiset välttämättä tunne toistensa osaamista. Yhteistyö onnistuu selkeän ammattiroolin ja määriteltyjen vastuujakojen pohjalta. Esteenä voi olla samankin alan ihmisten välinen väärinymmärrys, joka johtuu erilaisesta koulutustaustasta. Tämä seikka nouseekin haasteeksi mosaiikkisissa organisaatioissa, joissa tehtävänkuvat ja työroolit vaihtelevat ajoittain tai ovat hetkellisiä. Se antaa uuden osaamisvaateen amk-opettajien työhön.

Myös käytetty kieli ja ammatilliset terminologiat vaikeuttavat usein keskinäistä ymmärrystä ja yhteistä tiedonmuodostusta. Useat asiantuntijuusalueet ovat etääntymässä toisistaan terminologisesti. Haasteellinen on myös työkieli, jos se on jokin muu kuin toimijoiden oma äidinkieli.

Kollaboratiivisen työkuulttuurin ja kollektiivisen osaamisen kehittämiseksi asiantuntijat tarvitsevat motivoituaakseen yhteisen ongelman tai moraalisen huolen toimintansa pohjaksi. Tietoa ja osaamista rakentava subjekti ei näin ollen olekaan yksilö vaan ryhmä. Tällöin asiantuntijayksilöiden toiminta yhdessä on enemmän kuin mitä he voisivat saada aikaan yksin. Onnistunut osaamisen kehittäminen kehittää yhteisöllistä asiantuntijuutta ryhmän jäsenten kesken. Tällaisessa yhteisössä asiantuntijaopettajan ei tarvitse hallita kaikkea itse vaan osallisuus mahdollistaa pääsyn osaksi muiden kollegoiden taitotietovarantoa. (Parviainen 2006, 181.)

Hargreavesin hahmottelemat kollaboratiiviset ja mosaiikkimaiset työkuulttuurit ovat kasvualusta dialogiselle oppimiselle ja asiantuntijuudelle. Hakkarainen ja Paavola määrittävät dialogisen asiantuntijuuden välitteisenä työyhteisössä. Ammattikorkeakouluopettajat eivät ole vain suorassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa vaan yhteisöllisesti ja kulttuurisesti kehitettävät työkalut ja -menetelmät, merkit, artefaktit ja käytännöt välittävät heidän toimintaansa. (Hakkarainen & Paavola 2006, 240.)

Asiantuntijuus kehittyy pitkäaikaisessa yhteisöllisessä työskentelyssä jonkin yhteisen kohteen parissa. Kehitys ei tapahdu vain monologisesti eli mielensisäisen näkökulman kautta tai dialogisesti osallistumisen kautta. Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu dialogisesti yksilön, yhteisön ja kohteen vuorovaikutuksessa, jossa asiantuntijoiden osaaminen kehittyy yhdessä heidän työssä jaettujen kohteiden kanssa. Jaettuja kohteita ovat työmenetelmät, käsitteet, ilmaisutavat ja teoriat. Dialoginen asiantuntijuus kehittyy pitkäaikaisten yhteisten ponnistelujen seurauksena. Yhteiset ponnistelut toteutuvat jaettujen kohteiden ympärille organisoitavien ja organisoituvien, toisiaan tukevien hankkeiden verkoston välityksellä. (Hakkarainen & Paavola 2006, 241.)

Tynjälä (2006, 121) korostaa kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin kaltaisten työkuulttuurien tukemista. Näiden työkuulttuurien pohjalta on mahdollisuus saada yhteiseen käyttöön yksittäisten opettajien asiantuntemus ja osaaminen. Samalla uudet toimintamallit ja innovatiiviset foorumit mahdollistuvat yhteisöissä. Ammattikorkeakoulujen rakenteellisessa muutoksessa on merkittävää huomioida työkuulttuurien vaikutus laajojen organisaatioiden kehittämiseen ja johtamiseen. Tämä vaatii niin fyysisen kuin mentaalisenkin työympäristön analysoimista ja kehittämistä koko yhteisöä valtuuttamalla. Vain niihin panostamalla kyetään luomaan uutta taitotietoa luovia korkeakoulu-yhteisöjä.

2.8 Muutos työkuulttuurisena tilana

Merkittävä organisaatiokulttuuria ja sen työkuulttuureita muovaava seikka on muutos. Jopa fraseologiaa piirteitä ajoittain saanut jatkuva muutospuhe on ollut viimeisen vuosikymmenen ajan myös todellisuutta suurissa organisaatioissa, toimivatpa ne sitten yksityisellä tai julkisella sektorilla. Organisaation rakenteisiin ja toimenkuviin kohdistuvat muutokset muuttavat aina myös työkuulttuureita. On tarpeen tarkastella ammattikorkeakoulujen organisaatiokulttuurisen

ilmapiirin muutosta. Koko 20 vuoden olemassaolonsa ajan ammattikorkeakoulut ovat käyneet läpi rakenteellisia ja sisällöllisiä uudistusprosesseja ja lisää on luvassa.

Työkulttuurien muutos on kiinni pääasiassa kolmesta seikasta: 1) organisaation iästä, 2) voimakkaista tilannetekijöistä ja 3) johtamiskulttuurista. Mitä vanhempi organisaatio on, sitä vaikeampi on vaikuttaa sen rakenteisiin käyttöteorian, epävirallisten arvojen ja arvostusten tasolla. (Schein 1987; Kinnunen 1988; Kekäle 1997.) Organisaation pitkän elinkaaren aikana muovautuneet arvot, arvostukset, symbolit ja uskomukset pitävät toimintaa yllä ja ohjaavat sitä. Yhteisön jäsenet eivät enää erota epävirallista kulttuuria virallisesta eivätkä mieti, mitä tekevät ja miksi.

Työkulttuureihin vaikuttaminen ja niiden muuttaminen vaatii johdolta pitkäjänteistä sitoutumista ja työskentelyä sekä yhteisöllistä mahdollisuutta työntekijöiden osallistua muutostyöhön ja muutosretoriikkaan (Wes 2008, 275–280.) Muutoksen tulee koskettaa yhteisön jäseniä henkilökohtaisesti ja nostaa osallisuuden tunnetta muutosprosessissa. Joustava organisaatiomuutos ei ole pelkästään tekninen tai tieteellinen prosessi, vaan mitä suurimmassa määrin humaninen prosessi. Tämä olisi huomioitava artefakteja luotaessa. Koulutusorganisaation omaleimaisena haasteena saattaa olla opettajien vahva sitoutuminen pelkästään opetustyöhön. Tällöin vähemmälle kiinnostukselle jää oman yhteisön toiminta ja sen kehittäminen. Muutostilanteissa kyseinen suhtautuminen voi aiheuttaa vahvaa vastarintaa ja muutoksen koetan olevan uhka opiskelija-opettaja-suhteille ja opetustyölle. (Eriksen 2008, 622–640; Kouzes & Postner 2002.) Näitä ilmiöitä on ollut havaittavissa ammattikorkeakouluopettajien työnkuvien laajentuessa. Pohjimmaisena oletuksena on esiintynyt näkemys opettavasta opettajasta, joka ei näe syytä sitoutua monipuolisen työnkuvan kehittämiseen ja siinä työskentelemiseen.

Oppilaitosten kulttuuri on pitkään muovautunut autoritaarisuuden, määräysten totteleminen ja opettajan alistuneisuuden pohjalle. Kehittävät ja yhteistyötä korostavat elementit eivät ole kuuluneet työskentelyilmapiiriin. Siksi kulttuurimuutos tapahtuukin hitaasti, kun tavoitteita ja työskentelyyn kohdistuneita arvoja tarkastellaan uudestaan. Muutos kohdistuu pääasiassa opettajan ja esimiesten välisiin roolituksiin. (Sergiovanni 1991, 324.)

Voimakkaat tilannetekijät ja organisaation kriisitilanteet nostavat kulttuurin esille paljaimmillaan, jolloin tiedostettuja asioita on helpompi muuttaa. (Kinnunen 1992; Rajakaltio 1994; Kekäle 1997; Numminen 1997, 56.) Johtajat ja johtamiskulttuuri ovat avainasemassa organisaatiomuutoksissa. Johtajan vaikuttaminen kulttuuriin saattaa vaikeutua, jos hän on sosiaalistunut kulttuuriin siten, ettei näe sen kaikkia puolia. Toisaalta johtaja voi säädellä erilaisia tilannetekijöitä ja ratkaista erilaisia jännitteitä. Johtajan valta-asema, pätevyys ja henkilökunnan arvostus vaikuttavat kulttuurin voimakkuuteen. Mitä paremmin johtaja on tietoinen organisaation kulttuurista, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on muuttaa sitä. Jos johtaja hajauttaa päätösvaltaa koulutusorganisaatiossa, tulee opettajille uudenlaisia työtehtäviä perinteisen opetusvastuun lisäksi.

Se edellyttää opettajilta aiempaa voimakkaampaa ja moniulotteisempaa sitoutumista omaan organisaatioon. (Sarala & Sarala 1996, 28.)

Työkulttuurien syvimpänä tasona ovat perusolettamukset, joissa on kyse ympäristöstä, todellisuudesta, ihmissuhteista ja ihmisen toiminnan luonteesta. Perusolettamus voi syntyä, kun johonkin tunnetekijään tai arvioon liitetty oletamus nousee organisaation totuudeksi. Kun yhteisö toistaa samaa toimintamallia, toimintatavasta tulee pysyvä normi. Yhteisö alkaa vaalia ja valvoa normimaista käyttäytymistä. (Mäkisalo 1998, 41.) Perusolettamukset voidaan nähdä käyttöteorioina, pohjimmaisina oletuksina, jotka ohjaavat käyttäytymistä, jäsenten tunnetiloja, havainnoiteja ja ajattelua.

Pohjimmaisten oletusten vastakohtina olevat julkiteoriat ovat virallisia selityksiä, ja niiden avulla pyritään oikeuttamaan tiettyä toimintaa ja muutoksia. (Mäkisalo 1998, 41.) Luvussa 2.1 olen käsitellyt vastaavaa asiaa Scheinin (2004) jaottelun (artefaktit, ilmaistut arvot ja pohjimmaiseta oletukset) pohjalta. Argynriksen (1977, 150–152) mukaan monet uudistukset organisaatioissa ovat julkiteoriaa: uudistustyö jää ilmaistujen arvojen tasolle ja vaikuttavuus ohueksi. Ne eivät vaikuta pysyvästi toimintamalleihin, ellei käyttöteoriaa kyetä tunnistamaan ja desosialisoimaan. (Mäkisalo 1998, 41.) Jos halutaan saada aikaiseksi todellinen muutos, koko asiantuntijayhteisön on osallistuttava siihen: näin uudet työstetyt ja koetut toimintatavat muuttuvat pysyviksi artefakteiksi ja juuruvat vähitellen pohjimmaisiin oletuksiin yhteisön kulttuurissa.

Yhteisöllisyys-käsitteellä päästään organisaatiokulttuurissa itse asiassa samoihin tulkintoihin kuin julki- ja käyttöteoriolla. Organisaation yhteisöllisyys voi olla näkyvää tai äänetöntä ”työpaikan henkeä”, ”me-henkeä”, ”yhteistä säveltä” jne. Myönteisessä yhteisöllisyydessä yksilöt tuntevat kuuluvansa joukkoon, kun vastaavasti kielteisen yhteisöllisyyden vallitsevina piirteinä ovat negatiivinen hierarkkisuus sekä klikit. (Mäkisalo 1998, 41–41.) Opettajien välisillä kollegiaalisilla suhteilla on vaikutusta myös yksittäiseen opettajaan. Kollegiaaliset suhteet edistävät opettajan hyvinvointia, parantavat yhteisiä työn tuloksia ja monipuolistavat opetustyön käytäntöjä. Opettajan työn hyvinvointi kasvaa ja organisaatioon sitoutuminen vahvistuu. (Louis, Marks & Kruse 1996, 785–786.)

Kollegiaalisuudella on myös negatiivisia vaikutuksia. Opettajaryhmä, jolla on vahva työkulttuuri, voi sosiaalistaa jäsenensä vain vastaanottavaksi osapuoleksi. Laumasieluisuus ja erilaisuuden sietämättömyys korostuvat. Täysin samalla tavalla ajattelevat ja toimivat ryhmät eivät etsi enää erilaisia vaihtoehtoja ja tavoitteita työlleen. Sen sijaan ne valikoivat itselleen sopivaa informaatiota. (Murgatroyd & Morgan 1994, 153.) Opettajayhteisön haasteena on jatkuvasti arvioida työkäytänteitä. Yhteisöllisyys on voimavara, mutta se voi myös sosiaalistaa alakulttuureihin, pois organisaatiosta. Näin ollen kollegiaalisuuden rinnalla on syytä korostaa yhteisön jäsenten kriittisyyttä ja vastuullisuutta.

Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri, oman ammattisubstanssityön kulttuuri, opettajayhteisön työkulttuuri sekä opiskelijoiden sosiaalistaminen ammattiin ovat eräitä keskeisiä valta- ja alakulttuureita, joissa tehdään tiedostamattomia ja tiedostettuja valintoja sitoutumisen suhteen. Problematiikkaa laajentavat yhä monipuolisemmat työelämälähtöiset hankkeet ja tutkimustoi-

minnan määrä. Toiminnallisten ja itsenäisten hankeryhmien määrä kasvaa ja organisaatiokulttuurin rajat himmenevät. Lähitulevaisuudessa kolmen tehtävän integroituminen saattaa johtaa löyhään yhtenäiskulttuuriin organisaation sisällä ja muodostaa ammattikorkeakoulusta ”tukikohdan”, joka toimii opettajan työn voimaannuttajana. Opettajat oppijoineen ovat vaihtelevia jaksoja työelämän projekteissa tai työstävät hankkeita oman organisaationsa sisällä. Työkulttuurit saavat projektimaisia piirteitä ja haastavat yksilön sitoutumista työhön ja työyhteisöön.

3 SITOUTUMISEN JA OSAAMISEN HAASTEET AMMATTIKORKEAKOULUTYÖKULTTUURISSA

Sitoutuminen työhön, työyhteisöön, organisaatioon, opiskelijoihin ja työelämä-
lähtöiseen työskentelyyn on keskeinen tekijä, kun tulkitsemme ammattikorkeakou-
luopettajien työskentelyä. Jäsenmäärien sitoutumiskäsitteitä luvussa 3. Samalla
tulee tiedostaa sitoutumiskäsitteeseen kohdistettu kritiikki yksilön ja työn suh-
detta tarkasteltaessa. Sitoutuminen käsitteenä sisältää vuorovaikutuksen ole-
tuksen sitoutumisen kohteen ja yksilön välillä. Sitoutumisteoriat ovat pitkälti
painottuneet vuorovaikutuksen lähtöolettamukseen ja hakeneet erilaisia tasoja
työhön tai organisaatioon kohdistuneista sitoutumisista. Työnkuvien pirstalei-
suus, moninaisuus ja työsuhteiden määräaikaaisuudet ovat siirtäneet asiantunti-
joiden sitoutumisen kohdetta työn haasteellisiin sisältöihin, itsensä kehittämi-
sen mahdollisuuksiin organisaatiossa, palkkaan ja henkilökohtaiseen vapaa-
aikaan. Vapaa-ajan merkitys on muuttanut sitoutumisen painopistettä organi-
saatioista työn ulkopuolelle. Palaan sitoutumisen kritiikkiin myöhemmin tässä
luvussa.

3.1 Yksilön valmiudet sitoutua työhön työskentelyssä

Meyerin ja Herscovitchin (2001, 299) mukaan sitoutumisen kehittämisestä val-
litsee tutkijoiden kesken epävarmuus. Onko sitoutumista mahdollista havaita,
ja miten se näkyy tunnepohjaisessa käyttäytymisessä? Kehittyykö sitoutuminen
kokonaisuutena siten, että yksilön suhde organisaatioonsa muodostuu kiinteäk-
si tunteen, järjen ja toiminnan tasolla? Onko sitoutuminen vain ulkoista? Tut-
kimuksen kannalta oleellista on tietää, miten työskentely suuntaa sitoutumista.
Tarkastellessani sitoutumisen määrittelyä on näkökulmanani koko ajan yksilön
ja organisaation suhde.

Eri tieteet luovat erilaisia lähestymistapoja sitoutumiskäsitteeseen. Esi-
merkiksi psykologiassa sitoutuminen tarkoittaa sitovaa lupautumista tai emo-
tionaalista kiinnittymistä tiettyyn kohteeseen (Shamir 1988, 240). O'Reillyn ja

Chatmanin (1986) mukaan kiinnittyminen voi olla mukautumista, samaistumista tai sisäistämistä. Mukautumisesta on kysymys, kun yksilön asenne ja käytös on myötämielistä organisaatiolle tiettyjen etujen takia. Samaistunut yksilö tuntee ylpeyttä kuuluessaan johonkin ryhmittymään ja kunnioittaa sen arvoja, vaikkei ko. ryhmän arvoja omaksuisikaan. Sisäistäminen tarkoittaa panostusta ryhmään, kollektiiviin tai organisaatioon, koska sen asenteet ja arvomaailma ovat samansuuntaiset kuin yksilöllä itsellään. (Jokivuori 2002, 17; Meyer & Herscovitch 2001, 306.)

Sosiaalipsykologiassa sitoutuminen koetaan työn ja vapaa-ajan mielekkäänä kokemisena (Shamir 1985, 86). Sitoutuminen nähdäänkin tavallisesti sosiaalipsykologisena ilmiönä, jossa keskipisteenä on yksilön ja jonkin organisaation välinen suhde tai side (Jokivuori 2002, 17). Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa sitoutuminen kohdistuu työelämään, uraan, organisaatioon ja ihmissuhteisiin (Billingskey & Cross 1992). Käyttämäni sitoutumiskäsitteet pohjautuvat kasvatustieteelliseen ja sosiaalipsykologiseen näkökulmaan.

Shamir (1988, 242–244) jakaa sitoutumisen kahteen pääkohtaan:

1. Ulkoiseen sitoutumiseen, jossa ulkoiset suhteet vaikuttavat tietyn toiminnan jatkumiseen, rooleihin, roolikäyttäytymiseen sekä yhteyteen muiden ihmisten sosiaalisen järjestelmän kanssa. Myös Meyer ja Herscovitch (2001, 301) näkevät sitoutumisen yhtenä tehtävänä ohjata yksilön käyttäytymistä.
2. Sisäiseen sitoutumiseen, jossa yksilön motivoitunut tila jatkaa totuttua toimintaa. Toiminnasta käyvät ilmi yksilölliset sisäistetyn tavoitteet sekä yksilön normit ja arvot. Mitä merkittävämpi toiminta, rooli tai yhteys on henkilön identiteetille, sitä vahvempi on kohteeseen sitoutuminen. (Shamir 1988, 244.)

Ulkoinen ja sisäinen sitoutuminen saa Hackettin, Lapierrin ja Hausdorffin (2001) sitoutumismäärittelyssä syvempiä sävyjä, kun asiaa tarkastellaan ammatillisen ja organisaatioon sitoutumisen näkökulmasta. He määrittelevät sitoutumista yksilön ja organisaation välisenä suhteena sekä jaottelevat sitoutumisen rakenteen neljään eri osaan: ammatilliseen ja organisaatioon sitoutumiseen sekä työtehtäviin ja työhön kiinnittymiseen. Ammatillinen sitoutuminen (OCC = *occupational commitment*) kertoo yksilön motivoituneesta suhteesta työhön valitussa uraroolissa. Henkilöllä on sisäistä muutoksensäätelykykyä, jota hän käyttää ammatillisessa sitoutumisessa. Korkea henkilökohtainen ammatillinen sitoutuminen edistää yksilön henkilökohtaisten taitojen kehittymistä ja vahvaa omistautumista oman uran kehittämiseksi. Myös organisaatio odottaa yksilöiltään vahvaa ammatillista sitoutumista, koska sitoutuvat ihmiset panostavat osaamisensa kehittämiseen. (Hackett, Lapierre & Hausdorff 2001, 393.)

Ammatillisessa sitoutumisessa korostuvat Shamirin (1988) jaottelemat sisäinen ja ulkoinen sitoutuminen. Opettajalla saattaa olla henkilökohtainen sidoksensa omaan ammatillisuuteensa ja uraan, mutta sitoutumisprosessissa organisaatioon sitoutuminen jää löyhemmäksi. Ammattikorkeakoulu mahdollistaa yksit-

täiselle opettajalle mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan ja uraansa, jolloin sitoutuminen organisaatioon on yksilön näkökulmasta ulkoista.

Organisaatioon sitoutumisessa (OC = *organizational commitment*) korostuvat yksilön kokemukset olemisesta organisaation jäsenenä. Yksilöllä on valmiutta uskoa organisaationsa tavoitteisiin ja arvoihin. Hänellä on henkilökohtaista halua kuulua organisaatioon ja ponnistella työssään sen hyväksi. (Hackett, Lapierre & Hausdorff 2001, 393–394.) Tässä mallissa opettaja on sisäisesti sitoutunut ammattikorkeakouluunsa ja panostaa voimavarojaan siihen. Oma ammatillinen kehittyminen tapahtuu organisaation hyväksi, ei oman itsen vuoksi.

Kolmas näkökulma sitoutumiseen on yksilön kiinnittyminen työtehtäviin (JI = *job involvement*). Kyseessä on psykologinen samastuminen työtehtäviin. Ihminen saa tarpeilleen tyydytystä nykyisestä työtehtävästä ja samalla aineksia persoonalliseen identiteettiinsä. (Hackett, Lapierre & Hausdorff 2001, 394, 396.) Opettaja, joka on kiinnittynyt näin vahvasti työnkuvaansa, menettää motivaationsa, jos työtehtävät muuttuvat saman organisaation sisällä. Työtehtäviin kiinnittymisellä on tärkeä asema sitoutumisprosessissa. Se on keskeinen lenkki ammatillisessa sitoutumisessa.

Neljäs elementti sitoutumisen määrittelyssä on työhön kiinnittyminen (WI = *work involvement*). Toisin kuin edellisessä kiinnittymisprosessissa, työhön kiinnittymiseen ei liity spesifisiä latauksia yksittäisiin työtehtäviin tai toimenkuvuihin. Työhön kiinnittynyt ihminen kokee työn kokonaisuutena, ei erillisinä työtehtävinä. Hänellä on vahvat siteet työhön elämänarvona. Työ on yksilölle palkinto, johon tulee vastata. Hän kokee syyllisyyttä, mikäli ei kykene vastaamaan työssä asetettuihin vaatimuksiin. Työhön kiinnittyneet ihmiset halveksivat laiskoja elämästä nautiskelijoita. Heidän mielestään työ tulee tehdä parhaimmalla mahdollisimmalla tavalla. He näkevät työn jokaisen moraalisena velvollisuutena. Opettaja, joka on näin lujasti kiinnittynyt työhönsä, edistää samalla ammattikorkeakoulun etuja. Hackett ym. toteavat, että organisaatioon sitoutumisen prosessi on vahvassa yhteydessä työhön kiinnittymiseen, sillä kokonaisvaltaista vastuuta työstään tunteva työntekijä tuntee vastuuta myös organisaatiostaan. Näin sitoutuvaa amk-opettajaa ohjaavat velvollisuus ja lojaalisuus. (Hackett, Lapierre & Hausdorff 2001, 394–395.)

Meyer ja Herscovitch nostavat velvollisuuskäsitteen esille pohtiessaan arvojen ja normien sisäistämistä. Heidän mukaansa sitoutunut henkilö kokee velvollisuudekseen toimia tietyllä tavalla organisaationsa tai yhteisönsä parhaaksi. (Meyer & Herscovitch 2001, 301.) Lojaalit työntekijät ovat strategisesti tärkeitä henkilöstöjohtamiselle ja organisaatiolle. He ovat organisaation sisäinen voima. (Morrow & McElroy 2001, 178.) Lojaalisuus voi sisältää yksilön tunnepohjaisen kiintymyksen organisaatioon, velvollisuudentunteen jäädä organisaatioon tai kokemuksen organisaation tärkeydestä yksilölle (Meyer & Herscovitch 2001, 306). Yksilön sitoutuminen antaa usein kuvan myös hänen arvoistaan, valinnoistaan, päämäärästään ja tavoitteistaan. Mitä syvällisempi on yksilön sitoutuminen, sitä suurempi on henkilökohtainen lataus. Samalla kasvaa stressin uhka, joka tulee ilmi, kun sitoutunut henkilö epäonnistuu ja väsyä toiminnassaan. (Lazarus & Folkman 1987, 56.)

Sisäinen sitoutuminen luo haasteita organisaatiolle. Yksilön sitoutumistarpeet voivat olla vastakkaisia yleisesti toivotuille ja hyväksytyille motiiveille sekä asenteille. Yksilö voi suuntautua sitoutumisessaan yhteen tai useampaan kohteeseen. Näin voidaan erotella motivaation muutosohjat ja asenteet, jotka voivat vaikuttaa ulkoisen sitoutumisen ja asenteen puuttumiseen käyttäytymisessä. (Meyer & Herscovitch 2001, 301.)

Ulkoinen ja sisäinen sitoutuminen eivät ole toisistaan irrallisia käsitteitä. Sisäisesti sitoutunut yksilö pyrkii vahvistamaan käyttäytymistään ulkoisella sitoutumisella (Metsämuuronen 1995, 91). Voidaankin olettaa, että esimerkiksi ammattikorkeakouluopettaja, joka on sitoutunut ammattikorkeakouluideologiaan ja sen tuottamaan koulutukseen, pyrkii tietoisesti vahvistamaan ja selkeyttämään opettajan rooliaan, mikä ilmenee opiskelijoiden ja kollegoiden silmin motivoituneena käyttäytymisenä organisaatiossa.

Puhtaasti yksilölliset, työhön sitoutumiseen liittyvät tekijät nousevat 1) urakäsityksen, 2) omien kehitystarpeiden tiedostamisen sekä 3) itsetehokkuuden ja yksilön psykososiologisen kehityksen pohjalta. Yksilöllisiin tekijöihin kuuluvat myös henkilökohtaiset kasvutekijät. Muutokset perheessä saavat yksilön pohtimaan uraan liittyviä odotuksia. Uraan liittyvät onnistumisen kokemukset ja siitä seuraava hyvinvointitunne puolestaan lujittavat sitoutumista työhön. Työrooliin liittyvät kasvutekijät sisältävät työn itsessään ja siihen liittyvät vaikuttamisen mahdollisuudet. Kasvutekijöihin kuuluvat myös työorganisaation vaikutus yksilöön sekä ammatillisen uran näkeminen omien tietojen ja taitojen kartuttajana (Ruohotie 1996, 205, 207). Locke (1976, 132) puhuu työn ulottuvuuksista, jotka voivat edistää tai estää työhön sitoutumista. Työn ulottuvuuksiin kuuluvat mielenkiintoinen työ, työssä esiintyvä vaihtelevuus, mahdollisuus oppimiseen, haasteellisuus, työn määrä, onnistumisen mahdollisuus sekä mahdollisuus itse määrätä työskentelyn vauhti ja menetelmät. Myös palkka, mahdollisuus yletä, tunnustus, hyöty, työolosuhteet, ohjaus, työtoverit sekä johtaminen ovat osa työn ulottuvuuksia. Näitä edellä mainittuja osatekijöitä tulee tarkastella sekä erikseen että yhdessä.

Yksilöllisiä eroja voidaan havaita myös siinä, kun opettaja pohtii, mihin hän työssään sitoutuu. Onko hänen sitoutumisensa kohde organisaatio, jolloin hänen työnsä tavoite on sidottu ammattikorkeakoulun intresseihin ja tavoitteisiin? Henkilökohtaisena työperspektiivinä on silloin organisaatio. Tähän on saattanut vaikuttaa ammattikorkeakoulun normatiivinen paine tai arvojen ja normien henkilökohtainen sisäistäminen. Vaikka opettajan työryhmät ja työtehtävät vaihtuisivat, hän haluaa edelleen olla osa organisaatiotaan. Opettaja voi myös sitoutua organisaation sijasta pelkästään työhönsä. Hänen tekemänsä työ tuottaa hänelle sinällään sisäistä tyydytystä, jolloin vähemmälle merkitykselle jäävät ammattikorkeakoulun tavoitteet ja ideologia. Voimavarana voi olla kutsumus opettajan ammattiin. Tällöin hän identifioituu edustamansa työn arvoihin ja tavoitteisiin sisäistäen ne omaan ammatillisuuteensa. Toisaalta oma henkilökohtainen ura voi olla sitoutumisen kohde. Oman osaamisen hyödyntäminen ja henkilökohtaisten saavutusten etsiminen ja toteuttaminen korostuvat organisaatiossa. Tällöin opettaja pyrkii hankkimaan itselleen oman uransa kan-

nalta haasteellisia tehtäviä organisaationsa tarjonnasta. (Gallagher & McLean Parks 2001, 188–189; Meyer & Herscovitch 2001, 302.)

Ammattikorkeakouluopettajan suhdetta työhönsä voidaan avata myös psykologisen omistajuus-käsitteen näkökulmasta. Kyseinen lähestymistapa tuo omistajuuden tunteen ja kokemuksen sitoutumisprosesseihin. Pierce ym. (2001, 298–310) määrittelevät psykologisen omistajuuden mielen tilaksi, jossa yksilö tai ryhmä tuntee omistajuutta tavoitteisiinsa. Tarkastelen omistajuutta tässä kohdassa työperustaisen ja organisaatioperustaisen psykologisen omistajuuden näkökulmasta.

Opettaja, joka tuntee omistushalua työnsä kohteeseen, työtappoihin tai työssä kehittymiseen, muodostaa psykologiset siteet itsensä ja työnsä välillä. Yksilön itsetietoisuus työsään on vahva, hänellä on vaikuttavuutta sekä kontrollia työnsä suhteen ja hän kokee toimintaympäristönsä ”kodiksi”, jossa hän voi toimia autonomisesti. (O’Driscoll, Pierce & Coghlan 2006, 394). Hackettin, Lapierrin ja Hausdorffin nelijako sitoutumisesta (ammattillinen sitoutuminen, organisaatioon sitoutuminen, työhön kiinnittyminen ja työtehtäviin kiinnittyminen) jakaa amk-opettajan psykologisen omistajuuden kohteita. Van Dyne ja Pierce (2004, 439–459) väittävät, että työ- ja organisaatioperustainen psykologinen omistajuus johtaa organisaatiositoutumiseen. He ovat havainneet sidoksen psykologisen omistajuuden, organisaatioon kohdistuvan sitoutumisen ja organisaatiokansalaisuuden välillä. Hackettin ym. (2001) sitoutumisen kohteiden elementit tuovat omistajuuskokemuksiin ja tunnesiteisiin lisäkirjavuutta. Väitän, että amk-opettajat jakautuvat erilaisiin työkuulttuuriorientaatioihin sen mukaan, kokevatko he omistajuuden sidoksia ammatilliseen kehittymiseensä, organisaatioonsa, tiettyihin työtehtäviin vai työhön yleensä. Henkilökohtaiset omistajuuden kohteet saattavat muodostaa ryhmittymiä, jotka ohjaavat yhteisöjä ja työintressejä haluamiinsa suuntiin.

Druskat ja Pescosolido (2002, 291–292) ovat tarkastelleet ryhmätyön mentaalaisia malleja itseohjautuvissa ryhmissä mm. psykologisen omistajuuden kannalta. Erilaisten työkuulttuurien kehittymisen lähtökohdat voivat hyvin olla ryhmän yhteisissä kokemuksissa työprosesseista, työn lopputuloksista ja yhteisistä omistajuuskohteista. Ryhmän psykologisen omistajuuden kokemus voimistaa yhteistä vastuuntunnetta työn tekemisestä ja lisää ylpeyttä ammattitaitoa ja työnkuvaa kohtaan. Prosessi synnyttää ja vahvistaa yhteisiä kokemuksia tietyistä onnistuneista työtavoista ja ne legitimoituvat ryhmän sisällä pysyviksi. Samoin muokkautuu yhteinen käsitys osaamisesta ja asiantuntijuudesta kyseisen ryhmän sisällä. Mitä voimakkaampi on tunne ”meidän tiimistä” ryhmässä, sitä itseohjautuvampi ryhmä on.

Psykologisen omistajuuden jaetut mentaaliset mallit pohjautuvat ryhmässä kollektiiviseen uskoon siitä, että kaikki sen jäsenet ovat omistajia työssään. Ryhmätoiminta ja sen tulokset ovat osaltaan vahvistamassa ryhmän auktoriteettia ja uskottavuutta muihin toimijoihin päin. Yhteisöllinen ote integroi ryhmän sisällä oppimista ja kehittymistä yhteiseen tavoitteeseen. Samalla menestyksekkään toiminnan seurauksena ryhmä voi pyrkiä eroon organisaation yleisestä johtamiskulttuurista. (Druskat ja Pescosolido 2002, 291–292.)

Sitoutuminen organisaatioon, työhön tai omaan uraan saa aivan uudenlaiset painotukset, kun tarkastelunäkökulmaksi otetaan yksilön työsuhteen kesto. Gallagher ja McLean Parks (2001) tutkivat em. seikkoja perinteisessä työsuhteessa olevien työntekijöiden, väliaikaisessa työsuhteessa olevien työntekijöiden sekä itsenäisten yrittäjien näkökulmasta. Mitä kiinteämpi ja turvallisempi työsuhde organisaatiossa on, sitä selkeämmin yksilö on sitoutunut työnantajaan niin organisaation tavoitteiden kuin työtehtävienkin kannalta. Ammatillisessa sitoutumisessa korostuvat silloin kutsumus ja työn sisäisten arvojen merkitys. (Gallagher & McLean Parks 2001, 191.)

Ruohotie näkee niin organisatoriset kuin yksilökohtaisetkin tekijät keskeisinä sitoutumisprosessissa. Molemmipuolinen vuorovaikutus sitouttaa yksilön työssään kehittäjän rooliin, jolle ammatillinen uusiutuminen ei ole vierasta. Asiantuntija-ammatti, johon ammattikorkeakouluopettajan ammattikin katsotaan kuuluvaksi, merkitsee myös sitoutumista spesialiteettiin, tiettyyn ammattialaan. Asiantuntija keskittyy kehittämään oman ammattialansa valmiuksia. Opetusalalla kehittämisen vaade on luonnollinen. Opettajien tulee hallita alansa uusin tietämys voidakseen ohjata opiskelijoita ammatillisen kehittymisen tiellä. (Ruohotie 1998, 101–102.) Sitoutuminen kehittymiseen on erityisen toivottavaa, koska opetustyön funktio on osaamisen kehittämisessä. Työn luonteen, monimutkaistumisen ja itsenäisyyden vuoksi organisaation tulee tarjota erilaisia kehittymisen mahdollisuuksia. (Sipilä 1991, 141.)

Myös muutos voi toimia sitouttavana tekijänä organisaatiossa. Opettajat kykenevät huomaamaan, että muutokset koulussa eivät välttämättä merkitse vain lisätyötä vaan ne myös avaavat uusia mahdollisuuksia opettajana toimimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Muutos saattaa merkitä uudenlaista yhteisöllisyyttä organisaatiossa, johon sisältyvät jaetut näkemykset, toiveet ja pelot. Yhteinen ongelmien tunnistaminen ja jakaminen, itsearviointi ja muutokseen liittyvät uudet toimintaideat merkitsevät koko työkuulttuurin muutosta.

3.2 Organisaatio työhön sitoutumisen mahdollistajana työkuulttuurissa

Strömmerin (1999, 163) jaottelussa ulkoinen ja sisäinen sitoutuminen kietoutuvat toisiinsa. Hänen mukaansa organisaatio sitouttaa yksilöään kolmella tavalla: 1) yksilöä pyritään sitouttamaan tunnetasolla, 2) yksilölle luodaan turvallinen työympäristö ja 3) yksilön velvollisuutta korostetaan organisaation normien ja arvojen kannalta.

Tunnetasolla tapahtuvassa sitoutumisessa yksittäinen opettaja kokee kuuluvansa yhteisöön. Jokivuoren (2002, 18) mukaan sitoutuminen voidaan ymmärtää asenteena, joka on varsin pysyvä ja johdonmukainen tapa suhtautua johonkin kohteeseen. Kyseessä on ns. henkinen valmiustila, joka on muokkaantunut kokemusten kautta. Eräs asenteen komponenteista on affektiivinen komponentti, joka sisältää tunteet. Henkilöllä on sitoutumisen näkökulmasta orga-

nisaatiota kohtaan arvioivia tunteita, jotka ilmaistaan joko positiivisina tai negatiivisina arvioina. Tunneperäinen sitoutuminen on sitoutumisprosessin keskiössä. Se kuvaa, miten voimakkaasti yksilöt ovat tunnesitein kiinnittyneet organisaatioon. Tunnepohjaisella sitoutumisella tarkoitetaan yksilön suhtautumista organisaatioon, vahvaa uskoa organisaation tavoitteisiin ja niiden hyväksyntää sekä halua pysyä organisaation jäsenenä. Tämä tulkinta lähestyy Shamirin käsityksiä sisäisestä sitoutumisesta ja antaa tutkijalle näkökulman löytää amkopettajien arvolatauksia suhteestaan ammattikorkeakouluun.

Toisessa Strömmerin lähestymistavassa pyritään luomaan puitteet, joissa yksilöllä on käsitys turvallisesta ympäristöstä ja käsitykset riskeistä, joita hän ottaisi jos lähtisi organisaatiosta. Kolmas näkökulma on normatiivinen taso, jossa työntekijän vastuun ja velvollisuuden tunteisiin vedotaan organisaation kulttuuriin sitoutumisen edistämiseksi. (Strömmer 1999, 163.) Normatiiviseen tasoon sisältyy myös sitoutumista ehkäiseviä elementtejä. Ammattikorkeakoulujen ylläpitäjät saattavat asettaa erilaisia normeja tai ohjeita työn suorittamiselle. Mäki (2000, 77) näkee ylhäältä annettujen laatutyön viitekehysten suurimpana ongelmana henkilöstön sitoutumattomuuden tehtävään työhön. Jos normit ovat pelkkiä ylhäältä tulevia päätöksiä, on vaikeaa nähdä koko henkilöstön sitoutuvan korkealaatuiseen toimintaan. Kuten jo edellä totesin, toimintatapoja muuttavan prosessin tulee olla yhteisöllinen ja koskettaa myös työkuulttuurin pohjimmaisina oletuksia.

Sitoutuminen kertoo siitä, miten tavoittelemisen arvoiseksi henkilö näkee organisaatiossa olevat tehtävät, miten tärkeiksi hän ne kokee ja miten innokkaasti hän on valmis toimimaan tavoitteiden saavuttamiseksi, vaikeuksista huolimatta (Ruohotie 1998, 55). Henkilöstön sitoutumisessa on oleellista se, miten paljon henkilöstö haluaa tehdä työtä sekä mitä tunnustuksia, taloudellisia palkkioita tai muita henkilökohtaisia tyydytystä tuottavia asioita he panostuksistaan saavat. Merkittävää on myös, missä suhteessa palkkiot ovat työn raskautteen. (Ruohotie 1996, 88.)

Henkilökohtaista tyydytystä luo lisäksi yksilön ja organisaation tavoitteiden yhdensuuntaisuus. Kun ammattikorkeakoulu on kypsä esittämään omat tavoitteensa selvästi, myös opettajien tietoisuus omista henkilökohtaisista tavoitteistaan suhteessa ammattikorkeakouluun kasvaa. Organisaation hyvät tavoitteet ovat selkeitä, realistisia, haasteellisia, mittavia, innostavia ja sopuoinnussa opettajan kokonaistavoitteiden kanssa. (Skärvad & Bruzelius 1992, 79–80.)

Jotta sisäinen sitoutuminen olisi mahdollista, tulee ammattikorkeakoulun ja opetushenkilöstön välillä vallita luottamus. Luottamus pohjautuu sovittuihin asioihin ja sopimuksista kiinnipitämiseen sekä tasa-arvoisuuden noudattamiseen. Luottamus pohjautuu aina rehellisyyteen ja avoimuuteen. Osapuolilla tulee olla samanlainen käsitys siitä, mihin suuntaan yhteisöllisyyttä kehitetään ja miten mahdollinen muutos sitä koskettaa. Luottamus syntyy, kun organisaation omat tavoitteet ovat selkeät ja ymmärrettävät. Lisäksi johdon tulee luottaa henkilöstönsä arvostuksiin ja sallia itsenäisyyttä sekä antaa tukea ja palautetta. Tässä prosessissa sitoutuminen tarkoittaa sovittujen asioiden tahtomista käytännöksi sekä vastuunottamista sovittujen asioiden toteuttamisesta. Kun johto

ja asiantuntijayhteisö yhdessä sitoutuvat yhteiseen toimintaan, toteutus on johdonmukainen ja uskottava. Sovitut asiat pitävät käytännössä, ja osapuolet panostavat toimintaan voimavaransa.

Prosessi synnyttää keskinäistä arvostusta sekä kunnioitusta, ja muotoutunut luottamuksellinen yhteistyö muodostaa ennustettavan ja johdonmukaisen jatkumon. Yhteisön toimijat kokevat tällöin luottamuksen lisäksi turvallisuutta ja varmuutta työssään. Sisäinen sitoutuminen mahdollistuu ja työkuultuuriin juurtuu luottamusdynamikka omaksuttuna toimintatapana. Yhteisön sosiaalinen pääoma vahvistuu ja ammattikorkeakoululle tutuksi tulleet muutoksetkin on helpompi sietää. (Maunula 1992, 108; Mäkipeska & Niemelä 2005, 33.)

Sitoutuminen organisaation tavoitteisiin omien henkilökohtaisten arvojen kautta on sitä vahvempaa, mitä enemmän henkilöstö on ollut kehittelemässä kokonaistavoitteita yhdessä johdon kanssa sekä mitä laajemmin se kykenee vaikuttamaan omaa työtä koskeviin päätöksiin ja ratkaisuihin. (Ruohotie 1990, 155–156.) Johdolla tulee olla tavoitteita asettaessaan vankka tietämys henkilöstönsä osaamisesta. Organisaation eri henkilöillä on erilaiset valmiudet, ja johtamistapaa tulee muuttaa henkilöstön valmiuksien mukaan. Jotkut tarvitsevat enemmän ohjausta, toiset vähemmän. Tehokas johtaminen edellyttää siten tilannesidonnaisuuden ja joustamisen osaamista. (Juuti 1998, 47.)

Ruohotie määrittelee yksilön sitoutumista työhön selittävien tekijöiden kautta. Pohtiessaan oppilaitoskontekstia Ruohotie listaa oppilaitoskohtaisia tekijöitä. Ne sisältävät oppilaitoksen ilmapiirin, työskentelytilat ja -välineet. Myös oppilaitoksen johtaminen ja henkilökunnan ryhmäprosessia kuvaavat tekijät oleellisia elementtejä sitoutumisen laadun suhteen. Ruohotie jakaa johtamisen osallistuvaan ja kannustavaan johtamistapaan. Osallistuvaan johtamiseen kuuluvat ystävällisyys, vastuun jakaminen, ohjaus ja neuvonta, opettajien kuunteleminen, organisaatioiden luominen, oikeudenmukaisuus ja alaisten kehittäminen. Kannustava johtamistapa luo edellytyksiä vahvistaa itseohjautuvaa kulttuuria paremmin kuin osallistuva johtamistapa. Kannustava ilmapiiri takaa motivoituneen ympäristön: se sallii kokeilua, yrittämistä ja palkitsevan työkuultuurin sekä korostaa yhteistoiminnallisuuden työmuotoja. Intensiivinen kommunikointi takaa monipuolisten kehityskeskustelujen mahdollisuuden ja turvallisuuden tunteen antaen yksilöille mahdollisuuden motivoitua oman työnsä kehittämiseen kovankin kilpailun keskellä. (Ruohotie 1996, 207.)

Myös Jamesin, Jamesin ja Ashen (1990, 52–59) tutkimuksessa johtajan tuki ja apu nousevat ensimmäiseksi neljästä keskeisestä elementistä organisaation sitoutumisprosessissa. He ovat muodostaneet neljästä tekijästä hierarkkisen merkitysten mallin. Ensimmäisessä elementissä esimiehen luottamus ja vuorovaikutuksellinen apu mahdollistavat organisaatioon sitoutumisen. Toinen elementti on stressiroolien ristiveto suhteessa yhteisön jäsenten kokemaan selkeyteen organisaatiossa. Edellä kuvattu asetelma sisältää mm. roolien epämääräisyyden, roolien konfliktien ja niiden ylikuormittumisen uhat. (James, James & Ashe 1990, 52.) Opettajan epäselvä asema ja jatkuvasti muuttuvat työroolit ovat organisaatiosta etäännyttäviä uhkatekijöitä. Kolmas sitoutumiseen vaikuttava elementti ovat työtehtävien mahdollisuudet ja autonomisuus. Jos autonomisuus,

tärkeys ja mahdollisuudet sekä variaatiot toteutuvat opettajan työssä, hänen työtyytyväisyytensä kasvaa ja lisää sitoutumista organisaatioon (Arnold, Robertson & Cooper 1992, 147).

Viimeinen sitoutumiseen vaikuttava elementti on työyhteisön lämpö ja ystävällisyys sekä työryhmän yhteistyökyky (James, James & Ashe 1990, 52). Kollegiaalinen tuki ja yhteisvastuu sitouttavat opettajaa tehtäviinsä mutta eivät välttämättä organisaatioon. Organisaation kannalta oleellista tässä viimeisessä elementissä on, mihin opettajajoukko on sosiaalistunut: korostuuko esimerkiksi professiokeskeinen työkuulttuuri ammattikorkeakouluorganisaation kustannuksella vai onko työkuulttuuri sidoksissa instituution arvoihin.

Asiantuntijaorganisaatioille henkilöstön pysyvyys on ensiarvoisen tärkeää. Asiantuntijayhteisössä yksilöltä odotetaan paljon muutakin kuin vain oman työnsä suorittamista. Itseohjautuva työskentely ja monipuolisten tehtäväkonnaisuuksien hallinta vaativat uudenlaisia ammatillisia valmiuksia. Yksilöt kohtaavat työssään uusia, avoimia tilanteita, jolloin he tarvitsevat ongelmia ratkoo- vaa ja moniotteista suhdetta työhön, mikä edellyttää yksilöltä oman organisaation tavoitteiden, toimintaperiaatteiden sekä kulttuurin sisäistämistä. (Jokivuori 2002, 11.) Toisaalta muutokset moninkertaisissa tehtävissä saattavat johtaa siihen, että asiantuntijat eivät enää sitoudu yhtä voimakkaasti tehtäviin ja organisaatioon. Tällöin yksilön sitoutumisen elementit täyttyvät urasitoutumisella ja saattavat johtaa yksilön hakeutumaan ulos organisaatiosta. (Morrow & McElroy 2001, 179.) Haasteet ja niihin vastaaminen vaativat vastavuoroisuutta niin organisaatiolta kuin sen jäseniltäkin.

Sitoutuminen onkin haaste sekä ammattikorkeakoululle että sen opettajille. Ammattikorkeakoulun muotoutuminen on tuonut opettajille suuria muutoksia. Opettajuus on laajentunut opettamisesta työelämälähtöisiin toimintatapoihin, projektinhallintatapoihin ja työelämäyhteyksien kehittämiseen opettajan substanssialueella. Tällaiset muutokset edellyttävät opettajilta ulkoisen sitoutumisen lisäksi sisäisen sitoutumisen elementtejä.

Yksi henkilöstön sitoutumisen edellytyksistä on, että ammattikorkeakoulu osaa hyödyntää henkilöstönsä osaamista, mikä johtaa henkilöstön vahvempaan sitoutumiseen. Osaamisen hyödyntäminen yhteiskehittelyn kautta kohottaa koko organisaation suorituskykyä sen toiminta-alueella. (Mäki 2000, 116–117.)

Mäen tutkimuksessa Laaduntekijät ammattikorkeakoulussa (2000, 222) yhtenä osa-alueena on henkilöstön sitoutuminen ammattikorkeakouluun. Tutkimuksessa todetaan, että henkilöstö on sitoutunut ammattikorkeakoulunsa kehittämiseen, mutta todennäköisesti ensi sijassa opettajan työhön. Koskeeko opettajan työ vain opetus- ja oppimisprosesseja? Pitäisikö opettajan sitoutua myös mm. instituution kehittämistehtäviin, koulutuksen markkinoimiseen ja kansainväliseen työhön?

Kun päätösvaltaa on hajautettu ja oppilaitoskohtainen johtaminen vaatii entistä sitoutuneempaa otetta, on valvontaan perustuva organisaatiokulttuuri tullut tiensä päähän. Nyt henkilöstön oletetaan sitoutuvan organisaation strategiaan, jolloin yksilön henkilökohtaiset arvot ja arvostukset löytävät kasvupohjan ja samankaltaisuuden organisaation arvoista. Oleelliseen asemaan on nous-

sut kysymys: mihin sitoudutaan? Sitoudutaanko työpaikkaan, kollegoihin, asiakkaisiin, toiminnan perimmäisiin, yhdessä määriteltyihin arvoihin vai jatkuvaan yhdessä oppimiseen? (Mahlamäki-Kultanen 1998, 37.)

Mosaiikkimaisen työkuulttuurin tiimi- ja projektimaiset asiantuntijatyöt luovat työntekijälle erikoisen aseman sitoutumisen suhteen. Opettaja on luonnollisesti osa laajempaa organisaatiota, mutta toisaalta osallisuus projektissa on tuonut uuden yhteisön, joka on toiminut itsenäisesti, omana organisaationaan. Sitoutumisen merkitys muuttuu. Opettaja on saattanut sitoutua projektiin, jolloin organisaatiositoutuminen on jäänyt taka-alalle. Mielenkiintoisen ja monialaisen projektin loputtua sitoutumisen ongelmat emäorganisaatioon kasvavat ja halu kokeilla osaamista muualla tulee houkuttelevammaksi. Tällöin organisaatio saattaa menettää juuri hankittua, tärkeää osaamista muualle. (Joensuu 2006, 55.)

Asiantuntijan sitoutuminen tiimiin tai ihmisiin onkin muodostunut vahvemmaksi kuin sitoutuminen omaan organisaatioon. Paradoksaalista tilannetta lisää Korpelaisen havainto luovasta yhteisöstä. Jotta yhteisöllisyys toteutuisi tiimissä, tulee asiantuntijan sosiaalistua yhteisöön, jossa toimii, sekä oppia sen säännöt ja odotukset. Toisaalta, jotta luova toiminta mahdollistuisi, ei saa sosiaalistua liikaa. Sisäänlämpiävyys vie toimijoilta rohkeuden rikkoa yhteisön rajoja ja kiinnostus ulkopuolella olevaan tietoon sammuu. Asiantuntijan monialaisessa projektissa tulisi pitää toinen jalka sisäpuolella ja toinen jalka ulkopuolella: osaltaan kehittää yhteisön osaamisidentiteettiä ja toisaalta varoa sitoutumasta liikaa asiantuntijaryhmään, jossa toimii. (Korpelainen 2007, 28, 32.)

Miten opettajan työhön, henkilökohtaisiin intresseihin, organisaatioon ja mahdollisesti ammattikorkeakouluideologiaan sitoutumisen aihiot tulisi hahmottaa? Metsämuuronen (1995, 92) toteaa, että sitoutumista on ongelmallista tutkia, koska pohjalla on aina lataus arvoja ja motiiveja psyykkisine prosesseineen. Metsämuuronen (1995, 92) näkee ulkoisen sitoutumisen olevan usein juuri se, mitä tutkimuksellisesti saadaan irti, koska yksilön on helppoa arvioida suorituksiaan ja aikaansaannoksiaan. Tämä näkökulma on syytä ottaa huomioon tässäkin tutkimuksessa. Hankaluutta tutkimiseen tuo sitoutumisen kaksosmerkitys. Sitoutuminen ymmärretään henkilön halukkuutena panostaa energiansa ja uskollisuutensa organisaatiolle, mutta toisaalta sitoutuminen nähdään samanaikaisesti sosiaalisiin suhteisiin liittyväksi kiintymykseksi organisaatiossa.

Joensuu (2006, 177–180) tarkastelee koko sitoutumiskäsitettä erittäin kriittisesti. Hän leimaa sitoutumiskäsitteen uskollista organisaatiokansalaisuutta tavoittelevaksi prosessiksi. Sitoutuminen kuuluu kontekstiin, jossa luottamus, lojaalisuus ja kunnioitus ovat keskeisiä hyveitä. Kun työntekijä on korvattavissa uudella ja työelämän epävarmuus päivittäistä, organisaatioon sitoutuminen häviää. Näin ollen häviää myös halu kehittää organisaatiota, vaikka omat ammatilliset intressit kasvavat. Organisaation ja työntekijän välillä ei synny enää vastavuoroisuutta.

Voiko sitoutumiskäsitettä enää käyttää? Onko se modernin työelämän jäänne? Joensuu kehottaa tarkastelemaan sitoutumista uudesta näkökulmasta.

Organisaation tulee tarjota haastavaa työtä, autonomisia työnteon mahdollisuuksia, etenemismahdollisuuksia ja rahallisia etuja. Haastava, hyvin toteutettu ja hyviä tuloksia tuova projekti sitouttaa asiantuntijan herkemmin kuin abstraktit ja arjessa vaikeasti havaittavat arvolauseet. Työntekijät arvostavat matalia hierarkioita ja joustavia työjärjestelyjä. Tämä ei kuitenkaan takaa organisaatioon sitoutumista. Postmodernit työntekijät eivät luota enää työsuhteiden jatkuvuuteen ja näkevät onnistumisen elämykset ja itsensä kehittämisen työssään tärkeimpinä. (Joensuu 2006, 177–180.)

Sitoutumisen odotusarvoissa saattaa esiintyä ristiriitaisuuksia. Työnantajat saattavat odottaa perinteistä organisaatioon sitoutumista, ja työntekijältä vaaditaan joustavuutta ja venymistä. Kuitenkaan työntekijöille ei tarjota sitoutumisen edellytyksiä. Sitoutumisen kulttuuri muuttuu yhä enemmän tässä ja nyt -sitoutumiseksi. Sitoutumisen ”vaihdantatavaraa” ovat nyt ja tulevaisuudessa mahdollisuus itsensä kehittämiseen, haastava työ sekä projektityön vaatimukset.

3.3 Yhteisö- ja verkosto-osaaminen opettajan taitona

Ammattikorkeakouluopettajuutta sekä ammatillista opettajuutta on tutkittu laajasti. Yksi keskeisistä kohteista on ollut opettajan työn muutos ammattikorkeakouluissa. Kiinnostus on kohdistunut opettajan osaamisalueisiin: substanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen, tutkimus ja kehittämisosaamiseen sekä työelämäyhteistyöosaamiseen. Paineita on tuonut ammattikorkeakoululaki (351/2003), joka määrittelee ammattikorkeakoulun tehtävät ja tuo samalla opettajan työhön t&k- ja aluekehitystehtävät. Tässä luvussa en paneudu amk-opettajan eri osaamisalueiden selvittelyyn kirjallisuuden pohjalta. Sitä ovat ansiokkaasti tehneet muun muassa Helakorpi ja Olkinuora (1997), Vertanen (2002), Tiilikkala (2004) ja Auvinen (2004). Opettajan osaamistarkasteluni kiinnittyy luvussa 2 luomaani työkontekstiin eli moniulotteisiin ja kirjaviin organisaatio- ja työkuultuureihin. Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyden paineet, aluekehitystyö ja t&k-hankkeet ovat monipuolistaneet opettajan työtä ja luoneet vaatimuksia osata työskennellä erilaisissa yhteisöissä.

Organisaatiokäytännöt vaativat nykyajan asiantuntijoilta yhä enemmän kykyä toimia yhdessä, tehdä yhteistyötä, neuvotella, muodostaa verkostoja ja hankkia sosiaalista pääomaa. Samaa työtä värittävät kilpailu samoista resursseista, asemista, rahoituksesta ja statuksesta. Kilpailu ja yhteistyö ovat jokapäiväinen ilmiö asiantuntijan työssä lähes joka alalla. Strategisesti oikein rakennettujen verkostojen kautta kykenee myös edistämään omaa uraa ja asemaa sekä haastamaan kilpailijoita. Verkostoilla pystyy siis rakentamaan asiantuntijayhteisöjä ja strategisesti merkittäviä kilpailuetuja. Verkostot voivat sisältää informaation levittämistä, yhteistyötä, yhteistoimintaa, tiedon jakamista, tiedon integrointia, konsultointia tai verkottumista. (Parviainen 2006, 157.)

Kun käsitellään oppimista ja osaamista verkostojen yhteydessä, tulee toisaalta nähdä verkoston sisältävän oppimisen foorumeita. Toisaalta verkosto it-

sessään voi olla oppija eli kehittää toimintaansa ja tuottaa jotakin uutta. Tarkastelunäkökulmina voivat olla verkostossa oppiminen ja verkoston oppiminen. Verkoston oppiminen sisältää analyysin verkostosta kokonaisuutena. Verkostoissa oppiminen nähdään yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden paikkana oppia. (Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007, 259.) Tutkimukseni näkökulma yhteisö- ja verkosto-osaamiseen on verkostoissa oppiminen. Tarkastelen amk-opettajan oppimisen ja osaamisen ulottuvuuksia verkostossa toimittaessa.

Verkostoja voi jäsentää verkostoitumismuodon perusteella kolmeen ryhmään:

- 1) kahdenvälisen suhteiden verkostot, jotka kumuloituvat parhaimmillaan koko organisaation verkostojen hyväksi
- 2) monenkeskisten yhteistyösuhteiden pohjalta kehittyvät organisaatioiden väliset verkostot sekä
- 3) henkilösuhdeverkostot, joihin on sisällytettyä organisaation väliset suhteet ja intressit. (Vesalainen 2004, 10–11.)

Bottrup (2005, 508–511) jäsentää verkostot liiketoimintaverkostoihin, säätelyverkostoihin ja kehittämisverkostoihin. Liiketoimintaverkostot liittyvät tuotantotoimintaan ja jakeluketjuihin, ja ne pyrkivät taloudelliseen toimintaan yhteistyöllä. Säätelyverkostot rakentuvat paikallisista viranomaisista ja yrityksistä, jotka muodostavat yhteenliittymän toteuttaakseen lainsäädännön vaatimukset. Kehittämisverkostot, joita tässä tutkimuksessa on ammattikorkeakouluopettajilla runsaasti, tavoittelevat verkostoon osallistuvien organisaatioiden toiminnan kehittämistä. Usein kehittämisverkostoissa prosessi on yhtä tärkeä kuin tavoiteltava tuote. Koulutusorganisaatioille kehittämisverkostot ovat ominaisia, koska kyseessä on osaaminen, joka toimii vastavuoroisuuden artefaktina verkostoissa.

Helakorpi (2007, 332) korostaa osaamisyhteiskunnan vaikutusta työorganisaation muutokseen. Hän näkee verkostoitumisen syyksi organisaatioprofiilin ja asiantuntijan osaamis pohjan muotoutumisessa. Organisaatiot ovat joustavia, ohuita ja oppivia, ja ne nojaavat tiimi- ja verkostotyön ideoihin sekä tuotoksiin. Asiantuntijuus on kokonaisuuden ymmärtämistä ja hallintaa sekä yhteistyötä niin työyhteisön sisällä kuin sieltä ulospäin. Kumppanuus ja yhteistyö korostuvat toisten kollegoiden ja asiakkaiden kanssa. Organisaation menestystä ovat nykyään takaamassa sisäiset informaaliset verkostot, asiakassuhteet sekä ulkoiset verkostosuhteet. Yhdenmukaisuutta ja yhteneväisiä tavoitteita toteuttava organisaatio on muuttunut asiantuntijoiden suhteiden joustavuutta ja innovatiivisuutta mahdollistavaksi avoimeksi verkostoksi. Näiden yhteisöjen tarkoituksena on jatkuvasti uudistaa taitotietoa ja jakaa sitä toimijoiden kesken. (Helakorpi 2007, 332–333.) Kehittämistoiminta koulutusorganisaatioympäristössä on jatkuvaa. Sosiaaliset innovaatiot ovat keskeisiä. Toiminnan sosiaalinen puoli korostuu ja innovaatiot syntyvät kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Lehtelä & Viitala 2007, 130.)

Innovaatioiden synnyttämät sosiaalisen vuorovaikutuksen tilat saattavat muodostaa uudentyyppisiä yhteisöjä. Wenger ja Snyder (2000, 139–145) nimeävät tällaiset yhteisöt käytäntöyhteisöiksi. Näissä yhteisöissä henkilöiden, toiminnan ja maailman välillä on suhteiden piiri, jolla on ajallinen ulottuvuus ja suhde muihin sitä sivuaviin tai sen kanssa päällekkäisiin käytäntöyhteisöihin. Käytäntöyhteisö täydentää olemassa olevia organisaatorakenteita tilanteissa, joissa tarvitaan tiedon luomisen, jakamisen ja oppimisen herättelyä. Yhteisöt ovat perustaltaan epävirallisia ja itseorganisoituvia. Ihmiset jakavat niissä kokemuksiaan ja osaamistaan luovalla tavalla ja näin synnyttävät uusia lähestymistapoja ja ratkaisuja ongelmiin.

Palonen, Lehtinen ja Gruber (2007, 294) ovat tutkimuksissaan todenneet, etteivät kaikki käytäntöyhteisöt muistuta toisiaan. Heidän mukaansa käytäntöyhteisöt ovat verkostojen kaltaisia ja ne muodostuvat useista yhteisistä toimijoista, joiden kulttuurit, normit ja omaksumat käytännöt pohjautuvat useisiin eri konteksteihin. Eri ryhmittymien välisiä rajoja on vaikea hahmottaa, koska ryhmät ovat jatkumojä, eivät toisistaan irrallisia toimijaryhmittymiä. Käytäntöyhteisöjä voi määritellä ryhmittymiksi, jotka jäsennetään yksilöllisten attribuuttien mukaan. Silloin määrittäjinä ovat jäseniltä vaadittava taitotieto ja yhteisesti jaetun päämäärän asettamat vaatimukset.

Mosaiikkimaisessa työssä kyetään tutkimaan toimijoita, jotka ovat kiinnittyneitä useisiin yhtäaikaan ryhmittymiin sen mukaan, miten heidän asiantuntijuutensa on rakentunut. Tällä tavalla toimivalla ammattikorkeakouluopettajalla sosiaalinen konteksti ei olekaan staattinen yhteisö, vaan verkosto. Näin ollen myös sidokset muihin toimijoihin vaihtelevat, koska sama henkilö toimii eri ryhmittymissä. (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 295.)

Millainen kehitys johtaa amk-opettajan riippuvuuteen toimintakontekstinsa tekijöistä, kuten toisista ihmisistä, asioista ja organisaation verkostoista? Yksintekemisen työkuulttuurin murtuessa amk-opettajien asiantuntijayhteisön tulee hakea uusia toimintamalleja työilleen. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (ks. luku 2.3) uuden tiedonluomisen mahdollistuminen asiantuntijayhteisössä saa toimintamallinsa epävirallisista toimintatavoista. Niiden kasvualustana ovat kollaboratiiviset tiimit, niin sanotut kuumat ryhmät, jotka tuottavat uutta osaamista yhteisöllisin toimintamenetelmin. (Helakorpi 2007, 339.)

Mosaiikkimaisissa työympäristöissä amk-opettajan avainosaamisiksi nousevat yhteisöllinen osaaminen, tiedon jakaminen, oman osaamisen suhteuttaminen muiden asiantuntijoiden osaamisiin sekä niiden pohjalta yhteisen uuden osaamisen työstäminen. Tämä vaatii eri työkuultuuritaustaisten asiantuntijoiden ymmärtämistä, yhteisen kielen löytämistä ja erilaisten toimintatapojen hioutumista, joskus hyvinkin lyhyessä ajassa. Kutsun tätä osaamiskokonaisuutta yhteisö- ja verkosto-osaamiseksi. Tarkastelen tässä luvussa niitä elementtejä ja haasteita, joita yhteisö- ja verkosto-osaamiseen liitetään ammatillista opettajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa.

Savonmäki toteaa, että opettajien yhteistyö on ollut kouluorganisaation ja johtamisen tutkimusalueena pitkään. Kollegiaalista yhteistyötä korostetaan opettajankoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja koulun kehittämistyössä.

Savonmäki näkee ammattikorkeakoulujen johdon joutuvan pohtimaan monialaisen ja verkostomaisen organisaatioonsa haasteita sekä kehittämään toimintatapoja yhteisöllisyyden toimimiseksi organisaatiokulttuurissaan. Yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen vie aikaa ja saa aikaan ristiriitoja sekä epävarmuutta, mutta samalla se on mahdollisuus uudenalaiseen yhteistyöhön sekä toimintamalleihin. (Savonmäki 2006, 155.)

Opettajien kollegiaalinen yhteistyön piiri käsittää yleensä oman koulutusohjelman sisäisen suunnittelun. Suhde omaan tiimiin on merkittävä yhteistyön kannalta. Yhteistyön foorumiksi muodostuvat kollegat omasta koulutusalaista, koulutusohjelmasta tai suuntautumisopintojen opettajista. Yhteisten foorumien pohjavaatimuksena on opettajien määrän pysyminen vakiona, työryhmien muuttumattomuus ja kohtaamisen luontevuus. Tällöin ei esiinny koulutusalojen välisiä tai työelämäyhteistyöhön liittyviä rajanylityksiä. (Savonmäki 2006, 163.)

Kuten useissa ammatillista opettajuutta tutkivissa julkaisuissa (esim. Laakkonen 1999; Tiilikkala 2004; Auvinen 2004) on todettu, ammatillisten oppilaitosten toimintaympäristöjen nopeat muutokset ovat johtaneet opettajien työn vaatimusten kasvuun ja monipuolistumiseen. Työtehtävien laajentuminen koskettamaan muutakin kuin perinteiseksi opettajantyöksi miellettyä opetustyötä luokkatilassa on jakanut opettajajoukkoa kahtaalle.

Tutkin lisensiaattityössäni (Mäki 2004, 146–150) ammattikorkeakouluopettajan sitoutumista työhön. Tutkimukseni perusteella löytyi kaksi selkeää opettajaryhmää. Ensimmäisen ryhmän muodostivat amk-opettajat, jotka näkivät oman opetustyönsä mielekkäänä. Heille oli tärkeää olla tekemisissä opiskelijoiden kanssa ja toteuttaa sitä kautta ammatillista osaamistaan. Vahva oman substanssiosaamisen korostaminen oli keskeistä tässä opettajaryhmässä. Vähemmän merkityksellistä oli amk-konteksti, jossa he työskentelivät, sekä ammattikorkeakoulun muut työtehtävät. Opettajaryhmä koki kollegiaalisen tuen merkittäväksi työssään mutta ei kokenut saavansa tukea esimiehiltään. (Mäki 2004, 146–150.)

Toinen huomattava ryhmä muodostui amk-opettajista, jotka kokivat ammattikorkeakoulun koulutustehtävän ja sen tavoitteet merkityksellisiksi. Korkeakoulustatus ja ammattikorkeakoulumaisuus olivat tärkeitä, ja opettajat tunsivat vetoa t&k- sekä työelämähanketehtäviin. Esimiesten ja kollegoiden tuki koettiin merkittäväksi voimavaraksi työssä. Omat arvot ja ammatillinen identiteetti vahvistuivat ammattikorkeakoulutyön myötä. (Mäki 2004, 146–150.)

Hargreaves (1999, 9) hahmottaa nykyaikaista koulutusmaailmaa sanoilla nopeus, toimintojen tehostuminen, monimutkaisuus ja epävarmuus. Yhteisö- ja verkosto-osaamisen taitojen merkityksellisyys pohjautuu näihin elementteihin. Oppilaitokset ovat pyrkineet vastaamaan jo etukäteen nopeisiin muutoksiin, päätöksentekoa on hajautettu, organisaatorakenteita on pyritty keventämään, monialaista yhteistyötä on lisätty, tarkkoja tehtäväjakoja on häivytetty, kuten myös organisaatioiden rajoja. (Auvinen 2004, 204.)

Työ on pirstaloitunut, kerroksistunut, ja yhtä aikaa on hallittava erilaisia tehtäväkokonaisuuksia työkulttuurisesti kirjavissa työryhmissä, mikä asettaa

opettajien yhteisö- ja verkosto-osaamisen koetukselle. On löydettävä uusia yhteisöllisiä toimintatapoja, ongelmanratkaisutapoja ja päätöksentekotapoja. Auvinen (2004, 205) toteaa, että uuden työskentelytavan omaksuminen vaatii vuosien yhteisen ja yksilöllisen kehitymisrauhan.

Myös lainsäädäntö on asettanut amk-opettajan työlle monipuolisia vaatimuksia. Asetus ammattikorkeakouluista (A 352/2003) listaa opettajan työksi opetus- ja ohjaustyön, oman alan opetuksen kehittämisen työelämän muutokset huomioon ottaen, opetussuunnitelman laatimisen ja opiskelijan valintaan osallistumisen, tutkimus- ja kehitystyöhön liittyvät tehtävät, ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen osallistumisen, työelämään perehtymisen sekä ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat tai muut opettajalle kuuluvat ja määrätyt tehtävät. Tämä antaa jo lähtökohdaksi mosaikkisen työnkuvan, jossa eri tehtävä- ja osaamispalasten tulisi liittyä monipuolisuutta korostavaksi kokonaisuudeksi.

Opetustyön ulkopuolelle levinneet amk-opettajan työtehtävät ovat muuttaneet sisältöosaamisen vaatimuksia. Yhteistyön merkitys on korostunut ja kasvanut opettajan työssä. Yhteistyötä tehdään niin ammattikorkeakoulun sisällä kuin sen suhteissa työelämän kanssa. (Tiilikkala 2004, 241–242.) Kehityksessä piilee kahtiajaon vaara. Käytännön yhteistyö työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa on keskittynyt vain osalle opettajakunnasta, joten myös osaaminen tämäntyyppisissä työmuodoissa on vain harvojen käsissä. (Auvinen 2004, 211.)

Toisaalta opetussuunnitelmatyö on pakottanut opettajia osallistumaan tiimityöhön ja yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisen toimintatavan omaksuminen ja oppiminen on opettajille kova haaste. Perinteisesti opettajuuteen on kuulunut vahva yksilöautonomisuus (mm. Mäki 2004, 146–147), eristäytyminen ja yksityisyys (Hargreaves 1999, 165). Haastetta uuden oppimiseen ovat tuoneet myös suunnittelutyön yhteistoteutukset opiskelijoiden, työelämän edustajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (Auvinen 2004, 212.)

Verkostot ovat nousseet merkittäväksi oppimisen foorumiksi yksilöiden, tiimien ja organisaatioiden ohella. Tarkoituksena on oppia ja omaksua toisten kokemuksista nopeammin ja tehokkaammin kuin yksin toimien (Helakorpi 2007, 233). Siksi on tärkeää perehtyä yhteisö- ja verkosto-osaamisen näkymiseen ja sisältöihin oppilaitosmaailmassa.

Yhteistyö ja yhteistoiminta saavat usein muotonsa oppilaitosorganisaation toiminnan kehittämisessä. Kehittäminen on vahvasti kytkeytyneenä organisaation omaan kulttuuriin. Se, miten kehittämistyötä sisällä toteutetaan, luo pysyviä käytäntöjä ja artefakteja työkuultuureihin yhteistoiminnan suhteen. (Auvinen 2004, 281; Mäntylä 2002, 14.)

Neuvottelujen ja vuorovaikutuksen kautta oppiminen on osa yhteisön jäsenenä tapahtuvaa osallistuvaa prosessia. Sosiaalinen oppiminen sisältää myös hiljaisten taitotietojen oppimisen. Parhaimmillaan amk-yhteisön ja työelämäkumppaneiden verkosto voi olla sellainen, jossa jäsenten osaaminen peittää verkoston osaamistarpeen. (Helakorpi 2007, 336.) Tällöin yhteisöllä on mahdollisuus luoda jotain uutta osaamista osallistujien taitotietojen pohjalta.

Asiantuntijaopettajien yhteisö- ja verkostotyö pohjautuu kollaboratiiviseen ja kontekstuaaliseen oppimiseen, jossa oppiminen on aina yhteydessä siihen yhteisöön, joissa henkilöt toimivat. Osaaminen levittyy tehokkaasti epävirallisten yhteisöjen kautta (Hargreavesin kollaboratiivisen työskulttuurin tiimit). Usein ne ovat pieniä ryhmiä, toimintasoluja, joiden opettajat toimivat samanaikaisesti useissa eri ryhmissä. Tällaiset yhteenliittymät muodostavat Hargreavesin hahmotteleman liikkuvan mosaiikin työskulttuurin. (Auvinen 2004, 289; Helakorpi 2007, 340.)

Mäntylä tarkastelee opettajien yhteistyötä toimintaoppimisen kautta. Oppiminen muilta ja muiden toimijoiden kautta on toimintaoppimisen ydin. Reaaliaikaisella reflektiolla on suuri merkitys oppimisen mahdollistumisen kannalta. Prosessin kaikissa vaiheissa tulee huolehtia yhteisöllisestä reflektiomahdollisuudesta, jotta yhteinen toiminta sekä kokemukset muuttuvat oppimiseksi ja osaamiseksi. Organisaation menestys on kiinni uuden luomisesta sekä hallinnasta, ja siksi reflektion on tapahduttava yhtä aikaa kokemuksen ja toiminnan kanssa. (Mäntylä 2002, 54–57.)

Asiantuntijayhteisöissä ilmenevää asiantuntijaosaamista on vaikea määrittellä; se ei useinkaan ole tarkkarajaisesti hahmoteltavissa oleva osaamisalue. Oleellista on löytää ja havaita tiedon- ja osaamisen alojen risteys, jossa kehittyy ns. hybridinen asiantuntijuus. Näin ollen osaamista ja kehittymistä tapahtuu työyhteisössä asiantuntijuuden vertikaalisella tasolla (kehitys noviisista ekspertiksi) ja tiedonalojen ja organisaatioiden rajat ylittävällä rajapinnalla. (Parviainen 2006, 242.) Mäntylä (2002, 32) puolestaan korostaa yhteistyön rakentumista tiimityössä siten, että opettajuuteen kuuluvien yksilöllisten käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten raja-aidat ylittyisivät.

On oleellista tutkailla, mitä amk-opettajan yhteisö- ja verkosto-osaaminen voisi sisältää. Kohonen (2000, 9) korostaa, että opettajan ammattitaidon ja osaamisen kehittämisessä tulisi kasvattaa taitoja, joiden kautta työyhteisön toimintakulttuuria voidaan kehittää kollegiaalisen yhteistyön suuntaan. Yhteisöllisessä työskentelyssä tulisi tähdätä uuden tiedon kehittämiseen ja luomiseen. Myös monialainen osaaminen ja toimintaympäristön tunteminen ovat välineitä yhteisö- ja verkosto-osaamisen taitojen kehittämisessä. Tämä johtaa jaettuun asiantuntijuuteen (*socially distributed cognition*), jossa amk-opettajan osaaminen keskittyy muiden osaamisen täydentämiseen. (Auvinen 2004, 38, 68.) Hybridinen asiantuntijaosaaminen edellyttää, että erilaisista toimintakulttuureista tulevien ihmisten kanssa toimittaessa oma osaaminen suhteutetaan muiden osaamiseen. (Parviainen 2006, 242.) Tämä on keskeinen taito, jos tarkoituksena on yhdessä kehittää ja löytää uutta taitotietoa. Kuviossa 6 olen yhdistänyt erilaisten yhteisöosaamista käsittelevien teoreettisten jäsennysten sekä tämän tutkimuksen asetelman pohjalta mallin, joka korostaa työskulttuurisia sekä osaamisen luomiseen liittyviä elementtejä. Mielestäni nämä elementit ovat amk-opettajien yhteisö- ja verkosto-osaamisen ydintä (ks. kuvio 6).

Tärkeä osa yhteisö- ja verkosto-osaamista on myös opettajien etsiä mahdollisuuksia työelämän oppimisympäristöjen tarjoaminen potentiaalien hyödyntämiseen opiskelijoiden oppimisessa sekä omassa ammatillisessa uudistu-

misessa (Auvinen 2004, 211.) Näen amk-opettajan yhteisö- ja verkosto-osaamisen muodostuvan kahdesta elementistä (kuvio 6). Ne ovat työkuulttuurinen osaaminen ja osaamisen tuottaminen. Kun opettaja sisäistää työkuulttuurisen osaamisen kyvyt omassa työssään, hän kykenee yhdessä opiskelijoiden, toisten kollegoiden ja elinkeinoelämän toimijoiden kanssa tuottamaan yhteistä uutta osaamista. Näin perinteinen ammatillinen opettajan osaamisaluejako (substanssi- ja pedagoginen osaaminen) ei riitä, kun toimitaan monitasoisessa toimintaympäristössä eri työkuulttuuritaustaisten yhteistyökumppaneiden kanssa.



KUVIO 6 Ammattikorkeakouluopettajan yhteisö- ja verkosto-osaamisvaatimukset (Mäki 2007)

Toisaalta muutamat asiat uhkaavat yhteisöllisyyden kehittymistä. Opettajien ja opiskelijoiden työn keskittyminen liiaksi tietokoneen äärelle murtaa yhteisöllistä työtettä. Myös työtehtävien päällekkäisyyksistä johtuva kiire pakottaa opettajat suoriutumaan eteen tulevista haasteista. (Auvinen 2004, 285.)

Heterogeenisissä asiantuntijayhteisöissä, joissa on eri ammattien edustajia, saattaa asiantuntijoiden käsitteellisen tiedonmuodostuksen erilaisuus nousta yhteistoiminnan esteeksi. Myös intressiristiriidat tuovat ongelmia esim. tuotekehittelyn yhteydessä. Eri toimijoilla saattaa olla erilaiset näkemykset lopputuloksesta ja tuotoksesta. (Parviainen 2006, 176.) Isona yhteisöllisyyden esteenä saattavat olla myös erilaiset näkemykset, mikä on koulutuksessa sisällöllisesti ja menetelmällisesti tärkeää. Yhteisen vision ja yhteisöllisen työkuulttuurin löytä-

minen ovat avaintekijöitä liikkuvan mosaiikin kaltaisessa työelämässä. (Auvinen 2004, 285.)

Yhteisö- ja verkosto-osaamista edellytetään niin organisaation sisällä kuin ulkoisissakin suhteissa. Ammattikorkeakoulujen sisällä muodostuvien yhteisölistien verkostojen lisäksi olisi tärkeää, että organisaatiot loisivat keskinäisiä oppivia verkostoja. Tällaiset verkostot auttaisivat asiantuntijoita pitämään yllä ja kehittämään kollektiivista asiantuntijuutta. Oppiville verkostoille ominaisia ovat yhteinen visio ja yhteiset kehittämisen kohteet. Verkosto ottaa kollektiivisen vastuun yksilön, tiimien, organisaation ja koko verkoston osaamisen kehittamisestä. Ne ovat oppineet kehittämistyöstä saatujen kokemusten pohjalta erittelemään osaamisensa ja kokemansa sekä muuntamaan ne uusiksi käytännöiksi ja toiminnan kontekstiksi yhteisöissä. Oppivat verkostot kykenevät toimimaan vain, jos organisaatioiden ja osaamisen rajoja rikotaan yhteisen osaamisen kehittämiseksi. (Parviainen 2006, 243.)

Yhteisö- ja verkosto-osaamisen arvostaminen keskeisenä taitona asiantuntijatyössä on ennen kaikkea organisaatiokulttuurinen kysymys. Organisaation tuen tulee olla vuorovaikutukseen ja osaamisen jakamiseen kannustavaa ja tiedon salaamista halveksivaa, jotta mahdollisuus yhteisölliseen työskentelyyn olisi olemassa. Mikäli johtamis- ja organisaatiokulttuuri sallii yhteisen, yli organisaatorajojen tapahtuvan oppimisen, on sitä mahdollista tukea erilaisten yhteisö- ja verkosto-osaamista kehittävien menetelmien avulla. (Mäki 2007, 54.)

Yhteisöllisellä työkuultuurilla on keskeinen merkitys yksilölle. Kun työ muuttuu organisaatiospesifisemmäksi ja useiden eri alojen asiantuntijoiden yhteistoimintaa vaativaksi, lähestyvät yksilöllinen asiantuntijuus ja yhteisöllinen osaaminen toisiaan. Mäntylän tutkimuksen mukaan yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan pedagogiseen ja ammatilliseen kehittymiseen oli huomattava. Yhteisöllisessä työotteessa kehittyvät yhteiset uudet tuotteet ja palvelut, mutta myös yksittäisten asiantuntijoiden omat osaamisalueet. Yksilö on yhteisen oppimisen ja toiminnan tarkastelun keskipiste. Kaikesta huolimatta oppiminen on yksilötason tapahtuma, vaikka oppimisen tulos on kiinni ryhmän toiminnasta ja sen yhteisestä reflektoinnista. Yhteisöllisyyden lisäarvo yksittäiselle opettajalle on itsetuntemuksen ja ammatillisen osaamisen lisääntyminen. Tämä kaikki on mahdollista, kun asiantuntijayhteisö luo reflektointifoorumeita yhteiseen työskentelyprosessiin. (Mäntylä 2002, 219-222.) Kaiken kaikkiaan yhteisö- ja verkosto-osaamisen taidot ovat niin yksilön kuin yhteisönkin etu.

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 Työkulttuuritutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Neljän tutkimuskysymykseni yhdistävä tekijä on ammattikorkeakouluopettajien käsitysten merkitys tutkittavan ilmiön – työkulttuurin – kannalta. Haluan saada esiin heidän kokemuksensa, tulkintansa ja käsityksensä tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Kokemus-sana johdatti minut fenomenologian pariin. Fenomenologia on yritys kuvata kokemusta suoraan sellaisena kuin se on, sitä ei selitetä tai analysoida (Merleau-Ponty 2000, 170). Saksalainen filosofi ja matemaatikko Edmund Husserl korostaa asian itsensä löytämistä ilman tieteen teoreettisia käsitteitä, kulttuurin tai muun vaikuttimen mukanaan tuomia ennako-oletuksia (Husserl 1995). Husserlia pidetään fenomenologisen tutkimusperinteen perustajana. Fenomenologia tulee kreikankielisistä sanoista *phainein*, mikä tarkoittaa *tulla näkyviin, näyttäytyä, ilmestyä* sekä *logos* eli *tieto* (Aikio & Vornanen 2000, 208). Kyseessä on oppi olemuksesta, ja kiinnostuksen kohteena on olemusten määrittely, tietoisuuden olemus. Fenomenologia on myös filosofiaa, joka näkee olemukset olemisessa ja määrittelee asiat tiukasti konkreettisen todellisuuden pohjalta.

Husserl määrittelee keskeiseksi ihmisten kokemusten hahmottajaksi fenomenologisen reduktion. Reduktio on metodologinen apu, jolla huomio keskitetään olennaisimpiin asioihin tarkoituksena saavuttaa toisten ihmisten ilmaiseva aito kokemus. Husserlin kiinnostuksen kohteena olivat merkitysrakenteet, jotka rakentuvat ihmisen tajunnassa ulkoisen maailman kokemusten seurauksena. Hän tarkastelee tietoisuutta sinänsä ja sen merkitysulottuvuuksia, käsitteellisiä rakenteita, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta ja sitä kautta rakentuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Havainnointivaiheen suhteen Husserl kehottaa sulkeistamaan eli pois sulkemaan analyysivaiheessa epäolennaisuudet, kuten tutkijan etukäteisoletukset ja teoriat. (Husserl 1995.) Reduktion kautta tutkija tuottaa jäsentyneen, ilmiön olennaisen paljastavan kuvauksen tutkimuksen kohteesta, puhtaan kokemuksen kokonaisuuden (Husserl 1995).

Oma lähestymistapani sivuaa osaltaan Husserlin ajattelua fenomenologisesta tutkimuksesta. Opettajien ilmaisemat käsitykset ammattikorkeakoulumaisesta työkuultuurista ovat heidän tajunnassaan rakentuneita normeja. Tutkijana olen etukäteisoletusten ja kokemusten vanki, sillä perehtyminen teoreettisiin avainkäsitteisiin työssäni ja työkokemukseni ammattikorkeakouluissa tuovat työn analyysiin oman sävynsä. Husserlin oppilas Martin Heidegger laajentaa fenomenologista ajattelua ja tutkimusta hermeneuttiseen ja eksistenssin suuntaan. Tällöin keskiön nousevat käsitteet ymmärrys, tulkinta, esiyymmärrys ja hermeneuttinen kehä. (Heidegger 2000; Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1998, 153–155.) Elämäntilanteisuus korostuu ja kokemukset ymmärretään nyt ihmisen jokapäiväiseen elämään liittyvinä. Niitä ovat esimerkiksi ihmisen taustat, historia, kokemukset ja sosiaalinen konteksti. Näin ollen ennako-oletusten pois sulkeminen on turhaa, koska ne antavat mahdollisuuden syventää analyysiprosessin merkityksiä. Tätä taustaa vasten tutkimukseni fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa alkaa lopullisesti hahmottua. Lauri ja Elomaa (2001, 45) korostavatkin, että tutkimuksessa ei pyritä ilmiöiden selittämiseen yleisten lakien muodossa vaan keskeisen roolin saa tutkittavien yksilöiden koetun maailman ymmärtäminen tutkijan koetun maailman kautta. Tämä näkökulma vaikuttaa vahvasti tutkimusotteeseeni: siitä muotoutuu subjekti-subjektisuhde, jossa tutkija on osa tutkittavan maailmaa ja josta hän ammentaa tietoa tulkitsevan ymmärryksen avulla.

Fenomenografinen tutkimusotteeni antaa mahdollisuuden tutkijan vahvaan esikäsitukseen, jota tutkija pyrkii laajentamaan ja syventämään vaihtelemalla tarkastelun näkökulmaa. Hermeneuttinen kehämalli auttaa tutkijaa etenemään esiyymmärryksestä syvempään ymmärrykseen ja näin saavuttamaan syvemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. (Töttö 1982, 174–175.)

Fenomenografinen tutkimusmenetelmä syntyi Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla kasvatustieteellisiä tutkimuksia tehneiden tutkijoiden keskuudessa Ference Martonin johdolla. Tutkijat kiinnostuivat kysymyksestä: miksi toiset oppivat paremmin kuin toiset. Ensimmäiset fenomenografiset tutkimukset kohdistuivat erilaisiin käsityksiin joistakin erityisistä aiheista. Tutkittiin eroja mm. opiskelijoiden lähestymistavoissa, heidän tavassaan kokea tietyt oppimistilanteet. Toinen aalto fenomenografisessa tutkimuksessa laajeni koskemaan opiskelijoiden käsityksiä ennalta tiedetyistä ilmiöistä. (Marton 1994, 4424–4429.)

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä tutkimusta erilaisista tavoista, joilla ihmiset kokevat, omaksuvat, käsittävät, ymmärtävät ja käsitteellistävät erilaisia ilmiöitä heitä ympäröivässä maailmassa. Taustalla on käsitys ihmisestä aktiivisena, käsityksiään rakentavana ja muokkaavana toimijana. Hän kykenee tuomaan käsityksiään esille vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa sekä käyttämään niitä voimavaroina ongelmatilanteissa. Käsitys ilmaisee suhdetta, joten ihmisten ymmärrystä on tarkasteltava tämän suhteen kontekstissa. Koettu maailma ilmenee ihmiselle käsitettynä, käsitysten lävitse. Käsityksistä tulee merkityksiä luovia, merkityksenantoa jäsentäviä ja mahdollistavia konstruktioita. Käsitys mahdollistaa jonkin ilmiön ymmärtämisen tietyistä näkökulmista, tietyllä strukturoidulla tavalla. (Marton 1994, 4424–4429.) Näin on myös minun

tutkimuksessani. Ammattikorkeakouluopettajat ilmaisevat käsityksiään ja kokemuksiaan omasta kontekstistaan käsin ja tuottavat kokemuseräisiä käsitteitä, sanoja, havaintoja ja tulkintoja käsityksistään ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista. Heidän todellisuutensa on juuri se ammattikorkeakouluorganiisaatio ja lähiyhteisö, jonka pohjalta käsitykset nousevat.

Merkittävää analysoimisessa on myös Martonin (1994, 4424–4429) huomio subjekti–objektisuhteen merkityksestä tutkimuksessa. Opettajien kokema ja ymmärtämä työkuulttuuri kertoo aina paitsi ilmiöstä myös sen kokijasta ja ymmärtäjistä. Esille nousevat myös opettajuuden olemus ja käsitys opettajana toimimisesta tietyssä kontekstissa.

Tutkimustyöni tiedonkeruumenetelminä ovat käsitekartat, työviikkokuvaudet, teemaryhmähaastattelu ja yksilöhaastattelut (ks. kuvio 8). Näiden menetelmien avulla hahmotan opettajien ilmaisemat kokemukset sekä käsitykset osaamisesta ja sitoutumisesta heidän työssään. Marton korostaa henkilökohtaisen haastattelun keskeistä merkitystä fenomenografisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä. Hän listaa myös ryhmähaastattelut, havainnoinnit, piirrookset, kirjoitukset ja dokumenttien tutkimiset soveltuviksi tiedonkeruumenetelmiksi. Marton korostaa henkilökohtaisessa haastattelussa keskittymistä haastateltavan tietoisuuden tutkimiseen tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu on dialogi, jossa myös tutkija voi vaikuttaa siihen, mitä teemoja otetaan esille. Haastattelukysymykset eivät saa olla liiaksi muotoiltuja etukäteen, koska on jätettävä tilaa myös mahdollisesti syntyville lisäkysymyksille. (Marton 1994, 4424–4429.)

Omat teemaryhmähaastatteluni ja yksilöhaastattelut pohjautuivat juuri edellä kuvattuun ajatteluun. Olin valmistautunut tutkimuskysymysteni mukaisesti teemakysymyksiin, mutta itse haastattelutilanteet edellyttivät täydentävien kysymysten ja lisäkysymysten esittämistä jokaisella kerralla. Erilaisista tiedonkeruumenetelmistä oli hyötyä, ne täydensivät toisiaan, kun pyrin hahmottamaan opettajien käsityksiä.

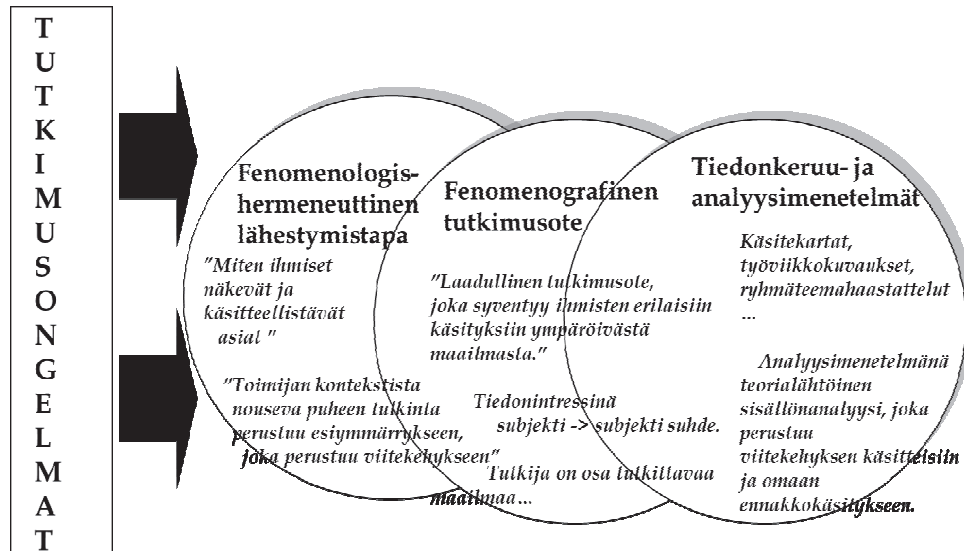
Ensimmäisen tutkimuskierroksen käsitekarttamenetelmällä (ks. luku 4.2.1) loin lähtörakennelman tutkimukseni ilmiölle. Viisitoista ammattikorkeakoulu-toimijaa piirsi kolme käsitekarttaa, jossa he ilmaisivat käsityksensä, kokemuksensa ja havaintonsa ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista. Käsitekarttojen analyysin pohjalta muodostin teemaryhmähaastattelun teemakysymykset, jotka kiinnittyivät tutkimuskysymyksiini 1 ja 2. Teemaryhmähaastattelun tukena (luku 4.2.2) oli kirjoitustehtävä, jossa opettajat kirjoittivat valmiiseen työviikkopohjaan tyypillisen työviikkonsa kalenterin avulla. Työviikkokuvaus orientoi työkuulttuuriteemaan, ja haastattelut syvensivät aiheen käsittelyä.

Hermeneuttisen kehän viimeinen vaihe muodostui yksilöhaastatteluista, joiden pohjina olivat tutkimuskysymykset 2 ja 3 sekä käsitekartat, työviikkokuvausten ja teemaryhmähaastattelujen analyysit. Aineistot olivat muotoutuneet tutkimuskohteina olevien opettajien kautta tietynlaisiksi työkuulttuurikuviksi. Halusin syventää niitä vielä opettajien henkilökohtaisilla kokemuksilla osaamisen ja sitoutumisen haasteista. Näin pyrin hahmottamaan työkuulttuurien vaikutukset opettajan työssä mahdollisimman monipuolisesti.

Analyysiprosessini saa toiminnallisia pohjia teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Burnard (1996, 278–281) sekä Cavanagh (1997, 5–16) kuvaavat sisällönanalyysiprosessia seuraavasti: analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkittäminen, aineiston luokittelu ja tulkinta sekä sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi. Analyysiprosessia muuttaa myös se, perustuuko analyysi induktiiviseen vai deduktiiviseen päättelyyn. Induktiivisessa päättelyssä siirrytään konkreettisesta aineistosta aineiston käsitteelliseen kuvaamiseen. Deduktiivisessa päättelyssä lähtökohtana ovat teoria tai teoreettiset käsitteet, joiden esiintymistä empiriassa tarkastellaan. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen tai käsitejärjestelmään. Tutkijan analyysia ohjaa malli, teemat tai käsitekartta. Lähtökohtana voivat olla myös tutkijan ennakko-oletukset. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 24–30.)

Analyysiotteeni pohjautuu edellä kuvattuun. Ennakko-oletukseni amk-opettajan työkuultuureista ja niihin pohjautuvista osaamisvaatimuksista yhdistyvät tutkimuskysymyksiini ja sen pohjalle rakentuvaan teoreettiseen viitekehykseen. Työkuulttuurin eri mallit ja organisaatiokulttuurin käsitteet sekä työyhteisö- ja verkosto-osaamisen käsitteet muodostavat viitekehyksen ja yhdistyvät omiin odotuksiini ja tutkimuskysymyksiini. Näillä elementeillä hain opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä siten että muodostin aineistosta teemaryhmiä tarkempaa analyysia varten.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tulee tehdä analyysirunko, joka voi olla tiukkaan tai väljästi strukturoitu analyysia ohjaava väline. Jos analyysirunko on väljä, se muistuttaa osittain aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tiukasti strukturoitu runko toimii taas välineenä testata teoriaa uudessa kontekstissa. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 31.) Oma analyysirunkoni oli laadittu väljästi, ja sen teemat muodostuvat avainteoriateoreettisista sekä fenomenografisen otteen mukaisesti opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Oma tutkimustaipaleeni eteni (ks. kuvio 7) siis tutkimusongelmien kautta muodostuvasta tutkimustehtävästä fenomenologishermeneuttiseen lähentymistapaan. Esiymmärrykseni koostui tutkimuskysymyksistä ja 20 vuoden työkokemuksesta ammatikorkeakouluorganisaatioissa. Fenomenografinen tutkimusote mahdollisti amk-opettajien käsitysten tutkimisen ja analysoimisen. Työkontekstini ja kokemukseni tekivät minusta osan tutkittavaa maailmaa, mikä auttoi ymmärtämään tutkittavien käyttämää kieltä ja käsitteistöä. Toisaalta se saattoi osaltaan kaventaa ymmärrykseni horisonttia. Tiedonkeruu- ja analyysimenetelmät pohjautuivat tutkimuskysymyksiin, työni viitekehyksen avainkäsitteisiin sekä omiin ennakkokäsityksiini amk-opettajan työkuultuureista.



KUVIO 7 Metodologian mosaiikit

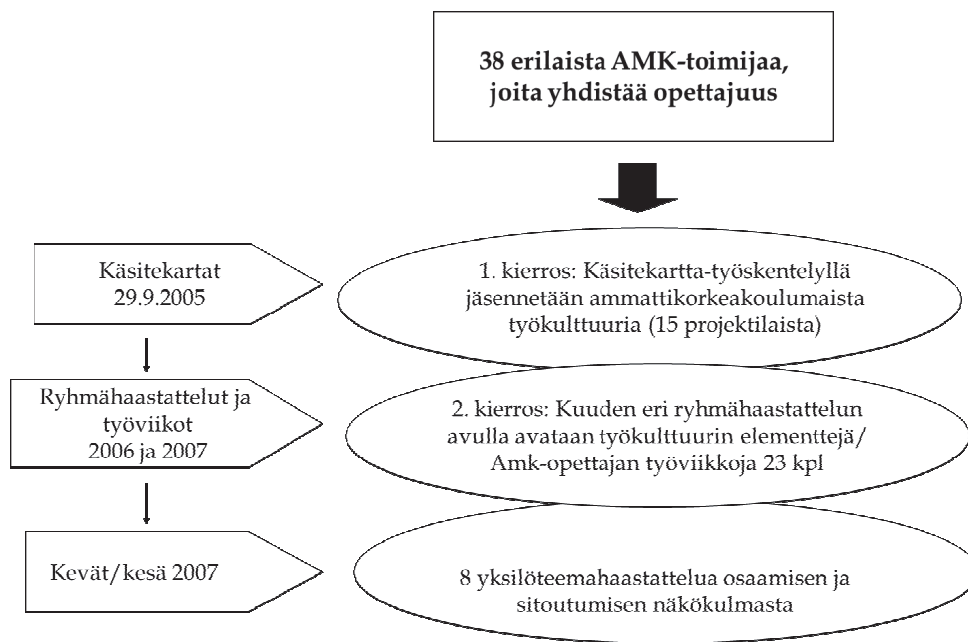
4.2 Mosaiikkimaiset työkalut tutkimuksen kohteena

Keräsin empiirisen aineiston monen eri tiedonkeruumenetelmän avulla, joita yhdisti yhteinen lähtökohta. Yhdistävä sidos oli tarve hahmottaa ammattikorkeakoulutoimijoiden käsitysten pohjalta mahdollista yhteneväistä työkalututkimusta. Tutkimukseni tiedonintressi oli hermeneuttinen. Hahmotin keräämäni aineiston avulla ammattikorkeakoulumaista työkalututkimusta. (Kyrö 2004, 63.) Peruslähtökohtana oli tuolloin ammattikorkeakouluopettajan toiminnan ymmärtäminen ja hänen tuottamansa puhe toimintakontekstistaan. Halusin saada työkalututkimuksen eri elementtejä näkyviksi. Tutkijana lähestyin tutkittavaa kohdetta kolmella eri tavalla. Mielestäni triangulaatiomainen työskentely avasi työkalututkimuksen palaset monipuolisemmin kuin yhdellä menetelmällisellä ratkaisulla kerätty aineisto.

Menetelmätriangulaatiopohjaisen tiedonkeruun muodosti kolme tutkimuskierrosta. Ensimmäinen kierros sisälsi ammattikorkeakouluopettajille kohdistuvan käsitekarttatyöskentelyn. Ensimmäinen tutkimuskierros toteutettiin 29.9.2005, siitä kirjoitan luvussa 4.2.1. Tavoitteena oli saada kuva ammattikorkeakouluopettajien käsityksestä siitä, mitä ammattikorkeakoulumainen työkalututkimus sisältää. Käsitekarttojen perusteella esiin nostamani teemat ja niiden väliset suhteet toimivat toisen kierroksen ryhmähaastattelujen runkona. Työstin käsitekarttateemat teemahaastattelurungoksi, ja ryhmähaastattelun tarkoituksena oli syventää työkalututkimusta ilmiöitä amk-organisaatiossa. Muotoilin haastattelukierroksen analysoidut tulokset yksilöteemahaastattelujen teemoiksi, ja

kolmannella tutkimuskierroksella kollektiivinen opettajan ääni muuttuikin yksilölliseksi käsitykseksi työkuulttuurista kehyskertomusten kautta.

Saadut empiiriset löydökset analysoin opettajaryhmittäin, mutta luvussa 5.3.2. olen tehnyt niistä kokoavan raportin. Tämä jälkeen kokosin ja tein käsitekarttojen, ryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten pohjalta kokonaisanalyysin peilaten niiden tuotosta tutkimuskysymyksiin 1–3 sekä teoreettiseen viitekehykseen (luku 6). Sama järjestys toistuu yksilöhaastattelujen tuotoksissa (luku 7) ja niiden kokonaisanalyysissä (luku 8). Ryan ja Bernard (2000, 782, 789) toteavat, että tutkija voi edetä laadullisen aineiston käsittelyssä siten, että hän identifioi tutkimuslöydökset ensin. Seuraavan askeleen tulee sisältää teemoittelun aineiston linkittämisen toisiinsa ja teoreettiseen malliin. Tämän askeleen otan luvussa 6. Tutkijan tulee reflektoida teemoja, selittää ne teorian kautta ja päästä aineistosta eroon ja näin tuottaa tuloksista kehittämislementtejä ja uusia sisältöjä tutkittavaan ilmiöön (Ryan & Bernard 2000, 789). Luvussa 9 pohdin tulosten merkittävyyttä ja vaikutusta opettajuustutkimukseen, ammatilliseen opettajankoulutukseen, työkuultuuritutkimukseen sekä työyhteisöjen kehittämiseen.



KUVIO 8 Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmät

Haasteena ja tiedostettavana seikkana oli oma henkilökohtainen taustani ammattikorkeakoulumaailmassa. Pitkäaikainen työkokemukseni ammattikorkeakouluopettajuudesta oli luonut minulle oman näkökulmani ja käsitykseni kohteesta. Tämä antoi vahvoja ennako-oletuksia, jotka minun oli tiedostettava ja ylitettävä. Esiymmärrysten ja ennako-oletusten tiedostaminen ja rajaaminen on haastava tehtävä, jonka jälkeen tutkija kykenee varsinaiseen ilmiön ymmär-

tämiseen (Lauri & Elomaa 2001, 45). Tutkimuskierrokset tuottivat siis aina seuraavalle kierrokselle työkaluja ja syvensivät käsitystäni tutkittavasta ilmiöstä. Tämä vaati tuotosten analysoimista jokaisen kerran jälkeen, ja samalla tuli kasvattaa teoreettista ymmärrystä työkalu- ja sitoutumiskäsitteestä. Tavoitteena oli, että kierrosten välillä analysoidut tulokset ja työn teoreettinen tausta keskustelivat keskenään. Seuraavalla kierroksella tutkimusongelmiin pohjautuvat kysymysasetelmat syvensivät ymmärrystäni tutkittavasta kohteesta.

4.2.1 Käsitekartat työkalu- ja sitoutumiskäsitteinä

Tutkimukseni käynnistyi käsitekarttatyöskentelyllä, jossa ammattikorkeakouluopettajat työstivät annetun tehtävän mukaisesti käsitekarttoja ammattikorkeakoulutyökalu- ja sitoutumiskäsitteistä. Tarkoituksena oli luoda yhteinen käsityspohja tutkittavalle joukolle siitä, mitä ymmärretään ammattikorkeakoulumaisella työkalu- ja sitoutumiskäsitteillä. Tämä oli tärkeä vaihe, koska sitä kautta mahdollistui työkalu- ja sitoutumiskäsitteiden elementtien syventäminen ja sitoutumisen liittäminen tutkimusasetelmaan seuraavassa vaiheessa.

Reiska ja Ruohotie (2008) ovat tutkineet 311 tieteellistä artikkelia, joissa käsitellään käsitekarttojen käyttöä. He toteavat, että viime vuosina käsitekartan käyttö on tullut merkittäväksi työkaluksi koulutusmaailman eri konteksteissa. Käsitekarttoja käytetään muun muassa eläinlääketieteessä, lääketieteessä sekä insinöörikoulutuksessa. Kaiken kaikkiaan sitä käytetään ammatillisessa koulutuksessa opettamisen työkaluna, oppimisen edistäjänä ja arviointityökaluna.

Käsitekartta on graafinen esitys, jonka avulla voi esittää ideoita, helpottaa ajattelua, ratkaista ongelmia, suunnitella strategioita ja kehittää prosesseja. Käsitekartat yhdistävät ymmärrettäväksi kuvioksi tapahtumat, tapahtumien kohteet ja tekijät. Ne dokumentoivat ja muotoilevat näkyville tekijät, ilmiöt ja asiat. (Reiska & Ruohotie 2008.) Tämä kaikki organisoituu visuaalisesti syy- seuraussuhteineen. Reiska ja Ruohotie (2008) toteavat, että tieteelliset artikkelit ovat suhtautuneet positiivisesti käsitekartan käyttöön ja kirjoittajat suosittelevat käsitekartan käyttöä niin koulutustyössä kuin tutkimuksessakin.

Deshlerin (1995, 356) mukaan käsitekartat toimivat eräänlaisena yhteenve-tona siitä, mihin jollakin nimenomaisella hetkellä ihmiset sanovat uskovansa, mitä ajattelevansa, tuntevansa tai arvostavansa. Käsitekarttoihin kohdistuva reflektio voi nostaa esiin uusia väyliä omien asettamiemme käsitteiden yhdistämiseksi tai paljastaa aukkoja ja puuttuvia lenkkejä, epä johdonmukaisuuksia, virheellisiä olettamuksia ja aikaisemmin havaitsematta jääneitä suhteita. Lisäksi ne voivat tarjota perustan yhteisiin merkityksiin ja sosiaaliseen kommunikatiiviseen päteväyttämiseen pääsemiseksi dialogin avulla. Tutkimukseni käsitekarttatyöskentely kohdistui tähän nimenomaiseen seikkaan.

Myös Immonen-Orpana ja Åhlberg (2008) toteavat artikkelissaan, että käsitekarttatyöskentely antaa mahdollisuuden jaettuun ajatteluprosessiin ja merkityksiin. Artikkelini pohjautuu ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksessa käytettyyn käsitekarttamenetelmään, joka tuotti opiskelijoissa yhteistä taitotiedon rakentamisprosessia. Yhteistä ymmärrystä rakennettiin keskustelemalla ja tuottamalla opiskeltavasta ilmiöstä yhteistä ymmärryksen käsitekarttaa.

Tutkijoille prosessi näyttäytyi kognitiivisena ja sosiokulttuurisena prosessina. Opiskelijat kyselivät toisiltaan ja vastasivat toisilleen, syntyi vahva vertaisopettamisen ja -oppimisen yhteisöllinen tila. Caballero, Moreira ja de Rodriguez (2008) korostavat, että käsitekarttatyöskentely tuo näkyviin yksilöiden kognitiiviset rakenteet ja työskentely integroi eri rakenteita uudeksi yhteiseksi osaamisen kentäksi.

Käsitekartat ovat tutkimuksessani tiedonkeruun työkaluna tutkittavan ilmiön hahmottamisessa. Tästä huolimatta tavoittelin tutkimuskohteena olevien opettajien toiminnassa sosiokulttuurisen tilan ja yksilöllisten kognitiivisten sekä kokemuksellisten rakenteiden yhdistymistä. Opettajat laativat pienryhmissä yhteistä käsitekarttaa ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista. Pienryhmiä oli kolme ja kussakin viisi opettajajäsentä. Kunkin opettajan kokemukset yhdistyivät toisten opettajien kanssa, ja he tuottivat yhteistä kokemus- ja tietopohjaa kolmen käsitekartan muotoon.

Käsitekartta voidaan määritellä kaavamaiseksi välineeksi, jolla esitetään tiettyyn viitekehukseen sisätyvien käsitteiden merkitykset ja suhteet toisiinsa. Se on esittävän kuvauksen tyyppi, jonka avulla pyritään holistiseen, spatiaaliseen tai hierarkkisesti jäsennehtyjen esitysten kuvaamiseen. Käsitekartalla avataan myös käsitteiden välisiä suhteita. (Deshler 1995, 357.) Tutkimukseni käsitekarttojen avulla haluan tietoa holistisen kuvauksen työkuulttuurista ja sen sisällä olevista hierarkkisista elementeistä ja niiden välisistä suhteista. Mikä tahansa aihe tai tieteenala voidaan jäsentää käsitekartan avulla. Tämän avulla kyetään tarkistamaan olettamuksia tietystä kohteesta tai ilmiöstä. (Deshler 1995, 358.)

4.2.2 Teemoitetut ryhmähaastattelut ja työviikkokuvaukset työkuulttuurin avaajana

Tutkimuksen toinen kierros muodostui ryhmäteemahaastatteluista. Teemahaastattelun rungon sain ensimmäisen kierroksen käsitekartta-analyysista, työkuulttuuriteorioista sekä tutkimuskysymyksistä 1 ja 2. Haastattelin viittä eri metropolialueen ammattikorkeakoulun opettajaryhmää sekä yhtä valtakunnallista ammattikorkeakouluhankkeen projektiryhmää. Ryhmässä oli kolmesta kuuteen opettajaa. Kaiken kaikkiaan haastatteluihin osallistui 25 opettajaa. Haastattelut kestivät 1,5–2 tuntia, ja ne toteutettiin kevään 2006 ja kevään 2007 aikana. Mielestäni ryhmähaastattelu loi juuri työkuulttuurikäsitystä ajatellen sopivan vuorovaikutteisen tilanteen ja parhaimmillaan varmisti moniäänisen näkökulman esille tulon. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 61) kirjoittavat ryhmähaastattelun sopivan hyvin laajan tutkimuksen alkupuolelle. Näin taataan mielipiteiden kirjo rakennusainekseksi työkuulttuurin kuvaa.

Toisaalta ryhmähaastattelun onnistumisen mahdollisuutta lisää osallistujien kokemus ryhmässä toimimisesta ja kokousmaisesta työskentelystä. Ammattikorkeakoulutoimijoille em. elementit eivät voi olla vieraita. Cohenin ja Manionin (1994, 287) mielestä ryhmähaastattelu antaa mahdollisuuden kehittää tutkittavaa asiaa ja luoda siihen uusia näkökulmia haastatteluprosessin aikana. Toisaalta ryhmän keskinäinen valtahierarkia saattaa supistaa moniäänisyyden

kirjoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Ryhmähaastattelujen heikkoutena ovat viinomat ryhmäkohtaisissa vastauksissa. Vaikka koolla olisi ammattikorkeakoulutyön asiantuntijoita, saattavat ryhmähaastattelutilanteessa toiset dominoida vastauksillaan ja puheillaan muiden mielipiteitä. Kun haastateltavien joukko tuntee toisensa, vaikuttavat työtehtävät, asema, ura ja aiemmat saavutukset siihen, mitä yksilöt kertovat tutkittavasta asiasta haastattelutilanteessa.

Hirsjärvi ja Hurme kuvaavat täsmäryhmähaastattelua (*focus group interview*) seuraavien piirteiden avulla: 1) Keskusteluun kutsutaan muutamasta, enintään kahdeksasta henkilöstä koostuva, tarkoin valittu ryhmä. 2) Ryhmän jäsenet ovat yleensä asiantuntijoita tai henkilöitä, joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavana olevaan ilmiöön. 3) Ryhmällä on tarkoin määritelty tavoite, joka ilmoitetaan ryhmän jäsenille. 4) Ryhmällä on puheenjohtaja, joka selvittää istunnon tarkoituksen, helpottaa ideoiden vaihtoa ryhmässä ja ohjaa keskustelua seuraavaan teemaan muttei muutoin osallistu itse keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62.)

Toteutin ryhmähaastatteluni Hirsjärven ja Hurmeen ohjetta mukaillen. Lähetin viikkoa ennen tapaamista sähköpostitse informaatiota haastattelutilanteen luonteesta ja pyysin haastateltavia ottamaan oman työkalenterinsa mukaan. Ryhmän jäsenet olivat oman ammattikorkeakoulunsa edustaman alan keskeisiä toimijoita, ja työnkuvat vaihtelivat opettajittain. Suhtautuminen työn kokonaisuuteen ja työyhteisöön vaihteli, joten tästäkään näkökulmasta kyseessä ei ollut homogeeninen joukko. Roolini oli olla ohjaava, aikataulusta huolehtiva teemojen esiin nostaja ja täydentäviä kysymyksiä tekevä tutkija.

Haastatteluprosessi käynnistyi oman toimintaviikon kuvaamisella jaetuille lukujärjestyspohjille (ks. kuvio 9). Opettajat käyttivät hyväkseen mukaan ottaamansa kalenteria ja kuvasivat ohjeistuksen mukaisesti tyypillisen työviikon paperille. Jos opettajat käyttivät sanoja opetus, suunnittelu, ohjaaminen, t&k-tyo ja niin edelleen, pyysin heitä lyhyesti kuvaamaan, mitä se tarkoitti, keiden kanssa ja missä tilanteessa ko. työmuotoa toteutettiin. Tähän kului aikaa keskimäärin 20 minuuttia, minkä jälkeen aloitimme haastattelutilanteen. Pienten ryhmien kanssa keskustelua ei juuri tarvinnut ohjailla. Ison ryhmän keskusteluissa olin jakanut osallistujille nimilaput, ja näissä tilanteissa johdin puhetta hieman konkreettisemmin. En kuitenkaan pyrkinyt katkaisemaan keskusteluja ja väittelyitä, huolehdin ainoastaan teemojen etenemisestä ja ajankäytöstä. Keskustelujen sävy oli rakentava, vaikka erilaisia näkökulmia tulikin esille. Kukaan ei puhunut toisen puheen päälle, vaan omaa vuoroa maltettiin odottaa. Tilanteet olivat kaiken kaikkiaan jäsenyntyneitä ja hallittuja.

Haastattelujen aikana totesin kohdejoukon olevan oikea, koska teemat avautuivat osallistujille helposti ja jokaisella oli omakohtaisia kokemuksia käsiteltävistä aiheista. Haastattelujen viimeinen teema käsitteli opettajan työn osaamista ja osaamisen vaikutusta heidän työkuultuureihinsa. Opettajat nostivat esiin heidän mielestään tärkeitä ja välttämättömiä osaamisalueita, ja minä kirjasin ne fläpille satunnaiseen järjestykseen. Tämän jälkeen pyysin heitä nimeämään heille itselleen kolme tärkeintä osaamisaluetta työn kannalta. Näin syntyi

jokaisen kuuden teemaryhmän priorisointilista. Haastattelujen lopuksi keräsin työviikkopaperit ja osaamisfläpin analyysia varten talteen.

Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai

KUVIO 9 Amk-opettajan työviikon lukujärjestyspohja

Kaiken kaikkiaan haastattelu sopii hyvin tiedonkeruumenetelmäksi tilanteisiin, joissa tutkimuksen aiheen uskotaan tuottavan monitahoisia ja moneen suuntaan viittaavia vastauksia, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000) haastattelua puoltavia tekijöitä listatessaan mainitsevat. Näin haastattelija kykenee tarkentamaan vastauksia tarvittaessa jo haastattelutilanteessa ja siten syventämään samaansa tietoa.

Haastatteluprosessin aikana avautuu mahdollisuus tarkentaa annettua kuvaa ammattikorkeakoulukontekstista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastateltavalle annetaan vapaus tuottaa itse merkityksiä kokemastaan, mihin soveltuvat hyvin avoimet ja puolistrukturoidut haastattelut tai vaihtoehtoisesti menetelmätriangulaatio, jolloin samasta aineistosta kerätään tietoa usealla menetelmällä (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1998, 155–156).

Teemahaastattelu koetaan useassa tapauksessa tarkoituksenmukaiseksi sen puolistrukturoidun muodon vuoksi. Toisaalta haastateltavan toivotaan kertovan käsityksistään vapaamuotoisesti, ilman tilannetta liikaa rajaavaa kaavamaisuutta, toisaalta teemojen kautta halutaan varmistaa tutkimusaineiston homogeenisuus ja selkeä yhteys tutkimusongelmiin. Edellä mainittu toimintamalli on looginen valinta tutkimuksessani, sillä jo käsittekarttavaiheessa tutkimusongelmien ja viitekehysten kautta nousevat teemat muodostavat työlleni punaisen langan. Teemahaastattelu onkin puolistrukturoiduista haastatteluista käyte-

tyin sen monien käytännön etujen vuoksi. Teemahaastattelun ominaispiirteitä ovat seuraavat:

1) Tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Kohteena olevat ammattikorkeakoulujen opettajat ovat tutkittavassa ilmiössä sisällä oman toimenkuvansa kautta. 2) Tutkija on tutustunut tutkittavaan ilmiöön, sen keskeisiin osiin, rakenteeseen ja kokonaisuuteen. Oma työhistoriani ja aikaisempi tutkimukseni ovat vahva orientaatiopohja ammattikorkeakoulumaailmaan ja sen opettajuuteen. 3) Tämän sisällön- tai tilanneanalyysin avulla tutkija työstää haastattelurungon. 4) Haastattelu suunnataan henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, joita tutkija on ennakkoon analysoinut. Olen valmistautunut mosaiikkimaisen työkulttuurin problematiikkaan ja työhön sitoutumisen tutkimiseen lisensiaattityöni ja tämän tutkimuksen viitekehyksen työstämisen pohjalta. (Cohen & Manion 1994, 288.)

Teemahaastattelulle on ominaista, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa haastattelun tiukasta formaatista ja tuo tutkittavan äänen vapaammin kuuluviin. Hirsjärvi ja Hurme toteavatkin teemahaastattelun olevan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Puolistrukturoiduksi teemahaastattelun tekee se, että teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, eikä se ole siten täysin strukturoimaton kuten syvähaastattelu. Teemahaastattelun vapaamuotoinen luonne ottaa kuitenkin huomioon sen, että ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja syntyvät usein vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Teemahaastattelu soveltuu väljyytensä vuoksi siten hyvin myös aiheeseen, jota on toistaiseksi kartoitettu suhteellisen vähän. Teemahaastattelu toimii myös esimerkiksi laajan tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena, jolloin kartoitetaan ilmiöön liittyviä käsityksiä. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelulla syvennetään ensimmäisen kierroksen tuloksia kollektiivisella otteella ja pyritään avaamaan työkulttuurin ammattikorkeakoulumaisia piirteitä.

Haastattelulla on aineistonkeruumenetelmänä toki myös monia rajoituksia ja puutteita. Ensinnäkin haastattelu on sosiaalinen ja tekninen taitolaji, joka vaatii paljon osaamista ja harjoitusta. Haastattelu vaatii myös paljon aikaa ja aiheuttaa enemmän kustannuksia kuin esimerkiksi lomakehaastattelu. Haastattelun vuorovaikutteiseen luonteeseen sisältyy myös suuri virhemahdollisuus, sillä haastateltavilla on usein esimerkiksi taipumus antaa sosiaalisesti odotuksenmukaisia vastauksia. Lisäksi puolistrukturoidun tai strukturoimattoman haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi on usein ongelmallista ja työlästä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Useimmat haastattelun hyvät ominaisuudet sisältävät näin ollen samalla ongelmia, mikäli käyttötarkoitusta ei harkita aina tarkoin ja tapauskohtaisesti. Tämän tutkimuksen haastatteluissa syntyi helposti yhteinen toimintakulttuurinen kieli haastattelijan ja haastateltavien välille. Molemmat osapuolet toimivat ammattikorkeakoulukontekstissa eivätkä osakulttuurille ominaiset käsitteet, koodatut merkitykset ja arvomaailma tarvinneet avaamista.

Teema-alueiden rooli pohjautuu tutkimusongelmiin, joista muodostetaan tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ilmiöiden pääluokat ja edelleen tutkimusteemat. Haastatteluteemat tarkentuvat haastatteluvaiheessa kysymyksiksi, joiden tuottama aineisto luokitellaan ja tulkitaan tutkimuksen analyysivaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67.) Haastatteluteemojen valinta on siten teemahaastattelun suunnittelun kriittinen ydin. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat teoriaan ja tutkimustietoon perehdyttäessä, jolloin myös tutkimusongelmat ja teemat täsmentyvät.

Teemahaastattelun haastattelurunkoa laadittaessa työstitetään teema-alueuuttelo, ei yksityiskohtaista kysymysluettelo. Syntyneet teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä. Ne ovat alueita, joihin haastattelukysymykset kohdistuvat ja joita haastattelija (usein myös haastateltava) tarkentaa kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.) Näin etenin myös tässä tutkimuksessa. Tutkimusongelmien luoma asetelma syventyi työ-
kulttuuri-, organisaatiokulttuuri ja sitoutumiskäsitteiden muovaaman viitekeh-
yksen kautta. Muokkasin avainkäsitteistä haastattelurunkojen teemat.

Haastattelijan tehtävää voidaan luonnehtia kaksitahoiseksi: hänen pitää toisaalta helpottaa informaation kulkua ja sen jäsentämistä, toisaalta motivoida haastateltavaa. Nämä tehtävät vaativat haastattelijalta erityisen joustavia kommunikaatiotaitoja ja tilanteiden hallintaa. Koska teemahaastattelurunko sisältää hahmotelman siitä, mitä kysyä, muttei kovinkaan tarkkaa suunnitelmaa siitä, miten kysyä, edellyttää menetelmä haastattelijalta tilanneherkkyyttä ja reagointikykyä. Olennaista on löytää tasapaino kysymysten ja vastausten välille. Teema-alueet ja kysymykset tulisi hahmotella ennakoon niin tarkasti, että turvataan tarvittavan tiedon saanti sekä sen kohdistuminen tutkimusongelmien kannalta oikeisiin asioihin. Toisaalta haastattelutilanteeseen tulee jättää kuitenkin riittävästi liikkumavaraa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102–103.)

Joustavuutta tarvitaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 103–104) mukaan ainakin kolmen eri asian suhteen: 1) Kielellisen ilmaisun suhteen: miten konkreettisia tai abstrakteja ilmaisuja haastattelussa kannattaa käyttää ja mitkä käsitteet ovat haastateltavalle ennalta tuttuja. 2) Joustavuutta vaaditaan myös kysymysten muotoilussa. Haastattelijan tulee kyetä lukemaan haastateltavan verbaalisia ja nonverbaalisia viestejä ja oikaisemaan siten tiedonannon suuntaa tarvittaessa lisäkysymyksin. 3) Joustavuutta vaaditaan kysymysten ja samalla usein myös teema-alueiden järjestyksen suhteen, sillä kun teemassa on päästy alulle, on usein loogista käsitellä koko teema-alue kerralla. Haastateltava saattaa itse aloittaa keskustelun jostakin myöhemmäksi ajatellusta teemasta, jolloin järjestyksen on luontevasti edettävä keskustelun mukaisesti. Haastattelurungon tulisi olla niin väljä, että tutkittavaan ilmiöön sisältyvä moninaisuus ja rikkaus paljastuu haastattelun avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67). Sopivan väljän haastattelurungon avulla haastattelija voi näin jatkaa ja syventää keskustelua teema-alueiden pohjalta niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan kiinnostus sallii.

Myöskään kysymysten sanallinen muoto ei ole haastattelun onnistumisen kannalta yhdentekevä. Haastattelukysymyksillä voidaan katsoa olevan kaksi

tehtävää: temaattiset kysymykset ohjaavat haastattelua aiheeseen ja dynaamiset kysymykset edistävät vuorovaikutusta ja motivoivat haastateltavia ilmaisemaan itseään (Kvale 1996, 132).

Jotta mainitut tehtävät toteutuvat, ne vaativat myös edellä peräänkuulutettua haastattelijan joustavuutta. Haastattelija kykenee ohjaamaan keskustelun aihetta ja haastattelua sosiaalisena tilanteena erilaisten kysymystyyppien avulla. Näitä ovat mm. avaus- ja jatkokysymykset, lisäkysymykset, tarkentavat kysymykset, suorat ja epäsuorat kysymykset, organisoivat kysymykset sekä tulkitsevat kysymykset (Kvale 1996, 133–134). Nämä taidot olivatkin tarpeelliset opettajaryhmien haastattelussa.

Opettajan työhön valikoituu yleensä taitavia puhujia, mikä olikin nähtävissä haastattelutilanteissa. Taitavia argumentoijia ja innostavia kannanottajia oli haasteellista ohjata tavoitteellisessa keskustelussa. Tilanteet pysyivät kuitenkin kasassa, ja kuten edellä totesin, jokaisen mielipidettä ja puheenvuoroa kuunneltiin. Minun roolini oli huolehtia teemojen käsittelyistä huolehtiminen ja turhien rönsyjen pois leikkaaminen keskusteluista. Joustavilla väliintuloilla ja tarkentavilla lisäkysymyksillä säilytin tilanteissa punaisen langan. Haastattelutilanteissa oli myös haastavaa havaita ja reagoida nopeasti yllättäviin ja odottamattomiin, tutkimuksen kannalta merkityksellisiin teemoihin. Luonnollisesti keskustelut rönsyilivät läpi ajattelumieni teemojen, sillä työkuultuuri-ilmiöissä kaikki opettajan työn elementit kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Tämä havainto oli tärkeä, jottei esiin tulleita asioita kysyty uudelleen.

Litteroin haastatteluaineistot 1–2 päivän sisällä haastattelutilanteista, ja materiaalia kertyi 9–11 sivua per teemaryhmähaastattelu. Litteroin aineistot sanasta sanaan, ja samaa tarkkuutta noudatin amk-toimijan työviikon puhtaaksikirjoittamisprosessissa.

4.2.3 Yksilöteemahaastattelut osaamisen ja sitoutumisen jäsentäjinä

Käsitekarttojen, ryhmäteemahaastattelujen ja työviikkokuvausten tuotoksista keskityin löytämään vastauksia opettajien käsityksistä ammattikorkeakoulumaisesta työkuultuurista sekä työn jäsentämisestä (tutkimuskysymykset 1 ja 2). Kun taas yksilöhaastattelujen tuotoksista etsin työkuultuureissa tarvittavaa osaamista ja sitoutumista (tutkimuskysymykset 3 ja 4). Jaoin yksilöhaastattelukysymykset kahteen teemaosioon: osaamiseen ja sitoutumiseen. Osaamisteesmassa pyrin löytämään opettajien käsitykset omasta lähiyhteisöstään, jossa he työskentelevät. Tämän jälkeen tutkin nimetyn yhteisön merkitystä opettajan työhön. Osaamiskysymyksien taustalla oli ajatus havainnoida yhteisön roolia opettajan osaamisvaatimuksissa ja osaamisen kehittämisessä. En suoraan linkittänyt kysymyksiä lähiyhteisön ja opettajan osaamisen välillä vaan tutkin, nostavatko haastateltavat itse yhteisöllisiä elementtejä tähän teemaan.

Analysoin osaamisteesmassan vastauksia Hargreavesin (1999) viiden työkuultuuri- ja opettajajoukkoon pohjalta. Yksilöhaastateltavat kuuluivat teemaryhmähaastattelujen opettajajoukkoon, joten vertasin kunkin opettajan vastauksia myös ryhmähaastattelujen tuloksiin. Peilasin yksilöhaastattelujen osaamis- ja sitoutumisvastauksia ryhmähaastattelujen pohjalta nousseisiin työkuultuurikuviin.

Sitoutumiskysymyksillä pyrin saamaan kuvaa siitä, mihin opettajat monitahoisessa työnkuvassaan realistisesti sitoutuvat. Samalla havainnoin, löytyykö viitteitä Hackettin, Hausdorffin ja Lapierrin (2001) sitoutumisjaottelun mukaisista kategorioista. Analysoin myös, millaisia jaottelun suuntaisia elementtejä kytkeytyy osaamisvaatimuksiin ja eri työkuulttuuriorientaatioihin. Sitoutumisteemassa pääpaino on kysymyksissä 1 ja 2. Kysymykset 3 ja 4 täydentävät ja syventävät tarvittaessa edellisten kysymysten tuloksia. Kaiken kaikkiaan yksilöteemahaastattelujen tarkoitus oli syventää ymmärrystä työkuulttuurien merkityksestä ja vaikutuksesta amk-opettajan työhön.

Teemahaastattelukysymykset ja apukysymykset:

Osaaminen

1. Mikä on lähiyhteisösi, jossa työskentelet päivittäin?
 - keitä siihen kuuluu?
 - mistä sen tunnistaa?
2. Mikä merkitys ja rooli tällä yhteisöllä on työssäsi?
 - hyödyt?
 - vaikutukset työmuotoihin?
3. Mitkä osaamiset korostuvat nykyisessä työssäsi?
4. Miten kehität tarvittavaa osaamistasi?

Sitoutuminen

1. Mihin asioihin olet erityisesti sitoutunut työssäsi?
 - ammattiura/ organisaatio/ työtehtävät/ asiakkaat/ kollegat?
 - miksi?
2. Mihin asioihin organisaatiossasi olet erityisesti sitoutunut?
 - miksi?
3. Mitkä seikat vahvistavat sitoutumistasi työhön?
4. Mitkä seikat estävät sitoutumistasi työhön?

4.3 Tutkittavat ammattikorkeakoulutoimijat

Tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakoulutoimijat olivat lehtoreita, yliopettajia, projektipäälliköitä ja lähiesimiehinä toimivia koulutusjohtajia. Haastelluista opettajaryhmistä viisi ryhmää koostui opettajista, jotka työskentelivät isoissa, yli maakuntarajat ylittävissä monialaisissa ammattikorkeakouluissa ja kuudes teemaryhmä koostui valtakunnallisen amk-opettajuushankkeen osallistujista. Yhteydenotot tapahtuivat oman ammattikorkeakouluverkostoni pohjalta. Valitsin metropolialueen amk-toimijat, koska alue itsessään koostuu ehyestä korkeakouluverkostosta ja t&k-työn sekä aluekehittämistyön näkökulmasta ammattikorkeakouluilla on samansuuntaiset intressit.

Ensimmäisen vaiheen käsiteltytyöskentelijät kuuluivat valtakunnalliseen ammattikorkeakouluopettajuuden kehittämishankkeeseen. Hankkeeseen

kuului neljä vuosittaista teemapäivää, jolloin osallistujat kokoontuivat yhteisiin seminaareihin. Eräässä tällaisessa teemapäivässä 15 ammattikorkeakouluopettajaa eli yhden teemaryhmän osallistujat työstivät pyytämäni käsitekartat ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista. On selvää, että osallistujat kokivat ammattikorkeakoulutyön kehittämisen positiiviseksi asiaksi, koska osallistuivat ko. kehittämishankkeeseen. Tämä positiivinen asenne vaikutti osaltaan kriittisiin mielenilmauksiin käsitekartoista. Opettajat työskentelivät eteläsuomalaisissa ammattikorkeakouluissa mutta eivät olleet samoja henkilöitä, jotka osallistuivat myöhempään teemaryhmähaastatteluun. Viidestätoista käsitekarttatyöskentelyyn osallistuneesta opettajasta viisi oli miesopettajaa ja kymmenen naisopettajaa. Osallistujat eivät toimineet samassa ammattikorkeakouluorganisaatiossa keskenään.

Haastateltavat opettajat suostuivat helposti mukaan tutkimukseen, ja kontaktihenkilöni kussakin ammattikorkeakoulussa keräsivät nopeasti ryhmän opettajia yhteen keskustelua varten. Myös aikatauluista sovittiin vaivatta. Tutkimuksessani teemaryhmähaastateltavat jakoutuivat yhteen hankeryhmään sekä opettajaryhmiin A-E, joissa oli kaiken kaikkiaan 6 miestä ja 17 naista. Opettajat olivat kokeneita ammattikorkeakoulutoimijoita, joilla jokaisella oli vähintään 7 vuotta työkokemusta. Kokeneimmat olivat olleet ammattikorkeakouluopettajia ammattikorkeakoulujen väliaikaisen toimiluvan alusta alkaen, eli heille oli kertynyt 15 vuotta työkokemusta ammattikorkeakoulussa. Kaikki toimivat vakituisessa työsuhteessa.

Valitsin henkilöt yksilöhaastatteluihin ryhmähaastattelukokemusten pohjalta. Valitsin kahdeksan opettajaa, joista 4 toimi yliopettajana ja 4 lehtorina eri ammattikorkeakouluissa. Valitut olivat opettajia, jotka edustivat mahdollisimman laajaa kirjoa tutkimusjoukkoni toimijoista työkuulttuurien tutkimisen suhteen. Toimijoiden joukko oli kirjava: osa edusti työkuulttuureja, jotka ovat selkeästi yhteisöllisiä ja mosaiikkimaisia, osa oli vahvasti tottunut yksilölliseen työskentelyyn ja osa oli superverkostoituvia toimijoita. Harkinnanvarainen otanta perustui työni viitekehysten jäsenyykseen sekä oman amk-kokemukseeni, ja pyrin sen kautta tuomaan esille moninaisen työkuulttuurien maailman.

5 TUTKIMUSAINEISTON AVAAMA NÄKÖKULMA TYÖKULTTUURIIN

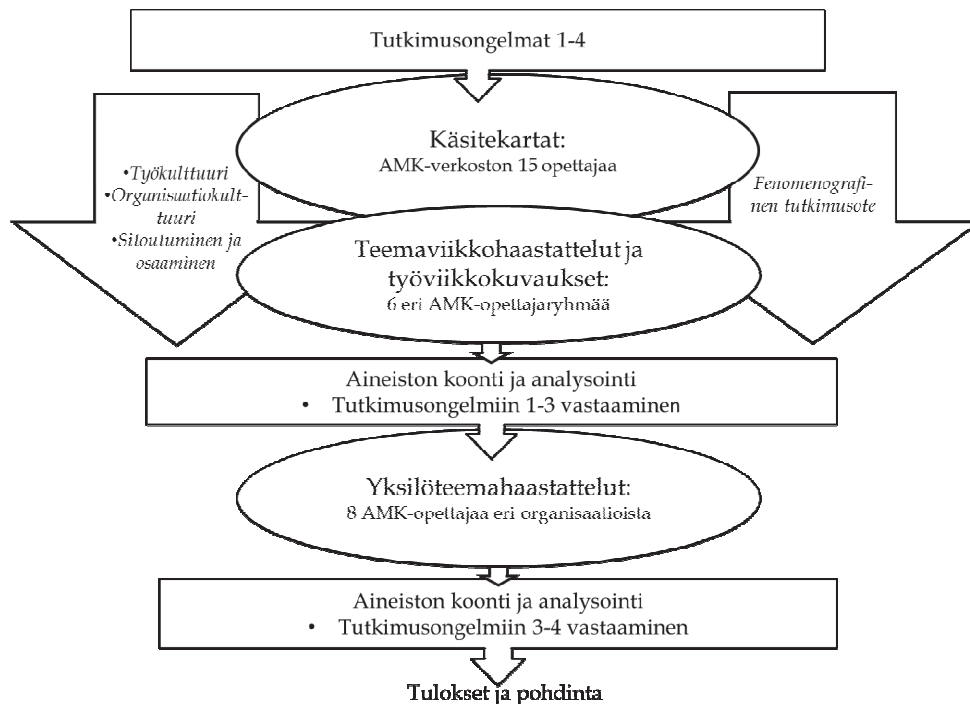
Tutkimusprosessini (kuvio 10) lähtökohta rakentui neljän tutkimusongelman muodostamasta tutkimustehtävästä. Tutkimusongelmien pohjalta hahmottui kolme avainkäsitettä. Pääkäsitteenä on työkuulttuuri ja sen olemusta avaavina apukäsitteinä ovat organisaatiokulttuuri sekä sitoutuminen ja osaaminen työkuulttuureissa. Organisaatiokulttuurikäsite antoi kontekstin työkuulttuurin hahmottamiselle, työkuulttuurin tarkentaessa ihmisten toimintaa ja suhtautumista amk-työhön. Sitoutumis- ja osaamiskäsitteiden kautta avasin opettajien konkreetista toimintaa ja suhdetta työkuulttuuriinsa ja organisaatioonsa.

Fenomenografinen tutkimusote nousi tutkimusongelmien luomasta tehtävästä. Halusin selvittää opettajien käsityksiä ympäröivästä maailmastaan (tässä tapauksessa ammattikorkeakouluorganisaatiosta) ja samalla mahdollistui minun roolini olla osa tutkittavaa todellisuutta (oma henkilökohtainen amk-historia). Aineistonkeruumenetelmät (kierroksia kolme) tuottivat aina seuraavalle kierrokselle uusia tutkittavia teemoja ja avainkysymyksiä, jotka muokkasivat teemahaastatteluhengen mukaisesti. Aineistonkeruuta ja analyysia ohjasi luonnollisesti tutkimustehtäväni ja viitekehysten avainkäsitteet.

Toimin analyysiprosessissa koko ajan samalla toimintamallilla. Kaikkien tutkimuskierrosten tuottamat aineistot analysoin ensin yksitellen, jonka jälkeen muodostin kustakin kokonaisuudesta aina yhteisen kokonaiskuvan ennen kuin siirryin seuraavalle tutkimuskierrokselle. Vastasin kahdessa vaiheessa tutkimusongelmiini eli sitä mukaa kun kyseiseen kysymysteemaan muodostui tuotoksia. Lopullinen koonti ja pohdinta suuntasivat tuloksiani ammattikorkeakouluopettajan työn kehittämiseen niin johtamisen kuin henkilöstönkin näkökulmasta.

Luvussa 5 käsittelen aineistoa, joka koostuu käsittekartoilla (tutkimuskierros 1), työviikkokuvauksilla ja teemaryhmähaastatteluilla (tutkimuskierros 2) kerätystä empiriasta (ks. tutkimusprosessi kuvio 10). Luku rakentuu siten, että alaluvuissa 5.1 ja 5.2 tuon esiin käsittekarttojen luoman kuvan ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista. Teen teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten tuottaman aineiston analyysin kokonaiskuvan ja yhteenvedon luvussa

5.3.2. Yhteenvedon taustalla on kuusi opettajayhteisöä, jotka muodostuivat yhdestä valtakunnallisesta verkostohankkeesta ja viidestä eri ammattikorkeakoulun työyhteisön tiimistä.



KUVIO 10 Tutkimusprosessi

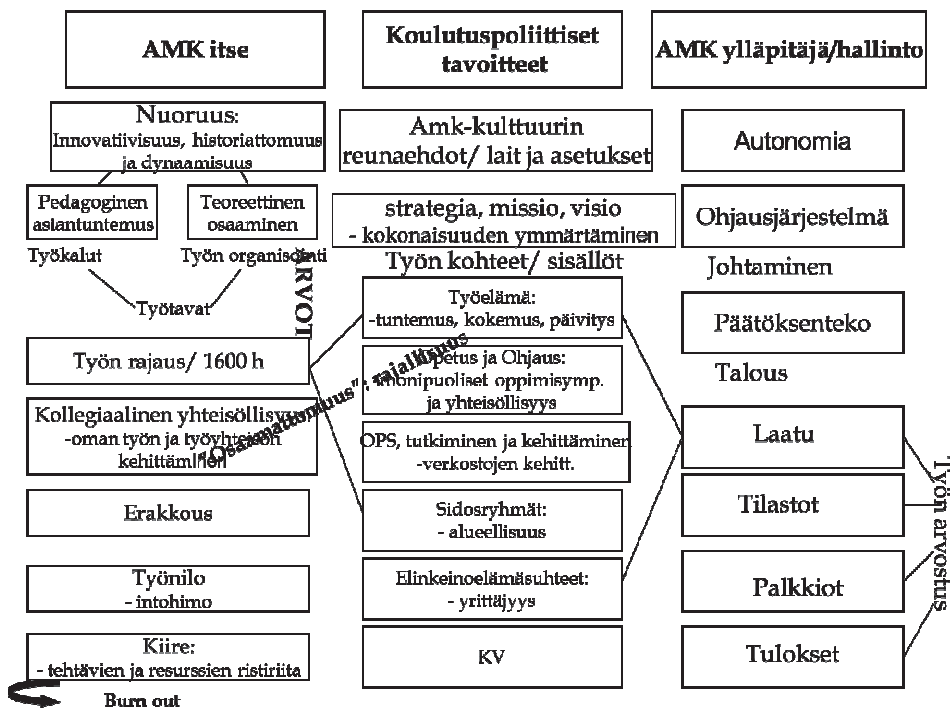
5.1 Käsittekarttojen luoma kuva työkuultuureista

Selvittelin opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulumaisesta työkuultuurista käyttämällä tiedonkeruun menetelmänä käsittekarttoja. Toteutin käsittekarttatutkimuskierroksen 29.9.2005 tutkimuksen kohteena oleville ammattikorkeakouluopettajuuden kehittämishankkeen osallistujille.

Ajankohdaksi valitsin em. hankkeessa sovitun teemaryhmien tapaamis-päivän, jolloin 38 osallistujasta paikalla oli 15 henkilöä. Toteutin kierroksen 15 ammattikorkeakoulutoimijan voimin kahdessa eri tilassa. Ohjeistin osallistuvat opettajat ja vastasin kummankin tiedonkeruutilanteen toteutuksesta. Kummas-sakin teemaryhmässä käsittekarttatyöskentelyyn kului aikaa noin tunti. Jaoin osallistujat 5 hengen ryhmiin, ryhmiä muodostui kolme kappaletta. Tilanne oli kaksivaiheinen. Aluksi pyysin osallistujia miettimään henkilökohtaisesti n. 10 minuutin ajan millaisista teemoista ja avainkäsitteistä ammattikorkeakoulu-mainen työkuulttuuri voisi koostua.

Tämän jälkeen aloitettiin omien teemalistojen yhteiskäsittely ja käsittekartan hahmottelu. Ohjeistin osallistujia edellä esitetyn Deshlerin käsityksen mukaiseen käsittekartan piirtämiseen. Halusin varmistua, että myös käsittekartoissa kuvataan myös käsitteiden välisiä suhteita ja siksi ohjeistin ryhmiä tietoisesti. Tämä vaihe kesti n. 40 minuuttia. Sen jälkeen ryhmät esittelivät toisilleen tuotoksensa, tein muutamia tarkentavia kysymyksiä ja dokumentoin vastaukset muistinpanoiksi. Fläpeille piirretyt käsittekartat (3 kpl) jäivät minulle, ja kirjoitin ne puhtaaksi PowerPoint-ohjelmalla.

Esittelen kartat tässä luvussa PowerPoint-ohjelmalla puhtaaksi kirjoitetuina (kuviot 11–13), juuri niin kuin osallistujat ne piirsivät fläpeilleen. Tulkin-tani ja analyysin käsittekartoista pohjautuvat muistiinpanoihini, jotka tein opettajien käsittekarttaesityksistä ja niiden pohjalta käydyistä keskusteluista esitystilanteissa. Kun kirjoitan luvuissa 5.1 ja 5.2 käsittekarttatyöskentelyn tuloksista, analysoin samalla aineistoa peilaten fläppien tuotoksia työni keskeisiin viitekehyksiin. Käsittekarttatyöskentelystä on kuvaus liitteessä 1.



KUVIO 11 Amk-opettajien laatima käsittekartta 1.

Käsittekartasta 1 (kuviokuva 11) käy ilmi, että yhden opettajaryhmän mukaan ammattikorkeakoulumaiseen työkuultuuriin vaikuttaa kolme erilaista tekijää. Ne luovat pohjaa ja ristipainetta ammattikorkeakoulun identiteetille sekä pyrki-mykselle löytää yhtenäisiä työkuultuureja. Ammattikorkeakoulu organisaationa, koulutuspoliittiset tavoitteet ja ammattikorkeakoulun ylläpitäjät sekä hallinto määrittävät ammattikorkeakoulumaisuutta. Organisaatiota tarkastellaan sen

sisältä käsin, se nähdään nuorena koulutusinstituutina korkeakoulukentässä. Nuoruus on kartan mukaan vahvuus ja heikkous. Amk-organisaation nuoruudessa yhdistyvät innovatiivisuus ja dynaamisuus, mutta samalla historiattomuus, joka johtaa siihen, että ammattikorkeakoulujen on vielä ansaittava uskottavuutensa muiden korkeakoulutoimijoiden sekä elinkeinoelämän silmissä.

Ammattikorkeakoulun osaamisen nähtiin rakentuvan pedagogisen asiantuntemuksen ja teoreettisen osaamisen varaan sekä taitoon lukea työelämätarpeita. Näistä muodostuvat ammattikorkeakoulumaiset työtävät. Työtävät ovat yksi keskeinen työkuulttuurin rakentaja ja asiantuntijayhteisön jäsentäjä. Käsitekartan laatijat ovat asettaneet arvot työtapojen lähtökohdiksi. Merkille pantavaa on, että työtapojen pohjalla on pedagoginen osaaminen ja teoreettinen hallinta. Ammatillista osaamista ja perinnettä ei kartassa esiinny. Tämän käsitekartan mukaan ammattikorkeakoulumaisen työkuulttuurin tekijöinä korostuvat akateemisuus ja koulutustehtävä.

Työn rajausta tapahtuu 1600 tunnin vuotuisen työkuorman mukaan. Ammattikorkeakoulumainen työkuulttuuri sisältää sekä yhteisöllisyyttä, jossa korostuvat oman työn ja työyhteisön kehittäminen, että erakkoutta. Samanlaista kah-tiajakoa löytyy lisää. Työkuulttuurissa on nähtävissä työniloa, suoranaista intohimoa työhön, mutta myös kiirettä, joka saa alkunsa resursoinnin ja tehtävien ristiriitaisuudesta. Ammattikorkeakouluopettajat kokevat työmäärän olevan kohtuuttoman suuri suhteessa siihen 1600 tunnin sapluunaan, johon vuoden työtehtävät sovitellaan.

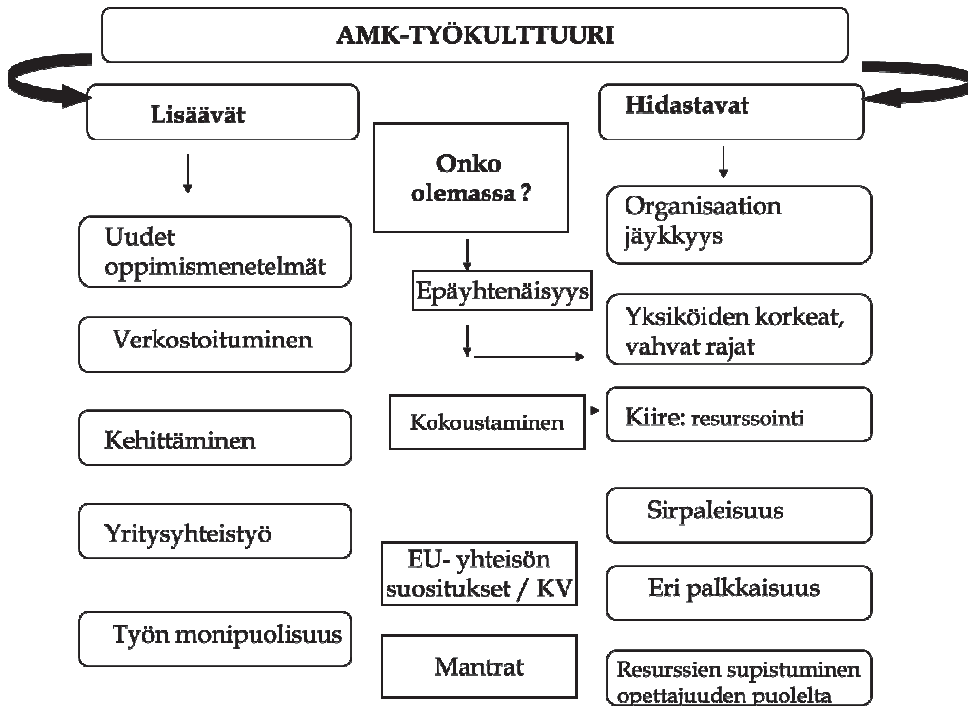
Koulutuspoliittiset tavoitteet luovat ammattikorkeakoulukulttuurille reunaehdot lakeineen ja asetuksineen. Niihin pohjautuvat organisaation toiminnan visio, strategia ja missio. Tällä tasolla pyritään näkemään kokonaisuus ammattikorkeakoulutoiminnasta. Määrittävinä tekijöinä ovat myös työn kohteet ja sisällöt. On mielenkiintoista löytää tästä kategoriasta työelämäntuntemuksen vaade. Se ei esiinny ammattikorkeakouluorganisaation sisäisenä osaamisena. Koulutuspoliittiset vaatimukset tuovat työelämäosaamisen aspektin amk-työkuulttuuriin: kuvion mukaan se ei nouse organisaatiosta itsestään. Työelämäosaaminen pohjautuu toimijoiden tuntemukseen elinkeinoelämän toimijoista, kokemukseen ja osaamisen päivitykseen. Opetus ja ohjaus monipuolisissa oppimisympäristöissä sekä yhteisöllisyys ovat koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaan amk-työkuulttuurin elementtejä. Runkona ovat myös opetussuunnitelma, t&k-työ ja ne mahdollistava asiantuntijaverkostojen rakentaminen. Tähän kokonaisuuteen liittyvät oleellisena osana toimintaympäristön sidosryhmät.

Työelämäntuntemus ja sidosryhmälaatikot on linkitetty kuviossa organisaatiopuolen työn rajausta - laatikkoon. Tämä kertoo niistä paineista, joita opettajan työhön kohdistuu. Opetus- ja ohjaustyötä ei sidota kuviossa työn rajauskysymyksiin, mutta rajauskysymyksiin liitetään aluekehitystyö ja työelämäosaaminen. Kyseisten linkkiviivojen ja kollegiaalisen yhteisöllisyyden päälle on kirjoitettu sanat *"osaamattomuus"* ja *"rajallisuus"*. Tämän pohjalta tulkitsin, että osaamiseen ja arvoihin pohjautuvan nuoren amk-työkuulttuurin toimijat kokevat epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita. Nämä tunteet näyttäytyvät työelämävaatimusten ja alueellisen verkostoitumisen teemojen suhteen. Koulutus-

poliittisen "laatikkopolun" päässä ovat kansainvälisyyden vaade ja suhteet elinkeinoelämään.

Viimeisenä työkuultuuria muokkaavana tahona ovat ammattikorkeakoulun ylläpitäjät ja hallinto. Tämä ulottuvuus tuo organisaatiolle autonomian. Toimintaa ohjaavat ohjausjärjestelmät, johtaminen, päätöksenteko ja talous. Laatulementti kytketään kuviossa työelämätuntemukseen ja elinkeinoelämän suhteisiin. Vaikka ne ovat työtä kuormittavia määreitä, ne ovat silti laadukkaan ammattikorkeakoulutoiminnan tausta. Laadun kanssa niputetaan yhteen tilastot, palkkiot sekä tulokset, yhteiseksi linkiksi nimetään työn arvostus. Edelliset ovat organisaation ohjausjärjestelmän mittareita, joiden kautta ammattikorkeakoulutoimintaa pyritään tekemään organisaatiossa näkyväksi. Käsittekartan laatijat kokevat mittareiden olevan hallinnolta merkittävä viesti siitä, miten hallinto arvostaa opettajien työtä. Mittarit ovat siis työkuulttuurin rakennuspuita.

Käsittekartassa kaksi (kuvio 12) ammattikorkeakoulumainen työkuulttuuri hahmottuu yhdestä näkökulmasta, toisin kuin käsittekartassa 1. Kahdeksi toisiinsa vaikuttavaksi puoleksi on laadittu työkuultuuria lisäävät ja hidastavat tekijät. Lisääviksi nähdään uudet oppimismenetelmät, verkostoituminen, kehittäminen, yritys yhteistyö ja työn monipuolisuus. Näissä elementeissä yhdistyvät opetus- ja ohjaustyö, kehittämistoiminta, työelämäyhteistyö ja verkostomainen työote.



KUVIO 12 Amk-opettajien laatima käsittekartta 2

Työkulttuurin muodostumista hidastaviksi seikoiksi koetaan organisaation jäykkyys, yksiköiden korkeat omat kulttuuriset rajat, kiire, työn sirpaleisuus, eripalkkaisuus ja työn resursoinnin supistuminen perinteisestä opettajan työstä. Monialaisten ammattikorkeakoulujen tyypillinen haaste on eri koulutusalojen yhteenkuuluvuuden rakentaminen. Ison ammattikorkeakoulun sisällä jossakin koulutusyksikössä eletään omaa elämää, ja iso organisaatio voi todellisuudessa olla löyhä ”liittovaltio”, joka sisältää lukemattomia pieniä kouluja omine työkulttuureineen. Tällöin ei pystytä rakentamaan yhteistä ammattikorkeakoulu- maisuutta. Sirpaleisuus ja erilaisuus ovat tuolloin organisaatiota fragmentoivia piirteitä, eikä tällaista organisaatiota voi kutsua mosaiikkimaiseksi.

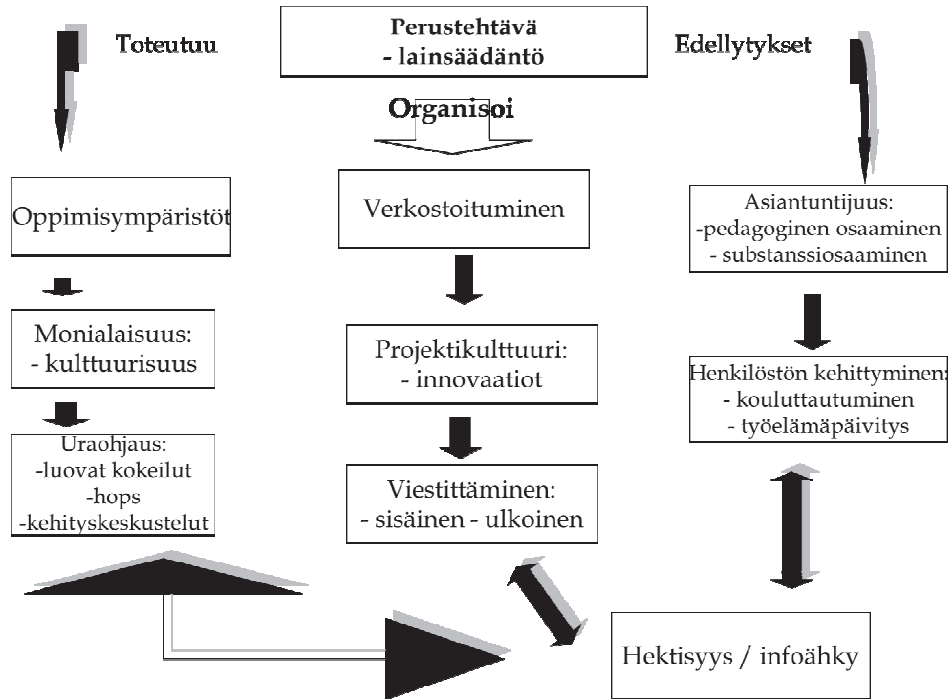
Mosaiikkimaisen organisaation toimijat pyrkivät rakentamaan hallittavan kokonaisuuden moninaisista tehtävistään ja sitomaan ne toisiinsa järkeväksi kokonaisuudeksi. Fragmentoituneessa organisaatiossa työn kokonaisuutta ei hallita, kokonaiskuvaa ei kyetä näkemään ja haasteelliset työtehtävät muodostavat pirstaleisen kaaoksen toimijoiden arjessa.

Erilaisia rajapintoja ei pyritä sitomaan yhteen menettämättä erilaisuutta. Tällaisessa ajattelussa on takana vahva kaipuu integroituneeseen organisaatiokulttuuriin, joka on mahdoton ajatus monialaisessa organisaatiossa. Tässäkin käsittekartassa, kuten kartassa 1, korostuu negatiivisena voimana kiire ja se sidotaan työn resursointiin. Opettajan työn monipuolisuutta on ilmeisen vaikea ohjata, johtaa sekä jäsentää toimijoita ja kokonaisuutta tyydyttävällä tavalla. Kyse saattaa olla usein ristiriitaisista odotuksista opettajan työn sisältöjen suhteen. Avainkysymyksiä lienee yhä 20 vuoden amk-taipaleen jälkeen: onko opettajan perustyötä opetus- ja ohjaustyö sekä t&k-työ ja aluekehitystyö?

Työkulttuuria lisäävien ja hidastavien tekijöiden väliin on hahmoteltu ”onko olemassa” -osio. Tässä kyseenalaistuu koko ammattikorkeakoulumaisen työkulttuurin olemassaolo. Synä nähdään epäyhtenäisyys, joka linkitetään organisaation sisällä oleviin, omasta työkulttuuristaan kiinni pitäviin koulutusyksiköihin. Liika kokoustaminen, joka vaikuttaa kiireeseen, nähdään työkulttuuria murentavana tekijänä. Euroopan unionin luomat suositukset ja kansainvälisyystoiminta ovat myös hajottamassa yhteistä työkulttuuria globaaleine vaatimuksineen. Viimeinen laatikko – mantrat – ovat organisaatiossa esiintyviä sloganeita, ydinsanoja ja avainkäsitteitä, joilla ammattikorkeakoulutoimijat pyritään sitouttamaan yhtenäiseen työskentelyyn. Nämä ovat Scheinin mainitsemia riittien ja rituaalien artefakteja, joiden todellisena tarkoituksena on löytää yhteistä työkulttuurista pohjaa. Tämän käsittekartan perusteella ne koetaan hokemina, jotka eivät yhdistä eivätkä sitouta.

Kolmas käsittekartta (kuvio 13) lähtee liikkeelle ammattikorkeakoulun perustehtävän ja lainsäädännön näkökulmasta. Siinä tarkastellaan perustehtävän toteutumisen ja edellytysten ulottuvuuksia. Työkulttuurin pohjalla ovat siis lainsäädäntö ja perustehtävä, joka organisoituu verkostoitumisen, ammattikorkeakouluihin jalkautuneen projektikulttuurin ja organisaation viestittämisen myötä. Merkittävää on havaita, että vain tässä käsittekartassa on laitettu sisäiselle ja ulkoiselle viestinnälle painoarvoa osana työkulttuurin rakentumista. Pro-

jektikulttuurilla tarkoitetaan tässä innovatiivisia toimintatapoja, jotka vallitsevat ammattikorkeakoulussa.



KUVIO 13 Amk-opettajien laatima käsittekartta 3

Toteutumisen mahdollisuudet nähdään oppimisympäristöjen kautta, monialaisten kulttuurien hyödyntämisen ja uraohjauksen kautta. Uraohjauksella tarkoitetaan ko. kuviossa mahdollisuutta luoviin kokeiluihin työssä, henkilökohtaisen oppimisen mahdollistumiseen ja kehityskeskusteluihin. Toteutumisen tiellä on mahdollistettava yksilöllinen ja monialainen kehittyminen.

Edellytyksiä perustehtävän toteuttamiseen antavat ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden osaaminen, joka rakentuu pedagogisesta ja substanssiosaamisesta. Edellytyksiä luovat myös henkilöstön kehittymisen mahdollisuudet työelämäosaamisen ja muun kouluttautumisen suhteen. Työkulttuuria varjostavat jälleen työn hektiset piirteet. Ammattikorkeakoulumainen työkulttuuri rakentuu käsittekartan 3 mukaan siis ammattikorkeakoulun perustehtävän kautta, jos sille luodaan edellytykset henkilöstön osaamisen kehittymisen, uraohjauksen ja monialaisen kulttuuri-ilmaston hyödyntämisen kautta.

5.2 Yhteenveto käsitelkartoista

Ensimmäinen käsitelkarta osoittaa kahdenlaista ristiriitaisuutta ammattikorkeakoulumaisen työkuulttuurin taustalla. Kartan laatijat tekivät lähtökohdaksi kolmijaon, joka vaikuttaa työkuulttuurin muovautumiseen. Ensimmäinen tekijä, ammattikorkeakoulu organisaationa "itsenään", sisältää tässä kuviossa Scheinin (2004) sisäiseen yhdentymiseen liittyviä tekijöitä. Kollegiaaliset ja yksilökeskeiset työtavat, työilmapiiriin vaikuttava työnilo ja negatiivisena vaikuttava kiire kertovat sisäisen toiminnan kuulttuurista ja Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan työyhteisötason toiminnasta. Työyhteisötason sisäiseen yhdentymiseen liittyvät tekijät ovat selkeästi ristiriidassa ulkoiseen säilymiseen liittyvien tekijöiden (Schein 2004) kanssa. Ulkoiseen säilymiseen liittyviin tekijöihin kuuluvat ensimmäisessä käsitelkartassa kaksi muuta vaikuttavaa tekijää: koulutuspoliittiset tavoitteet sekä amk-ylläpitäjä ja hallinto. Ilmaistujen arvojen (strategiat, missio ja visio) paineet kohdistuvat työelämäosaamisen kehittämiseen. Se luo painetta työyhteisötason kehällä vaikuttavaan arjen työhön ja aiheuttaa osaamattomuutta työn resursoinnissa.

Mielenkiintoista on huomata, että organisaatiotason ja ulkoisen kuvan (Mäkipeska & Niemelä 2005) vaateet kohdistuvat työelämäosaamiseen ja yhteistyöhön. Ne eivät nouse organisaation sisältä työyhteisötason vaateena. Työyhteisötasolla näkyvät pedagoginen ja teoreettinen osaaminen. Työelämäyhteistyö ja työelämäosaaminen eivät olekaan kartan laatijoiden mielestä luontaista ammattikorkeakoulun sisäistä osaamista. Käsitelkarta ammattikorkeakoulun olemuksesta on hyvin koulumainen.

Amk-ylläpitäjät ja hallinto käyttävät ulkoiseen säilymiseen liittyviä toimintoja, kuten omaan organisaatio-osaamiseen liittyviä mittauksia, laatuja järjestelmiä, palkkioita ja ohjausjärjestelmää. Näiden mittareiden ja toimien perusteella tehdään tulkintoja siitä, miten hallinto arvostaa amk-työtä. Tämä vaikuttaa automaattisesti sisäisen yhdentymisen tekijöihin. Johnsonia ja Scholesia (1999) lainaten tämän kuvion perusteella ei synny työkuulttuuria yhdistävää kuulttuurista verkostoa. Voima ja organisaationaaliset sekä kontrolloivat systeemit ovat ristiriidassa riittien, rituaalien ja syvärakenteen elementtien kanssa. Ulkoinen kuva ja organisaatiotason toiminta kuormittavat työyhteisötason toimintaa. Artefaktien ja ilmaistujen arvojen välille ei synny yhteisöllisyyttä. Käsitelkarta 1 antaa hyvin ristiriitaisen ja monijakoisen kuvan ammattikorkeakoulumaisesta työkuulttuurista.

Käsitelkarta 2 nostaa esille ammattikorkeakoulun sisäisen fragmentoitumisen. Jurvansuu (1998) määrittelee fragmentoituvan organisaation kuulttuuriset suhteet sekaviksi ja vastakkaisiksi. ei löydy Valtakuulttuurin ja alakuulttuurien välille ei löydy konsensusta. Näitä piirteitä löytyy ko. käsitelkartasta. Organisaation jäykkyys on osaltaan vahvistamassa vanhojen (entisten itsenäisten ammattillisten opistojen) yksiköiden toimintakuulttuurista asemaa, eikä yhteinen ammattikorkeakoulumainen työkuulttuuri ei pääse kehittymään. Työn sirpaleisuus ja eri ammattialojen opettajien palkkauksen erot lisäävät jakaantumista. John-

sonin ja Scholesin (1999) työyhteisötason yhdistävinä tekijöinä toimivat riitit ja rituaalit jäävät ontoksi organisaatiotason mantrapuheeksi.

Ammattikorkeakoulumaista työkuultuuria lisäävissä elementeissä näkyvät dialogisen asiantuntijuuden (Hakkarainen & Paavola 2006) ja hybridiasiantuntijuuden (Parviainen 2006) edellytykset. Verkottuminen, monipuoliset oppimismenetelmät ja yritysysteistyö ovat niitä välittäviä tekijöitä, jotka muokkaavat dialogista asiantuntijuutta. Näin asiantuntijaopettajat kehittävät kulloisellakin toimintafoorumilla siihen yhteisöön ja tilanteeseen sopivat yhteisölliset työmenetelmät. Kyseessä on tällöin Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan tietoa luova asiantuntijayhteisö.

Käsittekartassa 3 korostuvat sitoutumisen kysymykset. Yksilön odotukset organisaatiota kohtaan kohdistuvat asiantuntijuuden edellytyksistä huolehtimiseen ja urapolkujen mahdollistumiseen. Jos em. seikat toteutuvat, asiantuntija sitoutuu organisaatioon (Hackett, Lapierre & Hausdorff 2001).

Kaiken kaikkiaan käsittekartoista hahmottuvat työkuultuuria yhteisesti määrittäviksi tekijöiksi kehitysmuotoisuus, verkostoituva työote, opettajien asiantuntijuusprofiili ja työn monipuolisuus. Kaikista kartoista käyvät niin ikään ilmi työkuultuuria halkovat ristiriitaisuudet. Kiire ja opettajan työn resurssin epämääräisyys sekä työyhteisötason ja organisaatiotason ristiriitaiset odotukset fragmentoivat yhtenäistä työkuultuuria.

Toisaalta ammattikorkeakoulumaista organisaatiokulttuuria luodaan voimakkaasti yhteiskuntaan päin työelämälahtoisilla hankkeilla, tutkivalla ja kehittäväällä pedagogisella otteella sekä muuttuvilla oppimisympäristöillä, jotka eivät ole sidoksissa koulukontekstiin. Saman aikaan organisaation rakenteissa vaikuttavat vanhat työkuulttuurit, jotka hidastavat amk-pedagogista työtettä. Vanhat sulautuneet oppilaitosrakenteet vaikuttavat organisaation sisällä omine työkuultuureineen. Vallalla saattaa olla työn jäsentämisen jäykkä malli, joka ei välttämättä tue eri amk-tehtävien integroitumista arjen työssä. Samalla korostuu opettajan henkilökohtainen riittämättömyyden tunne opetusta ja t&k-työtä integroivia vaatimuksia kohtaan.

On mielenkiintoista tarkastella niitä sidossanoja, joilla tekijät linkittivät työkuultuurillisia teemoja toisiinsa. Kartoissa esiintyi sellaisia sanoja kuin *lisäävät, hidastavat, osaamattomuus, rajallisuus, edellytykset* ja *hektisyys*. Varsinkin sanoihin *edellytykset* ja *hektisyys* sisältyy käsittekarttatyöskentelyn esille nostama monijakoinen ja ristiriitainen kehitys organisaatiokulttuurin sisällä.

Huomioni saa myös käsitys opettajan asiantuntijuudesta. Se rajataan käsitteämään vain pedagogisia, teoreettisia ja substanssipohjaisia taitoja. Verkostoituneessa ja pirstaloituneessa työkuulttuurissa yhteisö- ja verkosto-osaamisen taidot eivät korostu lainkaan. Kuva opettajien osaamisesta on varsin perinteinen ja yllätyksetön. Tämä on ristiriidassa opettajien työympäristöjen haasteiden kanssa. Nämä käsittekartat eivät edusta ammattikorkeakoulupedagogiikan pohja-ajatusta kolmen tehtävän (pedagoginen, t&k- ja aluekehitystyö) integroitumisesta opettajan työssä. Osaamiskäsitykset ovat perinteistä ammatillista opettajantyötä tarkoittavia, ovatko myös työn odotukset samat?

5.3 Analyysia mosaiikkimaisista työkuultuureista

5.3.1 Analyysiprosessi

Toinen analyysiprosessini kohdistui työviikkokuvausten ja teemaryhmäanalyysien aineistoihin. Työviikkokuvausta oli 23 amk-opettajalta ja teemaryhmiä oli kuusi. Pyrin tällä analyysikerroksella saamaan vastauksia tutkimusongelmiin 1-3.

Analyysiprosessissani yhdistyvät tutkijan esiymmärrys tutkittavasta aiheesta sekä tutkijan rakentama teoreettinen viitekehys. Tämä lähtökohta vaati analyysirungon muodostamista analyysiprosessille aineiston käsittelyä varten. Analyysirunkoni muodostui kolmesta teemakysymyksestä (liite 2) pohja-ajatuksesta:

- käsitys amk-opettajan työstä
- käsitys yhteistyöstä
- käsitys osaamisvaatimuksista.

Opettajat ilmaisivat omia tulkintojaan suhteestaan työhön, yhteistyöhön ja osaamisvaatimukseen. Lisäksi nostin esiin kohtia, jotka käsittelevät työympäristöjä ja konteksteja. Käsitys yhteistyöstä sisälsi haastateltavien omat ymmärrykset yhteistoiminnallisesta työstä. Millaista se oli, keiden kanssa yhteistyötä tehtiin, mikä oli yhteistyön tarkoitus ja tapahtuiko yhteistoiminnassa oman organisaation rajanylityksiä? Käsitys osaamisvaatimuksista pohjautui haastateltavien käsityksiin opettajan työn osaamisvaatimuksista ja he tekivät haastattelutilanteesta ryhmäkohtaisen osaamislistauksen (liite 2, kysymys 6).

Jäsentelin litteroidut ryhmähaastattelut sekä työviikkokuvaukset analyysirungon (ks. liite 3) kolmen teeman mukaisesti. Tehdessäni analysoivaa jäsenystä kustakin teemaryhmähaastattelusta valikoin nauhalta kuvaavia lainauksia havaintojeni tukeksi. Tämän jälkeen peilasin käsittekarttoja, työviikkokuvausta ja teemaryhmähaastatteluja viitekehysesäni keskeisiin teoreettisiin jäsenyysmalleihin. Niitä ovat Scheinin (2004) organisaatiokulttuurin tasot, Mäkipeskan ja Niemelän (2005) organisaatiosipulimalli, Johnsonin ja Scholesin (1999) organisaation kulttuurinen verkostomalli, Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) asiantuntijatyökulttuurien kolmijako, Hargreavesin (1999) viisi työkuultuurijäsenyystä sekä Mäen (2007) yhteisö- ja verkosto-osaamisen malli.

Analysoituani jokaisen yhteisön erikseen tein yhteenvedon työviikkokuvausten ja ryhmähaastatteluanalyysien luomasta kokonaiskuvasta ko. opettajayhteisössä. Kokosin kustakin yhteisöstä analyysirungon tiivistäen näin kokonaiskuvan yhteisössä vallitsevista työkuultuuriorientaatioista.

Kun olin analysoinut kaikki toisen tiedonkeruukierroksen aineistot erikseen, aloin koota kokonaiskuvaa käsittekarttojen, työviikkokuvausten ja teemaryhmähaastattelujen tulosten pohjalta. Jäsentäjäksi otin tutkimusongelmani kysymykset 1-3. Poimin kunkin tutkimusongelman alle keskeisimmät tulokset

kustakin tutkimastani ammattikorkeakouluopettajaryhmästä. Sen jälkeen tein yhteenvedot ja sain vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on opettajien käsitys ammattikorkeakoulumaisesta työ-
kulttuurista?
2. Miten ammattikorkeakouluissa työskentelevät käsitteellistävät työ-
tään?
3. Millaista osaamista vallitseva työ-
kulttuuri opettajien käsitysten mu-
kaan vaatii?

Luvussa 5.3.2 kokoan keskeiset analyysini tulokset viiden eri ammattikorkeakoulun viidestä eri työyhteisöstä ja yhdestä valtakunnallisesta ammattikorkeakouluverkostosta.

5.3.2 Yhteenveto työyhteisöjen työ- kulttuureista

Hahmottelen tässä luvussa teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten tuotokset ja tulokset Hargreavesin (1999) työ-
kulttuurijäsennyksen mukaan. Teemaryhmähaastattelun kuudesta eri yhteisöstä on esimerkkikuviona analysoituna työyhteisö 2 liite 4. Kutsun jäsenyyksiä aineistossa työ-
kulttuuriorientaatioiksi, koska empiriani opettajayhteisöissä esiintyi samassa ryhmässä kahdesta neljään eri työ-
kulttuurihahmotusta. Tämä kertoo siitä, että yhteisöjen toiminnan pohjavirtoina on useita eri toiminnallisia orientaatioita, jotka muodostavat yhdessä toisiaan tukevia työ-
kulttuurikoalitioita. Avaan löytämiäni työ-
kulttuurikoalitioita ammattikorkeakoulutyön epämääräisyyden, asiantuntijatyön artefaktien ja osaamishaasteiden kautta. Kolme jäsentävää näkökulmaa ovat nousseet teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten empiriasta. Ammattikorkeakoulutyön epämääräisyyttä kuvastivat opettajien yhteistyötä käsittelevässä empiriaosuudessa heidän kokemuksensa ja käsityksensä opettajan arkityöstä. Tulkinnat ja uskomukset työn hallinnasta, toimintatavoista, ideologioista ja työmuodoista, olivat ristiriitaisia. Opettajien kokemukset ja käsitykset työtä ohjaavista keskeisistä elementeistä sisälsivät asiantuntijatyön artefakteja. Ne olivat sekä konkreettisia asioita (työajanhallintajärjestelmä 1600 h, opetussuunnitelma, erilaiset palaverit) että abstrakteja työtä ohjaavia elementtejä (organisaation oppimisfilosofinen linja, strategiat, totutut toimintatavat). Osaamishaasteet ilmensivät opettajien käsityksiä ja kokemuksia työhönsä kohdistuvista osaamisvaatimuksista.

Opettajayhteisöjen tuloksista oli hahmotettavissa kaksi toisistaan selkeästi poikkeavaa työ-
kulttuurikoalitiota. Kollaboratiivisen työ-
kulttuurin ja liikkuvan mosaiikin työ-
kulttuuriorientaatioiden yhdistelmä muodosti koalition. Toinen koalition hahmottui yksilöllisyyden työ-
kulttuurin, klikkiytyneen työ-
kulttuurin ja kollaboratiivisen työ-
kulttuurin pohjalle.

Kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin työkuulttuurikoalitiio

Kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin työkuulttuurin koalitiio sisälsi selkeän kehittämismyönteisen asenteen ammattikorkeakoulutoimintaa kohtaan. Hakkaraisen ym. (2002) asiantuntijuustutkimuksen jäsenyyksen mukaan kyseessä oli vahvasti tietoa luova työkuulttuuri. Erilaiset osaamisintressit kohtasivat erilaisissa työryhmissä, työtä suunniteltiin ja tehtiin yhteistoiminnallisesti. Yhteistyössä olivat osallisina niin opettajat, opiskelijat kuin organisaation ulkopuoliset asiantuntijat. Leimaa antavaa työskentelylle oli organisaatorajojen ja roolijakojen rikkominen toiminnassa sekä yhteisen uuden osaamisohjan luominen ja rakentaminen yhdessä.

Tyypillistä työkuulttuurikoalitiolle olivat kerroksiset työtehtävät ja työnkuvat. Opettajat olivat useissa samanaikaisissa hankkeissa ja opintokokonaisuuksissa ja työskentelivät eri toimintarooleissa. Viralliset ja epäviralliset palaverit lomittuivat kerroksisen työn kanssa ja muodostivat epäsäännöllisen työn rytmin. Saman työpäivän ja työviikon aikana opettajan työ sisälsi runsaasti siirtymiä tilanteesta ja työkontekstista toiseen (5–6 siirtymää päivässä). Kun konteksti vaihtui, vaihtuivat myös yhteistyökumppanit, työtehtävä sekä oma asema ryhmässä. Tämä vaatii kykyä heittäytyä tilanteesta toiseen, proaktiivista työn suunnittelua ja roolinottokykyä.

Tämän työkuulttuurikoalitiion opettajat kokivatkin uupumista työrooli- vaihdosten ja työmuotojen nopean vaihtelun vuoksi. Myös työryhmien hetkellisyys vei voimia. Jatkuva uuden aloittaminen ja toimivan yhteisön päättäminen vei aikansa. Vaihtelevasti onnistuen opettajat yrittivät luoda kokonaisuuksia mosaiikkimaisesta työstään. Erilaiset työtehtävät, työpositiot ja ryhmät yritettiin sitoa verkostoksi, joka muodosti selkeän kokonaisuuden esimerkiksi substanssiosaamisen ympärille.

Töitten vaihduttua on vaikea päästä eroon edellisistä, se on hidas pyörähtämään... ei oo helppoa vaihtaa, kun samassa voi vaihtua hankekuviot ja kaikki ja tulee ylikuormitusta...

Opettajat olivat vahvasti kehittämisorientoituneita ja hakivat jatkuvasti uusia tapoja toteuttaa amk-työtä. Saman työkuulttuurikoalitiion opiskelijat yllättivät asenteillaan ja tarpeillaan. Kehittämisvauhdissa olevat opettajat kohtasivat konservatiivisia opiskelijoita. Opettajat pahoittelivat opiskelijoiden vanhakantaista käsitystä oppimisesta ja opiskelemisesta: opiskelijat odottivat tiedon jakamista, luentoja ja tenttimistä hankkeiden ja itseohjautuvuutta korostavien tiimitehtävien sijaan. Opiskelijoiden toiveet heijastelivat yksilöllisen työkuulttuuriorientaation sävyjä. Tämä tilanne haastoi opettajat keskustelemaan opiskelijoiden kanssa. He joutuivat avaamaan oppimisenäkemyksien keskeisiä elementtejä sekä perustelemaan valittua toimintatapaa. Kehittämisinnossaan heidän tuli huomioida asiakasryhmien erilaisuus, eri tarpeet ja eri lähtökohdat. Jatkuvan neuvottelun tilanne työssä sekä opiskelijoiden että työelämän asiantuntijoiden kanssa piti opettajat kriittisinä omalle ja organisaationsa linjaamalle työlle.

Ei ne (opiskelijat) aina oo ihan mukana tässä vauhdissa. Niin, et se lähtis alusta asti, vaikka meidän oppimisfilosofia termiä (tutkijan muutos) käyttäen, mutta analyytisempi ote, et opiskelija analysois itteensä oppijana ja se on jo osa t&k-toimintaa.

Opettajat kokivat ammattikorkeakoulutyötä keskeisesti ohjaavien elementtien olevan epäselviä. Liian nopeatempoinen kehittämisvauhti, kerroksinen työ sekä johdon yli-innovatiivinen työote koettiin opettajapuolella epämääräisyyttä lisääviksi tekijöiksi. Opettajat olivat rakentaneet riittänsä, symbolinsa ja toimintatapansa eri lähtökohdille kuin johto.

Tulkinnat opettajan työstä olivat ristiriitaisia. Opettajat kokivat, että lainsäätäjätason ja strategisen tason toimijoiden tulkinnat opettajien amk-työatä eroavat heidän omista käsityksistään. Opettajat jäsensivät työnsä laajentuneena opetustyönä, johon sisältyi tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehittämis-työ. Keskiössä ja lähtökohdana oli opetustyö. Hallinnon ja lainsäätäjätöimijoiden nähtiin asettavan amk-työn keskiöön tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä aluekehittämisen. Scheinin (2004) perusolettamuksia kehittämisorientoituneessa työkuultuurissa olikin kaksi, ja ne asettuivat suunnittelussa ja toteutuksissa usein ristiriitailanteisiin. Vastakkain olivat pohjimmaisat oletukset opettajan työstä ja julkipuhe. Se toi epävakautta sitoutumiseen ja epämääräisyyttä työn hahmottamiseen. Näitä työkuultuurisesti jakavia lähtökohtia ei ollut tunnistettu eikä käsitelty yhteisöllisesti.

Osa opettajista sitoutui tiiviimmin tutkimus- ja kehittämisorientoituneeseen työotteeseen ja jätti perinteisen luokahuoneopetuksen vähemmälle. Tällä joukolla oli tarve tuottaa sankaritarinoita ja onnistuneita esimerkkejä uudenlaisen valitun oppimisfilosofian mukaisen työn tueksi. Yhteiset suunnitteluprosessit ja ohjaustilanteet loivat yhteenkuuluvuutta moderniin työtapaan ja toimivat samalla kollegakontrollina oppimisnäkemysten mukaisen opetustyön toteutumisen puolesta. Kollaboratiivisella orientaatiolla oli siis kahdenlaiset tarkoituksetperät.

Tutkimuksellisuus menee meille sisäänpäin ja monille tasoille ulospäin. Mun työssä se tulee monissa yhteyksissä, milloin on hankeryhmää, milloin hankesuunnitteluvaiheessa... lähes aina oon yksi lenkki monipolvisessa ketjussa, jossa on opiskelijan oppimisen tarpeet ja työelämän tarpeet, kehittämisen tarpeet ja tää AMK:n perustehtävä toteutuu. Tää on hirveen monitasoista, opiskelija saattaa oman ajattelunsa, oman toimintansa tutkijaksi. Toimii itse oman toimintansa tutkijana, linkki eri ulottuvuuksien kautta, niin että tutkimuksellinen ote säilyy ja sitten vielä haastaa tätä ammattikorkeakoulua kehittämään omaa toimintaansa. Saada ne oikeasti synnyttämään uutta osaamista.

Innovatiivisimmatkin opettajat kokivat uupumista "lentävistä palloista", joilla he tarkoittivat yllättäviä työtehtäviä muun työn päälle. Lentävät pallot olivat usein tutkimus- ja kehittämistehtäviä tai maksullista palvelutoimintaa, jotka tulivat lyhyellä varoitusajalla, joko esimiehen tai ylemmän johdon tarjoamina. Yllättävät työtehtävät kuormittivat jo ennalta täytettyjä työkuormia ja niiden koettiin luovan eriarvoisuutta opettajistoon. Eriarvoisuus kristallisoitui osaamiskysymykseen, koska vain osalle tarjottiin mielenkiintoisia hankkeita ja kehittämistöitä.

Sitten joku heittää palloja syliin, jota toinen kollega ei tiedä, et toiselle on lentänyt 5 palloa ja toiselle vain 1 pallo.

Yllättävät työtehtävät ovat haaste ketteryyttä tavoittelevalle ammattikorkeakouluorganisaatiolle. Ennen kaikkea ne ovat haaste työajanhallinnan johtamiselle. Miten työn suunnittelua johdetaan ja miten siihen suhtaudutaan seuraavaa työvuotta suunniteltaessa? Miten haetaan tasapainoa vuodesta toiseen toistuvien opintojaksojen resursoinneille ja nopeaa reagointikykyä vaativille, muusta työelämästä nouseville yhteistyö- ja koulutustarpeille? Työvuoden suunnittelussa vastakkain ovat toistuvuus ja ennakoimattomuus.

Kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin työkuulttuurikoalitiiossa väiteltiin opettamisesta. Osa kantoi syyllisyyttä ja epäilyä siitä, opettiko työssään tarpeeksi. Olivatko hanketyöskentely, verkostomainen työtapa ja tutkimus- ja kehittämistyöt opettamista? Toisaalta uskottiin vahvasti ohjaavaan työskentelyotteeseen. Vaikka työkuulttuurikoalitiio edusti selkeästi innovatiivisia toimintatapoja toteuttavia työyhteisöjä, peruskysymys opettamisesta ja oppimisesta oli keskeisesti esillä ryhmähaastattelutilanteissa.

Opettaja kärvistelee sen kanssa, että ikään kuin ei ole, kun tekee kaiken näköistä muuta, mikä ei näy siinä tarjonnassa että pidetään luentoo – oonks mä tarpeeks hyvä opettaja...?

Asiantuntijatyön artefaktit opettajien työyhteisöissä jakaantuivat kolmeen ryhmään. Osa yhteisöistä hahmotti työn keskeiseksi elementiksi verkostomaisen työskentelyn, jossa työ oli luonteeltaan konsulttimaista ohjaamista ja kehittämistä. Työ oli yhdessä tekemistä ja yhteisen osaamisen luomista. Yhteisöissä toimivat opettajat kokivat ennen kaikkea sitoutuvansa haasteelliseen ja jatkuvasti muuttuvaan työhön. Työhön sitoutuminen mahdollisti autonomisuutta yksin ja ryhmän toiminnan suhteen. Sen sijaan sitoutuminen amk-organisaation strategiaan linjauksiin, jotka rakentuivat integraatiokulttuurin pohjille, ei houkuttanut opettajia. Kerroksisen ja yhteisöllisyyttä korostavan työn vastapainoksi opettajat kaipasivat työhönsä suvantohetkiä, jolloin oli aikaa yksin jäsentää, koota ja suunnitella tulevaa.

Aineistoni kuudesta opettajaryhmästä oli hahmotettavissa eräs ryhmittymä (ks. kuvio 14), jota yhdisti yhteinen oppimisfilosofia työn artefaktina. Henkilökohtaisen arvopohjan ja oppimisenäkemyksen koettiin integroituvan organisaation linjamaan oppimisfilosofiaan. Oppimisenäkemyks korostui opettajien puheessa kaiken lähtökohtana, se oli toiminnan perustelujen pohja ja työn tavoitteiden saavuttamista arvioitiin sitä vasten. Oman ammattikorkeakoulun strategiat ja arvot oli tunnistettu ja löydettävissä omasta työstä arjen ohjaustilanteissa. Henkilökohtaisen kehittymisen ja työn reflektointi tapahtui lähes automaattisesti vallitsevan ismin valossa. Kyseessä oli vahvasti organisaatioon sitoutunut joukko.

Löytyi myös ryhmä, joka jäseni työtään perusopetuksen artefaktien ja muiden opettajan työn artefaktien kautta. Perusopetusorientaatioon liittyi luokkamuotoinen opetustyö, tehtävien lukeminen, tehtävien arviointi ja verkossa tapahtuva ohjaustyö. Tilanteita luonnehdittiin intensiivisiksi ja opettajaa

sitoviksi. Työn pääpaino oli kirjoittamisessa, lukemisessa ja tiiviin tiedon jakamisessa opiskelijoille. Työtä hallitsi opettajakeskeisyys. Muiksi opettajan töiksi yhteisön jäsenet listasivat verkostomaisen työn, hankelähtöisen työn, ohjaamistyön ja kehittämisprosessien valmennustyön. Opiskelijat muuttuivat kohteista yhteistyökumppaneiksi. Opettajat tasapainoilivat näiden kahden valta-arterefaktin välillä, ja heidän työnkuvaansa kuuluivat molemmat työmuodot.

Ryhmä korosti myös opettajainkokouksia yhteisönsä toiminnallisena artefaktina. Kokouksissa valittiin vastuuopettajat ja jaettiin vuoden työt. Vastuuopettajat kokosivat opintokokonaisuuksien opettajat ja käynnistivät suunnitteluprosessit. Nämä kokoukset toimivat kyseisessä yhteisössä Scheinin (2004) sisäisen yhdentymisen paikkana. Kokous muokkasi ryhmärajoja, ryhmien identiteettejä, toimintatapoja ja henkilövalintoja. Se oli merkittävin opettajayhteisön foorumi asiantuntijatyökulttuurin muovautumisessa.

Kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin työkuulttuurikoalition opettajayhteisöjen osaamishaasteet olivat samanlaiset. Yhteisöllisen työskentelyn taidot nostettiin tärkeimmäksi osaamisalueeksi. Ne sisälsivät yhteistyökykyvaatimuksen toisista työkuulttuureista tulevien toimijoiden kanssa. Tarvittiin kykyä ymmärtää eri alan asiantuntijoiden toimintaa, kieltä ja käsitteistöä. Samalla tuli pyrkiä kehittämään yhteinen työkieli, käsitteistö ja toimintatavat. Opettajilla tuli olla kyky hahmottaa nopeasti toimintaympäristöt, joissa verkostomainen työskentely tapahtui.

Osaaminen kehittyi, kun toimittiin yhdessä opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa erilaisissa hankkeissa. Opettajat kokivat, että yksilön ja yhteisön lisäksi verkostomaisessa työskentelyssä merkittäviä olivat yhteiset työmenetelmät, teorit, ilmaisutavat ja käsitteet. Uutta osaamista syntyi yleensä toiminnassa. Toiminta oli sidottu aikaan ja kontekstiin, joten opettajilla tuli olla kykyä havaita osaamisalojen risteykset, joissa syntyi uusia ratkaisuja. Hetkeen sidottu havainnot ja niiden näkyväksi tekeminen edellyttivät nopeaa reflektointitaitoa, koetun osaamisen käsitteellistämistä ja hyödyntämistä.

Yhteisöllisen ja verkostomaisen työskentelyn avaintekijäksi opettajat nostivat henkilökohtaisen jaksamisensa. Oman työn hallintataidot olivat lähtökohta yhteisöllisen työskentelyn onnistumiselle. Opettajalla tuli olla kykyä rakentaa oma, ulkoisesti hajanaiselta näyttävä työ yhtenäiseksi. Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen oli opettajien mielestä punainen lanka, joka saattoi yhdistää hajanaiset työtehtävät ja verkostot yhdeksi kokonaisuudeksi omassa työhallinnan logiikassa. Esimerkkinä mainittiin tutkimus- ja kehittämisosaamisen parantaminen ja jäsentäminen useiden eri hanketehtävien ja työtiimien kautta. Opettajat kaipasivat ohjausta työajanhallinnan taitoihin niin työryhmänä kuin yksilöllisestikin. Tämän työkuulttuurikoalition työyhteisöjen osaamislistaan kuuluivat vielä avoimuus työtiimeissä, ennakoluuloton työote, epävarmuuden sietokyky, itsensäjohtamisen kehittäminen ja muutoskyvykkyys. Perinteinen ammatillisen opettajan arvostama substanssiosaaminen ei löytynyt osaamisvaatimuksista. Tarpeet ja toiveet kohdistuivat yhteisöllisiin taitoihin.

Täytyy sietää koko ajan muutosta, muutoksen ja kaaoksen hallintaa, ei pidä ajatella että tulee rauha. Tässä eletään kauheen monta muutosta päällekkäin ja että muutosta jaksaa, niin meidän tulee kyetä yhdistämään paikkaa ja funktiota toisiinsa...

Yksilöllinen, klikkiytyneet ja kollaboratiivinen työkulttuurikoalitie

Yksilöllisen, klikkiytyneen ja kollaboratiivisen koalition keskeinen orientaatitopohja oli yksilöllisen työkulttuurin luomassa toiminnassa, sen suunnittelussa ja työn käsitteellistämässä. Työhuonetoverit, joilla oli sama substanssitausta ja jotka olivat samanhenkisiä, tekivät yhteistyötä. Opettajat vartioivat vahvasti osaamisaluearajojaan niin opetussuunnitelmatyöskentelyssä kuin opetustyössäkin. Tämä johti tarkoin rajattuun yhteistoimintaan. Yksilöllisyyttä korostavan työkulttuurin varmistajana toimivat klikkiytyneet ryhmittymät, joilla oli etupii-rinsä. Kun yhteisöjen opettajat puhuivat siitä, mitä työn tulisi olla, he käyttivät kuvauksia, jotka pohjautuivat liikkuvan mosaiikin työkulttuuriin. Puhe ja toiminta olivat kuitenkin kaukana toisistaan.

Opettajan työksi muodostui luokkamuotoinen työskentely. Se rytmitti suunnittelua, toteutuksia, arviointia ja opetuksen kehittämistä. Omaa substanssia rakennettiin verkostoitumalla toisten samaa alaa edustavien kollegoiden kanssa. Itsensä kehittäminen, tiedonhankinta, opetuksen suunnittelu, opetuksen toteutus ja arviointi tehtiin lähes yksin. Ajoittain työn suunnitteluvaiheessa keskusteltiin mahdollisista pedagogisista ratkaisuista työhuonekumppanin kanssa. Myös työyhteisön johtaminen ja rakenteet tukivat yksilöllistä työskentelyä. Työn resursointi tuki yksilöopettajien toimintaa, yhteissuunnitteluun ei saanut panostuksia.

Huonekaverit, jotka on saman osaamisalueen ihmisiä. Vuorovaikutus on erittäin luontevaa ja päivittäistä ja myöskin suunnitelmallista. Se on jutustelua, sovittuja palavereja ja tiettyä asiaa kehitetään.

Tutkimus- ja kehittämistoiminta ja aluekehittämistyö olivat marginaalisessa asemassa, eikä näihin työmuotoihin tunnettu vetoa. Organisaatioiden linjaukset Osaltaan edesauttoivat tässäkin. Ammattikorkeakoulun sisäisiä kehittämishankkeita tai opintojaksoihin linkitettyjä hankkeita ei katsottu virallisesti t&k-työksi, niitä olivat vain isot, ulkopuolisella rahoituksella toimivat kokonaisuudet. Tämä johti siihen, etteivät opettajat halunneet sitoutua hakemusten tekemisiin ja verkostojen luomiseen organisaationsa ulkopuolelle. He kokivat opetuksen vaativan niin paljon aikaa, ettei voimavaroja löytynyt muuhun työhön. Tämä on oiva esimerkki negatiivisesta yhteisvaikutuksesta. Organisaation kei-notekoiset ratkaisut erottaa opetus- ja ohjaustyö tutkimus- ja kehittämistyöstä tukevat opettajien vastaavia pyrkimyksiä. Ammattikorkeakoulun ydintehtävät eivät toteutuneet näissä yhteisöissä.

Opetuksen sisäiset hankkeet, jotka liittyvät opetuksen kehittämiseen, niistä päättää koulutusohjelmataso. Ne on uuden opintojakson kehittämistä ja sitten on erikseen, kun haetaan rahoitusta tutkimuspäällikön kautta. Mä en oikein tiedä sitä sitten...

Toisin kuin edellisessä työkuultuurikoalitiassa, tässä koalitiassa työtilanteet vaihtuivat harvakseltaan. Ne olivat ennalta tiedettyjä, ne tapahtuivat samoissa vakaisissa toimintaympäristöissä ja työroolit pysyivät muuttumattomina.

Työyhteisöjen opettajat eivät kokeneet työn keskeisiä tavoitteita ja ohjauksia elementtejä epämääräisiksi. Työyhteisöissä ei esiintynyt hämmennystä, ja kaikilla oli selkeä kuva työn fokuksista ja tavoitteista. Vain yksi yhteisö erottautui oppimisenäkemyksiistansa vuoksi. Pieni joukko opettajia oli kyseisessä yhteisössä halunnut toteuttaa tietyn oppimisenäkemyksen mukaista luokkaopetusta. Kaikkia ei saatu sitoutumaan vastaavaan työskentelyyn ja lähiesimies halusi kaikkien pedagogisten toimintatapojen olevan käytössä. Oppimisenäkemyksen ympärille linnoittautuneet opettajat turhautuivat, koska heidän näkemyksensä ei saavuttanut legitimitettä. He eivät saaneet mielestään riittävästi resursointia, jotta oppimisenäkemyksensä toteutuisi työn suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kuppikuntaisuus syveni entisestään opettajaryhmien välillä.

Johto on siinä välissä eikä näytä vihreää eikä punaista valoa, jos haluatte saatte kokeilla asenteella, siihen ei oo mitään resursseja.

Työn keskeiset artefaktit olivat selkeimpiä ja helpommin löydettävissä kuin edellisen työkuultuurikoalition yhteisöissä. Työ rakentui yksilöiden osaamisen varaan. Opetus- ja suunnitteluvastuut määräytyivät ainoastaan substanssiosaamisen mukaan. Työnjakotilanteissa omista rajoista pidettiin tiukasti kiinni ja kollegat kunnioittivat myös toisten osaamisaluerajoja. Luokkamuotoisen opetustyön suunnittelusta ja kehittämisestä ei selvitty työaikana, vaan töitä riitti iltoihin ja viikonloppuihin. Esimiehet toimivat selkeinä esimerkkeinä työn rytmin ja työpäivien pituuksien suhteen. Työyhteisössä oli arvostettavaa ja asian tuntijuuden merkki, kun työskenteli pitkää päivää tai kertoi tehneensä töitä myöhään illalla kotona. Yhteisöt vahvistivat tämänsuuntaista käyttäytymistä ja suhdetta työhön.

Mut edelleenkin mulla on puolet viikosta luokkatyöskentelyä. Mulla on niin paljon jatkotutkintoja ja erikoistumisopintoja, ne on pitkiä iltoja ja päivisin, jos ajankäytöstä katsoo.

Opettajan rooli nähtiin tiedonjakajana ja päivitetyn substanssiedon osaajana. Opettajat hakivat harmoniaa työskentelyyn ja työtehtäviin. Keskiössä oli luokkamuotoinen opetustyö, johon koko toiminta kohdistettiin. Pitkin työvuotta tulevat t&k-tehtävät koettiin häiriötekijöiksi. Niiden ei nähty rakentavan amk-opettajan työkokonaisuutta.

Tää just, kun meidän työ on sellaista sillisalaattia, joutuu tekemään hirveesti erilaisia asioita. Tää on alkanut levähtää, kun on alkanut tulla yritys yhteistyötä ja t&k:ta. Viikkoon, jossa suurin osa on oppilaiden kanssa tehtävää opetustyötä, jos siihen alkaa tulla näitä soittoja ja juoksemista yrityksissä... tää alkaa olla raskas paketti. Tää voi johtaa siihen, et varsinainen ydintyö eli tää opettaminen jää sivutuotteeksi. Ollaan kaulaa myöten t&k-suossa...

Osaamispuhe jakautui työyhteisöissä kahtaalle. Konkreettista työtä kuvatessaan opettajat kokivat oman substanssiosaamisensa kehittämisen arvoiseksi, sub-

stanssiosaamista kehitettiin pääosin kansallisissa amk-opettajaverkostoissa tai kirjahankkeiden kautta. He kaipasivat yksilöllistä tukea esiintymiseensä opiskelijoiden edessä. Opettajat tarvitsivat opetusta varten pedagogisia menetelmiä oman osaamisen jakamisen helpottamiseksi. Yhteisöllisiä työskentelytaitoja ei mainittu, vaan opettajat puhuivat vuorovaikutustaidoista opiskelija-opettajasuhteessa. Toiveet ja tarpeet keskittyivät tiiviisti opiskelijan opettamiseen formaalissa oppimisympäristössä.

6 KOONTI: TYÖN SISÄLLÖT JA OSAAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖKULTTUURIN AVAAJANA

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin 1–3 käsitekartta-aineiston, teema-ryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten analyysien pohjalta.

6.1 Ammattikorkeakoulun työkulttuurit

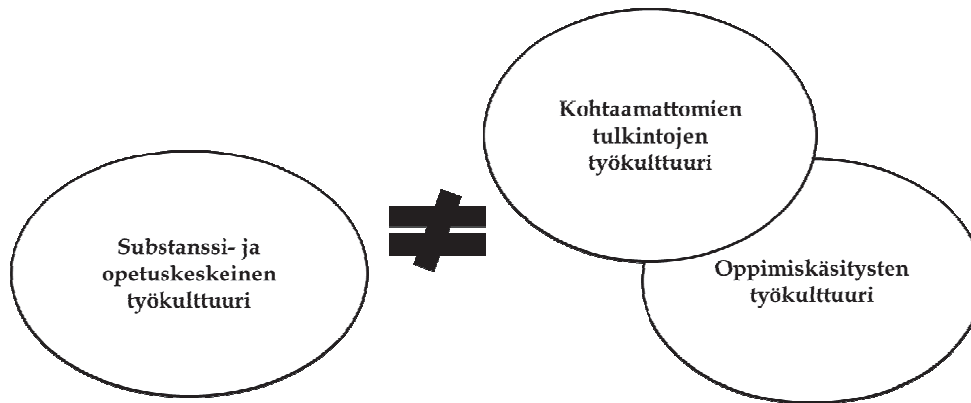
*Tutkimuskysymys 1: Millainen on opettajan käsitys ammattikorkeakoulumaisesta työ-
kulttuurista?*

Opettajien teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten pohjalta muodostin Hargreavesin (1999) mallinnusta käyttäen työkultuurikoalitioita. Kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikin työkultuurikoalition yhteinen tunnuspiirre oli työn keskeisten tulkintojen kohtaamattomuus työyhteisössä. Samoin työyhteisöt sisälsivät jonkin vahvan oppimisenäkemyksen tai ismin, jota pyrittiin toteuttamaan vaihtelevasti. Siksi muodostin koalitiosta kohtaamattomien tulkintojen työkultuurin ja oppimiskäsitysten työkultuurin. Yksilöllisen, klikkiytyneen ja kollaboratiivisen työkultuurikoalition yhteinen nimittäjä oli substanssi- ja opetuskeskeisyys. Oli luontevaa nimetä tämä koalitio substanssi- ja opetuskeskeiseksi työkultuuriksi. Näin hahmottui kolme työkultuuripohjaa ammattikorkeakoulumaisessa toiminnassa (ks. kuvio 14).

- 1) Kohtaamattomien tulkintojen työkulttuuri
- 2) Substanssi- ja opetuskeskeinen työkulttuuri
- 3) Oppimiskäsitysten työkulttuurit

Tutkimuskysymys 1: Millainen on opettajan käsitys ammattikorkeakoulumaisesta työkyötkulttuurista?

Vastaus 1-2 aineiston pohjalta:



KUVIO 14 Ammattikorkeakoulumaiset työkyötkulttuurit

Kohtaamattomien tulkintojen työkyötkulttuuri ja oppimiskäsitysten työkyötkulttuuri toistuivat yhdessä työkyötkulttuuri-ilmionä empiriassani. Sen sijaan substanssi- ja opetuskeskeinen työkyötkulttuuri esiintyi ainoana työkyötkulttuuripohjana tutkimusaineistossani. Hargreavesin (1999) työkyötkulttuurijaotteluun peilaten aineistosta oli osoitettavissa kahdenlaisia työkyötkulttuurimalleja. Työkyötkulttuurit, joissa opettajan työn keskeisenä artefaktina esiintyi moninaisuus ja kerroksisuus, olivat kollaboratiivisen ja mosaiikkimaisen työkyötkulttuurin yhteisöjä. Opettajan työssä yksintekemistä ja opettajaohitoisuutta korostavat artefaktit olivat oleellinen osa pirstaloitunutta yksilöllisyyden työkyötkulttuuria. Näissä työkyötkulttuureissa esiintyi tunnusmerkkejä myös keinotekoisen kollegiaalisuuden työkyötkulttuurista sekä työhuonetoveruuteen pohjautuvaa kollaboratiivista työkyötkulttuuria.

6.1.1 Käsitekarttojen kuva ammattikorkeakoulun työkyötkulttuurista

Keskeinen piirre käsitekarttojen luomassa kuvassa ammattikorkeakoulumaisesta työkyötkulttuurista on kahtiajakoisuus. Työkyötkulttuuri sisältää vahvaa ristivetoa sisäiseen ja ulkoiseen yhdentymiseen liittyvien tekijöiden välillä (Schein 2004). Vaatimukset ja kehittämispaineet, jotka ovat olennaisia työkyötkulttuurin muokkajia, latautuvat erilaisin käsityksin, jos niitä katsotaan ammattikorkeakoulun sisältä tai ulkoa käsin. Ammattikorkeakouluinstituutio koetaan myös vielä kovin nuoreksi korkeakoulujärjestelmäksi, jossa tuoreen instituution vahvuudet ja heikkoudet korostuvat yhtä suurina. Nuori instituutio on historiaton, mikä vaikuttaa uskottavuuteen täysivaltaisena toimijana yhteiskunnan ja elinkeinoelämän rinnalla osaajan ja kehittäjän roolissa. Käsitekartat kertovat näistä ristiveidoista.

Ammattikorkeakoulumaiseen työkuulttuuriin vaikutti kolme tekijää: 1) koulutuspolitiikka työkuulttuurin muokkaajana, 2) ammattikorkeakoulun ylläpitäjät ja hallitus työkuulttuurin muokkaajana sekä 3) ammattikorkeakoulu itse kuulttuurinsa muokkaajana. Koulutuspolitiikka ulkoiseen yhdentymiseen liittyvänä tekijänä asettaa ammattikorkeakoululle reunaehdot lakeineen ja asetuksineen. Organisaatiot pohjaavat visionsa ja strategiansa osaltaan näihin dokumentteihin. Koulutuspolitiikalla ei tarkoiteta vain opetus- ja kuulttuuriministeriötä, vaan siihen kuuluu tämänhetkinen yhteiskunnan ja elinkeinoelämän keskustelu siitä, miten koulutus vastaa työelämän tarpeisiin. Työkuulttuuria määrittää organisaation ulkopuolelta nouseva vaatimus opettajan työelämälähtöisille taidoille. Niitä ovat oman substanssialan ajankohtaisen kehityksen tunteminen, yhteistyötaidot elinkeinoelämän tai julkisen sektorin asiantuntijoiden kanssa sekä henkilökohtaiset kokemukset edustamansa substanssialan työstä.

Opettajan työn luonteeseen ja opettajuuteen kohdistuvat yhteisölliset ja kontekstia koskevat vaatimukset. Ammattikorkeakouluopettajan opetus- ja ohjaustyön tulisi tapahtua monipuolisissa oppimisympäristöissä. Välineinä nähdään ammattikorkeakoulumaisen työkuulttuurin kannalta keskeiset artefaktit, kuten kolmen tehtävän integraatiota edistävä opetussuunnitelma, tutkimus- ja kehittämistyö sekä asiantuntijaverkoston rakentaminen yli organisaatorajojen. Nämä elementit ovat vahvoja vaikuttajia, kun ammattikorkeakoulumainen työkuulttuuri muokkaantuu.

Eri suunnilta tulevat vaatimukset työkuulttuuriin ja opettajan työhön aiheuttavat käsittekartan laatijoiden (opettajien) mukaan riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteen. Työelämäosaamisen hankkiminen ja sidosryhmien rakentaminen koetaan vaikeaksi tehtäväksi, jota hektinen työ hidastaa. Keskeinen syy kahtiajaolle on käsitys työn rajauksesta. Opettajat hahmottavat työnsä opetus- ja ohjaustyön kautta. Koulutuspoliittinen keskustelu korostaa ammattikorkeakoulun tehtävissä aluekehitystyötä sekä tutkimus- ja kehittämistyötä. Linjajako opettajan perustyön ja muun työn välillä elää vahvana ammattikorkeakoulumaisissa työkuulttuureissa.

Ulkoiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyvien tekijöiden välimaastossa olevat ammattikorkeakoulun ylläpitäjät ovat ammattikorkeakoulun autonomian takaajia. Tämä on tärkeä elementti ammattikorkeakoulumaisessa työkuulttuurissa. Se korostaa itsenäisyyttä, kykyä ja legitiimiä päättää itse koulutuksen ratkaisuista. Toimintaa ohjaavat ohjausjärjestelmät, johtaminen ja talous. Ne on sidottu ammattikorkeakoulun laatuun, jonka uskotaan kohentuvan työelämätyöskentelyn ja elinkeinoelämäsuhteiden avulla. Näihin prosesseihin muokatut mittarit ja ohjausprosessit korostavat aluekehitystyötä sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa työelämän kanssa. Mittarit nähdään organisaation johdon käsitteiksi opettajan työstä, sen ymmärtämisestä ja arvostamisesta. Mittarit ovat tärkeitä ylläpitäjien ja johdon työkuulttuurisia rakennuspuita. ”Mittaripuhe” synnyttää kahtiajakoa kysymyksiin, mitä on amk-opettajan työ, mitä on ammattikorkeakoulutyö.

Kolmas työkuulttuurin jäsentäjä on ammattikorkeakoulu itse. Se on selkeästi sisäiseen yhdentymiseen liittyvä vaikuttaja. Sisäiset työkuulttuurin artefaktit

lähtevät osaamisen ja työtapojen jäsentämisestä. Pedagoginen asiantuntemus, teoreettinen osaaminen ja keskeiset työtavat ovat avainelementtejä. Käsitys ammattikorkeakoulun osaamisen sisällöistä kertoo olennaisista arvoista ja lähtökohdista työkuulttuurin taustalla.

Kuten edellä totesin, sisäisten ja ulkoisten tekijöiden välillä koetaan ristiriitaa. Odotukset ja käsitykset ammattikorkeakoulutyöstä ovat osittain erilaiset. Ristiriidan ytimessä on erilainen käsitys amk-opettajan työstä ja osaamisvaatimuksista. Käsitekarttoja laatineet opettajat korostivat akateemisuutta ja pedagogisuutta asiantuntijuutensa taustalla. Ulkoisten paineiden ja hallinnon mieltymysten nähtiin pohjautuvan työelämäkumppanuuteen ja verkostomaiseen osaamiseen. Näitä ei korostettu opettajien omassa käsityksissä.

Organisaation sisällä on lisää yhtenäistä ammattikorkeakoulutyökuulttuuria hajottavia elementtejä. Organisaation jäykkyys, yksiköiden korkeat omat työkuulttuuriset rajat, kiire, työn sirpaleisuus, eripalkkaisuus ja opetustyön resurssien supistaminen koetaan yhtenäistä työkuulttuuria rikkoviksi tekijöiksi. Vastavoimana yhtenäisyyttä yritetään rakentaa uusien oppimismenetelmien, verkostoitumisen, yritys yhteistyön ja monipuolisen työnkuvan avulla. Yhteisöllisyyden ja yhtenäisen työkuulttuurin opettajat kokevat kuitenkin jäävän pelkiksi käsitteiksi, sloganiksi, mantroiksi ja hokemiksi, jotka eivät luo yhteisöllisyyttä.

6.1.2 Teemaryhmähaastattelujen ja työviikkokuvausten luoma kuva työkuulttuurista

Ammattikorkeakoulutoiminnan kannalta keskeisissä käsitteissä ja tavassa jäsentää opettajan työ esiintyi paljon ristiriitaisuutta. Ryhmissä (työyhteisöt 1-6) nousivat esiin opettajien käsitykset opetustyön, t&k-työn ja aluekehitystyön ristiriitaisuuksista. Myös opettajien käsitykset ammattikorkeakouluopettajan työnkuvasta olivat ristiriitaisia. Mitä työhön kuului ja ketkä sen pääsivät määrittelemään?

Opettajat kokivat, että ammattikorkeakoulujen keskeisten tehtävien määrittelyn epäselvyys johtuu kahtiajakoisesta tulkinnasta. Strategisen hallinnon tasolla ja lainsäätäjätasolla t&k, aluekehitys ja pedagogiikka nähtiin osaksi opettajan arkista työkenttää. Opettajat määrittelivät em. työn laajasti ymmärrettävänä opetustyönä. T&k-työ nähtiin opettajien näkökulmasta kehittämistä ja palvelutoimintaa edistävänä työnä, enemmän kuin tutkimusta ja kehittämistä tuottavana työnä. Aluekehitystyötä olisi opettajien näkökulmasta syytä tarkastella yksittäisinä projekteina, jolloin edettäisiin opettajan työn kehittämisen näkökulmasta. Hallinnon taso tarkasteli aluekehitystyötä alueellisten kehitysohjelmien ja innovaatiojärjestelmien kautta. Jakolinja työkuulttuurin keskeisten elementtien suhteen kulki opetustyön toteuttajien ja organisaatiotason toimijoiden välillä. Varsinkin yliopettajan työtehtävissä toimivat kokivat kahtiajakoisuuden vaikeana, koska he toimivat hallinnon tason ja opettajatason ryhmissä kehittämässä ja toteuttamassa hankkeita.

Toinen keskeinen työkuulttuuria määrittävä piirre oli vahva substanssiusko muutamissa haastatelluissa yhteisöissä. Ristiriitaisia tulkintoja ei tarkasteltu työelämän ja kouluorganisaation tai johdon ja opettajiston välisenä ristipaine-

na. Tarkastelunäkökulma lähti opetettavan substanssialan sisältä. Se koski työtapoja, yhteistyömuotoja, itsensä kehittämistä ja suhdetta työelämähankkeisiin. Substanssiosaamisen keskeisyyteen pohjautuvassa työkuulttuurissa opettajan työ nähtiin yhteiskunnallisena koulutustehtävänä, jolloin opetussuunnitelman perusta pohjautui opetettavalle substanssille.

Kyseisessä työkuulttuurissa opettajat korostivat yksilöllistä vahvuutta ja osaamisen reviierejä vartioitiin tiukasti. Jokaisella opettajalla oli oma teema-alue, josta kannettiin yksilöllinen vastuu. Sen kehittämiseen ja toteuttamiseen eivät muiden teema-alueiden osaajat kajonneet. Kollegan osaamisen koskemattomuus oli yhteisön tapa ilmaista kunnioitusta toisen osaamista kohtaan.

Yhteisön sisäinen yhteistyö perustui substanssiosaamisen pohjalle, ja töitä suunniteltiin ja tehtiin samanhenkisten kanssa. Vaikka ulkopuolisin silmin koulutusohjelman opettajistoa yhdisti sama ala, ohjelman sisältä löytyi kuitenkin toisistaan poikkeavia alan sisäisiä painotuksia. Näillä painotuksilla oli suuri merkitys sisäisen yhteistyön ja kehittämisen kannalta. Yhteistyötä tehtiin vain niiden kanssa, joita yhdisti sama suuntaus. Vähemmistöön jäävien substanssisuuntausten edustajat hakivat yhteistyöverkostonsa organisaation ulkopuolelta, jolloin sisäinen yhteinen tekeminen jäi vähäiseksi.

Substanssikeskeisessä työkuulttuurissa korostui yksintekeminen, ja koko koulutusohjelman yhteisissä tilanteissa oli piirteitä pakotetun yhteistyön työkuulttuurista. Suunnittelutyöhön saattoi osallistua saman alan kollegoja, mutta opetustyö toteutettiin yksin. Kollegiaalisuus käsitti siis saman alan kollegat, yhteisen ammattikielen ja käsitteistön. Työkuulttuurin muodostumisen kannalta keskeinen prosessi, työtehtävien jakautuminen organisaatiossa, oli rakennettu hierarkkisesti. Yksikön johtaja ja koulutuspäällikkö laativat lukujärjestykset, opintojaksoihin osallistuttiin oman substanssin mukaan, ja suunnittelut käynnistyivät substanssiryhmittäin. Rakenne vahvisti hyväksi koettua työkuulttuurista pohjaa. Työelämähankkeista oli huonoja, kuormittavia kokemuksia. Vaikka opettajat tunnistivat paineen olla monialaisia osaajia, he tahtoivat keskittyä oman substanssiosaamisen kehittämiseen ja sen opettamiseen.

Toisaalta organisaatiokin edesauttoi tahtomattaan substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin syntymisessä. Ammattikorkeakoulu saattoi toimintajärjestelmällään erottaa opetustyön ja t&k-työn toisistaan. Tutkimus- ja kehittämishankkeita ei integroitu arkiseen opetuksen, vaan niitä ohjaileva rahoitus kulki eri reittejä. Näin ollen opettajilta vaadittiin erityisponnisteluita hanketyön aikaansaamiseksi. Opettajien tuli osata hankkia rahoitusta ja laatia rahoitushakemuksia projekteja varten, samalla hankkeiden integrointi opetukseen heikentyi. Tämä ei sitouttanut opettajia t&k-työhön ja esti näkemästä omaa työnkuvaa opetustyötä laajempina toimintana.

Substanssiosaamista korostava työkuulttuuri oli jäykkä reagoimaan nopeasti tuleviin haasteisiin tai työtehtäviin. Vuoden työt sovittiin tarkasti etukäteen esimiehen kanssa, eikä vuoden aikana tulevia muutoksia pidetty hyvänä asiana. Niiden koettiin sotkevan sovitut työtehtävät ja kuormittavan opettajia.

Opetusfilosofisiin käsityksiin pohjautuvat työkuulttuurit yhtenäistivät tai pirstaloittivat työkuulttuuria. Työyhteisön 2 opettajaryhmän taustalla oli koko

organisaation jakama yhteinen oppimisfilosofinen näkökulma. Yhteinen lähtökohta pyrki vahvistamaan ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integroitumista opettajan työhön. Opettajien toiminta pohjautuikin kolmeen tehtävään ja organisaation jakamaan oppimiskäsitykseen. Kuvattu työviikko sisälsi opettajille suunnattua koulutusta ja ohjausta, jossa pohdittiin yhteisöllisesti oppimisfilosofian toteuttamista arjen työssä. Työyhteisön 2 opettajaryhmän työkuultuudessa opettajien arkiset valinnat ja toiminnot perusteltiin yhteisen oppimisenäkemyksen kautta. Omaa työtä, yhteisiä tekoja sekä suunnitteluprosesseja jäsennettiin oppimisfilosofian kautta ja oppimis- ja toimintaympäristöt korostuivat ohjaustyössä. Koko yhteisöä leimasi yhteisen kehittämisen ilmapiiri.

Yhteisössä esiintyi myös ristiriitaisia näkemyksiä. Näkemuseroja tuotti mm. opetus- ja ohjaustyöhön valmistautuminen. Osa koki, että opetustilanteeseen tuli valmistautua huolellisesti, perehtyä tausta-aineistoihin, uusimpiin tutkimuksiin ja alustaa aiheesta opiskelijoille. Toinen ryhmittymä korosti työelämän ja opiskelijan kuuntelemista ja osaamisen rakentamista tähän yhteyteen. Nämä näkökulmat olivat selkeästi toisilleen vastakkaisia ja jakoivat joukkoa työpareihin samanhenkisyyden perusteella. Kyseessä olivat yhteisestä oppimisenäkemyksestä tehdyt erilaiset tulkinnat, jotka muovasivat työkuultuurin yhteisöllisyyttä ja työnjakoa. Saman yhteisön sisällä esiintyi opettajan yksintyöskentelyä. Yksintyöskentely sisälsi verkon kautta tapahtuvaa ohjausta ja arviointia. Yhteistyöskentely sisälsi opiskelijoiden, työelämän asiantuntijoiden ja kollegoiden kanssa tehtävää suunnittelu- ja toteutustyötä niin opintojaksoilla kuin työelämähankkeissa.

Kaikille yhteinen työkuultuurin ominaisuus oli tehtävien paljous ja kiire. Työpäivät olivat ylipitkiä tai ruokatauot käytettiin syömisen ohella sähköpostin kautta ohjaamiseen tai palaveriin. Kaikilla opettajilla oli enemmän kuin kolme tapaamista ja työteemavaihtoa yhden työpäivän aikana. He tapasivat yhtä paljon sekä organisaation sisäisiä että ulkopuolisiakin asiantuntijoita. Työ oli kerroksista.

Kolmanteen työyhteisöön kuuluvien opettajien oppimisenäkemyksessä oli keskeinen työkuultuurin muovaaja, vaikka sillä ei ollut virallista asemaa. Tämä pirstaloitti työkuultuuria. Ryhmässä osa opettajista sitoutui, suunnitteli ja pyrki toteuttamaan työnsä tietyn oppimisenäkemyksen mukaan. Kyseinen oppimisenäkemyksessä ei ollut koko organisaation tai koulutusohjelman yhteinen toiminnan pohja.

Tämä aiheutti tyytymättömyyttä opettajissa, sillä he eivät saaneet haluaansa resurssia, jotta olisivat voineet tehdä työtään oppimisenäkemyksensä mukaisesti. Oppimisenäkemykseen sitoutuneet opettajat määrittivät työnsä kyseisen näkemyksen kautta, jonka mukaan osaaminen laajentui substanssiosaamisesta ammatin osaamiseen ja pedagogiseen osaamiseen. Tiukka ortodoksinen tulkinta oppimisenäkemyksestä rajasi opettajien mielestä työelämähankkeet pois työnkuvasta. He halusivat keskittyä opettamisen ja ohjaamisen kehittämiseen kouluympäristössä. Ehdottomuus ja osin joustamattomuus oppimisenäkemyksen toteuttamisessa synnyttivät ristiriitaa työkuultuurin sisällä.

6.2 Ammattikorkeakouluopettajat oman työnsä käsitteellistäjänä

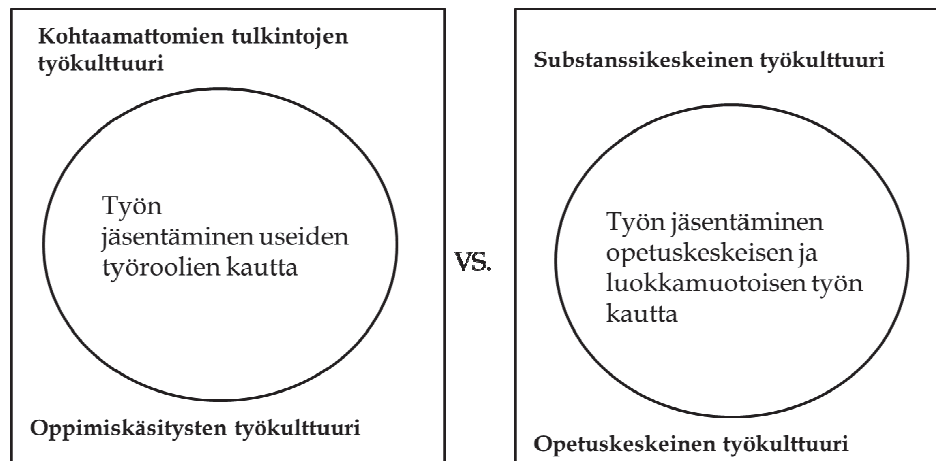
Tutkimuskysymys 2: Miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat käsitteellistävät työtään?

Amk-opettajan työn käsitteellistämisessä hahmottui kaksi pääteemaa (ks. kuvio 15):

- 1) Amk-opettajan työroolit
- 2) Opetuskeskeinen ja luokkamuotoinen työ

Tutkimuskysymys 2: Miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät käsitteellistävät työtään?

Vastaus 2 aineiston pohjalta:



KUVIO 15 Ammattikorkeakouluopettajan työn käsitteellistämisen lähtökohdat.

6.2.1 Opettajan työn jäsentäminen työroolien kautta

Opettajan työn jäsentäminen useiden työroolien kautta korostui selkeästi ristiriitoja ja kohtaamattomia tulkintoja amk-työstä sisältävässä työkuulttuurissa sekä oppimiskäsitysten työkuulttuurissa, jossa keskeisenä oli vain yksi oppimisfilosofia. Kumpikin haastatteluryhmä nosti spontaanisti esille pitkän työroolilistan, kun he vastasivat työn käsitteellistämistä tarkoittaviin kysymyksiin. Jaotelin listan kahteen osaan (ks. kuvio 16):

- a) toimintaa kuvaavien substantiivien näkökulmasta
- b) asiantuntijuutta kuvaavien työroolien näkökulmasta.

Toimintaa ilmaisevat sanat olivat *luoja, toimija, verkostoija, ohjaaja, välittäjä, neuvottelija, sovittelija, tukija, auttaja, antaja, virittäjä, alkuunpanija, mahdollistaja, kasvattaja, etukäteissuunnittelija, palautteen antaja, arvioija* sekä *organisoija*. Jaoin sanat neljään ryhmään:

- 1) Ammattikorkeakouluopettaja toiminnan mahdollistajana
- etukäteissuunnittelija, mahdollistaja, organisoija, luoja
- 2) Ammattikorkeakouluopettaja toiminnan käynnistäjänä
- virittäjä
- 3) Ammattikorkeakouluopettaja rajapintojen yhdistäjänä
- toimija, verkostoija, virittäjä, välittäjä, neuvottelija, sovittelija, arvioija
- 4) Ammattikorkeakouluopettaja oppimisesta huolehtijana
- ohjaaja, kasvattaja, tukija, auttaja, vertaisohjauksen antaja, palautteen antaja, arvioija

Toisen työroolien ryhmittelyn tein opettajan asiantuntijuusvaatimusten näkökulmasta seuraavasti:

- 1) Ammattikorkeakouluopettaja oppimisen asiantuntijana
- ohjaaja, käytännön tason toimija, vertaisohjauksen antaja, keskustelun virittäjä, alkuunpanija, etukäteissuunnittelija, oppimisen mahdollistaja, kasvattaja
- 2) Ammattikorkeakouluopettaja yhteisö- ja verkostotyön asiantuntijana
- kontaktien luoja, verkostoija amk:n ja työelämän välillä, yhteyksien luoja, neuvottelija, konsultti, organisoija, tavoitteista huolta pitävä, arvioija ja palautteen antaja hankkeessa, keskustelun virittäjä, t&k-hankkeessa välittäjä ja sovittelija, etukäteissuunnittelija, alkuunpanija
- 3) Ammattikorkeakouluopettaja yhteisöllisyyden asiantuntijana
- vertaisohjauksen antaja ja kollegoiden tukija, auttaja

Toimintaa kuvaavat roolit:	Asiantuntijuutta kuvaavat roolit:
Ammattikorkeakouluopettaja toiminnan oppimisen mahdollistaja	Ammattikorkeakouluopettaja oppimisen asiantuntijana
Ammattikorkeakouluopettaja toiminnan käynnistäjä	Ammattikorkeakouluopettaja yhteisö- verkostotyön asiantuntijana
Ammattikorkeakouluopettaja rajapintojen yhteisöllisyyden yhdistäjä	Ammattikorkeakouluopettaja asiantuntijana
Ammattikorkeakouluopettaja oppimisesta huolehtija	

KUVIO 16 Toimintaa ja asiantuntijuutta kuvaavien roolien vertailua.

Ryhmittelyjen rinnakkainen tarkastelu osoittaa (ks. kuvio 16), että opettajan työssä korostuvat yhteisö- ja verkostoasiantuntijuus (amk-opettaja rajapintojen yhdistäjä, yhteisö- ja verkostotyön asiantuntija) sekä oppimisen (oppimisen asiantuntija, oppimisesta huolehtija...) asiantuntijuus. Vaikka tähän ryhmään kuuluvat opettajayhteisöt eivät edustaneet pelkästään perinteistä opettajan työtä, oppiminen oli työn keskeinen jäsentäjä. Nyt se vain jäsennettiin verkostomaiseen työskentelyyn osaksi kokonaisvaltaista opettajan työnkuva.

Opettajat jäsensivät työtään useiden työrooliensa kautta. Moninaisuus sisälsi ristiriitaisuutta ja epäselvyyttä työn keskeisistä käsitteistä. Tutkimus- ja kehittämistyön määrittely omassa organisaatiossa ja omassa työnkuvassa oli sekavaa. Sekavuutta loi aiemmin toteamani kahtiajako tulkinnoissa amk-hallinnon (aluekehitystyö työn jäsentäjänä) ja amk-opettajiston (opetustyö työn jäsentäjänä) välillä. Yliopettajat kokivat oman asemansa ristiriitaiseksi, koska he toimivat hallinnon tason ja opettajatason ryhmissä toteuttamassa t&k-hankkeita. Kahden tulkinnan välille syntyi ristipainetta.

Käsitteiden epäselvyys ilmeni myös opetustyön määrittelyssä. Vaikka organisaatiossa saattoi olla yhteisenä linjana kolmen tehtävän integraatio opettajan työssä, haastatteluissa kiisteltiin opetustyön olemuksesta. Jakolinja kulki tiedon jakamiseen painottuvan työskentelyn ja yhteistä tiedonrakentamista tarkoittavan työotteen välillä. Jako koski työn suunnittelua, toteutustapoja ja arviointia. Yhteistä tiedonrakentamista suosivat opettajat kritisoivat myös opiskelijoiden perinteisiä opiskeluasenteita. He kokivat, että opiskelijat eivät osin ymmärtäneet ja hyväksyneet organisaationsa valitsemaa oppimisfilosofiaa, mikä vaikutti myös yhteiseen työskentelyyn.

Kohtaamattomien tulkintojen työkuultuurissa opettajat jäsensivät yhteistyön sisäisiin ja ulkoisiin yhteistyöfoorumeihin. Sisäisten yhteistyöfoorumien toimintaan kuuluivat oman koulutusohjelman opettajien kanssa toimiminen: konsultointi, yhteissuunnittelu ja yhteisopettajuus. Siihen kuului myös yhteistyö lisä- ja täydennyskoulutuksissa kollegojen kanssa. Koko organisaation kehittäjätasolla opettajat tekivät kehittämissyhteistyötä hallinnon eri esimiestasojen kanssa koko ammattikorkeakoulun hyväksi.

Työyhteisön 2 opettajaryhmän sisäiset verkostot olivat merkittäviä työn jäsentäjiä. Verkostot muodostuivat tiimeistä, jotka olivat heille tärkeämpi yhteisö kuin perinteinen koulutusohjelmayhteisö. Tiimit muodostuivat kehityskeskustelujen, yhteisten kehittämispäivien ja työelämästä nousevien hankkeiden ympärille.

Työyhteisön 4 ryhmän verkostomaiseen työotteeseen orientoituneet opettajat jäsensivät työnsä eri verkostojen kautta. He kykenivät rakentamaan kokonaisuutta erilaisten hankkeiden, foorumien ja ohjaustilanteiden kautta. Heillä oli kyky hallita ja jäsentää kerroksista työnkuvaansa.

Ulkoisiin yhteistyöfoorumeihin kuuluivat työelämäverkostot, joissa toteutettiin elinkeinoelämän kanssa t&k-hankkeita ja aluekehitystyötä. Toinen ulkoinen yhteistyöfoorumi olivat kansalliset ammattikorkeakouluverkostot, joissa kehitettiin toimintaa yhdessä muiden organisaatioiden kollegojen kanssa mm. valtakunnallisesti. Myös erilaiset täydennyskoulutushankkeet toisten ammatti-

korkeakoulujen kanssa olivat oleellisia osaamisen ja tietojen vaihdon foorumeita. Kolmas foorumi olivat tutkijayhteisöt, joissa työskenneltiin tutkijoiden kanssa syventäen oman alan substanssi- ja tutkimusosaamista. Eniten aikaa vei ammattikorkeakoulujen välisten verkostojen tuoma toiminta ja kehittämistyö.

6.2.2 Opettajan työn jäsentäminen opetuskeskeisen ja luokkamutoisen työn kautta

Työyhteisöjen 1 ja 5 opettajaryhmien keskeinen lähtökohta ja jäsentäjä oli koulutustehtävä, jonka mukaan opettaja koulutti osajia yhteiskuntaan. Opetus oli siihen keskeisin keino. Työ muodostui luokkamutoisesta opetustyöstä ja ohjauksellisemmasta laboratoriotyöskentelystä. Opettaja nähtiin työelämän ja opiskelijan välissä ohjaajana, tiedon jakajana ja substanssiosaajana. Työ oli pitkälti yksilötyöskentelyä, ja opetusjaksoista muodostui raskaita ja tiiviitä. Kun opetusjaksot olivat käynnissä, opettajille ei jäänyt aikaa muuhun työhön.

Toinen keskeinen jäsentäjä oli opiskelijan osaamisen kehittyminen, josta opettaja oli yksin vastuussa. Opettaja seurasi median välityksellä alan kehitystä ja informoi opiskelijoita ajankohtaisista teemoista. Opetusharjoittelu oli ainoa selkeä kontakti työelämään. Harjoittelu toimi amk-opettajalle tiedon ja kuulumisten vaihtoforumina.

Tiiviin opettamisen jälkeen seurasi rauhallisempi oman koulutusohjelman kehittämisjakso, jossa keskityttiin muun muassa lukujärjestysten laadintaan. Tutkimus- ja kehittämistyö oli vähäistä, ja työn resursointi ohjasi opetustyöhön. Normaali opettajan työ jäsenyi opetus- ja ohjaustyön kautta, ja työelämähankkeet olivat lisätöitä työkuormassa, otsikon ”muuta työtä” alla. Konkreettisesti se näkyi työyhteisön 3 opettajissa. Osalle opettajista työn lähtökohtana oli tietty oppimisenäkemyks, jonka mukaan työtä suunniteltiin ja pyrittiin toteuttamaan. Oppimisenäkemysten tuomat haasteet sidottiin tiukasti luokkamutoiseen opetustyöhön, vaikka näkemys edusti ratkaisukeskeistä tapaa kohdata ja selvittää aito työelämän haaste tai ilmiö.

Työyhteisön 4 opettajaryhmän opetus- ja luokkamutoista työkuultuuria suosivat opettajat kokivat olevansa opetustyössä informaatiotiivistysten jakajia sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen kehottajia. Oppitunneille valmistautuminen vei paljon aikaa, koska edellä mainitut opettajat etsivät perusteellisesti uusinta edustamansa alan tutkimus- ja kehittämistietoutta. He kokivat opiskelijoidensa odottavan heiltä lähes täydellistä osaamista alan viimeisimmästä tiedosta.

Yhteisöllisyyttä haettiin työyhteisön 1 opettajaryhmän oman organisaation ulkopuolelta. Koska edustettu ala oli pieni, opettajat verkostoituivat kansallisesti hyvin ja saivat substanssitukea ko. verkostoista. Sisäinen yhteistyö rajoittui keskusteluihin opiskelijoiden opintojen tilanteista, opinnäytetöistä ja harjoitustöistä. Käsitys yhteistyöstä työyhteisöryhmän 4 opetuskeskeisillä opettajilla rakentui oman osaamisen itsenäiseen toteuttamiseen rinnakkain kollegojen kanssa. Tietoa tai taitoa ei kehitelty tai muokattu yhdessä. Työyhteisön 3 opettajat purkivat työhuoliaan samaa substanssia edustavan huonekollegan kanssa.

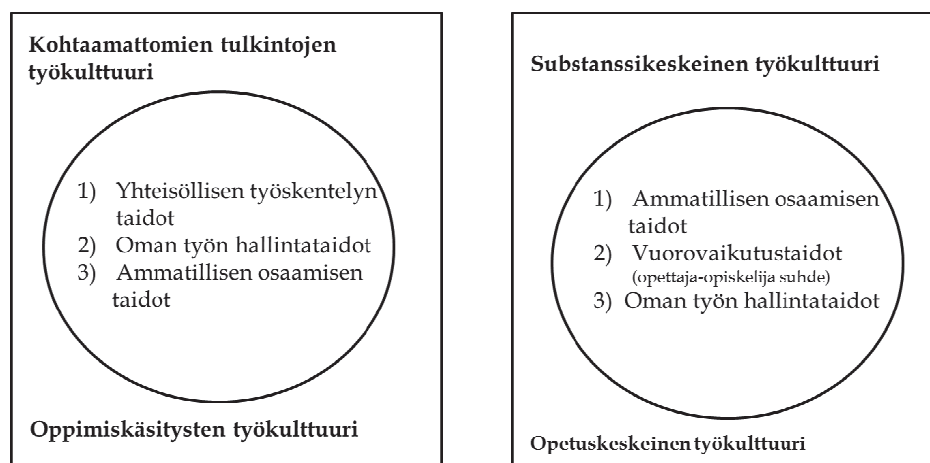
6.3 Osaamisen edellytykset ammattikorkeakoulutyössä

Tutkimuskysymys 3: Millaista osaamista vallitsevat työkulttuurit opettajien käsitysten mukaan vaativat?

Osaamisalueet jakautuivat selvästi kahtia 1) yhteisöllisen työskentelyn taitoja korostavaan ryhmään ja 2) ammatillista osaamista korostavaan ryhmään. Yhteisöllisiä taitoja korostavat opettajat työskentelivät kohtaamattomien tulkintojen työkulttuurissa ja yhteen oppimisfilosofiaan kiinnittyneessä työkulttuurissa (ks. kuvio 17). Ammatillista osaamista korostavat opettajat työskentelivät substanssi- ja opetuskeskeisessä työkulttuurissa. Kahtiajako noudatteli samaa linjausta, joka näkyi jo työn käsitteellistämistä koskevassa tutkimuskysymys 2:n vastauksissa.

Tutkimuskysymys 3: Millaista osaamista vallitsevat työkulttuurit opettajien käsitysten mukaan vaativat?

Vastaus 2 aineiston pohjalta:



KUVIO 17 Ammattikorkeakouluopettajan osaamiskäsitykset työkulttuureissa

6.3.1 Yhteisöllisen työskentelyn taitoja korostavat opettajat

Kohtaamattomien tulkintojen työkulttuurissa sekä oppimisenäkemyksellä pohjaa korostavassa työkulttuurissa opettajien osaamisvaatimuksia kasaantui eniten 1) yhteisöllisen työskentelyn taitoihin. Yhteisöllisen työskentelyn taitojen sisällä oli havaittavissa kahdenlaista jäsennyttä. Toisaalta opettajat painottivat opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutustilannetta ja toisaalta korostui opettajan yhteistoiminta kolmikantaperiaatteen mukaan eli työskentely opiskelijan ja työ-

elämän kanssa. Opiskelijan kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen kohdistuivat vaatimukset herkkyydestä ja kyvystä ohjata opiskelijan esiin nostamia teemoja ja havaintoja sekä kyvystä linkittää ne käsiteltäviin teorioihin ja omaan osaamiseen. Erilaisuuden sietäminen korostui myös opiskelijoiden ohjaamiseen liittyvissä taidoissa.

Toiminta eri asiantuntijoiden kanssa nostatti vaatimukset organisointi- ja koordinoitukyvyistä, kokonaisuuksien hallinnasta, kaaoksen hallinnasta ja priorisoinnista. Opettajan tuli nähdä ja ymmärtää eri asiantuntijoiden osaaminen ja kyetä hyödyntämään sitä yhdessä oman osaamisen kanssa uuden luomiseksi. Oleellinen taito oli reflektointikyky, jolla opettaja hahmotti eri osaamisalueiden rajapinnat ja hyödynsi niitä yhteisesti.

Toisena osaamisalueena korostuivat 2) oman työn hallintataidot. Kyky rajata ja keskittyä olennaiseen omassa työssä sekä ajankäytön hallinta olivat keskeisimmät osaamisvaatimukset. Kerroksinen työ sisälsi eri työvaiheita, eriaikaisia työtehtäviä sekä erilaisia työrooleja. Kerroksista työnkuvaa toteutti yhteisö- ja verkosto-orientoitunut opettaja. Siksi oman työn hallintataidot korostuivat yhtä voimakkaasti kuin yhteisöllisen työskentelyn taidot. Tietoteknisten taitojen ja sähköisen verkon hyödyntämisen nähtiin helpottavan työn hallintaa. Myös nopeus, joustavuus ja muutoskyky olivat osaamista, jota kaivattiin kerroksiseen amk-työhön.

Vähimmälle painotukselle jäivät 3) ammatillisen osaamisen taidot. Kyseisissä taidoissa korostui perinteinen substanssin hallinta. Silti isoimman osan saivat pohdinnat ja vaatimukset oman oppimisfilosofian hahmottamisesta ja sen havaitsemisesta omassa ohjausotteessa sekä työmenetelmävalinnoissa. Kyky opetustyön integroimiseen tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä aluekehitystyöhön nähtiin oleellisena osana amk-opettajan ammatillista osaamista.

6.3.2 Ammatillisen osaamisen taitoja korostavat opettajat

Substanssi- ja opetuskeskeisissä työkuultuureissa työskentelevät opettajat korostivat eniten 1) ammatillisten taitojen kehittämistä. Ammatillisten taitojen fokuksessa oli substanssiosaaminen. Oman alan tiedot ja taidot takasivat menestyksen opetustehtävissä. Substanssiosaamiseen kytkettiin lähes kaikki mahdollinen opetustyöhön kuuluva. Opettajat linkittivät substanssiin pedagogisen osaamisen ja koulutettavaan ammattiin liittyvän osaamisen. Projektiosaaminen, laaja yleissivistys, uuden tiedon hankkiminen, tietotekniset kyvyt ja itsensä kehittäminen edistivät kaikki substanssin hallintaa. Samalla opettajat kokivat tarvitsevänsä valmiuksia opetustilanteista selviämiseen yksin. Näissä osaamisvaatimuksissa korostui selkeästi Hakkaraisen ym. (2002) jäsenyys asiantuntijuudesta yksilön tiedonhankinnan prosessina.

2) Vuorovaikutustaidot, jotka poikkesivat sisällöltään edellisen ryhmän yhteisöllisen osaamisen taidoista, saivat pienemmän huomion osaamisvaatimuksissa. Opettajat korostivat yhteistyökykyä erityisesti opiskelijoiden kanssa. Sanonnat henkilökemian hallintataidoista tai ilmaisut toimeen tulemisesta opiskelijoiden kanssa eivät kuvanneet vastavuoroista suhdetta. Kuvaavaa oli myös näkemys opettajan työskentelystä, kun opettajat katsoivat tarvitsevänsä vahvistusta

esiintymistaitoihin ja ulosantiin. Tämä synnyttää kuvan yksinäisestä estradiesiintyjästä toisten edessä. Tiimityöskentelytaidot ja työelämäyhteistyötaidot mainittiin myös, mutta mikään opettajien kuvauksissa ei kertonut luokkamuotoista laajemmasta ohjaustavasta. Vähiten huomiota saivat 3) oman työn hallintataidot, jotka sisälsivät priorisointikyvyn ja ajankäytön hallintakyvyn.

7 TUTKIMUSAINEISTON AVAAMA NÄKÖKULMA AMK-OPETTAJAN LÄHITYÖYHTEISÖIHIN JA SITOUTUMISEEN

Käsittelen tässä luvussa kolmannen tutkimuskierroksen eli yksilöhaastatteluiden analyysin tuloksia. Aineiston kokonaisyhteenvedo ja analyysi rakentuvat tutkimuksessani muodostuneiden työkuulttuurien mukaisesti. Jäsennän kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurissa sekä substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa työskentelevien opettajien haastattelujen tulkinnat lähityöyhteisö- ja sitoutumiskäsitteen avulla. Lähityöyhteisöllä tarkoitan tässä niitä välittömiä ja toistuvia yhteisöjä, joissa opettajat kokevat tekevänsä päivittäistä työtään. Sitoutuminen ilmaisee opettajien käsitysten ja kokemusten pohjalta heidän suhdettaan amk-työhön.

Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurin opettajat

Jokaiselta opettajalta löytyi 2–4 lähityöyhteisöä. Opettajat eivät työskennelleet ainoastaan yhdessä tiimissä toistuvasti, vaan työ koostui toimimisesta useissa eri asiantuntijaryhmissä. Joillakin lähityöyhteisöt olivat rypäksiä, jotka sisälsivät useita pieniä erillisiä toimintaryhmiä (ks. kuvio 18). Yhteisöt painottuivat amk-työn kehittämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä toiminta-alueen työelämän tuotteiden tai prosessien kehittämiseen. Tämä vaikutti lähityöyhteisöjen rakenteeseen ja koostumukseen. Yhteisöt olivat moninaisia, linkittyivät toisiinsa ja olivat kestoltaan rajallisia. Projektimainen työskentely asetti yhteisöt määräaikaikaisiksi: niitä syntyi ja kuoli työtehtävien asettamisen, tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Kaiken kaikkiaan lähityöyhteisön määrittäminen omassa työssä oli monelle opettajalle vaikeaa.

Amk-opettaja 1: Porukka, jonka kanssa tehdään töitä on eri kuin se lähiyhteisö. Käytännössä se on pitkälti keiden kanssa minulla on yhteisiä asioita, se on ratkaisevaa. Mun verkostot, josta mä saan itselleni tukea, ne on tän yksikön ulkopuolella. Ne ovat muista ammattikorkeakouluista, osittain yliopiston ulkopuolelta, eri yhteyksistä. Ne lähtee henkilökontaktien mukaan.

Amk-opettaja 4: Duunaaminen on yksi asia, et tehdään työtä yhdessä. Toinen on tiedonvaihto. Siinä on se, että sä tunnet paljon ihmisiä, et sulla on niiden yhteystiedot ja pystyt niiden kanssa kommunikoimaan. Se on jonkunlainen toisen tyyppinen yhteisö, se asiantuntijayhteisö.



KUVIO 18 Amk-opettaja 3:n lähityöyhteisöt

Tyypillistä oli, että opettajien lähityöyhteisöt olivat kolmen tasoisia. Koulutuksen kehittämiseen tähtäävät yhteisöt olivat ammattikorkeakouluorganisaatiotasoisia ryhmiä, joissa oli eri koulutusalojen edustajia. Tutkimus- ja kehittämistoimintaa edistävissä yhteisöissä oli toimijoina opettajiston lisäksi opiskelijoita ja organisaation ulkopuolisia sidosryhmäedustajia. Opintojaksojen kehittämistä, suunnittelua ja toteutusta edistävät yhteisöt muodostuivat kollegoista.

Työtä tehtiin yhteistoiminnallisesti, osaamista ja tietoa vaihtaen. Samalla opettajat kokivat edistävänsä eri alojen tuntemustaan ja he saivat kehittyä yhdistelemään eri osaamista uusiksi yhteisiksi tuotteiksi. Myös oma substanssiosaaminen kehittyi, kun se hioutui muuttuvissa työkonteksteissa toisten asiantuntijoiden kanssa. Opettajat eivät kokeneet voivansa työskennellä verkostomaisesti ilman vahvaa substanssiosaamista. Substanssiosaaminen toimi vaihdantatavarana lähityöyhteisöissä, jotka muodostivat verkostoja - vaihdantapaikkoja.

Amk-opettaja 4: Verkosto-osaaminen. Verkosto-osaamisessa täytyy olla sulla joku substanssi, jota sä vaihdat. Se vaihtosubstanssi on tärkeä, muuten sä menetät verkoston. Jos sulta kysyy joku tai pyytää palvelusta, sulla täytyy olla relevanssia hankkia takaisin. Se on ensisijaista verkostoissakin, se on vaihtoväline.

Työroolit ja tehtävät vaihtuivat kerroksisessa työssä ja vaativat yhteisöllisiä työskentelytaitoja. Parviaisen (2006) ja Helakorven (2004) luonnehtimat hybridisen asiantuntijuuden elementit löytyvät kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurin asiantuntijoiden työstä. Opettajat korostivatkin taitoa ja kykyä muodostaa verkostoja, neuvotella työn fokuksista, olla mukana tuottamassa sosiaalista pääomaa sekä vastuullista työtettä, kykyä rationaaliseen työskentelyyn, kykyä heittäytyä tilanteisiin ja asettua toisen asemaan. Kuvatulle toiminnalle oli esimiehen tuki. Useat työkuulttuurin opettajat kiittivätkin esimiehen panosta mahdollistajana ja itseohjautuvuuden tukijana.

Amk-opettaja 6: Täällä on varsin hyvät mahdollisuudet kehittää. Meille on annettu iso valta ja vastuu yhtäläillä siitä mitä me täällä tehdään. Meillä ei ole esimiestä, joka pyrkisi puuttumaan mitä me tehdään yksittäisillä tunneilla tai jaksoilla. Meillä on vahva autonomia opetustyössä. Kun me tiimeinä toimitaan koko ajan ja puhutaan niistä asioista, niin väkisinkin ne kehittyvät.

Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurin opettajien sitoutuminen oli hyvin kirjavaa. Sitoutumisjäsenyyksiä löytyi kolmenlaisia. Osa opettajista oli sitoutunut organisaatioon vahvasti. He halusivat edistää ammattikorkeakoulun strategioita omassa työssään. Monissa heidän ratkaisuisaan organisaation etu ajoi oman työyhteisön edun edelle.

Tästä sitoutujajoukosta oli hahmotettavissa neljä ryhmää. Opettajat kokivat arvonsa ja oppimisenäkemyksensä olevan yhtä organisaation näkemysten kanssa. Näiden opettajien sitoutumista vahvensi yhteisöllisyyttä korostava esimiestyö ja autonomisuuden mahdollisuus omassa työssä. Työtä sai kehittää itsenäisesti ja vastuullisesti. Organisaation koettiin olevan lähes perheen asemassa. Kyseessä oli organisaatiositoutuneiden ryhmä.

Amk-opettaja 6: Kuin koti tai perhe, siinä on henkisesti kiinni.

Sitoutumista heikensi yhteisön kollegoiden sitoutumattomuus organisaation linjaan ja oppimiskäsitykseen. Opettajat halusivat tiukempaa sisäkuria yhteisössä. Suhtautuminen strategiseen linjaukseen oli ehdoton.

Toisen joukon muodosti kaksoissitoutuneiden joukko. Organisaatioon sitoutumisen lisäksi osa opettajista oli sitoutunut oman substanssinsa arvopohjaan. Tämä synnytti ristiriitoja, jos organisaation arvot eivät kohdanneet opettajan arvoja. Sitoutumista heikensivät myös kehittämisorientoituneen organisaation nopealiikkeisyydestä johtuvat informaatio- ja tulkintakatkokset. Kehittämismisvauhdin ollessa kiivaimmillaan saattoi työn keskeisistä sisällöistä jäädä erilaisia tulkintoja. Johto toi tärkeät linjaukset asiantuntijayhteisölle tiedoksi, ei keskusteltavaksi tai yhdessä tulkittavaksi. Toisaalta kehittämisintoinen organisaatio oli myös sitoutumisen vahvistaja. Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurin monikasvoisuus näyttäytyi juuri edellä mainituissa tilanteissa.

Löytyi myös opettajia, jotka havaintojen mukaisesti sitoutuivat ennen kaikkea haasteelliseen työhön ja työnkuviin. Nykyinen työ tarjosi innostavia näköaloja, opettajat saivat mahdollisuuden rakentaa henkilökohtaista verkostoa

ja nostaa samalla markkina-arvoaan tietotyön kentillä. Sitoutuminen saattoi loppua, kun hyötynäkökulma heikkeni.

Neljännien sitoutujien ryhmän muodostivat opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen kiinnittyneet opettajat. Opettajat kokivat verkostomaisen työskentelyn edistävän oppijan kehittymistä. Autenttiset työtilanteet ja niissä kolmikanlainen työskentely takasivat parhaan mahdollisen toimintakontekstin ammattikorkeakouluopiskelijalle.

Kerroksisen, vaihtelevan työn ja lähityöyhteisöjen moneus uuvuttivat opettajia. Roolisiirtymät koettiin kuormittaviksi, valmistautumisaikaa jäi usein vähän ja työn tavoitteet saattoivat olla epäselviä. Se heikensi sitoutumista haastavaan työhön, ja opettajat toivoivatkin parempaa ennakoitiosuamista työn suunnitteluun ja vähemmän nopeita työkomennuksia. Toiveet kohdistuivat esimiestasolle.

Amk-opettaja 7: Sitä mä oonkin oikein pohtinut, kun oli oikein uupunut ja väsynyt, et se onkin aika vaativaa. Se on uuvuttanut ja väsyttänyt, pitää yhtäkkiä orientoitua toisen rooliin. Se on välillä ristiriitaista ja voimavaroja vievääkin. Eli ei oo helppo nakki, nopeat komennukset, siihen mä toivon, et löydetään jokin ratkaisu.

Substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin opettajat

Substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin opettajat hahmottivat toimintaympäristönsään 1–2 lähityöyhteisöä. Ne koostuivat saman substanssialan opettajista, samasta koulutusohjelmasta (ks. kuvio 19). Huonetoiveruus oli useimmissa tapauksissa yhteisöllisyyden kannalta merkittävää. Lähityöyhteisöjen toimintaa leimasi tarkka substanssirajojen varjelu suhteessa toisiin kollegoihin. Yhteinen kehittäminen oli koulutusohjelman opetustyön kehittämistä, opetuksen suunnittelua ja työnjaoista sopimista. Opettajat tekivät opetus- ja ohjaustyötä yksin eivätkä pyrkineet yhdistelemään toistensa osaamista keskenään. Opintojaksoilla opettajien osaamiset täydensivät toisiaan, kun vuoronperään kukin opetti samassa jaksossa. Yhteistyö oli siis peräkkäistä ja rinnakkaista, ei yhtäaikaista.

Amk-opettaja 2: Ne joilla on samantyyppisiä aineita, niin me ollaan paljon tekemisissä ja ne taas joiden teemoista mä en ymmärrä yhtään mitään, niin niiden kanssa on vähän yhteistyötä. Se on ihan selkeää tai jos lähipiirissä on samantyyppisessä elämäntilanteessa olevia. Substanssiosaaminen on ykkönen meillä. Pitää osata se opetettava aine.

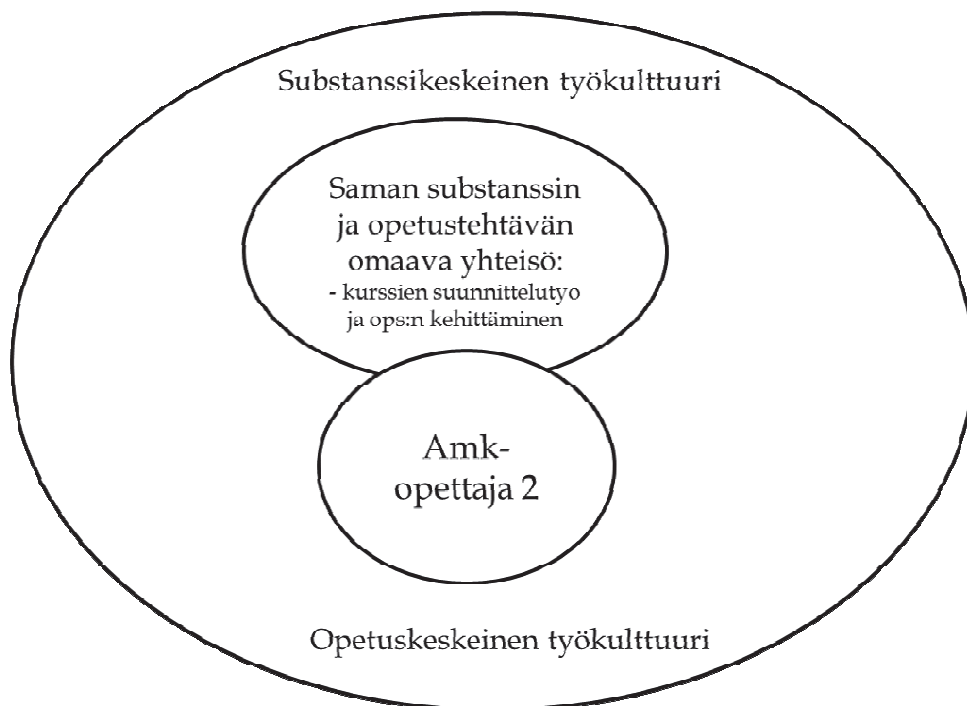
Työroolit eivät vaihtuneet, koska opettajat toimivat pääsääntöisesti joko oman koulutusohjelman substanssiopettajien tai saman organisaation samaa substanssia edustavien opettajien muodostamassa verkostossa. Näiden yhteisöjen sisällä opetustyötä suunniteltaessa tehtiin yhteistyötä, mutta substanssi- ja organisaatorajoja ei pyritty ylittämään.

Opetuskeskeisten lähityöyhteisöjen työkuulttuurissa korostuivat työn ja oman osaamisen hallintataidot, oman työn aikataulutus ja yksilöllinen tiedonhankinta. Opettajat kokivat vastuun ammattikorkeakoulutyön kehittämisestä kuuluvan ainoastaan yksittäisille lehtoreille, ei työyhteisöille.

Amk-opettaja 5: Mä oon huomannut sen, et mitä enemmän mä itse olen perehtynyt johonkin asiaan, niin sitä enemmän mä pystyn auttamaan opiskelijaa. Mä oon nyt kirjoittanut puolivuotta oppikirjaa aktiivisesti. Ja mä oon oppinu siinä projektissa ja on ollut uskomattoman hienoa tänä syksynä opettaa samoja asioita, joita mä oon kirjoittanu. Tää on yksin kehittämistä.

Yksi opettaja nosti esille spontaanin epävirallisen työryhmän, jossa saman organisaation opettajat kehittivät keskenään pedagogisia taitojaan. Ryhmään kuului kymmenkunta eri alan opettajaa ja työskentely perustui keskustelevalle ja kokemuksilla vaihtavalle tyylille. Alustavat kokemukset olivat olleet positiivisia. Organisaatio ei tukenut tätä toimintaa resurssein.

Sitoutumisessa amk-työhön korostui Hackettin, Lapierrin ja Hausdorffin (2001) työtehtävään kiinnittyminen. Se muodostui opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistämisestä, opettajan oman substanssin kehittämisestä ja opetustyön tekemisestä luokassa. Suhde organisaatioon oli etäinen. Osa opettajista oli kokenut luottamuspuolaa ammattikorkeakoulun johtoa kohtaan, osa koki organisaation tavoitteet liian abstrakteiksi oman työn suhteen. Vahvaa sitoutumista koettiin lähityöyhteisöön, ja kollegat ympärillä vahvistivat sitä.



KUVIO 19 Amk-opettaja 2:n lähityöyhteisö

Amk-opettaja 2: Me tehdään työtä tässä ja se tuntuu kaukaiselta mitä tehdään tuolla hallinnossa ja me ollaan fyysisestikin kaukana. Tää on enemmän kemiaa kuin organisaatio.

8 KOONTI: OSAAMINEN JA SITOUTUMINEN AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖKULTTUURISSA

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin 3 ja 4 yksilöhaastatteluaineiston analyysien pohjalta. Alaluvut muodostuvat tutkimuskysymysten mukaan.

8.1 Osaamisen edellytykset ammattikorkeakoulutyössä

Millaista osaamista vallitseva työkuulttuuri opettajien käsitysten mukaan vaatii?

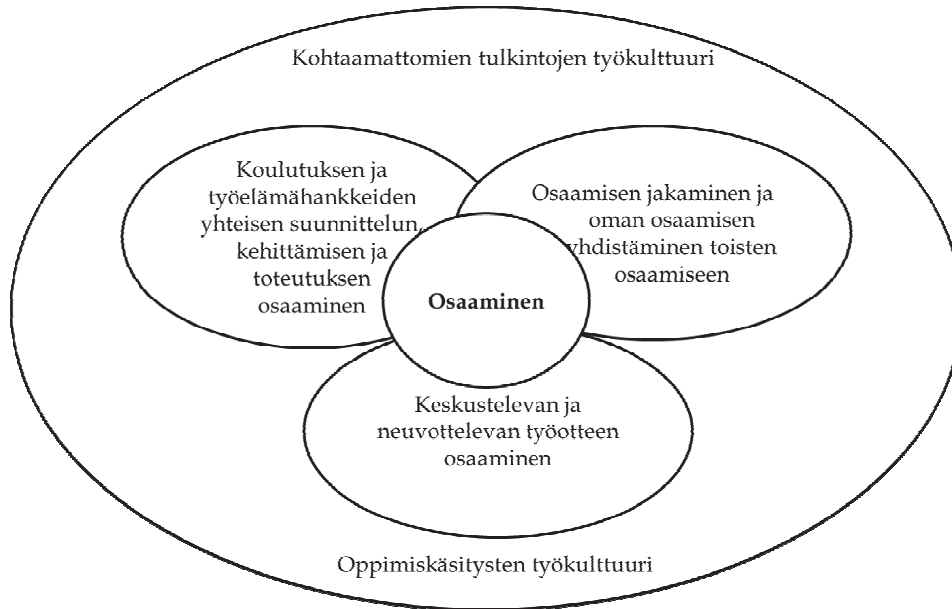
Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurissa työskentely sisälsi kolme osaamisvaatimusta (ks. kuvio 20):

- 1) koulutuksen ja työelämähankkeiden yhteisen suunnittelun, kehittämisen ja toteutuksen osaaminen
- 2) osaamisen jakaminen ja oman osaamisen yhdistäminen toisten osaamiseen
- 3) keskustelemaan ja neuvottelemaan työtöteen osaaminen

Edellä mainitut kolme osaamisvaatimusta liittyvät kiinteästi toisiinsa ja kuuluvat tässä tutkimuksessa esiteltyyn yhteisö- ja verkosto-osaamisen (Mäki 2007, kuvio 6) alueeseen. Verkostomaisessa työssä korostuivat kollegoiden, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kanssa tehtävä suunnittelutyö, yhteinen toteutus ja arviointi. Myös koko koulutuksen kehittäminen tapahtui yhteisöllisesti organisaation sisällä sekä alueen työelämän toimijoiden kanssa. Tämä vaati kykyä oman osaamisen yhdistämiseen toisten osaajien osaamisen kanssa. Työstä muotoutui neuvottelevaa, keskustelemaan, yhteistoimintaa korostavaa ja toisia kuuntelevaa.

Työskentely eri yhteisöjen kanssa ja nopeat siirtymiset asiantuntijaryhmästä toiseen vaativat kykyä heittäytyä tilanteisiin, kykyä eri roolien ottamiseen, luovaa ongelmanratkaisukykyä sekä kykyä kohdata erilaiset osaajat. Mosaikkimainen työ vaatii amk-opettajalta rationaalista ja vastuullista työtötta,

verkostojen johtamista sekä osaamisen johtamista erilaisista asiantuntijoista koostuvissa ryhmissä.



KUVIO 20 Amk-opettajan osaaminen kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurissa ja oppimiskäsitysten työkuulttuurissa.

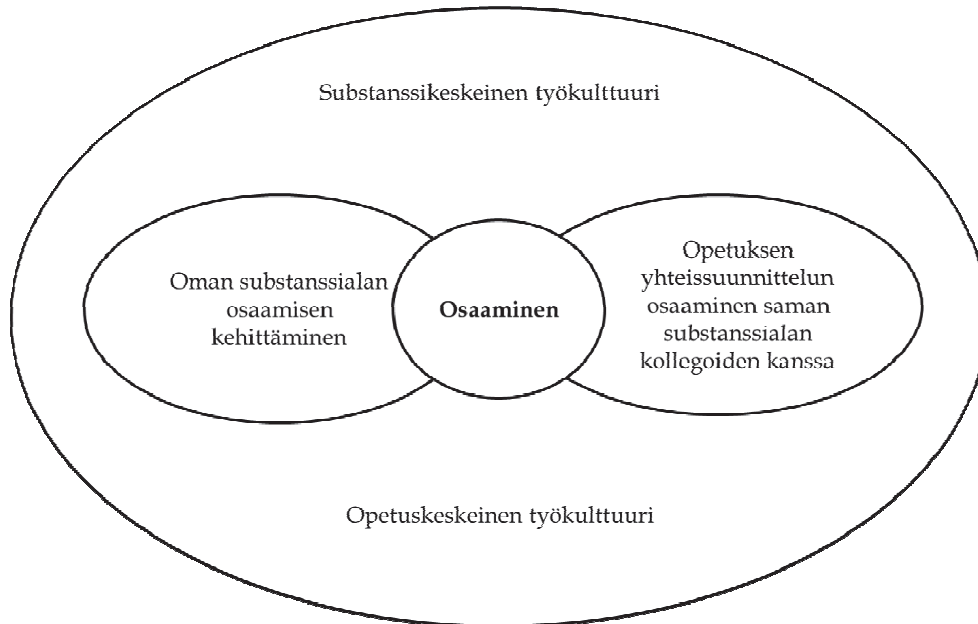
Yhteisö- ja verkosto-osaaminen kehittyi opettajien mukaan ainoastaan työtä tekemällä. Formaali koulutukset eivät antaneet kyseiseen työskentelykuulttuuriin valmiuksia. Osaamisen kehittyminen oli opettajille yhteisöllinen haaste. Uutta opittiin työskentelemällä yhdessä ja refleктоimalla yhteisiä kokemuksia ja tuloksia.

Substanssi- ja opetuskeskeinen työkuulttuuri sisälsi kaksi toisiaan täydentävää osaamisvaatimusta (ks. kuvio 21):

- 1) Oman substanssialan osaamisen kehittäminen
- 2) Opetuksen yhteissuunnittelun osaamista saman substanssialan tai oman koulutusohjelmayhteisön kanssa.

Vahvin osaamisvaatimus kohdistui oman substanssin kehittämiseen. Vaikka osa opettajista koki työn moninaistuneen, substanssiosaamisen syventäminen oli keino onnistua työssä. Opettajat tarvitsivat yhteissuunnittelun ja kehittämisen taitoja saman alan kollegoiden kanssa tehtävissä yhteistyötilanteissa. Yhteistyö koski opetustyön suunnittelua, sillä itse opetustilanteet toteutettiin yksin. Toimintaa kehitettiin yhdessä huonetoverin tai oman koulutusohjelman kollegoiden kanssa. Taustalla täytyi olla sama orientaatio tai oppimisenäkemyks kyseisestä opetustyöstä.

Opettajan työn osaamisvaatimukset kohdistuivat luokassa tapahtuvaan opetus- ja ohjaamistyöhön. Oppimisen tukijan rooli kouluympäristössä oli amk-opettajille tärkeintä. Oma substanssiosaamista kehitettiin yksin. Vastuu koet-



KUVIO 21 Amk-opettajan osaaminen substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa.

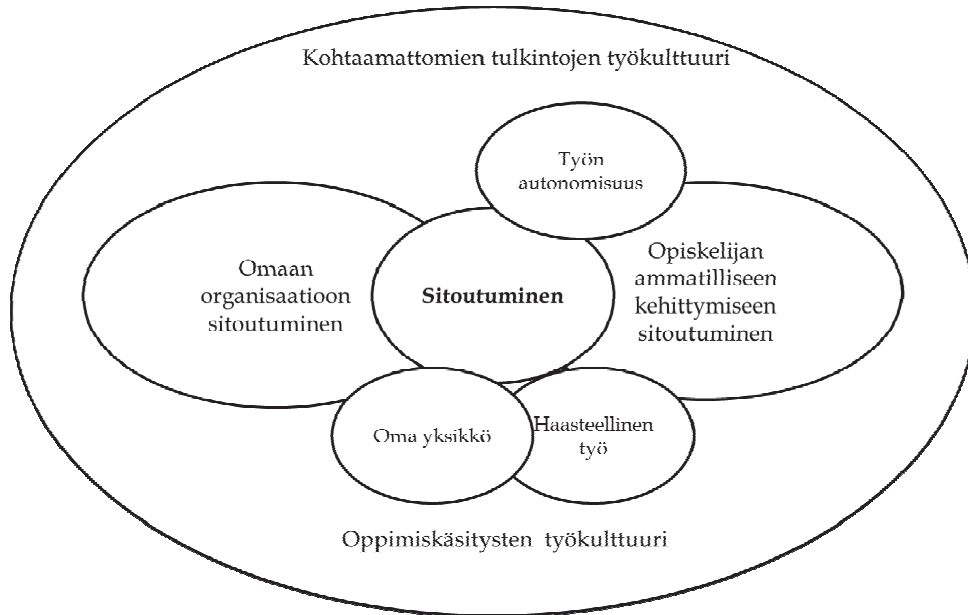
tiin henkilökohtaiseksi, ja omaa osaamista kasvatettiin henkilökohtaisin opikirjaprojektein tai jatko-opinnoin.

8.2 Sitoutumisen kohteet ammattikorkeakoulutyössä

Mihin ammattikorkeakouluopettaja sitoutuu määrittelemässään työkuulttuurissa?

Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurissa työskentelevien amk-opettajien sitoutuminen pirstaloitui moneen eri asiaan. Ristivetoa ja toisistaan poikkeavia sitoutumisen kohteita esiintyi paljon (ks. kuvio 22). Amk-opettajan työstä erotui kuitenkin kaksi sitoutumisen kohdetta muita selvemmin:

- 1) Omaan organisaatioon sitoutuminen. Kyky ymmärtää organisaation strateginen suunta ja toimintalinja ja oman kehittymisen sitominen valitun linjan mukaiseksi.
- 2) Opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen sitoutuminen. Verkostomainen työskentely ja yhteistoiminta työelämän kehittämishankkeissa nähtiin parhaan opettamisen, ohjaamisen ja oppimisen tapana niin opettajalle kuin opiskelijoillekin.



KUVIO 22 Amk-opettajan sitoutuminen kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuurissa ja oppimiskäsitysten työkuulttuurissa

Ristiriitaiset ja kohtaamattomat tulkinnat keskeisistä työn sisällöistä näkyivät selkeimmin sitoutumiskysymyksessä. Ammattikorkeakouluopettajien sitoutumisen kohteita olivat oma organisaatio, oman substanssialan luomat arvot, oma paikallinen yksikkö tai koulutusohjelmayhteisö, opiskelijat, työn autonomisuus ja haastavat, vaihtuvat asiantuntijatyöt.

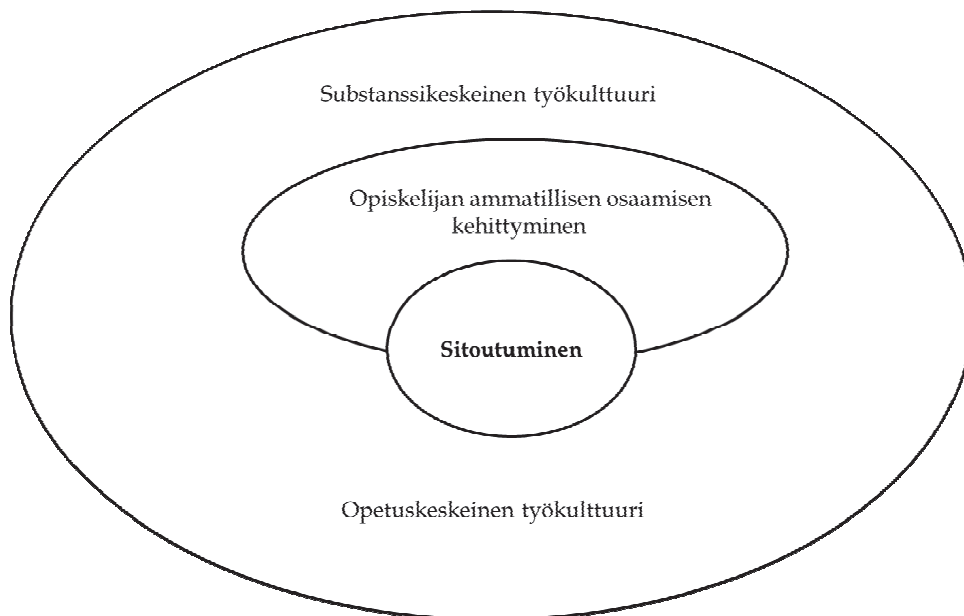
Organisaatioon sitoutuminen korostui muita elementtejä enemmän yhdessä opiskelijan kehittymisen kanssa. Oman ammattikorkeakoulun arvot ja strateginen linja olivat osalle tärkeitä, ja omaa kehittymistä sekä työskentelyä pyrittiin linjaamaan sen mukaisesti. Sitoutumista lisäsi yhteisöllisyyttä korostava esimiestyö. Tiukimmillaan sitoutuminen organisaatioon näyttäytyi, kun sitoutumista heikentäväksi tekijäksi nimettiin toisten kollegoiden lipeäminen oman talon linjauksista. Sitoutumista heikensivät myös organisaation epäselvät toimintarakenteet ja kykenemättömyys päätöksentekoon arjen tilanteissa. Se on tyypillinen työkuulttuurinen ilmiö mosaiikkimaisessa työkuulttuurissa.

Opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen sitoutuminen kannusti amk-opettajia toimimaan yhteistoiminnallisissa asiantuntijaverkostoissa. Verkostomainen ja hankekeskeinen työskentely koettiin parhaimmaksi oppimisen muodoksi, josta hyötyivät sekä opettaja että opiskelija. Samalla kehittyivät yhteisölliset työskentelytaidot ja osaamisen jakamisen taidot.

Osa opettajista sitoutui oman yksikkönsä työyhteisöön. Taustalla oli pettymys ammattikorkeakoulun johdon johtamaan organisaatiouudistukseen. Jälleen korostui tulkintojen kohtaamattomuus työn sisällöistä. Pettymys syntyi siitä, että johto ei keskustellut muutoksen suunnasta opettajien kanssa.

Työn autonomisuus, mahdollisuus vaikuttaa työhön, sen suunnitteluun ja toteutukseen sekä konkreettisten tuotosten ja tulosten näkeminen sitouttivat. Myös työn haasteellisuus ja vaihtuvat työtehtävät sitouttivat. Verkostomainen työ ja monialaiset asiantuntijayhteisöt toivat työhön haasteellisuutta. Työn haasteellisuudesta tulikin asiantuntijatyössä merkityksellisin asia: omaa vaikuttavuutta pääsi käyttämään eri asiantuntijayhteisöissä ja jatkuvasti koki sekä oppi uutta. Organisaatio ja työyhteisö olivat tukikohtia, joihin tuli pitää hyvät välit työskentelyn mahdollistumiseksi. Perinteiset sitoutumisen kohteet väistyivät työn sisällön tieltä.

Substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuultuurissa työskentelevien ammattikorkeakouluopettajien sitoutumisista yksi oli ylitse muiden (ks. kuvio 23), opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittyminen.



KUVIO 23 Amk-opettajan sitoutuminen substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa

Kun oma substanssiosaaminen oli hallinnassa, haluttiin sen tuoma osaaminen käyttää opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen hyväksi. Oman työn keskeinen motiivi oli opiskelijan kehittyminen. Tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa mielenkiintoiset oppitunnit, jotta opiskelijoiden osaaminen mahdollistuisi. Opettajat kokivat olevansa siitä henkilökohtaisessa vastuussa.

Osaksi amk-opettajat olivat sitoutuneita oman koulutusohjelman työyhteisöön, koska ne edustivat samaa työorientaatiota ja samanhenkisyttä. Organisaatioon sitoutuneet opettajat kokivat oman ammattikorkeakoulun hyvän maineen alansa ammattilaisten kouluttajana vahvistaneen sitoutumista. Työn autonomisuus substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa vahvisti sitoutumista. Opetustehtävää sai hoitaa itse parhaaksi katsomallaan tavalla eikä työtehtäviin puututtu.

9 POHDINTAA

Tässä luvussa ensin kokoan yhteen kaikki neljä tutkimuskysymystä tiivistäen väitöskirjani keskeiset tulokset. Sen jälkeen pohdin ammattikorkeakoulujen työkalttuureista syntyneitä kokonaiskuva ja työkalttuurien vaikutuksia opettajan työhön. Luvun alkuosassa teen katsauksen tulosten luomaan kuvaan työkalttuurien kahtiajakoisuudesta. Avaan työkalttuureja opettajan työskentelyn osaamisvaatimusten ja sitoutumisen kautta. Pohdintani peilauspintana käytän tutkimukseni kannalta keskeisiksi muodostuneita teoreettisia käsitteitä. Luvun loppuosassa pohdin työkalttuurien merkitystä ja vaikutusta ammattikorkeakouluyhteisöjen kehittämiseen yksittäisen opettajan, johtamistoiminnan ja koko yhteisön näkökulmasta. Lopuksi tuon esiin tutkimukseeni pohjautuvan näkemyseni ammattikorkeakouluopettajan työn fokuksista sekä vaatimuksen opettajan osaamiseen liittyvän tarkastelunäkökulman muutoksesta.

Ensiaskel kohti mosaiikkityötä on suunnittelu. On päätettävä millaisilla kuvioilla haluaa rakentaa pintaa ja mihin. Palasia ei kannata liimata heti paikoilleen, vaan sovitella rauhassa. – Ritva Kara-Takala (Kotiliesi 16/2006)

9.1 Ammattikorkeakoulun työkalttuurin kokonaiskuva

Tutkimuskysymys 1: Millainen on opettajan käsitys ammattikorkeakoulumaisesta työkalttuurista?

Opettajien käsityksistä ammattikorkeakoulumaisesta toiminnasta oli havaittavissa kolme työkalttuuripohjaa. Ensimmäisen työkalttuurikontekstin nimesin kohtaamattomien tulkintojen työkalttuuriksi. Toinen yhtä merkittävä työkalttuurikonteksti oli substanssi- ja opetuskeskeinen työkalttuuri. Oppimiskäsitysten muovaama työkalttuuri yhdistyi tutkimuksen analysoinnin edetessä kohtaamattomien tulkintojen työkalttuuriin. Kyseisistä työkalttuureista löytyi paljon opettajan työhön liittyviä yhteisiä artefakteja.

Tutkimuskysymys 2: Miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät käsitteellistävät työtään?

Oman työn käsitteellistämässä hahmottui kaksi pääteemaa. Osa aineiston opettajista jäsensi työnsä työroolien kautta ja toinen osa opetuskeskeisen ja luokkamutoisen työn kautta.

Tutkimuskysymys 3: Millaista osaamista vallitsevat työkultuurit opettajien käsitysten mukaan vaativat?

Kohtaamattomien tulkintojen työkultuurissa työskentelevät opettajat kokivat tärkeimmäksi osaamiseksi yhteisöllisen työskentelyn. Siinä korostui osaamisen jakaminen, oman osaamisen yhdistäminen muiden asiantuntijoiden osaamisen kanssa, neuvotteleva työote sekä yhteissuunnittelu-, ohjaus- ja arviointityön osaaminen.

Substanssi- ja opetuskeskeisessä työkultuurissa korostui selkeästi opettajien substanssiosaaminen. Substanssiosaaminen mahdollisti opiskelijan opettamisen ja opetustyön suunnittelun saman alan kollegoiden kanssa.

Tutkimuskysymys 4: Mihin ammattikorkeakouluopettajat sitoutuvat määrittelemässään työkultuurissa?

Kohtaamattomien tulkintojen työkultuurissa amk-opettajan työstä erottui kaksi sitoutumisen kohdetta hieman muita selkeämmin. Selkeimmät sitoutumisen kohteet olivat oma organisaatio ja opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Organisaation strateginen suunta ja toimintalinja haluttiin sisällyttää punaiseksi langaksi omaan työskentelyyn. Verkostomainen työskentely ja yhteistoiminta työelämän kehittämishankkeissa nähtiin parhaan opettamisen, ohjaamisen ja oppimisen tapana niin opettajalle itselleen kuin opiskelijoillekin. Myös työn autonomisuutta ja vaihtelevuutta pidettiin sitoutumisessa tärkeinä. Vaihtoehto organisaatioon kohdistuvaan sitoutumiseen oli oman yksikön yhteisöön sitoutuminen. Näin kävi, jos opettajat kokivat luottamuspulaa johtoa kohtaan.

Substanssi- ja opetuskeskeisessä työkultuurissa työskentelevien ammattikorkeakouluopettajien sitoutuminen kohdistui yksinomaan opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Opiskelijoiden menestys toi tyydytystä ja uskoa omaan työhön.

9.2 Työkultuurin kahtiajakoisuus

Ammattikorkeakoulun ominaista työkultuuria etsiessäni törmäsin vahvaan ristivetoon Scheinin (2004, 44–45) ulkoiseen säilymiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyvien tekijöiden välillä. Työkultuurin muotoutuminen ammattikorkeakoulussa on vahvasti eri tulkintojen välinen tila. Schein (2004, 44) painottaa, että kulttuuriset oletukset omaleimaisuudesta eivät koske ainoastaan organisaation sisäisiä toimintoja, vaan oleellista on se, miten organisaatio näkee itsensä suhteessa eri ympäristöihin. Scheinin tulkinta näkyy myös ammattikorkeakoulumaisten työkultuurien hahmottumisessa. Kyse on erilaisista tulkinnoista ammattikorkeakouluopettajan työstä: Kuka tai ketkä sen määrittelyä dominoivat? Kyetäänpö löytämään yhteinen ymmärrys eri tulkintojen välille?

Oleellista on, dominoiko opettajan työn määrittelyä jokin amk-eliitti organisaation sisällä vai määritelläänkö työ yhteisöllisesti asiantuntijayhteisöissä?

Työkulttuurien määrittely ei saisi olla valtataistelua ja reviirien jakoa, vaan organisaatioissa tulisi mahdollistaa tulkintafoorumit (vrt. Mäki & Saranpää 2008, 194), joissa neuvotellaan keskeisistä artefakteista työn sisältöjen suhteen. Tulkintafoorumit eivät voi olla kertaluonteisia, vaan mosaiikkimainen työ vaatii jatkuvaa neuvottelevaa työkulttuuria ja neuvottelujen tiloja.

Ulkoisen säilymisen tekijöiden puolesta puhuvat toimijat tuottavat aineistoissani erilaista tulkintaa opettajan työstä kuin ne, jotka korostivat sisäisen yhdentymisen tekijöitä. Ammattikorkeakoulumaista työkulttuurikäsitystä leimaa näin kahtiajakoisuus. Koulutuspoliittiset toimijat ammattikorkeakoulun ylläpitäjät edustavat ulkoisen säilymisen tekijöitä. Sisäisen yhdentymisen tekijöitä edustaa puolestaan ammattikorkeakoulu opettajayhteisönä. Ammattikorkeakoulun hallinto on osittain ulkoisten ja sisäisten tekijöiden välimaastossa. Koulutuspoliittiset toimijat määrittävät lakien, asetusten ja elinkeinoelämän vaatimusten kautta ammattikorkeakoulun tehtävää ja sitä kautta opettajan työtä. Opettaja tarvitsee opetustyössään työelämätuntemusta ja työelämälähtöisiä toimintatapoja. Hänen tulee myös toimia autenttisissa työelämän toimintaympäristöissä.

Ammattikorkeakoulun ylläpitäjät ja hallinto määrittävät opettajan työtä johtamisen ja ohjausjärjestelmien kautta. Hallinto asettaa mittareita, jotka ovat Scheinin (2004, 53–55) mukaan ulkoisen säilymisen tärkeimpiä tekijöitä. Organisaatio luo mekanismeja, joilla se voi arvioida omaa osaamistaan suhteessa toimintaympäristöön. Ammattikorkeakoulutoimintaa ohjaavat mittarit ovat hallinnon käsitys tavoiteltavasta työn suunnasta ja laadukkaasta amk-toiminnasta. Mittarit kertovat asiantuntijayhteisölle, millaista toimintaa arvostetaan. Ohjausjärjestelmä eri ilmenemismuotoineen on sidottu edistämään pedagogiikan, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä aluekehitystehtävän integroitumista opettajan työssä. Tavoitteena on työelämälähtöinen työskentely. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja koulutuspoliittisten toimijoiden määrätykset amk-opettajan työstä näyttävät olevan samansuuntaiset.

Ammattikorkeakouluopettajiston käsitys poikkeaa edellä kuvatusta opetustyön määrittelystä. Keskeiset käsitteet työn artefakteista pohjautuvat opettajan osaamiseen ja työtapojen jäsentämiseen. Opettajat korostavat työssään pedagogista asiantuntemusta, substanssiosaamista sekä teoreettisen osaamisen elementtejä. Edellä mainitut osaamiset palvelevat nimenomaan opetustehtävää. Sisäisen yhdentymisen tekijät luovat yhteiset käsitteet ja kielen, valtasuhteet, ryhmien väliset rajat ja identiteetin (Schein 2004, 45). Yhteinen tulkinta opettajan työstä lähtee opetustyön käsitteestä. Siihen integroituvat tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitystehtävä nähdään yhteisössä pääosin laajentuneena ohjaustyönä, joka lisää opettajan työmäärää. Jakolinja opettajan työn tulkinnasta kulkee siis ulkoisten tekijöiden luoman työelämälähtöisen opettajan työn sekä sisäisen yhdentymisen opettajien sisäistämisen opetustyön tulkinnan välillä.

Työn sisällöissä tulisi löytää yhteinen ymmärrys ulkoiseen säilymiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyvien tekijöiden välillä. Johdon ja henkilöstön tulisi tunnistaa lähtökohtansa ja sen jälkeen yhdessä räätälöidä ja tulkita työtä oh-

jailevia mittareita, löytää niistä yhteinen fokus ammattikorkeakoulutyön kehittämiseksi ja yhteiseksi ymmärtämiseksi.

Opettajayhteisökään ei ole yhtenäinen amk-työtä koskevien tulkintojen suhteen. Osa opettajista mieltää opetustyökeskeisen näkökulman työkuulttuuria määrittävänä tekijänä. Osa näkee työn muotoutuvan työelämän ja opiskelijoiden kanssa yhteisöllisesti tehtävän työskentelyn kautta. Yhtenäisyyttä sisäisen yhdentymisen tekijöissä vähentävät organisaation jäykkyys, siihen pohjautuvat alojen väliset työkuulttuuriset raja-aidat, kiire, työn sirpaleisuus ja erilaiset käsitykset työn resursoinnista. Yhtenäisyyttä puolestaan lisäävät uuden oppimisen menetelmät, verkostoituminen, kehittämistyö työelämän kanssa sekä monipuolinen työnkuva. Kahtiajako löytyy myös ammattikorkeakouluorganisaation sisäältä. Kuvaan seuraavaksi nykyistä kahtiajakoa.

Työkuulttuuri 1: Kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuuri

Mosaiikkimaista ja kollaboratiivista työkuulttuuria (Hargreaves 1999) kuvasi aineistossa parhaiten kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuuri. Tunnusomaista kyseiselle työkuulttuurille oli työn jäsenyys useiden eri työroolien kautta. Roolit korostivat oppimisen sekä yhteisö- ja verkosto-osaamisen elementtejä. Opettaja oli toiminnan mahdollistaja ja käynnistäjä, eri osaamisten rajapintojen yhdistäjä sekä oppimisesta huolehtija. Useat eri työroolit aiheuttivat sen, että opettajan oli vaikea hahmottaa ammattikorkeakoulutyön keskeisiä sisältöjä. Ristiriitoja ja erilaisia tulkintoja esiintyi opetustyön sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan olemuksesta opettajan työssä. Opettajat kokivat, että heidän tulkintansa työstä ovat kovin erilaisia verrattuna esimiesten ja kollegoiden tulkintoihin. Johdon koettiin hahmottavan t&k- ja aluekehitystehtävää kehitysohjelmien sekä innovaatiojärjestelmien kautta, kun opettajat näkivät ne kehittämistä ja palvelutoimintaa edistävänä työnä.

Myös opettajien tulkinnat opetustyön luonteesta olivat ristiriitaisia. Osa opettajista painotti tiedon jakamista. Tiedon jakamiseen pohjautuva työskentely merkitsi sitä, että opettajan tuli tehdä huolellista suunnittelutyötä ajankohtaisen tiedon hankkimiseksi opetustilanteita varten. Yhteistä tietoa rakentava työote merkitsi opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kanssa tehtävää suunnittelutyötä ja yhteistyöskentelyä hankkeissa. Tämän suuntauksen opettajat kritisoivat kollegoiden lisäksi osaa opiskelijoita, jotka odottivat tiedon jakamiseen pohjautuvaa työskentelykuulttuuria.

Kyseistä työkuulttuuria kuvaava piirre oli myös opettajien työskentely erilaisissa asiantuntijatyöryhmissä. Osa ryhmistä muodostui ammattikorkeakoulutasoisiksi koulutusta kehittäviksi yhteisöiksi, osa oli koulutusohjelmatasoisia opetuksen kehittämiseen kohdistuvia yhteisöjä ja osa muotoutui työelämän sekä opiskelijoiden kanssa tehtävistä hankeyhteisöistä. Näissä yhteisöissä opettajilla oli erilaisia toimijaroleja aina koordinoitavista asiantuntijatehtäviin. Erilaiset verkostoyhteisöt erilaisine tehtävineen monipuolistivat opettajien työn kokonaiskuva. Osa yhteisöistä oli väliaikaisia, projektin elinkaaren pituisia, ja toiset pysyvämpiluonteisia, organisaation sisäiseen kehittämisen kohdistuvia

yhteisöjä. Työskentely eri asiantuntijayhteisöissä näyttää pohjautuvan tiedon ja taidon vaihtoon sekä eri osaamisen yhdistelyyn. Yhteisöt muodostavat hetkellisiä ja pitkäaikaisia osaamisen vaihdannan foorumeita, jotka muistuttivat Hakkaraisen ym. (2002, 448–464) kuvaamaa asiantuntijuuden kehittymistä tiedon luomisen näkökulmasta. Yhteisöllisyyden mahdollistajana nähdään sitä tukeva esimiestyö.

Opettajan osaaminen mosaiikkimaisessa työkuulttuurissa kohdistui ennen kaikkea yhteisöllisen työskentelyn taitoihin. Osaamista tarvittiin opettajien, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kanssa työskentelyyn. Opettajat tarvitsivat herkkyyttä ohjata työelämä- ja opiskelijalähtöisiä teemoja ja linkittää niihin alan taitotieto-osaamista sekä teoriaa. Kerroksisen työn koettiin vaativan organisaatio- ja koordinoitukykyä sekä kokonaisuuksien hallintaa. Kerroksinen työ edellytti kykyä tunnistaa ja tunnustaa oma ja eri asiantuntijoiden osaaminen sekä yhdistää ne uudeksi taitotiedoksi. Ilmiö kuvastaa mosaiikkimaisen työkuulttuurin keskeistä osaamisaluetta, yhteisö- ja verkosto-osaamista (Mäki 2007, kuvio 6). Yhteisö- ja verkosto-osaamisen välineenä nähtiin oma substanssiosaaminen, joka toimi vaihtotavarana osaamisen jakamisen yhteisöissä.

Opettajat kokivat oppivansa yhteisö- ja verkosto-osaamisen taitoja vain työskentelemällä. Kyseinen asiantuntijuus kehittyikin pitkäaikaisessa yhteisöllisessä työskentelyssä jonkin yhteisen kohteen kanssa. Osaaminen ei kehity dialogisuutta eli osallistuvuutta korostamalla vaan, trialogisesti yhdessä asiantuntijan työssä eri toimijoiden ja kohteiden kanssa. Yhteistyökumppanien työtapoja ja käsitteitä reflektoidaan omia työtapoja vasten. (Hakkarainen & Paavola 2006, 241.) Juuri tämän prosessin seurauksena kehittyi edellä korostunut asiantuntijan yhteisö- ja verkosto-osaaminen.

Opettajan osaamisessa korostuivat myös oman työn hallintataidot ja ammatillisen osaamisen taidot. Moninainen työ vaatii kykyä rajata ja keskittyä olennaiseen. Ammatillisen osaamisen lähtökohdaksi mosaiikkimaisen työkuulttuurin opettajat kokivat henkilökohtaisen oppimisfilosofian hahmottamisen ja linkittämisen ohjausotteeseen. Oman oppimisenäkemyksen tulee edistää ammatikorkeakoulun kolmea tehtävää eli pedagogiikan, tutkimus- ja kehittämistoinnin sekä aluekehitystehtävän integroitumista arjen työssä.

Mosaiikkimaisessa työkuulttuurissa sitoutuminen jakautui kahtaalle. Osa tunsivat sitoutuneensa omaan organisaatioonsa, koska sen valitsevat strategiat ja oppimisfilosofia yhdistyivät oman työn kanssa. Omaa työskentelyä haluttiin kohdentaa palvelemaan ammattikorkeakoulun linjaa. Samalla ammattikorkeakoulu takaa opettajalle autonomisen työskentelykuulttuurin, mikä on asiantuntijalle yksi keskeisimmistä sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. (Mäki 2004, 150.) Kollegoiden ja esimiehen tuki sekä organisaation hyvä maine edistivät niin ikään organisaatioon sitoutumista.

Osa opettajista sitoutui puolestaan työtehtäviinsä, niiden tuomiin haasteisiin ja opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Opettajat edistivät opiskelijoiden osaamisen kehittymistä työskentelemällä verkostomaisesti opiskelijoiden kanssa eri hankkeissa. Vaihtuvat hanketyöskentelyt olivat opettajien käsitysten mukaan paras tapa ohjata ja opettaa.

Sitoutumista heikensivät mosaiikkimaisen työkuulttuurin työroolien moninaisuus sekä tyypilliset ristiriidat työn keskeisistä elementeistä. Nopeat ja odottamattomat roolisiirtymät yhteisöstä toiseen väsyttivät. Toimien ja roolien halluunotto kulutti voimia ja vaati nopeaa kykyä reagoida muuttuviin tilanteisiin. Myös johdon kykenemättömyys kohdata asiantuntijoiden tulkintoja organisaation muutostilanteissa heikensi sitoutumista. Tilanteet johtivat luottamuksen vähentymiseen ja moniin eri tulkintoihin työn tarkoituksesta sekä tavoiteltavasta suunnasta. Osa organisaatiomuutokseen pettyneistä opettajista sitoutuikin organisaation sijasta lähiyhteisönsä, jossa opettajaa sitouuttivat sama koulutusala ja haasteet.

Eivätkö tulkintojen kohtaamattomuuden työkuulttuuri (mosaiikkinen) ja projektimainen työskentely vahvista Joensuun (2006) esiin nostamaa työn "uutta" sopimusta, joka ei takaa enää työntekijälle pysyvää työpaikkaa, vaan työtä niin kauan kuin työntekijän taidot palvelevat ja hyödyttävät organisaatiota? Työntekijä ei enää sitoudu organisaatioon vaan on siellä kehittämässä itseään ja taitojaan. Kun pirstaloituneessa työssä kaivataan yhteisöllisyyttä, vaarana on individuaali, työn uuden sopimuksen mukainen sitoutumista muistuttava suhde yksilön ja organisaation välillä. Herranen ja Sirkkilä (2008, 90–111) näkevät ammattikorkeakoulujen liian työelämäkeskeisyyden ja siitä johtuneiden amk-organisaatioiden pedagogisten innovaatioiden edistävän postmodernistista työn uutta sopimuskuulttuuria. Ammattikorkeakouluorganisaatioiden ponnistelut pedagogiikan, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä aluekehitystehtävän integroimiseksi arjen työtöteeksi saattavat johtaa sellaisiin pedagogisiin ja toiminnallisiin ratkaisuihin, jotka lisäävät työn epämääräisyyttä ja kuormitusta työkuulttuurien toimijoille. Millainen hinta maksetaankaan tutkivasta ja kehittävästä työtöteesta?

Työkuulttuuri 2: Substanssi- ja opetuskeskeisyys

Kahtiajakaisuuden toinen puoli näkyi substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa, jossa esiintyi yksilöllisyyden työkuulttuurin, klikkiytyneen työkuulttuurin ja osin kollaboratiivisen työkuulttuurin (Hargreaves 1999, 237–238) piirteitä. Opettajat hahmottivat työnsä yhteiskunnallisena koulutustehtävänä, jossa opettajan velvollisuus oli kouluttaa osajia yhteiskuntaan. Parhaan takuun tälle työlle antoi opettajan vahva substanssiosaaminen, jonka leviäminen mahdollistui luokkamuotoisen opetustyön kautta.

Opettajan oman alan osaaminen vaikutti opettajan itsensä kehittämiseen, työelämasuhteisiin, opetusmenetelmiin sekä kollegoiden väliseen työskentelyyn. Substanssiosaaminen nähtiin kuitenkin opettajan henkilökohtaiseksi osaamiseksi, joka johti osaamisreviirin tiukkaan vartiointiin. Jokainen opettaja tunsu omasta alueestaan henkilökohtaista kehittämisvastuuta. Osaamiskoskemattomuutta kunnioitettiin eikä toisen taitotietotontille menty. Saman koulutusalan sisälläkin substanssi saattoi jakaa opettajat kahteen leiriin. Klikkiytyneen työkuulttuurin piirteiden mukaisesti tämä vaikutti työn suunnitteluryhmi-

en muodostumiseen. Ryhmien ulkopuolelle jääneet opettajat hakivat osaamis- ja yhteisöverkostonsa organisaation ulkopuolisista työelämäkontakteista.

Opettaja nähtiin oppimisen ohjaajana, tiedon jakajana sekä substanssiosaajana. Hänen tuli valmistella huolellisesti tulevat opetusjaksot ja kerätä ajankohdittaisimmat tiedot opiskelijoita varten. Yksilösuunnittelu vei paljon työaikaa. Keskeistä substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa oli myös opiskelijan osaamisen kehittyminen, josta opettajat kokivat olevansa henkilökohtaisessa vastuussa.

Yhteistyötä tehtiin usein samanhenkisten opettajien kanssa. Saman alan kollegat ja oman koulutusohjelman opettajat muodostivat työpareja ja -ryhmiä. Kieli ja alan käsitteistö olivat yhteisiä ja suunnittelutyö oli helppoa toteuttaa. Yhteisestä suunnittelusta huolimatta opetustyö tehtiin pääosin yksin. Huonotoveruus ja sama oppimisenäkemys olivat luontevia yhteisöllisyyden muotoja. Yhteistyö merkitsi esimerkiksi opetuksen suunnittelua, opetusmenetelmällisten ratkaisujen kommentoimista sekä opetusmateriaalien hankkimiseen kohdistuvia päätöksiä.

Organisaation sisällä yli koulutusalojen menevässä yhteistyössä saman substanssialan opettajat muodostivat kehittämissyöryhmiä, joissa kehitettiin substanssialan opetusta ja huolehdittiin kyseisen substanssin säilymisestä opetussuunnitelmissa. Toisin kuin mosaiikkisia työkuulttuurin piirteitä sisältävässä työkuulttuurissa, substanssi- ja opetuskeskeisessä työkuulttuurissa opettajat eivät työskennelleet useissa työryhmissä. Organisaation ulkopuolisia asiantuntijoita ei opettajatyöryhmissä ollut.

Osaamisessa korostui ammatillisten taitojen kehittäminen. Kyseisessä työkuulttuurissa taidot nähtiin opettajien oman alan tietoina ja taitoina, jotka takasivat menestyksen amk-työssä. Substanssiosaamiseen kytkeytyi kaikki mahdollinen opettajan osaaminen: projektiosaaminen, uuden tiedon hankkimisen taidot, tietotekniset kyvyt sekä itsensä kehittäminen. Opettaja oli yksin vastuussa osaamisensa kehittämisestä, ja moni osallistuikin työnsä ulkopuolella oppikirjahankkeisiin tai akateemisiin opintoihin syventääkseen substanssiosaamistaan. Opettajat kokivat, että yhteisöllinen osaamista tarvittiin opiskelijoiden ja saman alan kollegoiden kanssa työskenneltäessä. Yhteisölliset taidot merkitsivät opettajille esiintymistaitoa ja hyvää ulosantia: opettaja nähtiin esiintyvänä tietotyöläisenä. Opettajat painottivat opiskelijoiden kanssa toimeen tulemistä ja opetus-tilanteen opettajajohtoista hallintaa.

Kaikki substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin opettajat olivat sitoutuneet opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Myös oman koulutusohjelman opettajayhteisöön oltiin sitoutuneita, koska sieltä löytyi tarvittavaa samanhenkisyttä ja tukea omaan työhön. Osa opettajista sitoutui organisaatioonsa sen hyvän maineen vuoksi.

Myös substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin toimijat tarvitsivat yhteisöllisiä tulkintafoorumia. Olisi tärkeää panostaa johtamistoimintaan. Ulkoiseen säilymiseen liittyviä rakenteita ja prosesseja tulisi yhteisöllisesti peilata työssä esiintyviin artefakteihin. Näin saataisiin esille kohtaamattomuudet rakenteissa ja työssä. Amk-toimijat havaitsivat, tukevatko rakenteet enemmän

yksilöllistä vai yhteisöllistä tapaa tehdä työtä, sekä millaisia mahdollisuuksia ja mahdolltomuuksia ne luovat.

9.3 Työkulttuurin merkitys amk-yhteisön kehittämiseksi

Ammattikorkeakoulumaisen työkulttuurin kahtiajako koulutuspoliittisten toimijoiden ja amk-hallinnon sekä opettajayhteisön tulkintojen välillä tuo haasteita ammattikorkeakoulujen yhteisölliseen kehittämiseen.

Savonmäki tutki väitöskirjassaan (2007, 106–107, 109) amk-opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja niin ikään löysi ammattikorkeakoulukulttuurista kahtiajakaisuutta Hän jakoi osapuolet opetuskulttuurin ja hallintokulttuurin blokkeihin. Opetuskulttuurilla Savonmäki tarkoitti opetusareenan ja osin vuorovaikutusareenan tuomia toimintamuotoja ja kohtaamisia. Niillä areenoilla opettaja oli vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa. Hallintokulttuuri ulottui formaaliin kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä opettajan vuorovaikutustilanteisiin hallinnon ja esimiesten kanssa.

Savonmäen opettaja-aineisto on tutkimukseni aineistoa yhtenäisempi. Koko opettajayhteisö edusti hänen väitöstyössään yhtenäistä opetustyön kulttuuria, joka kohtasi sitä haastavan hallintokulttuurin. Omassa aineistossani kahtiajakaisuus kulkee myös opettajayhteisössä. Merkittävin epämääräisyyttä luova seikka aineistossani olivat ristiriitaiset tulkinnat opetustyöstä, tutkimus- ja kehittämistyöstä sekä aluekehitystyöstä. Juuri edellä mainitut, opettajayhteisön sisältä nousevat ristiriitaiset tulkinnat työstä näen keskeisiksi haasteiksi amk-yhteisöjen kehittämisessä.

Yhteistä ymmärtämistä tavoitteleva, vuoropuheleva ja neuvotteleva työkulttuuri edellyttää asiantuntijayhteisöltä erilaisia tulkintafoorumeita, yhteisön jäsenten kohtaamispaikkoja. Näissä foorumeissa yhteisön jäsenet tavoittelevat parhaimmillaan yhteistä ymmärrystä työn keskeisistä käsitteistä, jakavat osaamistaan sekä yhteiskehittävät työtä eteenpäin (Mäki & Saranpää 2010, 95–96). Tulkintafoorumien paikantaminen yhteisöjen työskentelyyn vaatii kuitenkin jaetun johtamisen toimintatapaa. Vuorovaikutusten tilat, joissa tavanomaisten päätösprosessien rinnalle nousee erilaisia käsityksiä kuunteleva, ymmärtävä ja kehittävä foorumi, koskevat niin johtajia kuin asiantuntijayhteisön opettajiakin. Foorumien keskeisiä haasteita on löytää yhteinen ymmärrys ammattikorkeakoulupedagogiikan konkreettiselle sisällölle.

Yhteistä ammattikorkeakoulun työkulttuuria tuskin löytyy, mutta yhteisöllisempi organisaatiokulttuuri saattaa mahdollistaa erilaisten työkulttuuripohjaisten yhteisöjen välisen vuorovaikutuksen. Samalla mahdollistuu monipuolisempi työelämän ja opiskelijoiden panos suunnittelussa ja osaamisen kehittämisessä. Kolmen tehtävän keskustelussa on tärkeää tehdä näkyväksi ulkoiseen säilymiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyvät tekijät (ks. Schein 2004). Ammattikorkeakoulun ydintehtävää on kyettävä tarkastelemaan sekä työelämälähtöisen että opetustylälähtöisen tarkastelunäkökulman kautta. Kysymys ei ole ”joko tai”- vaan kolmen tehtävän integraation hengessä ”sekä että” -

työkulttuurista. Ammatillisen osaamisen tukeminen ja kehittäminen tarvitsevat sekä työelämäviritteistä toimintaa että teorialähtöistä otetta, jotta niin tiedot kuin taidotkin voivat olla taidon tietoja.

Tulkintafoorumien paikoilla ja ajoituksella on merkitystä työkulttuurien muotoutumiseen. Strategiatyö- ja opetussuunnitelmatyöprosessit ovat ammattikorkeakouluissa tunteita nostattavia prosesseja. Ne ovat paljastavia esimerkkejä organisaation kokonaiskulttuurista (organisaatiokulttuuri) sekä työkulttuurien heterogeenisyydestä. Prosessit kertovat, millaista johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa tehdään ja mikä on asiantuntijayhteisöjen osuus keskeisten toimintaa ohjaavien ja sitoutumiseen vaikuttavien dokumenttien laadinnassa. Valmisteluprosessien kannalta ratkaisevissa paikoissa sijaitsevat tulkintaforumit, joissa yhteisö tai sen avainedustajat voivat olla muokkaamassa esim. pedagogista strategiaa, antavat hyvät lähtökohdat organisaation toiminnan keskeisten käsitteiden yhteiseen ymmärtämiseen.

Ammattikorkeakouluorganisaation toimijoiden strategian jalkauttamisprosessit ja niiden viestintähaasteet kertovat työkulttuuritutkijalle usein vähäisestä yhteisöllisestä asiantuntijakulttuurista. Sitoutumisen kannalta on merkittävää, että asiantuntijayhteisö voi osallistua koko organisaation ydintehtävien kehittämiseen ja luomiseen. Työelämäläheistä amk-työtä tavoiteltaessa tulee osa tulkintafoorumeista avata työelämän asiantuntijoille ja opiskelijoille. Tällaisia paikkoja avautuu esimerkiksi strategiaprosessissa, t&k- ja aluekehitystehtäviä koskevissa hankeyhteisöissä ja opetussuunnitelmatyössä. Toimijoiden kokonaisvaltainen osallistuminen sekä suunnittelutyöhön että toteutukseen takaa hyvät lähtökohdat myös kolmen tehtävän toteutumiselle integroidusti.

Tulkintafoorumityöskentelyihin pohjautuva yhteisöllinen mosaiikkimainen organisaatiokulttuuri on neuvotteleva, yhteistä toimintalinjaa kehittävä ja erilaisten työkulttuuriyhteisöjen toiminnan mahdollistava. Paluu integraatiokulttuurin aikaan on mahdollon. Suuret, konsernimaiset, useista eri aloista koostuvat ammattikorkeakoulut eivät voi toimia pienen kyläkoulun logiikalla. Tämä on ymmärrettävä johtamistoiminnassa, joka on asiantuntijayhteisössä kaikkien omaisuutta sekä velvollisuutta. Mosaiikki on mielestäni osuva kieli-kuva. Se luo yhteisen kokonaisuuden useista erilaisista palasista, jotka ovat toisissaan kiinni rajapinnoistaan. Mosaiikkimainen organisaatiokulttuuri pyrkii kääntämään hyödyksi pirstaloituneen organisaation mahdollisuudet. Erilaisen työkulttuurien kiinnityspinnat mosaiikissa ovat jaetun johtamisen sekä tulkintafoorumien paikkoja ja tiloja.

9.4 Ammattikorkeakouluopettajan työn mosaiikkimaisuus tarkastelun lähtökohdaksi

Ammattikorkeakoulujen työkulttuurin kahtiajakoisuus ja jakolinjan kulkeminen opettajan työn määrittelemisessä antaa aiheita muuttaa opettajan työn tarkastelunäkökulmia.

Savonmäen (2007) ammattikorkeakoulukulttuuritutkimus painottuu opettajien kollegiaalisen yhteistyön tarkasteluun. Lähtökohtana oli kuvata ja analysoida opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä sekä ammattikorkeakoulukulttuuria opettajien yhteistyön kontekstina (Savonmäki 2007, 15–16). Koska tarkastelu rajataan kollegiaaliseen yhteistyöhön, rajautuu samalla pois amk-johdon, työelämän asiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa tehtävä työ. Nämä toimijat ovat yhtä oleellinen osa ammattikorkeakouluopettajan työn ja ammattikorkeakoulukulttuurin hahmottamista kuin opettajien välinen yhteistyökin. Tämän rajauksen tuoman haasteen Savonmäkikin toteaa työssään.

Savonmäen tutkimuksen kohteena olevat opettajat ovat homogeeninen joukko, joka tarkastelee työn monitasoisia vaatimuksia opetustyökeskeisen artefaktimaailman kautta. Tällöin syntyy helposti käsitys perustyöstä ja muusta työstä, joka kuormittaa ”opetuksen antamista”. Tutkimuksessa esiin nostettu hankehelvetti-käsite (Savonmäki 2007, 103) kuvaa toisaalta osuvasti monipolvista ja hektistä työtä, mutta toisaalta sen taustalta voidaan nähdä Scheinin kulttuuritasojen (2004, 30) mallinnuksen mukaan pohjimmainen perusoletus opettajan työstä opetustyökeskeisenä ilmiönä. Tätä taustaa vasten raflaava käsite kärsii inflaation. Tutkimuksen opettajat peilaavat muuttuneita työvaatimuksia perinteiseen opetustyöhön.

Sama tarkasteluilmio on nähtävissä kansallisessa opettajakeskustelussa. Opettajuus ja siitä käytettävät puheenvuorot pohjautuvat kovin usein luokanopettajakeskeisen työnkuvan sävyttämiin puheenvuoroihin. Puhutaan opettaja-johtoisesta opettamisesta, luokkamuotoisista oppimisympäristöistä ja opiskelijan roolista oppijana. Konstruktivismiin pohjautuva itseohjautuvuuden ja oppimisympäristön merkitys oppimiseen ymmärretään herkästi luokkamuotoista työskentelyä kehittäväksi toiminnaksi. Kansallinen piirre on myös se, että oppimisenäkemyksien ympärille sosiaalistuneet kannattajat ovat usein yhden totuuden puolestapuhujia. Tämä rajaa osaltaan opettajan työstä käytävää keskustelua.

Omassa tutkimusaineistossani opettajien ääni ei ole yhdenmukainen. Vahva kahtiajakoisuus vallitsee toisaalta koko ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurissa, toisaalta myös koulutusohjelmatasoisten yhteisöjen sisällä. Jotta kahtiajakoisesta ja sirpaleisesta työkuultuurikuvasta päästäisiin mosaiikkimaiseen, erilaisia rajapintoja yhdistävään kokonaisuuteen, tulee ammattikorkeakouluopettajatutkimuksessa muuttaa tarkastelun näkökulmaa. Perinteistä opettajan työtä, joka sisältää selkeät työroolijaot oppimisen, toimintaympäristöjen, työmenetelmien tai yhteistyömuotojen ja -kumppaneiden suhteen, ei pidä ottaa annettuna. Amk-opettajan työtä ei voi jakaa opetustyöhön ja muuhun työhön. Amk-opettajan työn kokonaisuus koostuu ohjaamis- ja opetustyöstä. Se sisältää opiskelijoiden, eri alojen kollegoiden ja työelämän kanssa tehtäviä suunnittelutöitä sekä ammatillisen osaamisen kehittämiseen tähtääviä hanketöitä autenttisissa toimintaympäristöissä.

Tarkastelunäkökulman laajentuminen asettaa kyseenalaisiksi myös perinteisen ammatillisen opettajan osaamisvaateet. Tavallisesti ammatillisten opettajien osaamisvaateet ryhmittyvät opettajien oman näkemyksen mukaisesti sub-

stanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Edellä mainittu "listaus" erottelee osaamiset toisistaan. Tutkimukseni osoittaa, että yhteisö- ja verkosto-osaaminen on keskeinen osa amk-opettajan substanssiosaamista. Yhteisö- ja verkosto-osaaminen sisältää opettajan perusosaamisen elementit, eli substanssi- ja pedagogisen osaamisen. Muutamia yhteisö- ja verkosto-osaamisen puolesta kuultuja puheenvuoroja on ollut, kuten Auvinen (2004), Hakkarainen (2006), Helakorpi (2007) ja Parviainen (2006), omista tutkimusintresseistään käsin. Mosaiikkimainen toimintaympäristö, monialainen ammattikorkeakouluorganisaatio sekä kolmen tehtävän toteuttaminen vaativat opettajan työn tarkasteluun laaja-alaisempia, perinteisen opettajakuvan ylittäviä lähtökohtia. Erilaisia lähestymistapoja on ymmärrettävä, mutta yhteen näkökulman jumittuminen ei anna kattavaa kuvaa ammattikorkeakouluopettajan työstä.

Tarkastelunäkökulman muutos opettajan työn tutkimisessa ja kehittämisessä on keskeinen haaste myös ammatilliselle opettajakoulutukselle. Opettajakoulutuksen tulee tulevaisuudessa rohkeasti laajentaa pedagogista osaamiskäsitystä yhteisöllisiin ja verkostomaisiin työtapoihin sekä nähdä selkeästi yhteisö- ja verkosto-osaaminen ammatillisen opettajan keskeisimpänä substanssitaiteena. Ammatillisen opettajakoulutuksen tulee nähdä opettajan työareenat myös koulutusorganisaation ulkopuolella. Samoin opettajien ohjaamistyössä tutkimus- ja kehittämistoimintaosaaminen tulee yhdistää luontevaksi osaksi opettajan kokonaisvaltaista työtä.

Työkulttuuritutkimus poikii useita tarpeellisia jatkotutkimusaiheita. Asiantuntijayhteisöjen toiminnan näkyväksi tekeminen ja ymmärtäminen luovat monia tutkimuksen kautta tulevia kehittämismahdollisuuksia. Työkulttuureja tutkittaessa tulisi yhteisöjä lähestyä sekä esimiestyön että asiantuntijatyön näkökulmasta. Käsitusten peilaaminen toisiinsa antaisi tarkemman kuvan työkulttuurien olemuksesta, sitoutumisesta ja osaamishaasteista. Myös verkostomaisen työn paikat ja areenat olisivat tärkeä tutkimuksen kohde. Mielenkiintoista olisi tietää, millaisissa tilanteissa, tiloissa ja yhteyksissä verkostomaista työtä tehdään? Entä mitä osaamisen jakamisen ja yhteisen osaamisen tuottamisen foorumeissa tapahtuu ja millaisia ovat konkreettiset oppimisprosessit? Mosaiikkimainen työkulttuuri ja siihen pohjautuva yhteisöllinen työskentely vaativat voimia myös asiantuntijoilta. Tutkimuksen kohteena voisivat olla verkostomaista työtä tekeviä yhteisöjä tutkittaessa työn kuormittavuustekijät. Huomion voisi kohdistaa työssä jaksamisen kannalta oman työn hallintataitoihin, yhteisöjen merkitykseen vertaistukijana sekä mahdollistavaan esimiestyöhön.

Tarkemmin voisi kartoittaa myös sitä, miten kattava on tämän tutkimuksen työkulttuurijäsennys suhteessa laajempaan aineistoon. Samalla voisi mahdollisesti jäsentää ja erotella sitä, missä suhteessa tämän tutkimuksen työkulttuuri-käsite on esimerkiksi opettajan maailmankuvaan tai ihmiskuvaan. Heijasteleeko työkulttuuri jotain laajempaa orientoitumista ympäristöön ja sen haasteisiin?

Toivon tutkimukseni tuovan tuoreen näkökulman asiantuntijayhteisöjen tutkimiseen laajemminkin. Uskon, että hajautuneessa asiantuntijaorganisaatios-

sa työkulttuurien avaaminen luo yhteistä ymmärrystä toiminnan peruslähtökohdista ja toimintaa ohjaavista rakenteista. Työkulttuurikeskustelu luo pohjaa ja selitysmalleja myös keskinäiseen yhteistyöhön. Tarvitaan yhteisiä tulkintafoorumeja, joissa yhteisöllisesti määritellään organisaatiokulttuurin nyky- ja tavoitetilaa. Lisäarvoa syntyy, kun kukin yhteisön jäsen kykenee entistä paremmin hahmottamaan kokonaisuuden omasta mosaiikin palastaan käsin. Asiantuntijatyön kokonaiskuvan kannalta merkittävää on hahmottaa oma rooli, organisaation tavoitteet sekä toimintaympäristön edellytykset. Kun asiantuntijat työskentelevät itseohjautuvasti kokonaisnäkemyksensä ohjaamina, on johtamistoiminta absurdia nähdä vain yhden ihmisen vastuuna. Kaiken kaikkiaan asiantuntijaorganisaation mosaiikkimaiset työkulttuurit haastavat jäykät työroolit, toimintamallit ja organisaatorakenteet. Jotta opetustyön ammattilaisten ja mosaiikin mestarien välillä löytyy yhteistä ymmärrystä, tarvitaan kirjavien työkulttuurien johtamista tulkinnoilla.

LÄHTEET

- Aaltonen, M & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi. Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aadland, E. 1993. Sosiaali- ja terveyshoitoalan ammattietiikka. Helsinki: Otava.
- Aikio, A. (toim). 2000. R. Vornanen (uudistettu laitos). Uusi sivistyssanakirja. Helsinki: Otava.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Alvesson, M. 1990. On the Popularity of Organizational Culture. *Acta Sociologica*. 33:1, 31-49.
- Argyris, C. & Schön, D. 1977. *Theory in practice. Insearing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnold, J., Robertson, I. T. & Cooper, C.L. 1992. *Work psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. London: Pitman Publishing.
- Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 100.
- Billingskey, B.S. & Cross, L.H. 1992. Predictors of Commitment, Job Satisfaction and Intent to Stay in teaching: A Comparison of General and Special educators. *Journal of Special Education* 25 (4), 453-471.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. 1991. *Reframing organizations: Artistry and choice in management*. San Francsico: Jossey-Bass.
- Bond, G. & Fiedler, F. 1998. The visibility of organizational culture in a long-term care facility. *Journal of Nursing Administration* 28 (4), 7-9.
- Bottrup, P. 2005. Learning in a network: a "third way" between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 508-520.
- Boyd, V. 2007. School context: Bridge or barrier to change? Retrieved October 31, 2007, from Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/change/school/culture.html>. Luettu 24.1.2009.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social Practice Perspective. *Organization Science* 2001 12 (2), 198-213.
- Brown, K. 2008. School Culture & School Reform Efforts. *Research Starters Education. Academic Topic Overviews*, 1-6.
- Burnard, P. 1996. Teaching the analysis of textual data: an experiential approach. *Nurse Education Today* 16, 278-281.
- Caballero, C., Moreira, M.A. & de Rodriguez, B.L. 2008. Concept Mapping as a Strategy to explore Teachers mental representations about the universe. *Concept Mapping: Connecting Educators Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping*. A.J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak, Eds. Tallin, Estonia & Helsinki, Finland 2008. <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p108.pdf>. Luettu 1.3.2009.

- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.
- Chao, G.T. & Moon, H. 2005. The Cultural Mosaic: A Metatheory for Understanding the Complexity of Culture. *Journal of Applied Psychology* 90 (6), 1128-1140.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. 4 th Edition. London Routledge.
- Conway, J. & McMillan, M. 2002. Exploring the culture of an ICU: the imperative for facilitative leadership. *Nursing Leadership Forum* 6, 117-124.
- Corbett, H.D., Firestone, W.A. & Rossman, G.B. 1987. Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures. *Educational Administration Quarterly* 23 (4), 36-39.
- Dalin, P. & Rolff, H-G. 1993. *Changing the school culture*. London: Casell.
- Deshler, D. 1995. Käsitekartat. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava Oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor, 356-373.
- Druskat, V.U. & Pescosolido, A.T. 2002. The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: Ownership, learning and heedful interrelating. *Human Relations*. Volume 55(3). The Tavistock Institute. Sage Publications London, Thousand Oaks CA. New Delhi, 283-314.
- Eckel, P.D. & Kezar, A. 2003. *Taking the Reins: Institutional Transformation in Higher Education*. Westport, Conn: Praeger.
- Eriksen, M. 2008. Leading adaptive organizational change: self-reflexivity and self-transformation. *Journal of Organizational Change Management*. Volume 21,(5). 622-640.
- Fleeger, M. 1993. Assessing organizational culture: a planning strategy. *Nursing Management* 34, 33-40.
- Gallagher, D.G. & McLean Parks, J. 2001. I pledge thee my troth... contingently. Commitment and the contingent work relationship. *Human Resource Management Review* 11, 181-208.
- Goodbridge, D. & Hack, B. 1996. Assessing the congruence of nursing models with organizational culture. A Quality improvement perspective. *Journal of Nursing Care Quality* 10, 42-60.
- Gregory, G. & Chapman, C. 2002. *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grzyb-Wysocki, T. & Enriquez, N. 1996. The influence of organizational culture on patient care restructuring. *Seminars for Nurse Managers* 4, 49-54.
- Hackett, R.D., Lapierre, L.M. & Hausdorff, P.A. 2001. Understanding the Links between Work Commitments Constructs. *Journal of Vocational Behavior* 58, 392-413.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print, 214-272.

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Halava, I. & Pantzar, M. 2010. Kuluttajakansalaiset tulevat. Miksi työn johtaminen muuttuu? EVA Raportti. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/09/Kuluttajakansalaiset.pdf> Luettu 26.11.2010.
- Hargreaves, A. 1999. *Changing teachers, changing times. Teacher`s work and culture in the postmodern age.* New York: Teachers College Press.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. 2003. *Effective leadership for school improvement.* London; Routledge Falmer.
- Hatch, M. 1997. *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives.* Oxford: Oxford University press.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika.* Suomentanut R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Helakorpi, S. 2007. Opettajan verkko- ja verkosto-osaaminen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka ja P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa.* 2007. Juva: PS-kustannus, 331–345.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa.* Porvoo: WSOY.
- Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) *Opetuksen ja oppimisen kiasma.* Helsinki: Edita, 90–111.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi.* WSOY, Helsinki.
- Huhtala, H. & Laakso, A. 2007. Kirjallisuuskatsaus organisaatioteorioihin: mitä ne ovat ja miten niistä on keskusteltu kansainvälisissä ja suomalaisissa tieteellisissä joulunaleissa? *Hallinnon tutkimus* 26: 2. Hallinnon tutkimuksen seura: Tampere, 13–32.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea: viisi luentoa.* Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Immonen-Orpana, P. & Åhlberg, M. 2008. Learning, Pedagogical thinking and Collaborative Knowledge building by CMaptools. *Concept Mapping: Connecting Educators Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping.* A.J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J.D. Novak, Eds. Tallin, Estonia & Helsinki, Finland 2008. <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p225.pdf>. (Luettu 1.3.2009)
- James, L.R., James, L.A. & Ashe, D.K. 1990. *The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values.* B. Schneider (Edit.) *Organizational Climate and Culture.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Joensuu, S. 2006. Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. *Jyväskylä Studies in Humanities* 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Johnson, G. & Scholes, K. 1999. *Exploring Corporate Strategy, Texts and Cases*, 5th ed. Hemel Hempstead, Prentice Hall, 74–78.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. Kilpailuvia vai täydentäviä? Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jurvansuu, R. 1998. Organisaatiokulttuuritutkimuksen käsitteelliset viitekehykset. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Yksilö ja yhteisö muutoksessa*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy, 88–92.
- Juuti, P. 1998. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa M. Peltonen (toim.). *Näkijä ja tekijä*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimuskeskuksen julkaisuja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA-säätiön julkaisuja, 45–56.
- Kekäle, J. 1997. Leadership Cultures in academic Departments. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 26.
- Kinnunen, J. 1992. Kysin johtaminen ja kulttuuri muuttuvassa toimintaympäristössä. Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin julkaisuja 4.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopettamisen kehittämissä: suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 23, 9–44.
- Korpelainen, K. 2007. Mikä tekee tiimistä luovan? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/ 2007, 27–35.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 2002. *Retrieving Experience: Subjectivity and Recognition in Feminist Politics*, NY: Cornell University Press, Ithaca.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research interviewing*. London: Sage.
- Kyrö, P. 2004 *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keskipohjanmaalla vuosina 1993–1997. Akateeminen väitöskirja. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensis No 67 Hallintotiede 4. Vaasa.
- Laff, M. 2009. Culture Cloud. Organizations struggle to define and capitalize on corporate culture. *T + D*. 63, (2), 16–17.
- LaGuardia, D. 2008. Organizational Culture. *T+D*. 62,(3), 56–61.
- Lahti-Kotilainen, L. 1992. Values as critical factors in management Training. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 356*, Vammalan kirjapaino, Vammala.
- Lahti-Kotilainen, L. 1996. Mielekkyyys, toiveikkaus johtamistyön keskeisenä elementtinä. *Aikuiskasvatus* 16 (4), 259–265.

- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.). Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Lauri, S. & Elomaa, L. 2001. Hoitotieteen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1987. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal on Personality*, 1, 141–169.
- Lehikoinen, A. Yliopistolaitoksen uudistaminen ja korkeakoululaitoksen rakenteellinen kehittäminen. Seminaarialustus 14.11.2007. Opetusministeriön sekä korkeakoulujen ja tiedelaitoksen johdon seminaari 14.11–15.11.2007. Jyväskylä.
- Lehtelä, P-L. & Viitala, T. 2007. Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka ja P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. 2007. Juva: PS-kustannus, 121–133.
- Locke, A. 1976. The Nature and Causes of Job Satisfaction. Teoksessa M.E. Dunnette (Edit.) *Handbook of Industrial and Organizational psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1319–1328.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Krause, S. 1996. Teacher's Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal* 33(4), 757–798.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 599. Tampere.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. In *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, Volume 8. T. Husen & T. Neville Postlethwaite (Edit.). Pergamon 1994, 4424–4429.
- Marttila, L., Andolin, M., Kautonen, M., Lyytinen, A. & Suvinen, N. 2007. Uutta luomassa. Ammattikorkeakoulu osana uusien osaamisalojen alueellisia kehittäjäyhteisöjä. Tampereen yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työraportti* 78.
- Maunula, R. 1992. Esimiehenä asiantuntijayhteisössä. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.
- McGarth, D. & Tobia, S. 2008. Organizational Culture as a Hidden resource. *New Directions for Community Colleges*, 144. 41–53.
- McKenna, E. 2006. *Business Psychology and Organisational Behaviour*. 4th. Great Britain: Ashford Colour Press Ltd.
- Merleau-Ponty, M. 2000. Esipuhe ”Havainnon fenomenologiaan”. (Suom. Kauppinen, A.) *Tiede ja edistys* 3, 170–182.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping: Helsingin yliopisto.
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the workplace Toward a general model. *Human resource management review* 11, 299–326.

- Morrow, P.C. & McElroy, J. 2001. Work commitment; Conceptual and methodological development for the management of human resources. *Human Resources management Review*, 11, (3), 177–180.
- Murratroyd, S. & Morgan, C. 1994. *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press.
- Mäki, A. 2007. Organisaatio johdon ammatillisen kehittymisen ohjaajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/ 2007*, 48–58.
- Mäki, K. 2004. Ammattikorkeakoulun moniottelija. Ammattikorkeakouluopettajan sitoutuminen työhön. Tampere: Tampereen yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Mäki, K & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistointimintaa ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helia kehittämisraportteja 1/ 2010. Vantaa: Multiprint.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.). *Osaamisen muutosmatkalla*. Helsinki: Edita, 194–201.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Acta Univetsitatis Tamperensis 743.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2001. Hengittävä työyhteisö – johtamista muutosvirrassa. Helsinki: Edita.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. Haasteena luottamus – työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystuho-oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopiston painantakeskus.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä; Opettajan omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Numminen, U. 1997. Nuorisoasteen koulutuskokeilu ja oppilaitosten alueellinen verkostoituminen. Teoksessa *Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisoasteen koulutuskokeilussa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 47–57.
- O’Driscoll, M.P., Pierce, J.L. ja Coghlan, A-M. 2006. The Psychology of Ownership. Work environment structure, organizational commitment and citizenship behaviors. *Group & Organization management*. Volume 31. No. 3. Sage Publications, 388–416.
- O’Reilly, C.A. & Chatman, J. 1986. Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internationalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 71, 429–499.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 155–213.

- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1998. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY.
- Pierce, J.L, Kostova, T. & Dirks, K.T. 2001. Towards a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 27, 298–310.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurinmuutos kehittämistyössä. Teoksessa Uudistamisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Työelämän tutkimuskeskus, 14/1994. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 277–334.
- Reiska, P. & Ruohotie, P. 2008. Using Concept Mapping in Vocational Education. *Concept Mapping: Connecting Educators Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping*. A.J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak (Edit.). Tallin, Estonia & Helsinki, Finland 2008. <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p400.pdf>. (Luettu 1.3.2009)
- Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. *Ammattikasvatussarja 2*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Tampere.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Business Edita.
- Ryan, G.W. & Bernard. R.H. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. New Delhi. Sage Publications Inc. 769–802.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. 2006. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 155–169.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Schein, E.H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weili+Göös.
- Schein, E.H. 2004. *Yrityskulttuuri – selviytymisopas*. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suomen Laatukeskus Oy. Tampere: Tammer-paino.
- Schoen, L. & Teddlie, C. 2008. A New of school: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (2), 129–153.
- Scott-Findlay, S. & Estabrooks, C.A. 2006. Mapping the organizational culture research in nursing: a literature review. *Journal on Advanced Nursing* 56 (5), 498–513.

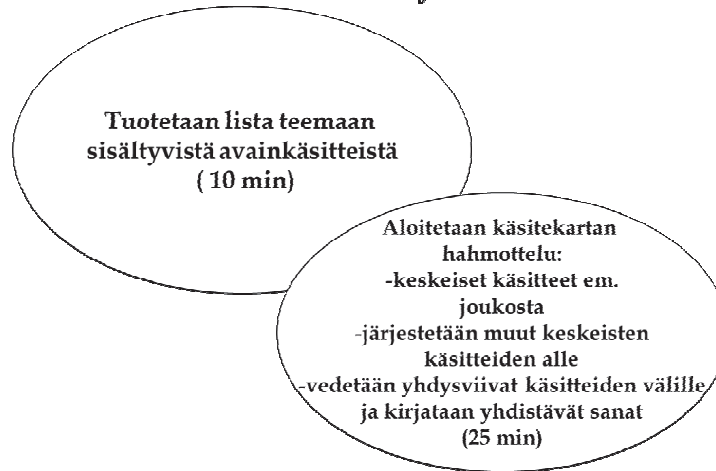
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Senior, B. 2002. *Organisational Change*. Second edition. England, Essex. Ashford Colour Press Ltd.
- Sergiovanni, T.J. 1991. *The Principalsip. A Reflective practice perceptive*. 2 painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Shafritz, J.M. & Ott, J.S. 2001. *Classics of Organization Theory*. Fifth edition. Florida. Harcourt College Publishers.
- Shamir, B. 1988. Commitment and Leisure. *Sociological Perspectives*, 31, (2), 238–258.
- Sipilä, J. 1991. *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia? Ekonomi-sarja. Suomen Ekonomiliitto, Suomen Ekonimiliiton Koulutuskeskus: Jyväskylä: Weilin + Göös.*
- Skärvad, P.H. & Bruzelius, L.H. 1992 *Speed management. Tehokkuutta, laatua ja tuottavuutta. Ekonomi-sarja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.*
- Slavin R.E. 2000. *Educational psychology: Theory and practice (6th.ed)*. Boston. Allyn and Bacon.
- Sleutel, M. 2000. Climate, culture, context or work environment?: Organizational factors that influence nursing practice. *Journal of Nursing Administration* 30, 53–58.
- Smircich, L. 1983. Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative science Quartely*. 28: 3, 339–358.
- Strömmer, R. 1999. *Henkilöstöjohtaminen*. Business. Helsinki: Edita.
- Sydänmaanlakka, O. 2002. *An Intelligent Organization*. Oxford: Capstone Publishing Limited.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. *Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä studies in education psychology and social research* 236.
<http://selene.lib.jyb.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917215.pdf>.
Luettu 14.6.2007.
- Tynjälä, P. 2006. *Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit.. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino, 97–122.*
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. *Verkostoissa oppiminen. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 258–286.*
- Töttö, P. 1982. *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, 55. Tampereen yliopisto.*
- Ulrich, D. 1996. *Human resource champions: the next agenda for adding value and delivering results*. Boston: Harvard Business School Press.
- Van Dyne, L. ja Pierce, J.L. 2004. *Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and*

- organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 439–459.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E.C. & Snyder, W.M. 2000. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business review* 78 (1), 139–145.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6.
- Wes, S. 2008. Changing Organizational Culture to Achieve Excellence in Research. *Social Work Research*. Volume 32, no 4. 275–280.
- Vesalainen, J. 2004. Katetta kumppanuudelle. Hyöty ja sen jakaminen asiakas-toimittaja-suhteessa. *Teknologiäteollisuus*. Helsinki.
- Vesterinen, M-L. 2003. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminnalla monta tehtävää. *Ammattikasvatuksen kuukausikirja 1/2003*. Saarijärvi.
- Yamaguchi, S. 2004. Nursing culture of an operating theater in Italy. *Nursing & Health Sciences* 6, 261–269.

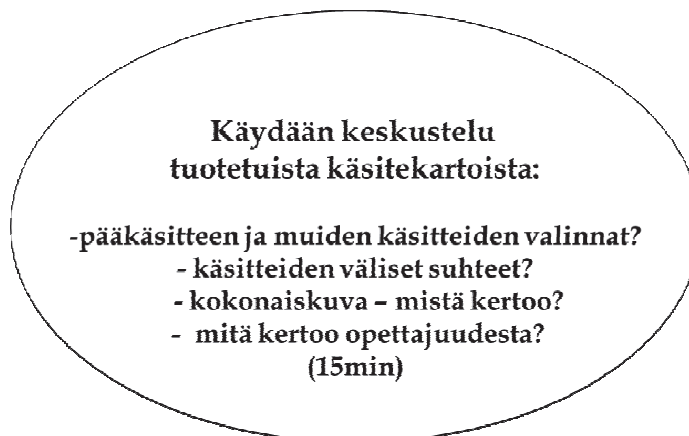
LIITE 1

Käsittekarttatyöskentely

Vaihe 1 Toteutetaan kahdessa ryhmässä: *Mitä sisältää ammattikorkeakoulun työkuultuuri?*

**Käsittekarttatyöskentely**

Vaihe 2



LIITE 2

Väitöstutkimus, toinen tutkimuskierros
Kimmo Mäki

Toinen tutkimuskierros
6.4.2006, 29.5.2006, 1.6.2006, 13.9.2006, 3.10.2006, 3.3.2007

Ryhmähaastattelutilanne, johon osallistuu n. 5 hlön suuruinen amk-yhteisö. Aluksi haastateltavat työstävät yksilöllisesti työviikkokuvauksen annetulle pohjalle, jonka pohjalta käynnistän haastattelun. Haastattelun lopuksi kerään työviikkokuvaukset analysointia varten. Aikaa tilanteelle on 1 h 30 minuuttia.

Orientoiva tehtävä:

1) Teema: Amk-arjen keskeiset tekijät ja työtehtävät

1 a) Kuvaile työviikkopohjalle jokin todellinen työviikkosi, vaikkapa kuuluva työviikkosi (jaetaan lukujärjestyspohja ohjeineen). Mistä työtehtävistä ja työtilanteista se koostuu (yksilötyönä aikaa 15 min). Valmisteltua lukujärjestystä voi käyttää keskusteluissa pohjana ja se palautetaan haastattelun jälkeen tutkijalle.

Ryhmähaastattelu alkaa

1b) Keskustelkaa äskeisen tehtävän pohjalta, mitkä ovat keskeisiä tekijöitä amk-arjessanne?

2) Teema: Opetustyö amk-toimijan arjessa

2 a) Miten opetustyö liittyy päivittäiseen työhösi?

- keitä siihen kytkeytyy mukaan?
- millaisissa konteksteissa /työympäristöissä ja yhteistyössä se tapahtuu tyypillisesti?

3) Teema: T&K-työ amk-toimijan arjessa

3 a) Miten T&K-työ liittyy työsi arkeen?

- keitä siihen kytkeytyy mukaan?
- millaisissa konteksteissa ja yhteistyössä se tapahtuu tyypillisesti?

4) Teema: Aluekehitystyö amk-toimijan arjessa

4 a) Miten aluekehitystyö liittyy työsi arkeen?

- keitä siihen kytkeytyy mukaan?
- millaisissa konteksteissa ja yhteistyössä se tapahtuu?

- 5) Teema: Yhteisöllisyys ja verkostot
- 5 a) Millaista yhteistyötä ja keiden kanssa teet organisaatiosi sisällä ja ulkona?
 - 5 b) Millaisissa verkostoissa toimit säännöllisesti?
 - 5 c) Miten työtehtävät käytännössä jakautuvat työyhteisössäsi?
 - 5 d) Miten työryhmät, työtiimit muodostuvat työyhteisössäsi?
- 6) Teema: Amk-toimijan osaamisvaateet
- 6 a) Mitkä osaamisalueet korostuvat amk-toimijan työssä käydyn keskustelun pohjalta?

-> tutkija listaa fläpille mainitut osaamisalueet

6 b) Valitse osaamisalueista kolme mielestäsi tärkeää ja käy merkitsemässä ne esiin nousseiden (fläpillä) osaamisalueiden kohdalle.

LIITE 3



LIITE 4

Työyhteisö 2 työkuultuuriorientaatio

Verkostohankkeen opettajaryhmä			
Työkuultuurit	Käsitys amk-opettajan työstä	Käsitys yhteistyöstä	Käsitys osaamisvaatimuksista
Pirstaloitunut yksilöllisyyden työkuultuuri	Perinteisiä luokkamutaisia opetustyötä yksin suunniteltuna ja toteutettuna.		
Kliikkyytynyt työkuultuuri	Kahden tai useamman opettajan voimin toteutettua seminaarityyppistä ohjaustyötä, kollegoiden tukemista oppimätytyöohjauksessa.	Verkostoja muodostetaan itse, jos ilmenee kehittäväksi tai kollegat ja ulkopuolisten kumppanit kutsuvat.	Suhdetoimintatiedot, päätöksentekotiedot, perustelutiedot, luovuus, keskittyä olennaiseen, tky/rajata, ajankäytön hallinta, reaalipolitiikka, suostensaahan hallinta, amk-pedagog. hallinta, tsk-toiminnan hallinta
Yhteistoiminnallisuuden työkuultuuri		Määrätyksi tuleminen instituutioiden välisiin kehittämis- ja yhteistyöhankeisiin.	
Keinotekoisien kollegiaalisuuden työkuultuuri	Monialaista amk-osaamista kehittävä hankkeen johtamista.	Keskustelut: areenat oman org. sisällä yllä koulutusohjelmien, kumppaneina opiskelijat ja opettajat.	Suhdetoimintatiedot, päätöksentekotiedot, perustelutiedot, luovuus, keskittyä olennaiseen, tky/rajata, ajankäytön hallinta, reaalipolitiikka, suostensaahan hallinta, amk-pedagogikan hallinta, tsk-toiminnan hallinta
Liikkuvan mosaiikin työkuultuuri	Työtoiminta: verkostoja, konsultointi verkostojen luojia. Kähtäjäkokonaisuus hallinnon ja opettajiston välillä tsk- ja aluekehityksessä → ristiriitot aiheuttavaa.	Tolset koulutusorganisaatiot kumppaneina tsk- ja täydennyskoulutusohjelmissa. Väitökunnalliset amk-verkostot amk-tyon kehittämiseksi.	
	Tyon tulokset ja keskeisten käsitteiden edistelyys (tsk-työ, nähtämys amk:n perustamuksesta) välittävällä organisaatiossa.		

- 1 LAINE, JUHANI, Toimialareseptin ja yritysparadigman muutos sekä sen vaikutus strategiseen muutokseen. Laadullinen ja historiallinen case-tutkimus perheyrittäjien siirtymisestä monialayhtymän osaksi. - Change in industry recipe and company paradigm and its impact on strategic change. A qualitative and longitudinal case study on a one-family owned company which moved into the context of a multi-business company. 252 p. Summary 12 p. 2000.
- 2 WAHLGRÉN, ASTA, Mastery and slavery. Triangulatory views on owner-managers' managerial work. - Isäntä ja renki. Trianguloituja näkökulmia omistajajohtajien johtamistyöhön. 138 p. Yhteenveto 4 p. 2000.
- 3 SEPPÄ, MARKO, Strategy logic of the venture capitalist. Understanding venture capitalism - the businesses within - by exploring linkages between ownership and strategy of venture capital companies, over time, in America and Europe. 321 p. Yhteenveto 9 p. 2000.
- 4 PEKKALA, SARI, Regional convergence and migration in Finland, 1960-95. 121 p. Yhteenveto 1 p. 2000.
- 5 KORHONEN, JOUNI, Industrial ecosystem. Using the material and energy flow model of an ecosystem in an industrial system. - Teollinen ekosysteemi - Ekosysteemin materiaali- ja energiavirtamallin soveltaminen teollisessa systeemissä. 131 p. Tiivistelmä 1 p. 2000.
- 6 KARVONEN, MINNA-MAARI, An industry in transition. Environmental significance of strategic reaction and proaction mechanisms of the Finnish pulp and paper industry. 146 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 7 RITSILÄ, JARI, Studies on the spatial concentration of human capital. 140 p. Yhteenveto 1 p. 2001.
- 8 LIITTUNEN, HANNU, The birth and success of new firms in a changing environment. 261 p. Yhteenveto 2 p. 2001.
- 9 MATTILA, MINNA, Essays on customers in the dawn of interactive banking. - Asiakkaat interaktiivisen pankkiliiketoiminnan aamunkoitossa. 154 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 10 HYRSKY, KIMMO, Reflections on the advent of a more enterprising culture in Finland: an exploratory study. 244 p. Tiivistelmä 4 p. 2001.
- 11 KUJALA, JOHANNA, Liiketoiminnan moraalista etsimässä. Suomalaisen teollisuusjohtajien sidosryhmänäkemykset ja moraalinen päätöksenteko. - Searching for business morality. Finnish industrial managers' stakeholder perceptions and moral decision-making. 217 p. Summary 4 p. 2001.
- 12 LÄMSÄ, ANNA-MAIJA, Organizational downsizing and the Finnish manager from an ethical perspective. - Organisaation kutistaminen ja suomalainen liikkeenjohto eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna 61 p. (115 p.) Summary 5 p. 2001.
- 13 GRONOW, TITO, Material flow models in environmental policy planning. Case: pulp and paper industry. - Materiaalivirtamallit ympäristöpolitiikan ja -toimintatapojen suunnittelussa. Case: Massa- ja paperiteollisuus. 103 p. (144 p.) Yhteenveto 1 p. 2001.
- 14 MOILANEN, RAILI, A learning organization: machine or human? - Oppiva organisaatio: kone vai oppivien ihmisten yhteisö? 55 p. (162 p.) Yhteenveto 7 p. 2001.
- 15 HOKKANEN, SIMO, Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili. Ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna. - The factors contributing to the profile of an innovative learning community. 242 p. Summary 10 p. 2001.
- 16 PAAJANEN, PEKKA, Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. - An entrepreneurship educator. Teachers' views of themselves and their work as an entrepreneurship educator at the polytechnic level, in the field of business and administration. 276 p. Summary 9 p. 2001.
- 17 MANGELOJA, ESA, Nordic stock market integration. - Pohjoismaisten osakemarkkinoiden integraatio. 164 p. Yhteenveto 2 p. 2001.
- 18 KARJALUOTO, HEIKKI, Electronic banking in Finland. Consumer beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. - Elektroninen pankkitoiminta Suomessa. Kuluttajien uskomukset, asenteet, aikomukset ja käyttäytyminen. 195 p. Yhteenveto 3 p. 2002.
- 19 VIRTANEN, AILA, Laskentatoimi ja moraalit. Laskenta-ammattilaisten käsityksiä hyvästä kirjanpitoavasta, hyväksyttävästä verosuunnittelusta ja hyvästä tilintarkastavasta. 184 p. Summary 4 p. 2002.
- 20 TENHUNEN, MARJA-LIISA, The professional growth of an accounting agency entrepreneur. - Tilitoimistoyrittäjän ammatillinen kasvu. 121 p. (359) Yhteenveto 7 p. 2002.
- 21 ALANKO, JUHA, Siipien alla ilmaa. Liikenneilmailun lentotoiminnan johtaminen liikennelentäjien miehistönkäytön tehokkuudella ja kustannuksilla mitattu. Empiirisenä kohteena Finnair Oy 1980- ja 1990-luvuilla. - Air under wings. 240 p. Summary 2 p. 2002.
- 22 NIEMELÄ, TARJA, Inter-Firm Co-operation Capability. - A Processual Empirical Study on Networking Family Firms. 204 p. Yhteenveto 1 p. 2003.
- 23 SAJASALO, PASI, Strategies in transition - the internationalization of Finnish forest industry companies. 223 p. Yhteenveto 8 p. 2003.
- 24 NEVANPERÄ, ERKKI, Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. Tutkimus Suupohjan seudun nuorisosaasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemysistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämispyrkimyksistä. - How the young residents in Suupohja region see entrepreneurship: study of students' opinions

- about entrepreneurship in juvenile degree schools and the efforts in developing the curriculum of entrepreneurship education. 210 p. Summary 2 p. 2003.
- 25 JOUTSEN-ONNELA, MERJA, Turvallisuuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa. Tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista. - Security and harmony or thrills power. 229 p. Summary 3 p. 2003.
- 26 RAJOTTE, ALAIN, Knowledge and decisions in environmental contexts. A case study of the pulp and paper industry. 190 p. 2003.
- 27 HAAPANEN, MIKA, Studies on the Determinants of Migration and the Spatial Concentration of Labour. 127 p. Yhteenveto 1 p. 2003.
- 28 SUORANTA, MARI, Adoption of mobile banking in Finland. - Mobiilipankkipalveluiden adoptio Suomessa. 79 p. (167 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.
- 29 MATTILA, ANSSI, Understanding seamless mobile service interface between customer and technology: An empirical study 62 p. (170 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.
- 30 HALTUNEN, JUSSI, Teollisten perheyriyten kasvudynamiikan systeemiteoreettinen tarkastelu. - The growth dynamics of industrial family-owned firms - a systems theory approach. 302 p. Summary 8 p. 2004.
- 31 MADUREIRA, RICARDO, The role of personal contacts of foreign subsidiary managers in the coordination of industrial multinationals: the case of Finnish subsidiaries in Portugal. 186 p. - Ulkomaisten tytäryhtiöiden johtajien henkilökohtaisten kontaktien rooli koordinoinnissa monikansallisissa teollisuusyrityksissä. Case: Suomalaiset tytäryhtiöt Portugalissa. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 32 KOIVUNEN, MAURI, Osaamisperustaisen kilpailukyvyn ja yrittäjyyden edistäminen. Tutkimustapauksena Raahan tietotekniikan muun- tokoulutusohjelma insinööreille. - Enhancing competence-based competitiveness and entrepreneurship. Research case: Professional degree upgrading in information technology for engineers in Raaha. 216 p. Summary 3 p. 2004.
- 33 KANSIKAS, JUHA, Myyjiä, tuotekehittäjiä ja tuotejohtajia. Tuotepäälliköiden tehtävä- rakenteen heijastuminen tuotekehitys- projektissa sisäiseen yrittäjyyteen ja intuitiiviseen päätöksentekotyylin kuuluviin tekijöihin. - Sales people, product developers and product champions - product managers' responsibilities and job roles in a product development project and their reflection to intrapreneurship and intuitive decision making style. 258 p. Summary 6 p. 2004.
- 34 MUNNUKKA, JUHA, Perception-based pricing strategies for mobile services in customer marketing context. 65 p. (151 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 35 PALOVIITA, ARI, Matrix Sustainability: Applying input-output analysis to environmental and economic sustainability indicators. Case: Finnish forest sector. - Matriisikestävyys: Panos-tuotosanalyysin soveltaminen ekologisen ja taloudellisen kestävyuden indikaattoreihin. Case: Suomen metsäsektori. 216 p. Yhteenveto 2 p. 2004.
- 36 HANZELKOVA, ALENA, Re-establishing traditional Czech family businesses. A multiple case study on the present challenges. 306 p. Tiivistelmä 1 p. 2004.
- 37 TUUNANEN, MIKA, Essays on franchising in Finland - Empirical findings on franchisors and franchisees, and their relationships. 143 p. (252 p.) 2005.
- 38 AHLFORS, ULLA, Successful interactive business: Integration of strategy and IT. - Menestyksellinen vuorovaikutteinen e-liiketoiminta: Strategian ja informaatioteknologian integrointia. 353 p. Yhteenveto 2 p. 2005.
- 39 NIEMI, LIISA, The father, the son and the refreshed spirit. Strategic renewal after family business succession in the context of the textile, clothing, leather and footwear industry. - Isä, poika ja yritys yhä hengissä. Perheyriyksen strateginen uudistuminen sukupolvenvaihdoksen jälkeen - tapaus- tutkimus tekstiili-, vaatetus, nahka- ja kenkä- teollisuudessa. 219 p. Summary 2 p. 2005.
- 40 LASSILA, HILKKA, Matkailutilan sukupolven- vaihdos talonpoikaisten arvojen ohjaamana prosessina. - Traditional values affecting succession in farm tourism businesses. 206 p. Summary 12 p. 2005.
- 41 TURJANMAA, PIRKKO, Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. - Learning of quality in small companies. Construction and Development of a model. 204 p. Summary 6 p. 2005.
- 42 YLÄOUTINEN, SAMI, Development and functioning of fiscal frameworks in the Central and Eastern European countries. - Finassipolitiikan kehikkojen kehittyminen ja toiminta Keski- ja Itä-Euroopan maissa. 220 p. Yhteenveto 4 p. 2005.
- 43 TÖRMÄKANGAS, RAILI, Perheyriittäjyyden arjen kulttuuri. Kolmen sukupolven sahatoimintaa. - The everyday culture of entrepreneurship over three generations in a saw mill. 203 p. Summary 3 p. 2005.
- 44 TUNKKARI-ESKELINEN, MINNA, Mentored to feel free. Exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring. - Mentoroinnilla vapauden- tunteeseen: Kartoittava tutkimus perheyriyten seuraajasukupolven mentoroinnista saamistaan kokemuksista. 233 p. Yhteenveto 3 p. 2005.

- 45 LINTULA, PAAVO, Maakuntalehden toimittajan toimintatila teknis-rationaalisessa ajassa. - The action scope of a journalist in a regional newspaper under pressure of a technical-rational discourse. 321 p. Summary 3 p. 2005.
- 46 HEIKKILÄ, MAURI, Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinanteina. - The self-concept, the self-esteem and the sense of life control as the determinants of the intrapreneurship. 209 p. Summary 5p. 2006.
- 47 SYRJÄLÄ, JARI, Valoon piirrettyjä kuvia. Tarinoita ja tulkintoja sähköalan murroksesta hyvinvoinnin ja henkilöstöstrategian näkökulmasta. - Pictures in Light. Narratives and interpretations of changes in the energy sector from the point of view of welfare and personnel strategy. 333 p. 2006.
- 48 NIEMELÄ, MARGIT, Pitkäikäisten perheyritysten arvoprofiili. Pitkäikäisten perheyritysten arvojen ja jatkuvuuden kuvaus Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla. - The value profile of long-lived family firms. The description of the values and the continuity of long-lived family firms as seen through Bronfenbrenner's ecological theory. 187 p. Summary 2 p. 2006.
- 49 KAKKONEN, MARJA-LIISA, Intuition and entrepreneurs. A Phenomenological Study of managerial intuition of Finnish family entrepreneurs. 176 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 50 LAHTONEN, JUUKA, Matching heterogeneous job seekers and vacancies. Empirical studies using Finnish data. 110 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 OLLIKAINEN, VIRVE, Gender Differences in Unemployment in Finland. 157. p. Yhteenveto 1 p. 2006.
- 52 PURONAHO, KARI, Liikuntaseurojen lasten ja nuorten liikunnan markkinointi - Tutkimus lasten ja nuorten liikunnan tuotantoprosessista, resursseista ja kustannuksista. - Sport marketing by sport clubs for children and youngsters - Exploring the production process, resources and costs of children's and youngsters' sport activities. 236 p. Summary 3 p. 2006.
- 53 POIKKIMÄKI, SANNA, Look closer to see further. Exploring definitions, goals and activities of environmental life cycle management 153. p. Yhteenveto 1 p. 2006.
- 54 SILJANEN, TUULA, Narratives of expatriates in the Middle East. Adaptation, identity and learning in non-profit organizations. 250 p. Tiivistelmä 2p. 2007.
- 55 WESTERHOLM, HELY, Tutkimusmatka pienyrityksen työvalmiuksien ytimeen. Kirjallisuuteen ja DACUM-analyysiin perustuva kartoitus. - A journey into the core of the occupational competence and attitudes of small business entrepreneurs. 221 p. Summary 5 p. 2007.
- 56 HYNINEN, SANNA-MARI, Matching in local labour markets: Empirical studies from Finland. 100 p. Summary 2 p. 2007.
- 57 TOHMO, TIMO, Regional economic structures in Finland: Analyses of location and regional economic impact. 53 p. (273 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 58 HIIRONEN, MARJA-LIISA, Hoivayritykset kotona asuvien ikääntyvien toimintakyvyn tukena. Ikääntyvien, kuntapäätäjien ja hoivayrittäjien näkökulma. - Care enterprises and the functionality of elderly people living at home. The perspectives of aging people, municipal decision-makers and care entrepreneurs. 153 p. Summary 2 p. 2007.
- 59 ARHIO, KAIJA, Luova laatu ja arvoinnovaatiot oppivan verkoston tuottamina. Tapaus-tutkimus rakennuspuutuoteollisuuden verkostosta. - Creative quality and value innovations created by a learning network. Case-study within a building components manufacturing network. 191 p. Summary 10p. 2007.
- 60 HEIKKINEN, EILA, Yrittäjän persoonallisuus ja sen yhteys yrityksen kasvuun BigFive-teorian mukaan tarkasteltuna. - An entrepreneur's personality and its impact on the firm's growth: An analysis through the Big Five Theory. 139 p. Summary 5 p. 2007.
- 61 ELO-PÄRSSINEN, KRISTA, Arvot ja yhteiskunta-vastuullinen toiminta suurissa suomalaisissa perheyrityksissä. Omistajan näkökulma. - Values and corporate social performance in large Finnish family firms. Owners view. 188 p. Summary 2 p. 2007.
- 62 NYSSÖLÄ, HANNU, Omistajaohjaus, sisäinen yrittäjyys ja tuloksellisuus ammattikorkeakouluissa. - Corporate governance, intrapreneurship and effectiveness in the Universities of Applied Sciences. 361 p. Summary 9 p. 2008.
- 63 KAUKO-VALLI, SOFIA, Subjective well-being as an individually constructed phenomenon. 179 p. Summary 1 p. 2008.
- 64 SINTONEN, TEPPO, Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskursiivisesta organisaatiotodellisuudesta. - Diversity and Narrative. Discursive approaches to organizational reality. 59 p (123 p.) Summary 2 p. 2008.
- 65 KOOSKORA, MARI, Understanding corporate moral development in the context of rapid and radical changes. The case of Estonia. 105 p. (198 p.) Tiivistelmä 9 p. 2008.
- 66 TAKANEN-KÖRPERICH, PIIRJO, Sama koulutus - eri urat. Tutkimus Mainzin yliopistossa soveltaa kielitiedettä vuosina 1965-2001 opiskelleiden suomalaisten urakehityksestä palkkatyöhön, freelancereiksi ja yrittäjiksi. - Same Education - Different Careers. The study of the Finnish nationals who have studied applied linguistics in the University of Mainz, Germany, during the years 1965-

- 2001, and their working development as employees, freelancers and entrepreneurs. 203 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2008.
- 67 RANKINEN, ARJA, Kulttuurinen osaaminen Etelä- ja Itä-Kiinassa toimittaessa. Illustraationa eräs tulkinta suomalaisjohtajien Kiina-kokemuksista. - Cultural competence when operating in Southern and Eastern China. An interpretation of some Finnish business managers' experiences in China as an illustration. 294 p. Summary 4 p. 2008.
- 68 KOTAJA, SARI MAARIT SUSANNA, Keskipohjalaisyriykset toimintaympäristönsä ja sen hyvinvoinnin rakentajina. Diskurssianalyttinen näkökulma. - Central Ostrobothnian SMEs as constructors of their operating environment and regional welfare. Discourse analytic research. 209 p. Summary 3 p. 2008.
- 69 TEITTINEN, HENRI, Näkymätön ERP. Taloudellisen toiminnanohjauksen rakentuminen. - Invisibile ERP. Construction of enterprise resource planning. 206 p. Summary 2 p. 2008.
- 70 LUOTO, JANI, Bayesian applications in dynamic econometric models. - Bayesilaisia sovelluksia dynaamisissa ekonometrisissa malleissa. 148 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 71 TOURUNEN, KALEVI, Perheyriykset kansantalouden resurssina. Keskisuurten ja suurten yritysten omistajuus, toiminnan laajuus ja kannattavuus Suomessa 2000–2005. - Family businesses as an economic resource. Ownership, scale and profitability of middle-sized and large-sized businesses in Finland in 2000–2005. 174 p. Summary 3 p. 2009.
- 72 NIEMELÄ-NYRHINEN, JENNI, Factors affecting acceptance of mobile content services among mature consumers. - Mobiilien sisältöpalveluiden omaksumiseen vaikuttavat tekijät ikääntyvien kuluttajien keskuudessa. 148 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 73 LAURONEN, MIRJA, Yrittäjämäinen elinkeinopolitiikka. Kolmevaiheinen, diskurssianalyttinen tarkastelu kunnan elinkeinopolitiikan roolista ja tehtävistä. - Entrepreneurial economic policy. A three-phase discourse-analytical study of the roles and functions of municipal economic policy. 193 p. Summary 4 p. 2009.
- 74 KOSKINEN, MARKETTA, Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus. - Ownership as understood and interpreted by various entrepreneur types. A phenomenographic study. 227 p. Summary 2 p. 2009.
- 75 FRANTSI, TAPANI, Ikääntyvä johtaja tienhaaras. Ikääntyvien johtajien kertomukset johtajuuden ja identiteetin rakentajana. - Stories as identity construction of ageing leaders at the career crossroads. 247 p. 2009.
- 76 ONKILA, TIINA, Environmental rhetoric in Finnish business. Environmental values and stakeholder relations in the corporate argumentation of acceptable environmental management. 200 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 77 HARTIKAINEN, PERTTI, "Tätä peliä ei hävitä" Abduktiivinen tutkimus Halton-konsernin oppimishistoriasta 1968–2006. - "We won't lose this game." Abductive research on learning history of Halton Group 1968–2006. 190 p. Summary 4 p. 2009.
- 78 KERTTULA, KARI, Valta ja muutos. Ylimmän johdon tulkinta vallan ilmenemisestä organisaation strategisessa muutosprosessissa. - Power and change. Interpretation of the top management about the power arising from a strategic change process: qualitative case study within a forest industry organization. 206 p. Summary 3 p. 2009.
- 79 ANTTONEN, RITVA, »Manne takaraivossa». Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniyrittäjien kokemana. Fenomenografinen tutkimus. - Experiences of prejudice and discrimination of Roma entrepreneurs in Finland. A phenomenographic study. 199 p. Summary 3 p. 2009.
- 80 SALVADOR, PABLO F., Labour market dynamics in the Nordic countries according to the chain reaction theory. 148 p. 2009.
- 81 PELLINEN, ANTTI, Sijoitusrahastoasiakkaiden taloudellinen kyvykkyys ja tulevat lisäsijoituspäätökset. - Financial capability of mutual fund clients and additional investment decisions. 196 p. 2009.
- 82 KALLIOMAA, SAMI, Sisäinen markkinointi johtamisena. Tapaustutkimus konepajateollisuuden projektiorganisaatiosta. - Internal marketing as management –case study: project organisation within the engineering industry. 232 p. Summary 8 p. 2009.
- 83 VON BONSDORFF, MONIKA E., Intentions of early retirement and continuing to work among middle-aged and older employees. - Keski-ikäisten ja ikääntyneiden työntekijöiden eläke- ja työssä jatkamisaikheet. 86 p. (194 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 84 LAAKKONEN, HELINÄ, Essays on the asymmetric news effects on exchange rate volatility. - Esseitä makrotalouden uutisten vaikutuksista valuuttakurssien volatilitettiin. 124 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 85 LAPPALAINEN, MINNA, Entrepreneurial orientation at the level of dyad relationships in supply chains and networks. 138 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 86 SILTAOJA, MARJO, Discarding the mirror - The importance of intangible social resources to responsibility in business in a Finnish context. - Peiliä hylkäämässä. Aineettomien sosiaalisten resurssien merkitys liiketoiminnan vastuille. 204 p. Yhteenveto 3 p. 2010.

- 87 OVASKAINEN, MARKO, Qualification requirements of SMEs in Internet-based electronic commerce. - Findings from Finland. - Pk-yritysten kvalifikaatiovaatimukset Internet-pohjaisessa elektronisessa kaupankäynnissä - löydöksiä Suomesta. 273 p. Yhteenveto 6 p. 2010.
- 88 KUIVANIEMI, LENI, Evaluation and reasoning in the entrepreneurial opportunity process: Narratives from sex industry entrepreneurs. - Arviointi ja päättely liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisprosessissa. Yrittäjien tarinoita seksiteollisuudesta. 216 p. 2010.
- 89 STORHAMMAR, ESA, Toimintaympäristö ja PK-yritykset. Havaintoja yritysten toimintaan vaikuttavista tekijöistä. - Local environment and the small and medium sized enterprises. Observations of the factors which affect the operations of firms. 188 p. Summary 3 p. 2010.
- 90 KOSKINEN, HANNU, Studies on money and labour market dynamics and goods market imperfections. - Tutkimuksia raha- ja työmarkkinadynamiikasta ja hyödyke-markkinoiden epätäydellisyyksistä. 106 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 91 HÄMÄLÄINEN, ILKKA, Suunnittelijat innovaatio-toiminnan ja kasvun ytimessä. - Architects and consulting engineers in the core of innovation and growth. 270 p. Summary 2 p. 2010.
- 92 KETOLA, HANNU U., Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. - Transformation from a recruit (newcomer) into a productive expert. The job orientation process as a tool for personnel development in Finnish ICT companies. 212 p. 2010.
- 93 RAUTIAINEN, ANTTI, Conflicting legitimations and pressures in performance measurement adoption, use and change in Finnish municipalities. - Ristiriitaiset legitimaatiot ja paineet suoritustilauksen käyttöönotossa, käytössä ja muutoksessa Suomen kunnissa. 52 p. (109 p.) Summary 4p. 2010.
- 94 JAUHIAINEN, SIGNE, Studies on human capital flows and spatial labour markets. - Tutkimuksia inhimillisen pääoman virroista ja alueellisista työmarkkinoista Suomessa. 98 p. Summary 1p. 2010.
- 95 KORSUNOVA, ANGELINA, Encouraging energy conservation with 'no hard feelings': a two-part analysis of communication between energy companies and Finnish households. 213 p. 2010.
- 96 NOKSO-KOIVISTO, PEKKA, Verkostoaktivaattorien roolit yritysten verkostoituessa. - Roles of Network Activators in Business Networking Process. 262 p. Summary 6 p. 2010.
- 97 AALTONEN, HELI, Co-creation of value in advertising. An interpretive study from the consumers' perspective. - Yhteinen arvonluonti mainonnassa. Kuluttajakeskainen tulkitseva tutkimus. 186 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 98 YLINEN, AULIS, Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiudet Etelä-Pohjanmaan lukioissa. - Teachers' readiness for entrepreneurship education at Southern Ostrobothnia upper secondary schools. 221 p. Summary 8 p. 2011.
- 99 MUKKALA, KIRSI, Essays on regional development and labor mobility in a knowledge-based economy. - Alueellinen kehitys ja työvoiman liikkuvuus maantieteellisen keskittymisen ja osaamisintensiivisten alojen näkökulmasta. 127 p. Yhteenveto 2 p. 2011.
- 100 KONTINEN, TANJA, Internationalization pathways of family SMEs. - PK-perheyriyten kansainvälistymispolkuja. 98 p. (243 p.) Yhteenveto 1 p. 2011.
- 101 ESKOLA, ANNE, Good learning in accounting. Phenomenographic study on experiences of Finnish higher education students. - Hyvä oppiminen laskentatoimessa. Fenomenografinen tutkimus suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista 191 p. Yhteenveto 5 p. 2011.
- 102 TURUNEN, TERO, Yrittäjyys - mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun. - Entrepreneurship - What does it mean? The applications of entrepreneurship and its kindred concepts in education, research and policy from the end of the 20th century until the beginning of the 21th century. 238 p. 2011.
- 103 PATJA, PÄIVI, Perheiden omistamisen muuttuvat merkitykset. Diskurssianalyttinen tutkimus perheiden omistamisen merkityksellistymisestä Suomessa vuosina 1976-2005. - The Changing Meanings of Family Ownership. 122 p. Summary 2 p. 2011.
- 104 TOKILA, ANU, Econometric studies of public support to entrepreneurship. - Ekonometrisia tutkimuksia yrittäjyyden julkisesta tukemisesta. 157 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 105 HALME, PINJA, Iästä johtamiseen - Ikäjohtaminen ja eri-ikäisyys johtajuuden tutkimuskohteena. - Moving from Concepts of Age to Management - Age Management and Age Diversity in Management Research. 61 p. (130 p.) Summary 1 p. 2011.
- 106 OMAIR, KATLIN, Women's managerial careers in the context of the United Arab Emirates. 57 p. (120 p.) 2011.

- 107 PEKKALA, AULI, Mestaruus pääomana. Huippu-urheilun tuottama pääoma yrittäjäksi ryhtymisen kannalta. - Mastery as capital – How growth into the elite athlete and mastery capital advances the growth into entrepreneurship. 184 p. Summary 7 p. 2011.
- 108 LAAKKONEN, ANNE, Construction of the entrepreneurial identity in the family business context. A cross-cultural study. - Yrittäjämäisen identiteetin rakentuminen perheyrittäjäkontekstissa, kulttuurienvälinen tutkimus. 297 p. Yhteenveto 1 p. 2012.
- 109 MÄKI, KIMMO, Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulu-opettajan toiminnan kontekstina. - Teaching professionals and masters of mosaic – Work cultures as the context of action of the teachers in universities of applied sciences. 150 p. 2012.