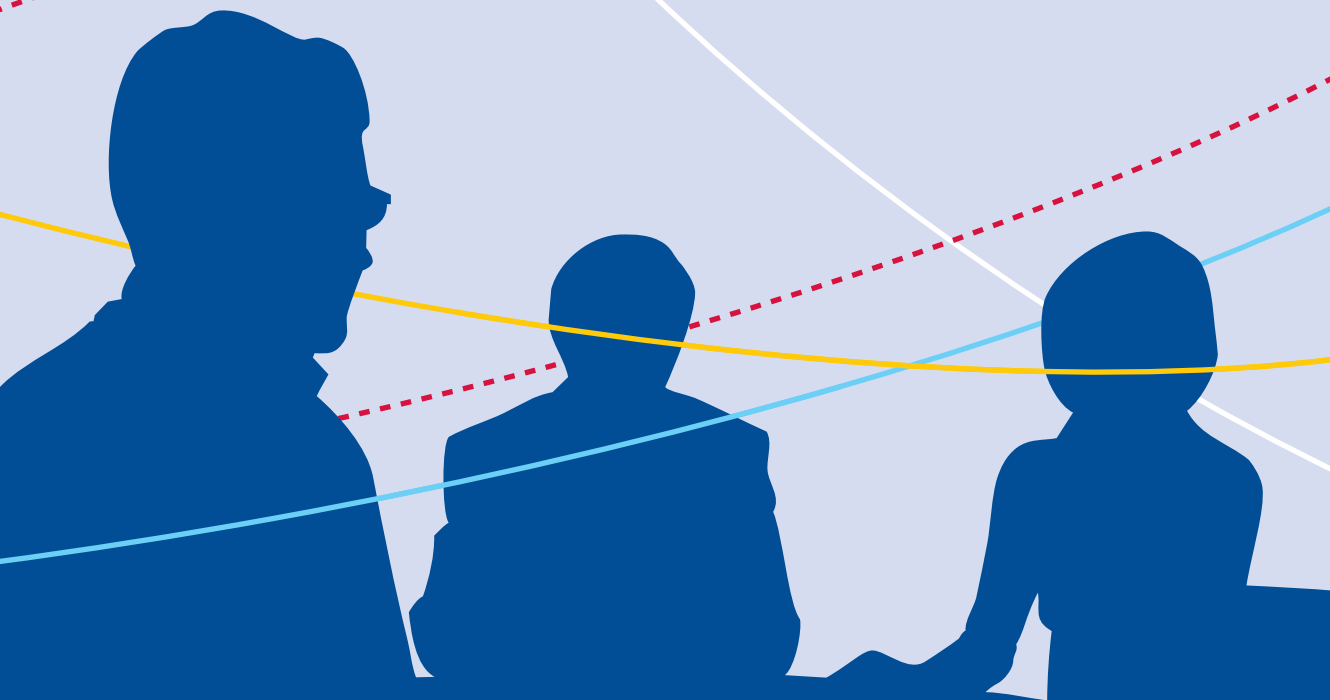


Pasi Savonmäki

Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen

Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuksia 23

Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa

Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen

Pasi Savonmäki

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi yliopiston
Villa Rana -rakennuksen Blomstedt-salissa
marraskuun 30. päivänä 2007 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission
of the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the Building Villa Rana, Blomstedt Hall,
on November 30, 2007 at 12 o'clock noon.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

© Pasi Savonmäki ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1455-447X

ISBN 978-951-39-3004-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-3005-9 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2007

Sisältö

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
ESIPUHE	11
1 JOHDANTO	13
2 AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITTÄMISHAASTEET	17
2.1 Oppilaitoksen kehittäminen ja opettajien yhteistyö	17
2.2 Ammattikorkeakoulun pyrkimys uuteen koulutuskulttuuriin	23
2.3 Ammattikorkeakoulu ja ammatillinen opettajuus	26
3 OPETTAJIEN YHTEISTYÖ TUTKIMUKSEN KOHTEENA	30
3.1 Yhteistyö ja kollegiaalisuus	30
3.2 Opettajaprofessio ja yhteisöllisyys	35
3.2.1 Yhteisöllinen asiantuntijuus	35
3.2.2 Asiantuntijuus ja vuorovaikutuskulttuuri	39
3.3 Organisaatiokulttuuri yhteistyön kontekstina	42
3.3.1 Yhteistyön aika ja tila	42
3.3.2 Yhteistyö ja väljät kytkennät	47
3.3.3 Yhteistyö ja mikropolitikka	50
3.4 Tutkimustehtävät	56
4 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA METODIT	58
4.1 Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio ja taustasitoumukset	58
4.2 Tutkimuksen toteutus	61
4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	65
4.4 Aineiston analyysi	70
4.5 Tulosten raportointi	75

5	YHTEISTYÖKOKEMUKSET OPETTAJUUDEN JA AMMATTIKORKEA- KOULUKULTTUURIN KEHYKSESSÄ	77
5.1	Kollegiaalinen yhteistyö opettajan työn ulottuvuutena	77
5.1.1	Ilmapiiri yhteistyön resurssina	78
5.1.2	Kollegiaalinen yhteistyö tukena ja osallistumisena	83
5.1.3	Rajanylitykset	89
5.1.4	Kehittäminen ja innovaatiot	95
5.2	Organisaatiokulttuuri kollegiaalisen yhteistyön kehyksenä	98
5.2.1	Työn organisointi ja johtaminen: <i>“Entistä enemmän sanellaan”</i>	99
5.2.2	Työn pirstaloituminen: <i>“Ei tässä rutiini auta”</i>	101
5.2.3	Kehittämisaatimukset: <i>“Hankehelvetti on täällä päällä”</i>	103
5.2.4	Kiirepuhe: <i>“Isoja kysymyksiä ohi juostessa”</i>	104
6	OPETTAJAT YHTEISTYÖN AREENALLA	106
6.1	Opettajan autonomia, tuki ja kontrolli	106
6.2	Opetusareena autonomian suojana	109
6.3	Hallintoareenan löyhät sidokset	114
6.4	Vuorovaikutusareenan kaksi puolta	119
7	YHTEISTYÖ JA OPETTAJUUDEN OPPIMINEN	125
7.1	Yhteistyö väljäsidoksissa organisaatiossa	125
7.1.1	Väljäsidoksinen organisaatioteoria	126
7.1.2	Väljien sidosten syyt ja seuraukset	127
7.1.3	Väljäsidoksisuuden organisatoriset vaikutukset	131
7.2	Opettajien autonomiapyrkimys ja työn hallinta	135
7.2.1	Professiokehitys ja autonomia	136
7.2.2	Sosiaalinen pääoma yhteistyössä	141
7.2.3	Opettajan autonomian uhkat	147
7.3	Yhteistyön oppimisen mahdollisuudet	151
7.3.1	Ammattikorkeakoulun yhteistyökulttuuri	152
7.3.2	Autonomia avaimena yhteistyöhön	156
8	LOPUKSI	165
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	165
8.2	Yhteisölliseen opettajuuteen	169
	SUMMARY	175
	LÄHTEET	181
	LIITTEET	193
	Liite 1 Haastattelupyynnö	
	Liite 2 Ryhmähaastattelun teemat	
	Liite 3 Yksilöhaastattelun teemat	
	Liite 4 Yksilöhaastattelujen indeksiluettelo	
	Liite 5 Indeksien pohjalta muodostetut kategoriat	

Savonmäki, P. 2007

Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa

Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen

Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3004-2 (nid.),
ISBN 978-951-39-3005-9 (pdf)

Tiivistelmä

Tutkimuksen kohteena on ammattikorkeakouluopettajien kollegiaalinen yhteistyö. Teema liittyy sekä ammattikorkeakoulututkimukseen että opettajan työn tutkimukseen. Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen oli 1990-luvun merkittävin koulutusjärjestelmä uudistus Suomessa. Ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet erottautumaan uudenaikaiseksi koulutuskulttuuriksi, jossa kollegiaalinen yhteistyö on koulun rakenteellisen uudistamisen, työkalutuurin kehittämisen ja opettajan ammatillisen kasvun kannalta keskeinen ilmiö. Yhteisöllinen opettajuus konkretisoituu monissa ammatillista opettajuutta koskevissa tutkimuksissa keskeiseksi koulun kehittämisen haasteeksi. Ammatillisen opettajan työ onkin muuttunut entistä enemmän ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteistyökyky on yhä tärkeämpi edellytys opettajan ja koko ammattikorkeakoulun tuloksekkaalle työlle. Mikropoliittinen näkökulma korostaa opettajan työtä koskevan vallan ja vaikuttamisen merkitystä yhteistyön elementtinä. Siinä keskeisenä ilmiönä on opettajan työn autonomian ja sitä koskevan hallinnollisen vallan jännite.

Tutkimus on laadullinen ja sijoittuu organisaatiotutkimuksen ja opettajan ajattelun tutkimuksen välimaastoon. Lähtökohtana oli ymmärtää yhteistyötä osana opetustyön kokonaisuutta. Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja ammattikorkeakoulua opettajien yhteistyön kontekstina. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu yhteistyön kontekstista, sisällöistä, muodoista ja intresseistä. Ensimmäinen aineisto kerättiin 17 opettajan ryhmähaastatteluna viidessä ryhmässä ja toinen aineisto 19 opettajan yksilöhaastatteluna.

Ilmapiiri osoittautui opettajien kokemuksissa tärkeäksi resurssiksi ja edellytykseksi yhteistyön sujumiselle. Asiantuntijuusrajojen ylläpitäminen nähtiin sekä autonomian suojana että eristäytymisenä kollegoista. Rajanylitykset merkitsivät opetuksellisia innovaatioita ja yhteisopettajuutta sekä oman ammattialan kehittämistä työelämäkonteakteissa. Organisaatiokulttuurissa korostuivat kiire, työn pirstaloituminen ja kehittämisen paine. Näitä lievensivät opettajien toisiltaan saama tuki ja luottamus sekä autonomian kunnioittaminen. Opettajan työn jäsentäminen opetus-, vuorovaikutus- ja hallintoareenaksi auttoi ymmärtämään opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Eri areenoilla vaikutetaan, suojaudutaan ja tehdään yhteistyötä. Ne edellyttävät opettajilta erilaista osallistumista ja erilaista osaamista, mikä näytti lisäävän työn kuormitusta.

Opettajan oma ajattelu nousi keskeiseksi yhteistyön lähtökohdaksi ja se korostui enemmän kuin toimintaa kehystävät organisaatorakenteet. Opettajien keskinäinen yhteistyö perustuu joko rajoja ylläpitävään individualistiseen tulkintaan tai yhteisölliseen, sosiaalista riippuvuutta korostavaan tulkintaan. Autonomian individualistinen tulkinta saattaa johtaa vieraantumiseen yhteistyön mahdollisuuksista, jolloin erilaiset yhteistyön tavat ovat parhaimmillaan tuen hakemista oman työn tekemiselle. Yhteisöllinen tulkinta voi sen sijaan johtaa sellaiseen rajojen ylittämiseen, jossa yhteistyö nähdään välttämättömänä osana opetusta ja sen tavoitteiden saavuttamista. Silloin yhteistyö edistää positiivista riippuvuutta ja edistää myös ammattikorkeakoulun kulttuurin muodostumista yhteistyötä tukevaksi. Opettajankoulutuksessa, organisaation kehittämisessä ja johtamisessa olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten opettajan autonomiaa tulkitaan ja minkälaista toimintakulttuuria sen myötä rakennetaan.

Asiasanat: ammattikorkeakoulut, kollegiaalisuus, mikropolitiiikka, opettajan työ, yhteistyö

Savonmäki, P. 2007

Collegial collaboration among teachers in polytechnic: A micropolitical perspective on teachership

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 23.

ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3004-2 (printed version),

ISBN 978-951-39-3005-9 (pdf)

Abstract

This study focuses on collegial collaboration among polytechnic teachers. The theme is related both to polytechnic research and to research on teacher's work. The introduction of polytechnics was the most prominent reform in the Finnish education system in the 1990s. The polytechnics have sought to establish a distinctive new education culture where collegial collaboration plays a central role for institute-level structural reforms, development of the work culture, and teacher's professional growth. In many studies on teachership in vocational education and training, collective teachership is still identified as a major challenge for schools' development. The work of vocational teachers has been geared increasingly towards building and maintaining external and internal collaborative relations. Collaborative capacity has become an increasingly important prerequisite for teachers and the whole polytechnic to succeed in their work. The chosen micropolitical perspective highlights the significance of power and influence pertaining to teacher's work as elements of collaboration. Here, attention is paid to the inherent tension between the autonomy of teacher's work and the administrative powers regulating it.

This qualitative study deals with a domain between organisational research and research on teacher's thinking. The primary aim was to get insight into collaboration as part of teacher's work. The research task was thus to describe and analyse teachers' experiences of collegial collaboration and polytechnic culture. The method is based on theme interview concerning the context, content, forms, and interests of collaboration. The first set of data was collected in a group interview with 17 teachers and another set by individual interviews with 19 teachers.

The teachers considered positive atmosphere an important resource and prerequisite for smooth collaboration. Efforts to keep up the borders of expertise were seen as protection of one's autonomy but also as collegial segregation. Crossing such borders implied educational innovations and shared teachership as well as development of one's own professional field in working life contexts. The organisation culture was characterised by haste, fragmented work, and developmental pressure. These aspects were mitigated by collegial support and trust as well as respect for teacher's autonomy. Looking teacher's work as involving the respective arenas of teaching, interaction, and administration helped understand the teachers' experiences of collaboration. In these arenas people exert influence, protect themselves and also collaborate. These activities call for different types of engagement and competence, which seemed to add teachers' workload.

Teacher's own thinking emerged as a central premise of collaboration and it also received greater emphasis than the surrounding organisational structures. Teachers' mutual collaboration is based either on an individualistic approach that keeps up borders, or on a community-based approach that accentuates social interdependence. An individualistic interpretation of autonomy may restrict the range of possibilities offered by collaboration. In such case, teachers may, at best, look for different forms of collaboration so as to get support to their own work. In contrast, a community-based interpretation may lead to crossing various borders of expertise so that collaboration is seen as an integral part of teaching in quest of the educational objectives. Here, collaboration promotes positive interdependence and also helps establish a collaborative culture in polytechnics. In teacher training as well as in organisational development and management, attention should be paid to how teacher's autonomy is interpreted and what kind of operation culture is thereby constructed.

Keywords: polytechnics, collegiality, micropolitics, teacher's work, collaboration

Tutkija	Pasi Savonmäki Koulutuksen tutkimuslaitos
Ohjaajat	Lehtori, KT Aimo Naukkarinen Opettajankoulutuslaitos Jyväskylän yliopisto
	Professori Pauli Kaikkonen Opettajankoulutuslaitos Jyväskylän yliopisto
	Professori (emeritus) Seppo Hämäläinen Opettajankoulutuslaitos Jyväskylän yliopisto
Esitarkastajat	Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Tampereen yliopisto
	Dosentti Pasi Sahlberg Helsingin yliopisto
Vastaväittäjä	Dosentti Pasi Sahlberg Helsingin yliopisto

Esipuhe

Olen tilanteessa, jossa yksi työ on päättymässä ja toinen alkaa. Se on projektityöläisen arkea. Näitä rivejä kirjoittaessani muistelen hyvällä sitä vaihetta, jolloin päätin aloittaa jatko-opinnot haudattuani ne jo kerran jonnekin työn, matkustelun ja perhe-elämän alle. Suomen Akatemian rahoittamassa TeLL (Teachership-Lifelong Learning) -hankkeessa työskentely tarjosi minulle mahdollisuuden, jota ei monelle suoda. Olen tyytyväinen että tartuin tilaisuuteen, sillä Koulutuksen tutkimuslaitos on Jouni Välijärven johdolla merkinnyt minulle näinä vuosina tukea ja työrauhaa. Sekä puitteiltaan että ilmapiiriltään se on luonut erinomaiset puitteet tutkimuksen tekemiselle.

Kaikki alkoi kuitenkin aiemmin, joskus 1980-luvun lopulla. Ammattikasvatuksen maailmaan tutustuin silloisessa Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa, Fredan vintillä. Helena Rantasta kiitän siitä, että opettajien yhteistyön teema alkoi jo silloin kiinnostaa. Lisäksi hän opetti minulle, että ei tutkijan työ ole sen kummempaa kuin mikään muukaan työ. Onneksi myöhemminä vuosina sain silti tuntumaa myös opetustyöhön, muuten tämäkin tutkimus olisi huomattavasti enemmän irti arjesta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu merkitsi minulle sekä yksin selviytymistä että yhteistyötä ja mikä parasta, avasi ikkunoita erilaisiin kouluorganisaatioihin. Rajakadun aikaa ja ihmisiä muistelen lämmöllä.

Kiitän Seppo Hämäläistä, jonka luotettavalla ohjauksella sain aloittaa jatko-opintoni. Aimo Naukkariselle kuuluu suurin kiitos kärsivällisestä ja asiantuntevasta ohjauksesta, jonka myötä olen itsekin ymmärtänyt jotakin uutta ohjauksen lainalaisuuksista ja merkityksestä näin monivuotisessa prosessissa. Jokainen ohjauskeskustelu on tavalla tai toisella avannut tietä eteenpäin. Pauli Kaikkosen panos kokeneena ohjaajana on merkinnyt paljon työn kriittisissä loppuvaiheissa. Kiitokset myös muille ensimmäisen käsikirjoituksen lukijoille

Jouni Välijärvelle, Marjatta Saarnivaaralle ja Anneli Sarjalle rakentavasta palautteesta. Esitarkastajina käsikirjoitukseen ovat paneutuneet asiantuntemuksella, kriittisyydellä ja ymmärtämyksellä Pasi Sahlberg ja Seija Mahlamäki-Kultanen. Kiitän heitä rohkaisusta ja työtä koskevista parannusehdotuksista.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen henkilöstö kuten muutkin tutkijayhteisöt (esim. KeVer ja jatko-seminaarit) ovat tarjonneet hyvän areenan ajatusten koetteluun. Erityisesti olen kiitollinen kaikille haastatteluihin osallistuneille ammattikorkeakoulujen opettajille ja tutkimusjärjestelyissä mukana olleille. Riitta Pitkäselle kuuluu kiitos kirjahankinnoista, Tarja Hämmäläiselle haastattelujen litteroinnista, Tuomo Suontaustalle tiivistelmän ja yhteenvedon kääntämisestä sekä Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuyksikön Jouni Sojakalle, Martti Minkkiselle ja Kaija Mannströmille työn saattamisesta painokuntoon.

Omistan työni Ruutille, Laurille ja Lotalle. Kiitos jaksamisesta, olette kaikki kasvaneet kanssani.

Muuratsalossa lokakuussa 2007

Pasi Savonmäki

1

JOHDANTO

Kiinnostukseni ammatillisen opettajan työhön alkoi ammattikasvatuksen tutkimuksen piiristä parikymmentä vuotta sitten. 1980-luvulla Suomessa toteutettu keskiasteen koulun uudistus toi opetussuunnitelmat tärkeiksi kehittämisen kohteiksi ammatillisessa koulutuksessa ja selkeytti tutkintorakennetta. Ikäluokkien pieneneminen ja ammatillisen koulutuksen kilpailu opiskelijoista lukion kanssa edellytti yksittäisiltä kouluilta profiilin nostamista. Lisäksi ammatillisen koulutuksen yhä voimakkaampi avautuminen työelämään vaati opettajilta uudistumista ja myös yksittäisten koulujen markkinointi ja verkostoituminen työelämään voimistui. Samaan aikaan opettajien täydennyskoulutuksessa alettiin yksittäisten opettajien koulutuksen ohella puhua koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta ja kouluorganisaation toimivuudesta. Tämä nosti opettajien yhteistyön sekä kehittämisen kohteeksi että avainasiaksi muutoksessa.

Rakenteellisen uudistuksen ohella myös keskushallinnossa kiinnostuttiin tarkastelemaan oppilaitoksia kehittämisen yksiköinä. Toimin tutkijana kokeilussa, joka nimettiin vuonna 1987 silloisen Ammattikasvatustahallituksen toimesta ”Koulun sisäisen kehittämisen kokeiluksi”. Siinä viisi eri puolilla Suomea sijaitsevaa ammatillista oppilaitosta osallistui kolmen vuoden kokeiluun, jossa ulkopuolisten konsulttien johdolla alettiin kehittää oppilaitosten tärkeinä pitämiä asioita. Kehittäminen alkoi konsultin aloitteesta henkilöstökokouksella, ja se jatkui konsultointi-kehittämisprosessina kussakin koulussa omalla rytmillään. Yhteisiä koulutus- ja kehittämistilaisuuksia pidettiin eräänlaisina kokeilua koavina katsauksina. Alusta asti Ammattikasvatustahallitus piti tärkeänä, että kokeiluun liit-

tyisi tutkimusta, joka kokoaisi kokeilun tulokset ja toisi ulkopuolisen näkökulman koulussa tehtävälle kehittämistyölle.

Toimeksiannon mukaisesti osallistuin kokeiluun ulkopuolisen tutkijan ja tarkkailijan roolissa. Tutkimusraportissani (Savonmäki 1991) kuvailen viisi kehittämistapausta ja arvioin niiden valossa kokeilun onnistumista. Tutkimuksen pohdinnassa esitän jatkotutkimusaiheena opettajien yhteistyön tutkimusta yhtenä koulun kehittämiseen liittyvänä teemana. Lähtökohtani opettajien yhteistyön tutkimiseen on siis alun perin organisaatioteoreettinen ja pohjautuu nyttemmin muodikkaaseen yhteisölliseen oppimiseen. Tutkimuksen näkökulma oli silloin lisäksi painottunut pedagogisen toiminnan kehittämiseen, eli opettajien perustehtävän toteuttamiseen. Kehittämistutkimus suuntasi kiinnostustani yhteistyön merkitykseen opettajan työssä ehkäpä siksi, että kehittämiskokeilussa yhteistyö ei ulottunut opettajan oman työn kehittämiseen vaan keskittyi enemmänkin yhteisten asioiden hoitamiseen.

Tutkimuksen ohella ajatteluuni on vaikuttanut 12 vuoden käytännön opetustyö ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Jos tutkimustyöni lisäsi ymmärrystä koulusta organisaationa ja työyhteisönä, niin opetustyössä näkökulma vaihtui yksittäisen opettajan oppimiseen ja ammattitaidon kehittämiseen. Tutkijan näkökulma opettajan työn kontekstiin oli kuitenkin tärkeä pääoma opettajankoulutuksessa ja auttoi ymmärtämään opettajan työn ja koulun ytimen hidasta muutosta nopeiden rakenteellisten uudistusten pyörteissä. Oma opetustyö ja opettajayhteisön jäsenyys avasivat kokemuksellista perspektiiviä opetustyöhön ja vahvistivat käsitystä opettajan työn yksityisestä ja konservatiivisesta luonteesta. Opettajan työ avautui alussa melko yksinäisenä toimintana, mutta sain myös kokea mitä opettajayhteistyö ja yhteisopettajuus voivat parhaimmillaan antaa. Erityisesti huomasin, että kynnyks yhteistyöhön ei ole aina asennekysymys, vaan kyse on pikemminkin siitä, sallivatko rakenteet (opetussuunnitelma, työnjako) yhteistyön tai voidaanko työn toteuttaminen vastuuttaa useamman ihmisen tiimille.

Opettajankoulutus avasi oman organisaation lisäksi näkökulman muihin oppilaitoksiin ja erilaisiin yksityisiin ja yhteisöllisiin kehittämissyrityksiin. Eri oppilaitosten kehittämistyössä paljastui usein koulun, ja samalla opettajan työn, muuttumattomuuden dilemma, joka rakenteellisista uudistuksista huolimatta saattoi johtaa kysymykseen: miksi mikään ei muutu? Rakenteiden muutokseen ei ole siis automaatti, sillä uudessa rakenteessa voidaan joskus jatkaa sitä mitä ja miten ennenkin on tehty. Miettisen (1990) analyysin mukaan koulun muutos vaatii koko toimintajärjestelmän tarkastelua, ja se edellyttää koko opettajakunnalta yhteisöllistä otetta. Kokemukseni opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyöstä vahvisti uskoa siihen, että pelkkien tavoitelauseiden muotoilulla ei muutosta saavuteta, vaan pöydälle pitää saada samaan aikaan myös tekijät, resurssit, välineet ja toimintaympäristön realiteetit.

Opettajien yksityisyyden ja yhteistyön välinen jännite muodostui opettajankoulutuksessa sekä opettajien oppimisen että koulun kehittämisen kannalta tärkeäksi. Yksittäisten innokkaiden opettajien kehittämisyritykset ja muutospyrkimykset eri ammatillisen koulutuksen tasoilla lisäsivät omaa kiinnostustani opettajan työn muuttumattomuuteen. Toisaalta jatkuvasti kasvanut oppivan organisaation, oppivan koulun, yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden käsitteiden korostaminen pakotti pohtimaan, koskevatko nämä käsitteet opettajien työtä vain pintatasolla. Vaarana on, että koulun kehittäminen on vain puhetta, jonkinlainen yhteisesti hyväksytty defenssi työstä selviytymiseksi, mikä elää lähinnä muodikkaassa puheessa ja ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Muuttuakseen yhteistyöksi ja toiminnaksi kehittämispuheessa tulee määritellä mahdollisimman konkreetti yhteinen kohde ja mikä tärkeintä: sitoutuminen yhteistyöhön on samalla sitoutumista oman työn kehittämiseen.

Työssä oppiminen on ollut ammatillisessa opettajankoulutuksessa luonteva tarkastelutapa 1990-luvun alusta lähtien, jolloin opettajankoulutuksen suorittaminen opettajan työn ohella lisääntyi. Se nosti yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen keskeiseksi pätevyysalueeksi, johon opettajankoulutuksessa pyrittiin vaikuttamaan. Tuolloin opettajankoulutuksessa alettiin pitää tärkeänä muutosagenttien kouluttamista. Erityisesti korostettiin luovuutta ja uudistamisen halua ehkä joskus yksinkertaistaen tai unohtaen sen organisatoriset ja kulttuuriset ehdot. Työyhteisön muutokset eivät kuitenkaan ole mahdollisia yksittäisen opettajan yrityksinä, vaan edellyttävät yhteistä tavoitteenasettelua ja oppimista. Yhteistyöosaaminen syntyy tässä prosessissa. Itselleni käsillä oleva tutkimus on palaamista nykyisen opettajankoulutuksen kannalta keskeisen pätevyysalueen tarkasteluun aidossa työympäristössä.

Luvussa 2 avaan lukijalle ammattikorkeakoulua opettajien toimintaympäristönä ja sen nykyisiä kehittämishaasteita. Kolmannessa luvussa lähestyn yhteistyötä tutkimuksen kohteena sekä opettajaprofession että organisaatiokulttuurin kannalta päätyen kahteen tutkimustehtävään. Neljännessä luvussa selvitän tutkimuksen lähestymistavan ja käytännön toteuttamisen ryhmä- ja yksilöhaastatteluinä sekä aineiston analyysitavat. Viidennessä luvussa siirryn raportoimaan yksilöhaastattelun tuloksia aineistolähtöisesti kahden tutkimustehtävän mukaan. Kuudennessa luvussa käytän mikropoliittista areenamallia ryhmähaastattelun teoriasidonnaisessa tarkastelussa. Seitsemännessä luvussa syvennän tulosten mikropoliittista näkökulmaa ja esitän, miten opettajien autonomia on yhteisöllisen opettajuuden perustana. Kahdeksannessa luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin tulosten merkitystä koulutuksen ja tutkimuksen kentällä.

Tutkimustehtävänäni on kuvata ja analysoida

1. Opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja
2. Ammattikorkeakoulukulttuuria opettajien yhteistyön kontekstina.

Tutkimuksessa pyrin löytämään uutta ymmärrystä opettajien yhteistyöhön, sen edellytyksiin ja esteisiin osana kehittyvää ammattikorkeakoulua. Tutkimukseni voi parhaimmillaan tuoda opettajien näkökulman ammattikorkeakoulusta käytävään keskusteluun. Yhteistyö on ikkuna koulukulttuuriin ja opettajien keskinäiset suhteet valaisevat myös opettajuuden olemusta. Tärkeätä olisi tietää, millaiseen yhteistyöhön opettajat haluavat sitoutua ja millaisen yhteistyön näkevät tarpeelliseksi. Yhteistyön esteet ja edellytykset liittyvät työyhteisön sisäisen vallankäytön ja vaikuttamisen alueeseen, jota teen tutkimuksen avulla näkyväksi. Siksi seuraavissa luvuissa paneudun tarkemmin ammattikorkeakouluun toimintaympäristönä ja yhteistyöhön tutkimuksen kohteena.

2

Ammattikorkeakoulun kehittämishaasteet

Tässä luvussa käsittelen opettajien kollegiaalista yhteistyötä keskeisenä tekijänä oppilaitoksen kehittämisessä. Nostan esille ammattikorkeakoulua koskevia tutkimustuloksia ja ajankohtaisia kehittämishaasteita pyrittäessä uuteen koulutuskulttuuriin. Tarkastelen myös ammatillisen opettajuuden muutoksia osana ammattikorkeakoulun kehittymistä.

2.1 Oppilaitoksen kehittäminen ja opettajien yhteistyö

Yhteisöllisyys on nykyisen oppimistutkimuksen läpitunkeva teema. Samalla kun oppiminen nähdään ihmisen elinikäiseksi haasteeksi, niin oppimisen sosiaaliset kontekstit vaikuttavat sen sisältöihin ja tuloksiin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Työelämässä oppimista määritellään yhä enemmän osallistumisena erilaisten asioiden tuottamiseen. Oppiminen on osa työtä, yksi sen ydintaidoista (Zuboff 1990, 436). Oppivan organisaation käsite on laajentanut omalta osaltaan oppimisen teorian tarkasteluysikköä yksilön oppimisprosessista kohti oppivaa systeemiä. Tämän perustan muotoilijoina ovat olleet erityisesti Argyris ja Schön (1978). He keskittyivät organisaation oppimisteoriassaan siihen, miten yksilöt yhdessä voivat oppia ja muuttaa organisaation toimintaa. Tutkimuksen piirissä oppivan organisaation ideaa on kehitelty esimerkiksi verkostoitumisen ja käytäntöyhteisöjen tarkastelussa. Olennaista on kuitenkin yhteisön tuleminen analyysiyksiköksi yksilön ohessa. Koulumaailmassa tämä on tarkoittanut käytännön johtopäätöksinä monenlaisten yhteistoiminnallisten menetelmien suosimista ja oppimisympäristöjen korostamista.

Ammatillisessa koulutuksessa työssäoppiminen on nostettu arvoonsa ja työelämässä yhteistyöosaaminen on noussut keskeiseksi kvalifikaatioksi.

Toimintaympäristön ja oppimiskäsityksen muutos on haastanut myös opettajat pohtimaan, mitä yhteisöllisyys, verkostoituminen ja tiimityö opettajan työssä tarkoittavat. Opettajan työn luonteeseen kuuluva yksityisyys suhteessa kollegoihin ja esimiehiin ei tiimiorganisaation luomisesta huolimatta ole muuttanut opettajaa tiimityöläiseksi, vaan opetus työn keskiössä on vieläkin opettajan ja oppilaiden kohtaaminen. Se tekee opettajan osaamisesta yksityistä ja työssä on selviydyttävä oman tietotaidon varassa. Tästä huolimatta opettajan työssä on enenevässä määrin tarkasteltu suhdetta työyhteisöön, kollegoihin ja muuhun toimintaympäristöön. Koulu yhteisön sisäinen toimivuus ja yhteistyö ilmapiiri näkyvät myös ulkoisissa suhteissa. Ammatillisessa opettajuudessa on tärkeää suhde työelämään ja sen toimijoihin, koska koulutuksen laatu näkyy uusien ammattilaisten osaamisena työelämässä. Ammatikasvatuksen kehittämisessä sekä sisäinen että ulkoinen yhteistyö laajentaa opettajien työnkuvaa entisestään.

Yhteistyöstä ja tiimityöstä on toivottu ratkaisua organisaatioiden ja työn kehittämisen ongelmiin. Suuret toiveet perustuvat uskomukseen, jonka mukaan yhteistyöllä voidaan ylittää sellaisiin tuloksiin, joita työntekijä ei voi koskaan saavuttaa yksinään. Opettajien yhteistyö on myös koulun kehittämisen keskeinen strategia. Ilman yhteistyötä kehittäminen ja kokeilut ovat tuomittuja jäämään yksittäisten opettajien missioiksi tai hallinnon organisoimiksi pakkoprojekteiksi, joiden merkitys koulukulttuurin uudistamisessa on marginaalinen. Opettajien käsitykset yhteistyön mahdollisuuksista ja rajoituksista rakentavat kuvaa siitä, millaiset ovat yhteistyön kulttuuriset realiteetit. On tärkeää huomata, että kuten opettaminen ja oppiminen, yhteistyökin on kontekstisidonnainen vuorovaikutusprosessi. Ammatikorkeakoulut ovat pyrkineet profiloitumaan moniammatillisuudella, joka on keskeinen ulottuvuus asiantuntijuuden kehittämisessä. Siksi ammatikorkeakoulun ohjaustyössä yhteistyön muoto ja sisältö on tärkeä osa opiskelijoiden oppimisympäristöä. Samalla se on opettajien ammatillisen kasvun konteksti, jossa määritellään oman työn riippuvuussuhde muiden työhön.

Yhteistyön käsitteellistä haltuunottoa haittaa sen käyttäminen sekä kollektiivisena että yksilöllisenä käsitteenä. Yhä enemmän kirjoitetaan verkostoitumisesta, tiedon tuottamisesta yhteistyöstä, moniammatillisesta yhteistyöstä ja synergiasta tarkoittaen niillä sekä kollektiivisiä toimijoita (yritykset, tiimit, koulut) että yksittäisiä työntekijöitä. Toimijatasolla on aina kyse yksittäisten ihmisten yhteydestä toisiinsa, organisaatiot eivät keskustele keskenään. Organisaatiotasoa on silti järkevää tarkastella yhteistyön tekijänä, koska organisaatio luo yksittäisissä tilanteissa yhteistyölle merkityksen ja sosiaalisen toimintaympäristön. Yhteistyö on sisäänrakennettuna kaikkiin organisaatioihin, koska useimpien palvelujen (esimerkiksi sairaanhoito, koulutus) hoitamiseksi on nähty hyväksi perustaa organisaatioita. Kulttuurisina artefakteina organisaatiot ovat usein sellaisia itsestäänselvyksiä, että käy-

tännön työssä niiden sisältämät perusoletukset saattavat painua piiloon. Organisaatioiden olemassaolo sisältää perusoletuksina tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden; organisoitu yhteistyö on siis tuloksellisempaa kuin yksin työskentely. (Scott 1987, 20–24.)

Monia yhteiskunnallisesti tärkeitä toimintoja ei ole kannattanut jättää käsityömäisesti hoidettavaksi, vaan tehtävien hoitaminen on vaatinut organisoitua yhteistyötä, jota Engeström (1995, 22) on kuvannut työn ja organisaatioiden historiallisina kehitystyyppinä. Nämä historialliset vaiheet eli käsityömäinen, rationalisoitu, humanistinen ja ekspansiivisesti hallittu työ- ja organisaatiotyyppi sisältävät myös ajatuksen yhteistyön laadullisesta muutoksesta. Kun Engeström (1995, 28) kuvaa mallinsa yhteisöllisyyden ja joustavuuden ulottuvuuksilla (kuvio 1), yhteistyön merkitys tulee vielä selvemmin näkyviin. Innovaatioihin suuntautunut, tiimeihin ja verkostoihin perustuva organisaatio edellyttää yhteistyön ottamista kehittämisen kohteeksi. Yhteistyön hallinnoiminen tai organisoiminen ei riitä, vaan työntekijöiden tulee löytää kehittyneemmät työn muodot yhdessä. Yhteisöllisyys ja joustavuus näyttävät suuntaavan työyhteisöjen kehittämistä, ja tämän kehittämisen keskiössä ovat yhteistyön eri muodot. Vaikka työni teoreettisena lähtökohdana ei ole kehittävä työntutkimus, kuvio havainnollistaa nykyisessä työelämän oppimisdiskurssissa korostuneet verkostoitumisen, tiimityön ja yhteistoiminnallisuuden painotukset.

Muuttuvissa toimintaympäristöissä tietämyksen hallinta ja uuden tiedon luominen vaativat oppivan organisaation mallia, jossa tiimityön taidot korostuvat. Helakorven (1999, 45) mukaan tämäntyyppinen verkosto-osaaminen edellyttää kokonaan uutta kulttuuriosuamista, systeemiajattelua, tulevaisuusajattelua, arvojen hallintaa sekä kommunikointitaitoja ja myös sähköisen viestinnän avulla. Yhteistyötä voidaan pitää myös opettajan ammatillisen kasvun osatekijänä, jolloin yhteistyön laatu kertoo asiantuntijuuden kehittymisestä.



Kuvio 1. Työn organisointitavat (Engeström 1995, 28)

Noviisin piirteenhän on perinteisesti nähty keskittyminen omaan toimintaan ja suori-
tukseen.

Koulu on kaikille tuttu organisaatio, joka käsitteenä viittaa sekä yhteiskunnalliseen ins-
tituutioon että poikkeuksellisen pysyvään sosiaaliseen organisaatioon. Onhan luokkahuo-
neopetuksen rakenne ja malli pysynyt suhteellisen muuttumattomana noin sadan vuoden
ajan (Miettinen 1990, 11). Tällä pysyvyydellä on ollut vaikutuksensa myös koulun yhteis-
kuntasuhteisiin. Koululla on ilmeinen kyky vastustaa kaikkia muutospyrkimyksiä ja tästä
kouluorganisaation konservatiivisesta luonteesta koulua on jatkuvasti arvosteltu. Ammatil-
lisessa koulutuksessa arvostelu koskee tyypillisesti suhdetta työelämään, eli väitetään kou-
lun reagoivan hitaasti, jos ollenkaan työorganisaatioissa tapahtuviin muutoksiin. Asiaa on
kuitenkin tarkasteltava laajemmasta näkökulmasta: yhteiskunnallisena instituutioon kou-
lu ei voi palvella lyhyen tähtäimen muutosvirtauksia, vaan koulutusrakenteita on muutetta-
va ennakoiden muutoksia riittävän pitkällä aikavälillä. Tässä mielessä ammatillinen kou-
lutus on pystynyt hyvin vastaamaan ajan haasteisiin (esim. Ilomäki 2001).

Koulun muutoshaaste koskee kuitenkin myös koulun sisäistä kehittämistä ja opettajien
keskinäistä yhteistyötä. Siksi opettajien yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostetaan yhä
enemmän ja kollegiaalisten suhteiden kehittäminen on nähty yhdeksi avainasiaksi sille,
että opetusta voidaan uudistaa ja kehittää. Tässäkin koulun tulisi katsoa kehittämistrendejä
pitemmälle. Yhteistyötä ei siis liitetä pelkästään tehokkaampaan työhön ja suorittamiseen,
vaan yhä enemmän se on muutoksen ja kehittämisen väline. Opettajat korostavat koulun
sisäisen yhteistyön merkitystä keskeisenä työolojen kehittämisen kohteena (Savolainen
ym. 2001, 161) ja täydennyskoulutuksen alueena (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999, 66;
Mäki 2000a, 43.)

Yksi ammatillisen koulutuksen merkittävä rakenneuudistus 1990-luvulla koski opiske-
lijoiden työssä oppimista. Ajattelutapa ammatillisessa koulutuksessa muuttui siihen suun-
taan, että koulu ei ole ainut paikka oppia, vaan jo koulutuksen aikana tulee merkittävä osa
oppimisesta olla työssäoppimista. Tämä on herättänyt tutkimuksessa lisääntyvän kiinnos-
tuksen työssä oppimisen prosesseihin. Opettajan työssä oppimisen tutkimus on melko uusi
näkökulma, jota esimerkiksi Poikela (2003) lähestyy ongelmaperustaisuuden (problem
based learning) kautta. Perinteisesti tutkimus on keskittynyt opettajan ajatteluun (Kansanen
ym. 2000) tai oppimiseen opettajankoulutuksen aikana (Järvinen 1990). On myös tutkittu
opettajan työn kannustetekijöitä (Ruohotie 1985) ja opettajien osallistumista koulun ke-
hittämiseen (Johnson 2006; Kohonen & Leppilampi 1994). Tyypillisinä kehittämisen koh-
teina ovat olleet opetussuunnitelmatyö tai erilaiset opetuskokeilut. Vähemmän on tarkas-
teltu kollegojen merkitystä työn tekemisessä ja ammatillisessa kehittämisessä opettajien
omasta näkökulmasta. Yhteistyön merkitys ei ole itsestään selvästi myönteinen osa opetta-
jan työtä, vaan yksin pärjääminen voi olla yksittäiselle opettajalle osoitus osaamisesta ja
asiantuntijuudesta. Se nostaa ammatillista itsetuntoa, ja vastaavasti yhteistyö ja avun pyytä-

minen voi olla osoitus huonosta ammatinhallinnasta. Kollegiaalisuuteen liittyy siis opettajuuteen kuuluvia kulttuurisia oletuksia, joita tutkimuksen pitää tehdä ymmärrettäväksi.

Opettajankoulutuksen ennakointihankkeen (Luukkainen 2000) tuloksissa korostui opettajan työn laaja-alaistuminen. Sen myötä koulun kulttuurin vahvuutena on nähty sellainen johtamisjärjestelmä, joka sitouttaa kaikki työyhteisön jäsenet kehittämiseen, vastuunjakoon ja päätöksentekoon. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2001) korostetaan yhtenä opettajan työn lähtökohdana yhteisöllisyyttä, jolla tarkoitetaan kykyä uudistua, keskustella ja ratkoa ongelmia. Opettajien yhteistyö nousee keskeisenä ilmiönä toistuvasti esille koulun kehittämistutkimuksissa, kouluorganisaatiota ja opettajan työtä tutkittaessa. Yhteistyön merkitystä korostetaan yksimielisesti yhtenä tehokkaan koulun tunnuspiirteenä. Sillä on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin ja opettajan ammatilliseen kasvuun (Hargreaves 1994; Joyce & Showers 1988; McGraw ym. 1993; Zigarelli 1996). Yhteistyö on luonnollisesti keskeinen ilmiö opettajatiimien toiminnassa, mutta se nousee esille myös organisaatiokulttuurin tutkimuksessa (Huusko 1999), opettajien jaksamiseen liittyvissä tutkimuksissa (Syrjäläinen 2002; Viinamäki 1997), opetuksen kehittämiskokeiluissa (esim. verkko-opetus, ks. Mäki-Komsi 1999) ja koulun sisäisen kehittämisen kokeiluissa (Hämäläinen ym. 1987; Nikkanen & Piirainen 1991).

Hargreaves (1994, 245) näkee yhteistyön postmodernin ajan yhtenä lupaavimmista käytännöistä, joka on yhteistä suunnittelulle, opettamiselle, kehittämiselle ja tutkimukselle. Yhteistyö nähdään vastaukseksi muuttuvan ympäristön ja opettajan laajentuvan tehtäväkuvan asettamiin haasteisiin. Se on avain koulu-uudistusten toteuttamiseen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Opettajien yhteistyötä on korostettu erilaisissa mietinnöissä, kuten Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2001), jossa sitä on pidetty yhtenä avainasiana koulun kehittämiseen. Kun hyvin toimivan koulun yhdeksi piirteeksi on määritelty yhteistyö, sitä luonnollisesti painotetaan yhtenä tavoiteltavana kehittämisen välineenä. Yksittäisissä kouluissa siitä on saattanut tulla jopa pakotettua, ylhäältä johdettua toimintaa. Lopulta päädytään kysymykseen, onko opettajilla itsellään tarvetta yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. Liittyykö kaikki puhe yhteistyöstä yleiseen itsetarkoitukseen kehittämissuunnitelmaan, jossa tärkeätä on näyttää joltakin ja markkinoida dynaamisista kehittämisen mielikuvaa? Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, sillä opettajien tekemisen varassa koulun kehittäminen kuitenkin etenee.

Vulkon (2001) tutkimustulosten mukaan opettajat näkevät kollegiaalisuuden tarpeelliseksi, mutta kollegiaalisuus ei näy esimerkiksi opettajien päätöksenteossa. Samansuuntaisia tuloksia on löydetty muissakin tutkimuksissa (esim. Sahlberg 1996; Huusko 1999; Salo & Kuittinen 1998). Willmanin (2001) tutkimuksessa opettajille oli tiimityöhön osallistumisessa tärkeää, että he pystyivät näkemään tiimityön osana yhteisön kehittämistarpeita ja siitä nousevia tavoitteita. Savolaisen (2001) väitöskirjatutkimuksessa koulusta työpaikkana

vastaajien kehittämistarpeet kohdistuivat erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Opettajien keskustelun nähtiin mahdollistavan koulun kehittämisen ja yhteistyön odotettiin tuottavan toimintamalleja opetus- ja kasvatustyön ongelmatilanteisiin. Sahlbergin (1996, 41) mukaan vuorovaikutus ja informaation vaihtaminen ovatkin sosiaalisissa systeemeissä itsejärjestäytymistä ja kasvua ylläpitäviä voimia. Siksi kaikessa koulun muutokseen tähtäävässä toiminnassa on tuettava yksilöiden ja eri osayhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta säätelee koulu yhteisössä esimerkiksi se, mitä opettajalta odotetaan oman professionsa haltijana suhteessa muihin toimijoihin. Nämä normatiiviset ehdot ja odotukset ovat tärkeitä opettajien yhteistyökulttuurin muutoksessa.

Mäen tutkimus laadun ilmapiiritekijöistä ammattikorkeakoulussa nosti tärkeäksi lautekijäksi opettajien autonomian, joka olennaisesti liittyy asiantuntijayhteisöön ja korkeakoulumaisuuteen. Opettajien käsitysten mukaan autonomian toteutumisessa tärkeäksi muodostui johdon tuki ja luottamus. Autonomiaan yhdistyi opettajien käsityksissä myös vuorovaikutuksessa oppiminen ja osallistumismahdollisuudet. Henkilöstöllä tulee olla mahdollisuuksia osallistua yhdessä toiminnan suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun, koska se vaikuttaa organisaatiossa koettuun laatuun. (Mäki 2000b, 259–260.)

Mäntylä kuvaa opettajatiimin kehittymis- ja oppimisprosessia ammatillisessa oppilaitoksessa. Viiden tiimin kehitysvaiheiden tarkastelu osoitti yksilöllisen oppimisen merkityksen tiimin kehittymistä säätelevänä tekijänä. Päätulokseksi nousi se, että yksittäisen tiimin jäsenen ammatillinen osaaminen vahvistui ja lisääntyi tiimitoiminnan aikana. Yksittäisen opettajan hyöty tiimityöstä koettiin merkittäväksi oman työn kehittämiseksi. Oppilaitoksen toiminnan tasolla tulokset näkyivät uudistuneina työskentelytapoina. Tiimityö siis kehitti omaa asiantuntemusta ja samalla mahdollisti sen jakamisen. Toimintatutkimuksellinen interventio oli keskeinen osa tutkimusta ja osoitti kuinka tärkeää on, että organisaation kaikki tahot ovat sitoutuneet muutokseen. (Mäntylä 2002, 219–224.)

Opettajan ammattitaitovaatimusten laajentuminen pedagogisista ja didaktisista taidoista kohti yhteistoimintaa ja verkostotyötä on tosiasia, jonka merkitys opettajan ammattikulttuurille on vasta vähitellen avautumassa. Ammatillinen opettajuus on Tiilikalan (2004) tutkimuksen mukaan erityisesti painottunut vuorovaikutuksen paradigmaan, joka tarkoittaa monensuuntaista yhteistyötä ja verkostoitumista jopa opetustyön kustannuksella. Opettajan työ täyttyy kokeiluista ja projekteista niin, että varsinainen opetustyö tuntuu jäävän jalkoihin. Mutta jos luokkaopetus on pysynyt sata vuotta lähes muuttumattomana, sillä on täytynyt olla vaikutuksensa myös opettajien omaksumiin yhteistyökäytäntöihin. Tiilikala (2004, 79) toteaaakin, kuinka paradoksaalista on, että opettajat puhuvat vakuuttavasti vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tärkeydestä, mutta kertovat samalla olevansa yksinäisiä susia, joille oppilaitos työyhteisönä on jokseenkin yksinäinen paikka. Kollegiaa-

lisessa yhteistyössä on paljolti kyse siitä tilasta ja niistä mahdollisuuksista, joita opettajilla on yhteistyöhön. Siinä mielessä toimintaympäristön merkitys ei ole vähäinen.

2.2 Ammattikorkeakoulun pyrkimys uuteen koulutuskulttuuriin

Viimeisimpänä ammattikasvatusta koskevana koulutusjärjestelmä uudistuksena Suomeen muodostettiin yliopistojen rinnalle ammattikorkeakoulut, joista ensimmäiset aloittivat kokeilukouluina toimintansa 1990-luvun alussa. Vakinaistettu ammattikorkeakoulujärjestelmä aloitti toimintansa 1997, jolloin opettajakunta oli siirtynyt lähinnä opistoasteelta uuden korkeakoulun palvelukseen. Uusien ammattikorkeakoulujen perustaminen oli suuri haaste johtamiselle ja käytännön toiminnan organisoinnille. Useista eri alojen opistotasoisista oppilaitoksista muodostettu monialainen ammattikorkeakoulu loi opettajille uuden työkontekstin, jossa yhteistyölle asetettiin paljon odotuksia. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu ammattikorkeakouluopettajien työhön, ja siinä erityisesti heidän kollegiaaliseen yhteistyöhönsä. Yhteistyön odotukset ja vaatimukset liittyvät toisaalta ammattikorkeakoulun tehtävään suhteessa työelämään ja toisaalta opettajien uuteen asemaan korkeakouluympäristössä. Ammattikorkeakoulut etsivät vielä identiteettiään koulutusjärjestelmässä ja ne joutuvat luomaan uutta toimintakulttuuria, jonka sisältö on työyhteisön yhteinen haaste.

Ammattikorkeakoulun suunnitteluvaiheessa ajateltiin, että niiden erityispiirre perinteiseen yliopistoon verrattuna olisi tiivis suhde työelämään. Ammattikorkeakoulut suuntautuivat ammatteihin ja tämän ominaisuuden ajateltiin lisäävän työelämän ja opiskelijoiden kiinnostusta uuteen korkeakoulutyyppiin. Oikeansuuntaisesti myös pääteltiin, että ammattikorkeakoulut olisivat sekä yliopistoja että perinteisiä ammatillisia oppilaitoksia markkinaohjautuneempia (Orelma 1992, 134–135). Ammattikorkeakoulu onkin pyrkinyt johdonmukaisesti profiloitumaan alueellisena työelämän kehittäjänä ja yhteistyökumppanina. Se on myös pyrkinyt välttämään ns. akateemisen imun, eli sulautumisen osaksi yliopiston edustamaa akateemista kulttuuria. Yliopiston vetovoima opiskelupaikkana ei ole merkittävästi kärsinyt ammatillisen väylän levennyttyä, mutta toisaalta ammattikorkeakoulu on vahvistanut asemaansa järjestelmän vakiintumisen ja tutkintojen tunnettuuden lisääntymisen myötä. Opiskelijoiden luottamus ammattikorkeakoulututkintoihin sekä työelämän kannalta riittävänä että yhteiskunnallisesti relevanttina koulutuksena on lujittunut (Vuorinen & Valkonen 2003, 119).

Ammattikorkeakoulua koskeva tutkimus on ollut vireää 1992 aloitetun kokeilun alusta lähtien. Liljanderin (2002) toimittama teos kokoaa ammattikorkeakoulututkimusta kymmenen vuoden ajalta. Teos osoittaa, että ammattikorkeakoulu kymmenen vuoden ikäise-

näkin etsii edelleen identiteettiään. Rakenteista painopiste on siirtynyt ammattikorkeakoulun pedagogisen toiminnan kehittämiseen ja myös opettajuuden kysymyksiin (Kotila 2003). Viimeisinä vuosina ja erityisesti 2003 voimaan tulleen ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulun tehtävässä nähdään keskeisenä myös tutkimus- ja kehittämistoiminta. Lain keskeisenä tarkoituksena oli varmistaa, että ammattikorkeakoulujen opetus perustuu ensisijaisesti työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin. Tutkimus- ja kehittämistoiminta yhdistää sekä asiantuntijuuteen tähtäävän opetuksen että alueellisen työelämän kehittämisen strategiat (Kotila & Mutanen 2004). Elokuussa 2005 voimaan tulleen lainmuutoksen (Laki 411/2005) mukaan ammattikorkeakoulussa voidaan suorittaa myös ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, jotka työelämälähtöisen toteuttamistapansa vuoksi myös lisäävät panosta työelämän kehittämiseen.

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöllä pyritään vahvistamaan erityisesti alueellista innovaatiotoimintaa. Yliopistojen tutkimustoiminnassa painotetaan puolestaan tieteellistä perustutkimusta. Ammattikorkeakoulujen asemaa innovaatiojärjestelmässä tarkennetaan kehittämissuunnitelmassa siten, että erityisenä vastuualueena alueellisessa kehittämistyössä on pienen ja keskisuuren yritystoiminnan tukeminen ja yhteiskunnan hyvinvointipalvelujen tukeminen. (Opetusministeriö 2004, 45, 55.) Nykyinen keskustelu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyön tiivistämisestä lähtee siitä havainnosta, että ikäluokkien pieneneminen edellyttää rationalisointia korkeakoulujen sisäisessä organisoinnissa. Yhteiset aluestrategiat ovat yksi yritys lisätä tehokkuutta, mitä ei vielä voi tulkita duaalimallista luopumiseksi, vaikka sekin on yksi tulevaisuuden vaihtoehto (Kalliomäki 2006; Nieminen & Ahola 2003, 149). Uudessa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 duaalimalli näyttää vahvistuvan (Opetusministeriö 2007, 9).

Ammattikorkeakoulureformin taustalla oli 1980-luvulla voimistunut siirtyminen keskusjohtoisesta ohjauksesta hajautetumpaan, paikallistasoa ja oppilaitosten omaa päätöksentekoa korostavampaan hallintoajatteluun. Samaan aikaan Suomessa vallitsi koulutusoptimismi ja usko talouden jokseenkin vakaaseen kasvuun, joka loi yhteiskunnallisen tilauksen yhä kattavammalle korkeakoulutukselle (Lampinen 2001). Ylioppilassuman ratkaisurytyksenä päädyttiin ammattikorkeakoulun kehittämiseen yliopistolaitoksen laajentamisen sijaan. (Salminen 2001, 73.) Oppilaitoksen kehittämisen ja yhteistyökulttuurin uudistamisen näkökulmasta on mielenkiintoista, että Salminen (2001, 53–54) mainitsee reformin tavoitteeksi mm. oppilaitosverkoston rationalisoinnin, eli suuremmat ja monialaisemmat yksiköt sekä yksiköiden toimivallan lisäämisen, minkä tavoitteena olisi hallinnon hajauttaminen ja ohjauksen keventäminen. Rinne (2002, 93) polemisoikin reformin seurauksia: kun on luotu suurempia ja vahvempia yksiköitä ja hajautettu keskushallintoa, mitä se on merkinnyt yksittäisten työyhteisöjen toiminnassa? Useimmiten tuloksena on ollut

raskas paikallinen keskushallinto, joka opettajien kannalta näyttäytyy yhtä etäisenä kuin aikaisempi keskushallinto.

Jaatinen (1999, 64) käyttää ammattikorkeakoulun kulttuuria tutkiessaan viitekehyste-
nä Scheinin (1987) määritelmää organisaatiokulttuurin tasoista. Sen mukaan pintatasoa
edustavat artefaktit, eli näkyvä ja kuuluva käyttäytyminen, myös fyysinen ja sosiaalinen
ympäristö. Toisena tasona ovat arvot ja arvostukset eli se, mitä pidetään tärkeänä tai toivot-
tavana ja mitä merkityksiä näihin liitetään. Kolmantena tasona ovat perusoletukselliset, jotka
ovat käyttäytymistä ohjaavia, piileviä oletuksia. Ne voivat koskea organisaation roolia ja
suhdetta ympäristöön, todellisuuden luonnetta, inhimillisen toiminnan luonnetta ja ih-
misten välisiä suhteita. Ammattikorkeakoulun syntyminen merkitsi usean koulutusalan
kohtaamista, jossa kulttuurierojen nopea yhteensulauttaminen oli mahdotonta. Siksi uu-
distus merkitsi ainakin alussa vain vähäisiä muutoksia koulutusalojen arvoille tai perusole-
tuksille.

Mitä laajempi organisaatio on ja mitä eriytyneempi työnjako sillä on, sitä todennäköi-
sempää on, että organisaatioissa voidaan havaita myös erilaisia osa- ja alakulttuureita. Ala-
kulttuurien muodostuminen edellyttää yhteistä työn kohdetta tai muuta yhdistävää tekijää,
joka synnyttää ryhmälle ominaisen kollektiivisen ymmärryksen. Näin tietty ryhmä identi-
fioi itsensä erilliseksi ryhmäksi organisaation sisällä joko virallisin perustein tai epäviralli-
sesti ilman hallinnollista organisoitumista. Bolon ja Bolon (1994) näkevät puolestaan or-
ganisaatiokulttuurin yleensäkin muodostuneen alakulttuurien, eli idioikulttuurien välises-
tä kohtaamisesta. Tämän lähtökohdan mukaan yleiseksi organisaatiokulttuuriksi voidaan
määritellä kaikki se, mikä eri alakulttuureissa on yhteistä. Mitä vähemmän idioikulttuureis-
sa on yhteistä, sitä eriytyneempi organisaatiokulttuuri on.

Yliopistoissa tieteenalojen "akateemisten heimokulttuurien" muodostumisessa on pit-
kät perinteet (Becher 1989; Ylijoki 1998). Ammattikorkeakoulujen tämänhetkinen vaihe
vastanee lähinnä kuvausta eri kulttuurien kohtaamispaikasta. Ammattikorkeakoulut ovat
muodostuneet hallinnollisilla päätöksillä useita aloja edustavista oppilaitoksista, joista
monella on vuosikymmeniä pitkä historia. Ei ole ollut mitään "ammattikorkeakoulukult-
tuuria", josta eriytyminen on alkanut, vaan käynnissä on pikemminkin eräänlainen oppi-
laitoskulttuurien dialogi ja yhteisen perustan etsiminen. Ammattikorkeakoulukulttuuri
syntyi tämän kohtaamisen ja sitä edeltävien hallinnollisten päätösten tuloksena. On pal-
jon esimerkiksi ammattialoihin liittyviä tekijöitä, joissa näiden alakulttuurien voidaan aja-
tella eroavan toisistaan. Kulttuurien yhteys edellyttää näiden erojen tiedostamista ja yhteis-
työtä niistä huolimatta.

2.3 Ammattikorkeakoulu ja ammatillinen opettajuus

Suomalaisen ammattikasvatuksen erityispiirteenä on, että ammatillinen koulutus muuttui ammattikuntapohjaisesta kasvatuksesta yhteiskunnan kustantamaksi ja valtion ohjaamaksi koulutusjärjestelmäksi, jossa ammatilliset opettajat saivat suuren vastuun. Amatillisen opettajuuden kehitys on ollut sidoksissa yhteiskunnan, talouden, teknologian ja koulutusjärjestelmän kehitykseen. Koulu-uudistusten myötä myös ammatillinen opettajankoulutus systemisoitui ja 1990-luvulla se määriteltiin kaikille 35 opintoviikon mittaiseksi opettajan pedagogiseksi koulutukseksi. Samalla alakohtainen opettajankoulutus hävisi ja ammatillinen opettajankoulutus joutui irtautumaan ammattitaustaan kiinnittyneestä imagosta ja yhdistämään eri alojen koulutusajattelua toisiinsa. Opettajankoulutusyksiköiden uusi organisointi muovasi tulkintoja ammatillisesta opettajuudesta. Silti ammattiin liittyvän tietotaidon ja pedagogisen osaamisen yhdistäminen on ollut aina ammatillisen opettajankoulutuksen keskeinen kysymys. (Heikkinen 2000; Tiilikkala 2004.)

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä opettajien oli välttämätöntä tehdä identiteettityötä myös oman työnkuvansa suhteen. Ammattikorkeakoulut syntyivät vahvan ammattikoulustradition pohjalta tavoittelemaan asemaa vakavasti otettavana korkeakouluna yliopistojen rinnalla (Lampinen 1995b). Samalla ammattikorkeakoululta odotettiin selkeää lähtymistä työelämään ja sen kehittämiseen. Erottautuminen ammattioppilaitoksen kulttuurista ja opettajaidentiteetistä sekä etäisyyden ottaminen yliopiston edustamaan akateemisuuteen nosti ammatillisen asiantuntijuuden tärkeäksi tekijäksi.

Tulkki (1993) tutki opettajien työtietoisuutta ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistämisvaiheessa. Tärkeiksi opettajien työn muutosta koskevissa mielikuvissa muodostui identifioitumisen kohde ja suhtautuminen ammattikorkeakoulu-uudistukseen. Identifioitumisen kohteet olivat tausta-ammatti, opettajuus ja oman tieteenalan asiantuntijuus. Tausta-ammattiin identifioituttiin melko vähän ja muutoksen suunta oli joko opettajaidentiteettiä tai oman tieteenalan asiantuntijaidentiteettiä vahvistava. Mitä myönteisemmin opettajat suhtautuivat ammattikorkeakoulukokeiluun, sitä enemmän he identifioituivat oman tieteenalansa asiantuntijuuteen. Opettajuuteen identifioituminen taas oli yhteydessä kielteiseen suhtautumiseen ammattikorkeakouluun. Tulkin mukaan opettajuus oli uudistuksessa vastavoima, jolla pyrittiin suojautumaan muutoksia vastaan ja säilyttämään vakaat saavutetut opettaja-asetat. Tieteeseen identifioituminen taas oli väline ammattiopettajien statuksen nostamisessa ja toimi uudistusta eteenpäin vievänä voimana. (Tulkki 1993, 188–189.)

Herrasen (2003, 172–174) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun diskurssissa erottautuminen ammatillisesta koulutuksesta ja yliopistosta määrittyi sekä koulutuksen päämäärän että toimijoiden ja toimintakulttuurin suhteen. Erottautuminen omaksi koulutyyppikseen oli kuitenkin suhteellista, eli määrittely riippui siitä, mitä vasten sitä tehtiin. Kun

ammattikorkeakoulusta puhutaan suhteessa ammatilliseen koulutukseen, se määrittyy sivistysyliopiston kaltaiseksi akateemisia piirteitä sisältäväksi korkeakouluksi. Tasokkaampaa ja teoreettisempaa opetusta tarjoavana se asettuu hierarkkisesti ammatillisen peruskoulutuksen yläpuolelle. Tietoon, tutkimukseen ja autonomiaan liittyvät piirteet ovat olennainen osa ammattikorkeakoulun järjestystä. Määrittely saa kuitenkin toisen muodon, kun se tehdään suhteessa yliopistoon: ammattikorkeakoulu määrittyy käytännöllisesti orientoituneeksi korkeakouluksi, jossa yliopiston tiede- ja tutkimussuuntautuneisuuden sijasta korostuu tiedon soveltaminen. Lisäksi opettajien puheessa korostuu laaja-alaisuus, mikä erottaa ammattikorkeakoulut kapea-alaisista ja spesialisoituneista yliopistoista. Ammattikorkeakoulu siis teoretisoituu ja tieteellistyy suhteessa ammatilliseen koulutukseen, mutta muuttuu käytännölliseksi ja tekemiseen sidotuksi suhteessa yliopistoon. Volanen (2003) määrittelee ammattikorkeakoulun ytimeksi tutkia ammattia ja ammattitaitoa, mikä soveltuu ammattikorkeakoululle paremmin kuin perinteiselle yliopistolle.

Ammattikorkeakoulun yhdeksi toimintaperustaksi on kehittynyt moniammatillisuus, jossa perinteisten ammattialojen rajoja pyritään ylittämään. Raudaskoski (2000) toteaa tutkimuksessaan ammattikorkeakoulun toimintaperustasta, että ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän ja koulutusfilosofian kiteyttävät peruskäsitteet ovat vielä epäselviä, kuten myös se, mihin ammattikorkeakoulujen koulutus perustuu ja miten se eroaa yliopistoista ja opistoasteisesta koulutuksesta. Tämä kehitysvaihe ja toimintalinjojen hakeminen voi tuottaa innovaatioita, mutta voi myös johtaa vanhojen toimintakäytänteiden uusintamiseen. Uusi kulttuuri edellyttää alojen välistä keskusteluyhteyttä sekä toiminnallista joustavuutta. Monialaisuutta korostava julkipuhe (Herranen 2003, 153) liittyy siihen moderniin korkeakoulumaisuuteen ja markkinaohjautuvuuteen, mikä ammattikorkeakoululta odotetaan suhteessa työelämään. Oikeuttaakseen paikkansa koulutusjärjestelmässä ammattikorkeakoulun tulee edustaa uutta akateemisuutta, jota sävyttää taloudelliset päämäärät, tehokkuus, hyöty, yrittäjäisyys ja laatuajattelu. Tämä onnistuu parhaiten luomalla monialaista, joustavaa ja palveluhenkistä imagoa.

Ammattikorkeakoulun erityisyys uutena koulumuotona tulee opettajien puheessa (Herranen 2003) esiin silloin, kun pitää erottaa yhtäältä ammatillisen peruskoulutuksen piirteistä tai toisaalta yliopistojen akateemisesta traditiosta. Kun opettajat määrittelevät ammattikorkeakoulun sisäistä yhtenäisyyttä, tulevat alojen erot korostetusti esille. Alojen statuserot ja oman alaerityisyyden säilyttäminen loivat uusiin oppilaitoksiin monimutkaisen, vaihteleviin kulttuurisiin ja historiallisiin rakenteisiin pohjautuvan tilanteen. Joillekin aloille ammattikorkeakoulu oli tärkeä imagoiteija koulutustason nousun kannalta ja mahdollisuus tehostaa työelämäverkostoitumista. Toisilla, erityisesti teknisellä alalla, yhdistyminen monialaiseksi korkeakouluksi merkitsi imagon laskua ilman itsenäisen ala-kohtaisen profiloitumisen mahdollisuutta. Joillekin aloille yhdistyminen saman katon alle ei ollut imagon kannalta merkittävä. Esimerkiksi terveydenhuoltoalan professionalisoitu-

mispyrkimys oli jo 1980-luvulla kohottanut hoitotieteen yliopistolliseksi opetusalaaksi. Näistä alakohtaisista eroista johtuen myös opettajien sitoutuminen uudistukseen vaihteli suuresti. Yhteisöllisyys tulkitaan myös eri tavalla, jolloin se voi tarkoittaa yhteistä hallintoa ja byrokratiaa, toisinaan taas tunnepohjaista ”amkilaaisuutta”. (Herranen 2003; Jaatinen 1999.)

Peltokallion (2001) mukaan ammattikorkeakoulujen ihmissuhteet valtarakenteineen näyttävät periytyvän vanhasta ja ovat varsin pysyviä. Aidon verkottumisen sijaan on vahvistettu byrokraattisia ja hierarkkisia toimintarakenteita. Ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen oppilaitosten koulutus konsernit rakennettiin päällekkäisiksi monta koulutus alaa kokoaviksi linjaorganisaatioiksi. Niiden alinta päätäntävaltaa edustaa usein yksittäinen opettaja. Välissä istuu konsernin koon mukaan lukuisa joukko eriasteisia johtajia ja rehtoreita, joista kaikki opettajat eivät aina ole edes tietoisia. Hierarkkisen johtamiskäytännön takia johdon ja opettajien yhteistyö on monessa koulussa sanelevaa. Opettajia ei riittävästi kuunnella, eikä heillä ole työssään tarvittavaa päätäntävaltaa. Opettajat kokevat myös, ettei johto tue eikä riittävästi kannusta heidän työtään ja ettei kouluissa arvosteta ja hyödynnetä riittävästi opettajien asiantuntijuutta. Koulun erilaiset työsuhteet luovat epävarmuutta ja eriarvoisuutta työhön ja opettajien keskinäisiin suhteisiin, joissa ilmenee luottamuksen ja vastavuoroisuuden puutetta. Opettajat ovat toisiaan kohtaan usein liian kriittisiä ja antavat toisilleen harvoin positiivista palautetta tai kannustusta. Työyhteisön vaikeuksista ei pystytä keskustelemaan riittävän avoimesti. Ongelmana ovat usein opettajien ryhmittymät, jotka ovat seurausta kouluasteiden jaosta ja eriarvoisista työsuhteista. (Ks. myös Laakkonen 1999.)

Tulkin (1993) mukaan ammattikorkeakoulu merkitsee murrosta opettajien työtietoisuudessa. Uusi työtietoisuus syntyy hänen mukaansa liittämällä ammattiopettajuus vahvemmin ammatilliseen osaamiseen ja ammatin tieteelliseen hallintaan. 1990-luvun alussa hän maalaili ammattikorkeakoulun opettajan tulevaisuutta virkamiehestä koulutuksen ja työelämän välillä risteileväksi innovaattoriksi. Tässä mielessä ammatillisen opettajan tulisi nähdä itsensä enemmän tekniikan, kauppatieteen tai hoitotieteen asiantuntijana kuin perinteisenä ammatinopettajana. (Tulkki 1993, 192.) Kymmenen vuotta myöhemmin Auvisen tutkimuksen (2004, 321) mukaan tuo muutos näyttää todella tapahtuneen: opettajan työkuva on monipuolistunut ja laajentunut perinteisen opetustyön ulkopuolelle, oman ammattialan sisällöllisen yleisosaamisen merkitys on korostunut, mutta erityisesti tutkimus- ja kehitystoiminnassa tarvitaan myös syvällistä erityisosaamista. Opettajan työ on muuttumassa entistä enemmän erilaisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteistyökyvystä näyttää olevan tulossa yhä tärkeämpi edellytys opettajan tuloksekkaalle työlle. Tosin vieläkin on matkaa sellaiseen työelämään ja opetuksen kiinteään kumppanuuteen, joka rakentuisi työn ja opettamisen vuorottelulle.

Ammatillisen opettajuuden muutosta tutkiessaan Tiilikkala (2004, 241) totesi, että opettajuuden paradigmat eriytyivät 1990-luvulla ammatillisuuteen, kasvatuksellisuuteen, persoonallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Ammattikorkeakoulussa korostuu vuorovaikutuksen alue muiden kustannuksella, eli opettajien on oltava vuorovaikutuksessa oman oppilaitoksensa opettajien kanssa opintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvissä asioissa. Samalla hoidetaan yhteisiä projekteja muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa. Opettajien mielestä ammattikorkeakoulussa hallintotehtävät, yhteyksien hoitaminen ulospäin ja muut kuin perinteinen opetustyö vievät eniten aikaa. Sama asia tuli esille Hämäläisen ja Nurmen (2000, 141–143) tutkimuksessa, jonka mukaan ammattikorkeakoulussa opettajista näyttää tulleen pr-henkilöitä, suhdetyöntekijöitä ja markkinoijia. Ammatillisuuden osuutta on omiaan kaventamaan pyrkimys siirtää ammattikasvatusvastuuta työelämälle lisääntyvän yhteistyön muodossa. Tällöin opettajan työssä korostuu pedagoginen asiantuntijuus ja rooli oppimisen mahdollistajana.

Tiilikjalan (2004, 242) tutkimuksessa opettajuus oli ammatinopettajille kasvattamista ja ammattikorkeakoulun opettajille vuorovaikutusta, mikä myös korostaa ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuutta. Opettajien näkökulmasta vuorovaikutuksen korostuminen tarkoittaa opiskelijoiden lisääntyvää tilaa opetuskulttuurissa. Tämän lisäksi idea yhteisöllisestä opettajuudesta on luonut odotuksia ammattikorkeakoulun toimintaan. Opettamisen asiantuntijuusvaatimus on laajentunut sisällön osaamisesta yhteistyöosaamiseen, jonka yksi ulottuvuus on kollegiaalinen yhteistyö.

Opettajien yhteistyö on koulun kehittämisen ytimessä ja siksi se on ollut kouluorganisaation ja opettajan työn kehittämisen tutkimusalueena pitkään. Ongelmaksi on muodostunut, että koulu on niin täynnä puhetta yhteistyöstä, kehittämisestä, verkostoitumisesta ja laaja-alaisuudesta, että tämä saattaa haitata myös konkreetteja kehittämisyrityksiä. Siksi tarvitaan tutkimusta siitä, mitä yhteistyö ja kollegiaalisuus opettajalle merkitsevät osana opetustyötä ja sen kehittämisen käytäntöjä.

3

Opettajien yhteistyö tutkimuksen kohteena

Tässä luvussa lähestyn opettajien yhteistyötä määrittelemällä sen osana ammatillista opettajuutta ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria. Opettajaprofession tarkastelussa painotan yhteisöllisen asiantuntijuuden ja sitä vahvistavan vuorovaikutuksen merkitystä. Organisaatiokulttuurista nostan esille opettajien ajan ja tilan kokemukset, jotka määrittävät yhteistyön toteutumista. Organisaation löyhät sidokset sekä vallankäyttö johdattavat yhteistyön mikropoliittiseen näkökulmaan. Lopuksi perustelen tutkimustehtäväni.

3.1 Yhteistyö ja kollegiaalisuus

Yhteistyöllä voidaan tarkoittaa melkein mitä tahansa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Yhteistyö sisältää kaksi tai useampaa tahoa, vaikka käsitteen sisällöt, kohde ja tekijät vaihtelevat hyvin paljon. Esimerkiksi puhuttaessa valtioiden välisestä yhteistyöstä, organisaatioiden välisestä yhteistyöstä tai tiimien välisestä yhteistyöstä, se palautuu kuitenkin aina henkilöiden väliseen kommunikaatioon. Oppilaitokset eivät tee yhteistyötä, vaan se konkretisoi-tuu aina tiettyjen henkilöiden keskusteluyhteytenä tai muuna toimintana. Opettajan voi olla vaikea määritellä oman työnsä yhteistyöolottuvuutta koska työ on luonteeltaan viestintää, neuvottelua ja toisten ohjaamista. Ihmissuhdetyönä opettajan työ on kohtaamista ja vaatii siinä mielessä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja. Opettaja kohtaa päivittäin kymmeniä eri ihmisiä, joiden toimintaan hän omalla työllään on vaikuttamassa. On siis tarve ymmärtää mitä yhteistyöllä opettajan työssä tarkoitetaan.

Arkikäsitteen mukaan yhteistyön onnistumiselle on tärkeää oikeanlainen henkilökunta, eli persoonallisuus merkitsee paljon yhteistyön onnistumisessa. Yhteistyökykyä tai -kyvyttömyyttä voidaan pitää sekä persoonallisuuden piirteenä että opittavana taitona. Toisaalta yhteistyön tekemiseen vaikuttaa paljon se, miten sosiaalinen toimintaympäristö tukee ja palkitsee yhteistyötä. Tärkeää yhteistyön alkamiselle ja sujumiselle on myös yhteinen kieli ja keskusteluyhteys. Jos keskustelu sujuu hyvin, se on perusta hyvälle yhteistyölle ja vastaavasti ongelmat yhteistyössä näkyvät usein keskustelun häiriintymisenä.

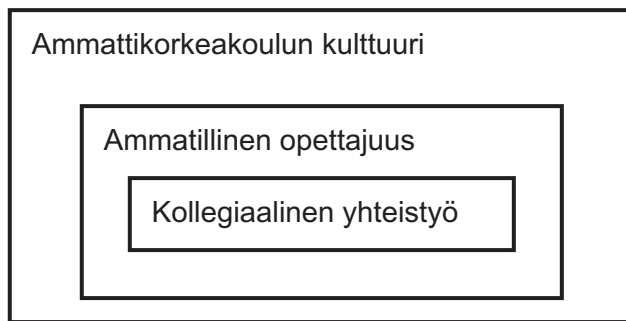
Yleisellä tasolla tarkasteltuna kaikki ihmisen työ on yhteistyötä, jos se on yhteydessä toisten työhön tai on toisten työstä jollakin tavalla riippuvainen. Riippuvuus voi olla samanaikaista tai peräkkäistä. Samanaikaisesta riippuvuudesta on kyse silloin, kun monta työntekijää on työstämässä samaa kohdetta. Sen sijaan teollisissa prosesseissa työntekijät ovat usein jatkamassa toisten työvaiheita ajallisesti peräkkäin. On vaikea kuvitella työtä, joka tässä mielessä olisi täysin yksinäistä työtä. Yhteistyö on myös laajassa mielessä ihmisen henkiinjäämisen välttämätön edellytys. Työelämän kontekstissa mielenkiintoiseksi yhteistyössä muodostuu se, missä mielessä oma työ on riippuvainen toisten tekemästä työstä. Perinteisessä liukuhihnatyössä yksittäiselle työntekijälle riitti, että teki oman osansa koska joku muu (työnjohto, suunnittelijat) johti ja vaiheisti työprosessia ulkopuolelta. Riippuvuussuhde oli olemassa, mutta se ei edellyttänyt yhteistyötä, eli keskustelua tai neuvottelua työn tekemisestä. Nykyaikainen tiimituotanto edellyttää työntekijöiltä yhteisvastuuta tietyn kokonaisuuden tuottamisesta, jolloin ryhmässä kaikkien tulee olla tietoisia tavoitteista ja kunkin jäsenen osuudesta työn suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tuotannon sujuminen vaatii neuvotteluja ja sopimuksia työnjaosta ja vastuista.

Poikela (2005) tarkastelee työssä oppimisen prosessimallissaan työtä yksilön, ryhmän ja organisaation tasoilla. Hän kuitenkin korostaa, että osaamisen kehittymisen kannalta tärkeää on, miten nämä tasot liittyvät toisiinsa. Yksilön työ on yhteydessä sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien kautta yhteiseen työhön ja koko organisaation toimintaan. Poikelan malli osoittaa, kuinka mahdotonta on määritellä yksilöllinen työ ja oppiminen ilman riippuvuuksia toiminnan kontekstiin. Riippuvuuksien ymmärtäminen yksilön, ryhmän ja organisaation välillä auttaa lisäksi työssä oppimisen ohjaamisessa ja johtamisessa.

Yhteistyö erityisenä toiminnan muotona voidaan määritellä tietoisena, tavoitteellisenä toimintana, jossa toiminnan kohde on yhteisesti jaettu ja kohdetta koskeva toiminta on yhteisesti suunniteltu. Myös työn välineet (mallit, käsitteet) ovat yhteisiä, ja ne ovat muodostuneet osallistumisessa yhteiseen työhön. Opettajan työssä yhteistyöllä en siis tarkoiteta pelkkää yhteisopettamista, joka on melko marginaalinen ilmiö kouluopetuksessa, vaan myös muuta yhteistä, tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa ollaan tai tullaan toisten työstä tietoiseksi. Ajallisesti hyvinkin lyhyttä episodista voidaan kutsua yhteistyöksi ja sillä voi olla suuri merkitys esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa.

Yleisen ja erityisen yhteistyön ohella on tarpeen tarkastella myös yhteistyön kontekstin merkitystä. Konteksti (lat. contextus = yhteys, yhtenäisyys) liittää asian johonkin merkitysyhteyteen. Konteksteja määritellään aina jonkin asian kautta, ts. konteksteja ei ole olemassa ilman tekoja tai kontekstista puhuminen on mieletöntä ilman itse asiaa. Tutkittava ilmiö on aina asetettava johonkin kehykseen, jolloin sen sisäinen logiikka on mahdollista tavoittaa ja ymmärtää. Se, mikä konteksti valitaan, on ymmärtämisen kannalta tärkeää. (Puutio 2002, 36.)

Opettajien kollegiaalista yhteistyötä kehystää ainakin kaksi tämän työn kannalta merkittävää kontekstia. Kuviossa 2 laajempi konteksti on ammattikorkeakoulun kulttuuri ja suppeampi ammatillinen opettajuus. Molemmat muodostavat kehyksen opettajien kollegiaaliselle yhteistyölle. Yhteistyön ymmärtämisen kannalta ei ole sama, missä kontekstissa sitä tarkastellaan. Kollegiaalinen yhteistyö saa merkityksensä osana ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria ja ammatillisen opettajuuden tulkintoja.



Kuvio 2. Kollegiaalisen yhteistyön kontekstit ammattikorkeakoulussa

Edelleen kollegiaalisen yhteistyön toteutumista voidaan tarkastella työn eri vaiheissa, arvioida yhteistyön tarkoitusta ja sen ulkoisia puitteita tai suhteiden laatua ja sen merkitystä osallistujille. Tarpeen mukaan yhteistyön kehyksiä voi tunnistaa lisääkin. Työyhteisön kehittämisenä on osaltaan kyse eri kontekstien ja niiden toiminnallisen merkityksen tunnistamisesta. Kontekstien tunnistaminen voi olla yhteistyön tulos, mutta käytännössä mielekäs yhteistyö edellyttää asioiden hahmottamista jo ennalta samassa kehyksessä. Puutio (2002, 55) korostaa, että kehittämistyö painottuu ennen muuta konteksteihin: yhteyksien luomiseen asioiden, tilanteiden, ihmisten ja heidän toimintansa välille.

Organisaation jäsenten välistä yhteistyötä on nimitetty näkökulmasta riippuen joko kollaboratiivisuudeksi, yhteistoiminnallisuudeksi tai kollegiaalisuudeksi (Vulko 2001, 46). Kollaboraatio viittaa kasvatustieteellisessä käsitteistössä usein oppimiseen, jolloin se liitetään sellaiseen toimintaan, jossa sitoudutaan tietyn asian oppimiseen yhdessä. Suomenkie-

lisenä vastineena käytetään myös yhteisöllistä oppimista, joka viittaa laajempaan toimintakulttuuriin (Lave & Wenger 1991; Arvaja 2005, 69–70.) Organisaation jäsenten keskinäisestä yhteistyöstä voidaan käyttää nimitystä yhteistoiminnallisuus, vaikka sekin liitetään usein tiettyyn opetusmenetelmään. Sahlberg (1996, 119) käyttää käsitettä yhteistoiminnallisuus kuvaamaan kollegiaalisuuden korkeinta astetta. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan yleisesti keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Siksi tässä tutkimuksessa käytän opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta termejä kollegiaalisuus ja kollegiaalinen yhteistyö. Kollegiaalinen yhteistyö rajoittaa tarkastelun opettajien keskinäisiin suhteisiin, sillä opettajat tekevät yhteistyötä usein yhtä paljon muiden kuin omien kollegojensa kanssa.

Henkilöiden persoonallisuus ja taidot sekä toimintaympäristö vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen, mutta vielä syvemmällä ovat opettajan ammattiin liittyvät traditiot. Autonomia ja yksin tekemisen perinne on liitetty usein opettajuuteen eräänlaisena opettajan ammatin lähtökohtana. Opettajan työn itsenäisyys onkin eräs avain yhteistyön ymmärtämiseen. Yhdessä tekeminen, kollegiaalinen pohdinta tai oman toiminnan arviointi eivät ole kuuluneet perinteiseen opettajakulttuuriin. Luukkaisen (2004, 102) mukaan opettajan työstä on puuttunut sitoutuminen ryhmän tapahtuvaan työn analyysiin ja sen perustalta lähtevään oppimisen kehittämiseen. Perinne on kuitenkin murtumassa. Auvisen (2004, 321) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun opettajan työkuva on monipuolistunut ja laajentunut perinteisen opetustyön ulkopuolelle. Simola (2002, 52) toteaa opettajan työn keskeisenä muutoksena koulutason työskentelyn lisääntymisen suhteessa luokkatyöskentelyyn. Jos opettajan työ avautuu ja muuttuu läpinäkyvämmäksi, niin kehitys voi näkyä myös kollegiaalisen yhteistyön laadussa.

Kollegiaalisuus muodostaa opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kannalta erityisen alueen, johon liittyy usein työyhteisöllisiä normeja kollegojen tukemiseen ja auttamiseen tai velvollisuus sitoutua yhteisiin päätöksiin. Opettajayhteistyötä voidaan kehittää tietoisena ammatissa oppimisen alueena, jolloin kollegiaalisuudelle on tyypillistä yksilöiden välinen positiivinen sosiaalinen riippuvuus. Kollegiaalisuutta pidetään tärkeänä juuri sosiaalisten normien luomisessa, mikä edistää koulun kehittämistä oppivaksi organisaatioksi. (Sahlberg 1996, 119.)

Kuusinen (2001) on koonnut teoriaperustaa yhteistyön jäsentämiselle tutkiessaan web-avusteista tiedontuottamista. Hänen mukaansa yhteisen toiminnan organisointi on yhteistyön toteutumisen yksi peruselementti. Toiminta voidaan organisoida yksilökeskeisesti tai ryhmäkeskeisesti ja nämä tavat aktivoivat eri tavalla yhteistoimintaan. Yksilökeskeinen tapa on toimintamalli, joka on poisopittava, jos halutaan edistää ryhmäkeskeistä toimintamallia. Tämä poisoppiminen edellyttää sellaista yhteisen toiminnan organisointia, jossa ryhmä luo tukea ja puitteita uudelleenlaiselle toiminnalle. Yksilö toimii ryhmäkeskeisesti vasta kun yhteisö arvostaa sitä ja organisoii sitä palkitsevaa sosiaalista toimintaa. (Kuusinen 2001, 271–273.) Opettajien tiimityö ja yhteisopettajuus on pyrkimystä ryhmäkeskeiseen

toimintamalliin (Helakorpi 1998; Kärkkäinen 1999; Mäntylä 2002; Sahlberg 1996; Willman 2001). Sen onnistuminen on yhteydessä toiminnan organisoinnin tapaan, mutta riipuvainen myös organisaatiossa opituista käytännöistä.

Organisaatiossa omaksuttuja toimintatapoja voidaan lähestyä rajatun tai laajennetun kollegiaalisuuden näkökulmasta (Handal 1991; Kosunen 1994, 77). Rajatulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan käytäntöä, jossa opettajakollegat hoitavat yhdessä työn suunnittelun ja toteutuksen työyhteisössä vallitsevan perinteen mukaisesti. Rajatussa kollegiaalisuudessa painottuu yhteistyön sujuminen. Että koulutyö sujuisi, yhteistyö on rajattava koskemaan asioita, joissa ei ole vaarana juuttua kyseenalaistamiseen tai erimielisyyksiin. Rajatussa kollegiaalisuudessa operoidaan siis alueella, joka on kaikille turvallinen ja suojaa omaa ammatillista autonomiaa. Tässä yhteydessä Senge (1990, 249) ja Argyris (1992) viittaavat defensiivisiin rutiineihin, jotka suojaavat muutoksilta ja samalla oppimiselta. Muutokset ja niihin liittyvät konfliktit nähdään uhkana, jotka on ohitettava mahdollisimman sujuvasti. Defensiiviset rutiinit tarkoittavat menettelytapoja, jotka suojelevat työntekijöitä uhkaavilta tai hämmentäviltä tilanteilta ja samalla estävät niiden syihin puuttumisen. Näiden rutiinien toimintaperiaatteena on vaikeiden asioiden ohittaminen ja tämän ohittamisen peittäminen näennäisellä toiminnalla. Asioista keskustellaan ja tehdään jopa päätöksiä, mutta toiminnan tasolla ne saatetaan unohtaa. Yksi tapa on käyttää selkeiltä tuntuvia, mutta sisältöltään sekavia viestejä (Argyris 1992, 41). Kiireeseen ja resurssipulaan liittyvä retoriikka on myös tapa varjella oman työn yksityisyyttä (Salo & Kuittinen 1998, 219). Yhteisöllisyyden ja ammatillisen kasvun kannalta huomion arvoista on, että samalla kun pidetään piilossa omaa osaamista autonomiaan vedoten, peitetään myös omaa osaamattomuutta.

Laajennetulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan koko koulutyötä koskevaa kollektiivista ja kriittistä reflektointia. Laajennettuun kollegiaalisuuteen pyrkimiseen sisältyy kriittinen perspektiivi, johon sisältyy mahdollisuus opetuskäytäntöjen kehittämiseen ja muuttamiseen. Opettaja pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa ja käyttöteoriaansa parhaiten kollegoidensa tai jonkun muun, koulun ulkopuolisen henkilön kanssa. Laajennettu kollegiaalisuus toimii yksittäisten opettajien ongelmien pohtimisena ja ratkaisuna siten, että niitä tarkastellaan organisaation ongelmina eikä yksilötason epäonnistumisina tai ammattitaidottomuutena.

Huberman (1993) esittää opettajan itsenäisenä toimijana, jota tulisi rohkaista hänen omista tarpeistaan ja opetuksen ongelmista lähtevään yhteistyöhön, eikä koko kouluyhteisön tavoitteiden ja rakenteiden uudistamiseen. Kollegiaalinen yhteistyö kasvaa konkreettien asioiden jakamisesta ja ongelmanratkaisusta. Käytännössä tämä tarkoittaa pienten ryhmien ja työparien informaalia ja itsenäistä yhteistyötä, joka on erotettava koko koulun tason yhteissuunnittelusta ja hallinnon koordinoinnista. Opettajan vertaaminen itsenäiseen käsityöläiseen johtaa Hubermanin mukaan kestävämpään ammatilliseen kehittymiseen ja yhteisöllisyyteen kuin se, että opettajia pidetään koulun yhteisten tavoitteiden toteuttajina.

3.2 Opettajaprofessio ja yhteisöllisyys

Professiokäsitteen semanttinen ja etymologinen moniulotteisuus (ks. Raivola 1989, 14–17) on tehnyt siitä mielenkiintoisen tutkimuskohteen myös opettajuuden tutkimuksessa. Kontinensin (1991, 29) mukaan käsite viittaa sellaisiin rakennepiirteisiin, jotka ovat yhteisiä tiettylle ammattiryhmälle. Nämä piirteet erottavat ja legitimoivat ammattiryhmän aseman suhteessa muuhun yhteisöön. Profession tunnusmerkit ovat usein laajenevat pohdinnoiksi siitä, mikä erottaa profession ei-professionaalista työstä. Opettajan työn professionaalista piirteitä korostaa Luukkaisen (2004, 62) mukaan sellainen asiantuntijuus, joka sisältää tutkivaa opettajuutta, eettistä ammatillisuutta ja toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettajaprofession kehityksessä myös opettajien yhteistyö on tärkeä näkökulma (Niemi 1995).

Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan profession neljään historialliseen jaksoon. **Esiprofessionaalisella** ajalla opetus oli tehdastyypistä massatuotantoa ja opettajaksi opittiin seuraamalla opettajajohtoista kysymys-vastaus mallia. Seuraavassa vaiheessa opettaminen kehittyi kohti **autonomista professiota**. Opettajankoulutusajat pitenivät, täydennyskoulutusta kehitettiin ja palkka parani, mutta professionaalinen autonomia esti todellisten innovaatioiden leviämisen. Opettajakulttuuria luonnehtivat individualismi ja eristäytyneisyys kollegoista. Tuki ja siihen liittyvä yhteistyö koettiin osoitukseksi huonosta ammatinhallinnasta. Tiedon räjähdysmäinen kasvu, opetussuunnitelmatyö ja erityisopetuksen haasteet voimistivat kuitenkin painetta opettajien yhteistoiminnalliseen kulttuuriin. Tätä **kollegiaalisen professionaalisuuden** voimistumista 1980-luvulta alkaen vauhditti myös yksilöllisen täydennyskoulutuksen tavoitteiden lähentyminen kouluyhteisön kehittämiseen ja sen heijastuminen myös opettajien peruskoulutukseen. **Neljänteen professionaaliseen** ajanjaksoon kuuluvat syvät sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset, jotka haastavat opettajat työskentelemään paitsi kollegojensa kanssa, niin myös laajemmassa yhteisössä. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–52.) Välijärvi (2000, 158) on määritellyt opettajan työn haasteita avoimena opettajuutena, jossa joudutaan kohtaamaan oppilaiden erilaisuuden lisäksi kehittyvä työyhteisö, laajenevat oppimisympäristöt ja yhteisön odotukset.

3.2.1 Yhteisöllinen asiantuntijuus

Asiantuntijuustutkimuksessa osaamista ja sen kehittymistä on tarkasteltu tiedon hankintana, osallistumisena ammatilliseen kulttuuriin ja nämä kaksi näkökulmaa yhdistävänä tiedon luomisen prosessina (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Tämä jäsenyys kokoaa viimeaikaista tutkimusta ja osoittaa eri näkökulmien täydentävän toisiaan. Seuraavassa tarkastelen näiden näkökulmien merkitystä opettajien yhteistyössä.

Kognitiivinen näkökulma korostaa asiantuntijuutta yksilötason ilmiönä. Tätä koskeva tutkimus onkin tuottanut paljon tietoa asiantuntijatiedon elementeistä ja tiedonkäsittelyprosesseista. (Dreyfus & Dreyfus 1986; Eraut 1994; Eteläpelto 1998.) Siinä asiantuntijuus on toimijan omaa ja yksityistä osaamista, jonka kehittymistä ja olemusta voidaan mallintaa erilaisilla noviisista ekspertiksi kehittymisen vaiheilla. Erot asiantuntijuudessa näkyvät yksilön tietämyksessä ja suorituksissa, jolloin ne ilmenevät esimerkiksi suoritusnopeudessa, asioiden hahmottamisessa tai informaation tulkinnessa. Bereiter ja Scardimalia (1993, 46–47) painottavat asiantuntijan tiedossa formaalin (knowing what) ja proseduraalisen tiedon (knowing how) lisäksi hiljaista tietoa (tacit knowledge), joka selkeimmin erottaa asiantuntijan ei-asiantuntijasta. Hiljainen tieto on hiljaista siksi, että sitä on vaikea ilmaista, ja sitä on vaikea ilmaista siksi, että se ei ole yleispätevää vaan liittyy ainutkertaisiin tilanteisiin, joissa on tehtävä ratkaisuja intuitiivisesti, kokemuksellisen tiedon varassa. Lisäksi asiantuntijan tiedossa korostuu itsesääteletieto, joka liittyy asiantuntijan oman toiminnan ohjaamiseen ja sääteleyh, eikä pelkkään tietoon siitä, miten jokin asia tehdään.

Asiantuntijuustutkimuksessa on 1990-luvun alusta lähtien nähty tärkeinä tilannekohtaiset tekijät: asiantuntijuus määrittynyt sen kontekstin mukaan, missä se on edustettuna. Tämä korostus on vaikuttanut tutkimusmenetelmien valintaan siten, että tutkimusta on pyritty tekemään mahdollisimman autenttisissa ja luonnollisissa ympäristöissä. Viime vuosina erilaiset työ- ja arkielämän ympäristöt ovatkin tulleet tärkeäksi oppimisen tutkimuksessa (Eteläpelto & Tynjälä 1999).

Osallistumisnäkökulma on laajentanut asiantuntijuuden kognitiivista korostusta. Bereiter ja Scardimalia (1993, 21) pitävät yksilöllistä asiantuntijuutta liian kapeana tulkinna. He näkevät tarpeellisena laajentaa käsitettä niin, että kokonaisen ryhmänkin toiminta voidaan ymmärtää (yhteisenä) asiantuntijuutena. Myös Lehtinen ja Palonen (1997) liittävät asiantuntijuuden kulttuuriseen tietoon, jolloin asiantuntijuus on kontekstiin ja tilanteeseen sidottua osaamista. Se on oppimisprosessi, jossa asiantuntija omaksuu oman ammattikuntansa tai asiantuntijakulttuurinsa tietoa ja käyttää sitä luovasti hyväkseen. Asiantuntijuuden tasojen ja elementtien lisäksi on alettu kiinnostua yhä enemmän siitä oppimisprosessista, joka liittyy asiantuntijaksi kehittymiseen. Tämä on laajentanut yksilöllistä tiedonkäsittelynäkökulmaa sosiaalisen oppimisen suuntaan. Siinä kontekstitekijät ja oppimisen sosiaalinen luonne täydentävät yksilöllistä tiedonkäsittelyperspektiiviä. Tämä käsitys lähestyy Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriaa, jonka keskeinen idea on oppiminen osallistumisen prosessina, jossa oppimisen konteksti määrittellään käytännön yhteisöksi (community of practice). Näillä yhteisöillä on yleensä joitakin käytännöllisiä tavoitteita toimia yhdessä. Jokainen on tällaisten käytännön yhteisöjen jäsen arkielämässään kodin, koulutuksen, työn ja harrastusten piirissä. Työelämässä voidaan puhua osamisyhteisöistä, jotka muodostuvat tietyllä tietotaidon alueella toimivista ihmisistä, jotka ovat verkostoituneet muodollisesti tai epämuodollisesti saavuttaakseen tietoon liittyviä ta-

voitteita. Ajatuksena on, että korkeatasoinen osaaminen ja uudet ideat välittyvät tehokkaasti tällaisten yhteisöjen kautta (Hakkarainen 2000).

Lave ja Wenger (1991) luonnehtivat ammattiin siirtymisen ja oppimisen vaihetta asteittain syveneväksi osallistumiseksi (legitimate peripheral participation). Työhön tuleva oppii työn olemalla ensin "periferiassa" ja siirtymällä vähitellen kohti täyttä osallistumista. Tähän prosessiin sisältyy paljon oppimista, mutta vähän asioita, joita uudelle opettajalle eksplisiittisesti opetetaan. Asiat opitaan havainnoimalla ja tulkitsemalla työyhteisön odotuksia ja sopeutumalla niihin, vaikka joitakin arkipäivän asioita ja teknisiä rutiineja voidaankin opetella selvien ohjeiden mukaan. Tämä perifeerisen osallistumisen vaihe näyttäisi olevan tärkeä oppimisen vaihe, jota ei kannata kiihdyttää liian nopealla osallistavalla ohjauksella. He eivät esitäkään malliaan pedagogisena strategiana (mt. 40), vaan näkökulmana ymmärtää paremmin työhön oppimista.

Maynard (2001, 50) toteaa tutkittuaan opettajaopiskelijoita, että mitä nopeammin siirrytään yksinäiseen ja vastuunalaiseen työhön, sitä varmemmin uusinnetaan niitä malleja, joita työyhteisössä muutenkin on käytössä. Sama havainto on tehty ammattikorkeakoulun työharjoittelussa (Sarajärvi 2003, 178). Mitä nopeammin aloittelija ohjataan täyteen osallistumiseen, sitä todennäköisemmin hän tukeutuu vanhoihin toimiviin malleihin, koska aikaa ihmettelyyn ja uuden kehittelyyn ei ole. Tärkeimmäksi tulee selviytyminen. Perehdyttämisen potentiaalina olisikin nähtävä sopeutumisen ja sosiaalistumisen lisäksi uusien näkemysten ja työtä uudistavien toimintatapojen kehittäminen yhdessä osallistuen.

Kun oppimisen tutkimuksessa näkökulma on vaihtunut yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon tai asiantuntijaverkostoon, niin tarkastelun kohde on siirtynyt osallistumISRakenteisiin, jaettuun kognitioon ja yhteisöjen toimintaperiaatteisiin. Asiantuntijuuden oletetaan paikantuvan erilaisiin käytännön yhteisöihin kuten työorganisaatioihin ja verkostoihin, ja asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä vahvemmin osalliseksi yhteisön käytänteistä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10.)

Tiedonluomisnäkökulma yhdistää kognitiivisen ja osallistumISRakenteiden näkökulman hyviä puolia ja tarkastelee asiantuntijuutta sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina (ks. Tynjälä 2004). Tällaista toimintakulttuuria nimitetään esimerkiksi innovatiiviseksi tietoyhteisöksi, tietointensiiviseksi organisaatioksi tai oppivaksi organisaatioksi. Bereiter ja Scardinalia (1993) tarkastelevat eksperttiyttä prosessina, jossa keskeisenä asiana on ongelmanratkaisu ja ongelmien uudelleenmäärittely. Tavallinen tapa oppia asia edellyttää ensin paljon ajattelua ja suunnittelua, kunnes kokemuksen ja oppimisen myötä asia sujuu vähällä vaivalla rutiininomaisesti. Toiminta, joka on opittu askel askeleelta hitaasti, muuttuu toimivaksi ja tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi eri olosuhteissa. Tämä prosessi on perusta asiantuntijuudelle, mutta siihen tarvitaan muutakin.

Kokemuksen ja oppimisen kautta suoriudutaan kyllä hyvin työtehtävistä, mutta siitä ei välttämättä seuraa asiantuntijuuden ja työn kehittäminen. Siinä missä ei-ekspertheillä asioiden haltuunotto johtaa rutinoitumiseen ja urautumiseen, ekspertin tapa toimia johtaa aina haastavampaan ongelmaan, uuteen vaativampaan tavoitteenasetteluun oman osaamisensa ylärajoilla. Kun tietyt asiat osataan rutiininomaisesti, se vapauttaa henkisiä voimavaroja työn kehittämiseen. Sillä asiantuntija välttää urautumisen ja tyytymisen tiettyyn osaamisen tasoon. Olennaisen tärkeää on, että asiantuntijakulttuuri tukee ja luo otolliset olosuhteet asiantuntijuuden omaksumiselle ja sen edelleen kehittymiselle. (Bereiter ja Scardimalia 1993, 77–120.)

Tiedon luomisen näkökulma on tärkeä osallistumismallia täydentävä ulottuvuus, koska asiantuntijakulttuuriin osallistuminen voi rajoittua pelkästään toiminnan rutiininomaiseen toistamiseen. Hatano ja Inagaki (1992) puhuvatkin erikseen rutiinieksperttiydestä ja adaptiivisesta eksperttiydestä. Rutiiniekspertillä he tarkoittavat henkilöä, joka suoriutuu tehtävistään hyvin tutuissa ympäristöissä ja suhteellisen stabiileissa olosuhteissa. Adaptiiviset ekspertit sen sijaan pystyvät toimimaan menestyksellisesti myös muuttuvissa olosuhteissa, koska he eivät rajoita toimintaansa tuttujen ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. He haluavat asettaa uusia ongelmia ja näin tehdessään luovat uutta käsitteellistä ymmärrystä.

Kuusinen (2001) liittyy yhteistyön uuden tiedon tuottamiseen ja pitää keskustelua keskeisimpänä yhteistyön toteutusmuotona. Hän laajentaa keskustelun käsitettä yhteistyöviestinnäksi, johon sisältyy kaikki informaation välittämistavat. Yhteistyö konkretisoituu erilaisina tapaamisina ja keskusteluina, jotka toteutuvat nykyisin yhä enemmän myös virtuaalisesti. Keskustelu ei kuitenkaan yksin riitä yhteistyön määrittelyksi, vaan siinä on kyse myös ryhmän tavoitteiden ja oman osuuden tiedostamisesta, työn suunnittelusta ja päätöksenteosta sekä työprosessista sinänsä. Opettajien työ on yhteistyöviestinnän lisäksi myös suunnittelua, opetusta ja opetuksen arviointia.

Opettajien yhteistyötä tutkiessaan Kärkkäinen (1997) tarkasteli puhetta keskeisenä opettajatiimin työvälineenä. Puheessa keskeiseksi käsitteeksi muodostui käännekohta, jossa yhteistyön kohdetta muotoiltiin uudelleen esimerkiksi kyseenalaistamisen avulla. Kärkkäinen kuvasi tätä kohteen muuttumista keskustelussa opettajien yhteistoiminnallisen oppimisen ytimeksi. Tämä mahdollistaa paitsi tiimin sisäisten suhteiden kehityksen, myös tiimin rajojen avautumisen ja oppimisen keskustelussa esiin nousseiden ristiriitojen kautta. Ristiriidat ilmenivät suunnittelukeskustelussa erilaisina häiriöinä ja kiistoina. Lambert (1999) on tutkinut opetuskeskustelua moniammatillisena ilmiönä, jossa työn kohde voi keskustelun vaikutuksesta pysyä samana, hajautua, supistua tai ekspansoitua. Launis (1997) toteaa, että ammattikorkeakoulu on nähtävä asiantuntijayhteisönä, jonka sisäinen yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä, mikä edellyttää koko toimintatavan ja vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämistä. (Ks. myös Toiviainen & Hänninen 2006.)

3.2.2 Asiantuntijuus ja vuorovaikutuskulttuuri

Arkipuheessa ammatillisuutta ja asiantuntijuutta pidetään usein toistensa synonyymeinä. Profioteorioissa on kiinnitetty huomiota ammattiin valikoitumisen mekanismeihin, vaadittavien kvalifikaatioiden määrittelyyn, ammatin funktioihin yhteiskunnassa sekä ammattien autonomiaan ja statukseen. Lehtisen ja Palosen (1997, 16) mielestä asiantuntijuus voi olla ammatillisuuden synonyymi silloin, kun sillä tarkoitetaan oman alan tunteamista ja profession takaamaa valtuutta toimia ammatissa, tietyn alan tuntijana. Asiantuntijuuden erityisvaateet liittyvät kuitenkin kontekstisidonnaisuuteen. Asiantuntijan ajatellaan voivan siirtää tietoa yhdestä toimintaympäristöstä toiseen joustavasti. Hän kykenee hahmottamaan ja näkemään toimintansa merkityksen laajemmasta kuin vain oman työnsä näkökulmasta. Asiantuntijuuden koetinkivi on tilanne, jossa tiedon konteksti katoaa tai muuttuu. Siksi todellisten asiantuntijoiden puheenvuoroilla onkin suuri kysyntä juuri muutosvaiheissa.

Asiantuntijakulttuuriin vaikuttavat muutokset eri ammateissa, joissa on havaittu siirtymistä suljetusta, selkeästi rajatuista ja stabiileista ympäristöistä kohti avoimia, toimijoiden itsensä määrittelemiä ympäristöjä. Ainakin osittain kyse on verkottuneiden informaatioympäristöjen lisääntymisestä. Käsitteet oppimisesta ja asiantuntijuudesta ovat vastaavasti muuttuneet tutkimustiedon myötä. Yhteisöllisyys, verkostoituminen ja osallistumisnäkökulma ovat tulleet asiantuntijaksi oppimisen peruselementeiksi. Tätä on edistänyt pitkään jatkunut tiimitoiminnan korostaminen, jolloin tiimit ymmärretään suhteellisen pysyviksi työskentelyn organisointimuodoiksi. Muuttuvassa asiantuntijatyössä tiimien jäsenet kuitenkin joutuvat yhä enemmän hoitamaan rinnakkaisia ja yhtäaikaista toimintoja eri kokoonpanoissa, mitä työn organisointi pysyviksi tiimeiksi ei tue. Asiantuntijatyötä luonnehtii monikontekstisuus ja rajojen ylittäminen, jolloin asiantuntijuus tarkoittaa yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia (Lau-nis & Engeström 1999).

Asiantuntijatyön keskeinen elementti on keskustelu. Ajatusten vaihto voi tapahtua kirjallisesti esimerkiksi sähköpostin välityksellä, suullisesti kokouksissa ja palaverissa sekä kirjallisina tai suullisina puheenvuoroina virallisilla foorumeilla. Oppilaitoksissa on erilaisia odotuksia sisäiselle viestinnälle ja keskustelulle. Toisinaan korostetaan ihmisten aitoa kohtaamista ja avointa kommunikaatiota, jossa opitaan tuntemaan ihminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Odotuksissa voivat korostua yhteishengen, luottamuksen ja viihtymisen ulottuvuudet. Joskus taas odotukset liittyvät enemmän ammatilliseen yhteistyöhön, jolloin asioista voidaan keskustella vaikka kirjallisesti kunhan yhteiset asiat etenevät sujuvasti. Oli keskustelukulttuurin merkitys kumpi tahansa, niin hyvä yhteistyö ilmenee keskustelun sujuvuutena, yhteisenä kielenä ja asioiden yhteisenä tulkintakehyksenä ja ongelmat vastaavasti kommunikaation häiriöinä.

Turunen (2000, 32) korostaa riittävän syvällisen ja pitkäjänteisen keskusteluyhteyden merkitystä opettajien yhteisöllisyyden vahvistajana. Salon ja Kuittisen (1998) mukaan puheella voidaan kuitenkin yhtä paljon peittää todellisia ongelmia ja torjua yhteistyötä kuin ratkaista ongelmia ja kehittää puheesta väline tehokkaaseen yhteistyöhön. Tyypillisimmillään tämä peittäminen ilmenee kehittämispuheena, jossa vesitetään kehittäminen erilaisiin kompromisseihin, jotka koskettavat kaikkia yhteisön jäseniä yhtä yleisellä tasolla. Kehittämisestä tulee loputonta puhetta, jonka yhteys konkreetteihin epäkohtiin häviää ja tehdyt päätökset on helppo kollektiivisesti unohtaa tai ohittaa. Yksittäisen opettajan autonomia ja valta oman työnsä määrittelyssä on keskeinen syy siihen, että monet muutokset saattavat jäädä vain puheen tasolle.

Ongelmaksi yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymisessä oppilaitoksissa muodostuu opettajan työn perinteinen tulkinta yksilölliseksi toiminnaksi. Opettajan tietotaito on luonteeltaan yksityistä silloinkin, kun sitä tehdään yhdessä, vaikkapa opettajatiimissä. Yhteisopettajuus on usein antoisa kokemus ja opettajat suhtautuvat siihen myönteisesti, mutta siitä huolimatta yhteisopettajuus on edelleen poikkeus opettajalle luonteenomaisesta työskentelytavasta. Opettaja on kuin yksityisyrittäjä, joka on paljon vuorovaikutuksessa kollegojensa kanssa. Tuo vuorovaikutus perustuu Huuskon (1999, 206–207) mukaan siihen, että opettajan ammattietiikkaan kuuluu toiseuden sietäminen ja erilaisuuden kunnioitus. Kollegasuhteissa tämä tarkoittaa sitä, että toisen työn tekemisen tapaa ei haluta valvoa ja kaikilla on vapaus toimia omassa työssään haluamallaan tavalla, siinä määrin kuin se ei häiritse muita. Työyhteisössä viihtyminen ja toisten työhön puuttumattomuus muodostuvat keskeisiksi periaatteiksi. Tätä halutaan varjella (itse)sensuroimalla kriittistä kehittämiskeskustelua ja vaikenemalla yhteisötason epäkohdista. Työtä kehitetään pienissä porukoissa, joissa samoja näkökulmia kannattavat opettajat kehittävät työtään yhdessä. Tällainen vuorovaikutusmalli on tavallinen ja parhaimmillaan lisää opettajakunnan kiinteyttä, jos siihen ei sisälly ryhmien vastakkainasettelua. Ongelmalliseksi se muodostuu, jos ammatillinen kehittäminen tapahtuu samanhenkisissä pienryhmissä ilman kyseenalaistamista ja kriittisiä näkökulmia. Fullanin (1994) mukaan kyse voi olla ryhmäajattelusta, joka ilmenee kriittikkömänä hyväksymisen ilmapiirinä. Toimintamalli voi muodostua suojakuoreksi ulkoisia impulsseja vastaan. Tällöin koko yhteisöä koskevaa toiminnan reflektointia ei pidetä tarpeellisena ja yhteys kokonaisstrategiaan voi hämärtyä. Toisaalta tällainen toimintakulttuuri mahdollistaa yksittäisen opettajan jättäytymisen kaiken kehittämistyön ulkopuolelle. Siten koulun kehittämistyö saattaa pirstoutua moniksi erilaisiksi toimintamuodoiksi.

Työ voidaan organisoida yksilökeskeisesti tai vastuuttaa sitä työpareille tai ryhmille, jolloin yhteistyön muodot saavat eri merkityksen. Esimerkiksi keskustelulla on erilainen merkitys työssä riippuen siitä, tehdäänkö työtä itsenäisesti vai työpareina. Itsenäisessä työssä keskustelu voi tuoda lisäarvoa omaan toimintaan, mutta yhteistoiminnallisessa työskentelyotteessa keskustelu on välttämättömyys. Yhteistyön eri muodoissa voi lisäksi toteutua

Pugachin ja Johnsonin (1995, 37–42) mainitsevat neljä roolia: helpottava (facilitative), tukeva (supportive), tiedottava (informative) tai ohjaava (prescriptive) rooli. Nämä funktiot voivat luonnehtia opettajien yhteistyön laatua yhteistyötilanteesta riippuen. Työn eri vaiheissa tarvitaan eri tavalla painottunutta yhteistyötä ja samoin yhteistyön ulottuvuudet saattavat riippua ammatinhallinnan vaiheesta.

Opettajan käsitystä omasta työstään voidaan pitää omien koulukokemusten, opettajakoulutuksen ja työssä oppimisen tuloksena. Osallistuminen kouluorganisaation toimintaan jo opiskelijana rakentaa käsitystä työstä ja sen tekemisen ehdoista. Tätä voidaan kutsua myös ennakoivaksi sosiaalistumiseksi. Sosiaalistuminen tulee tietoisemmaksi opettajakoulutuksen ja työpaikkaan perehdyttämisen vaiheissa. Varsinainen työ opitaan osallistumalla opetustyöhön ensin harjoittelijana ja palkkatyöhön siirryttäessä vastuullisena opettajana. (Esim. Kaikkonen 2004.) Kukaan ei voi kehittyä ammattilaiseksi itsekseen, vaan se edellyttää osallistumista ja sen myötä sosiaalistumista ammattikulttuuriin eri tavoilla. Opettajien kohdalla puhutaan ammatillisesta autonomiasta, joka on johtanut yksilöllisyyden ylikorostumiseen. Yksin tekeminen ja pärjääminen on alettu nähdä osoituksena ammattitaidosta eikä oman osaamisen varjelemista ole nähty opettajan ammatissa yhteistyökvalifikaatioiden rajoittuneisuutena. Opettajan työn tutkimuskin on korostanut opettajan (didaktista) ajattelua ja päätöksenteon prosessia opetustilanteissa.

Broadyn (1986) mukaan opettajan ammattitauti on työssä esille tulevien ongelmien yksilöllistäminen ja psykologisointi, eli syiden etsiminen itsestä, oppilaista tai rehtorista. Hän tarjoaa piilo-opetus suunnitelmaa käsitteeksi, joka voisi tehdä ymmärrettäväksi tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat niin opettajien kuin oppilaidenkin toimintamahdollisuuksia. Vähitellen onkin alettu havaita, kuinka opettajan ajatteluun ja kehittymiseen vaikuttaa se työyhteisö ja konteksti, jossa hän toimii. Vaikka opettajan autonomia mahdollistaakin persoonalliset erot, opettajan ammatin konservatiivinen luonne toimii koulussa yhdenmukaistavaan suuntaan. Koulukulttuuri pyrkii mukauttamaan opettajan koulun traditioihin (esim. Arfwedson 1985). Aloittelevat opettajat törmäävät usein yllättäviin ilmiöihin koulukulttuurissa. Jotkut tutkijat puhuvat ensimmäisistä vuosista ”shokkivuosina” opettajan ammatissa. Uuden opettajan sosiaalistuminen koulun kulttuuriin on nostanut esille mentor- ja tutortuen merkityksen (ks. esim. Jokinen 2006). Nuori opettaja työelämässä - tutkimushankkeen tulosten mukaan (Virta ym. 2001) koulutus ei anna yhteistyötaitojen suhteen riittäviä valmiuksia. Ilman työyhteisön tukea nuorella opettajalla äärimmäisenä vaihtoehtona voi tulla mieleen ammattialan vaihto. Ratkaisuksi on hahmoteltu jopa kaksi vaiheista koulutusta eli työn ja opettajakoulutuksen vuorottelua.

3.3 Organisaatiokulttuuri yhteistyön kontekstina

3.3.1 Yhteistyön aika ja tila

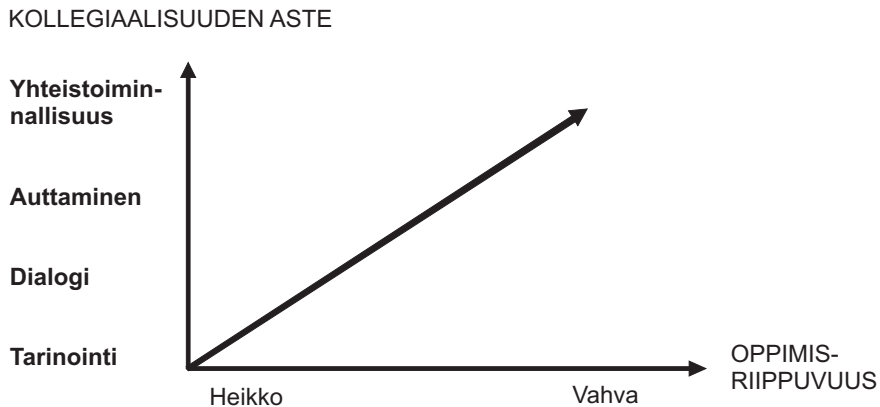
Opettajien yhteistyö on ilmiö, joka vaatii aikaa ja tilaa. Aika viittaa yhteistyön keston, niihin episodeihin, jotka voidaan tulkita yhteistyöksi. Laajemmassa mielessä kyse on niistä yhteistyösuhteista, jotka ovat merkityksellisiä opettajan ammatillisen kasvun eri vaiheissa. Kestoltaan yhteistyö voi olla hyvinkin lyhyttä ja hetkittäistä, mutta se voi samalla olla ratkaisevan tärkeää työssä jaksamiselle, työn mielekkyyden kokemiselle ja tuloksellisuudelle. Yhteistyö strategisena valintana muuttaa aikaperspektiivin pitkän tähtäimen toiminnaksi erotukseksi lyhyellä aikavälillä tapahtuvasta yhteistyöstä. Tilalla voidaan yhteistyön yhteydessä viitata toisaalta siihen prosessiin, joka yhteistyössä syntyy ja toisaalta siihen kontekstiin, jossa yhteistyötä tarkastellaan.

Laine (2000, 32–41) tutki koulua nuorten kokemustilana, jossa tiloja nimettiin fyysisiksi tilaksi ja sosiaalisiksi tilaksi. Laineen analyysi noudatteli Goffmanin (1986) esittelemää kehysanalyysiä, jossa aika ja tila ovat keskeisiä toiminnan muovaajia. Jokaiseen tilaan siirtyminen edellyttää tiettyjä avaintekoa, jolloin tilanne on helpompi tulkita esimerkiksi oppitunniksi ja samalla toimijatkin asettavat itsensä oppitunnin ”kehukseen”. Ihmisten välisten suhteiden muodostaminen on erilaisten tilojen luomista heidän välilleen. Sosiaalinen tila näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa keskeisenä ja fyysinen tila muotoilee sosiaalisuuden sisältöä. Sosiaalisen tilan eri muodot nimetään tutkimuksessa viiteen tilaan. *Toimintotilassa* konkreetit toiminnat kuten opettaminen, tehtävien tekeminen ja läksyjen kuulusteleminen hallitsevat tilan kuvausta. *Ilmapiiri- ja tunnetilassa* tilanteeseen tulee uusi ulottuvuus, jossa opettajan ja tilannetekijöiden virittämä ilmapiiri ohjaa luokan ryhmädynamiikkaa. *Kommunikatiivinen tila* tarkoittaa vastavuoroisuuden syntymistä, jossa keskeiseksi muodostuu opettajan kyky luoda toimiva oppilaiden vuorovaikutukselliseksi kokema tila. *Kontrollitilassa* sosiaalinen tila virittyy oppilaan ympärille tarkkailun, valvonnan ja rankaisun uhan muodossa. Se näyttäytyy valtasuhteena sekä sen myötä yksilölle ulkopuolelta tulevana ajan ja tilan määrityksinä. *Persoonallinen tila* on marginaalinen reunahuomautus nuorten koulukuvauksissa, jolloin oma kokemus on etäännytetty ulkopuoliseksi tarkkailuksi. Etäisyys ja välimatka ovat suoja minuudelle, rajanvetoa itsen ja ulkomaailman välillä.

Voisi olettaa, että myös ammattikorkeakoulun opettajien välille muodostuu sosiaalisia tiloja, joita koulun toiminnassa synnytetään ja ylläpidetään. Pelkästään omaan perustehtävään, opetukseen ja ohjaukseen rajautuminen ei ole opettajan muuttuvassa työtodellisuudessa enää mahdollista, olkoonkin että se on vielä nähtävä opettajan työn ytimenä. Ajallisesti hallitseva tila on oppilaiden kanssa vietetty aika, johon vain poikkeuksellisesti sisältyy kollegiaalista yhteistyötä yhteisopettajuuden muodossa. Yhteistyön tilat siis toteutuvat ajallisesti marginaalissa, mutta kollegiaalisuuden ja hyvän yhteistyön ajallinen pituus tai tihe-

ys ei ole niin tärkeää kuin oikea-aikaisuus ja tietoisuus siitä, että yhteistyön tilaan siirtymisen on tarvittaessa mahdollista. Opettajien vuorovaikutuksessa voi toteutua kollegiaalisuuden näkökulmasta kahdenlainen yhteys. Ensinnäkin se voi olla yhteistyön tila, joka mahdollistaa yksityisyyden suojaamisen ja etäisyyden säilyttämisen kollegojen suhteen ja toiseksi se voi olla oman osaamisen paljastavaa yhteistä työtä. Silloin kun työn kohde on yhteinen, osaamisen ja varsinkin sen puutteiden paljastuminen voi parhaassa tapauksessa haastaa opettajan uuden oppimiseen. Silloin on siis kyse yhteistyöhön sitoutumisen asteesta.

Yhteistyöhön sitoutumisella on yhteys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Sahlberg (1996, 118) on kehittänyt Littlen (1990) ajattelun pohjalta yhteistyömallin (kuvio 3), joka yhdistää yhteistyön tason ja oppimisriippuvuuden: mitä vahvempi riippuvuus (yhteisesti jaetut tavoitteet) sitä syvemmällä tasolla kollegiaalisuus toteutuu.

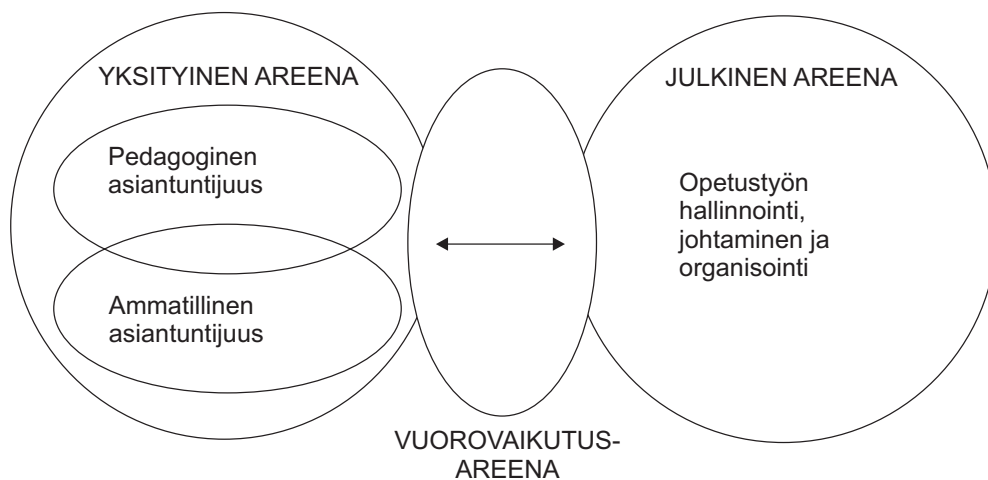


Kuvio 3. *Kollegiaalisuuden asteet ja oppimisriippuvuus (Sahlberg 1996, 118)*

Kollegiaalisuuden tasoja ovat tarinointi, dialogi, auttaminen ja yhteistoiminnallisuus. Tarinointi merkitsee sellaista yhteyttä kollegoihin, missä vaikutteita saadaan satunnaisesti ja yhteys on muodollinen. Dialogin ja auttamisen tasoilla opettaja saa apua ja tukea kollegoilta tiettyihin hänen itsensä määrittelemiinsä asioihin. Dialogin käsite rajoittuu tässä ammatilliseen vuoropuheluun. Sahlbergin mukaan korkein kollegiaalisuuden aste on yhteistoiminnallisuus, joka on verrattavissa valmennussuhteeseen. Tällöin kollegat suunnittelevat yhdessä, seuraavat toistensa opetusta tai opettavat yhdessä. Olennaista on sosiaalinen riippuvuus ja pyrkimys ammatilliseen kasvuun.

Salon ja Kuittisen (1998, 221) mukaan opettajan sosiaalista tilaa hallitsee persoonallinen, privaatti alue, jota he nimittävät yksityiseksi areenaksi. Tämän tilan luomisen ja yllä-

pitämisen tärkeä periaate on toisen työhön puuttumattomuus ja yhteistyön hyväksyminen vapaaehtoisena toimintana. Yhteistyön tilaan siirtymiseksi avainasioita ovat avun pyytäminen, yhteisen ongelman ratkaiseminen tai tilanteen tulkinta niin, että työn tekeminen ei ole mielekästä yksin. Myös yhteisiksi määritellyt tehtävät kuten opetussuunnitelman laatiminen tai sopimukset työnjaosta ovat avaimia tähän tilaan siirtymiseksi.



Kuvio 4. *Kouluorganisaation muutos oppivaksi organisaatioksi (Salo & Kuittinen 1998, 221, mukaillen P. Savonmäki.)*

Salo ja Kuittinen esittävät koulu yhteisön toiminnan kolmen eri areenan (kuvio 4) vuorovaikutusprosessina. Nämä areenat ovat:

Yksityinen, opetustyön hallitsema areena, jolla toimiminen perustuu opettajan pedagogiseen sekä aine- tai ammattialakohtaiseen asiantuntemukseen. Ammatillisessa koulutuksessa areenaa hallitsee ammatillinen ja pedagoginen asiantuntijuus. Lortien (1975) tutkimus paljasti individualismin opettajuuden ammattikoodin keskeiseksi elementiksi, joka auttaa hallitsemaan työhön liittyvää epävarmuutta.

Julkisella areenalla toiminta liittyy opetustyön hallinnointiin, organisointiin ja johtamiseen. Julkinen areena on pääasiassa rehtorin toiminta-areena, mutta menestyksekkäs toiminta julkisella areenalla edellyttää yksityisellä areenalla tapahtuvan toiminnan jatkuvaa huomioonottamista.

Vuorovaikutusareena toimii yksityisen ja julkisen areenan kohtaustapaikkana. Sen kautta yksityinen ja julkinen areena vaikuttavat toisiinsa. Vuorovaikutusareena ei useimmiten ole kovinkaan laaja ja sen puitteissa tapahtuvalla toiminnalla tai päätöksillä on harvoin

vaikutuksia opettajan toimintaan. Yksityinen areena saa kouluorganisaatiossa korostuneen aseman. Julkinen ja yksityinen ovat siis melko löyhästi sidoksissa toisiinsa ja asiantuntijuuden ydinasiat, pedagogiikka ja asiantuntijuuden olemus, jäävät usein vuorovaikutusareenan ulkopuolelle.

Salon ja Kuittisen (1998) mukaan syyt vuorovaikutusareenan marginaaliselle asemalle löytyvät johtamisesta, löyhistä sidoksista, defensiivisistä rutiineista ja päätöksentekoon sitoutumisesta. Sekä opettajat että rehtorit näkevät koulun johtamisen lähinnä koulun toiminnan suunnitteluna, organisoimisena ja hallinnoimisena. Pedagoginen rehtorius käsitetään usein kielteisenä, kontrollin ja vallan rasittamana johtamisena (Mahlamäki-Kultanen 1998, 150). Opettajat aktivoituvat parhaiten sellaisiin yhteisiin kehittämissuunnitelmiin, joissa ei kajota omaan pedagogiseen ja ammatilliseen asiantuntijuuteen. Yhteistyö muiden kanssa ei ole useinkaan välttämätöntä, vaan opettaja vastaa itsenäisesti työnsä suunnittelusta ja toteuttamisesta. Defensiivisten rutiinien avulla yksityiseen areenaan kajoaminen tehdään lähes mahdottomaksi. Tyypillistä on vetoaminen kiireeseen ja työn autonomiaan. Sanaton sääntö, että kollegoiden opetusta ei seurata, suojelee hämmäntäviltä ja noloilta tilanteilta. Kiireen julkisivu ja toisten työhön puuttumattomuus tekevät vuorovaikutuksesta sujuvan, jolloin mahdollisesti vaikeita opetustyön hallintaan liittyviä vaikeuksia ei tarvitse paljastaa muille. Tällainen korrektaus luo tietoa salailevaa kulttuuria, joka ehkäisee tehokkaasti avointa dialogia.

Opettajien itsenäinen työn hallinta heijastuu myös valmiuteen tehdä ja toteuttaa yhteisiä päätöksiä. Päätökset tehdään usein kompromisseina ja siksi sitoutuminen niihin on alun perin heikkoa. Opettajan kiinnostus yhteiseen päätöksentekoon on riippuvainen siitä, missä määrin asiat liittyvät hänen henkilökohtaiseen työhönsä. Vuorovaikutusareenan laajeneminen edellyttää opettajalta kykyä irrottautua omasta roolistaan näkemään itsensä koko organisaation edustajana. Aitoa yhteistoiminnallisuutta ei kuitenkaan voi saada aikaan hallinnollisin toimenpitein, vaan se syntyy vapaaehtoisesti ja usein spontaanisti.

Aika muodostuu yhdeksi tärkeäksi yhteistyön ulottuvuudeksi kiireen kautta. Ajankäytön yksityisyydellä on koulussa vahva asema, ja osa kiireen merkityksestä yhteistyössä muodostuu yksityisen ja yhteisen ajankäytön välisestä ristiriidasta. Willmanin (2001, 144–155) mukaan kiire voidaan ymmärtää sekä tiimin ulkoisten että sisäisten tekijöiden kautta. Ajankäytön *ulkoahjautuvuudella* tarkoitetaan kiireen rakentumista opettajan ulkopuolelta käsin tai kiireen syiden paikantumista tiimin ulkopuolelle. Sillä voidaan myös viitata kiireeseen johtavien syiden kasautumiseen ja ketjuuntumiseen, jolloin opettajan mahdollisuudet vaikuttaa ajankäyttöön vaikeutuvat. Oleellista on, ettei opettajaa nähdä aktiivisena aikaongelmien ratkaisijana tai että opettajan omaa aktiivisuutta ei ulkoisiin syihin vedoten nähdä mahdollisena. Kiireen *sisäisellä dynamiikalla* viitataan opettajien toimiin kiireen synnyttämien ongelmien ratkaisemiseksi. Kyse on aktiivisesta pyrkimyksestä hallita ajankäyttöä ja ottaa vastuuta ajan järjestämisestä. Tiimin sisäisellä ajanhallinnalla ei tarkoiteta ajan-

käytön ongelmattomuutta, vaan ennemminkin pyrkimystä luoda tiimin sisälle käytäntöjä, jotka helpottavat ajankäyttöä ja vähentävät tiimityön synnyttämää kiireen tunnetta. Sisältä käsin ohjautuvassa ajankäytössä on oleellista opettajan pyrkimys aktiiviseen ajanhallintaan. Tutkimuksessa piirtyi kuva aktiivisesta ja yhteistyökykyisestä opettajasta, jonka yhteistyötaidot eivät aina pääse esiin koulun toiminnassa. Willmanin tutkimus nostaa esiin opettajan työn sisäisen ristiriitaisuuden ja sen, kuinka työn yhteisöllisten rakenteiden puute pitää tehokkaasti yllä yhteistyötä rajoittavaa dynamiikkaa.

Yhteistyötä ei voida redusoida pelkäksi henkilökemiaksi tai sen ongelmia viestintätaitojen puutteiksi. Kyse on yhtä paljon siitä, minkälaiset puitteet ja konkreettiset mahdollisuudet organisaatio tarjoaa kahden tai useamman henkilön yhteistyölle. Hargreaves (1994, 172) huomauttaa, että koulun kehittämiseksi ei pidä nähdä opettajan työn tekemisen tapaa, koska se on seurausta koulutyön organisoinnista. Individualismi on seurausta organisaation olosuhteista ja pakoista. Näihin olosuhteisiin tulee vaikuttaa, jos individualismia pidetään ongelmana. Hän erottaa kolme individualismin muotoa: pakotettu (constrained), strateginen (strategic) ja valinnainen (elective) individualismi.

Pakotetusta individualismista on kyse silloin, kun opettajat joutuvat hallinnollisista tai muista tilannetekijöistä johtuen työskentelemään yksin. Syinä voivat olla hallinnollinen kulttuuri, joka ei suosi yhteistä päätöksentekoa, koulun arkkitehtuuri niin yhteisten kuin luokkatilojenkin osalta tai työskentelyaikojen suunnittelu niin että se ei mahdollista yhteistyötä. *Strateginen individualismi* viittaa tapaan, jolla opettaja selviytyy päivittäisistä tehtävistään. Individualistinen työtapa on kehittynyt vastaukseksi työn vaatimuksiin ja se on osa tehokasta työn organisointia. *Valinnainen individualismi* on yksin tekemistä sellaisissakin tilanteissa, joissa rohkaistaan ja tuetaan yhteistyötä. Sillä viitataan itse valittuun olemisen ja tekemisen tapaan. Valinnainen individualismi ei ole reagointia olosuhteisiin tai tietoisista tehokkaamman strategian valintaa, vaan enemmänkin ilmentää opettajan omaa ammattikäsitystä. (Hargreaves 1994, 172.)

Privatismista yhteistyön tilaan siirtyminen korostaa myös hyvien mallien ja kokemusten merkitystä. Willman (2001, 40) toteaa, että opettajan suhde yhteistyöhön on enemmän kokemusperäinen kuin rationaalinen, ja siksi opettajien yhteistyökuvaukset ovat tärkeitä viestejä suhteissa tapahtuvista muutoksista. Jos opettajien näkemyksiä yhteistyösuhteiden toimivuudesta ei huomioida, jäävät pyrkimykset yhteistyön kehittämiseksi varsin ulkokohtaisiksi. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettajat voisivat tuoda julki käsityksensä yhteistyöstä. Vasta tällöin heidän keskinäiset suhteensa voivat kehittyä yhteistoimintaa tukeviksi. Privatismiin sisältämä yksin pärjäämisen eetos rajaa kollegiaalisuuden piiriä vain välttämättömään ja viralliseen yhteistyöhön.

Tehokkaan koulun ja kehittyvän opettajuuden tunnuspiirteiksi on monissa tutkimuksissa todettu kollegiaalisuus ja yhteistyö. Tätä asiaa saatetaan yrittää edistää myös hallinnollisilla vaatimuksilla ja määräyksillä. Tuloksena tällaisesta pakotetusta kollegiaalisuudesta

on kuitenkin tehottomuus ja joustamattomuus, eli päinvastaiset asiat kuin mihin pyrittiin. (Hargreaves 1994, 186, 208.) Tschannen-Moran (2001) on osoittanut luottamuksen ja yhteistyön välillä olevan selkeän riippuvuuden. Ihmiset voidaan teknisessä mielessä saada tekemään yhteistyötä pakottamalla, mutta luottamuskulttuuria ei saada aikaan ulkoisilla säännöillä. Koulu sosiaalisena instituutiona kasvattaa myös opettajia omanlaisiin suhdemalleihin. Pakotettu yhteistyö sopii huonosti yhteen opettajan ammatillisten kasvutarpeiden kanssa. Se näyttää pikemminkin synnyttävän ”kevyttä sosiaalisuutta”, esittämisen ja pinnan kautta rakentuvia hetkellisiä yhteisöllisyyden muotoja, kuten Laine (2000, 18) nuoria tutkiessaan toteaa.

3.3.2 Yhteistyö ja väljät kytkennät

Monien organisaatioiden toimintaa on pyritty ymmärtämään väljäkytkentäisyyden tai löyhäsidonnaisuuden (loosely coupled) käsitteiden avulla. Käsite loose coupling ilmaantui Weickin (1976, 3) mukaan eksplisiittisenä käyttäytymistieteisiin 1970-luvun alussa (esim. Glassman 1973). Weick (1976) on esittänyt väljäkytkentäisyyden teoriaa liittyen kasvatustarpeisiin. Hänen mukaansa väljäkytkentäisyys on ilmeistä silloin, kun järjestelmän osat ovat vastaanottavia (responsive) mutta säilyttävät identiteettinsä ja erillisyytensä. Yksilöllisyyden ja vastaanottavuuden mukaan järjestelmät voidaan sijoittaa nelikentäksi (taulukko 1):

Taulukko 1. *Järjestelmät yksilöllisyyden ja vastaanottavuuden mukaan (Orton & Weick 1990, 205)*

	Vastaanottavuus (responsiveness) ON	Vastaanottavuus (responsiveness) EI OLE
Yksilöllisyys (distinctiveness) ON	VÄLJÄKYTKENTÄINEN JÄRJESTELMÄ (LOOSELY COUPLED)	IRRALLINEN JÄRJESTELMÄ (DECOUPLED)
Yksilöllisyys (distinctiveness) EI OLE	TIUKKASIDOKSINEN JÄRJESTELMÄ (TIGHTLY COUPLED)	EI JÄRJESTELMÄÄ (NONCOUPLED)

Weick (1982, 380) tarkentaa myöhemmin, että väljäkytkentäisyys toteutuu silloin, kun järjestelmän osat vaikuttavat toisiinsa suunnittelemattomasti (suddenly), hetkittäin (occasionally), merkityksettömästi (negligibly), epäsuorasti (indirectly) ja ajallisesti viivästettynä (eventually). Perusongelma organisaatiotutkimuksissa on ollut nähdä ja käsitteellistää or-

ganisaatiot samaan aikaan rationaalisina ja epävakaina (indeterminate) systeemeinä. Yksi ratkaisu on erottaa organisaatioista avoin, muutoksen mahdollistava taso sekä suljettu, ennustettavuutta ja vakautta edustava taso. Muutoksen mahdollisuutta edustaa institutionaalinen taso, jossa ympäristön epävarmuus ja impulssit voidaan kohdata ja käsitellä. Ennustettavuutta edustaa tekninen "koneisto", joka pyrkii eliminoimaan ulkoiset epävarmuustekijät. Väljäkytkentäisyyden käsite on ollut ratkaisemassa tätä epävakauden ja rationaalisuuden ongelmaa, koska se sallii niiden samanaikaisen esiintymisen systeemissä, ilman että niitä erotellaan väkisin institutionaaliseen ja tekniseen tasoon. Väljäkytkentäinen organisaatio on siis samaan aikaan avoin ja suljettu, spontaani ja harkitseva sekä epävakaa ja rationaali. Väljäkytkentäisyys on käsitteenä paljon käytetty, koska se ilmeisen pätevästi kuvaa monen organisaation todellisuutta, sisältää arkipäiväisen ja helposti omaksuttavan kielikuvan ja on ollut itsessään riittävän keskeneräinen ja altis monille tulkinnoille (Orton & Weick 1990, 203).

Orton ja Weick (1990) analysoivat noin 300 organisaatiotutkimusta, joissa oli käytetty väljäkytkentäisyyden käsitettä. Käsitteen käytössä on kirjoittajien mukaan tendenssinä liikkua väljäkytkentäisyyden dialektisesta tulkinnasta kohti yksiulotteista tulkintaa, jolloin sen selitysvoima heikkenee. Yksiulotteinen tulkinta korostaa väljien ja tiukkojen sidosten vastakohtaisuutta. Sen mukaisesti väljäkytkentäisyyttä saatetaan pitää staattisena tilana ja ominaisuutena organisaatiossa, jolloin jokin organisaatio nimitään väljäkytkentäiseksi ja joku tiukkasidoksiseksi. Dynaamisemmassa, dialektisessa tulkinnassa väljät ja tiukat kytkennät vaihtuvat. Tällöin havaitaan, että organisaatiossa on aina sekä tiukkoja että löyhiä sidoksia vaikuttamassa samaan aikaan. Sidosten havaitsemisessa Weick (1976, 10) korostaa, että on samanaikaisesti nähtävä, mitä organisaatiossa tehdään ja mitä ei tehdä. Sääntönä on, että jos jossakin muodostuu tiukka sidos, se tarkoittaa samanaikaista löyhempää sidosta jossakin muualla. Koska tiukkuus ja väljyys ovat suhdekäsitteitä, on sidos tiukka verrattuna johonkin muuhun sidokseen. Esimerkiksi opettajan työssä individualistinen omaan perustehtävään (opettamiseen) rajautuminen johtaa helposti suhteiden heikkemiseen muuhun työyhteisöön (esim. Hilasvuori & Rantanen 2000).

Vulkko (2001, 150) toteaa, että kouluorganisaation päätöksenteossa kollegiaalisuus on tiedostettu ja arvostettu tavoite, mutta konkreettisenä toimintamallina sitä havaitaan vain harvoin. Zigarelli (1996, 103) puolestaan toteaa, että tehokkaissakin kouluissa näyttää opettajan toiminnassa samaan aikaan olevan sekä väljiä että tiukkoja sidoksia. Opettajalla on paljon valtaa suhteessa luokkaopetukseen, mutta vähemmän vaikutusta koulun yleiseen päätöksentekoon. Autonomisuus näkyy myös päätöksentekoon osallistumisessa siten, että päätöksentekoon osoitettu kiinnostus riippuu siitä, missä määrin sen kohteet vaikuttavat opettajan omaan työhön. Väljäsidonnaisuus ilmenee tällöin heikkona sitoutumisena päätösten toimeenpanoon.

Huusko (1999) on tutkinut ala-asteen kouluyhteisön väljäsidonnaisuutta (ks. myös Naukkarinen 1999). Hän mallintaa opettajayhteisön vuorovaikutuksen kolmitasoiseksi malliksi, jossa keskeistä on opettajien pyrkimys suojautua ristiriitatilanteilta. Väljäkytken-täisyys näkyy opettajan ajattelussa, opettajan toiminnassa ja myös opettajien yhteistoimin-nassa.

1. Ajattelun tasoa voidaan luonnehtia *liberaalisuudeksi*, jossa keskeistä on vapaus ja su-vaitsevaisuus, jolloin kukaan ei valvo toistaan työn tekemisessä. Ajattelua ohjaa peri-aate: "Olemme erilaisia, mutta jos sinä siedät minua, minä voin silloin sietää sinua".
2. Toiminnallista vuorovaikutusta luonnehtii *itsesensuuri*, jolloin omalla toiminnalla pyritään suojaamaan ensimmäisen tason vuorovaikutusta, liberaalisuuden tunnetta ja sen luomaa viihtyvyyttä. Itsesensuuri kasvaa siis ajattelun liberaalisuuden sisäises-tä logiikasta ja tekee ymmärrettäväksi opettajan toiminnan piirteet: itsenäisyyden ja toisten työhön puuttumattomuuden. Yhteisöllisyys säilyy, kun opettaja ei omalla toiminnallaan aiheuta konflikteja eikä tartu epäkohtiin. Nämä vuorovaikutuksen muodot ehkäisevät ammatillisen dialogin syntymistä eivätkä siinä mielessä edistä yhteistyötä.
3. Koulun ja oman toiminnan kehittämiseen liittyvä yhteistyö kasvaa suvaitsevaisuu-den ja itsesensuurin tasolta kolmannelle tasolle, jossa on kyse riittävän samalla ta-valla ajattelevien opettajien yhteistoiminnasta, jota kutsutaan *pikkuporukoitumiseksi*. Huuskon mukaan ryhmien muodostumisen kriteerinä näyttäisi olevan pedagoginen samanhenkisyys ja yhteiset intressialueet. Tämä pikkuporukoituminen mahdollis-taa siirtymisen paitsi kriittiseen keskusteluun turvallisessa ilmapiirissä, myös yhteis-toiminnallisuuteen opetuksessa. Näissä epävirallisissa ryhmissä vallitsee omat kult-tuuriset säännöstönsä. Ne toimivat kommunikaation ja yhteistyön osalta koko yh-teisöä syvemmällä tasolla. Tässä mielessä ne ovat eräänlaisia alakulttuureja, jotka voivat toimia myös merkittävänä väylänä koulun kehittämisessä. Huuskon (1999, 311) mukaan näiden pikkuporukoiden olemassaolo olisi tunnistettava ja siten tuota-va julki. Vain siten niissä kehittyneet ideat ja kokemukset siirtyvät hyödyntämään koko yhteisöä.

Opettajakulttuuriin kuuluvaa suvaitsevaisuutta ja hyvää ilmapiiriä vaalitaan siis kriittisen keskustelun ja työyhteisön epäkohtiin puuttumisen kustannuksella. Näin ollen opettajien suojautuminen ristiriitatilanteilta ja hyvä ilmapiiri eivät ole riittävä edellytys sille, että yh-teistyö olisi aktiivista, vaikka työ muuten sujuisi ongelmitta. Arfwedsonin (1985, 101) tutki-

muksessa todettiin, että opettajayhteisön kokema myönteinen ilmapiiri ja hyvät suhteet eivät tarkoita että yhteistyö olisi aina hyvää.

Willmanin (2001, 167) mukaan yhtenä opettajatiimien toimintaa koskevan ristiriidan ilmentymänä on yhdistyminen vs. eristäytyminen. Yhdistyminen tiimeiksi vahvistaa innokkaimpien opettajien odotuksia tiimityön muutoksia ja kehittämistä luovista mahdollisuuksista. Ulkopuolelle jäävät näkevät tiimityön helposti kiirettä aiheuttavana lisätyönä ilman lupautta laadullisista muutoksista. Polarisoituminen voi edelleen vahvistaa tiimin tarvetta eristäytyä muusta työyhteisöstä. Eristäytyminen on ryhmän individualismia, jossa tiimin jäsenet haluavat aktiivisesti suojella tiimin toimintaa. Se voi olla myös seurausta muun työyhteisön asenteista ja käsityksistä, eikä se näin ollen ole välttämättä tiimityön toivottu tulos. Ilman koulun rakenteisiin tai kehittämiskulttuuriin liittyviä sidoksia tiimityö on vaarassa eristäytyä koulun toiminnallisesta jatkumosta omaksi projektikseen. Tiimityöstä tulee siihen osallistuvien opettajien oma asia, joka vahvistaa yhteisön käsitystä opettajan ammattin yksityisyydestä. Nyt se vain ilmenee toisella tavalla, käsityksenä tiimin yksityisyydestä. Näin syntyy Fullanin ja Hargreavesin (1991) sekä Sengen (1990) kuvaamia sisäpiirejä, joita pitävät yllä tiimin sisäinen yhtenäisyys ja eri opettajaryhmien klikkiytyminen. Yhteistyökulttuurin kehittämishaasteena on laajentaa perinteistä individualismiin, teknisyteen sekä ideoiden ja virikkeiden vaihtoon painottuvaa opettajakulttuuria kohti saumatoman, monipuolisen, laaja-alaisen ja uudistavan yhteistyön kulttuuria. (Willman 2001, 45.)

3.3.3 Yhteistyö ja mikropolitikka

Koulua on pyritty ymmärtämään yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa ja työyhteisönä, jonka toimintaan vaikuttavat sekä sisäiset että ulkoiset tekijät, vaikutuspyrkimykset ja tavoitteenasettelut. Hallinnon desentralisoinnista johtuva koulun sisäisen kehittämisen tarve alkoi korostua Suomessa 1980-luvun lopussa. Se lisäsi kiinnostusta kouluorganisaation tutkimukseen ja yhteisölliseen näkökulmaan, jonka mukaan koulun henkilöstö on itse määrittelemässä kehittämiskohteitaan. Teoreettisesti se kiinnittyi systeemiteoreettiseen OD (organizational development) -ajattelutapaan ja koulun kulttuurisen muutoksen malliin. Tämä suunnitelmallisen muutoksen malli oli helposti omaksuttavissa osaksi koulukohtaista täydennyskoulutusta. Siinä korostui yhteisön ilmapiiri, yhteistoiminta ja sisäisen kehittämisen merkitys koulun tavoitteiden saavuttamisessa. (Fullan ym. 1980; Hämäläinen 1987; Kaikkonen & Kohonen 1997; Kohonen & Leppilampi 1994; Nikkanen & Valta 1985; Ruohotie 1985; Schmuck & Runkel 1985.)

Koulun sisäiseen kehittämiseen vaikuttaa Hämäläisen (1986, 102) mukaan työyhteisön yksimielisyys muutosten suunnista ja periaatteista. Erimielisyydet ja ristiriitaisuudet saattavat estää käytännön toimintaa ja usein uudistukset toteutuvat vain yksittäisten opettajien

kautta. Hämäläinen ja Lonkila esittävät vaiheet, joiden kautta kehittämistä tulisi suunnitella ja toteuttaa. Se perustuu rationaaliseen suunnitteluun, joka etenee pienin askelin. Ensin kartoitetaan yhteisön kehittämistarpeet, valitaan erityiset kehittämisen kohteet, päätetään toimenpiteet ja seurataan kehittämisen toteutumista. Kehittämistoiminta muodostaa syklin, joka jatkuu uusien kohteiden kartoituksella. (Hämäläinen & Lonkila 1985, 19.)

Opettajien yhteistyön kannalta tässä mallissa haastavaa on kehittämistavoitteiden asettaminen ja sitä koskeva päätöksenteko. Koulut joutuvat itse analysoimaan ne institutionaaliset rajat, joiden puitteissa kouluorganisaation toimintaa voidaan kehittää. Berg (2003, 75) erottaa kouluorganisaation ulko- ja sisäraajat, joiden väliin jäävää vapaata aluetta koulut käyttävät eri tavalla hyväkseen. Ulkorajat määrittyvät lainsäädännöstä ja koulun toimintaa ohjaavista muista säädöksistä. Vastaavasti sisäraajat tarkoittavat koulun luomaa toimintakulttuuria ja rakenteellisia ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseksi. Rajojen ymmärtämisessä tarvitaan koulun kulttuurin analyysiä ja koulun yhteiskunnallisen tehtävän tutkimista. Miettinen (1990, 169) kritisoi OD-ajatteluun perustuvaa itseuudistuvan koulun toimintamallia ”toiveiden logiikaksi”, jossa tavoitteet ja visiot kehittämisestä luodaan tekemättä analyysia työn kehittämisen ehdoista.

OD-ajatteluun perustuvan kehittämisen ohella myös OL-(organizational learning) teorian tulivat mukaan koulukeskusteluun. Argyris ja Schön (1978) kuvasivat miten oppimisen organisaatioissa tapahtuu, Pedler, Burgoyne ja Boydell (1991) korostivat kuinka organisaation rakenteiden tuli myötäillä oppimista ja Senge (1990) painotti persoonallista osaamista, tiimien oppimisen tukemista ja systeemiajattelua oppivan organisaation perustana. Myöhemmin Senge (2000) laajensi tarkasteluaan oppimisen mekanismeista organisaation rakenteisiin ja fokusoiti sitä myös kouluorganisaatioon. Valkaman (1998, 36) mukaan oppivan organisaation käsite liittyy olennaisesti muutokseen, sen aikaansaamiseen ja hallintaan (ks. myös Sarala & Sarala 1996). Siksi strateginen ajattelu on muodostunut osaksi oppivan koulun ja sen johtamisen käsitteistöä (Nikkanen & Lyytinen 1996, 27).

Kun koulun kehittämisessä korostuvat konsensus, yhteiset tavoitteet, yhteiset arvot ja yhteisöllisyys, tärkeää on tunnistaa myös niitä tekijöitä, jotka ovat vaaraksi myönteiselle kehittämismielikuvulle. Achinsteinin (2002) mukaan tutkimus voi myötäillä tätä konsensushakuisuutta määrittelemällä opettajayhteisöä samantyyppisiin arvoihin ja normeihin sitoutuvaksi, opetusajattelultaan läheisiksi ja yhteistyön rakenteiden suhteen toisistaan riippuvaisiksi. Individualismi ja yksityisyys ovat silloin lähinnä haittatekijöitä, joita pyritään välttämään korostamalla yhteisöllisyyttä ja aliarvioimalla sitä erilaisuutta, mikä sisältyy opettajien ajatteluun ja käytäntöihin. Kehittämistutkimuksissa tätä yhteisöllistä, ristiriidatonta näkökulmaa on korostettu vahvan ja tehokkaan kouluyhteisön rakentamiseksi (Johnson 1990; Rosenholtz 1989; Sergiovanni 1994). Samalla voi kuitenkin syntyä näennäinen, kehittämisdokumenteissa ja tavoitteissa elävä lumetodellisuus, joka ei vastaa eri tavalla ajattelevien, ristiriitaisia tavoitteita asettavien ja toistensa työstä tietämättömien opettajien ja

opettajaryhmien arkikokemusta. Arkikokemusta ja siitä nousevaa kehittämisajattelua korostetaan koulun mikropoliittisessa näkökulmassa. Yhä useampi koulun kehittämisen tutkija on pyrkinyt ottamaan huomioon muutokseen vaikuttavat jännitteet, ristiriidat ja erilaiset vallankäytön muodot (Ball 1987; Blase 1991; Hargreaves 1991, 1994; Merz & Furman 1997).

Ball (1987) esittää kaksi perustavaa ongelmaa liittyen kouluorganisaatioiden tutkimukseen. Ensinnäkin koulun erityistä luonnetta organisaationa ei ole pystytty tutkimuksissa tavoittamaan. Toiseksi on puute perustutkimuksesta, joka keskittyisi kouluorganisaation toiminnan eri ydinkysymyksiin. Koulua on analysoitu saman organisaatioteoreettisen käsitejärjestelmän läpi kuin tehtaita tai byrokraattisia organisaatioita, minkä vuoksi koulun erityispiirteitä ja problematiikkaa ei ole saatu haltuun. Koululle on aina pyritty tekemään jotakin ulkoapäin, se on ollut monien hallinnollisten uudistusten ja kehittämisen kohteena kuten muutkin valtiolliset organisaatiot. Ballin mielestä koulun erityispiirteiden ohittaminen näkyy siinä, että kouluorganisaation toimintaa määritellään ulkoapäin. Samalla toimijoiden omat kokemukset ja näkökulmat jäävät huomiotta. Virallinen kouludiskurssi perustuu siihen, mitä koulusta voidaan tietää julkisten dokumenttien perusteella. Mikropoliittinen analyysi korostaa sitä aluetta koulun toiminnassa, jota ei tavoiteta ilman käytäntöjen kriittistä analyysiä. (Ball 1987, 7.) Useiden muidenkin tutkijoiden toimesta on korostettu mikropoliittisen näkökulman tarvetta kouluorganisaation ymmärtämiseksi (Achinstein 2002; Bell 1980; Blase 1991; Hargreaves 1991; Hoyle 1982), vaikka mikropoliittista näkökulmaa on myös kritisoitu siitä, että se ei tarkastele konsensusta ja yhteistyötä kouluorganisaatiolle ominaisina ilmiöinä (Burlingame 1988).

Suomessa erityisesti Salo (2002) on tutkinut ammattikorkeakoulua mikropoliittisena organisaationa. Tärkeimpiä johtopäätöksiä oli, että koulu on perusrakenteeltaan väljäsidoksinen. Valta on jakaantunut kahteen alueeseen, yksityiseen ja julkiseen. Yksityistä aluetta hallitsee opettajan autonominen asema oman työnsä suunnittelijana ja toteuttajana, johon hallinnon ote on löyhä. Julkisella alueella taas hallinnon toimijat määrittelevät strategiset ja taloudelliset kehykset, joihin opettajilla ei ole paljon vaikutusvaltaa. (Salo 2002, 286–287.)

Blasen (1991, 11) mukaan mikropolitiikka viittaa yksilöiden ja ryhmien viralliseen ja epäviralliseen vallankäyttöön, jonka avulla he pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa organisaatioissa. Laajasti määritellen valtaa käytetään sekä vaikuttamiseen että suojautumiseen. Sekä yhteistyö että konfliktit kuuluvat mikropolitiikan maailmaan. On huomionarvoista, että käsitteet valta, kontrolli ja intressit eivät viittaa vain jännitteisiin, konflikteihin ja riitoihin, vaan ne sisältävät myös ajatuksen yhteistyöstä ja tärkeiden tavoitteiden saavuttamisesta liittoutumalla muiden kanssa. Mikropolitiikka kohdistuu siis organisaatiotason (meso) sijasta erityisesti ryhmien ja yksilöiden (mikro) suhteisiin.

Ball (1987, 8) asettaa vastakkain (taulukko 2) mikropoliittisen näkökulman ja yleisen organisaatioteoreettisen näkökulman edustamat käsitteet, jotka eivät sulje toisiaan pois, vaan painottavat eri tavalla tutkimuksen fokusta.

Taulukko 2. Mikropoliittisen ja organisaatioteoreettisen käsitteistön vertailu (Ball 1987, 8)

Mikropoliittinen näkökulma	Organisaatioteoreettinen näkökulma
Konflikti	Konsensus
Valta	Auktoriteetti
Poliittinen aktiivisuus	Päätöksenteko
Kontrolli	Sopiminen
Tavoitteiden moninaisuus	Tavoitteiden yhtenäisyys
Intressit	Motivaatio
Ideologiset väittelyt	Ideologinen puolueettomuus

Konflikti on keskeisin termi mikropoliittisessa käsitteistössä. Ball pitää organisaatioita potentiaalisina areenoina konflikteille, vaikka pitääkin tärkeänä, että konfliktit eivät ole aina tuhoavia prosesseja, vaan ne voivat olla hyödyllisiä ja tarpeellisia rajankäyntejä. Myös Achinsteinin (2002) mukaan konfliktit voidaan nähdä olennaisena osana konsensuksen luomista ja yhteistyötä. Samoin Lima (2001) pitää konflikteja katalysaattorina koulun kehittämässä. Toisaalta Ball (1987, 19) korostaa, että kaikkea toimintaa ei voi ymmärtää konfliktien kautta, koska suuri osa päivittäisestä toiminnasta perustuu rutiineille. Konfliktit merkitsevät useimmiten häiriöitä sujuvalle arkityölle, minkä vuoksi ne voivat olla turhauttavia ja siksi pitkään vältettäviä tilanteita.

Konfliktitilanteiden ratkaisemisessa korostuu muodollisen auktoriteetin lisäksi neuvottelujen, kompromissien, yhteistoiminnan, konsensuksen ja erilaisten liittoutumisten avulla käytettävä epävirallinen **valta** ja vaikuttaminen. Muodollinen valta kietoutuu usein monimutkaisiin henkilösuhteisiin ja siksi valtaa ei voida sijoittaa ainoastaan tiettyihin asemiin organisaatiossa. Valta on muodollisen päätöksenteon lisäksi (mikro)**poliittista aktiivisuutta** myös ennen ja jälkeen päätöksenteon. Siksi poliittisella aktiivisuudella tarkoitetaan tässä mahdollisimman laajassa merkityksessä kaikkea vuorovaikutuksessa tapahtuvaa vallankäyttöä. Vallan olemukseen liittyvä **kontrolli** opettajaa itseään koskevana, erityisesti johdon ja opettajaryhmien suhteissa ilmenevinä käytäntöinä on tavallinen ristiriitojen lähde.

Mikropoliittisen toiminnan perusta on koulun **tavoitteiden moninaisuus** ja monitulkintaisuus, mikä antaa tilaa erilaisille käytännön ratkaisuille. Henkilökohtaiset ja ammattiryhmiin kiinnittyneet **intressit ja ideologiat** ohjaavat tavoitteiden tulkintaa virallisten strategioiden ohella. Ristiriidat voivat liittyä yhtä hyvin erilaisiin käsityksiin opettamisesta kuin erilaiseen tulkintaan omista oikeuksista ja velvollisuuksista. Mikropoliittisessa näkökulmassa korostuu päätöksenteon dynamiikka ja osallistujien käytännön intressit enemmän kuin esimerkiksi systeemiteorian korostama konsensushakuisuus ja yhteiset tavoitemuotoilut. Toimijat voivat olla samaa mieltä organisaation yleisistä tavoitteista, silloin kun niitä ei tarvitse konkretisoida työtehtäviksi. Mitä lähemmäksi mennään päivittäisiä käytäntöjä, henkilökohtaista työnjakoa ja vastuualueita, sitä todennäköisempää on, että syntyy erilaisia tulkintoja ja intressiristiriitoja. Nämä ristiriidat saattavat painua piiloon tai ilmaantua yhteen sovittamattomina käytäntöinä opetustyössä. (Ball 1987, 11–17.)

Teoriat organisaatioiden olemuksesta ovat muuttuneet mekanistisesta orgaaniseen näkemykseen. Mekanistinen näkökulma korostaa organisaation olemusta "koneena", jonka toimintaa suunnitellaan ja kehitetään muodollisten käskyvaltasuhteiden pohjalta. Orgaaninen näkemys perustuu systeemiteoriaan, jossa organisaatio on avoin, tavoitteellinen järjestelmä. Sinä kehittäminen perustuu ihmisten keskinäiseen neuvotteluun tavoitteista ja niiden toteuttamisesta. Siinä missä mekanistista näkemystä hallitsee organisaation hierarkia, systeemiteoriassa informaali organisaatio nähdään keskeisenä. Yksilöt ja pienryhmät nähdään tärkeinä työnsä suunnittelijoina ja arvioijina. (Berg 1981; Sarala & Sarala 1996.) Mikropoliittinen näkemys korostaa edellisistä poiketen organisaatiota areenana, jossa formaalin ja informaalin organisaation suhde tuottaa erityyppisiä väljiä sidoksia, sisäisiä ristiriitoja, suojautumismekanismeja ja päätöksenteon irrationaalisuutta. (Salo 2004, 66.) Mikropoliitiikka merkitsee kriittistä näkökulmaa organisaation kehittämiseen, vaikka se ei olekaan täysin vastakkainen systeemiteoreettiselle näkemykselle.

Taulukossa 2 esitetty vertailu johtaa pohdintoihin mikropoliittisen näkökulman merkityksestä yhteistyön tarkastelussa. Hargreaves käsittelee mikropoliittisen näkökulman tarvetta ja seurauksia opettajien yhteistyön ja kollegiaalisuuden kannalta. Hänen mukaansa mikropoliitiikka tekee erot opettajien arvoissa, lähestymistavoissa ja toimintatavoissa hyväksyttäviksi sekä kyseenalaistaa yhteisopettajuuden merkityksen. Toiseksi mikropoliitiikka tuo esille opettajan oikeuden yksityisyyteen ryhmään sopeutumisen ohessa. Kollegiaalisuuden normit eivät ole lakeja, vaan niissä tulee olla tilaa opettajan omalle harkinnalle ja kriittisyydelle yhteistyön sisältöjen ja muotojen suhteen. Kolmanneksi mikropoliitiikka nostaa esiin kysymyksen, kenen intressejä opettajien yhteistyö palvelee. Ollessaan lojaaleja hallinnolle opettajat voivat luopua omista intresseistään ja tavoitteistaan, jolloin yhteistyöstä voi tulla tapa selviytyä hallinnon vaatimuksista ja reagoida ulkoa tuleviin impulssihin. Neljänneksi mikropoliitiikka rohkaisee käyttämään hyväksi yhteistyön eri muotoja, jotka voivat olla spontaaneja, ennustamattomia ja vaikeasti kontrolloitavia. Hargreaves viit-

taa opiskelijoiden yhteistyökulttuuriin ja -taitoihin, jotka saatetaan kuihduttaa liialla ohjauksella ja suunnittelulla. Samalla tavalla opettajien omaehtoinen, spontaani ja epävirallinen yhteistyö saattaa korvautua hallinnon kontrolloimalla kollegiaalisuudella. (Hargreaves 1991, 51–52.)

Mikropoliittisten käsitteiden kautta voidaan ymmärtää paremmin, miksi eri koulujen yhteistyökulttuurit eroavat niin paljon toisistaan. Hargreaves jakaa yhteistyökulttuurit karkeasti kahteen tyyppiin sen mukaan, miten hallinto kontrolloi ja tekee interventioita käytännön toimintaan. *Yhteistyökulttuurissa* kollegojen suhteet ovat spontaaneja, perustuvat vapaaehtoisuuteen, omaan kiinnostukseen ja oman työn kehittämisen tavoitteisiin. Yhteistyö on enemminkin tapa tehdä työtä kuin tiettyihin aikatauluihin ja tilanteisiin liittyvä työn osa. Yhteistyökulttuuriin liittyy myös ennustamattomuus, minkä vuoksi yhteistyön tuloksia on vaikea ennakoida ja se sopii huonosti hallinnon logiikkaan. *Pakotettu kollegiaalisuus* on vastaavasti hallinnon edellyttämä ja kontrolloima käytäntö, jossa veloitetaan vertaisohjaukseen, tiimiopetukseen ja yhteissuunnitteluun. Pakottaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa ohjausta tiettyihin työskentelytapoihin. Tämän tyyppinen yhteistyö on toteutusorientoitunutta, jolloin opettajat saadaan yhteistyöhön erilaisten ulkopuolelta määrittelyjen kokeilujen ja ohjelmien avulla. Hallinnon ohjauksen seurauksena yhteistyö kiinnittyy tiettyihin aikoihin ja paikkoihin ja täyttää sen tilan, mikä voisi olla opettajan itse määriteltyä aikaa joko yhteistyölle tai itsenäiselle työskentelylle. Työskentelyn ennustettavuus kasvaa, mutta tämä ei takaa suunniteltuja kehittämistuloksia. (Hargreaves 1991, 53–54.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu organisaatiossa, jossa valta, vaikuttaminen ja kontrolli ovat jatkuvasti läsnä johtamisessa, työnjaossa ja päätöksenteossa. Kelchtermans ja Ballet (2002) toteavat, että opettajien suhtautuminen näihin mikropoliittisiin ilmiöihin muodostaa tärkeän ulottuvuuden opettajien ammatillisessa kehitymisessä, ja siksi sen tulisi näkyä myös opettajuuden kehittymistä koskevissa teorioissa. He kuvaavat tätä ”poliittista” oppimisprosessia mikropoliittisena lukutaitona, jonka kehittyminen on tärkeä osa opettajuutta ammattiuran alusta alkaen. Ammatillinen kasvu johtaa kompetenssiin ymmärtää vallan ja intressien ilmenemistä kouluissa. Analyysissään he löysivät mikropoliittisesta lukutaidosta kolme toisiinsa kietoutuvaa näkökohtaa. **Tiedon** merkitys korostuu tilanteiden havaitsemisessa, tulkinnessa ja ymmärtämisessä. **Toiminnallinen** aspekti käsittää sellaiset strategiat ja taktikat, joita opettaja käyttää pyrkiessään vakiinnuttamaan, suojelemaan ja vahvistamaan omia työskentelyolosuhteitaan. **Kokemuksellisella** aspektilla viitataan siihen, kuinka tyytyväinen opettaja on mikropoliittiseen taitoonsa.

Opettajien mikropoliittista ajattelua ja oppimista ohjaavat monet intressit, mutta pu-naisena lankana on kuitenkin oman ammatillisen identiteetin rakentuminen. Mikropoliittinen oppiminen on tässä identiteettityössä tärkeä ulottuvuus. Koulun mikropoliittinen todellisuus ja sen henkinen haltuunotto muodostavat opettajalle haasteen, jossa on löydettävä tasapaino yhteisöön sopeutumisen ja persoonallisen ammatillisen kehittymisen suh-

teen. Uudelle opettajalle ”oman äänen” löytyminen on yhtä tärkeä kuin sopeutuminen uuteen yhteisöön. Nämä kaksi intressiä lomittuvat ammatillisen kasvun dynamiikassa. Vastaavasti koulun toimintakulttuurin kehittäminen tulisi punoutua yhteen opettajan ammatillisen kehittymisen kanssa.

3.4 Tutkimustehtävät

Olen edellisissä luvuissa käsitellyt opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja oppilaitoksen kulttuuriin liittyviä kysymyksiä, teoreettisesti tärkeitä jäsennyksiä ja empiirisiä tutkimushavain-toja. Seuraavassa tiivistän keskeiset näkökulmat ja esitän niiden perusteella tutkimustehtä-väni.

Tutkimukseni kohteena on ammattikorkeakouluopettajien kollegiaalinen yhteistyö ja aiheena se liittyy sekä ammattikorkeakoulututkimukseen että opettajan työn tutkimukseen. Näen yhteisöllisen opettajuuden ammattikorkeakoulun ajankohtaisena kehittämishaaste-na, joka konkretisoituu monissa yleisesti opettajuutta koskevissa tutkimuksissa (Huusko 1999; Luukkainen 2004; Sahlberg 1996) ja erityisesti ammattikorkeakoulua koskevissa tut-kimuksissa (Auvinen 2004; Hyrkkänen 2007; Jaatinen 1999; Laakkonen 1999; Mäki 2000b; Tiilikkala 2004). Ammatillisen asiantuntijuuden tutkimuksessa osallistuminen ja yhteisöl-lisyys ovat myös keskeisiä näkökulmia (Hakkarainen ym. 2002; Wenger 1998).

Edellä esittämäni koulun muutostieto perustuu paljolti oppivelvollisuuskoulua koske-vaan tutkimukseen. Oppivelvollisuuskoulun muutostieto onkin pätevää tutkimukseni tauseksi siinä määrin, kun pysyn yleisessä opettajuuden kehityksessä. Erona oppivelvollisuus-kouluun ja toisen asteen koulutukseen voidaan kuitenkin pitää korkeakoulun pyrkimystä uuden tiedon tuottamiseen, jossa ammattikorkeakoulukin on pyrkinyt profiloitumaan. Tutkimus- ja kehittämispainotus sekä yhteys työelämään heijastuvat ammatilliseen opetta-juuteen ja organisaatiokulttuuriin, minkä vuoksi ammattikorkeakoulua koskevan tutki-muksen avaaminen on olennaisen tärkeää. Kysymys on kuitenkin verraten nuoresta tutki-musalueesta, jossa erityisesti opettajuuden ja opettamisen tutkimus on ollut suhteellisen vähäistä (Salo & Friman 2006).

Opettajien yhteistyö on ollut tutkimuksen kentällä usein osana koulun kehittämisen strategioita (Valkama 1998), oppivan koulun sisäistä verkostoitumista (Helakorpi 2001; Nikkanen & Lyytinen 1996) ja opettajien ammatillista kehitystä (Järvinen 1999; Lauriala 1997), mutta kollegiaalisuuden merkitystä ja sen yhteyttä oppilaitoksen kulttuuriin ei ole paljon tutkittu opettajien omien kokemusten valossa. Ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet erottautumaan uudenaikaiseksi koulutuskulttuuriksi, jossa kollegiaalinen yhteistyö on kou-lun rakenteellisen uudistamisen, työkuulttuurin kehittämisen ja opettajan ammatillisen kasvun kannalta keskeinen ilmiö.

Tutkimukseni näkökulma perustuu mikropolitiikkaan (Ball 1987; Blase 1991; Hoyle 1982). Siinä teoreettinen mielenkiintoni kohdistuu erityisesti organisaation väljäsidonnaisuuteen (Orton & Weick 1990) ja mikropolitiikan merkitykseen opettajien työkuulttuurissa (Achinstejn 2002; Hargreaves 1991, 1994; Salo 2002). Mikropolitiikka avaa opettajien yhteistyöhön näkökulman, jossa yhteisöllinen opettajuus kasvaa autonomian ja hallinnollisen vallan jännitteessä.

Vaikka kollegiaalista yhteistyötä voi oppia, osaaminen on sidoksissa opettajuuden kulttuuriin tulkintoihin. Nämä tulkinnat ovat saattaneet eristää opettajaa omista kollegoistaan työyhteisössä. Kollegiaalinen yhteistyö ei ole tutkimuksessani pelkkä organisointi- ja järjestelykysymys, vaan se on yhteydessä opettajan omiin tulkintoihin opettajuudesta. Samalla työyhteisö, tässä tapauksessa yksittäinen ammattikorkeakoulu, on yhteistyötä määrittävä konteksti. Tutkimukseni sijoittuu siten organisaatiotutkimuksen ja opettajan ajattelun tutkimuksen välimaastoon. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajien yhteistyökulttuurista osana kehittyvää ammattikorkeakoulua.

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja analysoida

1. Opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä

Opettajan työssä individualismin ja kollegiaalisuuden välinen jännite on osoittautunut keskeiseksi toimintakulttuurin elementiksi. Individualismia tukevat koulussa mm. opettajan ammattiin kohdistuvat rooli-odotukset, työn tulosten vaikea määrittely sekä työn organisointi. Opettajan työtä pidetään itsenäisyyttä korostavana, pedagogiseen ja ammattialakohtaiseen asiantuntemukseen perustuvana yksin työskentelynä. Ammattikorkeakoulun opettajien kokemukset yhteistyöstä heijastavat opettajuuden yhteisöllistä ulottuvuutta.

2. Ammattikorkeakoulukulttuuria opettajien yhteistyön kontekstina

Kouluorganisaatio luo yhteistyölle kontekstin, joka eroaa monista muista työyhteisöistä erityisesti opettajan työn autonomisen luonteen vuoksi. Koulu yhteisöä on usein kuvattu virallisen ja epävirallisen organisaation yhdistelmänä, jossa virallinen organisaatio tarkoittaa julkista toimintatapaa asioiden valmistelussa, suunnittelussa ja toteuttamisessa. Epävirallinen organisaatio tarkoittaa vastaavasti sitä sosiaalista verkostoa ja erilaisissa kohtaamisissa ja tulkinnoissa syntyvää koulutodellisuutta, joka eniten vaikuttaa opettajan arkeen. Mikropolitiittinen näkökulma auttaa analysoimaan ammattikorkeakoulukulttuuria vallan ja vaikuttamisen kannalta.

4

Tutkimuksen lähestymistapa ja metodit

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni taustasitoumuksia, ja miten ne ovat yhteydessä valitsemini tutkimusmetodeihin. Esittelen käyttämäni menetelmät ja tutkimukseen osallistujat sekä aineistonkeruun tavat. Samalla pohdin laadullisen tutkimuksen periaatteiden toteutumista tutkimuksen käytännössä. Sen jälkeen kuvaan aineiston analyysin kulkua ja periaatteita. Lopuksi selvitän lukijalle tulosten raportointitavan ja miten vastaan asetettuihin tutkimustehtäviin tutkimukseni viimeisissä luvuissa.

4.1 Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio ja taustasitoumukset

Laadullinen tutkimus määrittellään pyrkimykseksi tulkita ja ymmärtää niitä merkityksiä ja määrittelyjä, joita ihmiset antavat omille kokemuksilleen tai toiminnalleen (Silverman 1993, 23–29; Denzin & Lincoln 2000, 8). Tuon määrittelyn perusteella tutkimustani opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä voi pitää laadullisena. Kun kirjoitan tutkimuksen kuluksa, se on samalla kertomusta siitä, minkälaisesta laadullisesta tutkimuksesta on kyse. Varton (1992, 23–24) mukaan laadullinen tutkimus tarkoittaa keskittymistä ihmisen elämismailmaan, joka muodostuu merkityksistä. Myös Alasuutarin (1994, 21) mukaan laadullinen tutkimus kytkeytyy aina merkityksen käsitteeseen ja merkitykselliseen toimintaan. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmetodien vastakkain asettelusta on jo päästy ja dikotominen asetelma on muuttunut erilaisten menetelmien jatkumoksi (Alasuutari 1994, 22–23; Eskola & Suoranta 1998, 32; Patton 2002, 252). Ratkaiseva tekijä tutkimusotteen valin-

nalle on se, miten tutkimustehtävään voidaan tarkoituksenmukaisimmalla tavalla vastata. Käyttäessään tiettyä metodologiaa, tutkijan ei tarvitse sitoutua sen takana olevaan maailmankuvaan. Tästä huolimatta tutkijan on selvitettävä, miten tutkittava ilmiö on olemassa ja minikälaista tietoa siitä voi saavuttaa (Varto 1992, 30). Nämä taustasitoumukset ovat perustana metodologisille ratkaisuille.

Tutkimustehtävänäni on kuvata ja analysoida opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä sekä ammattikorkeakoulukulttuuria opettajien yhteistyön kontekstina. Käsitelen opettajien yhteistyötä mikropoliittisena toimintana ja siksi tutkimukseni kuuluu lähinnä kasvatussosio­logian osa-alueelle. Tutkimusintressini on kuvaileva ja se tähtää ilmiön ymmärtämiseen, mikä ohjaa tutkimusstrategisia valintojani (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130). Olen valinnut laadullisen tutkimusorientaation siksi, että ymmärtääkseni opettajien yhteistyön merkitystä koulun käytännöissä, tutkimuksessa on paneuduttava opettajan omaan kokemukseen kollegiaalisuudesta. Laadullinen tutkimus edellyttää aina tulkintaa. Esimerkiksi pelkkä haastattelumetodi ei tee tutkimuksesta laadullista, vaan haastattelupuhetta ja sen sisältämiä merkityksiä on myös tulkittava. Tutkimuksesta tekee laadullisen se, että tutkimus ei pelkästään kuvaa ilmiöitä, vaan tematisoi tutkimuksen kohteen, siis ottaa siihen tietyn näkökulman ja tulkitsee aineistoa sen pohjalta. (Varto 1992, 51.)

Ontologiset lähtökohdat

Tutkimukseni ontologinen lähtökohta on sosiaalinen konstruktivismi. Se tarkoittaa, että ihminen sopeutuu olemassa olevaan, mutta muokkaa jatkuvasti sosiaalista todellisuuttaan oman toimintansa välityksellä. Konstruktivistinen tutkimusparadigma perustuu ontologiseen relativismiin, eli oletukseen, että sosiaalinen todellisuus ja siitä saatava tieto on sosiaalisesti konstruointia, paikalliseen kontekstiin kiinnittynyttä. (Burr 2003; Lincoln & Guba 2000, 168.) Toimija määrittelee todellisuuttaan omaan rooliinsa kuuluvien kokemusten ja niihin liitettyjen merkitysten kautta. Äärimmillään konstruktivistinen paradigma merkitsee sitä, että esimerkiksi organisaatio nähdään ainoastaan ihmisen mentaaliseksi konstruktioksi (ks. Hoyle 1986). Tällainen vahva tulkinta konstruktivismista tuntuu vieraalta, koska katson, että ihmisten konstruktiolla todellisuudesta on jokin yhteys tiettyihin faktoihin, jotka ovat olemassa ihmisen konstruktiosta riippumatta. Yhteistyön monilla muodoilla, esimerkiksi opettajatiimien kokouksilla, on jokin yhteinen aika ja paikka, jossa ne tapahtuvat. Siitä huolimatta tulkinta näistä kokouksista, niiden kulusta ja merkityksestä on jokaisella omanlaisensa.

Opettajien kokemukset muovaavat heidän suhtautumistaan yhteistyöhön ja kouluorganisaatioon. Opettajien kokema sosiaalinen todellisuus ei ole samalla tavalla konkreettinen kuin aineellinen ja fyysikaalinen todellisuus, mutta samalla tavalla heille itselleen totta. Kokemukset ja niiden merkitykset ovat myös yhteydessä kontekstiin, toisin sanoen kon-

tekstilla (opettajuus, amk-instituutio, kouluorganisaatio) on merkitystä siihen miten kokemuksia hahmotetaan. Konstruktivistille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta: se ei siis ole kaikille sama, mutta todellisuuteen liittyvät merkitykset voidaan ymmärtää osana yhteistä sosiaalista kontekstia (Burr 2003, 19). Tätä vastavuoroisuutta voidaan kutsua sosiaaliseksi tai heikoksi konstruktionismiksi (Schwandt 2000, 198).

Yhteistyö ja organisaation kulttuuri on tutkittavissa olevaa todellisuutta siinä mielessä, että opettajat antavat näille erilaisia merkityksiä. Ontologinen lähtökohtaolettamus on, että yhteistyöllä on jokin yhteys organisaation kulttuuriin. Opettajien yhteistyö, so. opettajien ilmaisemat kokemukset yhteistyöstä ja siihen liitetyt merkitykset, ovat syntyneet osana oppilaitoksen kulttuuria ja ovat ymmärrettävissä osana sitä. Opettajan toiminta suhteessa kollegoihin on sopeutumista sosiaaliseen todellisuuteen, samalla se vaikuttaa organisaation (yhteistyö)kulttuuriin. Yhteistyöllä opettajat rakentavat kulttuuria ja yhteistyö tulee ymmärrettäväksi osana kulttuuria. (Ks. Berger & Luckmann 1994.)

Organisaatio on artefakti, ihmisten luoma käytäntö yhteisten asioiden järkevälle hoitamiseksi. Vaikka organisaatiot ovat sosiaalisena todellisuutena erilaista todellisuutta eri ihmisille, niin sujuva sosiaalinen toiminta edellyttää, että todellisuutta ja sitä koskevia sopimuksia tulkitaan riittävän yhteneväisellä tavalla. Myös koulun kulttuuri on artefakti, joka on olemassa yhteisenä todellisuutena perustuen neuvoteltuihin merkityksiin (Schwandt 2000, 195), yhteisiin tulkintakehyksiin (Goffman 1986) ja konsensukseen todellisuuden luonteesta (Guba & Lincoln 1989, 44).

Epistemologiset ja metodologiset sitoumukset

Tutkimukseni epistemologinen lähtökohta on subjektiivinen, eli kokemuksista voidaan saada tietoa tulkitsemalla opettajien ilmaisemia yhteistyökokemuksia. Tutkiminen on tiedon luomisen prosessi, jossa tutkija itse on tärkein instrumentti. Laadullisessa haastattelututkimuksessa tutkija on mukana tuottamassa aineistoa ja omien tutkimusintressiensä pohjalta vaikuttamassa sen sisältöön (Kvale 1996, 35). Tieto tutkimuskohteesta konstruoidaan opettajien haastattelupuheesta. Oletan, että opettajat pystyvät ilmaisemaan yhteistyökokemuksiaan ja niiden merkityksiä avoimesti ja rehellisesti. Sen perusteella pystyn pääsemään riittävän lähelle tutkittavaa kohdetta ja löydän yhteistyön ja organisaatiokulttuurin suhteelle uuden tulkinnan. Päädyn tuloksissani malliin, jonka olen konstruoinut sen pohjalta, mitä opettajat ovat ilmaisseet omana kokemuksenaan kollegiaalisen yhteistyön käytännöistä.

Tutkimuksen kohteena ovat opettajien kokemukset kollegiaalisesta yhteistyöstä ja ammattikorkeakoulukulttuuri opettajien yhteistyön kontekstina. Etsin yhden opettajan kokemusta laajempaa ymmärrystä opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä. Yhteistyön merkitysten tulkintakehyksenä pidän opettajien työtä ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria. Fokuksena on se, miten opettajat hahmottavat omaa työtään ja oppilaitoksen organi-

saatiokulttuuria. Tulkitsen opettajien kokemuksia, en siis tutki yhteistyökokemusta ilmiönä vaan opettajien yhteistyötä kokemusten kautta. Opettajien kokemuksissa tulevat esille merkitykset, jotka tematisoituvat osana koulun mikropolitiikkaa. Jos keskittyisin vain yhteistyökokemukseen, kyse olisi kokemuksen fenomenologisesta tutkimuksesta (Perttula 2006), jossa erittelisin kokemuksen laatuja ja (mikro)sosiologinen koulukulttuurin tarkastelu jäisi toissijaiseksi. Tässä tapauksessa kuitenkin tutkin yhteistyötä opettajan kokemuksesta pitäen sitä tärkeänä näkökulmana ja mahdollisuutena ymmärtää laajemminkin opettajuutta ja oppilaitoksen kulttuuria.

Konstruktivistisen paradigman metodologinen lähtökohta on hermeneutiikka eli pyrkimys merkityksien ymmärtämiseen (Lincoln & Guba 2000, 168). Hermeneutiikan periaate toteutuu siinä, että tarkastelen yhteistyötä osana ammattikorkeakouluopettajuutta ja pyrin ymmärtämään sen ilmauksena oppilaitoksen kulttuurista. Samalla tavalla kuin opettajat konstruoivat todellisuuttaan niin tämä koskee itseäni tutkijana. Rakennan aineistosta tulkinnan, joka on rekonstruktio opettajien kokemuksista ja niistä merkityksistä mitä he yhteistyöhön liittävät. Hermeneuttisen tulkinnan tavoitteena on löytää tutkittavien kokemuksista tutkimustehtävän kannalta olennaiset merkitykset ja ymmärtää ne osana kokonaisuutta. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa laajasti ottaen tutkijan dialogia tutkimusaineiston kanssa, jossa syntyy tulkinnan kautta uutta tietoa (Laine 2001, 34). Tutkimusmetodin kannalta tärkeäksi muodostuu pyrkimys ymmärtää kollegiaalinen yhteistyö osana koulun kulttuuria.

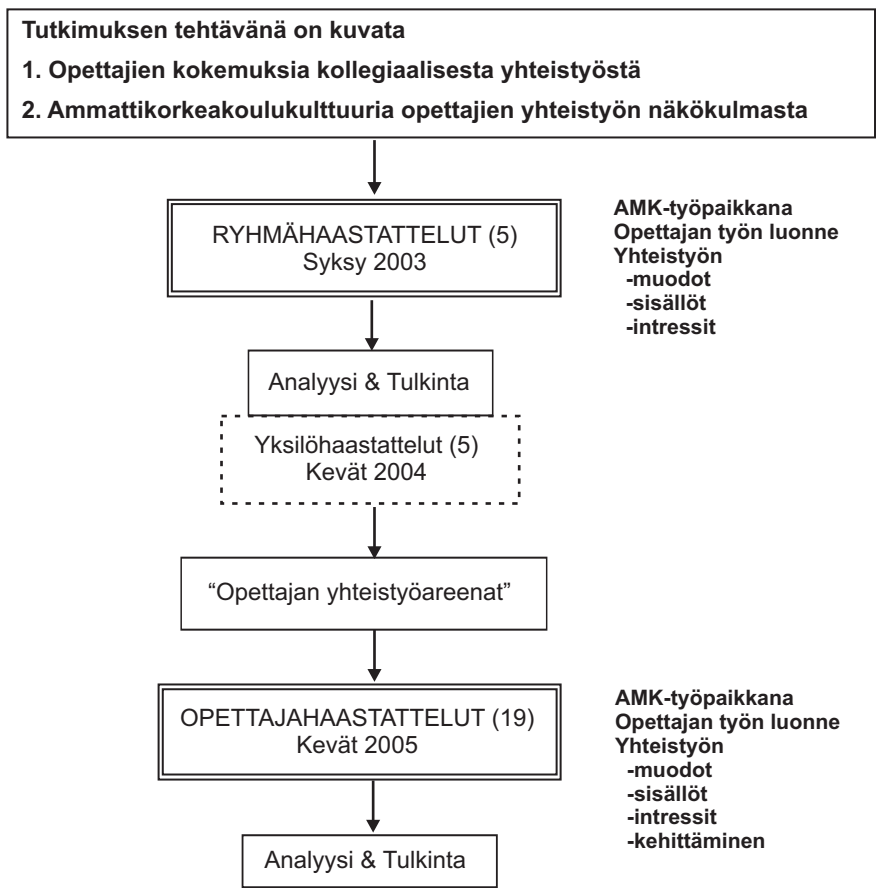
Ymmärtämisen kannalta tärkeänä apuna ovat aikaisemmat tutkimukset ja teoriat opettajan työstä ja kouluorganisaatiosta. Laadullisen tutkimuksen prosessia kuvataan usein aineisto- tai teorialähtöisyyden ulottuvuudella. Kun teoriaa luodaan aineistosta käsin, se edustaa aineistolähtöisyyttä (esim. grounded theory, ks. Strauss & Corbin 1990). Teorialähtöinen tutkimus taas pyrkii testaamaan teoriaa empirian kautta. Tätä tutkimusraporttia voi luonnehtia näitä kahta ratkaisua yhdistäväksi tavaksi, jota Eskola (2001) nimittää teoriasidonnaiseksi tutkimukseksi. Tärkeätä on silloin pitää aineistolähtöinen analyysi avoimena eri teorioiden ja mallien vaikutuksille ja vastaavasti pystyä joustavasti irrottautumaan aineistosta mahdollisesti liikaa rajaavista tulkintakehyksistä. Luvussa 4.5 selvitän miten teoriasidonnaisuus näkyy tulosten raportoinnissa.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimukseni etenemistä ja metodologisia ratkaisuja. Selvitän tutkimustehtävän toteuttamisen periaatteita sekä aineiston hankintaan ja analysoimiseen liittyviä käytäntöjä. Luvusta 5 alkaen siirryn tutkimukseni varsinaisiin tuloksiin.

Haastatteluaineiston keruu jakaantui tutkimuksessani kahteen vaiheeseen (kuvio 5) kuitenkin niin, että tutkimustehtäväni on pysynyt samana. Ensimmäisessä vaiheessa haas-

tattelin opettajia eri ammattikorkeakouluja ja eri aloja edustavissa sekaryhmissä. Tämän aineistonkeruun toteutin viitenä ryhmähaastatteluna. Sen jälkeen tein viisi täydentävää yksilöhaastattelua edellä mainituista ryhmistä. Toisessa vaiheessa haastattelin yhden ammattikorkeakoulun yhdeltä koulutusosalta 19 opettajaa pyrkien syventämään alussa asettamani tutkimustehtävää.



Kuvio 5. Tutkimuksen toteutus

Patton (2002, 40–41) esittää joitakin laadulliseen tutkimusotteeseen liittyviä periaatteita, jotka liittyvät tutkimusstrategiaan, aineistonkeruuseen ja aineiston analyysiin. Tarkastelen seuraavassa näiden periaatteiden toteutumista tutkimuksessani.

Haastattelututkimuksessa ollaan koko ajan puheen varassa, eli kuva ilmiöstä syntyy opettajien puheesta ja heidän omasta käsitteellistämistään, jota tutkijana pyrin tulkitse-

maan ja abstrahoimaan. Haastatteluista analysoin tutkittavien ilmaiseman yhteistyön rakenteen ja merkitysstruktuurin (Patton 2002, 106). On siis olemassa opettajien kokemus yhteistyöstä, joka tulee tehdä tulkinnan avulla ymmärrettäväksi ja asettaa osaksi laajempaa kokonaisuutta. Kun lähdetään tekemään laadullista empiiristä tutkimusta opettajien yhteistyöstä, tulos kertoo jotakin sekä opettajuudesta, eli opettajan työn luonteesta ja sen ominaispiirteistä, että ammattikorkeakoulusta instituutiona, organisaationa ja työpaikkana. Näiden kahden yhteydestä piiryy kuva opettajan oppimisesta ja kasvusta yhteistyöhön ja yhteistyössä, sen mahdollisuuksista ja toteutumisesta.

Pattonin (2002, 39) mukaan laadullista tutkimusta luonnehtii **naturalistinen ote**. Sen mukaan tutkimuskohdetta ei pyritä manipuloimaan tai kontrolloimaan, vaan ilmiöitä pyritään tutkimaan juuri sellaisina kuin ne ilmenevät (ks. Lincoln & Guba 1985). Lähestyin opettajien kollegiaalista yhteistyötä osana opettajien arkikokemusta välttämällä ennakkolehtämisiä tai pyrkimystä vaikuttaa etukäteen opettajien kokemuksiin. Koska aineisto tuotettiin vuorovaikutuksessa, niin tutkimuksesta informointi, haastattelupyynnöt ja haastattelutilanne olivat väistämättä interventio opettajien arkeen. Silti opettajien keskinäiseen yhteistyöhön ei ollut tarkoitus tietoisesti vaikuttaa. Tällöin tärkeäksi tuli varmistaa haastattelutilanteen häiriöttömyys ja pyrkiä vähentämään mahdollista epäluottamusta tutkimusta kohtaan kertomalla avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta. Luvussa 4.3 selvitan tarkemmin haastattelutilanteiden järjestämistä.

Tutkimusasetelman joustavuuteen (Patton 2002, 43) on laadullisessa tutkimuksessa myös kiinnitettävä huomiota. Tiukasti ennalta määritellyt suunnitelmat esimerkiksi aineistonkeruussa eivät mahdollista nopeata reagointia sen myötä, miten tutkimus lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kun päätin aloittaa tutkimukseni empiirisen osan ryhmähaastatteluilla, en ollut etukäteen päättänyt miten aineistonkeruuta mahdollisesti jatkaisin. Analysoin aineistoa ja kirjoitin tuloksista joitakin luonnoksia. Vasta kun tein ryhmäläisille joitakin lisähaastatteluja, niin hahmottui ajatus syventää ryhmähaastattelua laajemmalla opettajahaastattelulla tietyssä oppilaitoksessa.

Tutkittavien valinta on laadullisessa tutkimuksessa tärkeä ratkaisu. Valinnassa on aina kyse tarkoituksenmukaisesta otannasta ja tavoitteena on mahdollisimman rikas aineisto. Aineiston monipuolisuutta ei voida kuitenkaan etukäteen tietää, joten joustavuus aineiston keräämisessä on tarpeen. Joskus yksi tapaus riittää valaisemaan ilmiötä, toisinaan ilmiön haltuunotossa vaaditaan esimerkiksi useita haastateltavia ja haastattelukertoja. (Patton 2002, 46.) Pidin tärkeänä tutkia sellaisia opettajia jotka ovat työssä ja pystyvät kertomaan omista kokemuksistaan. En pyrkinyt opettajaryhmien tai opetusalojen vertailuun, vaan saamaan aluksi ryhmähaastattelussa esiin kokemuksia eri työyhteisöistä ja niiden perusteella päätin selvittää yhden oppilaitoksen opettajien kokemuksia. Tutkittavien valinnalla pyrin siihen, että aineisto on määrällisesti hallittavissa ja toisi opettajien kokemuksen riit-

tävän monipuolisesti esille. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan pyrkiä selittämään yksittäistä ilmiötä eikä ajatellakaan että selitys edustaisi jotakin yleistä lainalaisuutta (Alasuutari 1994, 30). Tällöin haastateltavien lukumäärä ei ole ratkaiseva vaan aineiston rikkaus. Olenaista on se, kuinka monipuolisesti aineisto valaisee tutkittavaa ilmiötä.

Tutkittavan ilmiön **kontekstin ja erityispiirteiden ymmärtämisessä** omakohtaisen kokemuksen ja esiyymmärryksen merkitys on yleensä suuri. Olen pyrkinyt johdantoluvussa selvittämään omat lähtökohtani, kiinnostukseni ja edellytykseni ymmärtää opettajien kokemusta. Henkilökohtainen tuntuma tutkittavaan ilmiöön auttaa tutkimustehtävän muotoilussa ja tutkimusmetodien valinnassa. Laadullisessa tutkimuksessa luonteenomaisista on pyrkimys päästä lähelle tutkittavaa ilmiötä ja tavoittaa tutkittavien näkökulma asiaan (Patton 2002, 49). Samalla kun opettajan työ on itselleni kokemuksellisesti läheinen, pidän tärkeänä sitä, että tutkimuksen aikana saatoin keskittyä tutkijan roolissa opettajien kokemuksiin. Etäisyyden ottaminen konkreettiin opettajan palkkatyöhön auttoi opettajuuden tutkimuksellisessa haltuunotossa. Ulkopuolisena tutkijana oli myös helpompi asettua haastattelijaksi kuin sisäpiiriin kuuluvana ammattilaisena. Voisi olettaa, että tällöin haastateltavat selvittävät arjen käytäntöjään monipuolisemmin kuin tekisivät kollegalleen. Raportoinnissa tutkijalta vaaditaan itsensä eksplikointia tutkimuksen instrumenttina ja siksi omien lähtökohtien ja ajattelun paljastaminen lukijalle on tärkeää ja tekee omalla tavallaan ymmärrettäväksi valitun lähestymistavan (Varto 1992, 36).

Yksilöhaastattelun asetelma muistuttaa **tapaustutkimusta**, koska kaikki haastateltavat ovat samasta ammattikorkeakoulusta ja samalta koulutusosalta. Stake (1995, 3–4) määrittelee tapaustutkimuksissa eroja sen suhteen suuntautuuko tutkimuksen intressi tiettyyn tapaukseen sinänsä (intrinsic) ja sen kuvaamiseen, vai onko intressi välineellinen (instrumental), jolloin tapauksella halutaan valaista tutkimuksen kohteena olevaa yleisempää ilmiötä. Tutkimuksessani en ole kiinnostunut tietyn ammattikorkeakoulun yhden koulutusalan erityispiirteistä, vaan tulkitsen opettajien yhteistyökokemuksia ammatillisen opettajuuden kontekstissa. Yksilöhaastattelussa sama oppilaitosympäristö tietenkin helpotti opettajien kokemuksen hahmottamista osana tiettyä koulukulttuuria, opettajatiimejä ja hallinnollista rakennetta. Raportissani kuitenkin keskityn opettajien kokemukseen yhteistyöstä ja sen merkitykseen. Organisaation toimintaa tai toimintaympäristöä kuvaan vain siinä määrin kuin se tulee esille opettajien puheessa. Tämä opettajan omaan näkökulmaan sitoutuminen tarkoitti sitä, että muodostin kuvan opettajien yhteistyöstä niiden asioiden suhteen, jotka he itse haastattelussa ilmaisivat. Tutkimustani ei kokonaisuudessaan voi nimittää tapaustutkimukseksi, koska ryhmähaastatteluaineisto, jossa opettajat eivät edusta tiettyä alaa tai ammattikorkeakoulua, muodostaa merkittävän osan tutkimuksen tuloksista.

Tutkimuseettiset kysymykset liittyvät erityisesti tutkimuksen käytännön toteutukseen, mutta ulottuvat myös raportoinnin totuudellisuuteen (Christians 2000). Informoin osallistujia henkilökohtaisesti ja korostin tutkimuksen yleistä hyötyä opettajan työn tutkimukse-

na sekä osallistujien mahdollisuutta oman työn reflektointiin. Eettisenä periaatteena tulisi Bogdanin ja Biklenin (2003, 43) mukaan pitää sitä, että tutkimuksesta olisi osallistujille ajateltavissa enemmän hyötyä kuin haittaa. Suostuminen tutkimukseen merkitsi kahden tunnin keskustelua oman työn sisällöistä. Tällaisen pohdinnan välitöntä hyötyä opettajille on vaikea arvioida.

Tutkittavia ei käsitelty ryhmänä, vaan jokainen päätti itse omasta osallistumisestaan. Halusin varmistaa, että jokainen haastatettava tiesi minkälaisesta tutkimuksesta on kyse ja sen perusteella saattoi myös kieltäytyä siitä. Erityisen tärkeiksi laadullisen tutkimuksen etiikassa on nostettu vapaaehtoisuuden, yksityisyyden kunnioittamisen ja luottamuksellisuuden periaatteet (Bogdan & Biklen 2003, 44–45; Christians 2000, 138–140). Tutkimustilanteista sopiessani pyrin henkilökohtaisilla käynneillä varaamaan osallistujille mahdollisuuden kysyä tutkimuksen tarkoituksesta ja toteuttamisesta lisätäkseen keskinäistä luottamusta. Samaa periaatetta noudatin varsinaisissa aineistonkeruutilanteissa. Keskeinen etiikkaan liittyvä sopimus oli käyttää opettajien haastatteluja raportoinnissa siten, että yksittäisen opettajan tunnistaminen ei ole mahdollista. Myöskään tutkimuksessa mukana olevia oppilaitoksia ei ollut tarpeen mainita tulosten yhteydessä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Koska tutkimukseni fokusoituu opettajan työn keskeisiin kysymyksiin, ajattelin haastattelun sopivan hyvin tutkimusmenetelmäksi. Olen opettajankouluttajana keskustellut kymmenien opettajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa sekä henkilökohtaisesti että ryhmässä heidän työnsä ongelmista ja niiden ratkaisuyrityksistä. Opettajien työtä koskevat käytännön ongelmat ovat siksi tuttuja eri koulumuodoista. Hyvin usein keskustelu työn kehittämistä on ajautunut (tai loppunut) niihin työn resurssi- ja puitetekijöihin, joihin yksittäinen opettaja kokee vaikeaksi tai mahdottomaksi vaikuttaa. Tällöin yhteisesti jaetut kokemukset erityisesti ryhmähaastattelussa voivat synnyttää uusia näkökulmia oman työn kehittämisen mahdollisuuksista.

Kun selvitän seuraavassa ryhmä- ja yksilöhaastatteluiden osallistujia ja aineiston keruuta on tarkennettava, että kyse on kahdesta eri aineistosta, joiden hankinnan välillä kului aikaa noin vuosi. Kokemukseni mukaan opettajat puhuvat mielellään omasta työstään ja pohtivat sen mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia varsinkin silloin, jos kokevat että tulevat kuulluksi ja ennen kaikkea ymmärretyksi. Pyrkimykseni oli motivoida opettajia haastatteluun mahdollisuudella oppimiseen ja oman työn reflektointiin, eikä ainoastaan osallistumalla tutkimukseen lojaaliudesta tutkijaa kohtaan.

Tutkimustehtävä ohjaa tutkimushaastattelua kuten aineiston analyysiäkin. Tutkimustehtävän mukaisesti tein sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluun tietyn teemarungon (liitteet 2 ja 3), jota ohjasi myös aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset. Opettajien kollegiaali-

nen yhteistyö on tässä tutkimuksessa osa opetustyön kokonaisuutta esiintyen eri tilanneyh-teyksissä ja eri intentioina. Näin syntyvä merkitysrakenne pitää sisällään sekä kokemuksen opettajuudesta että ammattikorkeakoulusta organisaationa. Haastattelussa tästä tematiikas-ta kiinnittäminen tarkoitti rohkaisemista mahdollisimman monipuoliseen kokemuksen ilmaisemiseen. Käyttämäni menetelmä oli puolistrukturoitu haastattelu, jossa keskustelu-teemojen järjestys tai niihin käytettävä aika ei ole etukäteen määritelty, vaan se päätettiin keskustelun kuluessa. Pyrin myös siihen, että tilanteet muistuttivat mahdollisimman pal-jon keskustelua eikä kysymys-vastaus kaavaa. (Ks. Patton 2002, 349.)

Opettajien yhteistyö on niin monitahoinen ilmiö, että en halunnut rajata liikaa haas-tattelun aluetta. Siksi haastattelurunko oli lähinnä muistilista ennalta tärkeiksi ajatelluista asioista ja ideoita siihen tuli teorioista ja aiemmista tutkimuksista. Suurin osa opettajien yhteistyötä koskevista tutkimuksista on koskenut yleissivistävän koulun opettajia (Huusko 1999; Kärkkäinen 1999; Sahlberg 1996; Willman 2001; Vulkko 2001). Ammatillisella puo-lella yhteistyötä sivuavia ja tässä hyödynnettyjä tutkimuksia ovat tehneet Jaatinen 1999 (amk-kulttuuri), Peltokallio 2001 (kokemukset opettajan työstä), Mäntylä 2002 (tiimityö), Salo 2002 (amk-organisaatio) ja Herranen 2003 (amk-diskurssi).

Ryhmähaastattelu menetelmänä

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa useampia haastateltavia, jotka keskustelevat tutkijan haluamasta aiheesta. Ryhmähaastattelun asetel-ma voi vaihdella paljonkin riippuen haastateltavien ja haastattelijoiden määrästä. Haastat-telun sijasta voitaisiin käyttää myös käsitettä ryhmäkeskustelu, joka usein paremmin kuvaa tilanteen luonnetta. Tutkimuskirjallisuudessa tehdään yleensä ero ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun välille, jolloin ero syntyy ryhmän vuorovaikutuksen luonteesta. Ryhmä-haastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujan välille, jolloin kysy-mykset tai teemat esitetään vuorotellen kaikille osallistujille ja tutkija pitää vuorovaikutus-kontrollin itsellään. Ryhmäkeskustelussa taas vetäjä pyrkii tietoisesti osallistujien keskinäi-seen vuorovaikutukseen, ikään kuin tarjoaa teemoja osallistujien käsiteltäväksi ja vapaasti kommentoitavaksi. Vuorovaikutuksen tarkoituksellinen hyväksikäyttö tuottaa ryhmäkes-kustelulle ominaista aineistoa. (Morgan 1997; Valtonen 2005.) Käytän tässä loogisuuden vuoksi käsitettä ryhmähaastattelu, jolloin haastattelu -sana viittaa tutkimustarkoituksessa järjestettyyn keskustelumuotoiseen tilanteeseen.

Ryhmähaastattelun valintaa menetelmäksi voidaan perustella tutkittavan joukon omi-naisuuksilla, eli useimmiten ryhmähaastattelun haastateltavia yhdistää jokin asia, jota on siksi luontevaa pohtia ryhmässä. Yhteisen kohteen tiedostaminen, näkyväksi ja ymmärret-täväksi tekeminen, on usein helpompaa ryhmässä, jossa jäsenet auttavat toisiaan puhu-maan, vertailemaan ja käsitteellistämään kokemuksiaan. Tästä syystä haastateltavia on myös helpompi motivoida ryhmäkeskusteluun kuin yksilöhaastatteluun. Toisten kuunte-

leminen auttaa usein omien mielipiteiden ja kokemusten ilmaisussa. Omien kokemusten muistelemisen ja kertaamisen voi olla haastateltaville myös oppimistilanne. Ihmiset puhuvat mielellään esimerkiksi omasta työstään turvallisessa ilmapiirissä ja sellaisille kuuli-joille, joille puhuessa kokee tulevaisuutta ymmärretyksi. Siksi yhteiset kokemukset tai vaikka yhteiseen alakulttuuriin kuuluminen on tärkeänä edellytyksenä tämällytyypisen ryhmähaastattelun onnistumiselle.

Ryhmähaastattelua voidaan käyttää erilaisiin tarkoituksiin tutkittavasta ilmiöstä riippuen (Williams & Katz 2001). Tässä tilanteessa oli tarkoituksena saada esille, miten opettajat hahmottavat kollegiaalista yhteistyötä osana omaa työtään ja mitä asioita he pitävät yhteistyön esteinä ja mahdollisuuksina. Ryhmähaastattelua voidaan lisäksi perustella sen taloudellisuudella, eli yhdessä istunnossa saadaan haastatelluksi useampia ihmisiä.

Ryhmähaastattelun toteutus

Ryhmähaastattelun osallistajat toimivat päätoimisina opettajina eri ammattikorkeakouluissa. Yhdistävä asia on siis kuuluminen samaan koulumuotoon. He olivat haastatteluhetkellä mukana samassa pedagogisessa koulutuksessa, tuttuja keskenään ja tottuneet ryhmäkeskusteluun työmuotona. Omat interventionit keskusteluun olivat teemojen ja kysymysten esittämistä ja tarvittaessa asioiden tarkentamista.

Kävin henkilökohtaisesti kertomassa tutkimukseni tarkoituksesta ja sovin tapaamiset suullisesti. Yksi ryhmistä muodostettiin opettajankouluttajan toimesta. Kaikki ryhmät muodostettiin korostaen vapaaehtoisuutta ja selventäen tutkimushaastattelun luonnetta yhteisen oppimisen mahdollisuutena. Osallistujia oli yhteensä 17, joista muodostui viisi ryhmää. Haastattelun pituudeksi ilmoitin etukäteen korkeintaan kaksi tuntia. Mitään ennakkovalmistautumista en edellyttänyt, mutta haastateltavat tiesivät etukäteen haastattelun teeman. Jaottelin keskusteluteemat yhteistyön kontekstia, sisältöä, muotoa ja intressejä koskeviksi. Haastattelun aikana teemat autoivat etenemistä ja omia väliintulojani. Videoin haastattelut pystyäkseen litterointivaiheessa paremmin erottamaan puhujat toisistaan.

Jokaisessa haastattelussa aika oli rajoitettu kahteen tuntiin. Jouduin varmistamaan, että yhteen teemaan ei käytetä liikaa aikaa ja siinä mielessä kontrolloimaan ryhmän vuorovai- kutusta. Pyrin kuitenkin rohkaisemaan osallistujia siihen, että kaikki keskusteluteemoja sivuavat merkittäviksi koetut asiat ovat relevantteja tuoda esille. Ryhmädynamiikkaan kuuluu, että jotkut ovat nopeampia ottamaan keskustelun avaajan roolin ja toiset lämpenevät yhteiseen keskusteluun hieman hitaammin. Tätä ilmiötä en pitänyt ongelmallisena, koska kaikki opettajat pystyivät haastattelutilanteessa hyvin ilmaisemaan itseään ja olemaan lo- jaaleja myös toistensa mielipiteille.

Joskus keskustelu eteni kuin yhteisestä sopimuksesta vuorotellen, jolloin jokainen otti asiaan kantaa. Toisinaan taas ryhmän ja yhden puhujan välille syntyi vuoropuhelua, jolloin hänelle saatettiin esittää tarkentavia kysymyksiä tai kommentoida esitettyä asiaa. Ryhmä-

keskustelun etuna oli se, että yhden kertoessa oman kokemuksensa, muilla aktivoituivat samaan asiaan liittyvät muistot ja näin haastattelijan interventiot eivät olleet aina tarpeen. Haastattelijana pidin kuitenkin huolen siitä, että keskustelu ei mennyt liiaksi yleiselle tasolle tai teemojen kannalta ohi aiheen. Vaikka tilanne eteni usein opettajien oman puheen varassa, niin innostuminen keskinäiseen mielipiteiden ja kokemusten vaihtoon saattoi viedä asian tutkimusteeman kannalta sivuun.

Opettajahaastatteluilla syvemmälle yhteistyöhön

Ryhmähaastattelun analyysi valaisi yhteistyötä sellaisena vuorovaikutuksen kenttänä, jossa opetuskulttuuri ja hallintokulttuuri kohtaavat. Erilaisista ammattikorkeakouluista tulevien opettajien puheesta pystyi löytämään samanlaisen mikropolitikan näyttämön. Vuorovaikutusareenan tarkempi erittely edellytti kuitenkin lisää aineistoa, jossa opettajien työnkuva ja arkityö voisi yhdistyä kokemuksiin kollegiaalisuudesta. Yksilöhaastattelussa pyrin syvemmälle opettajan kokemukseen vuorovaikutusareenalla ja selvittämään miksi kollegiaalinen yhteistyö koetaan sellaiseksi kuin koetaan ja mitkä asiat työssä ja toimintaympäristössä ovat yhteydessä tähän kokemukseen.

Valitsin yksilöhaastattelujen toteuttamispaikaksi suuren monialaisen ammattikorkeakoulun yhden koulutusalan, jossa työskentelee opetustyössä noin 70 opettajaa eri nimikkeillä. Koulutusosalalla toimii kuusi koulutusohjelmaa. Alun perin halusin haastateltavaksi opettajia, joilla olisi 3–5 vuoden työkokemus ammattikorkeakoulusta. Ajattelin, että näillä ihmisillä olisi sopivasti työkokemusta, mutta samalla kykyä nähdä ammattikorkeakoulun käytännöt uuden opettajan silmin. Lista opettajista, jotka ovat tulleet ammattikorkeakoulun palvelukseen 3–5 vuotta sitten, osoittautui kuitenkin informaatioarvoltaan ongelmalliseksi. Opettajilla saattoi olla pitkä tuntiopettajakokemus ennen vakinaista työtä, pitkä opistoasteen opetuskokemus samasta koulutuksesta ja opiskeluita pätkätöiden lomassa, jolloin työsuhde oli katkennut tai opetuskokemusta muista ammattikorkeakouluista. Todellisuudessa opettajakokemusta oli tällä joukolla 2–30 vuotta, eli tässä suhteessa yhtenäisestä ryhmästä ei ollut kyse.

Pyysin ja sain haastatteluluvan ammattikorkeakoulun rehtorilta kirjallisesti ja koulutusalojohtajalta suullisesti. Kävin myös henkilöstökokouksessa kertomassa aloittamastani tutkimuksesta ja aikomuksestani pyytää opettajia henkilökohtaisesti haastateltaviksi. Lähetin 28 henkilökohtaista haastattelupyyntöä (liite 1) sähköpostilla ja niistä 19 johti haastatteluun. Haastattelut tein kevätlukukauden aikana ja pyysin jokaista varaamaan niihin 1–2 tuntia. Sähköposti hukkui helposti informaatiotulvaan ja unohtui, koska kukaan ei voinut osallistua opettajia osallistumaan. Haastattelupyynnössä muistutin silti, että olen saanut haastatteluun rehtorin ja koulutusalojohtajan luvan. Suurin osa lupautui heti osallistumaan ja jo ensimmäisen viestin perusteella osoitti kiinnostuksensa olla mukana. Joku ei halun-

nut palkkatyön ulkopuolella tällaiseen osallistua ja toisilla pelkkä kiire oli kieltäytymisen syynä.

Olin valmis haastattelemaan opettajia virka-ajan ulkopuolellakin, ja he itse valitsivat sopivan ajan. Haastattelut pidettiin yhtä lukuun ottamatta koulun tiloissa ja virka-ajalla. Varasin itse haastattelutilan, joka useimmiten oli koulun yhteinen neuvotteluhuone. Kerroin viestissäni haastattelun teemat ja totesin, että ne tarkentuvat keskustelun kuluessa. Kieltäytymisten ja unohdusten syitä en systemaattisesti kysellyt, mutta joidenkin haastattelujen mielestä aihe saattaa nostaa arkoja asioita esille:

Sain vihdoin sovittua haastattelun ja taas kerran kuulin että kaikkea lasketaan ja kaikkeen veloitetaan mukaan ja X oli siksi jättänyt asian. Asuu kaiken lisäksi toisella paikkakunnalla ja on aina kiire pois. Aikataulu ei sitten kuitenkaan ollut tärkein este vaan sanoi, että on muuten vaan "ollut jänishousu". Viittasi (jo toinen) siihen että jos tulee liian negatiivista esille eli on siksi arka osallistumaan. Velvoittava asia on se, että on itsekin kasvatustieteilijä. (Tutkimuspäiväkirja 18.4.05)

Haastatteluaineiston analyysi alkaa jo haastattelun aikana, ja tässä tutkimuspäiväkirja voi olla hyvänä apuna ainakin vaikutelmien ja tilannetekijöiden dokumentoijana. Hyötyä voi olla myös nauhoituksen ulkopuolella sanottujen kommenttien ja keskusteluiden kirjautumisesta. Olen pitänyt tutkimuspäiväkirjaa opettajahaastattelujen alusta lähtien. Haastattelun tema on paitsi henkilökohtainen, niin omat kokemukset ja käsitykset paljastavat myös työyhteisön asioita. Haastattelu- ja nauhoituksen loputtua saatettiin lisätä vielä joitakin käsiteltyyn asiaan liittyviä reunahuomautuksia tai rajoituksia:

Kaksi haastattelua olen nyt tehnyt. Kun äänitys loppui X sanoi, että ei ehkä edusta "hyvin" opettajia ja koska on uusi niin voi antaa paremman kuvan työstä, koska uupumusta on paljon opettajien keskuudessa havaittavissa. Ajatteli siis että antaa paremman kuvan työstä mitä muut. Jaksamisen kysymys on hieman arka asia ottaa esille jos se ei tule haastateltavan aloitteesta. (Tutkimuspäiväkirja 9.2.05)

X sanoi ulkopuolella äänityksen, että tuntuu nyt vasta kun on saanut vakituisen työsuhteen (ensi elokuun alusta) että on vapaampi tai rennompaa olo. Sitä ei ehkä itsekään tiedostanut miten määräaikainen työsuhte vaikuttaa työskentelyyn ja nyt vasta on saanut instituution tunnustuksen kun lehtoraatti tuli. (Tutkimuspäiväkirja 25.4.05)

Nyt oli viimeinen haastattelu. X oli hieman joviaali, ehkä varovainen ja piti huolta ettei valittanut. Sanoiikin haastattelun jälkeen että ei ollut halunnut puheeseen "kiiremantraa". Korosti että pitää työelämää vahvuutena eikä rasitteena. Tuli tunne, että suhtautui haastatteluun melko virallisesti tai ei ainakaan tunteella. X oli kiinnostunut mitä muut sanoivat, oliko hänen puheessaan tullut esille jotain mitä muut eivät ilmaisseet. (Tutkimuspäiväkirja 10.6.05)

Päiväkirjamerkinnot osoittavat, että haastattelu on erityinen tilanne, jossa vallitsee erilainen puhumisen tapa kuin tavallisessa keskustelussa ja on helppo ymmärtää, että omaa pe-sää ei liata -periaate vaikuttaa haastatteluun. Ollaan siis etukäteen varovaisia, jos omassa puheessa tulee ”liian negatiivista esille” ja halutaan puhua tietyllä tavalla, esimerkiksi valit-tamatta kiireestä (kiiremantra). Toisaalta ei haluta myöskään liian hyvää kuvaa opettajan työstä, jossa jotkut näyttävät uupuvan. Tämä voisi olla huolestuttava rajoitus, jos tutkisin esimerkiksi ihmisten uupumista, johtamisen ongelmia tai muuta organisaation pimeää puolta. Nyt näihin kaikkiin viitattiin yleensä ohimennen ja haastattelu pysyi sosiaalisesti suotuisalla tasolla luottamuksellisuuden periaatteesta huolimatta. Pyysin haastateltavia kes-kustelun aikana myös piirtämään jonkinlaisena kuviona yhteistyösuhteensa, ja tämä visu-alisointi näytti auttavan monia hahmottamaan paremmin työn kokonaisuutta ja selvittä-mään yhteistyösuhteitaan. Piirtämisen tarkoituksena oli haastattelutilanteessa ennen kaik-kea tukea opettajien omaa kertomusta ja analysoinnissa se auttoi usein hahmottamaan paremmin suhteiden verkostoa. Piirrettyjä kuvioita en analysoinut itsenäisinä dokument-teina.

Kokemuksena haastattelut vahvistivat sitä ennakkotuntumaa, että opettajat ovat tutki-muskohteena hyviä haastateltavia siinä mielessä, että he osaavat ilmaista itseään ja puhuvat kohtuullisen mielellään omasta työstään. Samalla se vahvisti käsitystä siitä, että organisaat-ion syvätasoa ja valtasuhteiden verkostoa ei tämänkaltaisella kertahaastattelulla voida ta-voittaa. Yksittäisen opettajan kokemukset yhteistyöstä ja sen merkityksestä tulivat kuiten-kin esille, ja nämä merkitykset liittyvät sekä opettajuuteen että työyhteisöön mahdollistaen analyysissä käytettävän mikropoliittisen näkökulman. Tarkastelen seuraavassa aineiston analyysin etenemistä.

4.4 Aineiston analyysi

Ryhmähaastattelun aineisto litteroitiin sanasta sanaan, ja tekstiä tuli 148 sivua¹. Aloitin haastattelujen analysoimisen lukemalla haastattelut läpi ja korjaamalla litteroinnissa tul-leet virheet ja epäselvät kohdat. Videonauhan katsominen helpotti litteroinnin tarkastusta, mutta muuten en analysoinut videokuva. Ryhmähaastatteluaineiston analyysi keskittyi ensinnäkin faktuaaliseen informaatioon eli siihen työyhteisöön ja niihin tapahtumiin, joista haastateltavat puhuvat. Toisaalta keskityttiin niihin merkitysrakenteisiin, joiden avul-la ammattikorkeakouluopettajat jäsentävät sosiaalista todellisuuttaan erityisesti suhteessa kollegoihinsa (Alasuutari 1994, 95; Sulkunen 1990, 265). Analyysin ensimmäisessä vaihees-sa tein itselleni ideakartan jokaisesta haastattelusta ja niissä käsitellyistä teemoista. Tämä kuvaus jäsenyi kolmeksi haastatteluteemaksi:

¹ Times New Roman 12 kirjasin, riviväli 1

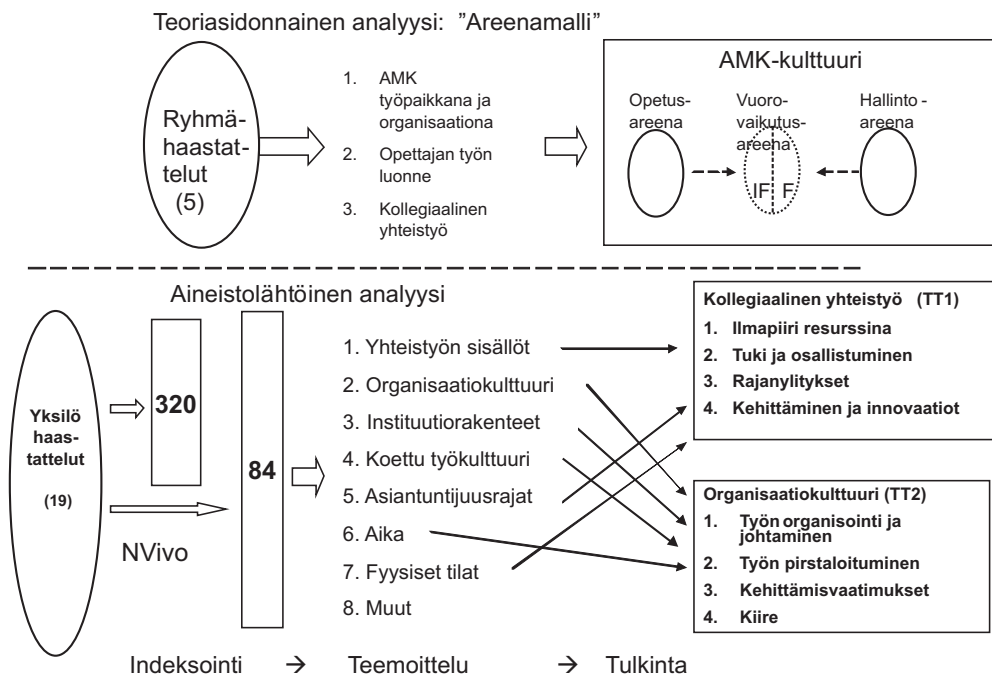
1) Ammattikorkeakoulu organisaationa ja työpaikkana paljasti sen, että ammattikorkeakoulussa on kyse opetuskuulttuurin ja hallintokulttuurin kohtaamisesta, 2) opettajan työn luonnetta koskevassa puheessa korostui työn itsenäisyys ja 3) kollegiaalisen yhteistyön teemassa erottui virallinen ja epävirallinen ulottuvuus. Analyysin toisessa vaiheessa otin teemojen tulkintaan avuksi mikropoliittisen näkökulman, joka viittaa opettajien omaa työtä koskevaan valtaan ja toiminnan ulkoiseen kontrolliin (Ball 1987; Blase 1991; Salo 2002). Mikropoliittinen näkökulma johti haastatteluteemojen tulkintaan areenamallin avulla (ks. Salo 2002, 42), jonka olen raportoinut myös erillisinä artikkeleina (Savonmäki 2005; 2006).

Ryhmähaastattelun analyysissa korostui Pattonin (2002, 58) mainitsema **holistinen perspektiivi**, jossa ilmiö on ymmärrettävissä kokonaisuutena eikä redusoitavissa yksinkertaisiin syy-seuraussuhteisiin. Analyysini muuttui melko nopeasti ensimmäisen induktiivisen vaiheen jälkeen teoriasidonnaisempaan suuntaan arenamallin myötä. Oli kuitenkin arvokasta jatkoa ajatellen, että sain riittävän kokonaisvaltaisen kehityksen ensimmäisen tulkintani pohjaksi. Tämä kokonaisvaltainen kehitys auttoi opettajahaastatteluaineiston analyysissä pitäytymään tiukemmin aineistolähtöisyydessä, mikä mielestäni näkyikin analyysin kulussa. Yksilöhaastattelujen kategorioiden luomisessa en tukeutunut teoriaan vaan tutkimustehtäviin, jotka ohjasivat analyysin vaiheita. Molempien aineistojen analyysi on esitetty kuviossa 6. Sen myötä siirryn opettajien yksilöhaastattelujen analyysiin.

Opettajahaastattelujen sanasta sanaan litteroitua tekstiä kertyi 335 sivua² Haastattelussa opettajat kertovat oman työnsä sisällöistä ja muodoista ja yhteistyö liittyy tähän työn kokonaisuuteen tutkimushaastattelun erityisenä teemana. Puheessaan opettajat ilmaisevat omat käsityksensä, so. liittävät yhteistyöhön omat merkityksensä, joita tutkijana pyrin tulkitsemaan. Varsinainen analyysi alkoi litteroinnin tarkistamisella. Tämä oli aineiston ensimmäinen lukukerta.

Patton (2002, 55) mainitsee **induktiivisen analyysin** yhdeksi laadullisen tutkimuksen periaatteeksi. Pelkästään se, että se että aineistosta saadaan muodostettua joitakin havaintokategorioita, edellyttää induktiota. Keskittyminen opettajan omaan kokemukseen yhteistyöstä ja sen merkityksestä ilman lähtökohtana olevaa teoriaa ja sen koettelua vaatii useampia lukukertoja. Kaiken kaikkiaan tämäntyyppisen analyysin kuvaus on tärkeää sen havaitsemiseksi, miten päättely etenee tutkimustehtävän suunnassa. Varsinaisen koodauksen aloin pyrkien pelkistämään tekstissä olevia ilmaisuja indekseillä, jotta saisin tekstimassan hallittavampaan muotoon. Samalla tutkimustehtävän kannalta epäolennainen aines karstiui. Kategoriat ja niiden suhteet muodostavat tulosten pohjaksi merkitysrakenteen, joka kuvastaa tutkijan omaa tulkintaa. Siksi kategorioiden sisältö ja nimeäminen saattaa olla, kuten tässäkin tapauksessa, monivaiheinen prosessi. On huomioitava, että tulosten rapor-

² Times New Roman 12 kirjasin, riviväli 1



Kuvio 6. Aineiston analyysin eteneminen

toinnin yhteydessä kategorioita joudutaan arvioimaan uudelleen tutkimustehtävän suhteen, jolloin erityisesti niiden keskinäiset suhteet saavat lopullisen muotonsa osana tulosten tulkintaa.

Ensimmäisellä koodauskerralla indeksoin 320 indeksiä haastattelujen marginaaleihin. Indeksi saattoi olla lause, ilmaisu, kappale tai lauseen osa. Indeksiluku on epätarkka, koska tein sen ilman tietoista käsitekehikkoa ja sisällöltään samoja indeksejä tuli eri otsikoilla. Jaottelin karkeasti keskustelun teemat indeksien pohjalta kategorioihin: fyysiset tilat, organisaatio, aika, eristäytyminen ja rajojen ylläpito, työnkuva/työnhallinta/työnjako, ja yhteistyö. Nämä kategoriat näyttäytyvät opettajien puheessa ammattikorkeakoulun toimintaa ja rajoja määrittävinä ilmiöinä. Tämä kaikki edustaa sitä kulttuuria, joka tässä ammattikorkeakoulun yksikössä vallitsee. Siihen voidaan katsoa kuuluvaksi kaikki resurssit, puitteet ja toimintatavat sekä organisaation rakenteet ja valtasuhteet. Nämä asiat muodostavat ammattikorkeakoulun kulttuurin, joka kuvaa laadullisesti yhteistyöympäristöä. Kulttuuri siis luo yhteistyön tekemiselle kehyksen, jonka jokainen työntekijä tulkitsee omalla tavallaan. Kulttuuri ei ole ulkopuolelta määritelty "rautahäkki" tai toimintoja määräävä rakenne, vaan jokaisen oma määrittely sille, mitkä asiat ovat vaikuttamassa yhteistyön tekemiseen ja mitkä asiat sitä määrittelevät. Tutkijana voin konstruoida ja verbalisoida tuon

kehyyksen tulkitsemalla opettajien puhetta omasta toiminnastaan. Tässä aineistossa kehys määrittyy niiden tekijöiden suhteen, joita opettajat pitävät tärkeinä puhuessaan omasta työstään. Niillä viitataan kuitenkin toimintakulttuuriin, eli laajempaan yhteisölliseen kehykseen, jonka ytimessä on tutkimustehtäväni mukaisesti yhteistyön muodot ja sisällöt. Analyysin ”keskelle” tulee siten asettaa yhteistyö ja siihen suhteutuu muu opettajien puhe. Yhteistyötä ei tietenkään determinoi mikään yksittäinen tekijä, vaan tulee pohtia eri tekijöiden vaikutussuhteita.

Tässä vaiheessa aineiston tekninen hallinta muuttui hankalaksi, koska indeksoituja kategorioita oli vaikea poimia tekstistä omaksi tiedostoksi ja samalla tuli tarve tutustua aineistoon vielä paremmin. Siksi päätin tehdä uuden lukukerran koko aineistosta ja käyttää NVivo-ohjelmaa indeksoinnin apuna jatkotyöskentelyn helpottamiseksi. Ensimmäisen ja toisen koodauksen välillä kirjoitin itselleni ensivaikutelmia aineistosta muodostaakseni siitä paremman kokonaiskuvan.

Toisella koodauksella käytin siis tietokoneohjelma NVivoa luodessani keskeisiä aineistokategorioita. Ohjelman avulla indeksejä muodostui 84 (liite 4). Kun koodausta aloitetaan, ohjelmaan voi luoda niin paljon indeksejä eri nimillä kuin on tarpeen. Kun indeksejä kertyy koodauksen edetessä, ohjelma näyttää koko ajan ruudulla oman indeksiluettelon, jolloin samannimisiä indeksejä ei ”kirjoita” uudestaan kuten käsikoodauksessa tapahtuu. Ohjelma käyttää analyysin edetessä jo käytettyjä indeksejä (nodes) ja ehdottaa niitä valittaessa koodattavat kohdat. Sama lause, kappale tms. kohta voidaan lisäksi koodata monella eri indeksillä. Näistä syistä indeksisyronymit vähenevät ja kategoriat tiivistyvät. Toisella koodauksella aineiston oppimisella voi olla myös vaikutusta indeksien tiivistymiseen. Nimesin indeksoidusta aineistosta seuraavat kahdeksan kategoriaa (liite 5):

1. Yhteistyön sisällöt
2. Organisaatiokulttuuri
3. Instituutorakenteet
4. Koettu työkuulttuuri
5. Asiantuntijuus
6. Aika
7. Fyysiset tilat
8. Muut

Kategorioiden nimeämisen jälkeen tarkastelin niiden sisältöä vielä lähemmin samoin kuin niiden keskinäisiä suhteita. Tulkinnan edetessä pohdin myös kategorioiden antia tutkimustehtävien kannalta. Analyysin edetessä kategorioiden suhde toisiinsa jäsentyy tutkimustehtävien mukaan. Luonnehdin kategorioiden sisältöä lyhyesti seuraavassa:

1. Yhteistyö on tutkimustehtävän mukaisesti keskeinen kategoria, jossa tulee esille muutakin kuin opettajien välistä yhteistyötä. Erityisesti suhde työelämään on ammattikorkeakoulun alueellisen kehittämistehtävän myötä jäsentämässä opettajien työnkuvaa. Verkostoituminen erilaisten työelämän organisaatioiden kanssa tapahtuu tyypillisesti opiskelijoiden työharjoittelun ja opinnäytteiden kautta, mutta paljolti myös erilaisten kehittämisprojektien yhteydessä. Tämä kategoria on nähtävä keskeisenä osana opettajien puhuessa kollegiaalisesta ja muusta yhteistyöstä. Siinä viitataan suoraan yhteistyön sisältöihin, muotoihin ja siihen, miten opettaja näkee yhteistyön oman työnsä kokonaisuudessa.
2. Organisaatiokulttuuri kategoriana viittaa työn ja koulutuksen organisointiin ja siihen miten ammattikorkeakoulun pedagogiikka näkyy opetussuunnitelmatyössä, ohjauksessa ja miten organisaatio avautuu ulospäin toteuttaessaan tehtävänsä. Opettajan työssä organisaatiokulttuuriin liittyy erityisesti johtaminen eri tasoilla. Esimerkiksi keskushallinnon linjaukset tai lähimmän esimiehen toiminta ovat molemmat johtamista, jolla on merkitystä opettajan arkipäivään. Opettaja näkee johtamisen tasot osana vallan ja vaikuttamisen kenttää, johon hän paikantaa itsensä.
3. Instituutorakenteet tarkoittavat niitä strategioita, joilla AMK pyrkii saavuttamaan asettamansa päämäärän. Rakenteiden yhteydessä opettajat puhuvat myös organisaatiohierarkiasta ja arvioivat sen merkitystä yleisesti ja suhteessa aikaisempaan. Vertailukohtana voi olla muu työorganisaatio tai aikaisempi opistoasteen organisaatio. Rakenteisiin liittyvät myös laadunhallintajärjestelmä, työaikasuunnittelujärjestelmä ja koulutusala/koulutusohjelmarajat, jotka omalla tavallaan muodostavat sen hallinnollisen ja institutionaalisen todellisuuden, jossa yksittäinen opettaja tekee ratkaisuja suhteessa omaan työhönsä ja siinä tehtävään yhteistyöhön.
4. Koettu työkulttuuri on henkilökohtaisempi kategoria kuin organisaatiokulttuuri. Siinä tulevat esille opettajan oman työn vaatimusten ja siitä selviytymisen suhde sekä henkilökohtaiset strategiat työssä oppimiseen ja jaksamiseen. Työhön perehtymisen problematiikka tulee esille tuen ja yksin selviytymisen jännitteenä. Opettajat puhuvat paljon työn hallinnasta.
5. Asiantuntijuus-kategoriassa yhdistyy kaksi kehittymispolkua, yksityinen ja yleinen. AMK on asiantuntijaorganisaatio ja yksittäinen opettaja edustaa sen kehittyvää asiantuntijuutta. Se luo kompleksisen tilanteen, jossa asiantuntijuutta toisaalta halutaan kehittää moniammatillisesta näkökulmasta yhdistäen eri henkilöiden osaamista, mutta samalla asiantuntijuus on vaikeasti kommunikoituvaa, varjeltua osaamista

joka ei helposti taivu tiimien yhteisesti jaettavaksi omaisuudeksi. Rajat ja eristäytyminen nähdään asiantuntijuuksien seurauksena muodostuneeksi rakenteeksi, jolloin pidetään turhaan yllä koulutusalakarsinoita ja kilpailua.

6. Aika tulee opettajien puheeseen kiireenä ja resurssien puutteena. Resurssit muuttuvat aina ajaksi ja tunteiksi, jolloin resurssien yhteydessä viitataan niiden jakautumiseen ja oikeudenmukaiseen tai järkevään käyttöön. Kuormittuminen ja jopa uupuminen tulevat tehostamisvaatimusten myötä opettajan uhkaksi. Resurssipuheen loogisena seuralaisena on kiire. Kiire ei kuitenkaan aina selvästi liity resurssien puutteen, vaan asioiden priorisoinnin vaikeuteen ja töiden koordinointiin.
7. Fyysiset tilat ovat opettajien vuorovaikutuksen kannalta hyvin tärkeässä roolissa. Työhuonejärjestelyt, taukotilat ym. vaikuttavat hyvin ratkaisevasti siihen, minkälaiseen keskusteluyhteyteen ja kohtaamisiin opettajalla on arkipäivässään mahdollisuuksia. Tilaratkaisuilla on merkitystä synergian kannalta. Muutoksilla fyysisten tilojen osalta näyttää olevan aina merkitystä sosiaalisiin suhteisiin, yhteistyöhön sekä etäisyyden ja läheisyyden kokemuksiin.
8. Muut-kategoriaan sijoitin viittaukset opiskelijoilta ja muualta saatavaan palautteeseen, opiskelijoiden projektitöiden ohjaamiseen, sähköisen viestinnän käytäntöihin ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Kaikki nämä olivat tärkeitä pitää mukana seuraavaan tulkinnan vaiheeseen, jolloin ne ilmensivät omalta osaltaan organisaatiokulttuurin sisältöä.

4.5 Tulosten raportointi

Tutkimukseni tulososa koostuu kolmesta pääluvusta. Aloitan tulosten raportoinnin viidennessä luvussa esittämällä kollegiaalisen yhteistyön yhtäältä opettajan työn ulottuvuutena ja toisaalta osana organisaatiokulttuuria. Pitäydyn opettajien omissa kokemuksissa tulkiten löydöksiä tutkimustehtävien pohjalta. Viidennen luvun löydökset perustuvat yksilöhaastatteluiden aineistolähtöiseen analyysiin. Havainnollistan löydöksiä autenttisten haastattelulainauksen avulla.

Kuudennessa luvussa esittämäni analyysin löydökset pohjautuvat viiteen ryhmähaastatteluun. Haastattelulainauksen lisäksi laadullista raportointitapaa edustaa areenametaforan käyttö (Richardson 2000, 927). Sidon löydökset organisaation mikropoliittiseen areenamalliin, joka liittyy yhteistyön osaksi vallan ja vaikuttamisen tematiikkaa. Tämä teoriasidonnaisempi analyysi valaisee yhteistyön ja organisaation suhdetta ja auttaa käsitteellistämään opettajuutta koulun kulttuurissa. Raportointini ei siis noudata aineistonkeruun ajal-

lista vaiheistusta, vaan tarkoituksena on nostaa käsitteellistämisen tasoa raportoinnin edetessä.

Seitsemännessä luvussa pyrin abstrahoimaan empiriaa esittämällä yhteistyön organisaation väljäsidoksisuuden ja opettajien autonomiapyrkimysten välisenä jännitteenä. Kuvauksessani nousee keskeiseksi opettajan autonomia yhteisöllisen opettajuuden perustana. Autonomian yhteisöllinen tai individualistinen tulkinta on yhteydessä siihen, muodostuu-ko yhteistyöstä väline ammattikorkeakoulun kulttuurin tasapainoiseen kehittymiseen vai yhteistyöstä vieraantumiseen ja rajojen ylläpitämiseen. Kahdeksannessa luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja pohdin tulosten merkitystä koulutuksen ja tutkimuksen kentällä.

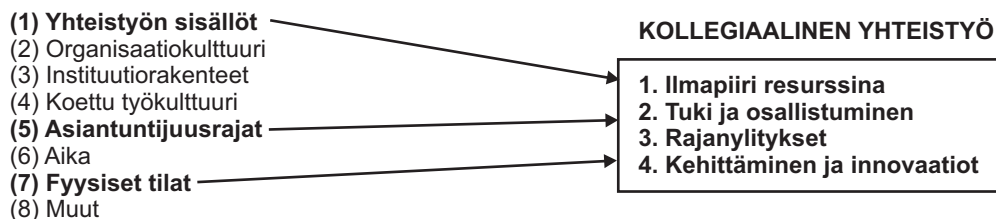
5

Yhteistyökokemukset opettajuuden ja ammattikorkeakoulukulttuurin kehityksessä

Tarkastelin lyhyesti luvun 4 lopussa opettajien yksilöhaastatteluista pelkistettyjen kategorioiden sisältöä. Nämä kategoriat ovat eroteltu myös teknisesti dokumenteista erillisiksi tekstitiedostoiksi (liite 5). Tässä luvussa tulkitseen ja arvotan kategorioiden sisältöä tutkimustehtävien mukaan. Luvussa 5.1 tarkastelen ensimmäisen tutkimustehtävän mukaisesti mitä kollegiaalinen yhteistyö on opettajan kokemuksena ja luvussa 5.2 paneudun toisen tutkimustehtävän mukaisesti ammattikorkeakoulukulttuuriin yhteistyön kontekstina.

5.1 Kollegiaalinen yhteistyö opettajan työn ulottuvuutena

Tulkintani eteneminen pelkistetyistä kategorioista kohti yhteistyön olemusta näkyy kuviossa 7. Hyvä ilmapiiri yhteistyön resurssina auttaa ylittämään rajoja, joita asiantuntijuusalueet muodostavat opettajien ja opettajaryhmien välille. Opettajien yhteistyön muodot ilmaisevat yhteistyön asemaa opettajan työn kokonaisuudessa, suhdetta autonomian ja kollegiaalisen tuen välillä. Rajanylitys on haaste asiantuntijuudelle ja sen mukaan organisoitulle työlle. Työn kehittäminen ja opetukselliset innovaatiot tarkoittavat sitä, että opettajien puheessa korostuvat yhteistyön tuotokset, mitä hyötyä siitä on, mikä sitä motivoi ja miksi sitä pidetään järkevänä.



Kuvio 7. Aineistokategorioiden tulkinta

Yhteistyön sisällöt on tutkimustehtävän mukaisesti keskeinen kategoria, jossa tulee esille muutakin kuin opettajien välistä yhteistyötä. Erityisesti suhde työelämään on ammattikorkeakoulun alueellisen kehittämistehtävän myötä jäsentämässä opettajien työnkuvaa. Verkostoituminen työelämän organisaatioiden kanssa tapahtuu tyypillisesti opiskelijoiden työharjoittelun ja opinnäytteiden kautta, mutta paljolti myös erilaisten kehittämisprojektien yhteydessä. Niissä ammattikorkeakoulu voi olla mukana kumppanina, asiantuntijana tai esimerkiksi henkilöstön kouluttajana työpaikalla. Tämä kategoria on nähtävä keskeisenä opettajien puhuessa kollegiaalisesta ja muusta yhteistyöstä. Siinä viitataan suoraan yhteistyön sisältöihin, muotoihin ja siihen, miten opettaja näkee yhteistyön oman työnsä kokonaisuudessa.

Yhteistyön alueella opettajat puhuvat sekä kollegiaalisesta yhteistyöstä että muusta koulun ulkopuolelle suuntautuvasta toiminnasta. Vaikka haastattelun teema oli painotetusti kollegiaalinen yhteistyö, niin työelämysuhteet ja muu koulun ulkopuolelle suuntautuva toiminta ovat myös vahvasti läsnä. Nämä yhteistyön alueet on vielä melko helppo erottaa toisistaan esimerkiksi silloin, kun kyse on työharjoittelusta, opinnäytteeseen liittyvästä projektista tai muusta yhteistoiminnasta. Työelämäyhteistyöhön kuuluu myös yhteistyö muiden ammattikorkeakoulujen ja yliopiston kanssa, joka väljästi tulkiten on myös "työelämää". Toisaalta koulun sisäisestä yhteistyöstä voidaan erottaa kollegiaalinen yhteistyö ja yhteistyö tukipalvelujen, kuten opintotoimiston, vahtimestarien, ravintolahenkilöstön ja siistijöiden kanssa. Tämä yhteistyö on huomionarvoinen osa työn kokonaisuutta, vaikka siihen en tässä tutkimuksessa keskitykään. Seuraavassa tarkastelen kollegiaalisesta yhteistyön tekijöitä kuvion 7 pohjalta.

5.1.1 Ilmapiiri yhteistyön resurssina

Kollegiaalisesta yhteistyön kokemuksellisesti tärkeät edellytykset liittyvät työyhteisön ilmapiiriin, joka opettajien puheessa ilmenee useimmiten positiivisena, toimintavapautta, henkistä hyvinvointia ja jaksamista lisäävänä resurssina. Yhteistyö luo sosiaalista pääomaa, joka

näky luottamuksena keskinäisissä suhteissa. Tämä arkinen yhteys on perustana kaikelle yhteistyölle.

Yhteistyön perustaa voisi nimittää myös yhteisöllisyydeksi, jonka pohjalta syntyvä konkreetti yhteistyö voi toteutua monessa eri muodossa. Luonnehdin tätä yhteistyön perustaa ilmapiiriksi, jolla on merkitystä yhteistyön toteutumiselle. Ilmapiiritekiäjät ovat opettajien puheessa lähtökohta ja perusta yhteistyön onnistumiselle. Työparin välisessä yhteistyössä ei aina puhuta ilmapiiristä vaan samaan asiaan viitataan esimerkiksi termillä henkilöke-mia. Ilmapiiri on yhteistyön perusta, joka parhaimmillaan koetaan toisten kunnioittami-sena ja luottamuksena. Tärkeän alueen yhteistyössä muodostavat toisiin tutustuminen, yhteydenpito ja toisten tunteminen, vaikka se ei aina konkretisoidu yhteisenä suunnittelu-na tai opetuksena. Se on tärkeää oman työssä jaksamisenkin vuoksi.

V18: ... mukavalta tuntuu tulla tiimiin ja nähdä ihmisiä ja se ei oo semmonen niin musta niin muodollinen kuitenkaan että. Ja koulutuspäällikölle moneen kertaan sanoinkin, että jos mut nyt eristetään siitä tiimistä... et mä en oo jonkun tiimin osa, et mä jään vaan yksin tänne ninkun, niin sit mä en kyllä jaksa, kyllä mä tarviin siihen ihan, siihen olemiseen sen, että siellä on sitä porukkaa, joitten kanssa voi kuitenkin vaihtaa ... Et mä oon jonkun osa, et mä en oo yksin mitään...mä en halua eristäytyä sen takia, koska ilmeisesti täällä sit saa sen vuorovaikutuksen ja mä oon paikkani sillä tavalla saanu ja ja ansainnu sen olemalla just sitkeesti, mä oisin täältä voinu eritytyä ja just että mä tekisin vaan sitä omaani.

Yhteisöllisyyden tunne ja vastavuoroisuus

Ilmapiiri on siis tunnetta kuulumisesta johonkin isompaan ryhmään. Yhteisöön kuuluminen on ihmisen perustarve ja merkityksellinen myös sen sosiaalisen identiteetin kannalta, jota jokainen organisaatio jäsenilleen tuottaa. Työilmapiirille ovat tärkeitä kaikki vuorovai-kutustilanteet, joissa kohdataan kollegat. Erityisen tärkeä yhteydenpitotapa on työajan si-sällä tapahtuva "taukokäyttäytyminen".

V15: Kyllä meillä sil, kahviajathan määräytyy sen mukaan, millon tunti loppuu ja seuraava alkaa eli ne tauot eli tuota siinä kymmenen hujakoilla sitten lounastauon aikaan ja sitten kahen maissa niin silloin kyllä siellä meillä yleensä on porukkaa ja sitten yleensä sitten ollaan siellä keittiössä kahvilla yhdessä ja silloin ninkun tehhään kaikenlaista tai suunnitellaan ja tämmösiä ninkun, ei suunnitella mitään opetukseen, tämmöseen, liittyyvä vaan tämmöstä ninkun vapaampaa ideointia ja ...että kun siellä ollaan kahvilla niin siellä ei puhuta sitten tämmösiä työasioita vaan ninkun vähän tämmöstä jotain muuta hauskaa, kivaa.

Kollegiaalisuuden ylläpitämiselle näyttää olevan hyödyksi myös työn ulkopuolinen toiminta yhdessä kuten urheilu, kulttuuri ja muu rentoutuminen. Tässäkin tulee esille ilmapiirin merkitys työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. On tärkeää pystyä kohtaamaan kollega ihmisenä, jolloin hyvä vuorovaikutus koetaan jo arvokkaana sinänsä, eikä sitä liitetä välit-

tömään työn suorittamiseen. Se voi merkitä esimerkiksi vähemmistösukupuolen yhteisyyden tunnetta ja laajeta harrastustenkin puolelle. Tällä on epäilemättä myönteinen vaikutus ilmapiiriin.

V17: Eli onhan meillä sitten tämmöstä ninkun miesenergiaa tai tällästä tuolla, ... mehän käytiin porukalla hiihtämässä ...X:n kautta mä oon sitten verkottunu semmisiin ninkun kaukalopallo- ja futisjuttuihin mukaan kanssa. Vähän vastapainoo tästä, työhyvinvointia ei ninkun ihan virallista kanavaa vaan se tulee sit näin. Miehet kun hyvä veliverkosto, no joo.

Erityisesti opettajien puheessa korostui vastavuoroisuus, eli oman panoksen ja asenteen vaikutus ilmapiiriin kokemiseen. Ilmapiiri ei siis ole jotakin annettua, vaan se muodostuu kuuntelemisesta, arvostamisesta ja luottamuksesta. Hyvässä ilmapiirissä asioita voidaan kyseenalaistaa ja rohkaista siihen muitakin ilman pelkoa torjutuksi tulemisesta. Kuvaus hyvästä yhteistyöepisodista on kuin kuvaus hyvästä ihmissuhteesta:

V12: Et se yhteistyö oli sitä, että siinä kuunneltiin toinen toista ja ninkun hyvä vuorovaikutus, missä voitiin kyseenalaistaa ninkun, et luotettiin toisen asiantuntijuuteen ja sillä lailla rakentavasti kommentoitiin toisen lauseita, että ei tullu sellasta, että vois kokea olevansa huonompi kuin toinen. Et siinä oli semmonen hyvä ilmapiiri, avoin, välitön, luottamuksellinen.

Ilmapiirin varjeleminen: vetäytymistä, vaikenemista, varovaisuutta

Edellä kuvattu harmoninen vastavuoroisuus voi ilmetä pienessä piirissä, mutta koko yhteisön ilmapiiriin kuvaamiseksi se lienee liian yksioikoinen. Hyvän ilmapiiriin ylläpitäminen saattaa tarkoittaa julkista konsensusta ja vastakkaisasettelujen välttämistä, minkä vuoksi se ei aina johda hyvään yhteistyöhön kaikkien kanssa. Päinvastoin, se saattaa johtaa vetäytymiseen ja tilanteeseen, jossa opettaja sanoo vierailevansa työpaikalla.

V7... ikään kuin pitäisi olla jotenkin amkiin kuuluva jollain tavalla, mutta jotenkin siitä ninkun kauheen irrallinen... käy ninkun työpaikassa jossakin täällä näin...tämmönen hirvää valtasoppa pyörii ja itte koen, että mä tuun ulkoa päin tähän tekemään sitä omaa osuuttani ja lähen pois ja katon sitten taas matkan päästä, herran jumala mikä valtataistelu siellä on menossa...

Ilmapiiri voidaan siis kokea myös vieraannuttavana ja työyhteisöön etäisyyttä tuovana valtataistelun ja linjaristiriitojen näyttämönä, jolloin vetäytyminen on opettajan oma valinta. Tämä ei tarkoita, ettei opettaja löydä kollegaa yhteistyökumppanikseen. Jokainen haastateltava pystyi sanomaan esimerkkejä tyydyttävästä yhteistyöstä vähintään työparin, yleensä useammankin kollegan kanssa. Samaan aikaan kun otetaan etäisyyttä muuhun työyhteisöön, läheisistä kollegoista voi tulla sitä tärkeämpiä.

Ilmapiirin varjeleminen on yhteinen asia, ja siksi opettajien on siedettävä erilaisia tapoja ja ajatella ja toimia. Väljäsidoksinen organisaatio mahdollistaa hyvin erilaiset opettaja-orientaatiot ja vaikuttaa siksi viihtyvyyteen. Ilmapiiriä on hyödyllistä vaalia korostamalla sen positiivisia puolia. Ilmapiiriä kehutaankin lähes poikkeuksetta hyväksi, vapaaksi ja kannustavaksi. Sen sijaan hankalista työtovereista voidaan mainita ohimennen ikään kuin erikoistapauksina. Todetaan, että kaikkien kanssa ei voi eikä tarvitse tehdä yhteistyötä.

Ilmapiiriä vaalitaan välttämällä ennakoitavia konfliktitilanteita ja olemalla lojaali eri tavalla ajattelevia kohtaan, mutta myös varomalla arkoja puheenaiheita. Vaikeneminen on yksi tapa pitää yllä hyvää ilmapiiriä. Kielteisenä koettujen asioiden esille nostaminen vie energiaa ja aikaa. Niiden koetaan uhkaavan työyhteisön vakautta ja turvallisuutta. Isojen epäkohtien esiin nostaminen voi leimata esittäjän valittajaksi ja tuottaa enemmän kustannuksia kuin hyötyjä. On siis järkevää olla varuillaan ja oppia, mistä asioista on vaiettava.

V12:Työyhteisön hyvinvointiin liittyvät asiat, et ne, kerran tässä nostettiin ninkun, nostettiin esille, että jotakin ongelmaa on, mut että sen asian käsittelyt jäi kesken, että sille ei tullu sitten jatkoa. Toisaalta kun pääs tämmönen purkaus tapahtumaan niin se tavallaan jo hoiti ja siten rauhotti ja ehkä puhdisti sitä ilmapiiriä, mutta jätti sen tietyn varauksellisuuden ainakin minun kohalla, että ei kaikkea arvaa ottaa esille.

Samaan vetäytymisen ja vaikenemisen ilmiöön liittyy myös varauksellisuus eli liian innokkuuden välttäminen. Uusien ideoiden esittäminen on herkkä asia, koska aina etukäteen ei voi varsinkaan uutena opettajana tietää aloitteellisuuden seurauksia. Yleensä tämä ongelma on niillä, jotka vielä etsivät ja vakiinnuttavat paikkaansa työyhteisössä. Uusille opettajille, sijaisille ja muille ”pätkätyöläisille” opettajayhteisö opettaa tehokkaasti diplomatiaa: epäkohtiin ei saa julkisesti puuttua, eikä liian innokkaasti esittää ideoitaan kenen tahansa kuullen. Yhtäältä pitäisi olla innokas ja aloitteellinen, mutta toisaalta tyytyä kehittämiseen vain pienessä piirissä.

V12: mä saatan lähteä ideoimaan jostakin yhestä, kahesta sanasta juttua eteenpäin ja se voi antaa sitten sen liian innokkaan leima. Ja silloin ninkun, silloin tulee semmonen jonkunlainen ninkun uhka, että millon tota, että kohta voi räjähtää ja tuleeko se sitten mun suuntaan vai mihkä. Et etenkin sellaset uudet ideat, uudet ajatukset, niin siinä täytyy välillä käyttää aika paljon diplomatiaa, et miten sen asian arvaa esittää.

Vetäytyminen, vaikeneminen ja varovaisuus sekä toisaalta myönteisten asioiden korostaminen liittyvät yleisen ilmapiirin ylläpitämiseen. Opettajan on kuitenkin löydettävä väylät asioiden käsittelemiseen. Se tapahtuu siinä luottamuksellisessa ilmapiirissä, jossa arkoja asioita voidaan puida yksityisesti ilman yleistä julkista keskustelua (*joskus oven takana urputetaan tai ollaan samassa työhuoneessa niin me tässä yhdessä maailmaa parannetaan*). Näin

vaikeista asioista ei tule hallitsemattomia purkauksia, vaan ne hoidetaan pienemmässä piirissä. Asiat eivät ehkä muutu, mutta niiden kanssa jaksetaan paremmin elää.

Ilmapiiri paranee pienessä piirissä

Kollegasuhteiden avoimuus arjen työskentelyssä voi osoittautua erilaiseksi kuin opettajan työn traditioksi on yleisesti ajateltu. Uuden opettajan ensivaikutelma ammattikorkeakoulusta lyö korville opettajan työhön liittyviä ennakkokäsityksiä: opettajan työssähän onkin piirteitä tiimityöstä, jossa opetusmateriaalit ovat avoimesti kaikkien saatavilla.

V10: mua työelämästä jotenkin varoteltiin, että että täällä on hirveä kilpailu, että kuinka sää sinne oot menossa... hyvin avoimesti on otettu vastaan ja se tunne, että sulla on paljon annettavaa, että tuu mejän mukaan... Sitä on ninkun sanottu jo ääneenkin kun mä tulin, että kansioiden päällä ei istuttu, ei istuta. Sillon oli kansioita, nythän on kaikki verkossa ja tikulla.

Hyvän tiimihengen korostuminen voi tuottaa myös erottautumista, joka koetaan ongelmalliseksi muiden silmissä. Yhteiset materiaalit, yhteinen suunnittelu ja kokonaisuuksien toteutus tehdään tiiviissä yhteistyössä ja sen jälkeen työn tekemistä juhlietaan tässä pienessä tiimissä. Tämän vaikutuksesta yleiseen ilmapiiriin tiimiin kuulumaton kommentoi:

V16: ...ne käy sitten ninkun sinä porukkana aina, kun se on kurssi saatu vedettyä niin jossain yhdessä syömässä, et sit meillä on semmosia ninkun pikku piikkejä tullu tonne sisälle, joka ei taas varmaan välttämättä oo hirveen hyvä, että kun kuulee, että aha, ne meni, vaikka ei se, totta kai voi mennä, mutta sehän taas sitten vaan semmosen yhden porukan yhtenäisyyttä kasvattaa.

Yhden porukan yhtenäisyys siis koetaan piikkiä, johon sisältyy mahdollisuus klikkiytymiseen ja itseriittoisuuteen. Tärkeää onkin, mitä johtopäätöksiä muut tiimiytymisestä tekevät, seuraavatko esimerkkiä vai synnyttääkö se enemmän epäluuloja. Huusko (1999) nimittää tätä pikkuporukoitumiseksi ja pitää sitä olennaisena osana opettajayhteisön vuorovaikutusta. Pienen ryhmän yhtenäisyyden vaikutus koko työyhteisön ilmapiiriin ei ole suoraviivainen prosessi, vaan se voi kohdata yllättäviä tulkintoja. Muutenkin hyvien käytäntöjen leviäminen opettajaryhmästä toiseen ei ole automaatti, vaan vaatii ponnistelua puolin ja toisin.

Kaiken kaikkiaan ilmapiiri näyttää olevan yhteistyölle tärkeä resurssi, joka koetaan enemmän voimavaroja vapauttavana kuin sitovana ilmiönä. Töiden sujuminen edellyttää kitkatekijöiden ohittamista niin pitkälle kuin se on mahdollista. Ilmapiiriä uusinnetaan ja ylläpidetään puheessa yhtä paljon kuin muussa toiminnassa. Kyse ei ole niinkään asioiden kaunistelusta tai vääristelystä, vaan siitä, että asioista puhuminen on myönteisen ilmapiirin luomista. Tämä koskee myös haastattelupuhetta. Puhuessaan opettajat eivät niinkään

analysoi ilmapiiriin eri puolia, vaan nostavat esille myönteisiä asioita. Ongelmalliset ihmis-suhteet ja ilmapiiriin vaikuttavat ongelmat jäävät nopeasti ohitetuiksi maininnoiksi.

5.1.2 Kollegiaalinen yhteistyö tukena ja osallistumisena

Opettajien puheessa yhteistyökokemusten kontekstit, sisällöt ja pyrkimykset kietoutuvat toisiinsa ja niiden erittely erilaisiksi yhteistyön muodoiksi on vaikeaa. Yhteistyötä tehdään työprosessin kaikissa vaiheissa (suunnittelu-toteuttaminen-arviointi) ja rajaa yksin tehtävän työn ja yhteistyön välillä on joskus vaikea vetää. Hyvän yhteistyön edellytyksenä on yksilöllinen osaaminen ja toisaalta tuloksellinen yksin tekeminen voi olla seurausta yhteisestä suunnittelusta. Silti yhteistyökokemuksissa voidaan erottaa kaksi yhteisöllisen opettajuuden kannalta tärkeää ulottuvuutta. Toinen on opettajan omaan työhönsä saama tuki ja toinen liittyy siihen, miten opettaja osallistuu työyhteisön yhteisiin haasteisiin.

Tuki oman työn tekemiselle ja jaksamiselle

Tuki oman ammatti-identiteetin kehittymiselle on keskeinen motiivi erimuotoiselle yhteistyölle ja yhteisöllisyydelle. Opettajien puheessa tärkeänä tuen lähteenä mainitaan esimies ja erityisesti samassa työhuoneessa olevat työkaverit. Näin fyysinen tila näyttää olevan yhteistyön aloittamisen ja ylläpitämisen kannalta tärkeä tekijä. Arjen pienissä asioissa tukeminen tarkoittaa vinkkejä, ongelmanratkaisua, vertaisohjausta ja johtamista, *että saa toisilta tukea siihen, mitä on tekemässä ja on sitten taas yhtälailla neuvomassa ja antamassa apua toisille.*

Opetukseen liittyvät keskustelut ja oman suoriutumisen varmistaminen kysymällä neuvoa tai ratkaisua ongelmaan parantaa oman työn hallintaa. Opettajat korostavat neuvojen vastavuoroisuutta, eli on oltava valmis itsekin tukemaan muita. Tämä auttamisen normi tulee esille myös ryhmähaastatteluaineistossa. Se tarkoittaa, että auttamisen ohella on osattava kunnioittaa kollegan yksityisyyttä. Auttaminen voi olla pelkästään kuuntelemista, mutta konkreettisemmin se on ongelmanratkaisutilanteissa auttamista ja opetusmateriaalien jakamista toisten kanssa. Jaksamista auttavat myös tilanteet, jossa kollegat kohdataan ihmisinä, ilman työasioita ja työrooleja. Tämä voi tapahtua paitsi tauoilla myös työajan ulkopuolella. Lähin työpari näyttäisi olevan tuen saamisessa tärkein henkilö.

V11: ...tukevuus on siinä myöskin se henkinen tuki ja asiantuntijuuden jakaminen ja sitten se, että kun näkee, että toiselta paukut loppuu nyten niin sitten toinen ninkun tulee mukaan siihen...

V13: ...monta kertaa se, että kun jonkun kanssa keskustelee niin siinä tilanteessa tulee sitten ratkasu, sen voi keksiä jo ittekin, kun toiselle saa puhua ja purkaa. Ja sit se, että kun me ollaan tuota, meitä on kaks samassa työhuoneessa niin siinähan tulee keskustelua

paljon, toinen toisiltamme kysellään asioita, niin tietokoneeseen liittyviä kuin opetukseen liittyviä ja tulee sitä ongelmanratkaisua siinä varmasti päivittäin.

Suunnittelu ja opetus

Oman opetuksen suunnittelu ja toteutus on opettajan työn ydintä, jossa yhteistyö määrittänyt työnjaon kautta. Yhteistyötä on vaikea erottaa työn kokonaisuudesta omaksi alueekseen, koska oppilaitoksella on yhteinen tehtävä, jota kaiken siellä tehtävän työn pitäisi edistää. Yhteistyötä tehdään työpareina, koulutusala-tiiminä, moniammatillisina tiiminä ja tiimien keskinäisenä vuorovaikutuksena. Yhteistyö merkitsee paitsi työn koordinoitua ja työnjakoa, myös vastavuoroista tukea ja apua kunkin omaan työhön.

V10: Kyllä se on mulle ihan sitä, että ninkun yhdessä tehdään, suunnitellaan ihan konkreettisesti, että mitä tää opintojakso pitää sisällänsä ja me ollaan ninkun tavallansa semmosia pareja tai useammankin opettajan ninkun tiimejä, missä tuota suunnitellaan se, mitä opetetaan, kuka opettaa, kenellä on se asiantuntijuus, mitä haluaa opettaa. Sitten materiaalit on vapaasti käytössä ristiin ja rastiin, aina vinkkejä, mitä on löytänyt ... jotenkin ninkun että saa toisilta tukea siihen, mitä on tekemässä ja on sitten taas yhtäläillä neuvomassa ja antamassa apua toisille.

Erityisesti työn suunnittelussa korostuu yhteistyön osuus. Opetus toteutetaan tavallisimmin peräkkäin, joskus rinnakkain ja yhteisopetuksena harvemmin. Yhteisissä kokonaisuus-sakin toteutuu opettajan yksityisyys: työ suunnitellaan yhdessä, mutta toteutetaan erikseen.

V10: ...me ninkun lähetään yhdessä suunnittelemaan, että mitä siellä, mikä se kokonaisuus on, mutta sitten esim. nyt tässäkin suuntaavissa meillä on ninkun, meillä on siellä kans ninkun tavallaan semmosia teemapäiviä ja semmosen ammatillisen kehittymisen tunteja kans, mitkä on yhteisiä ninkun kaikille ja me ollaan ne yhdessä suunniteltu ja jaettu vastuut, että kuka vastaa mistäkin päivästä ja teemasta ja tuota kontaktit hoitaa, mutta mutta sit taas niin kun taas sen substanssin suhteen sit taas hoidamme ihan erikseen...

Harjoitteluohjaus ja opinnäyteohjaus liittyvät myös opetuksen kokonaisuuteen ja ovat olennainen osa koulutusta. Ne kuitenkin muodostavat oman ohjauskokonaisuuden, jossa tehtävällä yhteistyöllä on useimmiten linkki työelämään.

V12: ...nyt ohjataan yhdessä ja pyritään semmoseen, että ne on laadukkaampia ja enemmän suuntautuu sinne työelämään ja työelämän hankkeisiin. Se on se yks muutos kanssa, että ei olla enää ninkun tässä oman talon seinien sisällä vaan pyritään tonne ulospäin ja tekemään ihan semmosia aitoja, hyödynnettäviä toiminnallisia töitä tai sitten ihan pienmuotosta tutkimusta.

Opiskelijoiden harjoittelun ohjaus tarjoaa opettajille yhden foorumin kollegiaaliselle yhteistyölle. Tulos on pitkälti sama kuin opetuksessa: suunnittelussa ja koordinoinnissa yhteistyötä tehdään paljon, mutta ohjauksen toteuttamisessa on toivomisen varaa:

V15: ...sitten harjoittelupaikka esimerkiksi jossakin sairaalassa niin siellä voi olla samaan aikaan fysioterapian opiskelijoita, toimintaterapian opiskelijoita, sairaanhoidon opiskelijoita, mut jokaisen luona käy erikseen oma opettaja eri aikoina. Ja vielä silleen, että vastaan tullaan sitten ninkun muutaman kerran on käyny, samaan paikkaan menossa. Vois mieltii joskus, että kun sais silleen, et semmoset mun mielestä ois ja ninkun opettamiseen ja siihen yhteistyöhön, et me opettajat pystyttäis tekeen yhteistyötä, että ne opiskelijatkin oppis, että yhteistyötä tehdään ninkun silleen siellä työelämässäkin.

Samoin verkkopedagogiikka muodostaa oman kokonaisuuden, joka ei selvästikään ole vielä täysin integroitunut opetustyön olennaiseksi osaksi. Se nähdään tulevaisuuden mahdollisuutena.

V8: ...siinä on tosi paljon ninkun mahdollisuuksia, ninkun just tän opetuksen monimuotostamisen kantilta ja on semmonen asia, mihin ninkun ollaan lähtemässä, etenkin ihan tämmöseen aktiiviseen kehittämistyöhön tai ollaan pikku hiljaa käynnistelykin näitten tota ammatillisten erikoistumisopintojen kohalta, mutta että ei oo, se on ninkun tämmösessä valmistelutilassa olevaa asiaa, varmaan ninkun tulevaisuudessa onkin yks niin tämä, ninkun jotenkin tää verkko-opetus ja verkko-ohjaajuus niin yks semmonen ihan keskeinen alue työtä.

Verkkopedagogiikan alueella opettajien yhteistyö on luonteeltaan rinnakkain tekemistä ja vinkkien antamista ja saamista. Verkko-opetusta toteuttavien piiri on vielä pieni ja asia on useimmille vielä melko uutta. Verkko-opetus on työmuotona kuitenkin nopeasti omaksuttavissa ja sitä vauhdittaa vaatimus virtuaaliopintojen osuuden nostamisesta. Tulevaisuudessa 140 ov:n kokonaisuudesta vähintään 20 ov tulisi olla virtuaaliopintoja.

Opetuksen sujuminen ja tieto muiden tekemisestä

Opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta on tärkeää, että asiat sujuvat. Sen vuoksi opettajien täytyy tiedostaa oman työnsä yhteys muihin ja riippuvuutensa muiden tekemisestä. Aikataulujen koordinointi, sisältöjen sopiminen ja oman toiminnan riippuvuus muiden tekemisestä vaativat yhteistoimintaa työparien, ainekohtaisten tiimien, koulutusohjelmien sisällä ja koko koulutusalan kesken. Opetuksen sujumiseen tarvitaan toisaalta *hallinnon pyörittämistä, eli strategioita, missioita, visioita ynnä muita tämmösiä asioita ja tietenkin työelämäkuvioita*. Se toteutuu koko koulutusalan tai koulutusohjelmien yhteisissä suunnittelukokouksissa ja varsinaiset opetuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön kysymykset jäävät työpareille tai yksin ratkaistavaksi.

V17: ...jossa enemmän mennään ehkä siihen perustehtävään ja siihen opetuksen järjestämiseen ja siihen esim, että yhdistellään, mietitään mitä me ollaan jo opetettu, kun sit tulee mejän toiset opettajat opettaan, että mitä niille on menty jo läpi ja sit minkälaisia tehtäviä niille tulee me pyritään jollain tasolla miettimään näitä opintojaksoja ninkun sisältöjä, mitä niissä pitää olla menetelmiä ja miten ne linkittyy toisiin opintojaksoihin eikä oo turhia päällekkäisyyksiä.

Toteutussuunnittelu nähdään tärkeäksi myös opiskelijoiden kannalta, koska arkityön sujuvuus palvelee oppimisen tavoitteita.

V6: ...merkityshän on tietenkin aika suuri, että se työ on ensinnäkin joustavaa ja luistavaa ja tullaan toimeen keskenämme ja sitten sillä on tietysti suuri merkitys sen opiskelijan kannalta, että ne saadaan ne asiat sillä tavalla, että opiskelijan kannalta ne menee, että se on noudatettavissa se mejän suunnitelma ja sehän se on kuitenkin se pääasia, että se opiskelija saa sen, mitä on lähteny hakemaan, tavallaan palvellaan sitä opiskelijaa.

Yhteistyö otetaan annettuna työn ehtona, joka pyritään saamaan voimavaraksi työhön. Tiimien yhteistyö on kuitenkin paljolti keskittynyt tiedottamiseen ja hallinnointiin, eikä opettaja saa aina sitä tukea, mitä yhteistyöltä haluaa. Opetuksen sujuvuuden kannalta tehokkaammaksi tavaksi ajatellaan tiedon kulku ja välitön viestintä epävirallisten kanavien avulla:

V7: ...yhteinen kahvipaikka esimerkiks, tulee semmonen luonnollinen yhteys tai yhteinen tämmönen kokoontumispaikka, missä pidetään, että se on jotenkin, tulee aika paljon ninkun informaatiota, on ninkun ihan tossa ilmassa olemassa, mitä ninkun heiluu, ettei tarvii varsinaisesti kokoontua...nythän on sitä kehitteillä tämmösiä aamukahvi-ideoita, että olis, näkis ihmisiä jonain aamuna...tietää niistä kaikista amkin säännöistä, ehdoista, reunaehdoista, tämmösisistä, niin ne tulee varmaan jotenkin tutummaksi semmosessa, muuten kuin pelkästään lukemalla.

Toisin sanoen tuki opetustyön toteuttamiselle täytyy löytyä läheltä ja mieluummin osana arjen työtä, ilman raskaaksi koettuja kokousrakenteita (kun niitä palavereita on, että kyl itse kukin miettii, että lähteekö sinne vai tekeekö nyt tässä pöydällä olevia rästihommia). Rakenteellisesti opetuksen sujumisen tueksi on luotu paljon kokous- ja tiedotus- ja johtamisjärjestelmiä. Niiden toimivuus näkyy opettajien työnjaossa, toimenkuvien selkeydessä ja viime kädessä työssä jaksamisessa. Opetustyön pirstaloituminen ja sen myötä jäsenyys esimerkiksi liian monessa ryhmässä voi sen sijaan haitata opetuksen sujuvuutta.

Osallistuminen yhteisiin haasteisiin

Kollegiaalisen yhteisöllisyyden perusta tuottaa sekä spontaania että organisoitua yhteistyötä. Ison osan opettajan työstä muodostavat kokoukset ja "varsinaiset asiat", joihin opettajat

viittaavat yhteisöllisyyden rakentamisen ja ilmapiiritekkijöiden ohella. Erilaisten alaryhmien jäsenyys ei johdu työn vaatimuksista sinänsä, vaan se syntyy työnjaon ja työn organisoinnin seurauksena. Se on koulun institutionaaliseen tehtävään ja sen mukaiseen organisoimiseen syntynyt toimintarakente. Henkilöstökokous, koulutusohjelmakokoukset, tiimikokoukset, synergiatyöryhmät, opetus suunnitelmatyöryhmät, kansainvälisyystyöryhmät jne. käsittelevät yhteisiä asioita sen työnjaon pohjalta mikä organisaatiossa on tehty.

Opettajat suhtautuvat kriittisesti tähän ennalta organisoituun yhteistyöhön. Kritiikki tosin näyttää useimmiten osallistumattomuutena ja kyynisenä suhtautumisena. Vaikka työaikasuunnitelmassa olisi määritelty tuntimäärät yhteisille kokouksille, ne eivät kiinnosta toteutustapansa vuoksi. Niiden vaikutus on työstä vieraannuttava ja niistä puhutaan *osallistumiskokouksina*, joista tulee *kumileimasinolo*. Ei ihme että priorisointi kallistuu omien töiden suuntaan, vaikka se tarkoittaisi omaan työhön vaikuttavasta päätöksenteosta luopumista.

V6: en oo ite kertaakaan osallistunut näihin laajempiin kokouksiin, että olisin ollu mukana päättämässä niissä kokouksissa olevista asioista. Niin tota omasta kokemuksesta voin sanoa, että ninkun lähellä oleviin asioihin osallistun aktiivisesti, mutta sitten vähän kauempana oleviin asioihin en enää oikeestaan siihen päätöksentekoon osallistu... sitä jotenkin aattelee, että no mä siinä ajassa kerkeen tehdä niin ja niin paljon näitä asioita niin en mä mee sinne. ...ei pienen lapsen äiti enää ehi semmisiin asioihin...

V11: ...siinä tulee sitten hirveen helposti se organisaation näkökulma ja se tarjotaan semmosenaan ja eihän ihmiset sitä nielase semmosenaan. Mä oon niin paljon nyt laatutyötä tehnyt, että sen on oppinut ninkun kantapäähän kautta, ihan turha mennä tarjoamaan semmosta ninkun mallia, jossa ihmiset ei saa todella osallistua. Onhan meillä ollu niitä osallistumiskokouksia ja, mut se on enemmän ollu lausunnontasolla, pyydetään lausuntoa jo valmiista. Ja siinä on silloin se organisaation näkökulma.

Projektit ja työn hankkeistuminen

Projektit ja hankkeet ovat tyypillinen yhteistyön foorumi. Niissä koulutusalarajojen ylittäminen ja muukin yhteistyö näyttävät olevan yleistä. Hankkeet voivat olla erikoistumisopinnoja, jatkotutkintokoulutusta, työpaikkojen henkilöstökoulutusta, täydennyskoulutusta, muiden organisaatioiden koordinoimia projekteja, joissa ollaan konsultteina, asiantuntijoina tai kumppaneina. Erilaiset hankkeet yhteistyön foorumina yhdistävät yleensä eri alojen asiantuntijuutta, jolloin on tärkeää tietää kunkin oma osuus esimerkiksi täydennyskoulutuksen kokonaisuudesta. Työn hankkeistumisessa on siis kyse yhteisistä haasteista, jossa oma osaaminen yhdistyy toisten asiantuntijuuteen uudessa tilanteessa. Hankkeisiin sisältyy jo suunnitteluvaiheessa toisenlaiset yhteistyön elementit, mikä näkyy erona perusopetukseen:

V17: ... kyllä näihin hankkeisiin liittyen sitten on näitä ohjausryhmiä ja palavereita sun muuta, että missä pohditaan, mutta tänne ihan perustehtävään ja opetukseen vois semmosta ninkun yrittää saaha mukaan vähän enemmän.

Hankkeet koetaan usein myös niin vaativiksi, että niitä ei halutakaan tehdä yksin. Täydennyskoulutukset ovat myös ainutkertaisia ja räätälöityjä tietyille ryhmälle tai työyhteisölle, jolloin suunnittelu ja toteutus ohjautuvat koulutettavien tarpeista. Nämä projektityön piirteet tuovat yhteistyön tarpeelliseksi sellaisellekin opettajalle, jotka muuten eivät yhteisopettajuutta ja yhteissuunnittelua tarvitse.

V11: ... oikeestaan se on ongelmanratkaisuprosessia koko suunnittelu ja tietysti sillon, kun tulee myöskin niitä ninkun väliajalla niitä ongelmia...se on aika tyypillinen, että katotaan, mitä palautetta ne antaa ja sitten me neuvotellaan ja ratkastaan ongelmia ja tehään yhdessä suunnitelmaa.

V12: ...siellä saa sen vuorovaikutuksen onnistumaan, että meillä on tietyt vastuualueet ollu molemmilla, että mistä pidetään, mut sit meillä keskenään lähtee se vuorovaikutus, toinen kommentoi toisen esitystä ja tuo sitä ninkun, että miten eri näkökulmasta asiaa voi tarkastella ja vastaavasti ite ninkun uskaltaa kommentoida sitä työpäriä, parin näkemyksiä ja tuoda jotakin esimerkkejä...

Projektit ovat siinä mielessä tärkeä osa opettajien yhteistyötä, että niiden toteutus ei koskaan onnistu yksin työskennellen. Projekti on jo lähtökohdiltaan yhteinen asia ja vaatii enemmän yhteistyötä kuin perusopetus. Perusopetuksessa odotetaan ja oletetaan opettajan pärjäävän omillaan, mutta täydennyskoulutuksessa ja työelämän kehittämissuunnitelmissa yhteistyö on vastaavanlainen oletusarvo. Kohdejoukko koetaan niin haastavaksi, että yhteistyö on välttämätöntä.

V19: ... kun on tuonne työelämään järjestetty näitä koulutuksia niin siinä nyt ollaan, tehään yhteistyötä ja ollaan ninkun yhdessä, mutta tuota ei oikeestaan tässä perusopetuksessa niin oo tuota, siinä ei oo semmosta yhteisopettajuutta kyllä, minulla ollu, enkä oo oikeestaan kokeillukkaan... tänne työelämään kun järjestetään koulutusta niin mielellään tehään niitä yhdessä ...tässä on työelämässä pitkään työssä olleita, kokeneita, erilaisista taustoista tulevia ihmisiä, jotka asettaa ehkä opettajalle suurempia haasteita kuin nää nuorisosaasteen opiskelijat.

Projektit lisäävät sisäistä verkostoitumista ja usein myös ulkoisen yhteistyön mahdollisuuksia varsinkin täydennyskoulutuksessa. Tämän vuoksi on johdonmukaista päätellä, että työn hankkeistuminen lisää kollegojen merkitystä opettajan työssä.

5.1.3 Rajanylitykset

Seuraavassa tarkastelen opettajien kokemusta rajan ja rajanylityksen näkökulmasta. Ensin erittelen rajan olemusta ja tehtävää erityisesti asiantuntijuuden olemuksen kannalta ja sen jälkeen kokemusta siitä, mitä rajojen ylittäminen voi merkitä opettajan työssä ja mikä rajan ylittämistä edistää tai estää. Tutkimuksessa rajanylitystä tarkastellaan usein ammattikorkeakoulun ja työelämän, siis eri toimintajärjestelmien rajana ja sen ylittämisen yrityksinä (esim. Konkola 2000; Lambert 1999; Virolainen 2006). Tässä rajalla viitataan kuitenkin organisaation sisäisiin rajoihin, jotka muodostuvat opettajan asiantuntijuuden perusteella.

Rajojen ylläpitäminen

Opettajien välisiä rajoja muodostavat työsukupolvet, sukupuoli, asiantuntijuuden alueet ja niiden mukaiset opettajatiimit, koulutusohjelmat sekä koulutusalat. Rajaa voidaan ajatella opettajan yksityisyyttä määritteleväksi, jolloin jokainen yhteistyösuhde on jossain määrin rajan ylitystä. Rajoihin opettajat kuitenkin viittaavat lähinnä puhuessaan tiimien rajoista, koulutusohjelmarajoista ja koulutusalojen yhteistyöryityksistä. Rajan lisäksi termit *karsina*, *laatikko*, *reviiri*, *santalaatikko*, *raja-aita* ja *lasikatto* ilmaisevat näiden ulospäin näkymättömien, toiminnassa muodostuvien rakenteiden merkitystä. Rajat suojaavat opettajien ja tiimien itsellisyyttä ja ylläpitävät tiettyä sosiaalista järjestystä. Niiden avulla työtä voidaan helpommin jakaa ja ylläpitää työtä helpottavia rutiineja, mikä auttaa hallitsemaan työn kokonaisuutta.

Rajat muodostuvat erityisesti opettajien ammatillisen osaamisen perusteella. Ammatilliseen opettajuuteen liittyvää autonomista asemaa ja itsellistä työotetta vahvistaa alaan kiinnittyvä asiantuntemus. Vaikka asiantuntijuus luo toimintamahdollisuuksia sekä yksilölle että yhteisölle, se voidaan nähdä myös rajoja synnyttävänä. Asiantuntijuus voi tarkoittaa myös yksinäisyyden kokemusta. Rajat siis eivät vain suojaa autonomiaa, vaan ne myös eristävät opettajia toisistaan.

V6: ... tietysti olis kiva, että olis toinen minun alan ihminen jatkuvasti työssä, niin olis kiva saada apua semmoseen substanssitetämykseen ...semmosta mää kaipaisin, että olis kaveri, jonka kanssa siitä omasta osaamisalueesta pystyis puhumaan.

V7: ...ne substanssialueet, ei oo ninkun semmosia ihmisiä, joittenka kanssa ninkun vaihtais, tietenkin näistä yleisistä menetelmistä voi puhua ...mutta siitä puuttuu ninkun se semmonen substanssin hallitseminen.

Myös tilaratkaisut vaikuttavat rajojen kokemiseen siinä mielessä, että ihmiset eivät tapaa luontevasti toisiaan niin paljon kuin olisi toivottavaa. Jos samassa huoneessa työskentelevät toimivat samalla asiantuntijuusalueella, se pitää helposti yllä rajoja toiseen asiantuntijaryhmään. Tilaratkaisuissa näistä ilmiöistä olisi hyvä olla tietoinen.

Rajojen ylittämistä voidaan auttaa työn organisoinnilla, jolloin tämä voidaan nähdä koko organisaation oppimisena. Rajat ovat sekä opettajuutta suojaava, toiminnan sujuvuutta ja sopimuksia selkeyttävä rakenne. Niiden ylittäminen vaatii neuvottelua ja se voidaan kokea myös uhkaksi itselliselle työtöteelle.

V1: ...ei ninkun haluta, kun keskustellaan näistä opinnoista ja mitä missäkin, niin ei haluta, että kukaan puuttuu tähän minun laatikkoon tavallaan. Että sitä ninkun varjellaan, että ei välttämättä joku asia ei muuttuis miksikään ja mä haluan sen tehdä tällä tavalla. Ja näin ninkun hirveen avoimesti nää ei tule esiin elikkä ne aina silloin tällöin ninkun vilahtaa keskusteluissa tai tällasena soraäänänenä jossain.

Rajanylitykset oppimisena

Asiantuntijuuteen kuuluu paitsi alan osaaminen, myös taito käyttää osaamista oikea-aikaisesti ja oikeassa paikassa. Siinä mielessä asiantuntijuuteen sisältyy henkilökohtaisen osaamisen lisäksi yhteisöllinen ulottuvuus. Ajan ja paikan taju syntyy yhteisössä toimimisesta ja osaaminen kehittyy usein arkielämän suhteissa, siinä käytäntöyhteisössä (community of practice), mikä muodostuu erilaisissa toimintaverkoissa (action nets). (Koivunen 2005.) Kollektiivinen asiantuntijuus on enemmän kuin asiantuntijoiden yhteissumma. Siksi on tärkeää tarkastella, onko opettajien yhteistyössä kyse yhteisen (jaetun) asiantuntijuuden kehittymisestä vai painottuuko se yksilölliseen osaamiseen yhteisössä. Koulutusalojen välillä asia on ilmeinen: ne toimivat erillään, lähes yhtä erillään kuin aikaisemmin toisen asteen erillisinä oppilaitoksina. Koulutusohjelmien karsinat ovat myös melko tarkkarajaiset eikä vaihtoa tai synergiaa liiemmin ole.

Opiskelijoille tarjottavat yhteiset opinnot ja niiden suunnittelu pakottaa silti katsomaan asioita myös toisten koulutusohjelmien kannalta, mikä on omiaan lisäämään keskinäistä ymmärrystä ja myös keskustelua. Suuntautumisvaihtoehtojen rajat ovat myös koettavissa pitkinä perinteinä ja reviiirit ovat selkeästi organisaation muistissa. Uudet tulokkaat oppivat uusia asioita kyselemällä, yhdessä tekemällä ja sosiaalistumalla monella tavoin työyhteisön kulttuuriin. Samoin koulutus on organisoitu siten, että siinä joudutaan tekemään paljon yhteistyötä sekä suunnittelun vaiheessa että työn jakamisessa.

Pelkkä rajojen ylittäminen voi olla jo sinänsä vaihtelua ja palkitsevaa, koska uusien virikkeiden saaminen on usein jaksamisenkin kannalta tärkeää. Joskus rajat ylitetään ulkoisen pakon sanelemana tai tämä voi liittyä vaihtelun haluun ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Silti suhde rajanylitykseen on hyvin praktinen, eikä se ole itsetarkoituksellinen.

V7: ...mä en ninkun kliseenä halua mitään vaan musta se pitää olla oikeeta asiaa niin totta ihmeessä ollaan vastuullisia siitä panoksesta.

Rajanylityksenä ei voida pitää pelkkää tiedon vaihtoa tai asioiden koordinointiin liittyvää yhteydenpitoa, mikä tosin on osallistumisen ja yhteistyön kannalta tärkeitä. Työnjako ja suunnittelu vaativat neuvottelua ja yhteistä aikaa, joka on työn sujumisen kannalta välttämätöntä. Tämä yhteistoiminta ei välttämättä edistä rajojen ylittämistä ja uuden oppimista. Rajanylitys on aina omaa osaamista tai toimenkuvaa laajentavaa yhteistyötä, jonka avulla oma asiantuntemus saadaan hyödynnettyä entistä paremmin. Rajojen ylittäminen luonnollisesti asettaa haasteen töiden kokonaissuunnittelulle ja työaikasunnitelmat ovatkin yksi kitkatekijä koulutusalojen yhteistyössä. Ammattikorkeakouluympäristö antaa paljon tilaa oman asiantuntijuuden hyödyntämiselle, mutta samalla oma tontti kärsii:

V5: Mut ja mä en tiedä, onko se suotavaa, ... jos mä pidän 30 tuntia tonne kulttuurialalle niin se on 30 tuntia pois omasta... että kuinka nää sitten hoidetaan, niin onko se sitten hyvä, että suunnitellaan puoli vuotta eteenpäin tämmöstä synergiaa ja tehdään yhteistyötä koulussa, jos sitten oma koulutusalaakin on ruuhkautunut opettajien tarpeesta.

Rajojen ylittämisen mahdollisuudet ja mielekkäisyys riippuvat myös asiantuntijuuden alasta. Eri asiantuntijuudet ovat erilaista pääomaa rajanylityksessä. Helposti "myytävä" asiantuntijuus avaa enemmän mahdollisuuksia rajojen ylittämiseen, jolloin esimerkiksi johtamiskouluttaja voi hyvin myydä asiantuntijuuttaan laajasti muille aloille ja moniin hankkeisiin. Toisaalta esimerkiksi erikoissairaanhoidon sektorin asiantuntijan rajanylitys tapahtuu pakosti pienemmässä piirissä. Rajan ylitys voi tarkoittaa tiedonvaihtoa tai uuden asiantuntijuuden (tietotaidon) syntymistä. Uuden asiantuntijuuden synnyttäminen tarkoittaa silloin kaikille yhteistyön osapuolille uutta tietoa ja osaamista.

Yhteisen kohteen löytäminen

Asiantuntijuuden rajat ylitetään parhaiten silloin kun toiminnalla on yhteinen kohde. Silloinkin yhteistyön syntyminen voi vaatia aikaa kuten seuraava esimerkki osoittaa. Siinä on kyse yrittäjyystyöryhmän toiminnasta, mitä kuvaan tässä yhden osallistujan kertomana. Ryhmän perustamisen lähtökohtana oli ulkopuolinen julkinen rahoitus aluekehitykseen, minkä lisäksi ammattikorkeakoulu oli mukana omalla osuudellaan. Yrittäjyysryhmä toi uuden innovatiivisen vaihtoehdon aikaisemmalle koulutusalojen väliselle synergiatyölle, joka oli jäänyt vähän taka-alalle tai se on vähän kangistunut semmoseks muodolliseks osa-alueeks se synergia. Ryhmän muodostuminen tapahtui hallinnon aloitteesta ja ajatuksena oli synergian synnyttäminen aluekehityksen, erityisesti yrittäjyyden tukemiseksi. Eri asiantuntemusta edustavien opettajien ryhmäytymisen ensimmäinen ongelma oli kieli:

ensimmäinen syksy oli vähän semmosta haistelua, että mitäs toi taas, mitäs toi osaa ja mitä se puhuu ja. Se kieli oli meillä vähän vaikee, kun siellä oli eri aloilta niin vähän

ihmeteltiin, että mistähän noi puhuu, mutta kun alkaa tuntee ihmisiä ja sitten niitten tapaa viestittää niin sit pääsee niitten ajatuksiinkin paljon paremmin kiinni.

Missä tahansa tavoitteellisessa ryhmässä henkilökemia on tärkeä jo ensivaikutelman luojana ryhmän jäsenille. Yhteistyö on aina ihmisten välistä, minkä vuoksi tärkeitä olivat *kantavat persoonat* ryhmässä ja henkilökohtainen panos: *mä oon pistänyt itteni likoon tähän ja oppinut tunteen ihmisiä, istunut niitten kanssa ruokalassa ja puhuttu muutakin kuin pelkkää työasiaa. Että sillä tavalla se rakentuu, mutta vain sillä tavalla.* Tutustuminen ja rajojen ylitys ei siis ole pelkkä työskentelyn sivutuote, vaan keskeinen ja tietoinen tavoite ryhmätyöskentelyssä. Koko ryhmän kiinteys perustuu vastavuoroiseen hyödyn kokemukseen ja yhteisen kohteen löytämiseen:

...jos me oltais aitoja kumppaneita niin sen pitää hyödyntää molempia osapuolia ja se on pitkä prosessi, että me opitaan tunteen ja luottaan toiseen...lähtee ninkun tavallansa vähän nollatasolta molempien, puhtaalta pöydältä, että me löydetään se yhdessä, silloin se ninkun mun mielestäni löytää sen parhaimman ninkun kohteen, että se ninkun elää tosiaan se yhteistyö siinä.

Ryhmä kokoontui kerran kuussa. Yhtenä tärkeänä ulottuvuutena oli keskinäinen tutustuminen ja sen myötä ilmapiirin vapautuminen:

ollaan tässä nyt viime syksystä alkaen istuskeltu niin aletaan vähitellen ninkun puhuun muistakin asioista kuin pelkästensä siihen ninkun yrityskoulutukseen tai yrityskehittämiseen liittyvistä jutuista, että me aletaan tuntee vähän toisiamme.

Tutustumisen pohjalta huomataan, että eri aloilla pohditaan samantyyppisiä ongelmia. Tämän tyyppinen ryhmä toimii hyvänä foorumina jakaa tietämystä ja kokemuksia sekä hyödyntää toisten luomia ammattikorkeakoulun ulkopuolisia kontakteja. Aluekehittäminen on luovaa työtä, jossa alojen rajanylitykset tuntuvat lupaavilta:

saman tyyppisiä ongelmia tarkastellaan eri näkökulmista, mutta pystytään jakaan sitä tietoo... sama ongelma meillä on, yritysten tukeminen, mutta erilaisia yrityksiä, jotka toimii erilaisilla toimialoilla, he vaatii aina sen kohdennetun ratkasun ja sitä ei välttämättä löydä kirjoista eikä ite keksi vaan sen voin saada niin kun idean joltain toiselta.

Edellä kuvattu yhteistyö lienee paljon vaikeampaa tavallisen arkityön lomassa ilman erillisen projektiorganisaation tukea. Arkipäiväinen rajojen ylitys toteutuu tavallisimmin yhteisen opetusteeman puitteissa, jossa voidaan yhdistää eri opettajien asiantuntijuutta. Toiminta sinänsä koetaan antoisaksi ja opiskelijoiden palaute on myönteistä. Saman alan sisällä

opettajat tuntevat hyvin toisensa ja se tekee yhteistyöstä sujuvaa. Ongelmaksi tulevatkin resurssit.

V2: ...kun ne resurssit on mitkä ne on, niin tavallaan siihen semmoseen yhteisopettajuuteen...ei siihen oikein sillei resursseja saa.

Yhteistyötä haittaavat rajat

Opettajayhteisössä syntyy paljon yhdessä toimimista edistävää arkitietoa, jolloin opitaan toimintamalleja eri tilanteisiin. Tätä voidaan nimittää myös toimintakulttuuriin sosiaalistumiseksi. Sosiaalistumiseen vaikuttaa opettajan työn traditio, jossa toimintamallin perustana on opettajan selviytyminen yksin. Asiantuntijuus on tällöin opettajan omaa ja yksityistä.

Työ voi organisoitua niiden roolien ja asemien kautta, jotka organisaation rakenteessa ja hierarkiassa ovat usein ulkopuolellekin näkyvissä, tai se voi organisoitua niiden tehtävien kautta mitkä kulloinkin ovat ajankohtaisia. Projektitulttuuriin liittyy yleensä nopeasti eteen tulevat haasteet. Yhteisen kohteen ympärille kootaan osajia ja projektin tavoite muokkaa rakenteen sen mukaiseksi, mikä on toiminnan kannalta tarkoituksenmukaista. Jos yhteistyötä hallitsevat organisaation rakenteet, siitä tulee helposti muodollista. Tällöin esteitä nähdään enemmän kuin mahdollisuuksia ja tavoitteet muokataan sen mukaan, mikä on mahdollista olemassa olevissa rakenteissa.

Jos toimintaa organisoidaan tehtävien ja tavoitteiden pohjalta, niin yhteistyö nähdään mahdollisuutena ja se on luomassa uusia rakenteita sen mukaan, mikä on tavoitteen kannalta järkevää. Näin rakenne ei määrää, vaan tukee tavoitteen saavuttamista. Tämä on usein mahdollista projektitoiminnassa, jossa esimerkiksi tarve täydennyskoulutukseen lähtee työelämän odotuksista. Tarvekartoituksen jälkeen lähdetään miettimään, ketkä asian parhaiten osaavat ja muodostetaan projektiorganisaatio sen mukaan.

Peruskoulutuksessa tilanne on yleensä päinvastoin. Opettajien hierarkia ja asemat koulutusohjelmamiimeissä määrittävät pitkälti työnjaon ja toiminta on helposti ennakoitavissa. Tämä voi johtaa myös asiantuntijuuden varjelemiseen ja asetelmiin, joista on vaikea avoimesti puhua. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyön lähtökohdaksi voi silloin muodostua se, mitä opettajat osaavat eikä se, mitä kentällä tarvitaan. Näin opettajan osaaminen määrää opetussuunnitelman sisältöä, ja tämä legitimoidaan aseman tuomalla vallalla ja sen hiljaisella hyväksynnällä. Hiljaisella siksi, että se kuuluu asioihin joista ei voi puhua.

V17: ...jotkut opettajat ninkun pitää kynsin ja hampain kiinni jostain opintojaksosta ja sen opintoviikko- tai nykyään opintopistemäärästä, että tähän ei kajota, tää on tärkeä vaikka laajemmin voitais nähdä, että nyt pitäis panoksia siirtää johonkin toiseen.

Yhteistyön esteenä voi myös olla yhteisten hedelmällisten kosketuspintojen puute, minkä vuoksi eri alojen on vaikea keskustella keskenään. Näennäinen läpinäkyvyys ja avoimuus eivät helposti löydä konkreetteja muotoja.

V9: ...sen (koulutusala)rajan ylittäminen niin se on joskus hankalaa ja yhteistyötäkin on yritetty käynnistää niin se kohtaa semmosia ninkun lasikattoja. Siis se, että mä lähen yksin tekeen tänne jotain tai siis ninkun opettajan roolissa tekeen jotain niin se kyllä onnistuu, semmonen yhteistyö, mutta siis semmonen aito yhteistyö niin meillä on, oikeestansa puuttuu niin kun mun mielestä foorumit, siis semmoset, tai areenat se oikea sana, paikat missä me tehtäis niitä, että niitä sais olla enemmän.

Moniammatillisella yhteistyöllä viitataan työelämässä yleensä tiimityöskentelyyn, jossa ongelmanratkaisuun osallistuu eri koulutusammattien edustajia, jotka edustavat näin eri asiantuntijuusalueita. Esimerkiksi tiettyjä ongelmallisia hoitopäätöksiä tehtäessä tiimissä voi olla esimerkiksi lääkäri, sairaanhoitaja ja sosiaalityöntekijä. Ammattikorkeakoulu on tietenkin siinä suhteessa moniammatillinen yhteisö, että opettajat edustavat monia työammatteja. Koulutuksessa moniammatillisella yhteistyöllä kuitenkin tarkoitetaan sitä, että opiskelijoita pyritään kouluttamaan moniammatilliseen työotteeseen. Tällöin eri asiantuntijat hyödyntävät toistensa osaamista ongelmien ratkaisussa. Silloin keskeisiksi tekijöiksi tulevat vuorovaikutustaito ja yhteinen ongelmanratkaisun hallinta. Asiantuntijan tulee pystyä päätöksentekotilanteissa hyödyntämään eri näkökulmia.

Ammattikorkeakoulussa opettajat näkevät moniammatilliset opintojaksot ja kokonaisuudet tärkeinä, mutta niiden toteuttamista haittaa pelko oman aineen resursoinnin pienentymisestä yhteistyön seurauksena. Myös eri aineiden yhteensovittaminen voidaan kokea menetelmällisenä esteenä. Muuten eri kokonaisuuksien yhdistäminen nähdään periaatteessa hyvänä ja kokemukset toteutetuista opintokokonaisuuksista ovat myönteisiä.

Rajojen ylittäminen toteutuu luontevasti harjoittelun yhteydessä. Moniammatillinen yhteistyö työharjoittelussa aiheuttaa hämmennystä enemmän työelämän organisaatioissa kuin ammattikorkeakoulussa. Sitä toteutetaan myös kansainvälisissä yhteishankkeissa, joissa opiskelijat kokevat sen hyvin antoisaksi. Opinnäytetöissä ei moniammatillinen yhteistyö ole myöskään täysin vierasta. Esimerkiksi viestintä- ja terveysalan yhteisessä opin- näytteessä opetusvideon tekninen osaaminen tuli viestintäalalta ja sisällön tuotti sosiaalityön opiskelija. Vielä tärkeämpi merkitys moniammatillisella yhteistyöllä on osaamiskeskusten (ohjaus, sosiaaliala, seksuaaliterveys) toiminnassa, jossa mietitään toimenpideohjelmia aluekehityksen vauhdittamiseksi eri sektoreilla.

Kaiken kaikkiaan yhteistyön rakenne voi ohjata säilyttämään ja vahvistamaan olemassa olevia toimintamalleja varsinkin silloin, jos yhteistyö ja rajanylitys ovat pelkkää tiedonvaihtoa ja toiminnan koordinoitua. Kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymiseksi yhteistyön kohteen tulisi määrätä yhteistyötä. Rakenteiden kannalta kyse on formaalin ja infor-

maalin yhteistyön tasapainosta. Informaalille, omaehtoiselle yhteistyölle nähdään monia muodollisia esteitä ja tilan puutetta. Yhteistyön informaali tapa on tärkeä motivoitumisen ja omaehtoisen osallistumisen vahvistamiseksi, mutta formaali puoli on välttämätön yhteistyön ajan ja tilan määrittelijänä. Kun formaaleissa tilanteissa esimerkiksi henkilöstökokouksissa yhteistyön tila avautuu, samalla usein sulkeutuu henkilökohtainen innostus ja intressi yhteistyöhön.

Asiantuntijuus tarvitsee sellaista aikaa ja tilaa, jota toimijat itse ovat rakentamassa eikä sitä haluta määrittellä pitkälle etukäteen. Formaali on myös "formuloitu", eli etukäteen määritelty ja sitä ei mielletä asiantuntijatyöhön kuuluvaksi. Siksi formaaleja yhteistyötilanteita ei arvosteta. Positiivisina ne koetaan lähinnä vain silloin, kun niiden sisältöä voidaan itse muokata sekä tehdä niistä epämuodollisia ja tilanteen mukaan eläviä.

5.1.4 Kehittäminen ja innovaatiot

Edellisessä luvussa tarkasteltu rajanylitys on useimmiten jokin uusi asia, joka voi sisältää uuden koulutuksellisen innovaation. Rajanylitys on myös nimensä mukaisesti uuden alueen valloittamista ja uuden oppimista. Yhtenä kollegiaalisen yhteistyön funktiona voidaan nähdä ammatillinen kehittyminen, jossa oma kompetenssi vahvistuu esimerkiksi omaa ainetta edustavan tiimin pedagogisissa innovaatioissa. Opetuksen kehittämiseen yhteistyössä rohkaisevat hyvät henkilökohtaiset suhteet ja merkitys oman oppimisen kannalta. Varsinainen opetuksen yhteiskehittäminen ja uudistaminen vaatii yhteisen kohteen, jona voi toimia esimerkiksi tietyn opintokokonaisuuden moniammatillinen suunnittelu ja toteutus:

V12: Leikki on meillä ninkun se substanssi, millä peilataan näitä meidän eri ryhmien näkökulmasta ja ninkun kaikki kokee, että se leikki on se tärkein asia ja on lähetty ninkun keskustelamaan hirveen sujuvasti ja yhteisymmärryksessä, että ei täällä kukaan oo ninkun sillei, että ois jonkun toisen ninkun yli menny, et sosiaaliala vastaa ninkun siitä leikistä ja heillä on leikkitoiminta se vahvuus ja kuntoutus tuo taas sen terapeuttisen näkökulman sinne ja sitten mä katon sitä, että no mitä se leikki on hoitotyössä, se on yks tuota työväline, kun se on sitten sitä samaa lapsen leikkiä ja kuntouttavaa toimintaa.

Työparitoiminta on myös lähes poikkeuksetta myönteinen kokemus. Opettajuuden suhteen se merkitsee uudelle alueelle siirtymistä yksityisyyden suojasta. Samalla työparilta väisämättä oppii uutta:

V11: ...hänellä oli ensinnäkin hyvin erilainen opetustyyli, et hällä oli tämmönen, mää oon ninkun enemmän temperamenttisempi, hän oli hyvin rauhallinen ...meille kehitty se yhteistyö sillä tavalla, että kun minä aloitin lauseen niin hän jatko sen saman lauseen ja minä sitten jatkan tästä, se oli aivan ninkun loistavaa. Mutta tota se on nimenomaan

siinä, kun mun asiantuntijuus ei riittänyt siihen niin, sen ohjelman asiantuntijuus, mutta hän oli käynyt sitten kurssit kanssa ja tavallaan me opetimme toisiamme sitten sisällöllisesti kanssa, että se kehittyi myöskin se.

Yhteistyön kehittämistä perustellaan myös opiskelijoiden oppimisen kannalta:

V15: Vois miettiä joskus, että kun sais silleen, et semmoset mun mielestä ois ja ninkun opettamiseen ja siihen yhteistyöhön, et me opettajat pystyttäis tekeen yhteistyötä, että ne opiskelijatkin oppis, että yhteistyötä tehdään ninkun silleen siellä työelämässäkin.

Mielenkiintoista on, että yhteistyön tekemiseen voidaan esittää toiveita, perusteluja ja uudistusehdotuksia, mutta lopputulos on se, että niitä toteutetaan vähän ja muutosvoimaa ei löydy:

V13: Kyllä pitäis tehdä enempi ja ehkä ninkun sitten aatellaan, pitäis tehdä enempi yhteistyötä näitten muitten koulutusalojen kanssa ...

H13: Mitä se tämmönen edellyttäis?

V13: Yhteistä suunnittelua ja tavallaan toimintatapojen muuttamista.

H13: Minkä takia niitä ei vois muuttaa?

V13: En mä tiää.

H13: Onko tässä jotain esteitä niiden muuttamisessa?

V13: En mä usko, niin mä silloin yritin sitä, kun mä olin opiskelijana, mutta opettaja ei siinä vaiheessa enää ollu ninkun halukas sitten muuttamaan omaa opetustaan, kun hän oli jo aloittanu. Jotenkin tuli semmonen tunne silloin, että se oli ninkun, hän koki että näin se pitää olla, että opetetaan erikseen, että siinä tavallaan ninkun häiriintyy molempien opetus, jos nyt tehdään yhteistyötä. Mutta en mä usko, että se ois tänä päivänä enää. Mut se on vaan semmonen. Se edelleenkin toimii näin, että tuota se tehdään erikseen.

Opetuksen muutos yhteistoiminnalliseen suuntaan näyttää olevan eniten kiinni resurssista. Vaikka löydetäänkin oma paikka työyhteisössä ja yhteistyökuvioissa, niin kehittämislle ei välttämättä jää aikaa arjen pyörittämisen ohessa. Yhteisöopetuksen kehittäminen ja sen myötä oman ammattitaidon kehittyminen ei tunnu onnistuvan kiireen ilmapiirissä, vaikka yhteys muihin olisi ongelmaton. Toisaalta yhteisöopetus on niin palkitsevaa, että sitä voidaan tehdä omallakin ajalla:

V2: Hyvin vähän näitten resurssien takia. Että tota ihan joskus satunnaisesti käydään toistemme tunnilla, mutta se on kyllä todella satunnaista ja jonkun asian tiimoilta. Et sitten mulla on muutamia opintojaksoja, just näitä, joissa on ninkun, tehdään moniammatillista yhteistyötä esim. fysioterapian ja sitten myöskin näitten muitten alojen kanssa, niin siellä me ollaan kyllä sitten näitä resurssjakin uhmaten, niin on järjestetty yhteisöopetusta sillai, että meillä on ollu samassa tilanteessa ninkun useempi opettaja paikalla. Se on ollu ihan hirveen antosaa ja avartavaa ja opiskelijat on kokenut sen erittäin hyvänä. Mutta se on just sitä omasta selkähänasta repimistä.

Koulutus- ja ammattialan kehittäminen

Kehittämistavoite voi parhaimmillaan olla myös painottunut koulutus- ja ammattialan uudistamiseen, jolloin yhteistyön intentio koetaan laajemmaksi kuin vain opetuksen sisäiseksi kehittämiseksi tai sen paremmaksi sujumiseksi. Silloin yhteistyö palvelee pitemmän aikavälin tavoitetta. Tässä yhteistyön merkitys nähdään ammattikorkeakoulupedagogiikan ja ammattikasvatuksen historiallisen kehityksen kannalta. Strategioiden jalkauttaminen koulutusaloille nähdään yhteisenä kehitystehtävänä, joka on kesken, mutta sen merkitys ymmärretään:

V13: No se, että ninkun tavallaan ittellä rupee olemaan tietoa siitä, että mitä ne on ne visiot ja missiot, mitä ne tarkoittaa ja niitä käydään läpi tuolla yksiköitten kokouksissa ja pyritään sitten tavallaan ninkun siihen yksikön kehittämissuunnitelmiin, kehittämissuunnitelmia tekemään niiden strategioiden suunnassa. Ja sitä kautta sitten viemään sinne käytäntöön.

Koulutus- ja ammattialan kehittäminen tapahtuu kiinteässä yhteydessä työelämän toimijoihin ja tässä opettajien henkilökohtaiset yhteydet ja yhteinen suhdetoiminta on tiivistä:

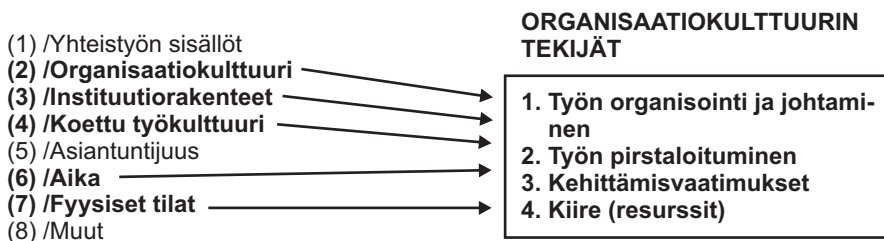
V1: tiimien yhtenä roolina on myöskin ollu työelämäyhteys elikkä harjoittelujaksojen alussa tai kun on luotu arviointikriteerejä kentälle tai on luotu näitten, kun näitä tiimejä työstettiin niin kutsuttiin myös työelämän ihmisiä mukaan keskusteluun, että mikä on se heidän näkemyksensä, mitä nää pitäis pitää sisällään ja se opiskelijoitten myöskin se harjoittelu, tuntemuksia puolin ja toisin jakaa. Elikkä kaiken kaikkiaan ninkun tän opintokokonaisuuden läpivieminen, se on kyllä hyvin paljon yhteistyötä.

Pitemmän aikavälin perspektiivi kehittämiseen tuo esille myös jatkuvuuden; ammattitaidon ja asiantuntijuuden siirtyminen ei ole itsestäänselvyys, vaan sen turvaamiseksi on oltava toimiva kollegiaalinen yhteys eri työsupolvien välillä:

V4: jos ajatellaan tässäkin työssä tätä porukkaa, jotka on viiden vuoden kuluttua, aika moni on siirtymässä eläkkeelle, jos ei niitä asioita oo kenenkään kanssa jaettu kollegiaalisesti niin menevätkö ne hautaan ne asiat sen henkilön mukana eli lähteekö sinun ihon mukana ne tärkeiksi koetut asiat pois, miten se siirtäen vaihtaminen, rinnalla kasvaminen, ... miten ne turvataan hyvissä ajoin vai onko aina uusi aina parempaa vai onko joku vanha, vanhassakin jotain hyvää.

5.2 Organisaatiokulttuuri kollegiaalisen yhteistyön kehiksenä

Tämä luku vastaa toiseen tutkimustehtävään ja tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulukulttuuria opettajien yhteistyön näkökulmasta. Selvitän aluksi kuviossa 8 vasemmalta mainittujen aineistokategorioiden sisältöä ja alaluvuissa niistä tehtyjä tulkintoja.



Kuvio 8. Aineistokategorioiden tulkinnan eteneminen

Jako organisaatiokulttuurin ja instituutorakenteiden kategorioihin lähti havainnosta, että opettajat puhuivat hierarkiasta ja byrokratiasta viitaten rakenteisiin, joihin heillä ei itsellään ollut mahdollista paljonkaan vaikuttaa. Opettajat näkivät oman ja muiden toiminnan osana suurempaa kokonaisuutta, ammattikorkeakoulua, joka toimii omien strategioidensa pohjalta toteuttaen tiettyä institutionaalista tehtäväänsä. Selityksiä omalle ja muiden toiminnalle haettiin näistä rakenteista ja niiden toimintaa ohjaavasta vaikutuksesta. Rakenteet nähtiin pitkälti annettuina realiteetteina, joiden kanssa pitää yrittää elää. Instituutorakenteissa korostuivat hierarkia ja byrokratia, kahtiajakautuneisuus “ylätason” asioihin ja oman yksikön toimintaan.

Toisaalta opettajat puhuivat organisaation kulttuurista, jota he itse ovat olleet aktiivisesti luomassa. Ajatus oli siis se, että rakenteet edustavat organisaatiota, kehikkoa ja organisaation (toiminta)kulttuuri tuo tähän kehikkoon sisällön. Johtajan vaihtuminen ei esimerkiksi ole rakenteellinen muutos, koska johtajan asema pysyy. Vaihtuminen voi sen sijaan merkitä johtamiskulttuurissa tapahtuvaa muutosta. Organisaatiokulttuurin ymmärtäminen liittyy opettajan kokemuksiin oman työn arvostuksesta, päätöksenteosta, työn organisoinnista ja resursoinnista. Ammattikorkeakoulun kulttuurissa näyttäytyi monia ristiriitaisia piirteitä. Näyttävyyden ja tuloksen tekemisen näkyminen korostuu, samoin työelämäyhteys, mutta perusopetusta ei arvosteta. Samalla kun puhutaan organisaatiokulttuurista, tässä voisi ehkä puhua myös opetuskulttuurista, koska tavoitteena tässä tutkimuksessa on saada esiin opettajien näkökulmaa ja ääntä.

Koetuksi työkuultuuriksi nimetty kategoria tarkoitti vielä henkilökohtaisempaa kategoriaa kuin organisaatiokulttuuri. Kun siirryin tarkastelemaan koettua työkuulttuuria, havaitsin että 2 ja 3 kategoriaatkin voidaan lukea ”koettuun työkuulttuuriin” ja lukemistani alkoi ohjata kysymys: Mitkä asiat nousevat kokemuksellisesti merkittäviksi asioiksi instituutiokäytännöissä, organisaatiokulttuurissa ja omassa työssä? Näistä kolmesta kategoriasta muodostui tämän kysymyksen pohjalta kolme aluetta. Niihin lisäsin organisaation toimintaan oleellisesti liittyvän puheen ajasta ja tilasta, jolloin kokemusta AMK-kulttuurista tarkastellaan seuraavalla neljällä alueella:

1. Työn organisointi ja johtaminen
2. Työn jirstaloituminen
3. Kehittämiskaatimukset
4. Kiire (aika ja fyysiset tilat)

Kaikki nämä alueet liittyvät ammattikorkeakouluun koulutusinstituutioon, organisaationa tai työyhteisönä, ja tässä yhteydessä nostan ne esille kollegiaalisen yhteistyön kannalta, eli niillä on merkitystä kollegiaalisuuden toteutumisessa.

5.2.1 Työn organisointi ja johtaminen: *”Entistä enemmän sanellaan”*

Ammattikorkeakoulua organisaationa ja työyhteisönä luonnehdittiin byrokraattiseksi ja hierarkkiseksi. Johtamisella on vain löyhä suhde opettajien työhön. Löyhä sidos tarkoittaa strategiatyön irrallisuutta alakohtaisesta kehittämisestä ja konsernitason tiettyä kaavamaisuutta sekä alakohtaisten toiveiden ja näkemysten ohittamista. Tämä tarkoittaa esimerkiksi opettajien velvollisuutta osallistua tiettyyn täydennyskoulutukseen, joka on katsottu tärkeäksi koko ammattikorkeakoulun henkilöstölle (uraohjaus, verkkopedagogiikka). Tämä heikentää opettajien oman arvioin mukaan mahdollisuuksia omaehtoiseen kouluttautumiseen. Opettajien täydennyskoulutuksen fokus ei siis ole alakohtainen asiantuntijuuden kehittäminen, vaan ammattikorkeakoulun yleinen toimivuus. Lisäksi opiskelijoiden paikallisten ammatillisten aineiden kohdalla yrittäjyysopintoja on laajennettu kaikille aloille, mitä eräillä aloilla ei nähdä kaikkein tärkeimmäksi tehtäväksi.

Johtamisessa koetaan olevan ylä- ja lähitaso, jotka eivät oikein tunnu kohtaavan koulun arjessa. Strategiatyön jalkauttaminen koulutusaloille toimii myös ylhäältä alaspäin eli opettajat ovat missioiden ja strategioiden toteuttajia niukkenevien resurssien ja tehokkuusvaatimusten paineissa. Opettajat osaavat kuitenkin odottaa:

V13: ammattikorkeakoulun strategioita, missioita, visioita niin ne ei elä vielä siellä ninkun meidän opetustyössä. Mut se varmasti johtuu ihan siitä, että niitä ollaan pikku hiljaa jalkauttamassa, että mitä ne konkreettisesti tarkoittaa.

Kuitenkin mitä alemmaksi johtamishierarkiassa mennään, sitä tyytyväisempiä opettajat tuntuvat olevan johtamistoimintaan. Ylin johto on etäinen ja lähiesimiehiltä saadaan tukea ja ymmärrystä perehdyttämisestä lähtien, vaikkakin lähiesimiehet joutuvat olemaan päätöksenteossa lojaaleja moneen suuntaan. Ylimmän johdon tiedottamisrooli koetaan kuitenkin tärkeäksi. Koetaan tärkeäksi saada tietoa siitä, missä koko ammattikorkeakoulun tasolla ollaan onnistuttu ja mikä on tulos. Tämä toimii tärkeänä pohjana keskustelulle siitä, ollaanko omalla alalla menossa oikeaan suuntaan.

Ammattikorkeakoulun vakiinnuttua keskushallinnon toiminta on hioutunut ja ote alojen toimintaan tuntuu tiukentuneen. Tämä näkyy opettajien kokemuksissa saneluna ja vain näennäisenä lausunnonanto-oikeutena pitkälle valmisteltuihin ja nopeasti tuleviin asioihin. Päätökset tulevat ylhäältä ja kokemukset vaikuttamismahdollisuuksista ovat huonoja. Riviopettajille tulee tunne, että valmisteluja ja sopimuksia tehdään niin irrallaan käytännön opetustyöstä, että toimijatason reagointi on mahdotonta tai ainakin päätösten suhteen tapahtuu myöhässä.

V16: alussa sitten ninkun joku synergiaryhmät ja kaikki nää, niin ne oli varmaan vielä niin hiomattomia, että kaikki sai ninkun toimia omillansa, ... nyt tuntuu, että siellä ninkun on nostettu sitä profilia enemmän, et siellä ne päätetään, et onks se nyt sitten joku, viimesin hyvä esimerkki oli tää, että meiltä pyydettiin lausuntoa täällä, että tulis tää viides lukukausi eli kesälukukausi, niin se oli henkilöstökokouksessa maanantaina kanssa asia esillä ja sit siellä ilmotetaankin, että asialistalla ollut tämä asia, niin sitä ei tarvii käsitellä, kun synergiaryhmä onkin jo asian päättänyt. Ninkun tälle. Sit vähän rupee miettiin...että ei kannata paljon ottaa kantaa eikä pulutteja ...että kun onhan täällä tää herrahissi, ketkä kuuluu, että koulutuspäälliköistä on synergiaryhmässä edustajana.

Kokoavasti tätä näkökulmaa voisi kutsua oppilaitoksen mikropolitiikaksi, jossa pohditaan omaa työtä koskevan vallan ja vaikuttamisen kysymyksiä sekä omaa asemaa yhteisössä. Vallan käyttämisen ja päätöksentekoon osallistumisen kannalta merkittäviä kokemuksia ovat juuri ne, joissa hallinto osoittaa ilmeisen tiedostamattaan, että lausunnot tai valmistelut keskustelut eivät vaikuta suurempia linjauksia ja strategioita noudatteleviin päätöksiin. Jo ilmaisu "strategioiden jalkauttaminen" kertoo tästä asetelmasta. Strategioihin ja laatujärjestelmään liittyviä kyselyjä tehdään, mutta välttämättä ei aina löydy sitä yhteyttä miksi tätä tehdään. Kokemuksesta tekee merkittävän se, että se tuottaa tunteen alamaisuudesta ja avuttomuudesta saattaen johtaa suojautumiseen, eristäytymiseen ja päätöksenteosta vetäytymiseen.

V4: *Kyllä ne kommenttipaperit oli liikkeellä, mutta tuli vähän semmonen kumileimasin olo, että tota, että ne on ninkun nyt valittu, niihin voi kommentteja pistää, mutta ne on ninkun jo siinä, että ei sitä käyty ninkun demokraattisesti, että lähetäänpäsi miettimään.*

V7: *...se näyttäytyy näin rivi-ihmiselle, että täällä yläällä on hirveesti asioita, siellä puhutaan, siellä on tosi kaunista kieltä, viisasta kieltä, mutta että miten se ninkun ihan oikeesti näyttäytyy tavallisen opettajan, kouluttajan, toimessa, se on minusta aika huolestuttavaa. Me puhutaan laadusta, hirveästi puhutaan laadusta, on kaiken näköstä laatuvalvontaa. Saman aikaisesti yksinkertasetkaan asiat nin ei toteudu.*

Yhteistyön traditio on muuttumassa (enemmän seuraavassa luvussa) ja muuttunut yhteisöllisemmäksi, koska uusi ammattikorkeakoulu on koettu yhteiseksi haasteeksi. Samalla kuitenkin ristiriitaa luo paitsi resurssien puute myös uudet toimintakäytännöt.

H15: *Mitä mieltä oot opettajien yhteistyöstä noin yleensä, minkälaista se on, kuinka paljon sitä on?*

V15: *Yy, sitä ennen oli enemmän, vois sanoa, että sillon 10 vuotta sitten, kun oli aikaa istahtaa ja miettiä, keskustella yhdessä. Nyt tuntuu sille, että jokainen ninkun sukkeloi eri puolilla, koska tuota vois sanoa, että jokaisella henkilöllä on vähän eri nämä yhteistyöpaikat niin sit yhteisten aikojen sopiminen on monesti aika vaikeeta, kun jollakin aina on sit joku palaveri jossakin päin, et silleen ninkun. Et sitten nää tämmöset ninkun johtoryhmän, näitten tiimien ja nää, niin ne lyödään aina puoleks vuodeks, heti päältä, etukäteen, meille etukäteen, et sitten nää muut sitten lyödään sitten, laittaa sinne väliin. Tää kv:kin muistaakseni tulee sillein, että sekin on valmiiks jo laitettu.*

Opettajan vastaus edellä esitettyyn kysymykseen, minkälaista opettajien yhteistyö on ja kuinka paljon sitä on, sisältää kaksi puolta: yhtäältä yhteistyötä ei ole yhtä paljon kuin ennen, toisaalta yhteisen ajan sopiminen on vaikeaa, koska *aina on joku palaveri jossakin*. Opettajien ns. yhteistyötä on kalenteri täynnä kuukausia etukäteen ja uusia on vaikea saada väliin mahtumaan, mutta kuitenkin todetaan että ennen sitä oli enemmän. Siis mitä oli enemmän? Oli enemmän aikaa *istahtaa, miettiä, keskustella yhdessä*. Nyt opettaja tuntee olevansa alamainen, jolle palaverien ohjelmointi ja aikataulutukset on oman ajankäytön tavoittamattomissa. Se, että kokoukset määritellään puoleksi vuodeksi "meille etukäteen", tarkoittaa että opettaja on toimija, jonka suhde kollegoihin määritellään jostakin ulkopuolelta. Omaehtoisemman yhteistyön, *yhteisten aikojen sopiminen on monesti aika vaikeeta*.

5.2.2 Työn pirstaloituminen: "Ei tässä rutiini auta"

Merkittäväksi kokemukseksi osoittautui myös työn pirstaloituminen ja sen vaikutukset arkeen. Ammattikorkeakoulua luonnehditaan työpaikkana useimmiten haastavaksi, kehitettäväksi ja uusia mahdollisuuksia avaavaksi. Työ koetaan vaativaksi ja antoisaksi, samalla kun

työn rajaaminen on vaikeaa. Pitempään ammattikorkeakoulussa työskennelleet kertovat opetustyön sisällöllisestä pirstaloitumisesta, jolloin opetuksen oheen on tullut monenlaisia hallinnollista työtä. Tätä on edistänyt erityisesti tiedonhallintajärjestelmien käyttöönotto, minkä seurauksena opettajat joutuvat itse hallinnoimaan ja raportoimaan pitämänsä opetuksen ja arvioinnit. Samalla erilaisten projektien suunnittelu, hallinnointi ja raportointi vievät aikaa opetus- ja ohjaustyöstä.

V19: Mutta silti haasteita riittää ja tuntuu, että ne koko ajan vain kasvaa ja toisaalta tuntuu, että kun oot muutaman vuoden tehnyt sitä työtä niin se vois ninkun tulla helpommaksi, mutta että ei se oo niin vaan että niitä haasteita pistetään sitten tai tulee entistä enemmän ja entistä kiireisemmäksi tulee se työ että, ei ninkun, ei tässä semmonen rutiini auta, että vois aatella, että kun on näin monta vuotta tehnyt, niin tota se ois jotenkin helpompaa.

Työ on eriytynyt myös perusopetuksen ja täydennyskoulutuksen sekä erilaisten hankkeiden kesken. Suurin osa opettajista tekee perusopetusta, täydennyskoulutusta ja on mukana erilaisissa projekteissa. Työtä ei siis ole jaettu niin, että yhdet keskittyvät täydennyskoulutukseen ja toiset peruskoulutukseen. Työaika määritellään tunnin tarkkuudella vuosittaisessa työaikasunnitelmassa. Opetustyön määrittely tällä tavoin on huomattavasti vaikeampaa kuin esimerkiksi hoitotyössä, jossa työ päättyy kun työpaikalta poistutaan. Ajan jakaminen esimerkiksi suunnittelun ja opetuksen osuuteen on enemmänkin neuvottelukäytös, samoin kuin opiskelijan harjoittelun ohjaamiseen käytettävät resurssit. Näihin joudutaan aina käyttämään tehtävän vaatima aika, joka vaihtelee tapauskohtaisesti. Työn pirstaloituminen tarkoittaa käytännössä myös sitä, että opettajilla ei ole aikaa keskustelulle siitä, mitä työssä on saatu aikaan ja mihin ollaan menossa. Työstä tulee selviytymisen kenttä, jossa aika kuluu tuloksen tekemiseen ja lyhyetkin tauot täyttyvät uuden suunnittelusta.

Työn rajaaminen on yhä ajankohtaisempi haaste. Työajasta maksettava palkka ja työhön kulutettu aika muodostavat usein ristiriidan työn pirstoutuessa moneen projektiin, jolloin työn rajaamisen taito tulee tärkeäksi. Opettajalla on rajaton tehtäväkenttä, jonka hallinta edellyttää yhä enemmän yrittäjämäistä työotetta. Työn haasteet vievät sisällöllisesti mukanaan eikä opetustyö ole rajattavissa tuntien tarkkuudella. Tämä ei opettajille olekaan ongelma, vaan ongelma on se, että työtä kuitenkin pyritään hallinnollisesti suunnittelemaan tunti tunnilta. Todellisuudessa se hahmotetaan paljon isompina urakoina.

V11: semmonen aika yksioikonen resurssiajattelu, että se on ninkun tunteina se resurssi, kun resurssihan pitäis miettiä opettamisessa nimenomaan... jotenkin urakkana eikä eikä katsoa ninkun tunti, ... tietyllä tavalla hahmottaa, että mitä se kaikkee vie ja kokonaispotti, tää on ninkun tää ja tee se loppuu ninkun yritysmaailmassa tehään eikä laskee tunti tunnilta.

Sähköisen viestinnän hallitseminen on eräs työn pirstaloitumisen piirre ja tuo yhden haastavan ulottuvuuden työn hallintaan. Sähköisen viestinnän avulla opiskelijoilla, työelämän kumppaneilla ja kollegoilla on suora yhteys opettajiin. Tämä on lisännyt tietokoneen ääressä tehtävää työtä ja osittain korvannut elävän vuorovaikutuksen. Tämä on helpottanut asioiden hoitoa, mutta samalla lisännyt myös kirjoitustyötä ja ”infoähkyä”.

Sähköiseen viestintään liittyen työnkuvaa laajentavana ja paljon kuormitusta aiheuttavana vaatimuksena on verkko-opetuksen lisääntyminen. Verkko-opetukseen kuten muihinkin uudistuksiin suhtautumisessa opettajien välillä on paljon eroja. Vaatimus verkko-opetuksen laajentamisesta koskettaa kaikkia aloja ja kaikkia opettajia. Se on opetuskulttuurin kannalta suuri muutos. Käytännössä verkko-opetuksen kehittäminen kasaantuu muutamille henkilöille. Verkko-opetusta ei nähdä pelkkänä mahdollisuutena vaan myös pakkona, johon siirtymistä myös kritisoidaan ja hiljaisesti vastustetaan. Yhtä ymmärrettävää on, että verkko-opetuksen soveltajat näkevät sen myönteiset mahdollisuudet vastustajia selvemmin.

5.2.3 Kehittämiskaavat: ”Hankehelvetti on täällä päällä”

Kolmantena tärkeänä kokemuksena opettajat puhuivat työhön liittyvistä kehittämisvaatimuksista. Kehittämisvaatimukset koskevat työelämää liittyen näin ammattikorkeakoulun alueelliseen kehittämistehtävään, joka opettajien työssä näkyy opiskelijoiden harjoittelun lisäksi erilaisina työelämäprojekteina. Vaatimus opetuksen kehittämisestä liittyy myös työn tehostamiseen ja resurssiohjaukseen, joka näyttäytyy enimmäkseen työn kuormituksen niukkenevien resurssien oloissa. Kehittämisvaatimukset koskevat myös opettajien ammattitaidon ylläpitämistä, joka edellyttää oman alan seuraamista ja jatkuvaa kouluttautumista.

Keskeisin kehittämisen alue on ammattikorkeakoulun strategiaan liittyvä työelämän kehittämistehtävä, jota korostetaan työharjoittelussa, opinnäytetöissä, täydennyskoulutustarjonnassa ja erilaisissa projekteissa. Voimakkain ilmaus on ”hankehelvetti”, jolla opettaja viittaa työn hankkeistumiseen ja pätkittymiseen. Opettajat joutuvat olemaan monessa *irraliseksi koetussa* hankkeessa mukana. Koska työelämän hankkeet ja täydennyskoulutustarpeet tulevat melko lyhyellä varoitusaikalla, niin perusopetus jää helposti toissijaiseksi. Opettajat tuntevat kuitenkin vastuunsa ja sosiaalista painetta lähteä kehittämishankkeisiin mukaan. Tämä vaatii opettajalta itseltään rajan vetämistä siihen, mikä on työn hallinnan kannalta mahdollista ja järkevää.

Opetustyön kehittämiseen liittyvä jatkuva työelämän muutosten seuraaminen ja ennakointi on yhä vaativampaa. Siihen yhdistyvät jatkuva opetussuunnitelmatyö ja ajankohtaisena muutoksena siirtyminen opintoviikkojärjestelmästä ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) -mitoitukseen. Työ on kokonaisuudessaan hankkeistunut myös sisäisen toiminnan osalta: opetussuunnitelmatyö, erilaiset suunnittelu- ja kehittämistyöryhmät ja tiimitoiminta saavat työn näyttämään tehokkaalta.

5.2.4 Kiirepuhe: "Isoja kysymyksiä ohi juostessa"

Ajan suhteen opettajia puhuttaa eniten aika resurssina. Se ilmenee opettajien puheessa kiireenä ja resurssien puutteena. Resurssien puute on aina ristiriita (tulos)tavoitteiden ja sen saavuttamiseksi resursoidun ajan välillä. Kiireen tuntu tulee siitä, että sama työ tehdään yhä pienemmillä resursseilla ja keinoksi tarjotaan asioiden priorisointia ja uutta tapaa työskennellä. Samalla on työtä, jota ei ole resursoitu ollenkaan (sähköpostiin vastaaminen, valmistelu, tietyt harjoitteluun liittyvät tehtävät).

Opettajat eivät näe yhteistyötä vastaukseksi kiireen tuomiin ongelmiin, vaan pikemminkin kiire nähdään esteenä yhteistyölle. Yhdessä suunnittelu ja sopiminen vie enemmän aikaa kuin yksilöllisempi työote, joten yhteistyön lisäämiseksi resurssien tulisi lisääntyä. Nyt opettajat kokevat, että yhteistyötä tehdään "selkänahasta repimällä" ja "resurseja uhmaten", millä tarkoitetaan, että yhdessä tekeminen ja kollegat ovat tärkeitä, mutta niille ei ole tarpeeksi aikaa.

Kiire ei kuitenkaan aina liity resurssien puutteeseen, vaan asioiden priorisoinnin vaikeuteen ja töiden koordinointiin. Kiire hallitsee useimpien työtä ja se liittyy koko yhteisön ilmapiiriin, mutta kiire näyttäisi olevan myös oma valinta. Opettaja antautuu mielenkiintoisen työn vietäväksi useampiin projekteihin kuin hänellä on reaalaisia mahdollisuuksia. Yhteisen ajan puute synnyttää usein kiireen asioiden valmistelussa, silloin kun opettajien keskinäiset aikataulut eivät sovi suunnittelupalaverien pitämiseen.

Opettajan kuvauksia työpaikasta ja ilmapiiristä luonnehtii hektinen tunnelma, jossa taukoja on vähän (*vesilasi ja viis minuuttia*) tai ne menevät siirtymiseen paikasta toiseen (*hissiä odotellessa tai portaita juostessansa tauko*). Kiireen tunnelma välittyy ulospäin ja se luo "kiirehenkeä":

V14: ...kun mä olin noilla opintovapailla niin kun mä tulin tänne niin musta näytti, että opettajat ihan juoksi noin, että ne ei malttanut kävellä.

Tauko on myös tärkeä mahdollisuus pitää "kanavaa auki" kollegoihin, mikä tekee ymmärrettäväksi episodit, joissa yhteisiä asioita prosessoidaan satunnaisissa tapaamisissa:

H5: ...hissikuilulla kollega ootti hissiä se näki, että mulla on kiire ja hän sano, että meidän pitäis ruveta ideoimaan sitä ens elokuun tapahtumapäivää, että pidettäis sellanen ideointiriihi, että mitä sä oot miettiny niitten vanhojen suhteen, että tehdäänkö sitä eli se menee heti asiaan. Mua ihan nauratti se, että kun ihmiset näkee, että ei nyt ehdi puhumaan eikä luomaan uutta suunnitelmaa, niin miksi semmonen pitää nostaa esille sellanen iso kysymys tossa juosten ohi.

Opettajien kiirepuheesta olisi helppoa luoda karikatyyri, jossa opettajat juoksevat eri suuntiin toistensa ohi tauoilla. Välillä he "törmäävät" toisiinsa ja käsittelevät kiireessä ajankohdaisia asioita. Opetuksen lomassa he juoksevat kokouksista toiseen. Silloin kun yhteinen

palaveri saadaan sovittua, se on lyhyt, koska yhteistä aikaa ei ole paljon. Kiire luo hyväksyvää ja myönteistä ilmapiiriä, koska kaikki ymmärtävät, että kaikilla on kiire. Silloin kun on mahdollista, tauoilla haluttaisiin *höpötellä turvallisessa ilmapiirissä*. Se on kuitenkin harvoin mahdollista, koska *kahvilla äärettömän harvoin puhutaan muusta kuin työasioista*.

Karikatyri ei tietenkään vastaa todellisuutta, mutta kiirepuheella on jokin funktio. Kiire luo oman tilan, johon muilla ei ole pääsyä, koska aika on jokaisen omaa aikaa ja omaan työaikasuunnitelmaan merkittyä resurssia. Näin puhe resursseista ja kiireestä vahvistaa opettajien omaa autonomiaa, siihen voi vedota tarvittaessa ja se kelpaa esteeksi työn kehittämiselle yhtä hyvin kuin yhteistyölle. Opettajat eivät silti puhu kiireestä valittamisen sävyssä, vaan työhön kuuluvana piirteenä. Kiirepuhe voi toimia defensiivisenä rutiinina, eli siitä tulee legitimi tapa väistää ja suojautua sellaisilta työasioilta, joita ei koeta itselle kuuluvaksi. Kiireeseen voi hukuttaa myös riittämättömyyden tunteet, jotka ovat tavallisia monille opettajille.

Opettajan mahdollisuus määritellä itse ajankäyttöään opetuksen ulkopuolella on tärkeää yhteistyön kannalta. Tauot täyttyvät keskustelusta ja suunnittelusta, oman suunnitteluajan ja yhteisen kokousajan lisäksi. Opetuksen ulkopuolisen ajan käyttöön vaikuttavat paljon fyysiset tilat eli työhuonejärjestelyt, taukotilat ja niiden sijoittelu. Ne vaikuttavat ratkaisevasti siihen, minkälaiseen keskusteluyhteeyteen ja kohtaamisiin opettajalla on arkipäivänsään mahdollisuuksia. Uusista tilajärjestelyistä toivotaan jopa helpotusta kiireeseen, jolloin kollegojen tapaaminen olisi jokapäiväistä ja helpompaa maisemakonttorissa:

V19: nythän meille on tulossa muutoksia, ... voi olla, että se on hyväkin ratkaisu, että ihmiset tulevat pois sieltä omista kopperoistaan ja sitten on aikaa enemmän tai on pakkokin keskustella ja törmätä toinen toisiinsa.

Tilaratkaisuilla on merkitystä synergian kannalta. Yhteiset työhuoneet vähentävät eristyneisyyden tunnetta, mahdollistavat päivittäisen kollegiaalisen tuen ja luontevan keskusteluyhteyden. Uudelle opettajalle perehdyttämisen vaiheessa huonetoveri on tärkein tietolähde ja muutenkin työn sujuvuuden kannalta yhteys toisiin helpottaa informaation välittymistä ja pitää yllä hyvää ilmapiiriä. Muutoksilla fyysisten tilojen osalta näyttää olevan aina merkitystä sosiaalisiin suhteisiin, yhteistyöhön sekä etäisyyden ja läheisyyden kokemuksiin.

Kiireen kokemuksessa, samoin kun työn pirstaloitumisessa, olennaista on tunne työn hallinnan menettämisestä. Yksin tekeminen on ylellisyyttä juuri siksi, että aikaa ja työn prosessia voi paremmin hallita. Samoin on mukava muistella, kuinka ennen tehtiin yhdessä paljon, koska oli enemmän aikaa yhteistyöhön. Molemmissa on kyse työn hallinnan tunteesta, joka on tärkeä elementti työssä oppimisessa. Yhteistyön ja opettajuuden oppimisessa hallinnan tunne riippuu sekä organisaatiokulttuurista että opettajien omasta ajattelusta.

6

Opettajat yhteistyön areenalla

Tässä luvussa esitän opettajien yhteistyön osana koulun mikropolitiikkaa, jossa opettajien kollegiaalinen yhteistyö on suhteessa opettajan autonomiaan ja hallinnon kontrolloimaan toimintaan. Käsittelen opettajien yhteistyötä opetus-, vuorovaikutus- ja hallintoareenan muodostamassa kentässä. Tuon tällä areenamallilla opettajan yhteistyökokemukseen mikropoliittisen näkökulman, mikä on lähtökohtana luvun 7 yhteistyön oppimisen tarkastelulle.

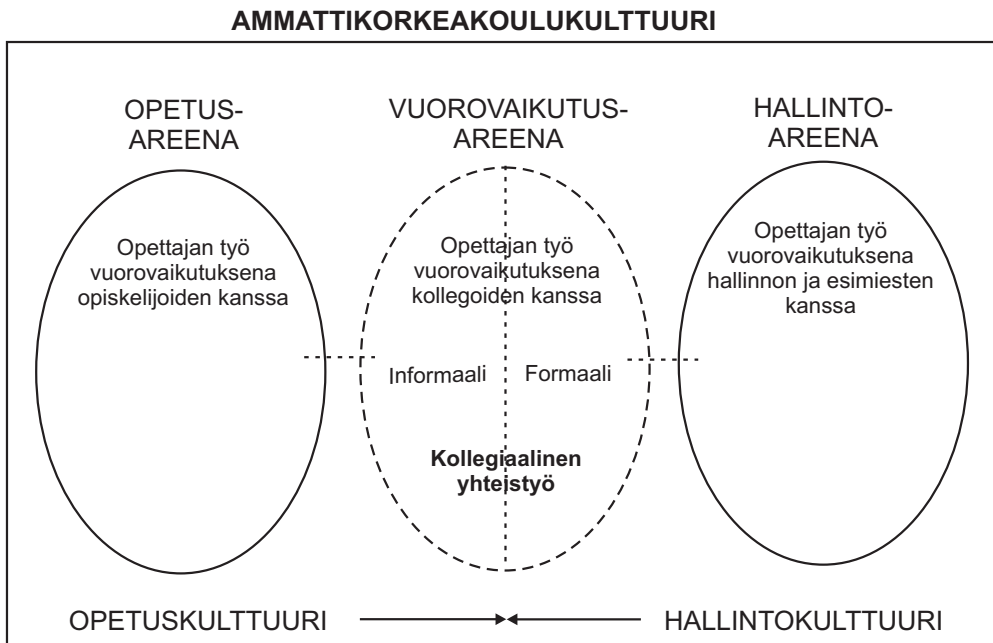
6.1 Opettajan autonomia, tuki ja kontrolli

Aineiston analyysi eteni mikropoliittisen jäsenyyksen ja aineiston analyysin vuoropuheluna. Ryhmähaastattelun aineistolähtöinen kuvaus jäsenyi aluksi kolmeksi teemaksi:

1) Ammattikorkeakoulu **organisaationa ja työpaikkana** osoitti sen, että ammattikorkeakoulussa on kyse opetuskulttuurin ja hallintokulttuurin kohtaamisesta, 2) opettajan **työn luonnetta** koskevassa puheessa korostui autonomian lisäksi työn kuormittuminen ja 3) kollegiaalisen **yhteistyön** teemassa erottui virallinen ja epävirallinen ulottuvuus. Aineiston teemoittelu perustui tutkimustehtäviin, joiden mukaan yhteistyötä tarkastellaan osana opettajan omaa työtä ja ammattikorkeakoulukulttuuria.

Aineiston analyysissä käytetty malli perustuu aikaisemmin luvussa 3.3.1 esitettyyn kuvioon, joka täydentyi analyysin edetessä havainnollistamaan opetuskulttuurin ja hallintokulttuurin suhdetta ammattikorkeakoulussa. Kuvio 9 perustuu kouluorganisaation mikropoliittiseen näkökulmaan, jossa keskeiseksi tulevat vallankäyttö ja eri ryhmien väliset suhteet

(Ball 1987). Työn areenat edustavat väljää teoriajäsenystä opettajan työtodellisuudesta ja sen eri elementeistä. Se ei ole kokonaisuus opettajan työstä, vaan näkökulma kollegiaaliiseen yhteistyöhön ja siinä vaikuttaviin ilmiöihin. Aineiston ja mallin vuoropuhelu tarkoitti sitä, että malli auttoi ymmärtämään opettajien kokemuksia, mutta myös täydentyi kuvaukseksi opettajien yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä.



Kuvio 9. Opettajien työareenat ja kollegiaalinen yhteistyö

Opetusareena näyttäytyy useimmiten opettajan yksityisenä alueena, vaikka opettajat korostavat tiettyä läpinäkyvyyttä ja avoimuutta puheessaan. Yksityisyyttä kunnioitetaan eikä kenenkään tarvitse sitä erityisemmin varjella. Yhteisopettajuus on melko marginaalinen ja satunnainen ilmiö, vaikkakin kollegiaalisuuden kannalta tärkeä kehittämiskohde. Yhteisopettajuus sijoittuu sekä opetus- että vuorovaikutusareenalle. Opettajan työssä keskeistä on mahdollisuus valita yhteistyökumppanit itsenäisesti tai tehdä asiat yksin. Tämä suhteellisen itsenäisesti määritellyn työn alue kattaa sekä opetusareenan että suuren osan vuorovaikutusareenaa. Harva pääsee valitsemaan työtovereitaan, koska se on hallinnon määräysvallassa, mutta useimmiten opettaja voi silti valita kenen kanssa ja millä intensiteetillä yhteistyötä tekee.

Toisaalta vuorovaikutusareenaan vaikuttaa jonkin verran hallinnon toiminta, kuten strategiayön ja opetuksen suunnittelussa, jossa opettajien itsenäinen ajan ja tilan määrittely pienenee. Erilaiset työryhmät ja suunnittelupalaverit sekä niihin liittyvät tehtävät kapeuttavat opettajan oman tilan tuntua. Hallintoareenan keskeiset toimijat ovat periferiassa suhteessa koulutyön ytimeen eli opetukseen ja ohjaukseen. Tämän vuoksi hallinto ja sen toimeksiannot tulevat esille opettajien puheessa hieman etäisenä ja varsinaiseen työhön kuuluvana lisänä, joskus jopa kitkatekijänä.

Hargreaves (1994, 109) viittaa opettajien työkuluttuurista kirjoittaessaan Goffmanin määrittelyihin julkialue (front region) ja tausta-alue (back region). Julkialue tarkoittaa työn ydinaluetta, suoritusta jossa näyttelijä on näyttämöllä, tarjoilija asiakkaita palvelemissa tai opettaja luokassaan opettamassa. Tausta-alue vastaavasti on aluetta, jossa puretaan työsuorituksen tuottamia paineita ja rentoudutaan, saadaan tukea ja ymmärrystä. Se on myös tila, jossa valmistaudutaan ja suunnitellaan ohjausta ja opetusta ja jossa kollegiaalisuus koetaan tärkeäksi. Opetus- johtamis- tai asiakassuhteissa vuorovaikutus on yleensä epäsymmetrinen, valtaan tai asiakkuuteen liittyvä. Symmetrisyys on kuitenkin yksi kollegiaalisuuteen liittyvä ominaisuus, jossa tärkeäksi muodostuu vertaistuen antaminen ja saaminen.

Työn julkialue on opettajan kontrolloima tila, ja se on suojattu työnjaolla ja yhteisön rutiineilla. Luokkahuoneopetuksen mallin pysyvyys on tärkeä osoitus opettajan yksityisyyden suojasta. Opettajuuden normeihin kuuluu silti tietty avoimuus, ikään kuin kuka tahansa milloin tahansa voisi tulla seuraamaan mitä luokassa ja ohjaustilanteissa tapahtuu. Tästä huolimatta opettajien ei tarvitse erityisen aktiivisesti varjella yksityisyyttään, vaan se on melko hyvin suojattu opettajuuteen liittyvillä toimintakodeilla, joista tärkein on toisten työhön puuttumattomuus. Opettajan yksityisyyttä suojelee myös se, että harvalla on mitään syytä tulla seuraamaan kollegan opetustilanteita. Se ei kuulu opettajan velvollisuuksiin, eikä siitä myöskään makseta. Julkialueella on mahdollista toteuttaa yhteisopettajuutta, jos opettaja itse niin haluaa. Se näyttää olevan tärkeämpää puheessa ja suunnitelmissa kuin käytännössä, mutta pelkkänä myönteisenä asenteenakin se on luomassa yhteisöllisen opettajuuden ilmapiiriä.

Tausta-alue on sekin yksityistä siinä mielessä, että opettajat voivat itse määrittellä kenelle huoliaan ja paineitaan purkavat ja kenen kanssa yhteistyötä tekevät. Normina on kuitenkin, että opettajan tulee antaa apua, jos toiset sitä pyytävät ja toisaalta pitää oma opetus sopivan avoimena. Siksi myös opettajan tausta-alueita varjellaan ja ilmapiiristä pidetään huolta. Ilmapiiri pysyy hyvänä, koska tausta-alueella ei useinkaan käsitellä todella vaikeita asioita tai esitetä kritiikkiä toisia kohtaan. Sitä pidetään alueena, joka tukee omaa työtä ja saa arjen sujumaan. Konflikteja ja erimielisyyksiä ei nosteta pintaan, ne vaimennetaan tai vetäydytään niiden käsittelystä. Arfwedsonin (1985, 101) tutkimuksessa todettiin, että opettajayhteisön kokema myönteinen ilmapiiri ja hyvät suhteet eivät tarkoita, että yhteistyö olisi aina hyvää. Tämä tukee myös Huuskon (1999, 311) esittämää opettajakulttuurin

vuorovaikutusmallia, jossa on tärkeää suvaitsevaisuus ja hyvän ilmapiirin varjeleminen, toisten sietäminen ilman että siitä välttämättä seuraa myönteistä yhteistyötä. Hyvä ilmapiiri on kuitenkin perusta kollegiaalisuuden kehittymiselle. Sahlberg (1996, 118) on esittänyt kollegiaalisuuden syvenemisen asteina tarinoinnin, dialogin, auttamisen ja yhteistoiminnallisuuden. Yhteistoiminnallisuuden saavuttaminen voi olla vuosien prosessi, jossa kollegat ovat oppineet valmentamaan toisiaan.

Eri areenoilla vuorovaikutuksen polttopisteessä ovat eri asiat. Opetusareenalla keskeiseksi muodostuu opettajan ja opiskelijoiden suhde (yleensä epäsymmetrinen), jossa opettajalla on enemmän valtaa ja vastuuta. Vuorovaikutusareena näyttäisi jakaantuvan kahteen osaan, joista toinen, informaali osa, on lähellä opetusareenalla tapahtuvaa toimintaa eli spontaania suunnittelua, tukea, apua, vinkkejä ja rentoutumista minkä avulla työssä jaksetaan. Formaalisissa puolessa näkyy puolestaan selkeämmin suhde hallintoareenaan. Siellä vuorovaikutusta määrittelevät hallinnolliset normit, johtaminen ja päätökset. Hallinto säätelee opetussuunnitelmatyötä, strategiatyötä, laatutyötä ja työ rytmittyy erilaisilla kokouksilla ja palaverilla. Usein ne dokumentoidaan pöytäkirjoiksi ja muistioiksi.

Koska pedagoginen ja ammattialaan liittyvä asiantuntijuus on opettajan yksityisen alueen kovaa ydintä, yhteistyön korostaminen opettajan työn keskeisenä valmiutena avaa näkökulman muiden työhön ja sitä kautta koko työyhteisöön. Seuraavassa analysoin ryhmähaastatteluja edellä mainittujen kolmen areenan suhteen. Koska vuorovaikutusareenalla on kyse hallintokulttuurin ja opetuskulttuurin kohtaamisesta, käsitelen ensin opettajien puhetta opetusareenasta, sitten hallintoareenasta ja sen jälkeen näkemystä vuorovaikutusareenasta.

6.2 Opetusareena autonomian suojana

Lortie (1975) esitti tutkimuksessaan opettajuuden yleisen ammattikoodin, johon kuuluvat konservatismi, individualismi ja presentismi. **Konservatiivisuuteen** kuuluu, että opettajat sosiaalistetaan autonomiseen toimintamalliin, jolloin he itse joutuvat päättämään käytännön toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tämä vahvistaa nykyistä toimintatapaa ja työn kehittäminen tapahtuu pitkälti oman arvioinnin varassa. Yksin selviytymisen vaatimus kuuluu työn luonteeseen, ja tämä antaa toisaalta työrauhan ja sitä voidaan pitää merkkinä asiantuntijuudesta. Se korostaa myös opettajien yksityistä tilaa eristäytyneenä oppilaiden kanssa muista opettajista. Koska työn onnistuneisuudesta ei saa palautetta kollegoilta, se johtaa suojautumiseen ja **individualismiin**. Individualismi nousee erityisesti opettajan työn epävarmuudesta eli tavoitteet ovat usein kokonaisvaltaisia ja palaute tavoitteiden saavuttamisesta on epäsuoraa ja vaikeasti tulkittavaa. Opettaja tekee työtä oman asiantuntijuutensa varassa, minkä vuoksi työhön liittyy yksinäisyys ja sosiaalisen tuen rajoittuneisuus. Autonomian myötä opettajan eristyneisyyttä saatetaan arvostaa professionaalisuuden tun-

nuspiirteenä. Opettajan työ on yksityistä suhteessa kollegoihin, vaikkakin se on luonteeltaan julkista suhteessa opiskelijoihin. Opettajahan paljastaa osaamisensa opettamalla usein isojakin joukkoja. Koska opettajan asiantuntijuus on omaa ja yksityistä, niin opetustyön organisoinnissa korostuu työn jakaminen eikä yhteistyö. Kolmas ammattikoodi, **presentismi** viittaa opettajan suunnittelun pitäytymiseen lyhyellä aikavälillä. "Tässä ja nyt" -ajattelu helpottaa opettajan itsenäistä työn hallintaa ja antaa mahdollisuuden joustaa muuttuvien tilanteiden mukaan. Samalla se yhdessä individualismin kanssa ehkäisee opettajien keskinäistä pitkäjänteistä suunnittelua.

Opettajien puheessa työn kahdeksi keskeisimmäksi ulottuvuudeksi muodostuivat työn autonomia ja kuormittavuus, mikä tulos toistuu esimerkiksi Salon (2006, 191–192) yliopettajien työtä kokevassa tutkimuksessa. Autonomia on opettajan työn kivijalka ja se koetaan periaatteessa myönteisenä asiana. Jokaisella on mahdollisuus kehittää toimenkuvaansa ja tehdä siitä itsensä näköinen. Autonomiaa arvostetaan, vaikka se tarkoittaakin yksin selviytymistä. Yksin tekeminen korostaa opettajan asiantuntijuutta ja se otetaan annettuna ja työn luonteeseen kuuluvana. Aineistossa tuli esille kuva ja normi opettajasta, jonka on tultava "omillaan toimeen".

B3: ... varsinaisessa opetusasiassa, siinä (opettajan ja) oppilaan välillä, niin siinä ei oo mitään muuta herraa kuin se meidän välinen kontakti, ninkun siinä mielessä ja miten sen ninkun mieltää sen oman työnsä näitten kaikkien reunaehtojen sisällä, niin kyllä se täytyy, kyllä mä koen, että mä en ainakaan pystyis olemaan siinä hommassa, jollei mulla olis siinä sellanen autonomia ja sellanen luottamus myöskin siihen, että mun täytyy selvittää sen opiskelijajoukon tai yksilön kanssa niin kun pääsääntöisesti oman osaamiseni taikka tota vaistonin varassa. Toki mulla on tietosuus siitä, että kaikki, apua saa aina kun tarvii.

Normi selviää nopeasti myös aloitteleville opettajille, joiden asiantuntijuuteen liitetään yksin selviytymisen odotus. Työ on joskus jopa "liian itsenäistä", jolla viitataan eristyneisyyteen ja yksinäisyyteen. Autonomisuuden näyttäytyminen yksinäisyytenä tulee joillekin uusille opettajille yllättävänä työn piirteenä jo perehdytysvaiheessa.

E4: ...ehkä tää organisaatio arvelee, että ne on kaikki kovan luokan asiantuntijoita, jotka tänne ninkun tullee töihin, että niitä ei tartte perehdyttää...

Hänelle ei kukaan aktiivisesti tarjoa apua, koska asiantuntijan yksityisyyttä ei haluta loukata, mutta sitä mukaa kun työyhteisö tulee tutuksi opettajat osaavat pyytää apua ja tietävät keneltä sitä on saatavissa. Yksinäisyyden kokemus johtuu siis enemmän siitä, että ei tunne työyhteisöään kuin siitä että apua ei haluttaisi antaa.

Perehdyttämiskokemukset paljastavat autonomiaan liittyvän toisen normin, joka pyrkii vähentämään jännitettä työn yksityisen luonteen ja kollegoilta toivottavan avun välillä:

apua tulee antaa toiselle, mutta vain pyydettyä. Uusi opettaja ei osaa pyytää apua eikä tiedä, missä asioissa se on sopivaa ja toisaalta hän haluaa osoittaa itselleen ja muille olevansa riittävän hyvä itsenäiseen työhön. Opettajalle on tärkeää osoittaa selviävänsä työstään oman asiantuntijuutensa varassa. Se ei tarkoita, että opettaja ei saisi apua vaan sitä, että opettajan on periaatteessa selviydyttävä oman osaamisensa varassa. Tämä yksin selviytymisen kokemus lienee tärkeä myös yhteistyön kehittämisessä. Sahlbergin (1996, 206) johtopäätös on, että koulun kehittämisessä kollegiaalisuuden korostaminen edellyttää myös opettajien yksilöllisyyden korostamista.

Pelkkään opettamiseen keskittyminen voi olla myös selviytymisen ja lisätyöltä suojautumisen strategia ja osoittaa opettajan itsenäistä asemaa. Tosin tällainen privatismi näyttäisi mahdolliselta vain osalle opettajia. Kaikki eivät voi olla osallistumatta yhteisiin hankkeisiin.

C3: ...jotkut on tehny sen selkeesti valinnan, että mä vaan opetan ... kun tyyppi irtisanoutuu kaikesta kehittämisestä, kaikesta suunnittelusta, kaikesta ennakoinnista, hän tekee vaan omia duunejaan, se menee klik, työpäivät menee helposti.

Eristäytyminen voi johtua myös epävarmuuden tunteesta, mikä on psykologinen selitys opettajien yksityisyritteliäisyydelle. Toinen merkittävä selitys liittyy työn organisointiin, jonka lähtökohtana on lukujärjestyksellä määritelty yksityinen aika ja tila. Itsenäisyydestä huolimatta opettajat korostavat tiettyä läpinäkyvyyttä ja avoimuutta, mikä estää liian eristäytymisen. Toisen yksityistä reviiriä kunnioitetaan, mutta sitä ei saa liiaksi suojata. Liika eristäytyminen on viesti opettajayhteisölle henkilökohtaisista ongelmista.

C1: ...mää allekirjotan aika pitkälle tälläsen ninkun läpinäkyvyyden periaatteen, se on ninkun kaikille parempi, että se on läpinäkyvä, että tiedettäis ninkun vaikka siellä ninkun on se lupa toimia, häävät ninkun haluaa, mut et siitä käy jonkun näköstä keskustelua...

Opettajalta odotetaan kollegoiden suhteen avoimuutta, vaikka se ei koskaan johtaisikaan yhteistyöhön varsinaisessa opetuksessa tai toisten opetuksen seuraamiseen. Muilla on ikään kuin oltava "optio" toisen opetuksen seuraamiseen ja siitä tietämiseen, vaikka tätä mahdollisuutta ei koskaan käytettäisikään. Opettajan on oltava valmis käymään keskustelua ja tiedottamaan omasta opetuksestaan, vaikka se ei hänelle omaan työhönsä toisi mitään lisäarvoa. Yksinäisyyden kokemus voi johtua myös siitä, että asiantuntijuuden alue on niin spesifi, etteivät muut ymmärrä sitä:

C3: yliopistotaustainen ihminen, joka ei oo ... ollu ninkö tekemässä ninkö kenttätyötä, ...vaikka hän on kuinka kiinnostunu... ja mä pyrin ninkun läpinäkyvyyteen niin ei se vielääkään ymmärrä. Et sillä tavalla, se on ninkun kakspiippunen juttu se olla avoimia... sillä ei aina saavuta yhtään mitään.

Työn kuormittavuuteen liittyy tietty ristiriita: ensinnäkin erilaisten kehittämistehtävien paine on niin kova, että perustehtävä eli ohjaus ja opettaminen kärsivät. Kokoukset, työryhmissä toimiminen ja hallinnon pyörittäminen täyttävät opetuksen ulkopuolisen ajan eikä varsinaiseen opetuksen kehittämiseen tunnu jäävän tarpeeksi aikaa. Ne, joiden mielestä opetus kärsii muista töistä, tuntevat painetta ottaa kehittämiseen kuluvan ajan oman opetuksen suunnittelusta ja tuntevat että eivät saa rauhassa opettaa.

B2: ... ite joskus aikamani, kun valmensin nuoria uimareita, niin mulla oli siellä se tilanne, että minä ajattelin, että minkä takia valmentaja ei voi keskittyä valmentamiseen, kun sen pitää pyörittää koko seura. Ja nyt tää on ihan verrannollinen tähän opettajan hommaan, miksei opettaja voi keskittyä opettamiseen, kun sen pitää pyörittää koko koulutuskuntayhtymää.

Toisaalta silloin kun koko työaika hallitsee lukujärjestyksen mukainen opetus, niin ammattialan kehittämistehtävät ja yhteistyö jäävät toissijaisiksi. Ne taas, joiden mielestä työtä hallitsee perusopetuksen hoitaminen, eivät käytä omaa suunnitteluaikaansa yhteisiin kehittämiprojekteihin resursseihin vedoten.

E1: Kaikkien tunnit on resursoitu niin tiukkaan jo sitten tähän perustehtävään eli opetukseen elikkä ei sitten oikeestaan enää jää ... millekkään muulle kuin sille sen perustehtävän hoitamiselle, että se kaikki aika kuluu siihen, jollon kehittäminen jää pakosta sitten, ... koska kehittäminen edellyttää kuitenkin myöskin aikamoista aikaresurssia.

Tässä ristiriidassa ilmenee opettajien ambivalentti suhtautuminen kehittämiseen. Ensinnäkin on selvää, että opettajat kyllä saavat rauhassa pitää tuntinsa ja opetuksensa, mutta muun työn paine kohdistuu opetuksen suunnittelun ja valmistautumisen aikaan. Imu perustehtävästä kohti kehittämistehtäviä tuntuu vieraannuttavan opettajat opetuksen ja ohjauksen ytimestä. Käytännössä tunnollisimmat yrittävät venyä kaikkeen ja toiset laiminlyövät kehittämisen vetoamalla resurssien puutteeseen. Opettajat puhuvat siis samasta koetusta ongelmasta eli ajan puutteesta ja riittämättömyyden tunteesta. Kiire syntyy tunteesta, että ei ole tehnyt tarpeeksi tai ainakaan niin paljon kuin odotetaan. Tuota tunnetta on pakko käsitellä resurssikysymyksenä eli resurssien puutteena. Tietyllä tavalla tämä ristiriita kertoo opetusareenan ja vuorovaikutusareenan löyhäsidoksisuudesta, jolloin nämä areenat jopa haittaavat toisiaan.

D2: ...just tästä kehittämisestä ja visioinnista ja näistä, että ... on ninkun hirveesti toivoo ja nyt kehitetään sitä ja nyt sitä ja tätä, mutta että ihmiset on niin sit käytännössä kurkkuaan myöten täynnä sitä kaikkee työtä... mä oon kuullu, esim. yks ihminen sano, että millons ne hoidetaan ne hommat, mitkä meille ninkun kuuluu, ...ei se muuttunu

sillä lailla mikskään periaatteessa se substanssi, mut että on tullu hirveesti semmosta ylimäärästä, kokouksissa istumista ja raportointia.

Yhteisopettajuus marginaalissa

Tämän aineiston perusteella yhteisopettajuus on opetuksessa marginaalinen ilmiö ja poikkeus säännöstä. Yhteisopettajuudella tarkoitan tässä opetusta tai ohjausta jossa opettajat ovat samanaikaisesti läsnä. Kollegiaalisesta yhteistyöstä puhuttaessa yhteisopettajuutta ei voine kuitenkaan sivuuttaa, olkoonkin että se on vain pieni osa opettajien kollegiaalista yhteistyötä. Vain yksi opettaja sanoi selvästi sen olevan säännöllinen ja tavanomainen tapa opetuksessa. Kahden opettajan samanaikainen läsnäolo tuntui hänellekin yllätykseltä, joka toteutuu sekä viestinnän alan opettajien että eri alan opettajien kanssa.

B3: ... vuodessa jotain, niitä on kaks semmosta kurssia, ei niistä tunteja varmaan tuu kuin 40–50 tuntia... saman alan, meillä on sitten paljon sen lisäksi... jossa on esim. minä ja äänen opettaja tai minä ja kuvan opettaja.

PS: Niin, että tää yhteisopettajuus ei oo mitenkään outo?

B3: Ei oo millään lailla.

Muiden maininnat yhteisopettajuudesta liittyivät satunnaisiin ja kertaluonteisiin tilanteisiin kuten opettajakollegan opetusharjoitteluun, yrityspeleihin, kurssien aloituksiin ja yleisiin informaatiotilaisuuksiin sekä opinnäytetöiden palautetilanteisiin. Yhteisopettajuuteen liittyi opettajien puheessa myös peräkkäinen yhteistyö, jossa samaa kokonaisuutta opettaa useampi kuin yksi opettaja. Tämä vaatii myös suunnittelua ja vähintään tietoa toisen opettamasta osuudesta.

Kustannustehokkuus oli tärkein este yhteisopettajuudelle, koska se vaatii huomattavan paljon yhteistä suunnittelua. Tähän ei tuntunut olevan resursseja (*järkevä ajatus on, jos siihen ois mahdollisuuksia, mutta todennäköisesti se tulee kaatumaan siihen rahaan*). Esteenä yhteisopettajuudelle nähtiin myös lukujärjestys. Työ on organisoitu niin, että sitä tehdään yksin ja siitä johtuen myöskään palkanlaskentaohjelma ei tunne kahden opettajan yhteistunteja (*se kaatuu se Windows varmaan*). Toisaalta kahden ryhmän yhdistäminen on harvoin mahdollinen ja toimiva ratkaisu. Samoin yhteiseen opetukseen tulee löytää sellainen kumppani, jonka tuntee tarpeeksi hyvin ja jonka kanssa löytyy yhteinen intressi ja aikaa työskennellä (*kyllä se tiettyjen opettajien kanssa tulee asennekin vastaan, mutta enpähän mää niitten kanssa halua parityöskentelyä tehäkkään*).

Yhteisopettajuus työmuotona näytti vaativan resursseja ja paljon ylimääräistä työtä, vaikkakin siitä oli ainoastaan hyviä kokemuksia, sekä omakohtaisia että kuulopuheita (*mä muistan, joku puhu että oli kaks opettajaa ja se sano, että niillä oli ihan hulvatonta*). Koulutusohjelmien yli rajanylitys näytti tosin budjetoinnin ja käytännön kysymysten vuoksi vaikealta (*heti joku kysyy, mites nää jaetaan nää tunnit, tavallaan siihen tulee byrokratiaa osastojen*

välilläkin... sit aletaan miettiä, että onks helpompi ettei edes tehdä sitä). Yhteisopettajuuteen suhtauduttiin varovaisen toiveikkaasti ja visioita yhteistyötavoistakin oli, mutta niiden merkitys työn kokonaisuudessa näytti vähäiseltä. Yhteisopettajuutta ei nähty realistisena innovaationa, koska sopivien opettajien, sisältöjen ja aikataulujen yhdistäminen näytti hankalalta.

6.3 Hallintoareenan löyhät sidokset

Opettajat kuvaavat työtään kaksijakoisena. Ensimmäinen taso liittyy vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa ja se edellyttää ”tässä ja nyt” -työorientaatiota täyttyen enimmäkseen lyhyen tähtäimen suunnittelusta ja arjen selviytymisestä. Tämä työn taso koetaan keskeisenä ja antoisana osana opettajan työn kokonaisuutta.

Työn toinen taso liittyy hallintoareenan toimijoihin ja toimintaan, jossa tarvitaan hallinnon ymmärtämää kieltä ja joka vaatii toisenlaista orientaatiota kuin opettaminen ja ohjaustoiminta. Tämä hallinnon areena opettajan on myös kohdattava. Erityisesti se liittyy yliopettajien ja koulutusohjelmavastaavien sekä ns. tutkimus- ja kehitystyössä mukana olevien opettajien toimenkuvaan. Tätä tasoa kuvaillaan byrokraatiaksi, joka on irrallaan arki työstä. Ammattikorkeakoulua luonnehdittiin myös asiantuntijayhteisöksi ja yksiköiltään hajautuneeksi sekä hierarkkiseksi organisaatioksi, mikä lyö leimansa myös johtamiseen ja opettajien yhteistyöhön.

Tässä kaksitasoisuudessa tulee esille opettajien suhde hallintoon ja hallintoareenalla tapahtuvaan toimintaan. Edellä kuvattu opettajan kulttuurinen toimintakoodi, eli konservatismi, individualismi ja presentismi (Lortie 1975) saa hallinnon areenalla vastaansa yhteisöllisyyden, yhteiset visiot, toiminnan pitkän ja lyhyen aikavälin ennakkoinnin sekä toiminnan jatkuvan arvioinnin ja uudistamisen vaatimukset.

Haastattelun teemana ei ollut johtaminen vaan yhteistyö, ja siksi opettajien puhe hallinnon osuudesta työhön jäi melko vähäiseksi. Kuitenkin hallinnon vaikutus kehysten ja rajojen asettajana on selvä eikä sitä asetettu mitenkään kyseenalaiseksi. Se otettiin annettuna reunaehtona ja suhde hallinnon toimijoihin oli melko neutraali. Hallinnon aluetta pidetään työssä ulottuvuutena, joka määrittää opettajan työn rajat etäältä vaikuttamatta suoraan työn tekemisen tapaan. Hallinnollinen työ, eli päätökset ja niiden seuraukset koetaan olevan irrallaan opetustyöstä.

Kun opettajan puhuvat hallintoareenasta, heidän näkemyksensä tulee ymmärtää siitä positiosta, joka heillä opettajina on suhteessa hallintoareenan toimijoihin. Opettajien näkökulmasta hallintoareenalla muodostuu tärkeäksi johtaminen eikä kollegiaalisuus. Vuorovaikutusta voi luonnehtia epäsymmetriseksi ja suhdetta etäiseksi, koska päivittäinen työ on opettajalla pääosin muuta kuin hallinnon kanssa asioimista. Eri toimijoista mainittiin seuraavat:

- ammattikorkeakoulun hallitus
- amkin johto
- rehtori
- vararehtori
- rehtorintoimisto
- koulutusalojohtaja
- osastopäälliköt
- projektiosaston kehityshenkilöt
- palvelupäällikkö
- suunnittelujohtaja
- koulutusohjelmajohtaja
- opintotoimisto, joka hallinnoi opiskelijarekisterejä, arvosanoja, tenttijärjestelyjä

Suhteessa hallinnon toiminta-areenaan opettajien osana on olla johtamisen ja hallintotyön kohteena. Käytännössä tämä tarkoittaa epäsymmetristä vuorovaikutusta, jossa henkilöstö on kuuntelemassa erilaisia linjauksia, reagoimassa hallinnossa laadittuihin visioihin tai saamassa palautetta yleisesti työn tuloksista tai käymässä kehittämiskeskusteluja esimiestensä kanssa. Silloin kun opettajat lähestyvät oma-aloitteisesti hallintoa, kyse on lähinnä resurssien pyytämisestä tai projektialoitteiden tekemisestä. Opintotoimisto oli ainut joka mainittiin yhteistyökumppanina. Hallinnon ote opettajien työstä on tiukka lähinnä laatu- ja järjestelmiin liittyvässä arvioinnissa ja strategiatyössä, jotka ovat keskeisiä johtamisen alueita. Tämä tarkoittaa opettajan työn välillistä kontrollia sen kautta, mitä ja miten tuloksia arvioidaan. Hallinnon vaikutus opettajan työhön tapahtuu koulutusohjelmien kautta, sillä ne ovat vastuussa omien resurssiensa käytöstä. Tämä osaltaan vähentää opettajien mukaan yhteistyöhaluja yli koulutusohjelmajojen.

Etäinen suhtautuminen ja jopa ironia tuli esille useimmissa ilmaisuissa, jotka koskivat hallinnon toimijoita ja ominaisuuksia:

- keskushallintomaisuus
- tarkka ohjaus keskushallinnosta
- pääkonttori
- rehtorinviraston korkeat herrat
- tämän kiertäen suuremman laitoksen linjaukset ja hölmöydet
- iso hierarkkinen järjestelmä
- käsittämätön byrokraattinen koneisto
- korkeampi koneisto
- korkeampi organisaatio
- keskusvalvomo

Tarkka ohjaus tuli esille nimenomaan hallinnon suhteessa koulutusaloihin ja koulutusohjelmiin sekä resurssien jakamisessa että suunnittelutyössä. Koulutusohjelmavastaava tuntee hallinnon paineen kovempaan kuin tavallinen opettaja, koska suurin osa työstä on *hallinnon pyörittämistä*:

A1: ... missä mä olin tota aikasemmin töissä, siellä tuntu periaatteessa semmonen keskushallintomaisuus ja se oli aika vahva, mutta tuota sitten kun tuli tänne töihin niin se tuntu vieläkin vahvemmalta. ... se on varmaan kymmenen kertaa se, mitä oli aikasemmassa. Ne oli periaatteessa melkonen yllätys. Mä luulin, että kuitenkin nää yksiköt toimii aika itsenäisesti, mutta aika semmonen tarkka ohjaus tulee keskushallinnosta.

Hallinnon vaatima kommunikaatiotapa on erilainen kuin opettaja muuten käyttää. Hallinnon logiikan ja hallintokulttuurin tuntemus on tärkeää, koska hallinnolta opettaja on yleensä pyytämässä resursseja tai esittämässä suunnitelmia niiden saamiseksi. Suhde hallintoon ei ole läheinen eikä merkittävä muuten kuin resurssien varmistamiseksi. Siksi hallinnon kanssa tulee osata kommunikoida ja käyttää sitä jopa hyväksi. Ymmärrys ja tieto resursseista ja niiden jakamisesta ei välttämättä ole hallinnon rakenteissa läpinäkyvää, tai ainakaan se ei kommunikoidu hyvin opettajille (*...joskus on niin vaikee saada edes tietoo, mitä niitä resursseja on, puhumattakaan että sais lisää*). Opettajat ottavat annettuna sen, että hallinto määrittää säännöt, rajat ja toimintakehyksen. Itsemääräämisen alue koetaan kuitenkin suureksi.

A3: Tiettyjen rajojen sisällä, olkoon se nyt vaikka tietty leikkikehä, niin siinä saa aika vapaasti tehdä mitä haluaa, esim. just laitettiin uus opsi ...Mutta sitten toisaalta, jos haluais vaikka yhden valinnaiskurssin lisää niin sitten tuleekin heti rajat, ei oo rahaa, tää ei mahdu tähän näin, niin ja näin, mutta niitten tiettyjen puitteiden sisällä, mitkä on annettu, niin todella kivaa on, että niin vapaasti pääsee siinä tekemään ja toimimaan.

C2: ...koko ammattikorkeakoulun tasolla siellä on sellanen käsittämätön byrokraattinen koneisto, joka tekee omat päätökset jollain lailla irti siitä todellisesta työstä ja sitten me yksikössä tehdään omalla tavallamme niitä hommia ja yritetään elää sitten niitten, sen korkeimman koneiston sääntöjen puitteissa.

C3: Et keskusvalvomo pukkaa sellasta ninkun kehittämishanketta ja hallinnon kehittämistä ja organisaatiouudistusta ja ennakointia ja muuta.

C2: Ja siirtelee niitä palikoita paikasta toiseen ja sillä tavalla tietysti kumminkin, kun mekin ollaan oma tulosvastuullinen yksikkö niin kyllä se jollain lailla rajaa sitä, että miten sitä työtä tehdään...

Kirjoitetun opetussuunnitelman hyväksyminen on myös esimerkki työn epäsuorasta mutta tehokkaasta kontrollista.

D1...missä konkreettisesti törmää siihen, on se, että kun me tehdään opintosuunnitelmaa, ...niin me saadaan semmottia palautteita tuolta hallinnosta, että tuota noin niin meidän sanavalinnat on opetussuunnitelmissa vääriä. ... Meille annetaan malliksi, miten pitäisi opetussuunnitelma tehdä... ja meidän rahat on sen takana... että se opetussuunnitelma hyväksytään. Et kyllä me ne nöyrästi korjataan ne kaikki sanat, ei meillä oo mitään vaihtoehtoo.

Se, mitä vuorovaikutusareenalla virallisena ja epävirallisena yhteistyönä tapahtuu, toimii kuitenkin jonkinlaisena puskurina suhteessa opetusareenaan suojellen opettajan autonomiaa ja yksityisyyttä liian suoralta ohjaukselta. Kouluhierarkia ja laajennettu johtajuus (koulutusalojohtajat, koulutuspäälliköt, koulutusohjelmavastaavat) tuottavat etäisyyttä suhteessa hallintoon eikä hallinnon tiukka ote ulotu pedagogiseen ja ammatilliseen asiantuntijuuteen. Kontrolli koskee kirjoitettuja suunnitelmia, resurssien jakoa ja näin hallinnon toiminta-areenan vaikutus opettajan yksityisyyteen ja itsenäisyyteen on epäsuora. Tiukka ohjaus strategiatyössä ja resurssien säätely sekä opetussuunnitelmien hyväksyminen eivät ulotu työn toteutuksen yksityiskohtaiseen kontrolloimiseen. Koulutusprosessin aikana ei siis pidetä yksityiskohtaisesti kirjaa kaikista töistä, mihin moni esimerkiksi teollisuudessa on tottunut. Toisaalta vapaus synnyttää opettajissa vastuun kokonaisuudesta ja prosessin laadusta.

E4:... mitä teollisuudessa kerkis olla, niin siellä on hyvin tiivis sektori, mitä tarkkaan teet ja sitten vielä katot, että sä teet just sitä hommaa etkä sitten lipee paljon muualle, että sitten täällä näin on hyvin, että tee suurin piirtein vähän, piä kurssia tästä ja tästä ja eikä kukkaan kato sun perrään, että mitä sä siellä oikeestaan teet... saapi määritellä ninkun, että mitä ite tekkee...

C3: Niin, se on tavallaan huikene tilanne, että mulla on opsi, no se on mitä on, mä oon sen ite myös kirjottanu tällä hetkellä...mä voin tehdä sen, kukaan ei puutu mun opettamiseen, ei menetelmiin, ei sisältöön, mutta onhan mulla toki myös vastuu, että se homma toimii...

Mäki (2000a, 51) havaitsi tutkimuksessaan merkittäviksi opettajien sitoutumista edistäviksi tekijöiksi yhteistyön kollegoiden kanssa, heidän tukensa ja työyhteisön hyvän ilmapiirin. Toisaalta sitoutumista vähensi ammattikorkeakoulun jatkuvaa muutosta hakeva, ilman syvällistä pohdintaa tapahtuva kehittäminen. Opettajat siis motivoituvat ja sitoutuvat sellaiseen kehittämiseen, joka lähtee oman työn tarpeista eivätkä jaksa kiinnostua hallinnon määrittämisestä työn kehittämisestä. Suuret koulutuskoneistot vieraannuttavat opettajat hallintoyksiköistä, jolloin kuilu koulutusalojen ja yksiköitä samaan muottiin ajavan hallinnon välillä kasvaa. Pahimmillaan opettajat puhuvat ammattikorkeakoulun tavoitteista ja yksikön tavoitteista erikseen:

D1: Kun me tehdään työelämän kanssa yhteydessä, tehdään kaikki työ ja me ollaan hyvin ninkun iholla työelämään, niin meitä ohjaa se työelämä, me ei välttämättä olla kauheen innostuneita amkin tavoitteista, meille tulee aika suoraan tuolta työelämästä ne tavoitteet. Ja tämmönen, mikä Suomessa tällä hetkellä on tää koulutuspolitiikka, niin pyritään ajamaan yhteen muottiin kaikki koulutusmallit, niin ei tää insinöörikkoulutukseen kyllä sovellu.

Ammattikorkeakoulut ovat rakentuneet suuriksi koulutuskonserneiksi, mikä yhteisöllisyyden kokemuksen suhteen ilmenee hyvin ristiriitaisena. Tämä nostaa Herrasen (2003, 184) mukaan yleisen amkilaisuuden vastavoimaksi alaan sidotun erityisyyden. Hallinnon toiveena on symbolinen yhteisöllisyys, ajatus yhteisestä identiteetistä, kun taas joidenkin alojen tulkinnan mukaan amkilaisuudessa on keskeistä institutionaalinen byrokratia, toiminnan säännöt ja niiden valvonta. Herrasen (mt. 184) mukaan näin tulkittu amkilaisuus saa opettajat puolustamaan alansa perinteitä ja toimintatapoja ja asettumaan oman alansa toimijoiksi ja edustajiksi, jotta toiminnan mieli ei kokonaan katoaisi. Eräs tässä haastatelluista opettajista toivoi jopa työelämältä tukea, että koulutus pysyisi mielekkäänä.

D1...toivoisin, että se elinkeinoelämä pitäis omia puoliaan vähän paremmin, mitä se tällä hetkellä pitää, että me jäädään kyllä, opettajat...jäädään tän amkin jalkoihin, et ois aika tärkeätä, että yritys-elämästä tulis sitä tukea sille, että nyt tää koulutus täytyy pitää ninkun tämmösenä.

Hallinnon areenan kautta välittyy opettajan työhön koulutuspolitiikan tavoitteenasettelut. Simolan (2002) kuvaama koulutuspolitiikan erinomaisuuden eetos eli erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus, heijastaa yleistä trendiä kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä kulttuuria, joka opettajan työssä tarkoittaa mm. arvioinnin lisääntymistä. Ballin (2001) mukaan kilpailu- ja suorituskeskeisyyden vaikutukset opettajan työkuulttuuriin ovat:

- lisääntyvä stressi ja emotionaalinen paine
- työn kiristynyt tahti ja intensiivisyys
- sosiaalisten suhteiden muuttuminen kilpailuksi ja yksityisyritteliäisyydeksi
- lisääntyvä työn raportointi rekistereihin ja dokumentteihin
- työn ja tulosten kontrollin kasvaminen.

Arviointi ei aina tuota lisäarvoa opettajan työhön vaan pikemminkin synnyttää vastakulttuuria, hämäämistä ja vieraantumista todellisesta kehittämisestä ja arvioinnista. Tärkeätä on asioiden esittäminen tietynlaisena. Jos asiat saadaan näyttämään hyvältä, oman työnkin jatkuvuus on turvattu. Tämä näkymisen vaatimus saattaa rasittaa opettajien suhdetta hallintoon myös ammattikorkeakoulukulttuurissa, jossa opettajan ja hallinnon suhde on välittynyt ja etäinen. Hallinto on kiinnostunut suoritteista, budjetista, tulokunnosta, rekrytoin-

nista ja aluekehityksestä ja opettajat opiskelijoiden oppimisesta, ohjaamisesta ja oman työn kehittämisestä. Pahimmillaan kuilu koetun työtodellisuuden ja ulospäin kerrotun välillä kasvaa.

6.4 Vuorovaikutusareenan kaksi puolta

Vuorovaikutusareena on opettajakulttuurin ja hallintokulttuurin kohtaamispaikka, jossa on kyse virallisesta ja epävirallisesta vallankäytöstä. Vuorovaikutusareenalla neuvotellaan, vaikutetaan, suojaudutaan ja tehdään kompromisseja. Suhteessa hallintoon ja kollegoihin opettajat tekevät arviointia kustannusten ja hyötyjen välillä, minkälainen yhteistyö kannattaa ja mitä kannattaa välttää, missä asioissa on oltava aloitteellinen ja missä vetäydyttävä. Tätä näkökulmaa nimitetään mikropoliittiseksi näkökulmaksi (ks. luku 3.3.3), jossa eri intressiryhmien tavoitteista syntyviä konflikteja pyritään kontrolloimaan. Mikropoliittinen näkökulma eroaa systeemiteoreettisesta näkökulmasta kuvatessaan organisaation sisäisiä jännitteitä ja konflikteja sekä niiden hallitsemisen strategioita. Samalla se tuo opetustyon johtamiseen vallankäytön näkökulman. (Ball 1987; Blase & Blase 1997; Salo 2002)

Vuorovaikutusareenalla kohtaavat yhtäältä opettajan työn luonteesta johtuva spontaani ja tilannesidonnainen tarve epäviralliseen yhteistyöhön ja arjen hallintaan sekä toisaalta hallinnon logiikasta johtuva pyrkimys työn organisointiin, arviointiin ja ennakointiin pittemällä aikavälillä.

Opettajien puheessa yhteistyö hahmottuu kahtena alueena, joiden ristiriitoja ja logiikkaa opettajat puheessaan purkavat. Nämä vuorovaikutuksen alueet vaativat erilaista osallistumista (Lave & Wenger 1991) ja sen myötä erilaista osaamista. Niiden suhteen voi nähdä myös löyhänä sidoksena (Orton & Weick 1990), jossa hallintokulttuuri ja opetuskulttuuri kohtaavat. Vuorovaikutusareenalla kollegiaalisuus näyttäisi jakaantuvan kahteen alueeseen, informaaliin yhteistyöhön ja formaaliin yhteistyöhön.

Yhteistyön ennakoimattomuus

Informaali yhteistyö on spontaania, välittömästi omaan työhön liittyvää. Sitä hallitsee epävirallisuus ja sen lähtökohta on oman perustyön hallinta ja sujuminen. Se on hyvin spontaania ja suunnittelematonta. Vuorovaikutusta luonnehtii välitön yhteys arkipäivän opetustyyöhön ja sen "tässä ja nyt" -ratkaisuihin. Siitä käytetään ilmaisuja *ovilta huikkailu*, *toisten ovilla käyminen*, *sermin yli puhuminen*, *käytäväpalaveri*, *pikapalaveri*, *käytävillä keskustelu*, *jupiseminen*, *purkaminen*, *purnaaminen*, *röpöttäminen*, *rupattelu* ja *vinkit*. Opettajille merkityksellinen ja myönteinen yhteistyö tapahtuu usein ikään kuin ohimennen. Siihen liitetään rentoutumisen, raskaiden opetustilanteiden purkamisen ja yhdessä jakamisen merkityksiä. Yhteinen kieli ja vapaa keskustelu on tärkeä jaksamisen kannalta vaikka työtä tehtäi-

siinkin yksin. On tärkeätä että on joku, jonka kanssa voi puhua samaa kieltä, vaikka se ei liittyisikään siihen työhön *sinänsä varsinaisesti, mutta se liittyy siihen, että ninkun nuppi pysyy kasassa silloin kun on se sellanen luova työn vaihe menossa.*

B1...silloin kun nähään niin sit me aina ehitään rupertella ja ... jos jompi kumpi on jotakin uutta hauskaa oppinu niin sitten ninkun sitä tietoo välitetään aina siinä, että se toimii meillä todella hyvin.

A3...yhessä huoneessa, meitä on kolme siinä ja siinä ... siinä kun tulee ja menee niin heittää muutaman sanan... toi oli aivan mahtava harjotus, että kiitos vinkistä ja sellasta jatkuvaa tulee tosi paljon siinä.

Yhteiselle suunnittelulle otetaan aikaa tauoista ja opetuksettomasta ajasta hyvin spontaanisti, jopa hallitsemattomasti. Tämäkin osoittaa opettajien työn luonteeseen kuuluvaa lyhyen tähtäimen suunnittelua, jossa asiat hoidetaan silloin kun ne sattuvat kohdalle ja sopivat omaan aikatauluun. Opettaja on tottunut epävarmaan aikataulutukseen ja joustamaan muuttuvien tilanteiden mukaan myös tuntien ulkopuolella. Siksi oma aika ja kaikki väliajat tuntuvat täyttyvän intensiivisestä juoksevien asioiden hoitamisesta.

A3: Mutta lähinnä se (kritiikki) kohdistuu sit just sellaseen yhteiseen, järjestettyyn (yhteistyöhön), mikä on pakostakin ... raskassoutusempaa, ainakin meillä aina kuin sitten siihen, että hoidetaan asioita tsap, tsap, tsap, kun ne sattuu kohdalle.

...joku soittaa ja tapaavat jonkun käytävällä, että hei mitenäs se, että meidän pitäiskin sitä ja tätä ...Hyvin harvoin sit semmonen sovittu palaveri, että sitten istutaan alas ja suunnitellaan...se ei ehkä työaikasuunnitelmassa näy ollenkaan niin voimakkaana eikä sitä jotenkin ehkä itsekkään osaa budjetoida, sitä vaan ihmettelee, kun aina päivät venyy ja tulee valtavan kiire, että ...se päivä siellä koululla menee siihen, helposti siihen ninkun epäviralliseen, just tälläseen yhteistyöhön...sitä tapahtuu kaikissa väleissä ...

E4: Se on sillei suunniteltu, että hyvin harvoin ainakin tulee niin kun suunnitelmallisesti ... että se on enemmän sillai, että tavataan ninkun labrassa ja sitten jäähään yhtäkkiä tunniks, kaheks siihen ninkun suunnittelemaan.

E1: Joo ja välillä tuolla ruokapöydässä saattaa tulla sitten juttua. Että semmosia hyvin epävirallisesti järjesteltyjä

E4: Vähän semmosta ninkun tupakkiasikin kanteen suunnitellaan näitä että jos ruvettaa tämmöstä hommaa...

Kollegojen kanssa työstä, onnistumisesta ja epäonnistumisesta puhutaan eri tavalla kuin opiskelijoiden kanssa nähdään mahdolliseksi. Kollegiaalisuus on kohtaamisissa tapahtuvaa voimaantumista, jossa tärkeää on asioiden ääneen sanominen ja jakaminen. Opiskelijoiden kanssa vuorovaikutusta hallitsee opettajan rooli, kun taas kollegojen kanssa *saa kirotta sitä kaikkee niin saa omaan jaksamiseenkin lisää.* Toinen tapa on ottaa etäisyyttä asioihin

vaihtamalla vapaalle. Kollegojen kohtaaminen merkitsee rentoutumista ja se edellyttää hyvää ilmapiiriä, johon kuuluu nauru ja huumori.

A3: Kun on siinä asiantuntijan roolissa siellä pitkät tunnit niin sitten menee sitten ja kertoo tuhmia vitsejä kahvipöydässä ja nauraa siellä niin siinä sitä ninkun nollaa sen tilanteen. Sitten lähtee taas takasin sinne, että no niin ja tässä teoriassa sanotaan niin ja näin. Se on vähän semmonen vastapaino.

Mielenkiintoinen termi opettajien yhteistyöpuheessa on *vinkki*. Se liittyy olennaisesti informaaliin vuorovaikutukseen. Vinkki on jotakin, jossa tiivistyy opettajan hektinen arki ja yhteys kollegoihin. Vinkki on nopea antaa ja nopea saada eli se sopii lyhyen tähtäimen suunnitteluun, toisaalta se kunnioittaa opettajan itsenäisyyttä. Se voi liittyä menetelmiin, opiskelijoihin, sisältöihin tai tiedonlähteisiin. Vinkissä on kyse täydentävästä avusta, joka helpottaa työtä, vaikka opettaja tulee periaatteessa ”omillaankin toimeen”. Vinkki ei ole valmis ohje, vaan se antaa tilaa myös omalle soveltamiselle vaikka sen luonne onkin henkilökohtainen.

Tärkeä edellytys vuorovaikutuksen sujumiselle on toisten tunteminen, mikä on tärkeä kynnyskysymys aloittelevien opettajien yhteistyön syntymiselle. Jos ei tunne työtovereitaan, on tultava toimeen omillaan. Vasta toisiin tutustumisen kautta alkaa pikkuhiljaa halutesaan saada apua ja tukea. Toisaalta silloin kun toimivaa yhteyttä ei ole omaan työyhteisöön, opiskelijaryhmät voivat tulla sitä tärkeämmiksi. Toisiin tutustuminen on korostetun epävirallista, koska perehdyttämisjärjestelmät ovat muodollisia eikä niillä uskota olevan merkitystä todellisen työhön sosiaalistumisen kannalta. Uutena työntekijänä voi myös jossakin määrin tietoisesti tai tiedostamatta rikkoa normeja:

D1: ehkä on vähän, voi olla kollegoissa herättänyt vähän yllätystä on se, että kyllä mä aika paljon käyn ninkun kysymässä heiltä neuvoa, et se ei ilmeisesti oo opettajille ihan täysin normaalia, että se menee kysyy ninkun pedagogisessa tavassa lähestyä asioita ja sitten että ymmärtääkö nää tän asian vai eikö nää ymmärrä tän asian ...

B2...kahvihuone on meillä aika intensiivinen paikka ...kyllä siellä aina jonkunlaisen hiljasuuden saa aikaseks kun heittää tämmösen pahan, tämmösen nimen omaan opettamiseen liittyvän alottelijan kysymyksen, joka tuntuu, että se ei sitten ookaan niin selvää ees näille konkareillekkaan.

Opettajan oman tilan kaventuminen

Formaali yhteistyö on ammattikorkeakoulun hallinnosta lähtevää tai sitä lähempänä toimimista, visiointia, laatutyötä, strategiatyötä, suunnitelmallisempaa ja virallisempaa kokousten pitämistä yleensä dokumentoituna muistioihin ja pöytäkirjoihin. Tässä vuorovaikutuksessa pätee erilainen logiikka, erilainen kieli ja usein se tapahtuu esimiehen johdolla. Se

on virallisen ja muodollisen päätöksenteon alue, ajallisesti ja asiallisesti etäällä opetustyön todellisuudesta. Se erotetaan usein omiksi kokouksikseen ja suhde niihin on hallinnollinen. Näitä kokouksia pidetään tärkeänä erityisesti yleisen tiedonkulun kannalta. Tavallista on, että pari kertaa vuodessa on koko koulutusala koskeva kokous ja oman koulutusohjelman kokouksia hieman useammin. Kokousten tiheys riippuu paljon yksiköiden koosta.

C1: Meillä on aika tavalla taas ninkun, tämmöset asiat liikkuu yliopettajatasolla tai sitten jos on jotain tutkija-opettajia talossa niin ne tekee sitä, että aika vähän, mejän osastolta ei oo kovinkaan moni... ninkun semmosessa koko ... ammattikorkeakoulun kehittämissyhmässä, että ne on kaikki keskitetty johonkin rehtorin toimiston alasiin työryhmiin, laitokselta voi olla joku mukana siellä ... meillä kaikki on mukana opetussuunnitelman kehittämistyössä, mut sit ninkun sellasia muita asioita, mitkä koskee muutakin kuin mejän yksikköä, niin siellä ei oo kauheesti.

E1: ...tää uus tulokorttisysteemi, mikä tuli käyttöön ja tää strateginen suunnittelu, niin sehän oli semmonen, että sinne oli kaikille kutsu, mutta tosiasiassa niin meiltäkin ei tainnu olla kuin koulutusohjelmajohtaja ja minä paikalla meidän koulutusohjelmasta, eipä tainnu muut sitten, mulla sattuu olemaan semmonen ajankohta, että ei ollu opetusta, että pystyin menemään sinne.

Yhteistyön esteitä ei nähdä niinkään ihmisissä vaan organisaation rakenteissa, resursseissa ja työnjaossa, jonka tärkeimpänä ilmentymänä on lukujärjestys. Tarkemmin ottaen organisaatio ei varsinaisesti estä, mutta ei myöskään aktiivisesti tue sellaista yhteistyötä, mikä on opettajien intressien mukaista.

B2: Niin, voisko tähän lyhyä semmosen karkeen, et onko se kiinni rahasta. Kun mä ajattelen sitä, että jos esim. tuntiopettaja, on tuntipalkalla, ja sitten sillä on kuusi tuntia palkallista työtä sinä päivänä ja sit sille on merkattu kaks tuntia tähän yhteistyöhön, joka tehtäis sitten sillä ninkun vapaalla ajalla, niin sekin voi olla yks, miks ei ihmiset ... semmosesta ei tietenkään ruveta maksamaan, että sitä pystyttäis sitä työtä kehittämään ...että omasta aktiivisuudesta tai omasta sosiaalisuudesta riippuu se, miten hyvin pääset mukaan siihen kuvioon...

E1: ... se on ehkä tää työyhteisön rakenne, mikä on ja se toimintarakenne, mikä on ollu niin se on sitten itsenäistä hyvin monessakin merkityksessä ehkä alkuvaiheessa ollu, että ehkä tällä hetkellä tää organisaatio, sitä ei oo suunniteltu sillä tavalla, että se tukis ja ohjais tämmöseen yhteistyöhön. Että siihen yhteistyöhön on ehkä mahdollisuudet, mutta vaan sitä kautta, että jos siihen ite sitten hakeutuu ja määrätietosasti hakee niitä yhteistyökumppaneita, että se voi olla sitten se itsenäisyys myöskin yksinäisyyttä hyvin helposti, ellei siihen ite aktiivisesti vaikuta. ...ihmisistä se ei oo kiinni se yhteistyö täällä... enemmän se on ninkun organisaation ongelma, että miten tää organisointi toteutetaan niin, että se mahdollistaa ja yleensä tukee semmosta yhteistyötoimintaa.

Yhteistyön toteutuminen on tietenkin aina viime kädessä opettajista itsestään kiinni. Opettajien rasittaminen muodollisella yhteistyövaatimuksilla ja kokouksilla syö aikaa ja motivaatiota myös spontaanilta yhteistyöltä. Työnjaon ja organisoinnin haasteena on tukea ja mahdollistaa, mutta jättää tilaa spontaanille yhteistyölle. Liika organisointi vie tilaa opettajien omaehtoiselta yhteistyöltä.

D2: Sille ei jää enää aikaa sille epäviralliselle ja spontaanille, kukaan ei enää ninkun jaksa. ...se tapetaan näillä kokouksilla ja sitten nuo virkistyspäivätkin niin niissäkin on yleensä kokous ensin ja sitten, ihmiset ei enää halua osallistua... ne saa tarpeeks tästä työpaikasta.

Silloin kun hallinnon edellyttämä kokouskäytäntö toimii hyvin, virallisten kokousten sisään tunkeutuu informaali toimintatapa. Ehkäpä onkin kyse kokousten sisällöstä ja johtamisesta.

C3... kulutetaan koko perjantai-iltapäivä opettajakokouksiin, suurin piirtein joka toinen viikko ja käsitellään ..., koulutusyksikön strategiatasot ja linjatasot asiat ... Ja sitten aika paljon niissä myös ninkun ihan rupertellaan, puretaan, jos opettajalla on paha olo, niin purkaa sitä...ne on pitkii, ne on kolmetuntisia kokouksia melkein väistämättä aina, niissä aikaa kuluu, ... kaikki röpöttää... mutta niissä käsitellään myös näitä isoja asioita.

Dialogia edistävän ilmapiirin ja osallistumisen lisäämiseen liittyy vaikea kysymys tehokkuudesta. Kangasharjun, Nikon ja Sántin (2003) mukaan keskustelun ja kokouskäytännön tehokkuus yhdistetään yleensä nopeasti ja puheenjohtajavetoisesti vedettyihin kokouksiin, missä ihanteena on kokousten nopea loppuunsaattaminen. Tällöin taustalla on uskomus, että kokous ei ole oikeata työtä, vaan oikeata työtä häiritsevä tekijä. Opettajat ovat totuneet opetussuunnitelmakeskusteluun ja opetussuunnitelmien laatimiseen, jotka toimivat opettajan oman ennakkosuunnittelun pohjana. Työn suunnittelua pidetään kyllä oikeana työnä, mutta siinä korostetaan nimenomaan omaa aikaa, joka ei tarkoita kokouksia tai virallista keskustelua. Oma aika ei tarkoita myöskään aina yksin vietettyä aikaa vaan itse määriteltyä ajankäyttöä, jossa mahdollistuu omaehtoinen kollegiaalisuus.

Opettajien kollegiaalisen yhteistyön piiri rajoittuu oman koulutusohjelman sisäiseksi suunnitteluksi. Suhde omaan tiimiin tai työporukkaan on perustehtävän kannalta merkityksellisin yhteistyöolollisuus. Yhteistyön kannalta tärkeän tiimin muodostavat joko koulutusalan, koulutusohjelman tai suuntautumisvaihtoehdon opettajat. Toimivan yhteistyön edellytyksenä on opettajien määrän säilyminen sellaisena, että kohtaaminen on luontevaa. Tämä selittää osaltaan koulutusohjelmien ja – alojen vähäiset rajanylitykset, sillä yhteistyön kehien laajeneminen vaatisi myös lisää resursseja. Hallintoareenan yhteyttä vuorovaihtusareenaan on vaikea hallita ja ristiriita on ilmeinen silloin, kun hallinnon ohjaus tuntuu liian tiukalta. Löyhä sidos taas heikentää ennestäänkin etäistä suhdetta hallinnon toimintaan.

On huomion arvoista, että vain kaksi opettajaa viittasi huonoihin kollegasuhteisiin, joissa molemmissa oli kyse yksittäisen opettajan eristäytymisestä muusta työyhteisöstä. Molemmissa viitattiin opettajan henkilökohtaisiin ongelmiin. Konfliktit tai huono ilmapiiri tulivat sen sijaan jonkin verran esille suhteessa hallintoon ja hallinnon toimenpiteisiin. Myös konfliktit opiskelijoiden kanssa mainittiin, mutta kollegasuhteissa korostui hyvä ilmapiiri.

7

Yhteistyö ja opettajuuden oppiminen

Nostin luvussa 5 esille opettajien yhteistyötä koskevat merkitykset ja niitä kehystävät organisaatiokulttuurin tekijät. Luvussa 6 analysoin opettajien yhteistyötä mikropolitikkana, jossa opettajien toiminta vuorovaikutusareenalla on tulosta sekä heidän omista pyrkimyksistään että heihin kohdistuneista odotuksista ja työn asettamista pakoista. Tässä luvussa tulkitsen edellisiä löydöksiä organisaation väljäsidoksisuuden (7.1) sekä opettajan ja opettajaryhmien autonomiapyrkimysten (7.2) näkökulmasta. Tulkinnan lähtökohtana on, että opettajien autonomia vahvistaa kollegiaalista yhteistyötä, samaan aikaan kun organisaation väljäsidoksisuus tuottaa siihen ristiriitaisia elementtejä. Yhteistyön sisällöt ja muodot ilmaisevat paitsi opettajien omaa tulkintaa opettajuudesta, myös organisaation mahdollistamaa tilaa näille tulkinnoille. Tämä muodostaa perustan yhteisölliselle opettajuudelle (7.3), jonka elementtejä hahmotellen lopuksi.. Luku perustuu empiriaan, mutta pyrin nostamaan tarkastelua käsitteellisemmälle tasolle.

7.1 Yhteistyö väljäsidoksisessa organisaatiossa

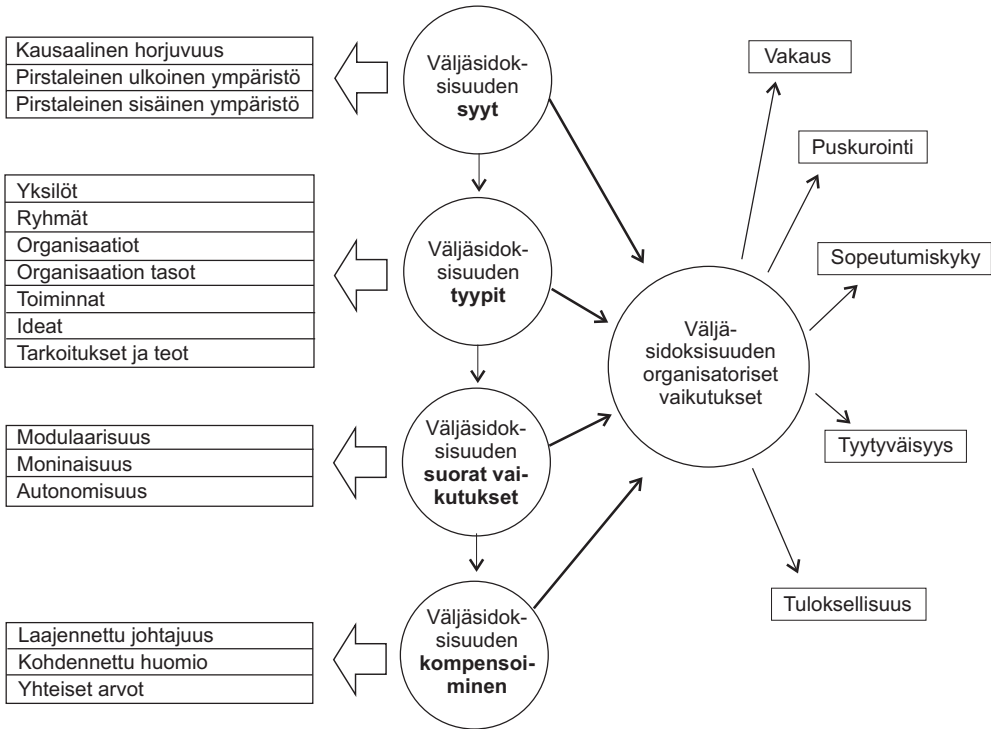
Tässä luvussa siirryn tulkitsemaan tutkimuslöydöksiä väljäsidoksisen organisaatioteorian kannalta, jota alustavasti esittelin luvussa 3.3.2. Tarkastelen väljien sidosten luonnetta, organisatorista vaikutusta ja väljäsidoksisuuden merkitystä kollegiaalisen yhteistyön perustana.

7.1.1 Väljäsidoksinen organisaatioteoria

Käsitys oppilaitoksesta rationaalisenä ja sille määriteltyä tehtävää toteuttavana instituutiona on osoittautunut riittämättömäksi. Bergin (1981, 208) mukaan koulun kehittämistä luonnehtii pikemminkin byrokraattisten sääntöjen ja kontrollin sekä professionaalisen autonomian luoma vaikeasti hallittava kokonaisuus. Kouluun on aina pyritty vaikuttamaan ulkoapäin, mutta opettajien on todettu tehokkaasti vastustavan näitä vaikuttamispyrkimyksiä. Yhtenä esimerkkinä tästä on mainittu luokkahuoneopetuksen ja sen käytäntöjen pysyvyys, joka osoittaa koulun todellisuuden ja kehittämispyrkimysten väljää kytkentää (Miettinen 1990). Ylhäältä alaspäin tapahtuva säätely, tulosvastuu ja kontrolli eivät nekään ole tuoneet ratkaisua koulun kehittämiseen (Fullan 1994, 15–18).

Kouluorganisaation erityispiirteistä on paljon tutkimustietoa, joista esimerkiksi Valkama (1998) on esittänyt hyvän koonnin. Karjalaisen (2006, 11) mukaan tämä tutkimustieto on organisaation kehittämisen kannalta lähinnä masentavaa, koska koulutusorganisaatio sisältää yksiköitä, toimintoja, prosesseja ja yksilöitä, joilla ei ole selviä eikä yksiselitteisiä yhteyksiä toisiinsa. Kouluuyhteisön tasolla löyhä rakenne ilmenee työntekijöiden suhteissa. Vaikka kouluorganisaatiossa on selkeitä sääntöjä ja menettelytapoja, niissä on myös paljon tilaa yksittäisen opettajan ja eri ryhmien itsenäisille ratkaisuille. Näistä syistä kouluorganisaatiota on pyritty paremmin ymmärtämään väljäsidoksisuuden (loose coupling) käsitteellä (Hoyle 1986; Weick 1976; Orton & Weick 1990; Huusko 1999; Valkama 1998).

Ortonin ja Weickin (1990) kiteyttämä malli (kuvio 10) on synteesi tutkimuksista, joissa väljäsidoksisuuden käsitettä on käytetty. Heidän mukaansa organisaatio halutaan usein määritellä yksiulotteisesti joko tiukasti sidotuksi tai väljäsidoksiseksi. Tosiasiassa organisaatiot ovat kuitenkin aina sekä tiukkoja että väljiä, ennustettavien ja epävakaiden elementtien kokonaisuuksia. Siksi Ortonin ja Weickin mielestä yksiulotteinen tapa tulisi korvata dialektisella väljäsidoksisuuden käsitteellä, jolloin organisaatioiden dynamiikkaa voitaisiin paremmin ymmärtää. Väljäsidoksisuutta voidaan havaita myös organisaatioiden välillä, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen sen ilmenemistä lähinnä ammattikorkeakoulun opettajien keskinäisissä suhteissa ja heidän suhteissaan hallintoon.



Kuvio 10. Väljäsidoksinen organisaatioteoria (Orton & Weick 1990, 217)

7.1.2 Väljien sidosten syyt ja seuraukset

Väljäsidoksisuuden syyt liittyvät sekä organisaation sisäisiin tekijöihin että sen suhteeseen toimintaympäristöön ja sen asettamiin odotuksiin. Kausaalisella horjuvuudella tarkoitetaan epäselviä syy- ja seuraussuhteita. Tavoitteiden ja keinojen moniselitteisyys on opettajien työssä ilmeinen piirre. Samaan tavoiteltavaan tulokseen voidaan päätyä eri keinoin ja toisaalta oppimiseen vaikuttavat tekijät voidaan selittää eri tekijöillä näkökulmasta riippuen. Siksi myös opettajan työssä onnistumista ei voi hallita, ja epäonnistumiseen voidaan löytää eri selityksiä. Tavoitteet ovat usein kokonaisvaltaisia ja palaute tavoitteiden saavuttamisesta on epäsuoraa ja vaikeasti tulkittavaa.

Opettajan ammatti on jatkuvassa epävarmuudessa elämistä, koska oppiminen sinänsä ei ole ennakoitavissa selvinä kausaalisuhteina. Weick (1982, 381) toteaa, että ennakoimattomuus tarkoittaa ensisijaisesti prosessin väljäsidoksisuutta eikä niinkään kytkentöjä ihmisten välillä. Selvien syy-seuraus-suhteiden puuttuminen voi johtaa koko koulun tasolla perustavoitteiden ja niiden tärkeysjärjestyksen epäselvyyteen (Karjalainen 1992, 15).

Ulkkoisen ympäristön pirstaloituminen tarkoittaa odotusten ristiriitaisuutta, joka koko koulua ajatellen merkitsee tasapainottelua muuttuvan toimintaympäristön, hallinnon vaatimusten ja oman koulun strategian välillä. Ammattikorkeakoulu voi eliminoida odotukset erottamalla muodolliset rakenteet arkityöstä, jolloin ulospäin pidetään yllä suotavaa kuvaa toiminnasta (Orton & Weick 1990, 207). Tällaisina ulospäin näkyvinä puskureina voivat toimia erilaiset laatujärjestelmät, tulosjohtamisen sovellukset tai arviointijärjestelmät, joiden vaikutus arkityöhön voi jäädä näennäiseksi (Kontkanen 1996).

Sisäisen ympäristön pirstaleisuus näkyy opettajan työssä vuorovaikutuksen eroina. Suhde opiskelijoihin on läheinen ja palaute saadaan usein välittömästi, mutta kollegiaaliset suhteet ovat satunnaisempia, palautetta saadaan harvoin ja johdon kontrolli on löyhää (ks. Huusko 1999, 20). Opettajat kokevat vaatimuksen yhteistyöhön ja koulun kehittämiseen johtavan myös oman työnkuvan pirstaloitumiseen. Onkin todettu, että koulun kehittämiskokeilujen myötä korostuva yhteisöllisyys voi synnyttää pakkoyhteistyötä, näennäistä esittämistä ja lumetoimintaa, joka entisestään lisää sisäistä pirstaleisuutta (Hargreaves 1994, 186).

Väljäsidoksisuuden **tyyppejä** voidaan koulusta löytää paljonkin, mutta tässä keskityn aineiston analyysissä käyttämäni areenanäkökulmaan ja sitä täydentävään yhteistyön merkitysrakenteeseen. Kollegojen kesken opettajien suhteet ovat ymmärrettävästi hienovaraisia ja yhteistyö vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Niitä leimaavat kunnioitus ja toisten ratkaisujen hyväksyminen, koska kollegojen arviointikykyyn luotetaan. Poissaolo yhteisistä tilaisuuksista ei herätä pahennusta, koska toisten työkiireistä ei voida tietää mitään varmaa. Opettajat ovat yhteydessä toisiinsa, mutta työtä tehdään harvoin yhdessä. Löyhät sidokset ovat kaikkien yhteinen etu, ne pitävät yllä hyvää ilmapiiriä eivätkä leimaa vetäytymistä, vaikenemista ja varovaisuutta epäsosiaaliseksi. Päinvastoin, opettajalla näyttää olevan oikeus omaan tilaan aina kun se ei tuota muille ongelmia. Sen sijaan liika aktiivisuus ja aloitteisuus saatetaan tulkita toisten työtä häiritseväksi.

Opettajien kuuluminen erilaisiin ryhmiin kuvastaa työn pirstaleisuutta. Nämä henkilökohtaiset suhdeverkostot eivät läheskään aina ole itse valittuja, vaan enemmänkin sopeutumista työn vaatimuksiin. Suurin osa suhteista edustaa väljäsidoksisuutta siinä mielessä, että tärkeitä ovat tiedonkulku ja oman työpanoksen ymmärtäminen osana kokonaisuutta. Tärkeitä ja merkitykseltään tiukkoja sidoksia, joissa oma tekeminen on suoraan riippuvainen toisen työstä, ei opettajien puheessa juuri tullut esille. Yhteisopettajuus muodostaa tällaisen tilanteen, mutta työtapana se on poikkeus, joka ei sido opettajaa kollegoihin pitkäksi ajaksi. Hallinnollisten ryhmien (koulutusohjelmien) keskinäinen yhteys ei opettajien puheessa korostunut. Myös tietyn opetuskokonaisuuden toteuttamiseksi muodostetut ryhmät tai muut projektiryhmät eivät pyrkineet verkostoitumaan keskenään, vaan keskittyivät omaan tekemiseensä.

Koulun opetusareenan ja hallintoareenan suhde on osoitus väljäsidoksisuudesta, jossa opettajien kokema etäisyys hallintoon ilmenee monella tavalla. Opettajat kokevat omasta aloitteestaan syntyvän suhteen hallinnon toimijoihin toteutuvan lähinnä rahan anomisena tai lupien pyytämisenä sekä työsopimuksiin liittyvinä rutiineina. Hallinnon tarpeellisuutta ei varsinaisesti aseteta kyseenalaiseksi, mutta sen rooli opetustyön arjessa tuntuu etäiseltä ja tätä etäisyyttä mielellään korostetaan. Hallinnon aloitteet koetaan valmiiksi päätettyinä asioina, joille tarvitaan yhteisötason käsittelyfoorumi. Pahimmillaan opettajat kokevat asian saneluna, jolloin he mielellään etäännyttävät asiat omasta arkityöstään.

Opettajat joutuvat ensisijaisesti ottamaan huomioon opiskelijoiden tarpeet ja työpaikkojen arjen ongelmat. Vastaavasti hallinnon näkökulma painottuu yleisemmin työelämän kehittämisen visiointiin. Monet opettajat kokevat, että on olemassa heidän omat visionsa ja toisaalta ylemmällä tasolla luodut ammattikorkeakoulun visiot, jotka eivät kohtaa toisiaan. Hallintoareenan ja opetusareenan vuorovaikutus ei ole vastavuoroinen, vaan opettajat joutuvat tulkitsemaan hallinnon intressejä ja suojaamaan omaa aluettaan. Väljää kytkentää korostaa hallinnon etäisyys opetustyön arjesta, jolloin opettajien toimintaa ei voi suoraan ohjata. Lopulta kyse on neuvottelusta, jossa opettajien on enemmän tai vähemmän mukauduttava tiettyyn hallinnossa määriteltyyn toimintatapaan.

Miten väljiä sidoksia hallitaan?

Orton ja Weick esittävät väljäsidoksisuuden **suorina vaikutuksina** modulaarisuuden, moninaisuuden ja autonomian. **Modulaarisuus** liittyy työyhteisön kokonaisuuden ja osien väliseen suhteeseen. Jos osien välinen yhteys olisi tiukka, yhden osan muuttaminen vaikuttaa kaikkiin organisaation osiin. Väljä kytkentä mahdollistaa erillisten osien olemassaolon, joiden muutos ei haittaa järjestelmän muita kokonaisuuksia. Projektiryhmät ja ainer ryhmien toiminta on tyypillinen osoitus modulaarisuudesta, jolloin ryhmien välinen viestintä on mahdollista, mutta ei välttämätöntä toiminnan onnistumiseksi. Opettajat muodostavat ryhmiä, jotka eivät varsinaisesti tarvitse toisiaan, vaan ne toimivat usein toisistaan riippumatta. Yksittäiset opettajat etsivät sellaisen ryhmän tai työparin, jossa yhteistyö parhaiten sujuu. On selvää, että ryhmäytyminen pohjautuu viralliselle organisaatorakenteelle, koulutusohjelmien ja suuntautumisvaihtoehtojen mukaiselle rakenteelle, joiden sisällä yhteyksiä luodaan. Tarpeen mukaan ryhmiä ja yhteyksiä syntyy myös yli näiden rajojen.

Opettajien suhde toisiinsa on samalla tavalla väljä. Opettajat saavat kyllä apua, materiaaleja ja vinkkejä toisiltaan, mutta eivät ole riippuvaisia niistä. Koska jokaisen on tultava oman tietotaitonsa varassa toimeen, riippuvuus liittyy lähinnä toiminnan koordinointiin ja työnjakokysymyksiin. Tämä ei tarkoita, etteivätkö opettajat tekisi ja olisi halukkaita yhteistyöhön, mutta yhteistyötä hallitsee jokaisen oma asiantuntijuus ja sen mahdollistama erottautuminen muista. Erillisyydestä on selvästi hyötyä, sillä se mahdollistaa tarvittaessa monenlaiset yhteistyökombinaatiot ja joustavan vetäytymisen itsenäiseen työskentelyyn.

Oma asiantuntemus on eräänlainen optio riippumattomuuden säilyttämiseksi yhteistyössä.

Modulaarisuus näkyy opettajien työaikasunnittelussa, jossa määritellään opettajien osallistuminen eri projekteihin ja opetuskokonaisuuksiin. Opetus pyritään määrittelemään työnjaollisesti itsenäisiksi kokonaisuuksiksi, joita voidaan jyvittää eri toteuttajille. Opetussuunnitelmatyö tukee tätä jyvittämistä jakaen opinnot pieniin kokonaisuuksiin, kuten perusopinnot (25 ov) 1–2 opintoviikon jaksoihin. Oppimisen kannalta opetussuunnitelma muodostaa loogisen kokonaisuuden, jossa opiskelijoiden on otettava asioita haltuun tietystä järjestyksessä, mutta opettajien suhde opetussuunnitelman toteuttamiseen on pirstaleisempi. Toisten tekemää työtä on jatkettava itsenäisesti ilman välitöntä tietoa muiden opetuksesta ja sen onnistumisesta. Opettaja on näin pakotettu itsenäisiin ratkaisuihin ja hallitsemaan tilanteet luottaen yhteiseen opetussuunnitelmaan.

Tässä aineistossa modulaarisuus ilmenee selvimmin opetuskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa pienryhmissä. Näissä ryhmissä alkaa muodostua tiettyjä alakulttuurin piirteitä, mille väljäsidoksisuus antaa hyvin tilaa. Näiden ryhmien ohessa opettajien on kuitenkin osallistuttava monenlaiseen muuhun yhteistyöhön, joten liian eristäytyviä ryhmiä niistä ei pääse yleensä muodostumaan. Silti hyvien käytäntöjen, kuten materiaalien jakamiseen ja ohjauskäytäntöihin liittyvien uudistusten leviäminen muihin ryhmiin on sattumanvaraista. Modulaarisen toimintamallin suurin haaste on oppia muiden ryhmien tavasta toimia, ilman että sitä sellaisenaan kopioitaisiin oman toimintaan. Eräänlainen sisäinen benchmarking voisi olla yksi oppimismahdollisuus ryhmien välillä (Kulmala 1999, 21).

Kaiken perustana osien ja kokonaisuuksien väljässä sidoksessa on opettajien erilainen osaaminen, joka näkyy kokemuksen ja osaamisalueiden **moninaisuutena**. Tämä moninaisuus ilmenee myös persoonallisina opetustyyleinä, joita arvostetaan, ja tällöin hyväksytään myös erilaiset intressit opetuksen suhteen. Esimerkiksi eläkkeelle jäävältä opettajalta eivät työtoverit enää viimeisinä vuosina odota samanlaista panosta kuin parhaassa työiässä olevilta. Tässä aineistossa esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan käytön suhteen hyväksyttiin eroja. Väljäsidoksisuus auttaa hyväksymään opettajien erilaisuuden ja pitämään sitä vahvuutena, jolloin toimintakulttuuri sallii yksilölliset ratkaisut. Tämä tapahtuu kuitenkin vain siinä määrin kuin opettajien yksilöllisyys ei haittaa muiden toimintaa. Esimerkiksi liika eristäytyminen tuottaa epäluuloja ja tiedonkulun ongelmia, samoin kuin osallistumattomuus yhteiseen päätöksentekoon.

Autonomia väljäsidoksisuuden vaikutuksena viittaa opettajan oikeuteen ja jopa velvollisuuteen pystyä itsenäisiin ratkaisuihin. Orton ja Weick (1990) erottavat autonomiassa ajattelun ja toiminnan tason. Opettajien itsenäisen ajattelun hyväksyminen ja pidättäytyminen toisten arvostelusta on autonomian varjelemista. Opettajan autonominen asema otetaan annettuna työn piirteenä, joka näkyy toiminnassa. Erityisesti se on toteuttamiseen

liittyvää autonomiaa, mutta samalla myös visioiden, strategioiden ja opetussuunnitelmien tulkintaa toiminnan yhteydessä. Areenamallissa vuorovaikutusareena mahdollistaa opettajien yhteisen tulkinnan. Ammattikorkeakoulussa myös asiantuntijuuspuhe korostaa ja perustelee opettajien autonomian. Kirjoitan tarkemmin autonomiapyrkimyksistä tämän aineiston pohjalta luvussa 7.2.

Hallinnon intressinä on **kompensoida** väljäsidoksisuutta korostamalla yhteisiä visioita ja organisoimalla strategiatyötä sekä luomalla toimintaa ohjaavia laatujärjestelmiä ja sitouttamalla työntekijöitä niihin. Karjalainen (2006) toteaa koulutusorganisaatioiden prosesseja analysoidessaan, että strategia- ja laatu prosessikuvaukset eivät saisi kahlita kehittämistä tai luoda fiktiivistä rinnakkaistodellisuutta. Sisäisen ja ulkoisen pirstaloitumisen sekä epäselvien kausaalisuhteiden vallitessa voidaan myös pyrkiä korostamaan yhteisiä arvoja ja yhteistä päätöksentekoa. Työaika suunnittelujärjestelmä on myös tapa kompensoida väljäsidoksisuutta. Kompensoinnilla ei siis tarkoiteta sidoksen tiukentamista, vaan enemmänkin sidos halutaan saada säännöiltään avoimeksi ja näkyväksi. Se tarkoittaa viestinnän tehostamista, yhteisen kielen kehittämistä sekä päätöksenteon hajauttamista organisaatiossa toimijatasolle.

Tieto- ja viestintäteknikka voidaan myös nähdä väljän rakenteen kompensoimisena, jolloin opettajan toimista jää yhä enemmän "sähköisiä jälkiä". Verkkopedagogiikka on muuttanut opettajan työnkuvaa ja rutiineja toisaalta väljentäen ajan ja paikan merkitystä. Samalla se on kuitenkin parantanut saavutettavuutta ja mahdollistanut opettajan työn tarkemman kontrollin. Verkko-oppimislustat ovat vain osa opettajan työnkuvaa, mutta esimerkiksi opiskelijoiden mahdollisuus lähes ajasta ja paikasta riippumattomaan kommunikointiin lisää opettajien työpaineita. Sähköpostiin vastaaminen on osa päivittäisiä rutiineja ja opetusjaksoille ilmoittautumismenettelyt ja arviointimerkinnot ovat siirtyneet opettajan vastuulle. Tietojärjestelmien hallinnointi on merkinnyt kuormitusta, jota opettajat eivät aina koe kuuluvaksi omaan asiantuntijatyöhönsä.

7.1.3 Väljäsidoksisuuden organisatoriset vaikutukset

Väljäsidoksisuudella on välittömiä seurauksia työntekijöiden toimintaan, mutta Orton ja Weick (1990, 217, ks myös kuvio 10) erottavat myös laajempia, eräänlaisia pitkän aikavälin organisatorisia vaikutuksia. Näitä ovat vakaus (persistence), puskurointi (buffering), sopeutumiskyky (adaptability), tyytyväisyys (satisfaction) ja tuloksellisuus (effectiveness). Nämä tekijät sisältävät jännitteitä, joiden ratkaiseminen vaikuttaa organisaation toimintakykyyn ja strategiseen valmiuteen. Seuraavassa tarkastelen näitä vaikutuksia ja suhteutan niitä aineistosta tulkitsemaani kollegiaalisen yhteistyön merkitysrakenteeseen.

Vakaus organisaation ominaisuutena korostaa organisaation rationaalista ja ennakoitavaa puolta. Organisaatio ja sen kulttuuri on yleensä määritelty suhteellisen pysyväksi ar-

vojen, normien ja uskomusten järjestelmäksi, jonka avulla voidaan ratkaista sekä ulkoi- seen sopeutumiseen että sisäiseen toimintaan liittyviä ongelmia (ks. Schein 1987, 26). Väl- jät sidokset merkitsevät sitä, että muutokset toimintaympäristössä johtavat yleensä vain pieniin ja hitaisiin muutoksiin organisaatioiden toiminnassa. Pysyvyys ja hitaat muutokset perustuvat koulun mahdollisuuteen tulkita itsenäisesti ulkopuolelta asetettuja kehittämis- vaatimuksia ja -odotuksia. Samoin vakautta lisää opettajaryhmien ja yksittäisten opettajien mahdollisuus hidastaa muutosten vaikutusta omassa työssään. Pysyvyys merkitsee turvalli- suutta ja hallinnan kokemusta.

Koulun vakaus ei ole pelkästään myönteinen ilmiö, vaan se voi merkitä myös jähmeyt- tä. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä saatettiin myös havaita, kuinka isoista organisaatiouudistuksista huolimatta ammattikorkeakoulun toimintakulttuuri ei hevin muodostu yhtenäiseksi. Hargreaves (1994) viittaa opettajakulttuurin jähmeyteen termillä balkanisoituminen, jossa opettajaryhmien välille muodostuu rajoja estäen luontevan yhe- teistyön. Tämän aineiston valossa rajat olivat asiantuntijuuteen liittyviä. Työnjako asian- tuntijuuden perusteella edistää vakautta ja ennakoitua. Uusien yhteyksien luominen ja rajanylitykset vaativat erityistä aktiivisuutta, joka saattaa uhata vakautta. Siksi askeleet va- kiintuneiden rajojen yli pidetään pieninä ja joskus ne muistuttivat henkilökohtaisia löytö- retkiä omasta asiantuntijaryhmästä toiseen. Silloin niillä oli enemmän vaikutusta opetta- jan omaan oppimiseen kuin koko organisaation vakauteen. Yhteistyön muodot muuttuvat hitaasti, mutta ne myös muodostavat hyvin toimiessaan pysyviä rakenteita. Bergerin ja Luckmannin (1994) tulkinta todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta viittaa myös sii- hen, että organisaation vakaus perustuu yhteisiin tulkintoihin työn tavoitteesta ja yhteis- työn mahdollisuuksista.

Organisaatio voi eristää ongelmalliset ilmiöt tiettyihin organisaation osiin, ilman että niillä on vaikutusta koko järjestelmän toimintaan. Tätä ilmiötä nimitetään **puskuroinnik- si**. Samalla kun eristäminen edistää toiminnan sujuvuutta, se tekee vaikeaksi ongelmakohta- taan puuttumisen. Organisaatio voi elää myös tietämättömänä esimerkiksi työyhteisössä tapahtuvasta kiusaamisesta, konflikteista ja hankalista yhteistyösuhteista. Samalla tavalla hyvät käytännöt voivat eristäytyä vain jonkun ryhmän omaisuudeksi, ilman että kukaan tarkoituksella piilottelee työtään. Väljäsidoksisuuden luoma puskuri estää oppimisen.

Puskurointi voi ilmetä myös suojana ulkopuolelta tulevia paineita vastaan. Väljäsidoksi- sessa organisaatiossa puskurina voi toimia johtajuus, vaikka ulkoisiin odotuksiin vastataan yleensä yhteisillä strategioilla. Koulun tavan vastata ulkoisiin haasteisiin on Miettinen (1990, 169) määritellyt toiveiden logiikaksi. Se tarkoittaa tavoitteiden muuttamista, jos nykyisiä tavoitteita ei ole saavutettu. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat koulun lupaus, mitä voidaan myös pitää puskurointina ulkoisten vaatimusten suhteen. Opetussuunni- telmien ja saavutettujen tulosten väljä sidos ja niiden arvioinnin vaikeus suojaavat opettajia kritiikiltä ja vaikuttamiselta. Vastaavasti opetuksen välittömien tulosten ja pitkän aikavälin

vaikutuksien arviointi on vaikeaa. Syiden ja seurausten väljä sidos lisää opettajien itsenäistä asemaa.

Kollegiaalinen yhteistyö näyttäytyy tässä aineistossa erityisesti puskurina hallinnon ja opettajan työn välillä. Hallinnon vaikuttamisyrietykset (strategiat, laatujärjestelmät, työsuunnitelmat) tulkitaan yhteistyöareenalla usealla tasolla (koulutusalat, koulutusohjelmat, tiimit), joissa kaikissa alkuperäiset tarkoitukset saattavat muuttua ja niiden toteutusta saataan suunnata uudelleen. Pahimmillaan strategioilla ei ole paljonkaan tekemistä opettajan käytännön ratkaisujen kanssa. Yhteistyö muodostaa eräänlaisen kollektiivisen suojan, joka erottaa hallintoon liittyvät muodollisuudet omaksi alueekseen. Vuorovaikutusareenalla puskurointi ilmenee informaalin ja formaalin yhteistyön erilaisuutena. Cochen, March ja Olsen (1972, 11–17) ovat yliopistoja koskevassa tutkimuksessa tuottaneet päätöksenteon roskakori -mallin. Sen mukaisesti organisaatiossa tehdään usein päätöksiä, joiden toimeenpanoa ei seurata ja jotka käytännössä unohdetaan heti kun päätös on tehty. Päätöksentekotilanteet, käytännön ongelmat ja arkityössä tehtävät ratkaisut elävät organisaatiossa omaa elämäänsä kohdaten toisensa vain satunnaisesti. Salo (1996) on todennut samoja piirteitä ammattikorkeakoulun päätöksenteossa.

Väljäsidoksisuuden ilmeneminen **sopeutumiskykyinä** tarkoittaa reagointia erityisesti ulkoisiin muutoksiin. Siinä missä vakaus ja puskurointi vaimentavat muutosta, sopeutumiskyvyssä painottuu reagointi ja mukautuminen. Ammattikorkeakoulu on hyvä esimerkki organisaatiosta, jossa opettajilla on jatkuvat ja toimivat yhteydet oman alansa työelämään. Väljät kytkennät mahdollistavat ryhmien erikoistumisen omiin asiantuntijuusalueisiinsa ja toiminnan profiloitumisen oman erityisalan tarpeiden mukaan. Asiantuntijuuden monet sisällöt voivat tuoda toimintaan myös hajanaisuutta, jolloin reagoidaan ympäristön tarpeisiin, mutta kokonaisuutta ei hallita. Ammattikorkeakoulun työelämän kehittämisvelvoitteet vaativat yhä välittömämpää ja nopeampaa reagointia, mikä vaatii kokonaisstrategian selventämistä. Muuten koulutuksen kehittämisestä muodostuu liian tempoilevaa ja fokuoimatonta.

Joustavuus ympäristön suhteen syntyy väljäsidoksisesta organisaatorakenteesta ja koulutuksen mieltämisestä palveluksi. Työelämän tarpeet eivät aina ole yhden alan hallittavissa, jolloin esimerkiksi opinnäytetöitä voidaan tehdä monialaisina hankkeina. Työelämän tarpeisiin mukautuminen lisää siis myös tarvetta rajanylityksiin organisaation sisällä. Hargreaves (1994) nimeää tämän sisäisen vaihdon ”liikkuvaksi mosaiikiksi”, jossa työn kulloisetkin kohteet määrittävät tekijät ja opettajaryhmien koostumuksen. Moniammatillisen yhteistyön logiikka lähtee työn kohteesta eikä työnjaosta. Tämä vaatii opettajilta valmiutta pirstaleisempaan työnkuvaan ja eri tavalla ajattelevien kollegojen kohtaamiseen.

Tyytyväisyyden kokeminen on nähty yhtenä väljäsidoksisuuden pitkän aikavälin vaikutuksena. Mahdollisuus oman työn suunnitteluun ja toteutustapojen valintaan on ammattikorkeakouluopettajan työn mielekkyyttä ja tyytyväisyyttä lisäävä piirre. Opettajat määrit-

telivät työnsä lähes poikkeuksetta haastavaksi ja antoisaksi. Väljäsidoksisuus työtavoissa ja tavoitteiden asettamisessa lisäsi mielekkyyden kokemusta. Opettajien ja opettajaryhmien välinen löyhä sidos auttoi opettajaa säätelemään itse kollegakontaktien ja yhteistyösuhteiden määrää, mikä on omiaan myös vähentämään konfliktien mahdollisuutta. Tässä aineistossa huomionarvoista olikin se, että opettajat eivät puhuneet konflikteista kollegiaalisissa suhteissa, minkä voinee myös tulkita väljäsidoksisuuden vaikutukseksi.

Opettajien tyytyväisyyden kokemus perustuu toisten vastavuoroiselle suvaitsevaisuudelle (Huusko 1999, 206), jolloin he kokevat itsekkin tulevansa hyväksytyiksi. Tämä tulee esille myös yhteistyön ilmapiirin varjelemisen tärkeytenä. Opettajan työtyytyväisyys liittyy kannustetekijöihin, joita Ruohotien (1985) mukaan ovat mahdollisuus toimia itsenäisesti, kantaa vastuuta ja tehdä luovaa työtä. Vastaavasti kuin muissa väljäsidoksisuuden vaikutuksissa, tyytyväisyydelläkin on kääntöpuolensa. Väljäsidoksisuus voi ilmetä pysyvien suhteiden puutteena ja oman paikan selkiytymättömyytenä. Liian löyhä sidos voi myös merkitä yksinäisyyttä, joka tyypillisesti vähentää uusien opettajien tyytyväisyyttä työhönsä.

Väljäsidoksisen organisaation **tuloksellisuudella** ei ole selvää yhteyttä edellisiin organisatorisiin vaikutuksiin. Väljäsidoksisuuden yhteys tehokkuuteen on ristiriitainen. Tuloksellisuus ja tehokkuus ovat Ortonin ja Weickin (1990, 215) mukaan lähinnä kiinni tilanetekijöistä. Tavoiteltu tulos saavutetaan yleensä hyvin erilaisilla löyhän ja tiukan sidoksen yhdistelmillä. Opettajien omia arvioita työn tuloksellisuudesta on vaikea eksplikoida, koska työn tulokset ovat vaikeasti tulkittavia. Toisaalta opettajien puhetta leimaa tietty tyytymättömyys nykytilaan, mikä tulee ilmi ”pitäisi” -puheena, ts. työstä on aina löydettävissä jotakin kehittämistä vähintään yhteistyön suhteen. Kiireen korostaminen viestii myös tehokkuudesta ja työn pirstaleisuus vahvistaa vaikutelmaa.

Opettajien puhe koulun tuloksellisuudesta sisältää kritiikin perusammattitaidon ohememisesta opetuksessa. Se kohdistuu kuitenkin muuhun kuin opettajien ammattitaitoon, eli väljäsidoksisuuden hengessä kritiikki suuntautuu päätöksentekoon. Se, että substanssi on vaarassa, johtuu opettajien mielestä opetussuunnitelman painotuksista. Opettajat puolustavat perustehtävänsä uusien ammattilaisten opettajina ja preferoivat sitä epämääräisemmän ja tulkinnanvaraisemman alueellisen kehittämistehtävän sijasta.

Väljäsidoksisuuden organisatoriset vaikutukset näkyvät yhteistyössä ristiriitaisella tavalla, vaikka juuri yhteistyöhön kohdistetaan paljon odotuksia väljien sidosten oloissa. Opettajien halukkuus yhteistyöhön tai toisaalta yksin tekemiseen liittyy työn hallinnan kokemukseen. Jos yksin tekeminen on vaikeaa, yhteistyöhön kohdistetaan paljon odotuksia ja jos yhteistyö ei suju, ajatus yksin työskentelemisestä tuntuu ylläsydeltä. Ajan ongelma näkyy formaalin yhteistyön ja spontaanin, epävirallisen yhteistyön ristiriitana, koska aikaa omaehtoiseen yhteistyöhön ei ole riittävästi. Työ kuormittuu ulkoapäin tulevista tavoitteista, jolloin autonomian alue on vaarassa kaventua selviämistaisteluksi päivittäisistä tehtävistä. Onko yhteistyö silloin ratkaisu vai tuoko se mukanaan uusia ongelmia? Väljäsidoksisuu-

den dialektiikka on tasapainon löytämistä yhteistyöhön, koska opettajien ja opettajaryhmien sidoksilla sinänsä ei ole kouluorganisaation toimivuudelle yksiselitteisesti hyötyä tai haittaa. Hoylea (1986, 39) mukaillen voi väljäsidoksisuuden edut ja haitat esittää kuten taulukossa 3.

Taulukko 3. *Organisaation väljäkytkentäisyyden etuja ja haittoja (Hoyle 1986, 39)*

Edut	Haitat
Kyky mukautua ympäristön muutoksiin	Vanhojen, toimimattomien käytäntöjen säilyminen
Mahdollisuus tunnistaa ympäristön odotuksia ja reagoida niihin	Moninaisuuden tuoma hajanaisuus, fokuosoinnin puute
Mahdollisuus tuottaa uusia ratkaisuja organisaation eri osissa	Uusien ratkaisujen siirtymisen ongelmallisuus
Ongelmien rajautuminen organisaation tiettyihin osiin	Ongelmiin puuttumisen ja korjaamisen vaikeus
Autonomian tuoma mahdollisuus oman työn suunnitteluun	Ongelmat yhteisen tiedon tuottamisessa ja jakamisessa

Tämän aineiston valossa ammattikorkeakoulun suhde ympäristön muutoksiin on aktiivinen ja opettajia kannustetaan koulutuksellisiin innovaatioihin ja työelämän kehittämistyöhön. Opettajien mahdollisuudet ja heihin kohdistuvat odotukset synnyttävät kuitenkin hajanaisuutta, joka näkyy työnkuvien pirstaloitumisena ja ajan hallinnan ongelmina. Erilaisissa tiimeissä ja yhteistyömuodoissa tuotetaan erilaisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen, mutta hyvien ja onnistuneiden käytäntöjen leviäminen on satunnaista. Myös projektien ja hankkeiden tuottamat ideat jäävät ryhmien väljien sidosten vuoksi usein laajemmin hyödyntämättä. Keskeiseksi opettajien kokemuksessa nousee kuitenkin autonomia, joka antaa väljäsidoksisuudelle selvästi myönteisen merkityksen. Tuen saaminen omaan työhön ja kollegiaalisen yhteistyön mahdollisuudet ovat pitkälti oman aktiivisuuden varassa. Hallinnon pyrkimys yhteistyön aktivoimiseen taas rajoittuu muodollisten rakenteiden luomiseen. Haitaksi muodostuu keskushallinnon tavoitemäärittelyjen ja opettajien näkemysten erot.

7.2 Opettajien autonomiapyrkimys ja työn hallinta

Opettajan autonomia on monien opettajatutkimusten valossa ammatin olennaisimpia piirteitä. Keskeistä siinä on opettajan vaikutusmahdollisuus työn tavoitteisiin. Autonomia-

pyrkimyksessä korostuu opettajan halu määritellä erityisesti opetuksen toteuttamiseen liittyvät ratkaisut itse ja rajoittaa hallinnon vaikutus resurssien jakoon ja yleiseen hallintoon. Opettajan autonomiapyrkimysten kannalta on siis edullista pitää opetus sellaisena alueena, jota suojellaan liialta läpinäkyvyydeltä. Sikäli kun opettajan työ profiloituu asiantuntijatyöksi, työn autonomiaa pidetään helposti itsestäänselvyytenä.

Työn professionaalistuminen on autonomian kannalta ollut prosessi, jossa autonomia on muuttunut uudeksi yhteiskuntasuhteeksi. Ammatillisessa koulutuksessa kysymys on työelämän ja koulutuksen suhteesta: onko ammatillinen koulutus tuottamassa työelämään vain sitä, mitä työelämä ymmärtää vaatia, vai ovatko koulutuksen järjestäjät määrittelemässä myös itsenäisesti opetustyön tarkoitusta ja tavoitteita? Keskustelussa työelämän kanssa opettajan ja koko kouluorganisaation tulee oikeuttaa oma paikkansa työelämän kumppanina.

7.2.1 Professiokehitys ja autonomia

Opettajien autonomiapyrkimystä on hyödyllistä tarkastella opettajaprofession kehityksenä opetustyön massatuotannosta kohti yhteiskunnallista vaikuttamista ja verkostoitumista. Professio viittaa sosiologisenä käsitteenä tietyn ammattiryhmän piirteisiin (Konttinen 1991) ja nämä piirteet tulevat esille myös opettajien yhteistyöhön liittämässä merkityksissä. Tämän tutkimuksen tuloksiin professiokäsitteen voi liittää siinä mielessä, että se valaisee opettajan autonomian perustaa laajemmin kuin vain opettajan omana kokemuksena.

Lapinoja (2006, 28) näkee professionaalisuuden tärkeimpänä ilmentymänä autonomian ja nostaa sen jopa professionaalisuuden synonyymiksi. Autonomia sana tulee kreikan kielestä, jossa se tarkoittaa itselle asetettujen lakien mukaista tilaa, ja sen vastakohtana heteronomia tarkoittaa toisten asettamien lakien mukaista tilaa (Heikkinen 1994, 28). Autonomian käsite on monimerkityksellinen ainakin siinä mielessä, että sillä voidaan viitata opettajan työn yhteydessä koko koulutusinstituution itsemääräämisen mahdollisuuteen ja toisaalta opettajan omaan ammatilliseen itsellisyteen. Nämä merkitykset kietoutuvat toisiinsa. Painotan kuitenkin tutkimustehtävän mukaisesti autonomiaa opettajien kollegiaalisen yhteistyön kontekstissa. Tällöin autonomiaa tarkastellaan mikropoliittisena ilmiönä eikä kokonaisen ammattiryhmän yhteiskuntasuhteena.

Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan profession neljään historialliseen jaksoon opettajan toiminnan perusteella, jotka ovat esiprofessionaalinen, autonomisen profession, kollegiaalisen profession ja yhteiskunnallisen profession vaihe. Ammattikorkeakouluopettajuudessa kaikki neljä muotoa ovat jollakin tavalla läsnä. Haastatteluihinsa ne näkyvät sekä opettajien kokemuksissa suhteessa kollegoihin että ammattikorkeakouluun työpaikkana.

Esiprofessionaalisella ajalla opetus oli tehdastyypistä massatuotantoa ja opettajaksi opittiin seuraamalla opettajajohtoista kysymys-vastaus -mallia. Se määritteli hyväksi opetta-

jaksi sen, joka hallitsi opetettavan asian, osasi esittää sen tehokkaasti piti samalla luokan kurissa. Kollegoiden merkitys oli melko olematon ja ammatin hienoudet opittiin oman luokan puitteissa ilman täydennyskoulutusta tai vaatimuksia ammatillisesta kehittymisestä. Ihanteena olivat teknisen työn malli ja opetusmetodien soveltaminen tilannetiedon varassa. (Raivola 1989, 125.)

Ammatillisessa koulutuksessa tuo suoritustason toiminta on opettajalle vieras sekä alisteisena asemana että asiantuntijuuden kannalta, koska ammattikorkeakoulu profiloituu erityisesti opettajiensa kautta asiantuntijaorganisaationa. Opetuksen hallintomallikin on muuttunut siihen suuntaan, että hallinnon valta ei enää ulotu yksittäisen oppilaitoksen ratkaisuihin. Opettajien kokemus hallintoareenan vaikutuksesta liittyy sen sijaan koulun sisäiseen vallankäyttöön, ja siinä opettajan kokemus olla osana *korkeampaa koneistoa* ei ole kaukana tehdastyön mallista.

Seuraavassa vaiheessa opettaminen kehittyi kohti **autonomista professiota**. Opettajankoulutusajat pitenivät, täydennyskoulutusta kehitettiin ja palkka parani, mutta professionaalinen autonomia esti todellisten innovaatioiden leviämisen. Opettajakulttuuria luonnehtivat individualismi ja eristäytyneisyys kollegoista. Autonomia tulkittiin sellaiseksi itsellisyudeksi, jossa ei ollut sijaa kollegiaaliselle avulle. Tuki ja siihen liittyvä yhteistyö koettiin osoitukseksi huonosta ammatinhallinnasta, ja se oli vain noviiseja ja epäpäteviä varten. Tämä ilmapiiri esti opettajia ja samalla kouluja vastaamasta yhteiskunnalliseen muutokseen, joka voimistui 1980-luvulle tultaessa. Samaan aikaan voimistui paine opettajien yhteistoiminnalliseen kulttuuriin mm. tiedon räjähdysmäisen kasvun, opetussuunnitelmatyön ja erityisopetuksen haasteiden vuoksi.

Autonominen professiomalli on opettajille kokemuksellisesti hyvin tuttu, koska se vahvistaa sitä yhteisesti hyväksyttyä ajatusta, että opettajayhteisön ilmapiiriin tulee tukea itsenäistä toimintaa ja samalla yksilöopettajan tulee sisäistää toisten työhön puuttumattomuuden normin. Nykyisin tämä professiomalli tuntuu riittämättömältä paitsi koulun kehittämisen haasteiden vuoksi, myös opettajan oman kehittymisen kannalta. Siksi opettajien kommentit esimerkiksi *liian itsenäisestä* työstä voidaan ymmärtää autonomisen professiomallin kritiikiksi. Opettaja ei halua eristäytyä eikä eristäytyminen edistä työn tuloksellisuutta, vaikka se välillä tuntuisikin houkuttelevalta vaihtoehdolta loputtoman neuvottelun ja koordinoinnin vastapainona.

Kollegiaalisen professionaalisuuden voimistumista 1980-luvulta alkaen vauhditti yksilöllisen täydennyskoulutuksen tavoitteiden lähentyminen koulu yhteisön kehittämiseen ja sen heijastuminen myös opettajien peruskoulutukseen. Kollegiaalisen professionalistumisen vaihetta voisi kutsua yhteisölliseksi opettajuudeksi, jossa opettajan henkilökohtaiset tavoitteet pyrittiin yhdistämään kouluorganisaation tavoitteisiin. Yksittäisen opettajan autonomia suhteellistui ja muuttui opettajaryhmien tai tiimien autonomiaksi. Kollegiaalinen professiomalli nousee ymmärrettävästi näissä haastatteluissa esiin tutkimuksen

teemankin vuoksi, mutta se vastaa epäilemättä hyvin sitä työnkuvaa, jossa opettajat joutuvat toisaalta tekemään itsenäisiä ratkaisuja ja kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ja toisaalta ottamaan huomioon yhteiset strategiat tai miettimään oman työn riippuvuuksia muiden työstä.-

Yhteiskunnalliseen professionaaliseen ajanjaksoon kuuluvat syvät sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset, jotka haastavat opettajat työskentelemään paitsi kollegojensa kanssa myös laajemmassa yhteisössä (Hargreaves & Fullan 2000, 50--52). Tätä neljättä vaihetta luonnehtii yhteiskunnallinen opettajuus, jossa ammatillisen opettajuuden haasteet määrittyvät yhä enemmän työelämästä käsin. Tätä professionallista voisi nimittää myös verkostoitumiseksi, joka ammattikorkeakoulun opettajien työssä ilmenee erityisesti asiantuntijuusrajojen ylittämisenä ja osallistumisena kehittämiseen ja innovaatioihin. Silloin yhteistyö edellyttää koko toimintatavan ja sen vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämistä. Kyse ei ole vain yksilöasiantuntijan lisääntyvästä taitovaatimuksesta, vaan historiallisesti kehittyneemmästä tavasta tehdä työtä. Uusiin innovaatioihin suuntautuva tiimi- ja verkostoasiantuntijuus edellyttää Engeströmin (1995) mukaan usein päätöksenteon ja tiedonkulun rakenteiden purkamista ja eri asiantuntijoiden rajojen ylittämistä. Opettajien kokemuksissa rajanylitykset koskivat nimenomaan asiantuntijuutta, jota opettajat korostivat kollegiaalisen yhteistyön ulottuvuutena. Olisi ehkä liioittelua tulkita tiimiverkkojen nyt hallitsevan opettajien yhteistyötä, pikemminkin autonominen ja kollegiaalinen professionallisuus ovat verkostoitumisen kanssa yhtä aikaa läsnä. Kuitenkin niin, että rajanylitykset ja yhteinen kehittämistyö nähdään lupaavana ja toivottavana opettajan työn sisältönä.

Ammattikorkeakouluopettajien tulisi kyetä toimimaan tulkkina tiedeyhteisön ja käytännön työelämän välillä. Tämä kaksoisorientaatio tarkoittaa tieteenalaperustaisen ja työelämäperustaisen orientaation yhdistämistä (Auvinen 2004, 226; Schön 1990, 306). Auvinen (2004, 367) hahmottelee ammattikorkeakoulun opettajien työn osaamisvaatimusten muutoksia opettajien työn tutkimuksessaan. Hänen mukaansa opettaja ei voi olla enää pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija vaan yhä enemmän oppimisen ohjaaja, yhteyksiin luoja, oppimisympäristöjen rakentaja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. Tässä kollegiaalisella yhteistyöllä ja sen luovilla toteutustavoilla on tärkeä tilaus.

Areenamallissa autonomia korostuu opetusareenan olennaisena ytimenä. Opettajayhteisössä tämä ydin on yhteisesti suojattu toisten työhön puuttumattomuuden normilla. Perusteena tälle lojaalille suhtautumiselle pidetään asiantuntijuusreviirejä. Autonomia on yhä tärkeä opettajille, mutta oppimiskäsityksen, jaetun asiantuntijuuden ja työn kehittämishaasteiden vuoksi autonomian tulkinta yksin tekemisenä ja työn hallinta yksin on osoittautumassa mahdottomaksi. Yhteistyö on siksi nykyisen verkostoituvan professiokäsityksen vuoksi keskeinen työn hallinnan alue. Autonomiia ei enää tulkita vain yksilön auto-

nomiaksi, vaan ryhmän ja työparin autonomiaksi. Se vahvistuu yhteistyössä ja yhteistyön avulla.

Yhteistyö opettajakulttuurin piirteinä

Osallistuminen yhteiseen tiedon luomiseen ja yhteistoiminnan kehittäminen on haaste opettajan työn tradition ja organisoinnin kannalta. Opettajan tieto on lähtökohtaisesti omaa ja yksityistä, joten ryhmätoiminta on yksittäisen opettajan ajankäytön kannalta ongelmallista. Työ hahmotetaan osallistumisena yhteisen kasvatustyön kokonaisuuteen, jossa omaan vastuualueeseen saadaan toisilta vaihtelevasti tukea ja apua. Yhteistyö merkitsee opettajille ennen kaikkea konkreettista opetuksen suunnittelua ja toteutusta, jonka hyöty näkyy päivittäisen opetustyön parempana hallintana ja selviytymisenä.

Autonominen suhde työhön tarkoittaa itsenäistä vastuun ottamista, mutta myös avoimuutta yhteistyöhön. Perinteinen opettajakulttuuri on lähtenyt ajatuksesta, että opetus on itsenäistä käsityötä (Huberman 1993; Lortie 1975), mutta tiimien ja verkostojen korostuminen oppimisen kontekstina on tuonut opettajan työssä oppimiseen uuden näkökulman. Siinä yksilöllisen tietotaidon ajatellaan vuorovaikutuksen kautta muuttuvan yhteiseksi tietopääomaksi yhteisen tiedonkäsittelyn kautta (Nonaka & Takeuchi 1995).

Oppilaitos muodostaa opettajien yhteistyölle henkisen, sosiaalisen ja fyysisen kontekstin, joka tutkimusten valossa ei kovin helposti tue tiimioppimisen ideaalia ja tiedon luomisen prosessimallia (Kärkkäinen 1997; Willman 2001). Tiimitoiminnan kehittäminen edellyttää erityistä tukea ja yhteisöllisten rakenteiden uudistamista. Uudenlaisen yhteisöllisen toimintamallin oppimisessa silti usein unohtuu, että vanhat toimintatavat perustuvat yksilöllisiin mentaalisiin malleihin, joista luopuminen ei tapahdu kovin nopeasti. (Kuusinen 2001; Sahlberg 1996.) Willmanin (2001, 183) mukaan opettajan työn ennakoimattomuus ja hektisyys tekee tiimityön toteuttamisen vaikeaksi. Erityisesti ajankäytöstä tulee helposti yhteistyön ongelma, koska kiire pakottaa turvautumaan vanhoihin toimintarutiineihin uuden kehittämisen sijasta.

Willman on koonnut samaan kuvioon (kuvio 11) ne kulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat opettajien tiimityöhön. Opettajat joutuvat elämään eri kulttuuristen arvojen kohtaamisalueella. Tiimityö vaatisi muutosta kohti nopeampaa ja joustavampaa reagoimista, kun taas opettajan arvostukset liikkuvat perinteisen opettajakulttuurin alueella. Yhteistyössä voidaan ristiriitojen myötä ajautua korostamaan vain kulttuurisen kentän toista ääripäätä, jolloin saatetaan hukata opettajan työn moninaisuudesta johtuvat erilaiset tarpeet. Tarve rajata tai korostaa jotain opettajan työn piirrettä toisen kustannuksella johtaa väistämättä opettajan työn kahtiajakautuneisuuden korostumiseen. (Willman 2001, 181.)

Bovbjerg (2006) kiinnittää myös huomiota kollegiaalisuuden ja tiimityön erilaisiin merkityksiin yhteistyön kannalta. Kollegiaalisuus edustaa erilaista käsitystä opettajan pro-



Kuvio 11. Opettajien tiimityötä määrittävä kulttuurinen kenttä (Willman 2001, 181)

fessionaalisuudesta kuin tiimin jäsenyys. Kollegiaalisuus antaa enemmän tilaa opettajan omille tulkinnoille kuin tiimityö, jolloin kuviossa esitetty kulttuurinen kenttä ja sen ristiriidat tulevat paremmin ymmärrettäviksi. Hänen tulkintansa mukaan tiimityön tulos saattaa syntyä autonomian kustannuksella. Tiimin voi ajatella edustavan myös tiukkaa sidosta ja kollegiaalisuuden vastaavasti väljää sidosta. Opettajien kollegiaalisuudesta puhuttaessa tiimityö onkin eräänlainen kollegiaalisuuden sovellus tai alakäsite, jossa yhteistyötä joudutaan määrittelemään ajan ja paikan suhteen tarkemmin kuin yleistä kollegiaalista yhteistyötä. Samoin erilaisten projektiryhmien organisointi muistuttaa tiimityötä, jossa opettajien itsellinen työote saattaa kaventua tiimin vaikutuksesta.

Esitin vuorovaikutusareenan (luku 5) opettajakulttuurin ja hallintokulttuurin kohtaamisena, jossa yhteistyö voidaan nähdä hallinnon määrittelemänä formaalina yhteistyönä ja toisaalta opettajien itse määrittelemänä informaalina yhteistyönä. Kuviossa esitetty opettajakulttuurien kohtaaminen näkyy opetusareenalla ambivalenttina suhteena yhteistyön kehittämiseen. Ajankohtaiset toimintaympäristön vaatimukset kyllä ymmärretään, mutta työn hallinta perustuu perinteisen opettajakulttuurin välineisiin, eli omaan asiantuntemukseen ja yksilölliseen autonomiaan. Opettajalta vaaditaan tässä merkitysten kentässä joustavuutta vastata ajankohtaisiin yhteistyöhaasteisiin mutta samalla pitää kiinni niistä opettajakulttuurin piirteistä, jotka luovat perustan tälle yhteistyölle.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen alussa uuden järjestelmän rakentajat olivat omaksuneet suurelta osin vanhan opettajakulttuurin piirteet. Rakenteiden myötä muutos kohti avoimempaa ja yhteisöllisempää opettajakulttuuria ei ole ollut kovin suoraviivainen. Suuri koulutus konserni on tuonut mukanaan tulos- ja tehokkuusajattelun, joka pakottaa opettajat yhteistyöhön. Samalla se on kuitenkin pirstonut vanhan opettajayhteisön erillisiin ryhmiin ja laajentanut opettajan toimenkuvan ammatinopettajasta kehittämiseen ja konsultointiin. Opettajien puheesta ilmenee paradoksaalisesti, että yhteistyö on lisääntynyt mutta yhteisöllisyys vähentynyt. Tämä tarkoittaa sellaisen yhteistyön lisääntymistä, johon opetta-

jalla ei ole mahdollisuuksia itse vaikuttaa ja joka toisaalta vie aikaa ja voimia omaehtoiselta yhteisöllisyydeltä.

7.2.2 Sosiaalinen pääoma yhteistyössä

Yhteistyötä on hyödyllistä lähestyä professionäkökulman ohella myös sosiaalisen pääoman kehittymisen kannalta. Organisaatiotutkimuksessa sosiaalisella pääomalla viitataan sosiaaliseen verkostoon ja suhteiden laatuun, jolla on merkitystä yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa (Putnam 2000; Woolcock 1998). Putnamin (2000, 19) mukaan keskeinen idea sosiaalisen pääoman teoriassa on, että aineellisen ja inhimillisen pääoman lisäksi myös sosiaalisilla suhteilla ja verkostoilla on oma arvonsa. Ne voivat tuottaa lisäarvoa aineellisen ja inhimillisen pääoman muodoille ja siksi sosiaalisen pääoman mekanismeja on tärkeää ymmärtää. Coleman (1994, 305) määrittelee inhimillisen ja sosiaalisen pääoman eron siten, että inhimillinen pääoma viittaa yksilöiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja sosiaalinen pääoma yksilöiden välisiin suhteisiin. Nämä pääoman lajit ovat toisiansa täydentäviä ja erotuksena fyysisestä pääomasta vain välillisesti havaittavissa.

Putnamin (2000) mukaan sosiaaliseen pääomaan sisältyy yksityinen ja kollektiivinen aspekti: yksilöt muodostavat suhteita omien intressiensä perusteella, mutta samalla yksilöllisten suhteiden laatu voi vaikuttaa koko yhteisön kulttuuriin, sen normeihin ja osallistumiseen. Sosiaalinen pääoma on yhteiskuntakehityksen keskeisiä käsitteitä, jonka avulla on tutkittu sosiaalisten verkostojen merkitystä luottamuksen, vastavuoroisen tuen ja yhteistyön synnyttäjänä. Sosiaalinen pääoma on siis olemassa suhteissa, mikä käytännössä tarkoittaa toisten tuntemista ja eräänlaista sosiaalista ilmapiiriä, jotka jäsenyys perheeseen, luokkaan, kouluun tai tiettyyn organisaatioon kuuluminen tuo mukanaan. Suhteiden määrä ja laatu voi vaihdella paljon ihmisten kesken. Näin suhteiden tuomaa pääomaa voidaan ajatella sekä yksilön että ryhmän resurssina. Sosiaalisella rakenteella on myös organisaatioteorioissa keskeinen asema (Scott 1987, 15).

Sosiaalinen pääoma avaa opettajien yhteistyöhön näkökulman, jossa opettajien yhteistyökokemuksia voidaan tarkastella keskinäisten suhteiden laatuna. Kyse on siitä, miten opettajat puhuvat yhteistyöstä resurssina omassa työssään. Sosiaaliseen pääomaan liittyy myös kokemuksellinen ulottuvuus, jolloin pääomaksi voidaan lukea myös koetut mahdollisuudet. Opettajien puheessa sosiaalinen pääoma liittyy useinkin mahdollisuuteen saada tarvittaessa muilta apua ja neuvoja. Tämä luottamus on syntynyt siitä ilmapiiristä ja kokemuksesta, että opettajat ovat lojaaleja toisilleen samalla kun he kunnioittavat toistensa yksityisyyttä. Sosiaalinen pääoma on luonteeltaan hyvää ilmapiiriä vahvistavaa, mikä sitoo opettajia ammattikorkeakoulun koulutusideaan ja yhdistää heitä yhteisen koulutustehtävän suunnassa. Sosiaalisen pääoman käsite jäsentää opettajien kollegiaalisen yhteistyön

merkityksiä ja se voidaan nähdä myös opettajien autonomian perustana. Ammatillinen autonomia edellyttää luottamusta ja asiantuntijuuden arvostamista.

Putnamin (2000, 22) mukaan sosiaalisen pääoman kaksi tärkeintä ulottuvuutta ovat sitominen (bonding) ja yhdistäminen (bridging). Bonding on lähinnä yhteisen linjan vahvistamista ja toimijoiden yhteensitomista tavoitteen suunnassa. Tätä yhteenkuuluvuutta vahvistavaa eli sitovaa pääomaa tarvitaan erityisesti työstä selviytymiseen. Asioiden, ideoiden ja resurssien yhdistämiseen keskittyyvää pääomaa tarvitaan toiminnan kehittämiseen. Bridging -tyyppinen pääoma auttaa pääsemään eteenpäin, ollaan muutostilanteessa ja tarvitaan uusia ratkaisuja, uusia avauksia kehittämiseen. Silloin heikotkin yhdistävät siteet voivat olla merkityksellisiä. Putnamin mukaan kyse ei ole kuitenkaan joko-tai -kategorioista, joihin sosiaaliset verkostot voitaisiin jakaa. Pikemminkin kyse on enemmän tai vähemmän -ulottuvuudesta, jonka avulla voidaan verrata erilaisia sosiaalisen pääoman tyyppisiä. Stone ja Hughes (2002) lisäävät yhdeksi sosiaalisen pääoman lajiksi toimintaresurssien hankkimisen (linking), jossa tärkeäksi muodostuu yhteydenpito resursseja jakaviin ja niistä päättäviin tahoihin. Seuraavassa tulkitsen opettajien kollegiaalisen yhteistyön kokemuksia koko aineistossa esiintyvänä sosiaalisen pääoman muotoina, jotka vahvistavat opettajien autonomiapyrkimyksiä.

Sosiaalinen pääoma ja ryhmän kiinteys

Sitominen (bonding) liittyy sosiaalisen pääoman ominaisuuteen, jossa vuorovaikutus palvelee ryhmän sisäistä koheesiota ja yhteensulautumista. Tärkeä sosiaalisen pääoman funktio on siis sitoa ihmiset toisiinsa, jolloin luottamus, tunteminen, arvostus ja avoin viestintä mahdollistuvat. Sitominen on tärkeää ryhmän yhteenkuuluvuudelle ja auttaa yksilöä jokapäiväisessä selviytymisessä. Opettajien puhuessa ilmapiiristä ja sen varjelemisesta, vastavuoroisesta tuesta omalle työlle sekä osallistumisesta yhteisiin haasteisiin, niitä voidaan pitää sitovan sosiaalisen pääoman muotoina. On tärkeää huomata, että näihin toimintoihin liittyy sitovan sosiaalisen pääoman kannalta tiettyjä ristiriitoja. Ilmapiiriä varjellaan myös siten, että vetäydytään yhteistyöstä, vaietaan epäkohdista ja varotaan olemasta liian innokkaita kehittäjiä. Samoin osallistuminen on toisinaan formaalia yhteistyötä, joka perustuu pakkoon tai yhteisiin asioihin osallistumiseen pelkästä velvollisuudentunnosta. Olennaista sitovan sosiaalisen pääoman kannalta on, että se lujittaa parhaimmillaan selaista luottamuskulttuuria, joka auttaa opettajaa jaksamaan.

Omaa työtä tukeva ilmapiiri voi muodostua itseriittoiseksi ja kollegiaaliseksi rutiiniksi, joka luo järjestystä ja turvallisuutta, mutta sulkeutuu ulkopuolisilta. Haasteena on, pystyykö sisäisesti kiinteä ryhmä olemaan samaan aikaan avoin. Tulosten mukaan sitova sosiaalinen pääoma on ammattikorkeakoulussa pienten ryhmien ja työparien ominaisuus, jolloin haasteeksi muodostuu sen yksipuolinen ja toimintaa uusintava vaikutus. Parhaimmillaan sosiaalinen pääoma tukee yksilön henkilökohtaista ammatillista kasvua luomalla turvalli-

suutta ja hyväksyvää ilmapiiriä. Yhteisön kannalta sitova sosiaalinen pääoma auttaa keskitämään voimat yhteisen tavoitteen tehokkaaseen toteuttamiseen. Samalla se luo voimakasta ryhmähenkeä ja solidaarisuutta, mikä saattaa johtaa ryhmän sulkeutumiseen ja klikkiytymiseen. Tällöin omien resurssien ja rajojen vartiointi hallitsee toimintaa. Yhteisön merkitys voi olla ryhmän jäsenille suuri, mutta koko oppilaitoksen kannalta vaikutus voi olla jopa negatiivinen. Sitovan sosiaalisen pääoman vaikutus voi näkyä myös Fullanin (1994) mainitsemana ryhmäajatteluna ja kritiikkittömyytenä suhteessa omaan ryhmään.

Sitova sosiaalinen pääoma ilmenee siis ilmapiirin varjelemisena ja julkisena konsensusksena. Tärkeää on välttää opettajayhteisössä vastakkaisasetteluja ja suoranaisia konflikteja. Huusko (1999, 206) kutsuu tätä suvaitsevaisuudeksi ja liberaalisuudeksi, jossa opettajaa kunnioitetaan itsenäisenä työntekijänä. Ilmapiirin lisäksi konkreettinen tuki omalle työlle tai ainakin luottamus sen mahdollisuuteen ylläpitää sosiaalista pääomaa. Ilmapiirin ongelmat voidaan ohittaa myös panostamalla työparitoimintaan. Vetäytyminen yhteisiä asioita koskevasta päätöksenteosta ja keskustelusta voi kompensoitua tukeutumalla pienempään ryhmään. Opettajayhteisön kiinteys ilmenee siis ryhmien ja työparien sisäisissä suhteissa, joissa jokainen löytää vähitellen oman paikkansa. Yleistä ilmapiiriä edistetään lojaalilla osallistumisella yhteisiin asioihin ja hyvään työilmapiiriin liittyvällä retoriikalla sekä opettajan työn itsenäisyydestä että ammattikorkeakoulusta haasteellisena ja mielenkiintoisena työpaikkana.

Verkostoituminen sosiaalisen pääoman muotona

Yhdistämiseen (bridging) perustuva sosiaalinen pääoma ilmenee erityisesti muutostilanteissa, joissa oman ryhmän yhteenkuuluvuus ei enää riitä, vaan toimintaympäristön muutos vaatii uusia ideoita ja avauksia toiminnan kehittämiseksi. Näissä tilanteissa tulee esille Granovetterin (1973) esittämät heikot sidokset, jotka voivat olla ratkaisevia uusien innovaatioiden syntymisessä. Sosiaalisten verkostojen rakennetta voidaan esittää loittonevilla kehillä, jolloin vahvat sidokset muodostuvat sisäkehälle ja mitä kauemmaksi keskustasta toimija sijoitetaan, sitä heikompi sidos on (Hakkarainen 2000; Kantola & Hautala 2004). Toisinaan oman viiteryhmän ulkopuolelle muodostuva heikko yhteys muodostaa rajanylityksen, jolla on enemmän merkitystä muutostilanteissa kuin sinänsä tiiviisti yhteensulautuneella pienryhmällä. Mitä heterogeenisempi ryhmä on, sitä enemmän sillä on suhteita ulospäin. Tämä lisää toiminnan kehittämiseen liittyvää kapasiteettia. Heikkojen sidosten välityksellä yhteisö saattaa saada sellaista tietoa ja kokemusta, jonka varassa voidaan luoda uusia käytäntöjä. Heikot sidokset voivat merkitä myös resurssien kannalta tärkeitä mahdollisuuksia. Työskentely verkostoissa ja päällekkäisjäsenyydet eri ryhmissä ovat ehkä vähentämässä tiettyyn yhteen viiteryhmään sitovaa sosiaalista pääomaa, mutta samalla luomassa toimintaympäristön muutosta myötäilevää, välittävää sosiaalista pääomaa.

Sitova sosiaalinen pääoma vahvistaa rajoja, kun taas yhdistävä sosiaalinen pääoma auttaa rajanylityksissä. Tässä aineistossa keskityin organisaation sisäisiin rajoihin, vaikka ammatillisessa koulutuksessa raja usein asetetaan työelämän ja koulutuksen välille (esim. Lambert 1999; Virolainen 2006). Asiantuntijuusrajojen ylittäminen on osoitus yhdistävästä sosiaalisesta pääomasta, josta opettajat mielellään puhuvat oppimisena. Rajanylitykseen sisältyy aina mahdollisuus uudistaa toimintakäytäntöjä, mikä onkin yhdistävälle sosiaaliselle pääomalle luonteenomaista. Olemassa olevien ryhmien tai asiantuntijuuksien yhdistämisessä tarvitaan aina välittäjiä. Uuden yhteyden luominen on aina aluksi heikkojen sidosten varassa, koska verkostoituminen on suhteiltaan väljempi kuin tiimi tai ryhmä. Usein nämä yhteydet muodostuvat yksittäisten ihmisten välille epävirallisina kytkentöinä saman kohteen ympärillä. Mitä selkeämpi raja asiantuntijuuksissa on, sitä enemmän menee aikaa yhteisen kielen ja toimintakoodin oppimiseen muun tutustumisen ohessa. Yleensä tämä rajanylitys vaatii toimiakseen sitoutumista informaaliin yhteistyöhön.

Rajanylitykset ovat yleensä tilannekohtaisen tai pysyvämmän verkoston luomista oman työn tueksi. Rajanylityksissä näyttää olevan keskeistä oman työn kehittämisen tarve moniammatillisen yhteistyön kautta ja samalla verkostoituminen muiden alojen kanssa. Yhteiset kehittämisprojektit ja innovaatiot voidaan myös lukea autonomiaa edistäväksi, koska niissä yhdistyy aina useamman opettajan osaaminen ja osaamisen jakaminen. Yhtenä koulutuksellisena innovaationa voidaan pitää tieto- ja viestintätekniikan nopeata lisääntymistä ja sen erityisenä laajana sovelluksena verkkopedagogiikkaa. Siinä tulee hyvin esille opettajien yhteistyön merkitys uusien asioiden haltuunotossa. Verkkopedagogiikka luo uusia verkostoja eri alojen välille, koska sen oppiminen on kaikille välttämätöntä ja eri aloilla sitä käytetään eri tavoilla. Muiden alojen käytäntöihin tutustuminen luo mahdollisuuksia myös muulle yhteistyölle. Verkkopedagogiikan haltuunotto on opettajille toisaalta vaatimus ja haaste työn hallinnalle, johon sisältyy myös hiljaista vastustamista. Toisaalta se on alue, jossa yhdistävän sosiaalisen pääoman merkitys on erityisen suuri. Sisäisen verkoston vahvistuminen tapahtuu luontevasti, koska verkkopedagogiikka on koko organisaation yhteinen haaste.

Projektityyppiset työt lisäävät verkostoitumista. Työn hankkeistuminen kuitenkin edellyttää sisäisten verkostojen rakentamista. Uuden hankkeen ympärillä työn kohde on kaikille uusi ja projektiorganisaatio on luotava joka hanketta varten omanlaisekseen. Projekteissa tehdään tiiviimpää yhteistyötä kuin perusopetuksessa. Perusopetuksessa yhteistyön rakenteet ovat pysyvämpiä ja opetuksen sisällölliset muutokset hitaampia, jolloin verkostoitumisen vaatimukset eivät ole niin suuria.

Sitomisen aikaansaama yhteenkuuluvuus ja eri ryhmien yhdistämiseen kuuluva rakenteiden avautuminen ja resurssien turvaaminen eivät ole toisiansa poissulkevia sosiaalisen pääoman muotoja, mutta niiden keskinäinen painottuminen voi vaikuttaa paljon organisaation toimintaan. Verkottuva työelämä korostaa rakenteiden avautumista, tiedon virtaus-

ta organisaation sisällä ja toimintaympäristön maksimaalista hyödyntämistä erityisesti tiedon hankinnassa työyhteisön ulkopuolelta. Palosen (2003) mukaan ensinnäkin hyvien käytäntöjen jakamisessa epäonnistutaan ja vanhoja virheitä toistetaan helpommin, jos yhteisön jäsenillä on vain vähän tai satunnaisesti siteitä keskenään. Toisaalta tiimit, joilla on runsaasti ulkopuolisia suhteita onnistuvat muita todennäköisemmin, koska niillä on pääsy laajempiin tiedonlähteisiin kuin sellaisilla tiimeillä, joilla on vain muutamia ulkopuolisia siteitä.

Verkostoanalyysin avulla on tutkittu verkoston keskittyneisyyttä ja tiheyttä (Scott 1991; Kantola, Hautala & Lind 2006) ja erilaisilla laadullisilla menetelmillä voidaan tarkastella verkoston merkitystä esimerkiksi työssä jaksamisen, työn mielekkyyden ja ilmapiirin kannalta. Nahapiet ja Ghoshal (1998) erottavat sosiaalisen pääoman rakenteellisen, relationaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden. *Rakenteellisella* sosiaalisella pääomalla he viittaavat suhteiden tiheyteen ja keskittyneisyyteen, heikkouteen tai vahvuuteen ja niiden sitovaan tai yhdistävään luonteeseen. *Relationaalisella* ulottuvuudella tärkeäksi muodostuvat ne henkilökohtaiset suhteet, jotka ovat kehittyneet vuorovaikutuksen tuloksena. Erona rakenteelliseen ulottuvuuteen relationaalisuudella viitataan suhteiden sisältöön, jossa ihmiset tuntevat esimerkiksi hyväksyntää, kunnioitusta ja yhteenkuuluvuutta. Tärkeitä tekijöitä suhteiden luomisessa ja pysyvyydessä ovat luottamus, normit, velvollisuudet ja identiteetti. *Kognitiivinen* ulottuvuus viittaa sosiaalista pääomaa vahvistaviin jaettuihin merkityksiin, kuten samaan kieleen, yhteisiin kokemuksiin ja yhteisöä koossapitäviin kertomuksiin. Kognitiivinen ulottuvuus auttaa tarkastelemaan sosiaalista pääomaa osallistumisena yhteisten resurssien tuottamiseen. Samalla se korostaa yhteisten välineiden merkitystä sosiaalisen pääoman rakentumisessa. Verkoston rakenne, suhteiden sisältö ja merkitys avaavat vuorovaikutusareenan sosiaalisen pääoman näkökulmasta, siinä missä formaali ja informaalinen yhteistyö valaisee sitä vallan näyttämönä.

Autonomia ja sosiaalinen pääoma

Ammatillisen opettajan profiili perustuu sekä työelämäosaamiseen että pedagogiseen osaamiseen, joissa korostuvat oman alan tietotaito sekä ohjaus- ja opetustaidot. Opettajan tietotaidon yksityinen luonne on syvällä organisaation muistissa, kuten profiotarkastelu osoittaa. Individualismin (Lortie 1975) korostuminen ei kuitenkaan edistä koulun nykytaivoitteita ammattialan tai oman opetuksen kehittämisen kannalta. Sosiaalisen pääoman kaksi puolta voivat tasapainoisesti kehittyen lisätä yhteistyötä ja sen myötä opettajien autonomian tunnetta. Tunne työn hallinnasta lisääntyy, jos opettajat ovat valmiita vastavuoroiseen tukeen ja sisäiseen verkostoitumiseen. Haasteena yhteistyön kehittämisessä ovat toisaalta hallitsematon ja työn kuormitusta lisäävä verkostoituminen ja toisessa ääripäässä omilla "laatikoissaan" ja tiukkarajaisissa ryhmissä työtään tekevät opettajat.

Sosiaalisen pääoman kannalta sitominen (bonding) tarkoittaa tiimiytymistä ja usein vahvoja ja pitkäaikaisia sidoksia, jotka voivat tuottaa myös jäykkyyttä organisaatioon. Yhdistäminen (bridging) perustuu alun perin heikkojen sidosten aikaansaamaan verkostoitumiseen, joka luo joustavuutta ja avaa toimintamahdollisuuksia yhteistyöhön. Haasteena on näiden kahden ulottuvuuden tasapaino. Ne eivät ole vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä prosesseja. Sosiaalisen pääoman teorian valossa tiimit ja verkostot ovat siis hieman erilaisia sosiaalisia rakenteita. Tiimien muodostama verkosto on organisaation ideaali, mutta sitä ei saavuteta hetkessä. Kehitys kulkee yleensä erilaisten murrosten kautta. Engeströmin (1995, 31) mukaan tyypillinen kehitysvaihe näkyy siinä, että organisaatiossa on tiimejä ilman verkostoa tai verkostoa ilman tiimejä. Tiimit ilman verkkoa kääntyvät helposti sisänpäin, eristäytyvät ja pahimmillaan kilpailevat keskenään. Verkko ilman tiimejä muodostuu helposti pelkäksi yhteydenpidoksi ja tiedonvälityksen apuneuvoksi. Näyttäisi siltä, että opettajien itsensä kannalta tärkeitä on löytää tiimiytymisen ja verkostoitumisen suhteen oma tapa, joka tukee autonomiapyrkimyksiä ja työn hallintaa.

Sitoudutaanko yhteistyöhön?

Mielenkiintoinen ulottuvuus autonomiapyrkimyksissä liittyy opettajien sitoutumiseen. Työhön sitoutumisen ytimenä pidetään sosiaalistumista itselle tärkeään ja jatkuvuutta edistävään toimintaan (Meyer & Herscovitchs 2001, 317). Hackett, Lapierre ja Hausdorff (2001, 393) määrittelevät työkuultuuriin sitoutumisen suhteeksi organisaation ja yksilön välillä. He jakavat sen neljään osaan: ammatilliseen sitoutumiseen tai organisaatioon sitoutumiseen sekä kiinnittymiseen joko työhön yleisesti (work) tai käsillä oleviin työtehtäviin (job). Ammatillinen sitoutuminen kertoo yksilön motivoitumisesta valittuun uraan. Ammatillisessa sitoutumisessa ei välttämättä muodostu tärkeäksi sitoutuminen organisaatioon, mutta ammattikorkeakoulun konteksti antaa yksittäiselle opettajalle mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan ja uraansa. Osoituksena ammatillisesta sitoutumisesta aineistossa näkyvät opettajien vastavuoroisen tuen korostuminen ja alan kehittämishankkeisiin osallistuminen. Kun sitoudutaan ammatillisesti verkostoituminen ja vaikuttaminen oman alan kehittämiseen ovat työn polttopisteessä.

Kun sitoutuminen painottuu organisaatioon, nimenomaan ammattikorkeakouluun kuuluminen ja sen edustaminen ulospäin muodostuvat tärkeiksi. Silloin ammattikorkeakoulun missio ja tavoitteet hallitsevat työn perspektiiviä. Yleisesti omaan työhönsä kiinnittynyt opettaja on yleensä vahvasti sitoutunut myös organisaation tavoitteisiin. Työ kiinnittymisen kohteena tarkoittaa työn kokemista kokonaisuutena ja tärkeänä elämänarvona. Työ muodostuu kunnian kentäksi, jossa velvollisuudentunto ja lojaalius voivat muistuttaa kutsumusta. Vastaavasti työtehtäviin kiinnittyvä opettaja samaistuu työtehtäviinsä ja saa niistä aineksia ammatilliseen identiteettiinsä. Tiettyihin työtehtäviin kiinnittynyt opettaja voi

kokea erityisen ongelmallisena työn ja toimenkuvien muutokset. (Ks. Kotila & Mäki 2006, 16–18.)

Yhteistyöhön osallistuminen paljastaa eroja opettajien sitoutuneisuudessa ja kiinnittymisen kohteissa. Työhön kokonaisvaltaisemmin sitoutuvat verkostoituvat helpommin jopa organisaation rajojen yli, koska oman alan kehittäminen muodostuu tärkeäksi. Rajanylitykset eivät ole itsetarkoitus, vaan väline asioiden kehittämiseen. Työtehtäviin sitoutuvat toimivat mieluummin pienissä tiimeissä, jossa oman työn kehittämien on helpommin hallittavissa. Nämä sitoutumisen kohteet yhdistyvät parhaiten projekteissa, joissa toiminnallisten ja itsenäisten hankeryhmien määrä kasvaa ja samalla organisaatioiden rajat saattavat himmentyä. Ammattikorkeakoulun sisälle muodostuu yhä selvemmin projektikulttuuri, joka sisältää myös haasteellisen kysymyksen sitoutumisen kohteesta.

Kun työryhmät ja projektoituminen murtavat perinteistä ja pysyvää organisaatorakennetta, yhteisöllisyys muodostuu eri alojen asiantuntijoiden yhteistyöstä. Ammattikorkeakoulun tehtäväksi määritelty työelämän kehittämisvaatimus (tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys) on laajentanut opettajien osaamisvaatimuksia nimenomaan työyhteisöllisen osaamisen suuntaan. Samalla opettajien toimintaympäristö on yhä vaikeammin sidottavissa tiettyyn fyysiseen paikkaan, jolloin yhteisöllisyys muodostuu erilaisista suhteista ja kohtaamisista kollegojen, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Opettajan autonomia voisi tarkoittaa parempia edellytyksiä sitoutua sekä kehittämistyöhön että opettamiseen. Autonominen opettaja ei ole sitoutunut pelkästään työhön ja työtehtävään, vaan pystyy näkemään ammattikorkeakouluorganisaation ja koko ammattialan kehittämisen kokonaisuutena. Kehittynyt tulkinta autonomiasta ei ole yksin tekeminen ja eristäytyminen vaan sekä sisäisen että ulkoisen yhteistyöverkoston hallitseminen ja mahdollisuus yhteiseen tekemiseen. Autonomian tulkinta itsellisyytenä, ei eristäytymisenä tai individualismina vaan omavalintaisena yhteisöllisyytenä edellyttää rajanylityksiä ja omaehtoista työn kehittämistä.

7.2.3 Opettajan autonomian uhkat

Kollegiaalista yhteistyötä kehystävät organisaatiokulttuurin tekijät näyttävät autonomian kannalta uhkina, tai ainakin ne tuovat opettajalle ristiriitaisia valintatilanteita. Ristiriidat ovat haaste myös jaksamiselle ja työn mielekkyydelle, koska ne koetaan työn hallinnan ja kuormittavuuden ongelmina (ks. Salo 2006, 192). Osittain kyse on myös ammattikorkeakoulun eri tehtävien painottumisesta. Opettaja joutuu kysymään, miten on mahdollista yhdistää pedagoginen tehtävä, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitykseen liittyvät velvoitteet? Vastausta voi yrittää etsiä niistä organisaatiokulttuurin tekijöistä, jotka konkretisoituvat opettajien työn määrittelyiksi erityisesti hallintoareenan kautta. Seuraavassa kä-

sittelen näitä haasteita autonomian kannalta. Luvussa 7.3 luvussa siirryn tarkastelemaan niitä yhteisöllisen opettajuuden kannalta.

Alamaisuus ja työn hallinta

Työn organisoinnilla ja johtamisella opettajat viittaavat siihen koneistoon, jonka yksittäinen opettaja kokee olevan etäällä oman työnsä substanssista ja johon vaikuttamismahdollisuudet koetaan heikoiksi. Hallintoareena koetaan vieraaksi eikä kanssakäymistä sen kanssa luonnehdi niinkään kumppanuus vaan alamaisuus ja sanelu. Kun työ samaan aikaan pirstaloituu erilaisiin projekteihin sekä kehittämisen että perusopetuksen alueella, työn hallinta muodostuu sekä henkilökohtaiseksi haasteeksi että johtamisen ja organisoinnin ongelmaksi. Jo 2000-luvulle tultaessa ammattikorkeakoulu oli saavuttanut paljon niistä odotuksista, joita sille oli asetettu. Työelämäyhteydet olivat tiivistyneet ja vetovoima oli kiihtävä myös opiskelijoiden hakutoiveissa. Ammattikorkeakouluja kiitetään yhä ulkopuolisen projektirahoituksen tehokkaasta käytöstä, mutta tämän projektikulttuurin käänttöpuoli näkyy työn hallinnan ongelmina. Ammattikorkeakoululain (351/2003) myötä työnantajan ja hallinnon näkökulmasta oli oikeutettua esittää yhä monipuolisempia vaatimuksia koulutus-, tutkimus- ja kehittämistyön sekä aluevaikuttavuuden suhteen. Opettajien työssä tämä monipuolisuus näkyy työn vaikeana rajaamisena ja työnkuvan kielteisinä muutoksina.

Ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa vuorovaikutus on noussut esiin keskeisenä johtajuutta kuvaavana elementtinä. Nikanderin (2003, 274–275) tutkimuksessa esimiehet painottivat keskustelukulttuurin merkitystä, joka ilmenee monenlaisena avoimuutena. Johtaminenkin ymmärretään sosiaalisena toimintana ja se tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Yhteisen tiedon ja tietämyksen jakaminen on työyhteisön oppimisen edellytys. Toikan (2002, 207) tutkimuksessa vuorovaikutuksen merkitys näkyy ammattikorkeakoulun strategisessa johtamisessa. Vähäinen vuorovaikutus luo ristiriitoja johdon ja henkilöstön välille sekä haittaa toimintojen yhteensovittamista. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulun päätöksentekojärjestelmää olisi selkiytettävä ja kehitettävä osallistavaa vuorovaikutusta. Antikaisen (2005, 237–239) tutkimuksessa korostuu myös vuorovaikutuksen ja viestinnän keskeinen merkitys henkilöstön oppimisen ja kasvun mahdollistajana. Hän tiivistää ammattikorkeakoulun esimiestyön tavoitteeksi uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen, joka on yleistettävissä muihinkin organisaatioihin.

Ammattikorkeakoulujen strategian jalkauttaminen ja henkilöstön sitouttaminen on monialaisessa asiantuntijayhteisössä suuri haaste. Yhteiseen ammattikorkeakouluun identifioituminen on Herrasen (2003, 32) mukaan alarivisyiden ja yleisen ”amkilaisuuden” kamppailua. Tiilikalan (2004) tutkimuksessa alojen väliset erot näkyivät etenkin kaupan ja terveysalan opettajien kriittisessä suhtautumisessa ammatillisen erityisyyden sivuuttavaa oppilaitosjohtoa kohtaan. Opettajat puolustivat alakohtaisia perinteitä ja autonomiaa suh-

teessa hallinnon toimijoihin. Suurien koulutus konsernien luominen nopeasti oli joillekin aloille uhka ja toisille statuksen nousemista. Salon (2006, 189) mukaan ammattikorkeakoulut sisältävät entisinä opisto- ja nykyisinä korkeakouluinstituutioina paljon sisäisiä ristiriitoja. Opettajan työssä sijoittuminen teorian (akateemisuus) ja käytännön (yrittäjäys), opettajuuden ja asiantuntijuuden (T&K) sekä opiskelija-asiakkuuden ja muiden (T&K) asiakkuuksien rajapinnoille saavat aikaan jännitteitä opettajan identiteetissä ja tehtävien hoitamisessa.

Suora poliittis-hallinnollinen opettajan työn ohjaus ylhäältä alas on vaihtunut markkina- ja työelämälähtöisesti ohjautuvaan malliin. Olennaista on, että työn tavoitteet määräytyvät opettajien ulkopuolelta, mikä on yksi argumentti opettajien puoliprofessionaalisuuden (Taalas 1999, 162–163) indikaattoriksi. Tämä tarkoittaa myös autonomian kaventumista. Opettajat tuntevat työelämän vaatimukset omien verkostojensa perusteella. Suuren koulutus konsernin strategiat ovat etäällä opettajien alakohtaisista haasteista. Hallinnon strategioista vieraantuminen ja niiden hiljainen vastustaminen ilmenevät pyrkimyksenä pitää etäisyyttä ja suhtautua passiivisesti hallinnon aloitteisiin. Hallinnon tuki saatetaan myös kokea avuttomana työn hallinnan kannalta:

V9: Se on semmonen tapa täällä tulla, että ne, jotka on aktiivisia ja haluaa vaikuttaa niin niitä palkitaan antamalla niille lisää ... se johtaa siihen äkkiä, että ei halua vapaaehtisesti tehdä mitään, kun se palkio on se, että saat lisää töitä, kun teet työs hyvin.

Inhimillisten tai edes siedettävien toimenkuvien luominen saattaa jäädä opettajan oman ammattitaidon ja itsesuojelun varaan: ammattitaitoa ovat työn rajaaminen ja työltä suojautuminen. Vähämäen (2004) mukaan työntekijälle on nykyisin tärkeää sitoutumisen ja sitoutumattomuuden, kiinnostuksen ja välinpitämättömyyden oikean suhteen löytäminen.

Kehitetäänkö vai opetetaan?

Opettajan työn hallitseva trendi on ollut työnkuvan laajeneminen (Auvinen 2004, 367). Eräiden tutkimustulosten mukaan opettajat uupuvat eniten kaikkeen muuhun kuin opettamiseen (esim. Mäkisalo 1998, 122; Syrjäläinen 2002, 91–92). Clarkin (1987, 98–99) esittämä korkeakoulutuksen paradoksi liittyy tähän ristiriitaan: aika menee pääosin opettamiseen, mutta tutkimus- ja kehitystyö on sitä, mistä erityisesti palkitaan. Jatkuva uusiin kehittämisvaatimuksiin vastaaminen korostaa postmodernia kuvaa opettajasta dynaamisena, itseohjautuvana, sopeutuvana, muutoshenkisenä ja ammatti-identiteetiltään joustavana persoonana. Opettajat saattavat pitää tätä hyvänä ja kehittyvänä professionaalisuutena. Lapinon (2006, 91) mukaan jatkuva joustavuuden vaatimus ja siihen vastaaminen on kuitenkin pelkkää näennäisautonomiaa. Keskeinen aidosti autonomisen opettajan ominaisuus on kriittisyys tehokkuuden ja tuloksellisuuden valtakäsitteille. Opettajan suostuessa

hallitsemattomaan projektikulttuuriin hänen autonomiansa pikemminkin vähenee, vaikka hallinnon mittarein hyvää tulosta tehdäänkin. (Lapinoja 2006, 90–93.)

Paradoksaalista opettajien kokemuksissa on se, että vaikka he itse ymmärtävät oman toimenkuvansa laajenneen työelämän muutosten myötä koulutustehtävästä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, tätä laajenemista ei välttämättä hallita toiminnan tasolla. Imu perustehtävästä kehittämistehtäviin on joillekin välttämättömyys ja tapa saada itsensä työllistettyä. Toisille se on houkutteleva mahdollisuus laajentaa osaamista ja saada vaihtelua työrutiineihin. Kehittämistehtävät saattavat viedä mukanaan ja toiminnan tekevät legitiimiksi hallinnon tuki ja työelämän kehittämisstrategiat. Tämä tilanne tuo työyhteisöön asetelman, jossa opettajat kokevat riittämättömyyttä ja ristiriitaa molempien tehtävien hoitamisessa.

Ammattikorkeakoulutoimintaa säätelevä säännöstö on laadittu silmällä pitäen opetus-toimintaa. Nykyisessä säännöstössä ei ole riittävästi huomioitu ammattikorkeakoulun keskeisiä tehtäviä, tutkimus- ja kehitystoimintaa sekä aluekehittämistä, luontevana osana ammattikorkeakouluopetusta ja -opiskelua. Näiden tehtävien täyttäminen edellyttää uudenlaista osallistumista, jota vallitseva työn organisointitapa ei tue. (Gröönroos, Lampi & Vaherkoski 2007.) Ratkaisuksi on alettu kehitellä toimintamallia, jossa uutta toimintakonseptia kehitellään yhdessä koulutusohjelmien ja työelämän edustajien kanssa. Se perustuu kokonaissuunnittelun ja paikallisten kokeilujen vuoropuheluun, jossa ei panna täytäntöön valmiiksi suunniteltuja asiantuntijaratkaisuja. Silloin opettajat joutuvat luopumaan perinteisestä roolistaan ja olemaan uudella tavalla yhteistyössä työelämän ja toistensa kanssa. Tällaiset kokeilut joutuvat yleensä ristiriitaan vallitsevaa käytäntöä tukevien rakenteiden kanssa. (Hyrkkänen 2007; Virkkunen 2007.)

Ammattikorkeakoulun kehittämis- ja koulutustehtävä eivät ole periaatteessa toisiansa poissulkevia, mutta käytännössä niiden yhdistäminen ja tasapainottaminen opettajan työn kokonaisuudessa tuottaa vaikeuksia. Ratkaisuna vaatimusten ja mahdollisuuksien ristiriitaan tarjotaan yhteisöllisyyttä, joka alkaa olla opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämismietinnöissä kestoaihe. Simola (1998, 109) kiteyttää postmodernin opettajan huoneentauluksi joukon vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi – ja tee tämä kaikki yhteistoiminnallisesti. Uusi professionalismi, jossa päästäisiin individualismista ammatilliseen yhteistyöhön, opettamisesta oppimiseen ja opettajien johtamisesta tutkivaan työotteeseen (Harris & Muijs 2005, 139) sisältää opetuksen autonomian sekä yksilön että yhteisön tasolla. Pirstaleisten ja yhä laajentuvien toimenkuvien hallinta täytyy tapahtua siellä, missä opetuksen ja kehittämisen arkiset ratkaisutkin tehdään. Opettajan valta oman työnsä määrittelyyn on olennainen osa mikropoliittista vallanjakoa.

Kiiremantra ja selviytymisen strategiat

Suojautumisen strategioita voidaan tarkastella defensiivisinä rutiineina (ks. luku 3.1). Ne tarkoittavat menettelytapoja, jotka suojelevat työntekijöitä uhkaavilta tai hämmentäviltä tilanteilta ja samalla estävät ongelmien syihin puuttumisen. Näiden rutiinien toimintaperiaatteena on vaikeiden asioiden ohittaminen ja peittäminen näennäisellä toiminnalla. Asioista keskustellaan ja tehdään jopa päätöksiä, mutta toiminnan tasolla ne unohdetaan. Yksi tapa on käyttää selkeitä tuntuvia, mutta tarkemmalta sisällöltään sekavia viestejä (Argyris 1992, 41).

Opettajien kiirepuhe tulee esille resurssien yhteydessä, koska opettajien resurssit ovat korostetusti aikaa ja sen jakamista eri intressien kesken. Kiireen korostaminen voi toimia myös muutoksen vastustamisena. Näin voidaan väistää uudistumisen vaatimukset ja samalla suojataan sitä, mikä nähdään työn olennaiseksi ytimeksi. Herrasen (2003, 183) tutkimuksessa kiireestä puhuminen kuvaa opettajien työtä pakkona ja kiinnittymisen kohteena: kiire voi antaa ihmiselle kaivattua jatkuvuutta katoavan yhteisöllisyyden sijaan. Samalla se kuitenkin ahdistaa, koska siihen identifioiduminen ja siihen kiinnittyminen ei auta ratkaisemaan ongelmia. Kiireeseen ja resurssipulaan liittyvä retoriikka on myös tapa varjella oman työn yksityisyyttä ja saada siihen hallinnan tuntua (Salo & Kuittinen 1998, 219).

Kiusallisilta kehittämisvaatimuksilta suojautuminen voi tapahtua muutenkin kuin kiireeseen vedoten. Opettajat osaavat suhtautua hallintoon ironisoiden. Huumori auttaa suojautumaan ja suhtautumaan hallinnon aloitteisiin hieman kyynisesti sekä legitimoimaan etäisen suhteen hallintoareenaan. Defensiiviset rutiinit ovat usein kollektiivisia suhtautumistapoja ja mahdollistavat siten esimerkiksi yhteisten päätösten tai hallinnon aloitteiden vesittämisen. Senge (1990) ja Argyris (1992) viittaavat defensiivisiin rutiineihin, jotka suojaavat muutoksilta ja samalla oppimiselta, sillä niiden logiikkana on nähdä muutokset uhkana, jotka on ohitettava mahdollisimman sujuvasti.

7.3 Yhteistyön oppimisen mahdollisuudet

Edellä olen osoittanut, miten kollegiaalinen yhteistyö on yhteydessä organisaation väljäsdoksisuuteen ja opettajien autonomiapyrkimyksiin. Seuraavassa tarkastelen aineistosta löytyviä kulttuurin piirteitä organisaatiokulttuurin integraation, differentiaation ja fragmentoitumisen näkökulmista (Meyerson & Martin 1987; Mäkisalo 1998, 37) yhdistäen niihin Hargreavesin (1994) havainnot erilaisista opettajakulttuureista. Lopuksi arvioin autonomian merkitystä yhteisöllisen opettajuuden perustana ja avaimena oppilaitoskulttuurin ilmiöiden ymmärtämiseen.

7.3.1 Ammattikorkeakoulun yhteistyökulttuuri

Opettajien kollegiaalisten yhteistyökokemusten tulkinnasta avautuu myös suhde organisaation kulttuuriin ja siihen, minkälaisena muutostekijänä yhteistyö voidaan nähdä. Olenainen kysymys organisaatiokulttuurin määrittämisessä on sen yhtenäisyys tai hajanaisuus (Meyerson & Martin 1987). **Integraationäkökulma** korostaa kulttuurin eri ilmentymien yhdenmukaisuutta. Organisaation jäsenillä ajatellaan olevan lähes samanlaiset käsitykset kulttuurin keskeisistä arvoista, normeista ja käyttäytymissäännöistä. Tässä näkemyksessä korostuvat käsitysten ja toiminnan johdonmukaisuus, konsensus ja ristiriitojen kieltäminen.

Differentaationäkökulmassa kyseenalaistetaan organisaation laaja sisäinen konsensus ja kiinnitetään huomio erityisesti ala- ja osakulttuureihin. Koko organisaatiota koskevien yhteisten arvojen ja normien olemassaoloa ei kiistetä, mutta niiden ilmentymät eivät välttämättä ole johdonmukaisia keskenään. Differentaationäkökulma sallii konfliktien ja erilaisten toimintatapojen tarkastelun eri ala- ja osakulttuurien välillä.

Monitulkintaisuusnäkökulmaa (ambiguity) voi kutsua myös **fragmentaationäkökulmaksi** (Mäkisalo 1998, 37) ja sen mukaan monimerkityksisyys on nykyelämän läpituken va piirre. Tässä kulttuuristen ilmentymien suhteet ovat sekavia ja ristiriitaisia. Selvää konsensusta ei ainakaan välittömästi ole nähtävissä koko kulttuurin eikä myöskään ala- ja osakulttuurien sisällä. Yksilöt ovat kuin solmukohtia suuressa verkostossa. He ovat samojen näkökulmien ja arvojen kautta yhdistyneitä joihinkin henkilöihin, mutta eivät välttämättä koko organisaatioon tai sen ala- ja osakulttuureihin.

Seuraavassa arvioin näitä näkökulmia yhteistyön kannalta. Näkökulmat ovat ikään kuin ikkunoita samaan yhteistyötodellisuuteen. Nostan aineistosta esille integraatioretoriikan, eriytymiseen liittyvän projektikulttuurin ja moniselitteisyyttä lisäävän työn pirstaloitumisen, jotka kaikki liittyvät organisaation toimintakykyyn ja tasapainoon.

Yhteistyö ja integraatioretoriikka

Lehtonen (1990, 23–24) määrittelee yhteisöä kahtena yhteisyyden muotona. Toiminnallinen yhteisöllisyys viittaa konkreettiin yhteistyöhön ja symbolinen yhteisyys yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Molemmat muovaavat ryhmäidentiteettiä ja ovat tärkeitä integraationäkökulmasta. Tämä näkyy opettajien puheessa ilmapiiirin ja sen varjelemisen korostuksena sekä konkreettisen tuen ja yhteistyöhön osallistumisen tärkeytenä. Kollegiaalinen tuki ja lojaalisuus lisäävät kulttuurista koheesiota sekä luovat turvallisuutta ja jatkuvuutta työhön. Opettajille integraationäkökulma on tärkeä jaksamisen kannalta vaikka yksilöllisiä eroja, intressejä ja toimintatapoja halutaankin sietää korostamalla opettajan autonomista asemaa.

Hallinnon kannalta konfliktit ja epäyhtenäisyys tulkitaan heikkoudeksi. Tätä integraatioretoriikkaa voidaan nimittää myös hallintokulttuuriksi, koska se on tärkeää luotaessa yhteistä strategiaa ja pidettäessä yllä mielikuvaa yhteisestä asiasta. Hallinnon toiminta-alueella integraatio tarkoittaa mahdollisuutta järkevään työnjakoon ja toiminnan suunnitteluun. Mielikuvaa integraatiosta pyritään hallinnollisin toimin edistämään pitkäjähtäimen strategisella suunnittelulla, jossa organisaatio pelkistetään erilaisiksi toiminnoiksi ja prosesseiksi. Tämä johtaa helposti Hargreavesin (1994) mainitsemaan pakotettuun kollegiaalisuuteen, jossa yhteisöllisyydestä tehdään vaatimus eikä mahdollisuus. Tämä pakotettu kollegiaalisuus nostaa usein esille vastakulttuurin, joka tähtää autonomian puolustamiseen sekä johtaa sitoutumattomuuteen ja vetäytymiseen yhteisten asioiden hoitamisesta.

Karjalainen (2006) toteaa, että koulutusorganisaatioiden tavaramerkki on retorinen kaksoisrakenne. Tuotetaan yhteiskunnallisen ympäristön vaatimia visioita, strategioita ja arvioita, joilla suojataan totutuilla urilla etenevää perustoimintaa. Henkilöstön kannalta tuotos voi olla manageriaalinen fiktio, jossa monimutkaiset työprosessit pelkistetään yksinkertaisiksi kaavioiksi. Mielikuvaan sisältyy ajatus, että kun mikä tahansa organisaatiossa esiintyvä toimintaprosessi kuvataan selkeästi ja pelkistetyksi, sen avulla hoidetaan sekava ja monimutkainen arkitodellisuus kuntoon. Tällainen hallintokulttuuri tarvitsee integraatiota hallitakseen organisaation monimutkaista kokonaisuutta ja sen laatujärjestelmien loigikka on mitä selkein: kuvataan käytännöt, parannetaan prosesseja, arvioidaan niiden toimivuus ja korjataan niitä tarvittaessa. Yhteistyön käytännöissä on kuitenkin otettava huomioon monet integraatiota haittaavat inhimilliset ja tilanteisiin liittyvät tekijät. Yksinkertaistavien kuvausten avulla ongelmat on helppo puhua pois näkyviltä ja suojautua kuvausten taakse. (Karjalainen 2006, 11–12.)

Projektikulttuuri mahdollisuutena yhteistyöhön

Eriytyminen näkyy opettajakulttuurissa erilaisten näkemysten ja toimintatapojen olemassaolona ja hyväksymisenä. Opettajayhteisön sisäinen konsensus ei ole kaikissa työhön liittyvissä asioissa välttämätön. Se ei ole uhka myöskään opettajien yksilölliselle asiantuntijuudelle, koska opettajat ovat tottuneet tulemaan toimeen oman tietotaitonsa varassa. Ammatillisessa koulutuksessa opettajaryhmien eriytyminen on ollut luonteva seuraus ammatialojen erilaisista kulttuureista. Alojen välisiä kulttuurieroja onkin tutkimuksissa löydetty, ja niitä pitää yllä ainakin toiminnan yhteisten kohteiden puute. Silloin alakohtainen profiloituminen muodostuu helposti yleistä ammattikorkeakoulukulttuuria, ”amkilaaisuutta” tärkeämmäksi. Tähän Hargreaves (1994, 238) viittaa balkanisaatiolla. Eriytyvässä toimintakulttuurissa opettajien ja opettajaryhmien rajanylitykset vaativat tietoista suunnittelua ja ovat enemmänkin poikkeuksia arjen työhön.

Näyttäisi siltä, että toimintaympäristön haasteet ja muutokset vaativat myös oppilaitoksilta uudenlaista reagoitukykyä. Tärkeäksi nousee vaatimus palvelua työelämän organisaa-

tioita joustavasti, mikä tiukkarajaisessa organisaatiossa tuottaa vaikeuksia. Opettajien puheessa eriytyminen näyttäytyykin osallistumisena hankkeisiin ja sen mukaisena työn eriytyminenä. Tätä hallintoajattelua kutsun ammattikorkeakoulun yhteydessä **projektkulttuuriksi**, jossa opettajan työ hankkeistuu. Projekteina mielletty työ sisältää oletuksen yhteistoinnista ja työn selkeästä aikataulutuksesta, tosin sen vastapainona on samanaikaisten projektien päällekkäisyys ja katkonaisuus. Projektioorganisaatio on sidottu tietyn tehtävän suorittamiseen ja sen voima on joustavuudessa. Ulkopuolelta tuleviin kehittämisvaatimuksiin on helpompi vastata erillisillä projekteilla ja näin aikatauluttaa asioiden kehittäminen, koska projekteilla on yleensä tarkoitus tuottaa organisaation toimintaan lisäarvoa ja innovaatioita. Väljäsidoksinen organisaatio vahvistaa tätä projektkulttuuria sellaisella toimintapolitiikalla, jossa ulkoinen rahoitus muodostaa merkittävän osan resursseista.

Ammattikorkeakoulun organisoituminen heijastaa yleisempääkin trendiä. Sulkunen (2006) nimittää nykyistä julkisen hallinnon toimintakulttuuria projektiyhteiskunnaksi, jonka avainsanoja ovat projekti, sopimus, arviointi, ohjelmat, rahastot ja kumppanuus. Projektia rahoitetaan erillisillä määrärahoilla ja se edellyttää sopimusta sekä sopimuksen toteutumisen arviointia. Tavoitteet määritellään ohjelmassa, jonka resurssit turvataan rahastoilla. Toimijoiden suhteita määrittää kumppanuus, jossa sitoutuminen perustuu neuvotteluun ja luottamukseen, eikä hallintaan tai käskyvaltasuhteisiin niin kuin byrokratiassa. (Sulkunen 2006, 17–18.)

Projektkulttuurin ongelmallisena seurauksena ammattikorkeakoulussa voidaan aineistossani nähdä perusopetuksen ja kehittämistehtävien ristiriita. Opettajien näkökulmasta projektkulttuuri nousee ammattikorkeakoululle ulkopuolelta määritellystä kehittämistehtävästä, jonka yhdistäminen perusopetukseen eli ammattitaidon tuottamiseen ei ole helppoa. Hyrkkäsen (2007) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtävän esteiksi nähtiin, että se oli hahmottomaton osa työtä, siihen ei ollut selkeitä resursseja, yhteistyö ei onnistunut ja toiminnan organisointi joko hajautetusti tai keskitetysti kohtasi vaikeuksia. Pedagogiikan sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan yhdistäminen oli sekä käsitteellinen että käytännöllinen haaste. Näiden esteiden ylittämisen konkreetiksi reitiksi tutkimuksessa valittiin ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden kehittäminen. Opinnäytetyön uudistamisen ratkaisuihin kietoutuivat toisiinsa uudet ammattikorkeakoulumetodit, uusi työnjako opinnäytteiden ohjauksessa sekä monialaiset työelämäprojektit. Ammattikorkeakoulumetodiksi nimetty tapa korosti, että akateemisesta, itselle tehtävästä opinnäytetyöstä on päästävä elävään dialogiin työelämän kanssa. (Hyrkkänen 2007, 99–100.)

Pirstaloitumisesta tasapainoon

Hargreavesin (1994, 238) kuvaama opettajakulttuurin balkanisaatio muistuttaa byrokraatista, hallinnollista rajojen rakentamista. Sen sijaan tässä aineistossa esiintyvä kulttuurin eriytyminen muodostuu asioiden, hankkeiden ja projektien ympärille. Tämä on samaan

aikaan mahdollisuus ja uhka, minkä tiedostaminen on tärkeää opettajakulttuurin ymmärtämisessä: prosessi voi johtaa hallitsemattomaan pirstaloitumiseen ja opettajien uupumiseen, tai myönteisessä tapauksessa tasapainon löytymiseen kulttuurin integraation ja differentaation välillä. Tähän tasapainoon Hargreaves (1994, 238) viittaa liikkuvalla mosaiikilla, joka avaa mahdollisuuden joko toimivaan kollegiaaliseen yhteistyöhön tai yhä fragmentoituvampaan individualismiin. Toimintaympäristön muutoksen myötä työnkuva on muodostunut pirstaleiseksi, jonka hallitsemiseksi ei voida perustaa uusia "osastoja", vaan verkostoja, joiden hallitsemisessa tärkeää on yhteisten tavoitteiden ja yhteisen osaamisen jakaminen.

Työn pirstaloitumisessa piilee siis myös mahdollisuus uuteen organisoitumiseen, joka yhä enemmän pakenee hallinnollisia määrityksiä. Työsuoritukset ovat Vähämäen (2004) mukaan muuttuneet nykyisessä työelämässä epämääräisiksi. Työ on yhä useammin tilataan rajatonta ja ajallisesti loputonta. Rajaton työ on verkostoitunut yli perinteisten tilamääritysten ja yhä vaikeampi on sanoa, missä tilassa työn tulokset tuotetaan. Työ on hajotanut altaat työaikamääritykset ja sekoittanut koko elämän aikaan, jolloin on vaikea sanoa, mikä on varsinaista työaikaa ja mikä vapaa-aikaa.

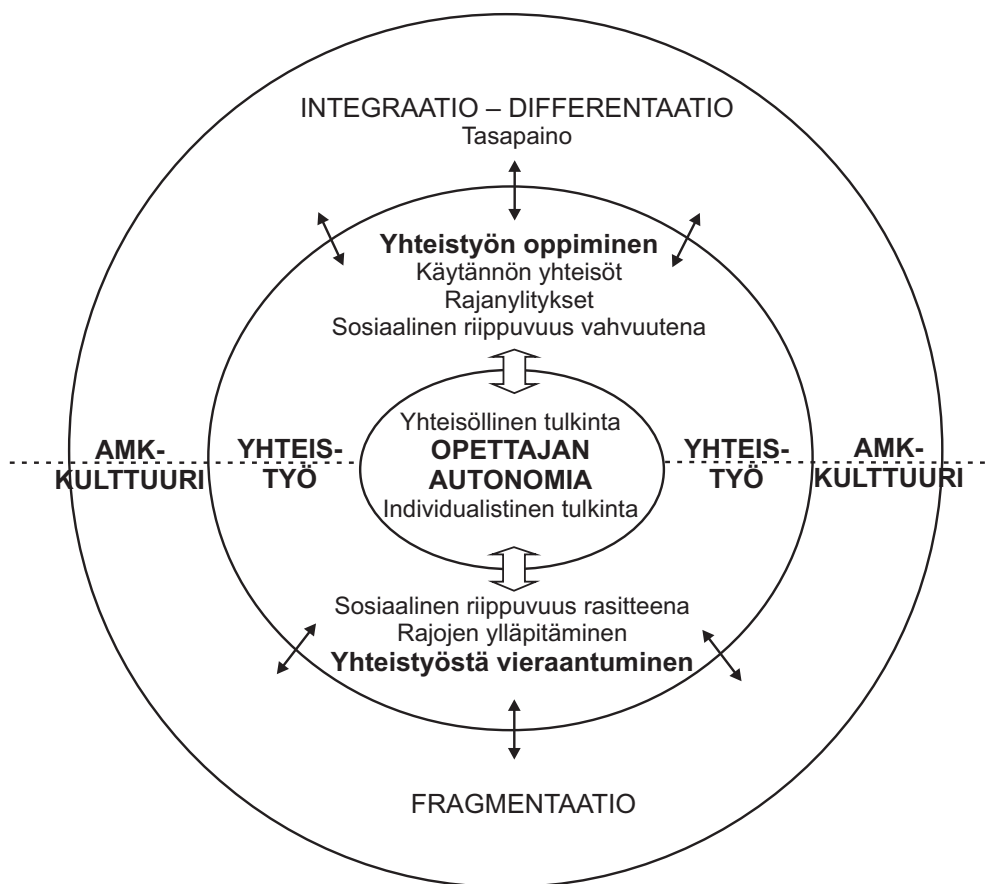
Vanha työn kulttuuri erotteli työtehtävät ja työn tekijän toisistaan. Työ ei ollut koko elämä, vaan riitti kun työn teki sääntöjen ja yleisten normien mukaan. Nykyistä työtä tehdään yhä enemmän persoonan varassa, työ on henkilökohtaistunut ja sitä pidetään usein tärkeimpänä elämänalueena ja itsensä ilmaisemisen muotona. Uudessa työssä korostuu kyky yhteistyöhön ja kommunikaatio on siinä keskeinen tuotannon osa. Tämä luo uusia organisaatorakenteita, koska työn tuloksia on pakko tuottaa, kaupallistaa ja markkinoida. Työnä ja tuotantona uusi työ on olemassa vain verkostoissa, joissa liikkuminen vaatii ennakointia siitä, mikä huomenna menee kaupaksi. Sosiaaliset taidot ovat tärkein tuotantoresurssi, ja siksi on osattava myydä oma työnsä hyvin. (Vähämäki 2004, 23–24.)

Opettajan ammatissa työn rajattomuus ja loputtomuus eivät ole uusi asia. Vaikka koulutyötä aikataulutetaan ja vaiheistetaan, opettajan on sanottu palvelevan "ahnetta institutiota", jolle ei mikään riitä. Tämä onkin usein opettajan arkikokemus: työ ei tule koskaan täysin valmiiksi. Tietotyönä se on vaikeasti kontrolloitavaa, asiantuntijatyönä se vaatii joustavaa tietämistä, välittämistä ja kiteyttämistä. Uutta opettajalle on vaatimus kommunikaatiosta ja yhteisestä asiantuntijuudesta, jonka ylläpitäminen vaatii yhä enemmän panostusta yhteistyöhön fragmentoituvassa organisaatiokulttuurissa. Liikkuvan mosaiikin kulttuurin onnistuminen edellyttää uutta ymmärrystä autonomiasta ja riippuvuudesta. Sennettin (2002, 151) mukaan sosiaalinen yhteisyys perustuu molemminpuoliseen riippuvuuden tunteeseen. Byrokratiasta vapautuminen tai yksityisyritteliäisyys kyllä osoittaa riippumattomuutta, mutta se ei välttämättä edistä vahvaa yhteisöllisyyttä. Haasteena on pystyä yhdistämään hallintokulttuurin ja projektikulttuurin erilaiset näkökulmat yhteistyön kulttuuriksi.

7.3.2 Autonomia avaimena yhteistyöhön

Tässä tutkimuksessa näkökulmana on ollut jakaa opettajien puhe kollegiaalisen yhteistyön sisäisiin tekijöihin ja sitä kehystäviin organisaatiokulttuurin ilmiöihin. Näiden sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutuksesta ja ristiriidoista muodostuu yhteisön omaleimainen organisaatiokulttuuri. Tässä luvussa tarkastelen yhteistyön oppimisen mahdollisuutta osallistumisen ja ammatillisen kehityksen näkökulmista, jotka voidaan nähdä osana koulun mikropolitiikkaa. Nykyinen oppimiskäsitys painottaa, että oppiminen on yhteisöllinen prosessi tai että sitä on hyödyllistä tarkastella sellaisena. Ammatillisen uran vaiheet avaavat erilaisia tarpeita ja haasteita yhteistyölle, samalla kun koulun mikropolitiikka näyttäytyy opettajalle yhtenä oppimisen alueena.

Kuviolla 12 havainnollistan sitä, mihin edellisessä luvussa tarkasteltu opettajien autonomia ja sen tulkinta johtavat. Yhteistyön oppimisen kannalta näyttäisi olevan merkitystä



Kuvio 12. Autonomia yhteisöllisen opettajuuden perustana

sillä, tulkitaanko autonomia mahdollisuutena yhteisöllisen opettajuuden kehittämiseen vai legitimoitako sillä opettajien eristäytymistä ja rajojen ylläpitämistä. Siksi asetan opettajan autonomian kuviossa keskeiseksi lähtökohdaksi yhteistyön oppimiselle. Samalla kuviossa näkyy yhteistyön suhde edellä selvittämiini kulttuurin kehitystrendeihin. Yhteistyön oppiminen auttaa tasapainon löytämistä organisaation integraation ja differentaation välillä kun taas vieraantuminen yhteistyöstä voi edistää fragmentoituvaa toimintakulttuuria. Fragmentaatio merkitsee sattumanvaraista yhteistyötä. Siinä yhteistyö ei palvele koko organisaation tavoitteita vaan enemmänkin yksilöllistä työn hallintaa ja opettajaryhmien keskinäistä erottautumista.

Seuraavassa keskityn kuviossa esittämäni yhteistyön oppimisen alueeseen, koska se muodostaa välittävän vyöhykkeen opettajan autonomian tulkinnan ja organisaatiokulttuurin välille. Yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat sekä opettajan ajattelu että organisaatiokulttuurin yhtenäisyys tai hajanaisuus.

Yhteistyön oppiminen osallistumisena

Yhteisöllisyyden korostuminen opettajan työssä johtaa tarkastelemaan oppimista osallistumisen prosessina yksilöllisen tiedonhankinnan ja tiedon rakentamisen sijasta (Hakkarainen 2000; Lave & Wenger 1991; Sfard 1998). Oppimiskäsitys perustuu konstruktivismiin, jonka tärkeänä muotona pidetään nykyisin sosiokonstruktivismia. Siinä oppiminen on yksilöllistä tiedon rakentamista erilaisia sosiaalisia konteksteja hyväksikäyttäen. Oppimisympäristö nähdään tehokkaan oppimisen avaintekijäksi. Erilaiset oppimisympäristöt luovat vaihtelevia mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja osallistumiseen. Sosiaalisen pääoman teoriat ja sosiokonstruktivismi viittaavat sosiaaliseen oppimiseen. Niiden yhtenä perustulokintana on käsitys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta arjen käytännöissä (Berger & Luckmann 1994). Ihminen ei siis vain opi asioita tietyssä ympäristössä, vaan on osa tuota toimintakulttuuria, sen toimintajärjestelmää ja on toiminnallaan tuottamassa sitä itse. Työ- ja organisaatiokonteksteissa yhteistyön käytännöt sisäistetään osana toimintakulttuuria, jota pitävät yllä yhteiset tulkinnat työn tavoitteesta ja yhteistyön mahdollisuuksista.

Eroitiin tulosten raportoinnissa kaksi yhteistyön oppimisen tärkeää ulottuvuutta. Toinen on opettajan saama tuki omaan työhönsä ja toinen liittyy opettajan osallistumiseen työyhteisön yhteisiin haasteisiin. Opettajat korostivat tuen saamisen vastavuoroisuutta, ts. opettajan on oltava myös valmis auttamaan muita. Opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sujuminen perustuu yhteiseen käsitykseen työprosessista: työ jaetaan ja suunnitellaan yhdessä, mutta toteutetaan tavallisesti erikseen. Tarvittava tuki löytyy opettajien mukaan läheltä osana arkityötä ilman raskaaksi koettuja kokous- ja johtamisrakenteita. Tulosten mukaan työn hankkeistumisella ja sen mukaisella projektikulttuurilla on ollut merkittävä vaikutus kollegiaalisen työskentelyn laatuun. Projekteissa korostuu perusope-

tusta enemmän yhdessä tapahtuva suunnittelu ja toteutus. Ne lisäävät sisäistä verkostoitumista ja sen myötä korostavat kollegiaalisuuden merkitystä opettajan työssä.

Opettajan työn oppimisessa on alusta asti kyse suhteesta yhteisössä vallitseviin käytäntöihin. Lave ja Wenger (1991) esittävät oppimisen asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina, jonka aikana heidän aineistossaan esiintyvien mestarien oppipojat vähitellen omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista tietoa, omaksuvat toimintakulttuurin tavat ja kasvavat asiantuntijayhteisön jäseniksi. Tärkeätä on, että osallistuminen tapahtuu ilman kokonaisvastuuta toiminnan lopputuloksesta. Ajatellaan, että reuna-alueella toimivan aloittelijan ja kokeneiden asiantuntijoiden yhteistyö synnyttäisi sekä tulokkaita että koko yhteisöä hyödyttäviä prosesseja. Jos yhteistyö on pelkästään tulokkaan sosiaalistamista instituution käytäntöihin, osallistuminen ei hyödytä toiminnan kehittämistä. Siksi työyhteisön tulisi hyödyntää niitä sidoksia, joita tulokkaalla on yhteisön ulkopuolelle (Fuller ym. 2005, 66). Uuden työntekijän kannalta taas on tärkeää perehtyä riittävästi työyhteisön toimintakulttuuriin siirtyessään periferiasta kohti täyttä osallistumista, koska uudistava toiminta edellyttää yleensä vanhan toimintatavan ymmärtämistä.

Laven ja Wengerin (1991) sosiaalisen oppimisen mallilla on paljon yhteyttä sosiaalisen pääoman muotoihin. Samalla tavalla kuin Coleman (1994, 320) sosiaalisen pääoman mallissa, Lave ja Wenger (mt.) näkevät oppimisen tapahtuvan suhteissa ja verkostossa enemmän kuin yksilön ajattelussa. Näin oppimista määrittää sosiaalisten suhteiden laatu. Hakkarainen ja muut (2005) kirjoittavat verkostoituneesta älykkyydestä, joka on ihmiselle tyyppillinen valmius. Silloin älykkyyks ei ole ensisijassa yksilön ominaisuus, vaan se on hajautunut laajemmalle esimerkiksi työyhteisön ja apuvälineiden järjestelmään. Sen avulla ihmiset pystyvät saavutuksiin, jotka muuten olisivat heidän ulottumattomissaan. (Hakkarainen ym. 2005, 362.)

Käytännön yhteisö ja rajanylitykset

Wenger (1998) esittää asiantuntijuuden oppimisen välittyvän käytännön yhteisöjen kautta, jotka eivät aina noudata organisaatioiden tai työyhteisöjen rajoja. Ne voivat toimia myös epämuodollisesti verkostoina. Oppilaitosta voidaan tarkastella työpaikkana, joka muodostaa opettajille käytännön yhteisön, samalla kun se on virallinen esineellistynyt organisaatio pysyvine rakenteineen. Käytännön yhteisö määrittyy yhteisen asian, vuorovaikutuksen ja yhteisten välineiden mukaan. Yhteinen asia voi tarkoittaa tiettyä opetuskokonaisuutta, mutta yhteinen asia voi olla myös koulutustehtävä sinänsä, jolloin vastuu tietyistä koulutusohjelmasta ja sen opiskelijoista yhdistää opettajia. Koulutusammatin lisäksi käytännön yhteisössä tulee toteutua vastavuoroinen toiminta, joka tarkoittaa yhteistä suunnittelua, yhteistä opetuksen toteuttamista ja ongelmanratkaisua. Ilman neuvottelua yhteisen toiminnan päämäärästä ja toimintatavoista ei ole olemassa todellista yhteisöä. Tässä neuvottelun, suunnittelun ja käytännön toiminnan yhteydessä syntyvät myös yhteiset käsitteet, suunni-

telmat, tarinat ja artefaktit, jotka kasautuvat toiminnan myötä. Jaettu välineistö merkitsee näin opettajille yhteistä oppimisympäristöä.

Yhteinen asia, toiminta ja välineet luovat käytännön yhteisölle myös rajoja, jotka erottavat ne muista käytännön yhteisöistä. Uusien innovaatioiden ja tiedonvaihdon kannalta rajojen ylittäminen on tärkeää. Aiemmin esitin rajanylitysesimerkkinä aluekehitysryhmän toiminnan, jossa yhteisen kohteen löytäminen ei ollut ongelma. Sen sijaan henkilökemia, yhteisen kielen löytäminen eri alojen välillä sekä sitoutuminen työskentelyyn olivat hankalampia kysymyksiä ratkaista. Rajanylitys osoittautui keskeiseksi ja tietoiseksi tavoitteeksi ja onnistui vain säännöllisen työskentelyn avulla. Muun aineiston perusteella rutiinit ja fyysiset tilat pitivät tehokkaasti yllä rajoja, jotka auttoivat myös hallitsemaan työprosesseja. Rajanylitykset saatettiin kokea uhkaksi itselliselle työotteelle. Käytännön yhteisöt näyttivät pitävän yllä sellaista sosiaalista järjestystä, jossa rajanylitykset olivat poikkeus arkityöhön.

Toinen rajanylityksen muoto on ideoiden ja käytäntöjen siirtyminen välittäjien avulla. Välittäjät voivat olla toimijana kahdessa eri käytännön yhteisössä ja he muodostavat näin sidoksia yhteisöjen välille. He voivat toimia myös yhteisön reuna-alueella ja luoda heikkoja sidoksia toisiin yhteisöihin. Uudet työntekijät ovat usein uusien käytäntöjen välittäjiä, joiden avulla toiminta kehittyy ja syvenee, ja toisaalta vanhatkin työntekijät voivat kiinnostua ylittämään oman verkostonsa rajoja.

Yhteistyötä haittaavat rajat syntyvät sellaisesta toimintakulttuurista, jossa opettajan asiantuntijuus tulkitaan yksityiseksi. Tätä rajaa ylitetään opettajien kokemuksen mukaan parhaiten moniammatillisella yhteistyöllä erilaisissa projekteissa. Ne tarjoavat kokemuksen uuden toimintatavan oppimisesta, joka parhaimmillaan voi siirtyä pysyviksi käytännöiksi. Näitä monialaisia projekteja pidetään kuitenkin yleensä kertaluonteisina hankkeina, jotka koetaan vaikeaksi tavallisessa opetustyössä ilman erillisen projektiorganisaation tukea.

Opettajien kertomat rajanylitykset liittyivät usein omaan vaihtelunhaluun ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Ammattikorkeakoulussa koulutusalarajojen ylittäminen on tulosten mukaan huomattavasti helpompaa ja luontevampaa sellaisilla asiantuntijuusalueilla, jotka eivät ole tiukasti tiettyyn koulutusalaan liittyviä, kuten kielet, viestintä, johtaminen tai liikunta. Välittäjänä toimiminen voi olla siis riippuvainen omasta asiantuntijuusalaista, joka vaikuttaa siihen, millainen kysyntä opettajan työpanoksella on muissa ryhmissä. Yhteistyötä ei voi näin ollen selittää pelkästään opettajan omalla asenteella ja aktiivisuudella. Näiden asiantuntijoiden rooli on strategisesti tärkeä eri opettajaryhmien välisessä kommunikaatiossa ja tiedonvaihdossa. Toisaalta uusien koulutusohjelmien luominen on vaatinut sellaisten asiantuntijuusalueiden yhdistämistä, joilla ei perinteisesti ole ollut koulutusellista yhteistyötä (esim. hyvinvointiteknologia), jolloin rajanylitys vaatii pitkää valmistelua.

Yhteistyön ja osallistumisen suhde on yhteisöllisen opettajuuden kannalta keskeinen ulottuvuus. Osallistumisen ja yhteistyön suhdetta voidaan kuvata tehdastyön liukuhihna-

metaforalla. Liukuhihnalla työskentelevillä yksilöillä on yhteinen asia, ehkä yhteisiä välineitä ja he ovat lisäksi suoraan tai epäsuorasti riippuvaisia toistensa tekemästä työstä. Siitä huolimatta heidän keskinäinen kommunikaationsa voi olla prosessin aikana melko olematon ja rajautua vain häiriötilanteisiin. Myös työ on voitu suunnitella muiden toimesta. Liukuhihnametaphora mukailleen opetuskokonaisuudet saatetaan jakaa palasiin, joista jokainen opettaja on yksilöllisesti vastuussa. Yhteistyö rajautuu kokonaisuuden suunnitteluun ja työnjakoon. Tällöin opettajien yhteistyö on tiedon vaihtoa ja yhteistä suunnittelua, joka parhaimmillaan edistää oman opetuksen hallintaa. Uuden tiedon luomisen ja hiljaisen tiedon ilmaisun kannalta sen merkitys kuitenkin jää vähäiseksi.

Sosiaalinen riippuvuus vahvuutena

Työssä oppimisen tutkimuksessa on havaittu oppimisprosessien ja -tulosten olevan monin tavoin yhteydessä niihin sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteisöihin, joissa työtä tehdään. (Billett 2002; Collin 2005.) Työntekijän kannalta oppiminen, työsuoritukset ja yhteisön sosiaalinen elämä eivät ole toisistaan erillisiä. Yhteisöllisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen on oleellinen osa työtä ja työntekijältä edellytettäviä kvalifikaatioita. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii jatkuvaa neuvottelua, erilaisuuden sietämistä ja työssä oppimista.

Osallistumisen merkitys yhteistyön oppimisessa tuli esille tulokinnassani yhteisön ilmapiiristä yhteistyön resurssina. Yhteisöllisyyden tunne ja vastavuoroisuuden kokemus luovat opettajalle käsityksen sosiaalisesta identiteetistä ja siitä, kuinka tärkeä ilmapiiri on työssä jaksamiselle. Osallistuminen saa myös vastakkaisia sävyjä: vetäytyminen, vaikeneminen ja varovaisuus ovat myös oppimisen tulosta. Konfliktien välttäminen ja lojaali suhtautuminen siis opitaan myös nopeasti. Osallistumalla oppiminen näytti olevan kuitenkin tärkeintä niille käytännön yhteisöille, jotka muodostuvat pienessä piirissä ja joiden toiminnassa on havaittavissa erottautumista muista ryhmistä.

Hakkarainen ja muut (2005, 357) nostavat keskeiseksi oppimisen ulottuvuudeksi episteemisen eli tiedollisen toimijuuden. Sillä tarkoitetaan yhteisöllisessä toiminnassa kehittynyttä valmiutta osallistua itsensä kehittämiseen ja rajojen rikkomiseen. Tiedollinen toimijuus sisältää yhteistyön kannalta tärkeän sosiaalisen riippuvuuden kehittymisen, joka nähdään itsearviointin ja kriittisen ajattelun ohella tiedon luomisen kriittisenä tekijänä. Sosiaalinen riippuvuus ei siis ole merkki heikkoudesta tai osaamattomuudesta, vaan olennainen oppimisen elementti.

Osallistumisen muuttuminen toimintaa kehittäväksi yhteistyöksi on opettajien yhteinen haaste, jonka toteutuminen vaatii itsenäistä työotetta ja keskinäisen riippuvuuden tiedostamista. Yhteistyön tekemisen ja yhteistyöhön oppimisen kannalta opettajien osallistumisen tavat edustavat usein yksilöllistä osallistumista. Yhteisöllisen toimintakonseptin omaksuminen edellyttää Kolin (2006) mukaan nykyisen käytännön kyseenalaistamista. Kouluyhteisön haasteena on yhteistyön oppiminen prosessina, joka vaatii oman aikansa ja

pitemmällä tähtäimellä yhteistyötä tukevan sekä itsenäisiä valintoja mahdollistavan työkontekstin. Silloin yhteistyö voitaisiin nähdä työn kehittämisen keinona eikä ulkoapäin asettuvana vaatimuksena.

Tulkittessani tuloksia areenamallin avulla sosiaalisen riippuvuuden merkitys tuli esille vuorovaikutusareenan kokemuksissa. Niissä korostuivat informaali yhteys kollegoihin ja sen myönteinen merkitys omaan jaksamiseen ja työn mielekkyyden kokemiseen. Epävirallinen, opettajan autonomiaan perustuva yhteistyö koettiin myös antoisammaksi kuin formaali, ulkoapäin määritelty toiminta. Opettajan työn ennakoimattomuus ja vaatimus joustavuudesta näyttivät korostavan tilannesidonnaista, arjen ongelmatilanteisiin liittyvää sosiaalista riippuvuutta.

Yhteistyö ammatillisena kasvuna

Kun yhteistyötä lähestytään opettajan työssä oppimisen näkökulmasta, työn itsenäisyyden ja riippuvuuksien välinen jännite korostuu. Opettajan autonomia ja sen avaama yhteistyöperspektiivi liittyy opettajan henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun ja urakehitykseen. Järvinen (1999) on esittänyt opettajan ammatillisen kehittymisen prosessimallin, joka perustuu Hubermanin (1992) elämänkaariperspektiiviin ja Leithwoodin (1990) urakehitysmalliin.

Ensimmäinen kehitysteema opettajan uralla on induktiovaihe, joka päättyy vakiinnuttamiseen. Tällöin opettaja sitoutuu alaan hallitessaan työn perustaidot. Uudelleenarviointi on työn uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintää, jonka voi laukaista esimerkiksi oman ammattitaidon tai kasvatusteorian kyseenalaistavat kriittiset episodit. Se voi johtaa oppiaineorientaatioon, rutinoitumiseen tai yhteisösuuntautuneeseen orientaatioon. Opettaja voi saavuttaa myös ammatillisen integriteettivaiheen, joka merkitsee oman asiantuntijuuden lisäksi kollegoiden tukemista ja mentorointia omassa työyhteisössä. Vetäytyminen tarkoittaa valmistautumista työelämästä pois siirtymiseen. Järvinen korostaa, että erityisesti uudelleenarviointi ja sen aiheuttama orientaatio sekä eheytyminen eivät ole sidoksissa uravuosiin ja voivat vaihtua useamman kerran uran aikana. (Järvinen 1999.)

Yhteistyön suhteen sekä opettajakulttuuri että urakehitys ovat tärkeitä tekijöitä. Opettajan työperspektiivin avautuminen omasta toiminnasta koko yhteisön kasvatustehtävän hahmottamiseen ei välttämättä ilmene lisääntyvänä yhteistyönä. Parhaimmillaan yhteistyö nähdään kuitenkin positiivisena haasteena ammattitaidon kehittämiseksi. Opettajien mainitsemat rajanylitykset ovat nimensä mukaisesti uudelle alueelle siirtymistä, ja samalla uuden oppimista. Siksi niillä on myönteinen merkitys ammatilliselle kehittymiselle. Maininnat työparitoiminnasta olivat lähes poikkeuksetta myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka merkitsivät paitsi uuden oppimista, myös myönteistä palautetta opiskelijoilta. Kitkatekijöiksi mainittiin kiire ja resurssien puute, mutta palkitsevuutensa vuoksi parityötä halutaan tehdä myös epävirallisena ja omalla ajalla.

Koulutus- ja ammattialan kehittämisen intentio on myös osoitus ammatillisen perspektiivin laajenemisesta ja yhteisöorientaatiosta. Konkreettisenä yhteistyön kohteena opettajat mainitsevat työelämäyhteydet, mikä merkitsee pitkän aikavälin kehittämistyötä. Tämä näkökulma nostaa esille myös yhteistyön merkityksen eri opettajasukupolvien välillä, jolloin ammattitaidon ja asiantuntijuuden siirtymiseksi tarvitaan toimivaa kollegiaalista yhteyttä.

Mikropolitikka yhteistyön oppimisessa

Yhteistyön oppiminen osallistumisen prosessina ja ammatillisen kehittymisen ulottuvuutena yhdistyy mikropolitikan näkökulmassa vallan ja vaikuttamisen tematiikkaan (Ball 1987; Blase 1991; Marshall 1991; Minzberg ym. 1998; Salo 2002). Mikropoliittinen näkökulma täydentää organisaatioteoreettisia lähestymistapoja, jolloin päästään lähemmäs tekijöiden kokemusta vaikuttamisesta ja keskinäisistä suhteista.

Altrichter ja Salzgeber (2000, 101–102) katsovat että mikropoliittisessa näkökulmassa on sekä etuja että haittoja. Konsensuksen ja vakauden kyseenalaistaminen ja mielenkiinnon kohdistaminen organisaation sisäisiin valta- ja neuvotteluprosesseihin ovat mikropoliittisen näkökulman vahvuuksia. Samalla voidaan kysyä, luoko mikropolitikka realistisen kuvan koulun toiminnasta vai fokusoituvatko ristiriidat ja negatiiviset aspektit liiaksi. Salo (2002, 97) ehdottaa, että koulussa on mahdollista nähdä samanaikaisesti kahdenlaisia sosiaalisia voimia – integroivia ja eriyttäviä – ja koulun muutoksessa on kyse niiden keskinäisestä dynamiikasta.

Opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu organisaatiossa, jossa valta, vaikuttaminen ja kontrolli ovat jatkuvasti läsnä johtamisessa, työnjaossa ja päätöksenteossa. Kelchtermans ja Ballet (2002) toteavat, että opettajien suhtautuminen näihin mikropoliittisiin ilmiöihin muodostaa tärkeän ulottuvuuden opettajien ammatillisessa kehitymisessä. Analyysissään he nimeävät tämän mikropoliittiseksi lukutaidoksi, jossa kietoutuvat toisiinsa tiedollinen, toiminnallinen ja kokemuksellinen ulottuvuus.

Tiedollinen aspekti korostaa tiedon merkitystä tilanteiden havaitsemisessa, tulkinnassa ja ymmärtämisessä. Opettaja osaa ”lukea” tilanteita oikein, jos hänellä on tietoa valtaprosesseista ja intressien ristiriidoista. Tämä tietämys voi vaihdella pinnallisesta syvällisempään näkemykseen. Varsinkin uuden opettajan tiedollinen pohja on usein yleisellä tasolla eikä tietoa työorganisaatioista ole vielä kertynyt. Aloittelevan opettajan käytäntöshokki on osaltaan sitä, että opettajankoulutus ei tunnu riittävän kouluorganisaation monimutkaisten suhteiden haltuunottoon. Mikropoliittisen todellisuuden ymmärtäminen vaatii aikaa, koska tieto on aina sitoutunut organisaatiossa arjen tilanteisiin. Aineiston perusteella voi havaita, että mikropoliittinen tieto on paljolti ”perinnetietoa”: uuden opettajan on helpompi hallita työnsä sopeutumalla aikaisempiin käytäntöihin kyseenalaistamatta niitä liian äänekkäästi.

Toiminnallinen aspekti käsittää sellaiset strategiat ja taktiikat, joita opettaja käyttää tarkoituksenaan vakiinnuttaa, suojella ja vahvistaa omia työskentelyolosuhteitaan. Toiminnallisuus viittaa opettajan poliittiseen tehokkuuteen eli miten hän voi vaikuttaa tilanteisiin joko proaktiivisesti tai reaktiivisesti. Toiminnan mikropoliittinen merkitys riippuu aina paikallisesta kontekstista: strategiat, jotka toimivat kotona, eivät välttämättä toimi koulussa, ja se mikä tehoaa tässä koulussa voi olla huono ratkaisu toisessa koulussa. Mikropoliittisen lukutaidon kehittymisen edellytyksenä on siis eri toimintakontekstien oppiminen. Opettajien mainitsema rajojen rikkominen oli pyrkimystä joko luoda mahdollisuuksia omalle ammatilliselle kehitymiselle tai pyrkimys luoda koulutuksellisia innovaatioita koko koulutusalueelle. Molemmat tavat edellyttivät sellaista aktiivisuutta, jossa toimintakonseptit kehittyivät toiminnan myötä.

Kokemuksellisella aspektilla viitataan siihen, kuinka tyytyväinen opettaja on mikropoliittiseen taitoonsa. Mikropoliittisen todellisuuden ja oman toiminnan ristiriita saattaa usein aiheuttaa voimakkaita tunteita: epävarmuutta, turhautumista, suuttumusta ja jopa syyllisyyttä. Vastaavasti tuntemukset voivat olla positiivisia: iloa onnistumisesta ja tyytyväisyyttä oman työn hallitsemisesta. Tässä aineistossa kokemus autonomiasta oli tärkein työtyytyväisyyden elementti. Vastaavasti kokemukset voimattomuudesta ja alamaisuudesta päätöksentekoon osallistumisessa muistuttivat ison hallintokoneiston olemassaolosta ja vaikutuksista. Näytti siltä, että oman autonomian suojaaminen, vetäytyminen ja varovaisuus olivat opettajien yhteistä kokemusta työstään. Oma aktiivisuus rajojen ylittämässä mainittiin myönteisenä oppimiskokemuksena.

Kehittämisteorioissa pyritään ottamaan yhä enemmän huomioon koulun ja ympäröivän yhteiskunnan todellisuus sekä opettajan kokemukset lähtökohdaksi koulun muutostyössä. Koulun sisäinen kehittäminen ei voi olla pakottamista tai hallinnollisia määräyksiä, vaan siinä tulee ottaa huomioon opettajien autonomisen aseman suomat mahdollisuudet välttää tiukkaa ohjausta ja suojautua hankalilta vaatimuksilta. Kaiken kaikkiaan suurena linjana koulun kehittämisen teorioissa on korostettu oppivan organisaation teoriaa (Argyris 1992) ja sen erityisenä sovelluksena systeemiajattelua erityisesti Sengen (1990; 2000) johdolla. Keskeisenä ajatuksena on ollut, että muutostoimet ovat koulun sisällä eivätkä sen ulkopuolella (Berg 2003; Fullan 1994; Hargreaves 1994). Koulun voima vastustaa ulkoisia muutospyrkimyksiä ilmenee esimerkiksi siinä, että ammatillista koulutusta on jatkuvasti arvosteltu hitaasta reagoinnista työelämän muutoksiin. Tulosvastuu ja markkinamekanismit ovat kuitenkin pakottaneet koulun yhä herkemmin reagoimaan toimintaympäristön muutoksiin. Fragmentoitunut ja epäselvä toimintakulttuuri ei edistä muutosten ennakoimista, vaan sitä auttaa tasapainon löytäminen organisaation integraation ja differentaation välillä.

Koulun toimintakäytännöt eivät muutu kovin nopeasti. Tavoitteellisissa kehittämismalleissa merkittävien muutosten aikajäniteeksi on arvioitu 3-5 vuotta (Fullan 1994; Senge

1990). Yhteistyökulttuuri on yksi osa pysyviä toimintakäytäntöjä, joiden syntyyn ja vakiintumiseen vaikuttaa niiden jatkuva uusintaminen arkityössä. Yhteistyö instituutioituu eli muuttuu totunnaistumisen myötä itsestäänselvyydeksi. Itsestäänselvyydet tekevät yhteistyön ja sen säännöt sujuviksi. Niiden kyseenalaistaminen ja muuttaminen vie paljon aikaa, koska toimintakäytännöt on legitimoitu tukemaan nykyistä toimintaa (Berger & Luckmann 1994). Arfwedson (1985) käyttää samasta ilmiöstä käsitettä koulukoodi, joka viittaa opettajien, ja muidenkin toimijoiden, mukautuvan instituutioituneeseen toimintakäytäntöön ja legitimoivan tämän käytännön omalla toiminnallaan.

Toiminta instituutioituu myös ulkoisin merkein, mistä Wenger (1998) kirjoittaa esineellistymisenä. Suhteet voivat siis olla kirjoitettuja sääntöjä, ulkoisia merkkejä, ohjaavia dokumentteja, asemaa kuvaavia nimikkeitä tai organisaatiokaavioita. Ne vahvistavat tietynlaisia osallistumista ja kun esimerkiksi työryhmien aikatauluja sovitaan, tämä esineellistyy toimintaa ohjaavaksi rakenteeksi. Hyvistä käytännöistä voidaan tehdä sääntöjä ja tavoitteet voidaan esineellistää toimintaa ohjaaviksi määräyksiksi. Kun yhteistyö on osoittautunut yhdeksi tuloksellisen toiminnan tunnusmerkiksi, sitä saatetaan tavoitella kaavamaisesti ja sitä edellytetään kaikilta tasapuolisesti. Tämä voi tehdä osallistumisesta esittämistä. Samalla toiminta tyhjenee siitä merkityksestä, mikä tekee yhteistyöstä hyödyllistä tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Yhteistyö edellyttää keskinäistä riippuvuutta, jonka perustana on jokaisen opettajan oma osaaminen. Odotukset yhteistyön tuottamasta lisäarvosta ovat rationaalinen yhteistyön ponttimena, mutta jos tämä sinänsä järkevä syy yhteistyöhön esineellistetään säännöksi, yhteistyö voi myös kaventaa ammatillisen autonomian kokemusta. Osallistumisen ja esineellistymisen dialektiikka valaisee hyvin opettajien kokemusta yhteistyöstä, jossa vuorovaikutus esineellistyy yhteistyön eri muodoiksi ja yhteistyön rakenteet pitävät yllä vuorovaikutuksen jatkuvuutta.

Aiemmin esittelemäni areenamalli ja tämän luvun kuvio 12 yhteisöllisestä opettajuudesta havainnollistavat yhteistyön ja sen oppimisen dialektiikkaa. Vuorovaikutusareenan formaali ja informaali alue ovat molemmat haasteita yhteistyön oppimiseen. Molemmilla alueilla on mahdollisuus toiminnan uudelleenarviointiin: formaalista yhteistyöstä voidaan tehdä ei-muodollinen foorumi työyhteisön kehittämiseen ja toimivat informaaliset käytännöt osaksi päivittäistä työtä. Vastaavasti erilaiset tulkinnat opettajan autonomiasta avaavat mahdollisuudet joko yhteisöllisen opettajuuden kehittämiseen tai fragmentoituvaan opettajakulttuuriin.

8

Lopuksi

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen ja erityisesti opinnäytetutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkija itse arvioi tekemänsä tutkimuksen luotettavuutta. Janesickin (2000, 393) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetti liittyy kuvaamisen ja selittämisen suhteeseen, eli miten selittäminen vastaa kuvausta. Toisin sanoen on kysymys tulkinnan uskottavuudesta. Raportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio, jossa ei voida väittää, että tietty tulkinta on ainut mahdollinen, tai että olisi olemassa ”oikea” tulkinta. Palosen (1988, 15) mukaan jokainen tulkinta on ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Toinen tutkija luultavasti löytäisi saman aineiston perusteella toisia ulottuvuuksia. Tämän vuoksi luotettavuuden kannalta muodostuu tärkeäksi raportoinnin tapa. Kiviniemi (2001) esittää, että tutkijan tehtävänä on raportoidessaan hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys niistä perusteista, joiden pohjalta hän on tiettyihin tulkintoihin päätenyt. Siksi tutkijan tulisi raportoinnissaan tarjota lukijalle välineitä arvioida, onko tutkijan esittämä käsitys lukijan kannalta uskottava.

Monet tutkijat korostavat, että luotettavuuskysymykset eivät ole laadullisen tutkimuksen erillinen vaihe, vaan ne liittyvät koko tutkimuksen kulkuun ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998). Kvale (1989) korostaa, että tutkiminen inhimillisenä toimintana on perusteltavan tiedon tuottamista ja sen validoimista, eli tarkistamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa. Tynjälä (1991) tote-

aa, että kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman tutkittavaan todellisuuteen, eikä pyri objektiiviseen totuuteen, jolloin sen luotettavuuden kriteerit kytkeytyvät siihen, miten hyvin näkökulma on pystytty perustelemaan.

Paljon käytetty jäsentely kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa perustuu Lincolnin ja Guban (1985) kehittämiin laadullisen tutkimuksen arviointikriteereihin. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen eroihin viitaten he suosittavat käytettäväksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitteen luotettavuus sijasta käsitettä uskottavuus (trustworthiness). Uskottavuuden lisäämiseksi tutkijan on pyrittävä **ensinnäkin** arvioimaan tutkimustilannetta ja sen merkitystä aineistonkeruussa. **Toiseksi** tutkijan omat lähtökohdat ja tutkimusmenettelyt on dokumentoitava riittävän tarkasti, että lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua. Kyse ei ole objektiivisuudesta, vaan eräänlaisesta läpinäkyvyydestä, jossa ilmenee tutkijan luotettavuus, uskottavuus ja rehellisyys. **Kolmanneksi** tutkijan on osoitettava, miten tutkittavien todellisuutta koskevat konstruktiot on käsitteellistetty ja miten tuo käsitteellistetty rekonstruktio vastaa aineistoa. **Neljänneksi** uskottavuutta voidaan arvioida sen perusteella, mitä merkitystä tuloksilla on muissa kuin tutkitussa ympäristössä. Tämä tulosten siirrettävyyden arviointi edellyttää myös riittävää aineiston ja tutkimuksen kuvaamista, jolloin lukija voi pohtia tulosten soveltamista muihin konteksteihin. Tarkastelen seuraavassa tutkimusprosessiani edellä mainittujen neljän luotettavuuskriteerin valossa.

Haastattelututkimuksen prosessi ja luotettavuus

Koska tutkimus nojaa aina joiltakin osin tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin tai aikaisempaan tutkimukseen, tutkimusprosessin alkupistettä on vaikea määritellä tarkkaan (Alasuutari 1994, 225). Lähtökohtani haastattelun käytölle oli hyvä tuntuma ammattikorkeakouluopettajan työhön ja organisaatioon oman kokemukseni perusteella. Olen selvittänyt johdannossa ja luvussa 4 oman taustani ja intressini yhteistyön tutkimiselle. Haastattelumenetelmien käyttöä perustelin opettajien oman kokemuksen esille saamisella, jota edisti kahden erilaisen aineiston kerääminen.

Olen selvittänyt menetelmätarkaisujani neljännessä luvussa ja sen, miksi päädyin keräämään aineistoa haastattelemalla. Arvioin myös haastattelumetodin rajoituksia tutkittavan ilmiön kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa on Janesickin (2000) mukaan kivijalkana tutkittavien henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaus. Pidin kuitenkin tärkeänä käsitellä tutkimushenkilöitäni ja heidän taustayhteisöjään nimettöminä monialaisina ammattikorkeakouluina ja keskittyä opettajien yhteistyökokemuksiin. Alakohtaisuuteen olen halunnut vastaavasti pitää etäisyyttä. Vaikka alakohtaisia opettajakulttuurin eroja on löydetty tutkimuksissa, ne ovat koskeneet opettajien suhdetta ammattikorkeakouluinstituuti-

tioon eikä niinkään kollegiaaliseen yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa halusin syventää ymmärrystä kollegiaalisesta yhteistyöstä ja sen merkityksestä ammatillisen opettajuuden kontekstissa. Olen pitänyt tutkimuspäiväkirjaa aineistonkeruun aikana ja voinut sen pohjalta selvittää aineistonkeruun ja analyysin etenemisen vaiheet.

Luotettavuutta voidaan tutkimuksessa tarkentaa triangulaatiolla, joka perustuu oletukseen, että mikään yksittäinen aineisto, metodi tai teoria ei ole riittävä perustelemaan tiettyä tulkintaa. Triangulaatio voikin koskea aineistoja, metodeja, teorioita tai tutkijoita. (Patton 2002, 555.) Tässä tutkimuksessa aineistotriangulaatio tarkoittaa kahden toisistaan riippumattoman haastattelun suorittamista ja tulosten abstrahointia niiden pohjalta. Metodinen triangulaatio toteutuu siinä mielessä, että ryhmähaastatteluaineisto ja yksilöhaastattelut ovat metodiosassa selvitetyllä tavalla erilaisia aineistonkeruumuotoja. Teoriatriangulaatioon palaan arvioidessani analyysin kulkua.

Haastatteluaineiston riittävyys on yksi luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Ryhmähaastatteluissa riittävyyden varmistin ryhmähaastattelujen jälkeen tekemilläni lisähaastatteluilla, jotka vahvistivat teorialähtöistä analyysiäni. Yksilöhaastatteluissa aineiston riittävyys varmistui riittävän monella haastateltavalla. Viidentoista haastateltavan jälkeen teemoihin ei tuntunut tulevan enää tutkimustehtävän kannalta uutta ainesta.

Haastattelutilanne on yleensä tutkijan aloitteesta tuotettu tilanne, jonka vaikutusta aineiston luotettavuuteen on arvioitava. Tilannetekijöiden merkitystä pyrin minimoimaan joustavalla suhtautumisella haastateltaviin. Olin valmis haastattelemaan heille sopivana ajankohtana ja heidän haluamassaan paikassa. Sovin kaikki haastatteluajat ja paikat henkilökohtaisesti tutkittavien kanssa ja mainitsin etukäteen tutkimuksen teemoista. Kieltyymisten syitä en kysellyt, vaan pidin tärkeänä vapaaehtoisuuden periaatetta ja toteutetuissa haastatteluissa korostin käsitteleväni tutkittavia ja heidän taustayhteisöjään anonymieinä. Ennen henkilökohtaisia haastattelupyynnöitä kävin kertomassa aloittamastani tutkimuksesta, eli asia ei tullut tutkittaville yllätyksenä. Itse haastattelutilannetta pyrin ohjaamaan haastateltavan ehdoilla välittämättä haastatteluteemojen järjestyksestä.

Analysoinnin tapojen ja tulkinnan lomittuminen

Tutkimusaineiston keruun kuvaamisen lisäksi luotettavuuteen kuuluu analyysin kulun selvittäminen. Tutkimukseni analyysissä lomittuu kaksi aineistoa ja kaksi tapaa lähestyä yhteistyön teemaa, aineistolähtöinen ja teorialähtöinen.

Viidennessä luvussa keskityn opettajien omiin kokemuksiin yhteistyöstä ja sen organisaatiokontekstista, jolloin aineistolähtöinen yksilöhaastattelun analyysi tarkensi yhteistyön merkitystä opettajan työssä. Kuudennessa luvussa ryhmähaastattelun analyysissä olen avanut teorialähtöisellä analyysillä opettajan työareenat, mikä tarjoaa yleisen mikropoliittisen kehyksen opettajan työhön. Tulkintani etenemistä olen havainnollistanut luvun 5 kuvioilla ja liitteenä olevalla analyysin kulun kuvauksella. Tutkimusajan kuluessa tapahtuvia ana-

lyysi- ja synteesivaiheita ei ole helppoa kuvata kovin seikkaperäisesti ja siksi kuvaus on pelkistys tutkimusprosessin vaiheista. Analyysin kulku ja sitä seuraava teoriakehittäminen muodostavat kuitenkin hyvin seurattavan jatkumon. Aineisto on tarvittaessa myös saatavissa muiden tutkijoiden käyttöön.

Patton (2002, 267) esittää kaksi toisiansa täydentävää lähestymistapaa aineiston analyysissä. Tutkittavien itsensä käyttämät kategoriat on alun perin antropologiassa nimetty emic-lähestymistavaksi ja tutkijan luomat käsitteelliset yleistyksen etic-lähestymistavaksi. Tämä erottelu tarkoittaa omassa aineistossani sitä, että opettajien yhteistyöpuheesta luotuja aineistokategorioita (emic) vastaa tekemäni käsitteellinen tarkastelu (etic). Luotettavuuden tarkastelussa tärkeää on se, onko abstrahointini uskottava, toisin sanoen pystynkö nostamaan sen käsitteelliselle tasolle, jolloin yhteistyön käsitteellisillä yhteyksillä voi olla merkitystä muissakin konteksteissa. Keskeistä tässä tulkintaprosessissa on, että olen käsitteellistänyt autonomian ja opettajan tekemän tulkinnan siitä yhteistyön ytimeksi ja tärkeäksi tekijäksi ammattikorkeakoulukulttuurin muodostumisessa. Tähän tulkintaan johtavaa päättelyketjua selvitan 7 luvussa eli osoitan rekonstruktion vastaavan tutkittavien puhetta.

Se, miten hyvin olen tavoittanut olennaisen opettajien yhteistyökokemuksista, heidän äänensä ja maailmansa, käy ilmi analyysin kulusta. Aineiston analyysi tarkentui kahden tutkimustehtävän mukaisesti ja niiden pohjalta jatkoin myös käsitteellistä kehittelyä. Tulosten tarkastelu pohjautuu mikropoliittiseen näkökulmaan, jonka avulla sekä opettajien autonomiapyrkimykset että organisaation väljäsidoksisuus voidaan ymmärtää kollegiaalisen yhteistyön elementeiksi. Tähän tarkasteluun liittyvät teoriat vastaavat aiemmin mainittua teoriatriangulaatiota, joka auttaa lukijaa hahmottamaan yhteistyön asemaa opettajan työssä ja ammattikorkeakoulukulttuurissa.

Opettajuuden olemus ja tulosten siirrettävyys

Kuvatessani tutkimuksen kulkua ja aineistoa tarkoitukseni on ollut antaa lukijalle aineksia pohtia myös tulosten siirrettävyyttä. Tämän tutkimuksen teoreettisia johtopäätöksiä voidaan pitää kuvauksena minkä tahansa monialaisen ammattikorkeakoulun kulttuurista. Kollegiaalisen yhteistyön näkeminen opettajan oman työn ja autonomian sekä oppilaitoskulttuurin vuorovaikutuksena on osa ammattikorkeakouluopettajuutta. Koska kyse ei ole alakohtaisesta vertailusta, olen yrittänyt käsitteellistää yhteistyötä opettajan työn oppimisen ulottuvuutena. Tällöin ajatusta autonomian tulkinnan keskeisestä merkityksestä voidaan koetella muissakin opetusorganisaatioissa kuin ammattikorkeakouluissa.

8.2 Yhteisölliseen opettajuuteen

Ammattikorkeakoulututkimus, jota olen esitellyt työssä aikaisemmin, on antanut paljon virikkeitä ammattikorkeakoulun kehittämiseen. Keskustelu ammattikorkeakoulun sisällä on noudatellut kutakin kehittämisvaihetta. 1990-luvun alusta lähtien oli tärkeä erottautua ja luoda ammattikorkeakoululle omaleimaista pedagogiikkaa, mikä uuden koulumuodon perustelemissa oli opettajillekin tärkeää (Ekola 1994; Helakorpi & Olkinuora 1997; Lampinen 1995a). Kun ammattikorkeakoulu onnistui vahvistamaan asemaansa 2000-luvulle tullessa, se halusi profiloitua myös yhteistyökykyisenä kumppanina ja edelläkävijänä työelämän kehittämisessä (Kotila 2003; Liljander 2002). Tämä profiloituminen kiinnitti mielenkiinnon myös sisäiseen kehittämiseen ja erilaisiin yhteistyömuotoihin.

Kasvatustieteellistä ammattikorkeakoulututkimusta koskevassa katsauksessaan Salo ja Friman (2006) toteavat, että kokonaisuudesta piirtyy esiin profiliaan etsivä koulutusinstituutio ja sen sidosryhmät, sekä toimijoiden tahto selkeyttää omaa, uutta toimintakenttäänsä. Suuri osuus tutkimuksesta on keskittynyt uuden koulumuodon perusteisiin ja sen toimivuuteen. Tutkimus on koskenut ammattikorkeakoulujärjestelmän luomista (Antikainen 2002; Salminen 2001), sen itse määriteltyä toimintaperustaa (Raudaskoski 2000), strategista ajattelua (Toikka 2002), johtamista (Antikainen 2005; Nikander 2003), laatujärjestelmää (Mäki 2000b) ja vetovoimaisuutta (Vuorinen & Valkonen 2003). Tutkimus on selvästi ollut tärkeä osa ammattikorkeakoulun profiloitumista ja itseymmärryksen kasvua. Ammattikorkeakouludiskurssin (Herranen 2003) ja organisaatiokulttuurin (Jaatinen 1999) tutkimukset ovat myös selkiyttäneet ammattikorkeakoulun olemusta.

Tutkimuksen toinen selvä linja on liittynyt opetuksen kehittämiseen. Perinteinen opetussuunnitelmatyön tarkastelu (Kotila 2000) on saanut rinnalleen myös ammattietiikan (Friman 2004) tutkimusta. Eri alojen pyrkimys korkeakoulumaiseen opetukseen ja uusiin innovaatioihin on virittänyt tutkimusta ja vahvistanut näin ammattikorkeakoulutuksen imagoa ja koulutusalojen identiteettiä. Monet tutkimukset ovat ymmärrettävästi nousseet ammattikorkeakouluopiskelussa korostettavan itseohjautuvuuden, projektioppimisen (Vesterinen 2001), verkko-oppimisen (Vuorimaa 2003) ja voimistuneen työelämälähtöisyyden (Virolainen 2006) ratkaisuyrityksistä. Myös opinnäytetöiden uudistaminen (Hyrkkänen 2007) ja ongelmaperustaisuus (Lähtenmäki 2006) edustavat käytännönläheisiä tutkimusaiheita.

Ammattikorkeakoulututkimuksen kokonaisuudessa opettajuuden tutkimus erottautuu selvästi olemassa olevana, mutta lukumääräisesti vähäisempänä tutkimussuuntauksena. Laajasti opettajuuden muutosta on tutkinut Luukkainen (2004) ja ammatillisen opettajuuden muutosta Tiilikkala (2004), vaikka nämä tutkimukset eivät fokusoidukaan vain ammattikorkeakouluun. Erityisesti ammattikorkeakoulututkimusta edustavat Peltokallio (2001) opettajien työn tutkimuksessaan, Salo (2002) koulun mikropolitiikan tutkimukses-

sa sekä Laakkonen (1999) ja Auvinen (2004) tarkastelemalla ammattikorkeakouluopettajan työn muutosta. Mäntylä (2002) on kuvannut ammatillisten opettajien tiimityön vaiheita toimintatutkimuksena. Käsillä oleva työ liittyy tähän ammatillisen opettajan työtä hahmottavan tutkimuksen kokonaisuuteen keskittymällä opettajien yhteistyöhön. Yhteistyön ytimen, eli autonomian kautta avautuu näkymä ammattikorkeakoulukulttuuriin dynamiikkaan.

Ammattikorkeakoulu organisaationa ja opettajien työpaikkana

Opettajien puheessa ammattikorkeakoulusta työpaikkana tulee esille organisaation kaksitasoisuus. Ammattikorkeakouluorganisaatio on merkinnyt opistoasteen koulu yhteisön sopeutumista uuteen hallintokulttuuriin, mikä on opettajien kokemuksen mukaan lisännyt etäisyyttä työtä määrittävään hallinnolliseen päätöksentekoon. Samalla mahdollisuudet vaikuttaa oman alan tavoitteisiin on alistettu koko ammattikorkeakoulun strategioille. Tällöin todelliset vaikuttamismahdollisuudet rajautuvat oman työn organisointiin, jossa opettajat kokevatkin olevansa itsenäisiä toimijoita.

Haastattelemieni opettajien kokemus ammattikorkeakoulusta organisaationa toistaa samaa skeptistä ja ison koulutuskoneiston mielekkyyttä epäilevää asennetta, mikä Hämäläisen ja Nurmen (2000) tutkimuksessa tuli esiin. Hallinnon ja opettajakunnan erilaista ajattelutapaa ja löyhää suhdetta toisiinsa ilmensi vieraantunut ja osin kyyninen suhtautuminen hallinnon toimintaan. Tutkimukseni opettajien suhtautuminen ammattikorkeakouluun ei toki ole sinänsä kielteistä, mutta toimintatavat ja painotukset esimerkiksi perusopetuksen arvostuksen puute, sanelupolitiikka ja tehokkuusvaatimukset heikentävät sitä sosiaalista pääomaa, joka omaehtoisempi osallistuminen ja yhteisöllisyys voisi tuottaa.

Puusan ammattikorkeakoulun organisaatio-identiteettiä tarkastelevasta tutkimuksesta voi löytää saman ilmiön: ammattikorkeakoulun johdon ja henkilöstön käsitys organisaation olennaisista piirteistä eroavat toisistaan. Johdon mielestä ammattikorkeakoulun toiminta oli pääosin vakiintunut, ja he pitivät omaa organisaatiotaan vahvasti omaleimaisena. Erot muihin ammattikorkeakouluihin sekä toisen asteen oppilaitoksiin olivat selkeät. Yliopistojen kanssa ammattikorkeakoulut ymmärrettiin rinnakkaisina ja tasa-arvoisina. Henkilöstön keskuudessa puolestaan näytti vallitsevan käsitys, että ammattikorkeakoulun identiteetti ei ole vielä kovin vahva tai selkiintynyt. Opettajat toivoivat, että tulevaisuudessa opetus nousisi keskeiseen asemaan organisaation ydintehtävänä. Samoin johdon pitäisi viestiä organisaation visiosta ja tavoitteista ymmärrettävällä ja konkreettisella tavalla. (Puusa 2007.)

Omaa työtä tukeva yhteisöllisyys liittyy haastattelemieni opettajien kokemuksissa erityisesti opettajien kollegiaaliseen informaaliin vuorovaikutukseen, joka nousee oman työn arkipäivän ongelmista ja haasteista. Tämä yhteistyön tapa on opettajille merkityksellisempää kuin toiminta johdon määrittelemien kehittämisvaatimusten ja ylhäältä ”jalkautettavien” strategioiden mukaan. Sekä formaalin että informaalin tuen saaminen on kuitenkin

opettajille tärkeää ja johdon toimintaa ei avoimesti kritisoida. Opettajan oman toiminta-areenan ja vuorovaikutusareenan suhde on kuitenkin löyhä, kuten Salon (2002) tutkimuksessakin tuli ilmi. Se tarkoittaa, että opettajalla on paljon valtaa oman toimintansa suhteen, mikä ilmenee kollegan työhön puuttumattomuuden normina.

Tutkimuksessani tulee myös esille huoli alakohtaisen ammatillisen aineksen asemasta ja perustaitojen heikkenemisestä. Opettajiä palkitaan työelämän kehittämisestä ja muusta ulospäin näkyvästä toiminnasta, mutta perusopetuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta on vaikeampi osoittaa. Myös Herrasen (2003) ja Tiilikalan (2004) tutkimuksissa erityisesti terveysalan opettajien huoli koski ammattialakohtaisen kulttuurin heikkenemistä. Tässä tutkimuksessa opettajat näkevät ammattialan tietotaidon turvaamisen osittain ammattikorkeakoulun sisäisenä kamppailuna, jolloin esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistamisessa joudutaan hakemaan tukea enemmän työelämän toimijoilta kuin hallinnon strategiatyön tuloksista.

Ammattikorkeakoulun kulttuurissa näkyy Hargreavesin (1991) mainitsema balkanisoinut työkulttuuri, jossa alakohtaiset ja jopa ainekohtaiset rajat tekevät työstä hallittavaa ja ilmapiiriä varjellaan pyrkimättä aktiivisesti rajanylityksiin. Opettajien puheessa tulee kuitenkin ilmi ammattikorkeakoulun rakenteiden joustavuus ja mahdollisuus uusiin avauksiin esimerkiksi suhteessa muihin koulutusaloihin. Tätä väljäsidoksisuutta – samanaikaista rajojen ylläpitämistä sekä niiden ylityksiä – opettajat joutuvat omassa toiminnassaan ylläpitämään. Väljäsidoksisuus tarkoittaa ilmapiirin varjelemista ja lojaalia suhtautumista kollegoihin, mitä Huuskokin (1999) tutkimuksessaan korosti, mutta myös projektikulttuuriksi nimittämäni toimintatapa, jossa ympäristön odotuksiin voidaan joustavasti vastata yhdessä.

Opettajan työn asiantuntijuusluonne

Auvinen (2004) osoitti ammattikorkeakoulun opettajan työnkuvan muuttuvan monitahoiseksi kehittämistehtäväksi, jossa opettajalta odotettava yhteisöllisyys merkitsee kiinteää yhteyttä myös ammattialan kehittämiseen. Tässä suhteessa tutkimukseni löydökset vahvistavat kuvaa aktiivisista, sisäisesti ja ulkoisesti verkottuneista kehittäjistä. Asiantuntijatyön toisena puolena on kuitenkin kuormittuminen ja kiire. Ajankäytön ongelmat yhdessä asiantuntijatiedon yksityisen luonteen kanssa johtavat siihen, että työhön ei saa aina selkeää tukea kuin haluaisi. Tällaiset olosuhteet johtavat helposti yksin työskentelyyn.

Yhteisöllinen asiantuntijuus on opettajien työssä sisäisten verkostojen hyödyntämistä. Tämä tulee esille erityisesti työn suunnittelussa, sillä yhteisopettajuus on vielä poikkeus opettajan arkipäivässä.

Projekteissa ja hankkeissa sen sijaan näkyy uuden työkulttuurin ituja. Syynä on se, että esimerkiksi työelämän kehittämishankkeissa opettajien asiantuntijuus joutuu eri tavalla koetukselle kuin perusopetuksessa. Silloin kollegojen tuki koetaan välttämättömäksi ja

yhteistyön muodot havaitaan helpottavan tilanteiden hallintaa esimerkiksi vaativissa täydennyskoulutuksissa. Myös kollegan työn seuraaminen on usein välttämätöntä, kun eri opettajien osuudet liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Ammatillisen opettajan asiantuntijuus on sekä pedagogista että alaan sitoutuvaa osaamista. Asiantuntijakulttuurissa korostuu asiantuntijan autonomia ja opettajat luonnehtivatkin työtään itsenäiseksi. Opettajat myös viittaavat työn yksinäisyyteen, minkä voi tulkita työyhteisön tuen puutteeksi. Ehkäpä siksi työn kuormittuneisuus nousi esille toisena työn luonteenomaisena piirteenä. Opettajien kokemusten perusteella ammattikorkeakoulun asiantuntijakulttuurissa on kuitenkin paljon mahdollisuuksia yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Niistä tärkeimpiä ovat yleinen työn hankkeistuminen ja moniammatilliset projektit. Työn tekemisestä tulee projekteissa mahdotonta ilman aktiivista yhteistyötä suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä voisi olla yksi askel yhteisölliseen asiantuntijuuteen.

Yhteisölliseen opettajuuteen

Yhteisöllinen opettajuus on muodikas termi, jonka haltuunotossa tarvitaan sekä kouluorganisaation rakenteiden että opettajan työn luonteen tarkastelua. Jos tutkimustani arvioi puheenvuorona ammattikorkeakoulukeskusteluun, opettajien yhteistyö korostuu tuloksissa tärkeänä ammattikorkeakoulun sisäisen kehittämisen voimavarana. Kun autonomian tulkinta eli opettajan oma ajattelu on tässä nostettu keskeiseksi yhteistyön lähtökohdaksi, se korostuu ehkä enemmän kuin toimintaa kehystävät organisaatorakenteet.

Aikaisempien tutkimusten valossa ei ole yllättävää, että autonomia nousi tässäkin tutkimuksessa keskeiseksi ilmiöksi. Onhan opettajan ammattia aina pidetty itsenäisenä ja opettajat eri tutkimuksissa määrittelevät sen keskeiseksi työn piirteeksi. Tämän tutkimuksen keskeinen tulos on se, että opettajan autonomian tulkinta on yhteydessä ammattikorkeakoulukulttuuriin. Opettajien keskinäinen yhteistyö perustuu joko rajoja ylläpitävään individualistiseen tulkintaan tai yhteisölliseen, sosiaalista riippuvuutta korostavaan tulkintaan. Autonomian individualistinen tulkinta saattaa johtaa vieraantumiseen yhteistyön mahdollisuuksista, jolloin erilaiset yhteistyön tavat ovat parhaimmillaan vinkkien ja tuen hakemista oman työn tekemiselle. Yhteisöllinen tulkinta voi sen sijaan johtaa sellaiseen rajojen ylittämiseen, jossa yhteistyö nähdään välttämättömänä osana opetusta ja sen tavoitteiden saavuttamista. Silloin yhteistyö edistää työntekijöiden positiivista riippuvuutta toisistaan ja edistää myös ammattikorkeakoulun kulttuurin muodostumista yhteistyötä tukevaksi.

Koska kuviossa 12 esitetty autonomian tulkintatapa on tärkeää yhteistyön kannalta, se tulisi työyhteisössä tiedostaa. Organisaation kehittämisessä tarvittaisiin arviointivälineitä, joilla esittämiäni autonomiaan liittyviä perusoletuksia saataisiin nostettua yhteiseen keskusteluun. Tällainen keskustelun herättäminen voisi johtaa sekä oman työn tutkimiseen

että toimintatutkimuksellisiin asetelmiin työyhteisössä. Ilman arvioivaa otetta autonomi-
aan liittyvät oletukset jäävät organisaation kehittämisessä huomiotta.

Työn organisoinnilla, resursoinnilla, tuella ja johtamisella on epäilemättä suuri merki-
tys yhteistyön toteutumisessa. Silti kyse ei ole pelkästään siitä, että opettajalle annetaan tilaa
ja mahdollisuuksia itsenäisiin ratkaisuihin, kuten esimerkiksi Sahlberg (1996, 217) johto-
päättökseenään esittää, vaan myös siitä, miten opettaja itse ajattelee oman roolinsa opettaja-
yhteisössä. Tähän ajatteluun vaikuttamisessa opettajankoulutuksen interventioilla on epä-
ilemättä vaikutusta, vaikka pelkästään sillä ei yksittäisen ammattikorkeakoulun kulttuuria
muutetakaan. Opettajankoulutuksen tehtävänä yhteistyöedellytysten luomisessa on sellais-
ten muutosagenttien tuottaminen koulutuksen kentälle, jotka ymmärtävät omaan työhön
liittyvän vallan seuraukset koko koulun kulttuurille. Samalla tavalla kuin ammatillisen
opettajan on ymmärrettävä ne pelisäännöt, jotka nykyisessä työelämässä vallitsevat, opetta-
jalla on oltava mikropoliittista lukutaitoa koulun sisäiseen toimintaan. Tämän lukutaidon
oppimisen avaimena on autonomiseen toimintaan ja sen seurauksiin liittyvä reflektio, jon-
ka edellytyksiä on pyrittävä rakentamaan jo opettajankoulutuksessa.

Organisaation kehittämisen kannalta vähän hyödynnetty voimavara on uusien työnte-
kijöiden asema rajanylittäjänä ja erilaisten toimintakonseptien välittäjänä. Uusien opetta-
jien perehdyttäminen ja osallistuminen työyhteisön käytäntöihin olisi mielenkiintoinen
jatkotutkimuksen aihe. Kaikkialla opettajatutkimuksissa on todettu aloittelevan opettajan
kokemus ”käytäntöshokista”. Siinä opettajan on tultava toimeen omillaan ja kokemusta
hallitsee itsenäisyys ja riippumattomuus, jonka kääntöpuolena voi olla uupuminen ja aja-
tukset alan vaihdosta. Toisen työhön puuttumattomuuden normien vallitessa työssä onnistu-
minen ja työn tuoma tyydytys korostuu yksilöllisenä kokemuksena. Mutta mitä enem-
män opettajat sisäistävät kollegiaalisen yhteistyön normit, eli vastavuoroisen avun ja yhtei-
sen vastuun, sitä riippuvaisemmaksi he tulevat toistensa panoksesta työn suunnittelussa ja
toteuttamisessa. Uusien opettajien mentorointi onkin osoittautunut lupaavaksi yhteistyön
kehittämisessä. Hyvä kollegiaalinen yhteistyö sisältää mentorointia ja onnistunut mento-
rointi on mitä parhainta yhteistyötä. Suhde opettajan autonomiaan näyttää olevan molem-
missa keskeinen onnistumisen elementti.

Jatkossa olisi tärkeätä tarkastella opettajan urakehityksen yhteyttä kollegasuhteisiin ja
niiden laatuun, mikä jää tässä tutkimuksessa tavoittamatta. Samoin oppilaitoksen ulkopuo-
listen yhteistyösuhteiden merkitys opetukselle olisi tärkeä näkökulma opettajan työn ke-
hittämiselle. Tilanteessa, jossa on siirrytty organisaation oppimisen kysymyksistä korosta-
maan koulun dynaamista perustehtävää työelämän kehittämisessä, kollegiaalinen yhteis-
työ näyttäytyy tärkeänä välineenä. Ammattikorkeakoulun on pystyttävä vastaamaan työelä-
mästä ja aluekehityksestä syntyviin haasteisiin, jotka eivät ole hallittavissa yksin, vaan tii-
viissä kollegiaalisessa yhteistyössä.

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittyminen kohti yhteisöllistä opettajuutta edellyttää osallistavaa johtajuutta, johon jatkotutkimuksessa tulisi myös paneutua. Johtajuuden haaste on opettajayhteisössä vaativa, sillä tuen ja tilan antamisessa opettajan omille ratkaisuille on huolehdittava myös siitä, että organisaatiokulttuuri ei muutu ihannoimaan individualismia. Viime kädessä vastuu työn kehittämisestä on opettajalla itsellään: ei ole merkityksetöntä, miten annettu autonomia tulkitaan ja minkälaista kulttuuria sen myötä rakennetaan.

Summary

Savonmäki, P. 2007

Collegial collaboration among teachers in polytechnic: A micropolitical perspective on teachership

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 23.
ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3004-2 (printed version),
ISBN 978-951-39-3005-9 (pdf)

Teachers' collaboration is a core issue in school development and has therefore been for long a domain studied for developmental purposes regarding school organisation and teacher's work. Collaboration is increasingly emphasised in teacher education, in-service training and internal school development programmes. Community-oriented approaches are accentuated as a cornerstone of teacher's work. These refer to capabilities of adopting new ideas, interaction and shared problem solving. At the same time, an operation culture where all members of the work community are committed to development, shared responsibility and decision-making is considered an asset of the whole school. Demands for enhanced dialogue between teachers, between teachers and students, and between teachers and working life partners have increased. Hence, there is also need for research into what collaboration and collegiality mean to teachers as part of their work and professional development in practice.

Polytechnics are still looking for their identity within the education system, and in many fields relationships to these new multidisciplinary institutions are still being negotiated. At the same time, teachers are constructing, individually and collectively, a basis for a

distinctive polytechnic pedagogy. Polytechnics have sought to establish a distinctive new education culture where collegial collaboration plays a central role for institute-level structural reforms, development of the work culture, and teacher's professional growth. The development of a new operation culture brings along conflicts and uncertainty, but also generates new kind of collaboration and problem solving.

The aim of the study

This study focuses on collegial collaboration among polytechnic teachers. Collegial collaboration is not just a matter of organisation or arrangement but is ultimately associated with teachers' personal interpretations of teachership. These interpretations may sometimes separate a teacher from his or her colleagues in the work community. At the same time the work community, in this case a polytechnic, constitutes and defines the context for collaboration. Hence, this study falls in between organisational research and research on teacher's thinking. Teachers' collaboration has often been studied as part of school development strategies, internal networking of a learning school or teachers' professional development, whereas there is little research on the meaning of collegiality and its relation to institutional culture in light of teacher experiences (Sahlberg, 1996). Against the canvas of research regarding polytechnics in general, studies on teachership make up a clear, even if a relatively small line of study. The present study aims at getting better insight into teacher collaboration, its barriers and prerequisites, as part of a developing polytechnic.

This study describes and analyses:

1. Teachers' experiences of collegial collaboration, and
2. Polytechnic culture as a context for teacher collaboration

These issues are studied from a micropolitical perspective. Micropolitics refers to formal and informal exercise of power by groups and individuals so as to achieve their aims within an organisation (Ball, 1987; Blase, 1991). By a broad definition, power is wielded both for influence and for protection. The terms power, control and interests refer not only to tensions, conflicts, and controversy but also to notions of collaboration and reaching important goals through joining forces with others. Especially interesting aspects of micropolitics in this context relate to loosely coupled systems (Orton & Weick, 1990) within organisations and to the role of micropolitics in teachers' work culture. From the micropolitical perspective on teacher's work, collegial collaboration evolves in a context characterised by a tension between professional autonomy and administrative power. Based on this approach, my thesis belongs mainly to the field of educational sociology.

Research design

The descriptive orientation of this study has guided the choice of research strategies aiming at better understanding of the phenomenon. The rationale for choosing a qualitative approach stems from the notion that in order to understand the meaning of teacher collaboration in school practice, we need to look into their personal perceptions and experiences of collegiality. For this reason, data were collected by interviews, which were conducted in two phases. The first phase comprised five group interviews with full-time teachers (N=17) representing different fields and polytechnics. The second phase involved individual interviews with 19 teachers in order to address the research questions more extensively. These teachers were all working in the same educational field at a multidisciplinary polytechnic.

In accordance with the research task, a thematic framework was set up for both group and individual interviews, drawing also on previous research on this subject. The method applied was semistructured interview, where the order of topics or the time allocated for each of them are not predetermined but decided in the course of the interview. The themes concerned the **context, content, form, interests, and development** of collaboration. All interviews were audio recorded and the group interviews also video recorded to make transcription easier.

Results

In data-driven analyses of the individual interviews the teachers' comments were divided into internal factors of collegial collaboration and circumstantial characteristics pertaining to the organisation culture. Highlighted **internal factors** included teachers' perceptions of the atmosphere, support to their own work, participation in shared projects, border crossings, and work-related development. The teachers found a favourable atmosphere as an asset and prerequisite for smooth collaboration. Gaining support to one's own work was a central motive for collaboration. At the same time, participation in shared projects, for example, makes teachers more aware of the significance of their work as part of the activities of the educational institution. Keeping up the borders of expertise that emerge at the workplace were seen both as protection of professional autonomy and as collegial segregation. Border crossing implies discovery of shared interests and ideally creates synergy between different fields. In terms of work-related development, such crossings may lead to educational innovations and shared teachership and also help develop the vocational field in working life contexts.

As for **circumstantial characteristics** pertaining to the organisation culture of polytechnics, the teachers pointed out haste, fragmentation of work, and developmental pressure. In the same vein, for the teachers the organisation and management of work

meant dealing with pressures arising from various obligations and efficiency demands set by the administration. There seems to be no room for content-wise challenges of one's own work, nor for any spontaneous collaboration. The differentiation of work is also boosted by the developmental demands of working life and by the projectisation of internal activities, which means teachers' engagement in various planning and development workgroups and makes their personal time management more difficult. These aspects are mitigated by collegial support and trust as well as respect for teacher's professional autonomy.

Also in the group interviews the meanings associated with collaboration included experiences of teachership as well as perceptions of polytechnic as an organisation. The micropolitical perspective led to interpreting the group interview themes by means of the arena model (Salo, 2002). Looking teacher's work as involving the respective arenas of teaching, interaction, and administration helped understand the teachers' comments on the nature and different dimensions of their work. The nature of teacher's work shows in the **teaching arena** as independence. Control over the content and methods of one's work is a characteristic of teacher autonomy. The **administrative arena** influences teacher's work through strategic planning, curricular development activities and quality systems. Teachers describe this sector as bureaucracy that is separate from or only loosely connected with their daily work.

The **interaction arena** deals with encounters between educational and administrative cultures, which show in formal and informal collaboration. Informal collaboration refers to spontaneous planning, support, assistance, tips and relaxation, which help coping with the everyday practice. When it comes to formal collaboration, interaction is defined by administrative norms, managerial relationships and decision-making practices. Hence, in the interaction arena teachers' attempts to informal collaboration to cope with their daily work, on the one hand, meet with administrative efforts to organise and evaluate their work and make long-term plans, on the other hand.

Conclusions

In an expert culture, teacher's autonomy is usually appreciated as a professional characteristic. In teacher's work this may lead to overemphasised individualism so that collaboration comes into play only when individual resources are no longer enough. Collaborative skills are always linked with personal practices and competencies, but when an educational institution is considered as a community of experts, the demands for developing the activities of that community go even further: It is not just a question of increasing skills demands for an individual expert but of a more advanced way of working, where the target, aims and methods are defined in collaboration with others.

Now that the reform of the education system has been carried through, interests within the polytechnics themselves are clearly focused on content-wise and pedagogical development. Key concepts in this regard are an active learner and practical co-operation with working life partners, which also make collegial collaboration increasingly important. The arena model applied in this study reveals that a central challenge involves creating such an interaction arena where multiprofessionalism supports collaboration and shared expertise rather than individualism and lone efforts. A central dimension of teachership relates to the development of collaborative culture, which calls for continuing professional dialogue. Discussion within an organisation could be advanced by developing evaluation instruments to highlight and increase awareness of the basic concepts of collaboration.

The expansion of professional requirements for teachers from pedagogical and didactic skills towards collaboration and networking is a fact, the meaning of which to teachers' professional culture is not yet fully realised (Auvinen, 2004; Tiilikkala, 2004). Collegial collaboration is largely dependent on the teachers' resources and opportunities for such activities. In this sense, the operation environment plays an important role. Yet, teacher's own thinking was considered a central premise of collaboration and it received greater emphasis than the organisational setting. Teachers' mutual collaboration is based either on an individualistic approach that keeps up borders, or on a community-based approach that accentuates social interdependence. An individualistic interpretation of autonomy may restrict the range of possibilities offered by collaboration. In such case, teachers may, at best, look for different forms of collaboration so as to get support to their own work. In contrast, a community-based interpretation may lead to crossing various borders of expertise so that collaboration is seen as an integral part of teaching in quest of the educational objectives. Here, collaboration promotes positive interdependence and also helps establish a collaborative culture in polytechnics.

Lähteet

- Achinstein, B. 2002. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record* 104 (3), 421–455.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Altrichter, H. & Elliott, J. (toim.) 2000. Images of educational change. Buckingham: Open University Press.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. 2000. Some elements of a micropolitical theory of school development. Teoksessa H. Altrichter & J. Elliott (toim.) Images of educational change. Buckingham: Open University Press, 99–110.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Antikainen, E.-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1088.
- Antikainen, P. 2002. Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa. Tapausesimerkkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi vuosina 1995–2000. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 897.
- Arfwedson, G. 1985. School codes and teachers work. Three studies on teacher work contexts. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. *Studies in Education and Psychology* 17.
- Argyris, C. 1992. On organizational learning. Oxford: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. *Research Reports* 14.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1, 21–43.
- Ball, S. J. 1987. The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization. London: Methuen.

- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Stony Stratford: Society for Research in Higher Education.
- Bell, L.A. 1980. The school as an organization: A re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education* 1 (2), 183–192.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardimalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Berg, G. 1981. Skolan som organisation: en analys av skolan organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. *Acta Universitatis Upsaliensis* 15.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. 1983. Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Billett, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50 (4), 457–481.
- Blase, J. (toim.) 1991. Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation. Newbury Park: Sage.
- Blase, J. & Blase, J. 1997. The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration* 35 (2), 138–164.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolon, D. S. & Bolon, D. S. 1994. A reconceptualization and analysis of organizational culture. The influence of groups and their idiocultures. *Journal of Managerial Psychology* 9 (5), 22–27.
- Bovbjerg, K. M. 2006. Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal* 5 (3-4), 244–253.
- Brody, D. 1986. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Burlingame, M. 1988. Reviews: The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization. *Journal of Curriculum Studies* 20 (3), 281–283.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. London: Routledge.
- Christians, C. G. 2000. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 133–155.
- Clark, B. R. 1987. The academic life. Small worlds, different worlds. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cochan, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. 1972. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly* 17 (1), 1–25.
- Coleman, J. S. 1994. Foundations of social theory. London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice: Design engineers' learning at work. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.
- Dalin, P. 1993. Changing the school culture. School Development Series. London: Cassell.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. Oxford: Basil Blackwell.
- Ekola, J. (toim.) 1994. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: Falmer.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaivat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Resesarch* 234.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kanan-oja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for in your school?* Bristol: Open University Press.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, G. 1980. Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research* 50 (1), 121–183.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31 (1), 49–68.
- Glassman, R. B. 1973. Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral Science* 18, 83–98.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Granovetter, M. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78 (6), 1360–1380.
- Grönroos, E., Lampi, H. & Vaherkoski, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus* 38 (3), 212–227.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M. & Hausdorff, P. A. 2001. Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior* 58, 392–413.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (2), 448–464.
- Handal, G. 1991. Collective time–collective practice. *The Curriculum Journal* 2 (3), 317–333.
- Hargreaves, A. 1991. Contrived collegiality. The micropolitics of teacher collaboration. Teoksessa J. Blase (toim.) *Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Newbury Park: Sage, 46–72.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39, 50–56.
- Harris, A. & Muijs, D. 2005. *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1992. Desituating cognition through the construction of conceptual knowlwdge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.) *Context and cognition: Ways of knowing and learning*. New York: Harvester, 115–133.
- Heikkinen, A. 1994. *Autonomia ammattikasvatuksen päämääränä*. Teoksessa A. Heikkinen, M. Lehtovaara & V-M. Värrä (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteestä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Opetusmonisteet B10*, 23–42.

- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen ja tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. OKKA-säätiö, 10–25.
- Helakorpi, S. 1998. Tiimihallinta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:122.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaostta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti: tutkimus yläasteen opettajien sosiaalisen toiminnan esteistä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoyle, E. 1982. Micropolitics of educational organizations. *Educational management and administration* 10, 87–98.
- Hoyle, E. 1986. *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. London: Cassell, 122–140.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teoksessa J. W. Little & M. W. McLaughlin (toim.) *Teachers work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press, 11–50.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyrkkänen, U. 2007. Käsitteistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto: Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. (toim.) 1987. Konsultoiva työtapa ja koulun kehittäminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 23.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K., Luukkonen, J., Karjalainen, A. & Lonkila, T. 1987. Koulun sisäisen kehittämisen kokeilu Kajaanin koululaitoksessa v. 1983–1986. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 45.
- Hämäläinen, V. & Nurmi, J. 2000. Tekniikkaa oppimassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 52.
- Ilomäki, R. 2001. Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteiden arviointi. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 845.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. *Scripta Lingua Fennica* Edita 148.
- Jaku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) raportti 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and chrySTALLIZATION. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 379–399.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006.

- Johnson, S. M. 1990. *Teachers at work. Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.
- Jokinen, H. 2006. Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja kouluyhteisön kehittämiseen? Teoksessa K. Nyyssölä (toim.) *Tietoa, tukimusta, koulutuspolitiikkaa*. Opetushallitus. *Moniste* 5/2006, 24–32.
- Joyce, B. & Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 35.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena. Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 80.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9/1997.
- Kalliomäki, A. 2006. Korkeakouluilla merkittävä rooli alueiden kehittämisessä. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/opm/uutiset/archive/2006/01/12_1.html>](http://www.minedu.fi/opm/uutiset/archive/2006/01/12_1.html) (Luettu 14.12.2006).
- Kangasharju, H., Nikko, T. & Säntti, R. 2003. Organisaation sisäinen kokous johtamisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 23 (4), 260–268.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrkämä, R. 2000. Teachers pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. *American University Studies. Series XIV*, 47. New York: Peter Lang.
- Kantola, J. & Hautala, J. 2004. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehät ammattikorkeakoulussa. KeVer, Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti 2/2004. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>](http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf) (Luettu 5.9.2004)
- Kantola, J., Hautala, J. & Lind, K. 2006. Osaamisen verkostot organisaation resurssina. KeVer, Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti 1/2006. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>](http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf) (Luettu 3.1.2007)
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myynti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö*.
- Karjalainen, A. 2006. Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto. *Artikkelijulkaisu* 20.3.2006.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37, 755–767.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu: yhdessä kehittäen*. Helsinki: WSOY.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? *Hallinnon tutkimus* 24 (3), 32–45.
- Koli, A. 2006. Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (4), 25–39.
- Konkola, R. 2000. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – harjoittelun ohjauskeskustelut kehittävän transferin välineenä. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitos. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja* 2.
- Kontkanen, L. 1996. Löyhäsiddonnaisuus – organisaation vastaus ympäristön turbulenssiin. Teoksessa J. Lehtimäki (toim.) *Tietointensiivisyys organisaation ominaispiirteenä*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja keskusteluja ja raportteja 9:1996, 51–75.
- Kontinen, E. 1991. *Perinteisesti moderniin. Profioidien yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 20.

- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 11–26.
- Kulmala, J. 1999. Benchmarking ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen kehittämisen välineenä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 663.
- Kuusinen, R. 2001. Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 2/2001.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur, 73–92.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kärkkäinen, M. 1997. Tiimin oppiminen organisaatiossa – tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa J. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 153–172.
- Kärkkäinen, M. 1999. Teams as breakers of traditional work practices. A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams. University of Helsinki. Department of education, Research Bulletin 100.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 67.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005.
- Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1.
- Lampinen, O. (toim.) 1995a. Ammattikorkeakoulu – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) Ammattikorkeakoulu uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91, 1–7.
- Lampinen, O. 2001. Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? Aikuiskasvatustieteiden tutkimus 21 (3), 229–235.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–148.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64–81.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. University of Oulu. Acta Universitatis Ouluensis E, Scientiae Rerum Socialium 27.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Leithwood, K. 1990. The principals role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing school culture through staff development*. ASCD Yearbook, 71–90.
- Liljander, J-P. (toim.) 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE. Helsinki: Edita.
- Lima, J. A. 2001. Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change* 2, 97–122.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 163–188.
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91 (4), 509–536.
- Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (toim.) 1993. *Teachers work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University Press.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Lähtenmäki, M.–L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.
- Marshall, C. 1991. The chasm between administrator and teacher cultures. Teoksessa J. Blase (toim.) *Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Newbury Park: Sage, 139–160.
- Maynard, T. 2001. The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation'. *Cambridge Journal of Education* 31 (1), 39–52.
- McGraw, B., Piper, K., Banks, D. & Evans, B. 1993. *Making schools more effective*. The Australian Council of Educational Research. Hawthorn: Allanby Press Printers Pty.
- Merz, C. & Furman, G. 1997. *Community and schools: Promise and paradox*. New York: Teachers College Press.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the workplace. *Toward a general model*. *Human Resource Management Review* 11, 299–326.
- Meyerson, D. & Martin, J. 1987. Cultural change: An integration of three different views. *Journal of Management Studies* 24 (6), 623–647.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Minzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. 1998. *Strategy safari. A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Morgan, D. 1997. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mäki, K. 2000a. "AMK-opettaja on kuin luotsi, pitää tietää karikot." Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä sitoutumisesta opettajan työhön. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D:128.
- Mäki, M. 2000b. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 743.
- Mäki-Komsi, S. 1999. Opettaminen ja oppimisen muodot muuttuvat, muuttuuko oppimis- ja opettamiskulttuuri? Heijastuksia opetuksen kehittämisprojekti OpinNetista. Helsinki: Opetushallitus.

- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen organisaatiokulttuuri. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 2/2002.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review* 23 (2), 242–266.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Nieminen, M. & Ahola, S. 2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 60.
- Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 3/2003.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikkanen, P. & Piirainen, I. 1991. Ammattioppilaitoksen sisäisen kehittämisen kuvaaminen Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa vuosina 1982–1990. Hämeenlinnan ammattillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 67.
- Nikkanen, P. & Valta, M. 1985. Ammattikoulun sisäinen kehittäminen. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston julkaisuja 20.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 6. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2006. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Luonnos 29.6.2007. Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/kesu_valmistelu/index.html (Luettu 17.9.2007)
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisen ja kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 18.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. 1990. Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15 (2), 203–223.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Palonen, T. 2003. Shared knowledge and the web of relationships. Turun yliopisto. Julkaisuja B:266.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. Newbury Park: Sage.

- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. 1991. *The learning company*. London: McGraw-Hill.
- Peltokallio, L. 2001. Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 74.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere. Tampere University Press, 21–41.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. 1995. *Collaborative practitioner, collaborative school*. Denver: Love Publishing Company.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Puusa, A. 2007. Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: ”Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?” Joensuun yliopisto.
- Puutio, R. 2002. Merkitysmysteeri – organisaatiot ja kehittämisen kieli. Jyväskylä: Odeco.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 44.
- Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) 2006. *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 166.
- Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 923–948.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita, 80–106.
- Rosenholtz, S. J. 1989. *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittävä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 2.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina; Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö. *Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja* 81. Helsinki.
- Salo, K. 2006. Yliopettajien työ ja ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 184–202.
- Salo, K. & Friman, M. 2006. Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (3), 71–84.
- Salo, P. 1996. Från läroanstalt till yrkeshögskola – om förändring och utveckling i samband med yrkeshögskoleförsöket. Vasa tekniska yrkeshögskola. Serie A. *Rapporter* 2.
- Salo, P. 2002. *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.
- Sarajärvi, A. 2003. Käytännön harjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Kotila (toim.)

- Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 170–184.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Kouluyhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Kasvatus 32 (2), 154–172.
- Savonmäki, P. 1991. Täydennyskoulutuksesta koulun kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Savonmäki, P. 2005. Collaboration among teachers in polytechnics. New Zealand Journal of Teachers' Work 2 (2), 152–155.
- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–169.
- Schein, E. S. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schmuck, R. A. & Runkel, P. J. 1985. The handbook of organization development in schools. Palo Alto: Mayfield.
- Schwandt, T.A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 189–213.
- Schön, D. 1990. Educating the reflective practitioner. San Fransisco: Jossey Bass.
- Scott, J. 1991. Social network analysis: A handbook. London: Sage.
- Scott, W. R. 1987. Organizations: rational, natural and open systems. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. New York: Doubleday.
- Senge, P. 2000. Schools that learn. New York: Doubleday.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen ja D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Sergiovanni, T. 1994. Building community in schools. San Fransisco: Jossey Bass.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27 (2), 4–13.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24–37.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena, 89–121.
- Simola, H. 2002. Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry., 214–233.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stone, W. & Hughes, J. 2002. Measuring social capital: Towards a standardised approach. Paper presented at the 2002 Australasian Evaluation Society International Conference, October/November 2002. Wollongong, Australia. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.aes.asn.au/conferences/previous.html>](http://www.aes.asn.au/conferences/previous.html) (Luettu 8.1.2007).
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Sulkunen, P. 2006. Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P.

- Sulkunen (toim.) Projektiyhdistyskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:25/2002.
- Taalas, M. 1999. Ammatillisen opettajan työ ja ammatillisen koulutuksen arvostus. Teoksessa J. Lasonen (toim.) Ammatillisen koulutuksen arvostus Euroopassa ja Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 6, 153–163.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Resesarch 236.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strategioiden johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 873.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) 2006. Rajanylitykset työssä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. Journal of Educational Administration 39 (4), 308–332.
- Tulki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 18.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa–maailma koulussa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen saneerauksen Suomessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 608.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelu – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weick, K. E. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly 21 (1), 1–19.
- Weick, K. E. 1982. Management of organizational change among loosely coupled elements. Teoksessa P. S. Goodman ym. (toim.) Change in organizations. San Fransisco: Jossey-Bass, 375–408.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Resesarch 196.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.
- Williams, A. & Katz, L. 2001. The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. International Electronic Journal For Leadership in Learning 5 (3). Saatavilla www.muodossa: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/> (Luettu 7.3.2006)
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 47.
- Virkkunen, J. 2007 Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. KeVer- verkkolehti 6 (3). Saatavilla [www.muodossa: <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current.>](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current.>) (Luettu 18.9.2007)
- Virolainen, M. 2006. Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosiaalisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekun-

Lähteet

- nan julkaisuja A:196.
- Volanen, M. V. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 36–41.
- Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society* 27 (2), 151–208.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Vuorimaa, V. 2003. Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä. Tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 21.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 18.
- Vähämäki, J. 2004. Kuhnurien kerho. Vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Zigarelli, M. A. 1996. An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research* 90 (2), 103–110.
- Zuboff, S. 1990. Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta. Suom. H. Oinonen. Helsinki: Otava.

HAASTATTELUYPPYNTÖ, Kevät 2005

Hei,

Lähestyn Sinua haastattelututkimuksen merkeissä. Kävin 24.1. X:n henkilöstökokouksessa kertomassa, että olen rehtorin ja johtajan luvalla tekemässä tutkimusta ammattikorkeakouluopettajien työstä. Kyse on Suomen Akatemian rahoittamasta opettajuustutkimuksesta, jossa tutkimuksen teemana on opettajien yhteistyö. Aineistoni keskeinen osa ovat yksilöhaastattelut, joiden tekemisen aloitan helmikuussa. Yhteen haastatteluun varaan aikaa 1-2 tuntia ja pilottihaastattelujen perusteella arvelisin, että aika on lähempänä yhtä kuin kahta tuntia. Äänitän haastattelun jos et halua toisin sopia. Toivon että valitset kaksi, ehkä kolme mahdollista päivää/kellonaikaa milloin haastattelu sopisi Sinulle ensi viikolla päivinä 7-11.2. Jos ensi viikko ei käy, niin myöhäisempikin ajankohta voidaan sopia. Laittaisitko päivät minulle tiedoksi, jolloin pääsemme sopimaan ja valitsemaan aikaa tarkemmin. Jos käytössäsi ei ole yhden hengen työhuonetta, niin löydämme varmasti rauhallisen tilan muualta.

Haastattelu ei edellytä erityistä valmistautumista etukäteen ja käsiteltävät teemat ovat väljiä ja tarkentuvat jokaisen omien kokemusten mukaan. Teemoja ovat ainakin ammattikorkeakoulu työympäristönä, opettajan työhön ja työssä oppiminen, kollegiaalisuus, sisäisen ja ulkoisen yhteistyön muodot, sisällöt ja intressit sekä yhteistyön kehittämisen mahdollisuudet.

Hyvää työpäivää ja kiitos jo etukäteen!

Terveisin Pasi Savonmäki

Lisätietoja nettisivulta ja tarvittaessa suoraan minulta
<http://ktl.jyu.fi/tell/>

=====
Pasi Savonmäki, Tutkija
Koulutuksen tutkimuslaitos
Keskussairaalantie 2
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
p. 014-260 3328
k. 040-7091088
fax. 014-260 3201
e—mail: pasi.savonmaki@ktl.jyu.fi
=====

Ryhmähaastattelun teemat, Syksy 2003

KONTEKSTIIN LIITTYVÄT TEEMAT (Missä?)

Ammattikorkeakoulu/ ala/ koulutusohjelma/ opetusala

Oma asema (yliopie/lehtori/tuntiope)

Kuinka monta vuotta ollut opettajana?

Kuinka paljon muuta työkokemusta?

Kuinka kauan toiminut amk:ssa/tässä koulussa?

Osastot/Tiimiorganisaatio

Minkälainen ammattikorkeakoulu on työpaikkana?

YHTEISTYÖN SISÄLTÖÄ KOSKEVAT TEEMAT (Mitä?)

Mitä työtehtäviisi/toimenkuvaasi kuuluu?

Miten yhteistyö ilmenee arkipäivässä?

Tarvitaanko yhteistyötä?

- missä asiassa tarvitset muiden apua?
- missä asioissa muut tarvitsevat sinua?

Mitä yhteistyötä teet eri tahojen kanssa?

- oman alan opettajat
- muut alat ja tukihenkilöt
- hallinto
- ulkopuoliset sidosryhmät

YHTEISTYÖN MUOTOA KOSKEVAT TEEMAT (Miten?)

Opettajan työn luonne: yksin tekeminen vs. yhteistyö?

Mitä yhteistyökontakteja työhön luontaisesti sisältyy?

- keskustelu
- yhteissuunnittelu
- yhteinen opettaminen
- verkkotyöskentely

Yhteistyön säännöllisyys vs. satunnaisuus

Kuinka paljon yhteistyöhön menee aikaa?

YHTEISTYÖN INTRESSEJÄ KOSKEVAT TEEMAT (Miksi?)

Miksi yhteistyötä tehdään?

- työn organisointitapa, työn sisältö/kohde, oma intressi
- Mitä merkitystä yhteistyöllä on koko työtä ajatellen, mitä siitä seuraa?
- Yhteistyö kuormitustekijänä vai työtä helpottavana asiana
- Mitä kollegat merkitsevät omassa työssä?
- Tunnesuhde yhteistyöhön (motivaatio ja jaksaminen)

MITÄ KEHITETTÄVÄÄ OMAN TYÖYHTEISÖSI YHTEISTYÖSSÄ ON?

Minkälaista opettajien keskinäinen yhteistyö on parhaimmillaan?

Mitkä ovat yhteistyön kriittisiä solmukohtia?

- mahdolliset esteet, rajoitukset, ongelmat kehittämiskohteina

Yksilöhaastattelun teemat, Kevät 2005

TAUSTATIEDOT

- koulutus
- opettajakokemus
- muu työkokemus
- työsuhteen laatu
- toimenkuva/työsuunnitelma

OMAN TYÖN KONTEKSTI

Minkälainen ammattikorkeakoulu on työpaikkana?

Työhön perehtymisvaihe:

Tärkeimmät henkilöt/asiat työhön oppimisen kannalta

Miten työsi on muuttunut?

- oma osaaminen
- organisaation muutokset

Nykyinen työkonteksti:

Erlaisiin ryhmiin kuuluminen (tiimit, työparit, suunnitteluryhmät jne.)

- työn organisointi
- pysyvät ryhmät
- satunnaiset ryhmät

VUOROVAIKUTUS JA YHTEISTYÖ

Kenen kanssa teet yhteistyötä?

Ketä ovat tärkeimmät yhteistyökumppanisi?

PIIRROS: Piirrä yhteistyösuhteesi kaaviona

Kerro joku kokemuksesi yhteistyöstä (tapaus/esimerkki/episodi)

Sisäinen yhteistyö (sisällöt, muodot ja intressit)

Mitä mieltä olet opettajien yhteistyöstä?

- tarve
- riittävyys
- merkitys (missä näkyy?)

Opettajien keskusteluyhteys

- mistä keskustellaan?
- mistä ei keskustella?
- mistä pitäisi keskustella?

Osallistuminen ja vaikuttaminen yhteisiin asioihin

- keskustelu
- päätöksenteko/sopimukset
- suunnittelu

- ongelmanratkaisu
- konfliktien käsittely

Mikä vaikuttaa yhteistyöaktiivisuuteen kollegojen kanssa?

- aktivoivat asiat
- esteet

Minkälaista yhteistyö on nyt?

- missä asioissa tehdään, intressit, kenen kanssa?
- missä tarvitset kollegoitasi eniten?
- yhteisopettajuus

Muu sisäinen yhteistyö

- hallinto
- tukipalvelut
- t&k
- täydennyskoulutus

Yhteistyö koulun ulkopuolelle (sisällöt, muodot ja intressit)

Työelämäyhteistyö

- ajankäyttö
- sisällöt
- merkitys
- esteet

Yhteistyö muiden koulutusorganisaatioiden kanssa

Johtamisen rooli työyhteisön vuorovaikutuksessa

YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

Mahdollisuudet yhteistyön kehittämiseen

- täydennyskoulutus
- yhteisopettajuus
- yhteistyön uudet muodot
- johtaminen

YKSILÖHAASTATTELUJEN (19) INDEKSILUETTELO (NVivo)

1	AMKjen välinen yhteistyö	44	Palaute
2	AMK-pedagogiikka	45	Palkitseminen
3	AMK-strategiat	46	Perehtyminen
4	Ammattiylpeys	47	Perustyön arvostus
5	Asiantuntijajaksitus	48	Projektityöt
6	Asiantuntijuuden kehittäminen	49	Resurssien puute
7	Asiantuntijuuden varjeleminen	50	Reviirijattelu
8	Englanti-Suomi integraatio	51	Ristiriidat
9	Epävirallinen yhteistyö	52	Strateginen johtaminen
10	Esimiehen rooli	53	Substanssi vaarassa
11	Fyysiset tilat	54	Sähköinen viestintä
12	Harjoittelun ohjaus	55	Tiimien synty
13	Helpottavat rutiinit	56	Tiimitoiminta
14	Henkilöstökoulutus linkkinä alojen	57	Työelämäyhteistyö
15	Hierarkia	58	Työhön suhtautuminen
16	Ilmapiiri	59	Työn muutos
17	Jaksamisen voimavarat	60	Työn organisointi
18	AMK työpaikkana	61	Työn vaatimukset~kuormitus
19	Johdon sanelu	62	Työnjako
20	Johtaminen hallinnointia	63	Työnkuva
21	Johtaminen resurssikontrollina	64	Työparitoiminta
22	Johtamisen merkitys	65	Uudet innovaatiot
23	Keskustelukulttuuri	66	Vaikutusmahdollisuudet
24	Kiire	67	Verkkopedagogiikka
25	Kollegakohtaamiset	68	Verkostoituminen
26	Kollegapalaute	69	Virallinen yhteistyö
27	Kollegatuki	70	Yhteisopettajuus
28	Koulutusalakarsinat	71	Yhteistyö
29	Koulutuskilpailu	72	Yhteistyö yli k ohjelmien
30	Koulutusohjelmien yhteistyö	73	Yhteistyö-henkilökemia
31	KV-yhteistyö	74	Yhteistyö-ikä
32	Laatujärjestelmä	75	Yhteistyö-itsestä kiinni
33	Linkki ulospäin	76	Yhteistyökulttuurin tausta
34	Moniammatillisuus	77	Yhteistyö-muu henkilöstö
35	Opettajan oppiminen	78	Yhteistyön muutos
36	Opettajankokoukset	79	Yhteistyön oppiminen
37	Opettajavaihto	80	Yhteistyön sisältö
38	Opetuksen päällekkäisyyden poistaminen	81	Yhteistyö-sukupuoli
39	Opiskelijapalaute	82	Yhteisöllisyys
40	OPS=open osaaminen	83	Yksin tekeminen
41	OPS-työ	84	Yrittäjyysopinnot
42	Osallistava johtaminen		
43	Osallistuminen		

INDEKSIEN POHJALTA MUODOSTETUT KATEGORIAT (NVivo)

(1) /Yhteistyö

- (1 1) /Yhteistyö/AMKjen välinen yhteistyö
- (1 2) /Yhteistyö/Epävirallinen yhteistyö
- (1 3) /Yhteistyö/Linkki ulospäin
- (1 4) /Yhteistyö/Yhteisöllisyys
- (1 6) /Yhteistyö/Koulutusohjelmien yhteistyö
- (1 7) /Yhteistyö/KV-yhteistyö
- (1 8) /Yhteistyö/Opettajankokoukset
- (1 9) /Yhteistyö/Osallistuminen
- (1 10) /Yhteistyö/Tiimitoiminta
- (1 11) /Yhteistyö/Työelämäyhteistyö
- (1 12) /Yhteistyö/Työparitoiminta
- (1 13) /Yhteistyö/Verkostoituminen
- (1 14) /Yhteistyö/Virallinen yhteistyö
- (1 15) /Yhteistyö/Yhteisopettajuus
- (1 16) /Yhteistyö/Yhteistyö
- (1 17) /Yhteistyö/Yhteistyö yli koul.ohjelmien
- (1 18) /Yhteistyö/Yhteistyö-henkilökemia
- (1 19) /Yhteistyö/Yhteistyö-ikä
- (1 20) /Yhteistyö/Yhteistyö-itsestä kiinni
- (1 21) /Yhteistyö/Yhteistyökulttuurin tausta
- (1 22) /Yhteistyö/Yhteistyö-muu henkilöstö
- (1 23) /Yhteistyö/Yhteistyön muutos
- (1 24) /Yhteistyö/Yhteistyön oppiminen
- (1 25) /Yhteistyö/Yhteistyön sisältö
- (1 26) /Yhteistyö/Yhteistyö-sukupuoli

(2) /Organisaatiokulttuuri

- (2 1) /Organisaatiokulttuuri/Esimiehen rooli
- (2 2) /Organisaatiokulttuuri/AMK-pedagogiikka
- (2 3) /Organisaatiokulttuuri/Johdon sanelu
- (2 4) /Organisaatiokulttuuri/Johtaminen hallinnointia
- (2 5) /Organisaatiokulttuuri/Johtaminen resurssikontrollina
- (2 6) /Organisaatiokulttuuri/Johtamisen merkitys
- (2 7) /Organisaatiokulttuuri/Osallistava johtaminen
- (2 8) /Organisaatiokulttuuri/Strateginen johtaminen
- (2 9) /Organisaatiokulttuuri/AMK työpaikkana
- (2 10) /Organisaatiokulttuuri/OPS-työ
- (2 11) /Organisaatiokulttuuri/Yrittäjyysopinnot
- (2 12) /Organisaatiokulttuuri/Työn organisointi
- (2 13) /Organisaatiokulttuuri/Henkilöstökoulutus linkkinä alojen välillä
- (2 14) /Organisaatiokulttuuri/Englanti-Suomi integraatio
- (2 15) /Organisaatiokulttuuri/Harjoittelun ohjaus
- (2 16) /Organisaatiokulttuuri/Opettajavaihto
- (2 17) /Organisaatiokulttuuri/Opetuksen päällekkäisyyden poistaminen

(3) /Instituutorakenteet

- (3 1) /Instituutorakenteet/AMK-strategiat
- (3 2) /Instituutorakenteet/Hierarkia
- (3 3) /Instituutorakenteet/Laatu järjestelmä

(4) /Koettu työ kulttuuri

- (4 1) /Koettu työ kulttuuri/Ammattitilaisuus
- (4 2) /Koettu työ kulttuuri/Ilmapäivi
- (4 3) /Koettu työ kulttuuri/Jaksamisen voimavarat
- (4 4) /Koettu työ kulttuuri/Keskustelukulttuuri
- (4 5) /Koettu työ kulttuuri/Kollegakohtaamiset
- (4 6) /Koettu työ kulttuuri/Kollegapalaute
- (4 7) /Koettu työ kulttuuri/Kollegatuki
- (4 8) /Koettu työ kulttuuri/Opettajan oppiminen
- (4 9) /Koettu työ kulttuuri/Palkitseminen
- (4 10) /Koettu työ kulttuuri/Perehtyminen
- (4 11) /Koettu työ kulttuuri/Ristiriidat
- (4 12) /Koettu työ kulttuuri/Työhön suhtautuminen
- (4 13) /Koettu työ kulttuuri/Työn muutos
- (4 14) /Koettu työ kulttuuri/Työn vaatimukset~kuormitus
- (4 15) /Koettu työ kulttuuri/Työnjako
- (4 16) /Koettu työ kulttuuri/Työnkuva
- (4 17) /Koettu työ kulttuuri/Uudet innovaatiot
- (4 18) /Koettu työ kulttuuri/Verkkopedagogiikka
- (4 19) /Koettu työ kulttuuri/Yksin tekeminen

(5) /Asiantuntijuus

- (5 1) /Asiantuntijuus/Asiantuntijajaksitus
- (5 2) /Asiantuntijuus/Asiantuntijuuden kehittäminen
- (5 3) /Asiantuntijuus/Asiantuntijuuden varjeleminen
- (5 4) /Asiantuntijuus/Koulutus alakarsinat
- (5 5) /Asiantuntijuus/Koulutus kilpailu
- (5 6) /Asiantuntijuus/Moniammatillisuus
- (5 7) /Asiantuntijuus/OPS=open osaaminen
- (5 8) /Asiantuntijuus/Perustyön arvostus
- (5 9) /Asiantuntijuus/Reviirijattelu
- (5 10) /Asiantuntijuus/Substanssi vaarassa

(6) /Aika

- (6 1) /Aika/Kiire
- (6 2) /Aika/Resurssien puute

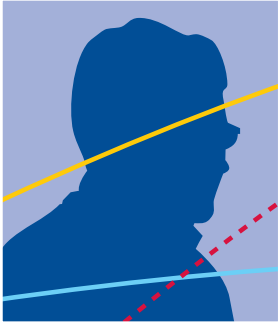
(7) /Fyysiset tilat

- (7 1) /Fyysiset tilat/Fyysiset tilat

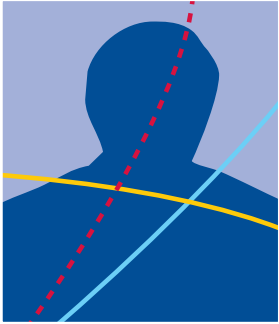
Liitteet

(8)/MUUT

- (8 1) /MUUT/Opiskelijapalaute
- (8 2) /MUUT/Palaute
- (8 3) /MUUT/Projektityöt
- (8 4) /MUUT/Sähköinen viestintä
- (8 5) /MUUT/Vaikutusmahdollisuudet



AMMATTIKORKEAKOULUT ovat pyrkineet erottautumaan uudenlaiseksi koulutuskulttuuriksi, jossa opettajan työ on muuttunut entistä enemmän ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteisöllinen opettajuus mainitaan monissa ammatillista opettajuutta koskevissa tutkimuksissa keskeiseksi koulun kehittämisen haasteeksi. Yhteistyökyky on yhä tärkeämpi edellytys opettajan ja koko ammattikorkeakoulun tuloksekkaalle työlle.



Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja ammattikorkeakoulukulttuurista. Yksilö- ja ryhmähaastattelujen pohjalta avautuu näkymä opettajien yhteistyökulttuuriin. Tutkimus valaisee yhteistyön merkitystä opettajien arjessa ja johdattaa pohtimaan kollegiaalisen yhteistyön edellytyksiä ja esteitä. Johtamisessa, opettajakoulutuksessa ja organisaation kehittämisessä olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten opettajien yhteistyötä tuetaan ja minkälaista organisaatiokulttuuria sen myötä rakennetaan.

