

Raija-Helena Niemelä

Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä

Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen
omistajuuden ja työn ilon näkökulma



Raija-Helena Niemelä

Kokemukset ja opettajien
väliset erot osaamisen
tunnistamisen kehittämisessä

Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen
omistajuuden ja työn ilon näkökulma

Esitetään Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen Gamma-salissa
helmikuun 15. päivänä 2013 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2013

Kokemukset ja opettajien
väliset erot osaamisen
tunnistamisen kehittämisessä

Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen
omistajuuden ja työn ilon näkökulma

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN BUSINESS AND ECONOMICS 121

Raija-Helena Niemelä

Kokemukset ja opettajien
väliset erot osaamisen
tunnistamisen kehittämisessä

Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen
omistajuuden ja työn ilon näkökulma



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Tuomo Takala

Jyväskylä University School of Business and Economics

Pekka Olsbo, Ville Korhakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-5044-6

ISBN 978-951-39-5044-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-5043-9 (nid.)

ISSN 1457-1986

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Niemelä, Raija-Helena

The experiences of and differences between teachers in developing accreditation of prior experimental learning from the perspective of intrapreneurship, psychological ownership and joy of work

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 187 p.

(Jyväskylä Studies in Business and Economics

ISSN 1457-1986; 121)

ISBN 978-951-39-5043-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-5044-6 (PDF)

The Accreditation of Prior Experimental Learning (APEL) has become an important responsibility at our institutions of higher learning due to both national and international educational policies. Because abilities develop, in addition to degree education, in various kinds of work duties and leisure activities, there is a need for tools and expertise to recognize and evaluate prior experimental learning acquired in different ways.

The objective of the study was to gain information on what kinds of differences there are between teachers in developing APEL, and how the teachers have experienced developing APEL. The topic is discussed from the perspectives of intrapreneurship, psychological ownership and joy of work. Information on the research problem was gathered with the following questions: 1. Which factors are related to the instructors' psychological ownership and intrapreneurship in developing APEL? 2. What kinds of experiences do the instructors have of their own development projects of APEL from the perspective of joy of work? 3. What kinds of experiences do the instructors have of the development projects of the work community from the perspective of joy of work? The theoretical starting point is a model of the interaction between intrapreneurship, psychological ownership and joy of work.

The research is a quantitative case study in which nine teachers teaching in the Program of Business Administration at HAAGA-HELIA University of Applied Sciences were interviewed. Recordings of the planning meetings of the teachers and the researcher's own observations are also included in the research data in addition to the interviews. The research data was analyzed by using content analysis and discourse analysis.

According to the results, intrapreneurship, psychological ownership and joy of work are connected to each other. In the context researched, the teachers who possess the characteristics of an intrapreneur experience psychological ownership of developing APEL, and they also have more experiences of joy of work than the other teachers interviewed. Intrapreneurship and psychological ownership are strengthened by presenting convincing reasons for change and creating a motivating vision, encouraging creativity and new experiments, providing constructive feedback, allocating the resources in a correct manner and providing information on the target of change. The experiences of the teachers were examined from the point of view of joy of work. Improving the development atmosphere of the work community, increasing encouragement and better implementation of the development process of APEL were the issues to be developed to increase joy of work.

The research results can be applied to change and development projects of different kinds of organizations by taking into account the factors with which one can increase intrapreneurship and strengthen psychological ownership of change. These, in turn, are connected to experiencing joy of work.

Keywords: accreditation of prior experimental learning, developing higher learning education, intrapreneurship, joy of work, psychological ownership

Author's address Raija-Helena Niemelä
HAAGA-HELIA University of Applied Sciences
tel. +358 40 504 9866
e-mail: raija.niemela@haaga-helia.fi

Supervisors Professor Matti Koiranen
University of Jyväskylä
School of Business and Economics

Adjunct Professor Tarja Römer-Paakkanen
University of Jyväskylä
School of Business and Economics

Reviewers Adjunct Professor Tauno Kekäle, D.Sc.
Business Administration
Svenska Handelshögskolan

Adjunct Professor Tapio Varmola, Ph.D.
Education
University of Tampere

Opponent Adjunct Professor Tauno Kekäle, D.Sc.
Business Administration
Svenska Handelshögskolan

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen keskeiset aiheet ovat osaamisen tunnistaminen ja sen kehittäminen, ammattikorkeakouluopettajien psykologinen omistajuus, sisäinen yrittäjyys ja työn ilo.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on tullut yhä tärkeämmäksi asiaksi, jotta voimme tunnistaa osaamistamme ja ymmärtää, mitä tietoa ja taitoa meillä jo on ja mitä meiltä vielä puuttuu. Osaamisen tunnistamisen ansiosta voimme käyttää aikaa ja energiaa uusien asioiden oppimiseen.

Korkeakoulu tarvitsee opettajia, jotka ovat innostuneita työstään, haluavat kehittää sitä ja kokevat työnsä merkitykselliseksi niin, että jaksavat tehdä työtä sitoutuneesti ja ilolla.

Minulla on ollut onni tehdä työtä, jonka olen kokenut vaihtelevana, merkityksellisenä ja haastavana. Uudet mielenkiintoiset ja opettavaiset kehittämistehtävät ovat kuuluneet työhön saumattomasti. Kun esimieheni ehdotti osallistumista osaamisen tunnistamisen koulutukseen, innostuin heti asiasta. Haaveeni opiskella lisää tuli ajankohtaiseksi, kun osallistuin Jyväskylän yliopiston sisäisen yrittäjyyden kurssille ja samaan aikaan osaamisen tunnistaminen tuli toteutettavaksi ammattikorkeakoulussamme. Näiden asioiden yhdistäminen tutkimuskohteena tuntui mielenkiintoiselta ja johti tämän tutkimuksen tekemiseen.

Haluan esittää lämpimät kiitokseni professori Matti Koiraselle, joka ohjasi työtäni vankalla ammattitaidolla. Hänen kysymyksensä, ehdotuksensa ja pohdintansa siivittivät työtä hienosti eteenpäin. On etuoikeus saada olla Matti Koirasen ohjattavana ja kokea ohjauskeskustelujen positiivista henkeä ja lämmintä kannustusta. Dosentti Tarja Römer-Paakkaselle esitän lämpimät kiitokset lähiohjaajan roolista. Tarja Römer-Paakkanen oli lähellä antamassa hyviä ehdotuksia ja neuvoja työn selkiyttämiseksi.

Lämpimät kiitokset tutkimuksen esitarkastajille, dosentti Tauno Kekäleelle ja dosentti Tapio Varmolalle, arvokkaista huomautuksista ja hyvistä kehittämis ehdotuksista. Ne auttoivat työn kokonaisuuden selkeään hahmottamiseen.

Haluan kiittää ystävääni, filosofian maisteri Anna-Liisa Vitikaista kieliasun tarkastamisesta. Hän paneutui asiaan huolella ja antoi arvokasta palautetta työstäni. Lämpimät kiitokset myös filosofian maisteri, MBA Leena Virtamolalle ja Ph.D. Kevin Gorelle englanninkielisistä käännöksistä.

Suuret kiitokset kollegoille, joita olen haastatellut tutkimustani varten. Saamani arvokas tieto mahdollisti tutkimuksen tulokset. Kiitokset myös muille tohtoriopiskelijoille, joiden töihin tutustuminen, kommentit ja mielipiteet seminaareissa ovat tuoneet lisäymmärrystä tutkimiseen. Haluan esittää lämpimät kiitokset työnantajalleni, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoululle, joka on mahdollistanut tohtoriopinnot Helsingissä. Saamani tutkimusvapaa vauhditti työni valmistumista.

Äidilleni Maijalle haluan esittää kiitokset vakaasta ja turvallisesta lapsuudesta, jossa koulutusta arvostettiin. Perheen kannustava ilmapiiri on ympäröinyt työtäni. Se on antanut vapauden keskittyä opintoihin ja tutkimustyöhön hyvillä mielin. Puolisoni Risto on ollut yksi tutkimusaiheeni esiyymmärryksen

lähde. Hänen innostuksensa omasta työstään ja sen kehittamisestä kertoo sisäisestä yrittäjyydestä ja psykologisesta omistajuudesta. Olen iloinen siitä, että Jussi, Mikko, Onni ja miniäni Emmi arvostavat koulutusta ja uusien asioiden oppimista. Suurta iloa isovanhempien elämään tuo Kertun ja Paavon innostus kaikesta uudesta. Omistankin työni heille ja kaikille tuleville lapsenlapsille sen ajatuksen kera, että oppiminen on suurta rikkautta elämässä.

Helsingissä joulukuussa 2012

Raija-Helena Niemelä

KUVIOT

KUVIO 1	Yhteiskunnan ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan haasteet ammattikorkeakoulutukselle	19
KUVIO 2	Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 13)	28
KUVIO 3	Malli osaamisen tunnistamisesta	34
KUVIO 4	Ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys (Kyrö 1998, 118)	37
KUVIO 5	Mitä yrittäjyys on? (Kyrö 2010)	38
KUVIO 6	Innostuneisuuden yhdistyminen osaamiseen (Kansikas 2007, 74)	41
KUVIO 7	Yrittäjämäinen optimismi ja neuvokkuus, psykologinen omistajuus, keskinäisen auttamisen kulttuuri ja työn ilo. (Koiranen 2011)	63
KUVIO 8	Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo limittyvät	63
KUVIO 9	Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo ominaispiirteineen	65
KUVIO 10	Tutkimusasetelma: ilmiö ja näkökulmat	66
KUVIO 11	Neljä lähestymistapaa Burrellin ja Morganin mukaan (2008, 22)	72
KUVIO 12	Subjekttiivinen - objektiivinen lähestymistapa (Burrell & Morgan 2008, 3)	73
KUVIO 13	Tutkimusprosessin analyysin spiraalimalli [(Dey 1993, 53) mukaellen]	78
KUVIO 14	Analyysin vaiheet (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12)	85

TAULUKOT

TAULUKKO 1	AHOT-prosessin aikataulu	33
TAULUKKO 2	Sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät (Christensen 2005, 315)	43
TAULUKKO 3	Sisäisesti yritteliään organisaatiokulttuurin elementit (Kuratko et al. 1993)	47
TAULUKKO 4	Työn iloon vaikuttavia tekijöitä	55
TAULUKKO 5	Tutkimusongelma, haastatteluteemat ja -kysymykset	67
TAULUKKO 6	Tutkimusaineisto ryhmiteltynä	82
TAULUKKO 7	Tutkimuksen arviointi [(Yin 2009, 41, Gibbert et al. 2008, 1467) mukaellen]	90
TAULUKKO 8	Ryhmä A	95
TAULUKKO 9	A-ryhmän opettajilla esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa	108
TAULUKKO 10	Ryhmä B	112

TAULUKKO 11	B-ryhmän opettajilla esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa.....	124
TAULUKKO 12	Ryhmä C.....	128
TAULUKKO 13	Tutkimuksessa mukana olevan osaamisryhmän jäsenten suhtautuminen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.....	131
TAULUKKO 14	Tutkimuksessa mukana olevan osaamisryhmän (Ryhmä C) jäsenten tiedollinen osaaminen ja asenteet AHOT-kehittämistehtävään.....	136
TAULUKKO 15	C-ryhmässä esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa.....	145
TAULUKKO 16	Haastateltavien uudelleen jakaantuminen ryhmiin.....	152
TAULUKKO 17	Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät sisäisen yrittäjyyden piirteet opettajan AHOT-työssä.....	155
TAULUKKO 18	Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät psykologista omistajuutta AHOT-työhön lisäävät piirteet.....	158
TAULUKKO 19	Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät tekijät työn ilon lisäämiseksi AHOT-työssä.....	161

LYHENTEET

AHOT = aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

ARENE ry = Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto

ASO-opinnot = ammattiosaamista syventävät opinnot

EC = European Commission = Euroopan komissio

ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System = eurooppalainen opintosuoritusten ja arvosanojen siirto- ja kertymisjärjestelmä

EHEA = The European Higher Education Area = Euroopan korkeakoulutusalue

EQF = The European Qualifications Framework = yhteinen eurooppalainen tutkintojen viitekehys

EU = European Union = Euroopan unioni

N.d., n.d. = no date = ei päivämäärää (esiintyy tekstiviitteissä ja lähdeluettelossa)

OECD = The Organisation for Economic Co-operation and Development = Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö

OPS = opetussuunnitelma

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

LYHENTEET

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tulevaisuuden koulutuksen haasteet.....	14
1.2	Yhteiskunnan haasteet ammattikorkeakouluille.....	16
1.3	Tutkimustehtävä ja rajaus.....	20
1.4	Keskeiset käsitteet.....	21
1.5	Tutkimuksen kohdeorganisaatio: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.....	25
1.6	Tutkimuksen rakenne.....	26
2	OSAAMISEN TUNNISTAMINEN.....	27
3	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	36
3.1	Sisäinen yrittäjyys.....	36
3.1.1	Yrittäjyys käsitteenä.....	36
3.1.2	Sisäinen yrittäjyys osana yrittäjyyttä.....	36
3.1.3	Sisäinen yrittäjä.....	40
3.1.4	Miksi sisäisiä yrittäjiä tarvitaan?.....	41
3.1.5	Sisäisen yrittäjyyden edellytykset.....	42
3.2	Psykologinen omistajuus.....	48
3.2.1	Psykologisen omistajuuden lähtökohdat.....	48
3.2.2	Psykologisen omistajuuden kehittyminen.....	49
3.2.3	Psykologisen omistajuuden vaikutus organisaation toimintaan.....	52
3.2.4	Psykologisen omistajuuden negatiiviset vaikutukset.....	53
3.3	Työn ilo.....	54
3.3.1	Työn iloon vaikuttavia tekijöitä.....	55
3.3.2	Työn ilon seurauksia.....	61
3.4	Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo.....	62
3.5	Tutkimusasetelma.....	66
3.6	Haastatteluteemat ja kysymykset.....	67
4	METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUSMENETELMÄ.....	71
4.1	Tieteenfilosofiset perusteet ja metodologiset perusvalinnat.....	71
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	76
4.3	Tutkimuksen toteutus.....	78
4.3.1	Aineiston hankinta ja kuvaus.....	78
4.3.2	Aineiston käsittelyprosessi.....	83

4.3.3	Aineiston analyysiprosessi	84
4.4	Tutkimuksen arviointi	89
5	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET	93
5.1	Tutkimustulokset teemoittain.....	93
5.1.1	Psykologinen omistajuus	93
5.1.2	Sisäinen yrittäjyys	94
5.1.3	Opettajan työn ilon kokemukset AHOT-työssä	94
5.1.4	Työn ilon kokemukset työyhteisön AHOT-työssä.....	94
5.2	Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä A	94
5.2.1	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	95
5.2.2	Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet	96
5.2.3	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	98
5.2.4	Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	99
5.2.5	Työn iloa lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet	101
5.2.6	Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa.....	101
5.2.7	Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	104
5.2.8	Yhteenveto A-ryhmän tuloksista	108
5.3	Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä B.....	112
5.3.1	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	112
5.3.2	Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet	113
5.3.3	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	115
5.3.4	Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	116
5.3.5	Työn iloa lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet	118
5.3.6	Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa.....	119
5.3.7	Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	121
5.3.8	Yhteenveto B-ryhmän tuloksista	124
5.4	Ryhmä C:n osaamisryhmän jäsenten tiedollinen osaaminen ja asenteet.....	127
5.5	Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä C	136

5.5.1	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	136
5.5.2	Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet.....	137
5.5.3	Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	138
5.5.4	Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	139
5.5.5	Työn ilon lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet.....	140
5.5.6	Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa.....	141
5.5.7	Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa.....	143
5.5.8	Yhteenveto C-ryhmän tuloksista	145
5.5.9	A-, B-, ja C-ryhmien vertailua.....	148
6	PÄÄTELMIÄ	151
6.1	Mitkä sisäisen yrittäjyyden piirteet ilmenevät opettajilla osaamisen tunnistamisessa?.....	152
6.2	Mitkä psykologisen omistajuuden piirteet esiintyvät opettajilla osaamisen tunnistamisessa?.....	156
6.3	Minkälaisia työn ilon kokemuksia opettajilla on omasta AHOT-työstä?.....	158
6.4	Minkälaisia työn ilon kokemuksia opettajilla on työyhteisön AHOT-työstä?	159
7	DISKUSSIO	162
7.1	Lyhyt yhteenveto	162
7.2	Tutkimuksen merkitys ja käytännön sovellutukset	165
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	166
	SUMMARY	168
	LÄHTEET	171
	LIITTEET.....	185

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen keskeiset aiheet ovat osaamisen tunnistaminen ja sen kehittäminen, ammattikorkeakouluopettajien psykologinen omistajuus, sisäinen yrittäjyys ja työn ilo.

Tämän hetken nuorten työelämä tulee sisältämään useita eri työpaikkoja ja ammatteja. Yhden ammatin tai yhden työpaikan urat ovat mennyttä aikaa. Ruuanlaitosta kiinnostunut nuori voi aluksi opiskella vaikkapa kokiksi. Kirjoittamisesta ja mediasta kiinnostuneena hän hakeutuu seuraavaksi ruokatoimittajaksi. Hän tarvitsee ruuan valmistuksen ja kirjoittamisen lisäksi tiedottamisen taitoja. Muutaman vuoden jälkeen hänelle tarjotaan konseptisuunnittelijan työtä. Työ edellyttää ravintola-alan tuntemisen lisäksi liiketalouden ymmärtämistä ja trendien ennakoimista. Muutaman vuoden kuluttua hän on kiinnostunut ketjun markkinointipäällikön tehtävistä. Lisäkoulutus markkinoinnista on tällöin tarpeen. Parin vuoden jälkeen edessä ovat kansainväliset hotelli-ravintolapäällikön tehtävät ja ne edellyttävät vankkaa henkilöstöosaamista ja kansainvälistä yhteistyötä ja kulttuurien tuntemusta. Menestynyt työura johtaa vielä hotelli-ravintola-ketjujohtajan työhön. Siinä hän tarvitsee ammattitaitoa johtajuudesta, strategisesta suunnittelusta ja tulevaisuuden ennakoinnista.

Tarkoittaako ammatin tai työtehtävän muutos ja vaatimustason nousu sitä, että henkilö tarvitsee kokonaan uuden laajan koulutuksen tai usean vuoden tutkinnon aina uutta tehtävää ja ammattia varten? Voidaanko ajatella, että osaaminen ja taidot kasvavat kumulatiivisesti ja hänen aiempaa osaamistaan voidaan tunnistaa. Osaamisen tunnistamisen avulla hänen on mahdollista suorittaa uusia tutkintoja opiskellen vain niitä tutkintoon kuuluvia tietoja ja taitoja, jotka häneltä vielä puuttuvat.

Muutoksen Suomi -raportin mukaan globalisaatio tuo mukanaan liikkuvuutta ja jatkuvaa kouluttautumista, talouksien keskinäistä riippuvuutta ja kovevää kilpailua. Kansalaisten kannalta tämä merkitsee muun muassa työn vaatimustason nousua, kilpailua työssä ja työpaikoista ja elinikäisen oppimisen merkityksen kasvua. Ylikansallisia instituutioita kaivataan, tarve globaaliin

sääntelyyn kasvaa ja koulutus ja tutkimus tulevat entistä tärkeimmiksi. (Hautamäki (toim.) 2008, 24.)

Mannermaan mukaan kehityksen logiikka on emergenttiä: uusi yhteiskuntavaihe on edeltäjäänsä kompleksisempi jo pelkästään sen vuoksi, että se sisältää kaikkien edeltävien vaiheiden olennaiset piirteet ja lisäksi jotakin uutta, vain sen itsensä tuottamaa (Mannermaa 2008, 103). Tutkijoiden mukaan olemme siirtyneet tai siirtymässä transmoderniin aikakauteen (Ray ja Anderson 2000, Ståhle ja Grönroos 1999, 27, Hanhinen 2010, 21). Transmoderni ihminen kokee, että on olemassa yhteisiä arvoja, joiden eteen kannattaa tehdä töitä. Mutta arvoja ei ole annettu ennakoon ulkoapäin, tieteen tai uskonnon suunnalta, vaan ne muodostuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Transmoderni ajattelu on suvaitsevaa, demokraattista ja toiset huomioon ottavaa. Se perustuu tasa-arvoon, yksilölliseen ja kollektiiviseen elämänlaatuun ja epä-hierarkkisuuteen. Transmodernissa ajattelussa yksilöllisyys on yhteisöllisempää kuin aiemmin on ajateltu (postmodernissa ajattelussa). Se ottaa huomioon muut ihmiset sekä itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen kehittämisen. (Dunderfelt ja Mäkisalo 1999, Åhman 2003, Pennanen 2006.) Hanhisen mukaan viimeaikaiselle työelämän muutokselle on tyypillistä verkostoituminen, tieto- ja viestintätekniikan yhä laajeneva käyttö, työn organisoinnissa tapahtuneet muutokset, globalisaatio ja oppimisen merkityksen korostuminen työelämän kehittämisessä (Hanhinen 2010, 47).

1.1 Tulevaisuuden koulutuksen haasteet

Euroopan unioni luo ja tukee jäsenvaltioiden koulutukseen liittyvää yhteistyötä säilyttäen samalla kunkin jäsenvaltion toimivallan koulutusjärjestelmien sisällöön ja organisointiin liittyvissä asioissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. a.) EU:n tehtävänä on myötävaikuttaa korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen rohkaisemalla jäsenvaltioita yhteistyöhön sekä tarvittaessa tukemalla ja täydentämällä toimintaa. EU:ssa pyritään muun muassa kehittämään eurooppalaista ulottuvuutta koulutuksessa, edistämään opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuutta sekä edistämään oppilaitosten välistä yhteistyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. a.).

EU edistää näitä asioita mm. seuraavin toimin:

- yhteisön toimintaohjelmilla: Elinikäisen oppimisen ohjelma (Lifelong Learning Programme, LLP) 2007–2013.
- yhteisön oikeudellisilla asiakirjoilla, joilla edistetään jäsenvaltioiden poliittista yhteistyötä: suositukset ja tiedonannot esimerkiksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista, ammatillisen koulutuksen laadusta sekä valmisteluasiakirjat ja kokeiluhankkeet.

Vuonna 1998 sai alkunsa Bolognan prosessi, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista, ns. Sorbonnen julistuksen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. c.)

Jo Sorbonnen julistuksen aikoihin päätettiin, että seuraavaksi vuodeksi valmistellaan uusi julistus, jonka allekirjoittajiksi kutsuttaisiin mahdollisimman monen Euroopan maan opetusministeri. Tämä Bolognan julistukseksi kutsutun asiakirjan allekirjoittivat Bolognassa kesäkuussa 1999 yhteensä 29 Euroopan maan opetusministerit, joiden mukana oli myös Suomen opetusministeri Maija-Liisa Rask. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. c.)

Bolognan prosessin perimmäisenä tavoitteena oli synnyttää eurooppalainen korkeakoulutusalue, The European Higher Education Area (EHEA).

Bolognan prosessin keskeisiksi tavoitteiksi on määritelty

- **Ymmärrettävät tutkintorakenteet.** Tässä työkaluina käytetään erityisesti ECTS (European Credit Transfer System) -opintosuoritusten siirto- ja mitoitusjärjestelmää sekä tutkintotodistuksen liitettä.
- **Yhdenmukaiset tutkintorakenteet.** Tutkintorakennetta kehitetään pääsääntöisesti kahden syklin mallin pohjalle. Ensimmäisen syklin tutkinto on kolmi-nelivuotinen bachelor-tason tutkinto, jonka pitäisi olla relevantti myös eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Toisen syklin tutkintoja ovat maisterin tutkinnot ja kolmannen syklin tutkintoja ovat jatkotutkinnot.
- **Opintojen mitoitussjärjestelmien käyttöönotto.** Otetaan käyttöön ECTS-yhteensopivat opintojen mitoitussjärjestelmät. Useassa Euroopan maassa ei ole ollut käytössä opintojen mitoitusta, vaan tutkintojen laajuus on ilmoitettu vuosina tai lukukausina.
- **Liikkuvuuden lisääminen.** Opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden ja korkeakoulujen muun henkilökunnan liikkuvuuden esteiden poistaminen ja liikkuvuuden olennainen lisääminen.
- **Laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus.** Lisätään laadunarviointiin liittyvää eurooppalaista yhteistyötä yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi
- **Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus.** Monipuolisen kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen tiivistäminen, kieli- ja kulttuurikoulutus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. c.)

Euroopan parlamentti ja Euroopan unionin neuvosto antoivat 23.4.2008 suosituksen eurooppalaisesta tutkintojen viitekehyksestä (European Qualifications Framework, EQF) elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Suosituksen mukaan jäsenmaiden tulisi kuvailla vastaavuudet kansallisten tutkintojärjestelmiensä ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten välillä.

Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2008 työryhmän, jonka tehtävänä oli tehdä ehdotus kansallisesta viitekehuksesta, kuvata sen tasot osaamisena ja kuvata periaatteet, joiden mukaisesti tutkinnot tulisi sijoittaa kansallisen viitekehysten ja EQF:n viitekehysten tasoille. Jotta osaamisen, tutkintojen ja pätevyysien viitekehys olisi opiskelijoiden kannalta toimiva, sen tulisi edistää esimerkiksi henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamista. Opiskelija voisi sijoittaa eri tavoin hankittua osaamista opintoihinsa. Työelämän kannalta on oleellista, että uusien työntekijöiden rekrytoinnin yhteydessä voidaan arvioida henkilön osaamista, tietoja ja taitoja. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Osaamisen tunnistaminen on noussut kansainväliseen ja kansalliseen koulutuspolitiikan keskusteluun muun muassa Bolognan prosessin näkökulmasta. Bolognan prosessiin pääseminen edellyttää yhteisiä linjauksia tutkintojen ja muiden korkeakouluopintojen tuottamasta osaamisesta. Tämä edellyttää välineitä ja osaamista tunnistaa ja tunnustaa muissa maissa suoritettuja tutkintoja ja hankittua osaamista.

Työ- ja elinkeinoministeriö on tulevaisuuskatsauksessaan painottanut työvoiman saatavuuden, osaamisen ja tuottavuuden kehittämisen tärkeyttä Suomen kilpailukyvyllä. Katsauksessa todetaan, että työmarkkinoilla ovat pysyvinä vahvat, nopeat muutokset. Työmarkkinoiden toiminnalle on erityisen tärkeää, että työpaikasta toiseen ja tehtävästä toiseen siirtyminen tapahtuu mahdollisimman nopeasti. Työvoiman osaamista halutaan kohottaa kehittämällä osaamisen kehittämisen malleja. Työvoiman osaamisen nostamisessa pidetään tärkeänä myös sitä, että aikuiskoulutus perustuu yritysten osaamistarpeen kartoitukseen ja analysointiin. Katsauksen mukaan tärkeää on parantaa eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2010, 10.)

Ministeriön tulevaisuuskatsauksen mukaan henkilöstöpolitiikka ja työelämän laatu tulisi nähdä rinnasteisena työorganisaation tuloksellisuuden ja tuottavuuden kanssa. Henkilöstön sitoutuminen ja hyvinvointi ovat yhteydessä työpaikan tuloksellisuuteen, ja toteutunut kilpailukyky heijastuu henkilöstön hyvinvointiin. Kehittäminen ja kehittyminen edellyttävät toimivaa johtamista ja töiden organisointia sekä myös hyviä alaistaitoja. Työn hyvällä organisoinnilla ja innostavalla johtamisella tuetaan ihmisten aloitteellisuutta, luovuutta ja sitoutumista. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2010, 24.)

1.2 Yhteiskunnan haasteet ammattikorkeakouluille

Duvekot kuvaa, että tietoyhteiskunnassamme on kiinnostuksen kohde siirtymässä hitaasti, mutta varmasti koviin tuotannontekijöiden, kuten koneiden ja laitteiden osalta pehmeämpiin tuotannontekijöihin, kuten inhimillisiin voimavaroihin. Tämä johtaa siihen, että siirrytään kohti oppivaa yhteiskuntaa, jossa yksittäiset oppijat toimivat yhdessä. (Duvekot 2007, 109.)

Ihmisen oppimiskyky, kapasiteetti ja joustavuus määrittävät ihmisen mahdollisuudet tehdä työtä, toisin sanoen hänen työmarkkinakelpoisuutensa (employability). Se tarkoittaa sekä mahdollisuutta saada työtä, että ylläpitää saamansa työpaikka. Työmarkkinakelpoisuutta arvioitaessa oppiminen on yksi sen keskeinen tekijä, toimi ihminen sitten palkkatyössä, vapaaehtoistyössä tai aktiivisena kansalaisena. (Duvekot 2007, 109.)

Jotta ihminen tunnistaisi oman työmarkkinakelpoisuutensa ja tuntisi oman osaamisensa, hänen tulisi tehdä se näkyväksi. Näkyväksi tekeminen edellyttää oman pätevyyden määrittelemistä. Pätevyyteen kuuluvat omat tiedot, taidot, kunnianhimo ja asenteet. Pätevyys tarkoittaa sitä osaamista, jota tarvitaan jonkin asian hoitamiseksi. Ihmisen asiantuntijuus ilmenee hänen tavassaan tehdä työtä. Nykyaikainen yhteiskunta tarvitsee ihmisen osaamista, ja olisi hyödyllistä käyttää monipuolinen osaaminen hyödyksi huolimatta siitä, onko osaaminen tullut muodollisen, epämuodollisen tai arkioppimisen kautta. Duvekot kuitenkin korostaa, että todelliseen oppimisyhteiskuntaan on vielä pitkä matka. (Duvekot 2007, 109.)

Elinikäisessä oppimisessa ihminen kehittää henkilökohtaisia taitoja ja omaa osaamistaan. Ihmiset oppivat kaikkialla ja ennen kaikkea muualla kuin tietoisesti valitsemissaan oppimistilanteissa. Duvekot painottaa, että oppilaitoksen ulkopuolella hankittu osaaminen on vielä aliarvostettua ja sitä käytetään huonosti hyödyksi työelämässä. Tietoyhteiskunnassa painopistealueena pitäisi olla juuri henkilökohtaiset oppimisprosessit. (Duvekot 2007, 110.)

Euroopan komission julkaisussa *Towards the Learning Society* (European Commission 1995) tuotiin esiin oppimisen monet muodot. Muodollisen järjestelmän kautta tunnustetun oppimisen lisäksi järjestelmän ulkopuolella on oppimista, jota on vaikea todentaa ja arvioida. Julkaisussa tuotiin keskeisenä ajatuksena esiin ajatus elinikäisestä oppimisesta ja sen mahdollistamisesta. Oppimisen arvioinnista tuli yksi pääviesteistä (European Commission 2001). Oppiminen siirtyy vähitellen luokkahuoneoppimisesta kohti uusia oppimisympäristöjä, kuten työssä oppiminen, vapaa-ajalla oppiminen ja etäoppiminen. Tämä tarkoittaa sitä, että otetaan käyttöön myös epävirallinen ja arkioppiminen. Tämä ajattelumalli aloitti oppimisprosessien tunnistamisen, arvioinnin kehittämisen ja osaamisen tunnustamisen formaalin oppimisen lisäksi myös epämuodollisessa ja arkioppimisessa. Euroopan unioni on myös julkaissut non-formaalin ja informaalin oppimisen tunnustamisen periaatteet (European Union 2004).

Teollisuusmaiden yhteistyöjärjestön OECD:n koulutusvertailusta *Education at a Glance* käy ilmi, että suomalaisista 20–29-vuotiaista nuorista lähes puolet, 43 prosenttia, on vielä opintojen parissa, kun OECD-maissa vastaavan ikäisistä enää joka neljäs opiskelee. Koulutuksessa olevien suomalaisnuorten osuus onkin OECD-vertailun suurin. Seuraavina ovat Tanska, Islanti, Ruotsi ja Australia. Sen sijaan esimerkiksi Britanniassa, Ranskassa, Irlannissa, Sveitsissä ja Yhdysvalloissa osuus on enää alle neljännes. (OECD 2009.)

OECD Indicators -raportin perusteella Suomella on ainakin kaksi haastetta koulutuksessa. Toisaalta on joukko alle 20-vuotiaita, joilla on riski syrjäytyä

koulutuksen ulkopuolelle jäämisen takia ja toisaalta 20-29 -vuotiaat menevät töihin muiden maiden nuoria myöhemmin. (OECD 2009.)

Koulutukseen osallistuminen on "kansakunnan osaamisvarannon" kannalta hyvä asia, mutta samalla se tarkoittaa kitkaa siirtymisessä työmarkkinoille, tulkitsee opetusministeriö tilastoja. Opetus- ja kulttuuriministeriö on etsinyt keinoja, miten saataisiin suomalaisten työuria pidennettyä myös alkupäästä nopeuttamalla opintojen alkuun pääsyä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Suomessa eläkkeelle siirtyvien määrä kasvaa ja työssä olevien määrä vähenee. Taloudellisena ratkaisuna on esitetty toivomus siitä, että opiskeluaikojen tulisi lyhentyä, jotta opiskelijat siirtyisivät entistä nopeammin tuottavaan työhön. Opetusministeriön näkökulmasta aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen käytänteiden kehittämisen tavoitteena on juuri se, että osaamisen tunnistaminen nopeuttaa opintoja (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009, 10).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 25) on todennut, että suomalaiset aloittavat korkeakouluopinnot keskimäärin vanhempina kuin muissa maissa. Korkeakoulujen opiskelijoiden opiskeluaajat ovat pidempiä kuin OECD-maissa keskimäärin. Opiskelijat pääsevät tuottavaan työhön kiinni myöhään. Pitkät opiskeluaajat tulevat yhteiskunnalle ja oppilaitoksille kalliiksi.

Valtti - Valmis tutkinto työelämävalttina -projektin raportin mukaan työssä käynti on suurin yksittäinen opiskelijoiden opintoja viivästyttävä tekijä. Toisena on opiskelumotivaation puute, joka osittain liittyy työssä käyntiin (Liimatainen et al. 2011, 16). Kuitenkin juuri ammattikorkeakoulujen tulisi olla opetuksessaan kiinteässä yhteistyössä yritys-elämän kanssa.

Osaamisen tunnistamisen kautta voidaan opiskelijoiden työtä opinnollistaa entistä tehokkaammin: työstä oppiminen on yksi ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen muotoja. Jos opintojen aikainen työssä käyminen on aluemme opiskelijoiden elämisen ja toimeentulon kannalta välttämättömyys, miksi emme ottaisi sitä pikemminkin opintoja tukevana etuna kuin niitä vaikeuttavana haittana, kysyy Saranpää (Saranpää 2009, 10.)

Valtti - Valmis tutkinto työelämävalttina -projektin raportin mukaan opetusjärjestelyt eivät tue tai mahdollista kovin hyvin opintojen joustavaa suorittamista. Yliopisto-opiskelijat kokevat voivansa vaikuttaa opintojensa etenemiseen merkittävästi enemmän kuin ammattikorkeakouluopiskelijat, vaikka ammattikorkeakoulun opintojen suoritusmenetelmät ovat yliopistoa joustavampia. (Liimatainen et al. 2011, 19.)

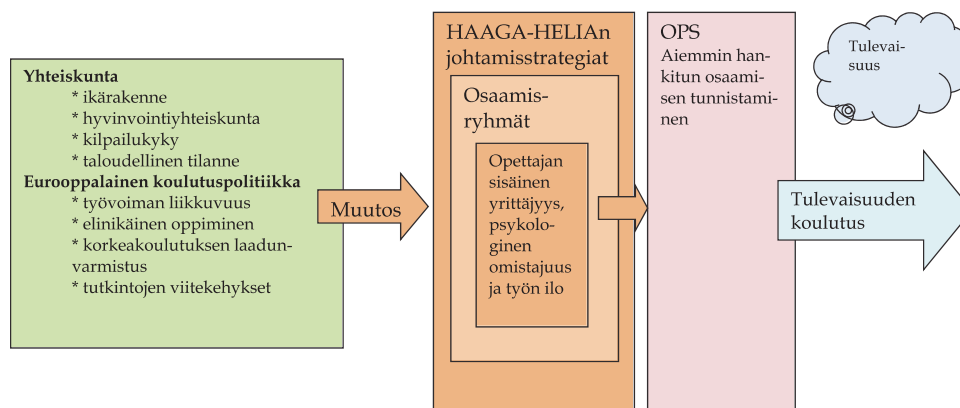
Opiskelijoiden valmistuminen on merkittävää myös ammattikorkeakouluille, sillä opetusministeriöltä tuleva rahoitus on sidoksissa opiskelijoiden valmistumismääriin. Perusrahoitusta myönnetään ammattikorkeakoulujen käyttökustannusten rahoittamiseen. Ammattikorkeakoululle määrätään opiskelijaa kohti yksikköhinta, jonka suuruuteen vaikuttavat sen eri koulutusaloilla oleva opiskelijamäärä sekä ammattikorkeakoulussa kahden vuoden aikana suoritettujen tutkintojen määrä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d. b.)

Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen opintojen hyväksilukemista selvittelyt työryhmä toteaa mietinnössään 2002, että ammattikorkeakouluissa on tärkeä kehittää toimintatapoja, joilla opiskelija voi nykyistä paremmin osoittaa osaamisensa, jota ei voida todistuksilla osoittaa mutta joka voi korvata osan opinnoista.

Opetusministeriön työryhmän muistion (2007:4, 1) mukaan korkeakouluilla tulee olla yhdenmukainen, luotettava ja läpinäkyvä järjestelmä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Saranpään (2009, 13) mukaan osaamisen tunnistaminen ja koulutusohjelmien osaamistarpeiden ennakointi voidaan nähdä samana asiana, mutta hieman erilaisina näkökulmina. Osaamisen tunnistaminen on paitsi opiskelijan osaamisen ja oppimisvalmiuksien tunnistamista, myös työpaikkojen nykyisten ja tulevien osaamistarpeiden sekä oppimismahdollisuuksien tunnistamista. Osaamisen tunnistaminen on strategisen liiketoiminnan kehittämisen kannalta keskeinen toiminto, jossa ennakointi on mukana.

Osaamisen tunnistamista tarvitaan, jotta osaamista voidaan tunnustaa. Tunnistamisen haasteissa on kyse ennen kaikkea osaamisen tunnistamisen käytäntöjen haasteista. Tunnustaminen on lopulta helpompi vaihe. (Saranpää 2007, 19.) Osaamisen tunnistamisen ja sitä seuraavan tunnustamisen avulla opiskeluprosessista tehdään mielekäs kaikkien toimijoiden kannalta. Niitä asioita, jotka opiskelija jo osaa, ei enää tarvitse opiskella. Opinnoissa voi keskittyä kehittämään olennaista, sitä, mikä kehittämistä edelleen vaatii.

Kuvioon 1 on koottu niitä yhteiskunnallisia ja eurooppalaisia koulutuspolitiikan tekijöitä, jotka edellyttävät muutoksia ammattikorkeakoulutukseen.



KUVIO 1 Yhteiskunnan ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan haasteet ammattikorkeakoulutukselle

1.3 Tutkimustehtävä ja rajaus

Osaamisen tunnistaminen on tullut Suomen koulutusjärjestelmään pysyväksi toiminnaksi. Ammattikorkeakouluissa opiskelee paljon opiskelijoita, jotka ovat hankkineet koulutusta ja osaamista eri oppilaitoksissa, työtehtävissä ja vapaa-ajalla. Osaaminen halutaan tunnistaa siltä osin kuin se sivuaa niitä tavoitteita, jotka ammattikorkeakouluopetuksella on.

Opettajan työhön kuuluu aktiivinen ympäröivän maailman seuraaminen. Työ kehittyy yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten mukana. Koulutuksessa näkökulman tulisi suuntautua eteenpäin, jolloin tulisi nähdä ne tarpeet, joita tarvitaan nykyisissä ja tulevaisuuden työtehtävissä. Opettajan työssä tärkeää on opiskelijan kohtaaminen ja oppimiseen innostaminen ja oppimisen varmistaminen. Uutena haasteena korkeakouluille on tullut opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja osaamisen sisällyttäminen uusiin opintoihin ja tutkintoihin. Kehittämällä toimintaansa ja ottamalla vastaan uudet haasteet ammattikorkeakoulu varmistaa jatkuvan kehittymisen. On tärkeää, että opettajat ovat kiinnostuneet ja innostuneet uuden asian kehittämisestä ja heillä on siihen tarvittavaa tietoa ja osaamista. Olen tehnyt vuosien aikana monen opettajan kanssa kehittämistyötä ja iloinut työstä erityisesti silloin, kun koko ryhmä on suhtautunut kehittämiseen positiivisesti ja ollut innostunut yhteisestä työstä ja saaduista tuloksista. Kun osaamisen tunnistaminen tuli korkeakouluihin, muutamat opettajat suhtautuivat uuteen asiaan myönteisen innostuneesti ja kokivat sen tärkeäksi. Ympäriällä oli kuitenkin myös opettajia, jotka eivät olleet asiasta kiinnostuneita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on koota opettajien kokemuksia osaamisen tunnistamisen kehittämisestä ja analysoida opettajien välisiä eroja tässä kehittämistyössä sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulmista. Pyrkimyksenä on tuottaa lisätietoa ja -ymmärrystä sisäisestä yrittäjyydestä, psykologisesta omistajuudesta sekä työn ilosta kehittämishankkeen aikaansaaman muutoksen yhteydessä ammattikorkeakoulukontekstissa.

Tutkimuksen alakysymyksinä ovat seuraavat kysymykset:

1. Mitkä seikat ovat yhteydessä opettajien sisäiseen yrittäjyyteen ja psykologiseen omistajuuteen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisessä?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on omasta osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämistyöstä työn ilon näkökulmasta?
3. Millaisia kokemuksia opettajilla on työyhteisön osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämistyöstä työn ilon näkökulmasta?

Tutkimuksessa ei tarkastella AHOT-prosessin onnistuneisuutta tai vaikutuksia, vaan toteuttajien innostusta ja kokemuksia kehittämisprosessin yhteydessä.

Tutkimus ei ota kantaa AHOT-prosessin edellyttämään muutosjohtamisen laatuun. Tutkimuksessa on tietoisesti jätetty vähemmälle yleinen muutoksen johtamisen kirjallisuus ja teorian keskiöön on nostettu psykologisen omistajuuden, sisäisen yrittäjyyden ja työn ilon aihepiirit muutoksen yhteydessä. Nämä teemat ovat olleet alisuhteisesti esillä muutosjohtamisen teoreettisessa kirjallisuudessa.

1.4 Keskeiset käsitteet

AHOT = aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, lyhyemmin osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen = osaamisen tunnistaminen.

Opiskelija on voinut hankkia osaamista koulutusorganisaatioiden ulkopuolelta eli erilaisissa työtehtävissä, harrastuksissa ja järjestötoiminnassa. **Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen** ideana on tunnistaa opiskelijalla jo olevaa osaamista, jolloin hänen ei tarvitse osallistua opintojaksojen sisältämään opetukseen niiden asioiden osalta, jotka hän jo tuntee ja osaa.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista tai lyhyemmin **osaamisen tunnistamista** tarkastellaan sekä opiskelijan että korkeakoulun näkökulmasta. Opiskelija pyrkii ymmärtämään eri tavoin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sitä suhteessa osaamistavoitteisiin niin, että hän pystyy kuvaamaan ja osoittamaan osaamisensa. Korkeakoulu arvioi opiskelijan esittämän, hänen aiemmin hankkimansa osaamisen suhteessa osaamistavoitteisiin. (Suomen yliopistojen rehtoreiden neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009, 7.)

Osaamisen tunnustaminen tarkoittaa virallisen hyväksynnän antamista opiskelijan aiemmin hankkimalle osaamiselle. (Suomen yliopistojen rehtoreiden neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009, 7.)

AHOT-koulutus

Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti 30 opintopisteen ammatilliset erikoistumisopinnot 2007–2008 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakouluympäristössä. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmasta osallistui kolme opettajaa koulutukseen. Työnantaja maksoi koulutuksen kustannukset. Koulutukseen kuului lähitapaamisten ja luentojen lisäksi omaan työhön liittyviä osaamisen tunnistamisen suunnittelutehtäviä. Niistä laadittiin kirjalliset raportit ja osaamisen tunnistamista kokeiltiin käytännön tilanteissa. Tässä tutkimuksessa on haastateltu yhtä tähän koulutukseen osallistunutta liiketalouden opettajaa.

HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti Helsingissä samaan aikaan 30 opintopisteen koulutuksen Aiemmin opitun tunnistaminen ja

tunnustaminen ammattikorkeakoulussa. Erikoistumisopinnot opetus-, tutkimus- ja kehittämistehtävissä toimiville. Tässä tutkimuksessa on haastateltu kahhta tähän koulutukseen osallistunutta liiketalouden opettajaa.

Ahotointi

Ahotoinnilla tarkoitetaan opettajan työtä osaamisen tunnistamisessa ja tunnistamisessa. Opettaja suunnittelee osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen toteuttamista käytännössä, toteuttaa sitä ja kehittää osaamisen tunnistamisen käytäntöjä. Ahotointi on tässä yhteydessä käsitteenä vakiintunut, mutta ei ole vielä sanana virallinen eikä yleiskieleen kelpuutettu.

Ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulut ovat osa Suomen korkeakoulujärjestelmää. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä korkeakoululaitoksen. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi. Ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Ammattiosaamista syventävät opinnot

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman opinnot koostuvat pakollisista perusopinnoista, pakollisista ammattiopinnoista, ammattiosaamista syventävistä opinnoista (ASO-opinnot) ja vapaasti valittavista opinnoista. ASO-opintoja tutkintoon sisältyy 45 opintopisteen verran. Näitä ammattiosaamista syventäviä opintoja ovat HRM (Human resource management) ja johtaminen, kansainvälinen liiketoiminta ja logistiikka, laskentatoimi ja rahoitus, mainonta ja yritysviestintä, markkinointi ja myynti ja yrittäjyys.

ARENE ry = Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, jonka toiminnan tarkoituksena on ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittäminen, ammattikorkeakoulujen välisen yhteistyön lisääminen sekä yhteisen keskustelufoorumin muodostaminen ammattikorkeakouluille (Arene ry).

EC = European Commission = Euroopan komissio. Euroopan komissio valvoo ja puolustaa koko EU:n etuja. Se laatii lakiehdotuksia Euroopan parlamentille ja neuvostolle, hallinnoi ja panee täytäntöön EU:n politiikkaa, valvoo EU-lainsäädännön noudattamista yhdessä EU:n tuomioistuimen kanssa ja neuvottelee EU:n puolesta kansainvälisissä yhteyksissä. (European Commission n.d. b.)

ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System. ECTS-järjestelmässä opintojen laajuuden mittayksikkö on ECTS-opintopiste (ECTS credit), joka kuvaa sitä työmäärää, jonka opintojakson suorittaminen opiskelijalta edellyttää. Yksi ECTS-opintopiste vastaa yhtä suomalaista opintopistettä. ECTS tekee korkeakoulutasoisen opetuksen ja oppimisen läpinäkyväksi koko Euroopassa ja mahdollistaa erilaisten opintojen tunnistamista. Eri oppilaitosten opintoja voidaan vertailla, opiskelijat voivat liikkua helpommin ja tutkintojen suoritus tulee opiskelijoille joustavammaksi. (European Commission n.d. a.)

EHEA = The European Higher Education Area. Bolognan prosessin tavoitteena on ollut sen perustamisesta lähtien (1999) varmistaa yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulualue, joka on kilpailukykyinen, yhteensopiva ja johdonmukainen. Euroopan korkeakoulutusalue (EHEA) käynnistettiin vuonna 2010 Budapest-Wienin ministerikokouksessa. (Bologna Process - European Higher Education Area 2010.)

EQF = The European Qualifications Framework = yhteinen eurooppalainen tutkintojen viitekehys, jonka avulla kytketään yhteen eri maiden tutkintojärjestelmiä. Se helpottaa Euroopan eri maiden ja eri koulutusjärjestelmien tuottamien tutkintojen vertailua ja ymmärtämistä. Sillä on kaksi päätavoitetta: edistää kansalaisten liikkuvuutta maiden välillä ja helpottaa elinikäistä oppimista. (European Commission 2009.)

Formaalilla oppimisella tarkoitetaan osallistumista koulujärjestelmän antamaan koulutukseen, joka tähtää tutkinnon suorittamiseen. Koulujärjestelmän mukaista tutkintoon johtavaa koulutusta järjestetään seuraavissa oppilaitoksissa: peruskoulu, lukio, ammatilliset oppilaitokset, ammattikorkeakoulut ja korkeakoulut. Ammatilliseen tutkintoon tähtäävää opetusta voidaan järjestää myös oppisopimuskoulutuksena sekä kansanopistoissa ja liikunnan koulutuskeskuksissa. (Tilastokeskus.)

Non-formaalilla oppimisella tarkoitetaan kurssimuotoiseen, muuhun kuin koulujärjestelmän mukaiseen tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistumista. Esimerkkejä kurssikoulutuksesta on työnantajan järjestämä tai kustantama henkilöstökoulutus, kansalais- ja työväenopistojen harrastus- ja kielikurssit, ammatilliset täydennyskoulutuskurssit, autokoulu, tanssikoulu jne. (Tilastokeskus.)

Informaalia oppimista voi tapahtua melkein kaikkialla paikasta riippumatta; perheen tai ystävien kesken, työpaikalla ja arkielämässä. Informaali oppiminen voi tapahtua itseohjattuna tai esim. perheen tai muun sosiaalisen kontekstin ohjaamana. (Tilastokeskus.)

OECD = The Organisation for Economic Co-operation and Development. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö on kansanvaltaisten markkinatalousmaiden yhteistyöjärjestö, jonka päämaja sijaitsee Pariisissa. Järjestö perustettiin 1961 ja siihen kuuluu tällä hetkellä 34 jäsenmaata (2012). Järjestön yleisenä päämääränä on kestävän taloudellisen kasvun ja työllisyyden edistäminen ja hyvinvoinnin lisääminen jäsenmaissa sekä maailmantalouden ekspansio ja kaupan kasvu monenkeskiseltä pohjalta. (OECD.)

Opetussuunnitelma = OPS

Ammattikorkeakoululaissa 9.5.2003/351 määrittää koulutusohjelmien ja opetussuunnitelmien suunnittelusta ja toteutuksesta.

Ammattikorkeakoulussa suoritettavaan tutkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina sen mukaan kuin valtioneuvoston asetuksella säädetään ja sen mukaan kuin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä määrätään. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien ja niiden opetussuunnitelmien tulee olla laajuudeltaan vähintään kolmen ja enintään neljän lukuvuoden päätoimisten opintojen mittaisia. Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää koulutusohjelmista ammattikorkeakoulun esityksestä. Ammattikorkeakoulu puolestaan päättää koulutusohjelmien opetussuunnitelmista sen mukaan kuin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä määrätään. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Koulutusohjelmien ja ammatillisten erikoistumisopintojen opetussuunnitelmat hyväksyy ammattikorkeakoulun hallitus (HAAGA-HELIA:n tutkintosääntö).

Osaamisryhmä

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa on 13 (vuonna 2012) osaamisryhmää. Jokaisella opettajalla on ensisijainen ryhmä, johon hän kuuluu sen mukaan, mitä aiheita ja opintojaksoja hän opettaa. Opettajalla voi olla myös toissijaisia ryhmiä, joiden toimintaan hän osallistuu mahdollisuuksien ja omien intressiensä mukaan.

Osaamisryhmien tehtävät ovat seuraavat:

1. oman osaamisalueen pedagoginen ja sisällöllinen kehittäminen kaikkien opetussuunnitelmien osalta sekä kehittämisehdotusten tekeminen
2. osaamisalueen sisäinen koordinointi
3. osaamisalueen edustaminen suhteessa muihin substanssialueisiin
4. osaamisalueen työelämä- ja yritys yhteistyön koordinointi

5. osaamisalueen sisäinen tiedon ja materiaalien levittäminen
6. T&K&I-toiminnan kehittäminen
7. opintojaksojen ja hankkeiden ajantasaisuuden varmistaminen
8. hyvien käytänteiden jakaminen
9. opetussuunnitelman ja opintojaksojen osaamistavoitteiden toteutumisen varmistaminen. (HAAGA-HELIA, liiketalouden koulutusyksikkö: Osaamisryhmän tehtävät.)

Vastuuopettaja

Jokaiselle opintojaksolle on valittu vastuuopettaja tai -opettajat. Vastuuopettaja vastaa opiskelijoille opintojaksoa koskeviin kysymyksiin, päivittää opintojaksokuvaukset vuosittain osaamisryhmän päätösten pohjalta ja tekee kehittämisehdotuksia opintojakson sisällöstä osaamisryhmälle.

Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo määritellään kappaleissa 3.1.-3.3.

1.5 Tutkimuksen kohdeorganisaatio: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu perustettiin vuonna 1991 ja Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu vuonna 1992. Tavoitteena oli vastata työelämän muuttuneisiin tarpeisiin ja antaa korkeakoulutasoista ammatillista koulutusta. Vuoden 2007 alusta näiden kahden ammattikorkeakoulun toiminnat yhdistettiin HAAGA-HELIA ammattikorkeakouluksi. HAAGA-HELIAssa opiskelee yli 10 000 opiskelijaa (vuonna 2012).

HAAGA-HELIAN oman tiedotteen mukaan sen juurissa ovat lähtökohtina vahvasti olleet yritysten ja työelämän tarpeet, tarve erikoistuneempaan liiketoiminnan ja yritystoiminnan osaamiseen sekä käytännön läheisyys ja halu olla edelläkävijä - mallioppilaitos. Nämä lähtökohdat näkyvät edelleen HAAGA-HELIAN visiossa, missiossa ja arvoperustassa.

HAAGA-HELIAssa voi suorittaa ammattikorkeakoulututkintoja ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, MBA-ohjelmia ja erikoistumisopintoja, sekä osallistua opettajankoulutukseen ja tutkimus- ja kehitystoimintaan. HAAGA-HELIA tarjoaa myös henkilöstökoulutusta yrityksille ja muille organisaatioille.

HAAGA-HELIAssa suoritettavat tutkinnot ovat tradenomi (liiketalouden, tietojenkäsittelyn ja johdon assistenttikoulutuksen koulutusohjelmat), tradenomi (ylempi AMK), medianomi (journalismin koulutusohjelma), restonomi (AMK) (hotelli, ravintola ja matkailuala), restonomi (ylempi AMK), liikunnanohjaaja (AMK) ja liikunnanohjaaja (ylempi AMK). (HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.)

1.6 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen johdannossa on esitetty tulevaisuuden haasteita koulutukselle. Nämä luovat vaatimuksia ammattikorkeakoulujen toiminnalle. Yksi esiin nousut haaste on osaamisen tunnistamisen käyttöönotto. Elinikäisen koulutuksen merkitys on tuotu vahvasti esiin ja sen mukana ajatus siitä, että tutkintokoulutuksen ohella osaamista voi kertyä myös työssä, harrastuksissa ja muussa elämässä. Kappaleessa esitetään tutkimustehtävä ja sen rajaus, tutkimuksessa esiintyvät keskeiset käsitteet, tutkimuksen kohdeorganisaatio ja tutkimuksen rakenne.

Kappaleessa kaksi kerrotaan, mitä osaamisen tunnistaminen on, mitkä seikat kuuluvat osaamisen tunnistamiseen ja mitä hyötyjä on nähty sen toteuttamisessa sekä opiskelijalle itselleen että korkeakoululle ja yhteiskunnalle.

Kolmannessa luvussa esitetään tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Luvussa kerrotaan tutkimuksissa ja kirjallisuudessa olevia käsityksiä ja teorioita sisäisestä yrittäjyydestä. Mitä sisäinen yrittäjyys on, miten se ilmenee, miksi sisäisiä yrittäjiä tarvitaan ja mitkä ovat edellytykset sisäiselle yrittäjyydelle. Luvussa kerrotaan myös, mitä tarkoitetaan psykologisella omistajuudella, miten se ilmenee työntekijällä, mitä psykologinen omistajuus edellyttää, miten se kehittyy ja mitkä ovat sen vaikutukset organisaation toimintaan. Luvussa esitetään myös niitä negatiivisia vaikutuksia, joita saattaa ilmetä psykologisen omistajuuden johdosta. Luvussa pohditaan työn iloon vaikuttavia tekijöitä ja työn ilon seurauksia. Lisäksi luvussa esitellään Koirasen malli yrittäjämäisen optimismin ja neuvokkuuden, psykologisen omistajuuden, keskinäisen auttamisen kulttuurin ja työn ilon keskinäisistä vaikutuksista toisiinsa. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tutkimusasetelma. Tutkimuksessa käytettävät haastatteluteemat ja niihin liittyvät kysymykset on laadittu tutkimustavoitteen, alakysymysten ja tutkimusasetelman mukaan.

Neljännessä luvussa esitetään tämän tutkimuksen metodologiset valinnat ja tutkimusmenetelmä. Luvussa kerrotaan tieteenfilosofiset perusteet ja metodologiset perusvalinnat, kerrotaan miten tutkimus toteutettiin, millainen on tutkimusaineisto ja miten tutkimusaineisto saatiin. Lopuksi kerrotaan aineiston käsittely- ja analyysiprosessit ja tehdään tutkimuksen arviointia.

Viidennessä luvussa kerrotaan empiirisen tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen tulokset kerrotaan teemoittain ja tutkimuskysymyksittäin jokaisen haastatteluryhmän osalta. Haastatteluryhmien vastauksien perusteella tehdään yhteenvetotaulukot. Lopuksi haastatteluryhmiä A, B ja C vertaillaan keskenään.

Kuudennen luvun päätelmissä jaetaan haastateltavat uusiin ryhmiin ja analysoidaan saatuja ryhmiä keskenään tutkimuskysymysten mukaisesti. Lopuksi tehdään johtopäätökset saaduista empiirisistä tuloksista ja esitetään yritykselle kehitettäviä kohteita.

Seitsemännessä luvussa tehdään tutkimuksesta lyhyt yhteenveto, pohditaan tutkimuksen teoreettista merkitystä ja käytännön sovellutuksia ja esitetään jatkotutkimuksen aiheita.

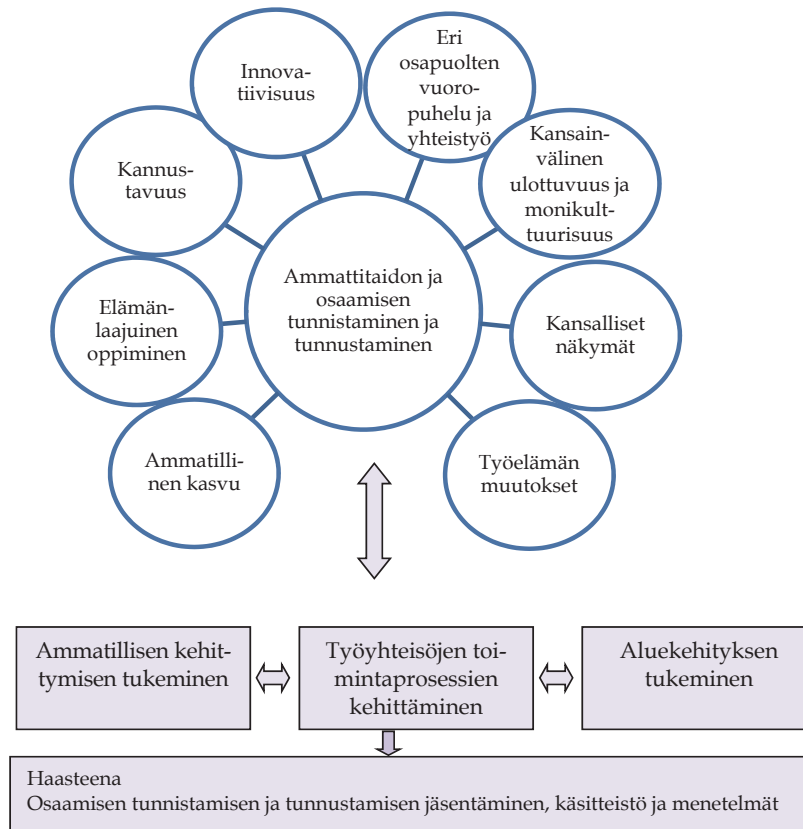
2 OSAAMISEN TUNNISTAMINEN

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen (AHOT)

Työelämän nopeat muutokset luovat haasteita osaamisen määrittelylle ja kehittämiselle. Tulevaisuudessa vaadittavia tietoja, taitoja ja osaamisen alueita on vaikea ennustaa. Keskeisinä piirteinä on nähty oma-aloitteisuus, innovatiivisuus, itseohjautuva oppiminen, kokemuksellinen oppiminen sekä siirrettävät taidot. Oleellisinta ei ole pelkästään tietomäärä, vaan myös kyky oppia, uusiutua ja innovoida. Osaavista ammattilaisista on tulevaisuudessa ennusteiden mukaan pulaa, jolloin aikuisväestön koulutuksen rooli osaavana ryhmänä korostuu. Ammattien sisällöt muuttuvat ja ammattitaidon kehittämisen tarve korostuu. Ihmiset joutuvat jatkuvasti oppimaan uutta (Niskanen, Lepänjuuri, Rautio, 2006, 10). On arvioitu, että ihmisillä tulee olemaan neljä-viisi ammattia uransa aikana. (Ojala 2001, 44; Sennett 2002, 18.) Haltia ja Jaakkola muistuttavat, että tunnistaminen voi olla myös tehokas tapa motivoida ne, jotka perinteisesti eivät ole opiskelleet, ja ne, jotka ovat olleet aktiivisen työvoiman ulkopuolella jonkin aikaa. Käytetyt menetelmät voivat tuoda esiin tietoja ja taitoja, joiden olemassaoloa henkilöt eivät itse ehkä ole ymmärtäneet eivätkä ole osanneet tarjota työnantajille. Prosessi vaatii henkilön aktiivista osallistumista, mikä jo sinällään lisää itseluottamusta. (Haltia & Jaakkola 2009, 6.)

Ammattitaidon tunnistamisessa on ensisijaisesti kyse yksilön ammatillisen kehittymisen tukemisesta. Niskasen ja Lepänjuuren mukaan (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 12) toiminta kytkeytyy samanaikaisesti työyhteisöjen ja alueiden kehittämiseen. Ammattitaito ja osaaminen ovat keskeisiä käsitteitä osaamisen tunnistamisessa ja tunnistamisessa. Osaaminen on käsitteenä moniulotteinen; siinä yhdistyvät tietojen ja taitojen luova käyttäminen ja ajattelun taidot. Lisäksi osaaminen on kykyä organisoida työtä ja työskennellä ryhmässä, kykyä joustaa ja mukautua muutoksiin, kykyä oppia, kykyä arvioida omaa osaamista ja toimintaa sitä samalla kehittäen. Tämä osaamiskäsitteen sisällöllinen määrittely johtaa siihen, että joudutaan ottamaan kantaa tulevaisuuden tapahtumiin ja ennustamaan niitä. (Hätönen 2004, 12-13.) Kuviossa 2 on kuvattu tekijät, jotka

liittyvät keskeisesti ammattitaidon ja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.



KUVIO 2 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 13)

Valtioneuvoston asetukset yliopistoista ja ammattikorkeakouluista luovat suuntaviivat aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle (AHOT). Asetukset mahdollistavat sen, että tutkintoa suoritettaessa yliopisto ja ammattikorkeakoulu voivat lukea hyväksi muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa tai muussa oppilaitoksessa suoritettuja vastaavia opintoja. Tutkintoon kuuluvia opintoja tai harjoittelua voidaan korvata muilla samantasoisilla opinnoilla tai vastaavalla harjoittelulla. Myös muulla tavoin osoitettua osaamista voidaan lukea hyväksi. (VN asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.)

Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto (ARENE ry) asettivat 2008 yhteisen työryhmän, jonka tavoitteena oli laatia aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen yhteiset valtakunnalliset periaatteet. Työryhmä otti huomioon suosituksia laatiessaan elinikäisen oppi-

misen kasvavat tarpeet, ammatillisen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen, eurooppalaisten tutkintojen viitekehysten ja laadunvarmistuksen.

ARENE julkaisi maaliskuussa 2009 raporttinsa Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Raportissa on kirjattu seuraavat AHOT-menettelyn (Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen) hyödyt:

AHOT-menettelyn hyötyjä opiskelijalle ovat

- yksilöllinen opiskeluprosessi
- motivaation kasvu, kun ei tarvitse opiskella samaa asiaa useaan kertaan
- opiskeluajan lyheneminen
- oman osaamisen tiedostaminen
- päällekkäisen opiskelun poistuminen.

AHOT-menettelyn hyötyjä korkeakoululle ovat

- resurssien säästäminen
- yhteistyön lisääntyminen korkeakoulun sisällä ja ulkopuolella
- kansainvälisten valmiuksien paraneminen
- kilpailukyvyn paraneminen
- laatutietoisuuden lisääntyminen
- opiskelijapotentiaalin laajeneminen
- työelämäyhteistyön ja työelämän tarpeisiin vastaamisen vahvistuminen.

AHOT-menettelyn hyötyjä työelämälle ovat

- yhteistyö korkeakoulujen kanssa vahvistuu
- työn ja opiskelun vuorottelu työssä tarvittavan osaamisen varmistamiseksi lisääntyy
- työssä hankittu osaaminen virallistuu
- tietoisuus korkeakouluopiskelun tuottamasta osaamisesta lisääntyy
- yhteiset menettelyt varmistavat, että työelämä voi luottaa korkeakoulujen antamien tutkintojen ja osaamisen yhtenäiseen laatutasoon.

Opetuksessa voidaan ottaa huomioon myös yksilölliset haasteet sekä työelämän tarpeet. Opiskelijat voivat tehdä oppimistehtäviä hyödyntäen omaa työtään ja samalla oppia työstä. Näiden tehtävien kautta myös opettajat saavat tietoa työelämän todellisista tilanteista ja haasteista. Opiskelusta voi näin hyötyä sekä opiskelija, oppilaitos että työpaikka. Kaiken kaikkiaan opiskelijoille voidaan luoda osana opiskelua oma polku sekä nopeampi ja mielekkäämpi tie opiskella. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Duvekotin (2007, 114–115) mukaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi sopii moneen tilanteeseen.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

1. on silta koulutuksen ja työelämän välillä, ammatti- ja aikuiskoulutuksen ja työelämän eri sektoreiden välillä
2. on innovatiivisten prosessien rakenne koulutuksen ja työn välillä, jolla voidaan hankkia osaamista ihmisille, joilla ei ole vielä tarpeeksi koulutusta
3. voi olla askel oman henkilökohtaisen uran luomisessa, sen avulla saadaan lisää työhön liittyvää osaamista joko uuden työn hankkimista varten tai nykyisen työpaikan säilyttämisessä
4. on johtamisen väline, jonka avulla työpaikalla voidaan kehittää henkilökunnan osaamista asiantuntijoiksi. (Duvekot 2007, 114–115.)

Osaamisen tunnistaminen on nähty ratkaisuna moneen haasteeseen. Sen avulla saadaan opintopisteitä (osaamisen tunnustaminen, osaamisen määrittäminen osaksi suoritettavaa tutkintoa) ja siten pystytään nopeuttamaan opiskelijoiden valmistumista. Kun koulutusorganisaation muut prosessit, opintojen suunnittelu ja toteutus, tukevat osaamisen tunnistamisen prosesseja, tämä tavoite voidaan Saranpään mukaan toteuttaa. Osaamisen tunnistaminen tukee opiskelijoiden valmistumista ajallaan, jolloin läpäisyasteet parantuvat. (Saranpää 2009, 11.)

Saranpään mukaan voidaan ajatella myös, että osaamisen tunnistaminen vähentää opintojen keskeyttämistä. Tämä riippuu siitä, voiko osaamisen tunnistamisen myötä rakentaa mielekkäämpiä opintoja, joissa opiskelijat ovat motivoituneita suorittamaan opintonsa loppuun (henkilökohtaistetut opintopolut). Mielekkyyttä opintoihin tuo se, että kehitetään sitä, mitä pitää kehittää sekä työelämän että yksittäisen opiskelijan näkökulmista. Toisaalta mielekkyyttä lisää myös se, että opintojen aikainen työssä käyminen sidotaan entistä paremmin osaksi opintoja ja siten osaksi opintopisteiden kerryttämistä. Osaamisen tunnistaminen tulisi sovittaa opintojen koko ajalle, eikä rajata sitä pelkästään aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen. (Saranpää 2009, 13.)

Yhteiskunnan käyttämät koulutusmäärärahat ovat pysyneet jo muutaman vuoden ajan lähes samansuuruisina (2011). Näköpiirissä ei ole, että tämän hetken taloudellisessa tilanteessa voitaisiin lisätä panostuksia koulutukseen. Osaamisen tunnistamisen avulla pyritään siihen, että opiskelijat voivat opiskella vain sitä, mikä on tarpeen, eikä käytetä rahaa siihen, mikä jo osataan. Suurissa koulutusohjelmissa voidaan vähentää rinnakkaistoteutusten määrää ja voidaan keskittyä olennaiseen. Toisaalta pienempien ryhmien avulla voidaan tukea oppimisen laadun parantumista. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen voi johtaa myös siihen, että opetusryhmät ovat pienempiä. Kun osa opiskelijoista osoittaa osaamisensa muulla tavoin ja tunnustamisprosessi on suunniteltu tehokkaaksi, jää perusopetukseen vähemmän opiskelijoita. Pienemmät opiskelijaryhmät mahdollistavat opetuksen tehostamisen ja oppimistulosten parantumisen. Toisaalta osaamisen tunnistamisessa käytetyt yksilölliset suoritustavat, kuten henkilökohtaistetut ja joustavat opintopolut, voivat tukea ja kannustaa erilaisia oppijoita. (Saranpää 2009, 11–13.)

Osaamisen tunnistamisen etuna voidaan pitää myös sitä, että työpaikat voivat saada olennaista osaamista liiketoimintastrategioiden ja kehittämisstrategioiden näkökulmista. Osaamisen tunnistamistoiminnan avulla sekä työpaikka että opiskelija oppivat arvioimaan omaa osaamistaan ja ohjaamaan itse omaa ammatillista kehittymistään. (Saranpää 2009, 13.)

Osaamisen tunnistaminen on yhteydessä myös opetussuunnitelmatyöhön. Osaamisen tunnistaminen tukee opettajien työelämäosaamisen säilymistä ja kehittymistä. Sen avulla opettajat saavat tietoa osaamisesta, jota työelämässä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Osaamisen tunnistaminen on siis yksi tapa tukea koulutusorganisaation henkilöstön osaamisen kehittämistä. (Saranpää 2009, 13.)

Osaamisen tunnistaminen kehittää opetussuunnitelmia evolutiivisesti, jatkuvan muutoksen periaatteella. Näin osaamisen tunnistaminen on osa koulutusohjelmien kehittämisen prosesseja, ja samalla se korvaa tai täydentää koulutusohjelmatasolla osaamisen ennakoinnin prosesseja. (Saranpää 2009, 13.)

Osaamisen tunnistaminen vaikuttaa myös opetussuunnitelmien kieleen. Opetussuunnitelmien kieli kehittyy työelämäläheisemmäksi, ja näin on mahdollista myös työpaikoilla ymmärtää, mitä opinnoissa tavoitellaan ja mitä tutkinnon suorittanut osaa. Toisaalta myös koulutusorganisaatioissa osataan entistä paremmin puhua työelämän kieltä. (Saranpää 2009, 14.) Myös Hanhinen toteaa, että kouluttajien ja työnantajien tulisi työskennellä jo koulutuksen aikana yhdessä valmistaakseen opiskelijoita kohtaamaan kompleksisen työelämän. Hänen mukaansa on hankalaa, jos työnantajat käyttävät työelämän ja opettajat ehkä opetushallinnon terminologiaa, eivätkä täysin ymmärrä toisiaan. (Hanhinen 2010, 13.) Ståhle ja Grönroos pitävät organisaatioissa käytettävää osaamista koskevaa yhteistä kieltä, käsitteistöä ja terminologiaa tietämyshallintajärjestelmien kivijalkana (Ståhle & Grönroos 2000, 26).

Työelämän tarpeet ja työelämän kehittäminen ovat ammattikorkeakouluille ensiarvoisen tärkeitä näkökulmia. Näitä kehittämismahdollisuuksia ammattikorkeakoulun tulee hyödyntää eri tavoin.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen HAAGA-HELIAssa

HAAGA-HELIAN tutkintosäännössä määritellään, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittamiseksi opiskelijan on hyväksytysti suoritettava opetussuunnitelman mukaiset opintojaksot ja työharjoittelu, laadittava opinnäytetyö sekä suoritettava kypsyysnäyte (HAAGA-HELIA 2011).

Koulutusohjelmien opetussuunnitelmat hyväksyy ammattikorkeakoulun hallitus (HAAGA-HELIA 2011). Opetussuunnitelmat tehdään koulutusohjelmassa ja niiden laatimiseen ottavat osaa koulutusohjelman opettajat ja johtajat. Opettajat työskentelevät osaamisryhmissä ja opetussuunnitelmia valmistellaan ryhmien sisällä ja yhteistyössä muiden osaamisryhmien kanssa. Jokainen opettaja kuuluu johonkin osaamisryhmään opettamansa aiheen mukaisesti. Osa-

misryhmän tehtävänä on muun muassa oman osaamisalueen pedagoginen ja sisällöllinen kehittäminen.

HAAGA-HELIA:n johtoryhmä hyväksyi 9.4.2010 aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ohjeet ja siinä noudatettavat periaatteet.

Ohjeiden mukaan muualla hankittua, aikaisempaan opiskeluun tai alan työkokemukseen perustuvaa osaamista on mahdollisuus osoittaa näytöillä. Jos opiskelijalla on vaadittua osaamista joltain aihealueelta, esimerkiksi toisen asteen ammatillisen tutkinnon tai työssä hankitun kokemuksen muodossa, hän voi suorittaa ne opintojaksot näytöin. Näytöissä edellytetään hallittavan opintojaksojen tavoitteissa ja sisällössä kuvatut asiat. Opiskelija näyttää aiemmin hankittua osaamistaan näytöllä koulutusohjelman ohjeiden mukaisesti.

HAAGA-HELIA:ssa on kokeiltu osaamisen tunnistamista useissa projekteissa. Näitä ovat olleet mm. Dopin, Ramona ja Kolava 40+. Opetusministeriön rahoittamaan TUNNE-projektiin osallistui useasta eri koulutusohjelmasta edustajia, ja työskentelyn tarkoituksena oli luoda yhtenäinen pohja HAAGA-HELIA:ssa tehtävälle osaamisen tunnistamiselle. Työskentelyn tuotoksena syntyi myös Osaamisen tunnistaminen -työkirja ammattikorkeakouluille. Työkirjassa esitellään ajattelutapoja ja työkaluja osaamisen tunnistamisen kehittämiseksi ammattikorkeakouluille. (Saranpää, 2009.)

Liiketalouden koulutusohjelman opettajia on ollut mukana sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulun että HAAGA-HELIA:n ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisen tunnistamisen koulutuksissa. Kolmenkymmenen opintopisteen pituisissa koulutuksissa on laadittu opetuskokeiluja, joissa on tunnistettu ja tunnustettu opiskelijoiden osaamista. Koulutukset toteutettiin vuosina 2007–2008.

Liiketalouden koulutusohjelmassa otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma syksyllä 2010. Osaamisryhmät laativat perusopintojen kuvauksiin mukaan ohjeet opintojakson osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta, ja näihin liittyvät näytöt toteutettiin ensimmäisen kerran syksyllä 2010.

HAAGA-HELIA:n ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti syyskuussa 2010 liiketalouden koulutusohjelman opettajille osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta puoli päivää kestävä koulutus- ja keskustelutilaisuuden ennen kuin opintojaksoille laadittiin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen arviointikriteerit.

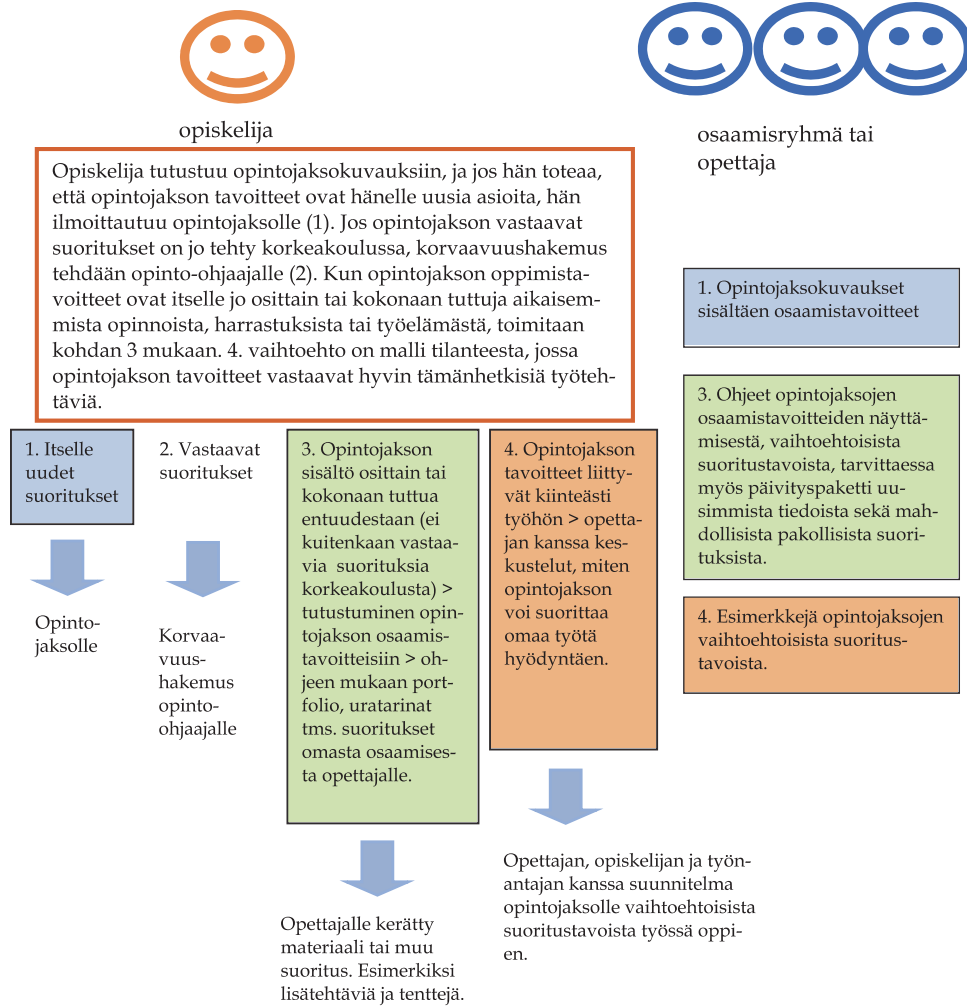
Osaamisryhmän opettajat tai opintojakson vastuuopettajat laativat tunnistamisen ja tunnustamisen arviointikriteerit pakollisten ammattiopintojen ja ammattiosaamista syventävien opintojen opintojaksoille joulukuun 2010 loppuun mennessä. Vapaasti valittavien opintojen osalta arviointikriteerit tuli olla valmiina maaliskuun 2011 loppuun mennessä. AHOT-prosessin aikataulu on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 AHOT-prosessin aikataulu

HAAGA-HELIAN AHOT-prosessin aikataulu (liiketalouden koulutusohjelma)						
2007-2008	2008-2009	2009	huhtikuu 2010	syksy 2010	joulukuu 2010	maaliskuu 2011
Koulutus 30 op	Tunne5- projekti	Arenen AHOT- raportti	HAAGA- HELIAN aikai- semmin hanki- tun osaamisen tunnustamisen ohjeet ja siinä noudatettavat periaatteet	Perusopinto- jen kuvauksis- sa maininta osaamisen tunnustamisen mahdollisuu- desta ja näihin liittyvät näytöt	Arviointi- kriteerit pakollisille ammatti- opinnoille ja ammatti- osaamista syventäville opinnoille	Vapaasti valittavien opinto- jaksojen arviointi- kriteerit

Kuvio 3 esittää mallin siitä, millaisena osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen prosessi näyttää opiskelijan ja opettajan näkökulmasta. Osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen lähtee aina liikkeelle opiskelijan toiminnasta. Opiskelija tutustuu opintojaksokuvauksiin, ja jos hän toteaa, että jonkin opintojakson sisältö on jo suoritettu korkeakoulussa, hän tekee korvaavuushakemuksen opinto-ohjaajalle. Jos opiskelijalla ei ole suorituksia muista korkeakouluista ja hän arvelee, että hän hallitsee osan tai kaikki opintojakson tavoitteiden mukaiset asiat joko työn, opintojen tai harrastusten kautta, hän voi tutustua opintojakson osaamisen tunnustamisen ohjeisiin ja laatia itse yhteenvedon osaamisestaan. Sen jälkeen hän keskustele opettajan kanssa osaamisensa vastaavuudesta opintojakson tavoitteisiin. Jos opiskelijan omat työtehtävät vastaavat opintojakson tavoitteita, voivat opettaja, opiskelija ja mahdollisesti työnantaja keskustella työhön liittyvistä tehtävistä, jotka korvaavat opintojakson suorituksen.

Osaamisen tunnistaminen ja opintojaksojen vaihtoehtoiset suoritustavat



KUVIO 3 Malli osaamisen tunnistamisesta

Opettajan kannalta osaamisen tunnistaminen edellyttää opintojaksokuvauksia, joissa on määritelty osaamistavoitteet. Opintojaksoille tehdään ohjeet siitä, miten osaamista voidaan näyttää kunkin opintojakson osalta. Opiskelijan tehtävänä on näyttää oma osaaminen. Opettaja arvioi osaamisen saadun näytön ja materiaalin perusteella tai ehdottaa vaihtoehtoisia suoritustapoja. Opintojaksoon voi liittyä myös kaikille pakollisia osioita. Jos opintojaksolla on erityisen tärkeää osaamista esimerkiksi jatko-opintojen kannalta, voi tämä osuus olla pakollista kaikille opiskelijoille. Opintojaksoon voi sisältyä myös sellaista uutta tietoa, jota opiskelijalla ei ennestään ole siitä huolimatta, että hän hallitsee muut opintojakson tavoitteet. Hän voi osaamisen tunnistamisen ohella tutustua tarvittaessa tähän hänelle uuteen tietoon. Opettaja voi myös tuoda esille esimerkkejä vaihtoehtoisista suoritustavoista työtehtävien kautta.

3 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Sisäinen yrittäjyys

3.1.1 Yrittäjyys käsitteenä

Euroopan ensimmäinen taloustieteen professori Jean-Baptiste Say aloitti ensimmäisenä 1700–1800 -lukujen vaihteessa yrittäjyys-termin käytön (Drucker 1986, 31). Hän määritteli yrittäjän henkilöksi, joka yhdistelemällä ja koordinoimalla tuotannontekijöitä pystyi varautumaan yllättäviin tapahtumiin ja ratkomaan ongelmia. Klassisen taloustieteen perustaja Adam Smith määritteli puolestaan kapitalistin omistajajohtajaksi tai johtajaksi, joka perustuotannontekijöitä yhdistelemällä muokkaa menestyvän yrityksen (Kallio 2002, 38).

Smith kehitti avoimen kilpailun tasapainoteoriaa, mutta hän ei kyennyt erottamaan yrittäjyyttä ja omistajuutta (Kyrö 1997, 110–111). Tätä yrittäjyyden puuttumista tasapainoteoriasta arvosteli Joseph Schumpeter, joka puolestaan painotti innovaation tärkeyttä kysynnän lisäämiseksi. Innovaatio merkitsi uusia tuotteita, palveluja, markkinoita ja uutta organisointia (Schumpeter 1971, 43–70). Kallion mukaan Schumpeterin yrittäjät ovat omistajajohtajia, jotka käynnistävät uusia yrityksiä hyödyntämään innovaatioita (Kallio 2002, 39). Cunningham ja Lischeron puolestaan tulkitsevat, että Schumpeter tarkoittaa yksilön innovatiivisuutta, johon ei liity omistajuutta ollenkaan (Cunningham & Lischeron 1991, 50–51). Heinosen mukaan Schumpeterin yrittäjyys on prosessi ja yrittäjän tehtävänä on innovoida ja yhdistää tuotannontekijät uudella tavalla (Heinonen 1999, 149–150).

3.1.2 Sisäinen yrittäjyys osana yrittäjyyttä

Yhteisöllisen yrittäjyyden käsitteen ovat tuoneet esiin 1970-luvulla muun muassa Peterson ja Berger (1972) ja Hanan (1976), mutta vasta Pinchot'n 1985 julkaiseman kirjan jälkeen sisäisestä yrittäjyydestä tuli erillinen tutkimuksen kohde (Christensen 2005). Pinchot (1985) otti käyttöön käsitteen sisäinen yrittäjä, "in-

trapreneur”, erotuksena ulkoisesta yrittäjistä, ”entrepreneur”. Sisäinen yrittäjyys merkitsee Pinchot’n mukaan yrityksessä yrittäjämäisesti toimivia ryhmiä tai yksilöitä, jotka luovat uutta oman toiminnan kautta ympärillään olevasta hierarkkisesta ja jäykästä organisaatiosta huolimatta (Kyrö 1997, 200).

Antoncic–Hisrichin mukaan sisäisellä yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjyyttä olemassa olevassa organisaatiossa, jossa toimitaan aikaisemmin totutusta poikkeavalla tavalla. Tämän toiminnan tuloksena voi olla uutta liiketoimintaa tai muuta innovatiivista toimintaa, kuten uusia tuotteita, palveluita, teknologioita, sisäisiä toimintatapoja, strategioita ja uusiutumista (Antoncic–Hisrich 2001, 2003, 2004).

Antoncic–Hisrichin mukaan sisäisen yrittäjyyden ilmiön kuvaamisessa on käytetty mm. seuraavia käsitteitä (2003, 21):

intrapreneuring (Pinchot 1985)

corporate entrepreneurship (Burgelman 1983; Vesper 1984; Guth & Gingsberg 1990; Hornsby et al 1993; Zahra 1991, 1993; Stopford & Baden-Fuller 1994; Sharma & Chrisman 1999)

intracorporate entrepreneurship (Cooper 1981)

corporate venturing (MacMillan 1986; Vesper 1990)

internal corporate entrepreneurship (Schollhammer 1981, 1982; Jones & Buttler 1992)

innovative (Miller & Friesen 1983)

entrepreneurial strategy making (Dess et al. 1997)

firm-level entrepreneurship (Covin & Slevin 1986, 1991)

orientation (Lumpkin & Dess 1996; Knight 1997).

Koirasen ja Pohjansaaren mukaan ulkoinen yrittäjyys liittyy oman yrityksen perustamiseen ja pyörittämisen, kun taas sisäinen yrittäjyys on yrittäjämäinen ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa jonkin työyhteisön jäsenenä (Koiranen & Pohjansaari 1994, 7).

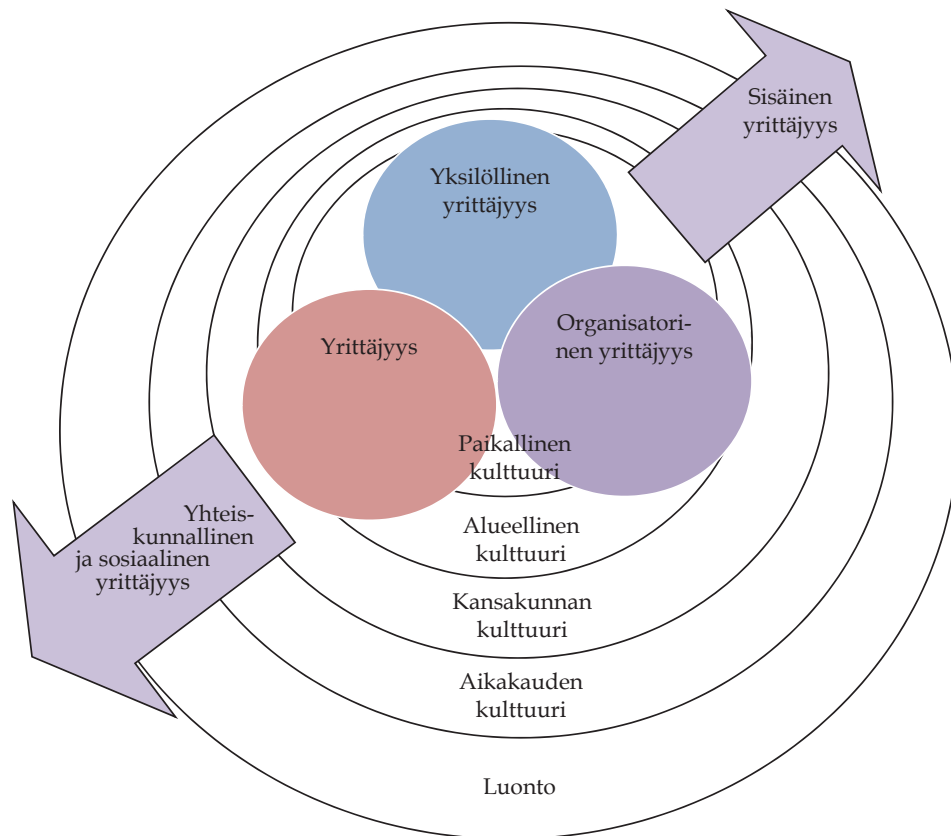
Kyrön mukaan Koirasen ja Pohjansaaren määritelmä ei ota kantaa siihen, miten yrittäjämäisyys asemoidaan työyhteisön ulkopuolella. Kyrö toteaa tutkimuksessaan, että on ongelmallista, kun sisäisellä yrittäjyydellä tarkoitetaan sekä yksilön että ryhmän toimintaa organisaatiossa. Tämän tuloksena hän jakaa yrittäjyyden kolmeen lajiin (kuvio 4): *ulkoiseen yrittäjyyteen, sisäiseen yrittäjyyteen* sekä *omaehtoiseen yrittäjyyteen* (Kyrö 1998, 118).



KUVIO 4 Ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys (Kyrö 1998, 118)

Ulkoinen yrittäjyys kuvaa prosessia, jonka tunnusmerkkinä syntyy itsenäinen pienyritys. Siinä yrittäjä ja yritys yhdentyvät yrittäjäpersoonassa. Sisäinen yrittäjyys viittaa työyhteisön tai organisaation yrittäjämäiseen toimintatapaan. Se on kuvaus kollektiivisesta prosessista, tietoisesta tai tiedostamattomasta organisaation tavasta toimia. Omaehtoinen yrittäjyys viittaa yksilön omaan kehityskertomukseen, hänen käyttäytymiseensä, asenteisiinsa ja tapaansa toimia. Jokainen joutuu yrittäjämäisesti etsimään paikkansa ja huolehtimaan osaamisestaan niin oppimisessa, sosiaalisessa elämässä kuin työelämässäkin (Kyrö 1997, 225–226; Kyrö 1998, 134).

Myöhemmin Kyrö (2010, 5) on jakanut yrittäjyyden viiteen lajiin: yrittäjyys, yksilöllinen yrittäjyys, organisatorinen yrittäjyys, sisäinen yrittäjyys ja yhteiskunnallinen ja sosiaalinen yrittäjyys.



KUVIO 5 Mitä yrittäjyys on? (Kyrö 2010)

Kyrön mukaan (kuvio 5) yrittäjyys on pienyrityksen johtamista ja omistamista. Se on vuoropuhelua liiketoiminnan ja yksilön välillä. Yksilöllinen yrittäjyys tarkoittaa yksilön itseohjautuvaa käyttäytymistä. Organisatorinen yrittäjyys on organisaation kollektiivista käyttäytymistä. Sisäinen yrittäjyys on Kyrön mukaan vuoropuhelua organisatorisen ja yksilöllisen yrittäjyyden välillä. Yhteis-

kunnallinen ja sosiaalinen yrittäjyys liittyvät henkilön yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen toimintaan.

Heinonen ja Vento-Vierikko puolestaan toteavat, että ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden erona ilmenemismuodon ja organisatorisen kontekstin lisäksi on yhteisöllisyys. Sisäinen yrittäjyys ilmenee organisaatiossa ja liittyy usean ihmisen tapaan työskennellä. Kyse voi Heinosen ja Vento-Vierikon mukaan olla tiimistä, työryhmästä, osastosta, yksiköstä tai koko organisaatiosta. (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 35). Heinonen määrittelee sisäisen yrittäjyyden yrittäjämäisenä toimintatapana. Yrittäjämäinen toimintatapa viittaa toimintaan, jonka avulla yksilö tai ryhmä parantaa kykyään aikaansaada, kehittää ja selviytyä menestyksekkäästi muutoksista ja innovaatioista, joihin sisältyy epävarmuutta ja monimutkaisia tilanteita. Näin toimimalla saadaan henkilökohtaista tyydytystä. Heinosen mukaan sisäistä yrittäjyyttä on yrittäjämäinen toiminta olemassa olevassa organisaatiossa. Sisäisessä yrittäjyydessä on kysymys idearikkaudesta ja uusien mahdollisuuksien huomaamisesta, niihin tarttumisesta sekä luottamus siihen, että mahdollisuuteen tarttuminen uudella, aikaisemmin totutusta poikkeavalla tavalla onnistuu ja tukee organisaation tavoitteiden toteutumista. (Heinonen 1999, 155.)

Heinonen korostaa, että yrittäjämäinen toimintatapa määrittää toimintatavan ja sen vaikuttimet, kun taas sisäinen yrittäjyys liittyy toimintatavan olemassa olevaan organisaatioon ja sen tavoitteisiin (Heinonen 2001, 21).

Sisäinen yrittäjyys on määritelty myös niin, että se on motivoitunutta ja aloitekykyistä työskentelyä toisen palveluksessa (Zahra 1993, 325; Gibb 1990; Lampikoski & Emden 1997, 69; Upton, Teal & Felan 2001, 69). Sisäinen yrittäjyys kuvastuu työn ilona ja tuloksellisuutena omassa työssä.

Sisäinen yrittäjyys liittyy läheisesti *empowerment*-käsitteeseen. Tällöin tarkoitetaan voimaantumista ja valtaistamista ja valtaistumista. Ne tarkoittavat resurssien ja toimivallan delegointia sekä sen käyttöä. Tällaisessa tilanteessa organisaatiossa syntyy uusia toiminnan mahdollisuuksia sekä yksilöiden halua ja kykyä tarttua näihin mahdollisuuksiin (Appelbaum & Hebert & Lecroux 1999, 236–238; Forrester 2000, 69–72).

Haskins ja Williams erottava neljä tapaa lähestyä sisäistä yrittäjyyttä (Koiranen & Pohjansaari 1994, 35):

- yksilökeskeinen lähestymistapa
- ryhmälähestymistapa
- organisatorinen lähestymistapa
- erillisten yritysten perustaminen.

Christensen ehdottaa, että käsite *corporate entrepreneurship* olisi laajempi nimitys ja kattaisi kaiken, mikä yrityksessä liittyy yrittäjyyteen (Christensen 2005), kuten sisäinen yrittäjyys (Pinchot 1985: *intrapreneurship*), ulkoinen yrittäjyys (Chang 1998: *exopreneurship*) ja yhteisöllinen yrittäjyys (Burgelman 1983: *corporate venturing*). Yhteistä hänen mukaansa näille käsitteille on se, että ne

kaikki viittaavat moniulotteiseen prosessiin, mikä johtaa innovatiivisiin ideoihin. (Hornsby et al. 1993, 30).

3.1.3 Sisäinen yrittäjä

Sisäinen yrittäjyys ei synny organisaatiossa itsessään, vaan sisäinen yrittäjä on sisäisen yrittäjyyden päätoimija ja avainhenkilö (Heinonen & Vento-Vierikko 2002). Sisäinen yrittäjyys ei tule annettuna ylhäältä, vaan se kumpuaa organisaation jäsenistä, jotka ovat motivoituneita tekemään asioita uudella tavalla ja joilla on siihen mahdollisuus. Sisäisen yrittäjän ominaisuuksia ja tuntomerkkejä on kuvattu monin tavoin.

Sisäinen yrittäjä on mahdollisuuksia havainnoiva visionääri ja innovatiivisia uusia järjestelmiä, tapoja, tuotteita, palveluja ja verkostoja tuottava työntekijä (Hauschildt 1999, 170; Antoncic & Hisrich 2001, 523; Pinchot 1985, 43; Persing 1999, 528; Hill & Collins 2000, 384; Koironen 1993, 127; Hostager et al. 1998, Kao 1991) Juuri mahdollisuutta, sen havaitsemista ja hyödyntämistä, pidetään keskeisenä sisäisen yrittäjän ominaisuutena (Shane & Venkataraman 2000).

Koironen mukaan sisäinen yrittäjä on ihminen, jolla on luovuutta, visioita ja kunnianhimoa. Sisäinen yrittäjä ei välttämättä ole uusien tuotteiden ja palveluiden keksijä, hänen panoksensa on idean kehittäminen ja muuttaminen kannattavaksi todelliseksi tuotteeksi (Koironen & Pohjansaari 1994, 36; Koironen 1993, 127). Koironen määrittelee, että sisäinen yrittäjä ei ole vain näkijä, vaan myös tekijä. Sisäinen yrittäjä ei jää pelkäksi ajattelijaksi ja suunnittelijaksi, vaan hänellä on halu panna toimeksi. Luodessaan mahdollisuuden itselleen, hän on taipuvainen kovaan työntekoon. Sisäinen yrittäjä omistautuu hankkeelleen voimakkaasti ja asettaa omalle työlleen korkeat laatutavoitteet. (Koironen 1993, 125.)

Sisäinen yrittäjä on innostuja. Hänen motivaationsa kumpuaa innostumisesta ja vapaudesta: mahdollisuudesta asettaa yksilöllisiä tavoitteita ja saavuttaa ne (Kuratko et al. 1993, 29). Kansikas (2007, 73–74) muistuttaa, että into on parasta raaka-ainetta sisäiselle yrittäjyydelle, kun sen myötä yhdistyvät kokemus, taidot, kannustaminen, realismi ja mahdollisimman objektiivinen tieto (kuvio 6).

Oma asenne vaikuttaa sisäiseen yrittäjyyteen. Kansikas korostaa, että sisäinen yrittäjä suhtautuu positiivisesti asioihin, mikä luo mahdollisuuksia onnistumisen tunteille ja menestykselle (Kansikas 2005, 99). Myös Heinonen ja Paasio (2005, 33) toteavat, että yksilön kyvyt ja asenteet vaikuttavat hänen toimintaansa sisäisenä yrittäjänä.



KUVIO 6 Innostuneisuuden yhdistyminen osaamiseen (Kansikas 2007, 74)

Sisäisellä yrittäjällä on aloitekykyä, hän tekee aloitteita sellaisistakin asioista, joita hänelle ei ole annettu tehtäväksi. Hän on motivoitunut asettamaan ja saavuttamaan tavoitteensa. (Koiranen 1993, 127; Block & MacMillan 1996.)

Sisäinen yrittäjä kyseenalaistaa vallitsevan tilanteen ja saa motivaationsa ongelmien ratkaisemisesta, muutoksen aikaansaamisesta ja innovoinnista (Gibb 1990, Amit et al. 1993.) Myös Huuskosen mukaan sisäinen yrittäjä on tunnistettavissa innovatiivisen työntekotavan perusteella (Huuskonen 1992). Sisäistä yrittäjää viehättää vastuu ja vapaus toteuttaa itsenäisesti oma työ tai hanke (Koiranen 1993, 128–129, Gibb 1990, Amit et al. 1993, Kao 1991, Huuskonen 1992, Pinchot 1985).

Sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat myös henkilökohtaiset piirteet. Hornsby et al. (1993) huomauttavat, että tietyillä henkilökohtaisilla luonteenpiirteillä on vaikutusta sisäisen yrittäjyyden syntymiseen. Tällaisia luonteenpiirteitä ovat riskinotto-kyky, itsenäisyyden tarve, tavoitteellinen toiminta, tarve saada tuloksia aikaan ja keskittyminen omaan uraan.

Schindehutton mukaan yksilön päätös toimia sisäisesti yritteliäästi syntyy organisaatioon ja yksilöön liittyvien tekijöiden yhteisvaikutuksesta silloin, kun jonkinlainen toimintaa kiihdyttävä tapahtuma saa yksilön käyttäytymään sisäisesti yritteliäästi (Schindehutte et al. 2000).

3.1.4 Miksi sisäisiä yrittäjiä tarvitaan?

Kansikkaan mukaan sisäinen yrittäjyys on luovaa ajattelua ja työskentelyä työnantajan palveluksessa työntekijänä. Se lisää toiminnan tuottavuutta ja uusien toimintojen innovatiivisuutta. Sisäiset yrittäjät sitoutuvat työnsä tuloksiin aivan, kuin yritys olisi heidän omansa. Sisäisiä yrittäjiä tarvitaan organisaatioissa erityisesti silloin, kun

1. halutaan viedä organisaatiossa läpi uudistuksia - tarvitaan visionääriä, jolla on ideoita, sekä kannustajia, jotka saavat ihmiset puolelleen toteuttamaan uudistuksia;
2. kaivataan aloitteita ja monipuolisia näkökulmia ratkaisun saavuttamiseksi - tarvitaan tietoa kerääviä ja sitä jalostavia sisäisiä yrittäjiä;
3. tarve jakaa valtaa ja vastuuta on ajankohtainen - tarvitaan delegoivaa johtajuutta;
4. työtä on tehtävä luovemmin ja innovatiivisemmin - tarvitaan keksijöitä ja luovan työn tekijöitä;
5. halutaan edistää oppimista ja vastuunkantoa organisaatiossa - tarvitaan vastuunkantajia. (Kansikas 2007, 61–63.)

Sisäinen yrittäjyys voi vaikuttaa merkittävästi yrityksen kasvuun ja tuottavuuteen. Yritykset, jotka kasvattavat organisaatorakennetta ja arvojaan kohti sisäisen yrittäjyyden aktiviteetteja ja joilla on sisäisen yrittäjyyden orientaatioita, todennäköisesti kasvavat nopeammin ja voitollisemmin kuin organisaatiot, joilla on vähemmän vastaavia ominaisuuksia. Menestyminen pohjautuu siihen, että sisäisesti yrittäjämäiset organisaatiot ovat innovatiivisia, jatkuvasti uudistuvia ja proaktiivisia. (Antoncic & Hisrich 2000, 35.)

Nyyssölä on tutkinut omistajaohjausta, sisäistä yrittäjyyttä ja tuloksellisuutta ammattikorkeakouluissa ja hänen arvionsa mukaan yrittäjähenkisen organisaatiokulttuurin ja rakenteiden ja prosessien joustavuuden merkitykset kasvavat entisestään, jos koulujen rahoitusperusteet siirtyvät vielä voimakkaammin ulkoisen rahoituksen suuntaan. Johtajuuden imagosta ja toimivuudesta tulee kilpailutekijä koulujen rekrytoidessa rohkeita innovaattoreita. Nyyssölä korostaa, että organisaation sisäiseen yrittämiseen suuntautuva tutkimus ja tutkimustulosten aikainen hyödyntäminen saattavat olla joillekin kouluille jopa olemassaolon edellytys. (Nyyssölä 2008, 301.)

3.1.5 Sisäisen yrittäjyyden edellytykset

Sisäinen yrittäjyys voi olla yksilökeskeistä, ryhmiin liittyvää tai organisaatioihin kuuluva ilmiö. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa kiinnitetään huomio sisäiseen yrittäjyyteen kuuluviin työntekijöiden ominaisuuksiin sekä esimerkiksi kannustimina käytettäviin palkkioihin. Kehitettäessä organisaatiota tai ryhmää sisäiseen yrittäjyyteen pyritään tukemaan yrittäjämäisen ilmapiirin ja yhteishengen syntymistä yritykseen. Koko yhteisöä rohkaistaan tällöin ideointiin ja uusiin toimintatapoihin. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 35.)

Hornsby ja Kuratko ovat löytäneet kirjallisuudesta viisi tekijää, jotka aikaansaavat sisäistä yrittäjyyttä. Nämä ovat palkitseminen, johdon tuki, resurssit, organisaation rakenne ja riskinotto (Kuratko et al. 1990; Hornsby et al., 2002). Kuitenkin empiirisessä tutkimuksessa (Kuratko et al. 1990) tuli esiin vain neljä edellä mainituista: johdon tuki, organisaation rakenne, resurssit ja palkitseminen.

Hornsby et al. (1993) jatkoivat tutkimuksiaan, joiden tuloksena he määrittelivät sisäiselle yrittäjyydelle seuraavat tekijät: johdon tuki, vaikuttamisen

mahdollisuudet omaan työhön, palkkiot, annettu aika ja organisaation rajat (Christensen 2005, 307).

Christensen (2005, 315) tutki tanskalaisessa yrityksessä tekijöitä, jotka vaikuttavat sisäisen yrittäjyyden syntymiseen. Hän otti lähtökohdaksi ne viisi tekijää, jotka Kuratko et al. alun perin löysivät kirjallisuudesta. Nämä olivat palkitseminen, johdon tuki, resurssit, organisaation rakenne ja riskinotto (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät (Christensen 2005, 315)

Tekijä	Perustekijät	Sisäisen yrittäjyyden tekijät
Palkitseminen	säännöllinen palkka, työpaikan pysyvyys	ylennykset, laajennettu vastuu työstä, itsenäisyys, tunnustukset, aikaa työskennellä haluamansa projektin kanssa, bonukset
Johdon tuki	tukijat	sitoutuminen
Resurssit	rahoituksellinen ja materiaallinen tuki	tiedolliset resurssit
Organisaation rakenne	hierarkia	yhteisöllinen yrittäjyys, toiminnalliset rajat ylittävät tiimit, kansainvälistyminen, ulkopuolinen verkostoituminen
Riskinotto	matalamman riskin sietokyky	virheiden hyväksyminen (no penalisation)

Palkitseminen

Monet tutkijat (mm. Morris & Kuratko 2002; Sathe 2003) painottavat, että yritys voi rohkaista työntekijöitä yrittäjämäiseen toimintaan luomalla tehokkaan palkitsemisjärjestelmän, josta käy ilmi selkeät tavoitteet, palautteen antaminen, henkilökohtaiset vaikutukset ja tulokseen pohjautuvat palkkiot. Palkitseminen voi olla myös tiimin työhön kohdistuvaa. Palkitsemisjärjestelmä, joka rohkaisee työntekijöitä toimimaan yrityksen tavoitteiden mukaisesti, on ensiarvoisen tärkeä. Sathen (2003) mukaan ihmisiä motivoivat erilaiset asiat. Yrittäjähenkilöt kokevat palkintona sen, että he voivat perustaa oman yrityksen ja näkevät taloudellisten voittojen mahdollisuuden, kun taas sisäisiä yrittäjiä motivoivat muut tekijät, jotka eivät aina ole selviä. Morris & Kuratko (2002, 245) huomauttavat, että sisäisiä yrittäjiä motivoivat kontrolloitavissa olevat palkinnot, kuten säännöllinen työ, bonukset, voittopalkkiot, yrityksen osakkeet, laajempi vastuu työstä, aika työskennellä suosikkiprojektin kanssa, itsenäisyys, yksityinen tai julkinen tunnustus työstä ja taloudellinen tuki tutkimukseen tai esimerkiksi konferenssimatkaan. Morris & Kuratko (2002) toteavat, että sisäiset yrittäjät voivat jakaa joitakin työn riskejä, mutta taloudellinen riski ja kannustin ovat asia, joka erottaa yrittäjän ja sisäisen yrittäjän toisistaan.

Christensenin mukaan taloudelliset vaikuttimet liittyvät myös kansallisiin eroihin: amerikkalaiset työtekijät arvostavat taloudellisia palkintoja, kun taas

tanskalaiset työntekijät arvostavat enemmän sitä, että saavat ylennyksiä, tunnustusta ja arvostusta kollegoilta. Tanskalaiset työntekijät arvostavat suuresti työajan joustavuutta ja se on kollegojen antaman tunnustuksen ohella yleisin palkkio työstä. Myös sitä arvostetaan, että työn valmistuttua saadaan huomiota ja positiivista palautetta. (Christensen 2005, 310.)

Johdon tuki

Sisäisen yrittäjyyden tukemisessa on ratkaisevan tärkeää johdon tuki, vaikka johto ei täysin ymmärtäisikään sisäisen yrittäjän tekemisiä. Johdon tuen keskeinen idea on Kuratkon (Kuratko et al. 1990) ja Hornsbyn (Hornsby et al. 1993) mukaan siinä, että he rohkaisevat työntekijöitä uskomaan, että uuden luominen kuuluu jokaiselle työntekijälle. Christensenin mukaan juuri tämä seikka on keskeinen myös hänen tutkimuksessaan. Tanskalaisessa yrityksessä jokaista rohkaistaan olemaan innovatiivinen ja tämän seurauksena uusia innovaatioita tapahtuu joka puolella yritystä. (Christensen 2005, 311.)

Tukea antava johtaminen nähdään myös niin, että tukea on sellainen toiminta, joka ei estä uusien aloitteiden eteenpäin viemistä. Tuki nähdään sponsorin toimintana, jolloin saadaan resursseja kehittää uusia ideoita. Toisaalta työntekijät pitävät erityisen tärkeänä kollegojen tukea. Sen lisäksi, että uusista ideoista keskustellaan, työntekijäryhmät yhdessä työskentelevät kehittääkseen uusia tuotteita ja ideoita. Myös avustavat työntekijät, kuten IT-tuki ja toimistohenkilökunta tukevat työllään muita työntekijöitä niin, että he tekevät rutiinitehtäviä muiden puolesta ja muut työntekijät voivat keskittyä uusien asioiden kehittämiseen. Christensenin mukaan hyvästä ilmapiiristä ja kollegojen vankasta tuesta yrityksessä kertoo se seikka, että on helppo saada työntekijät työskentelemään uusien asioiden ja ongelmien parissa, vaikka heillä on kiire omien töiden kanssa. (Christensen 2005, 311.)

Resurssit

Johdon tuen lisäksi projekteissa tarvitaan myös taloudellista tukea, jotta päästään työn vauhtiin (Hornsby et al. 2002, Sathe 2003, Stenvenson & Jarillo 1990, Stopford & Baden-Fuller 1994). Toisaalta projektien onnistumisen nopeus ei ole suoraan verrannollinen tuen määrään; tarvitaan myös rohkaisua, oivalluksia ja hikeä (Fry 1987).

Christensen toteaa tutkimuksessaan, että resurssien ja ajan puute on este pitkän aikavälin innovointiin. Myös työntekijät korostavat, että joustava työaika mahdollistaa uudet innovaatiot ja niihin osallistumisen. Taloudellisilla resursseilla on tärkeä rooli sisäisessä yrittäjyydessä tai uusien ideoiden kehittämisessä ja käyttöönotossa. (Christensen 2005, 312.)

Muutammat tutkijat (Nonaka & Takeuchi 1995; Bukh et al. 2005) ovat tulleet siihen tulokseen, että tietoyhteiskunnassa yrityksen tärkein voimavara ja resurssi on itse tieto. Tieto ei ole vain olennainen innovaation aikaansaaja, vaan sillä on tärkeä osa yrityksen kilpailuetuna.

Organisaation rakenne

Monissa tutkimuksissa innovatiivisen toiminnan edellytyksenä on pidetty organisaation rakennetta (Guth & Ginsberg 1990; Hornsby et al. 1993; Sathe 2003). Christensen toteaa, että uudet hankkeet eivät välttämättä ole osa yrityksen normaalia toimintaa eivätkä noudata yrityksen toiminnallisia rajoja. Usein innovatiivisessa kehittämisessä tarvitaan monenlaista osaamista ja asiantuntijoita monelta yrityksen toiminnan alueelta. Toisaalta organisaation rakenteen tulee myös olla sellainen, että työntekijät voivat keskittyä omaan projektiinsa ja työhönsä, eikä heidän tarvitse olla mukana liian monessa hankkeessa. (Christensen 2005, 313.)

Riskinotto

Viides Kuratkon et al. (1990) esittämistä sisäisen yrittäjyyden syntyyn vaikuttavista tekijöistä on riskinotto. Morris ja Kuratko (2002) kuvaavat, että sekä liian pieni riskinotto että liian suuri riski voivat olla kohtalokasta yritykselle. Liian pieni riski on vaarallinen silloin, kun yritys ei ota huomioon markkinoiden muuttuvia olosuhteita eikä kehitä toimintaansa ja luo uusia innovaatioita. Liian suuresta riskistä voidaan puhua silloin, kun halutaan tunkeutua markkinoille suurin ponnistuksin jonkin mullistavan innovaation avulla. Fry (1987) painottaa, että se seikka, että innovatiivista toimintaa ei rangaista tai liiaksi moitita, kun idea ei ole menestynyt, rohkaisee sisäisen yrittäjyyden henkeä työpaikalla. Epäonnistuneessakin tilanteessa sisäinen yrittäjä saa kokemusta ja oppii lisää siitä, mikä toimii ja mikä ei. (Morris & Kuratko 2002.)

Christensenin mukaan edellä mainitut viisi tekijää eivät kuitenkaan selittäneet kattavasti sisäisen yrittäjyyden syntyä ja hänen mukaansa sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttivat näiden lisäksi yrityksen viestintä, kulttuuri ja organisaation prosessit. (Christensen 2005, 310–319.)

Viestintä

Monikansallisessa yrityksessä kommunikointi voi olla esteenä innovointiprosesseissa. Kun henkilöt eivät puhu äidinkieltään ja vieraan kielen taso on vaihtelevaa, tulee tilanteita, jotka vaikeuttavat asioiden ymmärtämistä. Pinchot (1985) mainitsee, että kun henkilöt eivät puhu yhteistä kieltä, kommunikaatio hidastuu ja innovaatioprosessi voi estyä. Henkilöt voivat myös fyysisesti olla hajaantuneina laajemmalle alueelle, ja se voi olla este päivittäiseen kommunikointiin (Christensen 2005, 316).

Christensen on todennut, että suora ja avoin kommunikointi, keskustelu kasvotusten, fyysinen läheisyys, kokoukset, sosiaaliset tapahtumat, tilat erilaisiin tapaamisiin, yhteiset kahvihuoneet, tiimityö, työskentelypaikat, joissa eri organisaatiotasolla olevat henkilöt tai eri yrityksen toiminnoissa työskentelevät henkilöt tekevät töitä fyysisesti lähekkäin, edesauttavat kommunikointia (Christensen 2005, 316).

Kulttuuri

Yrityskulttuuri on yksi sisäisen yrittäjyyden vahvistumiseen johtava menestystekijä. Christensenin mukaan, kun uusi innovaatio hyväksytään tutkimus- ja kehittämisosastolla ja se tulee osaksi koko yrityksen toimintaa, siitä tulee osa yrityksen toimintakulttuuria. Tämä työskentelytapa rohkaisee sisäistä yrittäjyyttä. Uudet ideat lanseerataan koko yritykseen yhteistyössä asiakkaiden ja toimittajien kanssa ja niitä kehitetään eteenpäin vuorovaikutuksessa myynnin, markkinoinnin ja asiakkaiden, tuotannon ja toimittajien sekä tutkimus- ja kehittämisosaston kanssa.

Toinen kulttuurinen näkökulma liittyy päätöksentekoon. Christensenin tutkimassa yrityksessä päätökset pyritään tekemään konsensus-hengessä eri osa-alueiden asiantuntijoita kuunnellen. Työntekijät ovat erikoistuneet pieneen osa-alueeseen, joten yhden henkilön on mahdotonta tehdä päätöstä uusista innovaatioista pelkästään oman asiantuntijuuden perusteella. Tarvitaan monen osajan mielipide.

Päätöksentekokulttuuri on yhteydessä maan kulttuurin kanssa. Christensenin esimerkki sopii hyvin rentoon tanskalaiseen yrityskulttuuriin. Tyypillistä rennon kulttuurin yritykselle on myös työajan joustavuus. Tanskalaiset työntekijät voivat itse päättää työajastaan ja ovat näin vastuussa omasta työpanoksestaan toisin kuin esimerkiksi yrityksen saksalaiset tai amerikkalaiset työntekijät.

Organisaation prosessit

Christensen totesi tutkimuksessaan, että on tärkeää kuvata yrityksen toimintaprosesseja ja nähdä miten asiat etenevät. Toiminnan prosessit voivat olla innovoinnin kohteena ja yritys voi saavuttaa tuloksia ja menestystä prosesseihin kohdistuvien innovaatioiden avulla. (Christensen 2005, 319.)

Myös muut tutkijat ovat selvittelleet sisäisen yrittäjyyden tekijöitä. Heinonen (Heinonen 1999) on korostanut johdon käyttäytymisen, organisaation ja menestymisen vaikutusta sisäisen yrittäjyyden toteutumiseen.

Johdon uudistumishalu ja innovatiivisuus voivat välittyä työntekijöille johdon käyttäytymisessä: sitoutumisessa, tuessa ja johtamistyyliä. Kun johto sitoutuu pitkäjänteisesti työhön, tukee aktiivisesti muutoshakuista toimintaa ja ylläpitää avointa ja joustavaa johtamistyyliä, nämä edistävät organisaation yrittäjämäistä toimintaa. Johto voi näin omalla toiminnallaan joko estää sisäisen yrittäjyyden toteutumista tai luoda sille edellytyksiä. (Pinchot 1985, 195-196; Kuratko et al. 1990; Guth & Ginsberg 1990.) Quinn (Quinn 1979) on todennut, että sisäinen yrittäjyys lähtee liikkeelle organisaation ylimmästä johdosta. Myös keskijohdon toiminta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa vaikuttaa voimakkaasti sisäiseen yrittäjyyteen (Hornsby et al. 2002).

Guth & Ginsberg (1990) nostavat johdon lisäksi sisäisen yrittäjyyden organisatorisina edellytyksinä organisaatiokulttuurin, organisaatorakenteen ja toimintatavat. Myös MacMillanin (1986) mukaan organisaatiokulttuuri luo sisäiselle yrittäjyydelle kasvualustan. Myönteinen suhtautuminen jatkuvaan luovuuteen (Grossi 1990) ja riskin ottamiseen (Kiechl 1990) sekä ongelmien ratkaisukyvyyn arvostaminen (Stopford & Baden-Fuller 1994) kuuluvat oleellisesti sisäisesti yritteliäiseen organisaatioon. Sisäisesti yritteliäisessä organisaatiossa

myös virheet nähdään oppimisen lähteenä. Sisäisesti yritteliään organisaation tunnistaa siitä, että toiminnan tavoitetasoa pidetään yhteisesti korkeana. (Schollhammer 1982.)

Organisaation käyttäytymistä ohjaavat toimintatavat. Sisäisesti yritteliään organisaatioon liitetään mm. seuraavat toimintatavat: itseohjautuvuus, tiimityöskentely, avoin ja epämuodollinen kommunikointi, innovatiivisuus ja toimintaa tukevat palkitsemis- ja kannustejärjestelmät. (Pinchot 1985; Stevenson & Jarillo 1990; Antoncic & Hisrich 2001.)

Sisäisesti yritteliäässä organisaatiossa henkilökunnan osaamista, resursseja ja luovuutta osataan hyödyntää kokonaisvaltaisesti (Harisalo 1991). Sisäisesti yritteliään toiminnan ja innovaatioiden edellytyksiä ovat tiedon, osaamisen ja resurssien jakaminen ja kehittäminen (Pinchot 1985; Antoncic & Hisrich 2001). Tähän liittyy myös tiimien ja tiimityöskentelyn merkitys. (Stepherd & Krueger 2002.)

Sisäisesti yritteliäässä organisaatiossa työntekijät saavat riittävästi palautetta saavutuksistaan ja työsuorituksistaan. Tässä mielessä myös palaute- ja kannustejärjestelmien tulee toimia (Hornsby et al. 2002). Sisäinen yrittäjä arvostaa vapautta käyttää omaa luovuuttaan ja resursseja sekä aikaa innovointiin ja muutokseen (Pinchot 1985). Antoncic ja Hisrich korostavat, että sisäisesti yritteliäässä organisaatiossa painotetaan työn arviointia ja tuloksellisuutta, mutta arvioinnissa korostetaan oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä näkökulmia, ei muodollista ja yksityiskohtaista valvontaa (Antoncic & Hisrich 2001).

Kuratko et al. (1993) esittävät, että keskeisiä sisäisen yrittäjyyden elementtejä ovat selkeästi määritellyt tavoitteet, positiivinen palaute- ja tukijärjestelmä, yksilövastuun korostaminen sekä tuloksiin perustuva palkitseminen (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Sisäisesti yritteliään organisaatiokulttuurin elementit (Kuratko et al. 1993)

Elementti	Perusteet
Selkeät tavoitteet	Työntekijöiden ja johdon yhteisesti sopimat, selkeät tavoitteet luovat pohjan yhteisille saavuuksille.
Positiivinen palaute- ja tukijärjestelmä	Sisäiset yrittäjät ja luovat ihmiset tarvitsevat palautetta, jotta he ymmärtävät, että heidän toimintansa on hyväksyttävää ja palkitsevaa.
Yksilövastuun korostaminen	Innovatiivinen toiminta perustuu luottamukseen, uskoon ja tulosvastuuseen.
Tuloksiin perustuva palkitseminen	Palkitsemisjärjestelmän on rohkaistava riskinottamista ja suoriutumista.

Heinonen ja Paasio (2005, 33) huomattavat, että usein sisäisen yrittäjyyden organisatoriset edellytykset ymmärretään huonosti sisäisen yrittäjyyden johtamiseksi. Heidän mukaansa johtajien tehtävänä on mahdollistaa sisäisen yrittäjien

toiminta. Tämä tarkoittaa organisaation rutiinien kehittämistä ja puutteiden korjaamista niin, että sisäisillä yrittäjillä on tarvittava vapaus viedä organisaa-tiota innovatiivisesti eteenpäin yhteisesti sovittuun ja johdon viitoittamaan suuntaan (McKinney & McKinney 1989).

Kansikas (2004, 154) on tutkinut tuotepäälliköiden tehtävärakenteen hei-jastumista sisäiseen yrittäjyyteen. Tutkimuksessaan hän toteaa, että uudistusten vastaanotto ja työpaikan ilmapiirin kannustavuus luovaan toimintaan koettiin ongelmalliseksi. Hän katsoi tämän vaikeuttavan tuotekehitykseen liittyvää teh-tävärakennetta, jossa tarvitaan luovuutta ja kykyä uudistusten hyödyntämiseen. Kansikas muistuttaa, että organisaatio, joka ei pysty toimimaan uudistusten tapahtuessa, ei voi kehittyä liiketoiminnallisesti kannattavasti verrattuna mui-hin samassa ryhmässä kilpaileviin yrityksiin.

Sisäiseen yrittäjyyden syntymiseen on löydetty myös ulkoisia tekijöitä. Heinonen (Heinonen 1999) on korostanut ympäristön vaikutusta sisäiseen yrit-täjyyteen. Antoncic ja Hisrichin (2001) mukaan organisaation ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat sisäiseen yrittäjyyteen, ovat mm. ympäristön dynaamisuus, teknologiset mahdollisuudet, toimialan kasvu, kysyntä, epäsuotuisa muutos sekä kilpailutilanne. Kun nämä tekijät lisääntyvät ympäristössä, sisäinen yrittä-juys kasvaa organisaatiossa. (Antoncic & Hisrich 2001.)

Tässä tutkimuksessa sisäinen yrittäjä on työntekijä, jolla on positiivinen asenne työ-hön, hän haluaa osallistua oman työn suunnitteluun, näkee uusissa asioissa mahdol-lisuuksia, suhtautuu myönteisesti muutoksiin, ja hänellä on visionäärisyyttä ja aloi-tekykyä. Sisäinen yrittäjä haluaa käyttää omia resurssejaan mielenkiintoisena ja haas-tavana kokemaansa työhön ja hän arvostaa omaa asiantuntijuuttansa. Sisäinen yrit-täjä on itsenäinen, hänellä on luovuutta, hän kokee työnsä palkitsevana ja hän saa haluamaansa palautetta työstänsä.

3.2 Psykologinen omistajuus

Psykologinen omistajuus tarkoittaa sitä, että henkilö on sitoutunut tehtäväänsä ja kokee sen itselleen tärkeäksi. Hänen tavoitteenaan on suoriutua tehtävästä hyvin ja hän kantaa emotionaalisesti omistuksellista vastuuta työn tuloksista. Pierce, Kostova ja Dirks määrittelevät psykologisen omistajuuden tilana, jossa henkilö tuntee jotakin kohdetta kohtaan omistajuuden tunnetta ja siitä tulee osa hänen identiteettiään. (Pierce, Kostova & Dirks 2001.)

3.2.1 Psykologisen omistajuuden lähtökohdat

Psykologisen omistajuuden taustalla on Pierce, Kostova ja Dirksin mukaan kolme keskeistä ihmisen tarvetta: tehokkuus ja vaikuttamisen tarve, itsensä määrittämi-

sen tarve suhteessa toisiin ihmisiin sekä paikan tarve. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 299–301, 2003). Näiden kolmen perustarpeen täyttäminen vaikuttaa siihen, että henkilölle syntyy psykologinen omistajuus johonkin asiaan.

Piercen, Kostovan ja Dirks mukaan psykologisen omistajuuden motiivit toimivat myös organisaatioissa samalla tavalla kuin muussa elämässä. Psykologinen omistajuus voi kohdistua omaan työhön (Beaglehole 1932; Peters & Austin 1985), työorganisaatioon (Dirks, Cummings & Pierce 1996), valmistettaviin tuotteisiin (Das 1993), yrityksen käytäntöihin (Kostova 1998) ja joihinkin tiettyihin organisaation ongelmiin tai ratkaistaviin kysymyksiin (Pratt & Dutton 2000).

Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve

Ihminen pyrkii hallitsemaan omaa ympäristöään ja vaikuttamaan siihen. Onnistuessaan tässä siitä seuraa omistajuuden tunteita. Kun henkilö tuntee psykologista omistajuutta johonkin kohteeseen, hän kokee, että hänellä on sen mukana tullut mahdollisuus ja oikeus tarkkailla ympäristöään ja tehdä siihen muutoksia haluamallaan tavalla. Näin ihminen kokee tyydytystä luontaiselle tarpeelleen olla tehokas ja vaikuttava (Beggan 1991; Furby 1978, 1980; White 1959).

Halu olla tehokas ja vaikuttaa omaan ympäristöön johtaa siihen pyrkimykseen, että ihminen haluaa saada asian hallintaansa. Asian hallinta tuo mukanaan omistajuuden tunteita asiaa kohtaan. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 300, 2003.)

Itsensä määrittäminen

Tuntiessaan psykologista omistajuutta jotakin kohdetta kohtaan ihminen määrittelee itsensä suhteessa muihin, ilmaisee identiteettinsä muille ja varmistaa oman paikkansa. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 300, 2003.) Jonkin asian hallinta ja omistaminen tarjoaa symbolisen vaikutelman omasta itsestään. Käsitksemme asioiden hallinnasta luovat mielikuvaa itsetuntemuksesta ja itsemäärittelystä.

Kodin ja paikan tarve

Omistajuus ja siihen liittyvä psykologinen asema selittyvät osaltaan sillä, että ihmisellä on tarve saada itselleen jokin tila tai paikka, ”koti”, jossa oleilla (Ardrey 1966; Darling 1937, 1939; Duncan 1981; Porteous 1976). ”Kun elämme josakin paikassa, se ei ole meille jokin kohde, vaan se on osa meitä” (Dreyfus 1991, 45). Paikan saaminen on yhteenkuulumisen tunteeseen liittyvä perustarve. Koti tai tunne siitä, että tämä paikka on minun, tarjoaa yhteyden hyvinvointiin, mielihyvään ja turvallisuuteen. (Van Dyne & Pierce 2004, 442–443.)

3.2.2 Psykologisen omistajuuden kehittyminen

Psykologinen omistajuus kehittyy kolmella tavalla: oman työn suunnittelun ja hallinnan kautta, perehtymällä asiaan ja käyttämällä omia resursseja psykologisen omistajuuden kohteeseen. On mahdollista, että henkilöllä, joka kokee psy-

kologista omistajuutta johonkin asiaan, kaikki nämä kolme tekijää yhdistyvät. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 301–302.)

Oman työn hallinta ja suunnittelu sekä mahdollisuus osallistua

Tutkiessaan omistajuuden semantiikkaa Rudmin ja Berry (1987) tulivat siihen tulokseen, että omistajuus tarkoitti pohjimmiltaan kykyä käyttää ja hallita kohdetta. Mitä enemmän henkilö tuntee omistajuutta kohteeseen, sitä voimakkaammin kohde kuuluu osaksi häntä itseään (Ellwood 1927; Furby 1978; Prelinger 1959).

Organisaatiot tarjoavat jäsenilleen lukuisia mahdollisuuksia hallita ja suunnitella eri kohteita. Vaikutusmahdollisuuden määrä voi vaihdella. Oman työn suunnittelu on yksi mahdollinen kohde (Hackman & Oldham 1980). Jos henkilö voi hallita ja suunnitella omaa työtänsä merkittävästi, siitä seuraa psykologista omistajuutta työtehtävää kohtaan. Toisaalta jotkut organisatoriset tekijät estävät mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhön, jolloin psykologisen omistajuuden kehittyminen vaikeutuu.

Piercen et al. (2004, 513–515) mukaan työympäristössä on kolme merkittävää tekijää, jotka vaikuttavat työntekijän kokemaan henkilökohtaisen hallinnan määrään ja samalla psykologisen omistajuuden syntymiseen. Näitä ovat teknologia, itsenäisyys ja osallistuva päätöksenteko. Mitä vähemmän teknologia on rutiininomaista, sitä enemmän työntekijällä sen tekemisessä on vaikutusmahdollisuuksia. Itsenäinen työ tarjoaa enemmän vaikutusvaltaa toimintatapojen ja työn aikataulujen suhteen. Kun työntekijä voi olla mukana tekemässä omaa työtä koskevia päätöksiä, hän saa työhönsä lisää päätöksentekovaltaa.

Piercen, Kostovan ja Dirksin mukaan mitä enemmän työntekijä voi vaikuttaa organisatoriseen tekijään, kuten omaan työhönsä, sitä voimakkaammin työntekijä kokee psykologista omistajuutta. Näiden välillä on olemassa positiivinen ja kausaalinen suhde. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 301.)

Suomen työministeriö toteutti vuosina 1994–1996 Muuttuva yritys - tutkimusprojektin. Sen tulosten mukaan työelämän muutoksista ovat parhaiten selvinneet ns. funktionaalisesti joustavat työpaikat, joissa henkilöstöllä on hyvät vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä koskeviin asioihin ja hyvät mahdollisuudet oppia ja kehittyä. Työorganisaatiot, jotka pystyvät joustavasti mukautumaan ulkoisiin muutoksiin, osaavat myös käyttää avautuvia mahdollisuuksia hyväkseen. (Valtioneuvosto 2004.)

Kohteen tunteminen, perehtyneisyys asiaan

Yhteys kohteeseen on niin keskeinen asia omistajuudessa, että omistajuus on toistuvasti määritelty yhteyttä kuvaavien termien kautta (Beggan & Brown 1994). Mm. Sartre (1969) on todennut, että kohteen tuntemisen ja psykologisen omistajuuden välillä vallitsee kausaalinen yhteys. Henkilön perehtyneisyys kohteeseen lisää hänen psykologista omistajuuttaan kohdetta kohtaan.

Kun henkilöllä on yhteys kohteeseen, hän hankkii tietoa kohteesta ja oppii tuntemaan sitä läheisesti (Beggan & Brown 1994; Rudmin & Berry 1987). Mitä

enemmän ja mitä parempaa tietoa ja tuntemusta hänellä on kohteesta, ja mitä syvempi suhde on, sitä voimakkaampi on omistajuuden tunne tätä kohdetta kohtaan.

Organisaatioilla on monia mahdollisuuksia antaa tietoa mahdollisista omistuskohteista, kuten työ, tehtävä tai projektit. Kun työntekijöille kerrotaan esimerkiksi organisaation tavoitteista ja toiminnan tuloksista, työntekijät tuntevat työnsä ja yrityksen paremmin ja se saattaa lisätä psykologista omistajuutta näitä asioita kohtaan. Pelkkä tieto voi kuitenkin olla riittämätöntä luodakseen psykologista omistajuutta. Suhteen voimakkuus, esimerkiksi yhteyksien määrä, voi myös aikaansaada psykologista omistajuutta.

Pidempi yhteys kohteeseen johtaa todennäköisesti siihen, että työntekijä tuntee kohteen myös paremmin, ja se saa aikaan psykologisen omistajuuden tunnetta. Asian tunteminen lisääntyy myös siten, että työntekijä saa runsaasti ja helposti tietoa kohteesta.

Piercen, Kostovan ja Dirksin mukaan mitä kiinteämmin ja läheisemmin työntekijä tuntee organisatorisen tekijän, kuten työnsä, sen voimakkaampi psykologinen omistajuus hänessä kehittyy. Näiden tekijöiden välillä on olemassa positiivinen ja kausaalinen yhteys. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 302.)

Omien resurssien käyttäminen

Marx (1976) perusteli, että kun ihminen tekee työtä, hän investoi omaa energiansa tuotteisiin, joita hän valmistaa. Sen tuloksena nämä tuotteet edustavat tätä ihmistä samalla tavalla kuin hänen sanansa, ajatuksensa ja tunteensa.

Henkilön energian, ajan, tekojen ja huomion panostukset johonkin kohteeseen tuovat kohdetta lähelle tekijäänsä ja aikaansaavat psykologisen omistajuuden tunnetta tätä kohdetta kohtaan (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton 1981).

Organisaatiot tarjoavat monia mahdollisuuksia jäsenille käyttää resurssejaan erilaisiin kohteisiin, kuten työhön, tuotteisiin, asiakkaisiin, projekteihin, tiimityöhön tai toimeksiantoihin ja sitä kautta tuntea omistajuutta kohteeseen. Työntekijät voivat esimerkiksi tuntea omistajuutta koneita, tuotteita ja työtä kohtaan (Beaglehole 1932). Omien resurssien käyttäminen voi tarkoittaa oman ajan käyttöä, ideoita, taitoja, fyysistä, psyykkistä tai älyllistä voimaa. Tuloksena työntekijät voivat tuntea kohteen omistajuutta. Mitä suurempia panostukset ovat, sen vahvempi psykologisen omistajuuden tunne on.

Piercen, Kostovan ja Dirksin mukaan organisaatioissa voidaan panostaa omia resursseja eri tasolla. Monipuolisemmat työt ja teknologiset ratkaisut mahdollistavat sen, että työntekijä voi käyttää harkintaa, osaamistaan, ideoita ja persoonallisia ratkaisuja paremmin kuin rutiinitehtävissä. Panostukset ja omien resurssien käyttäminen ovat silloin suurempia ja vaikuttavampia, kun työntekijä voi itse kehittää ratkaisuja tehtäviin. Uuden asian kehittäminen ja uusien ratkaisujen tekeminen innostaa työntekijää panostamaan enemmän aikaa, energiaa ja jopa omia arvoja ja yksilöllisyyttä. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 302.)

Pierce, Kostova ja Dirks kertovat esimerkin tutkijoista. Tutkijat panostavat omaan tutkimukseensa ja tuntevat suurta psykologista omistajuutta saamiinsa

tuloksiin. Samalla tavalla insinöörit voivat tuntea psykologista omistajuutta tuotteisiin, joita he ovat suunnitelleet, yrittäjät tuntevat psykologista omistajuutta yritystään kohtaan ja poliitikot valmistelemiaan lakiehdotuksiaan kohtaan. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 302.)

Piercen, Kostovan ja Dirksin mukaan mitä enemmän henkilö käyttää omia resurssejaan organisatoriseen kohteeseen, kuten työhön, sitä voimakkaampi psykologinen omistajuus hänessä kehittyy. Näiden välillä on olemassa positiivinen ja kausaalinen yhteys (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 302).

Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet

Riittävä vuorovaikutus yhden työryhmän sisällä on edellytys työn sujumiselle, mutta vuorovaikutus muiden kuin oman työryhmän jäsenten kanssa voi tuottaa uudenlaisia oivalluksia, laajentaa näkemystä organisaatiosta ja auttaa näkemään uusia mahdollisuuksia omassa toiminnassa. Mahdollisimman monipuoliset, yli omien ryhmä- tai osastorajojen ulottuvat kontaktit tukevat monin tavoin toiminnan kehitystä. (Leppänen 1994, 74; Sotarauta 1997; Tynjälä 2003; Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006.)

3.2.3 Psykologisen omistajuuden vaikutus organisaation toimintaan

Omistajuuteen liittyy tiettyjä oikeuksia. Piercen et al. (1991, 302) mukaan omistajuus nähdään ja se koetaan ”nippuna erilaisia oikeuksia”. Useimmiten omistajuuteen yhdistettäviä oikeuksia ovat oikeus saada tietoa omistajuuden kohteesta sekä oikeus vaikuttaa kohdetta koskeviin päätöksiin (Kubzansky & Druskat 1993; Pierce et al. 1991). Esimerkiksi työntekijät, jotka kokevat psykologista omistajuutta organisaatiota kohtaan, uskovat, että heillä on oikeus vaikuttaa organisaation toiminnan suuntaan, ja he kokevat syvempää vastuuntuntoa organisaatiossa kuin ne työntekijät, jotka eivät koe psykologista omistajuutta. (Rodgers & Freundlich 1998).

Rodgersin (1998) mukaan yrityksessä on vahva omistajuuden kulttuuri, kun oikeus osallistua päätöksentekoon on tasapainossa aktiivisesti ja vastuuntuntoisesti esitettyjen mielipiteiden kanssa, ja oikeus saada yritystä koskevaa tietoa on tasapainossa sen kanssa, että työntekijä vastuullisesti haluaa ottaa vastaan tietoa. Vastuullisuus tarkoittaa ajan ja energian panostamista, jotta yrityksen tavoitteet saavutetaan. Tämä on suojelevaa, huolehtivaa ja kehittävää toimintaa. Kun työntekijällä on psykologista omistajuutta, tämän tunteen ylläpitäminen, suojeleminen ja kasvattaminen lisäävät vastuuntuntoa oman työn tuloksista. (Dipboye 1977; Korman 1970.)

Piercen, Kostovan ja Dirksin mukaan työntekijöiden organisaatiota tai jotakin organisaation tekijää kohtaan tuntema psykologinen omistajuus liittyy hänen tuntemaansa oikeuksiin ja oletettuun vastuuseen. Tämä johtaa siihen, että työntekijän käytös ja toiminta ovat sen mukaisia. Hän toimii niin, että hänellä on oikeuksia ja hän tuntee vastuuta työtehtäviä ja yritystä kohtaan. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 303.)

Psykologinen omistajuus voi johtaa joko positiiviseen tai negatiiviseen suhtautumiseen muutostilanteissa. Dirks et al. (1996) esittävät muutoksen psykologisessa teoriassa, miksi ja missä tilanteissa ihmiset joko tukevat ja edistävät muutoksia tai toisaalta vastustavat niitä.

Kun yksilö tuntee psykologista omistajuutta jotakin asiaa kohtaan, hän tukee siihen kohdistuvaa muutosta eri tilanteissa. Muutosta tuetaan, kun muutos on oma-aloitteinen tai tukemisen taustalla on oman työn hallinnan ja sen vaikutusmahdollisuuden tarve. Muutos on positiivinen myös silloin, kun muutos kehittää työtä, sillä se luo mielikuvaa työn jatkuvuudesta ja kehityksestä. Ja kun muutos tuo työhön jotakin lisäarvoa, muutos koetaan positiiviseksi, koska se edistää henkilön tarvetta hallita työtä ja tehostaa omaa panosta ja omaa tunteita tehokkuudesta. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 303.)

Yksilö vastustaa muutosta silloin, kun muutos tulee pakotettuna. Hän kokee sen uhkana oman työn hallinnalle. Samoin, jos muutos koetaan mullistavana, se on uhka oman työn ja tekemisen jatkuvuudelle. Jos muutos vähentää tai kaventaa omaa työtä, henkilö vastustaa myös silloin muutosta, koska hän joutuu luopumaan työstä tai häneltä vähennetään sitä ydintyötä, johon hän on sitoutunut. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 303.)

Yritystä tai sen toimintoja kohtaan esiintyvä psykologinen omistajuus johtaa siihen, että muutoksia tuetaan, kun organisaatiossa tapahtuvat muutokset ovat oma-aloitteisesti aikaansaatuja tai niillä on lisäarvoa työssä. Sen sijaan psykologinen omistajuus aikaansaa muutoksen vastustamista, kun muutos on pakotettua, mullistavaa tai se vähentää tai kaventaa omaa työtä. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 303.)

3.2.4 Psykologisen omistajuuden negatiiviset vaikutukset

Psykologisella omistajuudella voi olla myös negatiivisia vaikutuksia. Työntekijä voi kieltäytyä jakamasta omistajuuden kohdetta muiden työtovereiden kanssa tai hän haluaa hallita itse kohdetta. Konkreettinen kohde voi olla esimerkiksi työtila tai tietokone. Tällainen käyttäytyminen haittaa yhteistyötä. Samalla tavalla esimiehet ja johtajat voivat tuntea psykologista omistajuutta omaan työhönsä, eivätkä halua antaa alaisilleen uusia mahdollisuuksia. Tämä voi estää työntekijöiden mahdollisuuden osallistua laatupiirityöhön tai itseohjautuvaan tiimityöhön, mitkä edellyttävät työn delegointia ja tiedon ja hallinnan jakamista alaisille.

Poikkeava käyttäytyminen, joka vahingoittaa organisaation normeja ja uhkaa organisaatiota tai sen jäseniä, voi olla psykologisen omistajuuden yksi seuraus (Robinson & Bennett 1995). Jos työntekijät, jotka tuntevat vahvaa psykologista omistajuutta jotakin kohdetta kohtaan, erotetaan vastoin tahtoaan tästä asiasta, he voivat toimia tuhoisasti estämällä muita pääsemästä hallitsemaan asiaa, saamasta asiasta tietoa tai syventymästä kohteeseen. Tunteet voivat aiheuttaa myös fyysisiä ja psyykkisiä terveysvaikutuksia. Kun organisaation jäsenet joutuvat todistamaan radikaalia muutosta asiassa, jota kohtaan he tuntevat psykologista omistajuutta, se saattaa johtaa monenlaisen poikkeavaan käyttäy-

tymiseen, turhautumisen tunteeseen, stressiin ja työstä vieraantumiseen. (Bartunek 1993). Äärimmäisessä tilanteessa tämä voi johtaa sairauteen ja elämänsä menettämiseen (Cram & Paton 1993).

Pierce, Kostova ja Dirks toteavat, että psykologinen omistajuus ei välttämättä tuo mukanaan negatiivisia piirteitä, mutta tietyissä olosuhteissa se on mahdollista. Heidän mukaansa asia liittyy persoonallisiin tekijöihin (esimerkiksi korkea tarve henkilökohtaiseen asian hallintaan) sekä tiettyihin motivaatioihin ja syihin, jotka ovat aikaansaaneet psykologista omistajuutta. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 304.)

Pierce, Kostova ja Dirks tarkastelevat niiden työntekijöiden käsityksiä ja asenteita, jotka tuntevat psykologista omistajuutta organisaatiota kohtaan sen kautta, miten he ovat olleet mukana osallistuvassa johtamisessa. Työntekijöillä voi olla enemmän negatiivisia asenteita, jos ensisijainen motiivi omistajuudelle on ollut tehokkuus ja vaikuttamisen tarve ja keskeistä on ollut asian hallinnan tarve. Kun taas pääasiallinen motiivi on ollut identiteetti ja sen määrittäminen ja omistajuus on syntynyt asiaan perehtyneisyyden kautta, negatiivisia asenteita on vähemmän. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 304.)

Tässä tutkimuksessa psykologinen omistajuus määritellään seuraavien asioiden avulla: Psykologinen omistajuus on tila, jossa henkilö tuntee kohdetta kohtaan omistajuuden tunnetta ja siitä tulee osa hänen identiteettiään. Työntekijällä, joka tuntee psykologista omistajuutta työtänsä kohtaan, on tarve toimia tehokkaasti ja vaikuttaa asioihin. Hän uskoo omaan asiantuntijuuteensa, ja hän kantaa suurta vastuuta työstänsä. Hän määrittelee itsensä suhteessa muihin, ja hänellä on tarve löytää oma paikkansa psykologisen omistajuuden kohteen kautta. Psykologinen omistajuus kehittyy oman työn suunnittelun ja hallinnan avulla, perehtymällä asiaan ja käyttämällä omia resursseja psykologisen omistajuuden kohteeseen.

3.3 Työn ilo

Työn ilo on innostusta ja hyvää mieltä uuden työpäivän alkaessa. Työn voi kokea haasteellisena, inspiroivana ja siitä voi olla ylpeä. Työn iloa tunteva on tarmokas ja energinen, hän omistautuu työlleen ja nauttii siihen uppoutumisesta. Työssään hyvinvoiva ihminen voi hyvin myös työn ulkopuolella ja nauttii myös muusta elämästään. (Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen & Sallinen 2009, 86.)

Hakanen kutsuu työn imuksi hyvinvoinnin tilaa, jossa työntekijällä on korkea myönteinen vireystila ja hän on innostunut työstään. Hän jakaa työhyvinvoinnin tilat neljään ulottuvuuteen sen mukaan millainen vireys- ja toisaalta millainen mielihyvän aste työntekijällä on. Työhyvinvoinnin tila näkyy hänen mukaansa siitä, miten tuloksellista työn tekeminen on. Stressaantunut työntekijä voi lyhyellä aikavälillä saada paljon aikaa, mutta pitkällä aikavälillä hän ei

enää tunne työn palkitsevuutta, mikä johtaa madaltuneeseen työssä suoriutumiseen. Leipääntynyt työntekijä ei myöskään toimi yhtä tarmokkaasti, vastuullisesti ja uudistushakuisesti kuin motivoitunut työntekijä. Tyytyväinen työntekijä puolestaan ei välttämättä ponnistele parantaakseen työsuoritustaan, koska hän on jo tyytyväinen työhönsä. Kaikissa edellä mainituissa tilanteissa työntekijällä on matala vireyttiläisyys. Mutta työn imussa työntekijä tuntee suurta mielihyvää, hän on innostunut työstään ja haluaa tehdä siinä parhaansa. Hän on myös aloitteellinen ja tukee muuta työyhteisöä. Hänellä on korkea myönteinen vireyttiläisyys. (Hakanen 2011, 22–23.)

3.3.1 Työn iloon vaikuttavia tekijöitä

Manka jakaa työniloon vaikuttavat asiat viiteen osatekijään: hyvinvoiva organisaatio, moderni johtaminen, toimiva työyhteisö, työ ja minä itse (Manka 2011). Työn iloon vaikuttavia tekijöitä on kuvattu taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Työn iloon vaikuttavia tekijöitä

työ, oma asenne	Koiranen & Karlsson 2002 Varila & Viholainen 2000 Manka 2011
hyvä johtaminen	Varila & Viholainen 2000 Manka 2011 Hakanen 2011
mielenkiintoinen, vaihteleva työ ja merkityksellinen työ	Koiranen & Karlsson 2002 Varila & Viholainen 2000 Hakanen 2011
onnistumisen tarinat	Dalailama & Cutler 2005 Varila & Lehtosaari 2001 Manka 2011
henkinen kasvu ja itsensä toteuttaminen	Varila & Viholainen 2000 Manka 2011
innovatiivisuus	Lumpkin & Dess 1996
luovuus	Gibb 1990 Persing 1999
työn haastavuus	Varila & Viholainen 2000, Koiranen & Karlsson 2002
konfliktien ratkaiseminen	Manka 2011
palkitseminen	Manka 2011
rakentava palaute	Hakanen 2011 Manka 2011
hyvät suhteet työtovereihin ja mukava työilmapiiri	Koiranen & Karlsson 2002 Varila & Viholainen 2000 Manka 2011 Hakanen 2011
hyvinvoiva organisaatio; tavoitteellisuus, osallistuminen	Manka 2011

Hyvinvoiva organisaatio

Hyvinvoiva organisaatio on tavoitteellinen. Organisaatiolla tulee olla tulevaisuudesta selkeä visio sekä strateginen toimintasuunnitelma sen toteuttamiseksi. Hyvinvoiva organisaatio suhteuttaa omia strategioitaan sen mukaan, millaisia viestejä ympäristöstä tulee. Näin se vaikuttaa itse aktiivisesti tulevaisuuteensa. Manka korostaa, että mitä enemmän työntekijät ovat mukana näiden tavoitteiden asettamisessa, sitä kiinnostuneempia he ovat toimimaan arjessa niiden mukaan. (Manka 2011, 79.)

Mankan mukaan hyvinvoivassa organisaatiossa on joustava rakenne. Tämä mahdollistaa sen, että jokainen voi tehdä päätöksiä omalla alueellaan ja saada myös tietoa niistä asioista, joiden parissa hän työskentelee. Tällöin koetaan, että tieto kulkee ja aloitteellisuus lisääntyy. Manka muistuttaa, että tiimityö on lisännyt vastuullisuutta, aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja sitoutumista organisaation tavoitteisiin. Tiimityön ansiosta voidaan hyödyntää myös erilaisia osaamista ja jakaa vastuuta ja paineita työnteosta. (Manka 2011, 83–84.)

Hakasen mukaan työntekijällä on työssään itsenäisyyden tarve. Itsenäisyys tarkoittaa kokemusta siitä, että voi säädellä omaa elämäänsä ja toimintaansa. Työntekijä on motivoituneempi työsssänsä, kun hän voi kokea toimivansa vapaaehtoisesti omasta halustaan. Itsenäisyyden tunnetta lisää myös työ, jossa voi hyödyntää omia vahvuuksia ja käyttää harkintaansa parhaan tuloksen saamiseksi. (Hakanen 2011, 31.)

Osaamisen kehittäminen kuuluu hyvinvoivaan organisaatioon ja tekee työyhteisöstä oppivan. Oppivassa organisaatiossa jokaisen yksilön ja ryhmän tulisi kehittää itseään organisaation tavoitteiden suuntaisesti. Oppiminen vaatii ajankäytön väljyyttä, vuorovaikutusta ja innovatiivista ilmapiiriä. Päivittäiset kohtaamiset työyhteisön jäsenten kesken mahdollistavat myös kokemustiedon välittymisen. Neljäntenä kohtana hyvinvoivan organisaation piirteenä Manka pitää **fyysisen työympäristön toimivuutta**. (Manka 2011, 84–85.)

Moderni johtaminen

Moderni johtaminen on Mankan mukaan osallistuvaa ja kannustavaa johtamista. Monista johtamisteorioista kehitetty moderni johtaminen kiinnittää huomiota siihen, minkälaisia sisäisiä ja ulkoisia tuloksia johtamisella saavutetaan.

Esimieheltä toivotaan seuraavia piirteitä:

- reilu työn organisointi. Esimies on oikeudenmukainen ja ottaa työntekijät mukaan päätöksentekoon.
- esimerkillisyys ja luotettavuus. Esimies toteuttaa eettisiä arvoja ja on johdonmukainen päätöksenteossaan.
- psykologinen ja emotionaalinen tunneälykyys. Esimies antaa tarvittaessa palautetta, niin myönteistä kuin rakentavaakin.
- työntekijöistä huolehtiminen. Esimies seuraa työntekijöiden fyysistä ja psyykkistä kuormittuneisuutta.

- valtuuttaminen sekä innostaminen tavoitteiden saavuttamiseen, luovaan ajatteluun ja omien ajatustapojen kyseenalaistamiseen. Esimies inspiroi älyllisesti.
- optimismin johtaminen. Esimies huolehtii työpaikkansa myönteisestä ilmapiiristä. (Manka 2011, 111–112.)

Myös Juuti korostaa edellä mainittuja asioita kirjoittaessaan toivon johtamisesta. Hänen mukaansa toivon johtaminen tarkoittaa myös sitä, että johtamistavat eivät saa ehkäistä työntekijöiden luovuutta, oppimista, eivätkä ne saa viedä työniloa työpaikoilta. Työpaikoilla tulee kunnioittaa ihmisiä ja heidän yksilöllisiä eroja. Toivon johtamisessa kannustetaan myönteiseen yhteistoimintaan, jossa kaikki osapuolet ovat aidosti mukana toiminnassa. (Juuti 2005.)

Toimiva työyhteisö

Yhteisöllisyys työpaikalla luo yhteenkuuluvuutta, tarjoaa jäsenilleen turvaa ja auttaa heitä hahmottamaan ympäristöään (Manka 2011, 115). Yhteisöllisyys ja sen jäsenten vuorovaikutus synnyttävät sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma puolestaan vahvistaa yhteisön toimintaa edistävää luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista. Oksasen mukaan sosiaalinen pääoma jakaantuu vertikaaliseen eli esimiehen ja työntekijöiden väliseen ja horisontaaliseen, työntekijöiden väliseen pääomaan (Oksanen 2009). Manka painottaa, että työyhteisötaidot ovat jokaisen vastuulla. Työyhteisötaidot ilmenevät yksilötasolla vastuullisuutena, ja sitoutumisena työtehtäviin, kun taas ryhmissä ne näkyvät yhteistyötä edistävänä toimintana. Tämä tarkoittaa auttamista, reiluuutta ja halua toimia yhteiseksi hyväksi. (Manka 2011, 122–123.)

Vuorovaikutteinen työyhteisö edellyttää avointa ja dialogista kanssakäymistä. Dialogilla tarkoitetaan yhdessä ajattelua, jossa kukaan ei ole väärässä. Se on aitoa kohtaamista, jossa voi syntyä uusia ajatuksia ja näkökulmia. Dialogin sävy voi olla kannustava ja eteenpäinvievä. Myönteisyyttä voi edistää tuomalle esiin työn tähtihetkiä, onnistumisen tarinoita. Manka muistuttaa, että se mihin huomio kiinnittyy, valtaa mielen. Positiiviset tarinat voivat viedä koko yhteisöä positiivisempaan suuntaan. (Manka 2011, 123.)

Varilan ja Lehtosaaren mukaan työnilon luonteenomainen piirre on se, että se muodostuu työskentelyprosessin kuluessa tai sen päätteeksi. Työprosessissa kohdattu haaste, esiin tullut ongelma tai muuten ylivertaiseksi koetun tilanteen omaehtoinen kohtaaminen, synnyttää kokemusten sarjan, jota jälkikäteen muisteltaessa nimitetään työniloksi. Työntekijä työskentelee aktiivisesti ja pitkäjänteisesti ja hänen päämääränään on voittaa kohdattu haaste, ratkaista esiin tullut ongelma tai selviytyä jostakin työtehtävästä itsenäisesti tai työryhmän osana. Hyvän työprosessin päätteeksi päämäärä on saavutettu ja työntekijä kokee työniloa. (Varila & Lehtosaari 2001, 129.)

Avoimeen vuorovaikutukseen kuuluu myös ongelmista puhuminen ja rakentavan palautteen anto. Ongelmia ja ristiriitoja esiintyy normaalissa työelä-

mässä, mutta ne tulee ottaa puheeksi. Rakentava ja ratkaisuja hakeva näkökulma vie tilanteita eteenpäin.

Työyhteisötaitojen kehittäminen tarkoittaa myös jatkuvaa oman osaamisen ja ammattitaidon kehittämistä. Tarvitaan siis hyviä ja osaavia ammattilaisia, joilla on hyvät sosiaaliset taidot. Mankan mukaan työntekijä, jolla on hyvät yhteisötaidot,

- toimii työyhteisössä rakentavasti
- on aktiivinen ja ottaa vastuuta omasta työstään, sen kehittamisestä ja työympäristöstään
- luo yhteishenkeä, johon kuuluvat toisten huomioon ottaminen, kohteliaisuus, arvostus ja kunnioitus
- huolehtii työkavereistaan ja esimiehestään tukemalla, kannustamalla ja vastuuta kantamalla.

Vastuun ottaminen työstä ja työympäristöstä on suoraan yhteydessä motivoitumiseen ja sitoutumiseen. Työ koetaan mielekkäämmäksi, kun siihen on mahdollista vaikuttaa. Sitoutuminen työhön ja tavoitteisiin helpottuu, kun työntekijä kokee olevansa tärkeä osa työyhteisöä ja näkee oman osallisuutensa organisaation kokonaisuudessa. (Manka 2011, 129–130.)

Toimiva työyhteisö esimiesten ja alaisten sekä työntekijöiden välillä on yksi tärkeimmistä positiiviseen työtunteeseen vaikuttavista tekijöistä (Varila & Viholainen 2000, 72–73). Toimivaan työyhteisöön kuuluu muun muassa keskinäinen avunanto työyhteisössä (Waris 1997, 107–110). Toimiva työyhteisö motivoi työntekijöitä ja tukee heidän oppimistaan (Elovainio 1994, 117). Työntekijän kannalta sosiaalinen tuki esimieheltä sekä työtovereilta on arvokasta, kun työntekijä on ongelmallisessa tai stressaavassa tilanteessa (Vartia 1994, 197). Työyhteisöstä saatavan tuen merkitystä korostavat myös Koys ja DeCotiis (1991, 270–271).

Dalailama ja Cutler painottavat sosiaalisen ilmapiirin merkitystä työn ilon aikaansaajana. He esittävät ajatuksen, että työpaikalla pitäisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten meidän kaikkien kanssakäyminen toistemme kanssa sujuu ja miten meidän tulisi säilyttää inhimilliset perusarvot myös työelämässä. Näihin perusarvioihin kuuluu se, että on ystävällinen ihminen, suhtautuu muihin lämpimästi, osoittaa aidosti ja rehellisesti inhimillisiä tunteita ja myötätuntoa. (Dalailama & Cutler 2005, 44.)

Työntekijän mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten työntekijöiden kanssa on työn ilon tärkeä edellytys (Gardell 1976, 28–30). Myös Lindströmin ja Leskisen tutkimukset osoittavat, että ihmissuhteet ja työpaikan henki ovat keskeisiä työssä viihtymisen edellytyksiä (Lindström 1992, 68; Leskinen 1987, 115). Ihmissuhteet ovat merkittäviä työtyytyväisyyden, työviihtyvyyden sekä työn ilon kokemisessa myös Elovainion ja Vartian mukaan (Elovainio 1994, 117; Vartia 1994, 196).

Varila ja Viholainen korostavat, että työntekijöistä suurimman osan mielestä vuorovaikutus työpaikalla, niin työtovereiden kuin esimiesten kanssa, on yksi olennainen tekijä työn ilon kokemisessa. Työntekijälle on tärkeää saada olla

sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa (Varila & Viholainen 2000, 110–111). Toimivat ihmissuhteet edellyttävät, että työntekijät tulevat toimen toistensa kanssa ja pystyvät työskentelemään tehokkaasti yhdessä. Yhdessä toimimisen edellytyksenä on, että työyhteisössä vallitsee avoin ja luottamuksellinen sekä työntekijät huomioon ottava ilmapiiri. Varila ja Viholainen painottavat, että kun työyhteisössä työskentelevien ihmisten keskuudessa vallitsee välitön tunnelma, jossa työntekijät voivat kokea ystävyyttä ja läheisyyttä toistensa kanssa, voidaan vaikuttaa myönteisesti työssä koettavaan iloon. Jos ihmissuhteet eivät ole kunnossa, altistaa se väsymyksen ja stressin kokemiseen. (Varila & Viholainen 2000, 72, 111.)

Maslowin tarvehierarkia (1987, 15–23) tuo esille sen, että yksilöllä on liittymisen ja arvostuksen tarpeita. Sosiaalisilla suhteilla on siis yksilön hyvinvoinnissa merkittävä asema. Sosiaalisuuden, liittymisen sekä arvostuksen tarpeiden tyydyttymiselle on hyvä löytyä kanava myös työyhteisössä. (Vartia 1994, 196.)

Yhteenliittymisen tarve tarkoittaa Hakasen mukaan inhimillistä kaipuuta läheisiin ihmissuhteisiin ja toivetta yhteenkuulumisesta muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Yhteenkuuluvassa työyhteisössä vallitsee arvostuksen ilmapiiri, työntekijät luottavat toisiinsa ja voivat jakaa onnistumisiaan. On myös tärkeää, että ponnistukset huomataan ja tunnustetaan. (Hakanen 2011, 31.)

Työ

Työn ilon kokemiseen vaikuttaa suuresti itse työ. Työ koetaan myönteisenä ja kannustavana, kun se tarjoaa mahdollisuuden itsenäiseen toimintaan. Tällöin työntekijällä on mahdollisuus itsenäisesti ja vapaasti suunnitella aikataulunsa, hän voi valita työmenetelmänsä sekä osallistua tavoitteiden asettamiseen (Peltonen & Ruohotie 1991, 103–104; Pöyhönen 1987, 137; Koiranen & Karlsson 2002). Myös Varila ja Viholainen korostavat, että työn ilon kokeminen edellyttää sitä, että työ tarjoaa mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn, vaikuttamiseen ja osallistumiseen (Varila & Viholainen 2000, 150).

Työntekijät kokevat mielekkäiksi työtehtävät, joiden kokonaisuuden he pystyvät näkemään (Kemilä 1998, 32–33). Työtehtävät, joissa työntekijä voi tehdä työkokonaisuudet alusta loppuun, ovat mielekkäitä sen sijaan, että he osallistuisivat vain jonkun osakokonaisuuden tekemiseen (Peltonen & Ruohotie 1991, 103–104). Myös Koirasen ja Karlssonin mukaan ideaali työ edellyttää, että sen sisältö koetaan mielekkääksi (Koiranen & Karlsson 2002). Varila ja Viholainen kiinnittävät huomiota samaan seikkaan. Heidän mukaansa työtehtävät eivät saa olla liian rutiininomaisia ja yksitoikkoisia, vaan työntekijät kaipaavat työltään haasteellisuutta, monipuolisuutta sekä kiinnostavuutta ja sisäistä palkitsevuutta. Heidän tutkimuksensa osoittavat, että työntekijöille ei riitä positiivisiin työntuntemuksiin se, että työ on helppoa ja työstä selviää, kunhan on vain passiivisesti läsnä. Työntekijät haluavat olla aktiivisesti mukana omassa työssään ja toteuttaa itseään. (Varila & Viholainen 2000, 150–151).

Koirasen ja Karlssonin (2002) mukaan ideaalinen työ tarjoaa vaihtelua ja sopivia haasteita työntekijän osaamiseen. Varila ja Viholainen (2000, 69) kuvaa-

vat työn haasteellisuutta siten, että työ koetaan mielekkääksi silloin, kun se on sopivan vaativaa ja edellyttää taitojen ja kykyjen monipuolista käyttämistä. Työtehtävät eivät saa olla liian yksinkertaisia työntekijän kykyihin nähden, mutta ne eivät saa olla myöskään liian vaativia ja monimutkaisia, jolloin työntekijän kyvyt eivät enää riitä.

Työntekijän mahdollisuus käyttää kykyjään monipuolisesti ja oppia uusia asioita ovat tärkeitä tekijöitä yksilön toimintavalmiuden, toimintakyvyn ja työtyytyväisyyden kannalta (Waris 1997, 107–111). Työn iloa syntyy silloin, kun työllä on selkeät tavoitteet (Manka 2011, 141) ja työtehtävä nähdään merkityksellisenä. Merkitykselliseksi työ koetaan silloin, kun työntekijä kokee työnsä vaikuttavan myönteisesti sekä omaan että toisten ihmisten työhön ja hyvinvointiin (Peltonen & Ruohotie 1991; Koironen & Karlsson 2002).

Hakanen kirjoittaa, että ihminen kokee pärjäämisen tarvetta. Kun työntekijä pystyy kohtaamaan erilaisia haasteita ja saamaan aikaan haluamiaan vaikutuksia toiminnallaan, hän tuntee, että hän hallitsee omaa toimintaympäristöään. Pärjäämisen tarvetta tyydyttää työ, jossa voi nähdä työnsä positiiviset tulokset ja voi tuntea, että on onnistunut, ja uskoo sen myötä selviytyvänsä uusista haasteista. (Hakanen 2011, 32.)

Työntekijät haluavat saada työstänsä palautetta: miten hyvin he ovat onnistuneet työtehtävässään. Palaute voi tulla itse työstä, onnistuneena tapauksena, tai ulkopuolelta esimerkiksi esimieheltä. Palautteen avulla työntekijä saa tietoa omasta onnistumisestaan, samalla hänelle tarjoutuu mahdollisuus korjata toimintaansa ja oppia uusia asioita (Peltonen & Ruohotie 1991, 104–104; Varila & Viholainen 2000, 73). Myös Koironen ja Karlsson toteavat, että ideaali työ edellyttää työstä saatavaa palautetta.

Kangasniemi (1998, 9) ja Raitasalo (Niinioja 1998, 26) kirjoittavat, että kiitoksen, tuen ja palautteen puuttuminen työpaikoilta ovat omiaan lisäämään työssä koettavaa uupumista.

Työn vaatimukset ja voimavarat ovat optimaalisessa tilanteessa tasapainossa. Työyhteisön ja työn tasapainottavia voimavaroja voivat olla vaikuttamisen mahdollisuudet, tieto omasta perustehtävästä ja sen tavoitteista, uuden oppimisen mahdollisuus ja mahdollisuus saada työstä palautetta sekä saatu arvostus. (Manka 2011, 146.)

Minä itse

Varila ja Viholainen korostavat, että työssä koettavat positiiviset tuntemukset voivat olla kiinni työntekijästä itsestään ja hänen persoonallisuudestaan. Vaikka työympäristö olisi kuinka mielekäs tahansa, kaikki työntekijät eivät välttämättä koe ilon tunteita. Toiset arvostavat toisia tekijöitä työn ilon kokemisessa enemmän kuin toiset. (Varila & Viholainen 2000, 74.)

Yksilöiden tunnettaipumus on yhteydessä työtyytyväisyyden kokemiseen. Positiivisesti elämään suhtautuvat ihmiset näkevät asiassa kuin asiassa myönteisiä puolia ja tämä auttaa heitä suhtautumaan myös työhönsä myönteisesti. (Fogarty et al. 1999, 431–447.) Positiiviseen ajatteluun taipuvaiset ihmiset eivät luultavasti havaitse niin helposti työhönsä liittyviä stressaavia tekijöitä kuin

negatiivisen ajattelun omaavat ihmiset. Tyytyväiset ihmiset osaavat löytää itselleen sopivat keinot hallita stressitekijöitä, joten ongelmia aiheuttavat tekijät eivät pääse hallitsemaan heidän elämäänsä. Työntekijät, jotka ovat taipuvaisia näkemään elämässä asioiden negatiiviset puolet, kokevat helpommin stressiä ja väsymystä. (Varila & Viholainen 2000, 76.)

Manka korostaa psykologisen pääoman merkitystä työtyytyväisyyden kokemisessa. Psykologinen pääoma tarkoittaa sitä, että työntekijällä on itseluottamusta ja toiveikkuutta, hänellä on realistista optimismia ja sitkeyttä. Ihminen, jolla on hyvä itseluottamus, asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja ottaa mielellään vastaan haasteita. Hän tekee parhaansa saavuttaakseen nämä haasteet ja pyrkii niitä kohti esteistä välittämättä. Toiveikas ihminen on itsenäinen ja sisältä päin itseohjautuva. Hän tietää mitä tekee ja haluaa toimia ilman rajoittavia tekijöitä. Kun hänellä on tilaa tehdä töitä itsenäisesti, hän haluaa käyttää kykyjään monipuolisesti. Manka toteaa, että realistinen optimisti odottaa positiivisia tapahtumia, kun taas pessimisti on vakuuttunut siitä, että tulevaisuus tuo mukanaan ei-toivottavia ja negatiivisia asioita. Realismi tässä yhteydessä tarkoittaa myös itsekuria, menneisyyden analysointia, tulevaisuuden suunnittelua ja ennakkoivaa huolehtimista. (Manka 2011, 148–157.)

Psykologinen pääoma lisää myönteisiä tunteita, ja nämä tunteet lisäävät innostusta ja sitoutumista työhön samalla kun ne vähentävät kyynisyyden tunteita. Myönteiset tunteet vaikuttavat myös työntekijän käyttäytymiseen vahvistamalla työyhteisötaitoja ja vähentämällä poikkeavaa negatiivista käyttäytymistä. (Manka 2011, 149–150.)

Työn imu on työntekijän innostusta omaa työtään kohtaan. Hän on motivoitunut, sitoutunut ja aktiivinen työssään. Mankan mukaan työn imu näyttää olevan yhteydessä myös hyvinvointiin kotona, parisuhteessa ja vanhemmuudessa. Tasapaino työn ja muun elämän kanssa tuo lisää viihtyvyyttä työhön. (Manka 2011, 143–146.) Irrottautuminen työstä on tärkeää silloinkin, kun työnteko on mukavaa, sillä se takaa, että työntekijä nauttii työstä myös tulevaisuudessa. Liikunta ja ulkoilu, luonnosta nauttiminen, lepäily ja oleilu sekä kulttuuri ovat tärkeitä irrottautumisen keinoja. (Manka 2011, 184–186.)

3.3.2 Työnilon seurauksia

Työnilon tuoma hyöty näkyy pääasiassa työntekijän omassa toimintakyvyssä sekä työympäristön ihmissuhteissa. Kun työnilo vaikuttaa myönteisesti työntekijän toimintakykyyn, siitä on positiivisia seurauksia myös itse työprosessille ja työn laadulle. (Varila & Viholainen 2000, 76.) Positiiviset tuntemukset antavat työntekijälle voimaa ja energiaa. Työntekijöiden työmotivaatio kasvaa ja työ koetaan entistä mielekkäämmäksi. Varila ja Viholainen korostavat, että työnilon seuraukset ilmenevät työntekijässä kokonaisvaltaisesti - niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisella osa-alueella. Työntekijä on heidän mukaansa halukas kehittämään itseään ja työn tulokset paranevat työnilon seurauksena. Iloisuus ja positiivisuus voi heijastua kaikkeen yksilön toimintaan ja ympärillä oleviin asioihin. (Varila & Viholainen 2000, 150–151.)

Useat tutkijat ovat havainneet, että työn kokeminen mielekkääksi voi johdattaa myös työntekijän korkeaan sisäiseen työmotivaatioon, korkeatasoiseen työsuoritukseen sekä suureen työtyytyväisyyteen. (Hackman & Oldham 1980; Seppälä & Frilander 1987, 187; Peltonen & Ruohotie 1991, 104.)

Tässä tutkimuksessa työniloa kokevalla henkilöllä on myönteinen asenne työtä kohtaan, työ merkitsee paljon hänen elämässään, hänellä on työhön liittyviä onnistumisen tarinoita, hän kokee, että hän saa palautetta ja kannustusta työstänsä ja hän pitää johtamista hyvänä. Työn iloa kokeva ihminen voi toteuttaa itseään, tuntee oppivansa työstä, hänen työnsä on sopivan vaativaa ja haastavaa. Työn iloa tuo itsenäisyys, luovuus ja innovatiivisuus. Työn iloa kokeva tuntee, että hänellä on mahdollisuus osallistua oman työn suunnitteluun ja hän arvostaa omaa asiantuntijuuttaan. Työn iloa lisää hyvä työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja sujuva konfliktien ratkaiseminen.

3.4 Sisäinen yrittäjäyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo

Koirasen (2009–2010, 20) mallinuksissa psykologinen omistajuus, sisäinen yrittäjäyys sekä työnilo ovat vuorovaikutuksissa toisiinsa.

Kun henkilö kokee psykologista omistajuutta kohdetta kohtaan, hän on sitoutunut tehtäväänsä ja kokee sen itselleen tärkeäksi. Hänen tavoitteenaan on suoriutua tehtävästä hyvin ja hän kantaa vastuuta työn tuloksista. Psykologinen omistajuus tuo mukanaan sisäistä yrittäjäyttä, työntekijällä on innostusta ja halua kehittää omaa työtään tai työpaikkansa tulosta. Koska hän kokee tehtävänsä tärkeäksi ja on sisäistänyt sen, hän suunnittelee ja miettii töiden kehittämistä jopa enemmän kuin työaika edellyttää. Hän näkee ympärillään myös mahdollisuuksia ja uusia vaihtoehtoja. Juuri näiden mahdollisuuksien näkeminen on yksi tärkeä osa sisäistä yrittäjäyttä.

Toisaalta, jos työntekijällä on sisäistä yrittäjäyttä ja hän suunnittelee ja kehittää toimintoja, se sitouttaa häntä niin, että hän alkaa tuntea psykologista omistajuutta työhönsä tai tehtävänsä.

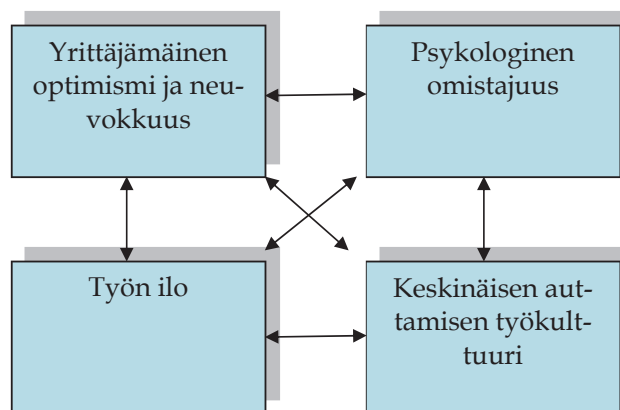
Sekä psykologinen omistajuus että sisäinen yrittäjäyys tuovat työn iloa. Työntekijä on tyytyväinen työhönsä, kun hän voi vaikuttaa siihen, kehittää sitä ja saada aikaan tuloksia. Myös kannustava ja positiivinen palaute työstä tuovat työniloa. Kun nämä asiat toteutuvat, työntekijä viihtyy työssään ja tekee sitä mielellään. Kun työntekijällä on mahdollisuus onnistua tehtävässään, hän saa työn tekemisestä työn iloa. Hän voi kokea iloa myös siitä, että suunnitelmat onnistuvat ja hän voi olla vaikuttamassa oman ja yrityksensä toimintaan ja toiminnan tulokseen.

Jos työntekijä tekee työtänsä innostuneesti ja kokee tekemästään työn iloa, se edesauttaa sisäisen yrittäjäyden ja psykologisen omistajuuden syntyä.

Varila on todennut, että työnilon kokemista edistää, jos ihminen kokee työympäristönsä riittävän ennakoitavaksi ja turvalliseksi. Tällöin hän voi mie-

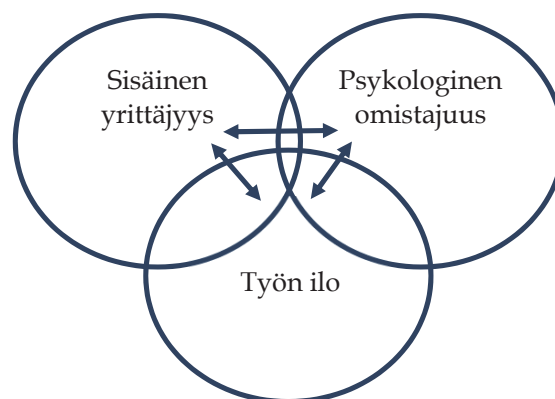
lekkäästi vastuullistaa itsensä omasta työsuorituksesta ja ”heittäytyä” sellaiseen vaativaan työprosessiin, josta tulee hänen ”oma juttunsa”. (Varila & Lehtosaari 2001, 112.)

Koiranen (kuvio 7) on tutkinut perheyrittäjien toimitusjohtajien yrittäjämäisen optimismin ja neuvokkuuden, psykologisen omistajuuden, työn ilon ja auttamisen kulttuurin vuorovaikutusta ja keskinäistä yhteyttä. Koirasen mukaan kaikki nämä tekijät korreloivat keskenään. (Koiranen 2011.)



KUVIO 7 Yrittäjämäinen optimismi ja neuvokkuus, psykologinen omistajuus, keskinäisen auttamisen kulttuuri ja työn ilo. (Koiranen 2011)

Sisäiseen yrittäjyyteen, psykologiseen omistajuuteen ja työn iloon liittyy monia tekijöitä. Jotkut tekijät kuvaavat sisästä yrittäjyyttä, jotkut lisäävät psykologista omistajuutta tai ovat sille edellytyksiä, toiset puolestaan saavat aikaan työn ilon kokemista. Samat piirteet voivat kuitenkin ilmetä joko kaikissa näissä osatekijöissä tai joissakin niissä. Kuvion 8 mukaan sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo limittyvät niin, että tietyt asiat kuvaavat joko pelkästään yhtä osatekijää tai useampaa niistä.



KUVIO 8 Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo limittyvät

Sisäiseen yrittäjään liitetään monia erityispiirteitä: hän on muiden muassa mahdollisuuksien havainnoija, visionääri ja aloitteentekijä. Hänellä on tarve saada tuloksia aikaan. Sisäinen yrittäjä on myös henkilö, joka innostuu uusista asioista, hän on halukas muuttamaan ja kehittämään asioita. Hän on valmis käyttämään aikaansa, ajatuksiaan ja työpanostaan uuden asian kehittämiseen. Myös henkilö, jolla on psykologista omistajuutta omaan työhönsä, on valmis käyttämään omia resurssejaan työnsä kehittämiseen ja sen toteuttamiseen. Voidaan siis sanoa, että kun työntekijä on valmis panostamaan omaan työhönsä aikaansa, tietoansa ja osaamistaan ja näin omistautuu työllensä, hän on sekä sisäinen yrittäjä että hänellä on psykologista omistajuutta omaan työhönsä.

Työntekijällä, joka kokee psykologista omistajuutta, on halua olla tehokas ja hän haluaa vaikuttaa asioihin. Hän hallitsee omaa työtänsä ja tuntee omistajuutta sitä kohtaan. Hän määrittelee itsensä suhteessa muihin psykologisen omistajuuden kautta. Psykologisen omistajuuden kautta hän löytää itselleen oikean "paikan" tehdä työtä. Hän tuntee olevansa juuri oikea henkilö siihen työhön ja hän on saanut itselleen sen tilan, sen paikan, jonka hän tarvitsee. Psykologinen omistajuus tuo mukanaan suurta vastuuta työstä.

Psykologinen omistajuus kehittyy oman työn suunnittelun ja hallinnan kautta. Kun työntekijällä on mahdollisuus suunnitella omaa työtänsä ja vaikuttaa siihen, hänen työtänsä kohtaan tuntema psykologinen omistajuus kasvaa. Työn iloa lisäävät samat asiat. Kun työntekijä kokee, että työssään voi olla aktiivisesti mukana ja sen kautta toteuttaa itseään ja omaa henkistä kasvua, se lisää hänen kokemaansa työn iloa.

Työpaikan sosiaalinen kanssakäyminen toisten työntekijöiden kanssa on työn ilon tärkeä edellytys. Toimivat ihmissuhteet edellyttävät sitä, että työntekijät tulevat toimeen toistensa kanssa ja pystyvät työskentelemään tehokkaasti yhdessä. Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja vuorovaikutus työryhmän sisällä lisäävät myös psykologisen omistajuuden tunnetta. Myös mahdollisimman monipuoliset, yli omien työryhmärajojen ulottuvat, yhteydet edesauttavat toiminnan kehittämistä.

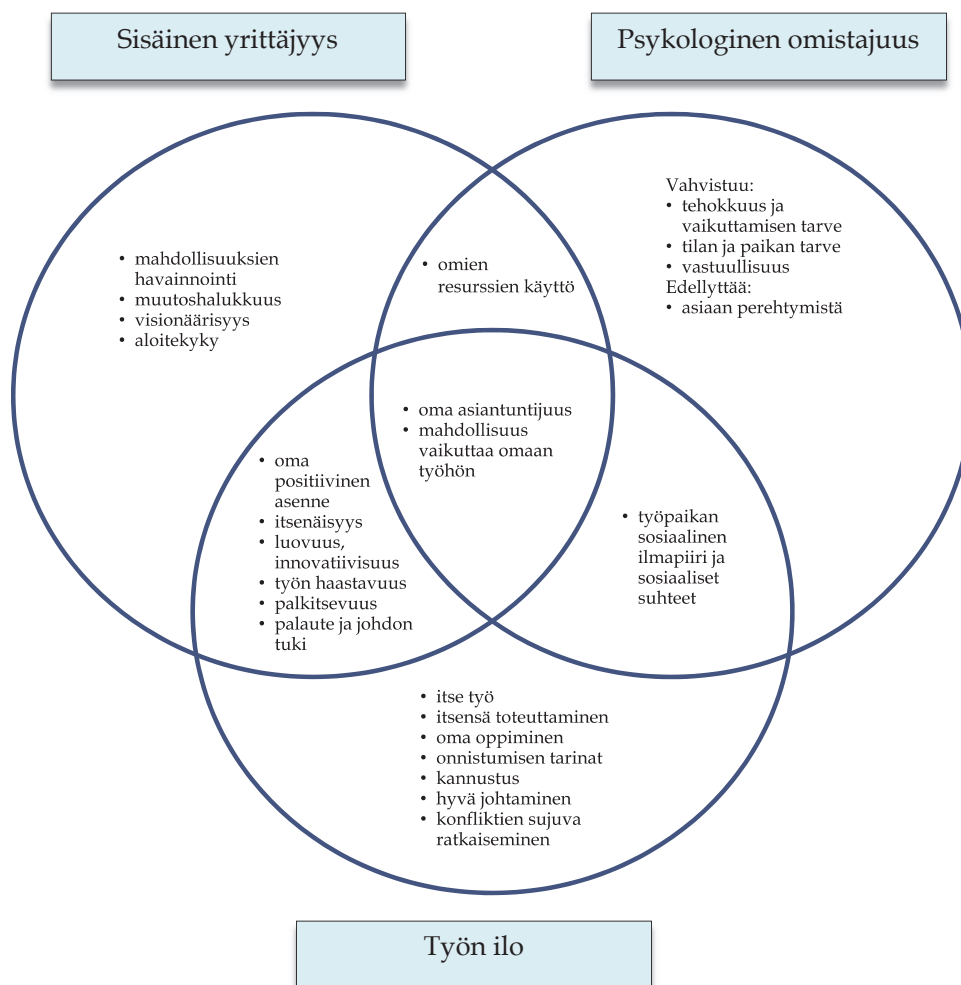
Työn iloa tuovat mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ. Työn iloa koetaan usein silloin, kun jokin haastava työ on saatu onnistuneesti tehdyksi ja ratkaistua. Onnistumisen tarinat luovat työn iloa. Työntekijä odottaa myös työstänsä saatavaa palautetta. Palautteen avulla hän saa tietoa onnistumisestaan ja tarvittaessa voi muuttaa toimintaansa ja oppia uutta. Kun työntekijä saa palautetta työstänsä ja kannustusta johdolta, se lisää hänen kokemaansa työn iloa. Toisaalta, kun yrityksessä halutaan kannustaa sisäiseen yrittäjyyteen, keskeisenä vaikuttavana tekijänä on johdon tuki ja kannustus. Nämä edesauttavat sisäisen yrittäjän sitoutumista yritykseen ja työhönsä.

Kun työntekijä voi itsenäisesti suunnitella työtänsä ja aikatauluansa, hän voi valita työmenetelmänsä ja osallistua tavoitteiden asettamiseen, työ koetaan myönteisenä ja kannustavana. Tämä lisää työn iloa. Myös sisäinen yrittäjä toimii työssään itsenäisesti ja kokee vastuuta ja vapautta toteuttaessaan omaa hanketta. Hän haluaa vaikuttaa omaan työhönsä. Kun henkilö voi hallita ja suunnitella omaa työtänsä merkittävästi, lisää se psykologista omistajuutta työtehtävää

kohtaan. Mahdollisuus oman työn suunnitteluun liittyy kaikkiin kolmeen tekijään; sisäiseen yrittäjyyteen, psykologiseen omistajuuteen ja työn iloon.

Sisäinen yrittäjä kokee olevansa oman työnsä asiantuntija. Myös henkilö, joka tuntee psykologista omistajuutta työtänsä kohtaan, on panostanut työhönsä ja tehtävänsä paljon, hallitsee työnsä ja tuntee sen perin pohjin. Tunne omasta asiantuntijuudesta lisää myös työn iloa.

Kuvio 9 osoittaa, mitkä ominaisuudet liittyvät sisäiseen yrittäjyyteen, mitkä lisäävät psykologista omistajuutta ja mitkä tuovat työn iloa. Kuvioista selviää myös, mitkä tekijät yhdistävät sisäistä yrittäjyyttä ja psykologista omistajuutta, psykologista omistajuutta ja työniloa sekä työniloa ja sisäistä yrittäjyyttä. Kaikille näille kolmelle tekijälle on yhteistä oman asiantuntijuuden arvostaminen ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön.



KUVIO 9 Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo ominaispiirteinen

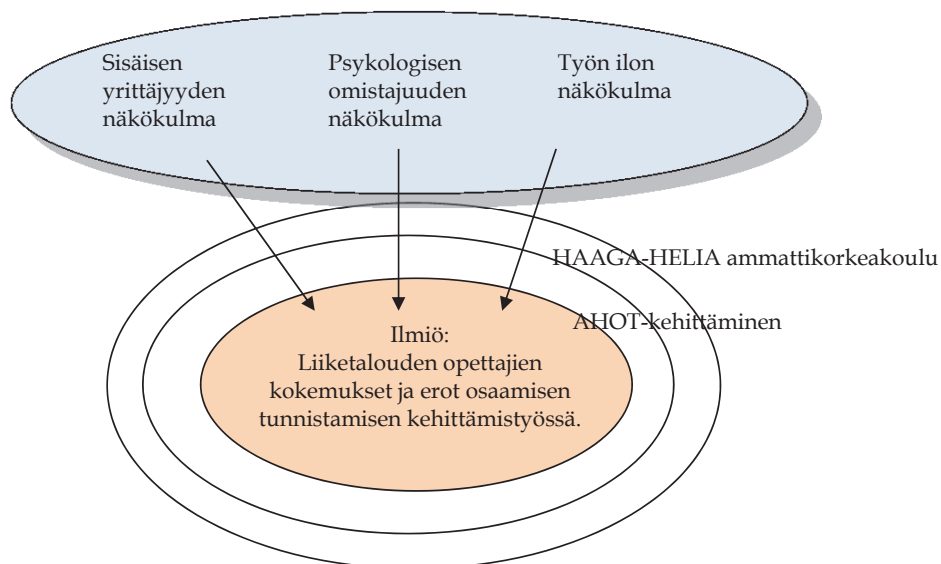
Sisäiselle yrittäjälle tyypillistä on muutoshalukkuus, mahdollisuuksien havainnointi, visionäärisyys ja aloitekyky. Psykologista omistajuutta lisääviä piirteitä ovat puolestaan tehokkuus ja vaikuttamisen tarve, tilan ja paikan tarve ja vastuullisuus omaa työtä kohtaan. Psykologisen omistajuuden edellytyksenä on kohteen hyvä tunteminen. Sisäinen yrittäjä käyttää paljon omia resurssejaan, osaamista, aikaa ja voimavaroja työn tekemiseen. Nämä asiat lisäävät myös psykologisen omistajuuden kehittymistä.

Työn iloon liitetään työn merkittävyys omassa elämässä, itsensä toteuttaminen ja oma oppiminen, onnistumisen tarinat, hyvä johtaminen ja kannustus ja konfliktien sujuva ratkaiseminen. Sekä työn ilon kokemiseen että psykologiseen omistajuuden kehittymiseen voidaan yhdistää työpaikan hyvä sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet.

Työn iloon ja sisäiseen yrittäjyyteen kuuluvat työn itsenäisyys, työn vaativuus ja haastavuus, luovuus ja innovatiivisuus, työn palkitsevuus ja saatu palaute ja tuki johdolta. Oma myönteinen asenne lisää työn iloa ja sisäistä yrittäjyyttä.

3.5 Tutkimusasetelma

Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on liiketalouden opettajien kokemukset osaamisen tunnistamisen kehittämistä ja opettajien väliset erot tässä kehittämistyössä. Näitä asioita tarkastellaan sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulmista. Kontekstina on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman osaamisen tunnistamisen kehittäminen.




KUVIO 10 Tutkimusasetelma: ilmiö ja näkökulmat

Tutkimuksessa sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo eivät ole kausaalisia selitystekijöitä opettajien kokemuksille, vaan ne ovat tarkastelunäkökulmia ilmiön jäsentämiseksi.

3.6 Haastatteluteemat ja kysymykset

Tutkimusongelman pohjalta laadittiin tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymyksiin haettiin vastausta teemahaastatteluun. Teemoiksi muodostuivat sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo. Jokaisen teeman alla on kysymyksiä, jotka liittyvät teemaan liitettäviin ominaisuuksiin (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Tutkimusongelma, haastatteluteemat ja -kysymykset

Tutkimusongelma		
<p>Millaisia eroja on opettajien osaamisen tunnistamisen kehittämisessä, ja kuinka opettajat ovat kokeneet AHOT-kehittämisen?</p>		
<p>Mitkä seikat ovat yhteydessä opettajien psykologiseen omistajuuteen ja sisäiseen yrittäjyyteen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisessä?</p>	<p>Millaisia kokemuksia opettajilla on omasta AHOT-kehittämistyöstään työn ilon näkökulmasta?</p>	<p>Millaisia kokemuksia opettajilla on työyhteisön AHOT-kehittämistyöstä työn ilon näkökulmasta?</p>
		
Haastatteluteemat		
Sisäinen yrittäjyys	Psykologinen omistajuus	Työn ilo
Aiheet	Aiheet	Aiheet
Mahdollisuuksien havainnointi ja niiden toteuttaminen		
Muutoshalukkuutta		
Aloitekyky		
Visionäärisyys		
Omien resurssien mitoittaminen ja ajoittaminen Potentiaalnin investointi	Omien resurssien mitoittaminen ja ajoittaminen Potentiaalnin investointi	

Haastatteluteemat		
Sisäinen yrittäjyys	Psykologinen omistajuus	Työn ilo
Aiheet	Aiheet	Aiheet
Oman työn suunnittelu Mahdollisuus osallistua	Oman työn suunnittelu Mahdollisuus osallistua	Oman työn suunnittelu Mahdollisuus osallistua
Minäkäsitys (itseluottamus) Tehokkuususkomus (oma pätevyys) Minä-identiteetti	Minäkäsitys (itseluottamus) Tehokkuususkomus (oma pätevyys) Minä-identiteetti	Minäkäsitys (itseluottamus) Tehokkuususkomus (oma pätevyys) Minä-identiteetti
Työ, oma asenne, minä itse		Työ, oma asenne, minä itse
Itsenäistä toimintaa		Itsenäistä toimintaa
Luovuus, innovatiivisuus		Luovuus, innovatiivisuus
Työn vaatus/haastavuus		Työn vaavuus/haastavuus
Palkitsevuus		Palkitsevuus
Rakentava palaute		Rakentava palaute
	Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve	
	Tilan ja paikan tarve	
	Vastuullisuuden sitoutuminen: tavoitteet, voimavarat, toiminta, tulokset	
	Kohteen tunteminen	
	Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri, sosiaaliset suhteet	Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri, sosiaaliset suhteet
		Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ
		Henkinen kasvu ja itsensä toteuttaminen, oma oppiminen
		Kannustaminen
		Hyvä johtaminen
		Konfliktien ratkaiseminen



Aihe	Kysymyksiä
Mahdollisuuksien havainnointi ja niiden toteuttaminen (Hostager et al. 1998, Pinchot 1986, Kao 1991)	Pidätkö osaamisen tunnistamista tärkeänä asiana? Uskotko, että tästä suunnittelusta syntyy jotakin uutta? Mitä hyötyjä sillä saadaan?
Muutoshalukkuutta (Amit et al. 1993)	Työnkuva on muuttunut AHOTin myötä. Mitä ajattelet muutoksesta?
Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003)	Onko sinulla halua vaikuttaa AHOT-käytäntöihin?
Oman työn suunnittelu (Pierce, Kostova & Dirks 2001) Mahdollisuus osallistua (Manka 2011)	Oletko voinut osallistua oman työsi AHOT-suunnitteluun? Miten pystyit vaikuttamaan omaan työhösi? Halusitko vaikuttaa?
Itsenäistä toimintaa Toiminnan vapaus ja autonomisuus (Koironen 1993, Gibb 1990, Amit et al. 1993, Kao 1991, Huuskonen 1992, Pinchot 1986.)	Voitko tehdä AHOT-kehittämistyötä haluamalla tavalla? Millaisia omia ideoita toit suunnitteluun? Oliko työssä rajoitteita?

Aihe	Kysymyksiä
Aloitekyky (Block & MacMillan 1996, Koiranen & Pohjansaari 1994)	Millaisia aloitteita olet tehnyt tässä suunnittelutyössä?
Tilan ja paikan tarve (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003) Jos muutos koetaan omaksi, se lisää psykologista omistajuutta (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 303)	Onko sinun helppo olla mukana tässä AHOT-kehittämistyössä? Tunsitko olosi kotoisaksi AHOT-kehittämisessä? Oliko AHOT-kehittäminen sinulle luontaista?
Minäkäsitys (itseluottamus) Tehokuususkomus (oma pätevyys) Minä-identiteetti (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003)	Oletko oikea henkilö/ asiantuntija suunnittelemaan AHOT-käytäntöjä?
Vastuullisuus (Christensen 2005)	Koetko olevasi vastuussa oman opetusalasi osaamisen tunnistamisesta?
Visionäärisyyttä (Koiranen 1993)	Millaisena näet AHOTin tulevaisuuden?
Omien resurssien mitoittaminen ja ajoittaminen Potentiaalinen investointi (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Riittikö aikasi tähän suunnittelutyöhön? Käytitkö vapaa-aikaasi? Miten olet panostanut AHOT-työhön?
Kohteen tunteminen (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Oletko saanut tarpeeksi tietoa osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta? Oletko saanut koulutusta osaamisen tunnistamisesta? Mistä olet saanut tietoa AHOTista? Onko työlle annettu resursseja tarpeeksi (aikaa, rahaa, koulutusta)?
Henkinen kasvu ja itsensä toteuttaminen, oma oppiminen, ilo (Varila & Viholainen 2000, Koiranen & Karlsson 2002, Manka 2011) Onnistumisen tarinat (Dalailama & Cutler 2005, Varila & Lehtosaari 2001, Manka 2011)	Oletko itse oppinut jotakin AHOT-työssä? Saitko tehdä sellaisia asioita, jotka ovat sinulle tärkeitä? Minkälaiset onnistumiset ovat ilahduttaneet sinua AHOT-työssä?
Luovuus (Gibb 1990, Persing 1999) Innovatiivisuus (Lumpkin & Dess 1996)	Mitä uutta olet ideoinut tähän suunnittelutyöhön? Oliko mahdollista miettiä ratkaisuja luovasti ja uudella tavalla?
Työn vaativuus/haastavuus Itsetuntemus (Varila & Viholainen 2000) (Koiranen & Karlsson 2002)	Oliko AHOT-työ sinulle haastavaa tai vaikeaa?
Palkitsevuus (Manka 2011)	Mikä AHOT-kehittämistyössäsi oli palkitsevinta? Saitko rahallista tms. korvausta?
Kannustaminen (Guimares & Liska 1993)	Mikä sinua henkilökohtaisesti on kannustanut tässä suunnittelussa? Luotetaanko opettajaan? Voiko epäonnistua?
Rakentava palaute (Hakanen 2011, Manka 2011)	Millaista palautetta olet saanut AHOT-kehittämisestä? Keneltä olet saanut palautetta? Keneltä olisit halunnut palautetta?
Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ (Koiranen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Hakanen 2011)	Oliko AHOT-kehittäminen merkittävää työtä? Toiko kehittäminen vaihtelevuutta työhösi?
Työ, oma asenne, minä itse	Nautitko AHOT-työstäsi?

Aihe	Kysymyksiä
Työ, ura, kutsumus? Onko työ pelkkää työtä, onko tavoitteena uran luominen vai kokeeko työn tärkeäksi (kutsumus) (Koiranen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Manka 2011)	Mikä asema työllä on elämässäsi? Mikä sinulle on tärkein asia työssäsi?
Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri, sosiaaliset suhteet (Varila & Viholainen 2000, Manka 2011, Hakanen 2011)	Millainen AHOT-kehittämisilmapiiri on ollut työpaikallasi? Oletko tehnyt AHOT-kehittämistyötä muiden osaamisalueiden edustajien kanssa? Onko yhteydenpito tarpeellista ja kehittävää? Millaisia tuloksia olet/te saavuttanut/saavuttaneet? Oletko tehnyt kehittämistyötä oman alasi kollegojen kanssa?
Konfliktien ratkaiseminen (Manka 2011)	Oliko erimielisyyksiä ja pystyttiinkö erimielisyydet ratkaisemaan?
Hyvä johtaminen (Koiranen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Manka 2011)	Johdettiinko AHOT-kehittämistyötä (prosessia) mielestäsi hyvin?
Hyvinvoiva organisaatio; tavoitteellisuus, osallistuminen (Manka 2011)	Oliko AHOT-työ tavoitteellista? Olivatko työn tavoitteet esillä näkyvästi?
Psykologisesta omistajuudesta voi seurata myös häiriintynyttä toimintaa (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Onko AHOT-kehitystyössä ollut negatiivisia piirteitä? Millaisia?

4 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tieteenfilosofiset perusteet ja metodologiset perusvalinnat

Tieteenfilosofisilla suuntauksilla tarkoitetaan niitä tiedon ja todellisuuden luonteeseen liittyviä tieteellisiä maailmankatsomuksia ja ajattelutapoja, joihin tutkimuksen muut menetelmälliset valinnat perustuvat. Tieteelliset tutkimusohjelmat tekevät lähtökohdissaan ja argumenteissaan ontologisia ennakko-oletuksia tutkimuskohteensa luonteesta. Tieteenfilosofiset suuntaukset ovat siten sekä tutkimusstrategioiden, aineistonhankintamenetelmien että aineistonanalyysimenetelmien taustoina. Anttilan (1998) mukaan suuntaukset voidaan nähdä sekä ajattomina tieteellisen ajattelun lähtökohtina että historiallisina käsittämisen tapoina. Historiallisesta näkökulmasta katsottuna tiettyjen suuntausten voidaan todeta olleen toisia vaikutusvaltaisempia tieteellisessä ajattelussa tieteen historian kuluessa. Toisaalta tieteessä voi vaikuttaa samanaikaisesti erilaisia toisilleen vastakkaisiakin tieteenfilosofisia suuntauksia. (Anttila 1998.)

Eri tieteenfilosofisissa suuntauksissa käsitykset tiedon ja todellisuuden luonteesta eroavat toisistaan. Epistemologian ja ontologian käsitteillä viitataan näiden asioiden pohdintaan. Ontologiassa eli opissa olevaisesta pohditaan sitä, mitä todellisuus on ja millaiset asiat ovat todellisia. Epistemologiassa eli tietoteoriassa pohditaan sitä, mitä ja miten ihminen voi tietää asioista ja millainen tieto on oikeaa tietoa. (Anttila 1998.)

Paradigman käsitteen on alun perin esittänyt Kuhn vuonna 1962 ilmestyneessä teoksessa *The Structure of Scientific Revolutions*. Paradigmalla tarkoitetaan tieteellisen tutkimuksen yhteydessä yleisesti hyväksyttyä oletusta tai ajattelutapaa maailman perusolemuksesta. Se on kokonaisvaltainen maailmankatsomus, jonka kautta havainnoimme, arvoitamme ja toimimme. (Kuhn 1970; Guba & Lincoln 1994.) Kyrön (2003) mukaan paradigma-käsitteen avulla voidaan tutkimusprosessissa havainnollistaa tieteenfilosofisten sitoumusten ja metodo-

logisten ratkaisujen välistä yhteyttä. Paradigmaan liittyvät myös olennaisena osana teoreettiset valinnat.

Burrell ja Morgan (2008) asemoivat organisaatiotutkimukset kahden perusulottuvuuden avulla: subjektiivisuus - objektiivisuus ja vakaus - muutos-akselit (kuviot 11 ja 12). Näiden ulottuvuuksien muodostama nelikenttä jakaa tutkimukselliset perusolettamukset neljäksi toisistaan erottaviksi perusolettamuksiksi, joita ovat radikaali humanistinen, radikaali strukturalismi, funktionaalinen ja tulkitseva lähestymistapa. Näitä lähestymistapoja he nimittävät paradigmoiksi.

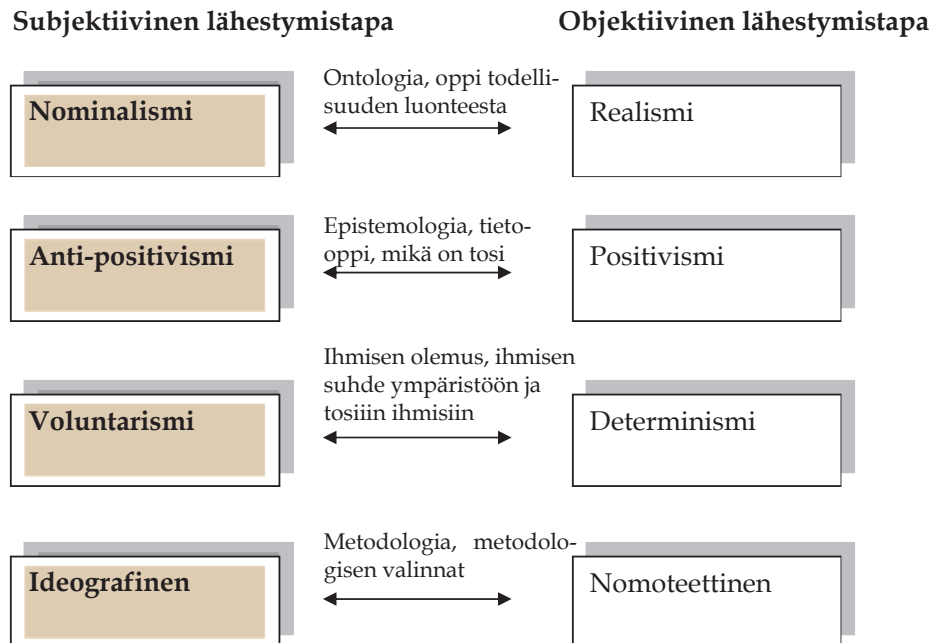


KUVIO 11 Neljä lähestymistapaa Burrellin ja Morganin mukaan (2008, 22)

Tulkinnallis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkittavat ilmiöt ja niistä saatava tieto voidaan nähdä objektiivisina, ihmisen tajunnasta riippumattomina olioina reaalimaailmassa ja näyttäytyvän kaikille samanlaisena, tai sitten voidaan olettaa niiden olevan olemassa sinällään, mutta ihmisen tajunnasta riippuvina ilmiöinä. Tällöin tutkittava asia nähdään subjektiivisena, ja tutkittava ilmiö on ihmisen ymmärryksestä ja havainnoista riippuvainen. Subjektiivisesti nähtynä todellisuus ei näyttäydy kaikille samanlaisena. (Burrell, G. & Morgan, G. 2008.)

Tämän tutkimuksen lähestymistapaa voidaan kuvata **tulkinnallis-hermeneuttiseksi paradigmaksi**. Tulkinnallisessa lähestymistavassa maailmaa pyritään ymmärtämään sellaisena kuin se on, eli sosiaalista todellisuutta katsotaan subjektiivisesti koettuna (kuvio 12).



KUVIO 12 Subjektiiivinen - objektiiivinen lähestymistapa (Burrell & Morgan 2008, 3)

Ontologia on ymmärrettävä hypoteesiksi, ja sillä on selvä yhteys tiedon olemuksen käsitykseen. Ontologiset perusteet tarkoittavat sitä todellisuutta, jossa tutkittavien ilmiöiden ymmärretään sijaitsevan ja sitä, millä tavalla ne siinä todellisuudessa sijaitsevat. (Burrell, G. & Morgan, G. 2008, 1.) Ontologisista perusteista on johdettavissa käytännön tutkimustyön tasolla käsitys tutkittavista ilmiöistä, ja siitä, miten asiaa voidaan tutkia. (Burrell, G. & Morgan, G, 2008.)

Tämän tutkimuksen ontologia eli oppi todellisuuden luonteesta voidaan määritellä **nominalistiseksi**. "Maailma on sellainen millaisena minä itse sen koen ja näen." Me luomme omassa työssämme ja elämässämme käsityksen itsestämme ja olemme eri elämän tilanteissa eri tavalla mukana. Me näemme maailman omalla tavallamme omien kokemustemme ja omien havaintojemme kautta. Näkemyksiin vaikuttavat monet itsessämme ja ympärillämme ovat asiat ja tapahtumat. Meillä on erilainen motivaatio, kokemus, asiantuntemus ja ymmärrys. Omat näkemyksemme perustuvat näihin asioihin.

Tieto-oppi eli epistemologia määrittelee, mistä ja miten ihminen hankkii tietonsa ja miten pätevää se tieto on. Ollakseen tietoa, jonkin asian tulee täyttää kolme ehtoa: asiaan on uskottava, uskomuksen on oltava tosi ja uskomus on osattava perustella. Tieto-oppi kertoo sen, minkä voidaan katsoa olevan tosi. Tämän tutkimuksen tieto-oppi on **antipositivistinen**. Tässä tutkimuksessa haetaan tietoa haastatteluin, nauhoituksin ja havainnoin. Tutkimuksessa ei pyritä hakemaan objektiiivista ja säännönmukaista tietoa, vaan etsitään tietoa, joka on

mahdollista löytää juuri tässä tutkittavassa tilanteessa. Asioita selitetään päättelöllä, järjellä ja ne nähdään ainutkertaisina. Totena voidaan pitää yksittäisiä tapauksia ja totena pidetään ihmisten omia käsityksiä asioista. Epistemologia kuvaa, millaista tietoa voidaan hankkia. Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa, joka voidaan mallintaa. Alkutilanteessa teoreettinen malli on olemassa ja tähän voidaan peilata esiin nousseita asioita.

Maaailmankuva koskee sitä ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä, joka tieteenalalla on. Ihmiskäsitys kertoo millainen ihminen perimmältään on. Yhtä näkökulmaa edustaa deterministinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen on kontrolloitavissa ja hän reagoi mekaanisesti ulkoisiin ärsykkeisiin. Vastakkaisen käsityksen mukaan ihmisen suhde sosiaaliseen ympäristöön ja toisiin ihmisiin nähdään **voluntaristisena**. Sen mukaan ihmisellä on aktiivinen rooli ja vapaa tahto. Ihminen luo itse oman todellisuutensa. Molemmat näkökulmat ovat ääriesimerkkejä, jotka eivät suoraan sovellu ihmiskäsityksen lähtökohdaksi. Voidaan ajatella, että yrittäjyyden tutkimuksessa ihmiskäsitys on lähempänä voluntaristista näkökulmaa. (Burrell, G. & Morgan, G. 2008, 1-2.)

Voluntaristisen ihmiskäsityksen mukaan ihmiset kokevat asiat ja tapahtumat omalla tavallaan ja muodostavat niistä käsityksen myös itsestään. Opettajat ovat omassa työssään monella tapaa itsenäisiä: he voivat tehdä päätöksiä työn sisällöstä ja sen toteuttamisesta. Tämä antaa mahdollisuuden toimia aktiivisesti ja jossain määrin vapaan tahdon mukaan. Työ edellyttää omaa asiantuntemusta. Opettaja voi kokea työnsä monella tavalla. Joku käy vain töissä ilman suurempaa intohimoa, joku toinen voi olla innostunut, luova ja työtänsä kehittävä asiantuntija. Hän voi kokea työnsä tärkeäksi ja omakseen ja olla näin sisäinen yrittäjä oman asiantuntemuksensa ja työnsä osalta. Opettaja kokee työnsä omista lähtökohdistaan ja toteuttaa sitä omien periaatteidensa, intohimojensa, osaamisensa ja motiivinsa kautta. Lähestymistavassa on otettu huomioon ihmisten oma mieli ja oma sisäinen elämä ja motivaatiot. Ihminen luo oman maailmansa ja sen oman maailman asiat vaikuttavat hänen työsuoritukseensa enemmänkin kuin organisaation omat säännöt ja määräykset. Ihmisen käyttäytymiseen puolestaan vaikuttavat monet sisäiset seikat samoin kuin ulkopuoliset henkilökohtaiset ympäristötekijät, eivätkä ihmiset käyttäydy samassa tilanteessa aina samalla tavalla, vaan heidän käyttäytymistään vievät eteenpäin monet subjektiiviset seikat.

Metodologia on **ideografinen** eli tietoa saadaan **kvalitatiivisella tutkimusotteella**. Metodologian ydin liittyy päättelyyn, sen logiikkaan ja rakentamiseen. Deduktiivinen päättely lähtee teoriasta. Se edellyttää päättelyn taustaksi varmaa, tutkittua tietoa, johon uudet ilmiötä koskevat havainnot voidaan peilata ja siten verifioida tulokset. Induktiivinen päättely lähtee aineistosta. Tutkija kokoaa havainnot, jotka käsitteellistetään ja käsitteiden avulla määritellään ilmiötä koskeva teoria.

Tässä tutkimuksessa päättely on abduktiivista: teorian ja empiirisen aineiston vuoropuhelua on tapahtunut koko tutkimusprosessin ajan. **Abduktiivinen päättely** liittyy keksimisen logiikkaan, ja sille on ominaista, että se kytkee käytännön ajattelun ja toiminnan päättelyprosesseihin. (Anttila 1998). Tutkijalla

on teorettinen ja tiedollinen esiyymmärrys aiheestaan. Abduktiivisen päättelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletettuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Jostakin saadaan päättelyn taustalla oleva johtolanka, jonka antamien viitteiden mukaan edetään. Koska tämä johtolanka on tutkijan itse valittavissa, hän voi sen vaihtaakin ja hän voi hyödyntää tehokkaasti uudet käänteet ja yllätykset. Koska abduktio tarkoittaa haltuun ottamista, tutkija voi "kaapata" jonkin hyvältä näyttävän ilmiötä kuvaavan käsitteen kesken kaiken ja ryhtyä tarkastelemaan, olisiko sillä merkitystä kokonaispäättelyn kannalta. Tutkijan on myös mahdollista päästä uuden teorian jäljille olematta etukäteen siitä tietoinen. (Anttila 1998.)

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teori-aa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin löytää oikeammat tulkinnat. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan sen perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiyymmärrys. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.) Suuntauksessa ihmisten toiminnan ja sen tulosten nähdään sisältävän erilaisia merkityksiä. Varton (2005) mukaan tulkinta on sellaisen laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa tutkitaan yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Voidaan sanoa, että kokemusten tutkimisessa tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä, mutta ne eivät avaudu ymmärtämiselle suoraan, vaan tutkijan on tulkittava aineisto. Tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää, vaan aina jokainen lukutapa on riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. (Varto 2005, 97.)

Hermeneuttisessa suuntauksessa tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä ja tarkastelemalla ilmiöitä suhteessa sekä toisiinsa samanaikaisesti ilmiöihin että ilmiöiden kehitykseen. Tieto ymmärretään hermeneutiikassa jatkuvana tulkintojen prosessina, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä ns. hermeneuttisena kehänä: yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta (Heikkinen & Laine 1997; Laine 2001.) Hermeneutiikka on keskeinen tulkinnallisuutta ja tulkintojen tekemistä tiedon tuottamisessa korostava, tieteenfilosofinen suuntaus. Tässä tutkimuksessa on ensisijaisesti tulkinnallis-hermeneuttinen tieteenfilosofinen lähestymistapa, mutta tutkimuksen aikainen tieto rakentuu vuorovaikutuksessa haastateltavien ja haastattelijan välillä, joten voidaan ajatella, että tutkimuksen aikana tieteenfilosofinen lähestymistapa on myös konstruktivistinen.

Konstruktivismi tarkoittaa laaja-alaista tieteenfilosofista suuntausta, jossa tiedon nähdään muodostuvan tutkimusprosessissa. Konstruktivismissa maailmassa ei nähdä olevan muuttumattomia totuuksia tai valmiiksi olemassa olevaa

tietoa, vaan tieteellinen tieto ja totuus ovat tutkijoiden rakentamia. Myös tutkimuskohteena olevien ihmisten nähdään olevan aktiivisesti toimivia ja tuottavan omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia tai tietoja. Yksilöt eivät ole erillään vaan he kuuluvat sosiaaliseen verkostoon. Konstruktivistisessa tutkimuksessa ilmiöiden ja maailman merkitysten nähdään olevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja rakenteita. (Mahoney 1996–2007.)

4.2 Tutkimusmenetelmä

Dey korostaa määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen keskinäistä riippuvuutta. Numeerista tietoa ei voi täysin välttää silloinkaan, kun tutkitaan asioiden merkityksiä, ja merkityssisältöjä ei voi kokonaan välttää, kun tahdotaan tietoa aineiston määrällisistä suhteista. Määrällinen ja laadullinen tutkimusote täydentävät toisiaan. Aineistoa koottaessa kysymykset kohdistuvat enemmän tai vähemmän määrälliseen tai laadulliseen puoleen ja näistä painotuksista riippuvat myös aineiston analyysimenetelmät. (Dey 1993, 28.)

Dey kirjoittaa, että laadullisen tutkimuksen ideana on tulkita ja luoda selitysmalli tutkittavalle ilmiölle. Tätä varten tarvitaan käsitteellinen kehikko, jonka läpi ilmiötä tarkastellaan. Tulkinnan avulla ilmiötä yleistetään. Sitä ei välttämättä tehdä tutkittavien henkilöiden tai tutkittavan kohteen omaa terminologiaa käyttäen, vaan sitä varten luodaan uudet, yleistyksiin kelpaavat käsitteet. Dey (1993, 40) kuvailee tulkintamallin laadintaa palapeliksi, joka on monesti vaikeaa jo sinällään, mutta korjaa sitten vertaustaan kuvaamalla sitä sellaiseksi kolmiulotteiseksi palapeliksi, joka on helppo hajottaa osiinsa, mutta äärimmäisen vaikea ja monimutkainen koota.

Laadullinen tutkimusote etenee käytännön ilmiöstä ja havainnoista yleiselle tasolle eli empiriasta teoriaan. Laadullisen tutkimuksen ideana on kuvailla jotakin ilmiötä seikkaperäisesti ja saada jokin asia ymmärrettäväksi kehittämällä todellisuutta vastaavasta aineistosta uutta teoriaa. Varsinkin viimeksi mainittu tarkoitus on tieteellisen tutkimuksen päätavoitteena eli kyseessä on ns. teoriaa luova, teoriaa generoiva menetelmä. Starrin & al. (1991) kuvaavat tutkimusaineiston, teorian ja todellisuuden välistä suhdetta kolmiolla, jonka kärkien välillä on keskinäinen yhteys. Erityisen tärkeä on tutkimukseen valittavan aineiston ja siitä kehitettävän teorian välinen yhteys. Tutkijan tehtävänä on "vaeltaa edestakaisin" datan ja teorian välillä saavuttaakseen hyvän tuloksen. Laadullinen analyysi voidaan kuvata kierros kierrokselta spiraalinomaisena eteneväksi prosessiksi.

Tämä tutkimus voidaan luokitella tapaustutkimukseksi. Yinin (2009, 3–5) mukaan tapaustutkimus voi kohdistua yksittäisen ihmisen elämään, pienen ryhmän toimintaan, organisaation prosesseihin tai johtamisprosesseihin. Tapaustutkimuksella on mahdollista saada merkitsevä kokonaiskuva todellisen elämän tilanteesta. Tapaustutkimuksessa käytetään monipuolista ja monilla eri tavoilla hankittua tietoa ja sen avulla tutkitaan tiettyä nykyistä tapahtumaa tai toimintaa rajatussa ympäristössä. Tarkoituksena on siis tutkia intensiivisesti

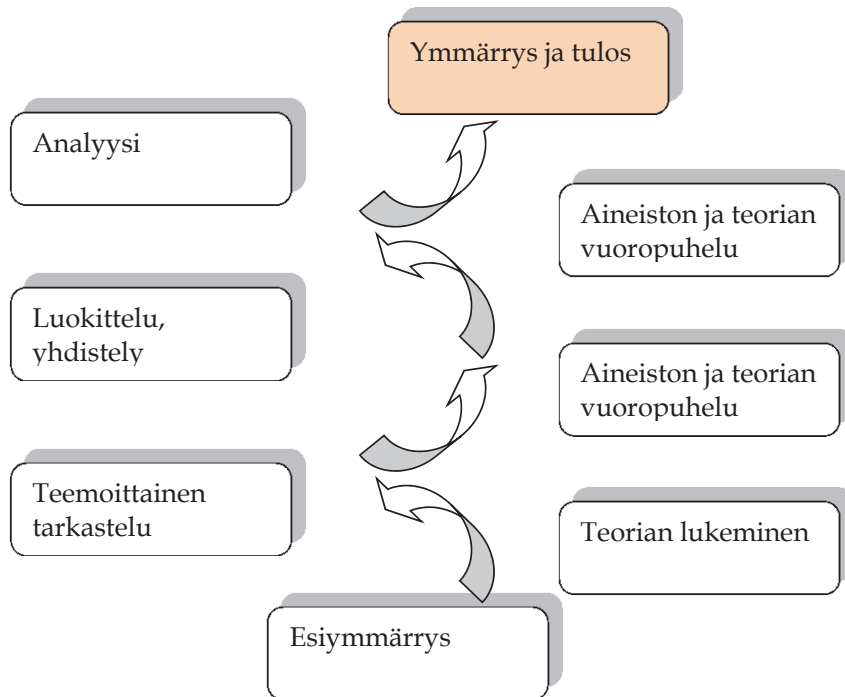
tiettyä, tavallisesti jotakin sosiaalista kohdetta, esimerkiksi yksilöitä, ryhmiä tai yhteisöjä (Anttila 1998). Tässä tutkimuksessa organisaation tasolla kyseessä on yksittäistapaus (single case), mutta henkilö- ja ryhmätasolla tutkimus on monitapaustutkimus. Haastateltavana on kolme ryhmää, joissa kussakin on kolme haastateltavaa.

Tutkimuksessa aineistoa kerätään haastatteluin, nauhoituksin ja havainnoin ja analyysissä pyritään ymmärtävään otteeseen. Asioita tutkitaan aineistosta saatavan tiedon kautta. Ihmisten puhetta kuunnellaan ja puheisiin menetään mukaan. Tutkimuksen edetessä käydään vuoropuhelua teorian ja käytännön kanssa ja pyritään vahvistamaan teoriaa ja etsimään siihen uusia ulottuvuuksia. Tulokset koskevat vain tätä tapausta ja tilannetta ja näitä ihmisiä. Puhkeen ja tarinoiden avulla päästään näkemään sekä organisaation kulttuuria että henkilön yksilöllisiä kokemuksia.

Tutkijana esiymmärrykseni osaamisen tunnistamiseen on karttunut osaamisen tunnistamisen koulutuksesta (30 opintopistettä) ja käytännön työstä tunnistaa osaamista. Ymmärrys opettajan työstä on kertynyt yli kaksikymmentä vuotta kestäneen opettajan työn kautta.

Teemahaastattelussa itselläni tutkijana oli olemassa eräänlainen mindmap, jossa olen mallintanut teoriaa kuvan ja taulukon avulla ja hakenut aiemmista kirjoituksista ja tutkimuksista niitä tekijöitä, jotka kuvaavat sisäistä yrittäjyyttä, psykologista omistajuutta sekä työn iloa. Teemahaastattelussa sekä jossain määrin myös havainnoin pyrin löytämään niitä tekijöitä, lauseita ja ilmentymiä, jotka kuvastavat näitä ominaisuuksia opettajissa.

Tämä tutkimus lähtee siitä ajatuksesta, että jokainen kokee subjektiivisesti eri asiat ja erilaiset tilanteet ja totuus on vain siinä yksilön kokemassa tiedossa. Näin saadut tulokset kuvaavat vain tiettyä tapausta ja tiettyä hetkeä ja tilannetta, joten laajasti yleistettävää tietoa ei pyritä saamaan esille.



KUVIO 13 Tutkimusprosessin analyysin spiraalimalli [(Dey 1993, 53) mukaellen]

Anttilan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi, keruu ja käsitteellistäminen limittyvät toisiinsa. Laadullinen analyysi kuvataan usein spiraalimaisena etenemisprosessina. Deyn (1993, 53) analyysin etenemismalli on kuvattu kuviossa (kuvio 13). Analyysin avulla tulkitaan ja luodaan malli tutkittavalle ilmiölle.

4.3 Tutkimuksen toteutus

4.3.1 Aineiston hankinta ja kuvaus

Aineistonhankintamenetelmän valinta on riippuvainen tieteenalan paradigmatista eli tieteen perusoletuksista, tutkittavan kohteen olemuksesta, kysymyksenasettelusta sekä erilaisista taustatekijöistä. Dey (1993) muistuttaa, että valittiinpa mikä aineistonkeruumenetelmä tahansa, aina kannattaa muistaa, että siinä on tutkijan oma vaikutus ratkaisevasti mukana. Hän itse päättää, miten aineisto kootaan, mitä muuttujia siihen otetaan mukaan, mikä siinä painottuu ja mikä jää vähemmälle huomiolle. Deyn (1993, 15) mukaan ei ole olemassa aineistoa "out there" eli valmiina jossakin poimijaansa odottamassa. Sen kokoaminen merkitsee paitsi sisällöllistä valintaa, myös monien teknisten tekijöiden vaikutusta, kuten esimerkiksi muistiinpanoja ja nauhoittamista.

Haastattelu

Tässä tutkimuksessa on haluttu tietoja henkilöiden asenteista, mielipiteistä ja kokemuksista. Tutkimusvälineinä on käytetty haastatteluja, suunnittelukokousten nauhoituksia ja tutkijan omia havaintoja. Maykut & Morehouse (1994, 80) määrittelevät haastattelun tutkijan ja vastaajan (informantin) väliseksi keskusteluksi tai yhteistoiminnaksi kahden ei-samanlaisen roolin omaavan osallistujan välillä. Siinä toinen kysyy ja toinen vastaa. Lanzin (1993, 12) mukaan yhteistointa perustuu vapaaehtoisuuteen. Käyty keskustelu analysoidaan tarkasti, varsinkin vastaajan osuus.

Tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu. Tällöin haastattelun aihepiirit ovat samat kaikille, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2008; 48.)

Anttila (1998) huomauttaa, että haastattelussa on pyrittävä niin lähelle arkielämän tilannetta kuin se on mahdollista. Virhelähteinä haastattelussa voivat olla haastateltavan oletetut ja todelliset roolit. (Anttila 1998.)

Tämän tutkimuksen kysymykset luokiteltiin teemoiksi ja haastateltavan kanssa käytiin keskustelua teemojen alla näistä kysymyksistä. Teemat ovat sisäinen yrittäjäyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo. Sisäinen yrittäjäyys -teemassa ovat alakohtaisina aiheina ne piirteet, joita on katsottu eri tutkimusten mukaan liittyvän sisäisen yrittäjän toimintaan. Psykologiseen omistajuuteen liittyvissä kysymyksissä aiheina ovat ne ominaisuudet, jotka lisäävät psykologista omistajuutta kohdetta kohtaan. Työn ilo -teeman alla keskusteltiin niistä kysymyksistä, jotka vaikuttavat kunkin henkilön työn ilon kokemiseen.

Haastattelua varten laadin haastattelunrunгон, jonka alkuun tein johdannon. Haastattelun alussa kerroin tutkittavalle luottamuksellisuudesta, pyysin lupaa nauhurin käyttöön ja kerroin perustelut siitä, mikä on haastattelun tarkoitus ja miksi tutkittava on valittu mukaan haastatteluun.

Kokeilin haastattelua muutaman sellaisen henkilön kanssa, jotka vastasivat kohderyhmää. Koehaastattelun jälkeen tein haastattelurunkoon vielä tarvittavia muutoksia.

Havainnointi ja osallistuva havainnointi

Usein havainnointimenetelmää käytetään täydentämään muita tutkimusmenetelmiä. Sitä voidaan käyttää täydentävänä menetelmänä tilanteessa, josta on saatu alustavaa tietoa muulla tavoin ja halutaan nähdä, miten on todellisen tilanteen laita. (Anttila 1998.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohhteessaan. Hänen kysymyksensä lähtökohtana on "Mitä tässä tapahtuu?", "Mikä on tärkeää ja olennaista tässä tilanteessa?", "Miten läsnäolijat itse kuvaavat tilannettaan, ja miten he itse sen ilmaisevat?" Anttila (1998) muistuttaa, että osallistuva havainnointi voi olla aktiivista tai passiivista. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija aktiivisesti vaikuttaa läsnäolollaan siihen ilmiöön, jota hän tutkii. Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana yhte-

nä samanlaisena osallistujana kuin muutkin, mutta ei mitenkään vaikuta tilanteen kulkuun. Kummassakin tapauksessa tutkijan on kuitenkin pystyttävä erittelemään oma roolinsa ja sen mahdollinen vaikutus tilanteeseen ja raportoimaan siitä, jotta hän pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkija on tämänkin tutkimuksen havainnointilanteissa ikään kuin kahdessa persoonassa: toisaalta hän on osallistuja, toisaalta hän seuraa toisten käyttäytymistä. Tilanteesta riippuen hän osallistuu toimintaan enemmän tai vähemmän aktiivisesti, mutta täysin ulkopuoliseksi hän ei voi jättäytyä.

Tutkimuskohteen tuttuus tai outous määrittää sen, kuinka kauan kohdetta on seurattava. Kuten Syrjälä et al. (1994, 85) sanovat, liiallisen tuttuuden ei pidä antaa harhauttaa. Kannattaa pohtia omaa tutkijan roolia sekä kysymyksenasettelua, kunnes ne alkavat erottua riittävän selvästi ja täsmällisesti.

Opettajana olen ollut mukana suunnittelemassa osaamisen tunnistamista HAAGA-HELIAssa ja osallistunut itse osaamisryhmän työskentelyyn, jossa on suunniteltu ja kehitetty osaamisen tunnistamista. Tästä johtuen tutkimuksen tiedon lähteinä ovat myös tutkijan omat kokemukset ja havainnot. Havainnointi on tällöin osallistuvaa havainnointia.

Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimuksen aineiston muodostavat haastattelut, osaamisryhmän suunnittelu- kokouksen nauhoitukset ja näistä tehdyt litteroinnit. Aineistoa täydentävät tutkijan omat havainnot ja muistiinpanot. Tutkimusaineisto on kerätty haastatteleamalla HAAGA-HELIAN liiketalouden koulutusohjelman opettajia, tekemällä huomioita ja muistiinpanoja epävirallisista keskusteluista ja nauhoittamalla yhden osaamisryhmän kolme suunnittelukokousta.

Liiketalouden opettajia on yhteensä 158 (vuonna 2011) ja heistä on haastateltu yhdeksää opettajaa. Opettajat edustavat eri toimipisteitä ja he työskentelevät Pasilassa, Vallilassa tai Malmilla. Jokainen opettaja kuuluu vähintään yhteen osaamisryhmään. Osaamisryhmiä on kaikkiaan kolmetoista. Osaamisryhmät poikkeavat toisistaan siinä mielessä, että opetettavan aiheen mukaan voidaan käyttää eri metodeja ja ratkaisuja oppimistilanteissa ja osaamisen tunnistamisessa. Samanlainen opintojaksojen toteutustapa tai osaamisen tunnistaminen ei sovellu kaikissa opetettavissa aiheissa.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti vuosina 2007–2008 ammatilliset erikoistumisopinnot Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakouluympäristössä (30 op). HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti samaan aikaan Aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakoulussa -koulutuksen (30 op). HAAGA-HELIAN liiketalouden koulutusohjelmasta osallistui liiketalouden opettajia näihin koulutuksiin.

HAAGA-HELIAN liiketalouden koulutusohjelmassa annettiin keväällä 2010 osaamisryhmille tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) osaamisryhmälle kuuluviin opintojaksojen osalta. Osaamisryhmät kokoontuivat oman aikataulunsa mukaisesti suunnittelemaan osaamisen tunnistamisen toteutusta. Keskustelin eri

osaamisryhmien edustajien kanssa siitä, miten he tekevät kehittämistyötä ja vastaavat toimeksiantoihin. Halusin haastattelujen lisäksi saada lisätietoa jonkin osaamisryhmän työskentelystä. Yhden osaamisryhmän jäsenet kertoivat suunnittelewansa ryhmän AHOT-toteutukset pääasiassa suunnittelukokousten aikana. Valitsin tutkimuskohteeksi tämän osaamisryhmän ja sain luvan nauhoittaa kaikki kolme suunnittelukokousta. Ryhmä keskusteli kokousten aikana paljon osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Ryhmän vetäjä oli osallistunut AHOT-koulutukseen. Suunnittelukokoukset pidettiin keväällä 2010, syksyllä 2010 ja keväällä 2011. Litteroin nauhat sanatarkasti analysointia varten.

Informanttien valinta perustui metodologisiin valintoihin ja abduktiiviseen lähestymistapaan. Valitsin ensin haastateltavaksi kolme opettajaa, jotka osallistuivat AHOT-koulutukseen. Opettajat tunsivat laajan koulutuksen johdosta osaamisen tunnistamisen taustat ja idean ja tiesivät, miten osaamisen tunnistamista voidaan käytännössä toteuttaa. Näiden opettajien vastauksista tuli esiin keskenään hyvin samantyyppisiä asioita ja heidän työskentelynsä ja ajatuksensa osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta perustuivat pitkälti siihen koulutukseen, jonka he olivat saaneet. He katsoivat saaneensa tietoa ja taitoa ensisijaisesti koulutuksen yhteydessä. Kaikki kolme opettajaa arvioivat, että niiden tietojen ja ohjeiden mukaan, joita omasta koulutusohjelmasta oli saatu osaamisen tunnistamisen kehittämistä, ei ollut apua tehtävän hoitamisessa.

Kolmella jo haastatellulla opettajalla oli toisaalta visionäärisyyttä osallistua osaamisen tunnistamisen koulutukseen, toisaalta heillä oli vahva kohteen tunteminen koulutuksen ansiosta. Visionäärisuus kuvastaa sisäistä yrittäjäyyttä ja kohteen vahva tunteminen vahvistaa psykologisen omistajuuden kehittymistä.

Halusin vertailukohteeksi opettajia, jotka eivät osallistuneet edellä mainittuihin koulutuksiin. Löytääkseni opettajia, jotka olivat käytännössä tunnistaneeet osaamista, haastattelin sekä opiskelijoita, joiden osaamista oli tunnistettu, että eri osaamisryhmien opettajia. Valitsin kolme opettajaa, jotka olivat työssään tunnistaneeet osaamista. He olivat saaneet tietoa osaamisen tunnistamisesta liiketalouden koulutusohjelman kokouksista ja ohjeista. Asiasta oli myös keskusteltu koulutusohjelman kokouksissa ja oman osaamisryhmän jäsenten kesken. Valitsin opettajat kolmesta eri osaamisryhmästä, jotta saisin tietoa siitä, olivatko kokemukset erilaisia eri osaamisryhmän opettajilla.

Koska olin nauhoittanut yhden osaamisryhmän suunnittelukokoukset, halusin lisätietoa tämän ryhmän yksittäisten opettajien kokemuksista. Haastattelin kolmea opettajaa tästä samasta osaamisryhmästä. Haastateltavat opettajat eivät osallistuneet erilliseen koulutukseen.

Kaikki haastateltavat olivat mukana suunnittelemassa, kehittämässä ja toteuttamassa osaamisen tunnistamista. Koska opettajilla oli erilainen koulustausta osaamisen tunnistamiseen, jaoin haastatellut opettajat kolmeen ryhmään. Tavoitteena oli saada vastaajaryhmien sisäisen ja niiden välisen triangulaation avulla monipuolista ja luotettavaa tietoa kohteesta. Denzin (1978) mukaan tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tietoa kerätään monelta erilaiselta ryhmältä.

Ensimmäisen (Ryhmä A) ja toisen ryhmän (Ryhmä B) opettajat edustivat eri osaamisryhmiä. Ensimmäisen ryhmän opettajia yhdisti se, että he olivat olleet mukana erillisessä osaamisen tunnistamisen koulutuksessa. Koulutukseen osallistujia oli yhteensä kuusi, joista valitsin kolme eri osaamisryhmän opettajaa. Toinen kolmen henkilön ryhmä koostui opettajista, jotka eivät osallistuneet osaamisen tunnistamisen koulutukseen. Näitä opettajia yhdisti se, että he olivat tunnustaneet osaamista ja osallistuivat aktiivisesti kehittämistyöhön. Kolmas kolmen henkilön ryhmä (Ryhmä C) haastateltavia oli osaamisryhmästä, jonka suunnittelukokousten nauhoitukset ovat osana tutkimusaineistoa. Osaamisryhmän vetäjä osallistui osaamisen tunnistamisen koulutuksen ja sitä kautta ryhmän jäsenet saivat lisätietoa osaamisen tunnistamisen taustoista ja toteutustavoista.

Litteroin nauhoitetut haastattelut. Analysoin nauhoituksia ja litteroituja tekstejä tutkimuskysymysten mukaisesti ja etsin niiden perusteella opettajien välisiä eroja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisessä. Tarkastelin asiaa sisäisen yrittäjyyden ja psykologisen omistajuuden näkökulmista. Kokosin myös opettajien kokemuksia omasta osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämistyöstä ja työyhteisön osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämistyöstä työn ilon näkökulmasta.

TAULUKKO 6 Tutkimusaineisto ryhmiteltynä

Tutkimusaineisto	
Ryhmä A	
Haastateltavat ovat osallistuneet osaamisen tunnistamisen koulutukseen. Haastateltavat ovat eri osaamisryhmissä.	Haastateltava A1 esimies suositteli koulutusta, opintojakson vastuuopettaja
	Haastateltava A2 oli mukana kokeilussa, jossa tunnustettiin osaamista, hakeutui itse koulutukseen, opintojakson vastuuopettaja
	Haastateltava A3 esimies suositteli koulutusta, opintojakson vastuuopettaja
Ryhmä B	
Opettajat eivät osallistuneet osaamisen tunnistamisen koulutukseen. Haastateltavat ovat eri osaamisryhmissä.	Haastateltava B1 on osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja ASO-opintojakson osaamisen tunnistamiseen
	Haastateltava B2 on osallistunut ASO-opintojaksojen osaamisen tunnistamiseen
	Haastateltava B3 on osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja ASO-opintojen osaamisen tunnistamiseen
Ryhmä C	
Haastateltavat opettajat eivät osallistuneet osaamisen tunnistamisen koulutukseen. He ovat samasta osaamisryhmästä.	Haastateltava C1, opintojakson vastuuopettaja, on osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun

Samassa osaamisryhmässä on yksi jäsen, joka on osallistunut osaamisen tunnistamisen koulutukseen.	Haastateltava C2, opintojakson vastuupettaja, on osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja vapaasti valittavien opintojaksojen AHOT-suunnitteluun
	Haastateltava C3, opintojakson vastuupettaja, on osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun
Ryhmä C :n osaamisryhmä Osaamisryhmä, yhteensä kuusi henkilöä Kolmen suunnittelukokouksen nauhoitukset	Osallistuja C4 Osallistuja C5 Osallistuja C6, opintojakson vastuupettaja, on osallistunut AHOT-koulutukseen
Osaamisryhmät	Haastateltavat edustivat seitsemää eri osaamisryhmää

Tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, tutkijan muistiin merkitsemistä huomioista sekä yhden osaamisryhmän kolmen suunnittelukokouksen nauhoituksista (taulukko 6). Haastattelut on tehty syksyllä 2010, keväällä 2011 ja keväällä 2012. Osaamisryhmän kokousten nauhoitukset on tehty keväällä 2010, syksyllä 2010 sekä keväällä 2011. Kevään 2011 kokouksessa oli mukana myös liiketalouden iltaopetuksen johtaja, joka oli valmistautunut vastaamaan AHOTia koskeviin kysymyksiin ja kommentoimaan kokouksessa esitettäviä ehdotuksia.

4.3.2 Aineiston käsittelyprosessi

Haastattelut nauhoitetaan ja haastattelun jälkeen ne puretaan litteroimalla teksteiksi. Litterointi on osa analyysiprosessia. Haastatteluaineistoa purkaessaan tutkija tekee ratkaisuja sen suhteen, miltä osin ja millä tarkkuudella hän materiaalinsa purkaa ja miten hän esittää sen lukijoille. Tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään, mitä haastateltava sanoo. Nauhoja kuunnellaan useita kertoja, jotta saadaan esiin kaikki merkitykset ja voidaan liittää ne asiasisältöön. Nikander (Ruusuvaori et al. 2010, 432–433) korostaa, että aineiston purkaminen litteroimalla haastattelut tekstiksi on olennainen osa laadullista analyysia. Litterointi on myös tärkeä osa tutkimuksen validiteettia (Peräkylä 1997). Tekstiksi purettu puhe tuo aineiston lähelle lukijaa, lisää analyysin läpinäkyvyyttä sekä mahdollistaa lukijan tekemät tulkinnat ja uudelleenanalyysit. Aineiston purkamista koskevat ratkaisut heijastavat tutkijan teoreettista esiymmärrystä ja oletuksia tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, miten ja millä tasolla sitä on mielekästä lähestyä. (Ruusuvaori et al. 2010, 432–435.) Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että haastattelun laatua parantaa se, että litterointi tehdään pian haastattelun jälkeen. Tämä on erityisen tärkeää varsinkin silloin, kun tutkija itse sekä haastattelee että litteroi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185.)

Litteroinnissa pyritään mahdollisimman tarkkaan puheen tai tekstin toistamiseen. Usein analysoinnin osana käytetään litteroidun tekstiaineiston lisäksi myös ääntä. Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole yhtä tiettyä litterointitapaa, vaikka jotkut merkit ovatkin vakiintuneet käyttöön laajemmin keskustelun ja puheen ominaisuuksien osoittajina.

Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä: taukoja voi mitata tarkastikin sekunteina tai sekunnin kymmenesosina tai jättää taukojen pituudet huomiotta merkiten vain litterointiin tauon merkin. Erikoismerkkejä käytetään vaihtelevasti, sillä joissakin tutkimuksissa ne eivät ole tarpeen, joissakin tutkimuksissa taas pyritään hyvin yksityiskohtaiseen litterointiin, johon merkitään naurahdukset, äänen narinat ja vokaalikadot. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 265–266.)

Aineiston litterointi on usein työlästä ja tutkija tekee käytännön ratkaisuja litteroinnin tarkkuudesta. Liian pikkutarkka litterointi saattaa muuntaa kielen tunnistamattomaksi ja vaikeaksi lähestyä. Raakalitterointi puolestaan saattaa jättää tutkimuksen kannalta olennaisiakin piirteitä pois. (Bucholtz 2000, 1461–1462.)

Tarkimmatkin litteroinnit ovat aina epätäydellisiä, mutta niitä voi täydentää kuuntelemalla aineistoa yhä uudelleen. Kun tutkija litteroi aineistoa itse, hän samalla tutustuu materiaaliin, hän voi miettiä aineiston luokitusmahdollisuuksia ja tehdä ensitulintoja. Oleellista on valita tietoisesti purkutapa, joka mahdollistaa erilaisten tulkintatapojen ja analyttisten näkökulmien omaksumisen. Nikander korostaa, että täydellistä litterointia ei ole olemassa, mutta epätäydellisyyden hyväksyminen ja oman aineiston esittämistä koskevien teoreettisten, eettisten ja käytännöllisten valintojen pohtiminen ja eksplisiittinen avaaminen lukijalle useimmiten riittävät hyvän laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi. (Ruusuvuori et al. 2010, 442.) Nauhat sekä kirjallinen tuotos käydään läpi ja pyritään löytämään tutkimuskysymysten kannalta relevantit ja toisaalta tutkimuksen ulkopuolelle jäävät asiat. Tutkija voi poistaa myös liioittelevat ja turhat tekijät tekstistä.

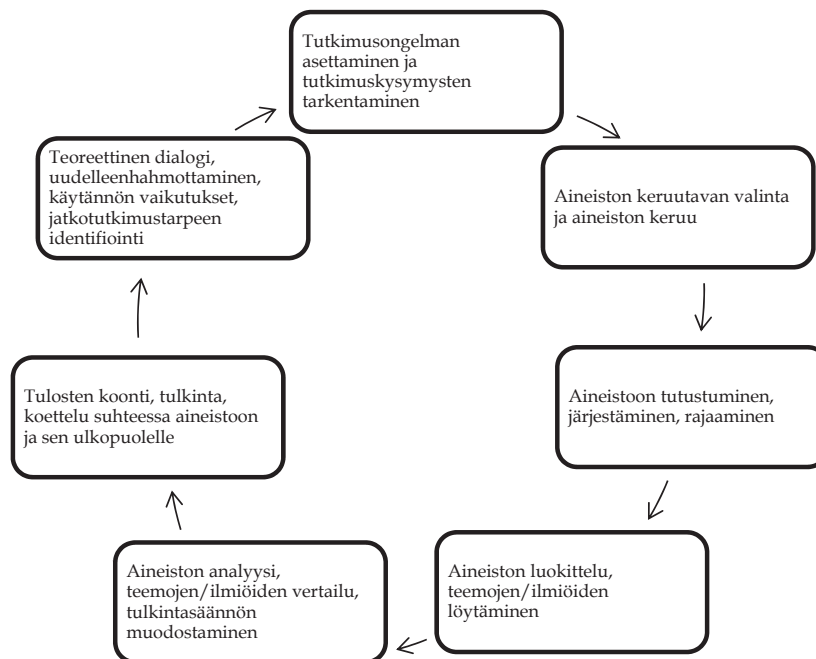
Tässä tutkimuksessa litteroin nauhoitetut haastattelut ja suunnittelukokousten nauhoitukset sanatarkasti. Äännähdyksiä, naurahduksia, äänen narinoita tai muita tutkimuskysymysten kannalta tarpeettomia ilmauksia ei ole otettu mukaan litteroituun tekstiin. Myöskään taukoja tai niiden pituuksia ei ole merkitty erikseen.

4.3.3 Aineiston analyysiprosessi

Haastatteluaineiston analyysi sisältää useita eri vaiheita. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) korostavat, että aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen on hyvä aloittaa keskenään samanaikaisesti ja mahdollisimman varhain. Kuviossa 14 on esitetty laadullisen haastattelututkimusprosessin eteneminen tutkimusongelman asettamisesta raportointiin.

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme toisiinsa liittyvää osatehtävää. Näiden painotus voi vaihdella eri tutkimuksissa, mutta niiden tehtävät on hyvä tunnistaa. Kuviossa analyysin vaiheet on eroteltu toisistaan

omiksi vaiheikseen. Käytännössä ne limittyvät ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Vaiheet eivät seuraa toisiaan ajallisena jatkumona, vaan eri vaiheisiin ja aiempiin kysymyksiin palataan ja niitä arvioidaan analyysin edetessä uudelleen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.)



KUVIO 14 Analyysin vaiheet (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12)

Laadullisen tutkimuksen idea on löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsematonta. On oltava erityisen tarkka mihin kysymyksiin aineistosta haetaan vastauksia. Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään. Aineistosta ei useinkaan saada suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan, vaan tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka muotoutuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. Tutkijalle suositellaan myös päiväkirjan pitämistä haastattelujen aikana aineiston keruun vaiheista ja omista havainnoista, ajatuksista ja alustavista tulkinnoista. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13.)

Aineiston rajaamisen tulee olla perusteltua ja valinnan perustelut tulee johtaa tutkimusongelmasta ja -kysymyksistä. On tärkeää, että rajaaminen on johdonmukainen. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen painottavat, että tutkijan itsekuri, työskentelyn systemaattisuus ja analyysivaiheiden selkeä aukikirjoittaminen parantavat samalla tutkimuksen arvioitavuutta ja antavat lukijalle kuvan niistä teknisistä operaatioista ja ajatustyön poluista, jotka ovat johtaneet raportoitaviin tuloksiin. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15.)

Kvalitatiivinen analyysi alkaa aineiston lukemisella ja reflektiolla. Kun kysymyksessä on haastattelusta litteroitu aineisto, sitä on luettava keskittyneesti ja pidemmän aikaa, jolloin aineisto hahmottuu lukijalle. Kaikki vastausten ulottuvuudet on otettava huomioon. Tavoitteena on ymmärtää aineiston todellinen sisältö. Haastattelun konkreettista sisältöä ei abstrahoida, vaan kuvailuluokitellut sidotaan haastattelun aitoon sisältöön eli niille annetaan niiden todellisuutta vastaavia nimiä. Alasuutarin (1994) mukaan luokittelussa käytetään mahdollisimman vähän väkivaltaa. Luokittelutyypit nousevat aineistosta, eikä tutkija pakota niitä lokeroihin. Luokittelun voi löytää myös rivien välistä, siitä mitä on vastauksen takana ja miten vastaaja on asian järkeilyt.

Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittelemällä tavalla. Laajasti muotoiltu tutkimuskysymys puretaan muutamaksi tarkentavaksi alakysymykseksi, jolloin voi olla mahdollista koodata ja haltuunottaa aineisto erikseen jokaista tutkimuskysymystä varten. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 21.)

Sisällönanalyysi

Anttilan (1998) mukaan sisällönanalyysi on luonteeltaan kvantitatiivinen menetelmä, jonka tavoitteena on kuvata jonkin aineiston jakautumista luokkiin ja kategorioihin ja sillä tavoin ilmaista sisällön olemusta, mutta sillä on merkitystä myös kvalitatiivisena analyysimenetelmänä.

Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen. Se on työväline, jolla voidaan tuottaa uutta tietoa, uusia näkemyksiä sekä saattaa esiin piileviä tosiasioita. Sisällönanalyysin pääkohdealueita ovat verbaalit sisällöt, symboliset sisällöt ja kommunikatiiviset sisällöt. Tutkittava aineisto voi olla jokseenkin mitä tahansa, kunhan sillä on yhteyttä tutkittavaan ilmiöön ja sitä voidaan koota, havainnoida ja analysoida. (Anttila 1998.)

Pietilän (1976) mukaan sisällönanalyysi voidaan katsoa joukoksi erilaisia menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tehdään havaintoja ja kerätään tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Sisällönanalyysin kohteet voivat olla auditivisia, kirjallisia tai visuaalisia. On myös mahdollista tuottaa aineistoa tutkimusta varten. Tästä esimerkkinä ovat haastattelut.

Sisällönanalyysissa luokitellaan aineistoa jonkun lähtökohdan mukaisesti. Lähtökohdana voi olla tutkijan esiymmärrys, aikaisempi teoria, aikaisemmat tutkimukset tai tutkimuksen lähtökohdat.

Sisällönanalyysin tulee olla objektiivista ja systemaattista. Anttila (1998) korostaakin, että tavoitteen tulee olla enemmän, kun vain sisällön kuvaus, tuloksen tulee liittyä ilmiön määrittelyyn tai sen taustalla oleviin henkilöihin tai kulttuurisiin, taloudellisiin tai sosiaalisiin seikkoihin laajemmin.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi voidaan muodostaa myös teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Aineiston luokittelu perustuu tällöin aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia tai kategorioita. Analyysirunko voi olla myös strukturoitu, jolloin aineistosta kerätään vain niitä asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Tällöin testataan aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.)

Diskurssianalyysi

Kielen käyttö ei muodostu pelkistä irrallisista toteamuksista, vaan se on jollakin tavalla organisoitua. Silloin, kun toteamukset liittyvät toisiinsa esimerkiksi keskustelussa tai kirjoitetussa tekstissä, puhutaan diskurssista. Haastattelussa kielen käyttö on vaihtelevaa, toisinaan ristiriitaistakin. Diskurssiivissa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri näistä vaihteluista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 51.)

Diskurssianalyysissä otetaan siis lähtökohdaksi kieli ja sen merkitykset. Kieliasultaan samanlainen väittämä, lause tai sana voidaan tulkita lukuisilla eri tavoilla riippuen siitä asiayhteydestä, jossa se esiintyy. Samasta asiasta voidaan myös puhua monin eri tavoin – monin eri diskurssien – vieläpä perustellusti, eikä toisistaan poikkeavia kuvauksia voida asettaa totuudellisuus- tai paremmuusjärjestykseen. Konteksti, jossa kieltä käytetään, antaa sanoille ja lauseille oman merkityksensä eli kielen avulla tuotetut merkityssysteemit ovat parhaiten ymmärrettävissä niiden asiayhteyksien ja tilanteiden kautta, joissa ne esiintyvät. Kielen avulla voidaan eri tilanteissa väittää jotakin todellisuudesta ja tämä väittämä saa omat tilannekohtaiset funktionsa ajassa ja paikassa. (Suoninen 1999, 18, 1997.)

Merkityssysteemi ei ole yksi, yhtenäinen kokonaisuus vaan sosiaalinen todellisuus hahmottuu useissa merkityssysteemeissä. Sosiaalinen todellisuus on siis moninainen ja kirjava: meille ilmenee lukuisia rinnakkaisia ja joskus keskenään ristiriitaisiakin merkityksellisiä systeemejä. Merkityssysteemejä voidaan kutsua myös diskurssiksi tai (tulkinta)repertuaareiksi. (Jokinen et al. 1993, 24–29.)

On tärkeää huomioida, etteivät diskurssit tai repertuaarit ole maailmassa tai aineistoissa valmiina, vaan ne ovat aina tulkintoja. Sosiaalisessa todellisuudessa ei siis sinänsä "leijaile" ympäriinsä diskurssieja, joita tutkijan tulee yrittää pyydystä haaviinsa. Sen sijaan tutkija analysoi ja tulkitsee moninaista puhe- ja tekstiavaruuksiamme ja toiminnassa ja prosesseissa esiin tulevia puhetapoja muodostaen runsaasta varannosta ikään kuin ytimekkäämpiä tiivistyksiä. (Jokinen et al. 1993, 28.)

Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että siihen, miten analyysi tehdään, ei ole mitään valmista kaavaa tai etenemistapaa. Tutkijalla ei ole valmiiksi luokittelu-

runkoa, vaan olennaisia piirteitä etsitään aineistosta. Aineistosta laadittuja kuvauksia voidaan siten tarkastella aiempiin tutkimuksiin ja näkökulmiin suhteutettuna. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155.)

Diskurssianalyyseissa voi käyttää monenlaisia aineistoja, kuten haastatteluja, lehtiartikkeleita, uutisia, kirjeitä tai julkisia dokumentteja. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelulla kerätty aineisto soveltuu hyvin analysoitavaksi diskurssianalyyttisin keinoin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155).

Diskurssit luovat sekä objektiivista että subjektiivista todellisuutta: ne kuvaavat sosiaalista todellisuutta rakentaen sitä samalla itse (Berger & Luckman 1994). Kielenkäyttö ymmärretään teoiksi, joilla on seurauksia. Puheenvuoroilla on erilaisia funktioita: tulkinnat jostakin puheenvuorosta voivat olla hyvin erilaisia. Karkeasti yleistäen voidaan kuitenkin sanoa, että diskursiivisissa analyysitavoissa tarkastellaan yksityiskohtaisesti sosiaalisen todellisuuden tuottamista sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28; Suoninen 1999, 18–19.)

Varto (2005, 99) kirjoittaa tulkinnan ja ymmärtämisen eroista "Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tutkija joutuu empiiristä ihmistutkimusta tehdessään tekemisiin hyvin monenlaisten ja monentasoisten tulkintaongelmien kanssa, joista kielelliset ilmaukset, sosiaaliset rakenteet, organisaatiot ja muut hyvin artikuloidut piirteet ovat vain osa; jäljelle jäävä alue on huomattavasti epäselkoisempi. Kaikki nämä ovat useimmiten monitasoisia, niissä on kuvallisia, metaforallisia ja muita vastaavia sisältöjä. Tutkija joutuu luottamaan monessa kohdin pelkkään intuitioon niiden ohjeiden ohella, joita tulkinnasta voidaan yleensä antaa. Tulkintaa on kuitenkin seurattava ymmärtäminen, jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muodostua sellaiseksi kokonaisuudeksi, josta ohjeissa oli kyse. Tulkinnassa esille tulevat osat ja tasot eivät mitenkään itsestään nivoudu yhteen vaan ne on erikseen, tarkoituksella ja aiikeellisesti, yhdistettävä yhdeksi kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi, joka lopulta on tutkimuskohteesta saatu mieli. Ymmärtäminen tarkoittaa näin ollen tutkimuskohteen tematisoivaa luomista "uudeksi kokonaisuudeksi."

Tässä tutkimuksessa kysymykset liittyvät sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon teemoihin ja kontekstina on opettajien osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittäminen.

Tutkimusaineistoa käsitellään teoreettisten taustaoletusten ja tutkimuskysymysten antaman viitekehyksen mukaisesti. Aineiston analyyseissa pyritään tuomaan esiin teorian ja aineiston välinen suhde.

Litteroin kaikki yhdeksän haastattelua. Haastattelut jaoin kolmeen ryhmään, A, B ja C. A-ryhmään kuuluivat kolme opettajaa, jotka olivat mukana AHOT-koulutuksessa. Toisen ryhmän (Ryhmä B) muodostivat kolme opettajaa, jotka olivat eri osaamisryhmistä. Seuraavaksi litteroin ryhmän C opettajien haastattelut. Ryhmän jäsenet kuuluivat samaan osaamisryhmään.

Analyyseissa jaoin vastauksia viitekehyksen mukaisesti eri teemoihin ja kunkin teeman alla oleviin tekijöihin. Diskurssianalyyseissä avuin etsin vastauksista niitä tekijöitä, jotka kuvaavat opettajien sisäistä yrittäjyyttä ja heidän psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamisen kehittämistä kohtaan. Vastauk-

sista poimin myös opettajien kokemuksia omasta ja työyhteisön AHOT-kehittämistyöstä.

Ryhmittelin opettajien vastauksista löytyvät teemaan liittyvät ominaisuudet sen mukaan, oliko tekijä opettajan kohdalla keskeinen, jossain määrin ilmevä vai vähäinen. Tein kaikista kolmesta ryhmästä oman taulukon opettajien vastauksista löytyvistä teemojen piirteistä. A-ryhmän opettajilla esiintyvät ominaisuudet olivat hyvin samansuuntaisia keskenään. B-ryhmän opettajien vastaukset erosivat selvästi toisistaan ja C-ryhmän vastauksista tehty taulukko oli yhdenmukainen. Haastatteluista nousi toisaalta esiin monia kaikille yhteisiä piirteitä ja toisaalta piirteitä, jotka liittyivät vain osaan haastateltavista.

Tämän jälkeen vertailin A-, B- ja C-ryhmien vastauksia keskenään. Etsin kaikille ryhmille yhteisiä piirteitä ja toisaalta piirteitä, jotka esiintyivät vain osalla haastateltavista. A-, B-, ja C-ryhmien analysoinnin ja vertailun perusteella jaoin opettajat uusiin ryhmiin sen mukaan, esiintyikö opettajilla paljon sisäisen yrittäjyyden piirteitä ja oliko heillä vahva psykologinen omistajuus tutkittua kehittämistyötä kohtaan. Ryhmiä tuli kaksi. Ensimmäiseen ryhmään sijoittuivat kaikki A-ryhmän opettajat ja B-ryhmästä haastateltava B2. Toiseen ryhmään sijoittuivat muut haastateltavat. Analysoin kahta uutta ryhmää erikseen tutkimuskysymyksittäin ja vertailin ryhmiä saatujen tulosten perusteella.

Tulosten mukaan löytyi selvästi opettajia, joilla on useita sisäisen yrittäjyyden ominaisuuksia ja vahva psykologinen omistajuus osaamisen tunnistamisen kehittämistä kohtaan. Heillä oli myös enemmän työn ilon kokemuksia kuin muilla opettajilla. Johtopäätösten jälkeen tein organisaatiolle ehdotuksia siitä, mihin tekijöihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta muidenkin opettajien sisäinen yrittäjyys lisääntyisi ja psykologinen omistajuus osaamisen tunnistamiseen vahvistuisi. Kiinnitin huomiota myös seikkoihin, jotka tulosten perusteella lisäävät työyhteisön positiivista kehittämissilmapiiriä ja työn ilon kokemuksia.

Litteroin ryhmän C kolme suunnittelukokousta, joissa suunniteltiin osaamisen tunnistamista. Suunnittelukokouksissa esitetyistä puheenvuoroista etsin tietoa siitä, miten ryhmän jäsenet työskentelivät, kuinka hyvin he olivat perehtyneet osaamisen tunnistamiseen ja millainen oli heidän suhtautumisensa osaamisen tunnistamisen kehittämiseen.

4.4 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointiin kuuluvat validiteetti, luotettavuus eli reliabiliteetti ja objektiivisuus (taulukko 7). Validiteetti voidaan jakaa rakennetta koskevaan validiteettiin, sisäiseen validiteettiin ja ulkoiseen validiteettiin. (Yin 2009, 40–45).

TAULUKKO 7 Tutkimuksen arviointi [(Yin 2009, 41, Gibbert et al. 2008, 1467) mukaellen]

Arvioinnin kohde	Mitä arvioidaan	Miten
Rakennevaliditeetti	Mittaako tutkimuskysymysten mukaisia asioita?	* tutkimusprosessin tarkka suunnittelu * monia tiedonlähteitä * todistusketjun loogisuus ja oikeellisuus * informanttien tarkistama käsikirjoitus * analyysin tarkka kuvaus
Sisäinen validiteetti	Tutkimuksen looginen eteneminen, ovatko syy-seuraussuhteet oikein?	* selvät tutkimuskysymykset * analyysin oikeellisuus * linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa
Ulkoinen validiteetti	Voidaanko tutkimustuloksia yleistää?	* teorian käyttö * tutkittavan kohderyhmän valinta ja konteksti
Luotettavuus, reliabiliteetti	Voidaanko samalla metodilla tehtävällä uudella tutkimuksella päätyä samoihin tuloksiin ja johtopäätöksiin?	* aineiston oikeellisuus * riittävä aineisto
Objektiivisuus	Onko tutkija tietoinen omista asenteistaan ja niiden vaikutuksesta tuloksiin?	* haastattelutilanne * tarkka aineiston kuuntelu ja tulkinta * tutkija selvillä omista asenteista

Laadullisessa tutkimuksessa rakenteellista validiteettia varmistetaan suunnitelmalla tutkimusprosessi tarkasti. Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkimusprosessi niin, että lukija pystyy arvioimaan tutkimusprosessin etene-
misen. Rakenteellista validiteettia lisää se, että tietoa saadaan eri lähteistä. Tutkimuksessa on käytetty useita tiedonlähteitä. Bloor (1997) ehdottaa validiuden toteamiseksi triangulaatiota. Triangulaatio tarkoittaa tässä yhteydessä menetelmää, jossa yhdellä tavalla kerättyä tietoa verrataan samasta asiasta toisella tavalla hankittuun tietoon. Kun saaduista tiedoista tehdään samanlainen tulkinta ja johtopäätös, voidaan katsoa, että tulkinta on saanut vahvistusta. Tässä tutkimuksessa on käytetty triangulaatiota vahvistamaan haastattelusta saatua analyysiä. Yhden osaamisryhmän suunnittelukokoukset on nauhoitettu ja ryhmän jäsenten kokousten aikana esittämät kommentit on analysoitu. Saman ryhmän kolme henkilöä on haastateltu. Näistä aineistoista on analyysin kautta saatu yhtenäisiä käsityksiä haastateltavien suhtautumisesta osaamisen tunnistamiseen ja osaamisen tunnistamisesta. Aineistona on myös tutkijan havaintoja ja muistiinpanoja. Rakennevaliditeettia on myös pyritty vahvistamaan kuvaamalla analyysin vaiheet tarkasti ja johdonmukaisesti.

Sisäinen validiteetti koskee aineiston analyysiä. Sisäistä validiteettia arvioidaan sillä, eteneekö aineiston analyysi loogisesti, vastaako kerätty aineisto ja siitä tehtävät tulkinnat hyvin ja osuvasti tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa

tutkimuksessa korostuvat analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus. Systemaattisessa analyysissä avataan kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Jotta lukija vakuuttuu tutkimuksen luotettavuudesta, tutkimuksessa näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu sekä kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.)

Tutkimuksen raporttiin on otettu mukaan suoria ja tarkkoja lainauksia informanttien haastatteluista. Litteroidusta tekstistä on valittu keskeistä tutkimusaineistoa, jotta lukija varmistuisi aineiston ja analyysin vastaavuudesta ja johtopäätösten johdonmukaisuudesta. Suorat lainaukset on kuitenkin esitetty niin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy. Muutama haastateltava on tarkistanut joitakin lainauksia anonymiteetin varmistamiseksi.

Validiteettia vahvistavat tulkintojen perusteena olevien analyttisten kriteerien selvittäminen, aineistokoosteiden tekeminen ja visualisointi, samoin kuin poikkeustapausten tarkastelu omia tulkintoja koeltaessa. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Analyysissä on tehty kunkin ryhmän vastausten perusteella selventävät yhteenvetotaulukot ja näiden avulla on edetty johtopäätöksiin. Tutkimuksen johtopäätökset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa on koeteltu Koirasen (2011) teoriaa ja nyt saadut tulokset ja tehdyt johtopäätökset vahvistavat aiemmin saatuja tuloksia.

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä erilaisiin tilanteisiin ja erilaisiin henkilöihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188). Tutkimuksen kontekstina on osaamisen tunnistamisen kehittäminen ja toteuttaminen HAA-GA-HELIA ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa. Haastateltavina ovat osaamisen tunnistamista suunnittelevat ja toteuttavat opettajat. Tutkimustulokset antavat tietoa tämän organisaation opettajien sisäisestä yrittäjyydestä, psykologisesta omistajuudesta ja opettajien kokemuksista, kun kontekstina on osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Tutkimustuloksia voidaan yleistää saman organisaation muihin kehittämistilanteisiin. Tutkimustulosten mukaan onnistuneen kehittämistyön edellytyksenä on opettajien psykologinen omistajuus kehittämistyötä kohtaan. Organisaatio voi ottaa huomioon tutkimuksen tulokset ja varmistaa tutkimuksen mukaan puuttuvia tekijöitä psykologisen omistajuuden vahvistamiseksi ja sisäisen yrittäjyyden lisäämiseksi. Tältä osin tutkimustuloksia voidaan yleistää myös muihin organisaatioihin.

Luotettavuus liittyy tutkimuksen aineistoon. Luotettavuudessa pohditaan, onko saatu tieto oikeaa tutkimuskysymysten kannalta ja onko tietoa riittävästi. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, kun samalla aineistolla voi toinen tutki- ja päästä samaan lopputulokseen.

Oikean tiedon saaminen varmistettiin sillä, että vastaajiksi valittiin opettajia, jotka olivat käytännössä tunnistaneet osaamista. Heillä oli kokemuksia ja käsityksiä asiasta. Opettajien haastattelut on tehty osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessin eri aikoina. Osa haastatteluista on tehty prosessin alussa, osa tehtiin prosessin keskivaiheilla ja osa loppuvaiheessa. Opettajien osaamisen tunnistamisen kokemusten määrä vaihteli. Osalla opettajista oli jo pitkä koke-

mus osaamisen tunnistamisesta ja osalla opettajista oli kokemusta kertynyt vain vähän. Opettajat vastasivat kysymyksiin siis erilaisin kokemuksin asiasta. Vastaukset kuvastavat sitä tilannetta, mikä haastatteluhetkellä oli. Voidaan arvella, että kokemusten karttuessa opettajien käsitykset asiasta voivat vahvistua tai muuttua. Tutkimuksessa on haastateltu yhdeksää opettajaa ja aineistona ovat lisäksi yhden osaamisryhmän suunnittelukokousten nauhoitukset ja tutkijan omat havainnot ja muistiinpanot. Haastateltavien määrä on rajattu, koska haluttiin saada syvempää tietoa yksittäisten opettajien ajatuksista ja analysoida sitä tarkemmin. Haastatellut yhdeksän opettajaa edustavat seitsemää eri osaamisryhmää, joten erilaisten oppiaineiden näkökulmat ovat mukana. Tutkimuksessa ei ole haastateltu muita osaamisen tunnistamisen ja kehittämistyön osapuolia, kuten opiskelijoita tai esimiehiä. Tässä tutkimuksessa on keskeistä opettajan näkökulma. Haastatellut ovat kaikki yhdestä koulutusohjelmasta ja yhdestä ammattikorkeakoulusta. Osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessit on suunniteltu eri oppilaitoksissa itsenäisesti ja oman aikataulun mukaisesti. Muiden organisaatioiden mukaan ottaminen toisi laajemman kuvan ammattikorkeakoulujen osaamisen tunnistamisen kehittämisprosesseista ja niiden onnistumisesta. Tällöin voisi myös vertailla eri organisaatioiden opettajien innostusta ja kokemuksia osaamisen tunnistamisen kehittämisessä.

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta pohdittaessa on tärkeää, että tutkija ei tuo mukanaan omia oletuksiaan, ennakkoluulojaan ja tunteitaan. Miles ja Huberman muistuttavat, että tutkijan tulee olla tietoinen omista asenteistaan ja varmistaa, että ne eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin. (Miles & Huberman 1994, 278.)

Tässä työssä tutkijan asemaa voidaan pohtia kahdelta kannalta. Tutkija sekä työskentelee että tekee tutkimusta samassa organisaatiossa. Tutkija on osallistunut osaamisen tunnistamisen koulutukseen ja on suunnitellut ja toteuttanut osaamisen tunnistamista. Nämä tekijät tuovat vahvan esiyymmärryksen tutkimusasetelmaan. Koulumaailmassa käytettävä ammattikieli ja käsitteet ovat tuttuja. Haastattelutilanteissa tutkija on esittänyt tutkimuksen taustaa ja haastattelutilanne on pyritty tekemään luottamukselliseksi ja rauhalliseksi. Tutkija on pyrkinyt esittämään kysymykset neutraalisti samalla tavalla kaikille haastateltaville. Tulosten analyysivaiheessa on pyritty mahdollisimman avoimesti ja selkeästi kuvaamaan ja tuomaan esiin haastateltavien näkemykset tutkittavasta kohteesta. Johtopäätökset on pyritty tekemään aineistosta systemaattisesti ja loogisesti kuuntelemalla useita kertoja haastattelujen ja suunnittelukokousten nauhoituksia ja lukemalla litteroituja tekstejä uudelleen ja uudelleen.

5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada kootuksi opettajien kokemuksia osaamisen tunnistamisen kehittämisestä ja analysoida opettajien välisiä eroja tässä kehittämistyössä. Asiaa tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta: sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulmista. Haastateltavina oli yhdeksän HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun opettajaa, jotka jaettiin kolmeen ryhmään. A-ryhmän opettajat olivat eri osaamisryhmistä ja he osallistuivat osaamisen tunnistamisen koulutukseen, B-ryhmän opettajat olivat myös eri osaamisryhmän edustajia, mutta he eivät osallistuneet koulutukseen ja C-ryhmän opettajat olivat samasta osaamisryhmästä. He eivät osallistuneet koulutukseen, mutta osaamisryhmässä oli yksi koulutukseen osallistunut opettaja.

5.1 Tutkimustulokset teemoittain

Tulosten mukaan haastateltavista opettajista erottui selvästi ryhmä opettajia, jotka tunsivat psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamista kohtaan ja jotka olivat sisäisiä yrittäjiä. Heillä oli myös enemmän työn ilon kokemuksia kuin muilla haastatelluilla opettajilla.

5.1.1 Psykologinen omistajuus

Psykologisessa omistajuudessa yhteisiä kaikille haastateltaville olivat vahva vastuun tunteminen omasta työstä ja vaikuttamisen tarve. Tärkein erottava tekijä oli kuitenkin se, ettei kaikilla haastatelluilla opettajilla ollut omasta mielestään riittävästi osaamista ja tietoa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämiseksi. Osaamista ja tietoa osaamisen tunnistamisesta ja muita psykologista omistajuutta vahvistavia tekijöitä esiintyi haastateltavilla A1, A2, A3 ja B2. Voidaankin sanoa, että näillä opettajilla oli selvästi psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamisen kehittämistä kohtaan.

5.1.2 Sisäinen yrittäjyys

Sisäisen yrittäjyyden piirteistä oman asiantuntijuuden arvostaminen ja mahdollisuus vaikuttaa omaa työhön esiintyivät kaikilla haastateltavilla. Osaamisen tunnistaminen nähtiin myös tärkeänä asiana. Opettajan työtä pidettiin itsenäisenä. Muut tekijät jakoivat opettajien mielipiteitä. A1, A2, A3 ja B2 muodostivat jälleen samanlaisen ryhmän. He näkivät osaamisen tunnistamisessa monia mahdollisuuksia, he olivat aloitekykyisiä ja visionäärisiä, ja he käyttivät enemmän omia resurssejaan osaamisen tunnistamisen kehittämisessä. Tällä ryhmällä oli sisäistä yrittäjyyttä osaamisen tunnistamisen suunnittelussa, kehittämisessä ja toteuttamisessa.

5.1.3 Opettajan työn ilon kokemukset AHOT-työssä

Opettajan työtä pidettiin mielenkiintoisena, vaihtelevana ja merkityksellisenä. Samoja piirteitä löytyi myös osaamisen tunnistamisesta. Onnistumisia koettiin niissä tilanteissa, joissa opiskelija oli onnistunut ja hänen työtään oli voitu auttaa. Osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessi ja prosessin johtaminen arviointiin huonoksi. Kehittämistyöstä puuttui myös kannustus uudenlaisten ratkaisujen löytämiseen.

5.1.4 Työn ilon kokemukset työyhteisön AHOT-työssä

Kaikki haastateltavat pitivät työpaikan sosiaalista kehittämisilmapiiriä huonona. Innostusta osaamisen tunnistamisen kehittämiseen ei ollut. Johdolta saatuja kehittämistyön toimeksiantoja tehtiin vain annettuina pakollisina tehtävinä, ja uuden kehittämisessä tarvittava luovuus ja innovatiivisuus eivät näyttäytyneet työskentelyssä. Myöskään palautetta tai kannustusta ei saatu.

Konflikteja tai negatiivisia piirteitä kehittämistyössä ei kuitenkaan haastateltavien mukaan ilmennyt. Kehittämistyötä tehtiin osaamisryhmissä sopuisasti.

5.2 Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä A

Ryhmä A koostui kolmesta opettajasta (taulukko 8), jotka olivat eri osaamisryhmistä. Jokainen oli osallistunut osaamisen tunnistamisen koulutukseen ja oli tunnistanut osaamista.

TAULUKKO 8 Ryhmä A

Ryhmä A	Haastateltava A1 esimies suositteli koulutusta, opintojakson vastuuopettaja
	Haastateltava A2 oli mukana kokeilussa, jossa tunnistettiin osaamista, hakeutui itse koulutukseen, opintojakson vastuuopettaja
	Haastateltava A3 esimies suositteli koulutusta, opintojakson vastuuopettaja

5.2.1 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Oman asiantuntijuuden arvostaminen

Ryhmän haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että opettajat uskoivat vahvasti omaan osaamiseensa ja pätevyteensä. Kertomansa mukaan heillä oli tarpeeksi osaamista ja tietoa AHOT-kehittämistyöhön.

Kyllä mä tunnen (arvostusta). Tähän on se just tää oppiaine, jota mä opetan, mä en koekaan, et mä opetan x-kielioppia ja peruskieltä. Mä opetan nimenomaan näitä opiskelijoita ymmärtämään ja käyttämään sitä kieltä, mitä liike-elämässä tarvitaan. Ja siinä oon kasvanu expertiksi ja todellakin kokee, et osaa tätä tehdä. (A1)

Ois se aika surkeeta, jos ei täs vaiheessa olisi hyviä, kun on pitkään ollu opettaja. Mä oon ensisijaisesti opettaja, ja sit tulee muut, ja tän mä katson, et tää (AHOT) niin läheisesti linkittyy siihen opettamiseen, mut sit on paljon sellasta, mihin mä en haluu mukaan, koska mun minäkuva ammattilaisena ei oo sellanen, et mul olisi annettavaa niin, kuin on opettajana. (A3)

Kyllä mä luotan itseeni opettajana, vaikka oon kollegan kanssa naureskeltu, et jokainen tunti on tietyllä tavalla sellanen performanssi ja varsinkin, kun uudet opintojaksot alkaa, sä meet sinne uutena ja sä tiedät, et se ensimmäinen kerta on ratkaisevaa alulle, et sä otat sen porukan haltuun. Muut vuosien aikana on kehittynyt sellaisia tiettyjä käytäntöjä, et tietää, et miten siihen pääsee ja yks tärkeä tekijä on se, et tykkää olla niitten kanssa ja saa ite niiltä aika paljon. (A3)

...arvostataanko mun työtä? Kyllä opiskelijat ainakin. Kyllä se mulle on ainakin tärkein, mutta mistä esim. kollegat tietää mun ammattiataidosta. Oonhan mä sultakin joskus kuullu, et se oli sanonut näin, ilman muuta se tuntuu kivalta, mutta pääasiallisesti sehän tulee opiskelijoilta ja esimies tietää, ja mä oon aina ollu sitä mieltä, et meitä tarvitaan myös sitä henkilökuntaa, joka viimeistä piirtoa myöten sitoutuu tähän opetukseen ja nimenomaan tähän perus- ja ammattiopintoihin et niit ei ylenkatsota koska ne on hirveen tärkeitä, et ne opiskelijat sitoutetaan tähän ja siinä mielessä mä voin sanoa et esimieheltä on tullu hyvää palautetta..... on annettu mahdollisuus siihen, et sä voit aivan pääosin sitoutua opetukseen ja sit oman halun mukaan sä meet sit vaik tälläseen projektiin mukaan niin kuin tää AHOT, mut ei oo koko ajan sellasta niskaan hengittämistä, et pitää olla kaikenlaisissa hankkeissa mukana, jos haluaa keskittyä opetukseen ja kaikkiin niihin hankkeisiin, mihin mä koen et on tarvetta, niihin mä meen, niin kuin oli esimerkiksi verkko-opetusjuttu. (A3)

Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön

Kaikki ryhmän opettajat tekivät AHOT-suunnittelua ja osallistuivat sen kehittämiseen. Oman työn suunnittelu kuuluu selvästi opettajan perustyöhön ja juu-

ri AHOT-suunnittelua pidettiin omana työnä. Siihen oli kouluttauduttu ja se osattiin tehdä oman kokemuksen ja koulutuksen pohjalta.

... mut voi paljon itse rytmittää sitä työtä, voi suunnitella omat materiaalit ja omat tehtävät. (A3)

5.2.2 Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet

Mahdollisuuksien havainnointi

Kaikki kolme opettajaa pitivät osaamisen tunnistamista tärkeänä asiana ammatikorkeakoulussa. Erityisesti he painottivat asian tärkeyttä iltaopiskelijoille, jotka ovat olleet useita vuosia työelämässä ja osaamista on kertynyt työtä tehdessä. Pidettiin tärkeänä sitä, että aikaa ei tarvitse käyttää jo opitun asian oppimiseen uudelleen, vaan opiskelija voi siirtyä suoraan muihin opintoihin ja säästää näin opiskeluaikaa. Konkreettinen tarve käytännön työssä opiskelijoiden osaamisen tunnistamiseen oli ollut kaikilla opettajilla jo ennen koulutukseen menoa ja virallisen AHOT-suunnittelun aloittamista HAAGA-HELIAssa.

Minusta siitä (AHOTista) on hirveästi hyötyä varsinkin iltaopiskelijalle. Kun mä itte ajattelen, et kun mä oon elämässä tehny monenlaista työtä, mul on hirveen paljo osaamista eri alueilta. Jos mä menisin johonkin kouluun, niin mä olettasin ilman muuta, ett mä saisin jotain osaamisen tunnistamista, vaikkei mulla oo jotain tutkintoa. Ihan siitä, että mä oon työelämäs pohdiskellu tiettyjä asioita. Minusta se on hirmu hyvä, et ihmiset saa sen mahdollisuuden, et minkä ne on oppinu käytännössä ja pystyy hallitsemaan ilman jotain teoriaopintoa, että tässä terminologiassa on siit kysymys, et niil henkilöillä saattaa olla vielä jotain puutteitakin alkeellisessa kielioipissa, mut ne hallitsee varmasti tän terminologian, niin sillo on turhaa istuttaa kaikilla tunneilla. (A1)

Tottakai näen järkevänä (AHOTin) ja on se opiskelijoiden kannalta oikein ja oikeus siihen ja toisaalta talon kannalta se on järkevää ja yhteiskunnan kannalta järkevää toimintaa. (A2)

Kyllä nimenomaan iltaopiskelijoiden takia (AHOTin tärkeys). Oikeastaan päiväopiskelijoiden kannalta se ei ole relevantti, niillä hyvin harvoin on kokemusta. Mut kun mä oon ollu iltaopettajana niin kauan, niin siihen törmää jatkuvasti. Ja sit on hankala tilanne, kun on joutunut sanomaan tai aikaisemmin ei oo ollu tällästä virallista systeemiä, jos ei oo korkeakoulussa suoritettua, niin ei oo voinu antaa, tää on uus kuvio. (A3)

Muutoshalukkuus

Muutos koettiin opettajan työhön kiinteästi kuuluvana osana. Vastausten mukaan opettaja ei voi tehdä työtään hyvin, jos hän ei seuraa muutoksia ja ole niissä mukana.

...niitähän (muutoksia) tulee koko ajan. Just kun osaa jonkun ohjelman, niin sit tulee uusi versio. Eihän siinä muu auta, kun kattoo et osaaks viel vastata puhelimeen. Se kuuluu tähän aikaan. Muutos kuuluu tähän aikaan, pakko jaksaa vaan. Kyllähän se joskus vähän harmittaa. (A1).

Se on jatkuvaa tavallaan - oon parikymmentä vuotta näitä hommia tehny ja koko ajan kehitystä tai kiteytystä, taas on näitä opetussuunnitelmien muutoksia, painopisteitä muutetaan, kylä se sillä tavalla on tärkeää pysyä siinä, mikä tässä on jotenkin keskeistä, kyllähän tää klassinen oppiaine ei muutu, mutta kyllä sitä näkökulmaa siinä muutetaan. Se on hirveen iso juttu se muutos, koko ajan pitäisikin...eikä voi täysin ruveta lepäilee. Pakko siinä pysyä kyllä ja se

on siinä mielessä mielenkiintoista, kun on näitä opetusharjoittelijoita. Kun sitä on itse miettinyt sitä kiteytystä ja sit tulee uusi kaveri ja näkee eri tavalla ja näiden kollegojen näkökulmat on tullu tutuksi jo enemmän. Tälläiset uudet kaverit tuo uudenlaista. Ja sitten taas tää jatkuva ajankohtaistus kuuluu työnkuvaan. (A2)

Itse asiassa me tehdään kehittämistä koko ajan opetuksen yhteydessä, vois puhua sellasesta autonomisesta muutoksesta, jota tapahtuu koko ajan, mut sit aika ajoon voi olla mukana tälläses kehittämishankkeessa, mut ei niin, et kaikki velvotetaan koko ajan olemaan, koska on erilaisia opettajia, toiset haluaa keskittyä opetukseen, toiset erilaisiin hankkeisiin. Mut niin, et jokainen on joskus mukana tai tiimin kautta edes niin, et tietää, missä mennään, koska eihän täällä voi olla omassa pikkulokeros ja opettaa. (A3)

...ja mä katson et täs ammatissa ei voi koskaan jäädä paikalleen, vaan pitää lukee ja pitää kehittää. (A3)

Visionäärisyys

Visionäärisyys näkyi yhden opettajan tapauksessa siinä, että hän oli itse hakeutunut AHOT-koulutukseen ja halusi oppia uudenlaista lähestymistapaa omaan työhönsä. Toinen opettaja piti tärkeänä sitä, että opettajat ovat mukana aika ajoon työelämäjaksoilla ja saavat sieltä konkreettista tuntumaa siitä, mitä taitoja ja tietoja työelämä edellyttää. Visionäärisyys ilmeni myös siinä seikassa, miten kiinnostuneena opettajat seurasivat oman alansa ilmiöitä yhteiskunnassa ja ottivat ne huomioon omassa työssään.

Mulla tuli siitä se idis, kun mä olin siinä kokeilussa mukana ja siinä oli tää kolmikantaneuvottelu, siinähän se vielä oli, et siinä oli rahaa, se resurssien määrä tarkoitti faktisesti sitä, että siellä käytiin siellä työpaikalla ja koska mä oon tehny nyt aika paljon sitä, et mä oon tehny noita työharjoittelutapaamisia ja muutakin, musta oli mielekästä jutella näiden ihmisten kanssa siellä työpaikallakin. Se tuntui jotenkin, olihan siinä huonojakin puolia, mutta kiinnostava konsepti, että näin tätä asiaa lähestyttäs yksilöllisesti. Ja kun mä sain sellaista hajua, et tällaista ruvetaan lanseeraamaan yleisemminkin, mä ajatelin sitäkin, että tää vois muuttaa sitä työnkuvaa ja mul ei olisi mitään sitä vastaan, että mä tekisin tän tyypistä työtä tän tavallisen opetuksen rinnalla. (A2)

Tulevaisuus...täytyy olla sellaisia opettajia, joil on business-taustaa, ei voi tulla suoraan yliopistosta ja pelkästään itse lukemalla kirjoista ne business-termit. Kyl niitten on täytyynyt itte käyttää kieltä käytännössä. Sen takia nuo työelämäjaksot on hyviä, nuoret opettajat täytyy oikein patistaa sinne. (A1)

Aloitekyky

Kaikki ryhmän opettajat ottivat vastuuta oman osaamisryhmän opintojaksojen osaamisen tunnistamisen suunnittelusta. Opettajat olivat aloitteellisia ja toivat esiin erilaisia ehdotuksia AHOTin toteuttamiseen. Osa ehdotuksista hyväksyttiin osaamisryhmissä, osa ei. Yhden opettajan ehdotus ei sopinut johdon antamiin ohjeisiin, mutta opettaja piti kiinni ehdotuksestaan ja sai sen hyväksytyksi. Tämän seurauksena hänen ehdottamansa toimintatapa jäi voimaan. Uudenlaisia toimintatapoja tai mahdollisuuksia tunnistaa ja tunnustaa osaamista ei tullut esiin johdon toimeksiantoissa tai kaikille opettajille pidetyissä yhteisissä tilaisuuksissa. Haastateltavien opettajien esittämät uudet ehdotukset kumpusivat niistä ajatuksista ja suunnitelmista, joita oli saatu oman koulutuksen aikana.

...mä vastasin silloin siihen ja laitoin niihin ohjeisiin, et ei ole olemassa minkäänlaista kirja-viitettä, tarkoitus on jo aikaisemmin hankittua osaamista todentaa, eikä hankkia sitä juuri ennen koetta jollakin tavalla. Ja siihen kysymykseen, mitä opiskelijoiden pitäisi osata, siihen vastaa ne opintojaksokuvaukset, siihen reflektoidaan omaa osaamista ja siihen miettiä, onko sitä tarpeeksi ja kannattaako tätä sitten lähteä osoittamaan. Kyllä siin on just se oleellinen pointti, kun siel ei oo sitä kirjaa, mikä annetaan, mitä sun pitäis lukee, vaan se pointti on se, et sun pitää nähdä vaivaa, kun sun pitää kirjottaa ja lähettää se portfolio, se on ennakkokarsintaa. Se määräkin pienenee. (A2)

*... itseasiassa mä ehdotin sillo, kun me kommentoitiin porukalla sitä näyttöosiota, mä ehdotin, eiks opiskelija vois lähettää vastaavan arvioon etukäteen, opettaja vois päättää, onko tässä ai-
hetta jonkinlaiseen jatkotsekkaukseen vai ei, tavallaan se ois yks keino karsia onnenonkijat pois, toisesta vinkkelistä se pakottaisi opiskelijat miettimään sitä osaamista, et hetkinen mitä tää on tää aiemmin hankittu osaaminen, mistä mä oon sen hankkinut. ... mä luulen et mä oisin jossakin yleisemmässäkin kokouksessa jotain tällaista maininnut, mut se on varmaan kaatunu siihen, et täs on haluttu varmaan mahdollisimman pienellä työllä tää asia hoitaa. (A2)*

Siel oli yks merkittävä asia, jonka mä oisin siihen opintojaksoon halunnut, et jos on toiminut jonkun palveluksessa ja käyny läpi työkseen suunnitelmia, niin sil kokemuksella olis voinut sen osaamisen kuitata, mut se ei käy ja se päätettiin et pitää olla tehny just tän suunnitelman. (A3)

5.2.3 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Omien resurssien käyttö

Opettajat pitivät saamaansa ulkopuolista koulutusta riittävänä, mutta itse AHOT-työhön annettuja resursseja pieninä ja riittämättöminä. Perusopintojen kohdalla suunnittelutyö typistyi annettujen ohjeiden mukaan näyttökokeiksi, joihin johto antoi valmiita rajoituksia. Opettajat ja osaamisryhmät määrittelivät kaikille opintojaksoille arviointikriteerit annettujen ohjeiden mukaan.

Opettajat käyttivät AHOT-suunnittelutyöhön paljon aikaa. He olisivat halunneet suunnitella vieläkin laajempia ja monipuolisempia mahdollisuuksia näyttää osaamista, mutta kokivat, että annetut resurssit eivät riittäneet niin laajaan työhön. Opettajat arvelivat myös, että itse osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen on resursoitu niukasti, joten tunnistamisprosessi piti suunnitella yksikertaisemmaksi kuin he alun perin olisivat halunneet.

Kyllä mä nyt katson, et se meidän koulutus oli hyvä tähän ja sit on voinu ottaa itse selville, mut resursseja ja aikaa ei...Tää on paisunu kuin pullataikina, mul on niin paljon näyttöjä, ta-sokokeita ja kaikenlaisia systeemejä, et ensimmäinen kaks viikkoa mä laukkaan puhumas aineen opinnoista HH:n joka pisteissä niin, ett mä oon jo puolikuollu, kun luennot alkaa. (A1)

..tätähän ohjaa tää resurssikysymys. Tässä sanotaan, et voithan sä tehdä mitä vaan, mut siitä saatava korvaus on tää. Jos se korvaus on tää, en mäkään niin hullu oo, että mä rupeen tekee siihen niin älyttömästi muuta työtä. (A2)

Joo tosi paljon me luettiin esim. lähdekirjallisuutta, meillähän oli se hanke ja se lähdeluettelo, todella paljon käytiin läpi kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia ja kaikkia dokumentteja ja sanotaan niin, et se koulutus riitti ja antoi lähtökohdat asiaan, mut itse piti opiskella aika paljon. Ja kyl me se tehtiin niin, et me ollaan molemmat aika perfektioinisteja ja haluttiin tehdä hyövin ja puhuttiin siit monta kertaa et, kun kerran tehdään, tehdään kunnolla. (A3)

5.2.4 Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve

Opettajien työn itsenäisyys tuli voimakkaasti esiin vaikuttamisen tarvetta kysyttäessä. Opettaja on tottunut itsenäiseen työhön ja siihen, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. Sitä pidettiin opettajan työhön automaattisesti kuuluvana asiana. Opettaja on mukana suunnittelemassa opintojaksojen sisältöä ja oman opetuksen toteuttamista. Opettajat kuvasivat vaikuttamisen tarvetta lyhyesti ja pitivät sitä itsestään selvänä ja toisaalta työn luonteen kannalta tärkeänä asiana.

Tilan ja paikan tarve

Kysymyksessä haettiin vastausta siihen, tuntee opettaja olevansa omassa työssään, onko hänellä ”kotoinen olo”, kun hän suunnittelee AHOT-käytänteitä. Kaikki kolme opettajaa tunsivat työnsä omakseen ja pitivät itseään oikeana henkilönä suunnittelutyöhön.

Kyllä mä tunnen. Tähän on se just tää oppiaine, jota mä opetan, mä en koekaan, et mä opetan kielioppia ja peruskieltä. Mä opetan nimenomaan näitä opiskelijoita ymmärtämään ja käyttämään sitä kieltä, mitä liike-elämässä tarvitaan. Ja siinä oon kasvanu expertiksi ja todelakin kokee, et osaa tätä tehdä. (A1)

Joo kyllä tää on osa tätä työtä, sillä tavalla se ei ole kauheen vaikeeta, että jos lähtee siitä päästä jo lähtökohtaisesti liikkeelle, että miettii sitä sisältöä osaamisen näkökulmasta. Silloin tää ei oo vaikeeta. Se osaamistason määrittäminen on vaikeeta, mut tietenkin se, millä tavalla se tunnistaminen tehdään, se on vaikeeta. (A2)

Joo tää on mielenkiintoista, uutta ja mä olin sen jo ennen kuin täst oli mitään puhuttu, mä olin sen kokenut tarpeelliseksi ja itseasiassa epävirallisia käytänteitä jo oli, mä olin kysynyt esimieheltäni luvan, kun oli esim. näitä yrittäjiä, niin oli epävirallisia käytänteitä, jotka on nyt dokumentoitu, hyväksytty ja tehdään virallisiksi, tavallaan sitä on tuol kullisseissa tehty jo aikaisemminkin erikoisluvalla, koin sen siinä mielessä tosi tärkeäksi, et se on virallistettu se systeemi ja siinä mielessä ihan luontaista, koska se liittyy niin läheisesti tähän omaan työhön, mutta sit muut kehittämishankkeet on enemmän muitten...tää on sitä oma alaa. (A3)

Vastuu omasta työstä

Opettajat tunsivat suurta vastuuta työstänsä, ennen kaikkea opiskelijoita kohtaan. Työtä leimaa jatkuva kehittäminen, jokaisen tunnin ja opetushetken onnistumisen tärkeys. Opiskelijoilta saatavaa palautetta kunnioitetaan ja omaa opetusta halutaan kehittää palautteen ja oman kokemuksen mukaan.

Hirveen isoo vastuuta. Hirveen isoo. Ja aina jää joku kohta vajaaks, vaikka kuinka yrittäis miettii kaikkee. Nytkin, kun mä yritin antaa myynnin opiskelijoille sellaisia mikä on sen nimi, kun pannaan hinnaksi 29,95, alle kolmekymppiä. Ne kysykin, et mikä se on suomeks. Niin en mä tiennykään, kun mä en oo myynnin opettaja ja ei oo mitään sellaista sanakirjaa. Mä olin ihan varma et ne tietää, kun ne on myynnin opiskelijoita. Mä halusin antaa sen toisella kielellä ja sen selityksen ja ne onkin niin alkuvaiheessa siin myynnissä, ettei ne oikein myynnist oo

opiskellu mitään. Mullakin koko muu alkukurssi on ihan muuta ja sit täs lopussa mä otan tästä. Mut nyt mun pitääkin ottaa itse selville, mitä se on suomeks. (A1)

Joka kerta aina suunnitellaan kurssi uudestaan. Vaikka se on sama vanha kurssi, aina mä vaan kulutan siihen suunnittelemiseen ja mä yritän tehdä eri lailla kuin edellisellä kerralla, jos se ei menny niin hyvin. (A1)

Ei se mikään kutsumustyö oo, mutta niin kuin kaikki täällä, sitä pyrkii tekemään työn hyvin, ei se mitään muuta oo. Siihen se vastuullisuuskin liittyy, tässä se homma on paketissa. (A2)

... täytyy vastuullisesti toimia ja vastata. Sama vastuuhan meillä on näiden kurssilla olevien opiskelijoiden kanssa, täällähän osa meidän työtä on tavallaan määritellä, mikä tässä nyt on oleellista ja viedä sitä eteenpäin, et ne opiskelijat jollakin tavalla saavuttavat sen. (A2)

Tottakai se vastuu on osa meidän toimenkuvaa. Kyllä se on musta tärkeä se, että ei se oo pelkästään sitä, et on protestanttinen työetiikka, kyl siin on sitä, siin on ripaus sitä et, kun on jossakin töissä, niin se työ tehdään, mut ennen kaikkea mä koen sen vastuun opiskelijoita kohtaan. Ne tulee tänne ja istuu siel tunnilla, niin kyl mul on vastuu antaa niille niin hyvin kuin mä pystyn. Enhän mä pysty enempää tekemään ja mä tiedän, et mun esimies ei voisi koskaan tulla mulle sanomaan, et sun pitäis tehdä enemmän tai paremmin, tai sit meillähän on se tapa, et tuolla kokouksessa tulee sitä palautetta kollektiivisesti. Sen kokee melkein loukkaavana, kun ajatellaan, et aina voi tehdä paremmin tai täydellisemmin. En mä pystys tekemään enää paremmin, mä teen sen niin hyvin, kun mä pystyn, mut en ota stressiä, et pitäis tehdä vielä enemmän. Asiantuntijuus on vuosien varrella tullu, ei se aina oo ollu sellanen, vaan se on vuosien varrella tullu ja uutieran opiskelijapalautteen kautta on pystynyt vahvistamaan niitä käytänteitä ja pitkän uran opettaja tekee enemmän siel ammatin alussa. (A3)

Kohteen tunteminen

Kaikki kolme opettajaa olivat saaneet laajan koulutuksen osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. He pitivät koulutusta hyvänä ja saadusta koulutuksesta he katsoivat saaneensa tarpeellista tietoa ja taitoa AHOT-työskentelyyn.

Opettajat olivat pohtineet ja kokeilleet AHOTin toteuttamista jo opintojen aikana, joten heillä oli jo käytännön kokemusta suunnittelu- ja toteutustyöstä. Opettajat näkivät myös sen vaikeuden, mikä kollegoilla oli asian ymmärtämisessä ilman asiaan tarvittavaa koulutusta. Opettajat kritisoivat myös niitä käytännön toteutuksia, joissa alkuperäinen AHOT-ajattelu ei heidän mukaansa toteutunut.

Mut kyl, kun mä ajattelen sitä, et mä en tienny näytöistä mitään, kun mä aloitin sen koulutuksen ja mä olin siel ihan pihalla. Tottakai mä ymmärisin tollaset kisällinäytöt, jos joku kampaaja tulee näyttämään. Onhan siitä kulkenut pitkän matkan. Kyllä se koulutus oli hyöä, kun sitä ajattelee jälkeinpäin ja sit se oli kivaakin. Sai kerran kuussa parin päivän breikin, se oli tosi hauskaa. (A1)

Kait mun täytyy sanoa, että koulutusta mä oon saanu tarpeeksi, kun mä oon ollu tälläsellä maksetulla kurssilla. Kyllä se ok ihan on se puoli, mut tosiaan tää se on siitä kiinni, kuinka syvällisesti tähän halutaan mennä. Jos lähdetään sille linjalle, et pitäisi varsinkin aikuisten kohdalla... sanotaan työelämässä jo toimineiden ihmisten kanssa, niin silloin tietysti vois ajatella, et se olis vähän kokonaisvaltaisempi se arvio, ku pelkästään jokaisesta aineesta yks tälläinen paperi kouraan. Se olisi ehkä hedelmällisempää. (A2)

Mulla on sitä osaamista siitä substanssista sillä tasolla, kun meillä pitää olla. Koska mä oon ollu mukana aktiivisesti määrittämässä, mitä se substanssiosaaminen pitäisi olla, niin ajattelen, et voisin olla sitä substanssia jollakin tavalla pätevä mittaamaan. Mutta se, että minkälaisilla tavoilla sitä tehdään, jos se pelkästään tällänen yks koe, niin siitä tulee väkisinikin vähän kalpeeta ja toisekseen, jos se ois jotain muuta et sinne tulis sitä, et siinä keskusteltas eri

näkökulmista eri osapuolten kanssa, niin varmaan siinä olisi jotain sellaista koulutuksen paikkaa, missä sitä osaamista ei olisi tarpeeksi. (A2)

... monet oli aika ymmällään vielä mikä tää juttu on, koska ne ei ollu sielä koulutuksessa, me nyt sinne mentiin ja mä oon tosi tosi tyytyväinen et sinne mentiin, kun tää nyt kaikkien eteen kuitenkin tuli ja mä ajattelen, et jos mä oisin tähän joutunut ilman sitä koulutusta ja ilman sitä kaikkea lukemista, mitä siinä luettiin, olisin ollu yhtä ymmällänä kuin kaikki muutkin. (A3)

5.2.5 Työn iloa lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet

Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet

Haastateltavat opettajat kuuluivat opettajaryhmään, joka on aktiivisesti mukana kehittämässä AHOT-käytäntöjä. Heidän mukaansa kehittäminen keskittyy helposti samoille henkilöille. Joitakin kollegoja opetuksen ulkopuolinen kehitystyö ei kiinnostanut. Osaamisryhmässä oltiin tyytyväisiä siihen, että joku teki ryhmälle kuuluvan tehtävän. Ryhmässä saattoi kuitenkin vapaasti esittää omia mielipiteitä ja keskustella myös eriävistä näkökannoista. Ilmapiiri tuntui kuitenkin olevan osaamisryhmissä melko rakentava ja vapaa. Yhteiseen lopputulokseen päästiin sopuisasti.

Siihen on vaikee vastata. On paljon sellaisia ihmisiä, jotka ei tee yli resurssien mitään. Sit ei halua panostaa aikaa, et helposti siirtää vastuun sille, joka vetää sitä ryhmää. Juu täytyy sanoa, et helposti pistetään tekemään. Niinkun nytkin esimies sano, ett sut on taas laitettu näyttöjä valvomaan, eiks tän pitäny kiittää? Miks se ei sit kierrä? Ei kukaan sit ilmeisesti halua tehdä. (A1)

Mut ainut relevantti ryhmä on nää neljä meidän aineen opettajaa täällä. Tässäkin täytyy sanoa, et se yhteistyö on väljää, et kaikki on omasta mielestään vanhoja konnia, et ei näitä asioita kauheesti yhdessä hinkata. Esim. näistä näyttökokeista täs oli enemmänkin vastarintaa, ett ei näitä niin kauheesti haluttu tehdä ensinkään. (A2)

Mä luulen et nää osaamisalueet on kokeneet tän jonakin ylimääräisenä nakituksena, ja työnä, jolloin joku on tehny ilman syvempää aitoo kiinnostusta asiaan, kaikki on tyytyväisiä, kun saadaan joku koe johonkin. (A2)

...ei oo otettu sitä (AHOT) omakseen, ajatellaan, et tää on taas joku lisähomma, kun tulee koko ajan kaikenlaista lisää. (A2)

...siin on jotakin sellasta, et koetaan se uhkaksi sille, jos ihmiset pääsee liian helpolla, niin onks se niin, et ajatellaan, et tää työ mitätöidään, kun täst pääsee läpi. Et eihän täst kukaan voi päästä muuten, kun mun kurssilla. (A2)

...keskustelun hengessä ja sopuisasti - on helppo tehdä ehdotuksia ja kehittämisiä. (A3)

5.2.6 Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa

Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ

Opettajat pitivät AHOT-työtänsä mielenkiintoisena, vaihtelevana ja monipuolisena. Itse opetustilanteita he kommentoivat vaativina tapahtumina, joissa opettaja elää tilanteen mukaan. Opettajan työssä, mukaan lukien AHOT-työ, opetta-

ja voi kehittää itseään ja mennä oman osaamisensa ääri rajoille. Opettajan työ on siinäkin mielessä monipuolista, että siinä tarvitaan erilaisia taitoja, esiintymistä, tietotekniikkataitoja ja pedagogisia taitoja itse substanssiosaamisen lisäksi.

Tää on vapaata ja tää on kivaa ja meil on kivoja yhteisiä tilaisuuksia, meist huolehditaan hyvin. (A1)

Ja nimenomaan se on niin, et jos sul on viis samaa toteutusta ja aamul, kun sinne menee, sul on eka kerran tää sama pakka ja sit toka kerral sama pakka, mut ne onkin iltaopiskelijat ja ne onkin niin paljon aktiivisempiä, et pitää kaivaa jostain ylimääräistä materiaalia. Ja sit seuraaval päiväryhmäl ei lähekään keskustelu käyntiin ja päästääkin vaan puoleen väliin. Niin se elää. Aina pitää olla jotain mitä vetää hihasta...ammattitaitoa se vaatii. (A1)

...sä voit koko ajan oppia uutta, käyttää sitä osaamista hyväks, voit mennä osaamisessa ääri rajoille, joudut erilaisiin tilanteisiin, monenlaista osaamista, ei pelkästään sitä substanssia, myös pedagogista osaamista, tietojenkäsittelyn osaamista, kirjoittamista, nää kaikki, esiintymistä. (A3)

Itsensä toteuttaminen ja uuden oppiminen

AHOT-koulutuksen aikana ja opintojaksojen AHOT-suunnittelun aikana opettajat olivat oppineet paljon. Vaikka opintojaksojen sisällöt olivat kovin tuttuja kaikille, tarkastelunäkökulma oli laajentunut. Opettajat pohtivat yksin ja osaa misryhmissä opintojaksojen tavoitteita, opiskeluprosesseja, arvioinnin yhden mukaisuutta, läpinäkyvyyttä ja opiskelijoiden tasapuolista kohtelua. Myös ne taustatekijät, miksi AHOT-prosessit ovat tulleet osaksi opintoja, selkiytyivät.

Joo vaik kuinka paljon (itse oppinut AHOT-prosessin aikana), ilman muuta, koko ajan siin oppii. ...kyllä tavallaan (itsensä toteuttaminen). (A1)

...itselle ehkä se, että joutui entistä syvällisemmin paneutumaan niihin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin ja mitä ne tavoitteet on ja minkälaista osaamista se vaatii, että ne tavoitteet tulee täytetyksi ja miten sen osaamisen voi korvata et kyl mä sanoisin et tietysti ne on läpeensä tutut opintojaksot, mut kyl mä sanoisin, et vieläkin se fokusoii niihin tiettyihin alueisiin, mitä siel on ja opiskelijoiden kannalta ei pelkästään se, et ne saa sen arvosanan ja voi pompata kurssin yli vaan se, et ne joutuu itse pohtimaan sitä, mitä osaamista tarvitaan ja mitä mult puuttuu, miten mä voisin täydentää sitä. (A2)

Kyllä varmaan, kyllä mä oon sen idean oppinu mihin suuntaan ollaan menossa. Tässähän puhutaan osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta, ja sitten tää on yks osa siinä...konkretisoidaan se osaaminen, siin ei vaan erillisiä oppiaineita tai jotain kirjaa. Tää pakottaa opettajan todella konkretisoimaan, mitä se sitten on todella jossakin käytännön elämässä. (A2)

...sit se mitä opetusministeriö edellyttää...joo ja sit tietysti oppi kattoo kriittisesti miten nää prosessit tääl menee. Se olis tärkeää, et prosessit ois yhdenmukaisia ja kriteeristö. Ja korostettiin aika paljon, et oikeudenmukaisuus pitäis olla opiskelijoita kohtaan, avoimia, läpinäkyviä ja tietyt asiat niin kuin vanhenemissäännökset, ja sen sellaset ois kutakuinkin samat ja oppi tarkastelemaan sitä, et opintojaksoilla tiettyjä yhdenmukaisuuksia ois. (A3)

...varmasti se oma kehittyminen oli tärkeää. (A3)

Onnistumisen tarinat

AHOT-työn onnistuminen näkyy opettajille sen kautta, ovatko he onnistuneet suunnittelemaan ja toteuttamaan osaamisen tunnistamista niin, että se heidän

saamansa palautteen tai havaintojensa mukaan mittaa oikeita asioita oikein. Onnistumisen tarinoita tulee myös silloin, kun opettaja kokee, että hänen työnsä ja osaamisensa auttaa opiskelijoita.

...mut on ollu hienoa huomata, ett ne, jotka todella osaa, ne saa sen 90 % ja vahvistuu se käsitys, et minkä ihmeen takia niitten pitäisi käydä kurssi. Mul on ollu kaiken parasta se, et mä oon kokenut, et mul on paljon annettavaa. Kun on sellanen ura takana, kun on, niin mä oon osannut kielissä niinkun ottaa sen oikeen näkökulman et miten sitä kieltä käytetään. Se on ollu suuri ilo, ett mä oon kokenut et nyt mä tiedän tästäkin ja mä osaan antaa tosta lisää, mitä ei ehkä kirjoist löydykään. (A1)

... sillä tavalla kyllä mä tosiaan näen, et se on hyödyllistä toimintaa kaiken kaikkiaan ja kyllä se sille opiskelijalle on hyödyllistä. Mähän näen ne opiskelijat siellä koetilanteessa, eikä mulla on henkilökohtaista kontaktia hirveesti. Kyllä mä sitten, jos mä näen ne jossakin kurssilla myöhemmin, kyllä mä siellä sitten oon huomannu, et on tullu tehtyä oikea päätös suuntaan tai toiseen. (A2)

Kannustuksen saaminen

Kannustusta oli saatu lähinnä siinä muodossa, että kollegat olivat tyytyväisiä, että joku osaamisryhmään kuuluva opettaja oli halunnut ja osannut tehdä AHOT-suunnitelmat. Haastateltavat opettajat tekivät AHOT-suunnitelmia joko pelkästään oman opintojakson osaamisen tunnistamista varten tai monen osaamisryhmän opettajan käyttöön. Suunnitelmat tuotiin pääsääntöisesti osaamisryhmän kommentoitavaksi ja hyväksyttäväksi.

Hyvä johtaminen

Haastateltavilla opettajilla oli yhdenmukainen käsitys siitä, että AHOT-kehittämisen prosessin johtaminen ei ollut onnistunut. Opettajat arvelivat, että kehittämistehtävä oli vain heitetty osaamisryhmiin ja osaamisryhmiltä toivottiin kannanottoja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen kaikille opintojaksoille. Ohjeita annettiin vähän ja puutteellisesti. Niiden perusteella oli vaikeaa luoda uusia käytäntöjä. Haastateltavat opettajat tekivät oman kehittämistyönsä erillisessä koulutuksessa saatujen tietojen ja taitojen perusteella. He arvelivat, että ammattikorkeakoulussa annettu ohjeistus ei ollut riittävää, jotta uusia AHOT-käytänteitä olisi voitu luoda.

Onks tätä johdettu mitenkään? Mä en tiedä onks sitä johdettu, välillä tuntuu, että onks sitä johdettu ollenkaan. On tullu vaan määräys, et näyttöjä pitää järjestää kaikissa aineissa ja sit on pantu asiat kuntoon. Kova hössötyshän siitä tuli ja kova rumba. (A1)

Vaikea sanoa minkälaista johtamista. Jos mä sitä prosessia ajattelen, niin on vähän sekavan tuntunen se fiilis, me aloitettiin se siellä samaan aikaan, siellä kurssilla oli koulutusjohtajia ja vähän sellanen fiilis, et täst tuli vähän niin kuin housut kintuissa koko homma, tavallaan aika nopeasti polkastiin ja tähän on tullut tällänen hallinnollinen määräys ja sit vaan aika nopeesti reagoitiin siihen, et tällänen täytyy järjestää ja se jäi se kurssi ja kurssin anti ja se, mitä tuolla puolella on tutkittu, vaikka tää Saranpään opas tai muuta sen tyyppistä, se jäi sinne ja tää oli täällä, miten se käytännössä nopeasti vastattiin tähän hallinnolliseen määräykseen. Se johtaminen oli sitä, et ei johdettu tilanteessa vaan johdettiin sitä, et jotain täytyy tehdä. (A2)

Mä tos ajattelin et hohohoijaa, miten tää nyt menee. Kun oli toi koulutusohjelmajohtaja ja sit oli muista yksiköistä. Sit piti ruveta kysylee, miten tää HH:n suhtautuminen on, niin kenelläkään ei ollu mitään käsitystä ja meidän piti miettiä koulukohtaisia linjoja. Täysin johdon asia. Mä sanoin siel koulutuksessa, et tää on ihan hyvä, mut meidän on ihan turha tällasia puhua. Mä oon ruhonjuuritasolla, mä oon yks opettaja, joka oon tullu hankkimaan konkreettista näkymää tähän, mun on ihan turha tällasia oppilaitossuunnitelmia ruveta täs tekemään. Jos me tehtäs vaikka mitä täällä, niin ne menis suoraan roskikseen. Nekin oli tavallaan hukassa ne ohjelmapäälliköt, tottakai se pitäisi tulla ylhäältä se linja, miten tää homma menee. Jos ajattelee, jos tullaan tähän johtamiseen vielä, kyl täs täytyis jotenkin saada se viesti vähän laajemmalle porukalle. Meil on vähän laajempi konteksti, miten tää tulee Euroopasta. Kyl tää viestintä on jääny vähän niin kuin ...Täs on jotakin sellasta, et kaikki jutut on, et palloa vieritetään alaspäin. Nimenomaan se hallinnollinen fokus, et ne on nyt jossakin. (A2)

Jos olisin niiden ohjeiden varassa ollu, mitä sähköpostilla on tullu, mä katsoin niitä aika ylimalkasesti, koska mä ajattelin, et mä tiedän, mut olisi voinu olla aika epävarma olo niillä ohjeilla. Joku toinen on voinu saada riittävästi niistä ohjeista, mut kun itsellä on se tausta koulutuksen kautta. Alkuun oli hämmennystä osaamisryhmässä, mutta varmastikin se on selvinnyt, ja se on varmaan niin, et, tässä osaamisryhmässä se on ehkä helpompaa tietyllä tavalla kuin muualla, koska se on niin konkreettista ja yleensä se on sitä oikeaa työtä. (A3)

Konfliktien ratkaiseminen

Haastateltavien mukaan AHOT-kehittämistyössä ei esiintynyt konflikteja muiden opettajien kanssa. Erilaisista käsityksistä keskusteltiin osaamisryhmissä ja johdonkin kanssa. Lopputuloksia muokattiin hyvässä yhteishengessä. Omien opintojaksojen omimista ei esiintynyt, pikemminkin kollegat olivat tyytyväisiä, kun joku osasi tai halusi suunnitella opintojakson AHOT-käytäntöjä.

...varmaan esimies aikonaan sano, et sun pitäs varmaan tehdä, kun mä oon tästä kurssista vastuussa, niin mä tein sen ja muut oli siihen tyytyväisiä, et joku tekee. (A2)

Epäonnistumista ei pelätty. Opettajat ovat tottuneet muokkaamaan ja parantamaan toteutuksia, joten AHOT-käytännön mahdollinen epäonnistuminen ei tuntunut pelottavan. Ajatuksena oli, että toteutusta voidaan aina parantaa.

En mä oo kokenut (AHOTin epäonnistumista), mut en mä oo pohtinutkaan. Mä olisin varmaan todennut, et tuon tyyppinen koe ei näytä toimivan, tehdään uus. Ilman siitä sen kummempaa hernetä en olis ottanut. Tää on toiminut ihan hyvin. (A1)

5.2.7 Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa

Myönteinen asenne

Kaikki kolme opettajaa kokivat oman työnsä tärkeäksi. Työtä kohtaan tunnettiin innostusta ja se haluttiin tehdä niin hyvin kuin mahdollista. Omassa työssä haluttiin keskittyä omaan opetukseen, sen kehittämiseen ja itse opetustilanteeseen. Keskusteluissa korostettiin myös sitä, että resursseja ja aikaa haluttiin päätyöhön, opetuksen kehittämiseen ja suunnitteluun ja AHOT-kehittämiseen. Jokainen opettaja ymmärsi myös sen, että työn lisäksi on muuta merkittävää elämässä. Työ ei ollut liian suuri osa omaa elämää.

Hyvällä mielellä tuun töihin, kyl mä tästä työstä tykkään. Mut se aikapula, just se et nää hölmöt pakolliset kokoukset, jos ei oo mitään asiaa, ne kaikki syö sitä kurssien suunnitteluaikaa. Mitä enemmän mulle tulee kokemusta, sitä enemmän mä haluaisin panostaa jokaikisen tunnin suunnitteluun. Et mä todella pystysin opettaa niille jotakin, mut nytkin ne kaks viikkoa ennen kuin luennot alkaa, on pantu ihan täyteen näyttöjä, tasokokeita, puhumista, orientaatiota. Missä välissä sä suunnittelet? Se on kuitenkin meidän päätyö ja miks siihen ei anneta aikaa. (A1)

Kyllä mulle työ paljon merkitsee ja se on aina merkinnyt paljon. Sen mä allekirjoitan. Toiset tekee montaa työtä ja pitää tätä perustoimeentulona ja tekee jotakin muuta oikein innoissaan. Tää on vähän niinku vuokranmaksu, mutta sit se muu tulee muusta. Mut ei se oo moraalisesti oikein. Me ollaan kuitenkin Suomen paras ammattikorkeakoulu, kyl tääl pitäis satsata kunnolla siihen, et jokainen voi nukkua yönsä rauhassa ja sanoo, että kyl mä oon yrittänyt parhaani. (A1)

Työtä, kyllä mä oon aina suhtautunut työhön kunnianhimoisesti, mä haluan tehdä niin hyvin kuin mä pystyn, mut mä en haluu tehdä yhtään enempää, kyl mä selvän rajan vedän siihen, et tää on työ, mä saan tästä palkan ja mä teen tätä ammatikseni, mut mä en anna tälle koko elämää. Se on erittäin selvä linjaus ollu mulla aina ja se, että mä linjaan sen et, kun mä en anna koko elämää, ei tarkoita sitä, että yrittäisin jostakin laistaa, kyl mä suhtaudun, mul on sellasta perfektionistin vikaa luonteessa ja kyl mä teen niin hyvin kuin mä pystyn ja saan tosi paljon tyydytystä siitä, et tulee hyvä palaute ja olen onnistunut siinä. (A3)

Mun täytyy sanoa et se on ollu lähtökohta mulla tähänkin asti et, kun mut on tänne palkattu en tiedä, onko se työetiikkaa, että työ tehdään hyvin, miks mä tekisin, jos tavallaan sama aika menee teenks mä huonosti tai hyvin, mä tunnen vastuuta niitä opiskelijoita kohtaan ja mä tiedän sen, et se on mun oman motivaation lähde myöskin se et mä koen onnistuvani, se ei oo vain se, et nyt mä saan näitä ulkoisia palkkioita ja esimies antaa hyvää palautetta, vaan se hyvä palaute tulee myös mun itseni kautta, et mä oon onnistunut siinä. (A3)

Itsenäisyys

Opettajat kuvaavat työtänsä hyvin itsenäiseksi. Itsenäisyys kuuluu opettajan päivittäiseen työhön, koska opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustyötänsä usein yksin. Itsenäisyys on työn piirre, jota pidetään niin oleellisena, ettei sitä erikseen kommentoida tai analysoida kovinkaan paljon.

On kyllä luotettu siihen, et mä tiedän, mitä pitää osata. Must niin se pitää ollakin. Jos tää on asiantuntijaorganisaatio ja sit annetaan ohjeita, miten sitä rajataan, niin en mä oikein ymmärrä. Tää on vapaata ja tää on kivaa. (A1).

Esimies ei oo lukuun tätä, se on ihan totta...se kuvastaa meidän työn itsenäisyyttä. (A2)

Täs työssä on paljon muitakin sellasia motivoivia piirteitä, se autonomia tietysti tiimin sanelemisessa rajoissa... (A3)

Luovuus ja innovatiivisuus

Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa luovuus ja innovatiivisuus eivät näytelleet suurta roolia. Ryhmän opettajat esittivät uusia tapoja osaamisen tunnistamiseen, mutta osin niiden käyttöä rajoitettiin toimeksiannoilla. Haastattelujen mukaan toimeksiannoissa pyrittiin tiettyyn malliin, mikä ei suonut erilaisia ratkaisuja. Opettajat kokivat, että vaihtoehtojen rajoituksilla estettiin monipuolisten ratkaisujen ja ideoiden käyttöä. He itse näkivät osaamisen tunnistamisen paljon laajempaan ja monipuolisempaan työhön kuin mitä toimeksianno-

not mahdollistivat. AHOT-ratkaisut jäivät melko konservatiiviksi. Opettajien kommenteissa tuli esiin myös turhautuneisuutta, koska omaa hankittua osaamista asiasta ei laajasti voinutkaan käyttää AHOT-suunnittelussa.

Mähän oon tehny nyt näitä kokeita pari kertaa ja siinä on irrallisen kokeen idea. Tehdään tällänen koe ja siitä saa jonkun tunnin ja tunti per henkilö sitten arvioinnista. Onhan tää kalpee kuva siitä, mitä esim. meillä oli, et syvällisesti keskustellaan työnantajan ja opiskelijan kanssa, tää on aika kalpeeta. (A3)

...sellasta ei oo aikasemmin tehty, aikasemmin kun oli niitä käytänteitä, niin siin oli vain se, et oli toiminut vastaavassa tehtävässä ja nyt tuli sit tämä, jos on toisella asteella tehny samanlaisen niin sen joutuu esittelemään ja sit siin oli jotakin muuta mihin sit päädyttiin ja sit oli se ehdotus siitä, et sen ois voinu muulla ammattiosaamisella näyttää, mut siel sit päädyttiin siihen, et on tehnyt tän työn. En tiedä olisiko tossa voinut olla innovoinnin paikkaa. (A3)

...itseasiassa mä ehdotin sillon, kun me kommentoitiin porukalla sitä näyttöosiota, mä ehdotin, et eiks opiskelija vois lähettää vastaavan arvion kuin tää kysymys etukäteen, opettaja vois päättää onko tässä aihetta jonkinlaiseen jatkotsekkaukseen vai ei, tavallaan se ois yks keino karsia onnenonkijat pois. Toisesta vinkkelistä se pakottaisi opiskelijat miettimään sitä osaamista, et hetkinen, mitä tää on tää aiemmin hankittu osaaminen, mistä mä oon sen hankkinut. Ei mulla mitään sitä vastaan ole, et joku on vaikka johonkin pääsykoelukemisella sen tiedon saanut, mut kun se tavoite ei oo se ulkoo-osaaminen, vaan se soveltaminen, niin sekin ois hirmu kiva saada selville. Mä en nyt tarkkaan jaksa muistaa mihin tää kaatu, mut mä luulen et mä oisin jossakin yleisemmässäkin kokouksessa jotain tällaista maininnut, mut se on varmaan kaatunu siihen, et täs on haluttu varmaan mahdollisimman pienellä työllä tää asia hoitaa. (A2)

Uutta innovatiivista suunnittelua? Ei täs paljon pysty, mä katoin viimeks mitä täst tuli näitä ohjeita, mä ymmärrän tietyllä tavalla tälläsen hallinnollisen ongelman, kun pitää muutamaaan viikkoon saada soviteltua, tai ainakin on ajateltu et pitää, sovitettua ja siin on kaikenlaisia tälläsiä lukujärjestyks- ja tilakysymyksiä, mä olin haistavinani niistä sähköposteista, et jotkut oli yrittänyt vähän eri tavalla esim. kielissä asiaa lähestyä, kuin tälläsellä kokeella, niin se vähän koettiin... sain niistä posteista sellasen käsityksen, et se oli jotenkin vaikeeta tai ikävää, kun te nyt näin tätä yritätte, etteks te vois sen kokeen napittaa nyt tonne, se jotenkin hallinnollisesti puristetaan. (A2)

... täs on nyt pakko kysyy et, onks se nyt pakko puristaa siihen viimeeseen viikkoon, ottas pidemmälle aikaa lukuvuoden alusta ja antaa aikaa tehdä siinä sitä, ja jos jää joltakin kurssilta pois, niin onks se nyt niin mahdoton, tulis sit seuraavalle, jos ei kykene sitä osoittamaan, tai vaikka palais sillekin kurssille. Onko se nyt niin kiveen hakattua, et siel pitää alusta asti olla. (A2)

Työn haastavuus

Opettajat pitivät AHOT-käytäntöjen suunnittelua ja toteutusta haastavana ja vaikeana. Suunnittelutyössä tuli eteen monta ratkaistavaa kysymystä AHOT-koulutuksesta huolimatta.

Onhan se tosi haastavaa, kuka mä oon sanomaan, minkälainen tehtävä laitetaan et sit, jos sen osaa, osaa tän kurssin. (A1)

Tää on varmasti haastavaa, jos sitä lähetään ja varsinkin, jos sitä lähetään arvioimaan jollakin 1-5 asteikolla, niin kyllä se erottaminen on aika vaikeeta. Mikä on se kolmonen ja mikä nelonen. Tällasessa aihepiirissä se on vaikeeta. Mä voisin uskoa, et täällä meillä opettajista ja aihepiireistä helpompiakin löytyy osoittaa konkreettisesti, osaako joku tekstin asettelun, osaako Excelistä tietyt asiat, mut tässä kuitenkin se avainsana väkisin on se ymmärtäminen ja sen ymmärryksen käyttäminen. Se on vaikeeta joo. (A2)

Mun mielestä opettajan työ on aina haastavaa ja vaativaa. Mutta jos tykkää niistä haasteista ja vaatimuksista se on ihan ok. Kyllä mä koen, et iltaopetus on erittäin haastavaa, päiväopetus...siel on vähän erilaiset haasteet, mut sekin on haastavaa ja vaativaa, mut iltaopetuksessa kaikki, jotka on ollu mukana tietää, et ne haasteet ja vaatimukset on potenssiin 5 verrattuna päiväopetukseen. Esim. se, et mul on täl hetkellä samassa ryhmässä, et on käyny 80-luvulla ammattikoulun ja sit mul on oikeustieteen lisensiaatti ja sit mä junailen sen opetuksen niin, että se sopii kaikille - kyl siin on mun mielestä aika paljon haastetta ja pitää ottaa opiskelijat tasavertaisena huomioon, et se voi luistaa. Kyllä se on haastavaa, et koko ajan pitää lukee ja seurata ja seurata ja lukee silloinkin, kun tekis mieli lukee ehkä jotain kevyempää. (A3)

Työn palkitsevuus

Opettajat kokivat, että AHOT-työstä saadut tärkeimmät palkinnot ja kannustukset olivat oma kehittyminen ja se, että opiskelijat saivat mahdollisuuden näyttää osaamisensa ja näin pääsivät opinnoissaan eteenpäin. Palkitsevaa oli myös se, että huomasi omien AHOT-toteutusten toimivan hyvin ja tarkoituksenmukaisesti.

Opiskelijoiden työtaakan helpottaminen. Et voi ojentaa sellasen auttavan käden ja ne saa sitä opiskelua vähän helpommaksi, varsinkin illassa. (A1)

Et se on kyllä tuottanu mulle tyydytystä, että kun ne on saanut 90 just se pieni osa, joka on päässy läpi, se on just sellaisille tehty. (A1)

Tää on se kysymys, et saaks tästä työtä mitään palkintoa, mä koen et tää on osa tätä työtä eikä mitenkään irrallista työtä. En mä osaa sanoa tästä. Mä saan ennemmin palkimmon siitä opetuksesta, jos musta tuntuu, et joku on mun myötävaikutuksella jotakin oppinut tai saanut. Se palaute on jotenkin konkreettisempaa, tässä nyt mä koen, et mä oon riman asettaja jossakin kohtaa. No joo, sillä tavalla kyllä mä tosiaan näen, et se on hyödyllistä toimintaa kaiken kaikkiaan ja kyllä se sille opiskelijalle on hyödyllistä. (A2)

.. onhan se aina palkitsevaa, et oppii ymmärtämään ja siin joutuu miettimään paljon muutakin niin kuin oli puhetta niistä taustoista, mistä tää kaikki on lähtenyt, miks tätä tehdään, miks on välttämätöntä ja kaikki se lukeminen, se oli mielenkiintoista, aika paljon aikaa vievää kyllä ja aika paljon käytettiin aikaa. (A3)

Rakentavan palautteen saaminen

Haastateltaville opettajille AHOT-kehittäminen oli vielä niin uusi asia, ettei palautetta ollut ehtinyt kovin paljon saada. Kollegat olivat antaneet jonkin verran palautetta ja kehittämisideoita osaamisryhmän sisällä. Esimiehiltä oli tullut palautetta vähän, joidenkin kohdalla ei ollenkaan. Toisaalta todettiin, että palautteen puuttuminen kuvaa myös työn itsenäisyyttä ja sitä, että esimiehet luottavat opettajien tekemään työhön ja pitivät opettajia oikeina henkilöinä AHOT-käytäntöjen suunnittelijoina. Muutamat opiskelijat, joita AHOT koski, olivat olleet tyytyväisiä saamastaan mahdollisuudesta. Opettajat pitivät tärkeimpänä opiskelijoilta saatavaa palautetta.

Ei muuta kuin se, et yliopettaja. Hän on kyllä hyvin tukenut, et hän kyllä kiittelee ja on oikein tukeva, hänen kanssa on mukava tehdä yhteistyötä. (A1)

No, ihan jees (kollegojen palaute). Samaa mieltä oli. Kyllähän kaikki varmaan näistä substanssiasioista samaa mieltä ovat ja halutaan mennä sinne soveltamisen puolelle. (A2)

Joo mut sillon kun se julkaisu tuli, se meidän artikkeli, esimies pyöritteli sitä pöydällä ja sano et onpa hieno ja kiva juttu, pitäähän tääl kehittää itseä ja koulua ja oon mä huomannu et sitä on arvostettu...ja opiskelijat on tietysti tyytyväisiä tälläseen systeemiin. (A3)

Esimiehiltä kiittävää palautetta siitä, että ylipäänsä tehtiin ja ryhdyttiin, se oli aika iso projekti mikä tehtiin silloin se hanke. Mä jotenkin vaistosin et kollegat oli helpottuneita, et joku teki, aika iso hommahan se on ja kyllä ne ihan tyytyväisiä siihen oli, mut sit ei oltu ihan kaikesta yhtä mieltä ja sit muutettiin ja mä ajattelin et ihan sama mulle, en sit tehny niistä kynnyksy-symyksiä. (A3)

...ja mikä työssä on tärkeää, työstä saa koko ajan palautetta työn kautta. (A3)

5.2.8 Yhteenveto A-ryhmän tuloksista

Taulukossa 9 on esitetty yhteenveto A-ryhmän haastatteluista.

TAULUKKO 9 A-ryhmän opettajilla esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa

RYHMÄ A		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	oman asiantuntijuuden arvostaminen	●		
	mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön	●		
Sisäinen yrittäjyys				
	mahdollisuuksien havainnointi	●		
	muutoshalukkuus	●		
	visionäärisyys	●		
	aloitekyky	●		
Sisäinen yrittäjyys ja psykologinen omistajuus				
	omien resurssien käyttö	●		
Psykologinen omistajuus				
	tehokkuus ja vaikuttamisen tarve	●		
	tilan ja paikan tarve	●		
	vastuu omasta työstä	●		
	kohteen tunteminen	●		
Psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	sosiaalinen ilmapiiri		●	

RYHMÄ A		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
Työn ilo				
	mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ	●		
	itsensä toteuttaminen, uuden oppiminen	●		
	onnistumisen tarinat	●		
	kannustuksen saaminen		●	
	hyvä johtaminen			●
	konfliktien sujuva ratkaiseminen	ei esiintynyt konflikteja		
Sisäinen yrittäjäisyys ja työn ilo				
	myönteinen asenne	●		
	itsenäisyys	●		
	luovuus, innovatiivisuus		●	
	työn haastavuus	●		
	palkitsevuus	●		
	palautteen saaminen		●	

Kaikista liiketalouden opettajista vain pieni osa oli ollut mukana ulkopuolisessa laajassa osaamisen tunnistamisen koulutuksessa. Ryhmä A:n kaikki kolme opettajaa olivat osallistuneet koulutukseen. Yksi opettaja oli itse hakeutunut koulutukseen, koska hän oli kiinnostunut osaamisen tunnistamisesta, johon hän oli tutustunut koulutusprojekteissa. Kahdelle muulle opettajalle esimies oli suositellut koulutusta ja pyytänyt mukaan osallistumaan. Koulutus oli vapaaehtoinen.

Vastausten perusteella kaikki kolme opettajaa olivat innostuneita työstänsä ja vahvasti sitoutuneet siihen. Työhönsä opettajat suhtautuivat kunnianhimoisesti ja halusivat tehdä sitä laadukkaasti. He kantoivat suurta vastuuta opetuksen tasosta. Vastuuta he kokivat varsinkin opiskelijoita kohtaan. He pitivät AHOT-toimintaa tärkeänä ja näkivät sen mahdollisuudet auttaa opiskelijoita keskittymään muihin opintoihin ja sen mahdollisuudet opiskelun motivoimiseksi ja opintojen nopeuttamiseksi. Toisaalta ajateltiin, että myös oman osaamisen arviointi on arvokasta osaamista opiskelijalle. Opiskelija oppii arvioimaan omia taitoja ja tietoja ja voi käyttää sitä osaamista eri tilanteissa työelämässä. Jokainen opettaja oli myös törmännyt osaamisen tunnistamisen tarpeeseen aiemmin työssä ja he kokivat tarvetta tehdä osaamisen tunnistamisesta toimiva käytäntö.

Visionäärisyys ilmeni siinä opettajien näkemyksessä, että tarve tunnistaa opiskelijan osaamista ja mahdollisesti uudelleenlainen opettajan työnkuva on vahvasti tulossa korkeakouluihin, ja siihen työhön tarvitaan osaamista. Koulutukseen oltiin valmiita osallistumaan ja käyttämään omaa aikaa. Kaikkien opettaji-

en vastauksissa tuli esiin myös jatkuva kehityksen, yhteiskunnallisten ja liiketaloudellisten asioiden seuraaminen ja sen mukana oman työn kehittäminen. Kehittämistä pidettiin tiukasti työhön kuuluvana asiana ja sitä pidettiin edellytyksenä sille, että omaa työtä pystyi laadukkaasti tekemään. Muutokset koettiin työhön kuuluviksi ja niihin suhtauduttiin ymmärtävän myönteisesti.

Opettajat kokivat, että heillä oli riittävästi osaamista AHOT-käytäntöjen kehittämiseen. AHOT-osaamisensa he olivat saaneet ulkopuolisesta koulutuksesta, jota he pitivät hyvänä ja tarpeellisenä. Yksi opettaja oli perehtynyt alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin vielä laajemmin ja oli mukana aiheeseen liittyvän julkaisun tekemisessä. Oman AHOT-kehittämistyönsä he tekivät saamansa koulutuksen pohjalta. Samalla he pohdiskelivat, olisiko ollut mahdollista ymmärtää osaamisen tunnistamisen ideaa ja mahdollisuuksia ilman laajaa koulutusta.

Kaikille opettajille tarkoitettua koulutusohjelman järjestämää sisäistä koulutusta, luentoja ja materiaalia, opettajat pitivät riittämättöminä alkuperäisen AHOT-idean ymmärtämiseen. Heidän mukaansa kollegoilla oli epävarma olo koulutuksen puuttuessa. Se tieto, jota koulutusohjelman sisällä saatiin, ei ollut riittävää. Haastateltavan ryhmän (Ryhmä A) kolme opettajaa ei katsonut lisätietoa tarvitsevankaan, koska heillä itsellään oli tarpeellista tietoa runsaasti. Opettajien mukaan suunnittelun lopputulokset eivät kaikin osin vastanneet AHOTin tarkoittamia mahdollisuuksia tunnistaa osaamista. Heidän mukaansa vaihtoehtoja ja tunnistamistapoja olisi pitänyt käyttää laajemmin.

AHOT-prosessin johtamista pidettiin puutteellisena ja toteutusta sekavana. Osaamisen tunnistamisen kehittäminen ei ollut erityisen hyvin ja sujuvasti toteutunut prosessi ja tuntui välillä, että kokonaiskuva asiasta puuttui. Eteenpäin mentiin pienin erillisin askelin. Erityisesti kaivattiin laajempaa tietoa siitä, miksi osaamisen tunnistaminen on tärkeää ja mistä ajatuksista se on lähtöisin. Lisäksi kaivattiin uusia keinoja ja uusia tapoja tunnistaa osaamista.

Opettajat pitivät itseään asiantuntijoina ja oikeina henkilöinä AHOT-suunnitteluun. He tunsivat suunnittelutyön omakseen ja halusivat vaikuttaa omaan työhönsä.

Uusien AHOT-toteutusten suunnittelussa luovuus ja innovatiivisuus eivät tulleet kovin paljon esille. Uusia ideoita tuotiin kyllä jonkin verran esiin, mutta muutamat niistä karsiutuivat, koska toimeksiannot eivät niitä mahdollistaneet. Pettymystä koettiin siitä, että toteutusten piti olla liiankin paljon esitettyjen vaatimusten mukaisia. Alkuperäinen osaamisen tunnistamisen henki kutistui tavoitteista muutaman opintojakson kohdalla. Erään haastateltavansa noin: "Tyydyttiin oikotie-ratkaisuihin syvemmän pohdinnan sijaan."

AHOT-työ koettiin haastavana ja vaikeana. Omiin kykyihin ja omaan asiantuntijuuteen kuitenkin uskottiin vahvasti. Opettajat olivat oppineet paljon opintojen ja kehittämistyön aikana. Osaamisen tunnistamisen koulutuksesta itse sen kehittämiseen ja toteuttamiseen oli ollut tiedollisesti pitkä matka. Opettajat olivat siihen tyytyväisiä, sillä oma oppiminen ja itsensä toteuttaminen koettiin tärkeiksi. Oma työtä kehitettiin mielellään.

Opettajan työ koettiin itsenäiseksi. Itsenäisyyttä pidettiin työhön vahvasti kuuluvana asiana. AHOT-kehittämistyötä oli voinut tehdä itsenäisesti, tosin suunnitelmista oli keskusteltu osaamisryhmissä ja keskustelujen pohjalta oli tehty muutoksia. Työ sujui kuitenkin hyvässä ja rakentavassa hengessä.

Opettajan työn keskiössä ovat selvästi opiskelijat. Opettajat tunsivat opiskelijoita kohtaan suurinta vastuuta työnsä onnistumisesta. Iloa ja onnistumista tuotti se, että opiskelijoille oli voitu tehdä opinnot AHOT-prosesseilla helpommiksi ja tunnistaa olemassa olevaa osaamista. Palkitsevaa oli myös huomata oma oppiminen ja kehittyminen ja onnistuminen omassa AHOT-työssä. Onnistumista koettiin esimerkiksi niissä tilanteissa, kun opiskelijat, jotka jo osasivat, saivat myös hyvät pisteet osaamisen tunnistamisen tehtävistä. Palautetta oli saatu jonkin verran osaamisen tunnistamiseen osallistuneilta opiskelijoilta. Opiskelijat olivat tyytyväisiä saamaansa mahdollisuuteen. Palautetta työstä odotettiin ennen kaikkea opiskelijoilta. Sitä myös arvostettiin suuresti.

Haastateltavien opettajien mukaan AHOT-suunnittelutyö kuului opettajan perustyöhön. Suunnittelun resursointia pidettiin osittain pienenä ja suunnittelu rajoittavana tekijänä. Opettajien mielestä uudenlaisten ja laajempien AHOT-käytänteiden suunnittelu edellyttää lisäresursseja. Yksi opettaja oli osallistunut erilliseen osaamisen tunnistamisen kehittämishankkeeseen ja saanut siitä riittävästi taloudellista korvausta.

Työ merkitsi tärkeää osaa haastateltavien opettajien elämässä, työhön tuli ilolla. Työssä nähtiin paljon hyviä puolia: se oli itsenäistä, omaa työtä pystyi suunnittelemaan, koko ajan oppi uutta ja työssä tarvittiin monipuolista osaamista. Myös palautetta sai itse työstä. Kollegojen tai esimiesten palaute ei ollut keskeistä, vaikka se ilahduttikin. Jokainen kuitenkin piti tärkeänä, että työ oli vain yksi osa elämää ja vapaa-ajan täyttivät muut itselle tärkeät asiat.

Osaamisryhmän työskentelyä pidettiin varsin avoimena ja rakentavana. Osaamisryhmän kokouksissa oli keskusteltu ja kehitetty AHOT-käytänteitä. Monet kollegat olivat ymmällään toimeksiannoista ja helpottuneita ja tyytyväisiä siitä, että joku ryhmän jäsen osasi ja myös teki ryhmälle kuuluvaa kehittämistyötä. Esiin nousi kuitenkin opettajien erilainen kiinnostus AHOT-kehittämiseen. Vastausten mukaan suunnittelu keskittyi usein tietyille henkilöille. Kaikkia opettajia suunnittelutyö ei kiinnostanut.

Kollegojen kanssa keskusteluissa oli tullut esiin muiden opettajien taholta vastarintaa osaamisen tunnistamisen kehittämiseen. Kehittämistä oli pidetty ylimääräisenä työnä. Esille oli tullut myös ajatus, että opintojaksojen asioita ei voi muuten omaksua kuin osallistumalla lähiopetukseen. Erilaisia oppimistapoja vierastettiin. Pelättiin myös sitä, että opiskelija saa liian vähäisellä näytöllä suoritusmerkintöjä.

5.3 Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä B

Ryhmä B koostui kolmesta opettajasta (taulukko 10), jotka olivat eri osaamisryhmistä. Kukaan ei osallistunut osaamisen tunnistamisen koulutukseen, mutta kaikki olivat osallistuneet osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja tunnista- neet osaamista. Haastateltavien suhtautuminen osaamisen tunnistamiseen oli joissakin asioissa samanlainen, mutta useisiin asioihin he suhtautuivat eri lailla.

TAULUKKO 10 Ryhmä B

Ryhmä B	Haastateltava B1 osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja ASO-opintojakson osaamisen tunnistamiseen
	Haastateltava B2, opettaja ja opinto-ohjaaja osallistunut ASO-opintojaksojen osaamisen tunnistamiseen
	Haastateltava B3 osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja ASO-opintojen osaamisen tunnistamiseen

5.3.1 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Oman asiantuntijuuden arvostaminen

Opettajat uskoivat vahvasti omaan osaamiseensa ja pitivät itseään asiantuntijana ja oikeana henkilönä tunnistamaan opiskelijoiden osaamista.

Perusopetuksessa pidän itseäni jo hyvin suurena asiantuntijana, nää perusasiat osaan kyllä mennä tullen näillä vuosilla, mutta uusissa asioissa on aina haastatta, sitä selville ottamista. Mutta kuitenkin pidän asiantuntijana ainakin teoreettikkona, tunnen niitä asioita missä liikutaan, niitä raameja, mutta sitten käytännön asioita, niitä nippeleitä ja nappeleita en tosiaankaan tunne. Mulla on se käsitys, että mun ei tarviikaan niitä tuntea. (B1)

Oon (oikea henkilö), mut näen myös, et ahotointia pitäis tehdä niin, et pitäis antaa enemmän valtaa ahotointiin, et tehtäs sitä opinto-ohjaaja, opettaja ja opiskelija yhdessä. (B2)

Mä oletan, sekin liittyy siihen, et kun mä oon tällä kokemuksella opettanut tätä asiaa niin jumalattoman kauan, sen alueen tunnen mielestäni ja kaikki nää liike-elämän harjoittelut ja kaikki, eikä mua kukaan opiskelija paljon kiinni saa siitä, että kysy se melkein mitä tahansa. Aidosti se on normaalia, et ihminen jossain vaiheessa on lokenut ja kypsinyt. Kun me puhutaan joskus oppinnäytetyöaiheesta, se on joskus niin levällään ja yleensä se löytyy sillä keskustelulla, kun sinne voi heittää niitä täkyjä ihan kuinka vaan. (B2)

Kyllä mä oon mielestäni just näissä omissa osaamisalueissa. Vaikea miettiä, kuka muu vois olla. (B3)

Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön

B1:n mielestä AHOT-kehittäminen oli ennen kaikkea osaamisryhmän yhteinen asia. Hän katsoi, että vaikuttaminen tarkoitti sitä, että voi osallistua osaamisryhmän tai pienemmän suunnitteluryhmän työhön. Hänen mukaansa kaikilla

oli mahdollisuus esittää omat näkemyksensä ryhmän sisällä. B2 oli tehnyt työ-
tänsä hyvin itsenäisesti ja monipuolisesti. Hänellä oli varmuus osaamisestaan ja
rohkeus toteuttaa osaamisen tunnistamista uusin ja erilaisin tavoin. B3 näki
osallistumisen kahdella tavalla. Opettaja osallistuu oman työn suunnitteluun
sekä yksilöllisesti toteuttaessaan opiskelijan kanssa osaamisen tunnistamista
että osaamisryhmän kautta suunniteltaessa yhteisiä käytäntöjä.

*Kyllä, kaikki saa sanoa ihan ehdottomasti. Ei se sitä tarkoita, et se hyväksyttäs, mut kyllä
kaikki saa sanoa. (B1)*

*Kyllä pystyy, sehän on hyvin yksilöllistä työtä sen opiskelijan kanssa se tunnistamisprosessi
ja läpikäyminen. Sehän on jo pelkästään vaikuttamista, mitä siitä edellyttää opiskelijalta ja
toisaalta osaamisueryhmässä pystyy näihin pelisääntöihin vaikuttamaan. Kakstasosta vai-
kuttamista. (B3)*

5.3.2 Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet

Mahdollisuuksien havainnointi

B2 suhtautui osaamiseen tunnistamisen, sen tarpeellisuuteen ja mahdollisuuk-
siin erittäin positiivisesti. Hän oli perehtynyt asiaan ja piti sitä ehdottoman oi-
keana asiana. Hän uskoi vahvasti, että osaamista syntyi paljon oppilaitoksen
ulkopuolella, ja sitä tulee tunnistaa tutkintoon kuuluvaksi. B1:llä oli kokemusta
yhdestä tapauksesta ja tämän tunnistamisen jälkeen hän oli tullut siihen tulok-
seen, että opiskelijoilla saattaa olla riittävää osaamista jo tullessaan oppilaitok-
seen. Suhtautuminen oli kuitenkin varauksellista. B3 oli tunnistanut useamman
opiskelijan osaamista ja uskoi asiaan. Hän toi kuitenkin esille mielenkiintoisen
näkökulman siitä, että opetus suuntautuu myös tulevaan ja epäili, osataanko
tunnistaa osaamista myös siitä näkökulmasta.

*Yhden kokemuksen perusteella voin sanoa, että nyt näen jotain hyötyäkin. Kun tää yks opis-
kelija kävi portfolionsa kanssa kollegan ja minun juttusilla, mä todellakin näin, että ihmisillä
on paljon osaamista, joten uudelleen kurssin käyminen tuntuis ihan turhalta. On erittäin hy-
vä asia, että tällänen aphotoiminen on. Tää oli positiivinen kokemus, mut sit voi olla tietysti
sellaisia, et joku voi yrittää kepillä jäätä, mut sit pitää olla vaan tarkkana, että huomaa sen, et-
tä tää nyt ei kenties riitä, mutta saajalle on ihan hyöä asia. (B1)*

Vois sanoa että turha työ jää pois. Turha siinä mielessä, että ei teetetä turhaan. (B1)

*Erittäin tärkeänä. Näen sen niin, että eihän oppiminen ja osaaminen synny täällä välttämättä,
syntyihän se täälläkin, valitettavasti olen lukenut siitä asiasta ja olen valmis yhtymään Hal-
tian Petrin ja kumppaneitten ajatukseen siitä, että on formaali ja nonformaalia oppimista ja
minulla on tietysti se tausta, että kun olen pitkään ollut liike-elämässä ennen opettajuutta,
käynyt työharjoittelussa ja näen sen täällä, että jollain tavalla on ihan sellaisia opiskelijoita,
jotka oikeastaan ihan aidosti tarvitsevat meiltä vain paperin, että heillä on se osaaminen, joka
laitetaan tietyllä tavalla raameihin ainoastaan täällä ja ihan aidosti voin sen allekirjoittaa. Eli
miten voisi ollakaan niin, että osaaminen syntyisi jossakin laitoksessa. (B2)*

*Näen kyllä kauhean tärkeänä, että osataan tunnistaa oikein, mutta tässäkin on pieni riski, että
se menee siihen, että tunnistetaan sellaista osaamista, mennyttä osaamista, eikä sitä tulevaa
osaamista opiskelijan näkökulmasta. Tässä on sekä hyvät, että huonot puolensa. (B3)*

Muutoshalukkuus

Muutos koettiin tässäkin ryhmässä opettajan työhön kiinteästi kuuluvana osana. Suhtautuminen muutoksiin vaihteli. B2 piti osaamisen tunnistamiseen liittyviä muutoksia positiivisina. Hän näki niiden liittyvän opiskelijoiden auttamiseen. B1 piti muutoksia pakollisena työhön kuuluvana asiana, ja suhtautui niihin varauksella ja B3 näki niissä myös riskejä.

Riippuu muutoksesta, olenko vastarintainen vai en. Voisin sanoa, et vähän, miten se muutos minulle tarjotaan, mitä se vaikuttaa, silläkin voi olla vaikutusta siihen suhtautumiseen. Pakko muuttua, ei voi olla paikallaan ja sitten, jos vielä voi miettiä, että se muutos on omilla kriteereillä hyöä, niin sitten positiivisesti, joskus vähän ihmetellen onko parempaan suuntaan menossa. (B1)

Pakko sitä on suunnitella. Sellaset työhön liittyvät, jotka vaikuttavat jokapäiväiseen toimintaan, kyllä se on suunniteltava. (B1)

Mä en oikeesti näe muuta kuin pelkästään positiivisena, kun mä näen sen pakostakin opinto-ohjaajana myös opiskelijan näkökulmasta vahvasti siltä kantilta, et se nopeuttaa hyvin tehtyä, me teemme sen ihan niin kuin pitääkin tehdä tukien sitä opiskelijaprosessia, mut siinä on monta sudenkuoppaakin. Mut mä näen sen ihan hyvänä ... en mä sitä minään rasitteena koe. (B2)

Tietenkin täst on lisää työtä, nyt näitä on vielä aika vähän ja vois kuvitella, et kun tää yleisty, yhä enemmän tulee työtä. Se on vähän niin kuin miinuspuoli ja siin menee aika paljon aikaa, kun jokaisen kohdalla joutuu yksilöllisesti miettimään niitä osaamisia, se ei oo mikään sellanen läpihuuto juttu. Toisaalta siin on sekin, et miten me ne kuvataan etukäteen, et ne ois yhdenmukaisia kaikille opiskelijoille kuitenkin, et vaatimukset ois samat, et joku ei pääse ikään kuin vähemmällä näytöllä kuin toinen. (B3)

Visionäärisyys

Opettajat uskoivat osaamisen tunnistamisen jatkossa lisääntyvän. B2 uskoi vahvasti, että ahotoinnin lisääntymistä tukee myös se, että ahotointi lyhentää opiskeluaikoja. Tämä on hänen mukaansa myös opetusministeriön toive. Tämän hetken AHOT-prosessia pidettiin vielä puuttellisena ja huonosti toimivana. Ahotoinnin lisääntyessä uskottiin sen kehittyvän.

Ahotointi lisääntyy, koska se on ihan ministeriön tavoitteiden mukaistakin, mun mielestä se tukee ihan hirveen hyvin sitä, että (opinnot) viedään nopeasti. (B2)

Näen, et se on hirveen hyöä, mut sitä prosessia pitäis kehittää ja sit, jos se nopeuttas niin kuin ministeriö, mä luen myös paljon niitä ministeriön papereita, kun siel on just se, et nopeuttamista pitäis tehdä, ahotointi on sillä tavalla paljon parempi tapa kuin moni muu ja sitten se, et mä en taho millään opinto-ohjaajana usko tälläseen klinikkavimmutukseen, mikä meillä on, et yhtäkkiä perustetaan joku klinikka ja sammutetaan tulipalo jostakin, vaan kaikki pitäis rakentua siihen sujuvaan prosessiin, sitä pitäis enempi kehittää. (B2)

Tää lisääntyy varsinkin aikuispuolella paljonkin ja varmaan tulee olemaan erilaisia, joku suorittaa osia ja me joudutaan jatkossa tekeä aika paljon töitä tän takia, et nyt päästään viel helpolla ja sen myötä me joudutaan kehittää näit prosesseja ja yhtenäistää. (B3)

Aloitekyky

B2 oli erittäin aloitteellinen osaamisen tunnistamisen kehittämisessä ja sen käytännön toteuttamisessa. Hän opiskeli koko ajan asiaa ja kokeili aktiivisesti erilaisia toteutustapoja. B1 oli varovainen uusien ideoiden kanssa. B3 uskoi, että ahotoinnin lisääntyessä osaamisen tunnistaminenkin monipuolistuu.

Aloitteita - en varmaankaan tee ihan kauheesti aloitteita, et jotakin asiaa muutettais jollakin tavalla. Siinä tapauksessa, et mä oon keksinut jonkun jutun, niin kyllä mä lähikollegoille ilmoitan, että tällein oon aatellu tehdä. Jos jotakin kehitetään, niin sitten se kerrotaan toisille, mutta en tee aloitetta, että kaikkien pitäis noudattaa sitä, mutta voin antaa keskusteluun vinkin. Ja se pelaa vastavuoroisesti myös toisinkin päin. (B1)

Toisaalta myös voin ajatella niin, että ahotointia voi hyödyntää myös. Voin kertoa esimerkin, mähän käytän opiskelijoita sillä tavalla et ne, jotka pyytää ahotointia, jotka kertoo, et heil on osaamista ja näyttävät sen osaamisen, esim. Mikko. Mikkoa olen hiostanut osittain kirjallisilla töillä, osittain hän on tehnyt luentoja, sit oli semmonen, me kävimme keskustelun siitä, jos olisi vielä voinu suostua enemmän, niin mä oisin voinu antaa paremman arvosanan. (B2)

Me ollaan osaamisryhmässä vähän niin kuin käyty läpi minkälaisia vaihtoehtoja vois olla ja sovittu, mitä me käytetään ja sit täs koko ajan kehittyy uusia ideoita mitä vois tehdä. (B3)

5.3.3 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Omien resurssien käyttö

B1 ei ollut käyttänyt osaamisen tunnistamiseen ylimääräistä aikaa, työ oli tehty työajan puitteissa. B2 oli suunnitellut huolellisesti ja yksilöllisesti jokaisen tapaamisen ja käyttänyt siihen runsaasti aikaa. Hän kuitenkin uskoi, että työtä voi tehdä systemaattisemmin, kun kokemusta kertyy. B3 piti työmäärää suurempana, kuin sitä vaihtoehtoa, että opiskelija osallistuisi opintojaksolle.

En osaa sanoa, ei mennyt siihen kauheasti työaika, kokous pidettiin, eikä se ollut mikään resurssikysymys, eikä resursseista puhunut kukaan. Se meni sutjakasti. (B1)

Mielestäni kyllä tein enempi, mutta sanotaan toisaalt myös se, että jos sen oikein suunnittelis, niinkuin nää kaks viimestä mä osaan suunnitella, jos sen opiskelijan pistää tekemään, pystyt sen pistää tekemään niin, et se osaaminen näkyy. Se osallistuu hoitamaan vaikka yhden illan, mä oon läsnä siellä, mut se työ on huomattavasti helpompi mulla. (B2)

Tää on vähän epäselvää, et miten tää, mä en oo itse asiassa edes selvittänyt, miten tää resursoidaan tai korvataan, kun mä oon ymmärtänyt, et se kuuluu siihen normaaliin kurssiin. Ei se mun mielestä missään nimessä riitä, kun se kuitenkin vaatii, et sä keskustelet sen opiskelijan kanssa, sä tutkit sen papereita ja sit tulee nää lisäsuoritukset ja käyt ne läpi, niin onhan se paljon enemmän, kun pelkästään se kurssin töiden arviointi, ehdottomasti menee paljon enemmän, jos normaalisti laskien menee tunti per opiskelija, niin äkkiä täs laskien menee kaks tuntia per opiskelija eli tupla-aika. (B3)

5.3.4 Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve

B1:llä ei ollut erityisesti halua tai tarvetta vaikuttaa AHOTin suuntaviivoihin tai uusiin rakaisuihin. Pikemminkin hän ajatteli, että pienissä jokapäiväisessä ope-
tustyössä hän saattaisi ehdottaa kollegalla jotakin hyväksi havaittua käytäntöä,
mutta koko ryhmälle hän ei ehdotuksiaan välttämättä toisi. AHOT-suunnittelua
hän halusi tehdä ryhmässä.

B2:lla oli voimakas tarve ja halua kehittää osaamisen tunnistamista liiketa-
louden koulutusohjelmassa. Hän oli halukas suunnittelemaan koko koulutus-
ohjelmaa koskevia käytäntöjä ja tuomaan esille uusia näkökulmiä, mitä hänen
mielestään tähän mennessä ei osattu ottaa huomioon AHOT-työssä.

B3 piti tärkeänä laadukasta ahointia, ja edellytti, että kaikki ovat muka-
na kehittämistyössä, jotta tasainen laatu voidaan varmistaa kunkin tapauksen
kohdalla.

*Kyllä siinä mielessä, että jos on tullu siihen ajatukseen, et joku voisi olla hyvä, niin sit sitä voi
ehdottaa toisillekin, et voisko ottaa yhtenäisen linja, kun nyt se yhtenäinen linja on aika tär-
kee samoissa opintojaksoissa. (B1)*

*Jokainen voi sanoa ja ainoastaan se ryhmä voi vaikuttaa. Mun mielestä me oltiin kauheen yk-
simielisiä, se oli ilman muuta lähtökohhta, että näyttökoe pidetään, kaikki oli samaa mieltä. Se
meni positiivisessa hengessä. (B1)*

*Haluaisin kehittää, en näe, että meillä se on ihan ohjeiden mukaan... se ei toimi käytännössä ja
jos sil on haluttu tarkoittaa jotakin, niin se ei oo ainakaan mitenkään tyhjentyväst kuvattu,
mitä pitäis tehdä ja se voi myös antaa aika pinnallisen kuvan. Alus ois ollu kiva olla keskuste-
lemassa siitä, miten se ahointi meillä tehdään. Mä koen, että siinä ei niitä kaikkia näkökul-
mia...ei oo osattu tehdä sitä sillä tavalla, mitä se alkuperäinen tarkoitus on ollut jotenkin tai ei
oo tehty tai joku on sitä estänyt. Mä haluaisin olla siellä sanomassa. (B2)*

*Kyllä mun mielestä meidän kaikkien on syytäkin vaikuttaa, ettei se lähde leviämään, se hel-
posti lähtee leviämään niin kuin viidakossa, et tehdään niin monella tavalla, et siinä mielessä
haluun vaikuttaa. (B3)*

Tilan ja paikan tarve

B1 teki AHOT-työtä mielellään yhdessä kollegan kanssa, näin hän saattoi olla
varma, että työ oli oikeudenmukaista ja meni kaikkien sääntöjen mukaan. B2:lle
AHOT-kehittäminen oli hyvinkin luontaista ja jokapäiväistä. Hän ymmärsi työn
lähtökohdat, tarpeen sekä tavat tehdä osaamisen tunnistamista. Työ oli hänelle
helppoa ja hän suhtautui siihen hyvin luontevasti. B3 piti osaamisen tunnistam-
ista oman ammattitaitonsa mukaisena työnä.

*Mikä nyt oli kivaa, niin se oli se, et meitä oli kaks luomassa sen katsauksen ja yksimielisesti
olimme täsmälleen samaa mieltä. Siinä voi tukeutua toiseen, ettei me ihan niinkun aseteta
kohtuutonta kriteeriä taikka liian alhaista kriteeriä. (B1)*

*On luontaista työtä. Hyvin helppoo mulle, se on samaa, mitä mä ohjaan sitä osaamisen kehit-
tymistä, eihän se oo sen kummasempaa, kun jos mä sua tässä haastattelisin ja toisaalta näyt-*

täsit luokassa, kun puhutaan kaikista näistä oppisopimustyypisistä koulutuksista, sieltähän se jostain juontaa meille juurensa. (B2)

On se luontaista, sehän on arviointia, mitä täs työssä muutenkin, en mä tiedä, et luontaista, mut ammattitaitoon kuuluva, et osaa arvioida toisen osaamista siinä mielessä, et vähän uudesta näkökulmasta. (B3)

Vastuu omasta työstä

Opettajat tunsivat suurta vastuuta osaamisen tunnistamisen oikeudenmukaisuudesta. He painottivat, että kaikkia opiskelijoita tulee kohdella tasapuolisesti. Vastuuta tunnettiin myös työelämää kohtaan. B1 tunsu vastuuta siitä, että itselle kuuluva työ hoidetaan hyvin. Ahotointi kuului työhön ja se tuli hoitaa moitteettomasti. B2 tunsu kokonaisvaltaista vastuuta opiskelijoita kohtaan ja piti omaa sitoutumistaan jopa liian suurena. Työ tuli kotiin asti. B3 tunsu vastuuta opiskelijoiden tasapuolisesta kohtelusta sekä liike-elämälle annetusta viestistä opiskelijoiden osaamisen tasosta.

Hyoin vastuuntuntoinen, se mikä tehtäväksi otetaan, se koetetaan tehdä hyvin. (B1)

Mä koen sellaista vastuuta, että kaikkia pitäisi kohdella oikeudenmukaisesti opiskelijoina. Ja toisaalta sillä tavalla nämä osaamiset pitäisi tunnistaa ja tunnustaa, että ne meiltä lähtevät opiskelijat täyttää sen saman kriteeristön, että siinä mielessä niitä käsiteltäis tasavertaisesti, että kukaan ei voi saada mitään liian helpolla ja toisaalta keneltäkään ei voi vaatia liikaa, et se kriteeristö ois kaikille sama. Nimenomaan se on laatukysymyksenkin. (B1)

Se on mielummin haitta kun hyöty, et kantaa vastuuta, tulee kannettua sellasist asioista huolta, mist esimies ei kannu ja mist ei oo kuuna päivänä mitään hyötyä itselle, tavallaan se, eikä sille voi tavallaan mitään. (B2)

Toisaalta sille opiskelijalle itsellensä, että ahotointi tulee oikeudenmukaisesti hoidettuu ja tiettenkin et, se on oikeudenmukaista toisia opiskelijoita kohtaan, ettei nyt joku saa helpommalla niitä suorituksia ja onhan se nyt vastuu työelämääkin, et joku saa merkinnän todistukseen, et on suorittanut ja siit tulee viel arvosana, et nelosen arvoisesti tai vitosen arvoisesti, jos hänellä ei ookaan sitä osaamista, niin sehän on meidän vastuulla, kun me ollaan se kuitenkin arvioitu. (B3)

Kohteen tunteminen

Osaamisen tunnistamiseen perehtymisessä ja asian tuntemisessä oli suuri ero opettajien välillä. B1 ei ollut hakeutunut koulutuksen tai opiskellut osaamisen tunnistamista. Hän teki työtä niiden tietojen perusteella, mitä asiasta saatiin yhteisten kokousten tai toimeksiantojen kautta. Koska se tieto oli vähäistä, hänen mukaansa oli turvallista tehdä työtä kollegan kanssa ”maalaisjärjellä”.

B2 oli osaamisen tunnistamisen asiantuntija. Hän oli lukenut paljon asiasta ja aihe oli ollut esillä muun muassa opinto-ohjaajan työn kautta. Hän oli erittäin kiinnostunut asiasta ja osaamisen tunnistamisen kanssa työskentely kuului hänen päivittäiseen työhönsä. B3:lla ei ollut riittävästi tietoa ahotoinnista ja hän piti sitä suurena puutteena. Hänen mukaansa jo osaamisen tunnistamisen yhtenäisyys olisi edellyttänyt laajempaa pohtimista käsitteistä ja toteutustavoista.

Mä tunsin piston sydämessä, et mä en ollu olleenkaan kiinnostunut siitä asiasta... Suoraan sanottuna olisin varmaan saanut tietoa, mutta en ole sitä hankkinut, onhan siitä ollut koulutusta tarjolla. Kuinka olen osannut sitä tehdä? Oli turvallista edetä kollegan kanssa yhdessä ja nyt me sellasella opettajan maalaisjärjellä tämä asia hoidettiin. (B1)

Mielestäni kyllä on tietoa, mutta mä oon lukenut ite, mä luen paljon artikkeleita, kirjallisuutta, luin sen takia, et mä oon opinto-ohjaaja, koska siihen koulutukseen liittyi paljon sitä kirjallisuutta, mähän oon suhteellisen aktiivinen seminaareissa juoksija, mulla on niin helppoo tässä iässä, niin mielestäni mulle ei oo sitä täällä koulutusyksikössä tarjottu. (B2)

En oikeastaan oo saanu tarpeeksi, ehdottomasti siihen pitäis olla enemmän valmiuksia, näkemyksiä, joitakin työkaluja ja just yhtenäistä näkemystä, et kaikki ajateltas, must tuntuu, et me voidaan ajatella hyvinkin eri lailla, et mitä se on ja miten se tapahtuu. (B3)

5.3.5 Työn iloa lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet

Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet

Kehittämislamapiiriä pidettiin melko huonona tai huonona. Innostusta ei löytynyt ja jos joku oli innostunut asiasta, hän ei saanut tuekseen muita. Opettajat kuvasivat kehittämislamapiiriä arvosanoin asteikolla 0–5. B1 näki osaamisen tunnistamisen normaalina työnä ja kehittämislamapiiriä keskinkertaisena. B2 piti kehittämislamapiiriä negatiivisena ja passiivisena ja antoi arvosanan 1–2. Myöskään B3 ei pitänyt kehittämislamapiiriä hyvänä. Hän kaipasi erityisesti selkeää ja hyvin organisoitua prosessia ahotointiin. Työyhteisössä ahotointia pidettiin yleisesti lisätyönä, jonka tekemisestä ei saanut kohtuullista korvausta.

Ne asiat, mitkä meille annetaan, me yritetään hoitaa tietysti. Ett innostuuko kaikki kaikista asioista, niin ei välttämättä. Ei kaikki asiat kohtaakaan, jos on ulkopuolinen, jos ei kuulu millään tavalla mun työhön. Jos arvosana on 1–5, niin 3. (B1)

Huono, kauheen vaikee täällä on saada ketään innostumaan, sä joudut panostaa, jos sä oot ite innostunut työstäsi ja jos sä joudut myymään omia ajatuksia jollekin ... mut siihen tarttee sellasen vahvan tiimin taa, yksittäisen ihmisen innostus ei pitkälle kannu, pitää olla kaveri. Joitakin asioita esim. X:n kanssa paljon kimpassa on joitain ihan sellasii, jois ei tartte ketään muita kiusata kuin sitä meidän kahen tiimiä, mut sellasta yleistä innostusta ei hirveen paljon oo. Kun istuu meidän kokouksissa, niin jotenkin ne on sellasii, et tänne pitää vääntäytyy, mut opinto-ohjaukseen mua vetää varmaan se, et se porukka on mieleltään ihan erilainen, meillä on sellanen aito välittämisen kulttuuri, sillä on enempi sellasta yhdessä tekemisen meininkiä, mut se ei oo kauheen arvostettu asia tässä talossa, et sill ei palkkaa saa. Mut se alkuperäinen kysymys, jos ois yhestä viiteen, niin mä melkein vetäisin siihen ykköseen tai kakkoseen, mä koen, että ei se kauheesti näy. (B2)

Kukaan kollega ei oo tullu mulle sanomaan, et voi, että kun tää on hienoo tää ahotointi, tehdään yhdessä, mietitään miten tehdään. Sen takia mä melkein naurasin, kun sä ensimmäisen kerran mua huusit, et sä oot tehny tätä, sit mä vast huomasin, et tää liittyy sun väikkäriin. Mä ymmärrän sitä kautta sun innostuksen, mut jos joku muu ois sanonu, niin sit mä oisin ihmetelly, mikä sil on, tää ei oo enää terve...miten on menny pyörä pois paikaltaan. (B2)

Mä olen sitä mieltä, et ahotoinnin tulokset ois paremmat, jos saataisiin tää koko porukka tekemään. Mä oon sitä mieltä, että kyllä saadaan, jos siitä alettais maksaakin. Nyt on pieni vastarinta sen takia, ja se on ihan aiheellista, et kaikesta työstä pitäis maksaa palkka, jos joku sen niin kokeekin, joku automaatio siihen kuitenkin pitäis luoda. Se prosessi ei oo opettajan vinkkelistä selvä. Siin on hirveest sellasta epämääräistä. (B2)

Mun mielestä ei oo tietoa tarpeeksi, mä luulen, et siin on kaks puolta, et ei halutakaan välttämättä, enkä mä voi sanoa, et kaikilla pitäis oll niin vahva työhön sitoutuminen. (B2)

Tää on aika matalalla profiililla, täst on puhuttu aika vähän, vähän niin kun sivulauseessa, tähän ei oo sillai panostettu, tää jää vähän muiden asioiden varjoon. (B3)

Kollegat varmaan näkee niin kuin minäkin, et se on lisätyötä, mut jos se ois selkeetä ja hyvin organisoitua, niin se ois ihan mukavaa ja tarpeellista. (B3)

5.3.6 Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa

Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ

Kaikille ryhmän opettajille (Ryhmä B) työ oli tärkeä osa elämää. B1 tunsii olevansa toiveammatissa ja B3:lle työ liittyi omien arvojen toteuttamiseen. B2:lle työ merkitsi liiankin suurta osaa elämässä. Hän oli pettynyt omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa työssä kokemiinsa tärkeisiin asioihin ja opetteli tietoisesti luopumaan suuresta työmäärästä.

Työ on merkinnyt hyvin paljon. Se merkitsee turvallisuutta, on ihanaa, että on työ, saa toimentulon, ei se oo se kaikkein tärkein. Mä oon toiveammatissani. Mä oon viihtynyt työssä, joskus on vähän rankkaa, mut sittenkin tulee, et on kuitenkin ihanaa, et on se työ. (B1)

Iso rooli. Aidosti ihan liian iso, mutta, kun ei oo sitä pesää enää hoidettavana, niin mä oon monta kertaa miettiny, kun mä kuulen sitä kotoa, et katos kelloo taas. Se ei oo mitään sellasta marittyripuhetta, mut kun tää on kaikki samaa mössöä, kun mä tutkin ja mä teen työtä. (B2)

Vähitellen oon opetellu, koska mä oon kokenu hakkaavani päätä seinään jossain kohtaa täällä, ihan turha on kuvitella voivansa vaikuttaa, jossain vaiheessa halus vielä ajatella, että mitkä on ne osa-alueet, joihin mä pystyn vaikuttaa tai jotain, mut täs on varmaan se, et ikä tekee tehtävänsä, et ei enää oteta vakavastikaan, vaikka pitäis ottaa. (B2)

Työ on tietysti pakollinen välttämättömyys ansaita rahaa, mutta sit myös arvokysymys aika paljon, tärkeä keino toteuttaa omia arvoja. (B3)

Itsensä toteuttaminen ja uuden oppiminen

Opettajat (Ryhmä B) arvioivat, että uuden oppimista tai itsensä toteuttamista ahotoinnissa ei kovin paljon ollut. B2 tunsii asian laajasti ja monipuolisesti, mutta tulkitsi kysymystä niin, että oppimista oli tapahtunut enemmän muissa yhteyksissä, kuin varsinaisessa ahotoinnissa. Muilla yhteyksillä hän tarkoitti omaa itsenäistä opiskeluaan. Osaamisen tunnistamisessa hän arveli oppineensa jotakin opiskeluprosessista. B3:n ymmärrys asiasta oli kehittämisprosessin aikana lisääntynyt.

Uuden oppimista? Ihan oikeesti ei. (B1)

Oon varmaan oppinu, älä kysy et mitä, mut oon varmaan, opiskelijasta ja siitä opiskelijan oppimisprosessista varmaan. (B2)

Sen verran vähän näitä on vielä ollu, et ei voi kauheesti sanoo, et ois oppinut, mut onhan sekin oppimista, et ajattelu on vähän kasvanut tai levinnyt tai ymmärrys siitä, että mitä se osaaminen voi olla, sitä on joutunut miettimään, ehkä siinä mielessä jotakin on oppinut, mut en mä osaa konkreettisesti tehdä näkyväks, et mitä on oppinut. (B3)

Onnistumisen tarinat

Opettajien onnistumisen tarinat liittyivät hyvin menneisiin osaamisen tunnistamistilanteisiin. Onnistumisen lähtökohtana B2:lla oli opiskelijan tukeminen ja auttaminen eteenpäin ja B3:lla onnistumisen tunne tuli siitä, että prosessi oli onnistunut ja kaikki osapuolet olivat tyytyväisiä.

Tietyllä tavalla ilahduttavat, mutta mä koen tietyllä tavalla, että on hyötyä siitä mitä mä teen. Se vastaa sitä tarvetta, et mä en pakota istumaan opiskelijaa siellä tuolilla kuuntelemassa mun löpinöitä, jos hän turhautuu. Tärkeintä on tavallaan sen opiskelijan saama hyöty tästä hommasta ... nimenomaan, ihan just. (B2)

No nyt mul just oli tää yks tyttö, joka oli tää viimesin, joka kävi pitämässä luennonkin. Siin oli sellanen tunne, et hän oli itse kauheen tyytyväinen siihen, se tuli näkyväksi, se meni hyvin nappiin. Se hänen aikasempi osaaminen vastas tätä meidän yhen ASOn sisältöä varsin hyvin. Siin mielessä helppo, et meni yks yhteen hyvin. Kaikki oli tyytyväisiä. Se on aika palkitsevaa se. (B3)

Kannustuksen saaminen

B3 oli keskustellut kollegojen kanssa toteutustavoista ja siinä yhteydessä hänen käyttämiään tunnistamisen menetelmiä oli pidetty hyvinä ja niitä haluttiin kokeilla vastaavissa tapauksissa. Muuten opettajat eivät olleet saaneet kannustusta osaamisen tunnistamisen kehittämiseen ja toteutukseen.

...kollegat siinä mielessä, kun me on vertailtu, et miten tätä ollaan tehty, niin on tullu, et hyvin, hyviä idea ja totahan vois käyttää. (B3)

Hyvä johtaminen

Opettajat pitivät AHOT-kehittämisen prosessin johtamista huonona. He arvelivat, että esimiehet eivät tunne tarpeeksi asiaa. Heidän mukaansa prosessit oli suunniteltu huonosti, ja asiaa ei osattu perustella oikein. Kaikki olisivat halunneet selvittää keskeisten käsitteiden yhdenmukaisen tulkinnan. B2 oli innokas suunnittelemaan alusta alkaen koko koulutusohjelman osaamisen tunnistamisen prosesseja. Opettajille ei ollut selvää, miten ja kenen toimesta suunnitelmat ja ohjeistukset olivat syntyneet. Vuorovaikutus esimiesten ja opettajien välillä asiasta oli vähäistä.

Samalla tavalla on johdettu kuin kaikkia muitakin, tulee jokin tehtävä ja sitten se tehtävä pitää osaamisalueryhmässä ratkaista. Se numeroarviointi, se taulukko, sehän oli aivan mykistyttävään tyrmäävää, mutta sittenhän siitä tuli vähän pehmeämpi. (B1)

Meidän kokouksessa, L kysyi et: "Pitääkö meidän yleensä tällai tätä ahotointia tehdä?" Tavaltaan mä ymmärrän hirveesti, mut mua hämmästyttää se, et joku kysyy sellasta, mulle se on ihan täysin vieras, mut se voi perustua mun rooliin. Esimies vastas siihen niin, että kyllä meidän on tämä pakko tehdä, meil on tälläset ja tälläset määräykset. Mä oisin odottanut vastusta, et meidän pitää nähdä tää asia nyt niin, et me nopeutamme... mä halusin niitä perusteluja, niitä ei kuulunu ... nää muutokst on vaikeita. (B2)

Sepä onkin se kysymys, kun mä en tiedä edes, missä kaikki nää paperit on syntyyny. Sen mä tiedän, et siel verkossa on se ohjeistus... ja kun mä en heti löytänyt linkkiä niin sielt tuli heti, et kyllähän se linkki siellä oli. Tästä linkistä katsot, se on sitten sillä johdettu, tää ei oo edes

leikkiä. Kukaan ei oo niin kauheesti neuvonu... kyllähän johtaminen on sitä vuorovaikutusta. (B2)

Mun mielestä täs on ollu leimaa antavaa juuri se, et on puhuttu jostakin käsitteistä, mut ei oo tehty selväks, mitä niillä tarkotetaan. Tää on vähän sellasta höttöä ollu, ja täst on puuttunu se konkretia, olisi parantamisen varaa ollu, et miten tää tuodaan tähän käytäntöön. Musta tuntuu, et se on ymmärryksestä. Kukaan johdossakaan, niil ei oo ollu selvää kuvaa siitä, mitä se tarkoittaa ja mitä se on käytännössä. (B3)

Konfliktien ratkaiseminen

Kukaan ryhmän opettajista (Ryhmä B) ei ollut huomannut tai kohdannut opettajien kesken konfliktejä osaamisen tunnistamisen kehittämisessä tai toteuttamisessa. Käsitteiden erilainen tulkinta kuitenkin huolestutti.

Mulle ei tuu mieleen konfliktitilanteita, mitä ois jouduttu ratkaisemaan. (B1)

En mä oo kokenu vielä. (B2)

No ei ehkä erimielisyyksiä, mut eri näkökulmasta katottu. Nää käsitteet ja ei olla puhuttu ihan samasta, mul on välil vähän sellanen tunne, et puhutaanks me ihan samast asiast, et ymmärryksestä, erilaisia näkemyksiä, et mikä tää juttu on. (B3)

5.3.7 Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa

Myönteinen asenne

Opettajat suhtautuivat AHOT-työhön eri tavalla. B1 ei pitänyt ahotointia tässä vaiheessa erityisen mielenkiintoisena tai vaihtelevana työnä. B2:n mielenkiinto kohdistui siihen, että opiskelijalle tarjottiin parempi vaihtoehto saada opintoja eteenpäin. B3 piti mielenkiintoisena saamiaan tietoja opiskelijoiden taustoista ja työelämässä kertyneestä osaamisesta, joita tunnistamisen yhteydessä saatiin.

On se omalla tavallaan, on se niin kuin mä sanoin, jos toinen vaihtoehto on se, et opiskelija istuu turhautuneena siellä ja murmuttaa siitä, tää on niin kuin positiivinen tapa kehittää tavaltaan. (B2)

Kyllä koen tosi mielenkiintosena ja nähdä millasilla taustoilla meidän opiskelijat tääl on. Se ei oo tullu yhtään näkyväksi kurssilla, jollain on voinu olla piilossa sitä osaamista, ja hän ei siinä kurssin aikana tuo millään tavalla esiin sitä ja jotkut ihan tietosesti pitää matalaa profiilia. (B3)

Itsenäisyys

B-ryhmän opettajien mielestä opettajan työ ja osaamisen tunnistaminen on itsenäistä työtä. Palautteita ei liiemmin odoteta, koska ajatellaan, että työtä tehdään itsenäisesti. Arveltiin, että kollegat tai esimies eivät saa riittävästi tietoa tehdystä työstä, jotta he voisivat kommentoida sitä tai antaa palautetta.

Kauhean itsenäisesti tätä työtä saa tehdä, ei kukaan oikeesti perään kysele, niin muuta kuin sit se palaute tulee, mikä taas pitää kerätä, sitä kauttahan se viesti menee esimiehelle, eihän se esimies muuten tiedä, mitä me tehdään ja miten me tehdään. (B1)

Kollegat ei oo kommentoineet. Kukaan ei oo kysellyt sen perään. Kyllä kait se työn itsenäisyys ulottuu tänne saakka. (B1)

Olen voinu tehdä itsenäisesti. Yritin sitä tavallaan kysyä, ja esimies sano et siel verkossa on ohjeet. (B2)

On kauhean itsenäistä, melkein tuntuu, et liiankin yksilökeskeistä se tekeminen, just sen takia, et siit saattaa lähtee hyvin erilaisia käytäntöjä liikkeelle. Sen on melkein pakkokin olla, kun se on tällästä räätälöityä työtä. (B3)

Luovuus ja innovatiivisuus

B1 koki, että AHOT-ratkaisuissa ei ollut mitään uutta tai luovaa. B3 oli kokeillut jonkin verran erilaisia ahotointin toteutuksia. Hänen mukaansa menetelmien tuleekin kehittyä, koska ahotointi on ihan uusi tapa toimia. B2 oli käyttänyt uusia ja erilaisia tapoja tunnistaa osaamista. Hän oli suunnitellut kaikki tapaukset yksilöllisesti ja pohtinut osaamisen näyttämisen malleja luovasti lähtien jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesta tilanteesta.

Luovuutta - lopputuloksen nähden niin ei. Minä en ainakaan muista uusia ideoita, mä muistan vaan tän lopputuloksen hyvin. Ilman muuta näyttökoe pitää olla ja tää ei oo ainakaan mikään villi ajatus. (B1)

Mun mielestä toistaseks oon ratkaissu luovasti. Jos mä luen sitä meidän ohjeistusta, niin mä en saa sieltä mitään ohjetta. Mä oon tehny omalla tavalla. Mä en nimittäin, mä ihan aidosti lukemani perusteellakaan mä en näe sitä pakollisten opintojen ahotointitapaa ihan oikeana, siellä on jotkut jäänu jalkoihin, kun ei oo sitä kirjaa osannu lukee, ja näyttökoe ei mun mielestä välttämättä, riippuu tietysti miten se tehdään, mä en oo ollu niitä tekemässä. Ja toisaalta kaikkien kohalla, joku opiskelija on sanonut, et hän ei halua ahotoita, se on minusta hyövä. Opiskelija itse ainostaan pystyy arvioimaan, missä hänen osaamisensa on esim. perusopinnoissa, et hän haluaa kerrata, et hän selviää opinnoissa. Voi olla, että aikaa on ollu ja hän haluaa ajakohtaistaa niitä juttuja, tuolla illassa on varsinkin niitä, esim. pitkään pankissa olleita ihmisiä, jotka on esim. merkonomeja ja tulee kahdenkymmenen vuoden kuluttua. He usein sanoo, et he haluaa imee sen kaiken osaamisen ja ihan hyövä. (B2)

Yhen ahotin mä tein niin, että opiskelija oli tehnyt sitä työkseen vaikka kuinka paljon, niin hän teki mulle tehtävän, hän seuraa mun verkkokurssia, hän teki tehtävän ja sit hän osallistuu sparraajana keskusteluun, niin mä näen, et se on ihan oikee tapa tehdä sitä, eiks oo? (B2)

...jos sen opiskelijan pistää tekemään, pystyt sen pistää tekemään niin, et se osaaminen näkyy - vaikka hoitamaan yhden illan. (B2)

Kyllä vähän on ollu, mut ei mitenkään suuria innovaatioita, täytyykin olla, kun tää on niin uutta ja ei oo sellasta selvää prosessia, miten toimitaan ja mitä tapahtuu. Täs on pakkokin mieltä. Tää ei oo näyttökoe varsinaisesti. (B3)

Työn haastavuus

Opettajat pitivät AHOT-työtä haastavana lähinnä siksi, että prosessit olivat vielä niin epämääräisiä ja keskeneräisiä, että oli vaikea tietää, millaista osaamisen tunnistamisen tulisi olla. B1 mietti käytännön tilanteen vaikeutta ja pohdiskeli omaa osaamistaan tunnistaa oikeita asioita. Ainoastaan B2 tunsu osaavansa hy-

vin toteuttaa osaamisen tunnistamista ja oli varma omasta ammattitaidostaan. Hän arveli, että jos asiaa lähestytään liian pikkutarkasti, työ muuttuu vaikeaksi.

Se, miten mä sen asian ajattelen näyttökokeen osalta, meidän tulee osata poimia täsmälleen ne keskeisimmät asiat. Sehän on tavallaan vaativakin juttu. Että ei mennä sinne mihinkään lillukan varsiin, vaan osataan ottaa ne, mä koen toistaiseksi sen haasteellisena ja siinä mielessä vähän vaikeanakin. (B1)

Se just, että sä osaat ottaa ne, kun nyt ajattelee, et se on se käytännön ihminen, joka on hankkinut sen osaamisen. Tää nyt oli merkonomin tutkinnon suorittanut ja sit hän oli ollut käytännön työssä jo monta vuotta. Että mä osaan ottaa sen suuresta tietomäärästä, jotkut on hirvu tärkeitä ja jotkut vähemmän tärkeitä, et mä osaan poimii sieltä ne tärkeimmät asiat, jotka on sille osaamiselle ja sille ammatille ja ammatti-identiteetille tärkeitä. (B1)

Kait se on haastavaa, jos ois sellanen ihminen sellanen pilkunviilaaja, mä en enää pelkää mitään, mut on mulla kaikki paperit aika tarkkaan ja dokumentit, mä en pelkää, että mä joudun vastuuseen siitä tekemisestä. Mut voin kuvitella, et nuorelle opettajalle, uudelle opettajalle, joka koittaa tässä maailmassa eteenpäin. Se vois olla haastavaa, jos mä tietäisin, et mul on sellanen esimies, et onko se menny sen prosessin mukaan. (B2)

On aika vaativaa just sen takia, et tää on vähän epämääräistä, et ei ihan tarkkaan oo selvyyttä, et tekeeks asioita oikein vai ei. Aina, kun on epämääräistä, niin se tekee haastavaksi. Sinällänsä tää ei pitäisi olla kauheen haastavaa. (B3)

Työn palkitsevuus

Opettajien vastausten mukaan ahotoinnissa palkitsevinta oli ehdottomasti opiskelijan saama hyöty. B3 koki palkitsevana myös uuden kehittämisen. Opiskelijat olivat antaneet palautetta siitä, että oppilaitoksessa oli hyvin ymmärretty osaamisen tunnistamisen tarve ja sen mahdollisuudet.

Ei oo palkittu, paitsi opiskelijat kiittää, mua aika paljon opiskelijat kiittää, se on suurin palkinto opettajan työssä, niin kuin tiedät, kaikkein suurimman ilon sä saat. Se opiskelijan kiitos on se paras. (B2)

Meidän pitää tehdä sitä, se on itsestään selvää, se on työtä, ei siitä voi kieltäytyä kun se on työtä. Edelleen mä koen, et se on ihan järkevää työtä. (B2)

Toisaalta palkitsee se, et kun tää on uutta, niin kehittää uusia malleja, uusia tapoja, toinen palkitsee tää opiskelijoiden tyytyväisyys, asiakastyytyväisyys, et ne kokee, et tääl on hyvin ymmärretty tää osaamisen tunnistaminen. (B3)

Rakentavan palautteen saaminen

Opettajat olivat saaneet myönteistä palautetta niiltä opiskelijoilta, joiden osamista oli tunnistettu. Esimiehet eivät olleet antaneet AHOT-työstä palautetta. Opettajat eivät esimiespalautetta odottaneet. B3 oli saanut jonkin verran positiivista palautetta kollegoilta ja kokemuksia oli vaihdettu kollegoiden kesken.

Kollegat ei oo kommentoineet. Kukaan ei oo kysellyt sen perään. Kyllä kait se työn itsenäisyys ulottuu tänne saakka. (B1)

Opiskelijat on kiitollisii siitä, et he on pystyneet viemään elämää eteenpäin. Esimieheltä tai kollegoilta - en, mut en mä tiedä kuuluuko se niille kummallekaan. Mä luulen, et mä saisin esimieheltä palautetta, jos opiskelija kokis tulleensa kohdelluksi huonosti. Mä en yleensäkään

saa hirveesti palautetta esimieheltäni, mä en nyt oikein välttämättä ymmärrä, miks hän nyt tähän tarttus. (B2)

Opiskelijoilta, jotka on suorittanut tän, on tullut palautetta, ne on ollu hyvin tyytyväisiä, kiitollisia, prosessi on mennyt heidän näkökulmastaan sujuvasti ja hyvin, oikeastaan sielt on tullu palautetta. Esimieheittä? Ei. Kollegoilta? On oikeastaan. Kollegat siinä mielessä, kun me on vertailtu, et miten tätä ollaan tehty, niin on tullu, et hyvin, hyviä idea ja totahan vois käyttää. (B3)

5.3.8 Yhteenveto B-ryhmän tuloksista

Taulukossa 11 on esitetty yhteenveto B-ryhmän haastatteluista.

TAULUKKO 11 B-ryhmän opettajilla esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa.

RYHMÄ B ● B1 ○ B2 □ B3		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
Sisäinen yrittäjäisyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	oman asiantuntijuuden arvostaminen	● ○ □		
	mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön	● ○ □		
Sisäinen yrittäjäisyys				
	mahdollisuuksien havainnointi	○	● □	
	muutoshalukkuus	○	□	●
	visionäärisyys	○	□	●
	aloitekyky	○	□	●
Sisäinen yrittäjäisyys ja psykologinen omistajuus				
	omien resurssien käyttö	○	□	●
Psykologinen omistajuus				
	tehokkuus ja vaikuttamisen tarve	○ □	●	
	tilan ja paikan tarve	○	□	●
	vastuu omasta työstä	○ ● □		
	kohteen tunteminen	○		● □
Psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	sosiaalinen ilmapiiri		● □	○

RYHMÄ B ● B1 ○ B2 □ B3		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
Työn ilo				
	mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ	○	● □	
	itsensä toteuttaminen, uuden oppiminen	○	□	●
	onnistumisen tarinat	○	● □	
	kannustuksen saaminen			○ ● □
	hyvä johtaminen			○ ● □
	konfliktien sujuva ratkaiseminen	ei esiintynyt konflikteja		
Sisäinen yrittäjä ja työn ilo				
	myönteinen asenne	○	● □	
	itsenäisyys	○ □	●	
	luovuus, innovatiivisuus	○	□	●
	työn haastavuus	● □	○	
	palkitsevuus		○ □	●
	palautteen saaminen		○	● □

B-ryhmän kolme opettajaa olivat eri osaamisryhmistä. Heillä ei ollut aiemmin mainittua 30 opintopisteen osaamisen tunnistamisen koulutusta. B2 oli opiskellut itsenäisesti osaamisen tunnistamista ja aihetta oli käsitelty myös opinto-ohjaajakoulutuksessa, johon hän oli osallistunut. Hän myös toimi opettajan työn ohella opinto-ohjaajana.

Opettajien ajatukset olivat joissakin asioissa yhteneväiset, mutta monin paikoin poikkesivat selvästi toisistaan.

Opettajat arvostivat omaa ammattitaitoaan ja pitivät itseään oikeana henkilönä osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja toteutukseen. He olivat myös yksimielisiä siitä, että osaamisen tunnistamisessa opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä. Opettaja vaikutti sekä suoraan omaan työhönsä että osaamisryhmän kautta yhteisiin pelisääntöihin.

Suhtautuminen osaamisen tunnistamiseen vaihteli. B2 suhtautui asiaan ehdottoman myönteisesti ja näki asiassa monia mahdollisuuksia. Hän tarkasteli osaamista ja oppimista laajemmin ja katsoi, että oppimista tapahtui paljon myös oppilaitosten ulkopuolella. Hänen mukaansa tätä osaamista tulisi arvioida samalla tavalla kuin oppilaitoksessa syntyvää osaamista. Muilla opettajilla oli varauksia osaamisen tunnistamiseen.

Opettajat olivat tottuneet muutoksiin työssään. B2 näki osaamisen tunnistamisen tuomissa muutoksissa selvästi opiskelijan edun, joten hän suhtautui niihin myönteisesti. B1 ja B3 näkivät muutokset kriittisemmin ja olivat enem-

män varautuneita niiden suhteen. Tulevaisuudessa ahotoinnin uskottiin lisääntyvän. B2 uskoi opintojen nopeutumiseen ja B3 uskoi osaamisen tunnistamisen prosessien kehittyvän ja menetelmien monipuolistuvan.

B2 kokeili ja kehitti ahotoinnin menetelmiä käytännön tilanteissa itsenäisesti, B1 suhtautui varovaisesti uusiin tapoihin tunnistaa osaamista ja piti hyvänä käytäntönä sitä, että työtä tehtiin kollegan kanssa yhdessä. B3 kokeili erilaisia menetelmiä käytännön AHOT-tilanteissa.

Omien resurssien käyttö vaihteli. B1 oli tehnyt osaamisen tunnistamista työaikana, eikä pitänyt ajankäyttöä merkittävänä, B2 oli suunnitellut jokaisen tapauksen erikseen, mutta piti mahdollisena suunnitella jatkossa tapauksia yhdenmukaisemmiksi ja näin säästää aikaa. Hän oli myös käyttänyt paljon resursseja osaamisen tunnistamisen opiskeluun. B3 mietti, mitä eroa on ajankäytöllä, jos opiskelija osallistuu opintojaksolle tai hänen osaamistaan tunnustetaan yksilöllisesti. Osaamisen tunnistamista hän piti selvästi ajallisesti vaativampana tapana.

B2:lla oli suuri vaikuttamisen tarve oppilaitoksessa tehtävään osaamisen tunnistamiseen. Hän halusi vaikuttaa laajasti niihin näkökulmiin ja käytäntöihin, joilla asiaa toteutettiin käytännössä. B3 piti tärkeänä, että uuteen asiaan osallistuvat kaikki opettajat, jotta käytäntö saadaan yhteneväiseksi ja osaamisen tunnistamisen laatu varmistettua. B1 halusi vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä sitä laadukkaasti, mutta hän ei tuntenut tarvetta vaikuttaa asioihin laajemmin.

B2:lle osaamisen tunnistaminen oli luontaista työtä ja asia oli hänelle tuttu ja jokapäiväinen asia. B3 arvioi osaamisen tunnistamisen olevan hänen oman ammattitaitonsa mukaista työtä. B1 puolestaan oli ahotoinnin toteuttamisesta vähän epävarma ja halusi varmistaa sen sujumuuden tekemällä sitä kollegan kanssa yhdessä.

Kaikki opettajat tunsivat suurta vastuuta työstänsä. Vastuuta tunnettiin ensisijaisesti opiskelijoita kohtaan. He pitivät tärkeänä, että osaamisen tunnistaminen oli tasapuolista ja oikeudenmukaista. He kantoivat vastuuta myös työelämää kohtaan. He painottivat, että opettajan tehtävä on arvioida opiskelijoiden osaamista niin, että työelämä saa oikean kuvan opiskelijan osaamisesta.

Vain B2 oli perehtynyt osaamisen tunnistamiseen. Hän oli aiheen asiantuntija ja tunsu sen lähtökohdat, tarkoituksen ja monenlaisia toimintatapoja tunnistaa osaamista. Hän oli opiskellut asiaa itsenäisesti ja muun koulutuksen yhteydessä. B1 arveli, että tietoa oli saatavilla, jos itse oli aktiivinen. Hän tunnisti käytännössä osaamista "maalaisjärjellä". B3 kaipasi ehdottomasti enemmän keskustelua käsitteistä ja yhteisestä näkemyksestä asiaan. Hän toivoi myös lisää valmiuksia käytännön työhön ja tietoa osaamisen tunnistamisessa käytettävistä työkaluista.

Haastateltavat pitivät koulutusohjelman kehittämissilmapiiriä huonona tai melko huonona. He arvelivat, että innostusta uuden kehittämiseen ei ollut ja negatiivinen suhtautuminen uusiin asioihin levisi opettajien keskuudessa helposti. Arveltiin, että jostakin asiasta innostuneen opettajan oli vaikeaa viedä asiaansa eteenpäin yksin. Asioiden etenemiseen tarvittiin muita innostuneita mukana. Negatiivinen suhtautuminen osaamisen tunnistamiseen johtui haasta-

teltavien mukaan myös siitä, että johdon suunnittelema ja toteuttama kehittämisprosessi hoidettiin heikosti.

Opettajat kokivat oman työn mielenkiintoisena ja työ koettiin omaksi. Myös ahotoinnin uskottiin olevan mielenkiintoista, kun riittävästi tietoa ja korvausta sen tekemiseen saadaan. Opettajilla oli onnistumisiakin. Onnistumisen kokemukset tulivat siitä, että opettajat näkivät, että tunnistamisesta oli hyötyä opiskelijalle ja he kokivat, että tunnistaminen oli mennyt oikeudenmukaisesti.

B3 oli keskustellut kollegojen kanssa toteutustavoistaan. Kollegat olivat pitäneet käytettyjä menetelmiä hyvinä. Muut eivät olleet saaneet kannustusta esimiehiltä tai kollegoilta.

AHOT-kehittämisprosessin johtamista opettajat pitivät huonona. Käsitteistä tai ahotoinnin perusteista ei keskusteltu. Arveltiin, että esimiehillä ei ollut tarpeeksi tietoa kehittämistehtävän johtamiseen. Haastateltavat kokivat, että osaamisryhmille annettiin tehtävä ja se piti tehdä tiettyyn päivään mennessä. Ohjeita tai toimintamalleja ei saatu riittävästi. Konflikteja opettajien kesken osaamisen tunnistamisen kehittämisessä tai toteuttamisessa ei ollut esiintynyt.

Opettajat kokivat AHOT-työn hyvin itsenäiseksi, jossain määrin jopa liian itsenäiseksi, jotta saataisiin yhtenevät käytännöt. Opettajat eivät odottaneet esimiehiltä palautetta AHOT-työstä, koska käytännössä oli totuttu saamaan palautetta ensisijaisesti vain opiskelijoilta.

Osaamisen tunnistamisessa oli käytetty uusia menetelmiä tai tapoja eri tavoin. B1:n mukaan mitään uutta tapaa ei otettu käyttöön, B3 oli kokeillut erilaisia menetelmiä, mutta arveli, että osaamisen tunnistamisen lisääntyessä menetelmätkin kehittyvät ja monipuolistuvat. B2 oli toteuttanut osaamisen tunnistamista luovasti. Hän oli etsinyt ratkaisuja jokaiselle opiskelijalle erikseen lähtien juuri kyseisen opiskelijan omasta tilanteesta.

Opettajille palkitsevinta osaamisen tunnistamisessa oli se, että he näkivät miten opiskelijat hyötyivät tunnistamisesta. Tuntui palkitsevalta, kun opiskelijoiden opinnot etenivät ja opettajat kokivat auttavansa opiskelijoiden opiskeluprosessia. B3 koki palkitsevana myös uuden kehittämisen.

Opettajat olivat saaneet myönteistä palautetta niiltä opiskelijoilta, joiden osaamista he olivat tunnistaneet. Opiskelijat olivat iloisia ja kiitollisia siitä, että opinnot etenivät. Opiskelijat myös arvostivat, että oppilaitoksessa oli ymmärretty osaamisen tunnistamisen merkitys.

5.4 Ryhmä C:n osaamisryhmän jäsenten tiedollinen osaaminen ja asenteet

Ryhmä C koostui yhden osaamisryhmän opettajista (taulukko 12). Osaamisryhmässä keskusteltiin suunnittelukokouksissa paljon osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Tutkimuksen aineistona ovat osaamisryhmän kolmen suunnittelukokouksen nauhoitukset. Nauhoitukset on tehty keväällä 2010,

syksyllä 2010 sekä keväällä 2011. Kevään 2011 kokouksessa oli mukana myös yksi esimies, joka oli valmistautunut vastaamaan AHOTia koskeviin kysymyksiin ja tehtyihin ehdotuksiin. Kokousten jälkeen haastattelin osaamisryhmän kolmea opettajaa. Haastatelluista opettajista kukaan ei osallistunut AHOT-koulutukseen, mutta osaamisryhmässä oli yksi jäsen, ryhmän vetäjä, joka oli mukana koulutuksessa. Haastattelut tehtiin syksyllä 2010, keväällä 2011 ja keväällä 2012.

Ryhmä C:n osaamisryhmä	Haastateltava C1 opintojakson vastuuopettaja, osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun
	Haastateltava C2 opintojakson vastuuopettaja, osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun ja vapaasti valittavien opintojaksojen AHOT-suunnitteluun
	Haastateltava C3 opintojakson vastuuopettaja, osallistunut perusopintojen osaamisen tunnistamisen suunnitteluun
	Osallistuja C4
	Osallistuja C5
	Osallistuja C6 opintojakson vastuuopettaja, osallistunut AHOT-koulutukseen

TAULUKKO 12 Ryhmä C

Ensimmäisessä suunnittelukokouksessa osaamisryhmä keskusteli osaamisryhmälle kuuluvien perusopintojen ja pakollisten ammattiopintojen osalta siitä, voidaanko osaaminen näyttää ja toisaalta, miten osaaminen voidaan näyttää näiden kahden opintojakson osalta. Toiseen suunnittelukokoukseen oli saatu toimeksiantona mallipohja, ja tavoitteena oli tehdä mallin mukaiset taulukot osaamisryhmän kahden pakollisen opintojakson arvioinnin kriteereistä. Kolmannessa suunnittelukokouksessa keskusteltiin vapaasti valittavien opintojaksojen arviointikriteereistä ja suunniteltiin niitä vaihtoehtoja, joita osaamisen tunnistamisessa voidaan näissä opintojaksoissa käyttää. Kokouksessa pohdittiin myös, miten opiskelijat saavat tietoa osaamisen tunnistamisesta.

Suunnittelukokouksissa kävi nopeasti selville se, että ryhmän jäsenillä ei ollut tietoa osaamisen tunnistamisesta kovin paljon. Tieto oli peräisin niistä toimeksiannoista, jotka oli annettu koulutusohjelman kokouksissa. Yksi osaamisryhmän jäsen (C6) oli mukana erillisessä AHOT-koulutuksessa. Muut eivät olleet tutustuneet lisämateriaaleihin tai ottaneet itsenäisesti selvää osaamisen tunnistamisesta.

C6 oli ryhmän vetäjä ja hän oli osallistunut AHOT-koulutukseen. Hän teki suunnittelukokouksiin ehdotukset osaamisen tunnistamisen toteutuksista yhden perusopinnon, yhden pakollisen aineopinnon ja yhden vapaasti valittavan opintojakson osalta toimeksiantojen perusteella ja esitti ne ryhmän muille jäsenille. Tavoitteena oli muokata ehdotuksia lopullisiksi ratkaisuuksi siitä, miten osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen käytännössä toteutetaan osaamis-

ryhmälle kuuluvissa pakollisissa ja vapaasti valittavissa opintojaksoissa. Muut jäsenet tulivat suunnittelukokouksiin valmistautumatta ryhmälle annettuihin tehtäviin.

Ensimmäisessä suunnittelukokouksessa pohdittiin yleisesti AHOT-mahdollisuuksia ja ahotoinnin merkitystä. Toimeksianto oli vapaamuotoinen, ja valmiita taulukoita tai malleja ratkaisuihin johto ei esittänyt. Ryhmän vetäjä esitti ehdotuksensa ensimmäisen pakollisen opintojakson osaamisen tunnistamisesta. Tämän jälkeen ryhmässä käytiin keskustelua ehdotuksesta sekä siitä, voidaanko opiskelijoiden osaamista tunnistaa myös toisella pakollisella opintojaksolla.

Ryhmän jäsenet osallistuivat keskusteluun eri tavoin. Ensin keskusteltiin laajasti siitä, voidaanko ylipäätään toisella pakollisella opintojaksolla tunnistaa osaamista vai edellytetäänkö kaikkien osallistuvan opintojaksolle. Perusteena opintojaksolle osallistumiseen oli se, että opintojaksossa opittavia taitoja ja tietoa opiskelija tarvitsee usealla muulla tulevalla opintojaksolla. Osaamisryhmässä päädyttiin kuitenkin siihen, että opiskelijoiden osaamista voidaan tunnistaa molemmilla pakollisilla opintojaksoilla.

Kokouksessa käsiteltiin C6:n esittämää ehdotusta. Siihen tehtiin lisäyksiä, tekstiä muokattiin ja tarkennettiin. Valmis ehdotus hyväksyttiin ja päätettiin toimittaa johdolle.

Pakollisen opintojakson käsittelyn jälkeen C6 esitteli vastuupettajana tekemänsä yhden vapaasti valittavan opintojakson AHOT-ehdotuksen mallin. Ryhmän jäsenet esittivät kysymyksiä mallista. Eniten herätti kiinnostusta se, oliko malli oma vai johdolta tullut päätös. Malli sai kannatusta usealta ryhmän jäseneltä.

Jos jotain voisin veikata niin mä veikkaan, et tästä tulee meidän talon standardi. (C2)

Ryhmän jäsenet ideoivat mallin käyttöä myös muissa opintojaksoissa kohdalla. Erilaisia ehdotuksia esitettiin ja niistä vaihdettiin mielipiteitä.

...sitä mä vaan ... et jos tässä kurssissa olis sama taulukko ja ne asiakokonaisuudet mitä siel tehdään, niin ton lopputekstin vois copy paste suoraan. Se on portfoliona esitettävissä. (C5)

...kauheen hyvä toi C6:n malli, aihealueethan sä tiiät mikä prosessi siin on ja ton lopun voit tehdä samalla tavalla. (C5)

Ennen toista suunnittelukokousta koulutusohjelmassa järjestettiin koulutustilaisuus, jossa käsiteltiin osaamisen tunnistamisessa käytettävien osaamisen arviointikriteerien laatimista. Koulutus kesti neljä tuntia ja se oli pakollinen tilaisuus. Kutsu lähetettiin kuitenkin niin myöhään, etteivät kaikki ryhmän jäsenet pystyneet siihen osallistumaan.

Koulutustilaisuudessa esiteltiin yhteinen mallipohja, joka oli laadittu arviointikriteerien laatimista varten. Mallipohja toimitettiin osaamisryhmille täytettäväksi.

Toisen suunnittelukokouksen tavoitteena oli laatia mallipohjalle pakollisista opintojaksoista arviointikriteerit. Ensimmäisen ja toisen suunnittelukokouksen välillä oli aikaa kulunut viisi kuukautta.

C6 teki yhteisen suunnittelun pohjaksi kuvaukset molemmista pakollisista opintojaksoista ja esitteli ne ryhmän jäsenille. Tarkoituksena oli keskustella ehdotuksista ja tehdä niihin yhteisesti sovittavat muutokset ja lisäykset. Koska aikaisemmista suunnitelmista oli kulunut viisi kuukautta, ryhmän jäsenillä ei ollut selvää muistikuvaa aiempien suunnitelmien sisällöistä.

Suunnittelukokouksissa käydyistä puheenvuoroista ilmeni eri henkilöiden asenne osaamisen tunnistamiseen. Taulukkoon 13 on koottu osaamisryhmä C:n jäsenten kommentteja osaamisryhmän kolmen suunnittelukokouksen aikana. Kommentit kertovat osallistujien suhtautumisesta osaamisen tunnistamiseen ja niiden opintojaksojen AHOT-suunnitteluun, joista omalla ryhmällä oli suunnitteluvastuu.

TAULUKKO 13 Tutkimuksessa mukana olevan osaamisryhmän jäsenten suhtautuminen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen

	Opettaja C4 "Ihan sama, ei vai- kuta.."	Opettaja C3 "Tehdään helposti"	Opettaja C5 Asiallinen, mutta ei hahmottanut osaa- misen tunnistami- sen käsitteitä	Opettaja C1 Valmis kehittämään pedagogisista lähtö- kohdista, tuo uusia ehdotuksia	Opettaja C6 Tuntee asian ja on valmis kehittämään, mukana koulutuksessa, laati pohjaehdotukset
Kohteen tunteminen (Pierce, Kostova, Dirks 2001)	<p>Ei uusia ehdotuksia suunnitelmaan.</p> <p>Mut se kollegan kuvaus oli tota anteeks tää maanläheinen termi, sellanen lii-runmlaaru, et vitosen osaa täydellisesti tai lähes täydellisesti, kattavasti mut neloseen oli pienii virheitä..</p> <p>kyllä tää on ihan kotikutoista mejjän talossa...</p> <p>Joskus tekis mieli testata lukeeks tätä kukaan, laittaisi tonne jonkun koukun, vitosen kohtaan et opettajan lempitapaus</p>	<p>Ei uusia avauksia, mutta otti kantaa tekstiehdotuksiin. Esitti useita kysymyksiä, mitä eri asioilla tarkoitetaan.</p> <p>Mä mietin vain käytännössä, et kun sul on tää koe. Alatko sä arvioimaan niiden sanallisten mukaan vai heitätkö sä prosenttien mukaan maksimipisteistä, miten se arvosana tulee.</p>	<p>Tää tunnistaminen ja tunnustaminen, mikä ero näil oikein on?</p> <p>Tää on kansainvälistä, missä käytetään, niin Ranskassa</p>	<p>Useita uusia avauksia ja ideoiden kehittämistä, laadunvarmistaja</p> <p>...kyllä kaikki koulut tekee</p> <p>..kyl ne tulee jostain opetusministeriöstä</p>	<p>Tunnustaminen on se mitä opettaja tekee ja katsoo mitä se osaaminen on ja tunnustaminen on numeron antamista, et se hyväksytään osaksi meidän opintoja. Sehän on ihan selvä.</p> <p>...tää ei sais olla vastaava kuin tentti, tää pitäisi olla kevyempi kuin tentti. Tai kurssi käydään ja sitten tentti, niin tän ei pitäisi viedä sitä samaa aikaa</p>

<p>Mahdollisuuksien havainnointi ja niiden toteuttaminen Hostager 1998, Pinchot 1986, Kao 1991).</p>	<p>Jos meillä on käytössä ne pisteet ja niitten mukaan suoritetaan arviointi, niin tää ei tuu vaikuttamaan meijän elämään mitenkään</p>				<p>...mut avataan tää arviointi. Miksei me annettas mahdollisuuksia sellasille opiskelijoille, joilla on jo osaamista - siitähän tässä on kyse.</p> <p>Mut tää on ihan hyvä opettajien kannalta miettiä näitä asioita, ei tää on keneltkään pois, jos me mietitään joka kurssille valmiiksi tällänen malli. Jos sit tulee joku opiskelija joka on tosi guru jossakin jutussa, helpotetaan hänen työtänsä et hänen ei tarvii tehdä ylimääräistä.</p>
<p>Muutoshalukkuutta (Amit ym. 1993)</p>	<p>kuka näitä lukee ja kuka näitä käyttää...mut ne ei onneks lue näitä</p> <p>..mä luulen, et koirat ei perään hauku..</p>	<p>...kokeessa on helppo kattoo se osaaminen, mä vaan ajattelin omaa helppoutta</p> <p>...ei tehdä tästä liian työlästä...</p> <p>...mä oon sitä mieltä, että tehdään vaan näyttökoe, jonka kuka tahansa pystyy pitämään sen näyttökokeen.</p>			<p>...sellanen positiivinen asenne tähän hommaan, eikä aina vaan miks pitää tehdä.</p>

Aloitekyky (Block & MacMillan 1996, Koironen & Pohjansaari 1994)	hankalahan meidän on luvata et selviää työelämän haasteista, kun me ei tietä	...ei varmaankaa lue ...voisko se olla "hy- vin" - ei kait niitä kukaan oikein niin tarkkaan lue		...must pitäis ottaa kanssa, et oletettavis- sa on, et se pystyy kehittämään itseään jatkossa pidemmäl- lekin ja tarttuu uu- denlaisiin tehtäviin, kun ei me kaikkii voida testata.	Mä olen suunnitellu ai- van itse, tää ei pohjaudu nyt mihinkään annettuun malliin.
Omien resurssien käyttö, potentiaalin investointi (Pierce, Kostova, Dirks 2001)					Mä yritin aloittaa tätä asiaa sen verran, ett mä yritin kirjoittaa vähän alustavasti
Oma asiantuntijuus					...arviointitapa olis tässä portfolio, jossa selvitys yrityksessä käytettävästä järjestelmästä, annettujen käsitteiden kuvaus ja kuvaus työtehtävistä ja sitten näitä operatiivisia toimintoja, mä oon ajatel- lu tai ehdottanut et miks- ei se voi tehdä jonkun harjoituksen ja liittää sen portfolioon, sit me on annettu jotkut käsitteet, mitkä pitää kuvat ja sit- ten on vielä se työtehtä- vistä kuvaus

C1 tunsi AHOTin taustaa ja ymmärsi sen liittyvän laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Hän teki esitettyyn pohjaehdotukseen uusia avauksia ja kantoi vastuuta siitä, että ryhmä sai aikaan hyvän ja laadukkaan lopputuloksen. Hän ei tuntenut suurta innostusta tehtävään, vaan koki tehtävän toimeksiantona, joka ryhmän tuli tehdä. Omaa aikaa asiaan perehtymiseen hän ei ollut käyttänyt.

C3 piti tärkeänä, että ratkaisut ovat mahdollisimman helppoja ja opettajilta vähän työtä vaativia. Hän ei esittänyt uusia ehdotuksia suunnittelun aikana. Hän hyväksyi esitetyt mallit.

C4 piti AHOT-suunnittelua turhana ja esimiesten keksimänä asiana. Hän ei nähnyt sen yhteyttä laajempiin kokonaisuuksiin. Hän epäili, että asia oli ”heitetty” osaamisryhmille, jotta ryhmät saisivat tekemistä. Hän arveli, että opiskelijat tai esimiehet eivät tule tutustumaan ryhmän tekemiin suunnitelmiin, joten tekstin joukkoon voisi lisätä asiaankuulumatonta huumoria. C4 ei esittänyt yhtään uutta ehdotusta malliin.

C5 kysyi muilta ryhmän jäseniltä, mitä eroa on käsitteillä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Hän oli käytännössä kuitenkin tunnistanut opiskelijoiden osaamista, mutta ei osannut yhdistää sitä suoraan kokouksessa käsiteltävään asiaan. Hän kertoi omista tunnistamistilanteista esimerkkejä ja teki muutamia ehdotuksia suunnitelmiin. Tehtävän hän koki pakollisena toimeksiantona.

Ryhmä työskenteli kuitenkin hyvässä yhteishengessä ja pohjaehdotuksen sanamuotoja muutettiin, muutamia asialisäyksiä tehtiin ja kokouksen lopuksi saatiin yksimielisesti hyväksytyt mallit pakollisista opintojaksoista.

Kolmannessa suunnittelukokouksessa käsiteltiin vapaasti valittavien opintojaksojen AHOT-suunnitelmia. Kokouskutsussa oli pyyntö siitä, että jokainen vastuuopettaja tekisi kokoukseen oman ehdotuksen opintojaksonsa AHOT-menettelystä. Tarkoituksena oli yhdessä arvioida suunnitelmia ja antaa mahdollista palautetta ehdotuksista. Edellisestä suunnittelukokouksesta oli kulunut aikaa viisi kuukautta.

C6 esitti oman mallin siitä, miten vapaasti valittavan opintojakson osaamisen tunnistaminen käytännössä toteutettaisiin. Ehdotus koski yhtä vapaasti valittavaa opintojaksoa. Ehdotuksessa oli osaamiseen liittyvät tavoitteet, ohjeet opiskelijalle ja kriteerit arvioinnista.

Muut eivät esittäneet omia suunnitelmia. C1 kertoi, ettei ole vielä tehnyt omaa suunnitelmaansa, C2 oli suunnitellut osittain oman toteutuksensa, mutta se ei ollut vielä valmiina kommentoitavaksi.

C2 kyseli monia tarkennuksia C6:n esittämästä ehdotuksesta ja mietti samojen ideoiden käyttämistä oman opintojaksonsa suunnittelussa. Hän piti ehdotusta sopivana myös muihin opintojaksoihin ja aikoi tehdä suunnitelman omasta opintojaksosta esitetyn mallin perusteella. Hän ei ehdottanut uusia ratkaisuja tai ehdotuksia esitettyyn malliin.

Tilaisuuteen kutsuttu esimies tuli paikalle kokoukseen. Tarkoitus oli saada vastauksia AHOT-suunnittelussa vielä avoinna oleviin kysymyksiin. Häneltä kyseltiin suunnitelmien tekemisestä sekä siitä, miten käytännössä osaamisen tunnistamisen prosessi toimii ja miten opiskelija saa tiedon osaamisen tunnis-

tamisen mahdollisuudesta ja siitä, mitä se häneltä edellyttää. Jokaiseen opintojaksokuvaukseen oli lisätty yleisteksti osaamisen tunnistamisen mahdollisuudesta. Käytännön tilanteita siitä, miten opiskelija saa tarvittavat tiedot tai miten hän toimii, ei ollut vielä suunniteltu. Suunnittelemattomuus herätti ryhmän opettajien hämmästyä.

Mä oon niin hämmästynyt, et miks näitä on niin suurella työllä tehty, kun ei se näy, et niitä käytettäis jossain. (C1)

...onks tää näin keskeneräinen vielä, tää koko AHOT-asia? (C1)

Esimies puolustautui sillä, että opintojaksokuvauksissa oli yleisteksti, jossa pyydettiin ottamaan yhteyttä opettajaan AHOT-asioissa.

C6 esitteli AHOT-suunnitelmansa yhdestä vapaasti valittavasta opintojaksosta. Suunnitelmassa oli opiskelijoille tarkoitettut ohjeet ja idea siitä, miten opiskelija saa ohjeet, miten hän arvioi omaa osaamistaan ja miten hänen tulee toimia halutessaan näyttää osaamisensa. Osaamisen tunnistaminen lähtee aina opiskelijan tahdosta näyttää omaa osaamistaan.

Ryhmässä käytiin keskustelua siitä, miten opiskelija toimii ja missä vaiheessa hän ottaa yhteyttä opettajaan. Ryhmän jäsenet vastustivat yksimielisesti jo olemassa olevaa ohjetta. Heidän mukaansa ohjeen noudattaminen teettäisi opettajalla ylimääräistä ja päällekkäistä työtä. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että C6:n esittämä malli toimisi paremmin ja opiskelija osaisi arvioida sen mukaan omaa osaamistaan ja osaisi tehdä tarvittavat tehtävät osaamisensa näyttämiseksi. Ryhmä esitti esimiehelle toiveensa, että sama malli otettaisiin käyttöön koko liiketalouden koulutusohjelmassa.

Taulukossa 14 kuvataan C-ryhmän jäsenten asenteita osaamisen tunnistamisen kehittämiseen ja heidän osaamisen tunnistamisen tiedollisen osaamisen tasoa.

TAULUKKO 14 Tutkimuksessa mukana olevan osaamisryhmän (Ryhmä C) jäsenten tiedollinen osaaminen ja asenteet AHOT-kehittämistehtävään

		Motivaatio/asenne		
Tiedollinen asiantuntijuus		- ei kiinnostunut asiasta	+ normaali vastuu työn tekemisestä	++ innostunut
	- ei erillistä perehtymistä	ei kiinnostunut asiasta, ei perehtyneisyyttä C3 C4	tiedollinen osaaminen puutteellista, vastuuta työn tekemisestä C1 C2 C5	
	+ on perehtynyt asiaan	asiaan perehtynyt mutta motivaatio puuttuu		tietoa ja innostusta asiaan C6

Suunnittelukokousten jälkeen haastattelin erikseen kolmea ryhmän jäsentä. Näistä haastateltavista kukaan ei osallistunut erilliseen osaamisen tunnistamisen koulutukseen, mutta jokainen oli osallistunut oman ryhmän suunnittelu-työhön ja jokainen oli yhden opintojakson vastuupettaja.

5.5 Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin/ Ryhmä C

5.5.1 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät, psykologista omistajuutta vahvistavat ja työn iloa tuovat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Oman asiantuntijuuden arvostaminen

Osaamisen tunnistamisessa haastateltavat ryhmän C jäsenet uskoivat omaan asiantuntijuuteensa. Toisaalta todettiin, että olisi turvallista, jos useampi opettaja toisi näkemyksensä suunnitteluun.

..mun asiantuntemusta käytetään. Kyllä, mut ei sitä välttämättä kunnioiteta... mä luulen et arvostetaan, mut sit tulee aina nää pihydet ja muut tekijät, jotka kuitenkin sit ohittaa tosta vaan, ei sit enää keskustellakaan, et se tavallaan loukkaa mua ihan verisesti. (C1)

No sanotaan niin, että jos tekee yksin jostakin opintojaksosta sitä, niin en oo varma, mut sillei varmaan oikea henkilö et suurin piirtein tietää oman opetusalsansa, mutt kyllä useamman henkilön näkemys ehkä ois tarpeellinen. Jos tehdään yksin jostakin vapaasti valittavasta, niin siin on tietysti riski, et siin ei kaikki asiat tuu huomioitua. (C2)

...kyllä kait ne opettajat, jotka sitä opettaa, on ilma muuta oikeita henkilöitä suunnittelemaan. (C3)

Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön

C1 tunsu turhautumista siitä, että osaamisen tunnistamisen kehittämispöessi oli suunniteltu huonosti. Opettajan tai opiskelijan näkökulma puuttui asiasta kokonaan. Keskenereäisyys vaikeutti oman työn suunnittelua. Muut arvelivat, että he pystyivät vaikuttamaan omaan työhönsä riittävästi.

Mikä siin on, et opettajia ei voi ottaa mukaan suunnitteluun ja joskus opiskelijoitakin, se syö uskottavuutta. Samalla tavalla turhat kokoukset syö uskottavuutta. Miltä näyttää opiskelijoiden kannalta nää jutut, ei ne mieta sitä. (C1)

Ei kukaan muukaan pysty enempää vaikuttamaan kuin minä paitsi lukujärjestyksen suunnittelija. (C2)

5.5.2 Osaamisen tunnistamisessa ilmenevät sisäisen yrittäjyyden piirteet

Mahdollisuuksien havainnointi

Haastateltavat pitivät osaamisen tunnistamista hyvänä asiana. Varsinkin iltaopiskelijat ovat heidän mukaansa työn kautta oppineet samoja asioita, joita opetetaan ja joita voidaan tunnistaa. Osaamisen tunnistamisessa nähtiin myös riskejä.

Osaamisen tunnistaminen - musta se on aika tärkeä asia. Etenkin mä näen iltaopiskelijoille hirveen tärkeänä, että kun ne ei aikoinaan opiskellu tarpeeksi, niin ne on varmaan työn kautta oppineet ihan samoja asioita, mitä me opetetaan niille. Oishan se hyvä jos tunnistetaan, niil on muutenkin tiukkaa, päiväis mä en oo niinkään varma, et sil on niinkään merkitystä, ellei sinne tuu sitten sellaisii, jol on työkokemusta ja uraa tehneet. (C1)

Täst hyöttyy ensi kädessä se opiskelija itse, sit tietenkin koko opiskelusyöteemi, jos ne saadaan nopeammin läpi, valtiota myöden tai opetusministeriötä myöden. En tiedä tuleeko se sit niin, et tavallaan vastaan, et opetusministeriö leikkaa niitä rahojakin, kun alkaa lyhyellä ajalla valmistua, jos löydetään paljon osaamisen tunnistamista. (C1)

Kyllä siinä eittämättä tietysti järkea on, aina löytyy niitä ihmisiä, jotka oikeasti osaa näitä juttuja, mutt pieni pelko tosiaan, et meneeks tää vähän yli. Meidän tehtävöhän on opettaa ja opiskelijatkin kuitenkin pääsääntöisesti tulevat hakemaan täältä oppia, ja jotkut saattavat olla yllättyneitä ja hämmentyneitäkin, että heillä joku vanha suoritus voisi olla, eivätkä oo välttämättä asennoituneet siihen sillä tavalla. Joskus tuntuu et, ei liikaa nyt mainostettais tätä, koska kuitenkin he ajantasaista tietoa tulee täältä hakemaan. (C2)

Hyvähän se on ilman muuta, kun ajattelee, et joku merkononi tai datanomi sil kun oli ne tiedot, ei kumminkaan voimu hyväksilukee, et jollain tavalla se piti näyttää se osaaminen. Hyvähän tää on, tää on ihan selkee peli. (C3)

Muutoshalukkuus

Opettajat suhtautuivat muutoksiin työssä kahdella tavalla. C2 ja C3 arvioivat, että työssä oli tarpeeksi muutoksia, eivätkä he toivoneet niitä lisää. C1 kehitti mielellään ja piti muutoksia tarpeellisina. Hänen mukaansa opettajan työn kehittämiseen kuuluvat muutokset.

...tossakin olisi jonkinlainen keskitie mulla mielekkäin. Ei tietysti rutiininomaista työtä pelkää, mutta tuota kyllä tuntuu, että tätä kehittämistä on ollut aika paljon viime aikoina, et alkaa sellanen ähky tunne olemaan siinä mielessä. Sanotaan, että rajoitetussa määrin kehitystyötä kiitos, mutta ei ihan hirveitä määriä en halua tehdä. (C2)

...tähän tulee luonnostaankin muutoksia ihan riittävästi ja tarpeeksi. (C3)

Visionäarisuus

Kun osaamisryhmä sai toimeksiantoja osaamisen tunnistamisesta, osaamisryhmä kokoontui päättämään annetusta tehtävästä ja yhteisestä linjasta. Asiassa edettiin toimeksiantojen mukaisesti, eivätkä haastateltavat opettajat pohtineet osaamisen tunnistamisen tulevaisuutta sen pidemmälle.

Aloitekyky

Ryhmän vetäjä esitteli suunnittelukokouksissa ehdotukset ryhmän omien opintojaksojen osaamisen tunnistamisen toteuttamiseksi. Opettajat kommentoivat esitettyjä ehdotuksia ja ehdotuksien sisältöön ja tekstiin tehtiin pieniä muutoksia. Opettajat eivät tehneet muita omia aloitteita.

En mä oikein osaa sanoa, äkkiä sanoisin että en tee aloitteita. Mutta en tiedä, onko sekään totta. Päässä pyörii ajatuksia, että miten voisin tämänkin tehdä toisin, ehkä fiksummin tai tällöin, mutta toisaalta meidän sabluuna on sillä tavalla toimiva, että hirveen paljon toimivaa mopoa en lähtisi korjaamaan. (C2)

5.5.3 Sisäistä yrittäjyyttä lisäävät ja psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Omien resurssien käyttö

Opettajat eivät käyttäneet omaa aikaa osaamisen tunnistamisen opiskeluun. He tulivat suunnittelupalavereihin valmistautumatta ja ryhmän vetäjän esittämiä suunnitelmia muokattiin palaverien aikana. Vastuupettajat tekivät vapaasti valittavien opintojaksojen suunnitelmat ryhmän vetäjän tekemän mallin mukaisesti suunnittelukokousten ulkopuolella. Opettajat olivat käyttäneet aikaa suunnitteluun niin vähän, että he arvelivat työn kuuluvan resursoituun työaikaan.

Kyl mä luulen, et kaikki joutuu tekee omalla ajalla. (C1)

Tuli sellanen olo, et mä lähetän tän just tämmösenä, mä en käytä tähän turhaa aikaa, katotaan tuleeko bumerangina takaisin, mä luulen, et niin on tehny monet muutkin. (C1)

...ei tullu resursseja, oisko pitänu tulla? Jos niitä alkaa tulla niitä tilanteita, niin sekin on ratkaisematta, sitä tunnistamistyötä. En mä oo varma siitä, etteikö se kuuluis siihen meidän yhteisölliseen toimintaan, mutta siihen olisi pitänu valmistaa meitä, ettei se olisi tällänen järkyttävä kulttuurisokki jokaiselle, joka joutuu niitä tekemään. (C1)

...eikö se sisältynyt näihin meidän peruspalkkoihin. En ole tässä vaiheessa vielä pystynyt tarkasti sanomaan, kuinka paljon menee koulutyöhön aikaa. Olen vasta vuoden alusta pitänyt kirjaa koulutunneista. Ihan mielenkiinnosta. Ehkä nyt ihan minuutin tarkkuudella en pysty, mutta tunnin ja puolen tunnin tarkkuudella pystyn. (C2)

5.5.4 Psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet osaamisen tunnistamisessa

Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve

C1:llä oli tarve vaikuttaa omaan työhön. Hänen mukaansa oman opetustyön kehittäminen kuului varsinaiseen työhön, mutta hän oli kiinnostunut myös laajemmista kehittämistehtävistä. Hän kuitenkin edellytti, että kehittämistyön, esimerkiksi osaamisen tunnistamisen, toimeksianto tuli johdolta. Muut pitivät kehittämistarvetta vähäisenä, koska ryhmä oli laatinut yhteiset mallit pakollisten opintojaksojen opettamiseen ja osaamisen tunnistamiseen, ja he arvelivat, että vaikka he halusivat kehittää omaa työtä, tarvetta ei tällä hetkellä ollut.

...kehitän mielelläni, kun mandaatti tulee johdolta. Mä tarkotan sellaista isoa kehittämistä, pientä kehittämistä on koko ajan ja mä huomaan, et se kehittäminen johtaa siihen, et opetus on koko ajan selkeempää ja mun oma työ koko ajan vähenee. (C1)

.. haluan kehittää, mut en aina saa, ei meil luoda sellasiin, mä oon joskus ajatellu, et ois hirveen kiva, kun meil olisi sellanen, tää on vähän rasistist, et meil ois sellanen avainkehittämisyryhmä, joka koostuu parista johdon edustajasta ja muutamasta opettajasta, jotka on todettu, et niil on näkemystä, kehittämiskykyä ja intoa ja muuta just tälläsiin isompiin prosessii, jotka vaikuttaa kaikkialle pitä kehittää. (C1)

...tottakai, mutta täällä tarve vaikuttaa on vähäinen, koska meillä on toimiva konsepti. Ei suuria korjausliikkeitä tarvii tehdä, mutta tottakai omaan työhön haluu vaikuttaa. (C2)

...onhan tää hirveen hyvä, et meil on nää yhteiset mallit, niin oman työmäärän kannalta helpommalla päästään. (C3)

Tilan ja paikan tarve

Opettajat pitivät osaamisen tunnistamiseen liittyviä toimeksiantoja annettuina tehtävinä, jotka piti hoitaa aikataulun mukaisesti. Kehittämistyötä ei erityisesti koettu itselle luontaiseksi tehtäväksi. C1 koki tehtäväksiannot rajoittavina. Hänen mukaansa kehittämistyö oli väkinäistä ja samalla mallilla toteutettu osaamisen tunnistaminen ei soveltunut kaikkiin tapauksiin.

Onhan se uus asia tietysti, mutta siin on vähän sellanen väkinäisen maku etenkin jos ajatellaan pääväpuolella sehän on niin harvinaista, eikä itse asiassa koskaan ei oo tultu kysymään, tuntuu väkinäiseltä sellasist asioist tehdä, väen väkisin tehdä ja sit mä inhoan sitä, et näyttökokeessakin meidän pitää ykköselläkin laskee läpi, et kaikki yritetään sulloo yhteen muottiin, se ei vaan käy tollases ympäristös, niin ikävää kuin se onkin, vaik johdolla ois helppoa, mut se ei vaan käy. Enemmän pitä olla sellasta neuvottelun varaa ja maalaisjärkee käyttää. (C1)

Jos pitäisi sanoa asteikolla, niin pikkasen se menee hankalamman puolelle, että ei ole luontais-ta. Että pitää tulla ulkopuolinen vaikuttaja, että rupee tekemään. (C2)

Vastuu omasta työstä

Opettajat tunsivat vastuuta omasta työstä. Keskustelussa nousi esiin myös ärsyyntymistä siitä, että osaamisen tunnistamisen kohdalla koettiin, että työtä ei pystynyt tekemään laadukkaasti huonojen toimeksiantojen takia.

Ehdottomasti tunnen vastuuta. (C1)

Vastuu - pidän aika tärkeänä, kyllä itse asiassa erittäin tärkeänä, ei tässä muuten ole mitään mieltä, et tekis miten sattuu. On tietenkin sellaisia päiviä, et kaikki ei mee putkeen, mut kyl pidemmäl tähtäimel. Mehän ollaan massatuotantokoulu - massanahan nää vedetään, mutta pyritään siihen, et kohdataan se opiskelija yhden ainoan kerran sen yhden asian ympärillä. Jotenkin pitäis muistaa se mielessä. (C1)

Sillä tavalla, et niitä pyrkii opettamaan mitä kuvittelee, uskoo, tietää, et ne tarvi työelämässä. (C3)

Kohteen tunteminen

Opettajilla ei ollut osaamisen tunnistamisen kehittämiseen riittävästi tietoa. Opettajat kaipasivat neuvoja ja vastauksia oman suunnittelun aikana esiin tulleisiin kysymyksiin. C1 kertoi konkreettisia esimerkkejä, millaisia ohjeita olisi tarvittu. Vaikka suunnittelutyötä oli tehty yhteisesti ryhmän kanssa jo useita kertoja, kaikki ryhmän jäsenet eivät ymmärtäneet, mitä osaamisen tunnistamisella tarkoitetaan.

... aivan liian ympärilyöreetä, mallipohjat ois pitänyt luoda, muutama esimerkki tyyppillisestä vaikkapa taitoaineesta, tyyppillisestä kirjatenttiaineesta tai joku tällänen ois pitänyt luoda malliksi ja senkin jälkeen ois pitänyt varata yksilökohtaista konsultointia joko niiden, jotka koulu-tettiin siihen tai johdon muulla tavalla järjestämä, ihan ehdottomasti ois tarvinnu. Mul ei ainakaan tullu mieleen, keneltä mä oisin voinu kysyä kun mä tein niitä toisen koulutusohjel-man juttuja, ei mitään. Ajattelin enpäs kysy, tuli sellanen olo, et mä lähetän tän just tämmö-senä. (C1)

Oikeastaan en tiedä, enemmän menee näppituntumalla ja sisällön osaamisella, en osannut hakea niitä, enkä tutkia niitä, mitä kaikkea sitä on tuolla ollut oppimisympäristössä tarjolla asiasta. En koe, että olis kauheesti niitä pedagogisia työvälineitä ojenneltu. (C2)

...voin vastata sun kysymyksiin, mut oonks mä tehnyt sitä osaamisen tunnistamista ite? (C3)

5.5.5 Työn ilon lisäävät psykologista omistajuutta vahvistavat piirteet

Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet

Opettajat pitivät työpaikan sosiaalista ilmapiiriä huonona. He kokivat, että intoa kehittämiseen ja uuden suunnitteluun ei opettajilla ollut; pikemminkin heti toimeksiannon yhteydessä muutamat opettajat halusivat vastustaa uutta asiaa. Oman osaamisryhmän ilmapiiri oli sen sijaan parempi. Toimeksiannot tehtiin osaamisryhmässä asiallisessa ja hyvässä hengessä.

.. negatiivisena ilmapiirinä, se on aina. (C1)

Ei oo sellasta aitoo kehittämishenkee, aina se tulee annettuna ja väkisin ja sit tehdään, kun on pakko. (C1)

..no tietysti se meidän vakio liiketalouden kokoukset. Se lähti jo taas niin negatiivisesti liikkeelle, kun siel ruvettiin pohtimaan näitä resursointikysymyksiä. Mut toisaalta se kysymys paljasti jo heti alussa, et ei oo mietitty, kun johto ei osannut vastata, se anto jo huonon alun, heti kun pari sellasta välkämpää opettajaa teki kysymyksiä, niin paljastu, et tää prosessi on ihan alkutekijöissä, eikä kukaan on miettinyt sitä alusta loppuun asti. (C1)

..tieto muista osaamisryhmistä on varsin niukkaa, en mä nyt kattavasti pysty sanomaan niistä mitään muuta, kuin et hajanaisesti oon kuullu pieniä tuskailuja. Tuskailuja siinä on, vähän jopa sitten hymyilläänkin toisaalta jossakin kohtaa, et tehdään nyt tämmönen, kun on käsketty tekemään. Ei koeta tai ei olla hirveen motivoituneita näillä toimeksiannoilla sitä sitten suunnittelemaan, sellanen vaikutelma on tullu joistakin epävirallisista yhteyksistä. Meijän omassa osaamisryhmässähän on totuttu, että onpa se tehtävä mikä tahansa, niin se tehdään, suhteellisen hyvällä yhteishengellä tehdään ja puuretaan se läpi. Et siinä mielessä voin sanoa, et ei me huonolla hengellä olla oltu sitä tekemässä, mut onhan mekin kyseenalaistettu joskus jotakin. (C2)

5.5.6 Työn ilon kokemista lisäävät tekijät osaamisen tunnistamisessa

Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ

Opettajat pitivät opettajan työtä mielekkäänä ja itselle tärkeänä.

Se opiskelijoiden kohtaaminen ennenkaikkea, sit se, et voi suunnitella sitä opetusta, et se parane, se laatu ja tehdä itelleen niitä prosesseja - toistuvia prosesseja yksinkertaiseksi, koska se on se ikävä rutiinipuoli, mikä meillä tässä on. Yrittää sen tehdä mahdollisemman kevyeksi, mut kumminkin laadukkaaksi, niin kuin se pitää tehdä. (C1)

Kyl tää työ on mielekästä suhteessa siihen, mitä saa, saa sekä rahallisesti että opiskelijarajapinnasta (C1)

Niin kuin viime viikolla jollekin mainitsin, minusta olisi kauhistuttava ajatus, et oisin jäämässä eläkkeelle. Kyllä työ ylivoimaisesti on suurin elämänpiiri, mikä mulla vaikuuttaa ylipäätään. Kyllähän sillä on äärimmäisen suuri merkitys. Sekä sosiaalisia suhteita ja voi myös toteuttaa itseään, ajatuksiaan ja tekemisiään. Kyllä se on monelle sektorille. (C2)

Itsensä toteuttaminen ja uuden oppiminen

Opettajille ei ollut kokemuksia uuden oppimisesta tai itsensä toteuttamisesta osaamisen tunnistamisen kehittämistyössä.

No tavallaan siinä joutui miettimään näitä etätehtäviä, että vastaako ne sitä, onks se oikee tapa osoittaa sitä tietotaitoa ja sit se konkretisoitu sitä miettiessä, mut olin tavallaan aika hyvin jo miettinyt sen aikasemminkin. (C1)

En näe todellakaan, et se ois tavoite ollu, et saan tehdä tälläsen ohjeistuksen. (C2)

En tiedä mitään omaa tekemistä, olisinko siinä mitään ihmeellistä kokenut, henkilökohtaisesti en mitään sellaista, oisko jonkun hienon oivalluksen tehny ja saanu läpi, niin ei sellaista. (C3)

Onnistumisen tarinat

Opettajilla oli niin vähän kokemusta osaamisen tunnistamisesta käytännön tilanteissa, etteivät he olleet kokeneet onnistumisen tarinoita.

Kannustuksen saaminen

Kukaan opettaja ei saanut kannustusta ryhmän suunnittelukokousten ulkopuolella osaamisen tunnistamisen suunnitteluun tai uusien ratkaisujen kokeilemiseen.

...mä oon hirveen vähän kokeillut näitä rajoja, mut uskosin et voi tehdä, tietysti on semmonen tuntu, et lähiesimiehet ei hirveesti kannusta tälläsiin, heille ois mukavampi, kun mentäs aika lailla konservatiivisesti - tää on ihan tunnepohjanen juttu. Tuntuu että näin olis, en tiedä. Tuntuu, ettei kauheesti kannusteta, mutta ei varmaankaan kiellettäisi, jos mä itse perustelisin ja haluaisin kokeilla. (C2)

Hyvä johtaminen

Opettajat pitivät osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessin johtamista huonona. Tehtävä oli "heitetty" osaamisryhmille ilman sen parempaa ohjeistusta tai koulutusta. Opettajat eivät aina tiedäneet miten edetään, joten he tekivät vain toimeksiannon mukaiset tehtävät. C1 esitti konkreettisia ehdotuksia kehittämissuunnitelman parantamiseksi.

Heikosti johdettu. Jälleen samoista syistä, vaik osaa opettajista on koulutettu, miks niit ei oo hyödynnetty siin prosessin suunnittelussa. Täähän on ihan alkeellinen virhe ja hyvin tyypillistä. Voisin tästä livahtaa moneen muuhunkin, mikä on tehty just samalla tavalla. Opintojaksopalautteiden keruu, mä en tiedä, et kukaan opettaja on päässy vaikuttamaan siihen suunnitteluun, kuitenkin me tehdään se työ siinä ja muuten, ihan huithapeli hommaa, taas sellasena sivujuttuna, teeskennellään, et ollaan panostettu. Just tällästä poliittista korrektiutta, mut meille riittää se, et se näyttää vaan koulun ulkopuolisin silmin hyvältä. Viis siitä veitsataan, miten se on johdettu, kunhan vaan jotenkin täytetään ne opetusministeriön vaatimukset. (C1)

Meil on kuitenkin niin harvassa niit kokouksiin, me ollaan aina unohdettu mitä me sit jossain yhteispalaverissa on kirjoitettu ylös. Se on kaikki jo unohtunut. Meidän pitäis jotenkin pystyy tiivimmässä muodossa seminaarityyppisesti vaikka sitten peräkkäisinä päivinä työstää alusta loppuun, eikä tällein pala siellä, toinen täällä, kaikki unohtuu. (C1)

Niukalti johdettu. Etäältä ohjattu, kauko-ohjattuna, kosketuspintaa johtamiseen en hirveesti havaitsse. Sillei on johdettu, siinä toteutuu armeijan ohjeet, et mihin mennessä tehtävä pitää suorittaa ja kenelle on ilmoitettava. (C2)

Ainakin se, että tämä on yks asia muiden joukossa, et tää on heitetty pallona tänne, että tekkää ilman, että se on viimesen päälle mietitty tai ohjeistettu. Toinen sit justiin, tää ei kuulu ihan tähän, mut toi konkreettinen korvauskäytäntö ei mennyt ihan niin kuin mun mielestä ois pitänyt mennä. Ois voinu vähän pitemmälle miettiä toimeksiantoa. (C2)

Konfliktien ratkaiseminen

Osaamisen tunnistamisen suunnittelutyötä tehtiin osaamisryhmässä. Opettajat eivät kokeneet suunnittelussa konflikteja.

En mä oo kokenut ainakaan konflikteja. Täs kehittämisessä meil on samansuuntaiset ajatukset, enkä mä oo nähny, en oo niin luova tyyppi, et olisin nähny niin laajasti näit mahdollisuuksia, et ne olis eriytynyt kauheen paljon nää meidän tavoitteet, ehkä me ajatellaan kuitenkin aika samansuuntaisesti. (C2)

5.5.7 Työniloa lisäävät sisäisen yrittäjyyden piirteet osaamisen tunnistamisessa

Myönteinen asenne

Opettajat pitivät osaamisen tunnistamista tärkeänä asiana, mutta sen kehittämiseen tai mahdollisuuksien pohtimiseen ei koettu suurta innostusta. Kehittämistyö nähtiin työnä muun työn joukossa. Pikemminkin kehittämisprosessin huono suunnittelu aiheutti turhautumista omaan suunnittelutyöhön.

Itsenäisyys

Ryhmän vetäjä oli tehnyt ryhmän pakollisista opintojaksoista alustavat esitykset suunnittelukokoukseen. Muut kommentoivat ja täydensivät esityksiä. Opettajat eivät halunneet tai tunteneet tarvetta tehdä työtä itsenäisesti vaan kertoivat ottaneensa valmiit C6:n ehdotukset omiin suunnitelmiinsa. Opettajat kritisoivat johdolta tulleita suunnittelun rajoituksia.

Jälleen kerran ne samat tekijät, jotka sen teki meidän osaamisryhmässä. C6 oli se joka teki, vaikka me laitettiin meidän nimissä. C6 ne teki, C6 oli ainoa, joka sen ymmärs, siitä mäkin suoraan kopioin ne. (C1)

Sit mä inhoan sitä, et näyttökokeessakin meidän pitää ykköselläkin laskee läpi, et kaikki yriteään sulloo yhteen muottiin, se ei vaan käy tollases ympäristös, niin ikävää kuin se onkin, vaik johdolla ois helppoa, mut se ei vaan käy. Enemmän pitäis olla sellasta neuvottelun varaa ja maalaisjärkee käyttää. (C1)

C6 oli tehny hirveen paljon hyviä pohjia ja mä ainakin pääsin hirveen helpolla. Oli niin hyvä esitys, et eiks se menny niin läpi. (C3)

Ei sillä tavalla itsenäistä, että ryhmässähän se tehtiin, kompromissejähän siihen tuli. (C3)

Luovuus ja innovatiivisuus

Opettajat eivät esittäneet uusia ideoita tai tunnistamisen malleja. Innostusta uuden luomiseen tai kehittämiseen ei syntynyt. Opettajat eivät kokeneet, että uuden kehittämiseen olisi kannustettu.

Ei tullu suoraan sanoen mitään ideoita, mä en alkanut edes miettiä, koska se ekatilanne, et vastauksena tuli suoraan se C6:n hieno pohja, niin mä itse en edes käyny läpi sitä vaihetta, et kuinka tää ratkaistaan. (C1)

Aina kun joutuu uutta miettimään, aina siinä on jotakin luovuutta. Itsestään siinä on kiinni ne luovuuden rajat. En mä taaskaan osaa sanoa tässä, ei sitä luovuutta mikään ruokkinut tässä, mutta toki siinä joutuu miettimään niitä palikoita uudelleen ja onhan se sinällään uutta. (C2)

Työn haastavuus

Opettajat pohtivat, että osaamisen tunnistaminen tuntui aluksi helpolta, mutta kun asiaan perehtyi tarkemmin, se osoittautui vaikeaksi. Heidän mukaansa suunnittelussa kaivattiin koulutusta, malleja ja vastauksia esiin tuleviin kysymyksiin. Ajatuksia herätti myös se, onnistutaanko tunnistamaan osaamista oikein.

Ei se ens alkuun vaikeelta kuullostanut, mut sit, kun siihen lähettiin syvällisemmin, kyl se on aika haastavaa, kyl se vaatii sellasen pitkän perehdytyksen ja perehdytyksen aikana herää varmasti kysymyksiä vaikka kuinka paljon ja niitä pitää saada heti kysyä pois ja konkreettisesti esimerkkejä ja malleja miten tehdään, kyl se on vaativaa loppujen lopuksi. (C1)

Kyllä siinä joutuu miettimään, mikä on oikeudenmukaista, ja miten se ihan oikeesti, pystytäänkö oikeasti tunnistamaan näillä valituilla menetelmillä. Kyllä se mun mielestä on haastavaa. Tokihan meil on jonkin verran kokemusta noista näyttökokeista, tämmösisistä tilanteista, niitten hahmottaminen ei oo enää hankalaa, mut sitten näitten muitten vaihtoehtojen käyttöä joutuu pohtimaan tyhjältä pöydältä, onko tämä tai tämä tapa toimia. (C2)

Työn palkitsevuus

Opettajat kokivat AHOT-työssä palkitsevana asiana sen, jos osaamisen tunnistamisen prosessi käytännössä onnistuu. He olivat sitä mieltä, että kun osaamisen tunnistamisen prosessi suunnitellaan hyvin, se helpottaa opiskelijan ja opettajan työtä ja asian hallinnointia.

Yleensähan asiat tulee selkeemmiksi ja sit vasta, kun ne on selkeitä, voi sanoa et on onnistunut. Jos asiat on monimutkaisia, niit on vaikee hahmottaa, yleensä se paljastaa, et niit ei oo mietitty loppuun asti. Siit tulee selkeä, mikä helpottaa opiskelijan opiskelua, opettajan työskentelyä ja niitten hallinnointia, siit tulee sitten sellanen palkitsevuus. (C1)

Rakentavan palautteen saaminen

Opettajat eivät saaneet palautetta AHOT-kehittämistyöstä. Kehittämistyöhön toisaalta kaivattiin palautetta mutta toisaalta sitä ei kokemuksen perusteella odotettu. Esiin tuli myös ajatus, että jos kaikki menee hyvin, niin palautetta ei tule. Uskottiin, että palautetta saadaan vain, jos jokin asia on huonosti. Opettajat toivoivat opiskelijoiden palautetta siinä vaiheessa, kun AHOT-työ saadaan laajasti käyntiin.

Ei oo tullu niistä liiketalouden, jotka palautettiin monta kuukautta sitten. Täähän just paljastaa, et johto heittelee sattumanvaraisesti päivämääriä tasaisesti, eikä on varautunut siihen, et jos laittaa takarajan, niin itse ois varannut seuraavan viikon heti niiden läpikäymiseen, välittömän palautteen antamiseen, eikä niin, että ehkä kuullaan, ehkä sitten joskus puolen vuoden päästä ja taas aloitetaan alusta, et mistä tässä oli kyse, hetkinen mitä mä olin tehny, mitä piti tehdä. (C1)

Enpä juuri kyllä muista sellaista, ei siihen oo porauduttu missään vaiheessa. En nyt muista, eikä minkäänlaista muistijälkeä ole jäänyt. (C2)

Kyllä opiskelijoiden palaute olisi se kaikkein tärkein, mutta tälläseen heiltä ei voi odottaakaan sitä, ei heillä oo tietoa meidän prosesseista mitä tehdään, mut vois kuvitella et sitä kautta, kun me näitä hedelmiä korjataan eli sit jos tää meidän ahotti toimii, niin ois kauheen kiva, jos

opiskelijoilta vois saada tietää siitä, miten he näkee, onks tää toimiva jne. Mutta toki se itsensänselvin vastaus olis, et esimieheltä, mut en mä kauheest kaipaa kommentteja siihen. (C2)

Jotenkin mä ajattelen, et kait se sit ihan hyvin menee, kun kukaan ei sano mitään. (C3)

5.5.8 Yhteenveto C-ryhmän tuloksista

Taulukossa 15 on esitetty yhteenveto C-ryhmän haastatteluista.

TAULUKKO 15 C-ryhmässä esiintyneet ominaisuudet osaamisen tunnistamisessa

RYHMÄ C		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
Sisäinen yrittäjyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	oman asiantuntijuuden arvostaminen	●		
	mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön	●		
Sisäinen yrittäjyys				
	mahdollisuuksien havainnointi		●	
	muutoshalukkuus		●	
	visionäärisyys			●
	aloitekyky			●
Sisäinen yrittäjyys ja psykologinen omistajuus				
	omien resurssien käyttö			●
Psykologinen omistajuus				
	tehokkuus ja vaikuttamisen tarve		●	
	tilan ja paikan tarve			●
	vastuu omasta työstä		●	
	kohteen tunteminen			●
Psykologinen omistajuus ja työn ilo				
	sosiaalinen ilmapiiri		●	
Työn ilo				
	mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ		●	

RYHMÄ C		Keskeistä	Jossain määrin ilmenevät	Vähäistä
	itsensä toteuttaminen, uuden oppiminen			●
	onnistumisen tarinat			●
	kannustuksen saaminen			●
	hyvä johtaminen			●
	konfliktien sujuva ratkaiseminen	ei esiintynyt konflikteja		
Sisäinen yrittäjyys ja työn ilo				
	myönteinen asenne		●	
	itsenäisyys		●	
	luovuus, innovatiivisuus			●
	työn haastavuus	●		
	palkitsevuus			●
	palautteen saaminen			●

Jokainen C-ryhmän haastateltava piti osaamisen tunnistamista tärkeänä asiana. Varsinkin iltaopiskelijoilla nähtiin olevan potentiaalista osaamista. Monella oli kokemusta siitä, että osalla opiskelijoista oli opintojakson tavoitteiden mukaiset tiedot ja taidot hallussa jo opiskelemaan tullessa. Ajateltiin, että oli kohtuullista ja oikeudenmukaista, ettei näiden opiskelijoiden tarvinnut osallistua enää opetukseen ja tehdä opintojaksolle kuuluvia tehtäviä.

Osaamisen tunnistamista pidettiin opiskelijoiden ja jossain määrin opettajien, koulun ja yhteiskunnan etuna. Mutta osaamisen tunnistamiseen liittyi myös epäilyjä. Mietittiin sitä mahdollisuutta, että osaamisen tunnistaminen lyhentää opiskeluaikojä niin paljon, että opetusministeriö saattaa leikata määrärahoja lyhyiden opiskeluaikojen takia.

Toisaalta kommentoitiin, että jokin opiskeltava aihe on niin tärkeä, että sitä on hyvä opiskella ja päivittää tiedot ajantasaisiksi. Tunnistamiseen liittyi se riski, että opiskelijoiden taidot eivät olleet riittävän hyvät tai ajantasaiset jatko-opiskelua varten, jos heidän osaamisensa tunnistetaan alhaisella arvosanalla.

Kriteerien määrittäminen ja sääntöjen tekeminen osaamisen tunnistamiseen nähtiin oikeudenmukaisena ja tasapuolisena asiana kaikille opiskelijoille.

Opettajat pitivät itseään oikeina henkilöinä osaamisen tunnistamisen kehittämisessä. He olivat oman alansa asiantuntijoita.

Kohteen eli osaamisen tunnistamisen tunteminen oli heikkoa. Haastateltavat myönsivät, etteivät olleet oma-aloitteisesti ottaneet asiasta selvää, eivätkä tutustuneet etukäteen mahdollisiin uusiin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja ratkaisuihin. Työtä tehtiin annettujen vapaamuotoisten toimeksiantojen ja lyhyiden esittelyjen pohjalta. Asian kehittymisen ennakoitua ei pohdittu tai asian kehitystä ei seurattu.

Kun omassa ryhmässä oli AHOT-koulutuksen käynyt henkilö, joka teki ryhmälle pohjaehdotuksen, siihen luotettiin ja sitä pidettiin hyvänä. Valmis ehdotus mahdollisti myös sen, että ryhmän jäsenet arvioivat, ettei asiaan tarvinnut perehtyä suunnittelukokousten ulkopuolella. Riitti, että joku ryhmässä oli asiaan perehtynyt. Muut myönsivät kopioineensa omiin ratkaisuihin C6:n ehdotuksessa olleet ideat. Innostusta omien tai uusien innovatiivisten ratkaisujen löytämiseen ei ollut.

Suunnittelutyön johtamista arvosteltiin ja kaksi haastateltavaa esitti näkemyksen siitä, että asia on johdon puolelta vain "heitetty" osaamisryhmälle. Kaivattiin suunnitelmallisempaa toimintaa. Koulutusta ja tietoa osaamisen tunnistamisen suunnittelusta ei ollut riittävästi. Tarvittiin konkreettisia malleja ja asiantuntevaa ohjausta työssä esiin tulleisiin kysymyksiin ja vaihtoehtojen pohdintoihin. Koska koulutusohjelmassa muutamalla opettajalla oli asiaan liittyvää koulutusta, ihmeteltiin, ettei sitä hyödynnetty laajemmin. Haastattelussa ehdotettiin myös sitä, että opettajia otettaisiin mukaan suunnittelemaan isojen uudistushankkeiden toteutusta koulutusohjelmassa. Katsottiin, että opettajien asiantuntemus ja näkökulma asioihin olisi syytä hyödyntää. Osaamisen tunnistamista pidettiin tällaisena laajana uudistuksena. Kaiken kaikkiaan toivottiin suunnittelutyöhön enemmän suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä ja opettajien ja opiskelijoiden näkökulman huomioimista. Yksi opettaja työskenteli kahdessa koulutusohjelmassa ja ihmetteli sitä, että kehittämistyö on erilaista ja eriaikaista eri koulutusohjelmissa. Yleisesti AHOT-työskentelyn tasoa pidettiin alhaisena ja toivottiin laadukkaampaa panostusta suunnittelutyöhön. Suunnitteluprosessin aikataulua pidettiin liian väljänä: edelliset asiat ja ajatukset oli jo ehditty unohtaa, ennen seuraavaa suunnittelukokousta. Onnistuneemman suunnittelun toteuttamiseksi esitettiin useita parannusehdotuksia.

AHOT-työtä pidettiin aluksi helppona, mutta kun siihen perehtyi tarkemmin, se osoittautui haastavaksi. Tietoa, vastauksia ja malleja olisi tarvittu. Tarkempia ohjeita ja vastauksia esille tuleviin kysymyksiin kaivattiin suunnittelutyössä. Riittävää tietoa osaamisen tunnistamisesta ja sen mahdollisuuksista ei ryhmän jäsenten mielestä saatu.

Opettajan työn keskeisinä ja parhaina piirteinä pidettiin mahdollisuutta suunnitella omaa työtä ja pystyä vaikuttamaan siihen. Nämä ovat asioita, jotka lisäävät psykologista omistajuutta omaa työtä kohtaan. Osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessi aiheutti turhautumisen tunnetta, kun oman työn kehittäminen oli hankalaa. Toisaalta tietoa, koulutusta ja neuvoja ei saanut, toisaalta rajoituksia oli annettu esimerkiksi arvioinnin suhteen.

Luovuutta ja uusia ideoita tuli esiin vähän. Opettajat kokivat, ettei uusiin ratkaisuihin ja toteutuksiin kannustettu, pikemminkin toivottiin saman mallin mukaisia toteutuksia. Hyvästä opetuksesta ja hyvästä osaamisen tunnistamisesta tunnettiin vastuuta. Yleisesti opetuksen laatua pidettiin tärkeänä omassa työssä. Turhautumisen tunnetta lisäsi myös se, että koettiin, ettei laadukas AHOT-suunnittelu ollut mahdollista - omaa työtä ei voinut tehdä laadukkaasti.

Yleensä työn kehittämiseen suhtauduttiin kahdella tavalla: toinen opettaja kehitti mielellään kaikkia työhönsä liittyviä asioita, toinen opettaja puolestaan kommentoi, että AHOT-kehittäminen ei ollut hänelle luontaista ja hän toivoi, että työssä ei olisi liikaa uusien asioiden kehittämistä. Myös uusia työhön liittyviä aloitteita hän teki niukasti.

Palkitsevinta AHOT-suunnittelussa oli se, että toimintamallit saatiin selkeiksi, mikä helpotti kaikkien osapuolten osalta osaamisen tunnistamista. Itsensä kehittämisen kannalta opettajat eivät olleet oppineet uutta. Jonkin verran oli pohdittu sitä, ovatko opintojakson tehtävät oikeita oppimisen kannalta ja miten ne mittaavat osaamista.

AHOT-työstä ei kukaan ollut saanut miltään taholta palautetta. Esimiespalautteen puuttumista pidettiin melko normaalina käytäntönä. Opiskelijoilta saatavaa palautetta pidettiin kaikkein tärkeimpänä ja toivottiin, että jatkossa sitä voitaisiin kysellä erikseen opiskelijoilta. Näin saataisiin tietoa siitä, miten tunnistamista tulisi kehittää ja toisaalta saataisiin tukea siihen, miten työ oli onnistunut.

Yleistä kehittämissilmapiiriä liiketalouden koulutusohjelmassa pidettiin negatiivisena. AHOT-kehittämisessä oli huono alku, koska sitä ei ollut valmiiksi suunniteltu huolellisesti ja tehtäväksiantojen yhteydessä opettajien kysymyksiin ei osattu antaa vastauksia. Suurta motivaatiota kehittämistyöhön ei ollut. Käytäväkeskusteluissa oli tuskailtu tehtäväksiantojen sisältöjä ja pohdittu niiden tarkoitusta.

Osaamisryhmän kehittämissilmapiiriä pidettiin parempana. Ryhmässä oli sekä positiivisesti kehittämiseen suhtautuvia ihmisiä että henkilöitä, jotka osallistuivat vähemmän kaikkiin kehittämistilanteisiin. Ongelmana pidettiin sitä, että kehittämistehtävät kasaantuivat aina samoille henkilöille.

5.5.9 A-, B-, ja C-ryhmien vertailua

A-, B-, ja C-ryhmien tuloksista tuli esiin monia yhteisiä asioita. Kaikkien ryhmien opettajat pitivät omaa työtään ja AHOT-kehittämistä itsenäisenä työnä ja katsoivat, että heillä oli riittävästi vaikutusmahdollisuuksia oman työn kehittämiseen. Opettajat pitivät myös itseään oikeina henkilöinä osaamisen tunnistamisen kehittämiseen. He kokivat, että muutokset kuuluivat opettajan työhön. AHOT-työtä pidettiin myös haastavana ja katsottiin, että sen kehittämiseen tarvitaan monipuolista koulutusta, keskustelua yhteisistä käsitteistä ja asian taustoista. Opettajan työtä ja siihen kuuluvaa osaamisen tunnistamista pidettiin merkityksellisenä työnä. Palkitsevinta AHOT-työssä oli se, että opiskelijoita autettiin etenemään opinnoissa. Osaamisen tunnistaminen koettiin työksi, josta oli mahdollista saada välitöntä palautetta ja kokea onnistumisen tarinoita, koska osaamisen tunnistaminen edellytti tiivistä yhteistyötä opiskelijan kanssa. Kaikki opettajat tunsivat vastuuta osaamisen tunnistamisen onnistumisesta ja sen laadusta. Vastuuta tunnettiin ensisijaisesti opiskelijoita kohtaan. Pidettiin myös tärkeänä, että työelämä saa oikean kuvan opiskelijan osaamisesta.

Kaikki ryhmät olivat yksimielisiä siitä, että AHOT-kehittämistyöhön ei saatu riittävästi koulutusta toimeksiantojen mukana. Kokonaiskuva osaamisen

tunnistamisesta jäi puuttumaan ja opettajat eivät saaneet riittävästi taustatietoja asiasta. Vaikka A-ryhmän opettajilla ja B2:lla oli omasta mielestään tarpeeksi tietoa ja osaamista kehittämistyöhön, he arvelivat, että pelkästään toimeksianton yhteydessä saatu koulutus ei ollut riittävä. Osaamisryhmien työskentelyä pidettiin melko sopuisana, tosin kehittämistyö näytti jakaantuvan aina samoille henkilöille. Osaamisryhmän muut jäsenet hyväksyivät tehdyt suunnitelmat, mutta rakentavaa palautetta ei kovin paljon tullut kollegoilta eikä esimiehiltä. Kaikki olivat myös sitä mieltä, että resursseja tulee olla kehittämistyöhön riittävästi, jotta työtä voidaan tehdä laadukkaasti ja laajasti. Innovatiivisuus ja uusien ratkaisujen luominen oli melko vähäistä. B2 oli kokeillut monipuolisia tapoja tunnistaa osaamista ja A-ryhmässä oli käytetty uusia ideoita. Muiden ratkaisut olivat konservatiivisia. Innovatiivisuus ja luovuus eivät olleet keskeisinä tavoitteina, eikä uusiin ratkaisuihin kannustettu. Negatiivisia ilmiöitä, esimerkiksi omien opintojaksojen omimista, ei kukaan ollut havainnut.

Kaikissa ryhmissä yleistä kehittämissilmapiiriä pidettiin melko huonona tai huonona. AHOT-kehittämisen prosessi oli opettajien mielestä suunniteltu ja toteutettu huonosti. Siitä puuttuivat tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja asiantuntemus ja työtä tehtiin liian hajanaisesti ja vähin tiedoin.

A-ryhmä oli selkeästi innostunein ja kunnianhimoisin AHOT-kehittämistyössä. He olivat aloitekykyisiä ja muutoshalukkaita. He näkivät eniten mahdollisuuksia ja pitivät osaamisen tunnistamista ehdottomasti tärkeänä asiana. He halusivat tehdä työtä laadukkaasti ja käyttivät siihen aikaansa ja osaamistaan. Vaikka he kokivat työn melko vaikeaksikin, heillä oli selvä kuva siitä, miten asioita voidaan ratkaista ja usko omaan kykyihinsä ja osaamiseensa. A-ryhmä oli myös sitä mieltä, että he olivat oppineet koulutuksen ja kehittämistyön aikana paljon. Heillä oli riittävästi osaamista ja tietoa osaamisen tunnistamisesta ja he tunsivat sen taustat. Koska he halusivat tehdä AHOT-työtä kunnianhimoisesti ja laadukkaasti, he arvostelivat sitä, että kaikki suunnitellut toimet eivät vastanneet alkuperäistä AHOT-ideaa. A-ryhmää yhdisti myös visionäärisyys, he olivat valmiita panostamaan pitkään koulutukseen, koska he näkivät osaamisen tunnistamisen merkityksen suurena. A-ryhmä koki, että palautetta sai itse työstä työtä tehdessään. Tärkeimpänä he pitivät opiskelijoilta saatavaa palautetta ja sitä he olivat jonkin verran saaneet osaamisen tunnistamisen yhteydessä.

B-ryhmä oli heterogeeninen. B2 oli selvästi A-ryhmän jäsenten kaltainen. Hän tiesi asiasta paljon, oli siitä innostunut ja piti osaamisen tunnistamista merkittävänä ja ehdottoman tärkeänä asiana opiskelijoiden kannalta. Muut B-ryhmän jäsenet suhtautuivat varauksella ja kriittisesti AHOTin mahdollisuuksiin ja he eivät olleet asiasta niin innostuneita ja varmoja kuin A-ryhmän jäsenet. B-ryhmän jäsenet tunsivat B2:ta lukuun ottamatta osaamisen tunnistamisen huonosti ja heiltä puuttui tietoa ja taitoa kehittämistyöhön. He kaipasivat asiasta yhteisiä keskusteluja ja lisäkoulutusta. Osaamisen tunnistamista oli koulutuksen puuttuessa tehty ”maalaisjärjellä”. Aikaa osaamisen tunnistamiseen oli käytetty eri tavalla. B2 oli käyttänyt aikaansa osaamisen tunnistamisen opin-

toihin ja suunnitellut jokaisen tunnistamistapauksen erikseen. B1 ei ollut käyttänyt ylimääräistä aikaa ja B3:n ajankäyttö oli kohtuullista. Hän kuitenkin arveli, että jatkossa, kun työ lisääntyy, osaamisen tunnistaminen tulee vaatimaan lisäaikaa.

C-ryhmän osaamisryhmässä oli opettaja, joka oli osallistunut koulutukseen ja tunti osaamisen tunnistamisen paremmin kuin muut jäsenet. Hän teki tehtäväksiannon mukaiset mallit muille ja kertoi osaamisen tunnistamisesta, mutta innostusta, kehittämishalua ja uusia ideoita ei muiden taholta syntynyt. Muut jäsenet tyytyivät valmiisiin ratkaisuihin ja ehdotuksiin. Muut kaipasivat johdolta tulevaa tietoa ja malleja erilaisista toteutustavoista. Kehittämisprosessien suunnitteluun toivottiin mukaan opettajanäkökulmaa. AHOT-työskentelyn laatua koulutusohjelmatasolla pidettiin heikkona, mikä johtui puutteellisesta kehittämissuunnittelusta ja yleisestä huonosta kehittämissilmapiiristä. Opettajat pitivät laatua tärkeänä ja kokivat turhautumista AHOT-kehittämiseen, koska eivät voineet tehdä omaa työtä laadukkaasti vähäisen osaamisen johdosta. Palkitsevinta kehittämistyössä oli se, että toimintamallit saatiin selkeiksi, mikä opettajien mukaan helpotti kaikkien osapuolten työtä jatkossa.

6 PÄÄTELMIÄ

Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää opettajaa, jotka jaettiin koulutustaustansa mukaisesti kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä (A) ryhmässä oli kolme eri osaamisryhmistä olevaa opettajaa, jotka olivat olleet mukana 30 opintopisteen osaamisen tunnistamisen koulutuksessa. Toiseen (B) ryhmään kuuluivat kolme opettajaa, jotka olivat kukin eri osaamisryhmästä ja kolmanteen (C) ryhmään kuuluivat kolme opettajaa, jotka kaikki olivat samasta osaamisryhmästä. B- ja C-ryhmän opettajat eivät osallistuneet laajaan osaamisen tunnistamisen koulutukseen, mutta C-ryhmän osaamisryhmässä oli yksi opettaja, joka oli osallistunut koulutukseen.

Haastattelujen analysoinnin jälkeen tein taulukot kustakin ryhmästä (A, B ja C). Taulukossa määrittelin miten opettajien psykologiseen omistajuuteen, sisäiseen yrittäjyyteen ja työn iloon liittyvät osatekijät näkyivät opettajien vastauksissa. Taulukoin tekijät sen mukaan, tuliko ominaisuus vastauksissa esiin keskeisenä asiana, ilmenikö se jossain määrin vai oliko sen merkitys vähäinen.

Haastattelujen perusteella koko yhdeksän opettajan ryhmästä erottuivat selvästi omana joukkonaan A-ryhmän opettajat. Heidän käsityksensä osaamisen tunnistamisesta oli hyvin yhtenäinen. Samaan joukkoon kuului myös B-ryhmän opettaja B2. Opettaja oli kehittynyt osaamisen tunnistamisen asiantuntijaksi omien opintojen ja tekemänsä osaamisen tunnistamisen työn myötä. Hänen näkemyksensä vastasi hyvin A-ryhmän opettajien käsityksiä ja kokemuksia.

Muiden haastateltujen vastauksissa oli eri kysymysten kohdalla pieniä poikkeuksia, mutta he olivat monissa kysymyksissä keskenään vahvasti samaa mieltä. He tekivät osaamisen tunnistamisen kehittämistyötä samoista lähtökohdista.

Tämän jälkeen jaoin opettajat tulosten mukaan kahteen ryhmään. Taulukossa 16 ensimmäiseen ryhmään kuuluvat A-ryhmän opettajat ja B2 ja toiseen ryhmään muut haastateltavat. Käsittelen tutkimuskysymyksiä näiden kahden ryhmän osalta erikseen.

Tutkimuksen jälkeen Ryhmä 1	Tutkimuksen jälkeen Ryhmä 2
A1	B1
A2	B3
A3	C1
B2	C2
	C3

Tutkimuksen alakysymyksinä ovat seuraavat kysymykset:

6.1 Mitkä sisäisen yrittäjyyden piirteet ilmenevät opettajilla osaamisen tunnistamisessa?

Ryhmä 1

Ryhmän (Ryhmä 1) kaikki opettajat pitivät osaamisen tunnistamista ehdottomasti tärkeänä osana opiskelijoiden opintoja. He kokivat sen mahdollisuutena auttaa opiskelijaa opintojen etenemisessä, lisätä opiskelumotivaatiota ja nopeuttaa opiskeluaikojaa. Heidän mukaansa osaamisen tunnistaminen oli linjassa yhteiskunnallisten muutosten ja opetushallinnon esittämien toiveiden kanssa. Kaikki arvostivat omaa ammattitaitoaan ja katsoivat, että he olivat asiantuntijoita ja oikeita henkilöitä tekemään osaamisen tunnistamista. Oman käsityksensä mukaan tämän ryhmän jäsenillä oli hyvät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä, ja he pitivät sitä työn luonteeseen kuuluvana positiivisena asiana.

Ryhmän jäsenet olivat valmiita muutoksiin, he uskoivat osaamisen tunnistamisen lisääntyvän ja kehittyvän jatkossa. Kaikki olivat tehneet suunnitelmia ja käytännön toteutuksia itsenäisesti ja aloitteellisesti. Työtä oli tehty koulutuksen tuomalla osaamisella. Tehdyt mallit ja suunnitelmat oli pääosin esitelty myös omalle osaamisryhmälle, jonka jäsenet kommentoivat ja arvioivat esityksiä.

Opettajat olivat käyttäneet työajan ulkopuolellakin omia resurssejaan työhön. Kaikki olivat sitoutuneet pitkään koulutukseen tai kouluttautuneet itse ja kehittämistyötä he tekivät sen ajan, mikä työhön tarvittiin. He suhtautuivat työhön myönteisesti ja jossakin määrin luovasti. Omia ideoita oli jonkin verran jouduttu karsimaan, koska toimeksiannot rajoittivat suunnitelmia.

Yleisesti AHOT-työ koettiin haastavana, koska asia nähtiin laajasti ja työ haluttiin tehdä hyvin. Työn palkitsevuus tuli opiskelijoiden onnistumisesta ja heidän auttamisesta. Palkitsevana koettiin myös oma onnistuminen. Oma onnistuminen tuli esille silloin, kun huomattiin, että osaamisen tunnistaminen oli mennyt oikeudenmukaisesti ja arviointi vastasi opiskelijan osaamista.

Palautetta työstä tuli vähän. Ensisijaisesti palautetta saatiin opiskelijoilta. Opiskelijoiden palautetta myös arvostettiin eniten. Kollegoilta palautetta oli tullut vain silloin, kun suunnitelmia oli esitelty osaamisryhmille.

Voidaan sanoa, että tutkimuksen mukaan kaikilla ryhmän (Ryhmä 1) opettajilla oli sisäisen yrittäjän piirteitä vahvasti osaamisen tunnistamisen suunnittelussa, kehittämisessä ja toteuttamisessa. Tutkitussa kontekstissa he olivat sisäisiä yrittäjiä.

Ryhmä 2

Ryhmän (Ryhmä 2) opettajien vastauksissa osaamisen tunnistamista pidettiin tärkeänä asiana. Opettajat kertoivat, että he olivat kohdanneet tarpeen tunnistaa osaamista jo omassa työssään. Reunaehtoja ja epäilyjä esiintyi kuitenkin monen haastateltavan kohdalla. Työtä tehtiin, koska työ oli annettu tehtäväksi. Se kuului osana omaan työhön. Esiin tuli kommentteja ja ajatuksia siitä, että AHOT-työ oli vain ylimääräinen tehtävä, jota kohtaan ei tunnettu kaikissa osaamisryhmissä kiinnostusta. Vastauksissa oli myös pelkoa siitä, että opettajan oma työ mitätöidään, jos opiskelijat saavat opintopisteitä suoritetuksi ilman varsinaista opintojaksoa. Osaamisen tunnistamisen lähtökohdat, miksi osaamisen tunnistamista tehdään ja kenen toimesta asia on tuotu ammattikorkeakouluille ja mitä etuja sillä pyritään saavuttamaan, eivät olleet haastateltavilla selvänä. Opettajat eivät täysin ymmärtäneet osaamisen tunnistamisen taustoja ja visioita. ”Suuri kuva jäi epäselväksi.”, kuten eräs haastateltava kommentoi.

AHOT-muutoksia pidettiin normaaleina työhön kuuluvina asioina ja niiden edellyttämät asiat pyrittiin hoitamaan annettuina työtehtävinä. Aloitteita ja uusia ideoita ei erityisesti tuotu keskusteluun tai kehittämistilanteisiin. Kehittämiskäsitteitä tehtiin pääosin perinteisin, jo käytössä opetuksessa olevin, tavoin. Osaamisen tunnistamisen uskottiin kyllä lisääntyvän, mutta se ei aiheuttanut hakeutumista koulutukseen tai uusien menetelmien pohtimista.

Kaikki haastateltavat arvioivat opettajan työn yhtenä keskeisenä ja parhaana piirteenä mahdollisuutta suunnitella omaa työtä ja vaikuttaa siihen. Opettajilla oli tarve vaikuttaa osaamisen tunnistamisen kehittämiseen. Työ oli heille luontaista ja he tunsivat olevansa oikeita henkilöitä ja asiantuntijoita sitä tekemään. ”Kuka muukaan sitä osaisi tehdä?” kysyi eräs haastateltava.

Työajan ulkopuolisia resursseja ei käytetty omaehtoiseen opiskeluun, pohdintoihin tai mielipiteiden vaihtoon. Suunnitelmat tai käytännön ratkaisut eivät olleet vielä edellyttäneet suuria työmääriä. Katsottiin, että työajan ylittävästä ajankäytöstä ei saa riittävää korvausta.

Osaamisen tunnistamiseen suhtauduttiin kuten mihin tahansa työtehtävään. Vaikka osaamisen tunnistaminen koettiin uudeksi ja erilaiseksi tehtäväksi, luovuutta tai innovatiivisuutta sen kehittämisessä tai toteuttamisessa ei opettajien mukaan ollut. Innostusta tai halua uuden kehittämiseen ei erityisesti il-

mennyt. Osaamisen tunnistamista pidettiin kuitenkin hyvin itsenäisenä työnä ja koettiin, että työtä pystyi tekemään haluamallaan tavalla itsenäisesti.

Osaamisen tunnistamista pidettiin haastavana varsinkin, kun ei oikein tiedetty, mitä se osaamisen tunnistaminen oikein on. Työssä palkitsevimpana asiana nähtiin opiskelijoiden tukeminen opinnoissa. Myös uuden kehittäminen oli omalla tavallaan palkitsevaa. Työstä saatiin vain vähän palautetta.

Ryhmän (Ryhmä 2) opettajien toiminnassa esiintyi joitakin sisäisen yrittäjän piirteitä, mutta myös monet piirteet puuttuivat. Voidaan sanoa, että haastateltavat opettajat eivät tutkimuksen mukaan olleet sisäisiä yrittäjiä osaamisen tunnistamisen kehittämisessä.

Kehittämiskohteita sisäisen yrittäjyyden lisäämiseksi

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan työssä ja osaamisen tunnistamisessa on paljon ominaisuuksia, jotka mahdollistavat sisäisen yrittäjyyden kasvun työssä. Opettajat myös kokivat samaiset piirteet positiivisiksi asioiksi. Sisäisen yrittäjyyden piirteet, jotka ovat kaikkien tutkimuksessa olevien opettajien mukaan vahvasti olemassa, ovat **oman asiantuntijuuden arvostaminen, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, työn itsenäisyys, työn haastavuus ja työn palkitsevuus**. Opiskelijat ovat opettajan työn keskiössä ja työn palkitsevuus osaamisen tunnistamisessa tulee ensisijaisesti opiskelijan tukemisesta ja hänen opintojen edistymisestä. **Muutokset ja kehittäminen** ovat tutkimuksen mukaan tyypillisiä piirteitä opettajan työssä. Haastateltavat opettajat kokivat muutokset työhön kuuluvina asioina. Työ on jatkuvaa kehittämistä ja uusien asioiden oppimista. Kun muutosten merkitys ja tarve ymmärretään, niiden takana on helppo olla. Suhtautuminen muutokseen riippuu siitä, miten opettaja kokee muutoksen. ”Miten se minulle myydään”, kuten eräs haastateltava sanoi. Keskustelut ja yhteiset pohdinnat muutosten lähtökohdista, työn tulevista muutoksista ja tulevaisuuden visioista lisäävät yhteistä ymmärrystä, myönteistä asennetta ja innostusta uutta asiaa kohtaan. Miksi uudistuksia tarvitaan, mihin tähdätään ja miten lopputulokseen päästään ovat kysymyksiä, joiden yhteistä pohdintaa opettajat odottavat.

Opettajat pitävät tärkeänä, että uudenlaisen ja aikaa ja osaamista vaativan työn, tässä tapauksessa osaamisen tunnistamisen, resursointi on opettajien mielestä oikeudenmukaista, selkeää ja läpinäkyvää, jotta se kannustaa uuden kehittämiseen.

Sisäinen yrittäjä haluaa olla edelläkävijä ja kuulua kehittävään, tulevaisuuteen katsovaan ja menestyvään työyhteisöön. Kun uusia hankkeita suunnitellaan, kannustus luovuuteen, innovatiivisuuteen ja uusiin ratkaisuihin ja kekeihin innostavat tähän kehittämistyöhön.

Palautteen saaminen omasta työstä kannustaa ja ilahduttaa. Ristiriidatkin kuuluvat normaaliin elämään. Rakentavaan palautteeseen kuuluu, että asiat nostetaan esille niin, että esitetään toiveita ja etsitään ratkaisuja. Toiveet ja ehdotukset vievät niihin ratkaisuihin, jotka jokainen voi ymmärtää ja hyväksyä ja asiassa päästään eteenpäin. (Manka 2011, 126.)

Taulukossa 17 on kuvattu ne sisäisen yrittäjyyden piirteet, jotka tämän tutkimuksen mukaan tulevat esiin opettajan AHOT-työssä ja ne piirteet, jotka edellyttävät kehittämistä sisäisen yrittäjyyden aikaansaamiseksi ryhmän 2 opettajilla.

TAULUKKO 17 Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät sisäisen yrittäjyyden piirteet opettajan AHOT-työssä

Myönteiset piirteet	Kehitettävät piirteet
Oman asiantuntijuuden arvostaminen	Muutosten perustelut
Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön	Tulevaisuuden visiot
Työn itsenäisyys	Luovuuteen ja uusiin kokeiluihin kannustaminen
Työn luonteeseen kuuluvat muutokset	Rakentava palaute
Työn palkitsevuus	Resurssien mitoittaminen
Työn haastavuus	

Kotter (1990) osoitti jo 1990-luvulla, että tietyllä johtamisfilosofialla on mahdollisuus muodostaa yrittäjämäinen, kasvua tukeva ilmapiiri. Kotterin mukaan organisaation muutos on silloin onnistunut, kun yritys kykenee rakentamaan mielekkään kuvan omasta perustoimintatehtävästä sekä välittämään tämän viestin sillä tavalla, että henkilöstö sitoutuu ja voimaantuu.

Monen tutkimuksen mukaan muutosjohtajuus innostaa työntekijöitä luovuuteen ja innovatiivisuuteen (Elenkov & Manev 2005, Eyal & Kark 2004, Jung et al. 2003, Ling et al. 2008).

Moriano, Molero, Topa ja Mangin ovat tutkineet eri johtamistyylien vaikutusta sisäisen yrittäjyyden aikaansaamiseksi ja siihen kannustamiseen organisaatioissa. Moriano, Molero, Topa ja Mangin mukaan muutosjohtajuus saa aikaan suotuisat olosuhteet sisäiselle yrittäjyydelle ja sillä on positiivinen vaikutus työntekijöiden sisäisen yrittäjyyden kasvamiseen. He nostivat esiin tiettyjä muutosjohtajuudelle tyypillisiä piirteitä, jotka edesauttavat sisäisen yrittäjyyden syntyä. Ensimmäinen piirre on karisma, jolla he tarkoittavat inspiroivaa vaikutusta alaisiin. Se on optimismia ja kiinnostusta katsoa tulevaisuuteen, jalkaa muiden kanssa yrityksen missio ja nähdä se kiinnostavana. Karismaan liittyy myös se, että johto omalla esimerkillään toimii eettisesti ja yhteisen hyvän eteen ja saavuttaa näin työntekijöiden luottamuksen. Toisena piirteenä on johdon henkilökohtainen tuki ja kannustus työntekijöille. Se tarkoittaa tukea, rohkaisua ja neuvoja. Johdon tulee myös kannustaa älylliseen toimintaan kyseenalaistamalla oletuksia, tuoda esiin kysymyksiä ja lähestyä vanhoja asioita uudella tavalla. Kolmantena piirteenä muutosjohtajat lisäävät työntekijöiden uskoa osaamiseen ja taitoa suunnitella ja toteuttaa innovatiivisia ratkaisuja yrityksessä esiintyviin ongelmiin. (Moriano, Molero, Topa & Mangin 2011.)

6.2 Mitkä psykologisen omistajuuden piirteet esiintyvät opettajilla osaamisen tunnistamisessa?

Ryhmä 1

Ryhmän (Ryhmä 1) opettajilla oli runsaasti tietoa osaamisen tunnistamisesta. He olivat osallistuneet koulutukseen ja hankkineet tietoa itse monin tavoin. He kaikki olivat tunnistaneet käytännössä osaamista. Heillä oli tietoa pedagogisista ratkaisuksista ja työkaluja käytännön tilanteisiin. Osaaminen ja asian tunteminen oli vahvaa. Opettajat uskoivat, että osaamisen tunnistaminen nopeuttaa opiskelijoiden opintoja. Ryhmän opettajat kantoivat suurta vastuuta työstänsä, sen laadusta ja osaamisen tunnistamisen onnistumisesta. Vastuu opiskelijoita kohtaan ja työelämää kohtaan oli myös suuri. Opiskelijoita haluttiin auttaa eteenpäin ja työelämälle haluttiin antaa oikeudenmukaista tietoa opiskelijoiden osaamisesta.

Opettajat tiesivät hyvin oman paikkansa ja asemansa työyhteisössä. He halusivat vaikuttaa osaamisen tunnistamisen käytäntöihin. Työ oli heille mielenkiintoista, merkityksellistä ja vaihtelevaa. Osaamisen tunnistamisessa he kokivat oppivansa itsekkin paljon.

Onnistumisen tarinat ja kokemukset tulivat siitä, että opiskelijoiden opintoja voitiin viedä eteenpäin ja opiskelijat olivat tyytyväisiä. Myös oman työn onnistuminen toi myönteistä palautetta työstä.

Yleistä sosiaalista kehittämissilmapiiriä ei pidetty kovinkaan innostuneena. Myöskään osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessin johtamista ei kiitetty. Nämä asiat eivät kuitenkaan vaikuttaneet suuresti tämän ryhmän työskentelyyn, koska heillä itsellään oli selvä kuva siitä, mitä ollaan tekemässä. Oma ammattitaito riitti hyvin työn tekemiseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat käyneet keskusteluja oman osaamisryhmän kanssa ja saaneet hyväksynnän työlleen.

Voidaan sanoa, että tutkimuksen mukaan kaikilla tämän ryhmän (Ryhmä 1) opettajilla oli vahva psykologinen omistajuus osaamisen tunnistamisen kehittämistä kohtaan.

Ryhmä 2

Ryhmän (Ryhmä 2) opettajat kokivat vastuun omasta työstä vahvana. Erityisen suurta vastuuta tunnettiin opiskelijoita kohtaan. Heitä haluttiin auttaa opintojen edistämiseksi tunnistamalla osaamista. Haastateltavat uskoivat vahvasti siihen, että osaamista on erityisesti pitkän työkokemuksen omaavilla opiskelijoilla. Osaamisen tunnistaminen nähtiin myös opiskelun motivointia lisäävänä asiana. Vastuuta koettiin myös työelämää kohtaan. Haluttiin olla varmoja siitä, että työelämä saa oikean kuvan opiskelijan osaamisesta. Vastuuta kannettiin myös siitä, että opiskelijoita kohdellaan tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.

Ryhmän opettajilla oli vahva mielipide siitä, että heillä oli hyvä mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja kehittää sitä, ja he tunsivat olevansa asiantuntijoita ja oikeita henkilöitä tekemään osaamisen tunnistamista.

Psykologisen omistajuuden syntyminen yksi keskeinen edellytys on kohteen tunteminen. Mitä läheisemmin henkilö tuntee omistajuuden kohteensa, sen voimakkaampi psykologinen omistajuus syntyy. Mitä enemmän ja mitä parempaa tietoa ja tuntemusta saadaan, sitä voimakkaampi psykologinen omistajuus voi syntyä. Myös yhteyksien määrä voi lisätä psykologista omistajuutta.

Ryhmän opettajilla ei ollut riittävästi tietoa ja osaamista kehittämiskohteesta. Tietoa siitä, mitä osaamisen tunnistaminen on, miten osaamisen tunnistamista tehdään, millaisia työkaluja tai käytännön malleja voisi käyttää, ei ollut riittävästi. Tehtäväksiannot tulivat ajallisesti hajanaisesti ja niihin vastattiin sillä ymmärryksellä, mikä osaamisryhmällä tai opettajalla sillä hetkellä oli. Itse työtä, osaamisen tunnistamista, tehtiin erään haastateltavan sanoin ”maalaisjärjellä”. Käsitteet eivät olleet yksiselitteisiä ja niiden tulkinta vaihteli.

Voidaan sanoa, että tutkimuksen mukaan psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamiseen ei tämän ryhmän (Ryhmä 2) opettajien kohdalla syntynyt.

Kehittämiskohteita psykologisen omistajuuden vahvistamiseksi

Tämän tutkimuksen mukaan psykologista omistajuutta vahvistavia tekijöitä opettajan AHOT-työssä on useita. **Vastuu työstä** on yksi voimakkaasti näkyvä piirre. Opettajat haluavat myös **vaikuttaa omaan työn sisältöön**.

Suurin ongelma opettajien (Ryhmä 2) kohdalla osaamisen tunnistamisen suunnittelussa ja toteuttamisessa oli se, ettei asiasta tiedetty tarpeeksi. Osaamisen tunnistaminen kokonaisvaltaisesti toteutettuna on uusi lähestymistapa opiskelijan osaamiseen. Osaamisen tunnistaminen edellyttää opettajalta uudenlaista ymmärrystä ja opettajat tarvitsevat mielestään uutta tietoa ja osaamista. Uusi asia on myös helpompi ymmärtää, kun sen taustat ja tavoitteet ovat tiedossa. Suurien muutosten ja uusien asioiden yhteydessä asiasta tarvitaan riittävästi tietoa ja koulutusta. Kehittämistyön kuluessa esiin nouseviin ongelmiin ja kysymyksiin halutaan vastauksia ja yhteistä pohdintaa. Opettajat ovat itse oppimisen asiantuntijoita ja he myös odottavat laadukasta ja osaavaa ohjausta silloin, kun kyseessä on työyhteisön omat kehittämisprojektit.

Taulukossa 18 on kuvattu ne psykologista omistajuutta lisäävät piirteet, jotka tämän tutkimuksen mukaan tulevat esiin opettajan AHOT-työssä ja ne piirteet, jotka edellyttävät ryhmä 2 opettajien kohdalla kehittämistä psykologisen omistajuuden vahvistamiseksi.

TAULUKKO 18 Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät psykologista omistajuutta AHOT-työhön lisäävät piirteet

Myönteiset piirteet	Kehitettävät piirteet
Vastuu omasta työstä	Kohteen tunteminen
Vaikuttamisen tarve	

6.3 Minkälaisia työn ilon kokemuksia opettajilla on omasta AHOT-työstä?

Tässä tutkimuksessa on haettu tietoa myös työn ilon kokemuksista AHOT-työssä.

Ensimmäisen ryhmän opettajilla (A1, A2, A3 ja B2) oli osaamisen tunnistamiseen myönteisempi asenne kuin toisen ryhmän (B1, B3, C1, C2, C3) opettajilla. He kertoivat oppineensa enemmän ja kokivat osaamisen tunnistamisen palkitsevana useammin kuin toisen ryhmän opettajat.

Molempien ryhmien kohdalla opettajan työtä pidettiin haastatteluissa vaihtelevana, mielenkiintoisena ja merkityksellisenä. Osaamisen tunnistamisessa nähtiin näitä samoja työn piirteitä. Opettajien kokemat tärkeimmät palautteet onnistumisista tulivat suoraan opiskelijoilta. Koska osaamisen tunnistamisessa yhteys opiskelijaan on usein välitön, opettajan on mahdollista kokea onnistumisen tarinoita. Erityisesti ammattiosaamista syventävien opintojen kohdalla osaamisen tunnistamisessa opettajat työskentelevät opiskelijoiden kanssa niin tiiviisti ja henkilökohtaisesti, että onnistuminen välittyy suoraan ja aidosti.

Molemmilla ryhmillä kehitettävänä asioina esiin nousivat työyhteisön kehittämismapiiri ja AHOT-kehittämisen johtaminen. Myös kannustuksen puute AHOT-työssä oli yleistä molemmissa ryhmässä.

Osaamisen tunnistamisen kehittäminen toteutettiin haastateltavien mielestä huonosti. Kehittäminen oli hajanainen ja epäselvä. Systemaattinen ja tavoitteellinen toiminta puuttui. Haastateltavat eivät ymmärtäneet kehittämisen kokonaisuutta, eivätkä aina ohjeita siitä, miten kehittämistyö jatkui. Muutama haastateltava arvioi, ettei esimiehillä ollut tarpeeksi tietoa ja osaamista osaamisen tunnistamisesta, jotta he olisivat osanneet johtaa kehitystyötä tavoitteellisesti. Tehdystä työstä, ehdotuksista ja malleista sai vain vähän tai ei ollenkaan palautetta. Osaamisen tunnistamisen näkyvyys opiskelijoille jäi epäselväksi. Ei tiedetty miten käytännössä opiskelija saa tiedon osaamisen tunnistamisen mahdollisuudesta ja miten asia etenee opettajan kanssa. Opettajat odottivat suunnitelmallista ja asiantuntevaa kehittämisprosessia työyhteisössä toteutettavassa AHOT-suunnittelussa.

Oman työn laadusta opettajat kantoivat vastuuta. Osa opettajista koki turhautuneisuutta ja motivaation puutetta, koska he tunsivat, että heillä ei ollut tarpeeksi osaamista kehittää ja tehdä AHOT-työtä niin hyvin ja laadukkaasti kuin he olisivat halunneet. Toisaalta tietoa, koulutusta ja neuvoja ei saanut, toi-

saalta rajoituksia oli annettu esimerkiksi arvioinnin suhteen. Uusiin ratkaisuihin ja toteutuksiin ei opettajien mielestä kannustettu, pikemminkin odotettiin perinteisiä ja keskenään samanlaisia ratkaisuja. Konflikteja tai negatiivisia piirteitä ei osaamisen tunnistamisen kehittämiseksi tai toteuttamisessa esiintynyt.

6.4 Minkälaisia työn ilon kokemuksia opettajilla on työyhteisön AHOT-työstä?

Opettajat tekivät osaamisen tunnistamisen kehittämistyötä sekä osaamisryhmissä, pienemmissä ryhmissä että yksin. Haastateltavat olivat seitsemästä eri osaamisryhmästä ja haastattelujen perusteella osaamisryhmät käsittelivät osaamisen tunnistamisen kehittämistehtäviä eri tavoin. Viidessä osaamisryhmässä osaamisen tunnistamista oli käsitelty yhteisesti. Niissä oli keskusteltu yhteisistä linjoista, mahdollisista menetelmistä ja otettu kantaa jonkin jäsenen tekemään ehdotukseen. Yhdessä osaamisryhmässä kollegat olivat nähneet opettajan tekemän suunnitelman ja hyväksyneet sen. Yhdessä osaamisryhmässä ei keskusteltu osaamisen tunnistamisesta juuri ollenkaan.

Valitsemalla haastateltavat eri osaamisryhmistä halusin tietoa siitä, ovatko eri aineiden opettajien kokemukset erilaisia osaamisen tunnistamisen kehittämistä ja siitä, onko opettajien innostus kehittämistyöhön eri ryhmissä erilaista. Kiinnostavaa oli myös se, onko jonkun osaamisryhmän kehittämishenki opettajien kokemusten mukaan erityisen hyvä ja innostunut.

Opettavalla aiheella tai osaamisryhmällä ei näyttänyt olevan merkitystä innostukseen ja kehittämishaluun. Kaikissa osaamisryhmissä kehittäminen näytti jakaantuvan tietyille opettajille. Ryhmissä oli opettajia, joita kehittämistyö ei kiinnostanut. He hyväksyivät muiden tekemät ehdotukset, mutta eivät itse osallistuneet työpanoksellaan kehittämistyöhön. Opettajat kommentoivat näin olleen muidenkin kehittämistehtävien yhteydessä. Kollegat olivat iloisia siitä, että joku halusi tehdä työn. Tätä samaa näkemystä vahvistivat myös C-ryhmän osaamisryhmän suunnittelukokousten nauhoitukset.

Osaamisryhmät kokivat AHOT-kehittämistyön annettuna tehtävänä, joka tuli tehdä toimeksiannon mukaisesti ja annetussa aikataulussa. Osaamisryhmiensä työskentelyä pidettiin kuitenkin varsin rakentavana ja sopuisana. Kaikilla halukkailla oli mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja asioista päästiin yksimielisyyteen.

Hargreaves (1999, 237–238) on tunnistanut viisi erilaista työkuultuuria. Yhtenä niistä on teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri. Ensivaikutelma voi olla, että työskentelyssä vallitsee hyvä koheesio, mutta lähemmin tarkasteltuna käy ilmi, että yhteistyö on hallinnollisten normien aikaansaamaa tai pakottamaa eikä niinkään luonnolliseen yhteistyön haluun perustuvaa. Taustalla voi olla esimerkiksi tiettyä tehtävää varten asetettu projekti, jossa tehdään yhteistyötä keskenään, jotta tehtävä tulee tehdyksi ajallaan. Tutkimuksessa olleiden opetta-

jien edustamien useiden osaamisryhmien työkuultuuria voidaan kuvata teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuriksi.

Haastateltavien mukaan opetuksen kehittäminen kuuluu opettajan työhön tiiviisti ja on keskeinen osa työtä. Opettajat tekevät tätä kehittämistyötä oman päivittäisen työnsä osalta. Yleinen kehittämissilmapiiri ei kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan näyttäytynyt osaamisen tunnistamisen yhteydessä kehittämismyönteisenä. Haastatteluista tuli esiin yleinen nihkeä halu lähes kaiken yhteisen uuden kehittämiseen. Eräs haastateltava kertoi huomanneensa, että kehittämistä vastaisuus leviää helposti monien kokoneiden, mutta myös uusien opettajien keskuudessa. Koirasen (2011, 1) mukaan työkuultuuriin sosiaalistutaan, ja esimerkiksi uudet työntekijät omaksuvat työyhteisöön liittyvään työkuultuuriin kuuluvia osatekijöitä omaan työkäyttäytymiseensä. Kulttuuri yhteisön jäsenten kesken ilmenee muun muassa siinä, minkälaista ajattelua, toimintaa ja suhtautumista työyhteisön jäseneltä odotetaan ja minkälaista vuorovaikutusta suhteessa työtovereihin voidaan pitää odotettuna ja toivottavana.

Kehittämiskohteita työn ilon lisäämiseksi

Uuden asian tuominen mukaan koko opettajakunnan työhön edellyttää huolellista suunnitelmaa kehittämistyön etenemisestä. Tavoitteet ja koulutus, tehtävät ja aikataulu tulee olla kaikkien tiedossa. On tärkeää, että kehittämistyön johtaminen on asiantuntevaa.

Kehittämismyönteisyyden lujittaminen ei ole pelkästään johdon ja johtamisen asia, vaan siitä kantaa vastuun jokainen työyhteisön jäsen. Mankan mukaan työyhteisötaitoihin kuuluvat auttaminen, reiluus ja halu toimia yhteiseksi hyväksi. Jokaisen tulee huolehtia työpaikan viihtyvyydestä, resurssien järkevästä käytöstä, yhteistyöstä työtovereiden ja esimiesten kanssa, mielipiteen ilmaisusta ja aktiivisesta osallistumisesta työpaikan kehittämiseen. (Manka 2011, 123.)

Kannustus ja toisen työn huomioiminen tuottavat niiden saajille työn iloa. Ne ovat asioita, joiden toteutumisesta koko työyhteisö kantaa vastuun. Manka mukaan myönteisyyttä voi edistää nostamalla esille työn tähtihetkiä, onnistumisia asiakkaiden ja työkavereiden kanssa. Jos kiinnitetään huomio vain ongelmiin, niitä havaitaan yhä enemmän. (Manka 2011, 124.)

Taulukossa 19 on kuvattu ne työn ilon kokemisen piirteet, jotka tämän tutkimuksen mukaan tulevat esiin opettajan AHOT-työssä ja ne piirteet, jotka edellyttävät kehittämistä työn ilon lisäämiseksi.

TAULUKKO 19 Myönteiset ja kehittämistä edellyttävät tekijät työn ilon lisäämiseksi AHOT-työssä

Myönteiset piirteet	Kehitettävät piirteet
Merkityksellinen, mielenkiintoinen ja vaihteleva työ	Työyhteisön kehittämissilmapiiri
Onnistumisen tarinat	Kehittämiprojektin johtaminen
Konflikteja tai negatiivisia piirteitä ei esiintynyt	Kannustus
	Osaamisryhmien työskentely

Tulosten mukaan sisäinen yrittäjäyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkitussa kontekstissa ne opettajat (Ryhmä 1), joilla oli sisäisen yrittäjän piirteitä, tunsivat psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamisen kehittämistä kohtaan ja heillä oli myös enemmän työn ilon kokemuksia kuin muilla haastatelluilla opettajilla.

Opettajan työssä on paljon niitä piirteitä, jotka mahdollistavat sisäisen yrittäjäyden esiintymisen ja psykologisen omistajuuden vahvistumisen. Innostus kehittämiseen ja uuden luominen ovat piirteitä, jotka vievät työyhteisöä aina eteenpäin. Sitoutuminen omaan työhön mahdollistaa hyvät tulokset. Nämä ominaisuudet varmistavat uusissa haasteissa ja ympäristön muuttuessa ammatikorkeakoulun pysymisen huipulla.

Työn ilo auttaa jaksamaan työssä ja tuomaan niitä onnistumisen tarinoita, joita me kaikki tarvitsemme. Kannustus ja rakentava palaute työstä lisäävät työn iloa ja vahvistavat myönteistä työilmapiiriä.

Opettajan työhön kuuluvat muutokset ja työn kehittäminen. Opettajan työtä ei voi tehdä laadukkaasti ilman jatkuvaa oman osaamisen päivittystä ja kehittämistä. Hyvä kehittämissilmapiiri heijastuu kaikkeen työhön ja kaikkiin sen piirissä työskenteleviin.

On erityisen tärkeää, että päivittäisessä työssä ja uusissa projekteissa ja kehittämistilanteissa huomioidaan niiden tekijöiden vahvistaminen, jotka näyttävät nyt tehdyn tutkimuksen valossa puuttuvan työyhteisöstä.

Opettajien sisäinen yrittäjäyys, psykologinen omistajuus omaan työhön ja työn ilo ovat niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat jatkuvan toiminnan kehittämisen oppilaitoksessa ja näin tuovat mukanaan menestystä toimintaan. Työntekijä, joka on sisäinen yrittäjä ja joka tuntee psykologista omistajuutta työtänsä kohtaan, kokee iloa omasta ja työpaikkansa menestyksestä.

7 DISKUSSIO

7.1 Lyhyt yhteenveto

Osaamisen tunnistamisesta on tullut yhä tärkeämpi osa ihmisen osaamisen kasvussa ja urakehityksessä. Ihminen oppii virallisen koululaitoksen ohella koko ajan myös omassa työssään ja vapaa-ajalla. Hän kerää ja kartuttaa jatkuvasti tietoja ja taitoja, joita tarvitaan eri elämäntilanteissa. On taito tunnistaa omaa osaamista ja arvioida, mitä taitoja on jo saavuttanut ja mitä osaa ja mitä taitoja vielä tarvitsee, jotta suoriutuu uudentlaisista tehtävistä. Tätä tunnistamista tarvitaan uusien haasteiden edessä ja uuden koulutuksen alkaessa.

Oppilaitoksessa osaamisen tunnistaminen on arvokasta osaamista, kun mietitään opiskelijan koulutuspolkua ja etenemistä kohti suorituksia ja tutkintoja.

Uusien kehityshankkeiden onnistumisessa tarvitaan tietoa uudesta asiasta, innostusta kehittämiseen ja luovuutta ratkaista asioita uudella tavalla. Tulevaisuuden haasteiden näkeminen ja kehitysprojektien haltuunotto innovatiivisella tavalla vie ammattikorkeakoulua eteenpäin ja mahdollistaa korkeatasoisen ja aikaa seuraavan koulutuksen myös tulevaisuudessa.

Sisäinen yrittäjyys ja psykologinen omistajuus omaa työtä kohtaan luovat sitä kehittämisilmapiiriä, jota tarvitaan uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kehittämisessä. Työn ilo luo positiivisuutta ja myönteistä kehittämisilmapiiriä ja auttaa jaksamaan vaativissa tilanteissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa, millaisia eroja on opettajien kesken uuden haasteen, osaamisen tunnistamisen, suunnittelussa, kehittämisessä ja toteuttamisessa. Asiaa on tarkasteltu psykologisen omistajuuden ja sisäisen yrittäjyyden näkökulmista. Tutkimuksessa on myös etsitty kokemuksia, joita opettajilla on omasta tai työyhteisön työskentelystä osaamisen tunnistamisen kehittämisen yhteydessä. Kokemuksia on tarkasteltu työn ilon näkökulmasta.

Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää opettajaa, jotka jaettiin haastattelujen edetessä kolmeen ryhmään. A-ryhmässä oli kolme opettajaa, jotka olivat

osallistuneet laajaan osaamisen tunnistamisen koulutukseen. He olivat kaikki eri osaamisryhmistä. B-ryhmän opettajat eivät puolestaan olleet mukana koulutuksessa. He edustivat eri osaamisryhmiä. C-ryhmän haastateltavat olivat samasta osaamisryhmästä. He eivät osallistuneet koulutukseen, mutta osaamisryhmän vetäjä oli osallistunut osaamisen tunnistamisen koulutuksen. Kaikki haastateltavat olivat tunnistaneeet opiskelijoiden osaamista.

Tutkimus tehtiin haastatteleamalla opettajia teemahaastatteluin. Teemoina olivat sisäinen yrittäjäyys, psykologinen omistajuus ja työn ilo opettajan ja työyhteisön AHOT-työssä. Tutkimusaineistona olivat myös C-ryhmän kolmen suunnittelukokouksen nauhoitukset. Kokouksissa ryhmä käsitteli osaamisen tunnistamisen kehittämistä ryhmälle kuuluvien opintojaksojen osalta.

Haastattelujen analysoinnin jälkeen tein taulukot kustakin ryhmästä (A, B ja C). Taulukossa määrittelin, miten opettajien psykologiseen omistajuuteen, sisäiseen yrittäjäyteen ja työn iloon liittyvät ominaispiirteet näkyivät opettajien vastauksissa. Taulukoin tekijät sen mukaan, tuliko ominaisuus vastauksissa esiin keskeisenä asiana, ilmenikö se jossain määrin vai oliko sen merkitys vähäinen. Vertailin saatuja vastauksia ryhmittäin.

Haastatteluaineiston analyysin tulosten pohjalta jaoin opettajat kahteen ryhmään sen mukaan, miten sisäinen yrittäjäyys ilmeni heillä AHOT-työssä ja miten he kokivat psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamista kohtaan. Ensimmäisen ryhmän muodostivat kaikki A-ryhmän opettajat ja B-ryhmästä B2. Toiseen ryhmään jakaantuivat kaikki muut haastateltavat.

Tutkimuksen mukaan opettajien työssä ja osaamisen tunnistamisessa näkyi monia sisäisen yrittäjäyden tekijöitä. Osaamisen tunnistaminen on monipuolista ja haastavaa työtä. Opettajat kokivat, että työ on itsenäistä ja siihen voi suuressa määrin vaikuttaa. Opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja he myös kokivat olevansa työssään asiantuntijoita ja tämän kautta oikeita henkilöitä suunnittelemaan ja toteuttamaan osaamisen tunnistamista. Haastateltavien mukaan opettajan työn palkitsevuus tulee ennen kaikkea opiskelijan kohtaamisesta ja mahdollisuudesta auttaa opiskelijan opintojen etenemistä. Kun osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksia kartoitetaan ja toteutetaan, opettaja kohtaa opiskelijan ja on hänen kanssaan vuorovaikutuksessa. Tällöin opettajalla on mahdollisuus seurata opiskelijan onnistumista.

Monilta haastatelluilta opettajilta puuttui kuitenkin osaamisen tunnistamisen kohdalla monia sisäisen yrittäjän ominaisuuksia. Voidaankin sanoa, että tutkimuksen mukaan vain osa opettajista (Ryhmä 1) oli sisäisiä yrittäjiä tutkitussa kontekstissa. He näkivät osaamisen tunnistamisen mahdollisuudet monipuolisina ja olivat sen suhteen muutoshalukkaita, visionäärisiä ja aloitekykyisiä. He käyttivät myös omaa aikaansa ja omia resurssejaan osaamisen tunnistamisen työhön. Jossain määrin he myös toivat uusia ratkaisuja osaamisen tunnistamisen toteutuksiin.

Psykologista omistajuutta työtänsä kohtaan tunteva henkilö kokee suurta vastuuta työtänsä kohtaan. Hänellä on myös suuri vaikuttamisen tarve ja hän

tuntee työnsä luontevaksi itselleen. Psykologisen omistajuuden kehittyminen edellyttää syvällistä tietoa omistajuuden kohteesta.

Tutkimuksen mukaan opettajat tunsivat suurta vastuuta osaamisen tunnistamisesta opiskelijoita ja työelämää kohtaan. He myös halusivat vaikuttaa työhönsä ja kokivat, että osaamisen tunnistaminen oli heille kuuluvaa työtä.

Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella kaikilla opettajilla ei ollut riittävästi tietoa ja taitoa, jotta he olisivat pystyneet suunnittelemaan osaamisen tunnistamista niin laadukkaasti kuin he olisivat halunneet. Vastauksissa he toivoivat, että olisivat saaneet suunniteltua ja asiantuntemuksella toteutettua koulutusta asiasta. Heillä ei ollut innostusta tai halua hakea tietoa itsenäisesti, vaan työtä tehtiin senhetkisen olemassa olevan tiedon mukaan. Vaikka vastuun tunne ja vaikuttamisen tarve oli ilmeinen, tietoa kohteesta ei ollut riittävästi, jotta psykologista omistajuutta asiaa kohtaan olisi syntynyt. Voidaankin sanoa, että psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamiseen oli vain niillä opettajilla (Ryhmä 1), jotka olivat saaneet riittävästi tietoa omien opintojen avulla ja perehtyneet osaamisen tunnistamiseen monipuolisesti.

Tutkimuksen mukaan osaamisen tunnistamisessa on monia seikkoja, jotka voivat tuoda työn iloa. Työ koettiin vaihtelevana, merkityksellisenä ja vaativana. Onnistumisen tarinoita oli mahdollista saada tunnistamisen käytännön tilanteissa.

Hyvä johtaminen tuo mukanaan työn iloa. Uuden kehittämishankkeen onnistumiseen vaikuttaa kehittämishankkeen johtaminen ja kannustus itse kehittämistyöhön. Tämän tutkimuksen mukaan osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessi oli huonosti johdettu, siitä puuttuivat tavoitteet, suunnitelmallisuus ja asiantuntijuus. Tämä turhautti opettajia kehittämistyössä ja kehittämislampiin uutta asiaa kohtaan koettiin huonoksi. Työstä puuttui myös kannustus uusien ideoiden ja ratkaisuiden kehittämiseen. Palautetta saatiin vain satunnaisesti opiskelijoilta tai kollegoilta.

Kehittämislampiin on työyhteisön yhteinen asia. Jokainen työyhteisön jäsen voi vaikuttaa siihen suhtautumalla uuden kehittämiseen positiivisesti, innostuneesti ja innostavasti. Toisten huomioon ottaminen, kannustus ja palaute kuuluvat hyvään kehittämislampiiniin. Tutkimuksen mukaan osaamisen tunnistamisessa koettiin työyhteisön kehittämislampiin huonona. Negatiivinen asenne kehitettävää asiaa kohtaan leviää työyhteisössä helposti ja tarvitaan sisäisen yrittäjän ominaisuuksia innostua uudesta asiasta ja saamaan muut mukaan uuden kehittämiseen.

Osaamisryhmissä koettiin kehittämistyön jakaantuvan usein samoille henkilöille ja osa ryhmän jäsenistä jättäytyi osaamisen tunnistamisen kehittämistyössäkin ulkopuolelle. Osaamisryhmien lampiiri koettiin kuitenkin melko rakentavaksi ja yhteistyökykyiseksi. Osaamisen tunnistamisen yhteydessä ei kenelläkään haastateltavalla ollut mitään kokemuksia työyhteisön konflikteista tai negatiivisesta käyttäytymisestä.

Tutkimuksen kontekstina oli yhden ammattikorkeakoulun osaamisen tunnistamisen kehittämisprosessi. Haastateltavina olivat yhdeksän opettajaa seitsemästä eri osaamisryhmästä ja tutkimusaineistona olivat lisäksi yhden

osaamisryhmän kolmen suunnittelukokouksen nauhoitukset ja tutkijan omat havainnot ja muistiinpanot. Tutkimuksessa haluttiin yleisen ja koko henkilökuntaa koskevan tiedon sijaan saada syvällisempää, konkreettisempaa ja kertovampaa tietoa opettajien kokemuksista. Haastattelut toteutettiin liiketalouden koulutusohjelmassa, koska haluttiin saada tietoa yhdestä kehittämisprosessista. Ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmissa AHOT-kehittämisprosessit toteutettiin eri aikoina ja eri tavoin.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja käytännön sovellutukset

Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio

Tutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäistä kertaa sisäistä yrittäjyyttä ja psykologista omistajuutta osaamisen tunnistamisen kontekstissa. Tutkimuksessa saatiin uutta ymmärrystä ja lisätietoa muutoksen johtamiseen. Muutosjohtajuuden kirjallisuus ei ole aikaisemmin tarkastellut psykologisen omistajuuden merkitystä muutoksessa. Muutosta on pohdittu johtamisen näkökulmasta, millaista johtamista tarvitaan, jotta muutos on mahdollista organisaatiossa. Tarkastelu työntekijän psykologisen omistajuuden kautta on puuttunut. Tutkimuksen mukaan muutos ja kehittäminen edellyttävät, että työntekijä on perehtynyt kohteeseen ja tuntee kohteen hyvin. Samalla hän tuntee tehtävän omakseen ja tärkeäksi ja hän haluaa käyttää osaamistaan ja aikaansa sen tekemiseen. Hän tuntee psykologista omistajuutta kohdetta eli muutosta kohtaan. Tutkimus vahvistaa myös sisäisen yrittäjyyden merkityksen uuden kehittämisessä. Psykologinen omistajuus ja sisäinen yrittäjyys luovat sitä innostusta ja kehittämishalua, joita tarvitaan uusien asioiden kehittämisessä ja jotka mahdollistavat korkeakoulun menestyksekkään toiminnan.

Tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien mielestä opettajan työn luonteessa on jo monia tekijöitä, jotka voivat edesauttaa psykologisen omistajuuden vahvistumista ja sisäisen yrittäjyyden lisääntymistä. Organisaatiolta tarvitaan kuitenkin vielä varmistusta siitä, että muitakin sisäiseen yrittäjyyteen ja psykologiseen omistajuuteen vaikuttavia asioita tuetaan.

Tutkimuksen taustalla on Koirasen malli yrittäjämäisen optimismin ja neuvokkuuden, psykologinen omistajuuden, keskinäisen auttamisen kulttuurin ja työn ilon vuorovaikutuksesta. Nämä kaikki tekijät korreloivat keskenään. Kun henkilö tuntee psykologista omistajuutta kohdetta kohtaan, hänellä on yrittäjämäistä neuvokkuutta ja optimismia, hän kokee työn iloa ja työyhteisössä on keskinäisen auttamisen kulttuuri. Käsillä olevassa tutkimuksessa on testattu teoriaa kolmen tekijän osalta: psykologisen omistajuuden, sisäisen yrittäjyyden ja työn ilon kautta. Tutkimus tukee Koirasen teoriaa näiden kolmen tekijän osalta: opettajalla, joka tuntee psykologista omistajuutta kehittämistyötä kohtaan, on myös sisäisen yrittäjän piirteitä ja hän tuntee työn iloa.

Tutkimuksen käytännöllinen hyöty, pragmaattinen validiteetti

Tutkimuksen tulokset antavat kuvan siitä, että opettajien psykologinen omistajuus kehittämistyötä kohtaan ja sisäinen yrittäjäyys luovat innostusta ja halua kehittämistyöhön. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan tunne psykologista omistajuutta kehittämistyötä kohtaan, ja heillä on vain joitakin sisäisen yrittäjän piirteitä. Tutkimus antaa vastauksia siihen, mihin tekijöihin tutkitussa työyhteisössä on syytä kiinnittää huomiota ja mitä tekijöitä tulee vahvistaa, jotta opettajien psykologinen omistajuus kehittämistyötä kohtaan vahvistuu, sisäinen yrittäjäyys lisääntyy ja opettajien työn ilon kokemukset kasvavat.

Tämä tutkimus on case-tutkimus ja kohdistuu yhteen työyhteisöön ja rajattuun kehittämistilanteeseen. Kouluorganisaatiossa kehittäminen ja muutokset ovat jatkuvia, ja uusia innovatiivisia ajatuksia tarvitaan. Tutkimuksen tulokset voidaan ottaa huomioon myös muissa tulevilla saman työyhteisön kehittämistilanteissa. Kun työyhteisössä suunnitellaan uusia kehittämistehtäviä ja huomioidaan ne psykologisen omistajuuden, sisäisen yrittäjäyden ja työn ilon tekijät, jotka tämän tutkimuksen mukaan puuttuvat monelta opettajalta, voidaan vahvistaa opettajien psykologista omistajuutta kehittämistehtävää kohtaan ja mahdollistaa sisäisen yrittäjäyden ja työn ilon lisääntyminen.

Tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös muihin organisaatioihin niin, että sisäistä yrittäjäyttä ja työn iloa lisäävät ja psykologista omistajuutta kehitettävää asiaa kohtaan vahvistavat tekijät huomioidaan uusien kehityshankkeiden alkaessa.

Tutkimus antaa tietoa organisaatiolle siitä, mitä opettajat odottavat kehittämisprosesseilta: prosessin tulee olla tavoitteellinen, suunnitelmallinen ja asiantunteva. Prosessi tulee valmistella niin hyvin, että opettajat saavat riittävästi tarpeellista tietoa kehittämistehtävänsä ja voivat tehdä kehittämistyötänsä laadukkaasti.

Tutkimuksesta käy ilmi, että työyhteisön työskentelyilmapiiri ja suhtautuminen kehittämiseen ovat tärkeitä tekijöitä työskentelyn onnistumisessa. Työyhteisö tarvitsee innostavan, kannustavan ja eteenpäin katsovan kehittämisilmapiirin, jotta se saa aikaan uusia ja innovatiivisia ratkaisuja ja voi viedä toimintaa eteenpäin ja varmistaa, että organisaatio pysyy mukana kehityksessä.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessa on tarkasteltu opettajien kehittämistyötä psykologisen omistajuuden, sisäisen yrittäjäyden ja työn ilon kautta ja haettu opettajien kokemuksia omasta ja työyhteisön kehittämistyöstä. Tutkimus on case-tutkimus ja siitä saatavia tuloksia voidaan soveltaa tämän tutkitun tapauksen lisäksi muihin vastaaviin työyhteisön kehittämistilanteisiin. Tutkimus liittyy osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämiseen. Kehittämistyöhön osallistuivat kaikki liiketalouden koulutusohjelman opettajat ja toimeksiannot tulivat johdolta. Koulutusohjelmassa toteutetaan myös paljon kehittämisprojekteja, joihin osal-

listuu pienempi joukko opettajia. Näissä kehittämisideat ja suunnitelmat ovat usein lähtöisin opettajilta, jotka ovat esittäneet omia hankkeitaan toteutettavaksi. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten näissä kehittämistilanteissa innostunut kehittämisilmapiiri syntyy.

Oppilaitoksen toimintaan liittyy kiinteästi kehittämistyö. Kehittäminen mahdollistaa uusien asioiden haltuunoton ja oppilaitoksen pysymisen kehityksessä mukana. Tässä tutkimuksessa tutkitun työyhteisön yleistä kehittämisilmapiiriä pidettiin huonona. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia johtamistyylien vaikutusta työyhteisön kehittämisilmapiiriin ja tuottaa lisäymmärrystä sekä lisätä tietämystä siitä, millainen johtamistyyli johtaisi hyvän työilmapiirin syntyyn kouluorganisaatiossa.

Tutkimuksen mukaan osaamisryhmien työskentely on vaihtelevaa. Ryhmissä on erilaisia työskentelytyylejä. Joissakin osaamisryhmissä tehdään aktiivisesti kehittämistyötä ja saadaan aikaan hyviä tuloksia. Vastausten perusteella on myös osaamisryhmiä, joiden toiminta on pakonomaista ja muodollista, ja joista puuttuu innostus kehittämiseen ja sen mukana tulokset. Yleistä tämän tutkimuksen mukaan näytti olevan epätasainen työn jakaantuminen ryhmissä. Monen opettajan kommenttien mukaan ryhmien sisällä eri kehittämistehtävissä samat ryhmän jäsenet tekevät kehittämistyötä, ja osa ryhmän jäsenistä ei osallistu yhteisiin kehittämistehtäviin juuri ollenkaan. Olisi tarpeellista tutkia opettajien toimintaa ja työskentelytyylejä ryhmien sisällä ja vertailla opettajien ja ryhmien tuloksellisuutta kehittämistyössä.

SUMMARY

The experiences of and differences between teachers in developing accreditation of prior experimental learning from the perspective of intrapreneurship, psychological ownership and joy of work

Introduction to the topic

The central phenomena discussed in the study are Accreditation of Prior Experimental Learning (APEL) and its development, psychological ownership of instructors at university of applied sciences, intrapreneurship and joy of work.

APEL has become an important responsibility at our institutions of higher learning due to both national and international educational policies. Many students studying at universities of applied sciences have acquired training and knowledge by studying at various educational institutions, at work and in leisure activities. Accreditation of prior experimental learning is one way of supporting the studies of the students and graduation. High-quality APEL requires sound expertise and thinking about matters in a new way.

Theoretical framework, research question and empirical data

The objective of this study was to collect instructors' experiences of developing APEL and to analyze differences between teachers in this development work from the perspectives of intrapreneurship, psychological ownership and joy of work. Information on the research problem was gathered with the following questions: 1. Which factors are related to the instructors' psychological ownership and intrapreneurship in developing accreditation of prior experimental learning? 2. What kinds of experiences do the instructors have of their own development projects of accreditation of prior experimental learning from the perspective of joy of work? 3. What kinds of experiences do the instructors have of the development projects of the work community from the perspective of joy of work?

The theoretical starting point is a model of the interaction between intrapreneurship, psychological ownership and joy of work. According to Koironen (2011), these factors correlate. Intrapreneurship, psychological ownership and joy of work include many characteristics.

Figure 9, which was compiled based on the literature, demonstrates which characteristics are included in intrapreneurship, which ones increase psychological ownership and which ones create joy of work. The figure also shows which characteristics link these factors. These three factors overlap in appreciating one's own expertise and the opportunity to influence one's own work.

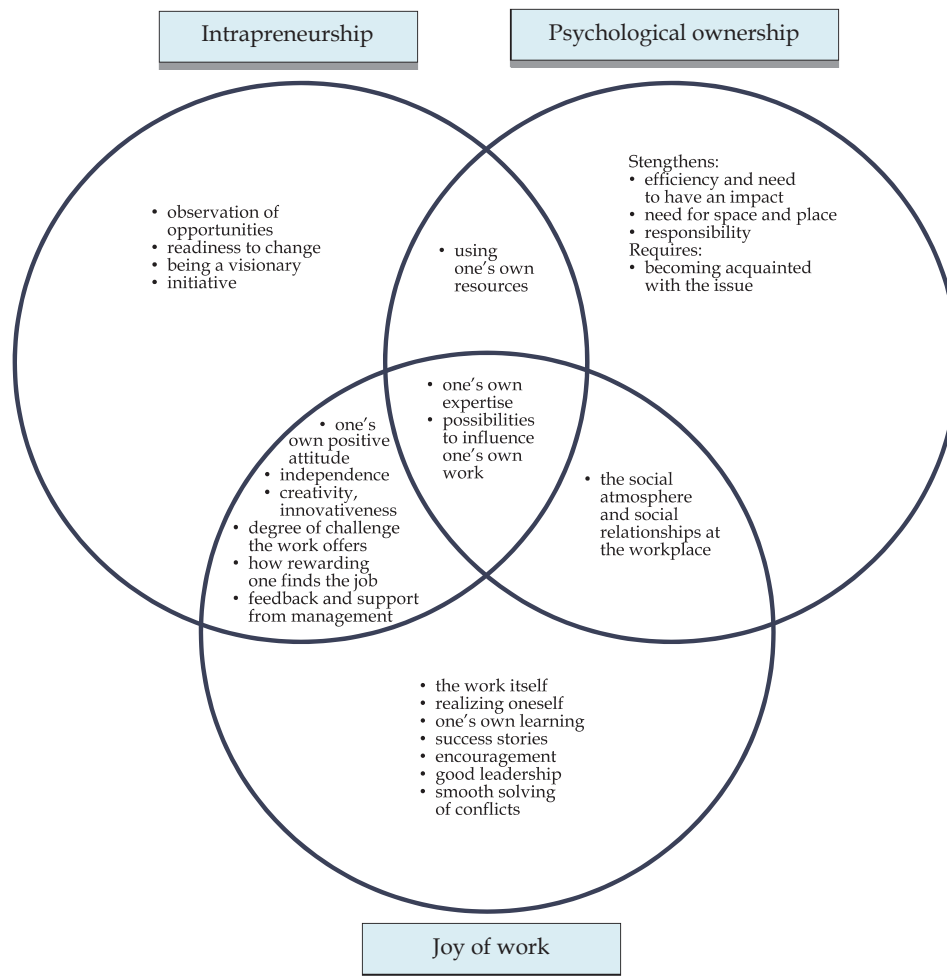


FIGURE 9. Intrapreneurship, psychological ownership and joy of work with their respective characteristics

The main themes of the study are intrapreneurship, psychological ownership and joy of work. The occurrence of the theme-related characteristics in instructors was clarified through the interview questions. Nine instructors teaching in the Program of Business Administration in seven different competence groups at HAAGA-HELIA University of Applied Sciences were interviewed. Recordings of the planning meetings of the teachers and the researcher's own observations were also included in the research data in addition to the interviews. The research data was analyzed by using content analysis and discourse analysis.

Study design

The study is a quantitative and interpretative case study. The case is the development work of the instructors of the Program of Business Administration

at HAAGA-HELIA University of Applied Sciences and the context is accreditation of prior experimental learning. The research approach is abductive: there has been an ongoing dialogue between theory and the empirical data during the whole research process.

Findings of the study

According to the results, intrapreneurship, psychological ownership and joy of work are connected to each other. In the context researched, those instructors who possess features of an intrapreneur experience psychological ownership of developing accreditation of prior experimental learning and they have had more experiences of joy of work than the other instructors interviewed.

According to the replies of the instructors, the work of an instructor and accreditation of prior experimental learning include many qualities which increase intrapreneurship. These include appreciating one's own expertise, possibilities to influence one's work, independence of work, the challenge the work offers and finding the work rewarding. Changes are part of an instructor's job.

In the researched work community, the issues to be developed to increase intrapreneurship included bringing up the reasons for and background information related to change and also future prospects, allocating resources, providing constructive feedback and encouraging innovativeness and creating something new.

All the instructors interviewed experience great responsibility for their work and wanted to influence their work. These factors strengthen psychological ownership. Knowing the objective came up as an issue to be developed. The instructors did not have enough information on and experience of accreditation of prior experimental learning. The instructors' experiences of development work were examined through joy of work. The instructors found the work varied, interesting and meaningful. The work also made success stories possible. The issues to be developed were the development atmosphere of the work community, increasing encouragement and the planning and implementation of the development process of accreditation of prior experimental learning. The work of the competence groups was considered amicable, but the development work was seen to be unequally distributed.

Conclusion

Intrapreneurship and psychological ownership create enthusiasm and interest in development work, which is required to create something new. The research results can be applied to change and development projects of different kinds of organizations by taking into account the factors with which one can increase and strengthen both intrapreneurship and psychological ownership of change. These, in turn, are connected to experiencing joy of work.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>. Luettu 29.3.2011.
- Amit, R., Glosten L. & Muller E. 1993. Challenges to Theory Development in Entrepreneurship Research. *Journal of Management Studies*. September, Vol. 30, No. 5, 815–832.
- Antoncic, B. & Hisrich, R. 2000. Intrapreneurship Modeling in Transition Economies: A Comparison of Slovenia and the United States. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 5, 1, 21–40.
- Antoncic, B. & Hisrich, R. 2001. Intrapreneurship: Construct refinement and cross-cultural validation. *Journal of Business Venturing*, Vol. 16, No, 5, 495–527.
- Antoncic, B. & Hisrich, R. 2003. Clarifying the Intrapreneurship Concept. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 10, No 1, 7–24.
- Antoncic, B. & Hisrich, R. 2004. Corporate entrepreneurship contingencies and organizational wealth creation. *Journal of Management Development*. Vol. 23 No. 6, 518–550.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. www.metodix.com.
- Appelbaum, S. H., Hebert, D. & Lecroux, S. 1999. Empowerment; Power, Culture and Leadership - a Strategy or Fad for the Millenium? *Journal of Workplace Learning*. Vol. 11, Issue 7, 233–261.
- Ardrey, R. 1966. *The territorial imperative: A personal inquiry into the animal origins of property and nations*. New York: Dells.
- Arene ry. <http://www.arene.fi>/Luettu 30.8.2012
- Bartunek, J. M. 1993. Rummaging behind the scenes of organizational change—and finding role transitions, illness, and physical space. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, vol. 7: 41–76. Greenwich, CT: JAI Press.
- Beaglehole, E. 1932. *Property: A study in social psychology*. New York: Macmillan.
- Beggan, J. K. 1991. Using what you own to get what you need: The role of possessions in satisfying control motivation. *Journal of Social Behavior and Personality*. 6 (Special Issue): 129–146.
- Beggan, J. K. & Brown, E. M. 1994. Association as a psychological justification for ownership. *Journal of Psychology*, 128: 365–380.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki. Gaudeamus.
- Block, Z. & MacMillan I. 1996. *Coporate Venturing. Creating New Businesses within the Firm*. Harward Business School Press, Boston, Massachussetts.

- Bloor, M. 1997. Techniques of validation in qualitative research. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.) Context and method in qualitative research. London: Sage, 37-50.
- Bologna Process - European Higher Education Area 2010. <http://www.ehea.info>. Luettu 20.8.2012.
- Bologna process - European Higher Education Area 2001 http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQU E.pdf. Luettu 20.9.2012.
- Bucholtz, M. 2000. The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics* 32:10, 1439-1465.
- Bukh, P. N., Christensen K. S. & Mouritsen J. 2005. Knowledge Management and Intellectual Capital: Establishing a Field of Practice, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Burgelman, R. A. 1983. Corporate Entrepreneurship and Strategic Management: Insights from Process Study. *Management Science*. Vol 29, No 12, 1349-1364.
- Burrell, G. & Morgan, G, 2008. Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Gower Publishing, Aldershot: Ashgate, UK.
- Chang, J. 1998. Model of corporate entrepreneurship: intrapreneurship and exopreneurship. *Borneo Review*, Vol. 9 No. 2, 187-213.
- Christensen, K. 2005. Enabling intrapreneurship: the case of a knowledge-intensive industrial company. *European Journal of Innovation Management*, Vol. 8 No. 3, 2005, 305-322.
- Cooper, A. C. 1981. Strategic Management: New Ventures and Small Business. *Long Range Planning*. Vol. 14, No. 5, 39-45.
- Covin, J. & Slevin D. 1986. The development and Testing of an Organizational-Level Entrepreneurship Research. Wellesley MA Babson College, 628-639.
- Covin, J. & Slevin D. 1991. A Conceptual Model of Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 16, No. 1, 7-25.
- Cram, F. & Paton, H. 1993. Personal possessions and self-identity: The experiences of elderly woman in three residential settings. *Australian Journal on Aging*, 12(1): 19-24.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. 1981. The meaning of things: Domestic symbols and the self. Cambridge: Cambridge University Press..
- Cunningham, J. & Lischeron J. 1991. Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, Vol. 29, No 1, January 45-61.
- Dalailama & Cutler, H. C. 2005. Työn ilo. Onnellisuuden taito työssä. Tammi. Helsinki.
- Darling, E. F. 1937. A herd of red deer. London: Oxford University Press.
- Darling, E. F. 1939. A naturalist on Rona. New York: Clarendon Press.
- Das, G. 1993. Local memoirs of a global manager. *Harvard Business Review*, 71 (2): 38-47.
- Denzin, N. K. 1978. The research art (2. painos). New York: McGraw-Hill.

- Dess, G., Lumpkin, G. & Covin J. 1997. Entrepreneurial Strategy Making and Firm Performance: Tests of Contingency and Configurational Models. *Strategic Management Journal*. Vol. 18, No. 9, 677-695.
- Dey, J. 1993. *Qualitative Data Analysis. A User Friendly Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge.
- Dipboye, R. L. 1977. A critical review of Korman's selfconsistency theory of work motivation and occupational choice. *Organizational Behavior and Human performance*, 18: 108-126.
- Dirks, K. T., Cummings, L. L. & Pierce, J. L. 1996. Psychological ownership in organizations: Conditions under which individuals promote and resist change. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, vol. 9: 1-23. Greenwich, CT: JAI Press.
- Dreyfus, H. 1991. *Being-in-the-world: A commentary on Heideggers's being and time*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Drucker, P. 1986. *Yrittäjyys ja innovaatio*. Helsinki: Oy Rastor Ab
- Duncan, N. G. 1981. Home ownership and social theory. In J. S. Duncan (Ed.), *Housing and Identity: Cross-cultural perspectives*: 98-134. London: Croom Helm.
- Dunderfelt, T. & Mäkisalo, M. 1999. *Apokalypsis. Maailmanlopun pelot ja uuden maailman unelmat*. Vantaa: Dialogia Oy.
- Duvekot, R. 2007. *The glass is half-filled: Valuing Learning in the Netherlands*. Teoksessa Laitinen, A. & Nurminen, R. & Soininen, L. 2007. *Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä
- Elenkov, D. S., & Manev, I. M. 2005. Top management leadership and influence on innovation: the role of sociocultural context. *Journal of Management*, 31 (3), 381-402.
- Ellwood, C. A. 1927. *Cultural evolution: A study of social origins and development*. New York: Century.
- Elovainio, M. 1994. Ryhmät ja tiimit työssä. Teoksessa K. Lindström (toim.) *Terve työyhteisö - kehittämisen malleja ja menetelmiä*. Työterveyslaitos. Helsinki, 117-137.
- European Commission 1995. *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Brussel: European Commission COM(95)590.
- European Commission 2001. *Communication from the Commission: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels: European Commission.
- European Commission N.d. a. *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm
 Luettu 20.8.2012.

- European Commission N.d. b. Euroopan komissio työssään. http://ec.europa.eu/atwork/index_fi.htm. Luettu 20.9.2012.
- European Commission 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Euroopan yhteisön virallisten julkaisujen toimisto. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf. Luettu 20.8.2012.
- European Union 2004, Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning, Brussels, 9600/04 EDUC 118 SOC 253.
- Eyal, O. & Kark, R. 2004. How do transformational leaders transform organizations. A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 211–235.
- Fogarty, G., Machin, M., Albion, M., Sutherland, L., Lalor, G. & Revitt, S. 1999. Predicting Occupational Starin and Job Satisfaction: The Role of Stress, Coping, Personality and Affectivity Variables. *Journal of Vocational Behavior* 54(1999), 429–452.
- Forrester, R. 2000. Empowerment: Rejuvenating a Potent Idea. *The Academy of Management Executive*. August, Vol. 14, Nr. 3, 67–80.
- Fry, A. 1987. The Post-It Note: an intrapreneurial success. *Advanced Mangement Journal*, Vol. 52 No. 3, 4–9.
- Furby, L. 1978. Possessions: Toward a theory of their meaning and function throughout the life cycle. In P.B. Baltes (ed.). *Life span development and behavior*, vol. 1:298–336. New York: Academic Press.
- Furby, L. 1980. The origins and early development of possessive behavior. *Political Psychology*, 2(1): 30–42.
- Gardell, B. 1976. Työn sisältö ja elämisen laatu. Suom. K. Kauppinen-Toropainen. Toinen painos. Helsinki. KK laakapaino.
- Gibb, A. 1990. Entrepreneurship and Intrapreneurship - Exploring the Differences. Teoksessa Donckels, R. & Miettinen, A. *New Findings and Perspectives in Entrepreneurship*. Worcester, Avenbyry: Billing & Sons Ltd, 33–68
- Gibbert, M., Ruigrok, W. & Wicki, B. 2008. What passes as rigorous case study? *Strategic Management Journal* Vol. 29, 1465–1474
- Grossi, G. 1990. Promoting Innovation in a Big Business. *Long Range Planning*, Vol. 23, No. 1 (February), 41–52.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105–117. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guimares T. & Liska K. 1993. Empirically Assessing the Effectiveness of Mechanisms Used for Organization Innovation. In Churchill N. & Birley S. & Doutriaux J. & Gatewood E. & Hoy F. (ed.) *Frontiers of Entrepreneurship Research 1993*. Babson Park, USA: Babson College, 43–57.

- Guth, W. D. & Ginsberg, A. 1990. Guest Editors' Introduction: Corporate Entrepreneurship. *Strategic Management Journal*, Vol. 11, No. 4, 5-15.
- HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Tietoa HAAGA-HELIAsta 2012. <http://www.haaga-helia.fi>. Luettu 20.8.2012.
- HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu 2011. Tutkintosääntö. http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/yleista-haaga-heliasta/tutkintosaanto/index_html. Luettu 20.9.2011
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. 1980. *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Ahola K., Härmä, M., Kukkonen, R. & Sallinen, M. 2009. *Voimat lähteet. Työn voimavarojen ABC*. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Haltia, P. & Jaakkola, R. 2009. Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 5/2009. Edita. Helsinki.
- Hanan, M. 1976. Venturing corporations think small to stay strong. *Harvard Business Review*, Vol. 54, 139-148.
- Hanhinen, T. 2010 *Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Hargreaves, A. 1999. *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College press.
- Harisalo R. 1991. Henkilöstöpolitiikka innovaatiojohdetuissa kunnissa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, Vol 19, No. 4, 536-547.
- Hauschildt, J. 1999. Promotors and Champions in Innovations - Development of a Research Paradigm. Teoksessa Brockhoff, K. & Chakrabarti, A. K. & Hauschildt, J. 1999. *The Dynamics of Innovation. Strategic and Managerial Implications*. Springer-Verlag, Berlin, 167-182.
- Hautamäki, A. (toim.) 2008. *Muutoksen Suomi. Ihmiset muutoksen tekijöinä, instituutiot ihmisten tukijoina*. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Lönnberg painot. Helsinki.
- Heikkinen, R.-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Kirjassa R.-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18-23.
- Heinonen, J. 1999. Kohti asiakaslähtöisyyttä ja kilpailukykyä. Sisäinen yrittäjyys kunnallisen yksikön muutoksessa. 2. painos. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja A-5:1999, Turku: Grafia Oy.
- Heinonen, J. 2001. Sisäinen yrittäjyys organisaation kehittämisen välineenä. *Aikuiskasvatus-lehti* no 2/2001, 122-132.
- Heinonen, J. & Paasio K. 2005. Sisäinen yrittäjyys kuntatyössä. *Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut*, nro 48. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. *Sisäinen yrittäjyys. Uskalla, muutu, menesty*. Jyväskylä. Gummeruksen kirjapaino Oy.

- Hill, F. M. & Collins, L. K. 2000. A Descriptive and Analytical Model of Organizational Transformation. *International journal of Quality and Reliability Management*. Vol. 17, No. 9, 379–394.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hornsby, J., Naffziger, D., Kuratko, D. & Montagno, R. 1993. An Interactive Model of the Corporate Entrepreneurship Process. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. No 2, 29–37.
- Hornsby, J. S., Kuratko, D. F. & Zahra, S. A. 2002. Middle managers' perception of the internal environment for corporate entrepreneurship: assessing a measurement scale. *Journal of Business Venturing*, Vol. 17, No. 3, 253–273.
- Hostager, T., Neil, T., Decker, P. & Lorenz, R. 1998. Seeing Environmental Opportunities. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 111, No. 1, 11–25.
- Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A-2. Turku.
- Hätönen, H. 2004. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jones, G. & Buttler, J. E. 1992. Managing Internal Corporate Entrepreneurship: An Agency Theory Perspective. *Journal of Management*. Vol. 18, No. 4, 733–749.
- Jung, D. I., Chow, C. & Wu, A. 2003. The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: hypotheses and some preliminary findings. *The leadership Quarterly*, 14, 525–544.
- Juuti, P. 2005. Toivon johtaminen. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy
- Kallio, J. 2002. Pienyrityksen kehittymisen tiet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kangasniemi, E. 1998. Älä jätä uupunutta yksin. *Opettaja* 46/1998:9.
- Kansikas, J. 2004. Myyjiä, tuotekehittäjiä ja tuotejohtajia. Tuotepäälliköiden tehtävärakenteen heijastuminen sisäiseen yrittäjyyteen ja intuitiiviseen päätöksentekotyylisiin kuuluviin tekijöihin. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 33. Jyväskylän yliopisto.
- Kansikas, J. 2005. Kannusta sisäiseen yrittäjyyteen. Savonia-ammattikorkeakoulu. Kuopio.
- Kansikas, J. 2007. Kasva yrittäjyyteen. Talentum. Helsinki.
- Kao, J. J. 1991. *The Entrepreneurial Organization*. Prentice-Hall International, Inc. USA
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. 2006. Rengistä isännäksi. Vapaaksi kvartaalitalouden talutusnuorasta. Helsinki: Edita.
- Kemilä, E. 1998. Työn oikea rytmi tuo tehoa ja hyvää oloa. Työ, terveys, turvallisuus 11/1998, 32–33.

- Kiechl, R. 1990. Intrapreneurship brings neuen Elan. *Management Zeitschrift*, Vol. 59, No. 12, 27-30.
- Knight, G. 1997. Cross-Cultural Reliability and Validity of a Scale to Measure Firm Entrepreneurial Orientation. *Journal of Business Venturing*, vol. 12, No. 3, 213-225.
- Korman, A. 1970. Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54: 31-41.
- Koiranen, M., 1993. Ole Yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. TT-Kustannustieto Oy. Tampere.
- Koiranen, M. & Karlsson, N. 2002. Self-Identified Sources of Work-Related Joy - A Comparative Study, 425-448. In: *Proceedings of the 13th Annual World Conference of the Family Business Network*, 11-14. September, Helsinki.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovativisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Konetuumat Oy, Tampere.
- Kostova, T. 1998. Quality of inter-unit relationships in MNEs as a source of competitive advantage. In M. Hitt, J. Ricart, & R. Nixon (Eds.), *New managerial mindsets: Organizational transformation and strategy implementation*: 299-324. Chichester, UK: Wiley.
- Kotter, J. 1990. *A Force for Change. How Leadership Differs from Management*. The Free press. A Division of Macmillan, Inc. Printed I USA.
- Koys, D. & DeCotiis, T. 1991. Inductive Measures of Psychological Climate. *Human Relations* 44(1991): 3, 265-285.
- Kubzansky, P. E. & Druskat, V. U. 1993. Psychological sense of ownership in the workplace: Conceptualization and measurement. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Toronto, Ontario.
- Kuhn, T. S. 1970. *The Structure of Scientific Revolution* (2nd edn.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuratko, D. F., Hornsby, J. S., Naffziger, D. W. & Montagno, R. V. 1993. Implement Entrepreneurship Thinking in Established Organizations. *SAM Advanced Management Journal*, Winter 1993, 29-39.
- Kuratko, D. F., Montagno, R. V. & Hornsby, J. S. 1990. Developing an intrapreneurial assessment instrument for an effective corporate entrepreneurial environment. *Strategic Management Journal*, Vol. 11 No. 1, 49-58
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and ER-paino Ky.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. WSOY. Juva.
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

- Lampikoski, K. & Emden, J. B. 1997. Igniting Innovation. Inspiring Organizations by Managing Creativity. John Wiley & Sons Ltd.
- Lanz, A. 1993. Intervjumetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällön analyysi. Kirjassa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki. WSOY, 21-43.
- Leppänen, A. 1994. Oppiva organisaatio ja ammatillinen pätevyys. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö - kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. 69-85.
- Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykolgoisa - terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor, 115-126.
- Liimatainen, J., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Valtti - Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto. Oulu.
- Lindström, K. 1992. Voimavarat koetuksella. Työ, terveys, turvallisuus 14/1992, 6-8.
- Ling, Y., Simsek, Z., Lubatkin, M. H. & Veiga, J. F. 2008. Transformational leadership's role in promoting corporate entrepreneurship: examining the CEO-TMT interface. *Academy of Management Journal*, 51 (3), 557-576.
- Lumpkin, G. & Dess, G. 1996. Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. *Academy of Management Review*. Vol. 21, No 1, 135-173.
- Mahoney, M. 1997-2007. What is Constructivism and Why is it Growing?
<https://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. Luettu 10.5.2012.
- Manka, M-L. 2011. Työn ilo. Helsinki. WSOYpro Oy.
- Mannermaa, M. 2008. Jokuveli. Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa. Helsinki. WSOYpro.
- Marx, K. 1976. The Marx-Engels reader (2nd ed.) (Edited by R. C. Tucker.) New York: Norton.
- Maslow, A. 1987. Motivation and Personality. New York: Harper & Row Publisher.
- McKinney, G. & McKinney, M. 1989. Forget the Corporate Umbrella - Entrepreneurs Shine in the Rain. *Sloan Management Review*, Summer 1989, 77-82.
- MacMillan, P. 1986. Progress in Research on Corporate Venturing. In Sexton D. & Smilor R. (ed.) The Art of Science of Entrepreneurship. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company, 241-263.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning Qualitative Research- A Philosophical and Practical Guide. London: The Falmer Press.

- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, D. & Friesen, P. 1983. Strategy-Making and Environment. *Strategic Management Journal*. Vol. 4, 221-235.
- Moriano, J., Molero, F., Topa, G. & Mangin, J-P. 2011. The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International entrepreneurship and management Journal*. 2011 DOI 10: 1007/s11365-011-0196-x
- Morris, M. H. & Kuratko, D. F. 2002. *Corporate Entrepreneurship*, Harcourt Collage Publishers, Orlando, FL.
- Niinioja, E-L. 1998. Työelämän tulorulettissa uupumusta ei hevin tunnisteta. *Sosiaalivakuutus* 3/1998, 26-27.
- Niskanen, A. & Lepäjuuri, A. 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa Niskanen, A., Lepäjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge_Creating Company*, Oxford University Press, Oxford.
- Nyyssölä, H. 2008. Omistaohjaus, sisäinen yrittäjyys ja tuloksellisuus ammattikorkeakouluissa. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 62. Jyväskylän Yliopisto.
- OECD 2009. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*.
http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html. Luettu 1.4.2011.
- OECD. About the OECD. <http://www.oecd.org/about/>. Luettu 20.8.2012
- Oksanen, T. 2009. *Workplace Social Capital and Employy Health*. Turun yliopiston julkaisuja: sarja D 876. Medica Ontologica. Turku: Turun yliopisto.
- Opetusministeriö 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4 . Yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö N.d. a. Eurooppalainen koulutusyhteistyö. http://www.minedu.fi/OPM/EU-asiat/EU-yhteistyx_koulutuksessa/index.html?lang=fi. Luettu 15.10.2010.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö N.d. b. Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallint_o_ohjaus_ja_rahoytus/ Luettu 1.4.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö N.d. c. Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Luettu 28.1.2011

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Otala, L. 2001. Keski-Suomi - tiedolla ja työllä itsensä elättävä maakunta. Jyväskylä: Keski-Suomen liitto.
- Peltonen, M. & Ruohotie P. 1991. Ihmisten johtaminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulun yliopisto. Acta universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 82.
- Persing, D. L. 1999. Managing in Polychronic Times Exploring Individual Creativity and Performance in Intellectually Intensive Values. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14, No. 5, 517-538.
- Peräkylä, A. 1997. Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts. Teoksessa David Silverman (toim.) *Quality Research: Theory, Method and Practice*. Sage, London, 201-220.
- Peters, T. & Austin, N. 1985. *A passion for excellence*. New York: Random House.
- Peterson, R. & Berger, D. 1972. Entrepreneurship in organizations: evidence from the popular music industry. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, 97-106.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällönerrittely*. Helsinki: Gaudeamus
- Pierce, J., Rubinfeld, S. & Morgan, S. 1991. Employee Ownership: a Conceptual model of Process and Effects. *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, 121-144.
- Pierce, J., Kostova, T. & Dirks, K. 2001. Toward a Theory of Psychological Ownership in Organisations. *Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2, 298-310.
- Pierce, J., Kostova, T. & Dirks, K. 2003. The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*, Vol 7, No. 1, 84-107.
- Pierce, J., O'Driscoll, M. & Coghlan, A-M. 2004. Work Environment Structure and Psychological Ownership: The Mediating Effects of Control. *The Journal of Social Psychology*, 2004, 144, 5, 507-534.
- Pinchot III, G. 1985. *Intrapreneuring: Why You Don't Have to leave The Corporation to Become an Entrepreneur*. New York. Harper & Row.
- Pinchot III, G. 1986. *Yrityksen sisäinen yrittäjäyys*. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Porteous, J. D. 1976. Home: The territorial core. *Geographical Review*, 66: 383-390.
- Pratt, M. G., & Dutton, J. E. 2000. Owning up or opting out: The role of identities and emotions in issue ownership. In N. Ashkanasy, C. Hartel, & W. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory and practice*: 103-129. New York: Quorum.
- Prelinger, E. 1959. Extension and structure of the self. *The Journal of Psychology*, 47(1): 13-23.

- Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa K. Lindström, R. Kalimo (toim.) *Työpsykologia - terveys ja työelämän laatu*. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor, 127-141.
- Quinn, J. B. 1979. Technological Innovation, Entrepreneurship and Strategy. *Sloan Management Review*, Vol. 20, No. 3, 19-30.
- Ray, P. H. & Anderson, S. R. 2000. *The Cultural Creatives*. New York: Three Rivers Press.
- Robinson, S. L. & Bennett, R. J. 1995. A typology of deviant workplace behaviours: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38: 555-572.
- Rodgers, L. 1998. Participation: Decision making and employee ownership: The ownership culture report, 1, 2, 1-4. Cambridge, MA: Ownership Associates.
- Rodgers, L. & Freundlich, F. 1998. Nothing measures, nothing gained. *Employee Ownership Report*, XVIII, No. 1. Oakland, CA: National Center for Employee Ownership.
<http://www.ownershipassociates.com/nothingm.shtm>, luettu 25.1.2011
- Rudmin, F. W. & Berry, J. W. 1987. Semantics of ownership: A free-recall study of property. *The Psychological Record*, 37:257-268.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saranpää, M. 2007. *Ohjaajan hätävara. Osaamisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille*. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Helsinki
- Saranpää, M. 2009. *Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmia, periaatteita ja toimintatapoja*. Työkirja. HAAGA-HELIA. Helsinki.
- Sartre, J. P. 1969. *Being and nothingness: A phenomenological essay on ontology*. New York: Philosophical Library.
- Sathe, V. 2003. *Corporate Entrepreneurship: Top Managers and New Business Creation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Seppälä, P. & Frilander, P. 1987. Työn ja työolojen kehittäminen. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.). *Työpsykologia - terveys ja työelämän laatu*. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor, 183-196.
- Shane, S. & Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25, No. 1, 217-226.
- Sharma, P. & Chrisman, J. 1999. Toward a Reconciliation of the Definitional Issues in the Field of Corporate Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 23, No 3, 11-27.
- Schindehutte, M., Morris, M. H. & Kuratko, D. F. 2000. Triggering Events, corporate entrepreneurship and the marketing function. *Journal of Marketing Theory and Practice*, Spring 2000, 18-30.

- Schollhammer, H. 1981. The Efficacy of Internal Corporate Entrepreneurship Strategies. In Vesper K. (ed.) *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Wellesley, Ma: Babson College, 451-456.
- Schollhammer, H. 1982. Internal Corporate Entrepreneurship. In Kent, C., Sexton, D. & Vesper, K. (ed.) *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Prentice-Hall, Enlewood Cliffs, 209-229.
- Schumpeter, J. 1971. *The Great Economists from Marx to Keynes*. New York: Oxford University Press.
- Shepherd, D. A. & Krueger, N. F. 2002. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25, No. 1, 217-226.
- Sotarauta, M. 1997. Paradoksien partaalla: Viestejä Suomen kunnille niiden matkalla tulevaisuuteen. Teoksessa *Suomi 80: Kuokasta kännykkään*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 113-129.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L & Styrborn, S. 1991. *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stevenson, H. H. & Jarillo, J. C. 1990. A Paradigm of Entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal*, Vol. 11, Summer Special Issue, 17-27.
- Stopford, J. & Baden-Fuller, C. 1994. Creating Corporate Entrepreneurship. *Strategic Management Journal*. Vol. 15, No 7, 521-536.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge management - tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. Porvoo. WSOY.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 2000. *Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management in Theory and Practice*. Helsinki. WSOY.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009. *Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen*. Työryhmäraportti.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänisiä ihmisiä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 580.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tilastokeskus. *Käsitteet ja määritelmät*.
<http://www.stat.fi/meta/kas/index.html>. Luettu 15.10.2011.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2003. *Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa*. Teoksessa J. Kirjonen (toim.). *Tietotyö ja ammattitaito - Knowledge work and occupational competence*. 2. täydennetty painos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. 85-108.

- Työ- ja elinkeinoministeriö 2010. Haasteista mahdollisuuksia. Tulevaisuus-
katsaus 8.9.2010.
http://www.tem.fi/files/27752/TEM_tulevaisuus-katsaus_080910.pdf.
Luettu 31.10.2011.
- Upton, N., Teal, E. J. & Felan, J. T. 2001. Strategic and Business Planning
Practices of Fast Growth Family Firms. *The Journal of Small Business
Management*. Vol. 39, No. 1, January, 60-73.
- Valtioneuvosto 2004. Valtioneuvoston selonteko työelämästä eduskunnalle
25.5.2004.
[http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/vn/selonteot-
mietinnot/Valtioneuvoston_selonteko_tyoeelaemaestae_eduskunnalle_25.
5.2004/131915.pdf](http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/vn/selonteot-
mietinnot/Valtioneuvoston_selonteko_tyoeelaemaestae_eduskunnalle_25.
5.2004/131915.pdf). Luettu 20.1.2011.
- Van Dyne, L. & Pierce, J. L. 2004. Psychological ownership and feelings of
possession: three field studies predicting employee attitudes and
organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*.
Vol. 25. No 4, 439-459.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia
tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai
organisaation kehittämiseen? Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino.
Joensuu.
- Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työn ilo - Ahkeruudella ansaittua, sattuman
synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa. Joensuu 2001. Joensuun
yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80. Joensuun
yliopistopaino. Joensuu.
- Waris, K. 1997. Toimiva työyhteisö ja sopivasti haasteellinen työ lisäävät
motivaatiota ja toimintakykyä sekä parantavat itsearvostusta. *Työ ja
ihminen* 11 (1997): 2, 94-114.
- Vartia, M. 1994. Työpaikan ihmissuhteet ja konfliktitilanteiden käsittely.
Teoksessa K. Lindström (toim.) *Terve työyhteisö - kehittämisen malleja ja
menetelmiä*. Työterveyslaitos. Helsinki, 196-210.
- Varto, J. 2005, Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
Luettu 10.8.2012.
- Vesper, K. 1984. Three Faces of Corporate Entrepreneurship. Teoksessa
Hornaday J. et al(eds.) *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson
College, Wellwsley, MA 294-320.
- Vesper, K. 1990. *New Venture Strategies*. Rev. ed. Prentice-Hall, Englewood
Cliffs.
- White, R. W. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence.
Psychological Review, 66: 297-330.
- VN asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. Luettu 29.3.2011.
- Yin, R. 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition.
California: Sage Publications. Inc.

- Zahra, S. A. 1991. Predictors and Financial Outcomes of Corporate Entrepreneurship: An Explatory Study. *Journal of Business Venturing*, Vol. 6, No 4, 259–285.
- Zahra, S. A. 1993. Environment, Corporate Entrepreneurship, and Financial Performance: A Taxonomic Approach. *Journal of Business Venturing*, Vol. 8, No. 4, 319–340.
- Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen. Näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. *Teknillinen korkeakoulu. Dissertation Series 12.*

Julkaisemattomat lähteet

- Koiranen, M. 2009–2010. Perheyrittäjyys - Family business 11.–12.2.2010 Value-Creating and sustainable ownership. Opetusmonisteet.
- Koiranen, M. 2011. Keskinäiselle auttamiselle perustuva työkuulttuuri (Konferenssipaperin käsikirjoitus).
- Kyrö, P. 2010. Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin perusteita ja lähtökohtia. Yrittäjyyskasvatuksen arviointi -workshop 15.3.2011. Aalto-yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Haastatteluteemat ja -kysymyksiä

1	Mahdollisuuksien havainnointi ja niiden toteuttaminen (Hostager et al. 1998, Pinchot 1986, Kao 1991)	Pidätkö osaamisen tunnistamista tärkeänä asiana? Uskotko, että tästä suunnittelusta syntyy jotakin uutta? Mitä hyötyjä sillä saadaan?
2	Muutoshalukkuutta (Amit et al. 1993)	Työnkuva on muuttunut AHOTin myötä. Mitä ajattelet muutoksesta?
3	Tehokkuus ja vaikuttamisen tarve (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003)	Onko sinulla halua vaikuttaa AHOT-käytäntöihin?
4	Oman työn suunnittelu (Pierce, Kostova & Dirks 2001) Mahdollisuus osallistua (Manka 2011)	Oletko voinut osallistua oman työsi AHOT-suunnitteluun? Miten pystyit vaikuttamaan omaan työhösi? Halusitko vaikuttaa?
5	Itsenäistä toimintaa Toiminnan vapaus ja autonomisuus (Koiranen 1993, Gibb 1990, Amit et al. 1993, Kao 1991, Huuskonen 1992, Pinchot 1986.)	Voitko tehdä AHOT-kehittämistyötä haluamallasi tavalla? Millaisia omia ideoita toit suunnitteluun? Oliko työssä rajoitteita?
6	Aloitekyky (Block & MacMillan 1996, Koiranen & Pohjansaari 1994)	Millaisia aloitteita olet tehnyt tässä suunnittelutyössä?
7	Tilan ja paikan tarve (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003) Jos muutos koetaan omaksi, se lisää psykologista omistajuutta (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Onko sinun helppo olla mukana tässä AHOT-kehittämistyössä? Tunsitko olosi kotoisaksi AHOT-kehittämisessä? Oliko AHOT-kehittäminen sinulle luontaista?
8	Minäkäsitys (itseluottamus) Tehokkuususkomus (oma pätevyys) Minä-identiteetti (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 2003)	Oletko oikea henkilö/asiantuntija suunnittelemaan AHOT-käytäntöjä?
9	Vastuullisuus (Christensen 2005)	Koetko olevasi vastuussa oman opetus-alasi osaamisen tunnistamisesta?
10	Visionäärisyyttä Sisäisellä yrittäjällä on visioita (Koiranen 1993)	Millaisena näet AHOTin tulevaisuuden?
11	Omien resurssien mitoittaminen ja ajoittaminen Potentiaalin investointi (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Riittikö aikasi tähän suunnittelutyöhön? Käytitkö vapaa-aikaasi? Miten olet panostanut AHOT-työhön?
12	Kohteen tunteminen (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Oletko saanut tarpeeksi tietoa osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta? Oletko saanut koulutusta osaamisen tunnistamisesta?

		Mistä olet saanut tietoa AHOTista? Onko työlle annettu resursseja tarpeeksi (aikaa, rahaa, koulutusta)? (Pierce, Kostova, Dirks 2001)
13	Henkinen kasvu ja itsensä toteuttaminen, ilo (Varila & Viholainen 2000, Koironen & Karlsson 2002, Manka 2011) Onnistumisen tarinat (Dalailama & Cutler 2005, Varila & Lehtosaari 2001, Manka 2011)	Oletko itse oppinut jotakin AHOT-työssä? Saitko tehdä sellaisia asioita, jotka ovat sinulle tärkeitä? Minkälaiset onnistumiset ovat ilahduttaneet sinua AHOT-työssä?
14	Luovuus (Gibb 1990, Persing 1999) Innovatiivisuus (Lumpkin & Dess 1996)	Mitä uutta olet ideoinut tähän suunnitellutyöhön? Oliko mahdollista miettiä ratkaisuja luovasti ja uudella tavalla?
15	Työn vaatavuus/haastavuus Itsetuntemus (Varila & Viholainen 2000) (Koironen & Karlsson 2002)	Oliko AHOT-työ sinulle haastavaa tai vaikeaa?
16	Palkitseminen (Manka 2011) Kannustaminen (Guimares & Liska 1993)	Mikä AHOT-kehittämistyössäsi oli palkitsevinta? Saitko rahallista tms. korvausta? Mikä sinua henkilökohtaisesti on kannustanut tässä suunnittelussa? Luotetaanko opettajaan? Voiko epäonnistua?
17	Rakentava palaute (Hakanen 2011, Manka 2011)	Millaista palautetta olet saanut AHOT-kehittämistyöstä? Keneltä olet saanut palautetta? Keneltä olisit halunnut palautetta?
18	Mielenkiintoinen, vaihteleva ja merkityksellinen työ (Koironen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Hakanen 2011)	Oliko AHOT-kehittämistyö merkittävää työtä? Toiko kehittäminen vaihtelevuutta työhösi?
19	Työ, oma asenne, minä itse Työ, ura, kutsumus? Onko työ pelkkää työtä, onko tavoitteena uran luominen vai kokeeko työn tärkeäksi (kutsumus) (Koironen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Manka 2011)	Nautitko AHOT-työstäsi? Mikä asema työllä on elämässäsi? Mikä sinulle on tärkein asia työssäsi?
20	Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri, sosiaaliset suhteet (Varila & Viholainen 2000, Manka 2011, Hakanen 2011)	Millainen AHOT-kehittämissilmapiiri on ollut työpaikallasi? Oletko tehnyt AHOT-kehittämistyötä muiden osaamisalueiden edustajien kanssa? Onko yhteydenpito tarpeellista ja kehittävää? Millaisia tuloksia olet/te saavuttanut/saavuttaneet? Oletko tehnyt kehittämistyötä oman alasi kollegojen kanssa?
21	Konfliktien ratkaiseminen (Manka 2011)	Oliko erimielisyyksiä ja pystyttiinkö erimielisyydet ratkaisemaan?

22	Hyvä johtaminen (Koiranen & Karlsson 2002, Varila & Viholainen 2000, Manka 2011)	Johdettiinko AHOT-kehittämistyötä (prosessia) mielestäsi hyvin?
23	Hyvinvoiva organisaatio; tavoitteellisuus, osallistuminen (Manka 2011)	Oliko AHOT-työ tavoitteellista? Olivatko työn tavoitteet esillä näkyvästi?
Lisäkysymys	Psykologisesta omistajuudesta voi seurata myös häiriintynyttä toimintaa (Pierce, Kostova & Dirks 2001)	Onko AHOT-kehitystyössä ollut negatiivisia piirteitä? Millaisia?