

”Yhdessä tekemisen riemua sen pitää olla..”

**FYSIOTERAPIAOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ YHTEISÖLLISYYDEN
TOTEUTUMISESTA AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Pauliina Louhiala-Hänninen

Fysioterapian Pro gradu-tutkielma

Kevät 2016

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pauliina Louhiala-Hänninen

2015

Fysioterapiaopettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden toteutumisesta ammattikorkeakoulussa

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän Yliopisto

Sivumäärä 50, liitteiden määrä 3

Pro Gradu tutkielman tarkoituksena oli selvittää yhteisöllisyyden toteutumista Suomen ammattikorkeakouluissa fysioterapian koulutusohjelmissa toimivien opettajien keskuudessa. Aihe on ajankohtainen sillä yhdeksi suomalaisen ammattikorkeakouluopettajan työn lähtökohdaksi on asetettu yhteisöllisyys. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kykyä keskusteluun, ammatilliseen uudistautumiseen sekä ongelmien ratkomiseen kollegoiden kanssa. Yhteistyön merkitystä korostetaan jatkuvasti yhtenä tehokkaan korkeakoulun tunnusmerkkinä. Ammattikorkeakouluopettajien yhteisöllisyyden syventäminen kouluissa on kuitenkin todettu haastavaksi tehtäväksi. Ammatillisen opettajan ammatin lähtökohdaksi on perinteisesti liitetty yksin tekeminen ja itsenäisyys omassa työssään. Kollegiaalinen pohdinta, yhdessä tekeminen ja oman toiminnan arviointi eivät ole kuuluneet perinteiseen opettajakulttuuriin. Vähitellen on kuitenkin alettu havaita, että opettajan ajatteluun ja kehittymiseen vaikuttaa vahvasti se työyhteisö ja konteksti jossa hän toimii.

Tutkimus toteutettiin sekä kysely- että haastattelututkimuksena. Kyselytutkimus oli osa laajempaa Jyväskylän yliopiston terveystieteidenlaitoksen tutkimusta ”Opettajuus terveystieteiden ja kuntoutuksen ammatillisessa koulutuksessa”, jonka tarkoituksena oli selvittää nykyajan terveystieteiden opettajan työtä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä suomalaisen terveystieteiden koulutusjärjestelmän, työelämän ja opettajuuden näkökulmista sekä kehittää terveystieteiden opettajuutta. Kysely lähetettiin postitse kaikkiin Suomen ammattikorkeakouluihin, joissa oli fysioterapian tutkinnonanto-oikeus syyskuussa 2012. Vastauksia saatiin 33 lomaketta 12 Suomen ammattikorkeakoulusta. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina kolmessa eri puolella Suomea sijaitsevassa ammattikorkeakoulussa fysioterapiaopettajien keskuudessa ajanjaksolla maaliskuu – kesäkuu 2014.

Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että opettajat pyrkivät yhteisöllisyyden avulla oman työn kehittämiseen ja koko ammattikorkeakoulun kehittämiseen jakamalla asiantuntijuutta yli tutkinto- ja koulutusohjelmien rajojen. Yhteisöllisyys nähtiin kuitenkin usein ”irrallisena” opettajien muusta työstä, mikä tarkoittaa sitä, että toimivaa yhteisöllisyyttä ei ole pystytty kytkemään osaksi opettajan päivittäistä työtä. Opettajat kokivat olevansa usein liian monessa asiassa yhtä aikaa mukana, jolloin aikaa ei riitä yhteiseen työn kehittämiseen. Oman ammatillisen osaamisen kehittäminen tapahtui pääosin yksin eikä yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajat kokevat omaavansa liian vähän organisatorista vastuuta omasta toiminnastaan. He kaipaavat koko organisaation toiminnan suuntautumista enemmän kohti oppivaa organisaatiota, jossa opettajatiimillä olisi vastuuta päättää omista asioistaan lähiyhteisön kesken.

Avainsanat: yhteisöllisyys, oppiva organisaatio, ammattikorkeakouluopettajuus

ABSTRACT

Pauliina Louhiala-Hänninen

2015

Collaboration in physiotherapy teacher's work

Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences

University of Jyväskylä

Pages 50, appendices 3

The purpose of the Master's Thesis (Pro gradu) was to explore what kind of views physiotherapy teachers have about collaboration in Finnish Universities of Applied Sciences. The topic is current because collaboration is one of the most important requirements in a vocational teacher's work. The concept of collaboration refers to the ability to discuss, solve problems and innovate together with colleagues. Collaboration is one of the most important elements of effective higher education.

However, successful collaboration has been a challenge in vocational teachers' work. Traditionally, teachers are used to working independently by themselves. Discussion, reflection and evaluation together with colleagues have not been part of a vocational teacher's work. Recently, it has become obvious that the community where teachers are working, strongly affects their professional development.

The research methods were a questionnaire survey and group interviews. The survey is part of a larger research project in the University of Jyväskylä, which explores health care teacher's work more widely. The survey was posted in September 2012 to all Finnish Universities of Applied Sciences which offer physiotherapy in their teaching program. 33 questionnaires were received from 12 educational institutions. The group interviews were carried out in three Universities of Applied Sciences in different parts of Finland during March to June in 2014.

The main findings showed that physiotherapy teachers use collaboration to develop as well their own work as the whole University. Teachers try to share their professional expertise across degree boundaries.

It is noteworthy, that teachers feel that collaboration is disconnected from their normal, daily working. They have not been able to connect successful collaboration to their daily working. Teachers feel that they are involved in too many things, so there is no time to reflect and develop their work collaboratively. Professional development happens mostly alone and not together with colleagues.

Teachers feel that they have too little responsibility for their own work. They hope that the entire University organization were more like a "learning organization" where teachers had more responsibility to decide about their own work affairs, together with the physiotherapy teacher team.

Key words: collaboration, learning organization, professional teachers in higher education

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 YHTEISÖLLISYYS.....	4
2.1 Yhteisöllisyys korkeakoulussa.....	4
2.2 Yhteisöllisyys korkeakouluopettajien työvälineenä – systemaattinen kirjallisuuskatsaus	7
3 AMMATTIKORKEAKOULU	9
3.1 Ammattikorkeakoulu organisaationa	9
3.2 Oppiva organisaatio	11
3.3 Oppiva organisaatio koulutusjärjestelmässä	12
4 AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJUUS.....	15
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat	18
6.2 Määrällisen tutkimuksen tiedonhankinta	18
6.3 Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinta	20
6.4 Aineiston analysointi	22
6.4.1 Määrällisen aineiston analysointi	22
6.4.2 Laadullisen aineiston analysointi	22
7 TULOKSET	24
7.1 Kyselytutkimuksen tulokset.....	24
7.1.1 Vastaajien taustatiedot.....	24
7.1.2 Opettajayhteisön yhteiset toimintaperiaatteet	25
7.1.3 Opettajayhteisön ilmapiiri	25
7.1.4 Opettajayhteisön sitoutuminen koulutusorganisaation päämääriin.....	26
7.1.5 Työnjaon tasavertaisuus	27
7.1.6 Fysioterapiaopettajien asiantuntijuuden huomioiminen työnjaossa.....	28
7.1.7 Yhteenveto	30
7.2 Haastattelun tulokset.....	30
7.2.1 Kehittyvä ammattikorkeakoulu	31
7.2.2 Vastuullinen yhteistyö.....	33
7.2.3 Tiimi yhteistyön kehittäjänä.....	34

7.3 Tulosten johtopäätökset	36
8 POHDINTA.....	38
8.1 Tulosten yhteenveto	38
8.1.1 Yhteisöllisyys korkeakouluopettajien työn kehittämisen välineenä	38
8.1.2 Ammattikorkeakoulu oppivana organisaationa.....	41
8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	43
8.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	44
LÄHTEET	46
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Koulu kuuluu merkittävänä osana yhteiskunnan kulttuurijärjestelmään, joka on rakentunut osajärjestelmien muodostamaksi avoimeksi ja sosiaalisiksi systeemiksi. Koulun kulttuuri muodostuu ihmissuhteista ja koulun sisäisistä rakenteista, joiden sisällä koulu toimii sille ominaisella tavalla. Koulun toimintaan ja sen elämäntapaan vaikuttavat ennen kaikkea ihmissuhteet. Nämä ihmissuhteet toimivat koulun yhteistoiminnallisuuden perustana. Niiden avulla rakennetaan valtasuhteita, luodaan erilaisia ilmapiirejä sekä tavoitellaan kehitystä ja tulosta. Vuorovaikutus ja tiedon jakaminen ovat koulukulttuurissa kasvua ylläpitävä voima (Peltokallio 2001, 82; Sahlberg 1996b, 41).

Opettajat toimivat päivittäin kymmenien ihmisten kanssa. Opettajan työ on jatkuvaa kohtaamista ja vaatii vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja. Siitä huolimatta tutkijat (esim. Sahlberg 1996a; Savonmäki 2007, 31) ovat havainneet, että opettajan työ koetaan yksinäiseksi ja koulukulttuuriamme leimaa eristyneisyys. Opetustyön keskiössä on opettajan ja oppilaan kohtaaminen, ei niinkään tiimityö kollegoiden kesken. Opettajan kokemaa vuorovaikutusta rajoittuu lähinnä muodolliseen vuorovaikutukseen opetustilanteessa oppilaiden kanssa. Näin ollen opettajan työssä on selvittävä oman tietotaidon varassa. Opettajan itse voi myös olla vaikea määrittellä oman työnsä yhteistyöalueita ja ulottuvuuksia, sillä työ on perusluonteeltaankin viestintää, neuvottelua ja toisten ohjaamista (Savonmäki 2007, 18–31; Sahlberg 1996b, 40).

Keskinäisen vuorovaikutuksen puuttuminen on yleisesti leimannut opettajayhteisöä. Kova kiire aiheuttaa yleensä sen, että ylimääräistä aikaa ei jää keskusteluun tai ongelmien ratkomiseen kollegoiden kanssa (Sahlberg 1996b, 40; Hargreaves, 1994, 95). Yhteisöllisyyden kehittämisen ongelmaksi on kiireen lisäksi koettu jatkuvat muutokset, jotka koskevat päivittäisiä työtehtäviä. Yhteistyötä ei ole koettu voimavaraksi ja avuksi päivittäiseen työhön vaan sen on koettu olevan ”taakkana” muiden päivittäisten työtehtävien ohella. Usein ajankäytöllisesti päivittäinen työ ja siitä selviytyminen asetetaan etusijalle yhteistyöhön käytettyyn aikaan nähden. Yhteistyö nähdään irrallisena ja haasteeksi on muodostunut sen kytkeminen jokapäiväiseen toimintaan (Mäntylä 2002, 14–18).

Yksi merkittävimmistä Suomen koulutusjärjestelmän muutoksista on ollut ammattikorkeakoulun luominen 1900-luvun lopussa (Savonmäki 2007, 5). Tavoitteena on ollut luoda

ammattikorkeakoulu, joka on kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen osaajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyn rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä (Lehikoinen 2013, 5).

Opetusministeriö on määritellyt opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassaan (2001), että yhtenä suomalaisen ammattikorkeakouluopettajan työn lähtökohtana on yhteisöllisyys. Tällä tarkoitetaan kykyä keskusteluun, ammatilliseen uudistautumiseen sekä ongelmien ratkomiseen kollegoiden kanssa (Opetusministeriö 2001). Yhteistyön merkitystä korostetaan jatkuvasti yhtenä tehokkaan korkeakoulun tunnusmerkkinä (Savonmäki 2007, 22). Työyhteisössä koettu yhteisöllisyys on myös hyvin voimakkaasti yhteydessä työntekijän työhyvinvoinnin kokemukseen (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013). Koska vuorovaikutus on ensiarvoisen tärkeää sosiaalisissa yhteisöissä, tulisi kouluorganisaatiossa toimivien yksilöiden ja eri yhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta pitää ensiarvoisen tärkeänä kaikessa muutokseen tähtäävässä toiminnassa (Salhberg 1996a; Sahlberg 1996b, 41).

Muutos keskiasteen koulusta ammattikorkeakouluksi on tuonut monia muutoksia ammatillisen opettajan työhön ja työympäristöön. Ammattikorkeakoulun pyrkimys on ollut muodostaa kokonaan uusi koulutuskulttuuri, jossa keskeisenä ilmiönä esiintyy kollegiaalinen yhteistyö (Savonmäki 2007, 5-24; Auvinen 2004, 4; Tossavainen ym. 1999, 6). Kun korkeakoulujen opettajilta on kysytty avaimia hyvän oppimisen edistämiseen, vastauksissa on painottunut hyvä vuorovaikutus ja yhteinen tekeminen (Lehikoinen 2013, 5).

Ammattikorkeakouluopettajien yhteisöllisyyden syventäminen kouluissa on kuitenkin todettu haastavaksi tehtäväksi. Yhteisöllisen koulukulttuurin luominen vaatii menetelmien ja toimintatapojen muutoksia. Esimerkiksi erilaiset sosiaaliset normit sekä opettajien opetusta koskevat uskomukset vaikuttavat vahvasti ajattelutapoihin, jotka kohdistuvat opetusmenetelmiin ja toimintatapoihin (Salhberg 1996a; Sahlberg 1996b, 41). Tutkijat (esim. Sahlberg 1996b ja Savonmäki 2007) ovat todenneet, että ammatillisen opettajan lähtökohdaksi on perinteisesti liitetty yksin tekeminen ja itsenäisyys omassa työssään. Kollegiaalinen pohdinta, yhdessä tekeminen ja oman toiminnan arviointi eivät ole kuuluneet perinteiseen opettajakulttuuriin. Vähitellen on kuitenkin alettu havaita, että opettajan ajatteluun ja kehittymiseen vaikuttaa vahvasti se työyhteisö ja konteksti jossa hän toimii. Opettajan itsenäisyys omassa työssään mahdollistaa persoonalliset erot ammatin toteuttamisessa, mutta opettajan ammatin konservatiivinen luonne sekä vanhat, säädetyt

normit toimivat koulussa yhdenmukaistavaan suuntaan (Savonmäki 2007, 34–42). Opettajan itsenäinen työn hallinta näkyy myös opettajayhteisön valmiudessa tehdä ja toteuttaa yhteisiä päätöksiä. Jos päätökset tehdään kompromisseina, kuten usein tapahtuu, niihin sitoutuminen on heikkoa. Jotta vuorovaikutus eri toimijoiden kanssa laajenisi, opettajan on opittava näkemään itsensä koko organisaation edustajana ja irrottauduttava hetkellisesti omasta roolistaan (Savonmäki 2007, 46).

Ammattikorkeakoulujen tavoite on ollut toimia eräänlaisina tiimiorganisaatioina. Yhteistyökyvystä on tullut yhä tärkeämpi edellytys opettajien ja sitä kautta koko ammattikorkeakoulun tuloksekkaalle työlle. Opettajilta vaaditaan entistä enemmän oman osaamisensa kehittämistä, monipuolisia vuorovaikutustaitoja ja ennen kaikkea kykyä monipuoliseen yhteisöllisyyteen (esimerkiksi yhteinen työn suunnittelu, yhteisarviointi ja ryhmässä tapahtuva kriittinen pohdinta) (Savonmäki 2007, 5-24; Auvinen 2004, 4; Tossavainen ym. 1999, 6).

Ammatillinen opettaja toimii nykyään työssään yhä enemmän ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentajana sekä ylläpitäjänä. Ammattikorkeakoulunopettajat työskentelevät yhä enemmän erilaisissa verkostoissa, jotka ovat luonteeltaan kehittämisverkostoja. Tällä tavoitellaan verkoston osallistuvien organisaatioiden tai asiantuntijayhteisöjen toiminnan kehittämistä. Kehittämisverkostojen ytimessä on osaaminen, jota vaihdetaan ja viedään uudelle tasolle yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa (Mäki ym. 2013). Yhteistyön vaatimukset ja odotukset liittyvät toisaalta ammattikorkeakoulun ja työelämän väliseen yhteisöllisyyteen ja toisaalta opettajien väliseen yhteisöllisyyteen heidän uudessa asemassaan korkeakouluopettajina (Lehikoinen 2013, 5; Savonmäki 2007, 5-24; Auvinen 2004, 4; Tossavainen ym. 1999, 6).

Koko kouluorganisaation tulisi tukea yhteisöllisyyteen soveltuvia malleja. Kokemus yhteisöllisyydestä voi olla hyvin negatiivista, jos yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita ja toimintamalleja ei ole kyetty muuttamaan koko organisaatiossa yhteistyötä kannustavampaan suuntaan (Mäntylä 2002, 14–18).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää yhteisöllisyyden toteutumista Suomen ammattikorkeakouluissa fysioterapian koulutusohjelmissa toimivien opettajien keskuudessa. Tutkimus on toteutettu sekä kysely- että haastattelututkimuksena.

2 YHTEISÖLLISYYS

Yhteisöllisyys on yhteistyömuoto, joka viittaa ammatillisen tiedon ja menetelmien jakamiseen (Peltokallio 2001, 82; Sahlberg 1996b, 67). Vanhanen-Nuutinen ym. (2013) kuvaavat tutkimusraportissaan hyvän yhteisöllisyyden toteutumista seuraavin käsittein: keskusteleva yhteisö, kollegoiden tuki, yhteistyö, yhteenkuuluvuuden tunne, yhteisvastuu ja yhteissuunnittelu (Vanhanen – Nuutinen ym. 2013).

Kezar (2005) käsittelee tutkimuksessaan yhteisöllisyyden käsitettä. Hän määrittelee sen vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jossa yksilöt ovat sitoutuneet samaan projektiin toteuttaen samoja sääntöjä, normeja ja toiminnan rakenteita. Wasonga ym (2011) määrittelee kirjallisuuskatsauksessaan yhteisöllisyyden käsitteelle useita eri näkökulmia. Yhteisöllisyys voidaan nähdä samanarvoisten yksilöiden osallistumisena yhteiseen toimintaan, jossa tavoitellaan yhteisiä, myönteisiä tuloksia. Lisäksi yhteisöllisyys voi olla tiedon jakamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi tai kumppanuudeksi luonnehdittua toimintaa yhteisten tai vastavuoroisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Wasongan ym. (2011) mukaan yhteisöllisyys perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Se ei voi olla määrättyä, vaan se rakentuu ainoastaan ihmissuhteissa, joissa vallitsee halu toimia yhdessä, jakaa mielenkiinnon kohteita ja saavuttaa yhteinen päämäärä (Wasonga ym. 2011).

Kun ajatellaan ammatillista yhteisöllisyyttä oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta, olisi tärkeää, että ammatilliseen yhteisöllisyyteen osallistuvilla yksilöillä olisi erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan ja myös ristiriidat pystyttäisiin käsittelemään yhdessä. Usein yhteisöllisyyden kautta toteutunut yhteistyö kuitenkin toteutuu vain ”samanmielisten” henkilöiden kesken, jolloin asiat saattavat jäädä yksipuolisiksi ja kehitystä ei näin ollen välttämättä tapahdu (Mäntylä 2002, 18).

2.1 Yhteisöllisyys korkeakoulussa

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan korkeakouluopettajien ammatillista yhteistyötä (Peltokallio 2001, 82; Savonmäki 2007, 32; Sahlberg 1996b, 55). Kollegiaalisuus tulisi ymmärtää muutoksen, oppimisen ja kasvamisen välineenä ja siksi se onkin yksi oppivan korkeakoulun perusta. Korkeakouluopettajan työssä kollegiaalisuudella tarkoitetaan kaikkea yhteistä tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa ollaan tietoisia tai tullaan tietoiseksi toisten tekemästä työstä (Savonmäki 2007, 33; Sahlberg 1996a). Kollegiaalisuuden näkökulmasta

korkeakouluopettajien vuorovaikutuksessa voi toteutua kahdenlainen yhteys. Yhteisöllisyys voi toimia tilassa, joka mahdollistaa yksityisyyden suojaamisen ja etäisyyden säilyttämisen kollegoiden suhteen. Toisaalta yhteisöllisyys voi olla oman osaamisen paljastavaa yhteistä työtä (Savonmäki 2007, 43). Yhteistyö – ja vuorovaikutustaidot, dialogisuus, oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja sen yhteisen jakoon tuominen edistävät jaetun asiantuntijuuden yhteisöä. Onnistuneesti toteutuneella yhteisöllisyydellä voidaan vähentää korkeakoulussa omaa työkuormaa ja taakan kokemista (Vanhanen – Nuutinen ym. 2013).

Savonmäki (2007) määrittelee väitöskirjassaan Sahlbergin (1996b) kehittämät neljä kollegiaalisuuden eri tasoa: tarinointi, dialogi, auttaminen ja yhteistoiminnallisuus. Tarinointi merkitsee satunnaista ja muodollista yhteyttä kollegoihin. Dialogin ja auttamisen tasolla opettaja saa apua ja tukea hänen itsensä määrittelemiin asioihin. Dialogi tarkoittaa tässä yhteydessä nimenomaan ammatillista vuoropuhelua (Savonmäki 2007, 43–44). Dialogissa kaikilla on yhteinen toiminnan tavoite, mutta jokainen tuo keskusteluun ajatuksia omasta näkökulmastaan. Onnistunut dialogi edellyttää, että kaikki siihen osallistujat näkevät itsensä sekä opettajina ja oppijoina. Onnistuneessa dialogissa yksilöt ovat kykeneväisiä kuuntelemaan ja huomioimaan erilaisia näkökohtia ja ymmärtävät miten erilaiset ajatukset samoista asioista voivat täydentää toisiaan (Game ym. 2009). Korkein kollegiaalisuuden taso on yhteistoiminnallisuus, joka tarkoittaa, että kollegat suunnittelevat työnsä yhdessä, seuraavat toistensa opetusta ja jopa opettavat yhdessä (Savonmäki 2007, 44). Yhteinen opettaminen voidaan nähdä opettajan oppimiskokemuksena. Toisen opettajan läsnäolo opetustilanteessa tuo tukea opetustilanteeseen, mutta myös auttaa näkemään asioita toisesta näkökulmasta. Yhteisen opettamisen tulisi perustua avoimeen dialogiin ja ennen kaikkea rakentavaan palautteeseen. Yhteisen opettamisen tavoitteena ei ole tuomitseminen tai arvostelu vaan oppiminen ja oman opetuksen ja menetelmien reflektointi (Game ym. 2009).

Kollegiaalisuutta voi toteuttaa myös tiimityöskentelyn muodossa. Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, jotka yhteisvastuullisesti ja tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä kokonaisuutta. Tiimin pyrkimys on saavuttaa yhteiset arvopäämäärät ja tavoitteet yhteisten pelisääntöjen ja toimintatapojen avulla. Tavoitteellisuutta ja tulosten aikaansaamista voidaan pitää keskeisenä tiimityön tunnusmerkkinä (Mäntylä 2002, 16). Könnilä (1999, 115) esittää väitöskirjassaan Sengeniä (1999) mukaillen, että sosiaalisissa organisaatioissa tärkein yhteistoiminnallinen oppimisyksikkö on tiimi. Tiimityöskentely voidaan siis nähdä korkeakouluorganisaatiossa yhtenä työn kehittämisen välineenä (Mäntylä, 2002, 72). Tiimioppimisessa yhdistyy

tietylainen ryhmädynamiikka ja toisten huomioon ottaminen. Tiimin sisällä käyty dialogi on tärkeää yhteistyön onnistumiseksi. Dialogin pyrkimyksenä on, että tiimi tarkastelee vaikeita ja monimutkaisia asioita monesta eri näkökulmasta (Könnilä, 1999, 118). Opettajatiimissä tulee olla rohkeutta puhua avoimesti kollegoiden kanssa keskeneräisistä asioista, teemoista ja opetustilanteista. Tiimin tehokkuus perustuu pienen ryhmän heterogeenisuuteen ja sen jäsenten osaamisalueiden kirjavuuteen (Mäntylä 2002, 73; Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

Mäntylä (2002, 74) tuo väitöskirjassaan esiin Willmanin (2001) tutkimuksen, jonka perusteella tiimityön ja yhteisöllisyyden kehittämisen keskeisenä haasteena pidetään korkeakouluopettajuuteen kytkeytyvien raja-aitojen ylittämistä yksilöllisten käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten välillä. Tämä tukee aikaisemmin esitettyä Savonmäen (2007, 46) väitettä, jonka mukaan yhteistyön onnistumiseksi opettajan olisi hetkeksi irtauduttava omista henkilökohtaisista ajattelutavoistaan ja nähtävä itsensä osana suurempaa toimintayksikköä (Savonmäki 2007, 46). Yhteisöllisyys nähdään haasteena jokaisen organisaation jäsenen omille asenteille. Oman edun tavoittelun sijaan tarvitaan enemmän ”me-henkeä” (Vanhanen – Nuutinen ym. 2013). Vanhanen-Nuutinen ym. (2013) viittaavat tutkimusraportissaan Savonmäen (2007) väitöskirjaan, jossa todetaan, että opettajan itsenäisyyttä arvostetaan yleensä asiantuntijuuden tunnuspiirteenä, jolloin yksilöllisyys ylikorostuu ja opettajien keskinäinen yhteistyö ja yhteisöllisyys nähdään tärkeäksi vasta silloin, kun ei pärjätä yksin (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

Opettajien tiimityön avulla on mahdollisuus kehittää ja jakaa omaa asiantuntemustaan. Tämä taasen tuottaa kehittyneempiä ja tehokkaampia työtapoja ja sitä kautta lisää myös työssä jaksamista (Mäntylä 2002, 6). On kuitenkin todettu, että opettajan työn ennakoimaton luonne ja sen nopea tempo tekevät tiimityöstä haastavaa. Siksi opettajan työ edellyttäisikin sellaista tiimityöskentelyn tapaa, jossa ennakoimattomuus ja työn monitahoisuus voitaisiin huomioida (Willman 2001, 183). Kuten kaikkea yhteisöllisyyttä, myös tiimityötä täytyy tarkastella siinä kontekstissa missä se toimii. Korkeakouluopettajien tiimityön kohdalla tämä tarkoittaa kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat koko oppilaitoksen toimintaan ja opettajan ammattiin (Mäntylä 2002, 103; Savonmäki 2007, 42).

2.2 Yhteisöllisyys korkeakouluopettajien työvälineenä – systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Korkeakouluopettajien yhteisöllisyyttä on tutkittu myös aikaisemmin. Suoritin aiheesta kirjallisuushaun hakusanoilla ”teacher”, ”teacher collaboration”, ”define” ”collaboration”, ja ”higher-education” tammikuussa 2013 tietokannoista ERIC ja EBSCO. Lisäksi tiedonhaussa käytettiin käsihakua. Tiedonhaun tarkemmat tulokset ja tiedonhakupolku löytyy liitteenä olevasta taulukosta (LIITE 1). Kirjallisuuskatsaukseen valikoitui kaksi laadullista tutkimusartikkelia (Bosch ym. 2008; Bruce ym. 2011), yksi kirjallisuuskatsaus (Wasonga ym. 2011) ja käsihaun tuloksena yksi laadullinen väitöskirja (Savonmäki 2007). Kriteerinä katsaukseen valikoituvissa artikkeleissa oli, että niissä käsiteltiin yhteisöllisyyden toteutumista kouluyhteisössä eri osapuolten (opettajat, oppilaat, organisaatio, koulujen välinen yhteistyö) välillä. Lisäksi katsaukseen valikoituneiden tutkimusten tuli olla laadukkaita. Katsaukseen valikoituneiden tutkimusten tarkemmat tiedot löytyvät liitteenä (LIITE 2).

Katsaukseen valikoituneet laadulliset tutkimusartikkelit (Bosch ym. 2008; Bruce ym. 2011; Savonmäki 2007) arvioitiin COREQin 32-portaisella laadunarvointi lomakkeen avulla (Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item checklist). Katsaukseen valikoituneet laadulliset tutkimusartikkelit olivat laadukkaita ja ylsivät arvioinnissa yli 20 pisteen (LIITE 3).

Kirjallisuuskatsauksen tuloksena todetaan, että yhteisen näkemyksen syntymistä voidaan pitää korkeakoulujen työyhteisöissä yhteisen oppimisen ja kehittymisen avainasiana. Korkeakouluopettajien työilmapiirin yhteisöllisyyden kannalta tärkeitä ovat kaikki vuorovaikutustilanteet, joissa on mahdollisuus kollegoiden kohtaamiseen. Tämä sisältää ammatillisen vuorovaikutuksen lisäksi myös työajan sisällä tapahtuvan ”taukokäyttämisen” (Bosch ym. 2008; Bruce ym. 2011; Wasonga ym. 2011; Savonmäki 2007, 80). Tutkimuksissa todetaan, että yhteisöllisyyden pääasiallisena tehtävänä on toimia korkeakouluopettajien ammatillisen kasvun apuvälineenä. Sen avulla on mahdollista määritellä mm. oman työn tehtäväkenttä, asiantuntijuusalue sekä riippuvuussuhde muiden työhön nähden. (Savonmäki 2007, 35–38). Yhteisöllisyys toimii koulun kulttuurin sosiaalisten sääntöjen (esimerkiksi luottaminen ja auttaminen) luomisessa. Korkeakouluopettajien keskinäinen vuorovaikutus auttaa myös tunnistamaan ja muuttamaan perinteisen

koulukulttuurin taustalla olevia uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia (Savonmäki 2007, 35-38).

Kirjallisuuskatsauksen tuloksiin viitaten korkeakouluopettajien yhteisöllisyydessä voidaan nähdä kolme eri näkökantaa. Yhteisöllisyys nähdään korkeakouluopettajien henkisenä voimavarana ja työssä jaksamisen välineenä. Lisäksi korkeakouluopettajuudessa toteutuu yhteisöllisyys käytännönläheisen, ”perinteisen” koulukulttuurin ja yliopiston tieteellisen maailman välillä. Korkeakoulu nähdään myös kauttaaltaan yhteisöllisenä, oppivana organisaationa (Bosch ym. 2008; Bruce ym. 2011; Wasonga ym. 2011; Savonmäki 2007). Savonmäki (2007) toteaa tutkimuksessaan, että yhteisöllisyys on otettu yhdeksi ammattikorkeakoulun kehittämisen välineeksi ja sen avulla pyritään ratkaisemaan edes osa ammattikorkeakoulun organisaatioissa vallitsevista ongelmista (Savonmäki 2007).

3 AMMATTIKORKEAKOULU

Suomalaisesta ammatillista koulutusta uudistettiin merkittävästi järjestelmätasolla 1990-luvun alussa, kun opistoasteen oppilaitoksia kehitettiin ammattikorkeakouluiksi. Uudistuksen ensimmäinen vaihe oli kokeiluvaihe, jota seurasi vuosina 1996 - 2000 vakinaistamisvaihe. Kokeilujen kautta luotiin korkeakoulutuksen duaalimalli, jossa yliopisto- ja ammattikorkeakoulu toimivat rinnakkain kuitenkin keskittyen omiin tehtäviinsä. (Vuorinen & Valkonen 2007, 13). Ammattikorkeakouluyhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, johon kuuluvat ammattikorkeakoulun opettajat, muu henkilöstö ja tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevat opiskelijat (Ammattikorkeakoululaki 932/2014).

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja samanaikaisesti tukea yksilön ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista ja tarjota aikuiskoulutusta työelämäosaamisen vahvistamiseksi sekä ylläpitämiseksi. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista (Ammattikorkeakoululaki 351/2003; Ammattikorkeakoululaki 932/2014).

Lain mukaan ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä tehdä yhteistyötä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden koulutuksen järjestäjien kanssa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014).

3.1 Ammattikorkeakoulu organisaationa

Yhteiskunta ja työelämä ovat rakentuneet erilaisten organisaatioiden varaan. Organisaatio muodostuu ryhmästä ihmisiä ja sen avulla pyritään saavuttamaan jotain sellaista, mitä kukaan ei yksin voi saavuttaa. Organisaation perustamisen jälkeen organisaatiolle muodostuu hyvin nopeasti työnjako, jossa joku ryhmästä nousee johtajaksi ja muut ottavat tai saavat omia roolejaan. Organisaatio omaksuu toimintatapoja, jonka avulla organisaatiolle syntyy sille ominainen tapa toimia ja viestittää (Helakorpi 2001, 17–18).

Muodollista työympäristöä koko organisaatiotasolla hahmottaa ja muokkaa organisaatiokulttuuri, joka on vahvasti sidoksissa johtamiskulttuuriin. Organisaation imago, visio ja toteutettava strategia muokkaavat ja ohjeistavat organisaatiokulttuuria. Johtaminen on organisaatiota ohjaavaa käytäntöä. Toiminta on kuitenkin aina suhteissa, ei pelkästään toimijoissa itsessään (Mäki & Saranpää 2008).

Työelämän organisaatiossa vanhat hierarkkiset toimintamallit ja rakenteet on todettu monin paikoin tehottomiksi ja epämotivoiviksi ja tilalle on tullut uusia joustavampia toimintatapoja (Helakorpi 2001, 17–18). Työelämän jatkuvasti kasvavat vaatimukset myös pakottavat uusiin toimintamalleihin sillä nykyajan työelämässä on jatkuvasti opittava uusia tietoja ja taitoja. Työnantajien ja työntekijöiden välinen suhde on muuttumassa siten, että vastuuta siirretään enemmän työnantajilta työntekijöille. Työntekijöiden oletetaan jatkuvasti kouluttavan ja päivittävän asiantuntijuuttaan, jotta ammatissa selviäminen on mahdollista. Oppimisesta on tullut työelämässä oleellinen kompetenssi, jolla työn suoritustasoa pyritään jatkuvasti nostamaan (Jarvis ym. 1998, 127-128; Helakorpi 2001, 144).

Ammattikorkeakoululaki (2014) määrittelee ammattikorkeakoulun organisaatioon kuuluvaksi hallituksen ja toimitusjohtajana toimivan rehtorin. Ammattikorkeakoulussa tulee lisäksi olla vähintään yksi tutkintolautakunta tai vastaava toimielin. Lisäksi ammattikorkeakoulussa on yliopettajia, lehtoreita ja muuta opetus- ja tutkimushenkilöstöä (Ammattikorkeakoululaki 932/20104). Yhteinen ammattikorkeakoulun kieli ja käsitteet yhdistävät organisaation opettajia voimakkaasti. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on luonut opettajien sanavarastoon mm. tutkivan ja kehittävän työtteen, aluekehitystyön, kolmen tehtävän integraation, työelämälähtöisyyden sekä osaamisperustaisuuden. Yhteistä organisaation arkea yhdistävät vielä oman ammattialan organisaation pedagogisen suuntauksen käsitteet ja sanat (Mäki ym. 2013).

Ammattikorkeakoulut pyrkivät kehittymään joustaviksi organisaatioiksi, joissa ne ylittävät koulutusalojen rajoja pyrkien lisäämään vuorovaikutusta ja yhteistyöhankkeita toisten organisaatioiden kanssa (Mäki ym. 2013). Opettajien näkökulmasta ammattikorkeakoulu on kuitenkin koettu organisaationa perinteiseksi, byrokraattiseksi ja hierarkiseksi organisaatiomalliksi, jossa ylin johto on kaukana opettajien arjesta. Ammattikorkeakoulun hallinto nähdään erillisenä opetustyöstä. Henkilökunta kokee, että heidän näkemyksiään ei kuunnella tai osaamista hyödynnetä ammattikorkeakoulutyön kehittämisessä. Lisäksi

työmäärät ovat ammattikorkeakouluopettajilla suuret, joka johtaa usein työuupumuksen partaalle (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Savonmäki 2007, 100; Peltokallio 2001, 83; Grönroos ym. 2007, 212- 227).

Perinteisen byrokraattisen organisaatiomallin sijaan ammattikorkeakoulu tulisi nähdä asiantuntijayhteisönä, jossa toiminta järjestetään jokaisen asiantuntijuutta kunnioittaen (Nikander 2003, 81). Asiantuntijaorganisaatiossa toiminnan lähtökohtina ovat yhteistoiminnallinen tavoitteiden ja toimintatapojen suunnitteleminen, onnistumisen arviointi sekä toiminnan kehittäminen (Määttä & Ojala 2002, 27–30).

3.2 Oppiva organisaatio

Asiantuntijaorganisaation toiminta perustuu oppivaan organisaatiomallin, jossa kaikki organisaation jäsenet (työntekijät ja johtajat) toimivat tiiviissä yhteistyössä sekä oppivat ja kehittävät omaa työtään yhdessä. Toimivan yhteistyön ja viestinnän avulla henkilöstö sitoutuu paremmin omaan työhönsä ja koko organisaatioon. Avoin keskustelu tehtävistä, päämääristä ja odotuksista tukee myös opettajien työssä jaksamista (Jarvis 1998, 125; Antikainen 2005, 235- 236; Grönroos ym. 2007, 212- 227). Oppivassa organisaatiossa asiantuntijuus perustuu yhteiseen tietoon ja sen jakamiseen. Toimiva yhteisöllisyys on välttämätöntä oppivan organisaatiomallin toteuttamiseksi (Ojala ym. 2004, 2).

Oppiva organisaatio on organisaatiomalli, jossa kaikki organisaation jäsenet (työntekijät ja johtajat) toimivat tiiviissä yhteistyössä sekä oppivat ja kehittävät omaa työtään yhdessä (Jarvis 1998, 125). Toimivan yhteistyön ja viestinnän avulla henkilöstö sitoutuu paremmin omaan työhönsä ja koko organisaatioon. Avoin keskustelu tehtävistä, päämääristä ja odotuksista tukee opettajien työssä jaksamista, joka tutkimusten mukaan on aikaisemmin ollut ongelmana ammattikorkeakoulussa (Antikainen 2005, 235- 236; Grönroos ym. 2007, 212- 227).

Oppivan organisaation toimintamalli perustuu muutokseen koko organisaation toiminnassa. Organisaation toiminnan muutos edellyttää kollektiivista oppimisprosessia. On huomioitava, että tämä eroaa organisaation jäsenen yksilöllisestä oppimisesta. Jos yksi organisaation jäsen oppii jotain, se ei tarkoita automaattisesti koko organisaation oppimista ja kehittymistä (Jarvis ym. 1998, 129). Illeris (2009) määrittelee teoksessaan oppimisen prosessiksi joka johtaa

yksilön pysyvään käytöksen muutokseen. Oppimisen ei katsota olevan riippuvaista yksilön iästä tai biologisesta kypsyydestä joten oppimista voi tapahtua koko elämän ajan. Oppimiseen vaikuttavat vahvasti yksilö- ja ympäristötekijät, joita ovat esimerkiksi yksilön ikä, elämäkokemus, tila ja ajankohta jolloin oppimista tapahtuu sekä ympäröivä yhteiskunta (Illeris 2009, 7). Jarvis ym. (1998) määrittelevät teoksessaan oppivan organisaation ympäristöksi, joka mahdollistaa oppimisen kaikille organisaation jäsenille. Oppimista tapahtuu tällöin yksilöllisesti, yhteisöllisesti sekä yhteisöissä joiden kanssa organisaatio toimii vuorovaikutuksessa. Oppimisen tulisi olla jatkuva ja strategisesti käytetty prosessi, joka integroidaan yhdenmukaisesti tehtävään työhön. Oppimisen tulisi johtaa muutoksiin tiedossa, uskomuksissa ja käytöksessä. Oppimisen tulisi vahvistaa organisaation kapasiteettia innovaatioiden kehittämiseen ja kasvuun. Tällainen oppimisympäristö ei synny itsestään vaan sitä on suunniteltava, huollettava ja pidettävä kunnossa (Jarvis ym. 1998, 128, Helakorpi 2001, 144).

Oppivassa organisaatiossa asiantuntijuus perustuu yhteiseen tietoon ja sen jakamiseen. Organisaation jäsenet tarvitsevat jaetun tavoitteen, halun tehdä yhteistyötä ja ymmärryksen siitä, että muiden tieto on arvokasta (Ojala ym. 2004, 2). Tällöin osaaminen perustuu yhteistyöhön ja yhteiseen tietämiseen. Osaaminen kehittyy, kun sitä jaetaan ja yhteinen tavoite on selvä. Yhteinen osaamisen kehittäminen on myös yhteydessä työssä jaksamiseen (Vanhanen – Nuutinen ym. 2013). Yhteistyö ei ole vain yhdessä tekemistä vaan myös yhdessä ajattelemista, yhdessä innovoimista ja yhdessä kehittämistä (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Jarvis ym. 1998, 129, Helakorpi 2001, 4-5). Työyhteisön kannalta osaaminen muodostuu menestystekijäksi silloin, kun erilainen osaaminen saadaan jaettua ja yhdistettyä uudella tavalla (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

Työn suoritustason nostamiseksi hyvällä työympäristöllä on oleellinen merkitys. Tavoitteena on työympäristö, joka arvioi ja kehittää omaa työtään jatkuvasti ja jota ohjaa henkilökunnan yhteinen tahto. Huono työilmapiiri estää osaamisen jakamisen sekä uuden luomisen yhteistyössä (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Helakorpi 2001, 144).

3.3 Oppiva organisaatio koulutusjärjestelmässä

Muutosten aikaansaamisen ja organisaatioiden ammatillisen uusiutumisen tutkiminen ja tukeminen on tarpeellista niin työelämässä kuin koulutusorganisaatioissakin. Usein

uudistusten toteuttaminen on haasteellista, eikä jatkuvasta uudistamisesta huolimatta mikään muutu. Varsinkin koulutuksen kentällä toteutetaan jatkuvasti erilaisia uudistuksia, mutta usein ne jäävät ilman todellista ja toivottua muutosta (Vähäsantanen 2013, 108).

Oppivan organisaation tunnusmerkkejä on nähtävissä laajalti eri työelämän organisaatioissa. Koulumaailma on kuitenkin tässä suhteessa ottamassa vasta ensi askeliaan (Helakorpi 2001, 4). Oppivan organisaation toteutuminen vaatii onnistunutta yhteisöllisyyttä ja opettajien yhteisöllisyyden syventäminen kouluissa on todettu haastavaksi tehtäväksi. Yhteisöllisen koulukulttuurin luominen vaatii menetelmien ja toimintatapojen muutoksia. Esimerkiksi erilaiset sosiaaliset normit sekä opettajien opetusta koskevat uskomukset vaikuttavat vahvasti ajattelutapoihin, jotka kohdistuvat opetusmenetelmiin ja toimintatapoihin (Salhberg 1996a; Sahlberg 1996b, 41).

Koulutusorganisaation uudistaminen tiimikulttuuriseen suuntaan vaatii, että tiedostetaan organisaation jäsenten keskeiset tehtävät ja osaamisalueet, jotka eivät ole samoja kuin perinteisesti toimivassa koulutusorganisaatioissa. Ammattikorkeakoulujen opettajien työhön kohdistuneissa tutkimuksissa on todettu jännitteitä perinteisen opettajan työn ja uuden, opetusta, aluekehitystä ja tutkimusta integroivan työotteen välillä. Muuttuvan opettajuuden haltuunotto ei ole sujunut ongelmitta. Ammattikorkeakoulujen koulutusinnovaatioiden tukemisessa ja johtamisessa sosiaaliset suhteet, avoin keskustelukulttuuri ja luottamuksellinen ilmapiiri ovat tärkeitä. Se edellyttää yhteisöllisyyden tukemista, asiantuntijuuden arvostamista sekä palautteen antamista (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Vidgren 2005, 72; Peltokallio 2001; Mustonen 2003; Vähäsantanen 2013).

Oppivan organisaation onnistunut toteutuminen edellyttää asiantuntijaorganisaatiota, jossa ihmisillä on vahva ammatillinen identiteetti eli käsitys itsestä ammatillisena toimijana sekä aktiivinen pyrkimys kehittyä omalla työalallaan. Opettajayhteisön tulisi muodostaa sellainen asiantuntijayhteisö, jossa yhdessä kehitettäisiin opetusta, tutkimus- ja kehittämistyötä sekä ammattikorkeakoulutyön hallintoa. Tällaisessa asiantuntijaorganisaatiossa johdon ja henkilöstöryhmien roolit voivat mennä ristiin. Kun opettaja on oman työnsä asiantuntijana myös oman työnsä ja työyhteisön kehittäjä, saattaa opettaja helposti mennä alueelle, joka ”kuuluu” johdolle. Vastaavasti johto voi pohtia opetuksellisia kysymyksiä, jotka ”kuuluvat” tiimille tai opettajalle (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Vidgren 2005, 72; Peltokallio 2001; Mustonen 2003; Vähäsantanen 2013). Tutkimusten mukaan ammattikorkeakoulussa vallitsee

edelleen ilmapiiri, jossa ammattikorkeakoulun hallinto nähdään erillisenä opetustyöstä. Opettajat kokevat, että heidän näkemyksiään ei kuunnella tai osaamistaan hyödynnetä ammattikorkeakoulutyön kehittämisessä (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

4 AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJUUS

Korkeakouluopettajuuden on pohjauttava tieteelliseen asiantuntijuuteen ja tieteelliseen pohjakoulutukseen (Marttila 2010, 24). Korkeakoulujen tehtävänä on uuden tiedon tuottaminen ja laadukas korkeakouluopetus pohjautuu tutkimustietoon. Korkeakouluopettajan tulee edistää opiskelijoiden syvälliseen ymmärrykseen tähtäävää osaamista ja oppimista (Rautiainen 2012, 17).

Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstö koostuu eri alojen asiantuntijoista, joilla on vankka koulutustausta ja työkokemus omalta ammattialaltaan. Ammattikorkeakouluopettajuus poikkeaa monella tapaa muusta opettajuudesta opettajan moniulotteisen roolin vuoksi. Opetustyö, tutkimus- kehitys – ja innovaatiotyö sekä alueelliset kehittämistehtävät ovat ammattikorkeakouluopettajan työn keskeisiä sisältöjä ja vaatimuksia (Mäki 2012, 11; Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 10). Vuonna 2003 voimaan tullut ammattikorkeakoululaki vakiinnutti ammattikorkeakouluihin niin sanotut kolme tehtävää: 1) pedagogisen toiminnan, 2) tutkimus- ja kehitystoiminnan ja 3) aluekehitystyön. Edellä mainittu kehitys synnytti painetta integroida edellä mainitut kolme tehtävää kokonaisvaltaiseksi ammattikorkeakoulupedagogiikaksi. Myös opettajan roolista tuli moniulotteinen: ammattikorkeakouluopettaja on yhtä aikaa pedagogi, tutkiva ja kehittävä asiantuntija sekä alueellinen vaikuttaja (Mäki 2012, 11). Ammatillisen opettajan on toimittava samanaikaisesti asiantuntijana sekä koulutusinstituutiossa että työelämässä (Mäki 2012, 64–65; Vähäsantanen 2007). Ammattikorkeakoulu on tuonut opettajille koulutusvaatimuksia ja opetusmenetelmien muutokset, tutkimus- ja kehitystehtävä ja aluevaikuttaminen ovat muuttaneet sekä yksittäisen ihmisen että työyhteisön osaamisvaateita (Holvikivi 2008, 236–252).

Kolmen tehtävän korostuminen on laajentanut Suomen ammattikorkeakoulujen toimintakenttää ja luonut tarvetta uudenlaisille yhteistyömuodoille sekä organisaation sisällä että alueen elinkeinoelämän kanssa. Ammattikorkeakouluopettajan työtä ovat monipuolistaneet myös tiivistynyt yhteistyö elinkeinoelämän ja julkisen sektorin kanssa sekä tutkimus- ja kehityshankkeet ja alueellinen yhteistyö. Ammattikorkeakoulujen opettajat ovat siirtyneet luokkahuoneista erilaisiin hankkeisiin työkentille, joissa yhteistyökumppaneina ovat opiskelijat, elinkeinoelämä ja julkisen sektorin asiantuntijat (Mäki 2012, 12).

Ammattikorkeakoulussa opettajan kollegiaalisella yhteisöllisyydelle muodostuu näin ollen kehys kahdesta yhteydestä. Laajempi konteksti on ammattikorkeakoulun kulttuuri ja suppeampi konteksti on ammatillinen opettajuus. Yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella molemmista konteksteista ja näin se saa merkityksensä osana ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria ja ammatillisen opettajuuden työnkuvaa (Savonmäki 2007, 32).

Ammattiin opiskelu työ työelämälähtöisyyden vaatimuksen, joka kohdistuu korkeakoulujen opetus- ja ohjaustyöhön. Tutkimuksellisuus on osa opettajuutta korkeakoulumaisuuden vaatimusten vuoksi. Asiantuntijayhteisöt ammattikorkeakouluissa ovat hahmottaneet työtään useita kertoja uudelleen (Mäki & Saranpää 2008, 179–203). Työ ammattikorkeakoulussa on monitahoista ja sitä lisäävät muuttuvat oppimis- ja toimintaympäristöt. Vanhanen-Nuutinen ym. (2013) esittävät tutkimusraportissaan, että asiantuntijuus ammattikorkeakoulukontekstissa rakentuu yhteisöllisessä työskentelyssä kohteen kanssa. Kehitys tapahtuu yksilön, yhteisön ja kohteen vuorovaikutuksessa, jossa yhteisön asiantuntijoiden voimavarat kehittyvät yhdessä heidän työnsä jaettujen kohteidensa kanssa (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013). Organisaatioissa elää uuden ohella myös niin sanottu perinteinen opettajan työkuulttuuri, joka korostaa yksin toimimista ja asia kerrallaan lähestymistapaa (Mäki & Saranpää 2008).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yhteisöllisyyden toteutumista Suomen ammattikorkeakouluissa fysioterapian koulutusohjelmissa toimivien opettajien keskuudessa. Tutkimus koostuu sekä kysely- että haastattelututkimuksesta. Kyselytutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston terveystieteidenlaitoksen tutkimusta ”Opettajuus terveystieteiden ja kuntoutuksen ammatillisessa koulutuksessa”, jonka tarkoituksena on selvittää nykyajan terveystieteiden opettajan työtä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä suomalaisen terveysalan koulutusjärjestelmän, työelämän ja opettajuuden näkökulmista sekä kehittää terveysalan opettajuutta.

Kyselytutkimuksen avulla selvitettiin yhteisöllisyyden toteutumista ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelmassa toimivien opettajien keskuudessa. Tutkimuskysymyksinä olivat

1. Miten yhteneväisiä ovat opettajien näkemykset siitä,
 - a. miten opettajayhteisö sopii yhteisistä toimintalinjoistaan?
 - b. millainen ilmapiiri on opettajayhteisössä?
 - c. miten opettajat sitoutuvat koulutusorganisaatioiden yhteisiin päämääriin?
 - d. miten työnjaon tasavertaisuus toteutuu opettajien kesken?
 - e. miten opettajien asiantuntijuus on huomioitu työnjaossa?

Kyselytutkimuksen tulosten pohjalta tehtiin haastattelurunko, jonka tarkoituksena oli syventää tietoa ryhmähaastatteluiden avulla. Haastattelututkimuksen tutkimuskysymyksenä oli seuraava:

2. Millaisena ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajat näkevät yhteisöllisyyden ja sen toteutumisen omassa työssään?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimustehtävän toteuttamiseksi käytetään sekä määrällistä että laadullista tutkimusmenetelmää. Eskola & Suoranta (2008) puhuvat teoksessaan tutkimuksen triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tässä tapauksessa kyseessä on menetelmätriangulaatio, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja – tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta 2008, 66–70). Hirsjärvi ym. (2008) esittää teoksessaan Brannenian (1992) mukaillen, että eri menetelmien yhteiskäyttöä voidaan kutsua myös metodien yhdistämiseksi (mixig methods) tai Burgessia (1982) lainatakseen monimetodiseksi lähestymistavaksi (Hirsjärvi ym. 2008, 228).

Tarkoituksena on käyttää molempia tutkimusmenetelmiä toisiaan täydentävästi eli kyseessä on menetelmien komplementaarinen käyttö. Hirsjärvi & Hurme (2008) esittävät teoksessaan Layderiin (1993) viitaten, että määrällisen ja laadullisen menetelmien täydentävällä käytöllä tarkoitetaan sitä, että ne jo alkujaan suunnitellaan kattamaan tutkimuksen eri osa-alueita. Menetelmien täydentävän käytön avulla pyritään ennen kaikkea erilaisten näkökohtien saamiseen samasta asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 28–32). Hirsjärvi ym. (2008) kirjoittavat teoksessaan Denziniin (2005) viitaten, että tutkimusmenetelmien yhteiskäytöllä voidaan pyrkiä lisäämään tutkimuksen validiutta (Hirsjärvi 2008, 228).

6.2 Määrällisen tutkimuksen tiedonhankinta

Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus on tutkimussuuntaus joka korostaa objektiivisesti mitattavaa aineistoa ja numeerista analyysia. Määrällisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Määrällisessä tutkimuksessa on keskeistä tehdä aineiston keruun suunnitelma, joissa on tärkeää että havaintoaineisto soveltuu määrälliseen eli numeeriseen mittaamiseen. Kerätyt aineistot on saatettava tilastollisesti käsiteltävään muotoon jolloin tutkija voi tehdä päätelmiä havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin perustuen. Määrällisen tutkimuksen avulla on tarkoitus tehdä tutkittavista ilmiöistä yleistyksiä ja aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi

mielipidemittausten tai kyselylomakkeiden avulla (Hirsjärvi ym. 2008, 135–136; USC Libraries 2014).

Tässä tutkimuksessa määrällisen tutkimuksen tiedonhankinta suoritettiin kysely eli survey-tutkimuksena. Olennainen ajatus määrällisessä kyselytutkimuksessa on kerätä kyselylomakkeiden avulla tietoa tietyltä aihealueelta ennalta määrätyltä kohdejoukolta (Hirsjärvi ym. 2008, 188-190; Punch 2003, 23; Creswell 2003, 14). Kyselytutkimuksen kohdejoukko on valittu tiettyjen ominaisuuksien mukaan (esimerkiksi ammatti, luonteenpiirre, käyttäytyminen jne.) ja tavoitteena on tehdä yleistyksiä tutkittavalta aihealueelta (Creswell 2003, 153).

Kyselyn etuina pidetään, että niiden avulla voidaan yleensä kerätä laaja tutkimusaineisto, tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja siinä voidaan kysyä monia asioita. Kyselylomake on tehokas ja säästää tutkijan vaivannäköä. Tulosten tulkinta voi kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi: ei ole mahdollista varmistua siitä miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen tai miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Myös kato eli tutkimukseen vastaamattomuus voi nousta joissakin tapauksissa suureksi (Hirsjärvi ym. 2008, 188-190).

Tämän tutkimuksen kyselylomake esitettiin vuonna 2011, jonka jälkeen lomaketta täsmennettiin joidenkin kysymysten suhteen ajanmukaiseksi. Kysely lähetettiin postitse kaikkiin Suomen ammattikorkeakouluihin, joissa on fysioterapian tutkinnonanto-oikeus vuonna 2012 (yhteensä 15 oppilaitosta). Postikyselyn etuina ovat nopeus ja vaivaton aineiston saanti. Suurimpana ongelmana postikyselyissä on kato, joka omassakin tutkimuksessa osoittautui melko suureksi (Hirsjärvi ym. 2008, 191).

Kyselylomakkeet postitettiin syyskuussa 2012. Lisäksi toteutettiin kaksi uutta karhukierrosta keväällä 2013, joiden avulla saatiin vastauksia 33 lomaketta 12 Suomen ammattikorkeakoulusta. Pro gradu työn kirjoittaja ei ollut mukana kyselylomakkeen laatimisessa, esitestaamisessa ja postittamisessa, vaan tuli tutkimusprojektiin mukaan keväällä 2013 ja sai käsiinsä valmiin tutkimusaineiston.

6.3 Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinta

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen sekä sen selittäminen. Tavoitteena on pyrkiä tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2004, 156; Hirsjärvi ym. 2008, 157; Eskola & Suoranta 2008, 61). Guest ym. (2012) määrittelevät teoksessaan Denziniin ja Lincolniin (2005) viitaten, että laadullisen tutkimuksen avulla tehdään näkyväksi todellisen maailman tulkintoja. Tulkintoja näkyväksi tekeminen tapahtuu erilaisilla tiedonhankintamuodoilla kuten haastattelut, keskustelut, valokuvat ja nauhoitukset (Guest ym. 2012, 5).

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä joka tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jonka tavoitteena on löytää uusia näkökulmia tutkittavasta aiheesta. Kaikkiin havaintoihin vaikuttaa aina väistämättä tutkijan ennakkokäsitys ja aikaisempi kokemus. Onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa omat ennakkokäsityksensä eikä anna näiden vaikuttaa tutkimuksessa tehtäviin toimenpiteisiin tai aineiston analysointiin. (Hirsjärvi ym. 2008, 157; Eskola & Suoranta 2008, 19-20.)

Tutkimuksen laadullisen osion tiedonhankinta toteutettiin ryhmähaastatteluina kolmessa eri puolella Suomea sijaitsevassa ammattikorkeakoulussa fysioterapiaopettajien keskuudessa ajanjaksolla maaliskuu – kesäkuu 2014. Tiedonhankintamuodoksi valittiin haastattelu, koska se on yksi yleisimmistä ja tehokkaimmista tavoista yrittää ymmärtää ihmistä. Haastattelun avulla on mahdollisuus toteuttaa luonnollista vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä ja tutkittavalla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti. Haastattelu antoi mahdollisuuden aineiston keruuseen joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi se antoi mahdollisuuden lisäkysymysten esittämiseen aihetta syventäen. Tämä takasi sen, että kyselytutkimuksessa saadun tutkimusaineiston syventäminen oli mahdollista (Fontana & Frey 1994, 361; Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Eskola & Suoranta 2008, 85).

Haastattelumuodoksi valittiin ryhmähaastattelu, koska sen avulla pyritään saamaan tietoa tehokkaasti mahdollisimman monelta henkilöltä yhtä aikaa vapaamuotoisesti keskustellen. Ryhmähaastattelun tarkoituksena on, että osanottajat kommentoivat asioita melko spontaanisti ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan kuuluu ryhmähaastattelussa huolehtia siitä, että keskustelu pysyy valituissa teemoissa. Haastattelulle on tyypillistä, että se on ennalta suunniteltu ja haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Ryhmähaastatteluun oli laadittu haastattelurunko sekä ennalta sovitut haastattelukysymykset joiden mukaan edettiin vapaamuotoisesti keskustellen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42–61). Hirsjärvi ym. (2008) esittävät teoksessaan Hedgesiä (1985) mukailleen, että ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on sekä myönteinen että kielteinen puoli. Ryhmä voi auttaa jos kyse on esimerkiksi muistinvaraisista asioista sekä väärinymmärrysten korjaamisesta. Toisaalta ryhmä voi estää ryhmän kannalta joidenkin kielteisten asioiden esiintulon. Ryhmässä saattaa olla dominoivia henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suunnan. Tutkija huolehti ryhmähaastattelutilanteissa, että kaikilla haastattelun osapuolilla oli mahdollisuus osallistua keskustelun kulkuun (Hirsjärvi ym. 2008; Hirsjärvi & Hurme 2008, 61).

Haastattelukäytännöt sekä nauhureiden kuuluvuus testattiin etukäteen koehaastattelussa helmikuussa 2014. Koehaastattelun toteutti kaksi haastattelijaa kahden henkilön opettajatiimille. Koehaastattelu nauhoitettiin kahdella nauhurilla. Koehaastattelun jälkeen kuunneltiin nauhoitettua keskustelua, jonka pohjalta tehtiin haastattelurunkoon vain pieniä muutoksia.

Kaksi ryhmähaastattelua toteutti kaksi haastattelijaa ja yhden ryhmähaastattelun toteutti yksi haastattelijaa. Haastattelut nauhoitettiin kahdella nauhurilla ja litteroitiin kirjalliseen muotoon. Haastatteluissa ilmapiiri oli myönteinen ja haastateltavat keskustelivat mielellään tutkittavista asioista. Haastattelujen kesto vaihteli välillä 45min – 75min. Haastatteluun osallistujien lukumäärä vaihteli ryhmittäin välillä neljä – seitsemän opettajaa, yhteensä haastateltavia opettajia oli 15. Tutkimusaineisto on käsitelty täysin luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys käy tutkimusraportista millään tavoin ilmi.

6.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

6.4.1 Määrällisen aineiston analysointi

Kyselylomakkeista saadun määrällisen tutkimusaineiston analyysi suoritettiin SPSS Statistics 17.0 version avulla loka-marraskuussa 2013. Kyselylomakkeista analysoitiin vain se aineisto, joka kohdentui yhteisöllisyyden toteutumiseen tutkimustehtävään viitaten. SPSS ohjelman avulla aineistosta analysoitiin frekvenssit, keskiarvot ja prosenttiluvut. Kyseiset luvut ovat yleisiä tutkimuksen aineiston informaation tiivistämiseen tarkoitettuja tunnuslukuja (Metsämuuronen 2003, 279). Frekvenssillä tarkoitetaan tietyn havaintoarvon esiintymiskertojen lukumäärää tilastoaineistossa. Keskiarvo kuvaa havaintoarvojen keskimääräistä suuruutta (Opetushallitus 2014). Näiden tunnuslukuista saadun informaation avulla saatiin määrällisestä aineistosta tulokset, jotka ohjasivat tutkimuksen laadullisessa osiossa haastattelurungon tekemisestä ja hypoteettisten kysymysten valintaa tiedon syventämistä ajatellen.

6.4.2 Laadullisen aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston analyysillä pyritään tiivistämään aineisto siten, että pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä (Eskola & Suoranta 2008, 137).

Haastattelututkimuksen aineiston analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä teemoitettua sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on yksi työkalu laadullisen aineiston analysoimiseen (Guest ym. 2012, 3). Sisällönanalyysin tavoitteena oli aineiston haltuunotto. Se on tekstianalyysia, joka tarkastelee inhimillisiä merkityksiä aineistossa. Aineistosta pyritään löytämään ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä (Schreier 2012, 2-20; Kiviniemi 2001, 68).

Laadullisen sisällönanalyysimenetelmän tavoitteena on kuvata aineiston sisältöä ja tarkoituksia systemaattisesti. Aineisto ei anna suoria vastauksia eikä sillä ole erityistä tarkoitusta vaan tarkoitus on se, minkä tutkija antaa aineistolle jota hän käsittelee. Tämä on prosessi, jossa tutkija yhdistää aineistosta nousevat havainnot yksilöllisiin kokemuksiinsa. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkijan ymmärryksen laajentaminen, ei yleistysten tekeminen (Schreier 2012, 2-20). Teemoitettu sisällönanalyysi vaatii tutkijan osallistumista ja kykyä tehdä aineistosta tulkintoja. Analyysi keskittyy tunnistamaan ja kuvailemaan aineistosta sekä epäsuoria että täsmällisiä ilmaisuja, jotka muodostavat aineistosta nousevat teemat (Guest ym. 2012, 10).

Aineiston analysointi suoritettiin syksyllä 2014. Aineiston analysoinnissa ei ole huomioitu kyselytutkimuksen aiheita vaan kuunneltu haastateltavien opettajien puhetta ja tältä pohjalta nostettu esiin tulevat teemat. Haastatteluaineistoa on kuunneltu moneen kertaan ja se on litteroitu kirjalliseen muotoon. Litteroituja sivuja on yhteensä 23 sivua ja se on kirjattu Word-ohjelmalla käyttäen fontteja Arial sekä Times New Roman ja riviväliä 1,5.

Kokonaiskuvan saamiseksi litteroitua aineistoa on luettu useaan kertaan lävitse. Aluksi tutkija keskittyi pelkkään lukemiseen eikä vielä tehnyt aineistoon merkintöjä. Toisessa vaiheessa aineistoa on luettu läpi, samalla alleviivaten eri värein tutkimustehtävään liittyen sanoja ja lauseita. Kolmannessa vaiheessa tutkija poimi tekstistä tekemien alleviivausten perusteella lauseita ja sanoja sekä ryhmitteli niitä eri teemoihin samanlaisuutensa ja erilaisuutensa perusteella. Neljännessä vaiheessa tutkija yhdisteli teemoja isompien otsakkeiden alle, joista muodostui aineistoon pääteemoja. Jokaisen teeman alle on koottu siihen sopivia tekstikatkelmia aineistosta. Lopuksi tutkija lähti tarkastelemaan aineistosta nousseita teemoja kooten niistä isompia teemakokonaisuuksia, joista muodostui haastattelututkimuksen tulokset. Aineistosta nousseista tekstikatkelmia on pidetty mukana analysoinnin jokaisessa vaiheessa, jotta voidaan varmistua teemoittelun oikeellisuudesta.

7 TULOKSET

Tuloksissa käsitellään kyselytutkimuksen ja ryhmähaastattelujen analyysin tuloksia ensin erikseen ja sitten yhdessä vastaten tutkimuksen tarkoitukseen.

7.1 Kyselytutkimuksen tulokset

Kyselytutkimuksen avulla vastataan tutkimuskysymykseen, miten yhteneväisiä ovat opettajien näkemykset siitä

- a) Miten opettajayhteisö sopii yhteisistä toimintalinjoistaan
- b) Millainen ilmapiiri on opettajayhteisössä
- c) Miten opettajat sitoutuvat koulutusorganisaatioiden yhteisiin päämääriin
- d) Miten työnjaon tasavertaisuus toteutuu opettajien kesken
- e) Miten opettajien asiantuntijuus on huomioitu työnjaossa

Tarkemmat tulokset löytyvät jokaisen kategorian alla olevasta taulukosta.

7.1.1 Vastaajien taustatiedot

Vastaajista oli naisia 81,8 % (n=27) ja miehiä 18,2 % (n=6). Vastaajista 94 %:lla (n=31) oli opettajakoulutus, 6 %:lla (n=2) ei ollut. Vastaajien ikä vaihteli vuosien 37–61 vuoden välillä, vastaajien iän keskiarvo oli 52 vuotta.

Vastaajista 63,6 % (n=21) työskenteli lehtorin tehtävissä, 9,1 % (n=3) yliopettajina, 18,2 % (n=6) tuntiopettajina sekä 9,1 % (n=3) muissa tehtävissä.

Vastaajien työkokemuksen pituus vaihteli 1-30 vuoden välillä. Keskiarvo työkokemuksesta oli 13, 1 vuotta.

7.1.2 Opettajayhteisön yhteiset toimintaperiaatteet

Vastaajista 69,7 % (n=23) oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajayhteisössä sovitaan yhteisistä toimintaperiaatteista, jotka syntyvät keskustelun kautta. Vastaajista 24,3 % (n=8) oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä että toimintaperiaatteista sovittaisiin yhdessä Vastaajista 3 % (n=1) oli sitä mieltä että kysymys ei koske heitä (taulukko 1).

Vastaajista 72,7 % (n=24) oli osittain samaa mieltä siitä, että opettajayhteisö pyrkii keskustellen yhteisiin päätöksiin joista pidetään kiinni. 27,3 % (n=9) vastaajista oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että päätöksistä keskusteltaisiin yhdessä (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Fysioterapiaopettajayhteisön yhteiset toimintaperiaatteet

KYSYMYKSET	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei koske minua
1. Opettajayhteisömme on sopinut yhteisistä toimintaperiaatteista ja ne ovat syntyneet keskustelujen kautta	3 % (n=1)	15,2 % (n=5)	51,5 % (n=17)	15,2 % (n=5)	9,1 % (n=3)	3 % (n=1)
2. Pyrimme keskustellen yhteisiin päätöksiin ja pidämme niistä kiinni	3 % (n=1)	27,3 % (n=9)	42,4 % (n=14)	21,2 % (n=7)	6,1 % (n=2)	-

7.1.3 Opettajayhteisön ilmapiiri

Vastaajista 81,8 % oli samaa mieltä (n=27) tai osittain samaa mieltä siitä, että ilmapiiri on opettajayhteisössä erinomainen. Vastaajista 18,2 % (n=6) oli eri mieltä siitä, että ilmapiiri olisi opettajayhteisössä erinomainen. Kukaan vastaajista ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että ilmapiiri olisi opettajayhteisössä erinomainen (taulukko 2).

Vastaajista 91 % (n=30) oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että lähiyhteisön arvot ja toimintaperiaatteet koetaan mielekkäiksi (taulukko 2). Vastaajista 78,8 % (n=26) henkilöä oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että toisten osaamista arvostetaan opettajayhteisön keskuudessa. Vastaajista 21,2 % (n=7) oli eri mieltä siitä, että toisten osaamista arvostettaisiin opettajayhteisön keskuudessa (taulukko 2).

Vastaajista 72,7 % (n=24) kokee lähiyhteisön toiminnan luovaksi ja innovatiiviseksi. Vastaajista 27,3 % (n=9) oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että lähiyhteisön toiminta olisi luovaa ja innovatiivista (taulukko 2).

Vastaajista 91 % (n=30) oli osittain samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että he kokevat oman työnsä lähiyhteisössä arvokkaaksi (taulukko 2). Vastaajista 6,1 % (n=2) koki että oma työ ei ole arvokasta lähiyhteisössä.

TAULUKKO 2. Fysioterapiaopettajayhteisön ilmapiiri

KYSYMYS	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei koske minua
1. Ilmapiiri opettajayhteisössä on erinomainen	-	12,1 % (n=4)	69,7 % (n=23)	15,2 % (n=5)	3 % (n=1)	-
2. Koen lähiympäristön arvot ja toimintaperiaatteet mielekkäiksi	15,2 % (n=5)	36,4 % (n=12)	39,4 % (n=13)	6,1 % (n=2)	3 % (n=1)	-
3. Toistemme osaamista arvostetaan opettajayhteisön keskuudessa	12,1 % (n=4)	30,3 % (n=10)	36,4 % (n=12)	21,2 % (n=7)	-	-
4. Lähiyhteisömme toiminta on luovaa ja innovatiivista	6,1 % (n=2)	24,2 % (n=8)	42,4 % (n=14)	18,2 % (n=6)	9,1 % (n=3)	-
5. Koemme työmme lähiyhteisössä arvokkaaksi	27,3% (n=9)	57,6% (n=19)	6,1% (n=2)	3,1% (n=2)	-	-

7.1.4 Opettajayhteisön sitoutuminen koulutusorganisaation päämääriin

Vastaajista 90,9 % (n=30) oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että he ovat sitoutuneet koulutusorganisaation päämääriin. Vastaajista 9,1 % (n=3) oli eri mieltä koulutusorganisaation päämääriin sitoutumisesta (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Fysioterapiaopettajayhteisön sitoutuminen koulutusorganisaation päämääriin

KYSYMYS	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei koske minua
1. Tunnen olevani sitoutunut koulutusorganisaation päämääriin	18,2 % (n=6)	42,4 % (n=14)	30,3 % (n=10)	9,1 % (n=3)	-	-

7.1.5 Työnjaon tasavertaisuus

Kysyttäessä työn jakautumisen tasaisuudesta 69,7 % (n=23) vastaajista oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että työt jaetaan tasaisesti. Vastaajista 27,2 % (n=9) oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että työt jakautuisivat tasaisesti opettajien kesken. Vastaajista 3 % (n=1) oli sitä mieltä että asia ei koske heitä. (Taulukko 4).

Vastaajista 69,7 % (n=23) oli sitä mieltä että poissaolevan opettajan työt hoidetaan muun opettajayhteisön toimesta. Vastaajista 18,2 % (n=6) oli eri mieltä siitä että poissaolevan opettajan työt hoidettaisiin yhdessä ja 12,1 % (n=4) vastaajista raportoi, että tämä kysymys ei koske heitä (Taulukko 4).

Vastaajista 87,9 % (n=29) oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että ongelmien ilmaantuessa vastuu kannetaan yhdessä. Vastaajista 12,1 % (n=4) oli sitä mieltä, että vastuuta ei kanneta yhdessä ongelmien ilmaantuessa (taulukko 4).

Opettajat myös auttavat toisiaan omassa työssään sillä 87,9 % (n=29) vastaajista oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että toisia autetaan tehtävien hoitamisessa. Vastaajista 9,1 % (n=3) oli eri mieltä siitä, että toisia autetaan tehtävien hoitamisessa (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Fysioterapiaopettajayhteisön työnjaon tasavertaisuus

KYSYMYS	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei koske minua
1. Työt on jaettu tasaisesti opettajien kesken	3 % (n=1)	27,3 % (n=9)	39,4 % (n=13)	24,2 % (n=8)	3 % (n=1)	3 % (n=1)
2. Hoidamme poissaolevan opettajan työt	12,1 % (n=4)	30,3 % (n=10)	27,3 % (n=9)	9,1 % (n=3)	9,1 % (n=3)	12,1 % (n=4)
3. Ongelmien ilmaantuessa kannamme yhteisesti vastuun	3 % (n= 1)	27,3 % (n= 9)	57,6 % (n= 19)	12,1 % (n=4)	-	-
4. Autamme toisiamme tehtävien hoitamisessa	15,2 % (n=5)	42,4 % (n=14)	30,3 % (n=10)	9,1 % (n=3)	-	-

7.1.6 Fysioterapiaopettajien asiantuntijuuden huomioiminen työnjaossa

Vastaajista 90,9 % (n=30) on täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että opetuksen toteutuksessa on hyvin huomioitu kunkin oma asiantuntijuus. Vastaajista 9,1 % (n=3) oli eri mieltä siitä että asiantuntijuutta huomioitaisiin opetuksen suunnittelussa (taulukko 5).

Vastaajista 75,7 % oli sitä mieltä, että opetukseen haetaan tarvittaessa asiantuntijuutta opettajayhteisön ulkopuolelta. Vastaajista 24,2 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että asiantuntijuutta haettaisiin opettajayhteisön ulkopuolelta (taulukko 5). Vastaajat ovat hyvin tietoisia toistensa asiantuntijuusalueista sillä suurin osa (81,8 %) oli samaa mieltä tai osittain samaa mieltä siitä, että he tietävät lähiyhteisönsä osaamisalueet.

Lähiyhteisön työn arvioimisessa 75,8 % (n=25) vastaajista oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että lähiyhteisön työtä arvioidaan yhdessä. Lähiyhteisön työn arvioimisessa 24,2 % (n=8) vastaajista oli sitä mieltä, että lähiyhteisön työtä ei arvioida yhdessä (taulukko 5).

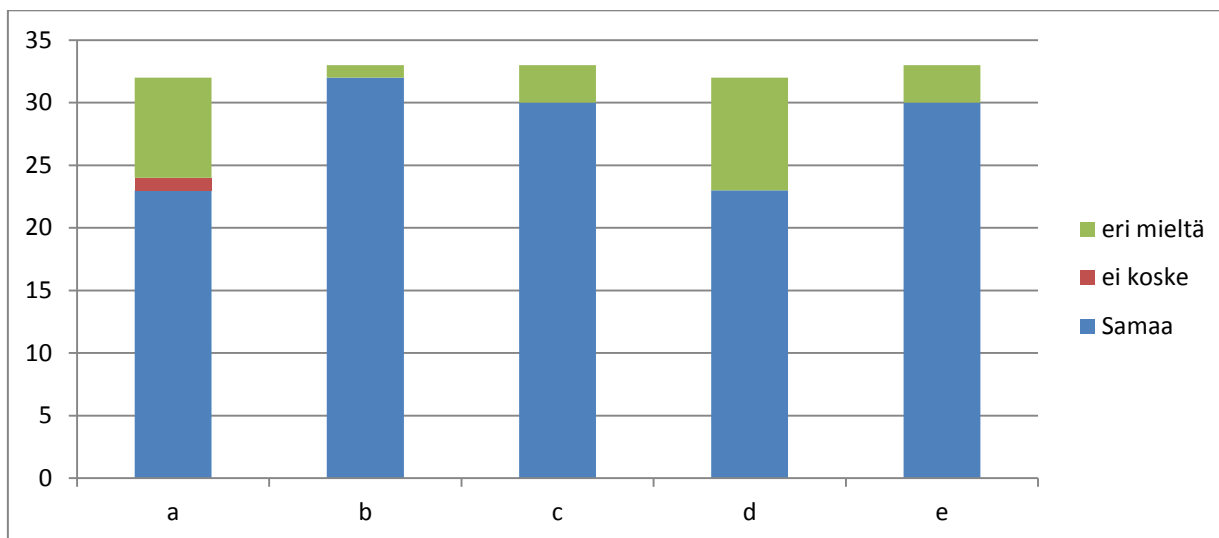
TAULUKKO 5. Fysioterapiaopettajien asiantuntijuuden huomioiminen työnjaossa

KYSYMYS	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	Ei koske minua
1. Opetuksessa on hyvin huomioitu kunkin oma asiantuntijuus	21,2 % (n=7)	48,5 % (n=16)	21,2 % (n=7)	9,1 % (n=3)	-	-
2. Haemme tarvittaessa opetukseen asiantuntijuutta opettajayhteisön ulkopuolelta	12,1 % (n=4)	33,3 % (n=11)	30,4 % (n=10)		12,1 % (n=4)	12,1 % (n=4)
3. Tiedän mitä lähiyhteisöni jäsenet osaavat	6,1 % (n=2)	42,4 % (n=14)	33,3 % (n=11)	12,1 % (n=4)	6,1 % (n=2)	-
4. Arvioimme yhdessä lähiyhteisömme työtä	6,1 % (n=2)	33,3 % (n=11)	36,4 % (n=12)	9,1 % (n=3)	15,2 % (n=5)	-

7.1.7 Yhteenveto

Tulosten yhteenvetona (taulukko 6) voidaan todeta, että yhteisöllisyys toteutuu ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajien keskuudessa melko hyvin. Eniten erimielisyyttä tuloksissa esiintyi työnjaon tasavertaisuuden suhteen sekä opettajayhteisön yhteisten toimintaperiaatteiden syntymisen suhteen.

TAULUKKO 6. Fysioterapiaopettajien yhteisöllisyys



a= opettajayhteisön toimintaperiaatteet syntyneet yhteisten keskustelujen kautta
b= ilmapiiri on opettajayhteisössä erinomainen
c= opettajat ovat sitoutuneet koulutusorganisaation päämääriin
d= työt on jaettu tasaisesti opettajien kesken
e= opettajien asiantuntijuus on huomioitu työnjaossa

7.2 Haastattelun tulokset

Ryhmähaastattelun avulla vastattiin tutkimuskysymyksen siitä millaisena ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajat näkevät yhteisöllisyyden ja sen toteutumisen omassa työssään.

Tutkimusaineiston sisällönanalyyssissä nousi esiin kolme selkeää pääteemaa (taulukko 7):

1. Kehittyvä ammattikorkeakoulu
2. Vastuullinen yhteistyö
3. Tiimi yhteistyön kehittäjänä

TAULUKKO 7. Yhteisöllisyys ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajien työssä

PÄÄTEEMA	1. Kehittyvä ammattikorkeakoulu	2. Vastuullinen yhteistyö	3. Tiimi yhteistyön kehittäjänä
ALATEEMAT	<u>Oman työn kehittäminen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Tasavertainen tietäminen - Asiantuntijuuden jakaminen - Informaali työn kehittäminen 	<u>Yhteistyön ihanteet:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Työnjaon tasavertaisuus - Yhteinen päämäärä ja vastuu työn kehittämisestä - Organisaation toiminta oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti 	<u>Koko tiimillä yhteinen vastuu ja panostus tehtävään työhön:</u> <ul style="list-style-type: none"> - helpottaa vastuun ja tiedon jakamista - oman osaamisen kartoitusta sekä asiantuntijuuden kehittymistä
	<u>Koko ammattikorkeakoulun kehittäminen organisaationa</u> <ul style="list-style-type: none"> - Käytännön yhteistyö organisaation sisällä - Työelämä yhteistyö organisaation ulkopuolella - Osaamisen tarkastelu tiimitasolla - Yhdessä tekemisen ilmapiiri 	<u>Yhteistyön haasteet:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ajankäytön ongelmat - Työnkuvan pirstaleisuus - Liian vähäinen vastuu omasta organisatorisesta toiminnasta 	<u>Tiimityöskentelyn haasteet:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Kiireinen työnkuva - Muiden aikataulujen huomioiminen - Vaatimuksena onnistuneesti toteutunut yhteistyö - Tiimin koko - Osaamisen hankkiminen koko tiimin kesken

Seuraavassa esitetään haastattelun tulokset pääteemoittain, joiden alla on esitelty alateemat tekstissä vahvennettuna. Autenttiset lainaukset toimivat evidenssinä teemoille.

7.2.1 Kehittyvä ammattikorkeakoulu

Haastatteluissa nousi esiin **oman työn kehittäminen sekä koko ammattikorkeakoulun kehittäminen toimivan yhteisöllisyyden avulla**. Haastatteluissa korostuivat **käytännön yhteistyö organisaation sisällä, työelämä yhteistyö organisaation ulkopuolella** sekä **sitoutuminen osaamisen kehittämiseen yhteisesti myös työajan ulkopuolella**.

Haastateltavat toivat esiin sen kuinka tärkeää olisi jakaa tietoa ja asiantuntijuutta yhteisön sisällä. He korostivat **tasavertaisen tietämisen tärkeyttä**, jolloin yhteisö olisi tietoinen toistensa osaamisesta ja tietoa myös hankittaisiin yhdessä.

”Et se on ihan eri asia et mä yritän kertoa sulle mitä mä oon kokenu kun että me ollaan yhdessä koettu se. Et jos halutaan elää se anti jälkeenpäin niin kyl se pitäis olla yhdessä hankittua myöskin.” (A14D).

”Enemmänkin olis kiva kyllä jakaa asiantuntijuutta, aika paljon pysytään niissä omissa erityisaloissa..” (O5)

Haastateltavat kokivat, että tällä hetkellä uuden tiedon hankkiminen tapahtuu usein yksin eivätkä aika tai resurssit riitä tiedon jakamiseen kollegoiden kesken. Yhteisen tiedon jakamiseen olisi kuitenkin halukkuutta.

”Ehkä tulee enemmän epävirallisesti puhuttua asioista, mut jos sen jotenkin haluais koota.. Mietitään vaikka et jos meil olis esimerkiks joka toinen viikko tällöinen tilaisuus jolloin katotaan kaikki mitä on tullu ja miten näitä asioita voidaan hyödyntää ja miten niitä voidaan yhdessä käyttää.” (A9A)

Haastateltavat korostivat, että **asiantuntijuuden jakaminen** ja tasavertainen tietäminen helpottaisi työn sujuvuutta ongelmatilanteissa, kun he olisivat tietoisia kenen puoleen kääntyä. Haastateltavat toivat esiin sen kuinka tärkeää tiedon ja **asiantuntijuuden jakaminen oman yhteisön lisäksi olisi myös yli koulutusohjelmien rajojen** esimerkiksi yhteisten opintosuunnitelmien muodossa.

”Kun tasavertaisesti tietäs et toi porukka tai noi tai toi henkilö et sinne mä meen kun mä tarvitsen tukea näissä asioissa..” (A17A)

”Että sillä haetaan just tätä että yli rajojen ja yli ohjelmien saatais käyttöön kaikki se hyöty siitä asiantuntijuudesta mitä löytyy. Että enemmänkin sitä tosiaan halutaan pönkittää sellaseen..” (A9A)

”Pyritään tekemään nimenomaan sitten vielä niinku muittenkin alojen, liiketalouden, muotoilu ja tekniikan kanssa ja rakentamaan joitain yhteisiä kuvioita, vielä ne on suunnittelun asteella.” (L6J)

Käytännössä usean opettajan yhteiset kurssit helpottaisivat työn kuormitusta ja syventäisivät osaamista eri alueilta. Opettajan työ tulisi nähdä **joukkuetyönä** ja yhteistyötä olisi hyvä syventää myös eri koulujen kesken.

”Tämmöset tehtävät ja tehtävänannot ja muut ei oo sellasia niinku et omitaan se työ mitä on niinku tehty vaan se on niin että mä teen työtäni ja suunnittelen opintojaksoja ja teen niin materiaalit meidän tiimille, ei oo niinku mun omia” (L11J)

”Katotaan just tätä että monta opettajaa tekis yhdessä kurssin ettei vaan eri aloilta olis yks kurssi ja yksi opettaja. Ja kokemuksesta voi sanoo, että sehän on tosi hyvä silloin kun saa tehdä yhteistyötä ja ollaan samalla tasolla sen kanssa kun tekee, ja sehän helpottaa jo paljon.” (A9A).

Myös työn kehittäminen yhdessä nähtiin tärkeänä asiana. Haastateltavat kokivat tärkeänä, että **osaamista tarkasteltaisiin tiimitasolla**, eikä vain yksilöllisesti.

”Ja tänä keväänä päätettiin, kun aina vuosittain on kehittämiskeskustelu, aiemmin on ollut yksilö mutta nyt me tehdäänkin tiimi kehityskeskustelu, katotaan tiimin tasolla että mitä osaamisen tarpeita on..” (L7K)

Organisaation ulkopuolella tärkeäksi yhteistyön muodoksi haastatteluissa nousi työelämäyhteys. Haastateltavat näkivät **työelämäyhteistyön tiiviinä osana omaa lähiyhteisöään ja välineenä oman asiantuntijuuden kehittymisessä**. On tärkeää, että opettajat tuntevat työelämäyhteistyökumppanit hyvin. Tämän koettiin auttavan oman asiantuntijuuden syvenemistä sekä helpottavan työn sujuvuutta.

”Me tunnetaan täällä tosi hyvin kaikki nää tän alan ihmiset. Siks harjoittelupaikoissakin on yhteistyö tosi sujuvaa, saadaan tietää heti kuka tarvii paljon ohjausta ja kontaktia koululta.. ja sitten muodostuu tosi henkilökohtaiset suhteet.” (O1)

”Niissä tehdään yhteistyötä ja opitaan puolin ja toisin, kehitetään työelämää ja samalla opettajat pystyy oppimaan aina sieltä.” (L16P)

Haastatteluissa nousi esiin **osaamisen yhteinen kehittäminen myös epämuodollisesti työajan ulkopuolella**. Informaali työn kehittäminen yhdessä nähtiin tärkeänä asiana, joka sekä synnyttää uusia ideoita omassa työssä kehittymiseen että lisää myönteistä ilmapiiriä työyhteisön sisällä. Haastattelijat toivat esiin, että auttamisen, huolehtimisen ja **yhdessä tekemisen ilmapiiri auttaa jaksamaan** usein hyvinkin hektisessä työssä.

”Ylemmältä tasolta ajatellaan, että meillä on nämä tilat täällä missä käydä yhteisiä asioita läpi, ei ehkä nähdä että on myös tarpeellista päästä ulos koulun sisältä, jotta voi miettiä yhteisiä asioita.” (O2)

7.2.2 Vastuullinen yhteistyö

Vastuullinen yhteistyö koostuu alateemoista joissa käsiteltiin **toimivan yhteistyön ihanteita ja haasteita**.

Haastateltavat toivat esiin, että **ihannetilanteessa yhteistyö toteutuisi niin, että työt olisi jaettu tasaisesti opettajien kesken, työssä mentäisiin kohti yhteistä päämäärää ja kaikilla yhteisön jäsenillä olisi kokonaisvastuu kehityksen eteenpäinviemiseksi**. Olisi

myös tärkeä **saada kaikki opettajat tasavertaisesti osallistumaan** projekteihin ja hankkeisiin. Haastatteluissa nousi esiin, että opettajilla on selkeästi omat vastualueensa, joista harvemmin poiketaan ulkopuolelle.

”Jollakin on paljon opettamista, toisilla on sitten enemmän jotakin projektityötä ja jollakin on niinku sopivasti molempia, mutta siitä johtuen mitä kukakin haluaa tehdä, kuten myös sitten jos on määräaikaisia opettajia niin et on vaan puoleksi vuodeksi eteenpäin aina niin heille harvemmin tulee mitään semmosia pidempiaikaisia projekteja..” (L3K)

”Aika pitkällehan me ollaan tavallaan jakauduttu oman kompetenssin mukaan jos ajattelee ihan sitä opettamista missä aineissa me opetetaan. Et ehkä sen mukaan jakautunut noin ensisijaisesti ja sen jälkeen tehtävät on jaettu..” (A2A)

Haastatteluissa todettiin, että opettajilla olisi halua laajentaa osaamista oman kompetenssin ulkopuolelle, mutta **haasteeksi tässä koettiin ajankäytön ongelmat. Opettajat ovat vastuullisia** ja hoitavat työnsä huolella. He kokevat kuitenkin olevansa usein **liian monessa asiassa yhtä aikaa mukana** jolloin aikaa ei riitä yhteiseen työn kehittämiseen. **Työnkuva koetaan usein pirstaleisena, yhteistyön eri muotoja on vaikea usein sisällyttää työtunteihin**, jolloin siihen tulisi löytyä ylimääräistä aikaa.

”Mä luulen et täs meidän tiimissä on tietyllä tavalla se haaste, kun meitä on niin vähän ja me ollaan niin monessa kurssissa mukana niin se on niin rajattu loppuviimein se aika mitä voidaan istua alas..” (A10C)

Haastatteluissa nousi esiin, että **opettajat olisivat halukkaita ottamaan yhteistyössä enemmän organisatorista vastuuta omasta toiminnastaan**. He kaipaavat koko **organisaation toimintaa enemmän kohti asiantuntijaorganisaatiota**, jossa opettajatiimillä olisi vastuuta päättää omista asioistaan lähiyhteisön kesken. Tämä helpottaisi oman työn pitkäjänteistä suunnittelua ja osaamisen kartoitusta ja kehittämistä lähiyhteisön kesken.

”Et joka asiasta me pystyttäis paremmin tiimissä päättämään, et meil olis niinku päätäntävaltaa myöskin. Et sen mä koen että se on pidetty vähän liian korkeella semmosia asioita joita me asiantuntijaorganisaatiossa pystyttäis myöskin itse päättämään vastuullisesti ja meille hyvin.” (A14B)

7.2.3 Tiimi yhteistyön kehittäjänä

Haastatteluissa nousi esiin, että hyvin usein **opettajat työskentelevät tiiminä jossa kaikilla on yhteinen vastuu ja yhteinen panostus tehtävään työhön**.

”Kyllähän sitä jos aatellaan opettajayhteisöä työyhteisönä niin mehän ollaan niinku asiantuntijaorganisaatio sillä tavoin ja toimitaankin sellasena tiiminä että silloinhan se on kaikkien panostus siihen..” (A6B)

Tiimissä työskentely nähtiin pääasiallisesti positiivisena, omaa työtä helpottavana tekijänä. Tiimissä työskentelyn koettiin **helpottavan vastuun ja tiedon jakamista, oman osaamisen kartoitusta ja asiantuntijuuden kehittymistä.**

”Kyl mä jotenkin koen että tällainen tiimityöskentely on tosi hyvä tällaisessa asiantuntijaorganisaatiossa että on niitä vastuita jaettu että on työryhmiä johon meidän opettajat paljon kuuluu, esimerkiksi valintatyöryhmiä ja siinä opettaja tekee yliopettajan kanssa yhteistyötä se on ollut minusta toimiva.. varmaan tällainen jaettu johtajuus jollain tavalla, en osaa sitä tarkemmin lyhyesti määritellä..” (L19P)

Haasteeksi tiimin kanssa työskentelyssä haastateltavat toivat esiin **muiden aikataulujen huomioimisen** ja sen kuinka joskus kiireisessä työssä on **vaikea löytää yhteistä aikaa koko tiimin kesken.** Tiimissä työskentelyn koettiin myös **asettavan vaatimuksia hyvän yhteistyön toteutumiseen.** Ilman toimivaa yhteistyötä tiimin toiminta ei täytä asianmukaista tarkoitusta.

”Tietenkin tää tiimityö asettaa vielä enemmän vaatimuksia siihen että se on yhdessä, yhdessä tekemisen riemua sen pitää olla.” (A8B)

Haastatteluissa nousi esiin kuinka monesti fysioterapiaopettajien **tiimi koetaan liian pienenä tehtävään työhön nähden.** Toisaalta pieni tiimi koettiin edullisena esimerkiksi työnjaon helpottuvuutta ajatellen, mutta usein koettiin, että pienen tiimin kanssa aika ei riitä kaikkeen tehtävään työhön. Haastatteluissa nousi esiin, että vaikka toimitaan tasavertaisena tiiminä, on tärkeää että **tiimin sisällä on yksi henkilö joka on vastuussa tiimin työskentelystä ja vetää toimintaa.**

”Meil on just tosiaan varmaan se pienuus, pieni tiimi ni varmaan se tukee tätä hommaa..” (L5J)

”Meitä on hyvin pieni tiimi ja työtä on paljon.. ongelmana on se kun meitä on liian vähän.” (O3)

”Tiimi ei voi toimia niin, että ei ole yhtä henkilöä joka on vastuussa työskentelystä” (O3)

Haastateltavat kokivat tärkeänä, **että osaamista pystyttäisiin hankkimaan yhdessä koko tiimin kesken.** Tällä hetkellä se koetaan kuitenkin melko mahdottomaksi jo aikaisemmin mainitun työn pirstaleisuuden ja aikataulujen sovittamisen vuoksi. Tähän vaikuttavat vahvasti myös taloudelliset resurssit. Haastateltavat kertoivat, että jos koulutus tuottaa koko tiimin osaamista niin siihen olisi teoreettisesti koko tiimillä mahdollisuus osallistua, tämä jää käytännössä kuitenkin resurssien puutteessa toteuttamatta.

”Mä oon miettiny et tiiminä, et fysioterapiapuolellakin olis hedelmällistä et pääsis kaikki yhtä aikaa koulutukseen. Koska se elää paljon paremmin sen jälkeen kun sä tuut

takas, et sul on samanlainen ymmärrys niistä asioista. Mut sehän ei oo mahdollista. Sitä ei mahdollisteta.” (A14D)

7.3 Tulosten johtopäätökset

Tämän pro gradutyön tarkoituksena oli selvittää millaisena Suomen ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajat näkevät yhteisöllisyyden ja sen toteutumisen omassa työssään. Seuraavassa esitellään johtopäätökset lyhyesti sekä kysely- että haastattelututkimuksen tuloksista yhteenvetona.

Kysely – ja ryhmähaastatteluiden tuloksissa ilmeni, että opettajat pyrkivät yhteisöllisyyden avulla sekä oman työn kehittämiseen että koko ammattikorkeakoulun kehittämiseen jakamalla asiantuntijuutta yli tutkinto- ja koulutusohjelmien rajojen. Tutkimuksessa nousi esiin, että yhteisöllisyys nähdään kuitenkin ”irrationaalina” opettajien muusta työstä, joka viittaa siihen, että oppiva organisaatio- malli ei toteudu tavoitteellisesti opettajien työssä. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kokevat olevansa usein liian monessa asiassa yhtä aikaa mukana jolloin aikaa ei riitä yhteiseen työn kehittämiseen. Oman osaamisen kehittäminen tapahtuu pääosin yksin eikä yhdessä kollegoiden kanssa. Lisäksi opettajat kokevat, että yhteistyön eri muotoja on vaikea usein sisällyttää työtunteihin, jolloin toimivan yhteistyön toteutumiseen tulisi löytyä ylimääräistä aikaa.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajayhteisön yhteiset toimintaperiaatteet ja päätökset eivät aina synny yhteisten keskustelujen kautta. Tutkimus todentaa aikaisempien tutkimustulosten mukaisesti (esim. Savonmäki 2007; Mäki 2012) sitä, että kova kiire vaikeuttaa toimivan yhteistyön toteutumista: ylimääräistä aikaa ei ole keskusteluun tai ongelmien ratkomiseen kollegoiden kanssa.

Opettajan työn ajankäytön ongelmat korostuivat ennen kaikkea yhteisöllisyyden toteutumisen haasteena. Tutkimustuloksissa ilmeni, että opettajat kokevat oman työtiiminsä usein liian pienenä tehtävään työmäärään nähden. Tiimille saattaa kohdistua mahdottomalta tuntuvia vaatimuksia eivätkä aika ja resurssit riitä kaikkeen. Onnistunut tiimityöskentely edellyttää sujuvaa aikataulujen yhdistämistä kollegoiden kanssa, jonka opettajat kokevat kiireellisessä ja nopeatempoisessa työssä haastavaksi.

Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kaipaavat lisää organisatorista vastuuta omasta toiminnastaan. He kokevat, että opettajatiimillä tulisi olla enemmän vastuuta päättää omista asioistaan lähiyhteisön kanssa. Tämän koettaisiin helpottavan työn yhteistä suunnittelua ja organisointia jolloin tuettaisiin oppivan organisaation periaatteita jossa vastuuta siirretään enemmän työnantajilta työntekijöille. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat ovat hyvin yksimielisesti sitoutuneita koulutusorganisaation yhteisiin päämääriin, joka taas edesauttaa yhteisen kehityksen eteenpäinviemistä.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten yhteenveto

Seuraavassa esitetään yhteenveto tuloksista peilaten tämän tutkimuksen tuloksia kirjallisuuskatsauksen tuloksiin sekä koko työn teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi pohdinnassa on tarkoitus myös vertailla kyselytutkimuksen ja haastattelututkimuksen tuloksia keskenään, pohtia työn eettisyyttä ja luotettavuutta ja esittää jatkotutkimusehdotuksia.

8.1.1 Yhteisöllisyys korkeakouluopettajien työn kehittämisen välineenä

Haastattelututkimuksessa nousi esiin, että tutkittavat pyrkivät yhteisöllisyyden avulla sekä oman työn kehittämiseen että koko ammattikorkeakoulun kehittämiseen jakamalla asiantuntijuutta yli tutkinto- ja koulutusohjelmien rajojen. Tutkimuksessa korostui käytännön yhteistyö organisaation sisällä, työelämä yhteistyö organisaation ulkopuolella sekä sitoutuminen osaamisen kehittämiseen yhteisesti myös työajan ulkopuolella. Myös Mäntylä (2002, 14) ja Savonmäki (2007, 19) ovat todenneet tutkimuksissaan, että opettajan työn kehittämistä on pyritty toteuttamaan toimivan yhteisöllisyyden avulla. He korostavat, että yhteisöllisyyden kautta tapahtuva kehittämistyö tulisi kytkeä mahdollisimman sulavasti opettajien päivittäiseen käytännön työhön. Näin päivittäisen työn ohella olisi mahdollista vahvistaa yhteisöllisyyden normeja. Ilman yhteisöllisyyttä (esim. yhteiset päätökset ja ideat) uudet kehittämisajatuksukset ja kokeilut jäävät helposti yksittäisten opettajien ajatuksiksi tai hallinnon organisoimiksi pakolla toteutettaviksi projekteiksi (Mäntylä 2002, 14; Savonmäki 2007, 19).

Haastateltavat kertoivat työskentelevänsä lähiyhteisön kesken opettajatiiminä. Tiimissä työskentely koettiin pääasiallisesti positiivisena, omaa työtä helpottavana tekijänä. Tiimissä työskentelyn koettiin helpottavan vastuun ja tiedon jakamista kollegoiden kesken, oman osaamisen kartoitusta muiden työhön nähden sekä oman asiantuntijuuden kehittymistä tietoa jakamalla. Mäntylä (2002) esittää väitöskirjassaan samansuuntaisia tuloksia opettajien tiimityöskentelystä. Hän toteaa, että opettajien tiimityön avulla on mahdollisuus kehittää ja jakaa omaa asiantuntemustaan. Tämä taas tuottaa kehittyneempiä ja tehokkaampia työtapoja ja sitä kautta lisää myös työssä jaksamista (Mäntylä 2002, 6). Myös tutkijat Savonmäki (2007) ja Mäki (2012) ovat määritelleet, että korkeakouluopettajien

yhteisöllisyyden pääasiallisena tehtävänä on toimia opettajien ammatillisen kasvun apuvälineenä. Sen avulla on mahdollista määritellä mm. oman työn tehtäväkenttä, oma asiantuntijuusalue sekä riippuvuussuhde muiden työhön nähden (Savonmäki 2007, 35–38; Mäki 2012, 42).

Haasteeksi tiimin kanssa työskentelyssä haastattelututkimuksessa ilmeni muiden aikataulujen huomioiminen oman hektisen työn keskellä. Tämä tulee esiin myös Willmannin (2001) tutkimuksessa, jossa hän toteaa, että opettajan työn ennakoimaton luonne ja sen nopea tempo tekevät tiimityöstä haastavaa. Myös Mäki ym. (2013) toteavat tutkimusraportissaan, että ammattikorkeakouluopettajan työssä resurssit koetaan usein niin pieniksi, että ne mahdollistavat normaaliopetuksen, mutta erilaisiin yhteisöllisiin ponnisteluihin ei jää aikaa normaaliopetuksen ohella. Siksi opettajan työ edellyttäisikin sellaista tiimityöskentelyn tapaa, jossa ennakoimattomuus ja työn monitahoisuus voitaisiin huomioida (Mäki ym. 2013; Willman 2001, 183).

Haastattelututkimuksen tuloksissa ilmeni, että opettajat kokevat oman tiimensä usein liian pienenä tehtävään työmäärään nähden. Tiimille saattaa kohdistua mahdottomalta tuntuvia vaatimuksia eivätkä aika ja resurssit riitä kaikkeen. Toisaalta tutkittavat kertoivat pienen tiimin auttavan esimerkiksi työnjaon suunnittelussa. Myös Mäntylä (2002, 73) on saanut samankaltaisia tuloksia siitä, että tiimin tehokkuus perustuu pienen ryhmän heterogeenisuuteen ja sen jäsenten osaamisalueiden kirjavuuteen (Mäntylä 2002, 73). Haastattelututkimuksessa nousi esiin, että tutkittavat kokevat tiimityöskentelyn asettavan vaatimuksia hyvän yhteistyön toteutumiseksi. Ilman toimivaa yhteistyötä tiimin toiminta ei täytä asianmukaista tarkoitusta. Tähän viittaa myös Könnilä (1999) tutkimuksessaan, jossa hän on todennut, että tiimin sisällä käyty dialogi on tärkeää yhteistyön onnistumiseksi. Dialogin pyrkimyksenä on, että tiimi tarkastelee vaikeita ja monimutkaisia asioita monesta eri näkökulmasta (Könnilä, 1999, 118).

Tässä kyselytutkimuksessa kukaan vastaajista ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että ilmapiiri opettajayhteisössä olisi erinomainen. Suurin osa (81,8 % vastaajista) oli kuitenkin samaa tai osittain samaa mieltä ilmapiirin erinomaisuudesta opettajayhteisössä. Haastattelututkimuksen tuloksissa selvisi, että vaikka opettajat tekevät työtään tiimissä niin osaamisen kehittäminen tapahtuu silti hyvin usein yksilöllisesti. Tutkittavat korostivat kuinka tärkeää olisi, että osaamista voitaisiin hankkia koko tiimin kanssa yhteistyössä. Tämä varmistaisi sen, että

kaikilla olisi samanlainen ymmärrys asioista ja kokonaisuutta katsottaisiin yhdessä ”samoilla silmillä”. Kyselytutkimuksen vastaajista lähes kaikki (90,9 %) kokivat olevansa sitoutuneita koulutusorganisaation yhteisiin päämääriin, joka taas edesauttaa yhteisen kehityksen eteenpäinviemistä. Wasonga ym. (2011) esittävätkin tutkimuksessaan, että yhteisöllisyys perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Se ei voi olla määrättyä, vaan se rakentuu ainoastaan ihmissuhteissa, joissa vallitsee halu toimia yhdessä, jakaa mielenkiinnon kohteita ja saavuttaa yhteinen päämäärä (Wasonga ym. 2011). Myös muut tutkimukset korostavat (mm. Wasonga ym. 2011; Savonmäki 2007), että todellinen yhteisöllisyys vaatii toteutuakseen otollisen ilmapiirin eikä voi toimia pakotetusti ja organisoidusti. Hyvä ilmapiiri toimii yhteisöllisyyden resurssina auttaen ylittämään niitä rajoja, joita eri asiantuntijuusalueet muodostavat opettajien ja opettajaryhmien välille (Savonmäki 2007, 78, Wasonga 2011). Siksi yhteisöllisyyden toteutuminen on aina vahvasti yhteydessä opettajayhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin. Mäntylä (2002) toteaa tutkimuksessaan, että usein yhteisöllisyyden kautta toteutunut kehittämistyö toteutuu vain ”samanmielisten” henkilöiden kesken. Tällöin asiat saattavat jäädä yksipuolisiksi ja ammatillista kehitystä ei näin ollen välttämättä tapahdu. Ammatillisessa yhteisöllisyydessä oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta, olisi tärkeää, että ammatilliseen yhteisöllisyyteen osallistuvilla henkilöillä olisi erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan ja ristiriidat pystyttäisiin käsittelemään yhdessä (Mäntylä 2002, 18). Wasonga ym. (2011) ja Savonmäki (2007) esittävät tutkimuksissaan, että ammatillinen yhteisöllisyys ei vaadi henkilökemioiden kohtaamista vaan ennen kaikkea halua oppia sekä sellaisen institutionaalisen toimintaympäristön joka mahdollistaa ammatillisen tiedon jakamisen (Wasonga 2011; Savonmäki 2007). Savonmäki (2007) ja Wasonga (2011) korostavat tutkimuksissaan, että onnistuneesti toteutunut yhteisöllisyys on korkeakouluopettajien kokemuksissa positiivinen ja henkistä hyvinvointia lisäävänä resurssi silloin, kun se antaa mahdollisuuden toisten kunnioittamiseen ja luottamiseen, auttaa vaikeista työtilanteista selviämistä, ehkäisee uupumusta ja toimii tärkeänä asiantuntijuuteen kehittymisen avaintekijänä (Savonmäki 2007, 78; Wasonga 2011).

8.1.2 Ammattikorkeakoulu oppivana organisaationa

Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että ihannetilanteessa fysioterapiaopettajien yhteistyö toteutuisi oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti niin, että työt olisi jaettu tasaisesti opettajien kesken, työssä mentäisiin kohti yhteistä päämäärää ja kaikilla yhteisön jäsenillä olisi kokonaisvastuu kehityksen eteenpäinviemiseksi. Opettajat toivovat, että opettajayhteisön asiantuntijuus perustuisi yhteiseen tietoon ja sen jakamiseen, joka on oleellista oppivan organisaatiomallin toteutumisessa. Oppivan organisaation jäsenten osaaminen perustuu yhteistyöhön ja yhteiseen tietämiseen. Tällöin yhteistyö ei ole vain yhdessä tekemistä vaan myös yhdessä ajattelemista, yhdessä innovoimista ja yhdessä kehittämistä (Jarvis ym. 1998, 129; Helakorpi 2001, 4-5; Ojala ym. 2004, 2). Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että fysioterapiaopettajat eivät arvioi lähiyhteisön työtä yhdessä eikä lähiyhteisön toimintaa nähdä luovana ja innovatiivisena toimintana (taulukko 5). Helakorpi (2001) toteaa oppivan organisaation yhdeksi perusajatuksiksi sen, että siinä lähiyhteisö arvioi ja kehittää omaa työtään jatkuvasti yhdessä (Helakorpi 2001, 144). Yhteisen tekemisen lisäksi oppivassa organisaatiossa tulisi toteuttaa yhdessä ajattelemista, innovoimista ja yhdessä kehittämistä (Jarvis ym. 1998, 129; Helakorpi 2001, 4-5).

Onnistuneen yhteisöllisyyden toteutumisen ongelmana olivat lähinnä ajankäytön ongelmat. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että tutkittavat kokevat olevansa usein liian monessa asiassa yhtä aikaa mukana, jolloin aikaa ei riitä yhteiseen työn kehittämiseen. Haastatteluissa nousi esiin, että yhteistyön eri muotoja on vaikea usein sisällyttää työtunteihin, jolloin toimivan yhteistyön toteutumiseen tulisi löytyä ylimääräistä aikaa. Lisäksi päivittäisten työtehtävien jatkuvat muutokset tuovat ongelmia. Mäntylä (2002) saa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Yhteistyötä ei ole koettu voimavaraksi ja avuksi päivittäiseen työhön vaan sen on koettu olevan ”taakkana” muiden päivittäisten työtehtävien ohella. Myös muissa tutkimuksissa yhteistyö nähdään irrallisena ja haasteeksi on muodostunut sen kytkeminen jokapäiväiseen toimintaan (Mäntylä 2002, 14–18). Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneista opettajista vain kolmasosa on täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että opettajayhteisön toimintaperiaatteet ovat syntyneet yhteisten keskustelujen kautta. Tämä tukee aikaisempia tutkimustuloksia joissa tutkijat (esim. Sahlberg 1996b) toteavat, että vuorovaikutuksen puuttuminen on yleisesti leimannut opettajayhteisöä. Kova kiire nähdään syyksi siihen, että ylimääräistä aikaa ei jää aikaa keskusteluun tai ongelmien ratkomiseen kollegoiden kanssa (Sahlberg 1996b, 40; Hargreaves, 1994, 95). Oppivan organisaation toimivuus edellyttää

organisaation jäseniltä toimivia vuorovaikutustaitoja ja kykyä perustella omia näkemyksiään (Jarvis ym. 1998, 129; Helakorpi 2001, 4-5).

Kyselytutkimuksen vastaajista suurin osa (93 %) toi esiin sen, että he ovat tietoisia siitä, mitä lähiyhteisön jäsenet osaavat ja lähes kaikki vastaajat (91 %) olivat sitä mieltä, että opetuksen suunnittelussa huomioidaan kunkin oma asiantuntijuus. Nämä tulokset tukevat aikaisempia tutkimustuloksia, sillä Nikander (2003) nimittää ammattikorkeakoulua asiantuntijayhteisöksi, joka pyrkii järjestämään toimintansa asiantuntijuutta kunnioittaen (Nikander 2003). Myös oppivan organisaation asiantuntijuus perustuu yhteiseen tietoon ja sen jakamiseen (Ojala ym. 2004, 2; Jarvis ym. 1998, 129).

Haastattelututkimuksen tuloksissa nousi esiin, että olisi tärkeä saada kaikki opettajat tasavertaisesti osallistumaan projekteihin ja hankkeisiin. Kyselytutkimuksen vastaajista vain vajaa kolme neljäsosaa kokee että työt on jaettu tasaisesti opettajien kesken. Muuttuvien työelämän organisaatiomallien ja oppivan organisaation myötä vastuuta siirretään enemmän työnantajilta työntekijöille. Tämä edellyttää, että työntekijät kykenevät toimivan ja asianmukaisen vuorovaikutuksen avulla sopimaan yhteisistä toimintaperiaatteista ja työtehtävien jakaantumisesta. Tällöin avoin keskustelukulttuuri ja luottamuksellinen ilmapiiri ovat tärkeitä (Jarvis ym. 1998, 127–128; Vidgren 2005, 72).

Haastattelututkimuksessa nousi myös esiin se, että opettajat kokevat omaavansa liian vähän organisatorista vastuuta omasta toiminnastaan. He kaipaavat koko organisaation toimintaa enemmän kohti asiantuntijaorganisaatiota, jossa opettajatiimillä olisi enemmän vastuuta päättää omista asioistaan lähiyhteisön kesken. Tämä helpottaisi työn yhteistä suunnittelua ja organisointia. Sama asia nousee esiin myös Vanhanen-Nuutinen ym. (2013) tutkimusraportissa, jossa todetaan, että opettajat haluavat vaikuttaa enemmän omaan työhönsä ja sen suunnitteluun. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja opetuksen välillä nähdään vastakkainasettelua. Opettajat kokevat, että hallinto on irrallaan opetustyöstä eikä opettajien näkemyksiä kuunnella. Taustalla on sekä tiedon puutetta siitä miten hallinto toimii että keskustelun puutetta opettajien ja hallinnon edustajien välillä (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

Kyselytutkimuksessa vain muutama prosentti vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että vastuuta kannetaan yhdessä ongelmien ilmaantuessa. Vastuun kantaminen yhdessä toteutuu kuitenkin melko hyvin, sillä suurin osa (85 % vastaajista) oli samaa mieltä tai osittain samaa

mieltä siitä, että vastuuta kannetaan yhdessä ongelmien ilmaantuessa. Oppiva organisaatio edellyttää, että organisaation jäsenet tarvitsevat jaetun tavoitteen, jonka myötä myös vastuun kantaminen tulisi toteutua yhdessä. Tämä kuitenkin edellyttää omaehtoista halua tehdä yhteistyötä (Ojala ym. 2004, 2)

Peltokallio korostaa tutkimuksessaan (2001) että koulun sisäisen kulttuurin kehityksen ja muutoksen mahdollistaminen vaatii, että kaikki yhteisössä olevat yksilöt osallistuvat toimintaan ja sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin (Peltokallio 2001, 85). Savonmäki (2007) nostaa esille tutkimuksessaan, että opettajan on opittava näkemään itsensä koko organisaation edustajana ja irrottauduttava hetkellisesti omasta roolistaan, jotta vuorovaikutuksen laajeneminen eri toimijoiden kanssa olisi mahdollista (Savonmäki 2007, 46). Yhteisöllisyys voidaan nähdä koko korkeakouluorganisaation yhteisenä asiana, jolloin yhteisöllisyyden avaintekijäksi nousee se, että kaikki organisaation osapuolet ovat halukkaita oppimaan toisiltaan. Tämä edellyttää, että opettajat ovat tasavertaisessa yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa sekä kollegoiden että opiskelijoiden kanssa. On tutkittu, että yhteisöllisyyden tuloksena saavutettu kehittämistyö vaikuttaa hyvin nopeasti käytännön päivittäiseen toimintaan mikäli organisaation kaikki tahot ja osapuolet ovat sitoutuneet muutokseen (Helakorpi 2001, 144-146; Savonmäki 2007; Bosch ym. 2011; Mäntylä 2002, 6).

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kaikissa tehdyissä tutkimuksissa on tärkeä pyrkiä arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Kaksi keskeistä tutkimuksen luotettavuuden käsitettä ovat reliaabelius ja validius (Hirsjärvi ym. 2008, 226). Tutkimuksen *reliaabelius* tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Se tarkoittaa, että tutkimuksessa ei ole sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabelius voidaan todeta usealla tavalla. Jos kaksi tutkijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina. Jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan myös tulokset todeta reliaabeleiksi (Hirsjärvi ym. 2008, 226–227). *Validius* tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa, jolloin validius saattaa jäädä puutteelliseksi (Hirsjärvi ym. 2008, 226–227).

Kyselytutkimuksen aineiston validiteettia arvioidessa on muistettava, että kyselytutkimuksissa on mahdollista että vastaajat ovat käsittäneet monet kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut, jolloin validius saattaa jäädä puutteelliseksi (Hirsjärvi ym. 2008, 227). Tämän tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että kyselytutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen reliabiliteettia ja validiteettia ei ole erikseen tutkittu.

Laadullisessa tutkimuksessa termit reliabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja usein näiden termien käyttöä pyritään välttämään. Kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida (Hirsjärvi 2008, 226-227). Tämän tutkimuksen vahvuutena ja luotettavuuden lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi on kuvattu tarkasti, koska laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin läpinäkyvyys (Eskola & Suoranta 2008, 210; Hirsjärvi ym. 2008, 227). Tutkimuksessa on pyritty tuomaan esille mahdollisimman tarkasti aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyvät vaiheet. Aineiston analysoinnissa on luotettavuuden lisäämiseksi raportoitu laadullisen aineiston teemoittelun tekemisen vaiheet sekä teemoittelun perusteet.

Tutkimus on toteutettu eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimus on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan luvan 9.5.2012. Tutkimusaineisto sekä määrällisessä että laadullisessa aineistossa on käsitelty täysin luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys käy tutkimusraportista millään tavoin ilmi. Tutkimushaastatteluihin on saatu erikseen lupa jokaisesta tutkittavasta ammattikorkeakoulusta ja tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tuloksissa nousi selkeästi esiin opettajien ajankäytön ongelmat. Yhteistyölle ei löydy asianmukaista aikaa ja tiimille kohdistuu usein mahdottomilta tuntuja vaatimuksia. Jatkossa tutkimusta tulisi suunnata fysioterapiaopettajien tiimityöskentelyn kehittämiseen. Tiimityöskentely tulisi toteuttaa tavalla joka sopii opettajan nopeatempoiseen ja muuttuvaan työnkuvaan. Myös Willman (2001, 183) toteaa tutkimuksessaan että opettajan työ edellyttäisi sellaista tiimityöskentelyn tapaa jossa ennakoimattomuus ja työn monitahoisuus voitaisiin huomioida. Tutkimusta tarvitaan, jotta tiimityöskentelyn edulliset vaikutukset saataisiin

tukemaan fysioterapiaopettajan työtä ja auttamaan työssä jaksamista työn kuormittavuutta ajatellen. Mahdollisimman avoin keskustelu kollegoiden kesken, halu auttaa ja jakaa ammatillista osaamista edesauttavat opettajayhteisössä hyvän ilmapiirin syntymistä ja sitä kautta toimivan yhteisöllisyyden toteutumista.

Jatkossa tutkimusta tulisi suunnata myös fysioterapiaopettajien ajankäytön ja resurssien kehittämiseen. Olisi tärkeää, että yhteisöllisyys saataisiin sidottua sujuvasti fysioterapiaopettajien päivittäiseen työhön ilman että sitä koettaisiin ylimääräisenä työtehtävänä. Lisäksi olisi tärkeä tutkia miten oppivan organisaatio-mallin toteutumista saataisiin enemmän sidottua koko ammattikorkeakoulun tehtäväkenttään.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki. 351/2003. Finlex - Valtion säädöstietopankki. Luettavissa www-muodossa. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>. Viitattu 26.9.2014.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. . Finlex - Valtion säädöstietopankki. Luettavissa www-muodossa. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>. Viitattu 26.1.2015.
- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1088.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Ammattikorkeakoulu –uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun Yliopisto. Joensuu. Joensuun Yliopistopaino.
- Bosch, W., Hester, J., MacEntree, V., MacKenzie, J., Morey, T., Nichols, J., Pacitti, P., Shaffer, B., Tomascak, P., Weber, S., Young, R. 2008. Beyond Lip-service: An Operational Definition of “Learning-centered College”. *Innovation Higher Education* 33, 83-98.
- Brannen, J. 1992. *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avesbury.
- Bruce, C, Flynn T., Stagg-Peterson, S. 2011. Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis. *Educational Action Research*. 19 (4), 433 – 452.
- Creswell, J. 2003. *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. 2005. *The research act*. Chigaco: Aldline.
- Denzin, N. 2000. the practice and politics of interpretation. Teoksessa Denzin N. & Lincoln Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 897-922.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

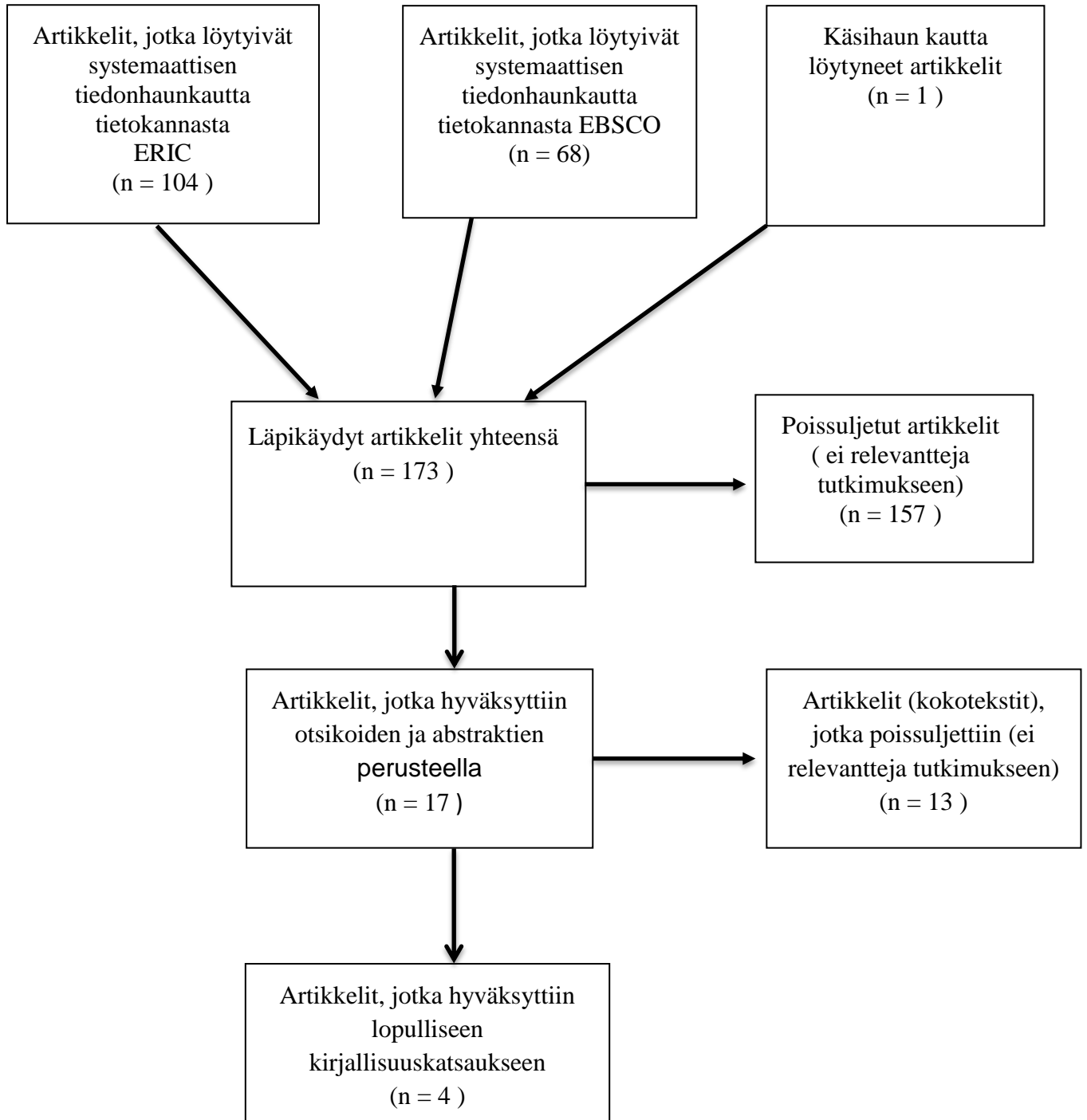
- Fontana, A., & Frey, J. 1994. Interviewing. The art of science. Teoksessa Denzin N. & Lincoln Y. (toim). Handbook of qualitative research. Thousands Oaks: SAGE Publications, 361 – 376.
- Game, A. & Metcalfe, A. 2009. Dialogue and team teaching. Higher Education Research and Development 28 (1), 45-57.
- Guest, G., MacQueen, K., Namey, E. 2012. Applied Thematic Analysis. Sage publications. London.
- Grönroos, E., Lampi, H., Vaherkoski, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. Kasvatus 38 (3), 212-227.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Casell..
- Hedges, A. 1985. Group interviewing. Teoksessa Walker R. (toim.), 71–91.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13–14. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Holvikivi, J. 2008. Muutosjohtaminen ammattikorkeakoulujen kehittämisessä. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita Prima Oy, 236–250.
- Illers, K. 2009. Contemporary theories of learning. London. New York: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. 1998. The theory and practise of learning. Great Britain: Biddles Ltd.
- Kezar, A. 2005. Redesigning for collaboration within higher education institutions: an exploration into the developmental process. Research in higher education 46 (11), 831-860.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kotila, H., Mäki, K. 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. painos. Helsinki: Edita.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen Yliopisto. Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 646: Tampere University Press 1999.

- Layder, D. 1993. *New strategies on social research. An introduction and guide.* London: Polity Press.
- Lehikoinen, A. 2013. Saatesanat MOPE-tutkimusraporttiin. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIAN julkaisusarja: Tutkimuksia 1/2013, 5-6.
- Marttila, L. 2010. Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus. Viitattu 26.9.2014. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00111.pdf>.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 63.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics nro 109. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Mäki, K., Saranpää, M. 2012. Johtamisen pedagogiikkaa ja pedagogisen osaamisen johtamista. Teoksessa Kotila H. & Mäki K. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. painos. Helsinki: Edita Prima Oy, 119–137.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Töytäri-Nyrhinen, A. 2013. ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa, HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013, 65 – 82.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Töytäri-Nyrhinen, A. 2013. Pohjimmaiset oletukset ja muutos tsunamit ammattikorkeakoulutyössä. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013, 83 – 104.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä - Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen Yliopisto. Sähköinen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 206. Viitattu 6.10.2014. <http://acuta.uta.fi>.
- Määttä, S. & Ojala, T. 2002. Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced scorecard. Helsinki: Edita.

- Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”. Johtajien ja esimiesten käsityksiä ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy 2003.
- Opetushallitus. 2014. Tilastollisia menetelmiä. Viitattu 9.12.2014. <http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/tilastomatikka/sanasto.html>.
- Opetusministeriö. 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Koulutus – ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Otala, L., Jaskari, J., Vartiainen, M. 2004. Oppivien organisaatioiden tunnuspiirteet. Teknillinen korkeakoulu. Työpsykologian ja johtamisen laboratorio. Viitattu 26.9.2014. <http://www.tuta.aalto.fi>.
- Peltokallio, L. 2001. Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kysymyksiä terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Punch, K. 2003. Survey Research. The basics. London: Sage Publications Ltd.
- Rautiainen, J. 2012. Kehittämistutkimus: Ongelmalähtöinen kokeellinen kemian korkeakouluopetus. Kemian opettajankoulutusyksikkö. Kemian laitos. Helsingin Yliopisto. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Sahlberg, P. 1996a. Yksinään – ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51 - 60.
- Sahlberg, P. 1996b. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in Education. Psychological and social research 119.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practise. Sage publications. London.
- Tossavainen, K. & Turunen, H. 1999. Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen. Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Tampere: Tammer-paino Oy.
- USC Libraries 2014. Libguides. Organising your social science research paper. The methodology. Quantitative methods. Viitattu 8.12.2014. <http://libguides.usc.edu/writingguide>.

- Vanhanen – Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A. 2013. Ammattikorkeakoulutyön maisema. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013, 12 – 15.
- Vanhanen – Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A. 2013. “Pitää sietää byrokratiaa ja osata luovia järkevästi” – opetushenkilöstön jaksaminen ammattikorkeakoulutyössä. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013, 101 – 117.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere, Tammer-paino.
- Vidgren, M. 2009. Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustudkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveyst- ja liiketalousaloilta. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet 178.
- Vuorinen, P., Valkonen, S. 2007. Koulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Jyväskylän yliopisto. Tutkimusselosteita 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vähäsantanen, K. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto A., Collin K., & Saarinen J. (toim). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 156-175.
- Wasonga, C., Rari, B., Wanzare, Z. 2011. Review: Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st century. Educational Research and Reviews 6 (22), 1036 – 1045.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University Press.

Kirjallisuuskatsauksen tiedonhakupolku



Tiedot kirjallisuuskatsaukseen valikoituneista tutkimuksista

Tutkimuksen nimi ja tekijät	Tutkimusmenetelmä	Tutkimuksen kohderyhmä	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimustulokset
<p>Bruce C. ym. (2011): ”Examining what we mean by <i>collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis</i>”</p> <p>Educational Action Research (2011) Vol. 19, no. 4: 433-452</p>	<p>Kvalitatiivinen cross-case analyysi.</p> <p>1. Tutkimusmenetelmä Sisällönanalyysi, joka tarkoitti opiskelijoiden oppimistehtävien arviointia sekä havainnointia jonka kohteena oli kollegoiden opetus.</p> <p>2. Tutkimusmenetelmä Opettajien ryhmähaastattelu, opetuksen videointi ja opetuksen havainnointi.</p>	<p>Peruskoulun opettajat (61 opettajaa), joista muodostui 9 tiimiä.</p> <p>Lisäksi mukana 6 yliopiston tutkijaa jotka toimivat apuna opettajien tutkimustyössä</p>	<p>Selvittää yhteisöllisyyden vaikutusta opetuksen kehittämiseen projektissa, jossa opettajat osallistuvat oman työnsä tutkimiseen toimimalla sekä opettajina että tutkijoina</p>	<p>Yhteisöllisyyden (tiimityö) kautta opetusmenetelmät paranivat ja sitä kautta opetuksen laatu parani. Opettajat oppivat toinen toisiltaan ja analysoivat ongelmatilanteet yhdessä. Tiimityöskentely toi foorumin, jossa opetusta ”jalostettiin” yhdessä.</p>
<p>Bosch W. ym. (2008): Beyond Lip-service: An operational Definition of ”Learning-centered college”</p> <p>Innovation Higher Education (2008), 33: 83-98</p>	<p>Kvalitatiivinen tutkimus.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä ryhmähaastattelu, jossa avoimet kysymykset (15 ryhmää). Haastattelujen kesto 55-90min.</p>	<p>Yliopiston laitosten opettajat, opiskelijat ja muut hallinto-yksiköt.</p> <p>Yhteensä 205 osallistujaa (115 opiskelijaa, 90 opettajaa ja muuta hallintohenkilökuntaa</p>	<p>Selvittää mitä tarkoittaa käsite ”learning-centered college” ja mitä sen toteutumiseksi tarvitaan korkeakoulussa</p>	<p>”Learning centered college” – kulttuurin omaksuminen edellyttää kaikkien yliopiston sisäisten sidosryhmien sitoutumista ja yhteisiin tavoitteisiin ja halua oppia toisiltaan</p>
<p>Savonmäki P. (2007): ”Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.”</p> <p>Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto</p>	<p>Kvalitatiivinen väitöskirja.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu joka toteutettiin sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluiluina. Haastatteluiden kesto 1-2 tuntia.</p>	<p>Ammatti korkeakoulunopettajat</p> <p>Ryhmähaastatteluiluissa 17 opettajaa (joista muodostui viisi ryhmää).</p> <p>Yksilöhaastatteluiluissa 19 opettajaa eri koulutusaloilta.</p>	<p>Kuvata ja analysoida opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä</p>	<p>Ilmapiiri on tärkeää yhteistyön sujumiseksi. Asiantuntijuuden rajanylitykset merkitsevät opetuksellisia innovaatioita.</p>

<p>Wasonga ym. (2011): “Re-thinking school- university collaboration: Agenda for the 21st century”</p> <p>Educational research and reviews (2011), 6 (22): 1036 -1045</p>	<p>Kirjallisuuskatsaus. Tutkimusmenetelmänä systemaattinen tiedonhaku</p>	<p>Eri koulutusorganisaatioi- den yhteisöllisyyttä koskevat tutkimukset</p>	<p>”Perinteisen” koulumaailman ja yliopistomaailman yhteisöllisyys toistensa kanssa</p>	<p>”Perinteisen” kouluorganisaati- on ja yliopiston yhteistyö ylittää opettajien asiantuntijuusra- joja, parantaa opetusmenetelm- iä ja heijastuu sitä kautta opetuksen laatuun</p>
---	---	---	---	---

LIITE 3

Kirjallisuuskatsaukseen valikoituneiden tutkimusten laatupisteet

Tutkimuksen nimi	Laadunarviointi
Bruce C. ym. (2011): ”Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis”	21/32 pistettä (COREQ)
Bosch W ym. (2008): Beyond Lip-service: An operational Definition of ”Learning-centered college”	25/32 pistettä (COREQ)
Savonmäki P. (2007): ”Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.”	27/32 pistettä (COREQ)
Wasonga ym. (2011): “Re- thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st century”	8/18 pistettä (Criteria Used To Assess the Scientific Quality of Selected Review Articles)