



Merja Reijonen, Päivi Kaljonen, Marjo Mannila & Eija Heiskanen

Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa

Opettajien toimijuus, identiteetti ja
käsitykset työstään

Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja

Merja Reijonen, Päivi Kaljonen, Marjo Mannila & Eija Heiskanen

Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa

Opettajien toimijuus, identiteetti ja
käsitykset työstään.

Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja

AATOS-ARTIKKELIT 17 • 2014



AATOS
-artikkelit

© Tekijät ja Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kustantaja Metropolia Ammattikorkeakoulu

ISSN: 1799-604X

ISBN: 978-952-6690-60-5

SISÄLLYS

Esipuhe	5
Johdanto	7
1. Opettajien toimijuus ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurit ...	13
Merja Reijonen	
Taustaa.....	13
Korkeakoulu muutospainessa.....	15
Toimijuuden rinnakkaiset kulttuuriset prosessit.....	17
Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri.....	18
Tavoite, kohderyhmä ja analyysi.....	21
Tulokset.....	21
Opettajien toimijuus muutostilanteessa.....	22
Toiminnan ympäristön organisaatiokulttuurit	22
Toiminta hierarkkisessa organisaatiossa	23
Toiminta klaaniorganisaatiossa	24
Toiminta muutosorganisaatiossa	25
Toiminta markkinaorganisaatiossa	25
Johtopäätökset.....	26
Pohdintaa	27
2. Identiteettien monimuotoisuutta – keskustelua	
opettajien identiteeteistä	29
Päivi Kaljonen	
Johdanto	29
Identiteetillä on merkitystä	30
Ammatillinen identiteetti.....	32
Opettajien ryhmäkeskustelut ja niiden analyysi	33
Keskustelua ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijaidentiteeteistä ...	34
Tausta-ammattin substanssiin sitoutunut identiteetti	34
Pedagogiikkaan sitoutunut identiteetti	36
Työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen sitoutunut identiteetti	37
Kohti monimuotoista identiteettiä	39
3. Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet	43
Marjo Mannila, Eija Heiskanen	
Tausta	43
Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet.....	44
Opettajien ajattelu- ja toimintamallien tutkiminen	45

Tulokset	46
Arki ammattikorkeakoulun opettajana.....	46
Opiskelijat, työyhteisö ja työnjako	49
Opettajien käsitykset toimintaa ohjaavista säännöistä ja ohjeista	50
Johtopäätökset.....	51
Pohdinta	52
Loppupohdinta	56

Päivi Kaljonen ja Merja Reijonen

ESIPUHE

Metropolia Ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa elokuussa 2008 maan suurimpana ja monialaisimpana korkeakouluna. Uuden korkeakoulun visiona oli kehittää ja rakentaa korkeakoulua, jossa erilaisten osaajien toiminta kohtaa ja syntyy aivan uutta, erilaista osaamista. Ensimmäisen vuoden aikana syntyi idea johdon kouluttamisesta Metropolia Akatemian muodossa. Näin haluttiin rakentaa ja luoda yhteistä strategiaa ja johtamisen mallia. Pilottikoulutus onnistui niin hyvin, että sitä päätettiin laajentaa ensin keskijohtoon ja myöhemmin koko henkilöstöön.

Metropolian johto päätti myös aloittaa tavoitteelliset teemavuodet. Ensimmäisenä avattiin Paras opetus -teemavuosi, jonka sloganiksi valittiin opetuksen kehittämiseen viittaava ”Aina vain paranee”. Teemavuoden toimenpiteenä käynnistettiin jälleen Metropolia Akatemia, nyt nimenomaisesti opettajille suunnattuna vuoden kestäväksi koulutukseksi.

Samaan aikaan, vuonna 2009, Metropolian strategiset tiimit aloittivat toimintansa, yhtenä niistä oppimisen kehittämiseen keskittynyt Paras opetus -tiimi. Tämä tiimi laati pedagogiset linjaukset ohjaamaan koko Metropolian opetus- ja oppimistoiminnan tavoitteita. Pedagogiset linjaukset kiteytyivät neljään pääsisältöön: yhteisöllisyyteen, kehittyvään ja luovaan asiantuntijuuteen, avoimiin ja kansainvälisiin verkostoihin sekä jatkuvaan kehittämiseen, jossa laatu, arviointi ja palaute ovat keskeisellä sijalla. Pedagogisena visiona oli tehdä oppimisesta tekemisen intohimo. Opettajien Metropolia Akatemian toteutuksessa nämä Paras opetus -tiimin linjaukset ohjasivat koulutuksen suunnittelua ja toteutusta.

Metropolian uudistuvassa oppimistoiminnassa yhteisöllistä opettajuutta ja yhteistä opettajuuskäsitystä haluttiin niin ikään edistää opettajien Metropolia Akatemiassa. Tähän haluttiin jo alusta alkaen liittää tutkimusta, jotta opettajuuden haasteet tulisivat näkyviksi. Tutkimuksen tekijöiksi ryhtyi seitsemän henkilön ryhmä. Metropolia Akatemian osallistujat tiesivät tutkimuksesta ja osaltaan osallistuivat aineiston tuottamiseen tutkimusjoukkona. Tutkimuksen näkökulmaksi tuli

Tämän julkaisun keskiössä on opettajien oma käsitys toimijuudestaan, identiteetistään ja organisaatiokulttuuristaan. Kirja jakautuu neljään osaan, joista ensimmäisessä tarkastellaan opettajien toimijuutta osana ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria. Toisessa osassa keskeisenä on identiteetin muotoutuminen opettajilla ammattikorkeakoulukontekstissa.

Kolmannessa osassa analysoidaan opettajien ajattelu- ja toimintamalleja lähtökohtana ammattikorkeakouluopettajuus. Neljäntenä, loppupohdinnassa, vedetään yhteen tämän julkaisun keskeiset asia opettajuuden muutoksesta.

Artikkelin kirjoitukset antavat mahdollisuuden kurkistaa uudistuvaan opettajuuteen ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä. Voisi sanoa, että julkaisun myötä on mahdollisuus lähteä matkalle kollektiiviseen luovuuteen, joka nojautuu yhteisölliseen kehkeytymiseen.

Ensimmäisen opettajien Metropolia Akatemian tuloksena opettajuus kiteytyi neljään elementtiin: *rohkea ratkaisija, muuttuva moniosaaja, reipas riskinottaja ja innostava innostaja*. Näitä kohden olemme menossa.

Antoisia lukuelämyksiä, innostusta ja inspiraatiota!

Helsingissä 4.11.2014

Johanna Holvikivi

JOHDANTO

Tämän julkaisun artikkelit johdattelevat lukijan keskelle ammattikorkeakoulun opettajien keskustelua ammattikorkeakoulun toimintakulttuurista, asiantuntijuutensa pohjalla olevasta identiteetistään ja laajemminkin ammattikorkeakoulun opettajan toimintajärjestelmästä. Julkaisun artikkeleissa opettajat kysyvät toisiltaan, keitä me ammattikorkeakoulun opettajina olemme, mihin suuntaan haluamme itseämme ja työtämme kehittää. Artikkeleiden teemat motivoituvat, kuten jo esipuheessa Johanna Holvikivi toteaa, laajemmista ammattikorkeakoulua koskevista kehittämishaasteista ja halusta rakentaa yhteisöllistä opettajuutta ja yhteistä ymmärrystä ammattikorkeakoulun opettajan ydintehtävistä. Julkaisussa annetaan ääni ammattikorkeakoulun opettajien kokemusasiantuntijuudelle.

Kun ammattikorkeakoulun opettajat keskustelevat omasta opettajuudesta he samalla rakentavat ammattikorkeakoulun identiteettiä. Organisaatiota koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että mikäli organisaation identiteetti ollenkaan on olemassa, se syntyy ja rakentuu nimenomaan organisaation jäsenten välisessä jokapäiväisessä keskustelussa ja organisaation jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Identiteetti ei ole koskaan vakio, vaan se elää ja saa uusia merkityksiä vuorovaikutuksessa ja keskustelussa organisaation sisällä. Tosiasia on, etteivät organisaation jäsenet elä kokemuksellisesti samanlaista arkea eivätkä koe organisaatiota samalla tavalla. Jotkut eivät edes koe itseään organisaation jäseniksi. On myös selvää, että yhtenäistä organisaation identiteettiä on lähes mahdotonta rakentaa nykyisissä organisaatioissa. Aikaisemman, usein vahvaakin persoonallista sitoutumista edellyttävän ns. ”gemeinschaft”-tyyppisen organisoitumisen sijaan nykyaikaisten organisaatioiden yhteisöllisyys rakentuu pikemminkin ns. gesellschaft-tyyppisen organisoitumisen eli jäsenten henkilökohtaisten kiinnostuksien kohteiden, erillisten sopimuksien ja vain osittaisen persoonallisen sitoutumisen pohjalta. (Tönnies 2002; Dahler-Larsen 1997: 367–370; ks. myös Hämäläinen 2007.)

Useat organisaation identiteettiä koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka työntekijät tulkitsevat organisaation yhteiseksi tarkoitetun identiteettimääritelmän ja sitä tukevat symbolit omasta koulutuksellisista, amatillisesta tai henkilökohtaisesta viitekehyksistään käsin. (mm. Peltonen 2010.) Suomalaisen ammattikorkeakoulun kaltaisessa fragmentoituneessa ja monialaisessa asiantuntijaorganisaatiossa saattaakin olla vaikea löytää

yhteisiä arvoja. Siitä huolimatta arvojen monimuotoisuus ja heikko yhteinäiskulttuuri voivat osoittautua myös vahvuudeksi dynaamisuutta ja innovatiivisuutta tavoittelevassa asiantuntijoiden yhteisössä. Joensuu (2006) määrittelee työelämän uuden sopimuksen, jonka organisaatiot työntekijöineen ovat ajan saatossa hyväksyneet. Uudessa työelämän ”sopimuksessa” organisaatio tarjoaa korkeaa palkkaa, palkkioita suorituksista ja työpaikan. Organisaatioon sitoutuminen tai elinikäinen työsuhde eivät enää ole itsestään selviä odotuksia. Enää ei ehkä kysytä, mitä aiot tehdä organisaation hyväksi, vaan kysytään, mitä työntekijät haluavat ja ajattelevat organisaatiostaan. Tarpeita ja haluja on monenlaisia, ja organisaatiokulttuuri pirstoutuu useiksi työkuulttuureiksi organisaation sisällä. Tämä luo paineita johdolle löytää ne kulttuuriset artefaktit (edut, palkkiot ja mahdollisuus kehittyä), joilla saadaan työntekijät jäämään organisaatioon ja kehittämään sitä.

Tämän julkaisun kolmessa artikkelissa lähdetään kuuntelemaan miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat kokevat suhteensa omaan ammattikorkeakouluunsa ja perustehtäväänsä siellä. Tutkimuksen kohde-ryhmänä ovat vuonna 2012 tutkitun ammattikorkeakoulun opettaja -akatemiaan osallistuneet opettajat. (vrt. esipuhe.) Osallistuminen opettaja-akatemiaan on kaksi lukukautta kestävä koulutuksellinen prosessi. Akatemian tavoitteena on opettajan oman ammatillisen kasvun lisäksi kehittää kyseisen ammattikorkeakoulun korkeakoulupedagogiikkaa yli koulutusohjelmaraajojen sekä syventää yhteistä ymmärrystä ammattikorkeakouluopettajan ydintehtävästä. Kaikkien kolmen artikkelin yhteinen aineisto muodostuu seitsemästä ryhmäkeskustelusta, joihin osallistui yhteensä 22 opettajaa ammattikorkeakoulun seitsemästä eri koulutusohjelmaryypästä. Mukana oli kolme tekniikan ja liikenteen koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä, kaksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalan yksikköä. Haastatteluun osallistuneita pyydettiin pienissä 3-5 hengen pienryhmissä keskustelemaan ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuudesta, omista vaikutusmahdollisuuksista korkeakoulun kehittämiseen sekä siitä, miten yhteisöllisenä he näkevät korkeakoulun toiminnan. Teemojen taustalla oli aito kiinnostus kuulla ja saada opettajan kokemusasiantuntijuus mukaan ammattikorkeakoulun kehittämistyöhön. Ryhmäkeskustelut fasilitoitiin parityönä. Keskusteluihin osallistuneet kertoivat innostuneesti ja avoimesti näkemyksiään ammattikorkeakouluopettajuudestaan. He edustivat monipuolisesti kyseisen ammattikorkeakoulun opettajakuntaa. Ryhmäkeskusteluja käytiin kahtena kierroksena ja ne kestivät tunnista kahteen tuntiin. Keskustelut videoitiin ja jos tämä ei ollut

mahdollistaa, ne nauhoitettiin. Litteroitu tekstiä kertyi yhteensä 206 sivua. (Times New Roman, 12, riviväli 1,5) Aineisto on siis erittäin laaja ja monipuolinen ja avaa tarkastelumahdollisuuksia moneen eri näkökulmaan.

Ryhmäkeskustelujen jälkeen jokainen tutkijaryhmän jäsen paneutui litteroituun keskustelutekstiin ja luokitteli alustavasti tekstiä NVivo-ohjelman tarjoamalla menetelmällä. Tekstiin paneutumisen ja sen alustavan luokittelun jälkeen kävimme useamman yhteisen keskustelun tekstistä nousseista keskeisistä teemoista ja omista kiinnostuksemme kohteista. Lopulta päädyimme kolmeen julkaisun artikkelin näkökulmaan: Merja Reijonen paneutui ammattikoulun toimintakulttuuriin, Päivi Kaljonen opettajien identiteettiin ja Marjo Mannilan ja Eija Heiskasen opettajuuden haasteisiin ammattikorkeakoulun toimintajärjestelmässä. Lukija havaitsee artikkeleiden edessä tutkijoiden tuottaman tulkinnan saturaatioon. Eri artikkeleissa esimerkiksi toistuu opettajien tavoitteleman ihannetilan ja jokapäiväisen arjen käytäntöjen välinen ristiriita. Saturatio tässä ja monessa muussakin teemassa osoittanee analyysimme validisuutta, joka on sitä suurempi, mitä useampi tutkija päätyy samasta aineistosta sanansuuntaisiin tulkintoihin. (vrt. Eskola & Suoranta 1998.)

Ryhmäkeskustelun analyysi on aina haasteellista. Ryhmäkeskusteluissa erilaiset kulttuuriset merkitykset tulevat esiin nimenomaan ryhmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun ryhmäkeskusteluissa vastuu siirretään osallistujille, on heillä valta ottaa esiin myös itselle merkityksellisiä teemoja, vaikka ryhmäkeskustelun vetäjä ei niitä eksplisiittisesti kysyisikään. Ryhmäkeskustelu koetaan usein vapauttavana ja kollektiivisuutta tuottavana, koska ryhmä luo osallistujille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omasta asemastaan ja ajatuksistaan. Ryhmän toiset jäsenet reagoivat sanottuun ja toimivat näin ikään kuin peilinä omille ajatuksille. Ryhmäkeskustelua analysoidessa on mahdollista kiinnittää huomiota myös keskustelun virittämään vastapuheeseen ja vastatarinoihin. (Valtonen 2005: 227–236.)

Archer (2003; 304, 154) huomauttaa, että ryhmäkeskustelujen analysoinnissa törmätään aina tietynlaiseen kaksoismerkitykselliseen ongelmaan. Tutkijoina voimme ainoastaan ilmaista oman tulkintamme keskusteluista ja keskusteluun osallistuneiden kokemuksista. Tutkijan tulkinnat ovat usein teoriasidonnaisia. Ryhmässä keskustelevien yksilöiden tulkinnat ovat puolestaan vain vajavaisia yhteenvetoja kaikesta siitä, mitä he ovat keskustelun alla olevasta asiasta ajatelleet ja kokeneet. Silti voimme tavoittaa jotain oleellista. (vrt. Skelton 2012.) On myös korostettu, että laadullisissa analyyseissä sanojen, tarinoiden, eläytymien ja tyyppittelyjen yhteyttä valtaan, arvoihin ja yhteiskunnalliseen muutok-

seen ei tulisi sivuuttaa. Sosiaalitieteiden tulisi lähtökohtaisesti muuttaa todellisuutta kertomalla siitä myös toisin kuin yksinomaan valtaapitävien näkemys on. (vrt. Saastamoinen 2006: 166.) Tämän julkaisun tutkijoiden näkökulma nousee ammattikorkeakoulun ruohonjuuritasolta, opettajien kertomasta todellisuudesta.

Merja Reijosen artikkelissa *Opettajien toimijuus ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurit* tarkastellaan muutoksen keskellä olevan ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria opettajien toiminnan näkökulmasta. Tutkimus osoittaa, että ammattikorkeakoulun työskentely-ympäristö on organisaatiokulttuuriltaan monipuolinen. Ammattikorkeakoulun opettajien työ kohdentuu pääasiallisesti organisaation sisälle, ylläpitää organisaation sisäistä integraatiota sekä uusintaa organisaation teknis-sosiaalista ulottuvuutta. Reijonen toteaa, että opettajien asiantuntijuus on vajaakäytössä silloin, kun organisaatio suuntaa tavoitteellisesti ulospäin, organisaatiossa haetaan uutta kasvun suuntaa tai toimitaan yleensä proaktiivisesti ja muutossuuntautuneesti. Opettajien toimintakulttuuri painottuu yhteen sovittavaan ja kiistanalaiseen toimintakulttuuriin, joissa muutoksen tekeminen ja uuden luominen ovat opettajan aktiivisuuden varassa olevaa yksinäistä työtä ja tuottavat jännitteitä suhteessa olemassa oleviin sääntöihin ja ohjausjärjestelmään.

Päivi Kaljosen *Identiteettien monimuotoisuutta - keskustelua opettajien identiteeteistä* artikkelissa kysytään, millaisiksi ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijuuteen liittyvät identiteetit ovat jatkuvien organisatoristen muutosten keskellä muotoutumassa ja miten identiteettejä voisi tukea siten, että yksilö, ryhmä ja organisaatio niistä synergisesti hyötyisivät? Aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä rakennetut ideaalityyppiset keskustelutavat osoittivat kuinka opettajat kokevat jatkuvaa tarvetta laajentaa asiantuntijuutensa pohjalla olevaa identiteettiään. Kehityksen suunta on selvä. Tausta-ammattiin sitoutunut identiteetti laajenee pedagogiikan ja työelämän kehittämisen ja tutkimisen edellyttämän identiteetin suuntaan. Artikkelissa identiteettien monimuotoisuutta ja synergiaa esitetään ikään kuin välittäväksi tekijäksi yksilön aikaisempien opettajaidentiteettien ja ammattikorkeakoulun odottaman uuden identiteetin välille.

Marjo Mannisen ja Eija Heiskasen artikkelissa *Opettajuuden haasteet ammattikorkeakoulussa* ammattikorkeakoulun opettajuutta analysoidaan yksittäisen opettajan toimintajärjestelmän näkökulmasta. Tuloksia tarkastellaan kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän käsittein. Ammattikorkeakouluopettajan työn haaste näyttäisi tämän artikkelin pohjalta kohdistuvan tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Hanke- ja projektiosaamisessa koetaan

olevan vajetta, vaikka useat kokevat sen olevan sitä, mikä on ammattikorkeakoulun nykyinen tehtävä. Haasteena voidaan pitää myös toimintakulttuuria, joka ei tue riittävästi yhdessä tekemistä tai moniäänistä toimintaa, mikä on uuden opettajuuden edellytys.

Näiden kolmen artikkelin kautta toivotamme lukijalle ajatuksia herättäviä hetkiä sekä virikkeitä kehittää ammattikorkeakoulun opettajuutta ja opettajuutta tukevaa toimintakulttuuria ammattikorkeakoulussa, Eriytyinen kiitos tämän artikkelinsarjan keskusteluryhmään osallistuneille ammattikorkeakoulun opettajille. Ilman teidän innostavia keskusteluja ei artikkeleita olisi pystytty kirjoittamaan.

Lähteet

- Archer, Margaret 2003: *Structure, Agency and the Internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret 2003: *Structure, Agency and the Internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahler-Larsen, Peter 1997: *Organizational Identity as a “Crowded Category”: A Case of Multiple and Quickly Shifting We-typifications*. In: Sonja Sackmann (Ed.): *Cultural Complexity in Organizations: Inherent Contrasts and Contradictions*. Thousand Oaks California: Sage. pp. 367–90.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, Virpi 2007: *Struggle over “Who We Are” – A Discursive Perspective on Organizational Identity Change*. Väitöskirja. Työpsykologian ja johtamisenlaboratorio. Teknillinen korkeakoulu. Espoo.
- Joensuu, Sanna 2006: *Postmoderni työntekijä kehittää mieluummin itseään kuin organisaatiota*. Jyväskylä Studies in Humanities, nro 58. myynti@library.jyu.fi. Jyväskylä.
- Peltonen, Tuomo 2010: *Julkisorganisaatioiden identiteetti globalisaation paineissa: Tarkastelussa Veikkaus Oy*. *Hallinnon tutkimus* 29 (2010): 2, s. 91–110.
- Saastamoinen, Mikko 2006. *Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri*. Teoksessa Rautio, Pertti – Saastamoinen, Mikko (toim.) *Minuus ja identiteetti, sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Skelton, Alan 2012: *Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat?* *British Educational Research Journal*. Feb2012, Vol. 38 Issue 1, p. 23–39.

Tönnies, Ferdinand 2002. Community and society. Gemeinschaft und Gesellschaft. Ferdinand Tönnies: translated and edited by Charles P. Loomis. Mineola, N.Y.: Dover Publications.

Valtonen, Anu 2005: Ryhmäkeskustelut - millainen metodi. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna – Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

1. Opettajien toimijuus ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurit

Merja Reijonen

Artikkelissa tarkastellaan muutoksen keskellä olevan ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria opettajien toiminnan näkökulmasta. Aineisto muodostuu seitsemästä eri alan opettajaryhmän ryhmäkeskustelusta. Analyysimenetelmänä on teorialähtöinen sisällönanalyysi. Analyysi suoritettiin NVivo-ohjelmalla. Tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun työskentely-ympäristö on organisaatiokulttuuriltaan monipuolinen. Ammattikorkeakoulun opettajien työ kohdentuu pääasiallisesti organisaation sisälle, ylläpitää organisaation sisäistä integraatiota sekä uusintaa organisaation teknis-sosiaalista ulottuvuutta. Opettajien asiantuntijuus on vajaakäytössä silloin, kun organisaatio suuntautuu ulospäin, organisaatiossa haetaan uutta kasvun suuntaa tai toimitaan yleensä proaktiivisesti ja muutossuuntautuneesti. Opettajien toimintakulttuurissa painottuvat sekä kumppanuuden ja toimintamallien yhteensovittaminen että jännite, joka aiheutuu ristiriidasta olemassa olevien sääntöjen ja ohjeiden sekä ulkopuolisen toimintaympäristön odotusten välillä.

Taustaa

Ammattikorkeakoulut ovat laajentaneet toimintaansa kahdessa vuosikymmenessä koulutusorganisaatioista kohti kehittämis-, innovaatio- ja tutkimustoimintaa harjoittavia, kansainvälisen koulutusviennin organisaatioita. Korkeakoulun omien kehittämispyrkimysten lisäksi ulkoapäin tuleva paine ja poliittinen ohjaus ovat viitoittaneet ammattikorkeakouluja sopeuttamaan ja kehittämään toimintaansa. 1990-luku oli rakenteiden ja toiminnan kehittämisen aikaa (esim. Mäki 2012), 2000-luvulla alkoi alueellinen vaikuttaminen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (ks. Arbo & Benneworth 2007), osin samanaikaisesti kasvuun nousseen aikaan ja paikkaan sitoutumattoman koulutuksen tarjoamisen ja oppimisen kanssa. 2010-luvun alku on ollut koulutusviennin kehittämisen ajan-

jakso. Kehittymisen ja toiminnan laajentumisen myötä ammattikorkeakoulujen toimintaympäristö on muuttunut.

Korkeakoulutuksella on pitkä ulkoisen muutospaineen vastustamisen historia (Trivellas & Dargenidou 2009; Arbo, Bennenworth 2007). Ammattikorkeakoulut ovat Suomessa historiallisesti ajateltuna tuore, poliittisella päätöksellä alkunsa saanut korkeakoulutoimija. Ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin kehittymiselle on ollut vahva ulkoinen paine. Kehitys ei ole tapahtunut korkeakoulun sisäisen strategian, ohjausjärjestelmän ja henkilökunnan yhteisenä prosessina. Ammattikorkeakoulut ovat muutospaineessa eri asemassa kuin etabloituneet tiedekorkeakoulut. Osa vuosien aikana toteutuneesta muutoksesta on ollut enemmän tai vähemmän ennakoitua ohjausta, kuten ammattikorkeakoulujen yhdistymiset, tutkimus- ja kehittämisen suuntaviivat tai koulutusvienti. Osa on tullut, ellei ennakkoimatta niin ainakin rysäyksellä, kuten uusi rahoitusmalli.

Poliittisen ohjauksen ohella ammattikorkeakoulujen kehittymiseen on vaikuttanut suhde tai eronteko tiedekorkeakouluihin (esim. Kullaslahti 2011, 15). Keskeistä on ollut kahden erilaisen korkeakoulukulttuurin rinnastamisen, eronteon ja yhdenmukaisuuden välinen jännite. Kolmas ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuriin vaikuttanut tekijä on työelämä. Työelämän merkitys ja läsnäolo ammattikorkeakoulutuksessa on monipuolistunut ja kehittynyt parhaimmillaan molemmille osapuolille hyödylliseksi ja tarpeelliseksi kumppanuussuhteeksi (Häggman-Laitila 2013; Reijonen, Harra, Immonen & Marjamäki-Kekki 2012).

Ammattikorkeakouluissa on käynnissä valtaisa ekspanstiivisen oppimisen vaihe (Engeström 2006). Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, miltä muutoksen keskellä olevan ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja toiminnan ympäristö näyttävät opettajien toiminnan näkökulmasta, mihin jatkossa viitataan toimintakulttuurin käsitteellä. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan kollektiivisen ajattelun ja käytäntöjen kokonaisuutta, elämäntapaa ja maailman hahmottamisen tapaa, joka on kullekin yhteisölle tietynä aikana ominainen. Toimintakulttuuri on dynaaminen, se voi muuttua ja siihen voidaan vaikuttaa (Alasuutari 1999; Knuutila 1994).

Korkeakoulut tekevät tahoillaan strategisia päätöksiä siitä, miten selvitä ulkoapäin tulevista paineista. Tällaisessa tilanteessa korkeakoulun on mielekästä tutkia omia vahvuuksiaan ja sitä, miten ulkoinen muutostarve voidaan aktiivisesti muokata organisaation kannalta joustavasti ja tuloksellisesti. Mitä vahvempi korkeakoulu on, sitä enemmän se pystyy valitsemaan muutostilanteessa (Maassen & Gornitzka 2009, 298).

Tässä artikkelissa keskitytään tutkimaan muutospaineisen ammattikorkeakouluorganisaation suurinta toimijaryhmää eli opettajia. Tutkimusaineisto on kerätty tilanteessa, jossa korkeakouluyksikkö-yksiköt olivat juuri saattaneet päätökseen laajan, yksiköiden ulkopuolelta ohjatun opetussuunnitelmien uudistamistyön. Pian tämän työn jälkeen alkoi tihkua tietoa uudesta muutoksesta, jonka yhteydessä viitattiin ammattikorkeakoulujen uuteen rahoitusmalliin. Tulevaa muutosta kokeva tieto oli aineistonkeruun vaiheessa pirstaleista ja enemmän kuulopuheeseen kuin dokumentteihin perustuvaa.

Tulen rakentamaan aineiston analyysin rungon kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisenä tarkastelen korkeakoulun sisäistä tapaa ohjata muutosta. Toisena tarkastelen opettajien toimijuutta ja toimintakulttuuria.

Korkeakoulu muutospaineessa

Reale & Seeber (2010, 2) ovat tutkineet korkeakoulujen muutostyötä. Heitä on kiinnostanut se, minkälainen muutostavoite on, miten sitä pystytään muokkaamaan ja kuinka muutosta ohjataan korkeakoulun sisällä.

Realen ja Seebrin (mt.) mukaan ulkopuolisen tahon mahdollisuuteen saada aikaan tarvittava muutospaine korkeakoulussa vaikuttaa muutostyön ajallinen kesto eli palkkion (reward) saamisen ja muutosteon välinen ajankohta, sekä alkuperäisen tavoitteen kompleksisuus. Laadullinen muutos on määrällistä muutosta kompleksisempi. Muutoksen lopputulos on vaihtelevasti alkuperäisen tavoitteen suuntainen.

Reale ja Seeber (2010) hahmottavat muutostyön 3-vaiheisena polkuna. Polku saa alkunsa ulkopuolisen tahon, esimerkiksi ministeriön, tavoitteiden ohjaamasta muutospaineesta. Ulkopuolisen tahon muutosvälineitä ovat informaatio, erilaiset kannukset sekä tavoitteen muokkaaminen korkeakouluille houkuttelevaksi ja mahdolliseksi saavuttaa. Lähtökohtatilanteessa myös korkeakoulu muokkaa tavoitetta enemmän itselleen sopivaksi.

Muutoksen toisessa vaiheessa huomio kiinnittyy muutospaineeseen ja sen mahdollisiin vaikutuksiin korkeakoulun toimintaympäristölle ja resursseille. Realen ja Seeberin tutkimus osoitti, että ulkoinen muutospaine, joka antaa nostetta (leverage) tiedekuntien itsensä tärkeinä pitämille asioille, tuottaa muutosta tiedekunnissa (Reale ja Seeber 2010.)

Muutoksen kolmannessa vaiheessa keskitytään korkeakouluorganisaatioon. Tavoitellun muutoksen toteuttamisessa on havaittu kahdentyyppisiä ongelmia. Ongelmia voi aiheuttaa ensinnäkin korkeakoulun valmiudet

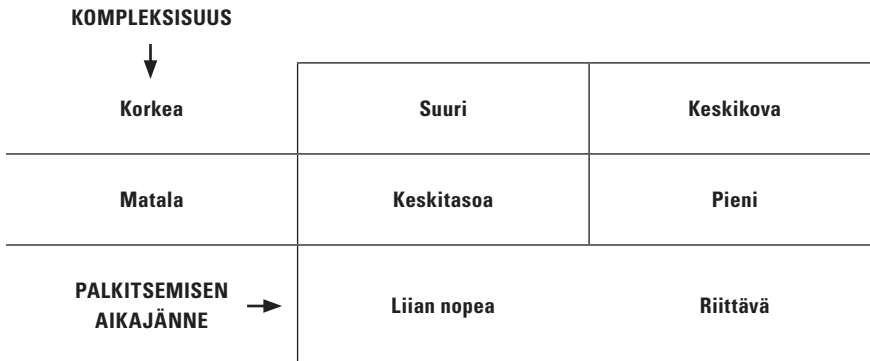
muutoksen toteuttamiseen. Ei edes hyvin suunniteltu ulkoinen muutos-paine takaa haluttua tulosta, elleivät organisaation johtamis- ja ohjausjär-jestelmä, taidot, kompetenssit tai työskentelyn välineet ole riittävän kehit-tyneitä muutoksen aikaansaamiseksi. Toinen organisaation sisällä syntyvä ongelma on muutoksen laadun virhearviointi. Muutoksen kompleksisuus aliarvioidaan ja muutostyö viedään organisaatiossa läpi olemassa olevan johtamismallin ja prosessien kautta. Muutosprosessilla ei ole erillistä omis-tajaa ja muutoksen toteutuminen jää liikaa toimijoiden autonomisen käyt-täytymisen varaan (Reele & Seeber 2010, 5.) Korkeakoulun eri yksiköille jää tilaa viedä muutosta eteenpäin tavalla, joka ei tue korkeakoulun omaa varsinaisen tavoitteen asettajan, kuten vaikkapa ministeriön, tavoitteesta muotoilemaa tavoitetta.

Pitkän aikavälin kompleksinen muutostavoite edellyttää erilaista oh-jausta kuin lyhyen aikavälin tavoite. Muutosprosessi tarvitsee selkeän ja yksinkertaisen tavoitteen. Laadulliset tavoitteet ovat yleensä määrällisiä kompleksisempia (mt).

”Hyvä opetus” on yksi esimerkkinä laadullisen ja määrällisen tavoit-teen eroista. Tavoitteen jakaminen määrällisiin osatavoitteisiin ohjaa hel-posti tavoittelemaan lisää vuosittaisia opintosuorituksia ja valmistuneita opiskelijoita, kustannustehokasta koulutusta tms. Mikään näistä ei välttä-mättä korreloi opiskelijan kokemukseen hyvästä opetuksesta. Opiskelija voi kuitenkin olla alkuperäisen tavoitteen asettaja ja valikoi sillä perusteella korkeakoulunsa. Tiedottamiseen liittyvä paine kohdistuu tässä tapaukses-sa korkeakoulujen markkinointisivuihin, joiden perusteella opiskelija va-likoi opiskelupaikkansa sekä investoi aikaan ja rahaa, joista hän odottaa saavan palkintonsa. Palkinto tulee viiveellä hyvänä opetuksena. Opiskeli-ajan ja korkeakoulun jaettu samansuuntainen alkuperäinen tavoite muuttaa luonnettaan, kun organisaatio pilkkoo sen määrällisiin osiin. Opintosuo-ritusten määrä ja valmistuneet tutkinnot ovat eriytyneet mittareina yksit-täisen opiskelijan laadullisesta hyvän opetuksen tavoitteesta.

Kompleksinen tavoite ”hyvä opetus” on kaiken kaikkiaan ongelmal-linen, kun sitä tulkitsevat yksittäiset opettajat ja eri yksiköt korkeakoulun sisällä.

Muutostavoitteen muuttumisen uhka kehittyy muutoksen kompleksisuu-den ja muutostyön aikajänteen välisestä suhteesta. Uhka on suurin silloin, kun muutos on kompleksinen ja aikajänne liian nopea. Kun taas muutoksen uhka on pienin silloin, kun palkitsemisen aikajänne on riittävä ja muutok-sen ei ole kompleksinen.



Kuvio 1. Uhka muutostavoitteen muuttumiseen (Reale ja Seeber 2010, 4)

Muutos tapahtuu sekä toisiinsa vaikuttavien muuttujien ja prosessien että yksilöiden ja ryhmien toimintaa ohjaavan rakenteen yhteisvaikutuksesta, samalla kun nämä itsessään muuttuvat muutospaineen ja muutosprosessin aikana (Reale ja Seeber 2010.).

Realen ja Seeberin tutkimuksen keskeinen tulos ja viesti on itse muutoksen luoteeseen kohdistuvan tutkimustyön merkittävyys ennen muutostyön aloittamista. Onnistunut muutosprosessi edellyttää tavoitteena olevan muutoksen luonteen huolellista tarkastelua. Muutostyön merkitys ja tavoite hälvenevät, mikäli organisaatiot alkavat toimia olemassa olevan organisaation puitteissa pohtimatta itse muutoksen luonnetta. Muutoksen luonteen yhteinen tulkinta ja muutoksen ohjaus johtavat organisaation hallittuun, tehokkaaseen ja tavoitteen suuntaiseen muutokseen.

Toimijuuden rinnakkaiset kulttuuriset prosessit

Opettajien toiminta suhteutuu toimintaympäristön organisaatiokulttuuriin. Witchurchin (2010) mukaan korkeakouluissa on rinnakkain läsnä erilaisia kulttuurisia toimintaprosesseja. Erityisesti korkeakoulujen toimintaympäristöä raamittavat yhtäaikaaisesti yksityisen sektorin kilpailun ja julkisen sektorin tukeman yhteisen hyvän toimintakulttuurit, mikä on haaste korkeakoulun ohjausjärjestelmälle (mt.).

Witchurch painottaa, että jako akateemiseen ja ammatilliseen, esimerkiksi yksityisen sektorin kanssa kehittämissyhteistyötä tekevään, henkilöstöön on vanhentunut. Korkeakoulujen toimintakulttuuriin painopiste siir-

tyy kumppanuuteen ja yhteistyöhön ulkoisen toimintaympäristön kanssa. Samalla henkilöstön toiminnan oikeutus tulee perustumaan enemmän kompetensseihin kuin tutkintoihin (Witchurch 2010, 630.)

Witchurch mukaan muutoksessa on samanaikaisesti kolme rinnakkais- ta kulttuurista prosessia, joita määrittää toimijuuden ja ohjausjärjestelmän välisen suhteen luonne.

Kiistanalaisuuden prosessi (contestation) kuvaa toimintakulttuuria, jota hallitsevat olemassa olevat säännöt ja resurssit. Opettaja toimivat yhteistyössä sekä julkisen että yksityisen sektorin toimintaympäristöissä. Toimintakulttuurille on ominaista jännittyneisyys, joka kimpoaa olemassa olevien sääntöjen ja resurssien soveltamisesta uudenaikaiseen toimintaympäristöön. Jännittyneisyys kulminoituu erityisesti prosessien ohjaukseen ja byrokraatiaan, asioiden hoitamisen ja etenemisen rytmiin, tavoitteiden asettamiseen, joustavuuteen ja asenteisiin.

Toinen prosessi on yhteensovittamisen prosessi. (reconciliation). Tätä toimintakulttuuria kuvaa usko kumppanuuteen, kyky löytää lisäarvoa korkeakoulukulttuurin ulkopuolisista yhteyksistä. Tuloksia saavuttavat vahvasti ammatillisesti ja koulutuksellisesti sitoutuneet toimijat. Tämä toimintakulttuuri kasvattaa korkeakoulun markkina-arvoa ja mainetta. Toimintaympäristönä on uusia, yksityisen ja julkisen sektorin toimintaympäristöistä prosessoituneita liminaalisia raja- tai siirtymätiloja, jotka mahdollistavat uudenlaista osaamisen kehittämistä ja uudenlaisia toimijuuksia (Wirchurch 2010, 632.).

Kolmas prosessi on uudistumisen prosessi (reconstruction), jossa julkisen ja yksityisen sektorin raja on hävinnyt. Rajan ylityksistä ei enää puhuta. Toimijuudet ovat jaettu ja yhteisiä. Toimintakulttuurissa syntyy kokonaan uusia sääntöjä ja tapoja resursoida työtä ja toimintaa.

Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri

Ammattikorkeakoulujen organisaatio- ja toimintakulttuurit ovat kehittyneet suhteellisen nopeasti ja sykäyksittäin. Muutokset ovat seuranneet toisiaan tavalla, jossa edellinen prosessi on vielä kesken uuden jo alkaessa. Osin muutosten aikaansaamaan toiminnan ja ohjausjärjestelmän väliseen ristiriitaan reagoidaan uusilla muutoksilla, esimerkiksi muuttamalla organisaatiomallia. Tätä on kestänyt paikoitellen kohta 15 vuotta.

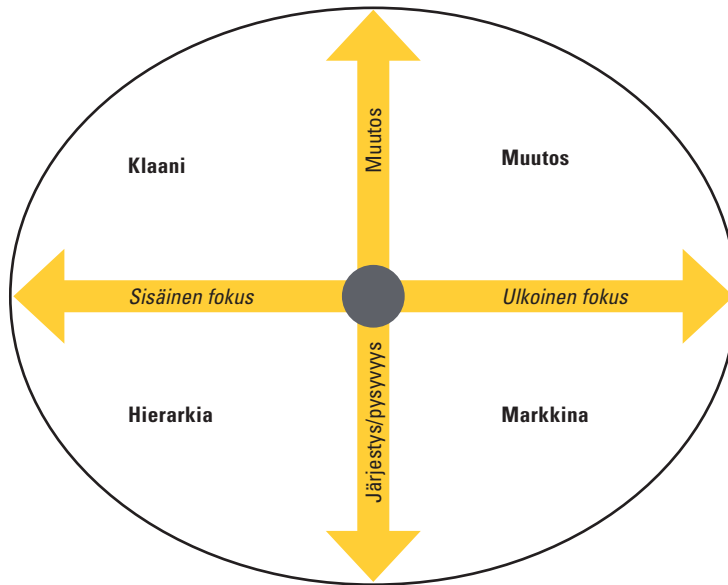
Muutoksen lähtökohtana voi olla ulkoinen paine tai sisäinen muutostarve ja – voima. Tällä hetkellä ulkoinen muutospaine on vahva. Ulkoinen

muutospaine aiheuttaa negatiivisia reaktioita korkeakoulun sisällä (esim. Galloway 1998). Samanaikaisesti muutoksen aikajänne on lyhyt, mikä heikentää henkilökunnan näkemysten hyödyntämistä (ks. myös Trivellas & Dargenidou 2009, 394). Vahvoilla korkeakouluilla on muita enemmän vaihtoehtoja muutostilanteissa. Yksi korkeakoulun vahvuus syntyy oman organisaatiokulttuurin ymmärtämisestä. Organisaatiokulttuurin tunnistaminen on yhtä kuin oman toimintaympäristön tunteminen.

CVM-malli (Competing Value Model) on yksi tapa kuvata organisaatiokulttuurin profiilia. Mallia on käytetty muuan muassa korkeakoulujen organisaatiokulttuurin ja tehokkuuden (Cameron ja Freeman 1991) sekä laadun ja organisaatiokulttuurin välisen suhteen tutkimuksessa (ks. Trivellas & Darkenidou 2009). CVM-mallissa korkeakoulun organisaatiokulttuuri on operationalisoitu neljään arkkityyppiin.

Organisaatiokulttuurityypit jäsentyvät kahden toisensa leikkaavaan akselin muodostamaan nelikenttään. Vertikaalisen akselin ääripäät ovat pysyvyys/järjestys ja muutos. Horisontaalinen akseli kuvaa korkeakoulun toiminnan suuntaa ja sen ääripäitä ovat toiminnan sisäinen ja toiminnan ulkoinen fokus. Neljä organisaatiokulttuurityyppiä ovat sisäisen fokuksen kautta orientoituvat hierarkkinen - ja klaaniorganisaatiotyyppi sekä ulkoisen fokuksen kautta orientoituvat markkina - ja muutosorganisaatiotyyppi.

Organisaatiokulttuurityyppien lisäksi nelikenttää muodostaa kaksi vertikaalisen akselin erottamaa systeemiä. Korkeakoulun sisään integroituvat sosiaalinen ja tekninen systeemin sekä kuviossa oikealla oleva liike-elämän kanssa vuorovaikutuksessa oleva avoimen systeemin.



Kuvio 1. CVM-malli

Hierarkkinen organisaatiokulttuurityyppi edustaa järjestykseen, yhtenäisyyteen, varmuuteen, pysyvyyteen ja kontrolliin keskittyvää organisaatiokulttuuria. Sen keskeisiä piirteitä ovat säännöt ja määräykset, vastuun määrittelyt, keskitetty päätöksenteko, vakiintuneet toimintamallit sekä mitattavuus ja luotettavuus. Toiminta suuntautuu organisaatiossa sisäänpäin. Klaaniorganisaatiokulttuurityypissä arvostetaan työntekijän sitoutuneisuutta, lojaalisuutta, avoimuutta ja henkilökohtaista osallistumista. Siinä painotetaan henkistä ryhtiä, yhtenäisyyttä, sekä sisäistä joustavuutta. Painopiste on organisaation sisällä. Klaaniorganisaatiolle on tyypillistä yhtäältä keskimääräistä suurempi keskinäisen luottamuksen taso ja toisaalta konfliktien ja muutosvastarinnan rajoittaminen. Markkinaorganisaatiokulttuurityypissä painottuu tavoitteellinen työskentely ja tavoitteiden saavuttaminen, tuottavuus, suoritukset, kannattavuus, ja tehokkuus. Siinä orientaatio on organisaatiosta ulospäin. Muutos organisaatiokulttuurityypissä (adhocracy) korostuu uusien markkina-alueiden ja kasvun suunnan löytäminen, yrittäjyys, luovuus, proaktiivisuus ja innovatiivisuus. Tätä arkkityyppiä luonnehtivat joustavuus, sopeutuvuus ja ulkoinen orientaatio. (Trivellas & Dargenidou 2009, 368.)

Edellä kuvatut organisaatiokulttuurityypit esiintyvät korkeakouluissa rinnakkain ja samanaikaisesti. Ne muodostavat sekä opettajien toiminnan ympäristön että sen reunaehdot.

Tavoite, kohderyhmä ja analyysi

Tässä artikkelissa tarkastellaan muutoksen keskellä olevan ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria opettajien toiminnan näkökulmasta. Keskeiset kysymykset ovat 1) miten opettajat kuvaavat toimintaansa ja toimintaympäristöään ja 2) miten opettajat kuvaavat ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria?

Aineiston analyysimalli on teorialähtöinen sisällönanalyysi (Sarajärvi & Tuomi, 2004). Aineiston analyysi toteutettiin NVivo-ohjelmalla. Analyysi aloitettiin lukemalla läpi koko haastatteluaineisto, jonka jälkeen aineisto siirrettiin NVivo-ohjelmaan. Ohjelmaan vietiin myös neljä koodia, jotka vastaavat CVM-mallin organisaatiokulttuurityyppejä: hierakkinen, klaani, muutos ja markkinat. Näiden lisäksi sinne vietiin muutoksen ohjaukseen liittyvät koodit: avoin ja määritely.

Tämän jälkeen aineisto luettiin uudelleen läpi ja sisältö eriteltiin edellä mainitun kuuden koodin alle. Analyysiyksikkönä on toimintaympäristöön viittaava ja toimintaa kuvaava ajatuskokonaisuus, esimerkiksi ”..no, ainakin opettajankokoukset ovat semmoisia perinteisiä foorumeja ja sit, jos me tiimeinä tehdään erilaisia kehittämishankkeita, niin tiedottaminen niistä ja ylipäänsä jo se ensimmäinen tehtävä oli hyvä; keskustele kollegoiden kanssa ja jaa näkemyksiä kollegoiden kanssa...(33)”. Sama ajatuskokonaisuus saattoi viitata enempiin kuin yhteen koodiin, jolloin ajatuskokonaisuus sijoitettiin kaikkien niiden koodien alle, johon siinä viitattiin. Esimerkissä oleva ajatuskokonaisuus on koodattu koodeihin hierakkaa (hierarkkinen organisaation) ja klaani (klaaniorganisaatio). Kun koko aineisto oli läpikäyty, tarkistettiin kaikki ajatuskokonaisuudet kertaalleen koodi koodilta. Näin varmistettiin, että ajatuskokonaisuudet oli sijoitettu oikean koodin alle. Sen jälkeen työskentelyä jatkettiin koodi kerrallaan. Koodin sisältämä aineisto analysoitiin erittelemällä ja se yläkäsitteisiin.

Tulokset

Tässä luvussa esitetyt tulokset kuvaavat opettajien kokemuksia ammattikorkeakoulusta. Näkökulmina ovat toimijuus, muutos ja organisaatiokulttuurit. Toimijuudella tarkoitetaan opettajan toiminnan ja organisaation rakenteen välistä vastavuoroista suhdetta (esim. Giddens, 1990).

Opettajien toimijuus muutostilanteessa

Opettajat kuvaavat toimintaansa vapaaksi mutta turvattomaksi silloin, kun kyse on työhön ulkopäin suuntautuvasta muutospaineesta tai toiminnasta, joka suuntautuu ulospäin ammattikorkeakoulusta. Sitä vastoin siilojen tai yksiköiden sisällä tai niistä motivoituva toiminta koetaan selkeästi johde- tuksi ja määritellyksi.

Muutosprosesseissa opettajien työnkuva laajenee ja monipuolistuu. Opettajat saavat uusia työtehtäviä, joihin perehdyttäminen vaihtelee. Organisaation laadulliseen muutostyöhön ohjataan vähän ja sattumanvaraisesti, mikä kuormittaa opettajia ja opetustyötä. Laadulliseen muutokseen saadaan usein määrällinen tavoite tai raami.

Organisaation sisällä tarvittavat muutostoimenpiteet tulkitaan yksikkö- kohtaisesti. Organisaatiotason muutostavoitteet hajoavat ja muuttuvat epäselviksi, mikä vähentää opettajien sitoutumista muutokseen ja aiheuttaa hämmennystä. Siilojen tasolla muutostyö on selkeämpää.

Pitkän ajanjakson muutostyön tavoite, motiivit sekä muutosprosessin omistajat jäävät opettajille epäselviksi. Opettajien asiantuntijuus muutostyössä tulee hyödynnettyä pääasiallisesti opetuksessa ja opiskelijaryhmän kanssa toimiessa.

Opettajat kokevat, että organisaation säännöt ja resurssien jakaminen ovat ristiriidassa opettajien ja myös organisaation tunnistaman muutostarpeen kanssa. Opettajien ja ohjausjärjestelmän välille syntyy jännitteitä, mikä vaikeuttaa muutosprosessin ohjausta. Rajoja ylittävät opettajat kokevat olevansa vielä yksin sekä organisaation sisällä että sen ulkopuolella työskennellessään. Heidän toimintaansa motivoi enemmänkin opettajan oma aktiivisuus kuin organisaatiotason tavoitteellinen toiminta. Rajojen ylittämiseen liittyviä tekoja jää näkymättömäksi, jakamatta ja vaille organisaation synergiaa.

Opettavat viittaavat keskustelussaan organisaation sisäisten ja ulkoisten, esimerkiksi ammattikorkeakoulun ja työelämän välisten rajojen häviämiseen ja uudenlaiseen tapaan jakaa työtä. Tämän ns. uudistuneen prosessin toimintakulttuuri esiintyy vielä enemmän mielikuvana kuin tavoitteena.

Toiminnan ympäristön organisaatiokulttuurit

Opettajien toiminta näyttää sijoittuvan kaikkiin CVM- mallin organisaatiokulttuurityyppeihin.

Taulukko 1: Opettajien toiminnan sijoittuminen eri organisaatiokulttuurityyppeihin

Koodi	Orientaatio	N	%	Esimerkki
Hierarkkinen organisaatio tyyppi	Organisaation sisäänpäin	102	35 %	<i>"... nii sitten vaan sanottiin, että heillä on joku kokeilu jostain, niin mä ajattelin, että mäkin haluan just semmoista. Niin sitten vaan sanottiin, että teil on omanne ja me ollaan eri klustereissa, niin keksikää vain pyörä uudestaan"</i> (Matti)
Klaani-organisaatio	Organisaation sisäänpäin	88	30 %	<i>"... ja sitten tavallaan lähdettiin siitä, että olisi hyvä, että jos koko henkilöstö sitoutus siihen. Jotta me jollain tavoin näyttäis yhdenmukaisina opiskelijapintaan nähden..."</i> (Mervi)
Muutos-organisaatio	Organisaatiosta ulospäin	65	23 %	<i>"... et se pitää osata ja viedä eteenpäin.. sitä mä just tarkoitan – sitä ei niin kuin hyväksi käytetä, jos ihminen niin kuin itse haluaa ehdottaa, eikä sitä huomioida..."</i> (Maija)
Markkina-organisaatio	Organisaatiosta ulospäin	65	23 %	<i>"...mut sehän on aika kestämatön juttu. Ja sitten lähdettiin siitä, että täytyy niin kuin reflektoida. Piti olla kauhean dialogista ja tuota mennään niin kuin sinne työpaikalle harjoittelemaan ja niitä sitten reflektoidaan. Ja sitten minä niin kuin tuon asiantuntijuuden siihen. Mutta kun sekin näyttää olevan niin kuin kestämatön. Et niin kuin siihen jotain tarvittais..."</i> (Miina)
		289	100 %	

Opettajien toiminta suuntautuu enemmän organisaation sisään kuin ulospäin. Ryhmäkeskustelujen koodauksista 190 kuvasi organisaation sisäänpäin orientoituvaa toimintaa eli toimintaa hierarkkisessa tai klaanikulttuurissa. Vastaavasti 99 koodausta kuvasi organisaatiosta ulospäin orientoituvaa toimintaa eli toimintaa markkina – tai muutuskulttuurissa.

Toiminta hierarkkisessa organisaatiossa

Organisaatioon on syntynyt erilaisia hierarkkisia siiloja, joissa on omat toimintamallinsa. Siilojen rajat ylittävälle ja asiantuntijuuksia monipuolisesti hyödyntävälle toiminnalle ei ole olemassa ohjausmallia. Siilot turvaavat omaa toimintaansa. Opettajat kokevat, että mahdollisuus siilojen

ulkopuoliseen toimintaan ei perustu asiantuntijuuteen vaan siilojen sisäiseen päätöksentekoon.

Opettajien työtä johdetaan hierarkkisesti työsuunnitelman kautta. Työsuunnitelmien perustana ovat opetussuunnitelmat. Opettajat kokevat, että organisaation muutostarpeet motivoituvat arkisen työn ulkopuolelta ja niiden toteutuksen ohjaus ja merkitys jäävät heille etäisiksi. Opettajat kokevat, että nykyinen, siiloihin jakautunut ja hierarkkinen toimintamalli hyödyntää sattumanvaraisesti opettajien asiantuntijuutta. Opettajien työssä on paljon organisaation hierarkkia palvelevaa ns. hallinnollista työtä.

Yhteisöllisyyden tavoite on ristiriitainen. Yhtäältä organisaatio kehottaa yhteisöllisyyteen, ja tarjoaa sille paikkoja ja tiloja. Toisaalta ohjausjärjestelmä perustuu siilojen logiikkaan, mikä hankaloittaa tai estää työsuunnitelman puitteissa toteutuvan yhteisöllisen toiminnan.

Opettajat kokevat, että oman osaamisen johtaminen on haastavaa. Työsuunnitelmat määrittävät opettajia ja osaamisen kehittämisen tarve määriytyy organisaation tarpeista, ei asiantuntijoiden näkemyksistä.

Toiminta klaaniorganisaatiossa

Yhdessä tekeminen ja yhteissuunnittelu lisäävät innostusta ja työniloa. Organisaatiolta puuttuu yhteinen tapa toimia ja osallistua yhdessä tekemiseen, mikä heikentää opettajien keskinäisen luottamuksen ilmapiiriä.

Henkilökohtainen osallistuminen ja sitoutuminen jakavat opettajakuntaa. Yhtäältä ovat opettajat, jotka pitäytyvät työaikasunnitelmassa sekä opintojakso- ja opiskelijaryhmäkeskeisyydessä. Toisaalta on opettajia, jotka joustavat, ottavat lisätöitä ja hakeutuvat uudenlaisiin työtehtäviin. Molemmat jäävät omalla tavallaan yksin opettajayhteisöissä.

Opettajien keskinäinen yhteistyö on klaaniorganisaation ydin. Opettajat painottavat oppimisympäristöjen kehittämistä, avoimuutta, jakamista ja verkottumista. Osa opettajista toimii klaanikulttuurin marginaalissa, mikä tuottaa konflikteja suhteessa klaaniin ja siiloon. Innostava yhteinen rajoja ylittävä toiminta jää opettajien oman rohkeuden, jaksaminen ja aktiivisuuden varaan. Opettajien pedagogiset ja työelämäyhteistyökokeilut sekä kehittämisideat eivät välity yhteisössä eteenpäin, leviää tai juurru. Asiantuntijoilla on klaaneissa rajallinen tila toimia. Opettajien kokemus on se, että asiantuntijuutta painottavat ja siitä intohimonsa saavat opettajat ”rauhottuvat”, omaksuvat rutiinit ja asettuvat ylläpitämisen kulttuuriin.

Toiminta muutosorganisaatiossa

Opettajat ovat avoimia motivoitulle muutokselle. Joustavat ja opettajan omaa sekä opettajaryhmien päätöksentekomahdollisuutta lisäävät työsuunnitelmat mahdollistavat muutostyön. Merkittävää on organisaation sitoutuminen muutokseen ja samanaikainen muutostyön tekeminen. Opettajat kokevat, että raja-aitojen kaatuminen tai ainakin madaltuminen ovat muutoksen edellytys. Muutoksen tekemiseen tarvitaan läpinäkyvyyttä ja jakamista.

Opettajat toteavat, että organisaation välineet edesauttavat muutosta ja muutosprosessit ovat vasta kehittymässä. Muutoksen tekeminen edellyttää kohtaamispaikkoja, keskustelua ja riskinottoa. Kehittämispäivien sisältö sekä niihin osallistuminen vaihtelevat organisaation sisällä.

Opettajien oman osaamisen kehittämisen mahdollisuudet sekä omaan substanssialueeseensa että muutostyöhön vaihtelevat organisaation sisällä. Muutostyössä on osaamisalueita, kuten business-osaaminen, joissa opettajat tarvitsevat lisää osaamista. Opettajat kokevat ammattikorkeakoulun painopisteet opettajien osaamisen kehittämisessä epäselviksi.

Muutoksen suunta ja muutoksumppanuus löytyvät opettajien omista verkostoista, työelämästä ja opiskelijoista. Opettajat kokevat, että organisaatio ei välttämättä huomioi opettajia asiantuntijoina muutostyön kumppaneiden ja mahdollisuuksien haravoinnissa. Muutostyön mahdollisuuksia jää tunnistamatta ja tunnustamatta. Yksityisen ja yhteisöllisen muutoksen raja on opettajille epäselvä. Organisaation muutoskanavat ovat jäsentymättömiä. Milloin ja millä edellytyksillä yksityisen opettajan muutostyö yltää yhteisölliseen muutokseen.

Organisaation henkilöstöresurssien käyttäminen ei ole joustavaa ja ketterää. Jäykät opiskelijaryhmä-, tunti- ja henkilöresurssi- jaot tukahduttavat kehittämisen mahdollisuuksia. Opettaja joustavat ja tekevät muutostyötä työsuunnitelman ulkopuolisella ajalla.

Opettajat tavoittelevat monialaista ja moniammatillista muutoskulttuuria, jossa organisaation osaaminen tulisi hyödynnettyä yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa.

Toiminta markkinaorganisaatiossa

Opettajien suhde markkinaorganisaatioon on kompleksinen. Tavoitteellinen työote on opettajan ammatissa luontaista ja vahvasti sisäänrakennettu pedagogiseen työskentelyyn. Toisaalta työelämän tarpeiden ennakointi, akateemisen työn odotukset, opiskelija-aineksen kirjo ja muun opettajille

kasaantuvien tehtävien moninaisuus monimutkaistavat työn suunnittelua ja tavoitteellista työtä.

Opettajat kokevat, että organisaatiotason muutostyössä uuden tavoitteen ilmaantuessa edellisen tavoitteen toteutumisen seuranta keskeytyy, mikä vähentää tavoitteellisen toiminnan mielekkyyttä. Opettajien kokemukset mahdollisuudesta osallistua tavoitteiden asettamiseen sekä tavoitteellisen toiminnan seurantaan yhdessä esimiesten kanssa vaihtelee organisaation sisällä. Opettajat kaipaavat organisaation vahvistusta siihen, miten työtä painotetaan.

Johtopäätökset

Opettajien työympäristö on organisaatiokulttuuriltaan monipuolinen. Opettajien työn painopiste on ammattikorkeakoulun sisällä ja sitä raa-
mittavat voimakkaimmin hierarkkinen ja klaaniorganisaatiokulttuuri. Työ kohdentuu opetukseen, muuhun opetukseen liittyvään työhön sekä hallinnolliseen työhön. Trivellas & Dargenidou (2009) kuvaavat tätä organisaation sisälle integroituneeksi teknis-sosiaaliseksi systeemiksi. Sen vastakohtana on markkina- ja muutosorganisaatiokulttuurityypin muodostaman avoin systeemi.

Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun siiloittunut asiantuntijuuden käyttäminen ja hyödyntäminen rajoittavat opettajien toimintaa sekä ammattikorkeakoulun sisäisessä että ulospäin suuntautuvassa toiminnassa. Organisaation osaamisen käyttämiselle ei ole olemassa toimintamallia. Organisaation voimavarat ovat vajaakäytössä, mikä vaikuttaa korkeakoulun kykyyn sopeutua ja selviytyä ulkoapäin tulevista muutoksista (vrt. Maassen ja Gornizka 1999; Reale & Seeber 2011, 3). On syytä myös poh-
tia, mahdollistaako tällainen toiminnan ympäristö ammattikorkeakoulun tavoittelemaa innovatiivisuutta, monialaisuutta ja luovuutta.

Ammattikorkeakoulu on työvoimaintensiivinen organisaatio, jossa on laaja ja monipuolinen asiantuntijoiden joukko. Tiedekorkeakouluihin on perinteisesti liitetty akateeminen vapauden periaate (ns. Humboldtian perinne), joka on parhaiten palvellut tiedekorkeakoulun yhteiskunnallista funktiota ja tavoitteiden saavuttamista. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijat ovat muutosten jatkumossa osin ikään kuin unohtuneet ja unohtaneet itsensä organisaation sisälle toteuttamaan organisaation tehtävää. Tutkimusten mukaan tällainen unohtuminen tai yhteisen päämäärän puuttuminen ohjaa osan asiantuntijoista aktivoitumaan korkeakoulun ulkopuolel-

la, minkä on todettu lisäävän jatkossa muutoshaluttomuutta. Uusi muutos saattaisi tuottaa opettajille näkyvämmän roolin korkeakoulun sisällä ja uhka asiantuntijan korkeakoulun ulkopuolisten aktiviteettien määrää (Maassen & Gornitzka 1999.)

Opettajien toiminta suuntautuu enemmän organisaation sisälle kuin siitä ulospäin. Trivellas & Dargenidoun (2009) tutkimus kreikkalaisesta korkeakoulusta tuotti samanlaisen tuloksen. Sen sijaan organisaation ulospäin suuntautuvassa toiminnassa on eroja. Suomalaisen ammattikorkeakoulun opettajien toiminta sijoittuu kreikkalaisia kollegojaan enemmän muutosorganisaatioon kuin markkinaorganisaatioon. Suomessa ulkoisessa toiminnassa painottuu enemmän eli proaktiivisuus ja joustavuus. Mikä kuitenkin tuottaa opettajille jännitteitä ja kiistanalaisuutta suhteessa korkeakouluorganisaation sääntöihin ja raameihin.

Pohdintaa

Korkeakoulun sisäiset prosessit ovat ratkaisevan tärkeitä siinä, miten yliopistot ja korkeakoulut muuttuvat ja miten tai miksi valitut menettelytavat onnistuvat tai epäonnistuvat aikaan saamaan muutoksen (Maassen ja Gornitzka 1999.) Toteutuuko ammattikorkeakoulun ulkopuolinen yhteistyö enemmän johtajien ja päälliköiden kautta kuin asiantuntijoiden kautta? Olisiko ammattikorkeakoulujen haaste luoda organisaatorakenne ja ohjausjärjestelmä, joka mahdollistaisi oikean osaamisen käyttämisen oikeaan aikaan oikeassa paikassa?

Organisaation uusiutuminen on toteutunut organisaatorakennetta uudistamalla. Mitä kaikkea ammattikorkeakoulu voisikaan saavuttaa, jos asiantuntijat olisivat organisaation pulssi ulospäin. Yksi haastattelun opettajista ehdottaa, ” mitä jos opettajat olisivat enemmän tuottajia, jotka hallitsisivat isoja osaamisen tuottamisen kokonaisuuksia. ”

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Arbo, P. & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. OAED Education Working Papers 9. (Jul 9)
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Cameron, K.S. ja Freeman, S.J (1991). Cultural congruence, strength and type: relationship to effectiveness. *Research on Organisational Change and Development*. N:o 5. Ss. 23–58.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity Press.
- Galloway, L. (1998) "Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration", *The TQM Magazine*, Vol. 10 No. 1, pp. 20–6.
- Häggman-Laitila, A. (2013). *Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. TAITO-työelämäkirjat*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja.
- Knuuttila, S. (1994). Kaiken kattava kulttuuri. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.). *Kulttuurintutkimus*, 9–31. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kullaslahti, J. (2011) *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis*: 1074. Tampereen yliopisto.
- Maassen, P & Gornitzka, Å. 1999. Integrating Two Theoretical Perspectives on Organizational Adaptation. Teoksessa Jongloed, B, Maassen, P. & Neave, G.(1999) *From the Eye of the Storm*. Higher Education's Changing Institution. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/ Boston/ London. ss. 295–315.
- Mäki, K. (2012) *Opetustyön ammatilliset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109/2012.
- Reale, E. & Seeber, M. (2011) *Organisation response to institutional pressures in Higher Education: the important role of the disciplines*. *Higher Education* 2011 61 (1–22)
- Reijonen, M., Harra, T., Immonen, S. & Marjamäki-Kekki, M. (toim) (2012) *Yhteiset asiakkaat. Ammattikorkeakoulu ja sairaala kehittäjäkumppaneina*. Verkkajulkaisu, 4/2014.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Whitchurch, C. (2010) *Some Implications of Public/ Private Space for professional Identities in Higher Education*. *Higher Education* 2010 60 (627–640)

2. Identiteettien monimuotoisuutta - keskustelua opettajien identiteeteistä

Päivi Kaljonen

Asiantuntijuuteen liittyvillä identiteeteillä on havaittu olevan merkitystä siihen, miten työyhteisön muutokseen ja kehitykseen suhtaudutaan. Eri-tyisesti sillä, miten organisaation johto kykenee muutosten keskellä tuke-maan työntekijöittensä identiteettien sopeutumista uuteen tilanteeseen, on havaittu olevan vaikutusta työssä viihtymiseen ja siihen, miten laa-dukkaaseen työpanokseen työntekijät muutoksen keskellä yltävät. (Parker 2000; Sikes 2006; Calvert–Lewis–Spindler 2011.) Tässä artikkelissa kuun-nellaan kuinka ammattikorkeakoulun opettajat keskustelevat asiantuntijuu-tensa pohjalla olevista identiteeteistään ja ammattikorkeakoulun jatkuvan muutoksen tuomista haasteista identiteetille. Aineistolähtöisen sisällön-analyysin menetelmällä rakennetut ideaalityypiset keskustelutavat osoit-tavat kuinka opettajat kokevat jatkuvaa tarvetta laajentaa asiantuntijuutensa pohjalla olevaa identiteettiään. Artikkelissa ehdotetaan identiteettien mo-nimuotoisuutta ja synergiaa ikään kuin välittäväksi tekijäksi yksilön aikai-sempien opettajaidentiteettien ja ammattikorkeakoulun odottaman uuden identiteetin välille

Johdanto

Ammattikorkeakoulun kulttuuri ja siellä työskentelevien opettajien iden-titeetit rakentuvat paitsi opettajien biografoista ja arjen toiminnoista niin myös niistä keskusteluista, joissa haetaan merkitystä työhön, itseen, kolle-goiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja laajemminkin elämään. Työhön, yhteisöön ja organisaatioon liittyvillä identiteeteillä, joita Dahler-Larssen (1997) kutsuu me-typittelyiksi (we-typification), on merkitystä siihen, miten työyhteisön muutokseen ja kehitykseen suhtaudutaan.

Ammattikorkeakoulu edustaa parhaimmillaan pluralistista, moniarvoista ja monialaista asiantuntijaorganisaatiota. Pluralistisia kulttuureja leimaavat jäsenten toisistaan poikkeavat näkökulmat ja ajattelutavat, jotka parhaassa tapauksessa rikastuttavat toisiaan. Monialaisen asiantuntijaorganisaation haaste onkin siinä, miten erilaiset viitekehykset pystytään ottamaan huomioon ja millaista synergiaa erilaisten näkemysten ja logiikkojen välillä pystytään rakentamaan. (Denis–Langley–Rouleau: 2007) Tässä artikkelissa kysyn, millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajien identiteetit ovat monien organisatoristen muutosten keskellä muotoutumassa. Uutta ammattikorkeakoulun opettajuutta haen diskurssianalyttisellä otteella tutkimalla johdannossa esitetyn ammattikorkeakoulun opettajien keskustelua asiantuntija identiteetistään ja sen haasteista. Aineistona on siis johdannossa esitellyt opettajien litteroidut ryhmäkeskustelut. Erityisen kiinnostuksen kohteena on nostaa esiin opettajan omaa ääntä ja liikettä, joka syntyy tämän päivän ristiriitojen ja paremman tulevaisuuden visioiden kohtaamisesta.

Identiteetillä on merkitystä

”... Identities are theoretical constructions that makes enable us to read the word in specific ways. It is in this sense that they are valuable, and their epistemic status should be taken very seriously. In them, through them, we learn to define and reshape our values and our commitments, we give texture and form to our collective futures.” (Mohanty 1992, 216)

Sitaatissa Mohanty (1992) viittaa identiteetin merkitykseen tämän päivän yhteiskunnassa. Identiteettiä voi hänen mukaansa tarkastella ikään kuin teoreettisena konstruktiona, joka auttaa meitä lukemaan maailmaa tietyllä tavalla. Identiteetti on suhteessa arvoihimme ja sitoumuksiimme. Identiteettiemme kautta kirjoitamme ja muotoilemme yhteistä tulevaisuuttamme. (mt. 40, kts myös Kuusela 2006; 41–46.) Eri aikakausina ja eri tieteissä identiteettejä on lähestytty eri näkökulmista. Yhtenä ääripäinä on pidetty essentialismia, jossa minuus ja identiteetti nähdään sisäisistä ja melko muuttumattomista ominaisuuksista rakentuvana. Toisena ääripäänä on postmoderni tarkastelu, jossa identiteetti näyttäytyy muuttuvana, kielellisenä ja kulttuurisesti tuotettuna asiana. Yhteistä useimmille näkökulmille on ymmärrys siitä, että identiteetti viittaa sellaisiin ydinelementteihin, jotka mahdollistavat yksilön tai ryhmän erottautumisen muista. Identiteet-

tiin kuuluu oleellisesti solidaarisuuden tunne, läheisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne samoin ajattelevia kohtaan. Yhtä lailla voidaan sanoa, että identiteetti on osa yksilön eletyn elämän kokonaisuutta, hänen tapaansa olla olemassa. Identiteetti ei ole eikä pysy vakiona, vaan muuntautuu yksilön elämänkulun myötä. Se voi olla ja usein onkin projekti, jossa yksilö kasvattaa itseään tietoisena subjektina ja toimijana niiden arvojen mukaisesti, jotka hän haluaa valita itseään selittämään. Tässä kohden identiteetti ja asiantuntijuus usein kohtaavat toisensa. Erityistä identiteetin vahvistumista edellyttävät paikalliset ja historialliset tilanteet, joissa käydään kamppailua vallasta ja itselle merkityksellisistä asioista. (Giddens, 1995; Sikes 2006; Davies–Thomas 2003.) Identiteetissä ei siis ole kysymys vain essentialistisesta ytimestä, kielestä ja kulttuurista, vaan realistisen näkemyksen mukaan aina myös asemoitumisesta ja asemasta tietyssä yhteisössä. (Hall, 1999; Whitchurch 2008; Jawitz 2009.)

Vaikka identiteetti sosiaalisena ilmiönä nyky-ymmärryksen mukaan muokkautuu erilaisissa asemissa ja vuorovaikutustilanteissa, on identiteetin tärkeänä tehtävänä aina ollut – ja on edelleen – tarjota yksilölle ontologista turvallisuutta nopeasti muuttuvassa maailmassa. (Giddens 1995.) Sennett (1998) on korostanut tarvetta pystyä luomaan koherenttia subjektiviteettia erityisesti työelämässä, jossa lyhyet episodit ja jatkuvat muutokset ovat syrjäyttämässä aiemmat vakaan urakehityksen mahdollisuudet. Identiteetin rakentuminen erilaissa tarinallisissa kertomuksissa on olennainen mekanismi, jolla tavoitellaan kiinteää identiteettiä, olkoonkin, että se on tulkinnallisesti tuotettu ja yhä uudelleen muokattu erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (vrt. Peltonen 2010.)

Identiteetin on sanottu olevan vuoropuhelua sisäisen toimijuuden ja ulkoisten odotusten ja rooliasemien kanssa. Tämän tyyppistä näkemystä ovat kehittäneet muun muassa pragmatistit ja symbolistit. Heille identiteetti on samanaikaisesti sekä omakohtaista minuutta että sosiaalisesti mielekäs asemoitumista toisten odotuksiin. Jo historiallisesti merkittävän identiteettikäsitteen luojan, Margaret Mead'in (1950) mukaan identiteetti syntyy niin kutsutun subjektiminän ("I") ja objektiminän ("we") välisessä sisäisessä keskustelussa. Archer (2003) puolestaan korostaa ihmisen refleksiivistä kykyä tarkastella kriittisesti itseään ja maailmaansa. Hän puhuu ihmisen sisäisen keskustelun synnyttämästä kausaalisesta voimasta ja näkee sen yhteiskuntateoreettisessa mielessä rakennetta ja toimijuutta välittävänä tekijänä. Sisäisen keskustelun kautta yksilö arvioi päivittäin mihin hän voi ja haluaa liittyä, mitä pitää tavoittelemisen arvoisena elämässään. Sisäisen keskustelun synnyttämän voiman kautta ihmisestä kasvaa omien

projektiensa toteuttaja yhteiskunnassa. Archerin voimakas väite on, että ihmisen sisäisen keskustelun ja siitä nousevan emergenttisen voiman kautta ihmiset pystyvät kehittämään itseään ja yhdessä toisten kanssa vaikuttamaan ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. (mt.) Tässä artikkelissa ammattikorkeakoulun opettajat käyvät ikään kuin kollegiaalista sisäistä keskustelua ammattikorkeakoulun opettajan ammatillisesta identiteetistään. Ennen tätä keskustelua tarkennan korkeakoulun opettajan ammatillista identiteettiä ja siihen sisältyviä haasteita.

Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti on erottamaton osa ihmisen identiteettiä. Jokainen ihminen tunnistaa, kuinka voimakkaasti ammatillisten pyrkimysten 'moraali' voi ohjata ihmisten työtä. (Parker 2000: 211.) Asiantuntijuuden horisontaalinen ulottuvuus, eli ammattikunnan yhteisesti jaettu eettinen pohja ja työstä saadut yhteiset kokemukset vahvistavat ja kiinteyttävät yksilön ammatillista identiteettiä. Ammatillinen identiteetti tarkoittaa elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää yksilön työtä koskevat arvot, uskomukset, mielenkiinnon kohteet, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin kokee kuuluvansa. Näiden kokemusten valossa jokainen ammattikorkeakoulun opettaja kehittää oman opetuksen käyttöteorian ja valitsee välineet opetuksen toteutukseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Skelton 2012; Wenger.)

Asiantuntija-ammatti, johon ammattikorkeakouluopettajan ammatin katsotaan kuuluvan, merkitsee sitoutumista spesialiteettiin, tiettyyn ammattialaan. Oman ammattialan taustalla oleva tiedepohja on perinteisesti ollut keskeinen sisältö, jonka varaan korkeakoulun opettajat ovat rakentaneet identiteettinsä, arvonsa, työnsä tietoperustan ja itsearvostuksensa. (Ruohotie 1998, 101–102; Jawitz 2009.) Winter (2009) kuvaa Englantilaista korkeakoulumaailmaa koskevissa tutkimuksissaan, kuinka monet korkeakoulun opettajat ovat kokeneet korkeakoulujen uusien managerialististen toimintaperiaatteiden loukkaavan heidän syvästi arvostamiaan akateemisia itsenäisyyden ja vapauden arvoja.

Whitchurch (2008) on tutkinut empiirisesti Englannin korkeakoulutuksen ammattilaisten muuttuvia rooleja ja identiteettejä. Hänen mukaansa korkeakoulujen ammattilaisten roolit ja identiteetit ovat tulleet paljon monimuotoisemmiksi ja dynaamisemmiksi kuin mitä aikaisemmat selkeät ammatilliset kuvaukset ovat antaneet olettaa. (mt.) Skelton (2012) tutki

opettajien käymiä identiteettineuvotteluja eräissä Ison Britannian korkeakoulussa ja löysi erilaisia orientaatioita opetustyöhön. Osa korkeakoulun opettajista koki olevansa opetuksen spesialisteja. Heidän identiteettinsä perustui henkilökohtaisiin ja ammatillisiin arvoihin. Nämä opettajat olivat suhteellisen vapaita ulkopuolelta tulevista ristiriitaisista odotuksista. Toiset, ns. monimuotoisen (blended) identiteetin omaksuneet opettajat olivat voimakkaammin sitoutuneet vallalla olevan korkeakoulun kulttuuriseen muutokseen. Muutos koski liikettä vahvasta tieteellisestä intressistä kohti managerialismiin sanelemaa hallinnollista ja liiketaloudellista intressiä. Tutkijan mukaan opettajat käyvät eräänlaista identiteettikamppailua pystyäkseen tasapainottelemaan itse arvostamansa opetuskulttuurin ja korkeakoulun hallinnon arvostaman managerialistisen kulttuurin välillä. (vrt. Merja Reijosen artikkeli edellä.) Eri variaatiot näiden identiteettien välillä kertovat, ettei opettajan identiteettejä voi enää tarkastella minkään yhtenäisen roolikuvauksen kautta. (mt.)

Samansuuntaisiin tulokseen on päätyntä suomalaisia ammattikorkeakouluopettajia tutkinut Mäki (2012). Hänen mukaansa ammattikorkeakoulun opettajat joutuvat kaiken aikaa tekemään joko tiedostamattomia ja tiedostettuja valintoja sen suhteen, mihin haluavat työnsä fokusoida. Ammattikorkeakoulun opettajan valinnan problematiikkaa lisäävät yhä monipuolisemmat työelämälähtöiset hankkeet ja lisääntynyt tutkimustoiminta. (mt.) Tässä artikkelissa analysoin ammattikorkeakoulun opettajien ryhmäkeskusteluja siitä, mihin suuntaan esimerkkinä olevassa monialaisessa ammattikorkeakoulussa ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuusidentiteetti on kehittymässä?

Opettajien ryhmäkeskustelut ja niiden analyysi

Artikkelin aineistona on johdannossa kuvatun ammattikorkeakoulun opettajien ryhmäkeskustelujen litteroitu teksti. Ryhmäkeskustelun tuottaman litteroidun aineiston olen analysoinut aineistolähtöisesti NVivo-ohjelmaa hyväksikäyttäen etsien aineistossa esiintyneen asiantuntijuus- ja identiteettipuheen. Tämä puhe jakaantui selkeästi kolmeen ideaalityypiseen tapaan keskustella ja perustella ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuden pohjalla olevaa identiteettiä. Ensimmäisessä keskustelutavassa identiteetti on sidoksissa opettajan omaan tausta-ammattiin ja sen substanssi-osamiseen. Toisessa keskustelukategoriassa korostuu opettajan pedagogisen koulutuksen ja konkreettisen opetustyön kautta muodostunut pedagogin

identiteetti. Kolmannessa kategoriassa nousee esiin ammattikorkeakoulunlain (9.5.2003/351) edellyttämä aluekehittämiseen liittyvä työelämän tutkijan ja kehittäjän identiteetti. Ideaalityypisiin keskustelutapoihin olen koonnut opettajien haastatteluissa esiin tuomia perusteluja kunkin identiteetin merkityksestä ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuudelle. Johtopäätösten tasolla pohdin suuntaa, jota kohti ammattikorkeakoulun opettajan identiteetti näyttäisi olevan opettajien puheessa kehittymässä. Artikkelin teksteissä käytetyissä suorissa keskustelusitaateissa näkyy esimerkiksi merkintä (ryhmä1, 1), jolla viitataan ensimmäiseen keskusteluryhmän ensimmäiseen puheenvuoroon jne. Seuraavissa luvuissa esitän analyysini tulokset.

Keskustelua ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijaidentiteeteistä

Tausta-ammatin substanssiin sitoutunut identiteetti

” Mä ehkä ajattelisin niin, että ainakin meidän klusterissa painottuu erittäin paljon semmonen substanssiasiantuntijuus. Ehkä mä, kun mä itse esimerkiksi opetan omaa alaani, niin mä painotun kokonaan siihen, enkä mä sitten ajattele itseäni opettajana. Mä ajattelen itseäni enemmän oman alani asiantuntijana kuin opettajana. (ryhmä 7,1)”

Edellä siteerattu opettaja mieltää itsensä enemmän tausta-ammattinsa asiantuntijaksi kuin opettajaksi. Ammattikorkeakoulun opetus perustuu kunkin ammattialan historian ja tieteellisen pohjan rinnalla pitkälti opettajien omaan ammatilliseen työkokemukseen. Opettajan on ymmärrettävä minkälaiseen työkenttään ammattikorkeakoulun opiskelijat sijoittuvat ja millaiset toiminta- ja työskentelytavat ja haasteet milläkin ammatillisella kentällä vallitsevat. Oman ammatillisen kokemuksensa ja sieltä nousevien esimerkkien kautta opettaja pystyy tuomaan opetukseensa autenttista yhteyttä työelämän monimutkaisiin tilanteisiin. Opettajakollegatkin odottavat toisiltaan sitä, että jokainen hallitsee oman alansa ajankohtaisen tiedon. Myös opiskelijat luottavat opettajan ammattitaitoon ja siihen, että tämä kykenee johdattelemaan heidät työelämään ja ammatillisen kasvun tielle. Opettajan merkitys on pitkälti siinä, että hän pystyy oman asiantuntijuutensa ja ammatillisen osaamisensa kautta osoittamaan, mikä on ammatillisen osaamisen kannalta kaikkein merkityksellisintä.

”... et opettaja on keskeinen henkilö siinä semmosessa niinku ammattikasvattamisessa. Ja kyl mä näen, et opettajan tehtävä on tavallaan luoda sitä merkityksellisyttä sille kaikelle valtavalle määrälle sitä tietoa, mitä maailmassa on: ohjata, neuvoa, nostaa asioita, et tässä on tää juttu, että tää on keskeinen. (ryhmä 3,1)”

Ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen onkin jokaisen ammattikorkeakouluopettajan sydäntä lähellä. Hän haluaa kokea kuuluvansa oman alansa huippuihin ja olla asiantuntija, jonka asiantuntemukseen työelämä luottaa. Toinen opettaja vertaa oman ammatillisen tiedon ja taidon ylläpitämistä tutkijan työhön.

”Mun mielestä sen oman ammatin, niinku ajankohtaisen tiedon hakeminen ja ylläpitäminen on jatkuvaa kirjottamista, lukemista, tiedon hankintaa, yhteistyötä, se on minusta tutkijan työtä omalla tavallaan. Ja sitten se käytännön tatsi siihen, et sä pystyt niinku menee työelämään ja heijastelee niitä asioita, mitä niil olis kenties kehitettävää, mihin kannattais tarttua. (ryhmä 3,2)”

Opettajan mielestä erinomainen opetus pitää sisällään syvällisen perehtymisen opetettavan alan viimeaikaiseen tutkimukseen ja keskusteluun. Siihen hän haluaisi opetuksensa keskittää ja harmittelee usein sitä, että yhä lisääntyvät, ylhäältä opettajille langetetut ammattikorkeakoulun hallintoon liittyvät tehtävät estävät häntä keskittymästä ammattialan substanssiin. (vrt. myös Skelton 2012.) Hänen tuleekin joskus arvosteltua ammattikorkeakoulun hallintoon kuuluvia ’byrokraateiksi, sääntöjen viilaajiksi tai kontrolloijiksi’, jotka eivät ymmärrä eivätkä arvosta hänen substanssiin liittyvää asiantuntijuuttaan. Vahvasta substanssiin sitoutuneesta asiantuntijuudestaan huolimatta hän huomaa yhä useammin olevansa epävarma ja kysyvänsä kollegioiltaan riittääkö hänen asiantuntijuutensa kantamaan ammattikorkeakoulun opettajan työtä. Tulisiko opettajan olla myös opiskelijan oppimisen asiantuntija ja kuinka voimakkaasti? Näissä keskusteluissa hänelle usein vastataan:

”... niin, mun mielest se ykkösasia, substanssiakin tärkeämpi, on saada ihmiset oppimaan. Ja silloin sun pitää ymmärtää, miten ihminen ajattelee. Miten se rakentaa tietoo. (ryhmä 2,4)”

Pedagogiikkaan sitoutunut identiteetti

#... että sillä tavalla yritetään rakentaa ja toimia, että sitä oppimista tapahtuis ... sehän on minusta se, joka tekee tän niinku tavallaan koko työnkin niinku mielekkääks, että tässä toimitaan niinku sellasessa yhteiskunnan toiminnan osiossa, joka on niinku kokonaisuuden kannalta järkevää. Et niinku tavoitellaan sitä, että osaaminen, oppiminen niinku koko yhteiskunnassa lisääntyy. (ryhmä 2,3)”

Pedagogisen identiteetin sisäistänyt opettaja kiteyttää ammattikorkeakoulun opettajuuden ydintehtäväksi lisätä osaamista ja oppimista yhteiskunnassa. Vaikka siis oman alan substanssin osaaminen onkin ammattikorkeakoulun opetustyön perusta, se ei yksin riitä opettajan identiteetin pohjaksi. Opettajan peruskysymykseksi saattaakin nousta se, miten hän kohtaa opiskelijat ja miten saa heidät kiinnostumaan ja innostumaan käsillä olevista aiheista niin, että todellista oppimista tapahtuisi. Ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat vuosi vuodelta harjaantuneempia etsimään ja rakentamaan tietoa tietoverkoissa yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Opettajan perinteinen rooli tiedon välittäjästä on muuttumassa eräänlaiseksi fasilaattoriksi ja tutoriksi, oppimisen innostajaksi ja tueksi. Opettajan on pystyttävä markkinoimaan kurssinsa opiskelijoille niin, että heidän kiinnostuksensa opittavaa sisältöä kohtaan heräisivät. Hänen on osattava esittää asiansa myös havainnollisesti niin, että eritavoin oppivat ihmiset voivat omaksua opetettavan asian. Mutta ennen kaikkea hänen on oltava ihmisenä innostava ja sellainen, että virittää opiskelijoiden välisen dialogin. Opiskelijoiden on myös uskallettava tulla hänen luokseen kertomaan oppimisvaikeuksistaan tai kysymään, jos eivät jotain asiaa ymmärrä.

”Et se on osa sitä opettajuutta. Se on se markkinointi, innostavuus, ihan oikeesti, et jos opettaja ei oo innostunnu, ei ne opiskelijatkaan sitten oo ... se näkyy heti. (ryhmä 3,5)”

Opettajuutta ei pysty ajattelemaan ilman, että ajattelisi opiskelijan oppimista. Aivan samoin kuin substanssiin sitoutunut opettaja, myös pedagogiikkaan sitoutunut opettaja kokee lisääntyneiden hallinnollisten töiden aiheuttavan ristiriitaa ja stressin tunnetta työssä (vrt. Calvert ym. 2011.) Äärimmillään työnantajana toimiva korkeakoulu saattaa näyttäytyä hänelle Winterin (2009) sanoin organisaationa, josta haluaa irrottautua, koska kokee enemmän sitoutuvansa opetustehtäväänsä kuin organisaatioonsa. Pedagogiikkaan sitoutunut opettaja huomaa joskus ajattelevansa:

”... niin kauan, kun ammattikorkeakoulun kehittäminen ei kauheesti häiritse mun opetusta, niin must on ihan sama, mihkä suuntaan se kehittyy. Mu sit, jos joku kauheesti tulee antamaan mulle yksityiskohtasia ohjeita, miten mun pitää opettaa, niin sit mä oon ehkä vähän ärtyynny. Siihen asti mun puolest ammattikorkeakoulu saa kehittyä mihin suuntaan vaan. (ryhmä 1,1)”

Pedagogisen identiteetin sisäistäneelle opettajalle oma opetus ja siinä saavutettu itsenäisyys on kunnia-asia, jota ei sovi tulla ulkopuolelta häiritsemään yksityiskohtaisilla ohjeilla. Kaiken edellä korostetun itsenäisyyden rinnalla hän saattaa kokea työnsä hyvinkin yksinäiseksi puurtamiseksi. Yksinäisyyden tunnetta lisää kollegioiden ja esimiesten puhe siitä, kuinka perinteisen luokkaopetuksen arvostus on laskenut. Nämä puheet saavat hänet joskus tuntemaan itsensä ”toisen luokan kansalaiseksi” suhteessa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtäviä suorittaviin opettajiin. Opettaja kertoo aistivansa monen muunkin opettajan kokevan samoin.

”Monet opettajat puhuu itsestään riviopettajana tai perusopettajana ja he kokee sen niinku vahvasti, et heidän työtään ei sillä tavalla arvosteta. Et tän perusopetustyön arvo on jotenkin laskenu. (ryhmä 6, 3)”

Pedagogisen identiteetin sisäistänyt opettaja joutuu substanssiin keskittyneen opettajan tavoin yhä useammin osallistumaan keskusteluihin, joissa pohditaan riittääkö pelkkä substanssiin ja pedagogiikkaan sitoutunut asiantuntijuusidentiteetti kantamaan ammattikorkeakoulun opettajan työtä? Pitäisikö opettajan sisäistää myös ammattikorkeakoululle jo ammattikorkealaissakin säädetty työelämän tutkijan ja kehittäjän identiteetti ja kuinka vahvasti?

Työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen sitoutunut identiteetti

”Mä oon alkannu miettii, et pitäiskö tuo opettajan rooli miettii sillä lailla uusiksi, ettei opettaja oliskaan niin kiinni oppilaitoksessa, vaan et ne opettajat olis enemmän semmosia, et jollakin tavalla nää organisaatioiden rajat hävitettäs tai niitä pyrittäis jollain tavalla madaltamaan. Niin että tavallaan se teoria ja käytäntö niinkun vois kohdata helpommin. (ryhmä 3,1)”

Moni tämän artikkelin opettajista käy edellä siteeratun opettajan tavoin sisäistä keskustelua siitä, pitäisikö oma opettajaidentiteettiä mieltä jollakin, aivan radikaalilla tavalla uudelleenlaiseksi.

”... niin kun se on varmaan sillai, että jotkut halua sen häkin, missä on. Ja mua taas ahistaa se häkki. Et jos aikataulut ja semmoset on niin tiukkoja, et ei voi muuta kuin pysyä siinä oman luokkahuoneen mukavuusalueella, niin mulle se on epämukavuusalue, jos mä en pääse siitä ulos ja välillä muualle. (ryhmä 5, 2)”

Tutkimus- ja kehittämisorientaation sisäistänyt opettaja kertoo olevansa epämukavuusalueella, jos joutuu vain kulkemaan tiiviisti kodin ja työ- tai luokkahuoneen välillä. Hän kaipaa uusia ja ajankohtaisia virikkeitä työelämän uusista ’tuulista’. Hän on sisäistänyt ammattikorkeakoulun visioihin kuuluvan yhteiskehittelyn ajatuksen siitä, että ammattikorkeakoulun opettajat, opiskelijat ja työelämän kumppanit (vrt. Häggman–Laitila – Rekola 2011, vrt. myös Virkkunen ym. 2008.) yhdessä tutkivat ja kehittävät työelämää ja sen käytäntöjä niin, että kaikki osapuolet hyötyvät yhteistyöstä. Kysymys on uuden tiedon kehittämisestä ja luomisesta, ns. hybridisestä asiantuntijuudesta (socially distributed cognition), jossa ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus asetetaan suhteeseen työelämän asiantuntijuuden kanssa. (Auvinen 2004, 38, 68; Parviainen 2006, 242; Harra–Mäkinen 2012.)

Työelämän ja korkeakoulun rajat ylittävä opettaja pyrkii liittämään opintojaksojaan erilaisiin työelämäprojekteihin. Hänelle on myös kertynyt huomattava määrä kokemustietoa opetukseen liitettyjen projektien ’kipupisteistä’ ja siitä, miten monia opetuksen ja työelämän yhteensovittamisen ongelmia ratkotaan. Kaikesta tästä huolimatta työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen sitoutunut opettaja kokee hyvin usein jäävänsä yksin, Hän kaipaa lisätukea ja koulutusta opintojaksoja integroimisesta erilaisiin projekteihin. Hän haaveilee ajasta, jolloin työelämän tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaaminen olisi tavoiteltu ja luonnollinen osa ammattikorkeakoulun opettajan identiteettiä.

”... et me osattas olla niitä työelämäläheisiä kumppaneita, jotka toimii projekteissa ja kehittämishankkeissa (ryhmä 3,2)”

Työelämän kehittäminen yhteistyössä työelämäkumppaneiden ja opiskelijoiden kanssa on korkeakoulun rajat ylittävälle opettajalle innostava haaste, jota kohti hän haluaa kulkea.

Kohti monimuotoista identiteettiä

Tämän artikkelin aineistona ollut ammattikorkeakoulun opettajien ryhmäkeskustelu osoitti kuinka saman ammattikorkeakoulun sisällä yksilöillä ja ryhmillä on vapautta kertoa omia todellisuuksiaan vastaavia kertomuksia opettajan identiteetistä ja asiantuntijuuden pohjasta. Samalla puheta-
pojen analyysi paljasti kuinka opettajat kokevat jatkuvaa tarvetta laajentaa asiantuntijuutensa pohjalla olevaa identiteettiään. Liikkeen suunta on selvä. Ammatillisen substanssiosaamisen päälle ja rinnalle rakennetaan yhä voimakkaammin ensin pedagogista ja sitten työelämän tutkimukseen ja kehittämiseen tähtäävää monimuotoista osaamista ja identiteettiä. Witchcurh (2009) puhuu Skeltonin (2012) tavoin monimuotoisen, sulautuneen tai yhdistyneen identiteetin (blended) omaksuneen asiantuntijan profiilista. Tämä uusi asiantuntijuus ei vain ylitä rajoja instituution sisä- ja ulkopuolella vaan muotoilee kokonaan uudenlaista asiantuntijuutta. Monimuotoisen asiantuntijuusidentiteetin sisäistänyt opettajan näkee oppimisen dialogisena prosessina, jossa sekä opiskelijat, opettajat, tutkijat että työelämän edustajat oppivat toinen toisiltaan.

Tämän artikkelin opettajien kriittinen puhe paikantui selkeästi korkeakoulun managerialista johtamistapaa kohtaan. Eikä varmaan suotta. Esimerkiksi Calvert ym. (2011) viittaavat Balliin (2004: 148) ja osoittavat kuinka korkeakoulujen managerialismiin sisältyvä jatkuva odotusten ja vaatimusten paine ja indikaattorit tekevät opettajat ontologisesti epävarmoiksi. He tulevat epävarmoiksi siitä, tekevätkö he tarpeeksi, tekevätkö he oikeita asioita ja tekevätkö he yhtä paljon kun toiset. (mt.) Yhteneväisyyttä ja mitattavuutta korostavien paineiden sijaan organisaatio voisi etsiä myös erilaisista asiantuntijuuksista ja identiteeteistä syntyvää synergiaa, jonka kautta opettajat pystyisivät rakentamaan kollektiivista asiantuntijuutta. (vrt. Fombelle ym. 2012) Myös tässä artikkelissa opettajat näkivät voimakkaasti, että kollektiivinen asiantuntijuus rakentuu erilaisuuden rikkaudesta. Toinen on vahvempi ammatillisessa substanssiosaamisessa, toinen pedagogina ja kolmas työelämän tutkijana ja kehittäjänä. Oleellista on, että eri osaamisen alueet kohtaavat ja muodostavat yhteistyötä tehden ammattikorkeakoulun monimuotoisen ja –alaisen asiantuntijuuden. Tällainen Identiteettien synergian ja kollektiivisen asiantuntijuuden rakentaminen on erityinen haaste esimiehisyydelle ja organisaation johdolle. Erityisesti se edellyttää vahvaa koko ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin uudelleen muotoilua, kuten tämän julkaisun Merja Reijosen artikkelissa edellytetään. Myös yksittäiset opettajat saattavat olla merkittäviä uuden toi-

mintakulttuurin rakentajia (Davies-Thomas 2003.) Yhdessä toisten kanssa opettajat voivat kantaa vastuuta oman asiantuntijuutensa kehittämisestä. Yhdessä he voivat perustella vastavallankumouksellisia merkityksiä sille, millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus halutaan ylhäältä- ja ulkoapäin rakentaa.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351
- Archer, Margaret 2003: *Structure, Agency and the Internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auvinen, Pekka. 2004: Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 100.
- Calvert, Mike – Lewis, Thérèse - Spindler, John 2011: Negotiating professional identities in higher education: dilemmas and priorities of academic staff. *Research in Education* No. 86. p. 25–38.
- Dahler – Larsen, Peter 1997: Organizational Identity as a “Crowded Category”: A Case of Multiple and Quickly Shifting We-typifications. In: Sonja Sackmann (Ed.): *Cultural Complexity in Organizations: Inherent Contrasts and Contradictions*. Thousand Oaks California: Sage. pp. 367–90.
- Davies, Annette – Thomas, Robyn 2003: Talking Cop: Discourses of Change and Policing Identities. *Public Administration*. Volume 81, December 2003, Issue 4, pages 681–699.
- Denis, Jean – Lous, Langley, Ann – Rouleau : 2007 Strategizing in pluralistic contexts; rethinking theoretical frames. *Human Relations* 179–215.
- Eteläpelto, Anneli – Vähäsantanen, Katja 2006: Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, Anneli - Onnismaa, Jussi (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.
- Fombelle, Paul W – Jarvis, Cheryl Burke – Ward, James – Ostrom, Lonnie 2012: Leveraging customers’ multiple identities: identity synergy as a driver of organizational identification. *Journal of the Academic Marketing Science*. (2012) 40:587–604.
- Giddens, Anthony 1995: Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa, teoksessa: Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott: *Nykyajan jäljillä, refleksiivinen modernisaatio*. Suom. Lehto, Leevi. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart. 1999: *Identiteetti*. suom ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere. Vastapaino.

- Harra, Toini – Mäkinen, Elisa (toim.) 2012: Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit
- MetropoliaMetropolia. Ammattikorkeakoulun julkaisusarja AATOS-artikkelit 7/2012.
- Humphreys, Michael - Brown, Andrew D. 2002: Narratives of organizational identity and identification. A Case Study of Hegemonia and Resistance. *Organizational Studies* 2002. 23/3, 421–447.
- Häggman-Laitila, Arja – Rekola, Leena 2011: Työelämän ja korkeakoulun kumppanuus. *Työelämän tutkimus* 9(1) 2011ss. 52–63.
- Jawit, Jeff 2009: Academic identities and communities of practice in a professional. discipline. *Teaching in Higher Education* Vol. 14, No. 3, June 2009, 241–251.
- Kuusela, Pekka 2006: Sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Modernista minäpsykologiasta postpositivistiseen realismiin. Teoksessa Rautio, Pertti – Saatamoinen, Mikko (toim.) (2006) *Minuus ja identiteetti, sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Mead, George Herbert. 1950: *Nimeke: Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist / George H. Mead ; edited and with an introduction by Charles W. Morris. : Chicago : University of Chicago Press.*
- Mohanty, Satya P. 1997: *Literary theory and claims of history: psotmodernism, objectivity, multicultural politics*. London: Cornell University Press.
- Mäki, Kimmo 2012: Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylän studies in Business and Economics* 109. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- Parker, Martin, 2000: *Organizational Culture and Identity. Unity and Division at Work*. Sage Publication. London- Thousand Oaks. New Delhi.
- Parviainen, Jaana. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Jaana Parviainen (toim.). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 155–213.
- Peltonen, Tuomo 2010: Julkisorganisaatioiden identiteetti globalisaation paineissa: tarkastelussa Veikkaus Oy. *Hallinnon tutkimus* 29 (2010): 2, s. 91–110.
- Ruohotie, Pekka. 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita..
- Skelton, Alan 2012: Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal*. Feb2012, Vol. 38 Issue 1, p23–39.
- Senett, Richard 2008: *The Craftsman*. London: Allen Lane.

- Sikes, Pat 2006. Working in a 'new' university: in the shadow of the Research Assessment Exercise? *Studies in Higher Education* Vol. 31, No. 5, October 2006, pp. 555–568.
- Wenger, Etienne 1998: *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitchurch, Cecilia 2008: Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 30, No. 4, November 2008, 375–386.
- Whitchurch, Celia 2009 The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *High Education* (2009) 58:407–418.
- Winter Richard 2009: Academic manager or managed academic? *Academic identity schisms in higher education*. *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 31, No. 2, May 2009, 121–131.
- Virkkunen, Jaakko – Ahonen, Heli – Lintula, Leila (toim.) 2008: Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadin julkaisusarja. A: Tutkimukset ja raportit 13 *Journal of Higher Education Policy and Management*

3. Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet

Marjo Mannila, Eija Heiskanen

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajuuteen liittyviä käytäntöjä ja yhteisöllisyyttä ammattikorkeakoulun opettajien arjessa. Ryhmähaastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisesti NVivo-ohjelmalla. Ammattikorkeakoulun opettajan työn orientaatio jakaantuu perinteiseen opettajan työn orientaatioon ja ammattikorkeakouluopettajan työn orientaatioon.

Tausta

Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa oppimis- ja opetuskulttuuri muodostettiin konstruktivistisen oppimisenäkemyksen varaan (Auvinen 2004, 42). Oppimiskulttuuria haluttiin suunnata kohti yksilöllisyyden, itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden varaan rakentuvaa toimintatapaa (Jaatinen 2003, 276). Opiskelijalla on silloin vastuu oppimisesta ja opettaja toimii oppimisen mahdollistajana. Oppimiskäsityksen muutos vaikutti myös opettajan roolin muuttumiseen. Ammattikorkeakoululain mukaan opettajan työn kenttänä ovat koulutuksen lisäksi tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystyö. Opettajan rooli on muuttunut siten suhteessa opiskelijoihin, yhteistyökumppaneihin ja kollegoihin. Ammattikorkeakoulussa opettajan työ onkin kehittynyt yksilöllisestä työskentelystä kohti kollegiaalisuutta ja opettajasta on tullut erilaisten yhteistyöverkoston rakentaja ja ylläpitäjä (Auvinen 2004, 321).

Opettajan työn ydin muodostuu pedagogisesta sisältö- ja käyttötiedosta, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoista, ammatillisesta uudistumisesta ja metakognitiivisista taidoista (Auvinen 2004). Opettajien sisällölliset osaamisvaatimukset edellyttävät vankkaa teoreettista hallintaa ja omakoh- taista ammattialan käytännön kokemusta. Opettajakunnan yhteisöllisyys on lisääntynyt ja yhteistyön merkitys työelämän edustajiin ja muihin yhteistyökumppaneihin on kasvanut.

Opettajan rooli on muuttumassa tiedonjakajasta oppimisen ohjaajan suuntaan. Uusina tehtäväalueina opettajille on tullut ammattikorkeakoulu- toiminnan suunnittelu ja kehittäminen sekä työelämään kohdistuva tutki-

mus- ja kehittämistoiminta. Opettajan osaamisalueisiin kuuluvat projektin hallinta, verkostoituminen, markkinointi, rekrytointi, budjetointi ja tutkimuksen tekoon liittyvä menetelmällinen osaaminen. Opettajalta edellytetään entistä laajempia vuorovaikutustaitoja ja omien toimintatapojen tiedostamista. Vuorovaikutteisuuden merkitys opetuksessa ja yhteistyötaitojen merkitys työelämässä ovat lisääntyneet jatkuvasti. (Auvinen 2004, 344–355). Opettajan työ on entistä laaja-alaisempaa ja haastaa opettajia oman toimijuutensa kehittämiseen.

Opettajien käsityksillä opettajuudesta on erityinen sijansa silloin, kun tarkastellaan uusia moniammatillisen työn ituja ja vallitseviin työtapoihin liittyviä ongelmia ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisessä. Toiminnan ymmärtäminen erilaisten toimijoiden kollektiivisena yhteisönä voi parhaimmillaan luoda uusia näkökulmia opettajan, tutkinto-ohjelman ja koko ammattikorkeakoulun toimintaan.

Opettajan työ muodostuu monesta eri osatekijästä. Opettajien keskuudessa vallitsevat työtä koskevat ajattelu- ja toimintamallit ovat keskeinen osatekijä opettajantyön kokonaisuudessa.

Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet

Tutkijat ovat tuoneet esiin ammattikorkeakoulupedagogiikan uudistamisen tarpeen. Perinteiset opetuskäytännöt eivät ole enää optimaalisia nykyisten työelämäkompetenssien kehittämisessä. Uudistumistarpeeseen vaikuttavat esimerkiksi lähiopetuksen väheneminen itsenäisen opiskelun lisääntymisestä, virtuaaliopetuksen yleistyminen, vaatimus työelämäyhteyksien vahvistamisesta, lisääntynyt kehittämis-, innovaatio- ja tutkimustoiminta sekä kansainvälistyminen. (Kauppi 2004, Tynjälä 2004, Stenström, Laine & Valkonen 2004, Kyllönen 2012, Leinonen 2012, Harra & Mäkinen 2012.)

Ammattikorkeakouluilta onkin edellytetty avoimuutta ja avautumista yhteiskuntaan. Avoimessa järjestelmässä koulu toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Toiminnan lähtökohtana ovat yhteiskunnan ja erityisesti opiskelijoiden tarpeet. (Kyllönen 2012). Uudessa ammattikorkeakoulupedagogiikassa on kyse vapauden ja yksilöllisyyden tulemisesta osaksi koulun toimintakulttuuria aiempien koulumaisten, kontrolliin ja samantapaisuuteen kiinnittyneiden toimintatapojen tilalle (Leinonen 2012, 61). Autonomisista, pysyvien ja rajattujen professioiden asiantuntijarooleista siirrytään kompleksisten toimintaympäristöjen toimijoiksi, joiden tehtävänä on oppimisen edistäminen tulevaisuuden työelämää palveleviksi. Oppi-

minen ja osaaminen saadaan aikaan eri toimijoiden kanssa yhteistyössä. (Harra & Mäkinen 2012).

Käsitys asiantuntijuudesta on perinteisesti perustunut individualismiin. Tällöin asiantuntijuus rajautuu yksilöön ja organisaation. Korkeakoulut ovat sivuttaneet työyhteisöasiantuntijuuden. Individualismiin liittyy pystysuuntainen kehitys ja muuttumattomuuden oletus. Pystysuuntaisessa kehityksessä ajatellaan asiantuntijuuden kehittyvän kokemuksen kautta. Muuttumattomuus sisältää ajatuksen, että asiantuntijuus oletetaan jossain määrin pysyväksi ja vakaaksi. (ks. Engeström 2006, 13).

Uudempi tulkinta asiantuntijuudesta näkee asiantuntijuuden kehittyvän paitsi oman asiantuntijuuden syvenemisenä, myös suhteutumisenä organisaation ja muiden työyhteisön toimijoiden osaamiseen (ks. Hakkarainen 2005). Asiantuntijuuden katsotaan rakentuvan yhteisöllisen toiminnan perustalle, johon liittyy sivusuuntainen kehitys ja muutoksen hallinta. Sivusuuntainen kehitys ja muutoksen hallinta vaativat rajojen ylityksiä ja yhdistelyä sekä uusien tilanteiden ja muutosten hallintaa (Engeström 2006).

Ammattikorkeakoulun opettajan työn haasteena on kouluttaa osaajia tehtäviin, joissa on osattava löytää ja tarkastella kriittisesti tietoa, analysoida sitä ja tehdä siitä synteisiä. Lisäksi tehtävissä tarvitaan innovointi- ja visiointikykyä, verkostoissa ja tiimeissä toimimisen kykyä sekä vahvoja sosiaalisia - ja viestintätaitoja. (ks Reich 1995.) Mitä korkeammantasoisesta asiantuntijuudesta on kysymys, sen tiiviimmin eri elementit integroituvat toisiinsa (Bereiter 2002). Ammattikorkeakoulun opetuksessa tutkitaan ja reflektoidaan teorian ja käytännön välistä suhdetta. Puhutaan myös integroivisesta pedagogiikasta, jossa oppiminen liittyy vahvasti aitoihin työympäristöihin (Leinhardt ym. 1995).

Opettajien ajattelu- ja toimintamallien tutkiminen

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien käsityksiä opettajuudestaan kehittävään työntutkimukseen liittyvän työtoimintaa kuvaavan järjestelmän avulla. Lähestymistapa mahdollistaa toiminnan tarkastelun jatkuvassa muutoksessa olevana, historiallisena ja ristiriitaisena toimintajärjestelmänä (Engeström & Miettinen 1999, 11–12). Opettajaa ja hänen käyttäytymistään tarkastellaan kulttuurissaan yhdessä toisten kanssa toimivana ihmisenä. Työn kehittäminen on opettajan toiminnan kehittämisen sijasta koko toimintajärjestelmän eli ammattikorkeakoulun kehittämistä (ks. Engeström 2004).

Opettajat ovat itse parhaita asiantuntijoita kuvaamaan opettajuutta. Opettajan käsitykset omasta opettajuudestaan ja toiminnastaan ovat vaikuttava ja merkittävä osatekijä ammattikorkeakoulun toimintaympäristön kehittämisessä. Tässä artikkelissa tulkitaan, miten opettajan toimintaan liittyvät käytännöt ja yhteisöllisyys ilmenevät ammattikorkeakoulun opettajan toiminnassa.

Kehittävässä työntutkimuksessa huomio on yksilössä ja organisaatiossa sekä niiden välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilöt muokkaavat organisaatiota ja organisaatio muokkaa yksilöitä. Toimintajärjestelmän käsite kuvaa yksilön toimintaa erillisten osatekijöiden muodostamana kokonaisuutena (Engeström 1987).

Opettajan työtä ohjaavat ajattelu- ja toimintamallit. Tässä artikkelissa näitä ovat yhteiset suhtautumis- ja tulkintatavat, jotka muodostavat työorientaation. Ajattelu- ja toimintamallit ovat kollektiivisia ja yhteisöllisiä. Yhteisössä vallitsevat ajattelu- ja toimintamallit ovat melko pysyviä, vaikkakin yksilö voi vaihtaa ajattelu- ja toimintamalliaan tilanteen mukaan (Simoila 1991,16). Tutkimusaineistoa analysoidaan työntutkimuksen toimintajärjestelmä-käsitteen kautta. Ydinkysymys on, miten ammattikorkeakouluopettajuus vastaa sille asetettuja vaatimuksia.

Toimintajärjestelmässä opettaja on toiminnan keskiössä ja analyysia tehdään työntekijän näkökulmasta (Engeström ym. 1998,10). Muita osatekijöinä ovat opettajan työn kohde ja tulos sekä työyhteisö ja työnjako

Tulokset

Arki ammattikorkeakoulun opettajana

Kehittävässä Opettajien puheessa korostuu opettajan työn mosaiikkimaisuus. Opettajan työ sisältää monia erilaisia tehtäviä, jotka uhkaavat opetusta. Opettajat kokevat myös, että tehtäviin heillä ei ole aina tarvittavaa osaamista: Opettajat puhuvat opettajan autonomiasta ja kuvaavat opettajan työtä yksin puurtamisena. Opettaja opettaa ja opiskelija ottaa vastaan opetusta. Moniosaamisen vaade ammattikorkeakouluopetukselle tunnustetaan, mutta sen toteutumiseksi kuvataan esteitä, joita ovat yksikkörajat, yhteisen ajan tai ajoituksen puute.

”Mun mielest elämä on menny niinku hirveen sirpaleiseks niinku tää työelämä.
(ryhmä 3, 3)”

”Niin, mut tähän asiantuntijuuteen viel, et se mosaiikki näkyy myös siinä, et eihän mei dän toimintatavat oo yhteisiä. (ryhmä 5, 1)”

”Kaikki nää palvelutoiminnat ja kehitysjutut on hyviä asioita, mutta jossain kohtaa tuntuu, et ne ohittaa sen opettamisen. Et se on Metropolian yks paha ja ikävä juttu. (ryhmä 2, 3)”

”Et tavallaan multa on tai multa vaaditaan enemmän asiantuntijuutta kun mulla on edes. (ryhmä 3, 3)”

Opettajat kuvaavat asiantuntijuutta monialaisena osaamisena, johon sisältyvät oman alan osaaminen, pedagoginen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen, kehittämisosaaminen ja yhteistyöosaaminen. Tärkeimpänä osaamisena opettajat kokevat substanssiosaamisen. Opettajat kokevat hallitsevansa koulutusalaansa ja oman opetusaineensa substanssin. Substanssi koetaan henkilökohtaisesti tärkeäksi. Opettajat arvostavat itsenäisyyttä ja autonomiaa. Oman substanssiosaamisen kehittelyä yhdessä muiden samaa aihetta opettavien kesken pidetään hyvänä, joskin yhteisen ajan puute ja yksiköiden erillisuus nähdään sen esteenä. Opettajat kokevat, että opettajan työn arvostus on vähentynyt.

”Meillä on näitä huippusubstanssin asiantuntijoita, mutta ei olla oppimisen asiantuntijoita, mutta ei olla opettajuuden asiantuntijoita (ryhmä 3, 2)”

” Tekniikan ihmiselle se on tietenkin tärkeä, et ollaan hyvin tällasii substanssikeskeisiä. . . . naurua. . . et muut asiat on sitten vaan jotain välttämätöntä pahaa. (ryhmä 2,1)”

”Mä ehkä ajattelisin niin, että ainakin meidän klusterissa painottuu erittäin paljon on semmonen substanssiasiantuntijuus. (ryhmä 7, 1)”

”Ja mä niinku mietin, et onks meil tapahtumassa semmosta siirtymistä, että se substanssiosaamisen vaatimus on edelleen valtavan iso, sen on oltava hyvä, mut sen rinnalle on yhä enemmän tuloss tämmönen, et sun pitää opettajana kyetä yhä enemmän oikeuttamaan ja fasilioimaan semmosta yhteistä tiedon tuottamista ja semmosta, jollonka siihen rakentuu se monimutkaisuus elikä se opiskelija, joka on tullu opiskelemaan. (ryhmä 4, 3)”

Niin, et välillä tuntuu, et se substanssiosaaminen on ehkä liian yliarvostettua. (ryhmä 2, 2)”

Ammattikorkeakoulupedagogiikka jää toissijaiseksi opettajien arjessa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka käsitetään työelämälähtöisyytenä, hankkeissa toimimisena ja projektiopiskeluna. Ammattikorkeakoulua ei pidetä enää vain tiedonjakajana. Nykyisin opettajan työssä korostuvat yhteiske-

hittely, ohjaus ja tutorointi korostuvat. Opettajat painottavat opetettavan asian merkityksellisyyttä; opettajan on hallittava sisältö hyvin ja pysyttävä ajan tasalla. Opettajat kokevat oman työyhteisönsä vaientavan ideat ja intohimon.

”Toi työelämälähtöisyys on mulle tärkeää. (ryhmä 1, 2)”

”Ammattikorkeakoulutasolla jollakin tavalla mun mielest pitäis korostaa myös sitä oppimista, niin että ehkä ammattikorkeakoulussa se asiantuntijuus on myös pedagoginen juttu. Et välillä tuntuu, et se pedagogiikka jää vähän varjoon. (ryhmä2, 2)”

”Et meil on niin hyviä yhteisöllisen oppimisen menetelmiä olemassa ja tarjolla ja hyviä esimerkkejä löytyy Suomen maasta, et esimerkiksi joku sosiaali- ja terveysalakin kaikissa ammattikorkeakouluissa – myös Metropoliasissa – soveltaa aivan loistavasti niitä erilaisia yhteisöllisen oppimisen tapoja. Mutta ne ei vaan taivoita... (ryhmä 2, 1)”

Opettajien puheessa hanke- ja projektiopetus kuuluu yhtenä osana opettajan työhön. Hanke- ja projektiopetus koetaan uutena opettajan työn osana, johon kaivataan koulutusta. Opettajat pohtivat, että toimiiko hankkeissa opettaja vai asiantuntija. Joskus projektien koetaan häiritsevän opetusta. Opettaja joutuu yhtä aikaa pitämään huolta opetettavasta aineksesta ja projektin hallinnasta. Ryhmien hallinta vaatii osaamista, jota opettajilla ei aina ole.

”Mutta kyllä mä näkisin, että on paljon, niin paljon kun näkeekin tätä yhteistyötä ja sellasta, niin kyllä mä näkisin, että on vielä paljon sellasta onks se sitten opettajuutta vai mitä se on, joka ei välttämättä ja joka kokee olevansa ulkopuolinen tässä. Mä oon ottannu tän esille siellä T & K –tiimissä, että se hanketyö tuntuu vieraalta ja se ei istu vielä kaikkien työmaailmaan. (ryhmä 4, 2)”

”No yks mikä tulee mieleen, on et nää projektit on lisääntyny ja sit niinku ryhmän ohjaaminen ja saadaaks me siihen niinku välineitä. Välillä on niinku vaikeaa saada tietäntyyppinen ryhmä tekemään asioita eikä tiedä aina miten siihen pitäis puuttua ja minkälaisia välineitä siihen on, ni siitä ei ole ainakaan itelle selästä tietoa ja kaipais, että siihen sais semmosta tukea ja sillee (ryhmä 5, 2)”

Opettajien puheessa arkityöstään on epäsuhtaa yhtäältä toimintakulttuurin ja oppimisympäristön ja toisaalta uudistuvan ammattikorkeakoulupedagogiikan välillä.

Opiskelijat, työyhteisö ja työnjako

Opettajien puhe opiskelijoista liittyy opiskelijoiden motivointiin ja oppimisen fasilitointiin. Opiskelijat nähdään aikaisempaa osaavampina ja yhteistyö opiskelijoiden kanssa on merkityksellisintä. Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen on haasteellista ja vaatisi paikoin puuttuvia koulupsykologin taitoja. Opettajat tunnistavat tulevaisuuden työelämän haasteet ja pohtivat niitä. Ammattikorkeakoulun opettajan tehtävä on työskennellä hankkeissa ja projekteissa yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden edellytykset oppimiselle ovat eriytyneet ja erilaisten oppijoiden kohtaaminen koetaan haasteeksi. Opettajat tuovat esiin opiskelijoiden ohjaus- ja tutorointi- sekä ryhmäyttämistarpeen, jossa tarvitsisivat lisää osaamista.

Opettajien yhdessä tekemisen muodot vaihtelevat yksiköittäin, joiden toimintakulttuurit näyttävät olevan erilaisia. Joillain yksiköillä on monia yhteistyökumppaneita, jossain yhteisopettajuus on jo vallitseva käytäntö ja ”vanhan opettajuuden” perään ei enää haikailla. Opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opettajien kolmikannassa toteuttamat erilaiset työelämää kehittävät hankkeet ja projektit ovat tavanomaista toimintaa osassa yksiköitä.

Opettajien ammatillinen vapaus on varsin suuri. Opettajat voivat toimia omalla opetusalueellaan vapaasti heille tutulla tavalla. Yhdessä tekemistä toivotaan, mutta hallinnolliset rajat, opetussuunnitelman pirstaleisuus ja aikaresurssin jäykkyys estävät sen. Lukujärjestykset ja opetuksen eriaikaisuus estävät yhteistyön. Jotkut opettajista kaipaavat työelämän autenttista läsnäoloa ja yhdessä kehittelyä.

Kaikissa tutkintojen osana oleva innovaatioprojekti-opintojakso koetaan hyvänä etenkin siksi, että se mahdollistaa yhteisopetuksen. Sosiaalisella medialla, e-oppimisympäristöllä ja virtuaalityötiloilla on yhteisöllisyyttä lisäävä vaikutus. Sen sijaan yhteiset kehittämispäivät eivät toteudu kaikissa yksiköissä tai niiden sisältöä ei pidetä hyvänä.

Työelämäyhteistyön merkitys ja työelämän mukana oleminen opetuksessa tunnustetaan. Myös työelämävaihtoon tarvitaan toimintamalli.

Ammattikorkeakouluorganisaation yksikkörajat ovat nousseet korkeiksi ja estämään aiemmin toteutuneen yhteistyön. Epävirallinen yhteistyö, ammatillinen keskustelu opetuksen sisällöstä tai toteutustavoista on vähentynyt yhteisten ruokailu- tai kahvihetkien puutteessa. Samoin on vähentynyt opetusmateriaalin jakaminen yhteiseen käyttöön

Taloudelliset ja hallinnolliset rajat vaikeuttavat yhteistyötä. Matalat rajat tai rajattomuus yksiköiden välillä olisi haastateltujen näkemyksen mukaan välttämättömyys sille, että yhteisiä projekteja tai hankkeita syntyisi.

Yhteiset työtilat luovat luontevan mahdollisuuden yhteiseen tekemiseen. Haastatellut opettajat kuvaavat, että luontevat kohtaamiset ja yhteisö, joissa yhteiskehittelyä tapahtuisi, puuttuu. Tällä hetkellä opettajien yhteinen tekeminen kohdistuu yhteiseen opetussuunnitelman tai saman substanssin opetuksen sisällön suunnitteluun.

Opettajien käsitykset toimintaa ohjaavista säännöistä ja ohjeista

Haastatellut opettajat työskentelevät mielestään melko itsenäisesti. Opettajien itsenäisyys tulee esille oman työn suunnittelua ja opetusta koskevilla puheilla. Työhön oleellisesti vaikuttavina tekijöinä opettajat mainitsevat työsuunnitelmat, opetussuunnitelmat ja lukujärjestykset. Työsuunnitelmat tukevat mosaiikkimaista työtä ja suorastaan määrittävät opettajan työn luonnetta. Työsuunnitelmat mukautuvat pirstaleisiin opetussuunnitelmiin ja resursoinnissa ei yhteistä ole otettu riittävästi huomioon yhteistä tekemistä. Työsuunnitelmat eivät vastaa ammattikorkeakouluopettajan työnkuvan laaja-alaisuutta eivätkä mahdollista yhteistyötä kollegoiden ja työelämän edustajien kanssa. Opetussuunnitelmat ovat jäykkiä ja pirstaleisia. Lukujärjestykset ja opetuksen eriaikaisuus estävät yhteistyön, vaikka sitä haluttaisiinkin omaan toimintaan.

”Mut vielähän meil on tällast, että kaikki opintojaksot on vain muutaman opintopisteen mittaisia ja niil on tietty sisältö, niin eihän se ohjaa sellaseen yhteisölliseen opettajuuteen. (ryhmä 7, 2)”

”Mut siin pitäis olla myös aikaa ja mahdollisuus tehdä yhdessä myös klusteritasolla. Jos jokainen tekee vain sitä omaa työtään, niin silloin siitä tällanen kokonaisnäkemys jää pois. (ryhmä 7, 1)”

”Et saattaa olla et se aikaresurssi tekee juuri sen, et sitten tekee niinku ennenkin, vaikka kuinka olis halua ja toivetta siihen yhteistyöhön. (ryhmä 1, 2)”

Opettajat ovat omassa toiminnassaan valmiita monialaiseen yhteistyöhön ja odottavat siihen mahdollisuutta tulevaisuudessa.

Johtopäätökset

Tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajien käsityksiä opettajuudesta voidaan tarkastella kahden erilaisen opettajan työn orientaation kautta; perinteisen opettajan työn orientaation ja ammattikorkeakouluopettajan työn orientaation kautta (Simoila 1993).

Perinteiseen käsitykseen opettajuudesta on katsottu sisältyvän ajatus, että opettaja on pätevä tehtäväänsä, kun hän kykenee opettamaan opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot, jotka opiskelijoiden on tarkoitus omaksua. (esim. Rauste von Wright & von Wright 1994.) Opettaja on tällöin sisällön asiantuntija ja opetus on opettajajohtoista. Opettajien välinen yhteistyö ei ole tarpeellista, koska opettajan asiantuntijuus on yksilöllinen ominaisuus (Luukkainen & Wuorinen 2002; Tynjälä 2004, 2007).

Tuloksissa osa haastatelluista opettajista kuvaa asiantuntijuutensa kohdentuvan erityisesti opettamaansa substanssiin ja sen välittämiseen opiskelijoille. He kuvaavat opettajan työtä yksin puurtamisena, jossa opettaja opettaa ja opiskelija ikään kuin ottaa vastaan opetusta. Opetusta kehitetään, mutta myös kehittämistyössä opettaja kuvaa asiantuntemuksensa autonomiseksi ja sen kehittämisen omaksi toiminnakseen, jossa opetussuunnitelma ja opetuksen ajantasaisuus ovat keskiössä. Perinteisessä opettajan työn orientaatiossa nykyinen toiminta nähdään varsin tyydyttävänä eikä toiminnan uudelleenarviointiin katsota olevan tarvetta.

Opettajan toiminnan perusteet muodostuvat aiemman koulutuksen ja työkokemuksen mukanaan tuomista valmiuksista. Perinteisen opettajan työn orientaatiolle on ominaista ammattispesifinen opettajan osaaminen. Opettaja toimii pääasiassa yksin ja tärkeänä pidetään oman osaamisen välittämistä opiskelijoille. Työn kohteeksi ymmärretään opiskelija, jonka suoritukset ovat keskiössä.

Perinteinen opettajan työn orientaatio ei vastaa ammattikorkeakoulu-pedagogiikan haasteisiin eikä uudista opettajuutta ammattikorkeakoulu-kontekstissa. Orientaatio ei myöskään vastaa niitä valmiuksia, joita opettajat tarvitsevat toimiessaan tulevaisuuden muutosagenteina ja työelämän kehittäjinä. Perinteisen opettajan työn orientaation haaste näyttääkin kohdistuvan uuden ammattikorkeakouluopettajuuden ja perinteisen opettajuuden välille.

Tuloksissa on viitteitä myös ammattikorkeakouluopettajan työn orientaatiosta. Ammattikorkeakouluopettajan työn orientaatio muodostuu monialaisesta osaamisesta ja yhteisöllisestä toiminnasta. Opettaja on erilaisen yhteistyöverkoston rakentaja ja ylläpitäjä. Opettajan työn kohde on

opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja opiskelijan ohjaaminen ja työelämän kehittäminen. Ammattikorkeakouluopettajan työn orientaatio on johdettavissa oppimiskäsityksestä, jossa opettajan asiantuntijuus on paitsi oman asiantuntijuuden syvenemistä, myös sen suhteuttamista opiskelijoiden ja muiden yhteistyökumppaneiden osaamiseen (esim. Hakkarainen 2005). Tällöin oppiminen rakentuu yhteisölliselle toiminnalle ja siihen liittyy muutoksen hallinta (Engeström 2006). Ammattikorkeakouluopettajan työn orientaation haaste näyttäisi tämän artikkelin opettajien keskusteluanalyysin pohjalta kohdistuvan tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Hanke- ja projektiosaamisessa koetaan olevan vajetta, vaikka useat kokevat sen olevan sitä, mikä on ammattikorkeakoulun nykyinen tehtävä. Haasteena voidaan pitää myös toimintakulttuuria, joka ei tue riittävästi yhdessä tekemistä tai moniäänistä toimintaa, mikä on uuden opettajuuden edellytys.

Tuloksissa osa tämän tutkimuksen haastatelluista opettajista kuvaa asiantuntijuuttaan monialaisena osaamisena, johon sisältyvät oman alan osaaminen, pedagoginen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen, kehittämisosaaminen ja yhteistyöosaaminen. Opettajat toimivat erilaisissa verkostoissa ja toteuttavat opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa työelämää kehittäviä hankkeita ja projekteja. Näiden opettajien toiminnassa yhteisopettajuus on vallitseva käytäntö.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajan toimintajärjestelmän kaikki osatekijät ovat muuttumassa voimakkaasti. Tämä ilmenee opettajan roolin ja toiminnan epävarmuutena.

Pohdinta

Tässä artikkelissa tarkasteltiin ammattikorkeakoulun opettajien ajattelu- ja toimintamalleja. Haastattelussa mukana olleet opettajat olivat juuri aloittaneet kaikkien yksiköiden opettajille suunnatun 1½ vuotta kestävä koulutusprosessin. Tutkimuksen nähtiin luovan pohjaa opettajan työn yhteiselle kehittämiselle.

Kirjallisuuden pohjalta tarkasteltiin opettajuuden muutosta viimeisten vuosien aikana. Luotiin katsaus opettajan työn kuvan muutokseen ja kuvattiin ammattikorkeakouluopettajuudelle asetettuja vaatimuksia. Tutkimuksen empiirisessä osassa analysoitiin 22 opettajan käsityksiä työstään ja sitä, miten yhteisöllisyys näyttäytyy opettajien työssä. Haastatteluaineistojen perusteella muodostettiin kaksi opettajan työn orientaatiota:

Perinteinen opettajan työn orientaatio ja ammattikorkeakouluopettajan työn orientaatio.

Opettajan työhön liittyvä uuden opettajuuden haaste esiintyy voimakkaana kerätyssä keskusteluaineistossa. Perinteisen opettajan työn orientaation haaste kohdistuu uuden ammattikorkeakouluopettajuuden ja perinteisen opettajuuden välille. Orientaatiot ovat yhteydessä kahteen erilaiseen näkemykseen oppimisesta ja opettajan työnkuvasta. Toisen orientaation taustalla on ammattispesifinen osaaminen ja toisen taustalla monialainen osaaminen. Opettajan työn kohde ja myös tehtäväkuva nähdään erilaisena.

Haasteena voidaan pitää myös toimintakulttuuria, joka ei tue riittävästi yhdessä tekemistä tai moniäänistä toimintaa, mikä on uuden opettajuuden edellytys. Ongelmallisena voidaan pitää myös sitä, että alalla on kaksi erillistä kulttuuria: perinteinen opettajan kulttuuri ja ammattikorkeakoulun opettajan kulttuuri. Kumpikin työskentelee tahollaan, eivätkä kohtaa toisiaan (ks. Bereiter, 2002). Ammattikorkeakoulua kehitettäessä, onkin merkittävää pitää huoli siitä, että yhteisöllisen, työelämäyhteydessä toteutuvan pedagogiikan mahdollisuus toteutuu. Ammattikorkeakoulujen kehittämisessä on toiminnan tuloksellisuuden parantamiseksi ja myös koulutusalojen yhteen saattamiseksi muodostettu suurempia kokonaisuuksia. Jatkossa tulee pitää huoli siitä, että toiminnalle muodostuu matalat eri yksiköiden väliset rajat ja toimintaa ohjataan siten, että joustava ja yhteisöllinen toiminta mahdollistuu.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003

Argyris, C. & Schön, D. A. (1987). *Theory in practice*. San Francisco, London: Jossey Bass Publishers.

Auvinen, P. (2004). Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos 1992 - 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopistopaino. Joensuu 2004.

Bereiter, C. (2002) *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Engeström, Y. (2006). Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. *Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B, 2/2006*. Edita Prima Oy. Helsinki 2006.

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim). *Perspectives on activity theory*.

- Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. Cambridge
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Oy Edita Ab
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta - konsultit.
- Giddens, A. (1984). Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro
- Osaaminen murroksessa – työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen - seminaarissa 12.4.2005. Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus. Psykologian laitos. Helsingin yliopisto: Cambridge University Press.
- Harra, T. & Mäkinen, E. (2012). Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 7. 2012.
- Jaatinen, R. (2003). Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografisen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampensis 230. Tampere, Yliopistopaino.
- Kauppi, A. (2004). Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 187–212
- Kyllönen, M. (2011). Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. Learning and Instruction 5, 401–408.
- Leinonen, R. (2012) Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu 2012. Tampere: Juvenes Print.
- Luukkainen Olli - Wuorinen Jarkko: Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä PS-kustannus, 2002.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reich, R. (1995). Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt. Suom. Sami Kangasharju.

Helsinki: SITRA, Trantex-Kustannus.

Simoila, R., Harlamov, A., Launis, K., Engeström, Y., Saarela, O., Kokkinen-Jussila, M. (1993). Mallit, Kontaktit, tiimit ja verkot: Välineitä terveyskeskustyön analysointiin: Toimiva terveyskeskus - projektin viides osaraportti. Raportteja/ Stakes: 80/1993.

Simoila, R. (1991). Hoitohenkilökunnan työn sisällön ja mallien kehittäminen väestövastuisessa perusterveydenhuollossa. Julkaisussa Engeström, Y. ym. Terveyskeskusten uuden työtavan kehittäminen. Toimiva terveyskeskus - projektin osaraportti osa 2. Sosiaali - ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 7, 32-43. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005). Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Tutkimuslauseita 21.] Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M V Volanen (toim.): Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11-36.

Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2): 174-190.

Loppupohdinta

Päivi Kaljonen ja Merja Reijonen

Tämän julkaisun tarkoituksena on ollut kartoittaa ammattikorkeakoulun opettajien toimintakulttuuria, asiantuntijuuden pohjalla olevaa identiteettiä ja ajattelu- ja toimintamalleja. Tarkastelu on pohjautunut opettajilta kerättyyn ryhmäkeskusteluaineistoon.

Julkaisun artikkeleissa kuvataan, kuinka ammattikorkeakoulun nopeat ja jatkuvat muutokset näyttäytyvät arjen ristiriitoina ja opettajien moraalisisina kamppailuina sekä neuvotteluina ristiriitaisten asiantuntijuusidentiteettien ja työorientaatioiden välillä. Keskeinen kamppailu käydään perinteisen opettajidentiteetin ja orientaation ja ammattikorkeakoululle ylhäältä visioidun työelämän tutkijan ja kehittäjän identiteetin välillä. Kaikki julkaisun kolme artikkelia kertoivat, että ammattikorkeakoulussa ollaan matkalla uuteen, mutta sen ohjaaminen ja toteuttaminen on haastavaa.

Ryhmäkeskustelut paljastavat, että opettajien toiminta keskittyy paljolti ammattikorkeakoulun sisälle. Keskusteluissa korostuu oman toimialan tai lähityöyhteisön hyvä ilmapiiriä ja voimakas yhteisöllisyyden tunne sekä erillisyyks muista yksiköistä. Opettajat kokevat, ettei heidän asiantuntijuuttaan hyödynnetä ammattikorkeakoulun ulkopuolisessa avoimessa systeemissä. Näyttää, että opettajat on unohdettu tai unohtaneet itsensä ammattikorkeakoulun sisälle. Opettajat kokevat toimintakykynsä kapenevan. Kestävän ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin rakentuminen edellyttää kuitenkin systeemin sisäisen yhteisöllisyyden rinnalle aktiivista ulospäin suuntautuvaa vuorovaikutteista toimintaa. Tämä edellyttää, että koko henkilökunnan voimavarat ja osaaminen tulevat yhteiseen käyttöön. On tärkeää, että lähityöyhteisön ja organisaation ylimmän johdon tavoitteet ja toiminta ovat samansuuntaisia.

Oleellista on, että eri osaamisen alueet kohtaavat ja muodostavat yhteistyötä tehden ammattikorkeakoulun monimuotoisen ja –alaisen asiantuntijuuden. Tällainen synergian ja kollektiivisen asiantuntijuuden rakentuminen on ohjauksellinen haaste, samalla se on haaste opettajille itselleen. Yhdessä toistensa kanssa opettajat voivat kantaa vastuuta oman asiantuntijuutensa kehittämistä. Yhdessä he voivat perustella myös vas-

tavallankumouksellisia merkityksiä sille, millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus halutaan ylhäältä- ja ulkoapäin rakentaa.

Se kuinka hyvin olemme saaneet näiden kolmen artikkelin kautta vangituksi ammattikorkeakoulun opettajan todellisuutta, jää lopulta ammattikorkeakoulun opettajien itsensä arvioitavaksi. Toivomme keskustelun jatkuvan.