

KAIJA LIND

Joukoista joukkueeksi

– terveystieteen opettajien
kouluttautuminen ja osaamisen
jakaminen Turun ammatti-
korkeakoulussa

KAIJA LIND

Joukoista joukkueeksi

– *terveysalan opettajien kouluttautuminen ja osaamisen
jakaminen Turun ammattikorkeakoulussa*



Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 28

Turun ammattikorkeakoulu
Turku 2008

Kannen suunnittelu: Erkki Tuomi

ISBN 978-952-216-051-5 (painettu)
ISSN 1457-7917 (painettu)

ISBN 978-952-216-052-2 (verkkojulkaisu)
ISSN 1796-9964 (verkkojulkaisu)
<http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522160522.pdf>

Painopaikka: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere
Verkkojulkaisujen jakelu: <http://julkaisumyynti.turkuamk.fi>

TIIVISTELMÄ

Lind, Kaija

Joukoista joukkueeksi – terveysalan opettajien kouluttautuminen ja osaamisen jakaminen Turun ammattikorkeakoulussa / Kaija Lind. - Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 2008. - 168 s. - (Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia, ISSN 1457-7917 ; 28)

ISBN 978-952-216-051-5 (painettu)

ISSN 1796-9964 (verkkajulkaisu), ISBN 978-952-216-052-2 (verkkajulkaisu)

Julkaisu perustuu lisensointityöhön (Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta, ammattikoulutuksen tutkimus- ja koulutuskeskus).

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kuvata ja ymmärtää koulutusorganisaation osaamispääoman vahvistumiseen vaikuttavia tekijöitä selvittämällä ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtia ja valintoja. Terveysalan opettajien täydennys- ja lisäkouluttautumisen toteutumista tarkasteltiin suhteessa heidän itse arvioimaansa osaamiseen, organisaation toimintaa ohjaaviin strategioihin sekä yhteisön sisäisiin verkostoihin. Tutkimuksella haettiin myös vastausta siihen, vahvistuuko yhteisön kollektiivinen osaamispääoma yksilöllisen osaamisen jakamisella sekä miten osaaminen ja sen kehittämisen mahdollisuudet liittyvät opettajien työhyvinvointiin.

Tutkimuksen kohderyhmän muodosti Turun ammattikorkeakoulun terveysalan tulosalueen opettajakunta (n = 105). Opettajat sijoittuivat hallinnollisesti kolmeen koulutusohjelmakombinaatioon Turun ja Salon toimipisteissä. Lyhytaikaiset sijaiset rajattiin pois tutkimusjoukosta, johon jäi 99 opettajaa. Tutkimusaineisto koostui kolmesta osasta:

- 1) opettajien AMKOTA-koulustilastot vuosina 2004–2005,
- 2) opettajien laatimat raportit osallistumisestaan täydennys- tai lisäkoulutukseen vuoden 2005 aikana ja
- 3) kyselyaineisto, jolla selvitettiin tulosalueen sisäistä verkostoitumista sekä opettajien arvioita osaamisensa tasosta ammattikorkeakoulun ja tulosalueen strategioista nousevilla osaamisalueilla. Keväällä 2005 toteutettuun kyselyyn vastasi 67 opettajaa (68 %).

Tutkimusjoukko ryhmiteltiin koulutusohjelman, suoritettujen tutkinnojen ja opettajan virka-aseman mukaisiin ryhmiin. Kouluttautumisvalintoja tarkasteltiin ryhmittäin asiantuntijuus-, strategia- ja sosiaalisuusnäkökulmista. Kouluttautumisraporttien sisällöt analysoitiin ja luokiteltiin ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuuden mukaisiin kompetenssialueisiin (Helakorpi 2006). Kouluttautumisvalintojen ohjautumista sosiaalisuustekijän perustella selvitettiin verkostoanalyysillä. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä.

Tutkimustulosten mukaan opettajien kouluttautuminen perustuu ensisijaisesti henkilökohtaisiin kehittämistarpeisiin liittymättä yhdessä määriteltäviin kollektiivisen osaamisen vahvistamislinjauksiin. Itse arvioitu osaaminen ei näyttänyt ohjanneen kouluttautumisvalintoja, osaamista pyrittiin vahvistamaan ennestään vahvoilla henkilökohtaisilla osaamisalueilla. Opetustyön sisältö ja viiteryhmä ohjasivat kouluttautumisen suuntautumista ja -aktiiviteettia. Osaamisen jakaminen ei ollut kovin yleistä, huo-

limatta organisaation tiimirakenteesta. Jonkin verran ilmeni kouluttautumisen ohjautumista ja osaamisen jakamista oman lähipiirin kanssa samansuuntaisesti. Tutkijakoulutetut opettajat olivat muita vähemmän aktiivisia osaamisensa jakamisessa. Muihin opettajiin verrattuna he olivat myös oletettua useammin ulkokehällä työyhteisön sisäisissä verkostoissa.

Työtehtävän edellyttämä osaaminen on merkittävää työhyvinvoinnin takaamiseksi. Osaamisvajaiden tunnistaminen ja olemassa olevan osaamisen saaminen ”yhteiseen käyttöön” kollektiivisen osaamispääoman vahvistamiseksi osoittautuivat tämän tutkimuksen perusteella keskeisiksi haasteiksi tulevaisuuden tuottavan ja kilpailukykyisen ammattikorkeakoulutuksen tarjoamiseksi.

Asiasanat: ammattikorkeakoulut, asiantuntijuus, henkinen pääoma, osaaminen, strategia, työhyvinvointi, täydennyskoulutus, verkostoituminen.

SISÄLTÖ

ESIPUHE

9

I JOHDANTO

10

OSA I TEORIAKEHYS JA TUTKIMUSKOHTEN KUVAUS

13

2 OPPIMINEN JA OSAAMINEN MENESTYSTEKIJÖINÄ

13

2.1 Osaaminen kehittyvissä organisaatioissa

13

2.2 Osaamisen kasvava yhteisöllisyys – organisaatiokulttuurinen muutos

17

3 AMMATILLINEN ASiantuntijuus JA SEN KEHITTYMINEN

20

3.1 Asiantuntijaorganisaation piirteitä

21

3.2 Ammattikorkeakoulu asiantuntijayhteisönä

22

3.2.1 Ammattikorkeakoululaitoksen kehitys Suomessa

23

3.2.2 Osaamisen kehittyminen ammattikorkeakoulun tehtävänä

28

3.2.3 Ammattikorkeakoulun opettajan kompetensseista

31

3.2.4 Muuttuva opettajuus ammattikorkeakoulussa

35

4 STRATEGIAT OSAAMISPÄÄOMAN KASVUN EDELLYTYKSIINÄ

39

5 OSAAMISEN JA SOSIAALISEN PÄÄOMAN VUOROVAIKUTUS ORGANISAATIOSSA

43

5.1 Organisaation sisäisen rakenteen ja toimintatapojen yhteys osaamisen ja tiedon jakautumiseen

45

5.2 Osaamispääoma, tuottavuus ja työhyvinvointi koulutusorganisaatioissa

47

6 AMMATTIKORKEAKOULUN ASiantuntijayhteisö TUTKIMUSKOHTENA

51

6.1 Ammattikorkeakoulutuksen kehitys Turussa

51

6.2 Strategiset lähtökohdat Turun ammattikorkeakoulun toiminnassa

55

6.2.1 Kokonaisstrategia toiminnan ohjaajana

55

6.2.2 Terveysalan tulosalueen strategiset valinnat

58

6.3 Turun ammattikorkeakoulun Terveysalan tulosalue asiantuntijayhteisönä

61

OSA II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

65

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

65

7.1 Tutkimusmalli

65

7.2 Tutkimusongelmat

65

8 TUTKIMUSPROSESSI JA METODOLOGISET VALINNAT	68
8.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineistot	68
8.2 Tutkimusaineistojen muodostuminen ja käsittely	70
8.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat	76
8.3.1 Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä	76
8.3.2 Terveysalan opettajien kouluttautumisvalintojen tutkiminen	77
8.3.3 Analyysi- ja tilastolliset menetelmät	78

OSA III	TUTKIMUSTULOKSET	81
----------------	-------------------------	----

9 OSAAMISEN KEHITTYMINEN ASIAANTUNTIJA-ORGANISAATIOSSA	81
9.1 Opettajien koulutustausta ja muodollinen kelpoisuus	82
9.2 Opettajien ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittyminen	83
9.2.1 Täydennys- ja lisäkoulutusaktiivisuus sekä kouluttautumisen suuntautuminen	84
9.2.2 Täydennys- ja lisäkouluttautumisen perustelut ja toteutuminen	85
9.3 Opettajien ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen kompetenssilähtökohdat	90
9.3.1 Substanssiosaaminen	90
9.3.2 Pedagoginen osaaminen	93
9.3.3 Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	96
9.3.4 Työyhteisöosaaminen	98
9.3.5 Yhteenveto ja johtopäätökset	99
9.4 Opettajien asiantuntijuuden kehittämisen strategialähtökohdat	103
9.4.1 Strategiat opettajan asiantuntijuuden ja työn tukena	104
9.4.2 Strategialähtökohdat opettajien kouluttautumisessa	106
9.4.3 Yhteenveto ja johtopäätökset	109
9.5 Osaaminen ja verkottuminen asiantuntijayhteisön resursseina	109
9.5.1 Verkottumisen käytännöt ja sisältö, osaamisverkostot ja tiimiytyminen	110
9.5.2 Verkostoaktiivisuus ja kouluttautumisen lähtökohdat	113
9.5.3 Osaamispääoman vahvistuminen ja osaamisen jakaminen koulutusohjelman mukaan	115
9.5.4 Verkostoituminen, kouluttautuminen ja osaamisen jakaminen opettajien tutkintojen mukaan	119
9.5.5 Kouluttautuminen, verkostoituminen ja osaamisen jakaminen virka-aseman mukaan	122
9.5.6 Yhteenveto ja johtopäätökset	126
9.6 Organisaatiokulttuurin kehittyminen ja työhyvinvoinnin lisääntyminen osaamista johtamalla	130

OSA IV	TULOSTEN TARKASTELU JA DISKUSSIO	134
	10 JOHTOPÄÄTÖSTEN KOKOAMINEN JA POHDINTA	134
	10.1 Pohdintoja tutkimustulosten luotettavuudesta	135
	10.2 Tavoitteena kollektiivinen osaaminen ja työhyvinvointi	138
	10.3 Opettajaosaaminen tulevaisuuden ammattikorkeakoulussa?	145
LÄHTEET		147
LIITTEET		163
	Liite 1. Terveysalan tulosalueen painopisteet ja niistä johdetut ydinosaamisalueet (osaamisen arviointi)	163
	Liite 2. Turun ammattikorkeakoulun organisaatio	164
	Liite 3. Muuttajat (1–47) ja niiden jakaumat	165
KUVIOT JA TAULUKOT		
	Kuvio 1. Kollektiivisen osaamisen kehittyminen	17
	Kuvio 2. Suomen koulutusjärjestelmä	23
	Kuvio 3. Ammattikorkeakouluopiskelijat koulutusaloittain vuonna 2005	26
	Kuvio 4. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja suoritettujen tutkintojen määrien kehitys Suomessa.	27
	Kuvio 5. Ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuden osa-alueet	32
	Kuvio 6. Ammattikorkeakoulun opettajan ammatillinen osaamispääoma ja sen kehittämiseen vaikuttavat tekijät	34
	Kuvio 7. Strategiat kollektiivisen osaamisen kehittymisen perustana	42
	Kuvio 8. Tuottavuus ja hyvinvointi työyhteisössä	46
	Kuvio 9. Tiedon ja osaamisen johtamisen kaksi sukupolvea	47
	Kuvio 10. Turun ammattikorkeakoulun opiskelijamäärän kehitys vuosina 1992–2005	52
	Kuvio 11. Turun ammattikorkeakoulussa suoritettujen tutkintojen määrän kehitys vuosina 1996–2005	53
	Kuvio 12. Turun ammattikorkeakoulun opiskelijat koulutusaloittain vuonna 2005	54
	Kuvio 13. Turun ammattikorkeakoulun opettajien suorittamien tutkintojen määrän kehitys 1997–2005	55
	Kuvio 14. Turun ammattikorkeakoulun kokonaisstrategia ja osastrategiat	57
	Kuvio 15. Turun ammattikorkeakoulun strategiakartta (vuonna 2005)	58
	Kuvio 16. Tutkimusaineistojen muodostuminen	71
	Kuvio 17. Turun ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opettajien suorittamat tutkinnot ja niiden kehitys 1997–2005	82
	Kuvio 18. Henkilökohtaista kehittymistä tukevaan koulutukseen hakeutumisen perusteiden kasautuminen	86

Kuvio 19. Koulutukseen hakeutumisen perustelut opettajaryhmittäin	87
Kuvio 20. Päivittäisen yhteistyön verkostot koulutusohjelmaryppäissä	116
Kuvio 21. Osaamisen jakamisen verkostot koulutusohjelmaryppäissä	119
Kuvio 22. Päivittäisen yhteistyön verkostot suoritettuna tutkinnon mukaan	121
Kuvio 23. Osaamisen jakamisen verkostot suoritettuna tutkinnon mukaan	122
Kuvio 24. Päivittäisen yhteistyön verkostot virka-aseman mukaan	123
Kuvio 25. Osaamisen jakamisen verkostot virka-aseman mukaan	125

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan opettajien suorittamien tutkintojen kehitys Suomessa (Turussa) 1999–2005	36
Taulukko 2. Terveysalan tulosalueen opettajan kompetenssien ja osaamisen arviointikohteet (Helakorven mallia mukaillen)	64
Taulukko 3. Terveysalan tulosalueen päätoimiset opettajat koulutusohjelma-kombinaation ja tutkinnon mukaan, 31.12.2004 tilanne	68
Taulukko 4. Tutkimusjoukko sekä kyselyyn vastanneet ja vastaamatta jättäneet kyselyajankohdan (toukokuu 2005) tilanteen mukaan	74
Taulukko 5. Opettajien ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen osaamisalueittain v. 2005, kouluttautumisasiirien mukaan	85
Taulukko 6. Osaamisarvion, kouluttautumisasiirien lähtökohtien sekä toteutuneiden koulutusten väliset korrelaatiot	89
Taulukko 7. Yhteistoiminta ja tiedon jakaminen terveysalan tulosalueella	111
Taulukko 8. Opettajien verkostoaktiivisuus ja osaamisen jakaminen	111
Taulukko 9. Opettajan kouluttautumisasiirien lähtökohdat ja verkostoaktiivisuus	114
Taulukko 10. Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussisällön ja opettajan koulutusohjelmakombinaatioon kuulumisen mukaan	117
Taulukko 11. Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussisällön ja opettajan suorittaman tutkinnon mukaan	121
Taulukko 12. Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussisällön ja virkanimikkeen mukaan	124

ESIPUHE

Käsillä oleva julkaisu perustuu Tampereen yliopistossa hyväksytyyn lisensiaatintutkimukseeni ”Kohti kollektiivista osaamista ja työyhteisön hyvinvointia”. Tutkimus sai alkunsa mielenkiinnostani opetushenkilöstön työhyvinvoinnin ylläpitämiseen ja kehittämiseen jatkuvan muutoksen ja osaamisvaatimusten kasvun keskellä. Työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen kohdistuvat uhat ovat yleisiä useissa työyhteisöissä. Ammattikorkeakoulujärjestelmän käynnistyminen Suomessa 1990-luvulla aiheutti paineita opettajille, joiden tuli sekä uudelleen koulutautua muodollisesti kelpoisiksi että oppia toimimaan uudellisissa toimintaympäristöissä ja -malleissa korkeakoulusektorilla. Tämä on vaatinut, ja vaatii edelleenkin, systemaattista ja aktiivista täydennyskoulutautumista. Lisähaasteita ovat vuosien mittaan tuoneet koulutukselle asetetut lisääntyneet tehokkuusvaatimukset ja ammattikorkeakoululain määrittelemät tehtävät uusine osaamisvaatimuksineen.

Tutkimuksessani osoittautui tarkoituksenmukaiseksi lähestyä tapaustutkimuksen luonteisesti omaa työyhteisöäni, Turun ammattikorkeakoulun terveysalan tulosaluetta. Sen opettajakunta muodosti tutkimukseen soveltuvan yhteisön, jossa tutkimustuloksia voidaan konkreettisesti hyödyntää. Opettajaosaaminen ja osaamisen jakamisen mallit muodostavat koulutusyhteisön kollektiivisen osaamispääoman, jonka arvo ja taso mitataan koulutuksen tuloksella – ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden asiantuntijoiden ammattitaidolla. Laadukkaan koulutuksen ja osaamisen turvaamiseksi yksittäisten opettajien tai pienryhmien osaaminen on saatava yhteiseen käyttöön. Määrätietoinen, yhteisiin linjauksiin tukeutuva ”joukkuepeli” tuottaa paremman lopputuloksen kuin pelkästään yksilöinä tai erillisinä joukkoina toteutuva työskentely.

Turun ammattikorkeakoulussa merkittävin panos tutkimustyöni onnistumiselle oli terveysalan tulosalueen opettajilla, jotka antoivat tutkimuksen käyttöön sekä mielipiteensä että tiedot koulutautumisvalinnoistaan. Tutkimuksen valmistumiseen on huomattavasti vaikuttanut rehtori Juha Kettusen kannustava ja kiinnostunut suhtautuminen. Koulutussuunnittelija Jouni Hautalan ja koulutuspalvelupäällikkö Mauri Kantolan asiantuntemus oli keskeistä organisaation sisäisten vuorovaikutusverkostojen tarkastelussa. Tutkimuksen julkaisuasuun saattamisen viimeistelystä on vastannut suunnittelija Johanna Saarinen.

Hyvien ystäväieni muodostama piiri – ”Mamsellit” – on kaikkien tutkimusvuosien aikana jaksanut kannustaa, ylläpitää huumoria ja vetänyt aina välillä ihmisten ilmoille. Heille olen tästä kestäneestä ystävydestä syvästi kiitollinen.

Turussa 8.5.2008

Kaija Lind

I JOHDANTO

Asiantuntijaorganisaatioissa tieto ja osaaminen, aineeton pääoma, korostuvat kaikessa toiminnassa, ne muodostavat toiminnan perustan. Ammattikorkeakoulun opettajan työssä yhdistyvät työelämän ammatteihin liittyvän tiedon ja osaamisen sekä asiantuntijuuden ajantasaisuuden vaatimukset. Asiantuntijatiedon kehittyminen, uuden tiedon tuottaminen ja osaamisen jakaminen ovat ydinkysymyksiä ammattikorkeakoulun toiminnassa. (Rissanen 2004.)

Koulutusorganisaatiot elävät Suomessa tänä päivänä monien uhkien alaisina. Pienenevät ikäluokat haastavat oppilaitokset kilpailutilanteeseen, jossa on kyettävä vastaamaan opiskelijaksi hakeutuvien odotuksiin, heikentämättä koulutuspalvelun laatua. Ammattiosaamiseen tähtäävässä koulutuksessa, perustutkinnoista aina yliopistollisiin loppututkintoihin ja edelleen korkeakoulujen jatkotutkintoihin saakka, korostuvat kiihkeästi muuttuvan ja kehittyvän työelämän osaamisvaatimukset. Nämä osaamisvaatimukset puolestaan sisältävät tietyn työtehtävän tieto- ja osaamisvaatimuksen lisäksi ”uusia”, esimerkiksi vuorovaikutustaidot, ryhmätyöskentelytaidot, stressinsietokyky, luovuus, innovaatiotaidot, ajankäytön hallinta, priorisointikyky, reflektiivisyys, joustavuus, ennakkointikyky, rohkeus jne. Tiivistettynä voisi ilmasta, että ammatillisiin tehtäviin johtavan koulutuksen on annettava opiskelijoille sellaiset valmiudet, joilla he pärjäävät nykyisissä ja tulevaisuuden jatkuvassa muutoksessa ja innovaatiovaatimuksessa elävissä työelämän organisaatioissa. Myös koulutusorganisaatiot ovat siis vastaavien haasteiden edessä; muutos on jatkuvaa ja opettajien osaamisen on kehityttävä vastaamaan jatkuvasti muuttuvia vaatimuksia.

Muutokseen sopeutuminen on sitä vaivattomampaa, mitä paremmin organisaation henkilöstö on valmisteltu muutokseen, välttämättömät muutosprosessit perusteltu ja muutoksen seurauksena tulevat osaamistarpeet kartoitettu. Henkilöstön sitoutuminen organisaation muuttuviin tavoitteisiin ja strategioissa ja toimintasuunnitelmissa määriteltyihin arvoihin, painopisteisiin ja visioihin edellyttää siis suunnitelmallista muutosprosessin ohjaamista ja koko henkilöstölle tarjottavaa mahdollisuutta vaikuttaa muutoksen aiheuttamiin toimintojen kehittämismenetelmiin.

Osaamisen onnistunut johtaminen ja osaamisen optimaalinen kohdentaminen on yksi tämän päivän menestystekijöistä organisaatioissa, joiden on yhä kiihtyvällä vauhdilla kyettävä sopeutumaan uusiin vaatimuksiin ja haasteisiin. Muutoksen pysyvyys ja ainakin näennäisesti jatkuva kiihtyminen on organisaatioissa arkipäivää. Mikäli tämän ”normaalitilan” lisäksi tapahtuu organisaatioissa suuria uudistuksia rakenteissa, toimintatavoissa, hallintojärjestelmissä jne., kokee henkilöstö työhyvinvointia uhkaavaa epävarmuutta. Erityisesti tämä korostuu asiantuntijaorganisaatioissa, joissa muutoksen yhteydessä usein myös henkilöstön osaamisen taso ja laatu joutuu tarkastelun kohteeksi.

Oppivan organisaation asiantuntijatyö perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tiedon ja osaamisen jakamiseen sekä kollektiiviseen oppimiseen asiantuntijoiden muodostamissa työyhteisössä (Palonen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen. 2004). Työryhmässä toimiminen edellyttää jatkuvaa sosiaalista kanssakäymistä, ja sitä kautta organisaation tavoitteiden sisäistämistä ja sen arvoihin sitoutumista (vrt. esim. Ylöstalo 1999, Putnam 2000). Nämä kysymykset ovat tulleet esiin myös koulutusorganisaatioissa, jotka ovat uudenlaisten johtamista koskevien paradigmojen edessä (mm. Salo 1999; Huuhka 2004; Antikainen 2005).

Ammattikorkeakoulu asiantuntijaorganisaationa tarjoaa parhaimmillaan osaamisyyhteisön verkoistoinen, missä yhteisöllisen kehittymisen mahdollisuudet ovat hyvät (Nikander 2003, 277). Yhteisön osaaminen lisääntyy siihen kuuluvien yksilöiden osaamisen vahvistuessa, mitä puolestaan työyhteisön hyvinvointi edistää. Terve työyhteisö luo vahvan perustan ulkopuolelta tuleviin muutosvaatimukseen ja -haasteisiin vastaamiseen ja tarjoaa mahdollisuuden myös muutosten läpiviennille ilman koettuja uhkia. (Beer, Voelpel, Leibold & Tekie 2005.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja kuvata Turun ammattikorkeakoulun terveysalan opettajien oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi tekemiä täydennys- ja lisäkoulutautumisvalintoja sekä niiden merkitystä Terveysalan tulosalueen kollektiivisen osaamisväestön vahvistumisessa. Tarkastelun viitekehyksen muodostavat toisaalta koulutusalan työelämästä nousevat osaamisvaatimukset ja toisaalta ammattikorkeakoulun taholta määritellyt toiminnalliset ja osaamisen kehittämisen painopisteet. Tässä keskitytään erityisesti Terveysalan tulosalueen sisäisiin rakenteellisiin ratkaisuihin, opettajien osaamisen kehittämisen lähtökohtiin sekä sosiaaliseen verkostoitumiseen. Ammattikorkeakoulun tulee olla edelläkävijä ajantasaisen ja visionäärisen osaamisen asiantuntijana kaikilla mainituilla alueilla. Siksi tässä tutkimuksessa lähestytään näitä ensisijaisesti opettajien oman osaamisensa kehittämiseksi toteuttamien koulutautumisvalintojen kautta.

Opettajan tehtävä ammattikorkeakoulussa edellyttää tiettyä muodollista kelpoisuutta ja sen hankkimiseksi suoritettavaa koulutautumista. Tähän yhteyteen kuuluvat myös työelämästä nousevat osaamisvaatimukset, joiden kehittyminen koulutuksen aikana on mahdollistettava opiskelijoille. Opettajan tehtävänä on edistää opiskelijoiden ammatillista kasvua ja ammatillista osaamista. Tämä edellyttää opettajalta oman osaamisen jatkuvaa ylläpitämistä kaikilla opettajaosaamisen osa-alueilla.

Ammattikorkeakoulu on määritellyt strategiassaan toiminta-ajatuksensa sekä visionsa ja niiden pohjalta ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet ja kehittämisen painopisteet. Kokonaisstrategian ohella on täsmennettyjä osatoimintostrategioita, jotka ohjaavat ko. toimintoja myös opetuksen tulosalueilla. Opetuksen tulosalueet, joista Terveysala on yksi, ovat laatineet omat strategiansa yhteiseen strategiaan pohjautuen. Kehittämisen painopisteet ja operatiivinen suunnittelu ovat konkretisoituneet tulosalueiden

toimintasuunnitelmissa ja niiden tehtävänä on mm. ohjata tulosalueen osaamispääoman kehittymistä tavoitteiden suuntaisesti.

Terveysalan tulosalue toimii sisäisesti verkostoituneena. Opettajatiimit työskentelevät intensiivisissä ryhmissä. Tarkoituksena on, että tiimi/ryhmä arvioi omia osaamistarpeitaan ja määrittelee kouluttautumistarpeita yksilöllisesti siten, että tiimin jäsenen kouluttautumisella vahvistetaan koko tiimin osaamispääomaa.

Opettajilla on myös henkilökohtaisia tarpeita kouluttautumisensa suuntaamiseen, keskeistä on ammattikorkeakoulun opettajan virkoihin määriteltyjen muodollisten kelpoisuusvaatimusten täytyminen tarvittaessa. Myös opettajan henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet voivat ohjata kouluttautumisvalintoja. Lisäksi tulee huomioida, että organisaatiossa on merkittäviä rakenteellisia tekijöitä, mm. talous, jotka osaltaan vaikuttavat kouluttautumismahdollisuuksiin.

Henkilöstön osaaminen on se asiantuntijayhteisön pääoma, jonka avulla ydintavoitteen päästään silloin, kun organisaation rakenteelliset, toiminnalliset ja johtamiseen liittyvät strategiat kaikilta osin tukevat kokonaisuutta.

Tutkimuksen toivotaan antavan ajatuksia osaamisen johtamiseen: miten osaamispääoman vahvistumista voidaan työyhteisössä suunnata määriteltyjen tavoitteiden ja osaamisvaatimusten mukaisesti.

OSA I TEORIAKEHYS JA TUTKIMUSKOHTEN KUVAUS

2 OPPIMINEN JA OSAAMINEN MENESTYSTEKIJÖINÄ

2.1 OSAAMINEN KEHITTYVISSÄ ORGANISAATIOISSA

Oppimisesta osaamiseen etenevää prosessia sekä osaamisen kehittämistä voidaan tarkastella sekä yksilön että organisaation näkökulmasta. Keskeistä kuitenkin on, että yksilön oppiminen ainakin helpottuu ja tehostuu, mikäli organisaatio täyttää oppivan organisaation tunnusmerkit. Oppivassa organisaatiossa työskenteleville muodostuu parhaassa tapauksessa positiivinen oppimishalukkuus, ”tekemisen meininki” ja sisäinen yrittäjäjys. Tätä voidaan kutsua myös oppimis- ja kehittämismyönteiseksi ilmapiiriksi, mitä yleisesti pidetään keskeisenä oppivan organisaation piirteenä.

Kun lähestytään oppimista ja osaamista organisaatio- tai työryhmätasolla, on ajatuksellisesti erotettava toisistaan käsitteet ’oppiva organisaatio’ ja ’organisaation oppiminen’. Yang, Watkins & Marsick (2004) kuvaavat eroa seuraavasti: oppivan organisaation tunnuspiirteinä on jatkuvan koulutautumisen ja osaamistarpeisiin vastaamisen keinojen kehittäminen, tavoitteiden asettaminen näille ja tietoinen pyrkimys näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Organisaation oppimisessa puolestaan korostuvat kollektiiviset oppimiskokemukset sekä tietojen ja kehittämistaitojen hankkiminen.

Edellä mainittu määrittely perustuu osittain Örtenbladin (2002) kehittämään typologiaan, jolla hän pyrki määrittelemään neljä erilaista lähtökohtaa oppivan organisaation tarkasteluun. Ensimmäinen on perinteinen organisatorisen oppimisen näkökulma, jolle keskeistä on tiedon varastointi. Oppiminen nähdään olemassa olevan tiedon soveltamisena. Toisena näkökulmana on työssä oppiminen, eli oppiva organisaatio syntyy siitä, että ihmiset oppivat työtä tehdessään. Kolmannen näkökulman muodostaa oppiva ilmapiiri, eli oppiva organisaatio nähdään yksilöiden oppimisen tukijana ja edistäjänä. Neljänneksi näkökulmaksi Örtenblad määrittelee oppivan organisaation joustavat oppimISRakenteet. (Örtenblad 2002.)

Mikäli oppivaa organisaatiota pidetään ideologisesti hyvänä, kuten yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on havaittavissa, tulisi sen siis toimia siten, että kaikki edellä mainitut näkökulmat olisivat organisaatiossa tunnistettavissa (esim. Senge 1997; Wenger 1998).

Watkinsin ja Marsickin (1999) mukaan oppiva organisaatio on sellainen, joka oppii jatkuvasti sekä muokkaa ja kehittää itseään. Oppiminen on jatkuva, strateginen prosessi, joka integroituu työhön ja kehittyy sen ohessa. He ovat kehittäneet mittarin, jonka

avulla voidaan arvioida sitä, miten organisaatio tukee ja hyödyntää oppimista yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Sen avulla on mahdollista edelleen kehittää organisaation ja sen jäsenten oppimista ja tuottavuutta. Mittari rakentuu seuraaviin heidän määrittelemiinsä oppivan organisaation ulottuvuuksiin:

- jatkuvien oppimismahdollisuuksien tarjoaminen
- dialogin ja sisäisen arvioinnin mahdollistaminen ja edistäminen
- yhteistyön ja tiimioppimisen edistäminen
- järjestelmän luominen osaamisen jakamiseen
- henkilöstön rohkaiseminen ja valtaistaminen kokonaisuuksien havaitsemiseen ja hallintaan
- organisaation kytkeminen ympäristöönsä
- strategisen johtamisen kehittäminen oppimista tukeväksi.

(Marsick & Watkins 2003; ks. myös Chermack, Lynham & van der Merwe 2006.)

Määrittely kattaa myös Örtenbladin typologian kaikki näkökulmat ja kuvaa yleisimmin oppivan organisaation piirteiksi esitetyt ominaisuudet. Senge (1997, 3–5) korostaa oppivassa organisaatiossa muutoksen hyväksymistä ja organisaation ominaisuuksien kehittämistä siten, että väistämättömiin muutoksiin on helppo sopeutua. Organisaatio on aina sidoksissa ympäristöönsä ja sidosryhmiinsä. Siksi sitä tuleekin tarkastella niiden osana. Menestymisen edellyttämät ideat ja strategiat syntyvät kuitenkin organisaation sisällä. Niiden hyödyntäminen edellyttää työntekijöiden itsenäistä ajattelua ja toiminnallista vastuuta ja vapautta, mutta myös yhteistyön ja yhteisen näkemyksen kehittymisen mahdollisuutta sekä yhdessä oppimista.

Informaatioyhteiskunnassa yksilön strategiat tulevat yhä tärkeämmiksi, mutta niiden tulee olla samansuuntaisia organisaation strategian kanssa. Strategiatyön merkitys organisaatioissa kasvaa ja valtaa jaetaan enemmänkin asiantuntijuuden kuin hierarkkisen aseman perusteella. Tietoyhteiskunta edellyttää avointa tiedonkulkua, prosessien läpinäkyvyyttä, nopeaa informaation kulkua, kollektiivista ongelmien ratkaisua ja virtuaalista, sähköistä viestintää kaikilla aloilla ja tasoilla. Tällaisen organisaation edellytyksenä on jatkuva oppiminen, uudistuminen. Organisaation tasolla tärkeänä tehtävänä on konkretisoida oppiminen sekä yksilön että organisaation oppimisen näkökulmasta. (Senge 1997, 139–141; EU 2001; Sydänmaanlakka 2001, 51–57.)

Läpikäyvänä ajatuksena tämän päivän organisaatioissa on elinikäisen oppimisen haaste. Tietoteknisten taitojen kehittäminen ja ajan tasalla pitäminen on kaikkien alojen tarve tulevaisuudessakin. Erilaisten innovaatioiden, uudistusten, kehittämistehtävien ja projektien läpivienti organisaatiossa vaatii suunnittelua, tiedottamista, suostuttelua ja yhteistä päätöksentekoa sekä vakiintuneen toiminnan arviointia. Innovaatioiden läpivienti ei ole aina itsestäänselvyys, vaan innovaatiot voivat tulla myös torjutuiksi. Tärkeimpiä innovaatiovalmiutta heikentäviä tekijöitä, joihin tulee kiinnittää huomiota oppivaa organisaatiota johdettaessa, ovat valmistelun heikkous, muutosvastarinta ja epä-

suotuisa ilmapiiri. (Nonaka & Takeuchi 1995, 6; Kolehmainen 1997; Ruohotie & Honka 1999, 157–161; EU 2001.)

Kompetenssien uudistaminen ja uudelleen kohdentaminen on nykypäivän työyhteisöissä välttämätöntä. Organisaation sisällä olemassa oleva osaaminen ja sen optimaalinen hyödyntäminen muodostavat hyvän lähtökohdan kehittämislle. Osaamisen ja sen aktiivisen kehittämisen palkitseminen on yksi keino motivoida työyhteisöä ja sen jäseniä laajentamaan ja syventämään osaamistaan edelleen. Kehittämällä organisaation sisäistä dynamiikkaa, vuorovaikutusmekanismeja, sisäisiä toimintatapoja jne., tuetaan eri-ikäisten ja erilaisessa sitoutumisvaiheessa olevien työntekijöiden edellytyksiä toimintaympäristön muuttumisen oivaltamiselle. Yhteinen ajattelu- ja toimintaperusta edellyttää jatkuvaa ja avointa oletusten, odotusten, kokemusten, mielikuvien ja tietojen aktiivista jakamista ja vaihtamista. Organisaation sisäisen keskustelukulttuurin tukeminen on erityisen keskeinen osa johtamista. (Linkola 1999, 5–6; Ruohotie & Honka 1999, 71–72; Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 122–126.)

Hiljainen tieto – kokemukseen, toimintakulttuuriin ja -ympäristöönkin liittyvä tieto – elää vahvasti henkilökohtaisella tasolla organisaation muuttuessa. Hiljaista tietoa tulee arvostaa, eikä pyrkiä mitätöimään sitä kiihkeimmässäkään muutosvaiheessa. Kokemuksesta, osaamisen tunteesta, tiedon ja toiminnan vaikka alitajuisestakin tuttuudesta kumpuaa sitä voimaa, joka auttaa työyhteisöä kestämaan vaurioita ympärillä tapahtuvat suuretkin rakenteelliset ja toiminnalliset muutokset. (Nonaka & Takeuchi 1995, 61–62, 225; Ruohotie 2000, 256–257; Hämäläinen ym. 2002, 122–126.)

Organisaation elinvoimaisuutta ja kilpailukykyä on kuvattu mm. käsitteillä ”fit” (dynaaminen, hyväkuntoinen, ”timmi”) tai ”fitness”. Esimerkiksi Beer ym. (2005) esittävät edellytyksenä tehokkaalle, hyväkuntoiselle organisaatiolle seuraavia ominaisuuksia: sen strategisten tavoitteiden tulee olla linjassa toimintaympäristön kanssa, organisaation osaamisen vastata strategisiin määrittelyihin, organisaation rakenteen ja toimintakulttuurin tulee synkronoitua osaamiseen ja johtamisen puolestaan organisaation rakenteeseen. Kaikkien näiden ominaisuuksien tulee olla linjassa keskenään ja niiden keskinäinen synergia on olennaista organisaation menestymiselle. (Beer ym. 2005.)

Dynaamisissa organisaatioissa osaaminen on aina keskiössä. On sitten kyse yksilöstä, työryhmästä tai koko organisaatiosta, osaaminen ja sen johtaminen kytkeytyvät olennaisesti ja suoraan kuhunkin työntekijään. Rakenteiden ja toimintaympäristöjen linjakuus ja toimivuus eivät riitä tuottavan ja laadukkaan tuloksen saavuttamiseen, ellei organisaatiossa ole yksilötasolla ja kollektiivisesti riittävää osaamista ja sen oikeaa kohdentamista. Kun koko rakennelma toimii ja on tasapainossa, varmistuu myös työyhteisön hyvinvointi, mikä puolestaan lisää sitoutumista organisaatioon ja tuloksen laatua. Kun organisaation rakenteisiin kohdistetaan suuria muutoksia, on tiedon luominen erityisen tärkeää. Vain tiedon ja osaamisen avulla voidaan organisaation joustavuus taata. Ruohotie (2000, 257–264) kuvaa joustavia organisaatiomalleja, joiden keskeisenä

elementtinä kehittyäkseen on yhteinen tieto toiminnan päämääristä ja tavoitteista. Rakenteet voivat vaihdella. Voidaan luoda erilaisia malleja sisäiselle organisoitumiselle, mutta kuitenkin tarvitaan ihmiset, jotka luovat, muovaavat ja välittävät tietoa organisaation eri yksiköiden välillä. Näiden ihmisten välinen reflektio mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen ja tästä edelleen muotoutuu organisaation toimintakulttuuri ja syntyy uutta sekä hiljaista että eksplisiittistä tietoa. Uusien välineiden ja vaikutusmekanismien luominen on osa uudistavaa eli transformatiivista oppimista. (Ruohotie 2000, 253.)

Nonaka ja Takeuchi (1995, 224–226) ovat korostaneet kulttuuritekijöiden merkitystä ja pitävät tärkeänä ottaa ne huomioon organisaatioiden oppimisessa, uuden tiedon luomisessa ja jakamisessa. He ovat myös esittäneet, että organisaation tiedon luomisen prosessi on päättymätön. Sosialisaaion kautta hiljainen tieto siirtyy työyhteisössä eteenpäin. Kun tämä tieto otetaan keskusteluun, vuorovaikutukseen ja näin käsitteellistetään, se ulkoistuu arvioitavaksi. Hyväksi ”havaittu” tieto puolestaan yhdistetään ennestään olevaan tietoon, mahdollisesti uudessa kontekstissa ja näin vähitellen tämä ”uusi” tieto joko sisäistyy toimintakulttuuriin hiljaisena tietona tai avautuu uusiksi tuotteiksi, palveluiksi tai muiksi organisaation toiminnan kannalta keskeisiksi muutoksiksi. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59–61, 70–73; Ruohotie 2000, 264–268; Ruohotie 2001.)

Tiimi tai yksilökään ei voi oppia ellei se tunne toimintaympäristöään ja sitä tavoitekokonaisuutta, mihin oman toiminnan tavoitteet tulee sisällyttää. Tämän varmistamiseksi tarvitaan johtamista. Johtajan on oltava paitsi suunnittelija, visionääri ja strategi myös opettaja. Opettajan roolissa johtaja tukee henkilöstöä tarkastelemaan kriittisesti olemassa olevia näkemyksiään ja ohjaa heitä löytämään uusia maailmoja ja laajemman kokonaisnäkemyksen asioihin. (Senge 1997, 13–14, 340.)

Monesti juuri nyky-yhteiskunnassa esiintyvä jatkuva ja kiihkeä muutos on se tekijä, joka aiheuttaa pelkoa, epävarmuutta ja ahdistusta myös työpaikoissa. Tämä pelko ja ahdistus on omiaan heikentämään organisaation oppimiskykyä mahdollisesti lisääntyneen epäluuloisuuden, kyräilyn ja ”osaamisen varjeluun” takia. Siksi muutoksen johtamistaidot ovat tänä päivänä olennaisia esimiestäitoja. Erityisesti tämä korostuu nopeasti kehittyvillä aloilla, joilla osaaminen vanhenee hyvin nopeasti. Kun samanaikaisesti taloudellinen tilanne uhkaa esimerkiksi työsuhteiden pysyvyyttä, on ymmärrettävää, että oman erityisosaamisen jakaminen avoimesti ei ”innosta” – sehän voi olla juuri se valtti, joka turvaa työsuhteen jatkuvuuden. (Huczynski & Buchanan 2001, 618–619.)

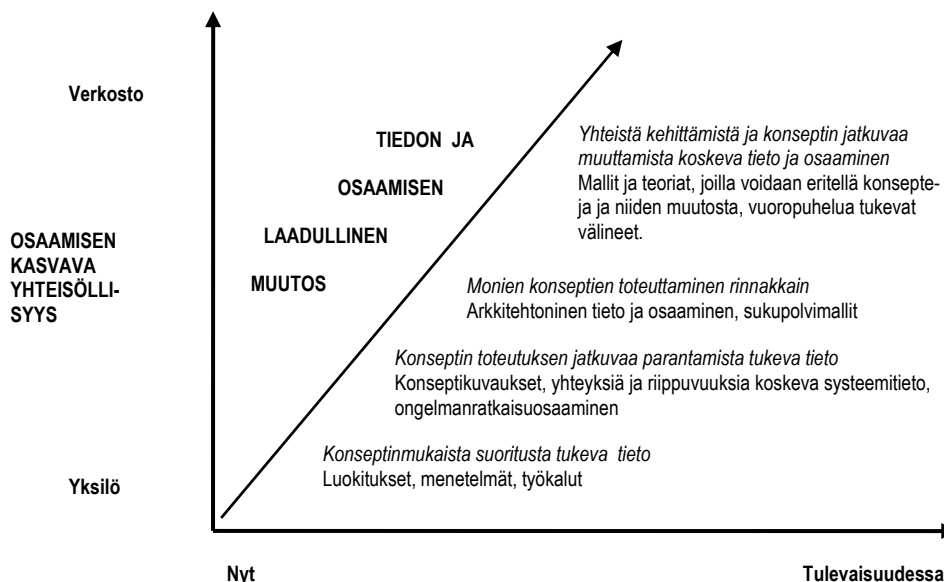
Tiedon jakaminen liittyy keskeisesti organisaatioiden oppimiseen. Tieto ja taito, valta, vuorovaikutussuhteet sekä asiantuntijatyön tekeminen ovat sosiaalisesti ja toimintakulttuurisidonnaisesti rakentuneita. Yksilön älykkyys voidaan tulkita sosiaalisesti hajautuneeksi, yhdistyneenä biologisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Monet työyhteisöjen ongelmat saattavat olla laajoja ja monimutkaisia yksilön kannalta, mutta nämä rajoitukset

ovat voitettavissa jaetulla ongelmanratkaisulla ja kollektiivisella osaamisella. (vrt. Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004.)

Tieto on valtaa. Osaaminen, joka sisältää sekä tiedon että taidon, on keino hallita ja ”vallata” tiettyjä tehtäviä tai toiminta-alueita. Oppivassa organisaatiossa tiedon ja osaamisen ”panttaaminen” ei voi olla mahdollista. Turvallisessa yhteisössä henkilöstö arvostaa toistensa osaamista ja niin työtoverit kuin esimiehetkin kannustavat oppimaan lisää. Esimiesten tehtävänä on suunnata osaamisen kehittämistä organisaation strategisten tavoitteiden suuntaan, eli lisäämään ohjausmenetelmillä organisaation oppimista.

2.2 OSAAMISEN KASVAVA YHTEISÖLLISYYS – ORGANISAATIOKULTTUURINEN MUUTOS

Oppiminen ei ole jonkin valmiin tiedon omaksumista tai kasvamista olemassa olevaan kulttuuriin, vaan siihen liittyy uuden luomista, joko yhteisesti kehitettyjen ajatusten ja ideoiden tai muuttuneiden sosiaalisten käytäntöjen muodossa (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995, 73; Hakkarainen ym. 2004). Kehittääkseen ja lisätäkseen luovuuttaan yksilön tulee päästä jakamaan muiden yksilöiden asiantuntijuutta ja erilaisia kykyjä. Mitä laajemmat ja moninaisemmat yhteydet yksilöllä on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on uuden tiedon tuottamiseen. Uutta luovan tiedon tuottaminen edellyttää siten sekä tiedonhankintaosaamista että vuorovaikutuskykyä. (Borgatti 2005; Virkkunen 2002; ks. kuvio 1.)



KUVIO 1. Kollektiivisen osaamisen kehittyminen (Virkkunen 2002, 35.)

Työelämän kehitys, nopeat muutokset ja osaamisen verkostoituminen ja muut yhteisölliset haasteet ovat 2000-luvulla lisänneet epävarmuutta useissa työyhteisöissä ja murentaneet niiden sisäistä luottamusta. Pirstoutuneen informaation tulva tietointensiivisessä työssä on huomattava rasitustekijä. Toisaalta luova työskentelytapa ja itsenäiset ratkaisumahdollisuudet ja valtaistuminen voivat lisätä työn mielekkyyden kokemista ja työhön sitoutumista. Organisaatiokulttuuriin onkin alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota työvoiman pysyvyyden ja saatavuuden turvaamiseksi. (Työvoima 2025 2007, 285–287.)

Scheinin (1991) mukaan organisaatiokulttuuria muovaavat niin monet eri tekijät, että siitä on mahdotonta laatia yksiselitteistä määritelmää. Hän tarkoittaa 'kulttuurista' puhuessaan *"perusolehtusten mallia, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumisen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna, ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea."* Yksinkertaistettuna voitaneen sanoa, että organisaatiokulttuuri on organisaation tapa toimia, ottaa huomioon jäsenensä ja sisäiset ryhmänsä alitajuisesti, ilman, että sitä täytyy erikseen määritellä tai ohjeistaa. (Schein 1991, 26.)

Organisaatiokulttuuri vaikuttaa yksilön tyytyväisyyteen ja siten koko henkilöstön työviihtyvyyteen ja hyvinvointiin usean eri toimintaprosessin ja asiaryhmän välityksellä. Ensinnäkin se vaikuttaa organisaation strategian määrittelyyn, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten hyvin kaikki organisaation työntekijät ovat sisäistäneet työyhteisönsä kulttuurin. Jos strategian kirjaamisen avulla pyritään vaikuttamaan organisaation sisäistä muutosta edistävästi tai nopeuttavasti, prosessi on tuhoon tuomittu, mikäli kirjatut asiat ovat ristiriidassa organisaatioissa mahdollisesti pitkälläkin aikavälillä kehittyneen sisäisen kulttuurin kanssa. Tämä epäonnistuminen varmistuu vielä, jos strategian määrittely on tapahtunut johdon toimesta ilman, että on kuultu kaikkien organisaation tasojen henkilöstön mielipiteitä. Keskeisimpiä strategisen ajattelun toteuttajiahan ovat juuri ne henkilöt, jotka ovat jatkuvassa ja suorassa kontaktissa organisaation asiakkaiden, niin sisäisten kuin ulkoistenkin, kanssa. (Schein 1991, 47–50; Kaplan & Norton 2001, 13, 23–26; Teikari 2001, 6.)

Epäonnistuminen organisaation muuttamisessa esimerkiksi fuusioitumisen, laajentumisen tai toiminnan monipuolistamisyritysten yhteydessä aiheuttaa henkilöstössä usein suurta epävarmuutta, pelkoa oman aseman menettämisestä ja ahdistusta oman osaamisen suhteen. Syynä ongelmiin on tilanne, jossa kaksi (tai jopa useampiakin) erilaista organisaatiokulttuuria törmää toisiinsa valmistautumatta. Asiaan tulisikin kiinnittää huomiota hyvissä ajoin ennen kuin muutos toteutetaan. Keinot korjata jo toteutunutta vahinkoa ovat huomattavasti vaativampia ja työlämpiä kuin hyvin valmistellut tilanteeseen suunnitellut toiminnot. (Schein 1991, 51–53; ks. myös Sydänmaanlakka 2001, 210–211.)

Esimerkiksi uusi teknologia ja tietointensiivisyyden lisääntyminen aiheuttavat toiminnan muuttumisen myötä organisaation henkilöstölle uusia osaamisvaatimuksia. Tämä ei voi olla vaikuttamatta organisaation kulttuuriin. Erityisesti ikääntyvien työntekijöiden on todettu kokevan arvostuksen ja vastuun vähenemistä tietoteknisten osaamisvaatimusten lisääntyessä. Samanaikaisesti usein työtahti organisaatiossa kiihtyy ja se lisää ikääntyvillä työntekijöillä entisestään paineita. Tästä saattaa jopa olla seurauksena organisaatiokulttuurin jakautuminen kahdeksi sisäiseksi osakulttuuriksi, joiden keskinäinen yhteistyö sen seurauksena hankaloituu. (Schein 1991, 53–55; Seppälä 2006.)

Tilanteen ajautuessa hankaluuksiin edellä mainituista syistä, saattaa seurauksena olla organisaation sisäisten ryhmien välisiä konflikteja. Yhtenäisessä kulttuurissakin on ryhmiä, joilla on oma sisäinen identiteettinsä ja sen joutuessa uhatuksi, ristiriidat ovat ilmeisiä. Ristiriitojen vallitessa organisaation henkilöstön luottamus työyhteisöönsä joutuu helposti koetukselle ja tästä puolestaan seuraa uhka työyhteisön kiinteydelle ja sen myötä epävarmuutta tulevaisuudesta. (Schein 1991, 55–57.)

Verkostoituminen, osaamisyhteisöt, sosiaalinen pääoma ja kollektiivinen osaaminen ovat kehittyvän työelämän keskeisimpiä kysymyksiä 2000-luvun edetessä (Stähle, Sotarauta & Pöyhönen 2004, 15). Koska haasteena on työvoiman saanti ja pysyvyys, on myös kehitettävä organisaatioiden johtamismenettelyjä. Osaamisen kehittämismahdollisuuksia tulee tarjota kaikenikäisille työntekijöille, mutta sen lisäksi on johtamismenettelyin panostettava organisaatioilmapiiriin luottamuksen ja sitoutumisen vahvistamiseksi. Osaamisen yhteisöllisyys, tiedon määrää ja laatua vuorovaikutussuhteissa arvioiva osaaminen ja sen jakaminen ovat tulevaisuuden yhteisössä entistäkin arvokkaampia.

3 AMMATILLINEN ASiantuntijuus ja sen kehittyminen

Asiantuntijatyö perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tiedon jakamiseen ja kollektiiviseen oppimiseen asiantuntijoiden muodostamissa työyhteisöissä (Palonen ym. 2004). Työelämän ja johtamisen tutkimuksissa on jo pitkään puhuttu oppivista organisaatioista, tiimi- ja verkosto-organisaatioista sekä osaamisen johtamisesta (esim. Alasoini 1999; Sarala & Sarala 2000).

Ammatillista asiantuntijuutta voidaan tarkastella monella eri tasolla ja eri lähtökohdista. Suoritustason asiantuntijuudella tarkoitetaan kuitenkin useimmiten ammattitaitoa, joka voi olla hyvinkin syvällistä erikoisosaamista tietyssä tehtävässä. Korkeakoulututkinnon tuottama ammatillinen asiantuntijuus voidaan määritellä asiaan, aiheeseen tai ongelma-alueeseen liittyväksi osaamiseksi, joka sisältää sekä muodollisen tiedon, käytännöllisen tiedon että itsesäätelytiedon. Asiantuntijuus on näin ollen kehittyvä ominaisuus, joka sisältää ja edellyttää kykyä oman ajattelun ja toiminnan kriittiseen arviointiin ja sen pohjalta toteutettavaan jatkuvaan itsensä kehittämiseen, siis vahvoja metakognitiivisia taitoja. Kyky oman osaamisen rajojen tunnistamiseen, muilta oppimiseen ja oman osaamisen jakamiseen ovat yksilön asiantuntijuuteen perustuvaa jaettava asiantuntijuutta, kollektiivista osaamista. (Stenström, Laine & Valkonen 2005, 27–29; Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri & Suomalainen 2005, 30–32.)

Ammatillisessa koulutuksessa, johon sisältyy myös opiskelua autenttisissa toimintaympäristöissä, eri toimijatahojen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää. Ammatillisen asiantuntijan osaamisvaatimusten, ammattispesifisen osaamisen, yleisten työelämävalmiuksien ja metakognitiivisten taitojen kehittämisessä vaikuttavat koulutusorganisaatiossa kehittyvien valmiuksien lisäksi opiskelijan saamat kokemukset ammattitaitoa edistävän harjoittelun aikana. Opiskelijan eri tahoilta saamat signaalit ovat monesti keskenään ristiriitaisia. Tällöin voi olla vaarana hänen asiantuntijuuteen kasvunsa häiriintyminen ammatillisen itsetunnon heiketessä. Tätä voidaan ehkäistä sillä, että kouluttamiseen osallistuvilla on yhtenäinen ammatillinen asiantuntijuuskäsitys, myös eettisissä kysymyksissä. Opiskelijalle tulee koulutuksensa aikana kehittyä myös vahva eettinen ammatti-identiteetti, halu toimia oikein ja sitoutua hyvään. (Ks. esim. Puolimatka 2002a, 19.)

3.1 ASiantuntijaorganisaation piirteitä

'Asiantuntijaorganisaatio' on vakiintunut yleiseksi tietynlaista organisaatiota kuvaavaksi käsitteeksi varsinaisesti vasta 1990-luvulla. Asia sinänsä on kuitenkin ollut tunnettu jo aiemminkin, esimerkiksi Schein (1991) sisällyttää organisaatioiden toimintakulttuurin muodostumista pohiessaan yhdeksi tapahtuman osatekijäksi osaamiseen perustuvan auktoriteetin olemassaolon ja siihen pohjautuvan vallankäytön.

Keskeisiä ominaisuuksia asiantuntijaorganisaatiolle on se, että sen jäsenet työskentelevät tehtävästään vastuullisina, itse valitsemillaan menetelmillä ja mahdollisesti omakohtaisesti määrittelemänsä aikataulun puitteissa yhteisen tavoitteen suuntaisesti. Ehdoton edellytys asiantuntijaorganisaation menestymiselle on, että kaikki tietävät toiminnan tavoitteet ja strategiset painopisteet ja ovat sitoutuneet niihin. Kun sitoutuminen on tapahtunut, jokainen organisaation jäsen pyrkii toiminnassaan saavuttamaan omat, organisaation tavoitteita tukevat tavoitteensa. (Karlöf 1998, 61–62, 188–189; Kaplan & Norton 2001, 215–217.)

Osaamisen kehittämisessä esimiehen on tärkeää selvittää ja tietää ne seikat, jotka motivoivat hänen alaisinaan työskenteleviä henkilöitä. Minäkuvan ja persoonallisen identiteetin huomioon ottaminen johtamisessa edistää todellista ja pysyvää muutosta työkäyttäytymisessä. Asiantuntijaorganisaatioissa työskenteleviä henkilöitä motivoivat erilaiset asiat kuin esimerkiksi puhtaasti palveluammattissa työskenteleviä henkilöitä. Useimpia ihmisiä kuitenkin motivoi työn mielekkyys, mikä avautuu omasta osaamisesta ja selkeistä tavoitteista. Jos henkilö saa tehdä niitä asioita, joissa hän kokee olevansa hyvä, hän voi kokea myös, että hänen työnsä on hyödyllistä muillekin kuin hänelle itselleen. Tällöin hän on valmis kehittämään osaamistaan eli hän on valmis ammatilliseen kasvuun yhä enenevässä määrin. Mäen (2000) mukaan ammattikorkeakoulujen opettajat kokevat hyviksi mahdollisuutensa kehittää itseään ja osaamistaan, ja he kokevat esimiesten myös arvostavan heidän tekemäänsä työtä. Osaamiseen perustuvaa uralla etenemisen mahdollisuutta ei kuitenkaan koeta juuri olevan, ja tällä saattaa pitkällä tähtäimellä olla heidän kehittämissitoutuneisuuttaan ja kouluttautumismotivaatiotaan heikentävä vaikutus. (Sarala & Sarala 1998, 142–144.; Mäki 2000, 212–216; Leskelä 2001, 42–47; Ruohotie 2004.)

Useat tutkijat (mm. Sveiby 1997; Drucker 1999; Sydänmaanlakka 2001; Viitala 2005) ovat määritelleet asiantuntijaorganisaation olennaiseksi tunnuspiirteeksi sen, että työntekijät ovat, paitsi luovia ja innovatiivisia, myös kykeneväisiä toteuttamaan kehitetyt innovaatiot. Kuitenkaan jokaisen asiantuntijan organisaatioissa ei tarvitse hallita kaikkea, vaan eri osaamisia ja kykyjä hallitsevat työntekijät tulee yhdistää osiksi työtiimejä. Näin tiimit, yhdistäessään kunkin jäsenensä henkilökohtaisen osaamisen, omaavat vahvan kollektiivisen osaamisen.

Antikainen (2006) on tutkinut asiantuntijatyön tuottavuutta ja määrittelee asiantuntijaorganisaation keskeisiksi piirteiksi mm. seuraavia:

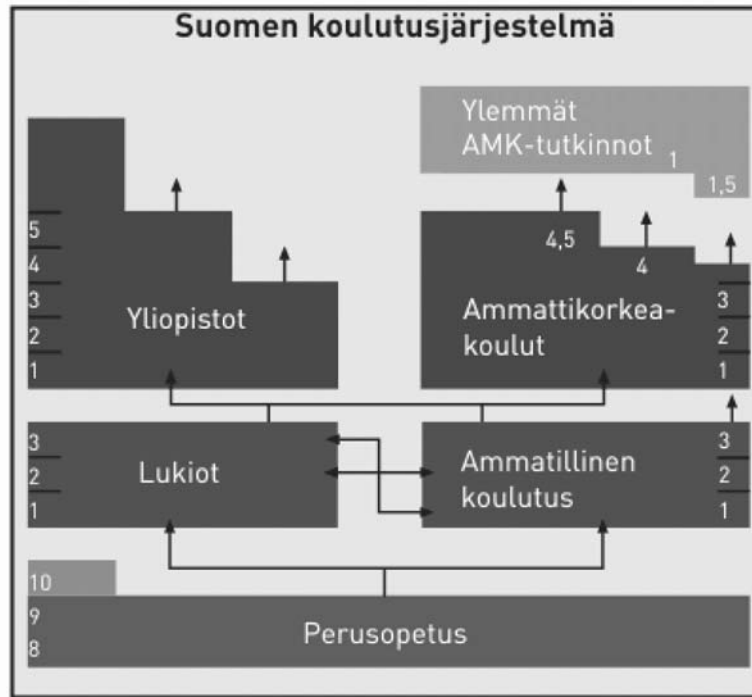
- asiantuntijat työskentelevät analyttisesti ja voivat osaamiseensa perustuen päättää paljolti itsenäisesti työnsä suorittamisesta
- työsuoritus edellyttää innovatiivisuutta ja luovuutta, koska valmiita ratkaisumalleja ei juuri ole; tehtävä on monelta osin neuvonantajana ja opastajana toimimista
- työn todellista lopputulosta on vaikea mitata lyhyellä aikavälillä
- yhteistyö ja verkostoituminen sekä oman organisaation sisällä että sidosryhmien kanssa on olennaista.

Nämä asiantuntijaorganisaation piirteet voidaan helposti yhdistää ammattikorkeakoulun opettajan toimenkuvaan ja sen kehitysnäkymiin. Niissä korostuvat itsenäinen työskentely, ohjaava ja konsultoiva rooli, menetelmällinen valinnanvapaus sekä yksilöiden ja tiimien muodostamat verkostot.

Tutkimalla asiantuntijayhteisön toimintaa ja kehittämällä tutkimustuloksia hyödyntäen organisaation toimintaprosesseja ja rakenteitakin, on mahdollista lisätä sekä tuottavuutta että hyvinvointia työyhteisössä. Erityisesti tutkimuksella voidaan tuottaa työvälineitä johtamiseen, joka on erityisen haasteellista pääosin asiantuntijoista koostuvissa organisaatioissa.

3.2 AMMATTIKORKEAKOULU ASIANTUNTIJAYHTEISÖNÄ

Ammattikorkeakoulu on Suomessa nuori koulutusmuoto, mutta sen voidaan jo katsoa vakiintuneen osaksi korkeakoulujärjestelmää. Ammattikorkeakouluja suunniteltaessa käytiin vilkasta koulutuspoliittista keskustelua erityyppisistä, eri maissa toteutetuista korkeakoulutuksen järjestelmistä. Koska esimerkiksi Iso-Britanniassa oli jo näköpiirissä 1960-luvulla perustettujen ammatillispainotteisten korkeakoulujen ja yliopistojen rinnakkaisjärjestelmän ongelmia, haettiin Suomelle mallia lähinnä saksalaisesta Fachhochschule- ja hollantilaisesta Hogeschool-ajattelusta. Tietoisesti haluttiin vahvaa omaleimaista ammattikorkeakoulujärjestelmää, johon kytkettiin myös piirteitä norjalaisesta aluekorkeakoulumallista. Esimerkiksi Englannissa ja Australiassa 1980-luvulla tapahtunut ammattikorkeakoulujen (polytechnics) sulautuminen yliopistoihin haluttiin välttää. Suomeen haluttiin luoda duaalimallina kahdelle vahvalle pilarille omine profiileineen rakentuva korkeakoulujärjestelmä, jotka täydentävät toisiaan. (Salminen 2001, 63–67; Lampinen 2002, 60–64; Arene 2006a.). (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Suomen koulutusjärjestelmä (Arene 2006a)

Tiede- ja taidekorkeakoulujen rinnalle perustetut ammattikorkeakoulut tarjoavat käytännönläheisen korkeakouluvaihtoehdon, joka pyrkii vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän nopeista muutoksista seuraaviin työelämän tarpeisiin. Ammattikorkeakoulu tarjoaa opiskelijalle sekä teoreettiset tiedot että käytännön ammattitaidon hänen valitsemaltaan alalta. (Ks. esim. Kolehmainen 1997, 13; Salminen 1998; Rask 2002, 32; Arene 2006a.)

3.2.1 Ammattikorkeakoululaitoksen kehitys Suomessa

Suomessa 1980-luvun lopusta ja varsinaisesti 1990-luvun mittaan suunniteltua ja läpivietyä ammattikorkeakoulu-uudistusta voidaan pitää suomalaisen koulutuspolitiikan merkittävimpana reformina sitten 1960- ja 70-lukujen yhtenäiskoulu-uudistuksen. Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittyminen on osa väestön koulutustasoa nostavaa ja laajentavaa kehityslinjaa. Keskeistä oli alueellisen tasa-arvoperiaatteen toteuttaminen korkeakoulutuksen tarjonnassa. Samanaikaisesti käytiin keskustelua nuorisokoulutuksen, korkeakoulutuksen ja aikuiskoulutuksen uudelleensuuntaamisesta. (Salminen 2001, 63–72; OPM 2001b, 16–17; Rask 2002, 31–32.)

Koulutuksellista tasa-arvoajattelua osoitti myös pyrkimys siirtyä keskitetystä valtionohjausmallista kohti hajautetumpaa, alueellista päätöksentekoa ja vaikutusmahdollisuuksia. Ammattikorkeakoulujen aluekehityksellinen, ”aluekorkeakoulun”, rooli korostui suunnitteluvaiheessa alusta alkaen. Erotuksena yliopistoihin nähtiin ammattikorkeakoulujen profiili työelämän ja sen kehittämisen tukijana ja asiantuntijoina. (Lyytinen 2002, 19–24; Stenström & Nikkanen, 2005.)

Virallisesti ammatillisen koulutuksen tason korottamisella pyrittiin korjaamaan monia koulutusjärjestelmän ongelmia, lähentämään koulutusta ja työelämää sekä vastaamaan työvoiman ammatilliseen osaamiseen kohdistuneisiin kasvaneisiin ja muuttuneisiin vaatimuksiin. Koulutuspoliittisena perusteluna oli muodostaa nuorille aiempaa houkuttelevampi ammatillinen vaihtoehto yliopisto-opintojen sijaan. (SiVM 19/2002 vp.)

Kansainvälinen vertailtavuus koulutusjärjestelmissä nousi myös aiempaa vahvempaan esille Suomen liityttyä Euroopan Unioniin. Koulutuksesta on tullut kansainvälisen kilpailukyvyyn keskeinen mittari ja samalla sen väline. Koulutuksesta valmistuvat asiantuntijat liikkuvat yhä enemmän ja työskentelymahdollisuudet eivät rajoitu oman maan rajojen sisäpuolelle. Kansainvälinen yhteistyö lisääntyy ja valmiudet työskennellä eri kulttuuriympäristöissä ja eri kulttuureista lähtöisin olevien ihmisten kanssa on myös ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille välttämätöntä. (Esim. Jäppinen 2005; Salminen & Huttula 2005).

”Koulutuksen taso on Suomessa korkea ja koulutusjärjestelmämme toimii varsin hyvin. Juuri sen vuoksi tulee kehittää koulutusta, sen sisältöä ja itse koulutusjärjestelmää”. Näillä opetusministeri Taxellin vuonna 1989 opetusministeriön koulutuspoliittisessa seminaarissa lausumilla sanoilla, koko 1980-luvun ajan käydyn koulutuspoliittisen keskustelun jälkeen, käynnistyi varsinainen toiminta ammattikorkeakoulujärjestelmän luomiseksi Suomeen. (Taxell 2002.)

Ammattikorkeakoulut perustettiin aikaisemmin opistoasteen ja ammatillisen korkeasteen koulutusta antaneista oppilaitoksista edellyttämällä niiltä koulutustasonsa kohottamista korkeakoulutasoiseksi sekä yhdistämällä eri alojen oppilaitokset monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi. Opistoasteen ammatillisten oppilaitosten määrä oli suuri ja niiden alueellinen kattavuus oli tiheä. Tällä nähtiin turvattavan alueellinen tasa-arvo ja kehittymismahdollisuudet. Työelämän kehittymistarpeisiin vastaaminen ja myös sen tarvitseman työvoiman saatavuuden turvaaminen nähtiin ammattikorkeakoulujen toimipisteiden hajasijoittamisen perusteluna. (Raivola, Kekkonen, Tulki & Lyytinen 2001.)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän kokeilu alkoi 1990-luvun alussa. Kokeilu perustui nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista annettuun lakiin (391/1991), joka oli voimassa vuoden 1999 loppuun asti. Ammatillista koulutusta oli systemaattisesti kehitetty 1970-luvulta lähtien ja 1980-luvulla toteutettu suuri keskiasteen koulunuudistus on, jälkeenpäin tarkasteltuna, valmistellut maaperää ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymiselle. Tähän vaiheeseen kohdentui myös runsaasti kritiikkiä, vuosisadan suurimpana koulutusuudistuksena markkinoitu keskiasteen uudistus jäi hyvistä tavoitteistaan huolimatta paljolti toteutukseltaan torsoksi, konkreettisen ammattikorkeakoulusuunnittelun käynnistyttyä jo lähes ennen keskiasteen uudistuksen kokeiluvaiheen päättymistä. (Salminen 2001, 76–78.)

Korkeakouluväylä ammatilliselle koulutukselle oli siis ollut koulutuspoliittisena tavoitteena jo 1960-luvulta lähtien. Suomalaisissa koulutusreformissa ovat tyypillisiä melko raskaat kokeilujärjestelmät, joiden tukena ei kuitenkaan ole ollut laajaa tieteellistä tutkimusta. Kokeilut on viety läpi kehittämishanketyyppisinä ja kokemusperusteinen arviointi on vaikuttanut päätöksiin. Ammattikorkeakoulu järjestelmänä oli kokeiluvuosien 1991–1994 aikana osoittautunut pääosin toimivaksi ratkaisuksi. Aluekorkeakouluajattelua noudattaen tehtiin päätös omistuspohjan muutoksesta ja vuonna 1994 ammattikorkeakoulut siirtyivät pois valtion omistuksesta. Ylläpitäjiksi tulivat kunnat, kuntayhtymät, osakeyhtiöt tai säätiöt. Tällä ratkaisulla haluttiin vahvistaa ammattikorkeakoulujen alueellisen kehittäjän roolia ja mahdollisuuksia sekä antaa ammattikorkeakouluille aiempaa enemmän vapautta kehittää koulutus- ja muita palvelujaan alueellisiin tarpeisiin vastaaviksi. (Ks. esim. Salminen 2001, 78–85.)

Taxellin alkuperäinen visio nuorisokoulusta ja yliopistojen rinnalle perustettavista ammattikorkeakouluista toteutui, eli siirryttiin korkeakoulutuksen duaalimalliin; lisäksi tavoitteena oli vahvistaa aikuiskoulutuksen asemaa. (Kuvio 2.) Ammattikorkeakoulu-uudistus on Suomessa edennyt erittäin nopeasti, ja Suomi on tavoittanut muiden Euroopan maiden koulutustason, osin jopa mennyt edelle. (Salminen 2001.)

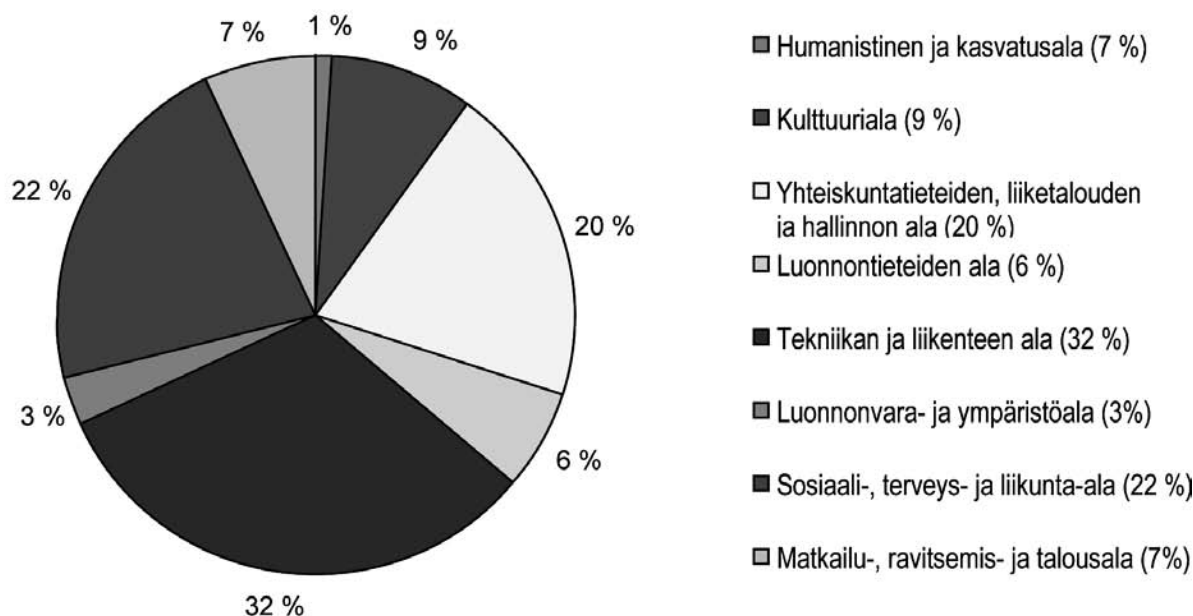
Vuonna 1995 annetun lain ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995) perusteella on valtioneuvosto hakemuksesta myöntänyt ammattikorkeakoulujen vakinaiset toimiluvat, mikä on perustunut arvioituun toiminnan laatuun sekä kokeilu- ja kehittämistoiminnassa osoitettuihin näyttöihin.

Vakinainen toimilupa myönnettiin vuonna 1996 yhdeksälle ammattikorkeakoululle, vuonna 1997 tuli lisää seitsemän, sekä vuosina 1998 ja 1999 kumpanakin neljä. Ammattikorkeakouluverkosto täydentyi suunniteltuun laajuuteensa vuonna 2000, jolloin vakinaistui vielä viisi ammattikorkeakoulua. Suomessa toimii vuonna 2006 yhteensä 31 ammattikorkeakoulua: opetusministeriön hallinnonalalla 29 ja sisäasiainministeriön hallinnonalalla Poliisiammattikorkeakoulu ja Ahvenanmaan maakunnassa toimii edelleen kokeiluyksikkönä Ålands yrkeshögskola.

Suomen ammattikorkeakoulut tarjoavat koulutusta kahdeksalla koulutusalueella:

- humanistinen ja kasvatusala,
- kulttuuriala,
- yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala,
- luonnontieteiden ala,
- tekniikan ja liikenteen ala,
- luonnonvara- ja ympäristöala,
- sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala,
- matkailu-, ravitsemis- ja talousala.

Eniten opiskelijoita tutkintoon johtavassa koulutuksessa oli vuonna 2005 tekniikan ja liikenteen alalla. Muut suuret koulutusalat ovat sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. (Kuvio 3.)

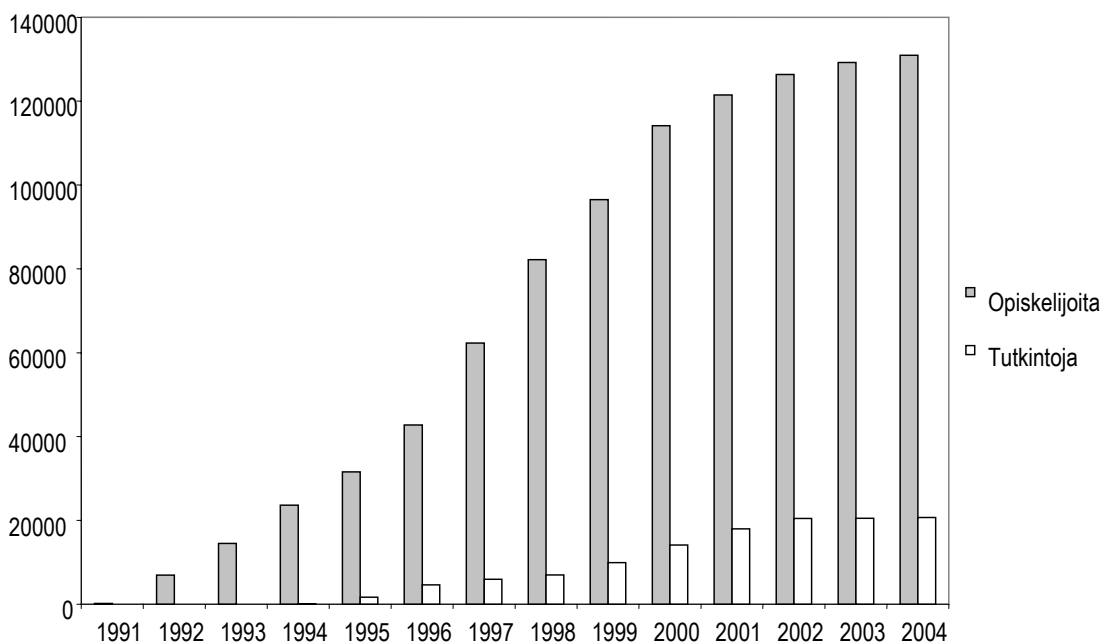


KUVIO 3. *Ammattikorkeakouluopiskelijat koulutusaloittain vuonna 2005.*

Kaikki ammattikorkeakoulut, Poliisiammattikorkeakoulua lukuun ottamatta, ovat monialaisia, vähintään kahden eri alan koulutusta toteuttavia. Kaikki kahdeksan koulutusalaa on vain yhdessä ammattikorkeakoulussa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu) ja kaksi on kaksialaisia (Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Humanistinen ammattikorkeakoulu). Yhdessä ammattikorkeakoulussa 5–7 koulutusalaa on tyypillisintä, 21 Suomen ammattikorkeakouluista on tällaisia. Kuudessa ammattikorkeakoulussa on 3–4 koulutusalaa. Keväällä 2006 suunnitellaan opetusministeriön johdolla ammattikorkeakouluverkoston tiivistämistä ja joitakin yhdistymis- ja toimipisteiden vähentämiskäytäntöjä on työn alla. (OPM 2006a.)

Ammattikorkeakoulut ovat merkittäviä koulutusorganisaatioita. Jo lyhyen historiansa aikana ne ovat kouluttaneet suuren määrän ammatillisia asiantuntijoita työelämään. Ammattikorkeakoulukokeilun aloitti 148 opiskelijaa vuonna 1991 ja ensimmäiset tutkinnot, 68 tutkintoa, suoritettiin vuonna 1994. Vuonna 2004 ammattikorkeakoulut tarjosivat aloituspaikkoja 38 %:lle nuorisoikäluokasta ja merkittävän määrän myös aikuisopiskelupaikkoja. Opiskelijamäärä ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa kyseisenä vuonna oli lähes 131 000 ja vastaavia tutkintoja suoritettiin lähes 21 000 (kuvio 4). Uudet, vuonna 2002 jatkotutkintokokeiluina käynnis-

tyneet ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavat koulutukset alkoivat juuri vuonna 2004 tuottaa maisteritasoisia ammatillisia erityisasiantuntijoita työelämään. Opiskelijoita oli tuona vuonna yhteensä 612 ja tutkintoja suoritettiin 59. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat vähitellen vakiintumassa suomalaisen koulutusjärjestelmään, tavoitteena on tarjota ammatillinen jatkokoulutusväylä 2000:lle korkeakoulututkinnon suorittaneelle vuosittain. (OPM 2006a.)



KUVIO 4. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja suoritettujen tutkintojen määrien kehitys Suomessa. (OPM: AMKOTA 2006.)

Ammattikorkeakoulututkintoja tai ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja suoritettiin vuonna 2004 yhteensä 20 800. Määrä on prosentin verran suurempi kuin vuonna 2003. Eniten tutkintoja suoritettiin tekniikan ja liikenteen alalla, 27 prosenttia, ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla, 26 prosenttia kaikista tutkinnoista. Tutkinnon suorittaneista oli naisia 62 prosenttia. Joka viides tutkinto suoritettiin aikuiskoulutuksena. (OPM: AMKOTA 2006.)

Ammattikorkeakoulujen vetovoima Suomessa on ollut kasvava. Ikäluokkien pieneeminen ja sen myötä koulutuspaikkojen mahdollinen ylitarjonta saattaa vähitellen alkaa vaikuttaa hakijamääriin. On myös niitä, joiden mielestä yliopistoa ei enää erota ammattikorkeakoulusta: ”academic drift” on vähitellen heikentynyt ammattikorkeakoulujen itsenäisen toimintalinjan vakiintumisen myötä. On kuitenkin noussut esiin uusi ilmiö, ”polytechnic drift”, jossa yliopistot ovat terävöittäneet koulutuksensa työelämä- ja ammattisuuntaavuutta lähemmäs ammattikorkeakoulutyyppejä tutkintoja (Rinne 2000; Salminen 2000). Koulutuksen lähtökohdat ovat kuitenkin Suomessa pysyneet vahvasti duaalimallissa, yliopistokoulutuksen tiedeperustaisuudessa ja

ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyydessä. Muitakin eroja on, esimerkiksi korkeakoulujen rahoitus- ja hallintaperusta. Valtio siirsi systemaattisesti ammatillisen koulutuksen pois vastuultaan 1990-luvun puolivälissä ja ammattikorkeakoulujen ylläpitomalli on tänä päivänä hyvin kirjava. Ammattikorkeakoulut ovat esim. kunnan, kuntayhtymän tai säätiön ylläpitämiä, mikä ilmentää koulutuksen aluepoliittista roolia. Niiden toiminta on kuitenkin valtion (opetusministeriö) vahvassa ohjannassa ja seurannassa.

3.2.2 Osaamisen kehittyminen ammattikorkeakoulun tehtävänä

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen käynnistyessä kokeiluna säädettiin laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista (391/1991). Sen valmisteluvaiheessa säädettiin opettajien kelpoisuudesta mm. seuraavaa: opettajiston taso on keskeinen tekijä ammattikorkeakouluissa ja opettajistossa on oltava opettajia, joilla on tieteellinen jatkokoulutus ja hyvä työkokemus. Tällä haluttiin varmistaa ammattikorkeakoulun edellytykset soveltavan tutkimustyön toteuttamiseen. (Mäenpää 2002, 43–44.)

Kokeilulain (391/1991) voimaantulo aiheutti paljon kriittistä keskustelua ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskinäisestä tehtäväjaosta, erityisesti arvosteltiin ”soveltavaa tutkimustyötä” ammattikorkeakoulujen tehtävänä. Mm. sivistysvaliokunta korosti kuitenkin edelleen opetushenkilöstön riittävää osaamistasoa tuon tehtävän suorittamiseen. Pysyvässä Laissa ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995) määriteltiin ammattikorkeakoulun asema koulutusjärjestelmässä ja sen 2 §:ssä todettiin, että ”ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten.” Lain 25 §:ssä korostettiin korkeakoulumaailmaa ja työelämääkin paljon puhuttanutta soveltavaa tutkimus- ja kehitystehtävää: ”Ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä.”

Uusi Ammattikorkeakoululaki (351/2003) vahvistettiin vuonna 2003 ja se kumosi aiemmat säädökset. Lain 4 §:ssä määriteltiin ammattikorkeakoulujen tehtävät aiempaa tiiviimmin ja täsmällisemmin: ”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.”

Elinkeino- ja työelämää palvelevalla projektiluontoisella tutkimus- ja kehitystyöllä on keskeinen rooli ammattikorkeakouluopiskelussa. Monipuoliset työelämäyhteydet jo opiskeluaikana turvaavat ammattikorkeakoulusta valmistuneille hyvän työllisyyden.

Erityisesti työelämää kehittävä tutkimus- ja kehitystoiminta korostuu ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kohdalla. Lakia 351/2003 ja asetusta 352/2003 uudistettiin vuonna 2005 säätämään myös ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin johtavan koulutuksen järjestämistä.

Yksi keskeisimmistä ammattikorkeakoulutusta ohjaavista valtakunnallisista ohjelmissa on ”KESU”, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008 (OPM 2004), jossa opetusministeriö määrittelee keskeiset linjauksensa myös ammattikorkeakoulujen toiminnan suuntaamiseksi:

- ammattikorkeakoulujen kehittäminen innovatiivisena verkostona (osana koko korkeakoululaitoksen rakenteellista kehittämistä)
- opiskeluprosessien ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittäminen
- ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön vahvistaminen
- rahoitusjärjestelmän uudistamisen seuranta
- koulutuksen kansainvälistymisen edistäminen.

Muita merkittäviä strategisia ohjelmia, jotka vaikuttavat ammattikorkeakoulujen alueellisen toimijan rooliin ja kehittämisen painopistevalintoihin ovat mm. opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategia vuoteen 2013 (OPM 2003), Teollisuuden ja Työntekijöiden Keskusliiton Osaamistarveluotain (TT 2004), Koulutustarjonta 2012 -projekti (OPM 2006b) sekä ARENE ry:n Yrittäjyysstrategia (Arene 2006b).

Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämisen yhtenä perusteena oli osaltaan edistää alueellisen elinkeino-, työ- ja kulttuurielämän elinvoimaisuutta ja kehittymistä. Keskeisenä fokuksena nostettiin esille pk-sektorin yritykset. Ammattikorkeakoulutuksen vakiintuessa on yrittäjyysosaaminen koulutuksen yhtenä tuloksena noussut koko ajan merkittävämpään rooliin kaikilla koulutusaloilla. Opetusministeriö on määritellyt toimialansa koulutuksen osalta mm. seuraavia yrittäjyyteen ja yrittäjyysajatteluun liittyviä tavoitteita:

- myönteisen yrittäjyyskulttuurin ja asenneilmapiirin kehittyminen
- sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden, yritys- ja innovaatiotoiminnan edistäminen
- toimialueen yrittäjien ja yritysten kehittäminen.

Tavoitteet on määritelty ammattikorkeakoulutukselle koulutusalaan riippumatta siten, että opiskelun aikana tähdätään opiskelijoiden sekä ulkoista että sisäistä yrittäjyyttä vahvistavien ominaisuuksien kehittymiseen. (Arene ry. 2006b.)

Sisäisen yrittäjyyden idea kuvataan yleisimmin ominaisuuksina, jotka soveltuvat mihiin tahansa päämäärätietoiseen toimintakontekstiin. Yleisten asiantuntijuusvalmiuksien yhteydessä voidaan käyttää samoja määreitä, kuin eri tutkijat ovat käyttäneet sisäisestä yrittäjyydestä: kyseessä on määrätietoinen työskentely, joka on ahkeraa, luovaa ja tuottavaa. Olennaista on vuorovaikutteisuus ja sosiaalisuus, yhteistoimin-

nallisuus, stressinsietokyky ja vastuullisuus. (Ks. esim. Kivelä 2002, 31; Luukkainen & Wuorinen 2002, 12.)

Suomen terveystoimittiset linjaukset näyttävät vähitellen suuntaavan painopistettä myös yksityiselle sektorille. Julkisen terveydenhuollon toimintamallina palveluiden ostaminen yksityiseltä palveluntarjoajalta on lisääntymässä, samoin kuin ns. sisäisten liikelaitosten perustaminen julkisen sektorin organisaatioihin. Tämä kehitys edellyttää koulutuksen vastaavan sen mukana tuleviin uusiin osaamisvaatimuksiin. (STM 2001a, 96–97; STM 2002; Ryyänen, Kinnunen, Myllykangas, Lammintakanen & Kuusi 2004, 61–62; Himanen 2004, 18.)

Edellä kuvatut ammattikorkeakoulujen tehtävät, niiden kehittyminen sekä koulutusta ohjaavat linjaukset korostavat järjestelmätason lisäksi koulutuksen sisällöllisiä vaatimuksia sekä niiden edellyttämää osaamista. Ammatillista kompetenssia voidaan tarkastella yksilön suorituskyvyn näkökulmasta, suhteessa ammattiin kuuluviin ja työorganisaation osaamispainopisteisiin sisältyviin tehtäviin. Keskeisiä ammatillisen kompetenssin osatekijöitä ovat kyvyt, tiedot, taidot, motivaatio, persoonallisuus ja minäkäsitys. Hankitut kompetenssit kehittyvät ja muuntuvat työuran aikana, mutta asiantuntijakompetenssiin liittyvät yleiset työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä viestinnän taidot ovat suhteellisen pysyviä. Tietointensiivisessä työssä, kuten opettajilla, on keskeistä ylläpitää ammatillisesta osaamista ja säilyttää oppimisen taito. Ammatillisen opettajan kompetenssivaatimuksissa korostuvat sekä opetusalan työtehtävien ammatillisesta hallinnasta että opettajan pedagogiset muut tehtävään kuuluvat tiedot ja taidot ja niiden kehittäminen. Tässä tarvitaan niin yksilöllistä kuin koulutusorganisaation jatkuvaa oppimista tukevaa ja ammatilliseen kasvuun kannustavaa työympäristöä ja johtamista. (Himanen 2004; Rissanen 2004; Ruohotie 2005a.)

Ammattikorkeakoulutuksessa kehittyvän asiantuntijuuden tulee olla toisaalta laaja-alaista, yleiset työelämävalmiudet antavaa ja toisaalta riittävän syvää ammatillisesta osaamista edistävää. Metakognitiiviset taidot ovat nopeasti muuttuvassa työelämässä ensiarvoisen tärkeitä. Siksi ammattikorkeakoulussa ammatillisen kasvun tukeminen on järjestettävä siten, että oppimisympäristöt ja opetussuunnitelmat toimivat joustavasti antaen opiskelijalle mahdollisuuden ja valmiuksia avoimeen ja pohdiskelemaan vuorovaikutukseen ja toimintansa suuntaamiseen. Opiskelijan metakognitiivisten taitojen vahvistuminen edellyttää ensisijaisesti opettajilta omien arvomaailmojensa ja toimintatapojensa kriittistä tarkastelua. (Rissanen 2004, 22–23; Auvinen ym. 2005, 32.)

Ruohotie (2001, 112–121) on määritellyt asiantuntijan taitoprofiilin, jossa on selkeästi ilmaistu kompetenssivaatimusten kokonaisuus asiantuntijatyössä: ammatillisesta tietojen ja taitojen (substanssiosaamisen) lisäksi sekä kouluttajilta että koulutettavilta edellytetään yleisiä työelämävalmiuksia sekä ammatillista kehittymistä edistäviä

itsesääteilyvalmiuksia. Viimeksi mainituissa korostuvat työyhteisöllisyyteen, sen arvoihin ja verkostoihin sekä luottamukseen liittyvät valmiudet.

Kompetenssit ja kvalifikaatiot ovat käsitteinä paljon esillä ammattikasvatuksen tutkimuksessa, monesti synonyymeinäkin käytettyinä. Asiantuntijuus käsitteenä menee myös lähelle näitä. Monet tutkijat, mm. Helakorpi ja Olkinuora (1997), Ellström (1998), Ruohotie ja Honka (2003), Tynjälä (2003) ja Auvinen (2004), ovat pyrkineet erittelemään käsitteitä ja myös määrittelemään niiden yhtymäkohtia. Kun tarkastellaan asiantuntijatyötä, kompetensseilla tarkoitetaan ensisijaisesti yksilön tai yhteisön pätevyyttä suhteessa työn vaatimuksiin. Työn kontekstissa määriteltyä asiantuntijuutta voidaan pitää kompetenssina. Asiantuntijalta, jolla on muodollinen kompetenssi tiettyyn tehtävään, saattaa kuitenkin puuttua vaadittava erityisosaaminen eli kvalifikaatio juuri siihen tehtävään. Kvalifikaatiota voidaankin pitää suppeampana yksilön pätevyytenä tai työn vaatimuksiin liittyvänä yksittäisenä ominaisuutena. Nopeasti kehittyvä työelämä edellyttää ammatillisen opettajan kvalifikaatioiden kehittymistä samassa kehitystahdissa, jotta työelämän edellyttämä osaaminen voi koulutuksen aikana opiskelijalle syntyä. (Ellström 1998, Ruohotie 2002, Rissanen 2004.)

3.2.3 Ammattikorkeakoulun opettajan kompetensseista

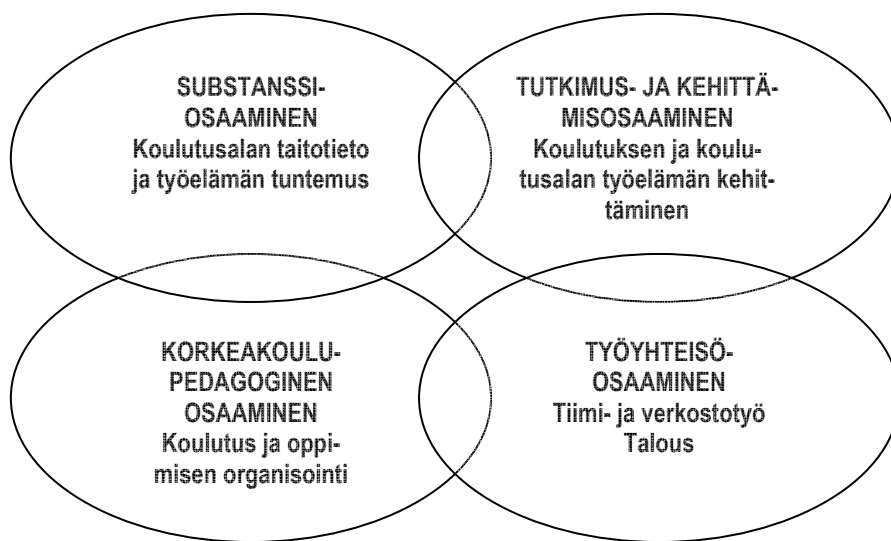
Ammattikorkeakoulun opettajien työelämäyhteydet liittyvät keskeisesti sekä opetuksen sisältöihin ja menetelmiin että koulutuksen organisatorisiin ratkaisuihin. Koska ammatillinen tietämys työelämässä muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, täytyy tietämyksen muutoksen heijastua myös ammatilliseen opetukseen. Ammattikorkeakoulun on kyettävä vastaamaan työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin ja myös omalla asiantuntijuudellaan kehitettävä työelämää. Opettajien työelämäyhteyksien eri muodoilla pyritään siihen, että yhteistyö ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä vaikuttaa positiivisesti alueelliseen kehittämiseen ja hyödyttää työelämän organisaatioiden elinvoimaisuutta, tuottavuutta ja menestymistä. (Ks. esim. European Commission 2005; Valtiontilintarkastajat 2005.)

Ammattikorkeakouluopetuksen luonne on mm. Laakkosen (1999, 189–192) mukaan kehittynyt vastaamaan aiempaa paremmin työelämän tarpeita. Myös opetusmenetelmällisesti on lähestytty työelämää mm. opiskeluun sisältyvien kehittämisprojektien kautta. Myös opettajan rooli muuttui selvästi jo ammattikorkeakoulujen ensimmäisten viiden vuoden aikana; yhteistoiminnallisuus ja kaksisuuntainen vuorovaikutus ovat sen jälkeenkin kehittyneet ja ammattikorkeakoulun opettajuus on nopeasti muuttunut. (Ks. myös Koli 2003, 159–162.)

Ammattikorkeakoulutukselle korkeakoulujärjestelmän ja työelämän välimaastossa asetetaan erityisen intensiiviset osaamisvaatimukset, opettajien on oltava samanaikaisesti pedagogiikan, alan työelämän osaamisen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä projekti- ja tiimityöskentelyn asiantuntijoita. Ammattikorkeakoulua koskevat normit ja ohjeet, ensisijaisesti Ammattikorkeakoululaki (351/2003) sekä Valtioneuvoston

asetus ammattikorkeakouluista (352/2003), määrittelevät ammattikorkeakoulun tehtävät siten, että opettajan tietyn substanssialueen hallinta ja pedagoginen asiantuntijuus eivät enää ole riittävää osaamista tehtävän hoitamiseksi. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen sekä projektiosaaminen ovat tulleet keskeisiksi ammattikorkeakoulun asiantuntijaorganisaatioissa vaadittaviksi osaamisiksi (Honka 1997, 270–275). Tietoyhteiskunnan kehittyminen vaikuttaa yhä enenevässä määrin sekä opettajien T&K-osaamiseen että ammattiaineiden opetukseen. Työelämä edellyttää, alasta riippumatta, tekijöiltään tietoteknisiä valmiuksia. Tämä ei voi olla vaikuttamatta myös ammattikorkeakoulun opettajien osaamisvaatimuksiin digitaalisen kulttuurin vahvistuessa yhteiskunnassa. (European Commission 2005; Varis 2006.)

Helakorpi (2006) määrittelee ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuuden laajoina kompetenssikonaisuuksina, ammattikorkeakoulupedagogisena osaamisena sekä kehittämis- ja työyhteisöosaamisena. Mainitut osaamisalueet on jäsennellyt kuvioon, joka ilmentää ammatillisen opettajan osaamisen kokonaisuutta. Osaamisalueiden rajapinnat ovat häilyvät, useissa opettajan osaamisvaatimuksissa yhdistyvät eri kokonaisuuksiin liittyvät osaamiset. (Kuvio 5.)

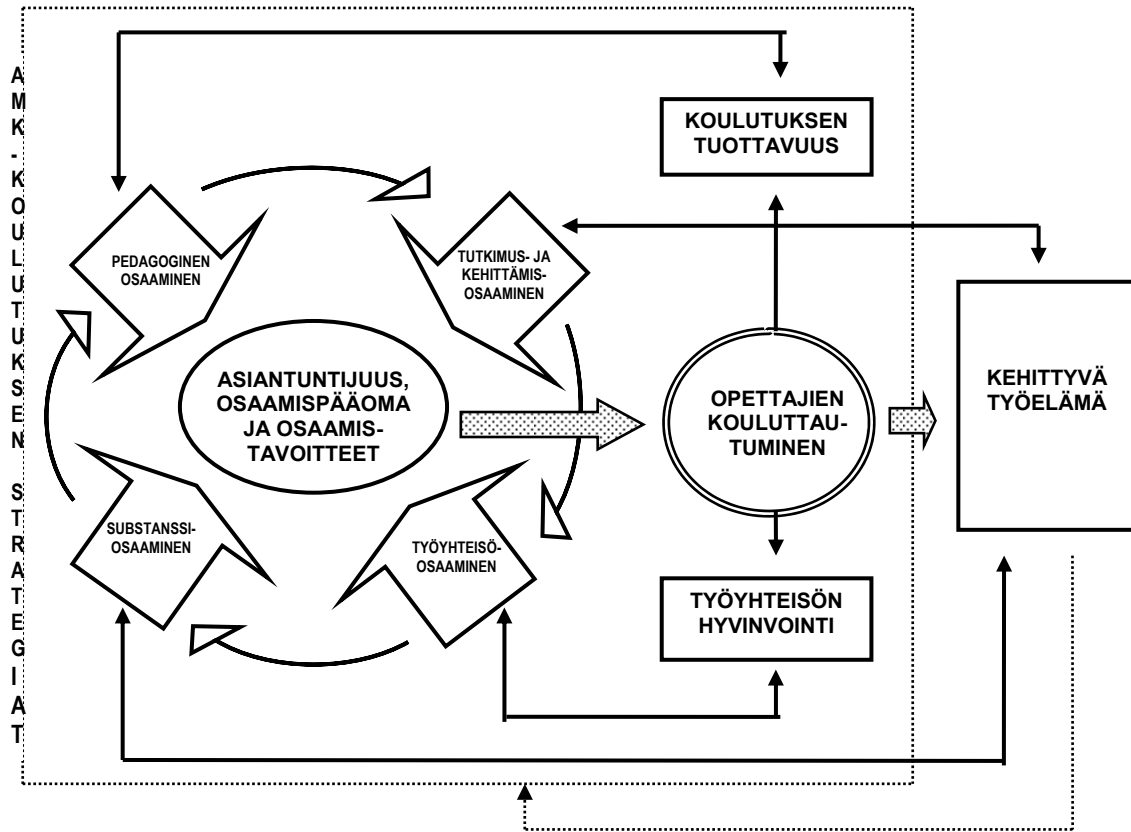


KUVIO 5. Ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuden osa-alueet (Mukaillen Helakorpi 2006, 29.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikka-käsite sisältää sekä koulutusalan ammatillisen osaamisen, riittävän työelämän toiminnan tuntemuksen että opettajalta edellytettävän pedagogisen asiantuntijuuden. Nykyisten koulutusorganisaatioiden toiminnassa korostuu yhteisöllisyys ja verkostoituminen, opettajalta edellytetään ammatillista sosiaalisuutta työtehtävänsä toteuttamisessa sekä yhteistyöverkostoja oman organisaation sisällä, muiden koulutusorganisaatioiden kanssa ja aktiivisesti työelämän organisaatioiden suuntaan. (Helakorpi 2006; ks. myös kuvio 6.)

Auvinen (2004, 367) visioi ammattikorkeakoulun opettajan työn kehittymistä vuoteen 2010 seuraavasti: opettajan työn ytimenä on olla asiantuntijayhteisön jäsenenä oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja ja työelämäperustaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaja ja kehittäjä. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen vahvistuu koulutuksen ja työelämän raja-aitojen madaltuessa. Koulutusprosessit kehittyvät ja erilaistuvat, opiskelijoiden ja opettajien työt lähestyvät toisiaan, opettajan rooli ohjaajana ja tienneyttäjänä vahvistuu. Työelämän työnkuvien eriytyminen ja jopa pirstaloituminen johtaa siihen, että ammattikorkeakoulutuksessa on keskityttävä oppimisen taitojen ja oppimisen työympäristön hallinnassa tarvittavien taitojen vahvistamiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja voisi irtautua koulutusalan työelämän tuntemisesta, opiskelijan ammatillisen kasvun ja oppimisen laadun turvaaminen edellyttää opettajalta edelleen laaja-alaista osaamista ja sen jatkuvaa kehittämistä. (Koli 2003, 154–157; Auvinen ym. 2005, 20–21, 121–124; Viitala 2005, 116; ks. kuvio 6.)

Ammattikorkeakoulun opettajilla on sekä velvoite (Ammattikorkeakoululaki 351/2003 ja Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003) että mahdollisuus ylläpitää osaamistaan ja yhteyksiään koulutusalan työelämään. Tätä voidaan tukea esimerkiksi systemaattisesti mahdollistettavilla opettajan työelämäjaksoilla, jolloin opettajan työhön voidaan sisällyttää työaika, jonka opettaja käyttää työskentelemällä yhteistyöorganisaatiossa. Tällä toiminnalla voidaan edistää uusien yhteistyömuotojen kehittämistä, tiivistää työelämäyhteyksiä ja päivittää opettajan tietoja, taitoja ja osaamista opetusalueellaan.



KUVIO 6. Ammattikorkeakoulun opettajan ammatillinen osaamispääoma ja sen kehittämiseen vaikuttavat tekijät.

Perinteinen opettajan toimenkuva on saanut ja on edelleen saamassa runsaasti uusia sisältöjä, jotka muokkaavat opettajien osaamisvaatimuksia. Näitä muutoksia voidaan kuvata esimerkiksi seuraavasti:

- yrittäjämäisyys (vrt. sisäinen yrittäjäyys) näkyy lisääntyvästi opettajan työssä
- opettajan suorat kontaktit työelämään lisääntyvät ja monimuotoistuvat (esimerkiksi opetus- ja konsultointitehtävät)
- koulutusalat muuttuvat ja kunkin alan työelämä kehitty nopeassa tahdissa, opettajien osaamisen jatkuva uudistaminen ja täydentäminen on välttämätöntä
- opettajan työssä painotus siirtyy suunnitteluun ja ohjaukseen perinteisen opettamisen sijaan
- opetusmenetelmät muuttuvat merkittävästi avoimien oppimisympäristöjen kehittyessä
- opettajalta edellytetään jatkuvasti enemmän oman työn tutkimista koulutuksen laadun varmistamiseksi
- opettajilla on velvoite osallistua lisääntyvässä määrin koulutuksen järjestämisessä tarvittavan rahoituksen hankkimiseen.

(Vrt. esim. Laakkonen 2003, 275–279; Auvinen 2004.)

Osaamisvaatimusten muutos korostuu erityisesti kehittyvässä aikuiskoulutuksessa, jossa saumaton kanssakäyminen työelämän kanssa on ehdoton edellytys työn ohessa opiskelevien opiskelijoiden koulutuksen onnistumiseksi. Muuttunut opettajuus on lyhyessä ajassa lisännyt merkittävästi henkilöstön kouluttautumis- ja osaamisen päivittystarpeita. (Vrt. kuvio 6.)

Organisaation kehittyessä ja opettajuuden uudistuessa on välttämätöntä toteuttaa opettajien työn uudelleen arviointi, määrittellä osaamistarpeet sekä työyhteisön että yksittäisen opettajan näkökulmista ja kohdentaa voimavaroja täyttämään mahdolliset osaamisvajheet. Henkilöstöstrategian määrittelyssä ja toteuttamisessa sekä henkilöstön osaamisen ja sen myötä koko organisaation kehittämisessä (transformaatio) on mahdollista käyttää erilaisia kompetenssijohtamisen apuvälineitä, esim. kompetenssipohjaiset resurssi- ja potentiaalikärtit (ks. esim. Zhuge 2005). Olennaista tässä on kuitenkin se, että lähtökohtana on oppivan organisaation yhteinen asenteiden, arvojen ja näkemysten määrittäminen.

3.2.4 Muuttuva opettajuus ammattikorkeakoulussa

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän 15 ensimmäistä vuotta ovat olleet huomattavan nopeaa kehityksen aikaa. 1990-luvun alkupuolelta lähtien tapahtunut kehittämistyö on sekä hallinto- että pedagogisesta näkökulmasta vaikuttanut oppilaitosten toimintakulttuureihin ja siellä toimivien asiantuntijoiden työhön. Asiantuntijaopettajien ja esimiesten työ on muuttunut niin sisällöllisesti kuin työyhteisöllisestikin. (Hautala 1997; Salminen 2001.) Ammattikorkeakoulujen siirtyessä valtion omistuksesta kuntien/kuntayhtymien tai esimerkiksi yksityisten säätiöiden tai osakeyhtiöiden hallittavaksi, muuttui samanaikaisesti myös koulutuksen tasovaatimus opistosta korkeakouluksi. (Ks. myös. Stenström, Laine & Valkonen 2005.)

Ammattikorkeakouluopettajien kelpoisuusvaatimukset määriteltiin Lain ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995) nojalla annetussa Asetuksessa ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995). Asetuksessa todettiin (26 §), että ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaadittiin soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Ko. pykälän 2 momenttiin kirjattua joustomahdollisuutta näistä vaatimuksista sovellettiin harvoin, lähinnä vahvojen taiteellisten ansioiden ollessa kyseessä muodollisten kelpoisuusvaatimusten puuttuessa.

Tutkinnon lisäksi yliopettajan ja lehtorin virkoihin nimittämisen ehtona vaadittiin myös vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot tai aineenopettajan kasvatusieteelliset opinnot, jollei opettajankoulutus sisälly tutkintoon. Kolmas kelpoisuusvaatimus pääosin ammattiopintojen opettajilta, asetuksen 256/1995 mukaan, oli vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Tuntiopettajalta vaadittiin, mikäli mahdollista, vastaava kelpoi-

suus kuin viran ja toimen haltijalta. Tämä tuli kyseeseen lähinnä päätoimisen tuntiopettajan tehtävän vakinaistamisen, ”toistaiseksi-määräyksen” ollessa kyseessä.

Ammattikorkeakoululain 351/2003 annetussa Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista 352/2003 opettajan kelpoisuusvaatimukset säilyivät edellisen lain mukaisina, joskin pedagogisten opintojen puuttuminen ei enää ollut toimen vakinaistamisen esteenä, ne tuli suorittaa kolmen vuoden kuluessa virkaan tai toimeen nimitämisestä (Valtioneuvoston asetus... 352/2003, 24 §).

Opettajien viroille ammattikorkeakoulussa oli siis määritelty kelpoisuusvaatimukset siten, että yliopettajalta edellytettiin tutkijakoulutus ja lehtorilta tai vakinaiselta päätoimiselta tuntiopettajalta ylempi korkeakoulututkinto, myös ylimpiin hallinnollisiin tehtäviin edellytetään tutkijakoulutusta. Hyvä tieteellinen tai taiteellinen ansioituminen voi vapauttaa näistä vaatimuksista. (Valtioneuvoston asetus... 352/2003.) Terveysalan (vuodesta 2003 sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala) opettajien koulutusvaatimus oli jo aiemmassa järjestelmässä (opistoaste) ollut joko ammatillisella korkeasteella suoritettu sairaanhoidon opettajan tutkinto tai ylempänä korkeakoulututkintona opettajankoulutusohjelmassa suoritettu hoitotieteen/terveystieteiden maisterin tutkinto. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä ne terveysalan opettajat, joilla ei ollut ylempää korkeakoulututkintoa, suorittivat sen viiden vuoden siirtymäajan kuluessa. Samalla nousi myös sosiaali- ja terveysalan opettajien koulutustaso valtakunnallisesti tarkastellen nopeasti. (Taulukko 1; OPM: AMKOTA.)

TAULUKKO I. *Ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan opettajien suorittamien tutkintojen kehitys Suomessa (Turussa) 1999–2005.*

Vuosi	Opettajien lukumäärä	Tutkinnot (%)		
		Tohtori	Lisensiaatti	Ylempi kk-tutkinto
1999	1006 (93)	2,5 (2,2)	6,9 (8,6)	75,0 (52,7)
2001	1471 (137)	3,3 (0,1)	8,2 (11,7)	71,8 (65,0)
2003	1415 (149)	5,2 (6,0)	8,4 (9,4)	75,5 (69,1)
2005	1636 (152)	7,3 (8,6)	9,3 (9,2)	74,7 (73,0)

Vuodesta 1999 on sosiaali- ja terveysalan opettajien lukumäärä Suomen ammattikorkeakouluissa lisääntynyt merkittävästi opiskelijamäärän kasvaessa. Samanaikaisesti lisääntynyt tohtoreiden ja lisensiaattien suhteellinen osuus kuvastaa, paitsi kelpoisuusvaatimusten täyttämistä, myös alan opettajien kouluttautumisaktiivisuutta.

Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003) määritellään opettajan tehtävät seuraavasti (24 §): ”Päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella:

- 1) kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys;
- 2) osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen;
- 3) hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä sen mukaan kuin ammattikorkeakoulu määrää;
- 4) osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään; sekä
- 5) hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät.”

Opettajan tehtäväkuvan voidaan katsoa ammattikorkeakoulun myötä monipuolistuneen. Linkittyminen ammattikorkeakoulun tehtäviin on erityisesti tutkimus- ja kehitystehtävän osalta muuttanut opettajan tehtäväkuvaa opistoasteen koulutuksen ajoista. Niin kuin edellä todettiin, tämä tehtävä aiheutti paljon keskustelua korkeakoulu- kentässä, ja myöskään ammattikorkeakoulujen opettajat eivät olleet tästä yksimielisiä.

Yrittäjyyskasvatustehtävä on tuonut myös ammattikorkeakoulujen opettajille uusia osaamisvaatimuksia, edellä mainitussa ARENE ry:n yrittäjyysstrategiassa vaadituissa toimenpiteissä on kirjattu mm. AMK:n henkilöstön yrittäjyysosaamisen vahvistaminen, opettajien myönteinen asennoituminen yrittäjyyteen sekä henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutuksen uudistaminen ja ohjaaminen yrittäjyyttä edistäväksi. (Arene 2006b.)

Työyhteisölliset muutokset ammattikorkeakoulujen kehittyessä ovat mm. Tiilikalan (2004) mukaan olleet suuria. Ammattikorkeakoulujen vahvistunut itsenäisyys niin opetussuunnitelmien kuin tehtäväjärjestelyjenkin osalta johtivat ammattikorkeakoulun alkuvuosina sekä opetussuunnitelmien että opettajan työn yksilöllistymiseen ja opetustehtävän vapautumiseen valtion ohjauksen keventyessä. Ammattikorkeakoulujen opettajat kokivat työyhteisön sosiaalisen kanssakäymisen vähentyneen ja tulleen muodollisemmaksi, ja myös johtamisen etäännyneen koulutuksen käytännön työstä (ks. myös Mäntylä 2002). Rehtoreista on tullut monialaisten ammattikorkeakoulujen ammattijohtajia, jotka eivät opeta eivätkä välttämättä tunne organisaationsa koulutusalojen ominaispiirteitä tai sisältöjä. (Tiilikala 2004, 196.)

Opettajien individualistinen ja privatisoitunut ammatti-identiteetti puolestaan on kuitenkin muuttunut jälleen yhteistyötä korostavaksi (Mäntylä 2002). Opetussuunnitelmien jatkuva muutos edellyttää yhä laaja-alaisempia tietoja ja taitoja, ongelmanratkaisukykyä, jatkuvaa uuden oppimista ja kouluttautumista. Opetuksesta vastaa yhteistoiminnallisesti ja autonomisesti opettajien ryhmä, joka suunnittelee, valmistelee ja toteuttaa laajoja opintokokonaisuuksia. Samanaikaisesti opetuksen kytkeytyminen tutkimus- ja kehityshankkeisiin sekä projektioppiminen ovat yleistyneet ja uudet pedagogiset asetelmat ovat muuttaneet toimintaa ja sen malleja. (European Commission 2005.) Työn organisointi on myös koulutusorganisaatiossa nopeasti lisännyt sekä

sisäisen että ulkoisen verkostoitumisen tarvetta (Antila 2006, 24). Ammattikorkeakoulut elävät edelleen organisaatiokulttuurisen murroksen aikaa.

Virkaehtosopimuksissa sovitaan työsuhteeseen ja -ehtoihin liittyvistä asioista. Kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen ammattikorkeakoulua koskevan osion (OVTES 2005, osio D) mukaan opettajalla on kokonaistyöaika, 1600 h vuodessa. Tekniikan ja liikenteen alalla on pieniä eroavaisuuksia vuotuisen työajan sekä siihen sisältyvän sitomattoman työajan osalta. Kokonaistuntimäärään tulee sisällyttää kaikki opettajan tehtävät. Virkaehtosopimuksen osion D 2 pykälän mukaan kokopäivätoimisella opettajalla tulee olla 400 h aikaan ja paikkaan sitomatonta työaika, ns. ”oma aika ja paikka” -tunteja, osa-aikaisella päivätoimisella opettajalla itse valittavan työajan ja -paikan osuus on 25 % vuosityöajasta. Kokonaistyöaika ja kaikkien työhön kuuluvien tehtävien mitoittaminen siihen sisältyväksi on pidetty selvänä parannuksena aiempaan opetusalan virkaehtosopimukseen, jossa määriteltiin vain opettajan vuosittainen opetusvelvollisuustuntien määrä eikä muuta työtä erikseen mitoitettu. (OVTES 2005, osio D.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 (OPM 2004) on maininta, että kaikilla ammattikorkeakoulujen opettajilla tulee olla mahdollisuus osallistua tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Tämä nähdään yhtenä keinona ammattikorkeakoulujen kehittämisessä innovatiivisiksi organisaatioiksi. Tämä asettaa haasteita opettajalle; miten nivotaan yhteen T&K-toiminta ja opetus ja miten vahvistaa omia valmiuksia näiden molempien tehtävien hoitamiseen. Haastetta lisää opettajuuden perustehtävän vaatimus: opiskelijan motivointi osallistumaan ja näkemään oman ammattitaitonsa kehittämisen kannalta nämä molemmat toimintamuodot tärkeinä ja välttämättöminä. (Ks. myös Stähle ym. 2004, 5, 130–131.)

Opettajan työ on muuttunut yhä enemmän toisten työhön sidotuksi, opettajien väliseksi yhteistyöksi ja haasteena on työelämäyhteyksien uusien mallien rakentaminen ja kehittäminen. Sosiaalisen pääoman merkitys ja verkostoituminen opettajan työssä korostuvat. (Ks. esim. Vesterinen 2004; Kotila 2006.)

Ammattikorkeakoulujen opettajien työ on siis voimakkaasti muuttumassa. Monien kohdalla oman opettajankoulutuksen aikana opitut pedagogiset perusmenetelmät ovat muuttuneet ja haasteet erityisesti jo pitempään opetustyötä tehneille lisääntyvät jatkuvasti. Ammattikorkeakoulun rooli alueellisessa innovaatiojärjestelmässä heijastuu kaikille yhteiskunnan osa-alueille. Koulutuksessa on turvattava työelämän muutosten hallintataidot. Työelämässä tapahtuva innovatiivisuuden ja verkostollisuuden lisääntyminen asettavat ammattikorkeakoulun opettajan työlle uudenlaisia vaatimuksia. Kyseessä olevat osaamiset ovat koulutuksen ilmapäiri-, toimintatapa- ja menetelmäkysymyksiä, eivät varsinaisia opetuksen substanssialueita. Opiskelijoiden onkin saatava näistä funktionaalisista joustoista koulutuksessa malli, joka siirtyy heidän mukanaan työelämään. (Vrt. Työvoima 2025 2007, 267.)

4 STRATEGIAT OSAAMISPÄÄOMAN KASVUN EDELLYTYKSIINÄ

Strategia näyttää tien. Strategialla tarkoitetaan päämäärähakuista ja suunniteltua, mutta luovaa ja näyttöön perustuvaa työtä, joka ensisijaisesti tähtää organisaation tulevaan menestykseen ja tuottavuuden vahvistumiseen. Liiketoiminnassa strategisella suunnittelulla tavoitellaan ensisijaisesti liiketoiminnan tuottavuuden kasvua. Aineetoman pääoman ja osaamisen vahvistumisen ollessa keskeinen toiminnan tavoite, on vaikea ilmaista strategioita keinoina tuottavuuden kasvuun, mutta silti ne ovat välttämättömiä. Ilman strategioita ja niiden viitoittamaa tiestöä mikä tahansa organisaatio ajelehtii helposti lyhytnäköisiin, hetkellisiin tilanteisiin nojautuviin ratkaisuihin. Strategian sisäistyminen organisaation kaikilla tasoilla työskenteleville on välttämätöntä. Ydinprosesseja, joita ohjaamaan strateginen suunnittelu on rakentunut, tukevat erilaiset tukijärjestelmät, jotka myös on sidottu toimimaan strategisten tavoitteiden suuntaisesti. Jos organisaatiossa on osia tai toimintoja, joiden ei tarvitse sitoutua yhteiseen strategiaan ja sen painopisteisiin, on syytä vakavasti kysyä, mitä arvoa niillä organisaatiolle on. (Karlöf 1998, 13–20; Kostamo 2000, 22–23; Kaplan & Norton 2001, 7–17; Määttä & Ojala 2001, 37–43; Hokkanen & Strömberg 2003, 17; Kaplan & Norton 2004, 4–5.)

Tuottavuutta asiantuntijatyössä, esimerkiksi koulutusorganisaatiossa, on pyritty määrittelemään eri lähtökohdista. Drucker (1999) on kuvannut työn tuottavuutta siten, että se välttämättä on suhteessa työn tarkoitukseen ja tavoitteisiin ja tuotoksen laatuun. Olennaista on toiminnan strategioiden määrittely. Työntekijän on tiedettävä, mitä hänen tulee tuottaa, voidakseen suunnata toimintansa tavoitteiden saavuttamiseen. Mittareiden määrittely tuottavuudelle koulutusorganisaatiossa on hyvin vaikeaa: esimerkiksi opiskelijoiden osaamisen laatua voidaan luotettavasti arvioida vasta heidän siirryttyään koulutuksen jälkeen työelämään. Tuottavuuden arviointia onkin pyritty lähestymään asiantuntijaorganisaation yleisillä menestystekijöillä, joille on määritelty pääosin määrällisiä tulostittareita, mutta jatkuvasti lisääntyvässä määrin myös laadullisia prosessimittareita.

Prosessien kehittäminen ja säätäminen on keskijohdon vastuulla, ammattikorkeakoulussa koulutuspäälliköiden. Jotta he voisivat vaikuttaa prosesseihin, he tarvitsevat tietoa omista resursseistaan, eli opettajista ja heidän osaamisestaan ja keskinäisestä verkostoitumisesta ja yhteistoiminnasta. Opettajien ja muiden asiantuntijoiden muodostamien älyllisten verkostojen tietoinen käyttö ja analysointi voi olla käyttökelpoinen menetelmä, jolla asiantuntijayhteisön toimintaprosessia voidaan ohjata. Rakenneellisten ratkaisujen ja toimintatapojen tulee olla oppimista tukevia. (Brown, Hitchcock & Willard 1994, 218–221; ks. myös Nonaka & Takeuchi 1995, 62–63; Ruohotie 2000, 69–73; Sydänmaanlakka 2001, 136–138; Lönnqvist, Kujansivu & Antola 2005, 33–34.) Johtamisella voidaan eri keinoin edistää strategioihin sitoutumista ja

kaiken toiminnan suuntaamista sen mukaisesti (Brown ym. 1994, 221–224; Drucker 1999; Malmi 2002). Avoin vuorovaikutus ja keskinäinen luottamus edistävät osaamisen jakamista ja vahvistavat yhteisön kollektiivista osaamista (Brown ym. 1994, 224–227; Sydänmaanlakka 2003, 87–89; Yang 2004; Lönnqvist ym. 2005, 34; Viitala 2005, 99).

Koska organisaatiot, toimialasta riippumatta, muodostuvat lukemattomista osatekijöistä, on tulevaisuuden turvaamiseksi kiinnitettävä huomio sekä kokonaisuuteen että toiminnan eri osa-alueisiin. Osaamis pääoman ja työyhteisön sosiaalisen vuorovaikutusjärjestelmän kehittämisen tavoitteisto riippuu organisaation toiminta-ajatuksesta ja ydintavoitteista sekä toiminnalle määritellyn vision mukaisista painotuksista. Osaamisintensivisissä organisaatioissa nimenomaan sosiaaliset verkostot ja kompetenssit ovat keskeisimpiä strategisen suunnittelun näkökulmasta. Tällöin olennaista onnistumisen kannalta on strategioiden operationalisointi siten, että jokainen organisaatioon kuuluva tunnistaa ja tietää oman osuutensa toiminnasta ja jokaisen työ linkittyy strategiseen suunnitelmaan. (Kuvio 7.)

Kaplan ja Norton (2001 ja 2004) ovat aineettoman pääoman merkitystä organisaation menestymiselle tutkiessaan, korostaneet strategioiden olennaista roolia tässä. Strategiat sinänsä eivät takaa menestymistä. Niiden toteuttamiseen tarvitaan eri osa-alueita, vaiheita ja ketjuja operationalisoimaan työvälineitä, joista varsin yleisesti, hyvinkin erilaisissa organisaatioissa, käytössä on ns. tasapainotettu tulokorttiajattelu (Balanced Score Card, BSC). Siinä organisaatiolle määritellään sekä lyhyen että pitkemmän tähtäimen tavoitteet strategiassa kuvattujen päämäärien saavuttamiseksi. Tulokortti muodostuu yleisimmin neljään painopistealueeseen ryhmiteltyjen kriittisten menestystekijöiden mittariarvoista. Painopistealueet ovat asiakas-, talous-, prosessi- ja rakenne- sekä osaamisen ja uudistumisen näkökulmat. (Kaplan & Norton 2001, 76–77; Määttä & Ojala 2001, 22–24.)

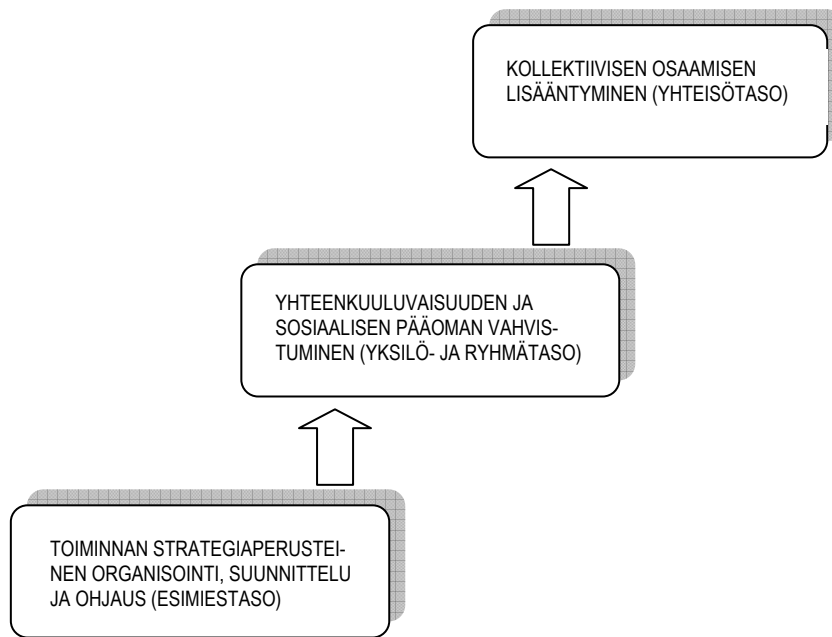
Kaikissa organisaatioissa osaamisen kehittämistä tarkastellaan, paitsi aktuaalisen osaamistarpeen, myös tulevaisuuden visioiden näkökulmasta. Ajankohtaisiin osaamistarpeisiin keskittymisen ohella on vähintään yhtä tärkeää määritellä ne seikat, joita organisaation menestymisen turvaamiseksi edellytetään henkilöstön osaamiselta ja toimintatavoilta tulevaisuudessa. Näin voidaan ohjata kehittymistoimintoja määritettyjen visioiden suuntaan. BSC-ajattelun mukaan nämä yleensä ryhmitellään neljään toiminnalliseen näkökulmaan.

Koulutusorganisaatiossa *asiakasnäkökulmasta* on keskeistä määritellä yhteisesti toiminnan ydintavoitteet ja koulutusohjelmittain on päästävä yhteisymmärrykseen siitä, minkälaiseen osaamiseen koulutettavat opiskelijat ohjataan. Tämä edellyttää tiivistä yhteistyötä ja jatkuvaa vuoropuhelua työelämän kanssa. Yhteisesti määritellyt koulutuksen tavoitteet ja painopisteet turvaavat parhaiten niiden vaatimusten täyttymisen, jota alueellinen työ- ja elinkeinoelämä kehittyäkseen tarvitsee. *Talousnäkökulmasta* tar-

kasteltuna koulutusorganisaatiot joutuvat suunnittelemaan toimintansa ja sopeutumaan niukkenevien resurssien mukaisesti. Sekä työelämän että opiskelijoiden edellyttämän koulutuksen korkean laadun säilyttäminen tästä huolimatta, on suuri haaste, joka on otettava huomioon niin tavoitteita, toteutusmalleja, muutosprosesseja kuin henkilöstön työhyvinvointiakin tarkastellessa. Tasapainon säilyttäminen näiden kaikkien osa-alueiden kesken on suuri haaste koulutusorganisaatiolle.

Prosessi- ja rakennenäkökulmasta on syytä kiinnittää huomiota organisaation sisäisiin rakenteisiin ja toimintatapoihin. Onko sisäisen organisaatiomallin kehittämisessä onnistuttu siten, että jokainen asiantuntija tietää oman tehtävänsä ja vastuualueensa? Muodostuuko osista kokonaisuus, joka tuottaa synergiaetua niin taloudellisesti, toiminnallisesti kuin hyvinvoinninkin näkökulmasta? Ammattikorkeakoulun ”uudet” tehtävät, jotka on määritelty Ammattikorkeakoululaissa (351/2003), ovat tuoneet esille tarpeita kiinnittää toiminnan kehittämisessä huomiota myös toimintaympäristön uudistumistarpeisiin, niin teknisten rakenteiden kuin henkilöstöjärjestelyjenkin suhteen.

Koulutusorganisaatioiden henkilöstö on perinteisesti erittäin *uudistumis- ja kehittymismyönteistä*. Erityisesti opetushenkilöstö panostaa osaamisensa kehittämiseen henkilökohtaisia voimavarojaan jopa ”yli tarpeen”. Kouluttautumiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen työnantajan taholta varatut resurssit koetaan helposti liian niukoiksi, erityisesti silloin, kun on päätetty yhteisistä, laajemmista rakenteisiin ja toiminnan sisältöön vaikuttavista uudistuksista. Esimerkiksi suuri, Bolognan prosessina tunnettu eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän kehittämistyö, on vaatinut henkilöstöltä mittavaa uudistamis- ja uudistumisvalmiutta. Suurissa organisaatioissa on taloudellisesti mahdotonta varata riittävästi kouluttautumisresurssia tilanteissa, joissa koko henkilöstö kouluttautuu suhteellisen lyhyellä aikavälillä kokonaan uuden ajattelun mukaiseen toimintaan. Tulevaisuudessa, muutosten jatkuessa, onkin työyhteisön sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmaa tarkasteltava nykyistä intensiivisemmin. Voidaankin kysyä, onko innovatiivisuuden ja luovuuden vahvistumisen edellytyksenä aina lisäkouluttautuminen – voiko niitä yhteistoiminnallisesti kehittää pelkästään omin voimin? (Ks. esim. Reich & Kaarst-Brown 2003; Zhuge 2005.)



KUVIO 7. *Strategiat kollektiivisen osaamisen kehittymisen perustana*

Jatkuvan muutoksen hallinnan edellytyksenä on rakenteellisen kehittämisen rinnalla toteutettu suunnitelmallinen prosessi, joka takaa organisaatiossa toimivien ihmisten ymmärtävän muutoksen suunnan ja välttämättömyyden ja sitouttaa heidät siihen. Mikäli muutos on merkittävä, sen toteuttaminen vaatii aina panostusta organisaatiokulttuurin ja -rakenteiden sekä johtamiskäytäntöjen ja kompetenssien kehittämiseen. (Kuvio 7.)

5 OSAAMISEN JA SOSIAALISEN PÄÄOMAN VUOROVAIKUTUS ORGANISAATIOSSA

Tutkittaessa suomalaisten käsityksiä siitä, mitä he pitävät tärkeänä työssä, kaikkein tärkeimmäksi nousee työn mielenkiintoisuus. Lähes samalle tasolle, selvästi mm. työpaikan varmuutta ja hyvää palkkaa tärkeämmäksi, nousivat työpaikan sosiaaliset suhteet. Kolme neljästä työntekijästä piti niitä erittäin merkityksellisinä työhyvinvoinnin näkökulmasta. (Antila 2006, 10–11.)

Putnam (2000) määrittelee sosiaalisen pääoman yhteisön ominaisuudeksi. Keskeisen tarkastelualustan muodostavat yhteisön verkostot, normit ja luottamus, jotka Putnam jakaa kahteen ulottuvuuteen, yhdistävään (bridging) ja sitovaan (bonding). Yhdistävä sosiaalinen pääoma kuvaa yksilöiden välisiä sosiaalisia sidoksia sekä verkostojen muodostumista ja toimintaa. Sitova sosiaalinen pääoma liittyy ryhmäidentiteetin syntymiseen ja lisää siten yhteisön sisäistä kiinteyttä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. (Putnam 2000, 22–23; Ruuskanen 2001, 23.)

Tarkastellessaan organisaation kykyä käsitellä ja johtaa osaamisresurssejaan, Nahapiet ja Ghoshal (1998) yhdistävät osaamisen ja tietämyksen sekä voimavarat sosiaalisen pääoman tarkasteluun. Sosiaalinen pääoma sisältää kolme toisiinsa liittyvää ulottuvuutta: rakenteellinen (structural), yksilöiden välisiin suhteisiin liittyvä (relational) ja tiedollinen (cognitive) ulottuvuus. Rakenteellinen ulottuvuus kattaa toimijoiden väliset verkostoyhteydet sekä niiden määrän ja tiiviyden; tämä sisältää myös verkostojen muodostumisen sekä sosiaalisen toiminnan hyväksyttävät tavat. Suhteisiin liittyvä ulottuvuus sisältää yhteisön luottamuksen, normit, sopimukset, velvollisuudet ja identiteetin. Kognitiiviseen ulottuvuuteen kuuluvat yhteisön jaetut koodit ja kieli, sekä yhteisöä koossapitävät ja sosiaalista järjestystä ohjaavat ja legitimoivat kertomukset. (Hjerppe 1997; Lesser & Prusak 1999; Nahapiet & Ghoshal 1998.)

Asiantuntijaorganisaation sosiaalisen rakenteen tutkiminen tarjoaa lähtökohdan sekä strategisen johtamisen että lähiesimiestyön kehittämiseksi. Sosiaalinen rakenne muodostuu organisaation jäsenten välisistä suhteista, jotka voivat olla virallisia tai epävirallisia yhteistyö-, neuvonanto- tai ystävyys-suhteita. Sosiaaliset verkostot välittävät siten tietoa, asenteita ja käyttäytymistapoja organisaatiossa ja niiden kautta yksilöt ”altistuvat” toistensa mielipiteille ja toimintamalleille. (Siivonen 2003, 148.) Sosiaalisten verkostojen kautta tapahtuu asiantuntijaorganisaation oppiminen ja samalla rakentuu ja kehittyy asiantuntijoiden yksilöllinen osaaminen (vrt. Wenger 1998). Sosiaalisen ja intellektuaalisen pääoman vahvuudella on keskeinen merkitys organisaation menestymisessä, erityisesti ne turvaavat kilpailuedun ja varmistavat toiminnan laadun esimerkiksi erilaisissa rakennemuutostilanteissa (Lengnick-Hall ym. 2004).

Ryhmä pystyy käsittelemään paremmin työtään koskevaa muistitietoa, jos sen jäsenet tuntevat toistensa erityisalat ja -osaamisen (Wenger 1998). Yksilön asiantuntijuus ilmenee yhteistyössä muiden kanssa. Kompetenssien uudistaminen ja uudelleen kohdentaminen on nykyisin työyhteisöissä välttämätöntä. Tähän vaikuttavat paitsi työtehtävien muuttuminen myös henkilöstön ikääntyminen. Organisaation kannalta on tärkeää tietää, millaisia kompetensseja henkilöstöllä on, jotta voidaan paremmin varautua tuleviin muutoksiin. Osaamisen oikea kohdentaminen on myös merkittävä työhyvinvoinnin edistäjä. (Lind 2003.)

Organisaation sisäisten ryhmien ja tiimien on todettu toimivan tehokkaimmin tavoitetsuuntautuneesti, jos niiden sisäinen koheesio on vahva. Sekä sitoutuminen organisaation menestymisen edistämiseen että halu osallistua sen kehittämiseen omaa osaamista vahvistamalla ovat sitä voimakkaammat, mitä tiiviimpi ryhmähenki on. (Wang, Ying, Jiang & Klein 2006.)

Organisaatioihin kerääntyy toiminnasta monenlaista palautetta, jonka pohjalta voidaan käydä systemaattisesti reflektioivia keskusteluja tiimeissä tai henkilökohtaisissa kehityskeskusteluissa. Saadun palautteen avulla voidaan tavoitteita tarkistaa ja tietoisesti suunnata opettajien ja muun henkilökunnan osaamisen kehittämistä organisaatiossa. (Honka 1997, 270–275; ks. myös Knight & Trowler 2001, 45–46.)

Yhteydet sosiaalisten suhteiden ja resurssinäkökulman välillä organisaation sisäisessä toiminnassa ovat merkittäviä. (Johanson & Siivonen 2004, 5–7.) Resurssinäkökulmasta voimavarat lisäävät organisaation kilpailuetua jos ne ovat arvokkaita, harvinaisia ja vaikeasti kopioitavia. Kilpailuedun kannalta tärkeät voimavarat ovat entistä useammin aineettomia ja ne koostuvat pikemmin voimavarojen yhdistelmistä kuin yksittäisistä resursseista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 6–7; Johanson & Siivonen 2004, 5–7.)

Koulutusorganisaatiot ovat tietointensiivisiä asiantuntijaorganisaatioita, joiden tärkein voimavara on osaaminen. Osaamisen kehittyminen koulutusorganisaatiossa etenee osittain ”itsestään”, opettavan aineksen päivitystarpeen yhteydessä. Kuitenkin merkittävä resurssien kohdennus on osoitettava mm. henkilöstökoulutukseen silloin, kun organisaation strategia, toiminnalliset tavoitteet ja painopisteet edellyttävät osaamisen uudelleen suuntaamista tai muokkaamista. Samoin henkilöstön kouluttautumistarpeita lisäävät toimintaympäristön, opetusmenetelmien ja ideologioiden muutokset. Organisaation rakenne, sisäiset verkostot ja toiminnalliset perinteet ja yhteistyömuodot ohjaavat osaltaan yksilöllisten kouluttautumisten ratkaisuja. Kollektiivisen osaamis pääoman kehittyminen tavoitteiden suuntaisesti edellyttää aiheen tarkastelua sosiaalisessa viitekehyksessä. (Ks. Sydänmaanlakka 2001, 23; Juuti 2001, 390–391; European Commission 2005.)

5.1 ORGANISAATION SISÄISEN RAKENTEEN JA TOIMINTATAPOJEN YHTEYS OSAAMISEN JA TIEDON JAKAUTUMISEEN

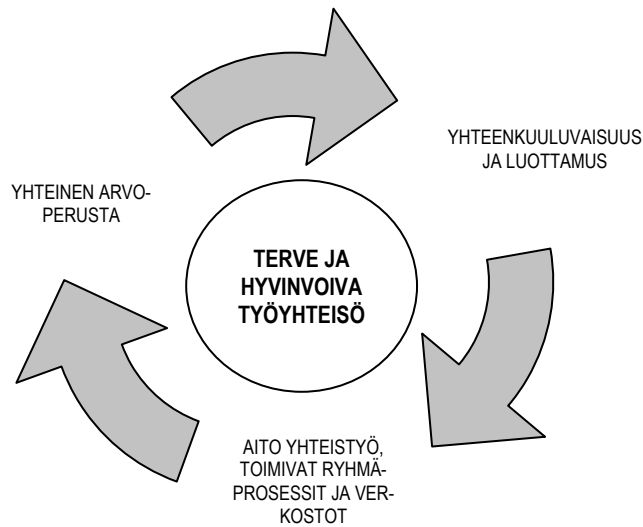
Osaaminen muodostaa keskeisen organisaation käytössä oleva voimavaran. Organisaatioissa toimii erilaisia ryhmiä, muodollisia ja epämuodollisia. Oppimista tapahtuu molemmissa, mutta tehtävä- ja tavoitesuuntautuneisuus ohjaavat muodollisia ryhmiä muita selvemmin ja niissä tapahtuva oppiminen vastaa systemaattisimmin organisaation toiminnan tavoitteisiin. Epämuodolliset ryhmät antavat työyhteisön jäsenille mahdollisuuden tyydyttää sosiaalisia tarpeitaan ja myös yksilöllisyyttään. Epäviralliset ryhmittymät ovat siis tärkeitä työyhteisön hyvinvoinnille ja avoimen keskustelu- ja kehittämismyönteisen ilmapiirin luomiselle. Ne voivat toimia myös hiljaisen tiedon ”leviämisalustoina” organisaation osaamispääomaa vahvistaen. Niiden tuottama välillinen hyöty organisaatiolle on ilmeinen, mikäli työntekijät ovat sitoutuneet organisaation strategiaan ja toiminnallisiin tavoitteisiin. (Huczynski & Buchanan 2001, 290–293; Nonaka & Takeuchi 1995, 61–67.)

Osaaminen kehittyy ensisijaisesti vuorovaikutteisessa ryhmämuotoisessa työskentelyssä ja muuttuu osaamispääomaksi. Tämän mukaan organisaation kollektiivisen osaamisen kehittämisessä olisi panostettava erityisesti työryhmien ja tiimien kehittämiseen. Tarkastelussa tulee huomioida erityisesti tiedon ja osaamisen hallinta sekä niiden uudistumisesta ja ylläpidosta huolehtiminen, sillä muodollinen organisaatorakenne elää jatkuvassa muutoksessa. Organisaatiomuutoksissa sosiaalisten suhteiden varassa oleva epävirallinen rakenne pitää yllä organisaation toimintakykyä. (Huczynski & Buchanan 2001, 569–571.)

Työyhteisön sosiaalisten suhteiden verkostorakennetta ei useinkaan jäsennetä voimavarojen näkökulmasta. Hallinnolliset ja rakenteelliset ratkaisut, käytössä olevat virkanimikkeet ja niiden keskinäinen sijoittelu, sekä henkilöiden muodollinen asiantuntijuus (tutkinnot) vaikuttavat vuorovaikutusverkostojen syntymiseen ja toimintaan. Organisaation oppiminen ja kollektiivisen osaamisen kehittyminen kiinnittyvät sitten työyhteisön sisäisiin verkostoihin. Sosiaalisen verkoston rakenne ja toiminta ovat harvoin edes organisaation itsensä tiedossa. Ne ovat kuitenkin tärkeitä epävirallisia viestintäkanavia, joiden kautta tietämys ja käsitykset leviävät organisaation sisällä ja organisaatioiden välillä, virallisten järjestelmien rinnalla. Työyhteisöjen sisäisten sosiaalisten verkostojen merkitys otetaan nykyisin entistä paremmin huomioon myös organisaation voimavarojen näkökulmasta. (Johanson & Siivonen 2004, 6.)

Asiantuntijaorganisaatioissa voimakas sosiaalinen pääoma, erityisesti yksilöiden väliin suhteisiin liittyvä, vahvistaa yhteisön keskinäistä arvostusta ja luottamusta. Tällä puolestaan voi arvioida olevan suuri merkitys organisaation sisäisen kommunikoinnin, tiedonkulun ja varsinkin liikkuvan tiedon oikeellisuuden osalta. Toistensa asiantuntijuutta arvostavat työyhteisön jäsenet muodostavat avoimen, luottamuksellisen

keskinäisen verkoston, jossa epävirallisen organisaation negatiiviset ominaisuudet eivät pääse vallalle. (Ks. esim. Antila 2006, 70–71; kuvio 8.)



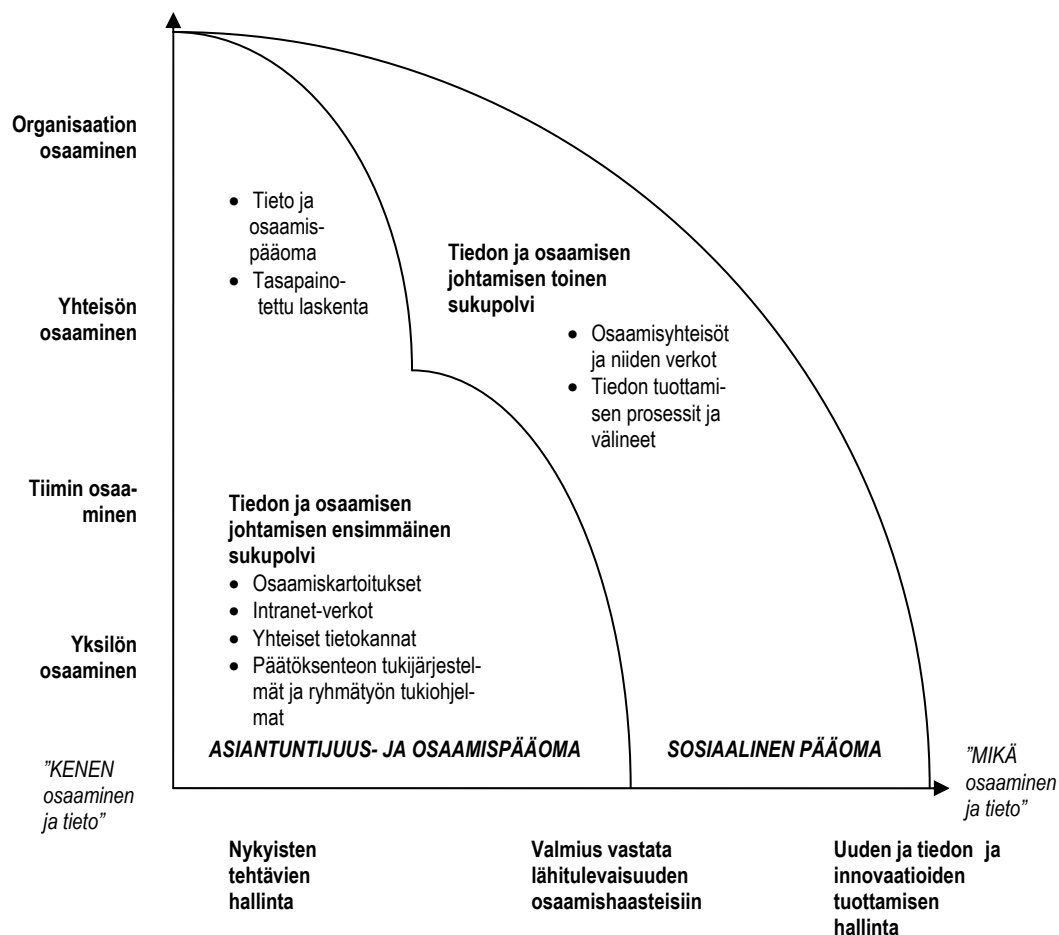
KUVIO 8. Tuottavuus ja hyvinvointi työyhteisössä.

Cross ja Parker (2004, 99) jakavat asiantuntijatyöhön liittyvän luottamuksen kahteen tyyppiin, toisaalta kompetenssiperustaiseen (competence based) ja toisaalta hyväntahtoisuuteen perustuvaan (benevolence based). Nämä luottamuksen tyypit liittyvät organisaation toimintakulttuuriin, sosiaalisen ja osaamispääoman rakenteelliseen ulottuvuuteen. Tarkastelu tukee sosiaalisen pääoman käsitteen mielekkyyttä asiantuntijaorganisaation vuorovaikutuksen ja osaamisen kehittymisen sekä kollektiivisen osaamisen tarkastelussa. (Vrt. Palonen & Lehtinen 2001; vrt. kuvio 8.)

Kyky muodostaa yhteisöjä ja yhteistyöverkostoja on organisaatioiden osaamisen kehittymisessä merkittävä tekijä, joka vaikuttaa työyhteisöjen yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiseen (Putnam 2000, 22; ks. myös Nonaka & Takeuchi 1995, 235–235). Sosiaalistuminen työyhteisöön ja sen sisäisiin ryhmiin riippuu yhteisistä arvoista ja normeista sekä yksilöiden kyvyistä sopeuttaa omat intressinsä ryhmän tavoitteisiin (Fukuyama 1995, 10). Kyse on myös siitä, miten yksilö hahmottaa työyhteisönsä sosiaalisen rakenteen. Käytännössä organisaatioissa yksilöiden välinen yhteistyö ei noudata muodollisia organisaatorajoja, vaan siihen vaikuttavat yksilöiden toimintatavat, henkilökohtaiset kontaktit ja suhteet sekä sosiaalisen ympäristön hahmotustavat (Nonaka & Takeuchi 1995, 227–228; Wenger 1998, 11–15). Ni (2006) korostaa luottamusta ja organisaation sisäisten sosiaalisten suhteiden merkitystä työn tuottavuuden ja työhyvinvoinnin kannalta jopa merkityksellisempänä kuin palkkatasoa (vrt. kuvio 8).

5.2 OSAAMISPÄÄOMA, TUOTTAVUUS JA TYÖHYVINVOINTI KOULUTUSORGANISAATIOSSA

Tiedon ja osaamisen johtamisessa on jo melko kauan edetty yksilön osaamisen kehittämisestä kollektiivisen osaamisen kehittämiseen. Varjokallio ja Ahonen (2002, 82–83) kuvaavat Engeströmin ajatuksiin pohjautuen osaamisen johtamisen kahta sukupolvea: organisaatioissa ollaan siirtymässä ensimmäisen sukupolven tiedon ja osaamisen johtamisesta, jossa yksilön osaaminen ja työtaitojen ylläpito painottuvat, toisen sukupolven osaamisen johtamiseen. Tällöin painopiste on organisaation kokonaisosaamisessa, yhteisöllisyydessä, uuden tiedon ja innovaatioiden tuottamisessa sekä organisaatioiden toimintaprosessien kehittämisessä. Keskeistä mallissa on se, että tulevaisuudessa pääpaino on yksilöllisen, ”kenen” osaamisen sijasta yhteisölliseen, ”millaiseen” osaamiseen. (Vrt. Nonaka & Takeuchi 1995, 239–240; kuvio 9.)



KUVIO 9. Tiedon ja osaamisen johtamisen kaksi sukupolvea (mukaillen Varjokallio & Ahonen 2002).

Organisaatiossa vallitseva yleinen positiivinen oppimishalukkuus ja sisäisen yrittäjyyden ilmapiiri ovat omiaan edistämään myös yksilöllistä oppimista ja henkilökohtaisten kehittymisvalintojen suuntaamista organisaation strategian ja yhteisesti määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesti. Kuitenkaan, esim. Mäen (2000) mukaan ammattikorkeakoulujen opettajat eivät kovin hyvin tunne organisaationsa tavoitteita tai ainakaan ne eivät ohjaa kehittämissuunnitelmia kovin intensiivisesti strategioiden suuntaan (Mäki 2000, 238). Näin ollen, on organisaation kirjoitettu strategia millainen tahansa, toteutuva strategia muodostuu siitä, mitä organisaatioon kuuluvat ihmiset päivittäin tekevät. Siksi oppivassa organisaatiossa, jossa jaettu älykkyys, kollektiivinen osaaminen, yhdensuuntaisesti toteuttaa virallisesti määriteltyä strategiaa, on välttämätöntä ohjalla toimintaa siten, että kaikki tuntevat vision ja strategian ja kokevat siinä määritellyt painopisteet ja tavoitteet omikseen ja tiedostavat osuutensa koko organisaation vuorovaikutteisen, kompleksisen osaamisen rakentumiseen. (Sydänmaanlakka 2001, 128–133; Aaltonen & Wilenius 2002, 77–88; MacLagan 2003; ks. kuvio 9.)

Koulutusorganisaation tuottavuutta on hankala mitata samalla tavalla kuin jonkin tuotantolaitoksen, kun arvioitavana on osaaminen ja ammatillisessa koulutuksessa erityisesti osaamisen vastaavuus työelämän tarpeisiin. Koulutuksen tuottavuutta voidaan määritellä matemaattisesti, esimerkiksi koulutukseen käytettyjen resurssien suhde tutkintomääriin. Uusitalo (1999) on tutkinut koulutuksen tuottavuutta siitä näkökulmasta, miten koulutukseen ohjatut voimavarat ja sittemmin työelämässä ansaittu palkkataso kohtaavat.

Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta voi mitata myös tutkinnon suorittaneiden työllistymisasteella. Siihenkin tosin vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi vallitsevat taloudelliset suhdanteet, työvoiman ikärakenteet jne. Alakohtaiset erot ovat myös suuria. Koulutuksella hankittua osaamista pidetään yleisesti kannattavana, vaikka työmarkkinoilla sen kysyntä ei aina olisi tarjonnan kanssa tasapainossa. Työttömyyden ehkäisyyn ja vähentämiseen tarjotaan usein uudelleen koulutusta, joka voidaan eittämättä nähdä perusteltuna silloin, kun työttöminä olleet henkilöt työllistyvät. Ollikainen (2006) onkin havainnut, että korkeasti koulutetut, erityisesti naiset, työllistyvät koulutuksen jälkeen paremmin kuin alempia tutkintoja suorittaneet. Alakohtaisesti parhaiten miehiä työllisti teknillis-luonnontieteellinen ala ja naisia terveydenhuoltoala.

Tuottava koulutus vastaa työelämän tarpeisiin joustavasti sekä osaamisen että innovatiivisuuden ja muunneltavuuden turvaten. Määrällisten kysymysten ohella ovat siis tärkeitä myös laadulliset näkökohdat. Väestönäkökulmasta osaamisen kehittämisessä on tärkeää ottaa huomioon kaikkien työvoimavarojen kehittäminen. Uudelleen koulutus sekä lisä- ja täydennyskoulutus turvaavat työelämän muuttuviin tarpeisiin vastaavan osaamisen. Ammatillisen korkeakoulutuksen sektorilla tulee panostaa ammatillisen erityisosaamisen ohella erityisesti kehittämis-, ongelmanratkaisu- ja päätöksenteko-osaamisen kehittämiseen. Koska ammattikorkeakouluopintojen tulee kehittä-

tää näitä osaamisia, edellytetään oppimisympäristöjen tukevan niiden kehittymistä. (Työvoima 2025 2007, 46, 247.)

Tietointensiivisen työn tuottavuutta ei toistaiseksi ole vielä kovin paljon tutkittu. Edellä olevaan viitaten voitaneen kuitenkin todeta, että koulutuksen tuottavuus on paljolti yhteiskunnallinen kysymys, yhteisten resurssien kohdentamisella mm. koulutukseen tulee siitä saada mahdollisimman hyvin tarpeita vastaava tuotos. Ammatillisiin asiantuntijatehtävin valmistava koulutus kuluttaa yhteisiä, verotuksella koottuja resursseja; keskeistä on hyvä työllistyminen ja työntajien tarpeita vastaava osaaminen.

Drucker (1999) määrittelee tuottavalle ”tietotyölle” kuusi edellytystä:

- Tehtävämäärittelyn on oltava kristallinkirkas: ”mitä on tehtävä?”
- Työn tekijöillä itsellään on oltava autonominen vastuu työnsä tuottavuudesta.
- Työssä on tapahduttava jatkuvaa innovointia.
- Jokaisen on jatkuvasti opittava toisilta ja opetettava toisia.
- Tuotoksen määrä ei aina ole ensisijainen, laatu on vähintään yhtä tärkeä.
- Työntekijä on ensisijaisesti ”resurssi”, ei ”kustannus”.

Määrittelyssä korostuvat päämäärätietoisuus, vastuullisuus ja vapaus. Ammattikorkeakoulun opettajan työssä nämä ovat keskeisiä edellytyksiä laadukkaalle koulutukselle. Opetusministeriö mittaa koulutuksen määrällistä tuottavuutta esimerkiksi aloituspaikkojen kohdentamisen perusteeksi ja koulutuksen yksikköhintojen määräytymiseksi seuraamalla mm. opintojen läpäisyastetta ja valmistuneiden työllistymistä.

Koulutusorganisaatio- ja tulosaluetasolla tuottavuus nähdään edellä mainittujen lisäksi ensisijaisesti laatutekijöinä. Tyytyväinen henkilöstö ja tyytyväiset opiskelijat, tyytyväiset harjoittelun ohjaajat ja työnantajat jne. eivät suoranaisesti määrittele koulutuksen tuottavuutta, mutta voivat välillisesti ilmentää sitä. Siksi opiskelijoille kehittyvän osaamisen vastaavuus työelämän tarpeisiin on jatkuvasti oltava seurannassa. Työelämän nopeat muutokset edellyttävät myös opettajakunnan jatkuvaa osaamisen ylläpitämistä, koska ammattitaidon perustana oleva tietämys vanhenee nopeasti. Koulutettavien ammattien analysoinnin osaamisen rakenteen ja sisällön osalta on oltava mahdollista ja jatkuvaa. Tähän ei riitä yksittäisten ammatinkuvien tai työroolien tarkastelu, vaan laaja-alaisempi, myös toimintaympäristöjen muutokset ja strategiset suunnitelmat sisäistävä näkökulma on välttämätön. (Lehtonen 2002, 15.) Merkittävää koulutuksen kehittämisen kannalta on kouluttajien yksimielisyys mainittujen asioiden suhteen.

Hyvän tuottavuuden toteutuminen edellyttää työyhteisön jatkuvaa kehittymistä, toiminta-ajatuksessa ja visiossa kirjattuja työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten huomioon ottamista, siis muutoksessa mukana elämistä. Muutosta on myös se prosessi, jolla laaditut strategiat ”jalkautetaan”. Mikäli muutos yli-

päätään olisi helppo hyväksyä ja ajaa läpi työyhteisöissä, sitä tuskin olisi vuosien mitaan tutkittu niin paljon organisaatioteoreettisessa ja soveltavassa tutkimuksessa. Tuskin myöskään olisi kehittynyt erilaisia muutosjohtamisen malleja, joita työyhteisöt kilvan yrittävät soveltaa.

6 AMMATTIKORKEAKOULUN ASIAANTUNTIJA-YHTEISÖ TUTKIMUSKOHTENA

6.1 AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN KEHITYS TURUSSA

Turussa ammattikorkeakoulukokeilu käynnistyi yksialaisena vuonna 1992, jolloin Turun väliaikainen teknillinen ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa. Opiskelun ammattikorkeakoulussa käynnisti 185 opiskelijaa. Vuonna 1994 oppilaitos siirtyi Turun kaupungin ylläpitämäksi toimittuaan 145 vuotta valtion oppilaitoksena. Samanaikaisesti siirtyivät myös muut Turun kaupungissa valtion ylläpitäminä toimineet ammatilliset oppilaitokset Turun kaupungin ylläpitäviksi. Kunnallistamisen jälkeen alkoi aktiivinen suunnittelutyö Turun teknillisen ammattikorkeakoulun laajenemiseksi monialaiseksi. Valtioneuvosto hyväksyi Turun kaupungin esityksen ammattikorkeakoulukokeiluvan muuttamista siten, että syksystä 1996 alkaen kokeiluun osallistui teknillisen oppilaitoksen lisäksi kuusi muuta oppilaitosta: Turun ammatti-instituutti, Turun kauppaoppilaitos, Turun konservatorio, Turun piirustuskoulu, Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos sekä Turun terveydenhuolto-oppilaitos. Nämä oppilaitokset toimivat tällöin varsin itsenäisinä 12 eri toimipisteessä Turun kaupungissa.

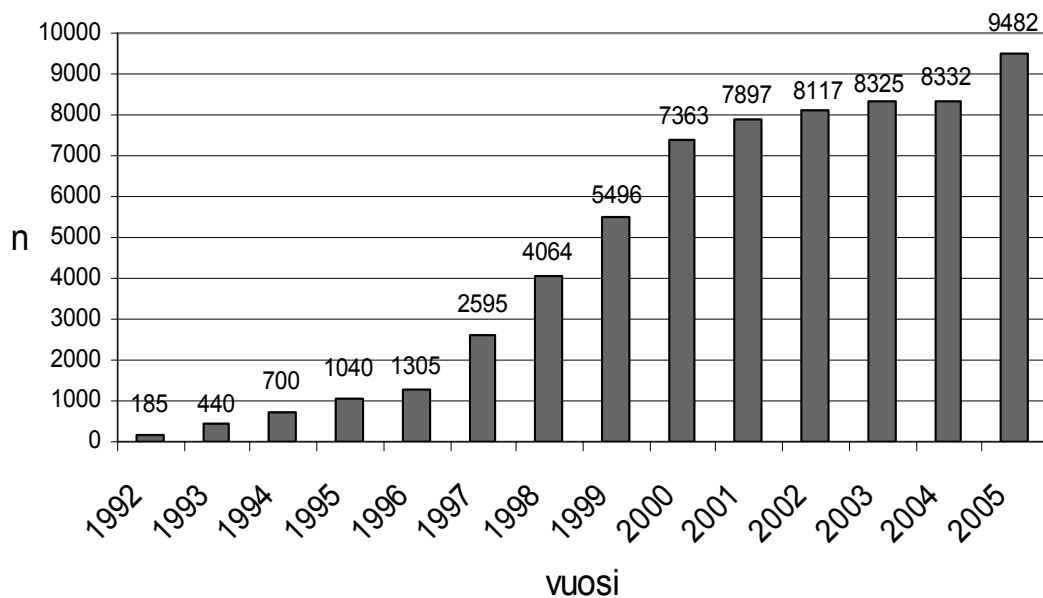
Ylläpitäjähallinto muuttui valtiolta kunnalle siirryttäessä poliittiseksi ohjaukseksi ja päätösvalta opetustoiminnan keskeisistä asioista siirtyi Turun kaupungille muuttaen samalla toimintakulttuuria ammattikorkeakoulussa. Opetusministeriön ohjaava rooli säilyi kuitenkin edelleen, ja 1990-luvun laman myötä opetukseen suunnattujen resurssien niukkuus pakotti oppilaitokset tarkastelemaan toimintaansa uudesta näkökulmasta ja sopeutumaan radikaaleihin muutoksiin.

Valtioneuvoston päätöksen jälkeen käynnistyi mittava suunnittelutyö vuosikymmeniä – jopa vuosisatoja – itsenäisesti toimineiden oppilaitosyksiköiden muokkaamiseksi yhdeksi, monialaiseksi koulutusorganisaatioksi. Työtä tehtiin toimintatapojen, rakenteiden ja jopa opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi. Vahvat, perinteikkäät oppilaitoskulttuurit törmäsivät monin tavoin, mutta yhteinen halu vei asiaa eteenpäin. Tärkeinä yhteistyökumppaneina osallistuivat kunkin alan, hallinnon ja kaupan, kulttuurin, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä sosiaali- ja terveystalouden, työelämän edustajat suunnittelutyöhön. Kukin koulutusala piti myös tahoillaan tiiviisti yhteyttä oman alansa työelämäkumppaneihin. Työelämä suhtautui erittäin positiivisesti ammattikorkeakoulun laajenemiseen. Turun ammattikorkeakoulu vakinaistettiin vuonna 1997. Opiskelijoita monialaisessa ammattikorkeakoulussa oli tällöin 2595. (Kuvio 10.)

Vuonna 2000 toteutettiin jälleen merkittävä organisatorinen muutos: Varsinais-Suomen väliaikainen ammattikorkeakoulu, johon kuului seitsemän toimipistettä laajalti ympäri Varsinais-Suomea, yhdistettiin Turun ammattikorkeakouluun. Mukaan tulivat Kaarinan sosiaalialan oppilaitos, Loimaan ammatti-instituutti (hallinto ja kauppa, sosiaaliala), Lounais-Suomen käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, Raision kauppa-

oppilaitos, Salon kauppapilaitos, Salon terveydenhuolto-oppilaitos, Turun ammatti-instituutin laboratorioala ja Vakka-Suomen kauppapilaitos. Jo aiemmin oli ikk-tyonomikoulutus käynnistynyt Paraisilla Suomen kalatalous- ja ympäristöinstituutin yhteydessä Turun ammattikorkeakoulun kalatalouden koulutusohjelmassa. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa oli nyt yhteensä 7799 opiskelijaa, ja Turun ammattikorkeakoulusta oli tullut Suomen suurin. Samanaikaisesti tämän merkittävän, erilaisia organisaatiokulttuureita yhdistävän muutoksen myötä uudistettiin myös ammattikorkeakoulun sisäinen hallintomalli. Monialaisten opetuksen tulosalueiden katsottiin lisäävän eri alojen opiskelijoiden yhteistoimintaa ja erityisesti haettiin synergiaetua eri alojen asiantuntijuuden yhdistyessä. Tulosaluetta johtaa koulutusjohtaja ja hänen alaisinaan koulutuspäälliköt vastaavat opetuksen suunnittelusta ja toteutumisesta koulutusohjelmissa. (Liite 2: Turun AMK:n organisaatiokaavio.)

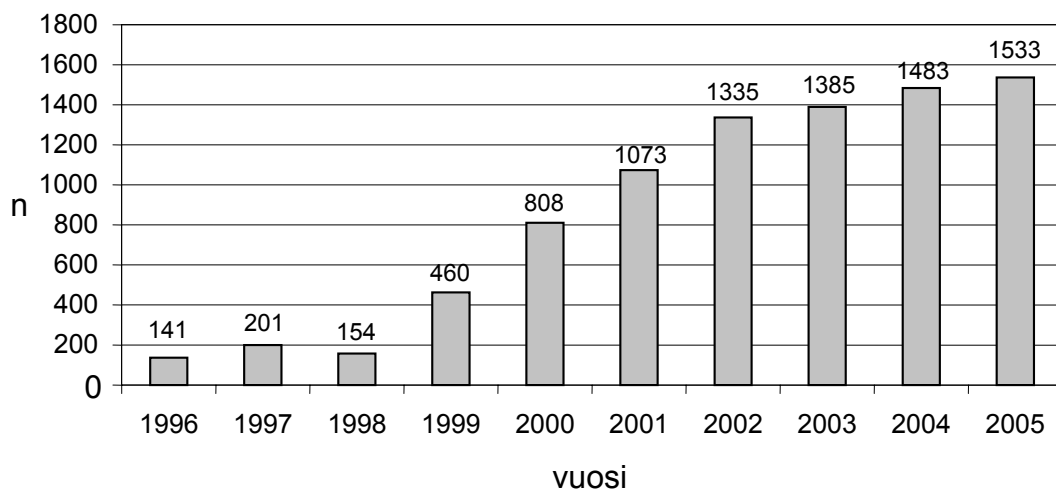
Vuonna 2002 Turun ammattikorkeakoulu oli 10 vuotta toimittuaan maan suurin, ja siellä opiskeli tutkintoon johtavassa koulutuksessa 8823 opiskelijaa ja erikoistumisopinnoissa 665 opiskelijaa. Näissä luvuissa ovat mukana myös yliaikaiset opiskelijat, joita oli erityisesti aikuiskoulutuksessa (kuvio 10). Opiskelijan opiskeluaikamalli riippuu opintojen laajuudesta, eikä siinä oteta huomioon esimerkiksi työn ohessa opiskelun vaikutuksia opintojen suoritusnopeuteen. Avoimessa ammattikorkeakoulussa opintoja suoritti 340 opiskelijaa. Vuoden aikana suoritettiin yhteensä 1335 tutkintoa. (Turun ammattikorkeakoulun vuosikertomus 2004.)



KUVIO 10. Turun ammattikorkeakoulun opiskelijamäärän kehitys vuosina 1992–2005 (OPM: AMKOTA 2006).

Joulukuussa vuonna 2002 käynnistyi Turussa ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeiluna terveysalalla ikääntyvien ja pitkäaikaipotilaiden hoidon koulutusohjelma. Kokeilu päättyi vuonna 2005 ja jo osin päällekkäin kokeiluryhmän kanssa aloitti opetusministeriön pysyvän päätöksen mukaisesti uusi ylempään AMK-tutkintoon johtava terveyden edistämisen koulutusohjelma.

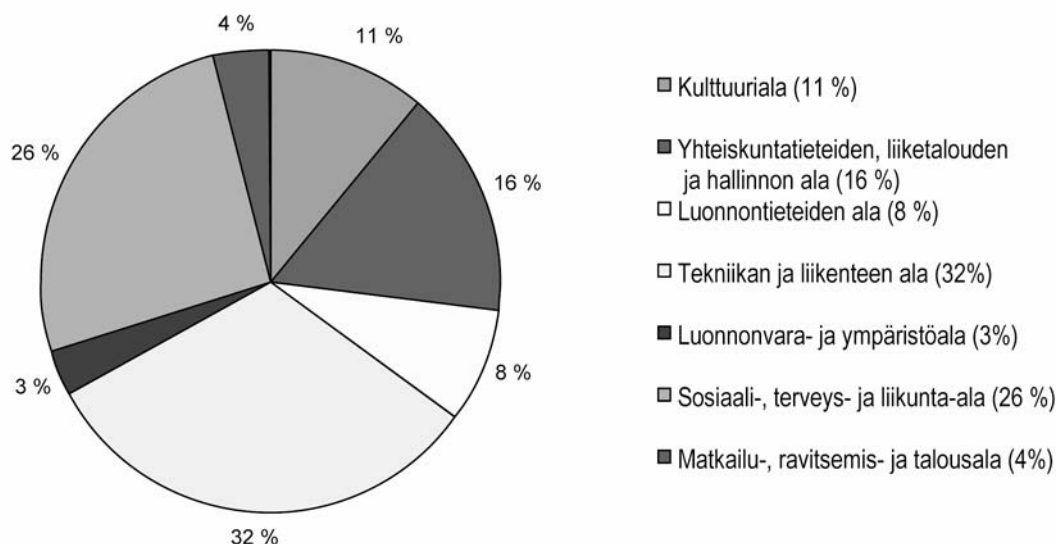
Suoritettujen tutkintojen määrä ei noussut aivan samassa suhteessa kuin opiskelijamäärä. Ammattikorkeakoululainsäädäntöön tuli vuonna 2001 tekstimuutos, joka antoi opiskelijalle mahdollisuuden ilmoittautua poissaolevaksi yhteensä 2 vuodeksi opiskeluaikanaan (Laki ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain muuttamisesta 583/2001, § 15b). Tämän vapauden tultua voimaan varsin moni opiskelija hyödynsi oikeuttaan ja poissaolevaksi ilmoittautuneiden opiskelijoiden suuri määrä yllätti monet ammattikorkeakoulut. Suoritetuissa tutkinnoissa tapahtui myös tästä syystä pientä suhteellisen lukumäärän laskua verrattuna opiskelijamäärän kasvuun; tosin absoluuttisina lukuina tutkintojen määrä on vuosittain kasvanut. (Kuviot 10 ja 11.)



KUVIO 11. Turun ammattikorkeakoulussa suoritettujen tutkintojen määrän kehitys vuosina 1996–2005 (OPM: AMKOTA 2006).

Sisäisen johtajuuden virtaviivaistamisen nimissä Turun ammattikorkeakoulussa toteutettiin vuonna 2004 muutos, jossa pyrittiin madaltamaan organisaatorakennetta ja vahvistamaan esimiestyötä. Tulosalueita yhdistettiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi siten, että aiempien 10 opetuksen tulosalueen sijasta niitä muodostettiin kuusi, kullakin johtajanaan ammattikorkeakoulun johtoryhmään kuuluva koulutusjohtaja. Tulosalueiden sisällä koulutuspäälliköiden määrää vähennettiin ja tällöin suurimmalle osalle heistä tuli vastuu useasta koulutusohjelmasta. Aiemmin suhteellisen itsenäisinä toimineet koulutusohjelmat yhdistivät toimintaperiaatteitaan ja -mallejaan: uudistettulla rakenteella tehtiin tilaa uudenlaiselle opetus- ja suunnitteluyhteistyölle. (Liite 2.)

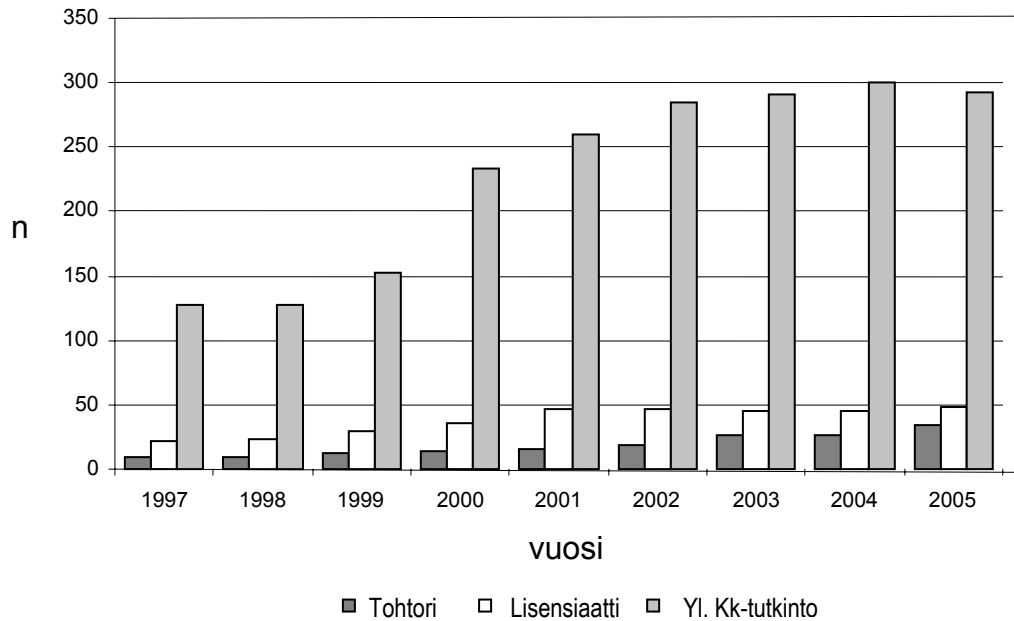
Turun ammattikorkeakoulussa koulutusta annetaan seitsemällä eri alalla, joita ovat kulttuuriala, luonnontieteiden ala, luonnonvara- ja ympäristöala, matkailu-, ravitsemus- ja talousala, sosiaali- terveys- ja liikunta-ala, tekniikan ja liikenteen ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. (Kuvio 12.) Koulutusohjelmia on 36 ja niihin sisältyviä suuntautumisvaihtoehtoja noin 70.



KUVIO 12. Turun ammattikorkeakoulun opiskelijat koulutusaloittain vuonna 2005.

Nuorten ja aikuisten tutkintoon johtavassa koulutuksessa Turun ammattikorkeakoulussa oli vuonna 2005 yhteensä 9482 opiskelijaa. Tutkintoja suoritettiin 1533. Tämän lisäksi täydennyskoulutus- ja palvelukeskuksessa opiskelee vuosittain noin 5500 aikuisopiskelijaa.

Turun ammattikorkeakoulussa kaikilla aloilla opettajien koulutustaso nousi nopeasti vuonna 1997 toteutuneesta vakinaistamisesta lähtien (kuvio 13.) Vuonna 2000 Turun ja Varsinais-Suomen ammattikorkeakoulujen fuusioitumisen yhteydessä nousi päätoimisten muodollisesti kelpoisten opettajien määrä selvästi ja vuodesta 2002 eteenpäin opettajamäärä on vakiintunut.



KUVIO 13. Turun ammattikorkeakoulun opettajien suorittamien tutkintojen määrän kehitys 1997–2005.

Vuodesta 2000, jolloin kaksi isoa ammattikorkeakoulua oli jo yhdistynyt, vuoteen 2005 on Turun AMK:n päätoimiseen opettajakuntaan kuuluvien tohtoreiden määrä noussut 14:sta (3,8 %) 34:ään (7,4 %) ja lisensiaattien määrä 36:sta (9,7 % opettajakunnasta) 48:aan (10,6 %). (OPM: AMKOTA 2006). Ammattikorkeakoulu on monin tavoin tukenut opettajien tutkintotavoitteita koulutusta ja vailla muodollista kelpoisuutta olevien päätoimisten opettajien määrä on samanaikaisesti vähentynyt 23,6 %:sta 17,4 %:iin.

6.2 STRATEGISET LÄHTÖKOHDAT TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN TOIMINNASSA

6.2.1 Kokonaisstrategia toiminnan ohjaajana

Kunnallista ammattikorkeakoulua ohjaavat monet eri tahojen strategiset suunnitelmat. Turun kaupungin kokonaisstrategia osastrategioineen ohjaa tietenkin kaupungin kaikkia hallintokuntia niiden omassa strategiatyössä. Myös ammattikorkeakoulun laissa ja asetuksessa määriteltyjen tehtävä- ja vastualueiden luonteen mukaisesti esimerkiksi maakunnalliset kehittämisohjelmat tai toiminta-alueen korkeakoulujen yhteisen kehittämisen strategiat vaikuttavat ammattikorkeakoulun omaan strategia-työhön ja sen painotuksiin.

Turun ammattikorkeakoulun kokonaisstrategia vuosille 2005–2008 on laadittu ylemmät strategiset linjaukset huomioon ottaen. Siinä määritellään organisaation ydintehävä toiminta-ajatukseksi seuraavasti:

Turun ammattikorkeakoulu vastaa Varsinais-Suomen korkeimman ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Visio 2015 kuvastaa tavoitetta, johon strategian viitoittamaa tietä kulkien halutaan päästä:

Turun ammattikorkeakoulu on kansainvälisesti arvostettu korkeakoulu, joka vaikuttaa myönteisesti Varsinais-Suomen ja koko maan ammatilliseen kehitykseen.

Toiminta-ajatus ja visio kuvastavat sitä suurta linjaa, johon organisaation sisäiset ratkaisut ja erilainen verkostoituminen rakentuvat. Toiminnan tasoa ja toimintamuotoja suunniteltaessa määritellään strategiset teemat, jotka edelleen konkretisoivat toiminnan tavoitteita ja menetelmällisiä ratkaisuja. Ammattikorkeakoulun kaikissa toiminnoissa ovat taustalla ohjaamassa arvot, jotka ovat suhteellisen voimakkaita ja pysyviä toimintaympäristöistä, toimijoista sekä käytännön toimintojen muutoksista riippumatta.

Turun ammattikorkeakoulun arvot on määritelty seuraaviksi:

Asiakaslähtöisyys

Ammatillisuus

Alueellinen vaikuttavuus

Tuloksellisuus

Työyhteisöllisyys.

Mainittujen arvojen tulisi implisiittisesti ohjata jokapäiväistä toimintaa ja muodostaa ajattelun ydin hyvinkin erilaisissa yhteyksissä. Arvot sisältyvät strategisten teemojen määrittelyyn, joissa mennään taas askel lähemmäksi konkretiaa, toiminnan operatiivista suunnittelua.

Turun ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmaa ohjaavat strategiset teemat

Laadukas ja korkeatasoinen osaaminen

Vaikuttavuutta alueen kehittymisaloille

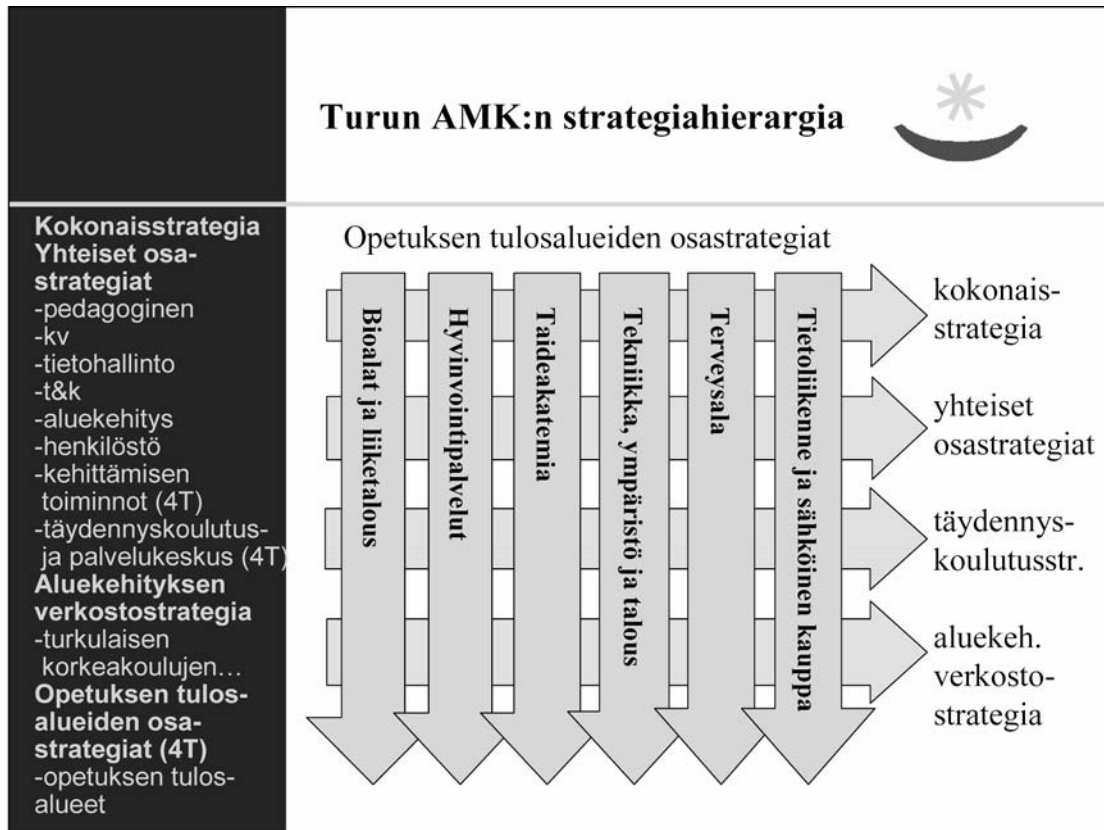
Laatua kustannustehokkaasti

Soveltava t&k-toiminta palvelee opetusta ja työelämää

Opetusta kehitetään vastaamaan alueiden kehittymistä

Turun AMK kehittää yritteliästä Varsinais-Suomea.

Jokainen tulosalue on kehittänyt edellä olevan kokonaisstrategian pohjalta oman strategisen kehyksen, jolle tulosalueiden toimintasuunnitelmat perustuvat. Lisäksi ammattikorkeakoulun keskeisille toiminnoille on määritelty omat osastrategiat (8 osastrategiaa, ks. kuvio 14), jotka osaltaan avaavat edelleen yleisstrategiassa kuvatut linjaukset käytännön toiminnan perustaksi. Strategiat muodostavat siis hierarkian, joka sitoo kaiken toiminnan yhteen. (Kuvio 14.)



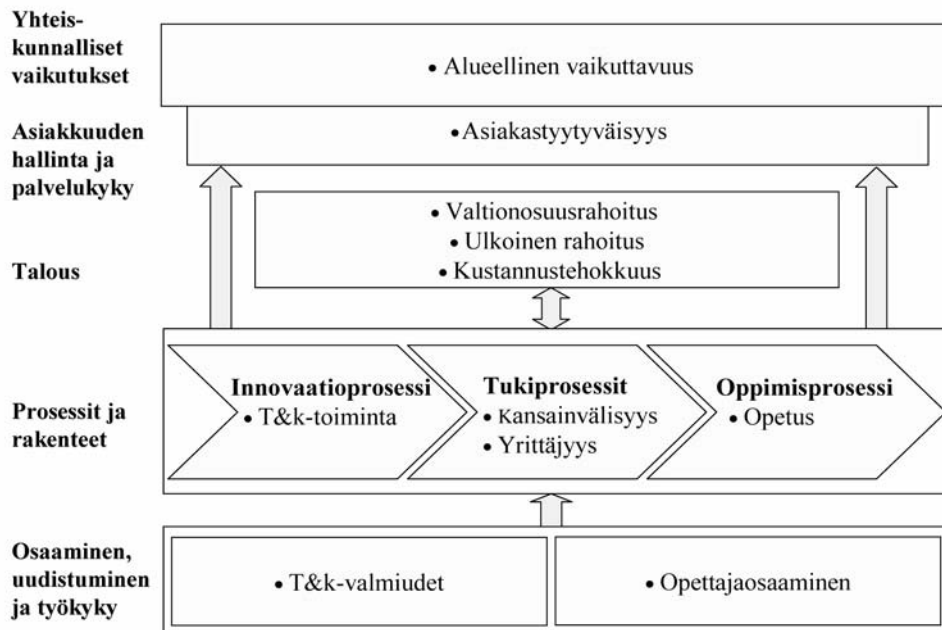
KUVIO 14. Turun ammattikorkeakoulun kokonaistrategia ja osastrategiat.

Kirjoitettu strategia kuvaa sitä kokonaisuutta, miten organisaatio menestyy sille määritellyssä tehtävässä. Mikäli aineeton pääoma muodostaa valtaosan keskeisistä tavoitteista ja tehtävästä, strategian muotoilussa ja painotuksissa korostetaan aineettoman pääoman kehittymistä. (Kaplan & Norton 2004, 4–5.)

Kokonaistrategia osoittaa peruslinjaukset toiminnalle ja osastrategioiden tarkoitus on konkretisoida toiminnoittain ne linjaukset, joihin organisaatio yhteisesti ja kukin aliorganisaatio tahollaan sitoutuu. Opetushenkilöstön osaamispääoman arvioinnin ja kehittämisen kannalta keskeiset strategiat ovat henkilöstöstrategia sekä tärkeimpänä pedagoginen strategia. Ammattikorkeakoululain mukaisten perustehtävien toteuttamiseksi myös tutkimus- ja kehitystoiminnan strategia sekä aluekehitysstrategia ovat merkittäviä.

Turun ammattikorkeakoulun toiminnan päätavoitteeksi ja keskeiseksi teemaksi on määritelty laadukas ja korkeatasoinen oppiminen. Jotta strategia ei jäisi taustalle vain kirjoitetuksi asiaperiksi, vaan toimisi kaikkea toimintaa ohjaavana tiennäyttäjänä, on ammattikorkeakoululle laadittu strategiakartta, joka ilmentää toiminnan osa-alueiden keskinäisiä kytkentöjä ja niiden reittejä kohti ydintavoitetta (kuviot 15; ks. myös kpl 4.1).

Laadukas ja korkeatasoinen oppiminen



KUVIO 15. Turun ammattikorkeakoulun strategiakartta (vuonna 2005).

Esitetty Turun ammattikorkeakoulun strategiakartta jäsentyy osaaminen, uudistuminen ja työkyky-lähtökohdiltaan samoin, kuin esimerkiksi Helakorven (2006) esittämässä ammattikorkeakoulun opettajan kompetenssimallissa (ks. kpl 3.2). Kuten kuvatussa strategiakartassa, myös Helakorven mallissa opettajan asiantuntijuus jakautuu kahteen laajaan osaamiskokonaisuuteen ”opettajaosaaminen” (vrt. korkeakoulu-pedagoginen osaaminen) ja ”T&K -valmiudet” (vrt. kehittämis- ja työyhteisöosaaminen). Strategiakartta kuvaa sitä, miten toiminnan perusta rakentuu nimenomaan ai-neettomaan pääomaan, kuten osaamisintensiivisissä organisaatioissa yleensä.

6.2.2 Terveysalan tulosalueen strategiset valinnat

Terveysalan tulosalueen oma strategia on ylempiin strategioihin sekä valtakunnallisiin terveys- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin perustuen kirjattu tulosalueen toimintaa ohjaavaan strategiseen kehykseen. Terveystieteiden ja siinä tarvittavaan osaamiseen johtava koulutus on tarkoin säänneltyä, sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Useat eri tahot, EU:sta ja terveysalan kansainvälisistä organisaatioista alkaen aina kansallisiin ja alueellisiin toimijoihin saakka, ovat kirjanneet omiin strategioihinsa asioita, joilla on merkitystä ja vaikutusta terveysalan ammattikorkeakoulutuksen järjestämiseen. (Esim. Perälä 1997; STM 2000; OPM 2001a; STM 2001a; STM2001b; VSSHP 2002; Terveysalan verkosto 2004; Liljander 2004; European Commission 2006; PKAMK 2006.)

Turun ammattikorkeakoulun Terveysalan tulosalueen toiminta-ajatukseksi on määritelty:

Terveysalan tulosalueen tehtävänä on asiantuntijoiden koulutus sekä tutkimus- ja kehitystyö, joiden tavoitteena on väestön terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen maakunnallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti.

Visio 2015 kuvastaa sitä tavoitetilaa, johon pyritään:

Terveysalan tulosalue on arvostettu, kansainvälisesti verkostoitunut, innovatiivinen osaamiskeskus.

Terveysalan tulosalueen strategiset teemat, jotka perustuvat ammattikorkeakoululle yhteisesti määriteltyihin teemoihin, on strategisessa kehyksessä kuvattu määritelmien: ”mitä se on Terveysalalla?” Näiden strategisten teemojen kuvauksissa korostuvat käsitteet työelämäyhteistyö, tehokkuus ja tuloksellisuus, työelämän kehittäminen, opettajien ammattitaito ja yrittäjyys.

Kirjoitetut strategiat otetaan erityistarkasteluun vuosittain, lähinnä seuraavan vuoden talousarviokierroksen käynnistyessä. Perustaltaan, arvojen, toiminta-ajatuksen ja vision osalta strategia säilyy pääosin muuttumattomana, mutta toiminnallisia painopisteitä voidaan muuttaa herkemmin. Perustana olevat näkökulmat säilyvät, mutta niiden mittaamisen lähtökohtana määritellyt kriittiset menetystekijät ja niiden mittarit tavoitearvoineen arvioidaan vuosittain ja määritellään niiden pohjalta toiminnan tavoitteet. (Määttä & Ojala 2001, 50–66.)

Vuoden 2005 toimintaa ohjaavassa strategisessa kehyksessä on Terveysalalle määritelty sisäisen kehittämisen painopisteet neljään kokonaisuuteen ryhmiteltyinä.

- 1) *Oppiminen ja pedagoginen toiminta*, jonka keskeiset sisältöalueet ovat koulutuksen laatu ja vaikuttavuus, näyttöön perustuva toiminta, Terveysalan ICT, ongelma-perustainen oppiminen ja opetus (problem based learning, PBL) sekä ECTS-järjestelmään (European Credit Transfer System, eurooppalaisten korkeakoulujen yhtenäinen opintojen mitoitus) siirtyminen.
- 2) *Osaamispääoma ja henkilöstö*, jossa korostetaan henkilökohtaisen ja kollektiivisen osaamispääoman kehittymistä mm. osaamisen kehittämisohjelmin sekä työhyvinvoinnin edistämistä.
- 3) *Aluekehitysvaikutus ja T&K-toiminta*, jossa korostuu tulosalueen oman aluekehitysohjelman merkitys aktiivisen T&K-toiminnan yhteen nitovana sekä opetuksen ja T&K-toiminnan yhdistäjänä.
- 4) *Yrittäjyys*-kokonaisuus ilmaisee vaatimuksen yrittäjyysajattelun ja -osaamisen vahvistamiseen terveystalon koulutuksessa.

Muut edellä mainitut Turun ammattikorkeakoulun strategiset teemat sisältyvät näihin Terveysalan painopistealueisiin, paitsi selvästi kirjattuna, ”laatua kustannustehokkaasti”. Laatu- ja kustannustehokkuus on kirjattu, mutta taloudellisuus ja kustannustehokkuus ovat korostuneita vaatimuksia, jotka tulee ottaa kaikessa toiminnassa huomioon. Tulosaluiden toimintasuunnitelmiin on erikseen kirjattu strategioita ja keinoja, joilla nämä vaatimukset voidaan täyttää. Terveysalalla taloudellisesta näkökulmasta korostuvat erityisesti laajan ohjatun harjoittelun edellyttämien kustannusten huomioon ottaminen, laadukkaan koulutuksen edellyttämän pienryhmäopetuksen tarve sekä T&K-toiminnan kustannustehokkuus (erityisesti kytkeä opetukseen). Lisäksi rakenteellisena tekijänä taloudellisuusnäkökulmaan vaikuttaa tulosalueen sijoittuminen kahdelle paikkakunnalle. Tällöin yhteistyö opettajien kesken aiheuttaa matkustamiskustannuksia eikä esimerkiksi ryhmien yhdistämisestä opetuksessa saavuteta säästöä, vaan pikemminkin se lisää kustannuksia. Keskeisenä tavoitteena onkin opettajien kustannustietoisuuden lisääminen, jotta koulutuksen laadusta tinkimättä osataan toimia taloudellisesti.

Henkilöstön osaamiseen ja uudistumiseen liittyvät tavoitteet konkretisoituvat toimenpiteiksi tulosalueen toimintasuunnitelmassa vuodelle 2005. Kunkin osa-alueen substanssilähtökohtana ovat edellä mainitut painopisteet sisältöalueineen:

- henkilöstön yksilöllisen osaamisen arviointimittari on systemaattisessa käytössä (kehityskeskustelujen yhteydessä)
- tulosalueen kollektiivisen osaamisen arviointijärjestelmiä kehitetään edelleen
- henkilöstökoulutuksen määrärahojen käyttö suunnataan tulosalueen ja koulutusohjelmien osaamistarpeiden täyttämiseksi, painopistealueiden mukaan ja henkilöstö osallistuu systemaattisesti osaamistaan vahvistavaan koulutukseen
- ammattiaineiden opettajat perehtyvät määräajoin työelämäjaksoilla opetusalueensa työelämän käytäntöön
- kansainvälinen toiminta toteutuu tulosalueen hyväksytyin KV-suunnitelman mukaan.

Tulosaluiden tulee toteuttaa koko ammattikorkeakoululle määritellyt strategisia tavoitteita ja tuloskorttiin kirjatut toiminnalliset tavoitearvot ohjaavat valintoja myös tulosalueilla. On tärkeää, että kaikki tavoitteet tunnetaan ja ne on myös avattu tulosaluiden käyttöön. Jos kriittisten menestystekijöiden (ks. luku 4) tavoitearvojen saavuttaminen ei onnistu ilman uutta osaamista, on tämän kehittämiseen panostettava. Olemassa olevan osaamisen arviointi ja mahdollinen uudelleen kohdentaminen on osaamis pääoman vahvistamisen lähtökohta.

Alueellisten, kansallisten ja kansainvälisten strategioiden ja ohjelmien merkitys Terveysalan tulosalueen opettajien asiantuntijuuden kehittymiseen on paljolti välillinen, mutta merkittävä. Terveystieteiden alan ammatit ovat rekisteröityjä, osa laillistettuja

ja useimmat kansainvälisesti tunnustettuja, joten keskinäisten sopimusten ja säädösten vaikutus opetussuunnitelmallisiin valintoihin on suuri. Kansallisesti on hyvin ajankohtaista ammattikorkeakoulututkintojen tuottamien kompetenssien määrittely, jotta koulutuksen vaatimukset yhtenäistyvät eurooppalaisen korkeakoulualueuudistuksen, ns. Bolognan prosessin mukaisiksi. Ns. ECTS-uudistus koulutuksen vaatimustasojen ja mitoituksen yhdenmukaistamiseksi Euroopan tasolla on vaatinut paljon voimavaroja ja aiheuttanut lisätyötä ammattikorkeakouluille (ks. PKAMK 2006). Muutosprosessi jatkuu uudistuksen edellyttämien muutosten aikaan saattamiseksi opetussuunnitelmiin ja opetustoimintaan.

6.3 TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN TERVEYSALAN TULOSALUE ASIANTUNTIJAYHTEISÖNÄ

Asiantuntijuutta tarkastellaan tässä terveystalan työelämän ja siellä ilmenevien osaamisvaatimusten näkökulmasta, millaisia haasteita opettajan osaamiselle koulutettavien ammattitaidon kehittämisen ohjaaminen ja tukeminen tuottaa. Tarkastelussa korostuvat opettajan työelämäyhteyksien ylläpito ja siihen liittyvät näkökohdat. Olennaista on opettajan asiantuntemuksen ajantasaisuus, lähinnä opetussisältöjen suhteen, sekä opettajan työssä ilmenevät vaatimukset havaita työelämän keskeiset osaamistarpeet ja kyky keskittyä olennaisimpiin seikkoihin. Kaikessa on osattava myös ottaa huomioon niin aika- kuin muidenkin resurssien niukkuus.

Kuitenkin niin terveystalalla kuin monilla muillakin aloilla asiantuntijuus liittyy – erityisesti sosiologisen näkökulman mukaisesti – professioammatteihin, joihin liittyy korkeat ja spesifit koulutus- ja osaamisvaatimukset suurine vastuineen sekä joustavan, perustellun tiedon käytön vaatimus. Tällaisia professioammatteja ovat sekä opettajan että esimerkiksi sairaanhoitajan tai suuhygienistin ammatit. Terveystalan kouluttajien työssä toteutuu siis monitasoinen professionaalisuus – sekä opettajan että koulutettavaan ammattiin liittyvä asiantuntijuusvaatimus. (Vrt. Vartiainen & Ruohomäki 1993). Terveystalan työssä tarvittavien kompetenssien analysointiin ei tässä yhteydessä kuitenkaan mennä.

Turun ammattikorkeakoulu on viimeisten 15 vuoden aikana käynyt läpi suuria muutoksia toiminnallisesti, sisällöllisesti ja organisatorisesti. Terveystalan tulosalueen näkökulmasta on syytä tarkastella asioita vielä kauemmas taaksepäin: jo vuodesta 1984 lähtien ovat erityisesti terveystalan koulutusten opetussuunnitelmat ja koulutusrakenteet muuttuneet merkittävästi useita kertoja. Opetushenkilöstön osaaminen ja kompetenssit ovat jatkuvan kehittämisen kohteena. Sekä ammatilliselle koulutukselle ominainen koulutettavan alan työelämän nopea kehittyminen että korkeakoulupedagogisen ideologian ja toimintatavan omaksuminen ovat asettaneet huomattavia kehittymis- ja osaamisen muutosvaatimuksia koko pitkän kokemuksen omaavalle ope-

tushenkilöstölle. Osa henkilöstöstä on erityisesti viime vuosina kokenut jatkuvan muutoksen erittäin raskaana sekä työssä jaksamista ja työhyvinvointia uhkaavana.

Terveysalan koulutus on viimeisten, lähes 25 vuoden aikana muuttunut huomattavasti. Yhtäaikaisesti rakenteellisten ja organisatoristen muutosten kanssa ovat myös opetussuunnitelmien sisällölliset vaatimukset uudistuneet merkittävästi. Koulutusalan tiedeperusta on vahvistunut ja alan työelämän osaamisvaatimukset huomattavasti kasvaneet. Monet näistä muutoksista ovat olleet ulkoapäin ohjeistettuja, kuten EU-direktiivien mukaiset opetussuunnitelmataarkistukset, valtakunnallinen opetussuunnitelmalähtökohtien yhtenäistäminen, korkeakouluopintojen mitoitussuunnitelmuutokset ym. Myös opetusmenetelmien kehittyminen ja muutokset opetuksen pedagogisissa lähtökohdissa (esim. ongelmaperustaisen oppimisasiologian (PBL) mukaiseen opetukseen siirtyminen) ovat edellyttäneet suuria muutoksia ja pitkäkestoisia muutosprosesseja, joihin koko työyhteisö on osallistunut.

Vuonna 2000 toteutunut kahden suuren ammattikorkeakoulun, Turun ja Varsinais-Suomen ammattikorkeakoulujen yhdistyminen vaikutti myös terveystalon koulutuksen järjestämiseen. Opetuksen tulosalueita muodostettaessa yhdistettiin kaikki Turun ammattikorkeakoulun terveystalon koulutus, jota oli sekä Turussa että Salossa, fysio- ja toimintaterapiaa lukuun ottamatta, yhdeksi, poikkeuksellisesti yksialaiseksi tulosalueeksi. Terveystalon koulutuksen erityispiirteet huomioon ottaen oli tarkoituksenmukaista sijoittaa koulutusohjelmat samaan tulosalueeseen. Monialaisuudella tavoiteltu synergiaetu ja koulutuksen monipuolistuminen mahdollistuivat kuitenkin tällä Turun AMK:n suurimmalla opetuksen tulosalueella kehittämällä toimintaa moniammatillisen yhteistyön painotuksin. Terveystalaan kuului keskenään hyvin erilaisia, eri tutkintoihin johtavia koulutusohjelmia, jotka olivat toisilleen melko tuntemattomia, eikä koulutusyhteistyötä niiden välillä ollut kovinkaan paljon toteutettu. Tulosalueen keskeiseksi kehittämisen kohteeksi määriteltiinkin moniammatillisen yhteistyön lisääminen koulutuksessa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Terveystalon tulosalueeseen vuoden 2004 organisaatiouudistuksella ei ollut rakenteellisia vaikutuksia. Edelleen yksialaisena jatkanut tulosalue oli nyt Turun ammattikorkeakoulun toiseksi suurin: lähes 1500 opiskelijaa ja henkilökuntaa noin 130, joista runsas 100 oli opettajia.

Lukuvuonna 2003–2004 tehtiin terveystalon tulosalueen opettajille kompetenssianalyysi kehityskeskustelujen yhteydessä. Analyysin toteuttamiseksi oli muodostettu osaamis- ja ominaisuuskarttoja, joita terveystalon tulosalueen esimiehet katsoivat voivansa hyödyntää opettajakunnan sijoittelussa erilaisiin tehtäviin ja kollektiivisen osaamisen ja osaamisvajeen arvioinnissa vastuualueillaan (liite 1). Tulosalueen osaamiskarttojen kehittämistyöhön oli osallistunut suuri joukko terveystalon tulosalueen opettajia, joiden panos kompetenssikartan osaamistasokuvausten laadinnassa oli merkittävä. Tavoitteena oli mm. laatia osaamisen kehittämisen suunnitelma tulosalu-

eelle. Kompetenssien uudistaminen ja uudelleen kohdentaminen on nähty yleisemminkin työyhteisöissä tärkeäksi. (Lind 2003.)

Osaamistasomäärittelyjen lähtökohtana olivat tulosalueen strategian painopisteet, tulevaisuuden visiot ja niistä johdetut osaamistarpeet. Opetushenkilöstön kollektiivisen osaamisen lähtökohdista etsittiin kriittisiä tekijöitä: minkälaiset osaamiset ja kompetenssit ovat tulosalueen menestymisen kannalta välttämättömiä. Arviointi oli tarkoitus toteuttaa vuosittain kunkin opettajan kanssa käytävien kehityskeskustelujen yhteydessä ja koota arviointitulokset yhteiseen tietokantaan. Kehityskeskusteluihin valmistauduttaessa kukin opettaja arvioi osaamisensa eri osa-alueilla suhteessa määritelyihin 4-portaisiin (noviisi, edistynyt, valmentaja, kehittäjä) osaamistasokuvauksiin. Lähiesimies arvioi myös kunkin opettajan vastaavalla asteikolla ja kehityskeskustelussa päädyttiin yhteiseen arvioon kullakin osaamisalueella.

Kehityskeskusteluissa käytiin siis läpi kunkin opettajan osaamisen vahvat alueet ja kehittämiskohteet henkilökohtaisella tasolla. Esimiehet arvioivat oman kohderyhmänsä osaamista myös kollektiivisen osaamisen näkökulmasta ja määrittelivät koulutusohjelman strategisten painopisteiden näkökulmasta sekä vahvoja osaamisalueita että osaamisen vajeita. Opettajille ei selvästi erikseen osoitettu arvioinnin perusteella kouluttautumistarpeita, mutta koulutusohjelman henkilöstön kehittämissuunnitelman laadinnassa huomioitiin keskeisimmät ilmenneet kehittämiskohteet.

Helakorpi (2006; ks. kpl 3.2) on kuvannut ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kokonaisuutta määrittelemällä ammattikorkeakoulupedagogisen osaamisen osa-alueet sekä kehittämis- ja työyhteisöosaamisen osa-alueet. Terveysalan tulosalueella määritellyt osaamisen painopistealueet ovat helposti jäsennettävissä Helakorven mallin mukaisesti (taulukko 2).

TAULUKKO 2. *Terveysalan tulosalueen opettajan kompetenssien ja osaamisen arviointikohteet (Helakorven mallia mukaillen).*

<p>AMMATTIKORKEAKOULU- PEDAGOGINEN OSAAMINEN</p> <p>Substanssiosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - opetusalueensa ammatillinen tietotaito - työelämäverkostojen kehittämistaito - työelämän vaatimusten tuntemus - systemaattiset kontaktit työelämään - osaamistarveanalyysien tekemisen taito <p>Pedagoginen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - monimuotoinen arviointiosaaminen - tutorointiosaaminen - näyttöön perustuvan toiminnan taito - verkko-opetusmateriaalin laatimisen taito - verkkotutorointitaito - projektissa opettamisen taito - suuryhmäopetustaito - pienryhmäopetustaito - videovälitteinen opetustaito - eri viestintävälineiden käyttötaito - tietotekniset taidot - olennaisen erottamisen taito - visiointikyky 	<p>KEHITTÄMIS- JA TYÖYHTEISÖOSAAMINEN</p> <p>Tutkimus- ja kehittämisoosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - projektiosaaminen - tutkitun tiedon hakemisen ja käytön taito - tutkimus- ja kehittämismenetelmien hallinta - kirjallinen ilmaisu- ja raportointitaito - mentorointitaito <p>Työyhteisöosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sopimukseen sitoutuminen - strategiasitoutuneisuus - taloudellisen toiminnan taito - moniammatillisen yhteistyön taito - ryhmän johtaminen, esimiestyö <ul style="list-style-type: none"> - osaamisen johtaminen - muutoksen hallinta - motivointikyky - innovatiivisuus ja uudistumiskyky - verkostotyöskentelyn taito - tasavertaisen viestinnän ja vuorovaikutuksen taito - avoimuus - oman ajankäytön hallinta - kokonaisuuksien hallinta - positiivisen kehittämisen kyky
---	--

(Mukaillen Helakorpi 2006.)

Tässä tutkimuksessa tulosten raportoinnissa käytetään esitetyn mukaista jäsentelyä. Opettajan moninaisten työtehtävien edellyttämän osaamisen kokonaisuuden tarkastelussa käytetään myös käsitettä opettajaosaaminen (vrt. kuvio 15).

OSA II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

7.1 TUTKIMUSMALLI

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyviä tekijöitä eri lähtökohdista. Ammattikorkeakoulu, ja tulosalueet sen osina, ovat määritelleet omat strategiset tavoitteensa ja välillisesti myös koulutusalan työelämän osaamisvaatimukset määrittävät opettajien kompetenssivaatimuksia. Lisäksi työyhteisön sisäiset rakenteet ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat osaltaan sekä yksilöllisiin että kollektiivisiin osaamistavoitteisiin ja osaamisen kehittämiseen.

Lähtökohtana taustalla ovat työelämästä nousevat, ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamisvaatimukset, jotka määrittävät koulutusorganisaation toiminnan tavoitteita ja niihin ohjaavaa strategiaa. Luvussa 3 on kuvattu ammattikorkeakoulun osaamispääoman kehittymistä työyhteisön ja työelämän lähtökohdista. Organisaation jäsenten asiantuntijuuden kehittämisen tulisi siis toteutua ko. organisaation strategian ja tavoitteiden suuntaisesti, jotta yhteisesti määriteltyjä kollektiivisen osaamisen vajeita pystyttäisiin vähentämään. Yhteisten osaamistavoitteiden lisäksi on muistettava, että organisaation jäsenillä on omia osaamisen kehittämistarpeitaan, joita myös on työhyvinvoinnin ylläpitämisen ja lisääntymisen kannalta tärkeää tukea.

Tässä tutkimuksessa selvitetään niitä tekijöitä, jotka edellä mainituista lähtökohdista ovat ohjanneet terveysalan tulosalueen opettajien kouluttautumisolintoja. Tutkimus liittyy laajempaan tutkimushankekokonaisuuteen, jonka toisessa osassa mielenkiinto kohdistuu erityisesti tulosalueen sisäisten verkostojen rakenteeseen ja toimintaan¹.

7.2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää, kuvata ja ymmärtää koulutusorganisaation osaamispääoman vahvistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Siinä selvitetään ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuuden ylläpitoon ja kehittämiseen tarkoitettua täydennys- ja lisäkoulutuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi pohditaan, edellä olevaan perustuen, työyhteisön hyvinvoinnin ja osaamisen johtamisen yhteyksiä. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa kuvataan, miten Turun ammattikorkeakoulun Terveysalan tulosalueen opettajien lisä- ja täydennyskouluttautumisolintoissa näkyvät opettajan tehtävän sisällöstä ja työelämän osaamisvaatimuksista nousevat opetta-

¹ Hautala J. & Kantola M.: Turun ammattikorkeakoulun terveysalan sosiaalinen verkosto. Tutkimussuunnitelma 31.3.2005.

jan kompetenssien kehittämistarpeet (ammattikorkeakoulupedagoginen osaaminen) sekä ammattikorkeakoulun tehtäväksi määritellyn alueellisen työelämän kehittämiseen ja verkottumiseen liittyvän osaamisen kehittäminen (työyhteisö- ja kehittämisosaaminen).

Tutkimusongelmat alaongelmineen ovat:

1. Kuinka aktiivisia terveystalan opettajat ovat hankkimaan lisä- ja täydennyskoulutusta?
2. Mitkä ovat opettajien täydennys- ja lisäkouluttautumisen perustelut?
3. Ohjaavatko ammattikorkeakouluopettajan kompetenssilähtökohdat opettajan täydennys- ja lisäkouluttautumista?
 - a) Näkyykö opettajan arvio osaamisestaan hänen kouluttautumisvalinnoissaan?
 - b) Mille opettajien kompetenssialueille kouluttautuminen kohdentuu?
4. Ohjautuuko opettajien täydennys- ja lisäkouluttautuminen organisaation strategialähtökohdistista?
 - a) Ohjaavatko ammattikorkeakoulun strategiat opettajien työtä?
 - b) Perustuvatko opettajien kouluttautumisvalinnat ammattikorkeakoulun /tulosalueen/koulutusohjelman strategisiin tavoitteisiin ja painopisteisiin?
5. Onko koulutusorganisaation sisäisillä verkostoilla yhteyksiä opettajien täydennys- ja lisäkoulutuksen suuntautumiseen?
 - a) Ohjaako opettajan
 - koulutusohjelma
 - suorittama tutkinto
 - virka-asemahänen kouluttautumisvalintojaan?
 - b) Liittyykö opettajan
 - koulutusohjelma
 - suorittama tutkinto
 - virka-asemahänen aktiivisuuteensa osaamisen jakamisessa?
6. Voidaanko osaamisen johtamisella edistää työhyvinvointia koulutusorganisaatiossa?
7. Millä keinoin voidaan edistää kollektiivisen osaamisen vahvistumista asiantuntijaorganisaatiossa?

Selvitysten tuloksena saadaan tietoa opetushenkilöstön kouluttautumisvalintoja ohjaavista tekijöistä ja toteutuneen kouluttautumisen ja tulosalueen toimintasuunnitelmassa määriteltyjen osaamispääoman kehittämistarpeiden vastaavuudesta. Tulosalueen sisäisten toimintaprosessien ja yhteistyön arvioiminen kyselyn tulosten perusteella antaa suuntaviivoja niiden kehittämiseksi tulosalueella. Tutkimuksen antaman informaation perusteella voidaan myös pohtia, millainen on osaamisen ja työhyvinvoinnin yhteys ja miten siihen voi vaikuttaa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan lisätä esimiesten tietoisuutta opettajien koulutautumisvalintoihin vaikuttavista tekijöistä ja tuottaa toimintamalleja niiden ohjailuun ja henkilöstön koulutussuunnitteluun. Näyttöön perustuen voidaan laatia tulosalueelle suosituksia opetushenkilöstön osaamisen kehittämiskäytännöksi. Tutkimuksella pyritään osoittamaan, millaisiin seikkoihin ensisijaisesti tulee vaikuttaa, kun tavoitteena on organisaation kollektiivisen osaamisen lisääminen.

8 TUTKIMUSPROSESSI JA METODOLOGISET VALINNAT

8.1 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ JA TUTKIMUSAINEISTOT

Terveysalan tulosalueella on yhteensä noin 120 työntekijää, joista tutkimushetkellä vuonna 2005 oli opettajia 105. Määräaikaisia sijaisia näistä oli 6 opettajaa. Heidät jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle lyhyen (alle ½ vuotta) työyhteisöjäsenyyden takia. Tutkimusjoukkoon jäi siis 99 opettajaa. Noin 80 % opettajista sijoittui Turun toimipisteeseen ja 20 % Salon toimipisteeseen. (Taulukko 3.) Henkilöstömäärissä tapahtui vaihtelua vuoden aikana, vuoden viimeisen päivän tilastoinnissa eivät välttämättä ole mukana kaikki ne opettajat, jotka olivat kevätlukukaudella kouluttautumisoluiden perusteita kartoittavan kyselyn aikaan paikalla. Kyselyyn vastasi 67 opettajaa, joten vastausprosentiksi kyselyssä tuli 68 % (ks. kpl. 8.2).

TAULUKKO 3. Terveysalan tulosalueen päätoimiset opettajat koulutusohjelma-kombinaation ja tutkinnon mukaan, 31.12.2004 tilanne; n (%).

	"BRASU" = Bioanalytiikan ko. Radiografian ja säteehoidon ko. Suun terveydenhuollon ko. / Turku	"EHOIKO" = Hoitotyön ko. Ensihoidon ko. / Turku	"SALO" = Hoitotyön ko. DP in Nursing / Salo	YHTEENSÄ, N, (%)
Virkanimike				
Yliopettaja	3	9	2	14 (14,1)
Lehtori	9	37	12	58 (58,6)
Päätoim. tuntiopettaja	5	12	10	27 (27,3)
	17	58	24	99 (100)
Tutkinto				
Tohtori	1	8	2	11 (11,1)
Lisensiaatti	2	6	1	9 (9,1)
Ylempi korkeakoulu tai muu	14	44	21	79 (79,8)
	17	58	24	99 (100)
Meneillään oleva koulutus				
Tohtorin tutkintoon	1	9	2	12 (12,1)
Lisensiaatin tutkintoon	-	4	2	6 (6,1)
Ylempään kk-tutkintoon	1	1	2	4 (4,1)
Pedagogiset opinnot	1	1	-	2 (2,0)
Ei meneillään olevaa tutkintotavoitteista koulutusta	3	15	6	24 (24,3)
				75 (75,7)
				99 (100)

Muodollisesti kelpoisia opettajia vakanssinsa hoitamiseen oli vuoden 2004 lopussa opettajakunnasta 95 (93 %). Muilla opettajilla oli meneillään opinnot muodollisen kelpoisuuden saamiseksi, lukuun ottamatta kolme lähellä eläkeikää ollutta opettajaa.

Vuoden 2005 aikana suoritettiin kaksi tohtorin tutkintoa ja kolme ylempää korkeakoulututkintoa. Yksi avoinna ollut yliopettajan virka täytettiin vuonna 2005 tohtorin tutkinnon suorittaneella opettajalla. Vuoden 2005 lopussa tohtorien lukumäärä opettajakunnassa oli 14, mikä oli 13 % 108-päiseksi kasvaneesta opettajakunnasta. Lisen-siaattien määrä väheni yhdellä, ko. opettajan suorittua tohtorin tutkinnon. Tutkija-koulutettujen opettajien määrä terveysalan tulosalueella oli vuoden 2005 lopussa 22, mikä tarkoittaa yli viidennestä opettajakunnasta.

Jokainen tulosalueen opettaja sijoittuu omaan perusyksikköönsä, koulutusohjelmaan. Sijoittuminen ei kuitenkaan estä opettajaa työskentelemästä muissakin koulutusoh-jelmissa ja monen opettajan työsuunnitelma koostuu eri koulutusohjelmiin sisältyvis-tä tehtävistä. Tulosalueen toimintasuunnitelmaan kirjattuna tavoitteena on, että mo-niammatillista yhteistoimintaa lisätään sekä opiskelijoiden että henkilökunnan kes-kuudessa. Mm. tätä silmällä pitäen onkin tulosalueen keskenään hyvin erikokoisia koulutusohjelmia koottu yhteen ”ryppäiksi” tai ”kombinaatioiksi”, ja kullakin kom-binaatiolla on yksi yhteinen koulutuspäällikkö opettajien esimiehenä. ”BRASU” muodostuu bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon koulutusohjelmista ja ”EHOIKO” ensihoidon ja hoitotyön koulutusohjelmista. Edellä mainitut kombinaatiot sijoittuvat Turun toimipisteeseen. ”SALO”-koulutus-ohjelmaryppäeseen kuuluvat Salossa toimivat hoitotyön koulutusohjelma ja englan-ninkielinen degree programme in nursing. (Taulukko 3.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhtenä näkökulmana näitä koulutusohjelmakom-binaatioita (taulukko 3), joiden päivittäinen yhteistoiminta on virallisuonteista. Tu-losalueella on näiden lisäksi erilaisia tehtävä- tai toimintaympäristölähtöisiä ryhmit-tymiä, tiimejä ja työryhmiä, osin koulutusohjelmakombinaatioiden sisällä, mutta myös niiden rajat ylittävinä. Näiden muodostuminen on osin virallista ja osin epävi-rallisempaa. Aiemmin määriteltiin viralliseksi työryhmäksi tai tiimiksi ryhmittymä, jolle oli osoitettu tietty vastuullinen tehtävä ja johon kuuluville opettajille osoitettiin erillinen resurssi. Tämä resurssi mitoitettiin siten, että tehtävän edellyttämä arvioitu työaika puolitettiin ja toinen puoli määriteltiin opettajan mitoittamattomaksi ”muuk-si työksi”. Opettajien uudistetun virkaehtosopimuksen (OVTES, osio D, ns. AMK-VES) mukaan kaikki työhön liittyvät tehtävät on erikseen resursoitava osana 1600 tunnin kokonaistyöaika. Jokaisen opettajan työaikas suunnitelmaan tulee sisältyä 25 % kokonaistyötuntimäärästä ns. oma aika ja paikka -ressusia. Kaikki Terveysalan tulosalueen opettajat kuuluvat OVTES osio D:n piiriin, joten työtuntien määrittelys-sä tehtäviin kaikilla on samat lähtökohdat. Virkaehtosopimuksen mukaan aiemmin epävirallisina toimineet tiimit olisi siis nyttemmin määriteltävä virallisiksi. Tällaisia ovat samaa opetusaluetta hoitavat opettajat (esimerkiksi hoitotyön perusopinnot),

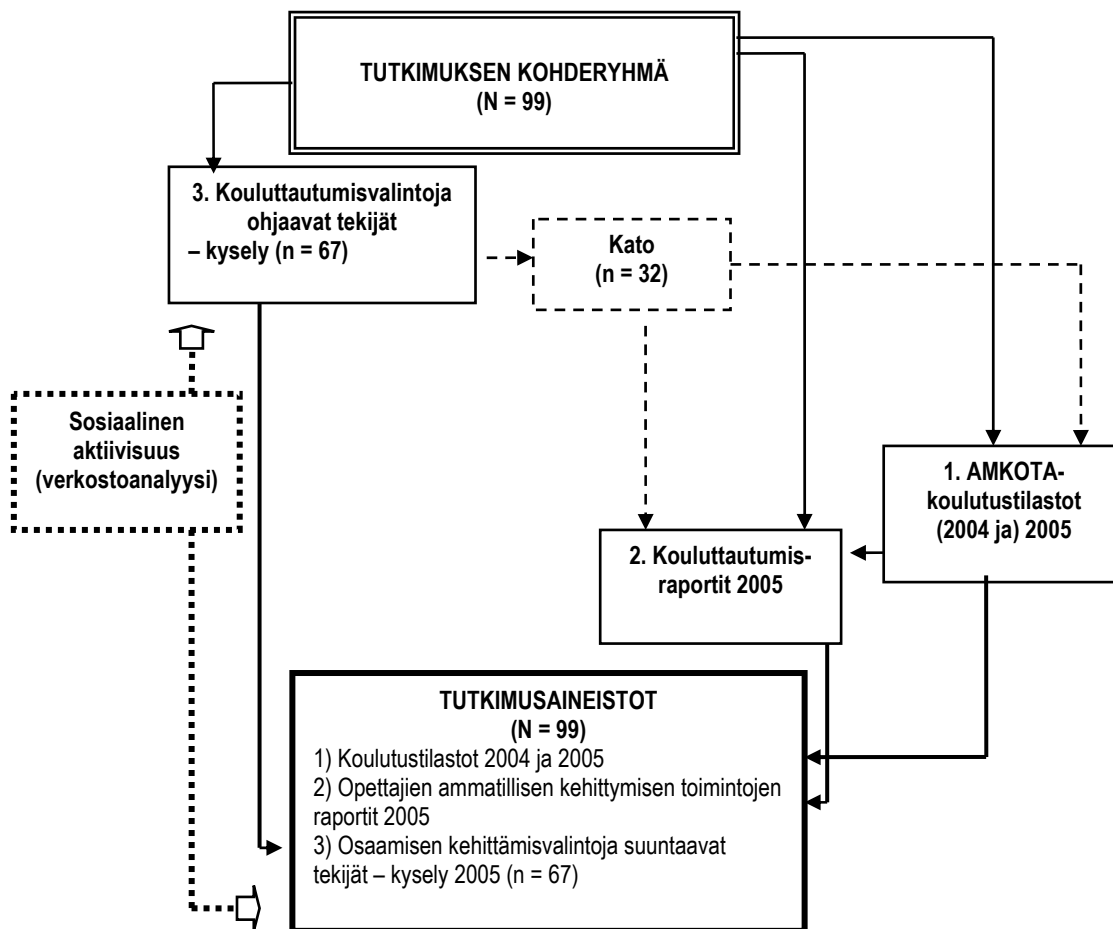
samantyyppistä tehtävää toteuttavat opettajat (esimerkiksi opinnäytetyön ohjaus, kansainvälisten asioiden koordinointi) tms. Näillä kriteereillä tarkasteltuna epävirallisia yhteistyöryhmiä ei juuri enää ole, vaikka opettajat luonnollisesti keskustelevat tehtävänsä liittyen erilaisissa ryhmittymissä. Näitä ei kuitenkaan määritellä tiimeiksi, ne muodostavat pikemminkin organisaation sisäisen, epävirallisen vuorovaikutusverkoston.

Opettajien sijoittuminen pääosin kahden hengen työhuoneisiin ja työhuoneiden sijoittuminen suuriin kiinteistöihin ovat seikkoja, jotka vaikuttavat opettajien epävirallisen yhteistoiminnan aktiivisuuteen. Tätä näkökohtaa ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa oteta huomioon. Jonkin verran se ilmenee toteutetun verkostoanalyysin vasta-vooroisina vuorovaikutuslinjoina, mutta niiden merkitystä kouluttautumisvalintojen näkökulmasta ei tarkastella.

Kohderyhmää tarkastellaan ensisijaisesti vuoden 2005 osalta raportoitujen henkilökohtaisten kehittämis- ja kouluttautumisvalintojen sisällön ja laajuuden perusteella. Tämä tarkastelu jäsentyy opettajien suorittamien tutkintojen, virkanimikkeiden sekä lähimmän viiteryhmän (koulutusohjelmaryväs) muodostamien ryhmien mukaisesti. (Taulukko 3.)

8.2 TUTKIMUSAINESTOJEN MUODOSTUMINEN JA KÄSITTELY

Tutkimuksen tavoite – opettajien täydennys- ja lisäkouluttautumista ohjaavien tekijöiden kuvaaminen ja analysointi – edellyttää henkilökohtaisten tavoitteiden ja verkostojen, työyhteisön ohjeistojen ja strategioiden sekä koulutusalan työelämän muutosten huomioonottamista. Keskeisen tutkimusaineiston muodostavat vuosittain raportoitavat koulutuksen ja osaamisen kehittämisen seurantatiedot (AMKOTA-koulutustilastotiedot) vuodelta 2005 (1) sekä opettajien laatimat raportit kouluttautumisvalinnoistaan (2) vuonna 2005. Ongelmanasettelusta johtuen tutkimuksessa käytetään myös kyselyaineistoa (3), jossa korostuvat kohderyhmään kuuluneiden subjektiiviset näkemykset ja arviot kouluttautumisvalintojensa perusteista. (kuvio 16)



KUVIO 16. Tutkimusaineistojen muodostuminen.

Tutkimuksen kohdejoukkona olevalle opettajakunnalle selvitettiin sähköpostitse (29.4. ja 9.5.2005) tutkimuksessa analysoitavien tietojen käyttö. Opettajilla oli mahdollisuus kieltää omien kouluttautumisraporttiansa sisällyttäminen tutkimusaineistoon. Opettajille selvitettiin myös, että aineistoja käsitellään ja tuloksia tarkastellaan ryhminä (tutkinto, virkanimike ja koulutusohjelmakombinaatio), eivätkä kenenkään yksilölliset tiedot, vastaukset tai henkilöllisyys ilmene tutkimusraportista. Kukaan opettajakunnasta ei kieltänyt itseään koskevan aineiston käyttämistä.

Tutkimusaineisto koottiin vaiheittain. Valmiina dokumenttiaineistona opettajakunnan koulutustasosta ja -suunnitelmista käytettiin vuosittain koottuja AMKOTA-tilastoja vuosilta 2004 ja 2005. Niissä oli kirjattuna jokaista opettajaa koskien virka- ja koulutustietoja kalenterivuoden viimeisen päivän tilanteen mukaan. Näistä tilastoista eivät näy vuoden kuluessa tapahtuneet vaihtelut opettajakunnassa.

Osaamisen ylläpitoon ja kehittämiseen oli kullekin kokoaikaiselle opettajalle vuonna 2005 varattu työaikasunnitelmiin erilliset 80 h vuodessa. Tästä puolet tuli olla koulutusohjelman tai tulosalueen toiminnallisten painopisteiden mukaista osaamisen lisäämistä tai vahvistamista. Opettaja voi käyttää toiset 40 h vapaasti omien osaamistarvelähtökohtiensa mukaisesti. Lisäksi opettajan tehtävään sisältyy kokonaistyöaika-periaatteen mukaisesti, muuta ns. sitomatonta työaikaa. Tätä työaikaa opettaja käyttää opetus- ja muun tehtävän suunnitteluun, valmisteluun, seurantaan sekä arviointiin ja se voi sisältää myös eri aiheisiin liittyvää kouluttautumista. Opettajat olivat kirjanneet vuoden 2005 aikana toteutuneen koulutuksen ja muut ammatillisen kehittymisensä toiminnot vapaamuotoisiin raportteihin lähiesimiehilleen. Raporteissa oli tiettyä kirjavuutta (ks. tutkimusaineisto 2:n kuvaus), mutta ne antoivat kuitenkin hyvän kuvan kouluttautumismuodoista, -painotuksista ja -sisällöistä.

Tutkimusaineisto muodostui siis seuraavista kolmesta osasta:

Tutkimusaineisto 1: AMK:n koulutustilastot. Turun ammattikorkeakoulun päätoimisille opettajille tehdään vuosittain AMKOTA-tilastointia varten kysely koulutustietojen päivittämiseksi; tässä tutkimuksessa on käytetty ensisijaisesti vuoden 2004 koulutustilastotietoja (31.12.2004 mukaan), osin on tarkasteltu myös vuoden 2005 vastaavia tilastoja. Tiedot koskevat suoritettua tutkintoa, meneillään olevia opintoja ja suunniteltua koulutusta, sekä pätevyyttä hoitaa opetustehtävää tutkinnon, työkokemuksen riittävyyden ja pedagogisen pätevyyden osalta (liite 3, muuttujat 33–42).

Tutkimusaineisto 2: Opettajien kouluttautumisasiiraportit vuodelta 2005. Keskeisen empiirisen tutkimusaineiston muodostavat opettajien tekemät raportit vuoden 2005 aikana hankkimastaan lisä- ja täydennyskoulutuksesta. Kyseenä olevat kouluttautumisasiiraportit olivat osa normaalitoimintaa, niitä ei koottu tätä tutkimusta varten, eikä niillä ollut määrättyä muotoa tai sisällön jäsentelypohjaa. Niitä tarkastellaan ensinnäkin laadullisesti, niiden sisältö analysoiden ja luokitellen. Syntyneitä luokkia tarkastellaan myös kvantitatiivisesti, jolloin pystytään saamaan tietoa toteutuneiden kouluttautumisten painotuksista ja laajuuksista. (Kuvio 16.)

Kaikki tulosalueen opettajat raportoivat vuosittain lähiesimiehelleen koulutuspäällikölle henkilökohtaiseen kehittämiseen työaikasunnitelmissa varattujen resurssien käytön toteutumisen. Raportoitu kouluttautuminen on tutkimusaineiston käsittelyssä luokiteltu Helakorven (2006; ks. kpl 3.3.4) ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuuden osa-alueiden mukaisesti:

- substanssiosaaminen
- pedagoginen osaaminen
- tutkimus- ja kehittämisosaaminen
- työyhteisöosaaminen.

Opettajia oli pyydetty raportoimaan kouluttautumisensa siihen käytetyn ajan perusteella tunteina. Jotkut opettajat olivat kuitenkin kirjanneet pyydetyt tiedot päivinä. Koska raporttien analysoinnissa käytettiin myös sisällön analyysimenetelmää, yhdistettiin aikalaatu siten, että 1 päivä = 8 h ja ½ päivää = 4 h, paitsi silloin, kun päivinä kouluttautumisensa raportoinut opettaja oli osallistunut yhteisiin koulutuksiin, jotka tunteina raportoineet opettajat olivat kirjanneet lyhyempinä tai pitempinä rupeamina. Näin koulutusvalintojen painottuminen kyettiin luokittelemaan myös niihin käytetyn ajan suhteen.

Kouluttautumiseen käytetty työaika on otettu tässä tutkimuksessa huomioon vain niiltä osin, kuin kouluttautuminen oli edellyttänyt läsnäoloa tai muuten toteutunut osana laajempaa koulutusprosessia aikaan tai paikkaan sidottuna ja ohjelmoituna. Erilaisiin ennakko- tai välitehtäviin yms. käytettyä aikaa ei yhdenmukaisuuden ja vertailtavuuden vuoksi ole otettu huomioon, koska sen arviointi on kovin epämääräistä. Kaikki opettajat eivät myöskään omiin raportteihinsa olleet niitä kirjanneet. Täysin itsenäistä opiskelua/kouluttautumista, esimerkiksi kirjastomateriaalin etsimistä tai ammattijulkaisujen lukemista, ei myöskään ole otettu huomioon, vaikka se on tärkeä osa opettajan itsenäistä ammatillisen asiantuntijuuden ylläpitämistä. Sen luokittelu määriteltäviin sisältöalueisiin tai käytettyyn aikaan on mahdotonta, koska opettajien kouluttautumisasiiraportteihin ei ollut kirjattu näitä.

Tutkimusaineisto 3: Kyselyaineisto (kouluttautumisvalintoja ohjaavat tekijät). Terveysalan opettajille toteutettiin toukokuussa 2005 kaksiosainen kysely (liite 3). Se oli tarkoitus toteuttaa pilottina, jota kehittämällä saataisiin työväline henkilöstön osaamisen kartoitusta ja kehittämisen ohjausta varten. Pilottikyselyyn saatiin melko hyvä vastausprosentti ja mittari näytti olevan pääosin validi jo sellaisenaan. Siksi päädyttiin käyttämään sen antamaa informaatiota soveltuvien osien käsillä olevan tutkimuksen täydentävänä aineistona. Kyselyaineistosta määriteltiin myös, ensisijaisesti toista tutkimusta varten (Hautala & Kantola 2005), työyhteisön sosiaalisia rakenteita verkostanalyysin menetelmin. Sen antamaa informaatiota käytetään soveltuvien osien myös tässä tutkimuksessa. Verkostanalyysiä käytetään nykyisin monissa eri yhteyksissä kuvaamaan ihmisten keskinäisiä suhteita.

Kyselyssä oli neljä taustakysymystä: vastaajilta kysyttiin a) koulutusohjelmaa, jossa hän ensisijaisesti toimii ja b) missä koulutusohjelmassa toiseksi eniten. Kolmannella kysymyksellä selvitettiin c) opettajan suorittamaa ylintä tutkintoa ja erillistä verkostotutkimusta (Hautala & Kantola 2005) varten opettajia pyydettiin merkitsemään d) nimensä vastauslomakkeeseen.

Verkostanalyysitietojen koonnan (kysymykset 1–4) lisäksi opettajia pyydettiin arvioimaan omaa työskentelytapaansa ja osaamistaan työtehtäviensä suorittamisessa (kysymykset 5–11). Toimintaa työyhteisössä ja strategioiden tai ohjelmien ohjauvuutta opettajan työssä kartoitettiin kysymyksillä 12–27, ja opettajien henkilökohtaisten

kouluttautumisvalintojen perusteita kysymyksillä 28–32. Lisäksi opettajilta pyydettiin kommentteja ja ehdotuksia mittarin kehittämiseksi. (Liite 3.)

Taustakysymyksillä haluttiin saada verkostanalyysien tueksi näkyville kunkin vastaajan työtehtävään tai opetusalueeseen liittyvä ”pakollinen”, virallinen yhteistyö ja työtehtävän näkökulmasta keskeisin viiteryhmä. Koulutusohjelmat ryhmiteltiin tulosalueen sisäisen hallinnollisen jaon (taulukko 3) mukaisesti kolmeen ryhmään, joita tarkastelemalla voidaan saada näkemys siitä, miten eri toimipisteiden ja erityyppisten koulutusohjelmien toimintakulttuurit ja -tavat poikkeavat toisistaan myös opettajien osaamisen kehittymisen painotusten ja valintojen osalta. Kysymyksellä vastaajan suorittamasta tutkinnosta saatiin kuva siitä, miten ”yliopettajakelpoiset”, lisensoitun tai tohtorin tutkinnon suorittaneet, suuntaavat kouluttautumisvalintojaan muihin opettajiin verrattuna ja miten he sijoittuvat vuorovaikutusverkostossa määriteltyjen verkostorakenteen peruskäsitteiden perusteella. Opettajat eivät identifioituneet tässä tutkimuksessa. Verkostotutkimuksen tekijät (Hautala & Kantola 2005) numeroivat vastanneet opettajat ja ilmoittivat vastanneet koodattuina tämän tutkimuksen käyttöön pyydetyn ryhmittelyn (virkanimike, tutkinto ja koulutusohjelmaryväs) mukaisesti. Tutkimusjoukkoa tarkastellaan tässä tutkimuksessa vain näinä ryhminä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. *Tutkimusjoukko sekä kyselyyn vastanneet ja vastaamatta jättäneet kyselyajankohdan (toukokuu 2005) tilanteen mukaan; n (%).*

	Koko tutkimusjoukko N = 99		Kyselyyn vastanneet n = 67		Ei vastanneet n = 32	
Tri- tai lis. -tutkinto	19	(19,2)	14	(20,9)	5	(15,6)
Ylempi kk- tai muu tutk.	80	(80,8)	53	(79,1)	27	(84,4)
Tri.-koulutuksessa	12	(12,1)	10	(14,9)	2	(6,3)
Lis.-koulutuksessa	6	(6,1)	6	(9,0)	0	(0)
Yl. kk -koulutuksessa	3	(3,0)	1	(1,5)	2	(6,3)
Yliopettaja	15	(15,2)	11	(16,4)	4	(12,5)
Lehtori	56	(56,6)	37	(55,2)	19	(59,4)
Päätoim. tuntiopettaja	28	(28,3)	19	(28,4)	9	(28,1)
Kelpoinen	90	(90,9)	61	(91,0)	29	(90,6)
Ei-kelpoinen	9	(9,1)	6	(9,0)	3	(9,4)
BRASU	17	(17,2)	10	(14,9)	7	(21,9)
EHOIKO	58	(58,6)	41	(61,2)	17	(53,1)
SALO	24	(24,2)	16	(23,9)	8	(25,0)
	100		100		100	

Kyselyaineisto koottiin Turun ammattikorkeakoulun käytössä olevalla Webropol-verkkokyselyohjelmistolla, joka kykenee tuottamaan kootun datan suoraan Excel-muotoon (Webropol 2005). Kyselyaineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan, jota käytettiin aineiston tilastolliseen käsittelyyn. Kysely lähetettiin toukokuussa 2005, lyhytaikaisia sijaisia lukuun ottamatta, kaikille terveystalon tulosalueen opettajille. Kriteerit täyttäneitä opettajia tutkimushetkellä oli 99. (Taulukko 4.) Kyselyvastausten suorat jakaumat on esitetty liitteessä 3.

Kyselyyn vastanneista 67 opettajasta 61 (91 %) oli muodollisesti kelpoisia hoitamaansa vakanssiin. Kaksi yliopettajaa (n = 11), kaksi lehtoria (5,6 %) ja kaksi tuntiopettajaa (9,5 %) eivät täyttäneet vakanssinsa kelpoisuusvaatimuksia. Yliopettajilla ja lehtoreilla kyse oli joko vaaditun tutkijakoulutuksen (tohtori tai lisensiaatti) tai ylemmän korkeakoulututkinnon puuttumisesta. Ei-kelpoisilta päätoimisilta tuntiopettajilta puuttui opettajankoulutus. Yliopettajat ja lehtorit hoitivat vakanssiaan määräaikaisina kunnes vaadittu tutkinto oli suoritettu. Opettajankoulutuksen puuttuminen ei ollut esteenä yliopettajan tai lehtorin virkanimitykselle, mutta sen saatuaan opettajan oli kolmen vuoden kuluessa suoritettava ko. opinnot (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 24 §). Päätoimiset tuntiopettajat, joilta puuttui jokin asetuksen määräämä lehtorin kelpoisuusehto, olivat määräaikaisessa virkasuhteessa. Kaikilla heillä oli meneillään opinnot vaaditun kelpoisuuden suorittamiseksi.

Terveystalon tulosalueen opettajakunnasta oli kyselyn ajankohtana (1.4.2005 laaditun tilaston mukaan) kokoaikaisia 89 (84,8 %) ja osa-aikaisia 16 (15,2 %). Virkavapaana oli tästä joukosta 10 (9,5 %) opettajaa. Kyselyyn vastanneista opettajista kokoaikaisia oli 53 (79,1 %) ja osa-aikaisia 7 (10,4 %). Virkavapaana, lähinnä ns. tutkijavapaalla olleita, silti kyselyyn vastanneita opettajia oli myös 7 (19,4 %).

Osa-aikaisilla (yleisimmin 50 %-50 %) opettajilla oli myös kokoaikaisia opettajia vähemmän, osa-aikaprosentin suhteessa, omaan ammatilliseen kehittymiseen varattua resurssia työaikas suunnitelmassaan. Jotta kouluttautumisaktiivisuus on saatu yhteismitalliseksi kokoaikaisten opettajien kanssa, on osa-aikaisten opettajien kouluttautumisraporteissaan kirjatut tunnit tilastointia varten suhteutettu työajan osa-aikaprosenttiin.

Tutkimusjoukon profiili mainittujen ominaisuuksien suhteen kyselyn ajankohtana (taulukko 4) poikkeaa jonkin verran tutkimusaineiston kuvauksessa (taulukko 3) esitetystä. Vuoden 2005 alkupuolella tapahtui joitakin muutoksia opettajakunnassa, erityisesti tutkintorakenteessa ja virkanimikkeissä. Tästä eteenpäin raportissa pitäydään kyselyajankohdan tilanteessa opettajaryhmiä käsiteltäessä.

8.3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

8.3.1 Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Tapaustutkimus keskittyy tarkastelemaan yhtä tapausta tai tapauskokonaisuutta. Tarkastelu voidaan tehdä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä käyttäen ja hankittu data voi olla kunkin aineiston ominaisluonteen mukaisesti kvantitatiivista tai kvalitatiivista. (Järvinen & Järvinen 2000, 78–79; Yin 2003, 8.) Aineiston muoto ei välttämättä sinällään ratkaise lähestymistapaa, vaan sen tehtävänä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa tutkittavasta ilmiöstä käsitteellistä ymmärrystä (ks. esim. Yin 2003). Tapaustutkimuksen aineisto voi olla hyvinkin rajallinen, vaikkapa vain yhden henkilön haastattelun avulla saatu aineisto. Tyypillistä tapaustutkimukselle on kontekstisidonnaisuus, jossa huomioidaan ajalliset, paikalliset ja sosiaaliset kontekstit (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161). Tapaustutkimuksena voidaan tarkastella suuriltaan massoilta koottua aineistoa, rajaamalla sen käsittely siten, että päästään syvälle tutkittavaan asiaan tuottamalla siitä eheä tulkinta. Tällöin voi olla hyödyllistä yhdistää laadulliseen tarkasteluun kvantitatiivista analyysyä. Kuitenkaan ei voida puhua tulosten yleistettävyydestä vaan pikemminkin analyttisestä yleistämisestä tutkimuksen tuottaessa uusia käsitteellistämistapoja. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163–167.)

Vaikka tapaustutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on kohteen kokonaisuuden ymmärtäminen, eikä siitä pyritäkään muodostamaan yleispätevää mallia, voidaan kuitenkin löytää sellaisia tekijöitä, jotka ovat hyödynnettävissä vastaavissa tilanteissa toisissa konteksteissa. Tällöin on yleensä tarpeen toteuttaa tapaustutkimus useissa samantapaisissa kohteissa ja koota niiden invarianssit mallin muodostamiseksi. Tämän tutkimuksen menetelmät ja tulokset ovat siis hyödynnettävissä jatkossa vastaavien tutkimuksen tekemisessä ja mahdollisen mallin muodostamisessa aiheesta. (Routio 2005.)

Yin määrittelee case-tutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan ajan-kohtaista ilmiötä sen todellisessa kontekstissa. Tapaustutkimus on perusteltu erityisesti silloin, kun ilmiön ja kontekstin rajapinta ei ole selkeä ja tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan selvitetään ilmiön sisäistä logiikkaa. Tyypillistä tapaustutkimukselle on, jotta saataisiin syvyyttä tutkittavaan asiaan, että siinä käytetään useita evidenssin lähteitä, triangulaatiota. Eduksi tapaustutkimuksen toteuttamiselle on myös, etenkin aineistonkeruuvaiheessa, että tutkija tuntee tutkimusaiheensa ja kohderyhmänsäkin hyvin. (Yin 2003, 13; Järvinen & Järvinen 2000, 80; ks. myös Morse 1994a, 3; Morse 1994b, 29.)

8.3.2 Terveysalan opettajien kouluttautumisvalintojen tutkiminen

Ammattikorkeakoulujen kehittymistä ja toimintaa seuraa ja ohjaa opetusministeriö. Tämän tehtävän tueksi ministeriö ylläpitää AMKOTA-päätös- ja tilastotietokantaa joka sisältää ammattikorkeakouluittain ja koulutusaloittain koottua seurantatietoa (OPM: AMKOTA 2006). Tietokanta on varsin kattava kokoelma asiakirja- ja tilastomateriaalia, josta löytyy mm. ammattikorkeakoulujen toimintaa ja järjestelmän laatua vuosittain koskevia tilastoja ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistumisesta, vuodesta 1997 lähtien. Tietokanta sisältää myös AMKOTA-käsikirjan (OPM: AMKOTA-käsikirja 2005), jossa annetaan yksityiskohtaisia ohjeita ammattikorkeakouluille toimintansa tilastointitietojen kokoamista varten sekä yhtenäiset käsitteiden määrittely- ja luokitteluohjeet seurantaa varten.

Tässä tutkimuksessa yhdistyivät kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote. Viitekehyksen rakenteen mukaisesti aihetta (opettajien kouluttautumisvalintojen määräytymistä) lähestyttiin kolmesta näkökulmasta, asiantuntijuus-, strategia- ja sosiaalisuusnäkökulmista. Tilastollisin menetelmin käsitellään kyseenä olevan opettajakunnan AMKOTA-koulutusilastoja sekä kyselyaineistoa, johon vastasi 68 % (n = 67) opettajakunnasta. Kvalitatiivinen lähestyminen painottui opettajien kouluttautumisraporttien sisällön analyysiin, jonka pohjalta toteutuneet kouluttautumiset luokiteltiin osaamisalueittain. Syntyneitä luokkia tarkasteltiin myös tilastollisesti. (Ks. kpl. 8.2; kuvio 16.)

Koska tässä tutkimuksessa oli kyse opettajan kompetenssien vahvistumisesta koulutuksen keinoin, edellä mainittu jaottelu (taulukko 4) antaa tietoa erilaisen pohjakoulutuksen omaavien opettajien ammatillista kehittymistä edistävästä koulutusvalinnoista. Lisäksi tarkastellaan virka-aseman mukaisia ryhmiä, yliopettajat, lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat omina ryhminään. Kunkin opettajaryhmän tehtäväkuvaukset ovat keskenään varsin samanlaiset, joten tämän jaottelun käyttö ei kauttaaltaan anna merkittävää informaatiota ko. ryhmien kouluttautumisratkaisuista. Joissakin erikseen arvioitavissa yhteyksissä sen käyttö oli kuitenkin perusteltua. Näitä samoja ryhmiä tarkasteltiin myös verkostanalyysi-informaation perusteella vuorovaikutussidosten tiheyden, keskittyneisyyden ja keskeisyyden mukaisesti. Tällä pyrittiin arvioimaan työyhteisön sisäisten verkostojen yhteyttä opettajien kouluttautumisvalintoihin.

Verkostanalyysiä voidaan kuvata joukkona menetelmiä, jotka auttavat kokoamaan ja hahmottamaan sosiaalisia rakenteita, niiden moninaisuutta sekä sosiaalisten ilmiöiden riippuvuutta toisistaan. Se on käyttökelpoinen tutkimuksessa, jonka kohteena ovat toimijoiden väliset suhteet ja esimerkiksi yhteisön sisäisten rakenteiden ja jopa yksilöiden ominaisuuksien merkitys erilaisiin toimintamalleihin. Verkostanalyysin avulla voidaan esimerkiksi kuvata verkoston tiheyttä, keskeisyyttä ja keskittyneisyyttä. Verkoston *tiheys* kuvastaa organisaation jäsenten vuorovaikutussuhteiden sidosten määrää. Mitä tiiviimpää kanssakäyminen on, sitä kattavampaa on esimerkiksi informaation kulku organisaatiossa – sekä virallisessa että epävirallisessa. Tiheys määritel-

lään suhdelukuna 0–1 sen mukaan, mikä on todellisten sidosten määrä mahdollisten sidosten määrään. Verkoston *keskeisyys* kuvaa sitä, miten paljon yksilötarkastelussa henkilöllä on sidoksia toisiin ja *keskittyneisyys* sitä, kuinka tiukasti verkosto on organisoitunut keskeisten toimijoidensa ympärille. (Scott 2000, 83–84; Mattila & Uusikylä 1999, 8–11; Johanson, Mattila & Uusikylä 1995.)

Verkoston keskeisyydellä viitataan siis yhden henkilön vuorovaikutussidoksien määrään. Tämä saadaan laskemalla yhteen kunkin yksilön ilmaisemat sidokset (Scott 2000, 83–84). *Verkoston keskittyneisyys* -tunnusluku kuvaa suhteellista kontaktihenkilöiden määrää, joihin yksi verkoston jäsen on yhteydessä koko verkostossaan. Tällä voidaan havainnollistaa sitä miten tiukasti verkosto on organisoitunut keskeisimpien toimijoidensa ympärille. Tunnusluku saadaan jakamalla eri henkilöiden yhteyksien summa (matriisin rivisummat yhteen) kaikkien mahdollisten yhteyksien summalla (tässä tutkimuksessa $n = 67$, tällöin jakaja on $67 \times 67 = 4489$). (Scott 2000, 83–84.)

Verkostokysymykset analysoitiin UCINET-verkostoanalyysiohjelmaa käyttäen. Tuloksena syntyi verkostokarttoja, joiden pohjalta voitiin määritellä opettajaryhmien ”verkostoaktiivisuus” ja arvioida sen yhteyttä kouluttautumisvalintoihin.

Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan ja selittämään niitä tekijöitä, jotka työyhteisössä vaikuttavat henkilöstön osaamisen kehittämisen valintoihin. Osaamisen kehittämisen kokonaisuus pyrittiin teoretisoimaan siten, että pystyttiin luomaan katsaus niihin prosesseihin, jotka ohjailevat henkilöstön kehittämiseen tähtäviä toimintoja. Tutkimus tehtiin yhden ammattikorkeakoulun yhdellä yksialaisella tulosalueella, jonka henkilöstöön kuului tutkimusajankohtana 105 opettajaa. Yksialaisuudella voitiin tietyllä tasolla vakioda tutkimusjoukko ja lisätä näin tulosten luotettavuutta. Kyseessä oli siis tapaustutkimus, jossa mielenkiinto kohdentuu kysymyksiin ”miksi” ja ”miten”. (Järvinen & Järvinen 2000, 8–9; Yin 2003, 21–22.)

8.3.3 Analyysi- ja tilastolliset menetelmät

Tutkimustehtävän kannalta keskeisiä muuttujia olivat koettu osaaminen ja sitä selittävät koulutusvalinnat. Asiantuntijuuden kokemiseen vaikuttavat yksilö-, työpaikka- ja yhteisötason tekijät, jotka ovat usein vuorovaikutuksessa toisiinsa ja joissa lisäksi tapahtuu muutoksia ajan kuluessa. Tutkimuksen kohderyhmä koostui yhdestä yksialaisesta tulosalueesta, minkä vuoksi koulutusalueella ilmenevää vaihtelua ei ole ja se taustamuuttujana on jätetty tarkastelun ulkopuolelle.

Kouluttautumisvalintojen osalta opettajaryhmäkohtaisessa tarkastelussa eroteltiin

- a) yliopettajakelpoisuuden omaavat lisensiaatin tai tohtorin tutkinnon suorittaneet ja
- b) ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet sekä ”muut”. Ryhmään ”muut” kuuluivat ns. vanhamuotoisen sairaanhoidon opettajan tutkinnon suorittaneet tai muut opettajat, joilta puuttuu jokin kelpoisuusvaatimuksena oleva koulutus tai tutkinto. (Taulukko 4.)

Opettajien luokittelu suoritettuna tutkinnon mukaan kahteen ryhmään perustui siihen, että ei-kelpoisten opettajien ryhmä olisi muodostunut kovin pieneksi, tällöin olisi tullut anonymiteetti-ongelma. Kaksiluokkainen ryhmittely on perusteltua myös siltä osin, että opettajien ”ei-kelpoisuus” oli syntynyt vasta ammattikorkeakoulu-uudistuksen seurauksena, aiemmassa koulutusmuodossa he olivat tai olisivat olleet kelpoisia opettajia. Virka-aseman mukaan tarkastellaan ryhminä yliopettajia, lehtoreita ja päätoimisia tuntiopettajia, sekä sosiaalisina viiteryhminä BRASU-, EHOIKO ja SALLO- koulutusohjelmakombinaatioiden opettajakuntia (taulukko 3).

Kutakin aineistoa tarkastellaan ensin erillisinä ja kuvataan niiden antama informaatio omanaan, kouluttautumisen toteutuminen painopistealueittain ryhmiteltynä. Kouluttautumisen suuntautumista tarkastellaan sekä opettajan lähipiiriä kuvaavana koulutusohjelmaryppäittäin että opettajaryhmittäin suoritettuna tutkinnon sekä virka-aseman perusteella (taulukko 3).

Kyselyaineiston käsittelyssä (liite 3, muuttujat 1–13 ja 16–32) yhdistettiin vastausvaihtoehdot kolmeen luokkaan:

- 1 täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä = samaa mieltä
- 2 ei osaa sanoa (tähän yhdistettiin myös vastaamatta jätetyt niiden kohdalla, jotka muuten olivat vastanneet kyselyyn)
- 3 täysin eri mieltä ja jokseenkin eri mieltä = eri mieltä

Muuttujien välisten riippuvuuksien tarkastelu on ensin suoritettu alkuperäisillä muuttujilla ilman luokkien yhdistelyjä.

Verkottumisen tarkastelun rungon muodostavat kouluttautumisvalintojen perusteita koskeneiden vastausten jakautuminen. Työpaikan yhteistyön ja yhteydenottojen määrää kuvaavat jatkuvat muuttujat (muuttujat 1–4). Lisäksi kyselyllä selvitettiin henkilön asennoitumista verkottumiseen, työhön liittyviä sisällöllisiä ja hallinnollisia valmiuksia, työssä suoriutumista ja ajankäyttöä ja kouluttautumistarpeita ja niiden taustoja. (Liite 3.)

Tilastolliset analyysit on toteutettu SPSS 13.0 -tilasto-ohjelmalla. SPSS-ohjelma käyttää korrelaatioiden merkitsevyyden 2-tasoista merkintää (**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)). Tulosten käsittelyssä on kuitenkin noudatettu Suomessa yleisimmin käytettyä merkitsevyyshmäärittelyä

*** erittäin merkitsevä	($p < 0,001$)
**merkitsevä	($p < 0,01$)
* melkein merkitsevä	($p < 0,05$)
ns ei merkitsevä	($p > 0,05$)

(Alkula & Pöntinen & Ylöstalo 1995, 219; Yli-Luoma 2002, 59–60.)

Muuttujien välisten tilastollisten yhteyksien selvittämisessä on käytetty Khin neliötestiä (χ^2) niissä yhteyksissä, joissa on tarkasteltu alaryhmissä syntyneiden tulosten yleistettävyyttä. (Alkula ym. 1995, 189, 219.)

Kato. Kyselyn toteutus ajoittui samaan aikaan useiden muiden ko. kohderyhmälle osoitettujen kyselyiden kanssa. Tällä oli merkitystä vastausaktiivisuuteen. Merkittävä katoa aiheuttanut seikka oli tekninen hankaluus: Webropol-kysely ei toiminut kaikissa opettajien ATK-työpisteissä ja teknisen ATK-tuen avusta huolimatta joidenkin oli hakeuduttava vastaamaan muualla kuin omassa työpisteessä. Useat opettajat ilmaisivat tämän ongelman perusteluksi vastaamatta jättämiselleen.

Kysely toteutettiin keväällä 2005, ja lomake lähetettiin kaikille ko. ajankohtana työsuhteessa oleville opettajille. Kukaan niistä lyhytaikaista sijaisuutta hoitavista tai muuten määräaikaisessa työsuhteessa olleista opettajista, joita ei ollut mainittu verkostanalyysin opettajaluettelossa, ei vastannut kyselyyn. Näitä oli vastaajajoukossa yhdeksän, kaikki päätoimisen tuntiopettajan nimikkeellä.

Kyselyyn vastaamattomien opettajien ryhmäprofiili keskeisten muuttujien osalta on suhteellisesti jakautunut hyvin samansuuntaisesti tulosalueen koko opettajakunnan kanssa (taulukko 4). Kyselyn antamaa informaatiota voidaan näin pitää luotettavasti koko tutkimusjoukkoa, tulosalueen opettajakuntaa, kuvaavana.

OSA III TUTKIMUSTULOKSET

9 OSAAMISEN KEHITTYMINEN ASiantuntija-ORGANISAATIOSSA

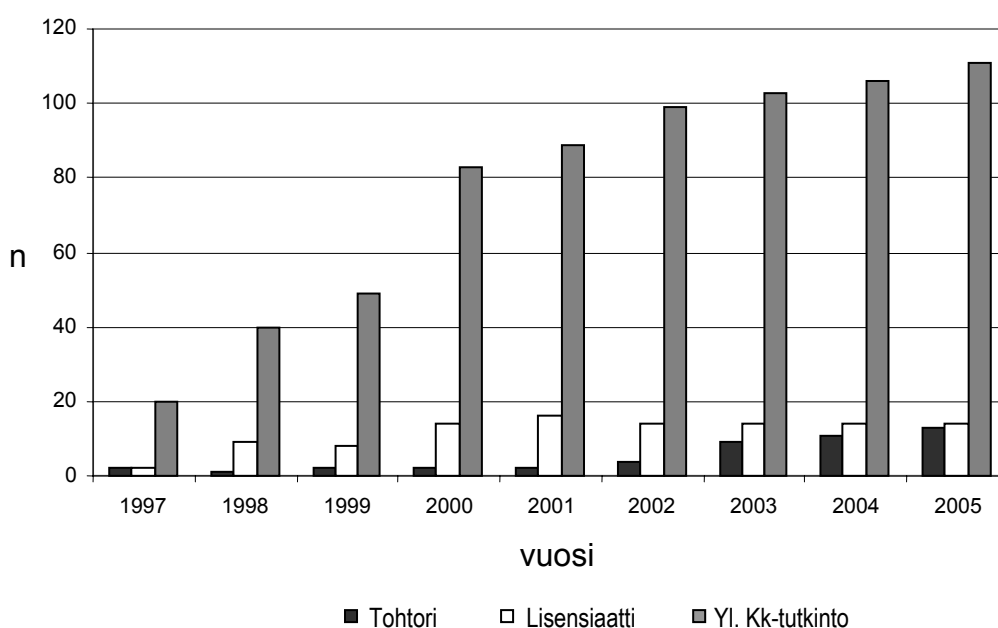
Ammattikorkeakoulun opettajan tehtäväkuvan laajuus edellyttää opetustyön, tutkimus- ja kehitystyön sekä hallinnollisten tehtävien edellyttämien henkilökohtaisten taitojen ylläpitämisen lisäksi yhteyksien solmimista ja yhteistyön tekemistä omassa työyhteisössä ja ulkopuolisten tahojen kanssa. Näiden kahden vaatimuksen – osaaminen ja verkottuminen – yhteensovittaminen merkitsee yksilötasolla asioiden ja tekemisen priorisointia sekä koko työyhteisön pitkäjänteistä strategista suunnittelua ja johtamista.

Tietointensiivisessä yhteiskunnassa korostuvat osaaminen ja sen ylläpito jokaisen organisaation elinkelpoisuuden ja laadukkaan toiminnan lähtökohtana. Moniosaaminen on monessa mielessä perusvaatimus, johon liitetään toiminnan jonkin osa-alueen syvällisempi hallinta. Älykkäät organisaatiot muodostuvat ihmisistä, joilla on sekä tehtävän edellyttämää erikoisosaamista että erilaisia metataitoja, kuten työyhteisöosaamista ja menetelmällisiä taitoja, kuten esimerkiksi kielitaito. Muuttuva työelämä vaatii ja edellyttää nopeaa ja tehokasta oppimista. Yksilöllisten voimavarojen ja osaamisten yhdistämisellä voidaan rakentaa tiivis osaamisverkko, joka kattaa sekä organisaation sisällä tarvittavan toimintaosaamisen että sidosryhmiin ja muihin ulkopuolisiin kumppaneihin suuntaavan verkosto-osaamisen. Voidaan ajatella, että panostamalla yksilön oppimiseen saadaan tätä kollektiivisen osaamisen verkostoa vahvistetuksi. Siksi suunnitelmallisuus organisaation osaamispääoman kehittämisessä ja osaamisen jakamisessa lie-nee ensiarvoisen tärkeää. ”Inhimillinen pääoma on organisaation tärkein voimavara” – tämä, vaikkakin kliseeksi muodostunut väite on totta. Jos sitä ei hyödynnetä kollektiivisen osaamisen näkökulmasta, hukataan paljon resursseja ja saatetaan menettää mahdollisuus uutta luoviin, innovatiivisiin ratkaisuihin. Sellaisiin osaamispääoman verkostoituminen antaa hyviä mahdollisuuksia.

Turun ammattikorkeakoulun terveystalalla on pyritty kartoittamaan opettajien osaamispääomaa sekä suunnittelemaan ja suuntaamaan opettajien täydennyskoulutusta vastaamaan havaittuihin osaamisvajaisiin. Onko tässä onnistuttu ja löydetty keinoja kollektiivisen osaamisen vahvistumiselle lisä- ja täydennyskoulutusratkaisuin?

9.1 OPETTAJIEN KOULUTUSTAUSTA JA MUODOLLINEN KELPOISUUS

Ammattikorkeakoulujärjestelmän käynnistyminen muutti opettajien pätevyysvaatimuksia niin, että terveysalan opettajista suuren osan tuli hakeutua korkeakouluopintoihin. Opettaja, jolla ei ollut muodollista pätevyyttä, ei voinut tulla siirretyksi vakinaiseen virkaan ammattikorkeakoulussa. Monet ovatkin suorittaneet opintoja työn ohessa koko 1990-luvun ja edelleen 2000-luvulla täyttääkseen opettajan kelpoisuusvaatimukset (kuvio 17). Koko ammattikorkeakoulun opettajakunnan tutkintokehitykseen verrattuna (ks. kuvio 13) sosiaali- ja terveysalan opettajat ovat kouluttautuneet jonkin verran ahkerammin. Osa sosiaali- ja terveysalan opettajista sijoittui Turun ammattikorkeakoulussa toiselle tulosalueelle, joten he eivät ole mukana tässä tutkimuksessa.



KUVIO 17. Turun ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opettajien suorittamat tutkinnot ja niiden kehitys 1997–2005.

Opettajien lukumäärä lisääntyi vuoteen 2000 asti voimakkaasti, koska alan opiskelijoiden määrä lisääntyi samana aikana täyteen mittaansa. Siitä eteenpäin opiskelijamäärä on ollut suhteellisen vakio. Erilaiset projektit ja muut ammattikorkeakoulun opettajalle kuuluvat uudet tehtävät ovat lisänneet opettajien määrällistä tarvetta ja erityisesti tohtorin tutkinnon suorittaneiden opettajien lukumäärä kasvoi selvästi 2000-luvun edetessä, samoin muodollinen lehtorin kelpoisuus täyttyi lähes kaikilla opettajilla. (Kuvio 17.)

Opettajilla oli usein pitkä käytännön työura takanaan. Tulosalueen opettajakunnasta valtaosa oli joko suorittanut aiemmin, ennen ammattikorkeakoulun käynnistymistä ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista, opistoasteisen sairaanhoidon opettajan tutkinnon tai terveystieteiden maisterin (hoitotiede) tutkinnon yliopistossa. Pääsyvaatimuksena molempiin mainittuihin koulutuksiin oli alan työkokemus, vähintään 1–3

vuotta (vaadittu työkokemuksen pituus vaihteli jonkin verran eri vuosina ja eri yliopistoissa). Molempiin tutkintoihin sisältyi myös opettajan pedagoginen koulutus. Valtaosa opettajista oli ennen opettajaksi ryhtymistään työskennellyt terveystalvetojärjestelmässä pitempään kuin vain opettajankoulutuksen edellyttämän minimiajan. Tällöin täytyi automaattisesti myös vakinaiselta opettajalta ammattikorkeakoulussa vaadittu työkokemus, vähintään kolme vuotta koulutusta vastaavalla alalla.

Lehtorin ja yliopettajan virkoja perustettiin ammattikorkeakouluun vaihteittain ryhminä kolmen ensimmäisen toimintavuoden aikana ja niiden kuluessa opistoasteella vakinaisissa viroissa olleita opettajia siirrettiin suostumuksensa mukaisesti ammattikorkeakoulun vakansseihin (Laki eräistä ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain toimeenpanon edellyttämistä järjestelyistä 258/1995). Lain 6 §:n mukaisesti opettajilla oli viisi vuotta aikaa suorittaa ammattikorkeakoulun vakinaiselta opettajalta vaadittu tutkinto. Tähän määräaikaan oli mahdollisuus perustelluista syistä saada vielä kahden vuoden lisäaika. Joillakin viimeisessä vaiheessa, vuonna 1999 ammattikorkeakoulun virkaan siirtyneillä opettajilla oli vielä tutkimushetkellä, keuhällä 2005, mahdollisuus hankkia muodollinen kelpoisuus tehtäväänsä vakanssiaan menettämättä. (Kuvio 17.)

Terveysalan tulosalueen opettajakunta Turun ammattikorkeakoulussa on erittäin ”sivistynyttä”, sekä ammatillisesti että koulutustarkastelussa. Koko opettajakunnasta kaikki asetuksen 352/2003 määrittelemät muodollisen kelpoisuuden vaatimukset täytti 90 opettajaa (90,9 %): keneltäkään tutkimushetken opettajakunnasta ei puuttunut kelpoisuusvaatimuksissa määritelty koulutusalan työkokemus, tutkijakoulutus puuttui kahdelta yliopettajalta ja ylempi korkeakoulututkinto kuudelta lehtorilta tai päätoimiselta tuntiopettajalta. Viimeksi mainittujen kohdalla maisterin tutkinnon puuttuminen oli vielä seurausta muutosprosessista opistosta ammattikorkeakouluksi. Näillä kaikilla opettajilla oli takanaan pitkä työkokemus opistoasteen opettajana. Kahden nuoren opettajan kohdalla kelpoisuuden puuttumisen syynä oli joko kesken oleva maisterikoulutus tai puuttuvat opettajan pedagogiset opinnot.

9.2 OPETTAJIEN AMMATILLINEN ASiantuntijuus ja sen KEHITTYMINEN

Tässä kappaleessa tarkastellaan niitä osaamisvaatimuksia, joita ammattikorkeakoulun opettajalle on asetettu sekä muodollisen kelpoisuuden että työelämän asiantuntijoiden laadukkaan kouluttamisen edellyttämän alan ammattiosaamisen näkökulmista. Valtaosa terveysalan tulosalueen opettajakunnasta (93 %) oli muodollisesti kelpoisia tehtäväänsä. Virkansa vakinaistamisen edellyttämää ylempää korkeakoulututkintoa tai liseniaatin/tohtorin tutkintoa tai pedagogisia opintoja oli vuodenvaihteessa 2004 /2005 suorittamassa viisi opettajaa. Kolmen kohdalla eläkeiän läheisyys vaikutti heidän ratkaisuuksensa jättää vakanssinsa ja he siirtyivätkin päätoimisen tuntiopettajan tehtävään työuransa loppuajaksi. (Henkilöstöstrategia 2004.)

Jatkokoulutuksessa olleiden opettajien tavoitteena oleva koulutustaso ilmenee työn ohessa tapahtuvan kouluttautumisen määrässä ja suuntaamisessa: noin joka viides henkilö oli joko liseniaatti- tai tohtorikoulutuksessa. Akateemisten jatko-opintojen osalta on otettava huomioon, että osalla henkilökunnasta oli jo tutkimushetkellä liseniaatin tai tohtorin tutkinto. Kouluttautumishalukkuus ja -into on ominaista terveysalalle yleensäkin, tämä liittyyneen alan tietoperustan sekä toimintatapojen ja -menetelmien nopeaan kehittymiseen viimeisten 20 vuoden aikana. Tiedon ja osaamisen tarve nousee nimenomaan omien kompetenssien arvioinnista ja motivoi niin terveyspalvelujärjestelmässä kuin koulutusorganisaatioissakin työskenteleviä päivittämään tietoaan ja taitojaan. (Kuvio 6; ks. myös taulukot 2 ja 3.)

Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa olleet opettajat raportoivat muita vähemmän toteutuneesta ammatillista osaamista edistävästä muusta kouluttautumisestaan. Heidän kouluttautumisvoimavaransa painoutuivat meneillään olevien yliopisto-opintojen suorittamiseen. Vaikka esimerkiksi tutkijakoulutukseen sisältyvät tieteellisen tutkimuksen menetelmäopinnot ovat relevantteja ja hyödynnettävissä myös ammattikorkeakoulun opettajan työssä, ei niitä kuitenkaan sisällytetty tässä tarkasteltaviin koulutuksiin.

Opettajien toteutunut kouluttautuminen saattaa kuvata ammatillisen valmiuden osa-alueen koettua puutetta, tai henkilön halua kehittää itseään ko. alueella. Kouluttautumisen sisällölliset valinnat saattavat jopa kuvastaa pelkästään toteutunutta mahdollisuutta osallistua ko. alueen koulutukseen, eli niihin ei löydy perusteita opettajan työtehtävistä tai ammatillisen pätevyyden lisäämisestä. Kouluttautumisraportteja analysoimalla ja tulkitsemalla voitiin vahvistaa tai kumota nämä selitykset.

9.2.1 Täydennys- ja lisäkoulutusaktiivisuus sekä kouluttautumisen suuntautuminen

Opettajien vuonna 2005 toteutunut, heidän ammatillista osaamistaan ja sen myötä tulosalueen osaamis pääomaa lisäävä ja kehittävä kouluttautuminen painottui eniten substanssiosaamisen sekä työyhteisöosaamisen kasvattamiseen. Koko opettajakunnan kouluttautumisraporttien mukaan (osa-aikaisten opettajien kouluttautumistuntimäärät suhteutettuina; ks. kpl. 8.2) henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen käytettiin yhteensä 7001 tuntia. Nämä jakautuivat sisältöalueittain seuraavasti (ks. myös taulukko 2, sekä kunkin osa-alueen tarkempi analyysi kappaleissa 9.3.1–9.3.4).

TAULUKKO 5. *Opettajien ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen osaamisalueittain v. 2005, kouluttautumisasi- ja koulutustuntien mukaan.*

Kouluttautumisen suuntautuminen	Kouluttautumistunteja yhteensä	Koulutukseen osallistuneet opettajat, n (%)	Kouluttautumiseen käytetty aika keskim. (h)	Keskijajonta
Substanssiosaaminen	2709	70 (70,7)	30,1	31,6
Pedagoginen osaaminen	1790	59 (59,6)	19,9	31,5
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	682	26 (26,3)	7,6	19,3
Työyhteisöosaaminen	1820	62 (62,6)	20,2	24,4
Kaikki	7001	99 (100)	71,4	54,3

Kouluttautumistuntien kertymät hajaantuivat suuresti opettajittain, tuntikertymien vaihteluväli oli 9–232 h (taulukko 5). Opettajat olivat kouluttautuneet raporttiansa mukaan keskimäärin 71,4 h (osa-aikaiset kokoaikaisiin suhteutettuina) vuoden 2005 aikana. Yli 100 tuntia kouluttautumiseen oli käyttänyt 26 opettajaa.

Joidenkin opettajien kouluttautumisasi- ja koulutustuntien kirjaamia kouluttautumisia ei voitu luokitella mihinkään em. osaamisalueeseen, kyse oli pääsääntöisesti itse pidetyistä asi- antuntijaluennoina, osallistumisesta tieteellisiin jatko-opintoihin liittyviin erityiskursseihin tai esimerkiksi omaan väitöstilaisuuteen valmistautuminen. Tällaisia opettajia oli 9, he olivat kirjanneet yhteensä 1246 kouluttautumistuntia. Enimmillään näitä, ensisijaisesti meritoitumiseen tähtäviä, ei-resursoituja työtunteja oli yhdellä opettajalla 480. Toki nämä kaikki mainitut toiminnot lisäävät opettajan osaamista myös ammatillisessa koulutuksessa hyödynnettäväksi, mutta ne eivät löytäneet paikkaansa tässä tutkimuksessa määritellyissä osaamisalueissa. Vain yksi opettaja kuvasi kouluttautumisasi- ja koulutustuntien kirjaamistaan ammatillisen kehittymisensä toiminnoiksi pelkästään itsenäisen opetuksen suunnittelun, lähdemateriaaliin ja ammattilehtiin tutustumisen.

Kouluttautumistunteihin lukeutuviin erilaisiin koulutustilaisuuksiin tai koulutusprosesseihin osallistumisen lisäksi on opettajalle mahdollistettu ns. työelämään tutustuminen. Nämä tutustumisjaksot oman opetus- tai tehtäväalueen toimintaan terveydenhuollossa olivat yhden tai kahden viikon mittaisia ja ne on mitoitettu 8 h / pv mukaan. Joidenkin opettajien kirjaamia, ulkomailla suoritettuja opettajavaihtojaksoja ei sen sijaan otettu tässä yhteydessä huomioon, koska kaikki eivät olleet raporteissaan tulkinneet sitä oman ammattitaidon ylläpitämiseksi. Tämä ei silti vähennä opettajavaihtojen merkitystä osaamisen ja asiantuntijuuden lisääjänä.

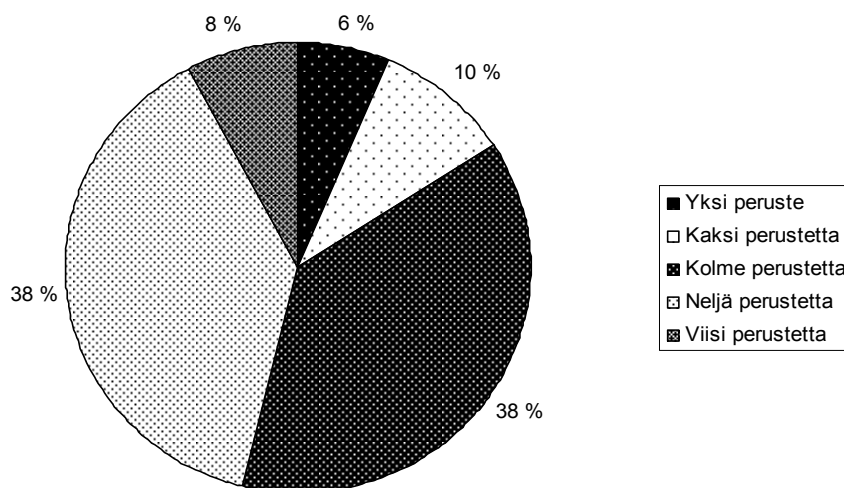
9.2.2 Täydennys- ja lisäkouluttautumisen perustelut ja toteutuminen

Tutkimukseen liittyvään kyselyyn (tutkimusaineisto 3) vastanneiden joukko koostui 67 Turun ammattikorkeakoulun Terveystieteiden tulosalueen opettajasta. Vastajajoukko edustaa hyvin tulosalueen koko opettajakuntaa. Opettajat ilmoittivat kyselyyn vastatessaan arvionsa siitä, miten eri lähtökohdat ovat ohjanneet heidän kouluttautumisasi-

valintojaan (liite 3, muuttujat 28–32). Toteutuneita kouluttautumisia tarkasteltiin opettajien ilmoittamien valintaperusteiden näkökulmasta. Koulutukseen hakeutumiseen on usein vaikuttamassa useita syitä: kolme neljästä toi esille kolme tai neljä koulutukseen hakeutumiseen vaikuttanutta tekijää (kuvio 18).

Osaamisen ylläpidon ja kehittämisen kannalta merkitystä on henkilön kokemalla koulutustarpeella. Koulutustarpeen taustalla saattaa olla vaikuttamassa erilaisia, usein samanaikaisesti työtehtävien suorittamiseen vaikuttavia tekijöitä (liite 3):

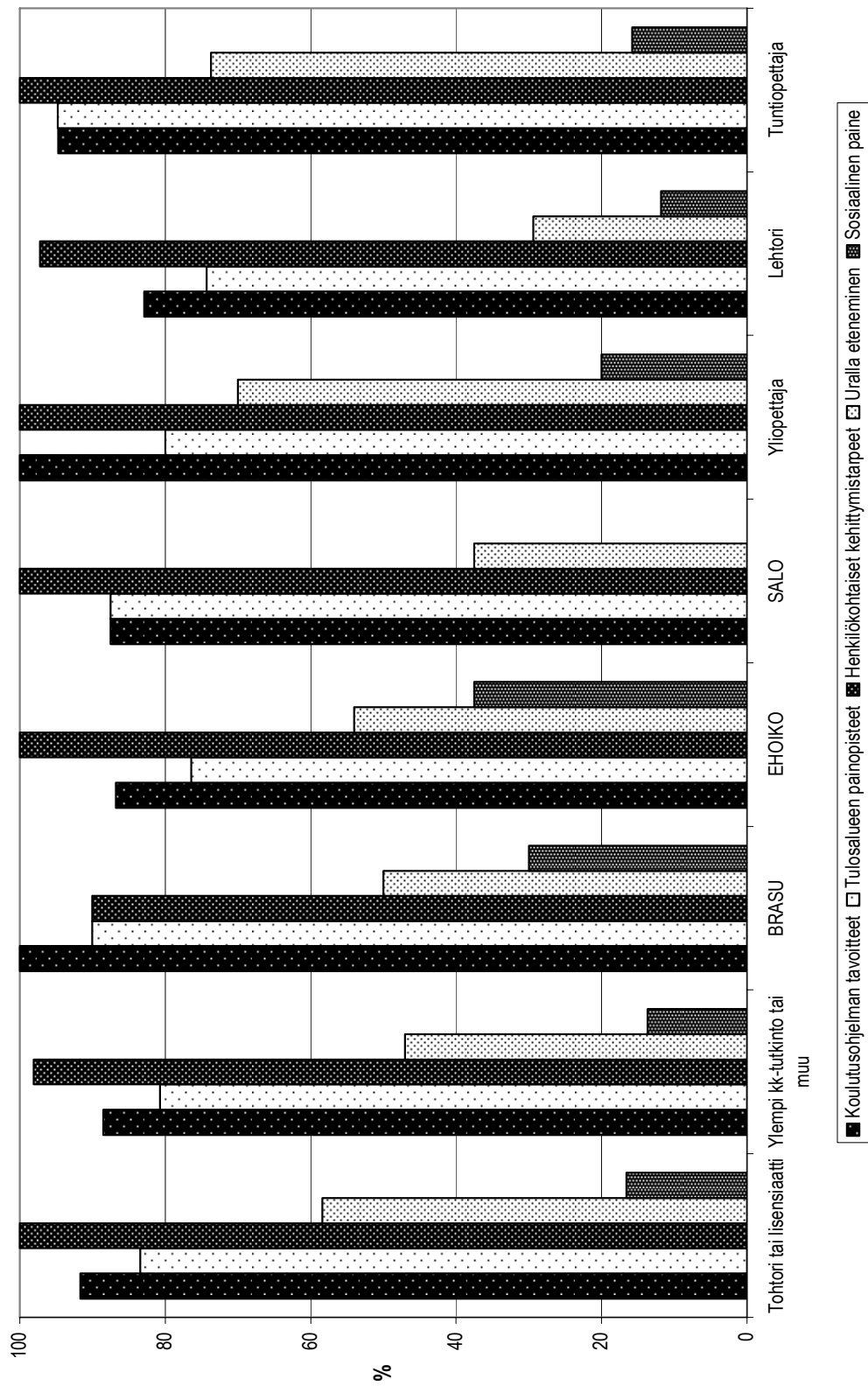
- koulutusohjelman tavoitteet
- tulosalueen painopisteet
- henkilökohtaiset kehittymistarpeet
- uralla eteneminen
- työtovereiden aiheuttama sosiaalinen paine.



KUVIO 18. Henkilökohtaista kehittymistä tukevaan koulutukseen hakeutumisen perusteiden kasautuminen, %.

Yleisimpiä perusteluja koulutuksellisiin valintoihin, koulutusohjelmasta, virkanimikkeestä tai opettajan tutkinnosta riippumatta olivat henkilökohtaiset kehittymistarpeet, koulutusohjelman tavoitteet ja tulosalueen painopisteet. Vastaavasti uralla eteneminen ja etenkin työtovereiden aiheuttama sosiaalinen paine olivat harvemmin esiin tuotuja syitä. (Kuvio 19.)

Opettajien kouluttautumisen perusteluiden tarkastelussa koulutusohjelmittain erottuivat selvimmin EHOIKO ja SALO. Tulosalueen painopisteet ohjasivat EHOIKO:n opettajien kouluttautumista muita harvemmin (76 %) ja sosiaalinen paine taas selvästi muita useammin (38 %). Vastaavat luvut SALO:n kohdalla olivat 88 % ja 0 %. BRASU asettui näiden väliin. Uralla etenemisen olivat muita harvemmin ilmoittaneet kouluttautumisen lähtökohdaksi SALO:n opettajat (38 %) ja yleensä lehtorit (29 %). Tuntiopettajille uralla eteneminen oli selvästi muita suurempi kouluttautumisvalintoja ohjannut tekijä, 74 % heistä oli ilmoittanut näin. (Kuvio 19.)



KUVIO 19. *Koulutukseen hakeutumisen perustelut opettajaryhmittäin, %.*

Koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneiden henkilökohtaisten syiden voidaan arvioida olleen sidoksissa henkilön työssään kohtaamiin omiin tarpeisiin ja jossakin määrin myös työyhteisön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin. Meritoitumisen vähäinen osuus koulutushakuisuuden selittäjänä lienee ilmentänyt useimpien opettajien vakaata asemaa työyhteisössä. Useiden vuosien ajan jatkuvasti kiihtynyt työtahti ja muuttuvat sisällölliset ja menetelmälliset vaatimukset opettajan työssä eivät myöskään ilmeisesti olleet motivoineet uhraamaan voimavaroja tutkintotavoitteiseen opiskeluun päivätyön ohella, ellei uralla eteneminen ollut opettajan ensisijainen tavoite. Terveystieteiden opettajan muodollisen kelpoisuuden antavan pitkän työ- ja koulutusuran vaikutus näkyy siinä, että vakinaisen lehtorin vakanssin saadessaan opettajat ovat pääsääntöisesti yli 40-vuotiaita. Tällöin opintojen jatkaminen meriittien lisäämiseksi ei suurimmalla osalla liene ensisijaisena suunnitelmassa. (Kuvio 19.)

Päätoimiset tuntiopettajat olivat pääsääntöisesti lehtoreita nuorempia ja monella oli vielä määräaikainen työsuhde. Ainakin osa tuntiopettajista pyrki todennäköisesti vahvistamaan asemaansa työyhteisössä – ja yleensä työmarkkinoilla – hankkimalla lisäpätevyyttä jatko-opintoja suorittamalla. Myös useat yliopettajat (58 %), korkeimman opettajan statuksen omaavina, olivat ilmoittaneet uralla etenemisen lisäkouluttautumisen perusteluksi. Toisaalta tämä voidaan ymmärtää sitenkin, että tutkijakoulutuksen suorittaneet ovat ilmaisseet perusteluksi ko. tutkintojen suorittamiselle juuri uralla etenemistavoitteet, esimerkiksi yliopettajan kelpoisuuden saavuttamisen. Tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneet opettajat ilmoittivat kaikki perusteluvaihtoehdot kouluttautumistaan ohjaaviksi useammin kuin muut opettajat. (Kuvio 19.)

Opettajat arvioivat omaa osaamistaan tietyillä, tulosalueen ja koulutusohjelmien kehittämisen painopisteistä johdetuilla tehtävä- ja osaamisalueilla (liite 3, muuttajat 8, 9, 11, 22, 27). Verrattaessa näiden osaamisarvioiden ja toteutuneiden koulutusten keskinäistä suhdetta nähdään, että arvioitu osaaminen eri alueilla ei juuri ohjannut kouluttautumisen toteutumista (taulukko 6). Pikemminkin voidaan havaita, että hyviksi arvioituja osaamisalueita pyrittiin edelleen vahvistamaan osallistumalla ko. aihekokonaisuuksiin liittyviin koulutuksiin. Näyttää siltä, että omiin asiantuntijuusalueisiin kouluttaudutaan mielellään lisää ja syvemmälle. Kouluttautumisasiäntöinnissä ei ilmennyt, ainakaan systemaattisesti, kouluttautumiskokonaisuuden vaatimustaso.

TAULUKKO 6 Osaamisarvion, kouluttautumisvalintojen lähtökohdian sekä toteutuneiden koulutusten väliset korrelaatiot.

	<u>Toteutuneen kouluttautumisen suuntautuminen</u>			
	Substanssi- osaaminen	Pedagoginen osaaminen	Tutkimus- ja kehittämisen- osaaminen	Työyhteisö- osaaminen
<u>Osaamisen itsearviointi</u>				
Minulla on				
...riittävä osaaminen sähköisten tietokantojen käyttöön	,158	,197	,159	-,137
...kyky havaita kehittämistarpeita opetusalueen työelämässä	-,018	,144	,212	-,132
...hyvät valmiudet opetuksen ja T&K-toiminnan yhdistämiseen	,029	-,108	,295*	-,309*
...hyvät valmiudet lähestyä työelämäkumppaneita	,286*	,151	,115	-,064
...jatkuva yhteydenpito terveydenhuollon työelämään	,155	,010	,132	,148
<u>Kouluttautumisen lähtökohdat</u>				
Kouluttautumisvalintojani ohjaavat				
... koulutusohjelman tavoitteet	,097	-,252	,052	,146
... henkilökohtaiset kehittämistarpeet	,049	-,043	,028	,345**
... tulosalueen painopisteet	-,211	-,188	,217	,328*
... meritoituminen, uralla eteneminen	,107	,070	,020	-,038
... työtovereiden aiheuttama sosiaalinen paine	-,098	,019	-,081	,151
***	erittäin merkitsevä	(p < 0,001)		
**	merkitsevä	(p < 0,01)		
*	melkein merkitsevä	(p < 0,05)		

Korrelaatiot koulutukseen hakeutumisen lähtökohdian ja toteutuneiden koulutusten välillä olivat pääosin heikot (taulukko 6). Voimakkain yhteys oli henkilökohtaisten kehittämistarpeiden ja työyhteisöosaamisen koulutuksen hankkimisen välillä. Tätä selittää valtaosan opettajista osallistuminen PBL-koulutukseen, joka tässä tutkimuksessa luettiin työyhteisöosaamisen kokonaisuuteen kuuluvaksi. Tulosten tulkinnassa on huomioitava, että kaikki opettajat veloitettiin vuoden 2005 aikana osallistumaan PBL-koulutukseen, mikäli he eivät aiemmin olleet perehtyneet siihen. Heille osoitettiin siihen myös erillinen tuntiresurssi, jota kuitenkin pidettiin riittämättömänä koulutuksen laajuuteen nähden. PBL-koulutukseen osallistumisen lähtökohdat ovatkin enemmän tulosalueen strategisissa linjauksissa kuin henkilökohtaisissa kehittämistarpeissa. Tämä yhteys kuvastanee sitä, että PBL-ideologiaan on sitouduttava, mikäli se on koulutusorganisaatiossa valittu ohjaavaksi ratkaisuksi. Yksittäinen opettaja ei voi toimia ko. ajattelumallin ulkopuolella vaan joutuu tekemään valinnan si-

toutumisen ja luopumisen välillä. Viimeksi mainittu vaihtoehto saattaa johtaa opettajan siirtymiseen pois työyhteisöstä. (Ks. esim. Poikela & Poikela 1997.)

Yhteenvetona opettajien kouluttautumisen lähtökohdista ja motiiveista sekä organisaatio- että yksilötasolla voidaan todeta, että työyhteisöllisyys tai kollektiivisen osaamisen vahvistumistavoite eivät ohjanneet opettajien kouluttautumisvalintoja juuri lainkaan. Myöskään itse arvioitu osaaminen määritellyissä osaamisryhmissä ei ole ohjannut opettajien täydennys- ja lisäkouluttautumista. Näyttää siltä, että henkilökohmainen mielenkiinto tarjolla olevien koulutusten sisältöalueita tai jopa järjestämistapaa kohtaan ovat vaikuttaneet kouluttautumisvalintoihin siitä riippumatta, onko osallistumisen koettu vahvistavan omaa ammattitaitoa tai työyhteisön kollektiivista osaamista.

9.3 OPETTAJIEN AMMATILLISEN ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMISEN KOMPETENSSI-LÄHTÖKOHDAT

9.3.1 Substanssiosaaminen

Opettajan nimittäminen vakinaiseen toimeen ammattikorkeakoulussa edellyttää vähintään kolmen vuoden työkokemusta opetusaluetta vastaavalla alalla (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 23 §). Tällä vaatimuksella halutaan varmistaa opettajan niin tiedollinen kuin toiminnallinenkin asiantuntijuus opetusalueensa työtehtävissä terveystalvujärjestelmässä. Ymmärrettävää on, että alan kehitys ja osaamisvaatimusten nopea muuttuminen edellyttää myös opettajalta asiantuntijuuden aktiivista ylläpitämistä. Tämä korostuu erityisesti ammatillisia aineita opettavilla opettajilla, mutta myös ns. yleisaineiden opettajien tietämys koulutusalan työelämästä ja sen kehityksestä on laadukkaan koulutuskokonaisuuden kannalta tärkeää.

Substanssiosaaminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa nimenomaan oman opetusalueen työelämässä edellytettyä tietojen ja taitojen hallintaa. Opettajan substanssiasiantuntijuus riippuu siis opetuskokonaisuudesta, ”työpaketista”, joka sovitaan alustavasti koulutusohjelman opettajakunnan keskinäisissä suunnittelukokouksissa. Opetussuunnitelma konkretisoituu vuositasolle ja täsmennetään ensin opintokokonaisuustiimeissä tai vastaavissa ryhmissä ja lopuksi esimiehen (koulutuspäällikkö) kanssa käytävissä suunnittelupalavereissa. Opetussuunnitelmien uusiutuessa nopeaan tahtiin, myös opettajan tehtäväkokonaisuus muuttuu vuosittain. Tavoitteena on, että opettajat keskittyisivät tiettyihin, vuosittain toistuviin opetuskokonaisuuksiin, ainakin työsuunnitelmansa ytimenä. Tällä pyritään turvaamaan opetuksen laatu ja kehittämismahdollisuudet sekä rationalisoimaan opettajan työtä ja lisäämään työhyvinvointia.

Ammattikorkeakoulun opettajalle on säädetty velvollisuus ”kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys” ja osallistua ”ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään” (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 24 §). Työelämän tuntemuksen arviointialueita tässä tutkimuksessa ovat työelämäyhteistyön aktiivisuuteen, verkostoitumiseen ja työelämän kehittämiseen liittyvät osaamiset (liite 1).

Alueellinen vaikuttavuus on määritelty Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) yhdeksi ammattikorkeakoulun perustehtäväksi. Keskeisenä osa-alueena siinä voidaan pitää koulutuksen oikeaa suuntaamista ja työelämän tarpeisiin vastaavia koulutusmääriä. Koulutuksen suuntaamisessa voi olla kyse sekä koulutusohjelmien aloituspaikkamäärien työelämälähtöisestä määräytymisestä, mutta myös opetussuunnitelmiin sisällöllisistä ratkaisuista siten, että työelämän osaamistarpeet tulevat tyydytetyiksi ammattikorkeakoulusta valmistuvien myötä. Määrällisen tarpeen lisäksi on ammattikorkeakoulun kiinnitettävä huomiota myös laadulliseen osaamistarpeeseen, millaista osaamista alueen työelämä tarvitsee ja millaisia kehittämissisioita työyhteisöillä on.

Arvio osaamisesta. Opettajien työelämäkontakteja vähentäneestä toimintakulttuurin muutoksesta huolimatta he korostivat lähes yksimielisesti (92 %) työelämäyhteistyön tärkeää merkitystä, yliopettajat kuitenkin muita harvemmin (75 %). Ne, jotka pitivät työelämäyhteistyötä omassa työssään välttämättömänä, kokivat myös yleensä valmiutensa lähestyä työelämän kumppaneita hyväksi ($r = 0,540$, $p < 0,001^{***}$, $n = 63$) (liite 3, muuttujat 22 ja 23). Lähes yhdeksän kymmenestä (89 %) kyselyyn vastanneesta opettajasta ilmoitti pitävänsä jatkuvasti yhteyttä terveydenhuollon työelämään. He kokivat myös, virkanimikkeestä riippumatta, valmiutensa lähestyä työelämän kumppaneita yleensä hyväksi. Se, millaiseksi opettajat kokivat tämän valmiutensa, oli samansuuntainen sen arvion kanssa, millaiseksi he arvioivat pystyvyytensä havaita kehittämistarpeita opetusalueensa työelämässä ($r = 0,497$, $p < 0,001^{***}$, $n = 64$) (liite 3, muuttujat 22 ja 9). Kehittämistarpeiden havaitseminen edellytti opettajien mielestä kiinteää työelämän edustajien kanssa tehtävää yhteistyötä ($r = 0,507$, $p < 0,001^{***}$, $n = 62$) (liite 3, muuttujat 9 ja 27).

Opettajien arviot osaamisistaan, tutkinnon mukaisina ryhminä tarkastellen, vaihtelivat yleensä melko vähän. Tämän osaamisalueen kohdalla kuitenkin tutkijakoulutuksen suorittaneista opettajista noin kolmannes (33 %) ilmoitti, että ei pysty tunnistamaan työelämän kehittämistarpeita tai ei osannut arvioida sitä. Ylemmän korkeakoulututkinnon tai muun vastaavan opettajan tutkinnon suorittaneista vain vajaat 8 % oli tätä mieltä. Kolme neljästä (75 %) tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneista opettajista arvioi osaamisena opetuksen ja T&K-toiminnan yhdistämisessä hyväksi, muita tutkintoja suorittaneista joka toinen (51 %). Tulos kuvastanee sitä, että osa yliopettajista oli keskittynyt työssään ensisijaisesti omiin projekteihinsa, jolloin kehittämistarpeiden havaitseminen liittyi vain projektin aihepiiriin. Lisäksi tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneet opettavat usein ns. teoreettisia aineita, kun taas

keskeiset ammattiaineiden opetussisällöt olivat enemmälti muiden opettajien vastuulla. Heillä oli omaa sisällöllistä osaamistaan varten eri muodoin yhteyksiä työelämään. Ammattikorkeakoulun opettajille määritelty lakisääteinen velvoite koulutusalalan työelämän ja sen osaamistarpeiden muutosten huomioon ottamiseen täyttyi kuitenkin tutkimuksen kohteena olevien opettajien mielestä hyvin.

Kouluttautuminen. Terveysalan tulosalueen opettajakunnan aktiivisuus substanssiosaamista edistävään kouluttautumiseen oli suuri vuonna 2005. Kolme viidestä opettajasta raportoi tähän osaamisalueeseen kohdistuneesta kouluttautumisestaan. Substanssiosaamisen koulutukseen osallistuneet kouluttautuivat keskimäärin 30,1 h. Opettajien välillä oli huomattavia eroja kouluttautumisen tuntikertymissä. (Taulukko 5.)

Koska kyse on työskentelystä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmistavassa koulutuksessa, on ymmärrettävää, että tulosalueella substanssiosaamisen päivittämiseen oli käytetty eniten kouluttautumistunteja, yhteensä 2709 h. Opettajaryhmittäin ei ollut havaittavissa eroja kouluttautumisaktiivisuudessa. Kouluttautumisvalintojen pääpaino oli melko suppeissa terveystieteiden koulutuksen osa-alueissa. Erityistä spesiaaliosaamista vahvistavien sisältöjen lähtökohtina korostuvat opettajan opetusalueet. Tällaisia olivat esimerkiksi seuraavat raportoidut koulutukset: genetiikka, audiologia, yrittäjyyskasvatus, terveysteknologia, palvelutoiminta ja säteilysuojelu. Näiden kouluttautumisten perusteena voidaan nähdä sekä henkilökohtaiset osaamistarpeet että koulutusohjelman osaamistarpeet, koska opetus näillä osaamisalueilla oli keskittynyt yhdelle tai vain muutamalle opettajalle. Jonkin verran oli kouluttauduttu perinteisten opetussisältöjen alueella, esimerkiksi uusien opetusvälineiden käyttökoulutukset, kinesteetiikka, lääkehoito tai ensiapu. Näihin koulutuksiin oli osallistunut useita samassa opetuskokonaisuudessa työskenteleviä opettajia samanaikaisesti. Lähtökohtana kouluttautumiselle voidaan tällöin nähdä nimenomaan alan kehittyminen ja opetussisältöjen muutosvaatimukset.

Substanssiosaamisen kokonaisuuteen sisältyvää työelämän tuntemusta edistäviä kouluttautumisia opettajien raporteissa olivat lähinnä tutustumis- ja opintokäynnit työpaikoille sekä osallistuminen työelämän organisaatioiden järjestämiin koulutustilaisuuksiin. Valtaosa opettajista piti työelämäyhteistyökykyään ja -mahdollisuuksiaan sekä aktiivisuuttaan työelämän suuntaan vahvoina, ja vain harvat (13 %) olivat hakeutuneet tätä osaamistaan vahvistavaan koulutukseen. Koulutusohjelmaryppäiden välillä oli eroja. Selvimmin SALO, jonka opettajista vain yksi (4 %) raportoi työelämän tuntemusta käsittelevää kouluttautumista, tosin kaksi opettajaa oli ollut työelämäjäjäksellä. EHOIKO:n opettajista 12 % raportoi kouluttautumistunteja tällä aihealueella. Suhteellisesti aktiivisimmiksi olivat kouluttautuneet BRASU:n opettajat, joista lähes kolmanneksella (31 %) oli raportoituna työelämän tuntemusta vahvistavaa kouluttautumista. Virkanimikkeen mukaisessa tarkastelussa erottuivat tuntiopettajat (4 %) muita (17 %) pienemmällä kouluttautumisaktiiviteetilla.

Motiiveina työelämäkumppaneiden järjestämille koulutuspäiville osallistumiseen lie-
nee ollut ensisijaisesti opetusalueen ajankohtaisen tiedon saaminen. Ne kohdentuivat
pääasiassa opettajan opetus- tai tehtäväalueen substanssiin, mutta niiden voidaan
arvioida vahvistaneen samalla työelämäyhteyksiä ja -osaamista. Esimerkkejä tällaisis-
ta olivat, aiemmin mainittujen lisäksi, raportoidut koulutuspäivät ja seminaarit, joi-
den aiheina olivat lasten syövät, akuutti sepelvaltimo-oireyhtymä, perioperatiivisten
opettajien valtakunnalliset opintopäivät, laboratoriolääkietiedepäivät, kansainvälisten
asioiden hallinto, uusien turvalaitteiden hallinta ja päihdehoitotyö.

Terve-SOS-tapahtumaan osallistuminen oli kirjattu monen opettajan raporteissa.
Suurille messuille ja seminaareihin osallistuminen onkin hyvä keino tavata muita alan
toimijoita ja solmia suhteita alan työelämään samalla kun opettaja voi päivittää sub-
stanssiosaamistaan valitsemiaan esityksiä ja esittelyitä seuraamalla. Ammattikorkea-
koulujen keskinäistä yhteistyötä lisäävän benchmarking-vierailun toiseen ammatti-
korkeakouluun voi myös tulkita työelämäyhteistyöosaamista kehittäväksi.

Kuten kouluttautumisten sisällöllisestä painottumisesta ja -valinnoista voidaan havai-
ta, kouluttautumisen perusteluna olivat selvimminkin olleet henkilökohtaiset tiedontar-
peet, ajankohtaisen tiedon saaminen omasta opetusalueesta. Opettajien mahdolli-
suutta ns. työelämäjaksoille, toteutuneiden vuoden 2005 työaikasuunnitelmien mu-
kaan, oli käyttänyt kuusi opettajaa. Toteutuneiden työelämäjaksojen pituus oli kaikil-
la kaksi viikkoa, 80 h. Vain yksi opettaja oli kirjannut tämän kouluttautumisraport-
tiinsa. Toteutuneet jaksot on kuitenkin otettu kaikkien osalta huomioon substans-
siosaamista edistävänä toimintona, koska ne on luotettavasti lähiesimiesten toimesta
tilastoitu. Vaikka tutkijakoulutetut opettajat arvioivat osaamisensa työelämän kehit-
tämistarpeiden havaitsemiseen heikommaksi kuin muut opettajat, kukaan heistä ei
ollut hakeutunut työelämäjaksolle.

9.3.2 Pedagoginen osaaminen

Pedagogisen osaamisen kokonaisuudessa painottuvat opetusmenetelmälliset sekä
opetuksen ja oppimisen laatuun liittyvät asiat (taulukko 2 ja liite 1; vrt. Helakorpi
2006).

Monet tähän luokkaan määritellyistä osaamisista edustavat sekä perinteisempää ope-
tustaitoa että uudempia ohjaus-, tutkimus- ja kehitystoimintaa tukevia ominaisuuksia
ja taitoja (liite 1). Pedagogiseen osaamiseen liittyy mm. opettajien halu ja osaaminen
toteuttaa opetustehtävää perinteisistä ratkaisuista poikkeavasti. Lähiopetus, jolla tar-
koitetaan opettajan läsnäoloa edellyttäviä opetuksellisia ratkaisuja, on ammattikor-
keakoulun kehittyessä vähentynyt. Tämä on pakottanut, mutta toisaalta antanut
mahdollisuuden kehittää uudenlaisia opetusmenetelmällisiä ratkaisuja ja oppimisym-
päristöjä.

Arvio osaamisesta. Keskimäärin joka toinen tulosalueen opettaja ilmoitti pitävänsä oppimisprosessin tärkeimpänä osana lähiopetusta (liite 3, muuttuja 19). Erityisesti opettajan suorittama tutkinto erotteli opettajaryhmät toisistaan, kolme neljästä (75 %) tutkijakoulutetusta opettajasta oli sitä mieltä, että lähiopetuksen rooli oppimisprosessissa on tärkein. Muista opettajista vain 44 % oli samaa mieltä.

Havaittu ero saattaa johtua siitä, että tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneiden opettajien työn luonne on usein ohjauspainotteinen, esimerkiksi suurelta osalta opinnäytetyön ohjausta. Tällöin opettajien osuus opiskelijan oppimisprosessissa konkretisoituu ohjaukseen ja seminaareihin, eikä opiskelijan laaja itsenäisen työskentelyn määrä ko. prosessissa välttämättä ”näy” opettajalle. Sen sijaan ”riviopettajan” työssä konkretisoituvat enemmän uudenaikaiset opetukselliset ratkaisut. Esimerkiksi PBL-perusteisen opetuksen ideologian mukainen opiskelijan itsenäisen työn osuus oppimisprosessissa näyttäytyy opettajalle häntä paljon enemmän työllistävänä kuin aiemmat opiskelijan ohjausmenetelmät.

Koulutuksen laatu- ja arviointiosaamista koskevat, arvioitavat asiantuntijuuden osa-alueet ovat osa pedagogista osaamista (taulukko 2). Opettajien kompetenssimittariin tähän osaamisalueeseen määritelty kokonaisuus pitää sisällään toimintoja ja osaamisalueita, joiden hyvän hallinnan voidaan arvioida vaikuttavan koulutuksen laatua parantavasti. Koska tässä tutkimuksessa ei lähestytä koulutuksen laatuksymyksiä laatumittarein tai -järjestelmin, on kyseenä olevat toiminnot nostettu edustamaan koulutuspäälliköiden esimiehinä arvostamista ja määrittelemistä koulutuksen laadukkuutta edistävistä osaamiskokonaisuuksista. Opettajilta ei erikseen kysytty heidän osaa-arviotaan tästä aihealueesta.

Opetuksen kytkeminen projekteihin ja muuhun T&K-toimintaan ei vielä ollut kovin tuttua kaikille opettajille. Vastanneet jakautuivat kahteen lähes yhtä suureen ryhmään arvioidessaan valmiuksiaan tähän, 44 % arvioi osaamisensa puutteellisiksi ja 56 % hyviksi. Yrittäjyysajattelun vahvistumista opiskelijoille piti tärkeänä lähes kaksi opettajaa kolmesta (57 %) ja yrittäjävalmiuksien kehittymistä vielä useampi (68 %). Voidaan ajatella, että opiskelijoiden yrittäjyysvalmiuksien kasvulle saataisiin suotuisaa maaperää uudenaikaisilla oppimisympäristöillä, mm. työelämän kehittämiseen kytkeytyvillä opetusprojekteilla. Samalla kun ne kehittäisivät opiskelijoiden sosiokulttuurallista ajattelua ja ymmärrystä ne saattaisivat vahvistaa heidän positiivisia asenteellisia valmiuksiaan myös yrittäjyyttä kohtaan (vrt. Sense 2007).

Kouluttautuminen. Kouluttautumisasiäntien perusteella pedagogista osaamista edistävään koulutukseen oli osallistunut 60 % opettajista. Koulutusten laajuus vaihteli 2 tunnista 168 tuntiin. Kouluttautumisaktiiviteetti ja opettajien tuntikertymät hajautuivat paljon myös pedagogista osaamista lisäävässä kouluttautumisessa. (Taulukko 5).

Puolet tulosalueen opettajista (n = 50) oli osallistunut nimenomaan menetelmäosaamista vahvistavaan koulutukseen vuonna 2005. Näistä taas lähes puolet (22 opettajaa) oli panostanut kouluttautumiseensa vain vähän aikaa, alle 10 tuntia koko vuoden 2005 aikana. Opettajista 14 % oli osallistunut yli 40 h verran tämän osaamisalueen koulutuksiin.

Pedagogisessa osaamisessa painottuu erilaisten tietoteknisten ja audiovisuaalisten apuvälineiden ja laitteiden käyttö opetuksessa. Opettajien suorittamat koulutukset olivatkin keskittyneet ensisijaisesti näihin. Paineet verkko-opetuksen lisäämiseen mm. opetusministeriön taholta, ovat lisänneet opettajien tarpeita saada koulutusta sen toteuttamiseen. Vuonna 2005 toteutuneet, tähän kategoriaan luokiteltavat kouluttautumiset olivatkin pääosin suuntautuneet nimenomaan verkko-opetusvalmiuksien parantamiseen. Esimerkkejä kouluttautumisista, joihin oli tuntimääräisesti panostettu eniten, ovat seuraavat: Optima-verkkotyöskentely-ympäristön käyttö, PBL-IT-koulutus, verkko-opetuksen pedagogiset metodit, Doctorex-, Pegasos- ja Miranda-ohjelmistojen käyttö sekä yleisiä tietoteknisiä valmiuksia vahvistavat koulutukset.

Paljon ajallisia voimavaroja oli vuonna 2005 kohdennettu eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän yhtenäistämisen edellyttämään opetussuunnitelmauudistukseen, lähinnä opiskelijan työn mitoituskoulutukseen. Kuitenkin vain hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelmista vastuussa olleet opettajat sekä Turussa että Salossa olivat aktiivisesti osallistuneet tähän ECTS-koulutukseen. Lieneekö sairaanhoitaja- ja kättilökoulutusten EU-tason normitus (Direktiivi 2005/36/EY) ohjannut nimenomaan hoitotyön opetussuunnitelmista vastaavat perehtymään myös tähän osa-alueeseen. On tosin huomattava, että samanlaiset, yhtenäistävät mitoitusvaatimukset koskevat kaikkea korkeakoulutusta. (European Commission 2006.)

Muu menetelmäosaamista lisäävä kouluttautuminen oli useimmiten yksittäisten opettajien suorittamia kursseja, joiden lähtökohtana korostuvat opettajan henkilökohtaiset osaamistarpeet sekä mielenkiinnot. Portfoliot, digikuvaus ja korkeakoulupedagogiikka ovat esimerkkejä kouluttautumisista, joihin oli osallistunut vain yksi tai kaksi opettajaa.

Projektissa opettamisen taidon parantamistarpeet eivät myöskään ilmenneet opettajien kouluttautumisraporteissa juuri lainkaan, siitä huolimatta, että odotukset ja vaatimukset opetuksen projektoimisesta ovat olleet varsin merkittävästi esillä opetusmenetelmällisestä kehittämisestä keskusteltaessa.

Positiivinen suhtautuminen oppimisympäristöjen kehittämiseen näkyi myös opettajien kouluttautumisvalinnoissa. Lähes kaksi kolmannesta (61 %) koko opettajakunnasta oli lisännyt osaamistaan kouluttautumalla tällä aihealueella. Näistä opettajista kaksi viidestä (39 %) oli osallistunut kouluttautumiseen mittavasti, yli 60 tunnin verran vuonna 2005. Opettajista, jotka kokivat tämän asian vähemmän tärkeänä (n = 19,

lisäksi 5 opettajaa ei osannut arvioida kantaansa), ei kukaan ollut kouluttautunut pedagogisessa osaamisessa yhtä laajasti. Opettajaryhmistä erottuivat lehtorit, jotka olivat selvästi yliopettajia tai päätoimisia tuntiopettajia vähemmän panostaneet kouluttautumiseen tällä osaamisalueella.

Opettajien kouluttautumiset, joiden tavoitteena oli, selkeästi ilmaistun laadunvarmistusosaamisen lisäksi, taloudellisen toiminnan taidon ja eettisen osaamisen vahvistaminen, oli määritelty tähän osaamislukkaan. Taloudellisten mahdollisuuksien rajallisuus esitetään usein uhaksi hyvälle laadulle. Koulutusresurssien jatkuva niukkeneminen ja toimintaedellytysten kiristyminen tältä osin, ovat pakottaneet perehtymään mahdollisuuksiin ja keinoihin, joilla taloudellisin ratkaisuin tuotetaan laadukasta tulosta. Myös tuutorointiin liittyvät koulutuskokonaisuudet sisällytettiin tähän, koska hyvä opiskelijaohjaus ja -tuutorointi nähdään paljolti laadukkaiden oppimisympäristöjen ja oppimispolkujen edellytyksenä.

Tämän kategorian osaamisalueet eivät olleet kovin suosittuja opettajien kouluttautumisen kohteina vuonna 2005. Harvempi kuin joka viides tulosalueen opettaja (17 %) oli osallistunut, tässä tutkimuksessa määritellyn mukaisesti, laatu- ja arviointiosaamisen koulutukseen. Arviointiasiat olivat sisällöllisesti keskeisinä monivuotisessa PBL-opetuksen kehittämissuorituksissa, joten ne kirjautuivat työyhteisöosaamisen kokonaisuuteen (ks. taulukko 2 ja liite 1). Näyttöön perustuvan toiminnan taito oli aikaisempina vuosina ollut keskeisenä painopistealueena, joten se lienee syytä kyseenä olevan vuoden olemattomaan kouluttautumisaktiiviteettiin.

Yhtä puolen päivän auditointiperehdytystä lukuun ottamatta, kaikki laatu- ja arviointiosaamisen alaryhmään lukeutuneet, toteutuneet kouluttautumisvalinnat vastasivat tarpeeseen kehittyä tuutorointitehtävissä. Muut tämän osaamiskokonaisuuden osa-alueet eivät tulleet kouluttautumisraporteissa esille lainkaan. Esimerkiksi tulevaisuusorientaatiokysymyksiin tai arviointiosaamiseen erillisenä ei kukaan opettajakunnasta ollut perehtynyt vuoden 2005 aikana.

9.3.3 Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

Valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluista (352/2003, 24 §) mukaan ammattikorkeakoulun opettajan tehtäviin kuuluu mm. tutkimus- ja kehitysohjelmaan liittyvien tehtävien hoitaminen. Ammattikorkeakoulun alkuvuosina opettajat suhtautuivat usein melko negatiivisesti opettajan muuttuviin osaamisvaatimuksiin. Erityisesti paineet kehittää opetusta projektimaiseen suuntaan ja opettajien tutkimus- ja kehittämisosaamisen lisäämisvaatimukset eivät monien mielestä kuuluneet opettajan tehtäviin. Tämä vastahankainen suhtautuminen näyttää kuitenkin vähitellen muuttuneen hyväksyväksi, ja T&K-osaaminen voidaan nyttemmin nähdä yhdeksi ammattikorkeakoulun opettajan keskeiseksi kompetenssiksi. Tutkimus- ja kehittämisosaamisessa painottuvat osittain samat näkökohdat kuin menetelmäosaamisessa, mutta täsmälli-

sempinä ja enemmän tutkimus- ja kehitystoiminnan toteuttamisen näkökulmaa korostavina (taulukko 2 ja liite 1):

Arvio osaamisesta. Kuten jo edellä todettiin, valmiuksiaan projektityöskentelyyn ja oman opetuksensa liittämiseen tutkimus- ja kehitystoimintaan piti hyvinä keskimäärin joka toinen (56 %) tulosalueen opettajista, erityisesti yliopettajat (88 %). Nämä valmiudet ovat usein rinnakkaisia sen kanssa, miten opettajat kokivat pystyvänsä suuntaamaan työaikaansa työtehtävien kannalta keskeisempiin asioihin ($r = 0,336$, $p = 0,007^{**}$, $n = 63$). Sähköisten tietokantojen käytön vaatimus liittyy kaikkeen nykyaikaisen koulutuksen muotoihin ja menetelmiin. Kaksi kolmesta opettajasta (66 %) arvioi osaamisensa sähköisten tietokantojen käytössä riittäväksi, tuntiopettajat muita harvemmin (48 %) (liite 3, muuttuja 8).

Kyky kytkeä T&K-toiminta opetukseen voidaan nähdä myös projektiosaamisen osaluueena. Opetuksen kytkeminen projekteihin on jatkuvasti lisääntynyt haaste ja muut opettajat kokivat osaamisensa heikoksi tällä alueella selvästi tohtoreita ja lisensiaatteja useammin. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet ja ”muut”-ryhmän opettajat jakautuivat kuitenkin lähes tasan kahteen ryhmään, opetuksen ja T&K-toiminnan yhdistämiseen hyvät valmiudet omaaviin ja valmiutensa puutteellisemmiksi arvioineisiin. Eri koulutusohjelmaryppäisiin kuuluneet opettajat arvioivat osaamisensa tällä osaamisalueella keskimäärin melko hyväksi, niiden välillä ei juuri ilmennyt eroja.

Kouluttautuminen. Merkittävää on, että opettajat, kokiessaan valmiutensa tällä alueella heikoiksi, eivät kuitenkaan olleet kovin merkittävästi hakeutuneet täydentämään tätä osaamistaan kouluttautumalla. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen -kokonaisuuteen sisältyvää koulutusta oli hankkinut noin neljännes (26 %) opettajista. Keskimääräinen kouluttautumiseen käytetty aika oli 7,6 h vuoden 2005 aikana. Voidaan olettaa, että opinnäytetyön ohjaukseen osallistuneet opettajat sekä työelämän kanssa toteutettaviin yhteistyöhankkeisiin osallistuneet opettajat olivat lisänneet osaamistaan tällä osaamisalueella. Opettajaryhmittäin tarkasteltuna erottuivat, muita vähäisemmällä keskimääräisellä kouluttautumisaktiivisuudella, SALO:n opettajat, tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneet ja tuntiopettajat.

Sisällöllisesti tähän osaamisluokkaan liittyvä kouluttautuminen oli painottunut lähes pelkästään projektien hallintaosaamista edistävään kouluttautumiseen. Aktiivinen kouluttautuminen tietokantojen käytössä liittyi ensisijaisesti opettajan oman jatkotutkintokouluttautumisen tarpeisiin. Lähes kaikki yliopistollisessa jatkokoulutuksessa olleet opettajat olivat osallistuneet sähköisen tiedonhaun koulutukseen. Sen sijaan muut opettajat eivät ilmeisesti kokeneet niin tärkeäksi osaamistaan tällä alueella.

9.3.4 Työyhteisöosaaminen

Huomattava osa opettajan tehtävistä edellyttää työskentelyä erilaisissa pysyvissä tai tilapäisissä työryhmissä, ja niissä korostuu yhteisöllinen toiminta eri muodoissaan. Työyhteisöosaaminen saa siten korostuneen merkityksen opettajan kvalifikaatioissa. Tällä laajalla osaamisalueella arvioinnin kohteita ovat mm. (taulukko 2 ja liite 1)

Tulosalueen sisäinen organisoituminen erilaisin tavoittein toimiviin tiimeihin liittyy vahvasti opettajien keskinäisen yhteistoiminnan toteutumiseen. Pääosin tiimit ovat hallinnollisia, koulutusohjelmien opettajakunta tai opetussuunnitelmaperusteisia, opintokokonaisuuksien ympärille rakentuneita. Lisäksi erilaisia tiimejä on muodostettu tiettyä tehtävää varten, esimerkiksi kansainvälisten asioiden tiimi, viestintätiimi, harjoitusluokkatyöryhmä tai asiakastoimikunta. Tämä matriisityyppisesti organisoitunut systeemi vaikuttaa siten, että useat opettajat osallistuvat useiden erilaisten tiimien ja työryhmien työskentelyyn ja se sitoo heidän ajankäyttöään.

Arvio osaamisesta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet opettajat, tutkinnosta, virkanimikkeestä tai koulutusohjelmasta riippumatta, pitivät opettajien opetuksen suunnittelu-yhteistyötä tärkeänä. Vaikka vapaasti sijoitettavan työajan määrään ei oltu yhtä yksimielisen tyytyväisiä, on vastauksista kuitenkin tulkittavissa, että opettajat ovat sitoutuneet työyhteisöönsä ja sen sopimukseen. Henkilökohtaisella tasolla oli havaittavissa eroja: 17 % opettajista arvioi mahdollisuutensa suunnata työ-aikaansa keskeisimpiin asioihin heikoksi.

Strategiasitoutuneisuus on yksi työyhteisöosaamisen osa-alue. Tehdyssä kyselyssä ei kartoitettu opettajien osallistumista strategiatyöskentelyä tai strategista toimintaa kehittäviin koulutuksiin. Opettajia pyydettiin kuitenkin arvioimaan strategia-asia-kirjojen ohjausvoimaa erityisesti tiimiensä työskentelyssä. Lähes yhdeksän opettajaa kymmenestä (88 %) oli sitä mieltä, että tulosalueen kirjoitetut strategiat ohjaavat tiimien työskentelyä.

Opettajan työn sitovuuden muutos suhteessa aiemmin koettuun on tullut esille myös mm. vuosittain tehtävässä Turun ammattikorkeakoulun henkilöstökyselyssä. Keväällä 2006 tehdyssä kyselyssä Terveysalan tulosalueen henkilöstö antoi väitteelle ”työtahti on liian kova” keskiarvoksi 4,13 (arviointiasteikolla 1–5 täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Opettajien keskusteluissa on nostettu yhdeksi syyksi jatkuvan kiireen kokemiselle suuri tiimien ja työryhmien määrä; tämä siitä huolimatta, että tässä tutkimuksessa lähes neljä opettajaa viidestä arvioi tässä tutkimuksessa oman tiimityömääränsä sopivaksi. (Henkilöstökysely 2006.)

Kouluttautuminen. Työyhteisöllisyyden ja työyhteisöosaamisen sekä työhyvinvoinnin edistämisen aihealueilla on nykyisin tarjolla erittäin paljon koulutusta, mutta sellaisia ei tullut kuitenkaan kovin paljon esille opettajien kouluttautumisasiaportteissa.

Kun työyhteisöosaamisen koulutustunteja, tässä tutkimuksessa määritellyllä tavalla, kertyi vuonna 2005 opettajille yhteensä 1820 tuntia, niin niistä 1353 tuntia kohdistui PBL-osaamisen vahvistamiseen. Lähes kaksi opettajaa kolmesta (63 %) oli osallistunut työyhteisöosaamista edistävään koulutukseen vuonna 2005, valtaosa siis PBL-osaamisensa edistämiseksi. Kouluttautumistuntien kertymissä ilmeni jälleen suurta hajontaa (taulukko 5). Erityisen aktiivisena ryhmänä erottuivat BRASU:n opettajat. Virkanimikkeen mukaan erottuivat tuntiopettajat muita selvästi alemmalla keskimääräisellä kouluttutumisaktiiviteetilla.

Esimerkkejä työyhteisöosaaminen -kategoriaan luokitelluista kouluttautumisen aihealueista, PBL:n ohella, olivat työnohjaus, mentorointiosaamisen kehittäminen, järjestöaktiivien koulutus, väestönsuojelu ja palosuojelu, yliopiston opettajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaaminen, monikulttuurisuus koulutusyhteisössä, verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö, verkkoviestintä ja vuorovaikutus verkossa.

9.3.5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Onnistuminen koulutusorganisaatiossa edellyttää periaatteellista yksimielisyyttä siitä, mihin opiskelijoita ollaan kouluttamassa (kunkin tutkinnon ammatinkuvan selkeyttäminen). Terveystieteiden koulutuksen pitkät perinteet saattavat olla tietynlaisena painolastina tulosalueella, erityisesti opetustoiminnassa. Pitkään opettajina työskennelleet ikääntyvät henkilöt ovat uransa aikana eläneet useita muutoksia ja todenneet, että aina on koulutuksesta valmistunut hyviä ammattilaisia. Toiminnan reunaehdot, rakenteet ja ympäristö eivät kaikesta huolimatta kovin paljon vaikuta siihen, millainen ammattitaito koulutettavalle syntyy. Opettajien vaikutusmahdollisuudet painottaa opetuksessaan keskeisiä asioita ja mahdollisuudet työelämän tarpeisiin vastaavan koulutuksen toteuttamiseen ovat hyvät. Siksi voi olla vaikea hyväksyä jatkuvaa muutosta ja nähdä sille tarpeita ja siksi ehkä muutoksessa ahdistutaan.

Substanssiosaamisen vahvistaminen oli opettajien kouluttautumisvalintojen ensisijainen motiivi. Heidän työssään opiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta kehittävien opetussisältöjen valintaan ja painotuksiin vaikuttivat pääosin työelämän määrittelemät osaamis- ja kehittämistarpeet. Opettajan arvioima kyky havaita näitä ei kuitenkaan liittynyt hänen kouluttautumisensa suuntaamiseen: opettajat, jotka arvioivat pystyvänsä hyvin havaitsemaan työelämän kehittämistarpeita olivat vahvistaneet tätä osaamistaan lisäkoulutuksella selvästi useammin ja laajempina koulutusrupeamina kuin ne opettajat, jotka kokivat puutteita tällä osaamisalueella.

Ammattikorkeakoulun tehtävien mukaisesti keskeistä opettajaosaamista on oman alan työelämässä ilmenevien kehittämistarpeiden havaitseminen. Useimmin näitä pystyivät, oman arvionsa mukaan, havaitsemaan tuntiopettajat ja harvimminkin yliopettajat. Tätä selittänee se, että tuntiopettajien tehtävissä painottuvat työelämän substanssiosaamisen opetus ja arkinen yhteydenpito työelämään kun taas yliopettajien

roolissa tiedelähtökohdat ja teoreettiset perusteet ovat usein opetuksen painopisteinä.

Jotkut opettajat näyttävät muodostavan käsityksensä työelämän kehittämistarpeista joistakin muista lähtökohdista kuin omista suorista havainnoistaan. On melko yllättävää, että osa tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneista opettajista, jotka pääosin vastaavat opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjauksesta, ei katsonut pystyvänsä tunnistamaan kehittämistarpeita koulutusalan työelämässä. Opiskelijoiden kanssa tehtävä yhteistyö tuottaa palautetietoa työelämästä, mutta siihen tulee suhtautua kriittisesti. Julkinen keskustelu terveydenhuollon tilasta ja kehittämistarpeista vaikuttaa myös mielipiteisiin. Työelämän kehittämisen ollessa ammattikorkeakoulun keskeisiä tehtäviä, olisi kuitenkin välttämätöntä, että opettajille on tarjolla siihen mahdollisuus ja että he pystyvät havaitsemaan kehittämistarpeita työelämässä.

Kykynsä lähestyä työelämäkumppaneita valtaosa opettajista arvioi hyväksi. Ne, jotka kokivat tässä puutteita, eivät kuitenkaan olleet vahvistaneet osaamistaan kouluttautumalla tai esimerkiksi työelämäjaksolla. Kaiken kaikkiaan opettajat pitivät arvionsa mukaan jatkuvasti yhteyttä koulutusalan työelämään, mikä koulutuksen työelämävaastavuuden kannalta onkin ensiarvoisen tärkeää.

Ilmeisesti opettajat tulkitsevat kouluttautumisen toiminnaksi, joka on nimenomaan jonkun kouluttajan toimesta järjestettyä, kognitiiviseen osaamiseen liittyvää. Työelämäjaksot oli suunniteltu opettajien työaikasunnitelmiin erikseen resursoituna, eikä niihin varattu aika vähentänyt muuhun kouluttautumiseen osoitettua resurssia. Opettajat tulkittivat ilmeisesti tästä syystä työelämäjaksot muuksi kuin kouluttautumiseksi.

Pedagoginen osaaminen on opettajan työssä keskeinen ”työväline”. Perinteinen opettajan työ on muuttunut monimuotoiseksi, ohjaustoimintaa painottavaksi. Pedagogista osaamista kehittäviin koulutuksiin olivat harvemmin hakeutuneet ne opettajat, jotka arvostivat perinteisempää, lähiopetuspainotteista mallia kuin uudenlaisia pedagogisia lähestymistapoja ja -malleja parempina pitäneet opettajat. Perinteiset opettajat olivat siis suhteellisesti harvemmin hankkineet kouluttautumalla uutta osaamista pedagogiin valmiuksiin kuin muita oppimisprosessin osa-alueita lähiopetusta tärkeämpinä pitäneet opettajat. Tutkijakoulutuksen suorittaneiden opettajien arvostus perinteistä lähiopetusta kohtaan on mielenkiintoista. Hehän paljolti vastaavat projekteihin ja muihin kehittämishankkeisiin liittyvästä opetuksesta ja juuri niissä korostuu erilaisten oppimismenetelmien, -ympäristöjen ja -mahdollisuuksien hyödyntäminen.

Uutta pedagogista osaamista edellyttävän projektiopetuksen yhtenä osa-alueena on opiskelijoiden yrittäjyysajattelun vahvistuminen. Sen toivotaan vahvistuvan ja kehittyvän koulutuksen aikana, vaikka tavoitteena ei olisikaan yrittäjyyteen opastaminen. Projektiosaamisen, sisäisen yrittäjyyden ja niihin sisältyvien osa-alueiden – taloudellisuus, suunnitelmallisuus, yhteisvastuu jne. – kehittymistä tuetaan paljolti pedagogisin

menetelmin ja opetusjärjestelyin ja toiminnallisien ratkaisuin. Opetusprojekteja voidaan toteuttaa esimerkiksi tiimiratkaisuin. Ilmeisesti aika ei ole kypsä näin merkittävälle pedagogisille uudistuksille, koska opettajien osallistuminen projektiosaamista vahvistavaan koulutukseen oli erittäin vähäistä.

Laatu- ja arviointiosaaminen on ammatillisessa koulutuksessa vähintään kaksitasoista. Opiskelijan osaamisen ja oppimisen arviointi sekä opetuksen laadun mittaaminen koetaan erityisesti ammatillisessa koulutuksessa vaikeaksi (Huhtala & Järvinen 2006). Arviointiosaamisen vahvistaminen sisältyi tutkimuksen ajankohtana ensisijaisesti opettajien PBL-koulutukseen, mutta muu arviointiosaamisen lisääminen koulutautumalla jäi lähes olemattomaksi vuonna 2005. Tulos osoittaa arviointiosaamisen vaatavuutta ja on samansuuntainen Huhtalan ja Järvisen (2006) saamien tulosten kanssa: arvioinnin suhteen opettajat pyrkivät pikemminkin kehittämään yhteisöllisiä selviytymisstrategioita tehtävänsä suorittamisessa, kuin kehittämään itseään koulutautumalla.

Tuutorointi on nostettu yhdeksi keskeisistä opettajan osaamisalueeksi, jolla pyritään vahvistamaan opiskelijan oppimisen tukijärjestelmiä siten, että hän etenee opinnoissaan sujuvasti, suorittaa vuosittain vaaditut opintosuoritukset, valmistuu optimaalisessa opiskeluaajassa ja omaa riittävät työelämävalmiudet siirtyessään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneena työelämään. Siksi tuutorointikoulutus on nähty tärkeäksi jokaiselle opettajalle ja suurin osa terveysalan opettajista onkin sen vuosien mittaan suorittanut.

Tutkimustulosten perusteella voidaan tulkita, että monet (opettajuuteensa urautuneet?) opettajat eivät nähneet tärkeäksi kehittää opetusmenetelmällistä osaamistaan. Opiskelijoiden palautteissa usein esiintyvät, perinteisen luento-opetuksen hyvyttä korostavat lausunnot, vahvistanevat myös näiden opettajien omaa näkemystä paljolti opettajajohtoisesta lähiopetuksen ylivoimaisuudesta. Keskustelua opettajien ”työelämäosaamisesta” on syytä käydä jatkuvasti. Opettajan oman viitekehyksen ja kiinnostuksen opetukseen muodostaa oman perusammattin tietotaito ja sen ajantasaisuus. Opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen edellyttää opettajalta oman asiantuntijuuden ylläpitämistä kaikilla opetustehtävän elementeillä (substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen). Opettajan olisi myös hyvä jatkuvasti kehittyä työelämäosaamisen alueella, esimerkiksi määrääjien asettua opiskelijan rooliin ja syventää tietämystään terveydenhuollon eri yksiköiden opetus- ja oppimisilmapiiristä. Samalla hän voi tarkastella sekä oman työyhteisönsä että terveydenhuollon toimintayhteisön sisäistä yhteistyötä, tiimiytymistä sekä osaamisen kehittymistä ja jakamista sekä havainnoida/selvittää terveydenhuoltohenkilöstön opiskelijaohjauksen valmiustaso ja kehittämiskohteet suhteessa opetussuunnitelmaan. Erityisen tärkeää tämä on suurten pedagogisten tai sisällöllisten muutosten yhteydessä, esim. PBL-ideologian maastouttamisessa ammattikorkeakoulun lisäksi terveysalan työelämään.

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen on ammattikorkeakoulutukselle lainsäädännön perusteella määriteltyä ydinosaamista. Jokaiselta opettajalta odotetaan vähintään perustietoa ja -osaamista opetuksen ja T&K-hankkeiden yhdistämisessä. Ammattikorkeakoulun uusissa tehtävissä painottuvat vahvasti T&K-toiminta ja projektiopetus sekä erilaiset uudet yhteistyömuodot sekä työelämän että opiskelijoiden ja kollegojen suuntaan. Opettajan tehtävänä on mm. ohjata opiskelijoitaan sähköisten tietokantojen käyttöön kaikessa opiskelussa. Opiskelijoiden on hankittava jo opintojen alkuvaiheessa hyvä osaaminen niiden käytössä ja tiedonhakumenetelmissä; näihin perehtyminen toteutuu tietotekniikan opetuksessa omana opintojaksonaan. Näin esimerkiksi ammattiaineiden opettajat voivat edellyttää opiskelijoilta näiden valmiuksien hallintaa ja käyttöä siitä huolimatta, että he eivät itse välttämättä ole itse syvällisesti perehtyneet niihin.

Sekä kouluttautumisasiirien analyysin että kyselyn tulosten perusteella voitiin kuitenkin todeta, että erityisesti tutkimus- ja kehittämisosaamista ei vielä yleisesti nähty kaikille opettajille kuuluvaksi tehtäväksi. Vaikka useat opettajat arvioivat osaamisensa tällä alueella puutteelliseksi, he eivät kuitenkaan olleet vahvistaneet sitä kouluttautumalla. Ne opettajat – useimmin tutkijakoulutuksen suorittaneita – jotka arvioivat omaavansa hyvät valmiudet T&K-työhön olivat muita aktiivisempia myös lisäämään osaamistaan tällä alueella.

Keskimäärin lähes kolmella opettajalla neljästä ei ollut raportoituna lainkaan tähän aihealueeseen luokiteltua koulutusta. Syynä voi olla se, että tiedon ja osaamisen hallinta-kokonaisuuteen kuuluvien osa-alueiden osaamisen kehittäminen oli ollut pinnalla jo joitakin vuosia ja opettajien kouluttautuminen vuonna 2005 oli jo enemmän painottunut täsmäkohteisiin ja yksilöllisten osaamistarpeiden tyydyttämiseen.

Nekään opettajat, jotka arvioivat puutteita tässä osaamisessaan, eivät usein olleet pyrkineet korjaamaan tilannetta. Sen sijaan ne opettajat, joilla oli ennestäänkin vahva T&K-osaaminen, olivat aktiivisesti vahvistaneet sitä entisestään kouluttautumalla. Korkeakouluyhteisön arkipäivään jo kuuluvan sähköisten tietokantojen käytön osaaminen on sekä opettajalle itselleen että opetuksessa merkittävin informaation ja tiedon lähde. Opettajat arvioivat tämän alueen osaamisensa melko usein heikoksi. Suurin osa opettajista oli hankkinut koulutusta sähköisten tietokantojen käyttöön, mutta melko moni ei kokemastaan osaamisvajasta huolimatta ollut näin tehnyt.

Työyhteisöosaamisen kokonaisuus pitää sisällään varsin monenlaista osaamista. Keskeistä on sosiaalinen toiminta, yhteisvastuu ja yhteistyö opetustehtävän ja siihen liittyvien toimintojen suorittamisessa. Lähes kaikki opettajat pitivät tärkeänä opetuksen suunnittelua yhdessä muiden opettajien kanssa. Selvästi yli puolet vastanneista arvioi, että heillä oli siitä huolimatta sopivassa suhteessa sidottua ja vapaata työaikaä käytettävissään. Suurin osa vastanneista opettajista arvioi voivansa keskittyä työtehtävänsä kannalta keskeisimpiin asioihin. Vapaavalintaisen työajan sopivaksi arvioineet opet-

tajat olivat osallistuneet erilaisiin työyhteisöosaamisen koulutuksiin jonkin verran useammin kuin työaikansa liian sitovaksi arvioineet. Työyhteisöllisyyden vahvuutta ja työmotivaatiota ilmentäne se, että opettajien arvioima tiimityön määrä tai sopivuus ei liittynyt työn suorittamisen vapauteen tai keskittymismahdollisuuksiin.

Suuret toiminnalliset muutokset, kuten PBL-oppimisasiologian mukaiseen opetukseen siirtyminen, edellyttävät onnistuakseen väistämättä tiivistä, myös fyysisesti aikaan sidottua yhteistyötä opettajien kesken. Valtaosa opettajista vastanneista opettajista ilmaisi valmistautuvansa esimerkiksi yhteisiin suunnittelukokouksiin perehtymällä niiden aihepiiriin ennalta. Tiimikokouksiin ilmoittivat valmistautuvansa muita useammin ne opettajat, jotka ahkerimmin kouluttautuivat työyhteisöosaamiseen määritellyillä sisältöalueilla.

Muuhun kuin PBL-osaamista lisäävään työyhteisöosaamisen edistämiseen tähtäävää koulutusta oli hankittu runsaasta tarjonnasta ja painopisteasemasta huolimatta hyvin vähän. Opettajien raportoimissa kouluttautumisissa ilmenivät jonkin verran oman työyhteisön kehittämisessä ja yhteistoiminnassa hyödynnettävät osaamiset. Kuitenkin hyvin selvästi nousi esille sellaisten valmiuksien kehittäminen, joita opettaja voi ensisijaisesti hyödyntää osallistuessaan esimerkiksi työelämäkumppaneiden omiin kehittämishankkeisiin asiantuntijana tai ohjaajana. Nämä lähestyvät näin ollen substanssi- sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen lisäämistavoitteita.

9.4 OPETTAJIEN ASIAANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMISEN STRATEGIALÄHTÖKOHDAT

Luvussa 6.2 on kuvattu Turun ammattikorkeakoulun ja yhden sen opetuksen tulosalueen, Terveysalan, strategiset linjaukset. Ne luovat perustan terveystalon koulutuksen järjestämiselle ja osin myös sisällöllisille painotuksille sekä pedagogisille ratkaisuillekin. Strategioihin ja niihin pohjautuviin toimintasuunnitelmiin on kirjattu koko ammattikorkeakoulua sitovia toiminnallisia painopisteitä tavoitteineen. Tulosalueiden omat strategiat linjautuvat ja toimintasuunnitelmiin kirjatut vuotuiset kehittämisen painopisteet määräytyvät näiden mukaisesti. Tulosalueiden toiminnassa tulisi kirjattujen strategioiden olla ”jalkautuneina” kaikilla toiminnan alueilla. Koska kirjoitettujen strategioiden merkitys opetushenkilöstön kouluttautumisessa on paljolti noussut esiin jo edellisten kappaleiden analyyseissa, kootaan tähän vain (strategialähtöisesti) keskeisimmät niistä.

BSC-kortin näkökulmat, yhteiskunnalliset vaikutukset, asiakkuuden hallinta ja palvelukyky, talous, prosessit ja rakenteet sekä osaaminen, uudistuminen ja työkyky, on kuvattu toimintasuunnitelmassa ammattikorkeakoulun strategiakartan pohjalta tavoitteina ja niiden mittareina. Näihin sitoutuneina ovat tulosalueet laatineet omat strategiset kehyksensä ja toimintasuunnitelmansa, joiden tulisi ohjata tulosalueella tehtävää työtä.

Terveysalan tulosalueella määritellyt sisäisen kehittämisen painopisteet on laadittu koko ammattikorkeakoulun tavoitteita tuleviksi. Terveysalan tulosalueen opettajien työn ja kouluttautumisvalintojen strategisia lähtökohtia tarkasteltaessa keskitytään ensisijaisesti tulosalueen omaan strategiaan. Se ei voi olla ristiriidassa ylempien strategioiden kanssa ja sen tulee myös toteuttaa niiden viitoittamia linjauksia. Tulosalueen oma strategia on se asiakirja, jota henkilöstön kanssa yhdessä käsitellään ja johon nojautuen tulosalueen sisäiset ratkaisut tehdään.

Terveysalan toimintasuunnitelmaan oli kirjattu kehittämisen painopisteet vuodelle 2005. Näiden mukainen toiminta nähdään tässä tutkimuksessa strategiasuuntautuneeksi. Seuraavassa tiiviissä katsauksessa arvioidaan tulosalueen strategisten painopisteiden ohjaavuutta opettajien toiminnassa ja kouluttautumisvalinnoissa toteutetun kyselyn sekä kouluttautumisraporttien perusteella.

9.4.1 Strategiat opettajan asiantuntijuuden ja työn tukena

Ammattikorkeakoulun tulokortin mukaisesti jäsennellyssä kyselyssä kartoitettiin terveystalon opettajien käsityksiä opetus- ja muiden tehtävien rakentumisesta ja nojautumisesta hyväksytyihin strategioihin. Kysymykset oli muotoiltu siten, että vastausten perusteella analysoitiin tulokorttiin kirjattujen näkökulmien ja kriittisten menestystekijöiden (operationalisoituina) huomioon ottamista opettajan työssä. Arviointiasteikko oli 1–5 (täysin eri mieltä...täysin samaa mieltä; ks. liite 3).

Kyselyn väittämien aiheet ryhmittivät seuraavasti, Terveystalon tulosalueen painopisteiden mukaisesti jäsennettyinä:

1. Oppiminen ja pedagoginen toiminta

- jatkuva yhteydenpito terveydenhuollon työelämään
- tiimikokouksiin valmistautumisen aktiivisuus
- työajan käyttö keskeisimpiin asioihin
- tiimeihin osallistumisen määrä
- sähköisten tietokantojen käytön osaaminen

2. Osaamispääoma ja henkilöstö

- etätyömahdollisuuden tärkeys
- opetuksen yhteissuunnittelun tärkeys
- tiimityön määrän sopivuus
- tiimityöskentelyn tärkeys
- säännöllisen tiimityöskentelyn tärkeys
- henkilökohtaisia kouluttautumisvalintoja ohjaavat asiat
 - oma osaaminen
 - meritoituminen, uralla eteneminen
 - sosiaalinen paine

3. Aluekehitysvaikutus ja T&K-toiminta

- työelämän kehittämistarpeiden havaitseminen
- terveysalan aluekehitysohjelman tuntemus
- aluekehitysohjelman merkitys omassa toiminnassa
- terveyden edistämisen ohjelmien ym. merkitys omassa toiminnassa
- henkilökohtaisia kouluttautumisolintoja ohjaavat asiat
 - koulutusohjelman tavoitteet
 - tulosalueen painopisteet

4. Yrittäjyys

- opiskelijoiden sisäisen yrittäjyyden vahvistaminen
- opiskelijoiden yrittäjävalmiuksien lisääminen

Opettajat arvioivat, että strategia-asiakirjoihin kirjatut oman koulutusohjelman tavoitteet ja tulosalueen painopisteet olivat ohjanneet heidän työtehtäviensä suorittamista. Kansalliset ja/tai kansainväliset strategia-asiakirjat ja terveyden edistämisen ym. vastaavat ohjelmat ohjasivat opetustyön sisältöjä opettajista keskimäärin kolmella neljästä (76 %). Tuntiopettajilla mainittujen asiakirjojen ja ohjelmien merkitys oli muita vähäisempi, mikä saattaa johtua mm. heidän opetuksensa ja työnkuvansa erilaisesta sisällöstä. Päätoimiset tuntiopettajat ovat myös yleensä nuorempia ja tuoreemman koulutuksen ja työkokemuksen omaavia. Heillä strategiat ja ohjelmat saattavat olla tavallaan itsestäänselvyyskysymyksiä ja tutumpia kuin kauemmin opettajina toimineilla.

Sekä tutkijakoulutuksen suorittaneet että muut opettajat arvioivat strategialähtökohdienten ohjaavan merkityksen samanlaiseksi. Kolme opettajaa neljästä ilmoitti olevansa väitteen kohdalla samaa mieltä (liite 3, muuttuja 24). Koulutusohjelmien välilläkin oli havaittavissa vain pieniä eroja. EHOIKO:n opettajista 82 % seurasi ja noudatti ohjelmia ja strategioita, SALO:n opettajista 73 % ja BRASU:n opettajista 70 %.

Yrittäjävalmiuksien vahvistaminen on eri tasoilla ammatillisessa koulutuksessa tärkeää ja valtakunnallisten strategioiden mukaista (mm. ARENE 2006b). Kehittämistarpeiden havaitseminen opetusalueen työelämässä merkitsee usein myös tavoitteellista opiskelijoiden sisäisen yrittäjyyden vahvistumisen edistämistä ($r = 0,363$, $p = 0,003^{**}$, $n = 64$). Lehtorit ja yliopettajat ilmoittivat tuntiopettajia useammin pyrkivänsä työssään edistämään sitä. Kehittämismuutokset ja -halukkuus edellyttävät tietynlaista yrittäjyysotetta, joka ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa opiskelussa näkyy tavoitteena vahvistaa opiskelijan sisäistä yrittäjyyttä. Terveysalan opettajat ovat vastauksissaan arvioineet tärkeäksi opiskelijan yrittäjävalmiuksien vahvistamisen, kaksi kolmesta opettajasta (68 %) ilmoitti näin. Sisäisen yrittäjyyden kehittämisen tukemista koulutuksessa piti tärkeänä harvempi, kuitenkin runsas puolet opettajista (58 %)

Tutkijakoulutuksen suorittaneet opettajat (83 %) pitivät muita (68 %) useammin yrittäjyysosaamisen vahvistumista tärkeänä terveystalon opiskelijoilla. Pientä eroa näkyi myös koulutusohjelmien välillä: 75 % SALO:n opettajista piti sitä tärkeänä ja BRASU:n opettajistakin useampi kuin kaksi kolmesta (70 %). EHOIKO:n opettajistakin 65 % piti tärkeänä tämän aihealueen osaamisen kehittymistä opiskelijoille, mutta siis jonkin verran harvempi kuin muissa koulutusohjelmaryppäissä. Tulos kuvastanee ensinnäkin Salon toimipisteessä jo usean vuoden ajan toteutetun monialaisen yrittäjyysmoduulin hyväksymistä ja hyödyllisyyttä terveystalon opiskelijoiden opinto-ohjelmassa. Lisäksi BRASU:un kuuluva suun terveydenhuollon koulutusohjelma on painottanut koulutuksessa jo pitkään yrittäjyyttä, opiskelijoiden mahdollisuudet ja todennäköisyys työllistyä valmistuttuaan yrittäjiksi ovat terveystalon puitteissa selvästi muita yleisemmät.

Yksi keskeinen strateginen asiakirja Terveystalon tulosalueella oli oma aluekehitysohjelma. Sen tarkoituksena oli mm. jäsentää tulosalueella tehtävää tutkimus- ja kehitystoimintaa. Kyselyyn vastanneista opettajista keskimäärin kaksi kolmesta ilmoitti tuntevansa terveystalon tulosalueen aluekehitysohjelman (kaikki yliopettajat, ja tuntiopettajista lähes kolme neljästä, lehtorit muita harvemmin). Kaksi kolmesta vastanneesta myös ilmoitti suunnanneensa omaa toimintaansa ohjelman mukaisesti, yliopettajat useammin kuin lehtorit tai tuntiopettajat. Henkilöt, jotka ilmoittivat tuntevansa terveystalon tulosalueen aluekehitysohjelman ($n = 43$), olivat suunnanneet omaa toimintaansa sen mukaisesti useammin kuin kaikki kysymykseen vastanneet ($n = 61$) keskimäärin.

Kansainvälisyys liittyy olennaisesti tämän päivän korkeakoulutukseen ja se on yleisesti kuvattu strategia-asiakirjoissa. Kansainvälinen yhteistyö on yksi valtakunnallisen AMKOTA-mittariston tuloksellisuuskriteereistä ja se on myös keskeisellä sijalla Turun ammattikorkeakoulun BSC-mittaristossa. Kansainvälisyyttä pidetään tärkeänä myös Terveystalon tulosalueella, mutta sen nähdään sisältyvän eri painopistealueisiin, osana jokapäiväistä toimintaa. Opettajat arvioivat tehdyssä kyselyssä kansainvälisyyden tärkeyttä oman ydintehtävänsä näkökulmasta: keskimäärin kaksi kolmesta (64 %; tuntiopettajista 52 %, lehtoreista 68 %, yliopettajista 78 %) katsoi kansainvälisen yhteistyön tärkeäksi. Ne, jotka pitivät kansainvälistä yhteistyötä tärkeänä oman ydintehtävänsä kannalta, kokivat usein kansallisten ja/tai kansainvälisten terveyden edistämisen ohjelmien myös ohjaavan opetustaan ($r = 0,578$, $p < 0,001^{***}$, $n = 63$).

9.4.2 Strategialähtökohdat opettajien kouluttautumisessa

Tulosalueen ja erityisesti oman koulutusohjelman tavoitteet ja painopisteet ohjasivat opettajien mielestä heidän täydennys- ja lisäkouluttautumisen suuntautumista. Opettajien arviot olivat lähes yksimieliset (liite 3, muuttajat 28 ja 29). Nämä perustelut olivat myös, toisin kuin muut kouluttautumisvalintojen perustelut, voimakkaasti yhteydessä toisiinsa ($r = 0,609$, $p < 0,001^{***}$, $n = 64$).

Substanssiosaaminen sisältyy kaikkiin ammatillisen osaamisen painopisteisiin. Ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuden itsestään selvänä ytimenä on oman opetus- tai vastualueen substanssin hyvä tuntemus. Kaiken toiminnan tulee jo lakiperusteisesti vastata ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän osaamisvaatimuksiin ja -tarpeisiin. Siksi tässä tulosalueen toimintasuunnitelman painopisteiden mukaisesti jäsennellyssä tarkastelussa substanssiosaamiseen ei paneuduta erikseen.

Oppiminen ja pedagoginen toiminta – pedagoginen osaaminen – on kuvattu luvussa 9.3.2 yksityiskohtaisemmin. Strategialähtökohtien mukaisessa tarkastelussa voidaan erikseen korostaa vielä opettajien kouluttautumisen raporteissa esiin nousseita seikkoja kokonaisuutena. Tähän painopisteeseen liittyvä kouluttautuminen oli opettajien keskuudessa melko suosittua, yhteensä erilaisiin koulutustilaisuuksiin osallistuttiin raporttien mukaan lähes 2000 tunnin verran. Valtaosa kouluttautumisista keskittyi IT-osaamisen edistämiseen, monella kytkeytyneenä strategian mukaisesti PBL-ajatteluun. Myös ECTS-järjestelmään siirtyminen oli aktivoitunut opettajia koulutukseen. Erityisesti verkko-opetuksen lisääminen oli keskeisenä tavoitteena ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmassa vuonna 2005. Opetussuunnitelmien uudistamistyössä noudatettiin hyväksytyin pedagogisen strategian linjauksia.

Aluekehitysvaikutus ja T&K-toiminta – tutkimus- ja kehittämisosaaminen – oli kouluttautumisasihealueena pienin (taulukko 5). Kouluttautumisvalinnat painoutuivat sisällöllisesti projektiosaamisen edistämiseen. Tämä on selvästi tulosalueen kehittämisstrategian mukaista. Melko vähäinen kouluttautumisaktiivisuus osoittaa kuitenkin, että T&K-toiminnan rooli terveystalan AMK-koulutuksessa on vasta kehitysvaiheessa. Kuitenkin tutkijat (esim. Frontera, Fuhrer, Jette, Chan, Cooper, Duncan, Kemp, Ottenbacher, Peckham, Roth & Tate 2006) näkevät tutkimuksen ja tutkimus- ja kehittämisosaamisen ensiarvoisen tärkeinä organisaatioiden ydinarvoina. Niiden asema ja rooli organisaation osaamisen kehittämisessä pitäisi heidän mielestään näkyä selvästi kirjattuna strategisiin asiakirjoihin, myös monialaista yhteistyötä ja T&K-toimintaa ohjaavina.

Tutkimus- ja kehittämisosaamista vahvistavaan koulutukseen olivat hakeutuneet useimmin ne Terveystalan opettajat, jotka arvioivat tulosalueen aluekehitysohjelman ohjaavan heidän toimintaansa. Tämä ilmentäneen tulosalueen merkittävään strategiseen asiakirjaan, aluekehitysohjelmaan, sitoutumista ja ohjaavaa merkitystä opettajan työssä. Myös ammattikorkeakoululain määrittelyn mukaisesti T&K-toiminnan tulee olla aluekehitystä tukevaa (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4 §).

Osaamispääoma ja henkilöstö – työyhteisöosaaminen – on toimintasuunnitelmassa linjattu ensisijaisesti yhteiseen osaamisen kehittämiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Työhyvinvointi voi olla voimakkaasti kytkeytyneenä osaamiseen ja sen oikeaan kohdentamiseen. Mahdollisuus kouluttautumiseen on nähty yhdeksi työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi. (ks. esim. Hussi 2005.)

Kouluttautuminen PBL-oppimisideologiaan oli luokiteltu tähän osaamisalueeseen. Se tulkittiin ensisijaisesti uudenlaiseksi yhteistyömuodoksi ja Turun ammattikorkeakoulun vuonna 2005 voimassa olleen pedagogisen strategian mukaiseksi ratkaisuksi opetustehtävissä ja oppimisprosessissa. Terveysalan opettajien pedagoginen asiantuntemus on vahva ja PBL:n sisäajossa ovat korostuneet enemmän oppimisfilosofiset ja vuorovaikutukselliset kuin opetusmenetelmälliset seikat. Valtaosa opettajien kouluttautumistunneista tässä kategoriassa liittyi PBL-ajattelun kehittämiseen, yhteensä kouluttautumista kertyi yli 1300 tuntia ja kolme opettajaa viidestä (59 %) oli osallistunut koulutuksiin (taulukko 5). Muuhun työyhteisöosaamista vahvistavaan koulutukseen eivät opettajat olleet kovin aktiivisesti hakeutuneet, PBL-koulutukseen osallistumisen oltua ”pakollista” ja erikseen resursoitua.

Yrittäjyys oli, tämän tutkimuksen mukaan, selvimmin uusi asia terveystieteiden opettajille. Tulosalueen toimintasuunnitelmassa se oli nostettu keskeiseksi painopisteeksi. Yrittäjyyden kannustaminen ja opiskelijan sisäisen yrittäjyyden vahvistamisen tukeminen oli kuitenkin vielä kehittämishaasteena opettajien osaamisen kehittämisessä. Niin substanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen kuin tutkimus- ja kehittämisaamiseen sekä työyhteisöosaamiseenkin voidaan nähdä kuuluvan yrittäjämäinen toiminta ja yrittäjyysajattelu (vrt. Kyrö 2004, 58–59). Opettajien kouluttautuminen yrittäjyyskysymyksissä oli kuitenkin ollut erittäin vähäistä. Raporttien mukaan vain yksi opettaja oli osallistunut suoranaisesti yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta käsittelevään koulutuspäivään. Salon toimipisteen yritysprojekti, jossa kaikki syksyisin opintonsa aloittavat opiskelijat suorittavat laajat yrityksiin ja yrittäjyyteen liittyvät opinnot monialaisissa ryhmissä, on edellyttänyt myös opettajilta tavallista mittavampaa perehtymistä yrittäjyyskysymyksiin. Toki useilla opettajilla oli raportoituna erilaisia koulutuksia, joissa mahdollisesti on sivuttu yrittämistä ja sen yhteyksiä koulutuksen toteuttamiseen.

Ammattikorkeakoulun kokonaisstrategian teemaa ”laatua kustannustehokkuudesta” ei ollut erikseen kirjattu tulosalueen strategiaan ja toimintasuunnitelmaan. Sen nähtiin sisältyvän kaikkeen toimintaan ja se oli siten strategiateksteissä määritelty otettavaksi huomioon. Tämä saattaa selittää sitä, että taloudellisuus-aihepiiriin liittyvää kouluttautumista ei juuri ollut toteutunut. Opettajat pitivät ilmeisesti talousasioita esimiesten vastuualueena, eivätkä sen vuoksi nähneet tarvetta itse kouluttautua siinä. Esimiehet ja muut vastuuopettajat eivät kuitenkaan myöskään olleet vahvistaneet osaamistaan tällä alueella kouluttautuen vuoden 2005 aikana.

Ne opettajat, joille kansainvälisyys oli tärkeää, olivat myös käyttäneet kouluttautumiresursseistaan suuren osan kansainvälisyysosaamistaan vahvistavaan koulutukseen, esimerkiksi kansainvälisiin seminaareihin osallistumiseen. Ensisijaisena tavoitteena lienee useimmiten ollut substanssiosaamisen vahvistaminen. Kansainvälisyys eri muodoissaan on lisääntyvässä määrin osa arkipäivän pedagogista toimintaa. Konferensseihin tai opettajavaihtoon osallistuminen on kuvattu myös pedagogisiin ”uu-

tuuksiin” tutustumismahdollisuutena. Voidaan siis todeta kansainvälistymisen strategisena tavoitteena jo muuttuneen arkipäivän toiminnaksi ja siinä saadut kokemukset tulosalueen osaamispääomaa monella eri osaamisalueella vahvistaviksi.

9.4.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Strategiasuuntautuneisuudesta opettajien kouluttautumisessa voidaan todeta, että tulosalueen kirjatut strategiset painopisteet olivat opettajien tiedossa ja omaa kouluttautumista oli myös koettu suunnatun niiden mukaisesti. Esimerkiksi monialaisissa opettajaryhmissä tehty suunnittelutyö vastaa hyvin ko. kouluttautumista, mutta sitä ei erikseen tulkittu sellaiseksi.

Kyselyaineiston perusteella opettajat arvioivat strategisten asiakirjojen ja ohjelmien ohjanneen heidän toimintaansa ja kouluttautumisvalintojaan. Kouluttautumisraporttien perusteella todellisuudessa näin ei kuitenkaan ollut tapahtunut. Tulos on samansuuntainen muiden tutkimusten kanssa: henkilöstön kyky arvioida omaa käsitystään organisaatioiden tavoitteista on usein puutteellinen. Strategiat eivät useinkaan ”jal-kaudu” henkilöstön pariin kovin hyvin, niitä ei tunneta ja niihin sitoutumisen arviointi jää näin ollen epämääräiseksi. (Mäki 2000, 238; Kaplan & Norton 2001, 215.)

Opettajan työmotivaatiota saattaa heikentää, jos tiimi tai työryhmä, johon hän kuuluu, ei toimi strategiasuuntautuneesti. Katzenbach (1997, 85) toteaa, että sitoutuminen tiimien työskentelyyn voi vakavasti häiriintyä, mikäli organisaation ja oman tiimin toiminnan tavoitteita ei tunneta. Vaikka kyselyn perusteella tätä mieltä olleiden opettajien määrä oli melko pieni, on tulosalueella syytä yhdessä arvioida eri tiimien työskentelyn tarpeellisuutta. Kenenkään työaika ja voimavaroja ei pidä suunnata sellaiseen toimintaan, joka ei edistä yhteisten tavoitteiden saavuttamista.

Kouluttautuminen on opettajien arvioimana tässä tutkimuksessa osoittautunut toiminnaksi, joka on tulkittu erikseen resursoituksi ja toteutukseltaan irti opetustehtävästä olevaksi. Kuitenkin on selvää, että opettajien keskinäinen yhteistyö, tiimien sisällä tapahtuva asiantuntijuuden ja osaamisen jakaminen sekä erilaiset opetuksen ja koulutuksen kehittämishankkeet toimivat erittäin merkittävinä osaamispääoman kasvattajina.

9.5 OSAAMINEN JA VERKOTTUMINEN ASIAANTUNTIJA-YHTEISÖN RESURSSINA

Verkottuminen työyhteisössä tarkoittaa siihen kuuluvien useiden osapuolten vakiintunutta yhteistyömenettelyä tietyissä toiminnoissa. Yhteydenotot voivat olla yksisuuntaisia tai kaksisuuntaisia, eli henkilö voi olla sekä yhteydenoton suorittaja että kohde. Yhteydenotto saattaa liittyä tietyn tehtävän hoitamiseen tai (yleisen) tiedon välittämiseen. Yhteydenotot voivat olla toteutukseltaan tilapäisiä (satunnaisia) tai

säännöllisiä (toistuvia, jatkuvia), ja eri asioihin tai samaan aihealueeseen liittyviä. (Kantola ym. 2006.)

Työyhteisön yhteistyön määrä ja muoto – sisäinen verkottuminen – riippuvat työn luonteesta ja työpaikan toimintatavoista ja rakenteista. Yhteistyötä tulee siten tarkastella suhteellisena asiana, jossa ilmenee paitsi yksilökohtaisia myös alasta, työpaikasta, ajankohdasta, alueesta jne. johtuvia eroja. Millaiseksi työ koetaan ja miten organisaatio tai yksilö itse ovat järjestäneet päivittäiset työtehtävät, ilmenevät mm. suhtautumisessa työhön ja päinvastoin: se, miten kokee työnsä, määrittää henkilön työtehtävien suorittamista. Ammatillisen taustan ohella työssä suoriutumiseen ja osaamiseen vaikuttavat luonnollisesti useat muut tekijät, ennen kaikkea yksilön työ- ja toimintakyky, mutta myös työyhteisössä ilmenevät erilaiset pitkäkestoiset ja tilapäiset tekijät. (Huusko 1999, 308–309; Lloréns Montes, Ruiz Moreno & García Morales 2004.)

Terveysalan tulosalueen sisäiset vuorovaikutusverkostot olivat ensisijaisina mielenkiinnon kohteina tähän tutkimukseen linkittyvässä toisessa tutkimuksessa. Asiantuntijaverkostojen tutkimuksessa ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää yhteistyöverkostojen merkitys ja yhteys sosiaalisen pääoman vahvistumiseen. Laajempaan tavoitteena haluttiin selvittää jaetun tiedon ja osaamisen sekä sosiaalisen pääoman hyödynnettävyyttä resurssinäkökulmasta. Asiaa lähestyttiin verkostanalyysin keinoin, jossa keskeiset tarkastelun kohteet ovat verkoston keskittyneisyys, keskeisyys ja tiheys. (Kantola, Hautala & Lind 2006.)

Sosiaalisten verkostojen muotoutuminen ja toiminta sinänsä eivät siis olleet tässä tutkimuksessa keskeisinä tarkastelukohteina. Yhteisöllisyys ja vuorovaikutusverkostot ovat kuitenkin koulutusorganisaatioissa aina olleet merkityksellisiä sekä työn tuloksellisuuden ja tuottavuuden, yksilön, ryhmien ja organisaation oppimisen että työhyvinvoinnin näkökulmista (ks. esim. Mäntylä 2002; Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham 2004; Frontera ym. 2006; Ni 2006; Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2006; Tilastokeskus 2006). Siksi myös tässä tutkimuksessa tarkastellaan tulosalueen sisäisiä verkostoja ensisijaisesti osaamisen jakamisen näkökulmasta.

9.5.1 Verkottumisen käytännöt ja sisältö, osaamisverkostot ja tiimiytyminen

Lähes poikkeuksetta kaikki Terveysalan tulosalueen opettajat olivat, tehdyn kyselyn perusteella (liite 3, muuttujat 1–4), päivittäin kanssakäymisissä toistensa kanssa. Opettajista 42 ilmoitti 1–4 yhteyttä, 22 ilmoitti 5–9 yhteyttä ja kaksi henkilöä arvioi päivittäisten yhteyksiensä lukumäärän työtovereihin nousevan yli kymmeneen. Keskimäärin päivittäisiä yhteyksiä oli neljän opettajan kanssa (keskeisyys). Verkoston keskittyneisyysluku oli 9,2 %, mikä osoittaa, että päivittäinen kanssakäyminen oli työyhteisössä hajautunut. Opettajat arvioivat yhteysluvut korkeammiksi tarkastelta-

essa tiedon ja osaamisen kysymistä ja vaihtoa, ensisijaisesti oman lähipiirin sisällä. (Taulukko 7.)

Keskinäisen yhteistyön määrässä ilmeni huomattavaa vaihtelua eri opettajien välillä (vaihteluväli 0–28). Päivittäin yhteistyötä työpaikalla ilmoitti tekevänsä yhden tai useamman henkilön kanssa 90 % kohderyhmästä. Kaikki kohderyhmään kuuluneet opettajat olivat päivittäin yhteydessä keskimäärin neljän henkilön kanssa. (Taulukko 7.)

TAULUKKO 7. *Yhteistoiminta ja tiedon jakaminen Terveystalon tulosalueella.*

	<u>Koko verkosto</u>		<u>Yksittäiset henkilöt (n = 67)</u>				
	Tiheys	Keskittyneisyys %	Keskeisyys				Keskeisyys, keskiarvo
			0	1 - 4	5 - 9	10 >	
Päivittäinen yhteistyö	0,06	9,2 %	1	42	22	2	3,9
Neuvojen kysyminen	0,07	37,8 %	2	44	16	5	4,7
Neuvojen antaminen	0,08	14,1 %	0	25	36	6	5,6
Uuden tiedon jakaminen	0,13	21,7 %	0	9	35	23	8,5

(Kantola ym. 2006.)

Opettajat kokivat herkästi kysyvänsä ja saavansa tietoa muilta, kun taas heidän mielestään heiltä sitä ei pyydetty niin usein (taulukko 7). Opettajien voikin olla vaikeampi määrittellä ne, jotka tulevat tarvitessaan kysymään tietoa, kuin ne, joille itse ensisijaisesti jakaa tietoa (vrt. Palonen & Lehtinen 2001). Opettajat arvioivat kuitenkin, vastaustensa perusteella, jakavansa aktiivisesti työyhteisössä esimerkiksi opintopäiviltä, seminaareista tai konferensseista saamaansa tietoa.

Verkostoaktiivisuuden astetta kysyttiin neljällä varsinaisella verkostokysymyksellä ja täydennettiin opettajien ilmoittaman tiimityöskentelyn määrää mittaavalla kysymyksellä (taulukko 8).

TAULUKKO 8. *Opettajien verkostoaktiivisuus ja osaamisen jakaminen.*

Verkostoaktiivisuuden muodot	1	2	3	4	5
1. Päivittäinen yhteistyö	1				
2. Työtiedon kysyminen	,076 ^{ns} ,543	1			
3. Työtiedon antaminen	,217 ^{ns} ,077	,417 ^{***} ,000	1		
4. Uuden työtiedon jakaminen	,000	,456 ^{***} ,000	,439 ^{***} ,000	,657 ^{***}	1
5. Tiimien määrä	,288 [*] ,021	,096 ^{ns} ,449	,354 ^{**} ,004	,300 [*] ,016	1

*** erittäin merkitsevä (p < 0,001)
 ** merkitsevä (p < 0,01)
 * melkein merkitsevä (p < 0,05)
 ns ei merkitsevä (p > 0,05)

Yhteystahojen lukumäärän perusteella laajimmat verkostot liittyivät tilanteisiin, joissa henkilöltä kysyttiin neuvoja työasioissa tai hän osallistui keskusteluun työhön liittyvistä ongelmista. Sosiaalisesti aktiiviset opettajat, joilla oli runsaasti päivittäisiä kontakteja muihin opettajiin, myös jakoivat ja saivat tietoa useammin, kuin sosiaalisesti vähemmän aktiiviset opettajat. Osaamisen jakaminen ja siitä seuraava osaamispääoman kasvu tulosalueella oli siis selvästi riippuvainen opettajien sosiaalisen verkoston tiivyydestä. Tiedonjakamisessa keskeisyysindeksi osoittaa, että jokaisella henkilöllä oli keskimäärin 8,5 kollegaa, joille he jakoivat oppimaansa uutta tietoa. Näitä tiedon jakamiskontakteja oli siis selvästi enemmän kuin jokapäiväisessä yhteistyössä. Tiedon jakamiseen saattaa liittyä yhteenkuuluvaisuuden ja keskinäisen luottamuksen tunnetta, joka ei esiinny jokapäiväisessä yhteistyössä. Havainto on samansuuntainen Palosen ja Lehtisen (2001) kanssa, että päivittäisyhteistyö on vaativampaa kuin tiedon jakaminen ja saaminen työyhteisössä. Keskitettyneisyysindeksi 21,7 % osoittaa, että päivittäiseen yhteistyöhön verrattuna tiedonjakamisen kohteina Terveysalalla oli selvästi enemmän henkilöitä, jotka muodostivat keskinäisen erittäin tiiviin verkoston. (Taulukko 8; kuviot 20–25.)

Päivittäisten yhteyksien määrä erotteli kyselyyn vastanneiden mielipiteitä yhteistyöaktiivisuudesta: mitä vähemmän oli kontakteja, sitä vähemmän tärkeinä myös pidettiin säännöllisiä tiimikokouksia ja päinvastoin. Kaikki kyselyyn vastanneet Terveysalan opettajat pitivät tiimityöskentelyä sinänsä tärkeänä työmuotona, riippumatta sisäisten yhteyksien lukumäärästä. Tiimien työskentelyssä säännölliset tiimikokoukset koettiin yleensä tärkeiksi (keskimäärin 94 % vastaajista). Henkilöt, jotka olivat täysin samaa mieltä tiimikokousten tärkeydestä, kuuluivat useammin (49 %) kuin muut (26 %) kuuteen tai useampaan tiimiin. Nämä opettajat olivat ilmeisesti useimmiten avainhenkilöitä, joiden työtehtävän erityispiirteenä on tulosalueen yhteisten tiimien jäsenyys tai oman koulutusohjelmaryppään sisällä oleva vastuutehtävä.

Opettajat kokivat vastuuta yhteisten tehtävien toteuttamisesta ja omasta roolistaan tiimien ja työryhmien jäseninä. Yhdeksän opettajaa kymmenestä (91 %) ilmoitti tekevänsä valmistelutyötä, "läksyjä", tiimikokousten välillä, tuntiopettajat muita useammin. Tämän voidaan ajatella ilmentäneen vahvaa sosiaalista rakennetta tulosalueella. Vastuu omasta osuudesta kokonaisuudessa näkyi siinä, että tiimikokouksiin ei menty valmistautumatta. Terveysalan työssä painotetaan yhdessä työskentelyä, ryhmätyötä ja yhteisvastuuta, joten opettajatkin opiskelijoita tähän ohjatessaan olivat omaksuneet vahvan tiimityöajattelun. Lähes jokainen opettaja (97 %) piti tärkeänä opetuksen suunnittelua yhdessä muiden opettajien kanssa (liite 3, muuttuja 20). Koulutusohjelmien, opettajien tutkintojen tai virkanimikkeiden osalta ei ollut eroja, kuten ei tiimityön arvostuksenkaan osalta. Tiiminä työskentely sekä osaamisen yhdistäminen ja jakaminen ovat erityisesti pedagogiikan kehittyessä ja uudistuessa keskeisiä asioita. Kaikki opettajat pitivätkin tiimityöskentelyä tärkeänä (liite 3, muuttuja 16). Opettajat olivat myös useammin tyytyväisiä (56 %) kuin tyytymättömiä (38 %) ns. sitomattomaan työaikaansa.

Etätyöskentelymahdollisuus liittyy arvioon toisten työhön sitomattoman työajan sopivuudesta. Opettajien työaikasuunnitelmiin on määriteltävä 25 % kokonaistyöajasta aikaan ja paikkaan sitomattomaksi työksi. Kysyttäessä etätyömahdollisuuden tärkeydestä, vastaukset olivat yllättävän yhdensuuntaisia, eroja eri ryhmien välillä ei ollut. Opettajat kokivat kuitenkin, että he eivät pystyneet hyödyntämään tätä virkaehtosopimuksen mukaista oikeuttaan. Erityisen tyytymättömiä ryhmiä olivat tutkijakoulutetut ja yliopettajat, tyytyväisimpiä tilanteeseen olivat tuntiopettajat.² Tämä kuvastanee tuntiopettajien kokemaa tarvetta yhteiseen keskusteluun ja opetuksen yhteissuunnitteluun lyhyemmän opettajan työkokemuksen perusteella. Useimpien yliopettajien tehtäviin sisältyy itsenäisiä projekteja ja erilaisia kehittämistehtäviä, mutta niiden ohessa myös perinteistä opetustyötä, jonka suunnittelussa monesti edellytetään aikaan ja paikkaan sidottua yhteistyötä muiden opettajien kanssa.

9.5.2 Verkostoaktiivisuus ja kouluttautumisen lähtökohdat

Terveysalan tulosalueen opettajakunnassa näytti verkostoaktiivisuus päivittäisessä toiminnassa melko vähäiseltä. Keskeisyysindeksi osoitti, että jokainen opettaja oli päivittäisessä yhteistyössä keskimäärin 4 kumppanin kanssa. Verkoston keskittyneisyys -tunnusluku oli myös matala, 9,2 %. Tämä kuvastaa opettajien päivittäisen yhteistyön hajautumista, verkostosta ei noussut esille henkilöitä, joihin yhteydenotot olisivat erityisesti keskittyneet. (Taulukko 7.)

Päivittäinen yhteistyöaktiivisuus vaihteli jonkin verran sen mukaan, mitkä perusteet ohjaavat opettajan kouluttautumista. Meritoitumisperusteiden kouluttautuneet ja sosiaalista painetta kouluttautumiseen kokeneet opettajat olivat harvemmin päivittäisessä yhteistyössä muiden opettajien kanssa kuin muilla perusteilla kouluttautuvat. Uralla etenemisen ja meritoitumisen perusteella tapahtuva kouluttautuminen oli usein yliopistollisten jatko-opintojen suorittamista. Opettaja työskenteleeikin tällöin pääsääntöisesti itsenäisesti, mahdollisesti jopa verkoston ulkopuolella. Sama ilmiö näkyy niiden opettajien kohdalla, joiden koulutuksiin hakeutumisesta oli ohjannut työyhteisön sosiaalinen paine. (Taulukko 9.)

Terveysalan tulosalueen opettajien yleensä pitkästä työhistoriasta johtuen ei uralla etenemisellä eikä etenäkään työtovereiden aiheuttamalla sosiaalisella paineella näyttänyt olleen juurikaan merkitystä koulutukseen hakeutumisessa. Mainituilla perusteilla koulutukseen hakeutuneiden työyhteisön sisäiset omat verkostot olivatkin muita suppeampia, kaikkien käytettyjen verkottumista kuvaavien mittarien (yhteyshenkilöiden määrä: 1) päivittäinen yhteistyö, 2) neuvojen kysyminen, 3) neuvojen antaminen, 4) tiedon jakaminen, 1) – 4) yhteensä) mukaan. Eniten yhteystahoja on niillä opetta-

² Kysymyksenasettelu ei ilmaissut koettiinko sitomaton työaika liian suureksi vai liian pieneksi. Kuitenkin muiden asioiden yhteydessä on ilmennyt työtehtävien liiallista sitovuutta, joten vastauksista rohkenee tehdä johtopäätöksen liian vähäiseksi koetusta sitomattomasta työajasta työtehtävien suorittamisessa.

jilla, joilla koulutuksen suuntaamisen motiivina ovat henkilökohtaiset kehittymistarpeet. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Opettajan kouluttautumisvalintojen lähtökohdat ja verkostoaktiivisuus

Koulutukseen hakeutumisesta ohjaa... ²	Yhteishenkilöiden määrä vuorovaikutusmuodon mukaan ¹				
	Päivittäinen yhteistyö	Neuvojen kysyminen	Neuvojen antaminen	Uuden tiedon jakaminen	Yhteensä
– koulutusohjelman tavoitteet (n = 64)					
<u>Kyllä (n = 57)</u>					
– ka. (keskihajonta)	4,8 (5,9)	5,7 (5,1)	10,8 (10,6)	7,3 (6,9)	28,5 (22,0)
– vaihteluväli	0–28	0–27	0–58	0–34	0–90
<u>Ei, eos.(n = 7)</u>					
– ka. (keskihajonta)	0,6 (2,3)	0,9 (2,5)	1,7 (6,9)	0,8 (2,8)	3,8 (13,3)
– vaihteluväli	0–14	0–12	0–46	0–18	0–78
– tulosalueen painopisteet (n = 64)					
<u>Kyllä (n = 52)</u>					
– ka. (keskihajonta)	4,4 (6,0)	5,3 (5,2)	10,7 (11,6)	6,8 (6,7)	27,2 (23,4)
– vaihteluväli	0–28	0–27	0–58	0–34	0–90
<u>Ei, eos.(n = 12)</u>					
– ka. (keskihajonta)	0,9 (2,4)	1,2 (2,9)	1,8 (5,0)	1,3 (4,1)	5,1 (13,3)
– vaihteluväli	0–11	0–13	0–29	0–26	0–68
– henkilökohtaiset kehittymistarpeet (n = 64)					
<u>Kyllä (n = 63)</u>					
– ka. (keskihajonta)	5,3 (5,8)	6,4 (4,8)	12,3 (11,2)	7,9 (6,8)	31,9 (21,4)
– vaihteluväli	0–28	0–27	0–58	0–34	0–90
<u>Ei, eos.(n = 1)</u>					
– ka. (keskihajonta)	4,0 (.)	6 (.)	8 (.)	8 (.)	26 (.)
– vaihteluväli
– meritoituminen, uralla eteneminen (n = 63)					
<u>Kyllä (n = 31)</u>					
– ka. (keskihajonta)	2,9 (5,4)	3,3 (5,1)	6,7 (11,2)	3,9 (6,5)	16,7 (23,8)
– vaihteluväli	0–26	0–27	0–58	0–34	0–90
<u>Ei, eos.(n = 32)</u>					
– ka. (keskihajonta)	2,5 (4,4)	3,2 (4,2)	5,8 (8,8)	4,2 (6,0)	15,7 (20,4)
– vaihteluväli	0–28	0–18	0–46	0–26	0–78
– työtovereiden aiheuttama sosiaalinen paine (n = 63)					
<u>Kyllä (n = 9)</u>					
– ka. (keskihajonta)	0,6 (1,9)	0,9 (2,7)	1,2 (3,9)	1,4 (4,4)	4,1 (12,1)
– vaihteluväli	0–11	0–13	0–23	0–26	0–68
<u>Ei, eos.(n = 54)</u>					
– ka. (keskihajonta)	4,810 (6,0)	5,5 (5,1)	11,3 (11,7)	6,7 (6,7)	28,3 (23,1)
– vaihteluväli	0–28	0–27	0–58	0–34	0–90

1 Muuttujat 2–5 (liite 3).

2 Muuttujat 28–32, joissa on yhdistetty vastausluokat 3 ja 4 (liite 3; vrt. kpl. 8.3.3).

Opettajien aktiivisuus neuvojen antamisessa on suurempaa kuin uuden tiedon jakamisessa kaikilla muilla paitsi niillä opettajilla, jotka ilmoittivat kouluttautumisvalintojensa perusteluiksi sosiaaliset painetekijät. Tosin ero neuvojen antamisen ja uuden tiedon jakamisen aktiviteettien välillä oli näillä selvästi pienempi kuin muilla syillä kouluttautumisvalintojaan perustelleilla opettajilla. (Taulukko 9.)

Vuorovaikutteisuuden ja avoimuuden vahvistaminen työyhteisössä erityisesti osaamisen jakamisessa voisi hyödyttää sekä yksin, meritoitumistavoittein työskentelevää opettajaa että koko työyhteisön osaamispääomaa. Työyhteisön kollektiivisen osaamisen vahvistumisen edellytyksenä voidaankin nähdä avoin osaamisen ja tiedon vaihto.

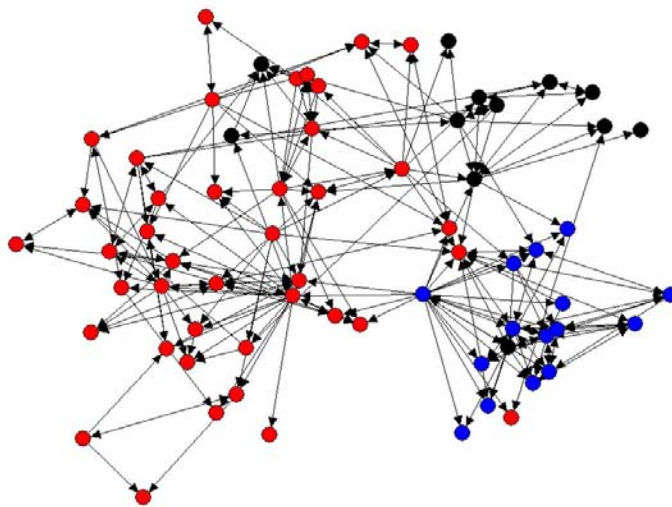
9.5.3 Osaamispääoman vahvistuminen ja osaamisen jakaminen koulutusohjelman mukaan

Organisaation osaamisen uudistuminen siten, että sen kyky toimia innovatiivisena ja uutta tietoa tuottavana vahvistuu, edellyttää panostusta sekä tieto- ja osaamispääomaan että uuden tiedon muodostumisen prosesseihin ja työyhteisön sisäiseen verkostoitumiseen (vrt. Varjokallio & Ahonen 2002, 82–83). Olemassa olevan tiedon suuri määrä tarvitsee verkostoja jalostuakseen yhteisen kriittisen tarkastelun ja osaamisen sisäistymisen kautta toiminnalliseksi osaamispääomaksi yhteisössä. Koulutusohjelmien opettajakunnat lienevät luontevia yhteisöjä uuden tiedon ja osaamisen jakamiseen. Tämä korostuu erityisesti substanssinäkökulmasta ammatillisen osaamisen kehittämistyössä. Yhteisöllisyys edellyttää myös ylialaista osaamisen vaihtoa keskinäisen ymmärryksen ja kokonaistavoitteiden mukaisen toiminnan edistämiseksi. (Salo & Sten 1995, 42–43.)

Tutkimukseen liittyneeseen kyselyyn (tutkimusaineisto 3) vastasi bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon koulutusohjelmien muodostamasta BRASU:sta 10 opettajaa 17:stä (59 %), ensihoidon ja Turun hoitotyön koulutusohjelmien EHOIKO:sta 41 opettajaa 58:sta (71 %) sekä SALO:n toimipisteen koulutusohjelmista 16 opettajaa 24:stä (67 %). Vastanneista aktiivisimpia olivat siis EHOIKO:n ja SALO:n opettajat, BRASU:n opettajista kyselyyn vastasi hieman harvempi. Tutkimusjoukon pienuus vaikuttaa siihen, että jo muutama opettaja merkitsee prosenttiosuuksissa paljon. Kyselyaineiston tulosten käsittelyssä ja tulkinnassa koulutusohjelmaryppäiden kohdalla on tämä pyritty ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon.

Opettajien yhteistoiminta ja keskinäinen vuorovaikutus Terveysalan tulosalueella painottuivat joko EHOIKO:n tai BRASU:n tai SALO:n sisäisiin verkostoihin, näiden rajat ylittäviä yhteistyölinjoja oli pääsääntöisesti vain koko tulosalueen yhteisten tiimien toiminnassa. BRASU:n sisäisessä vuorovaikutusaktiviteetissä näkyi kolmen erillisen koulutusohjelman itsenäisyys: vuorovaikutusverkosto BRASU:n sisällä oli harvempi kuin EHOIKO:n tai SALO:n sisällä. Toimipisteiden (Turku ja Salo) välillä

päivittäinen yhteistyö oli melko vähäistä, se keskittyy harvoihin yhteyshenkilöihin, esimerkiksi yhteisten tiimien vetäjiin. (Kuvio 20.)



KUVIO 20. Päivittäisen yhteistyön verkostot koulutusohjelmaryppäissä (musta = BRASU, punainen = EHOIKO, sininen = SALO).

Yhteystahojen määrään ja verkoston laajuuteen vaikuttavat useat tekijät: henkilön oman mielenkiinnon ja ominaisuuksien lisäksi työyhteisön rakenne ja henkilön asema siinä. Terveystalon tulosalueen sisäisen verkostoitumisen tarkastelussa havaittiin, että vaikka koko työyhteisön näkökulmasta yhteydenpito oli hyvin hajautunut, Salon toimipisteessä oli tiivis ja keskittynyt sisäinen verkosto. Toimipisteen kahden koulutusohjelman välillä ei ollut rajaa. Turun toimipisteessä vuorovaikutus oli tiheintä koulutusohjelmaryppäiden sisällä. (Kuvio 20.)

Koulutusohjelmaryppäittäin tarkasteltuna erot opettajien kouluttautumisaktiivisuudessa tulivat melko selvästi esille: BRASU:n opettajat olivat kouluttautuneet erityisen aktiivisesti: keskimäärin 91 tuntia (keskihajonta = 48,2). Heistä 71 % oli kouluttanut yli 60 h vuoden 2005 aikana. Vastaavasti tasan puolet EHOIKO:n opettajista oli kouluttautunut yli 60 h, keskimäärin 77 tuntia (keskihajonta = 55,7) ja SALO:n toimipisteen opettajista 42 % oli kouluttautunut raporttiansa mukaan yli 60 h, keskimäärin 69 h (keskihajonta = 44,7).

TAULUKKO 10. *Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussällön ja opettajan koulutusohjelmakombinaatioon kuulumisen mukaan, % (min. – max., tuntia).*

Kouluttautumisen suuntautuminen	BRASU (n = 17)	EHOIKO (n = 58)	SALO (n = 24)	Kaikki (n = 99)
Substanssiosaaminen	82,4 (4–123)	70,7 (6–103)	62,5 (5–96)	70,7 (4–123)
Pedagoginen osaaminen	58,8 (4–63)	56,9 (2–168)	66,7 (6–89)	59,6 (2–168)
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	29,4 (2–80)	31,0 (3–128)	12,5 (8–32)	26,3 (2–128)
Työyhteisöosaaminen	82,4 (5–80)	55,2 (3–120)	66,7 (6–80)	62,6 (3–120)
Osallistunut koulutuksiin, yhteensä	94,1 (30–203)	82,8 (14–232)	75,0 (16–164)	82,8 (14–232)
Ei osallistunut koulutuksiin	5,9	17,2	25	17,2

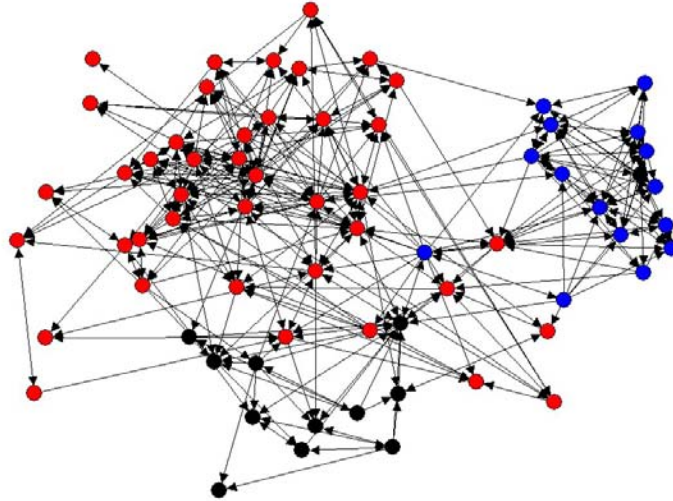
Eroja ilmeni myös kouluttautumisen suuntautumisessa (taulukko 10). Substanssiosaamisen vahvistamiseen eniten tunteja opettajaa kohti olivat käyttäneet EHOIKO:n opettajat (ka. = 34 h). Sekä SALO:n (ka. = 23 h) että BRASU:n (ka. = 27 h) opettajien kouluttautumistuntimäärä oli siis keskimäärin hieman alhaisempi. Substanssiosaamisen kehittäminen oli painotetusti kytkeytynyt opettajan opetusalueeseen, ja BRASU:lle tyypillisesti opettajat olivat valinneet kouluttautumiskohteensa hyvin yksilöllisesti. Tämä koulutusohjelmakombinaatio muodostuu pienistä koulutusohjelmista, joilla kullakin on vähän vakinaisia opettajia. Näillä opettajilla on omat opetusvastuualueensa tarkemmin määriteltynä kuin EHOIKO:ssa ja SALO:ssa. Sosiaalisuustekijä ei näkynyt BRASU:n opettajien kouluttautumisolunnoissa samalla tavalla kuin muissa koulutusohjelmaryppäissä, joissa opettajat olivat tyypillisemmin osallistuneet koulutuksiin usean opettajan ryhmissä, jopa yli 10 opettajan ryhminä. EHOIKO:ssa korostuivat etiikan, kinestetikan, lääkehoidon ja kliinisen opetuksen aihealueisiin painottuviin koulutuksiin osallistuminen suurina opettajaryhminä. SALO:ssa paljon osallistumistunteja kertyi terveyden edistämiseen, mielenterveys- ja päihdehoitotyöhön sekä lääketieteeseen liittyvissä koulutuksissa, joihin osallistui useita opettajia samanaikaisesti.

Pedagogisen osaamisen kehittyminen kouluttautumalla ei erotellut opettajia koulutusohjelmaryppäittäin (taulukko 10), ainoastaan laatu- ja arviointiosaamista lisäävään koulutukseen osallistuivat SALO:n (25 %) ja EHOIKO:n (19 %) opettajat suhteellisesti BRASU:n (12 %) opettajia useammin. Koulutukset, joihin osallistui samanaikaisesti useita opettajia koulutusohjelmista, olivat nimenomaan tulosalueen painopisteisiin ja menetelmien kehittämiseen liittyviä. Tietotekniseen osaamiseen ja tietoverkkojen käyttöön opetuksessa keskittyneisiin koulutuksiin osallistui suuri joukko tulosalueen opettajia koulutusohjelmastaan riippumatta. Näille koulutuksille oli tyypillistä niihin sisältyvä harjoittelu. Välillinen osaamisen jakaminen ei kokonaisuosaamisen näkökulmasta tuottaisi samaa tulosta kuin henkilökohtainen osallistuminen.

Tutkimus- ja kehittämisosaamista vahvistavaan koulutukseen osallistui melko harva opettaja, SALO:n opettajat vielä harvemmin kuin muut (taulukko 10). Kouluttautumismisraporteista ilmeni, että valintojen lähtökohdat olivat hyvin yksilölliset kaikissa koulutusohjelmaryppäissä. Ainoastaan mentorointiosaamista ja projektiosaamista, mukaan lukien projektiopetusosaaminen, vahvistaviin koulutuksiin oli osallistunut melko suuri joukko EHOIKO:n opettajia. Osallistuminen näihin oli tulosalueen tavoitteiden ja painopisteiden mukaista, ja usean opettajan osallistuminen on siis ollut perusteltua myös muista kuin omista lähtökohdista.

Työyhteisöosaamisen kouluttautuminen erotteli koulutusohjelmaryppäät toisistaan sekä opettajien kouluttautumisasiaktiiviteetin että -valintojen näkökulmasta (taulukko 10). Tämä ilmentää koulutusohjelmien erilaisia painopisteitä, jotka vuosittain vaihtelevat. Valtaosa tähän osaamiskokonaisuuteen sisältyvästä koulutuksesta liittyi PBL-ideologiaan ja sen mukaisiin toimintoihin perehtymiseen. Koulutukset sitoivat paljon ajallisia voimavaroja. BRASU:n opettajakunnasta 71 % opettajista osallistui näihin koulutuksiin, keskimäärin 39 h ja SALO:n opettajista 63 %, keskimäärin 23 h. PBL-koulutus oli jo aiemmin toteutunut laajasti sekä EHOIKO:ssa että SALO:ssa ja siksi niiden opettajat olivat vuonna 2005 osallistuneet siihen hieman vähemmän aktiivisesti (EHOIKO 36 %, keskimäärin 14 h).

Tulosalueen sisäinen rakenne jäsensi opitun tiedon jakamisen aktiivisuutta vielä enemmän kuin päivittäisen yhteistyön tarkastelu (kuvio 20). Uusi tieto näytti ensisijaisesti levittyneen vain koulutusohjelmaryppään sisällä. Erityisen selvästi näkyi Turun ja Salon toimipisteiden rajautuminen, niiden välillä ilmeni varsin vähän tiedonjakoa. Voisi olettaa, että yhteinen koulutusohjelma edellyttäisi ilmennyttä aktiivisempaa osaamisen jakamista molempien toimipisteiden opettajien kesken. Myöskään Turun toimipisteen koulutusohjelmaryppäisiin, EHOIKO:on ja BRASU:un kuuluneet opettajat eivät juuri vaihtaneet osaamistaan keskenään. Lisäksi BRASU:ssa ryppään sisäinen tiedonjakoaktiivisuus oli selvästi muita vähäisempää. Tämä perustuu jälleen BRASU:n kolmen erillisen koulutusohjelman itsenäisluonteiseen toimintatapaan. (Kuvio 21.)



KUVIO 21. Osaamisen jakamisen verkostot koulutusohjelmaryppäissä (musta = BRASU, punainen = EHOIKO, sininen = SALO).

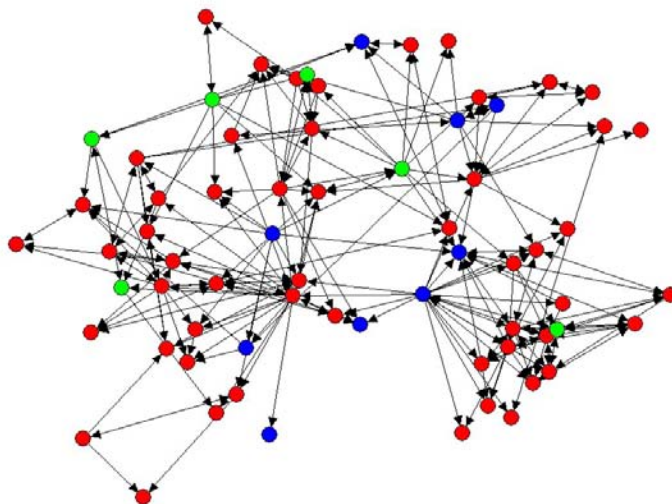
Tiimityöskentely on pitkään ollut ensisijaisesti tavoiteltu toimintatapa. Tulosalueen yhteisten tiimien tarkoituksena on ollut toimintalinjojen yhtenäistäminen ja henkilöstövoimavarojen vapauttaminen. Kyselyaineiston perusteella vaikuttaa siltä, että päivittäinen yhteydenpito oli Terveysalalla tapahtunut nimenomaan tiimityöskentelyn muodossa. Viralliset tiimit olivat keskittyneet ensisijaisesti koulutusohjelmittain opetussuunnitelman kehittämiseen ja opetuksen toteuttamiseen. Tiimien määrää oli kuitenkin pyritty rajoittamaan, jotta opettajien mahdollisuudet toisten työhön sitomattomaan työaikaan olisivat mahdollistuneet.

Tiimiytyminen ja työryhmissä työskentely lienee osaltaan edistänyt opettajien koulutautumistarpeiden ohjautumista samansuuntaisesti. Kiinteät opettajaryhmät, joiden vastuulla oli rajattu opintokokonaisuus, hakeutuivat mielellään samoihin koulutuskokonaisuuksiin samanaikaisesti. Tämä oli havaittavissa nimenomaan EHOIKO:n opettajakunnassa, missä samassa opintokokonaisuudessa oli useita samoja oppimissisältöjä opettavia opettajia. Sen sijaan BRASU:ssa ja SALO:ssa opettajilla oli vastualueenaan useimmiten yksin oma opetusalueensa ja he hakeutuivat ensisijaisesti itsenäisesti substanssiosaamistaan vahvistaviin koulutuksiin.

9.5.4 Verkostoituminen, kouluttautuminen ja osaamisen jakaminen opettajien tutkintojen mukaan

Opettajan suorittama tutkinto ei näytä kovin voimakkaasti yhdistäneen opettajia päivittäisessä yhteistyössä. Tutkinnon mukainen tarkastelu osoittaa, että liseniaatit olivat päivittäisessä yhteistyössä jonkin verran keskemällä kuin muut opettajat. Vuorovaikutuksen määrä oli kuitenkin heillä lievästi vähäisempää kuin ylempään korkeakoulututkinnon tai muun tutkinnon suorittaneilla. (Kuvio 22.)

Tohtorin tutkinto näyttää johtaneen kahdenlaiseen vuorovaikutusmalliin: toiset olivat erittäin aktiivisia verkostoitumaan ja toiset jopa vetäytyivät vuorovaikutusverkon ulkopuolelle. Tämä liittyy useiden tutkijakoulutettujen opettajien tehtävien suuntautumisesta paljolti itsenäisiin, aikaa sitoviin tutkimus- ja projektitehtäviin. Tällöin päivittäistä yhteydenpitoa toisiin opettajiin ei ole ehkä luontevasti syntynyt eikä koettu tarpeelliseksi. (Kuvio 22.)



KUVIO 22. Päivittäisen yhteistyön verkostot suoritetun tutkinnon mukaan (vihreä = tohtori, sininen = liseniaatti, punainen = yl.kk tai muu)

Edellistä itsenäisen työnkuvan olettamusta tukee sekin havainto, että tutkijakoulutetut eivät juuri muodosta keskenään tiiviitä päivittäisen yhteistyön verkostoja. Opettajayhteisö näyttää, suoritetun tutkinnon mukaan tarkasteltuna, hajaantuvan päivittäisessä vuorovaikutuksessa melko selvästi. Muutama opettaja korostuu kontaktien ottajana ja jotkut muut taas yhteydenottojen vastaanottajana. Havainto kuvastanee päivittäisen yhteistyön keskittyvän melko harvoille, yhteisöllisyys ja aktiivinen vuorovaikutteisuus ei ole kovin tyypillistä. Erityisesti vain muutamat avainhenkilöt näyttävät toimineen päivittäisen tiedon aktiivisina jakajina ja vastaanottajina. (Kuvio 22.)

Tutkijakoulutuksen suorittaminen ei ollut merkittävästi lisännyt tai vähentänyt opettajien kouluttautumisaktiivisuutta suhteessa muihin opettajiin. Tohtorin tai liseniaatin tutkinnon suorittaneet olivat kouluttautuneet keskimäärin hieman muita opettajia aktiivisemmin (taulukko 11). Pedagoginen osaaminen oli osaamisalue, johon liittyvään koulutukseen tohtorin tai liseniaatin tutkinnon suorittaneet olivat keskimäärin osallistuneet muita opettajia useammin. Koska toteutuneet koulutukset useimmin liittyivät opetusmenetelmällisen osaamisen parantamiseen, ko. opettajat lienevät kokeneet tarvetta perehtyä uudenlaisten opetus- ja työmuotojen edellyttämiin erilaisiin oppimisympäristöihin, mm. tietoverkkoihin. Tulos kuvastanee sitä, että opettajan suorittama tutkinto ohjaa jonkin verran opettajalle osoitettuja tehtäviä sekä työn sisältöä ja sen edellyttämän osaamisen kehittämisvaatimusta.

TAULUKKO 11. *Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussisällön ja opettajan suorittaman tutkinnon mukaan, % (min. – max., tuntia).*

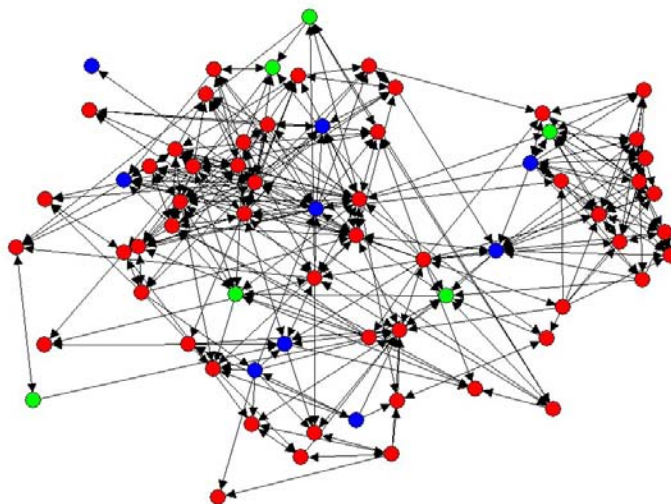
Kouluttautumisen suuntautuminen	Tohtori tai lisensiaatti (n = 19)	Ylempi kk- tai muu tutkinto (n = 80)	Kaikki (n = 99)
Substanssiosaaminen	73,7 (6–123)	70,0 (4–103)	70,7 (4–123)
Pedagoginen osaaminen	68,4 (2–118)	57,5 (4–168)	59,6 (2–168)
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	42,1 (4–37)	22,5 (2–128)	26,3 (2–128)
Työyhteisöosaaminen	63,2 (3–104)	62,5 (4–120)	62,6 (3–120)
Osallistunut koulutuksiin, yhteensä	88,9 (30–203)	83,7 (14–232)	82,8 (14–232)
Ei osallistunut koulutuksiin	21,1	16,3	17,2

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen oli toinen tutkinnon mukaiset opettajaryhmät erotteleva kouluttautumiskohde. Suoritettu tutkijakoulutus, tohtorin tai lisensiaatin tutkinto, näytti vastanneiden mielestä antavan hyvät valmiudet opetuksen ja T&K-toiminnan yhdistämiseen. Lähes kolme neljästä (73 %) tähän ryhmään kuuluvasta arvioi näin. Kouluttautumisasihmien raporteista ilmenee, että tutkijakoulutetut opettajat olivat osallistuneet suhteellisesti useammin (42 %) ja laajempiin aihealueen koulutuskokonaisuuksiin kuin muut opettajat, joista harvemmin kuin joka neljännellä (23 %) oli kirjattuja kouluttautumistunteja tässä kokonaisuudessa. Tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneiden opettajien kouluttautumistuntikertymä vaihteli 4–37 tuntiin (ka. = 4 h; keskihajonta = 10,8). Opettajien osallistuminen tämän osaamisalueen koulutuksiin painottui lyhyempiin kursseihin ja yksittäisiin koulutustilaisuuksiin tai luen-toihin osallistumiseen, laajuuksien vaihdeltaessa kuitenkin paljon yksittäisten opettajien kesken (ka. = 7,6 h; keskihajonta = 20,8). Vain 8 % opettajista oli käyttänyt kouluttautumiseensa yli 40 h. Nämä kaikki olivat ylempään korkeakoulu- tai muun tutkinnon suorittaneiden ryhmässä. (Taulukko 11).

Työyhteisöosaamisen kokonaisuudessakaan suoritettulla tutkinnolla ei ollut selvää yhteyttä kouluttautumisasihmien aktiivisuuteen. Noin puolet opettajista molemmissa tutkinnon mukaisissa ryhmissä oli kouluttautunut korkeintaan 10 h vuoden 2005 aikana. Korkeimmat tuntikertymät raportoivat tutkijakoulutetut opettajat, enemmän kuin 31 h oli kouluttautunut 36 % heistä. Vastaava prosentti muiden opettajien ryhmässä oli 23 %.

Tutkimukseen liittyvän kyselyn tulosten mukaan erityisesti tutkijakoulutetut opettajat ilmoittivat jakavansa aktiivisesti osaamistaan. Lähes puolet (46 %) heistä ilmoitti kysyttäessä jakavansa kehittämistilaisuudessa, seminaarissa tai konferenssissa oppimaansa useammalle kuin 10 opettajalle. Muita tutkintoja suorittaneista näin teki joka neljäs (26 %). Tulos osoittaa tutkijakoulutettujen kokemaa vastuuta opettajayhteisön osaamisesta ja siitä, että heidän vastuualueensa usein kattoi määrällisesti useampia opettajia, kuin muita tutkintoja suorittaneiden vastuualueet. Muita tutkintoja suorit-

taneista opettajista yli puolet (54 %) ilmoitti jakavansa uutta osaamistaan korkeintaan viidelle opettajalle.

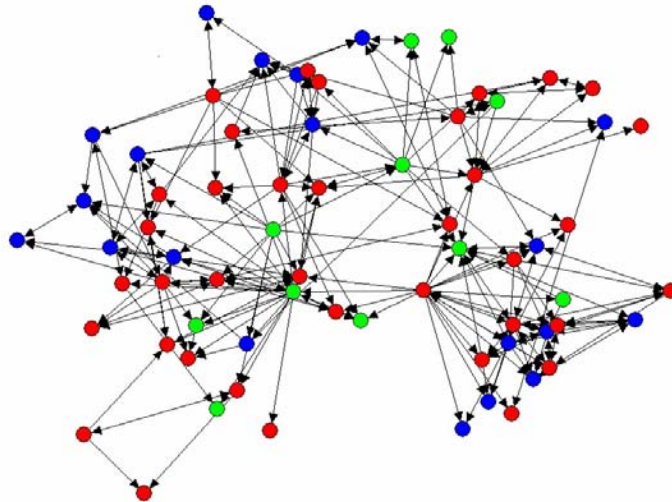


KUVIO 23. Osaamisen jakamisen verkostot suoritetun tutkinnon mukaan (vihreä = tohtori, sininen = lisenssiaatti, punainen = yl.kk tai muu).

Tutkinnon mukainen verkostotarkastelu (kuvio 23) osoitti kuitenkin, että toisin kuin päivittäisessä yhteistyössä, tutkijakoulutetut (sininen + vihreä) eivät olleet tiedonjakamisessa yhtä selvästi verkoston keskellä. Näyttää jopa siltä, että tohtoritutkinnon suorittaneet (vihreä) olisivat olleet ikään kuin ulkokehällä hieman muita useammin. Tämäkin liittyy useiden tohtorin tai lisenssiaatin tutkinnon suorittaneiden opettajien tehtävien painottumisesta itsenäiseen tutkimus- tai projektityöskentelyyn. Tulos on sikäli paradoksaalinen, että korkeimpia tutkintoja suorittaneiden tulisi olla nimenomaan tiedonjakamisen keskiössä asiantuntijuutensa parhaaksi hyödyntämiseksi.

9.5.5 Kouluttautuminen, verkostoituminen ja osaamisen jakaminen virka-aseman mukaan

Virka-aseman mukainen verkostotarkastelu osoittaa, että yliopettajat olivat päivittäisessä yhteistyössä verkoston keskellä, ainakin pääosin keskeimmällä kuin muut opettajat. Lehtorit olivat suhteellisen tasaisesti sijoittuneet verkostoon. Tuntiopettajat näyttivät asettuneen verkoston ulkokehällä hieman muita useammin. Tästä voisi päätellä, että henkilön sijoittuminen yhteistyön keskiöön oli sidoksissa työtehtävään liittyvään organisointivastuuseen. Tuntiopettajilla oli näitä koordinointi- ja vastuutehtäviä yliopettajia ja lehtoreita harvemmin; tosin joitakin tuntiopettajia lähestyttiin hyvinkin aktiivisesti. Voitaneen arvioida, että tiettyjä avainhenkilöitä lähestytään päivittäisessä yhteydenpidossa muita useammin, virka-asemasta riippumatta. On myös havaittavissa, että avainhenkilöiden keskinäinen yhteydenpito oli melko aktiivista tulosalueella. (Kuvio 24.)



KUVIO 24. Päivittäisen yhteistyön verkostot virka-aseman mukaan (vihreä = yliopettaja, punainen = lehtori, sininen = tuntiopettaja).

Virkanimikkeiden mukaisen verkottumisen erilaisuudet tulivat vielä selvemmin esille, kun yhdistettiin muuttajat 1–4 (päivittäinen yhteistyö, neuvojen kysyminen, neuvojen antaminen, uuden tiedon jakaminen; liite 3) kuvaamaan henkilön yhteydenpidon ja verkottumisen kokonaisuutta:

	<u>ka / henkilö</u>	<u>keskihajonta</u>	<u>vaihteluväli</u>
– yliopettajat	3,2	9,4	0–44
– lehtorit	17,1	23,0	0–90
– tuntiopettajat	10,5	19,8	0–83

Lehtorit näyttävät aktiivisimmin olevan yhteydessä muihin opettajiin, yliopettajat taas toimivat useimmin erillään.

Opettajan virka-asema määritteli kouluttautumisvalintojen ja -aktiivisuuden vaihtelua koulutustason tarkastelua selvemmin. Yliopettajat olivat, keskimäärin, osallistuneet lisä- ja täydennyskoulutuksiin laajemmin kuin lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat. Kouluttautumisen kohdealueina yliopettajilla olivat pedagoginen sekä substanssiosaaminen muita useammin. Tämä ilmentänee yliopettajan vastuualueeksi määriteltyä koulutusohjelman toiminnan pedagogista vastuuta, esimerkiksi opetussuunnitelmien kehittämisessä.

TAULUKKO 12. *Ammatillisia valmiuksia tukevaan koulutukseen osallistuminen v. 2005 koulutussällön ja virkanimikkeen mukaan, % (min. – max., tunteja).*

Kouluttautumisen suuntautuminen	Yliopettaja (n = 14)	Lehtori (n = 58)	Tuntiopettaja (n = 27)	Kaikki (n = 99)
Substanssiosaaminen	78,6 (8–123)	69,0 (4–102)	70,4 (4–103)	70,7 (4–123)
Pedagoginen osaaminen	71,4 (8–118)	58,6 (2–160)	55,6 (4–168)	59,6 (2–168)
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	35,7 (4–42)	27,6 (2–128)	18,5 (3–16)	26,3 (2–128)
Työyhteisöosaaminen	71,4 (4–58)	65,5 (3–120)	55,6 (6–80)	62,6 (3–120)
Osallistunut koulutuksiin, yhteensä	78,6 (30–203)	86,2 (9–232)	77,8 (22–232)	82,8 (9–232)
Ei osallistunut koulutuksiin	21,4	13,8	22,2	17,2

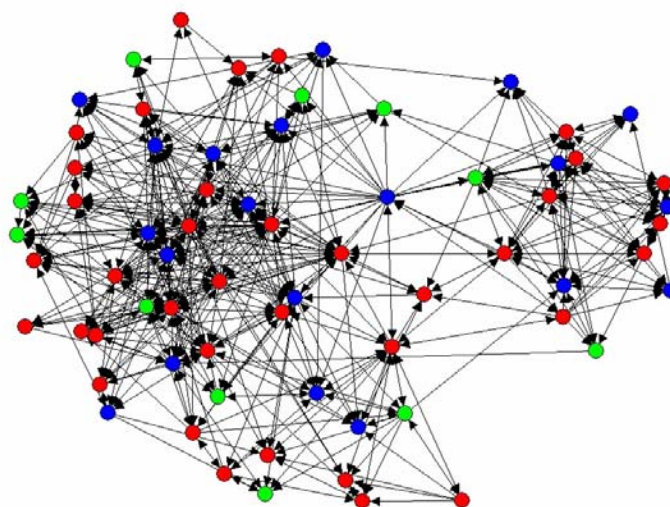
Paljon voimavarojaan, yli 100 tuntia kouluttautumiseensa oli käyttänyt 28 opettajaa (36 % yliopettajista, 29 % lehtoreista ja 22 % päätoimisista tuntiopettajista). Vähemmän kuin 40 h toteutunutta koulutusta oli kymmenellä (7 % yliopettajista ja lehtoreista sekä 19 % päätoimisista tuntiopettajista). Yliopettajat olivat käyttäneet kouluttautumiseen keskimäärin 95 h tuntia, lehtorit 79 tuntia ja päätoimiset tuntiopettajat 67 tuntia. Kaikissa opettajaryhmissä kouluttautumisaktiivisuus hajautui yksilöittäin melko selvästi. (Taulukko 12).

Opettajien kouluttautuminen eri osaamisalueille noudatteli virka-aseman mukaisesti tarkasteltuna melko yhtenäistä linjaa. Mikään osaamisalue ei merkittävästi poikennut siitä. Substanssiosaamisen alueella yliopettajat olivat kouluttautuneet keskimäärin 39 h, lehtorit 30 h ja päätoimiset tuntiopettajat 27 h vuonna 2005. Pedagogisen osaamisen kehittämiseen yliopettajat olivat panostaneet keskimäärin 26 h, lehtorit 17 h ja päätoimiset tuntiopettajat 23 h. Yliopettajista kolmannes (36 %) oli edelleen vahvistanut osaamistaan tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Lehtoreista samoin oli tehnyt vajaa kolmannes (28 %) ja tuntiopettajista alle viidennes (19 %). Keskimääräinen tuntikertymä jäi kuitenkin hyvin alhaiseksi kaikissa virkanimikeryhmissä tutkimus- ja kehittämisosaamisen aihealueella, vain yhdellä yliopettajalla ja kolmella lehtorilla oli kouluttautumista enemmän kuin 40 tuntia.

Työyhteisöosaamista vahvistaviin koulutuksiin oli osallistunut yhteensä 64 % yliopettajista, ja 29 % oli käyttänyt kouluttautumisressistaan siihen enemmän kuin 40 h. Lehtoreista vastaavan tuntimäärän oli kouluttautunut lähes joka neljäs (23 %) ja päätoimisista tuntiopettajista harvempi (7 %). Lainkaan kouluttautumistunteja tällä alueella ei raporttien mukaan ollut kolmanneksella lehtoreista (31 %) ja yli neljänneksellä (28 %) päätoimisista tuntiopettajista.

Päätoimiset tuntiopettajat olivat muita harvemmin ja pienempinä tuntikokonaisuuksina osallistuneet substanssiosaamisen, työyhteisöosaamisen ja erityisesti tutkimus- ja kehittämisosaamiseen liittyviin koulutuksiin. Tästä voitaneen tehdä johtopäätös, että tuntiopettajat, muita tuoreemman opettajankoulutuksen omaavina, eivät olleet kokeneet vielä tarvetta näiden aihealueiden lisä ja täydennyskoulutukseen. vastaavasti

yliopettajien usein pitkän opettajauran voi arvioida lisänneen heidän kokemaansa tarvetta ja aktiivisuuttaan kaikille opettajan kompetenssialueille kouluttautumisessa.



KUVIO 25. Osaamisen jakamisen verkostot virka-aseman mukaan (vihreä = yliopettaja, punainen = lehtori, sininen = tuntiopettaja).

Yliopettajien vastuurooli ei näyttänyt lisänneen heidän aktiivisuuttaan uuden tiedon levittämisessä. Alle puolet (45 %) yliopettajista ilmoitti jakaneensa erilaisten koulutustilaisuuksien kautta saamaansa osaamista useammalle kuin viidelle muulle opettajalle. Yliopettajien tehtäväkuva poikkeaa usein melko paljon muiden opettajien vastaavasta ja mahdollisesti tehtävien työllistävyydestä seurannut aikapula on vaikuttanut heidän aktiivisuuteensa työyhteisön sisäisissä verkostoissa. Lisäksi yliopettajat kouluttautuivat ehkä suppeammilla erityisalueilla, joten opitun jakaminen ei ollut osoittautunut tarkoituksenmukaiseksi. Myöskään yliopettajien aktiivinen osallistuminen tiimityöhön ei lisännyt heidän osaamisensa levittymistä. He näyttivät kuuluneen jonkin verran useampaan tiimiin kuin muut opettajat ja viidenneksellä heistä oli yli 10 eri tiimin jäsenyys. Ilmeisesti tiimityömalli ei edistä osaamisen leviämistä, ainakaan ilman sovittua suunnitelmaa.

Näyttää siltä, että aktiivisimpia jakamaan osaamistaan muiden opettajien kanssa olivat lehtorit (kuvio 25). Siitä huolimatta heistäkin lähes puolet (46 %) jakoi osaamistaan vain korkeintaan viidelle opettajalle, ja lehtoreista 8 % ei jakanut uutta oppimaansa tietoa kenenkään kanssa.

Myös tuntiopettajien kohdalla painottui osaamisen jakaminen vain harvoille (kuvio 25). Melkein kaksi kolmesta (63 %) päätoimisesta tuntiopettajasta jakoi koulutustilaisuuksissa oppimaansa vain muutaman, korkeintaan viiden opettajan kanssa. Tilanteeseen saattoi vaikuttaa se, että tuntiopettajat olivat usein nuorempina ja kokemattomampina, arempia osaamisensa jakamiseen kokeneemmille opettajille. Lisäksi tun-

tiopettajien opetusalueet ja näin ollen myös kouluttautumisvalintojen suuntautuminen saattoivat keskittyä kokeneemmille opettajille jo tuttuihin osaamisalueisiin. Tuntiopettajat olivat kuitenkin selvästi verkostoituneempia uuden tiedon jakamisessa kuin päivittäisessä yhteistyössä. Tämä liittyy heidän muita yleisempään työelämäyhteistyöhönsä sekä aktiivisuuteensa omien jatkotutkintojensa suorittamisessa.

9.5.6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Terveysalan tulosalueen sisäinen verkottuminen ja opettajien vuorovaikutusaktiivisuus olivat samaa suuruusluokkaa muiden vastaavien organisaatioiden kanssa. Esimerkiksi Palonen ja Lehtinen (2001) ovat saaneet samansuuntaisia tunnuslukuja tutkiessaan yliopistojen professoreiden yhteistyötä ja keskinäistä tiedon vaihtoa.

Tiimityöskentely nähtiin ensisijaisesti sellaisena, että se edellytti kaikkien tiimin jäsenten läsnäoloa samanaikaisesti. Tällöin on ymmärrettävää, että suureen määrään tiimejä kuuluvat opettajat kokivat sitomattoman työaikansa olleen liian vähäistä. Liian moniin tiimeihin kuuluminen estää opettajaa suunnittelemasta vapaasti oman, sitomattomaksi tarkoitetun työaikansa käyttöä ja näin ollen se saattaa myös olla innovatiivisen kehittämisen este. Kuten mm. Huhtala ja Parzefall (2006) ja Seppälä (2006) toteavat, tällöin voi myös osaamisen kehittyminen organisaatiossa vaarantua.

Siitä huolimatta, että Terveystalon opettajat pitivät keskinäistä yhteistyötään vahvana ja tärkeänä, he arvostivat myös mahdollisuutta työskennellä itsenäisesti muualla kuin työpaikalla. Oikeus ja halu tehdä etätöitä ei kuitenkaan kuvastane sosiaalisten kontaktien kokemista tarpeettomina. Pikemminkin sitä pidetään virkaehtosopimuksen mukaisena etuna, mahdollisuutena joustaa työajoissa.

Työyhteisön toiminnoissa korostuu koulutuksen välinearvoisuus: asiantuntijaorganisaatiossa henkilöillä on omat tehtävänsä ja vastualueensa pätevyydestä riippuen. Lisä- ja täydennyskoulutus, sen perustelut ja tietojen soveltaminen ilmenevät työpaikalla mm. asiantuntijuuden ja mielipiteiden vaihtona työtehtäviä toteutettaessa. Työtehtäviin liittyvien yhteydenottojen määrä sekä koko verkoston laajuus ja luonne saattavat vaihdella huomattavasti asiasta ja ajankohdasta riippuen.

Lehtonen (2002, 177–179) on tutkiessaan organisaation osaamisen strategista hallintaa määritellyt organisaation osaamisen ulottuvuudet keskenään jatkuvassa, dynaamisessa vuorovaikutuksessa oleviksi perustekijöiksi. Hän kuvaa sosiaalisen pääoman vaikuttavan ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja sekä sosiaalisen että ammatillisen osaamisen vahvistavan organisaation kollektiivista osaamista. Käsillä olevan tutkimuksen tulokset vahvistivat Lehtosen kuvaamaa mallia, mutta täydentyneenä. Sosiaalisen pääoman merkitys ja yhteys ammatillisen osaamisen kehittämisen suuntaamisessa on erittäin selvä; kuitenkin myös ammatillinen osaaminen ohjaa sosiaalisen

pääoman vahvistumista opettajien yhteisöllisyyden ja esimerkiksi samoja oppisisältöjä opettavien opettajien uudenlaisten yhteistyömuotojen ja tiimiytymisen kehittyessä.

Tutkimuksen tuloksena ilmennyt tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneiden aktiivisuuden puute uuden tiedon jakamisessa on yllättävää, sillä heidän voisi olettaa olevan erityisen merkittäviä uuden tiedon levittäjiä. Syitä tähän voi vain arvailla: keskittyvätkö tutkijakoulutetut muita useammin itsenäisiin toimintoihin, mikä puolestaan eriyttää heidät muusta yhteisöstä? Esiin nousee myös kysymys, johtaako tieteellisten jatkotutkintojen suorittaminen opettajan asettumiseen muun työyhteisön yläpuolelle! Toisaalta voi olla jopa niin, että yliopistollisia jatkotutkintoja suorittavat nimenomaan sellaiset opettajat, jotka pyrkivät vetäytymään työyhteisön sisäisestä yhteistoiminnasta. Myös näkemys yliopettajien erilaisesta työnkuvasta vahvistui tulosten perusteella: itsenäinen projekti- ja tutkimustyö ei välttämättä edellytä tiheää yhteydenpitoa muiden opettajien kanssa. Samalla tosin yksilölliset erot olivat suuria. Tärkeää olisi kuitenkin huolehtia osaamisen leviämisestä. Yliopettajien osaaminen ei saatujen tulosten perusteella leviä ”luonnollisella” tavalla työyhteisössä eikä näin ollen koidu yhteisön osaamispääomaa vahvistavaksi.

Tulosalueen sisäinen organisoituminen ohjasi jonkin verran opettajien kouluttautumisvalintoja. Kuten teoriakehyksessä Nonakaan ja Takeuchiin (1995) viitaten todettiin, organisaation osaamisen kehittämisessä olisi panostettava erityisesti työryhmien kehittämiseen. Koulutusohjelmakombinaatioita voidaan pitää tietynlaisina työryhminä. Keskinäisen kanssakäymisen aktiivisuus korostuu ”lähipiirissä”, oman koulutusohjelmaryppään sisällä. Tulosalueen sisäiset moniammatilliset hankkeet olivat lisääntymässä ja toteutuneiden hankkeiden puitteissa järjestetyt koulutukset yhdistivät eri koulutusohjelmakombinaatioiden opettajia.

Koulutusohjelmakombinaatioiden tarkastelussa näkyi niiden sisäisen toimintakulttuurin erilaisuus osaamisen jakamisessakin: BRASU koostuu kolmesta erillisestä koulutusohjelmasta, joiden kunkin substanssialue on hyvin eriytynyttä. Siksi koulutustiedon levittäminen suurille opettajaryhmille ei liene ollut tarkoituksenmukaistakaan. SALO on tiivis yhteisö, opetusalueet paljolti yhteisiä ja opettajien keskinäinen kanssakäyminen jo fyysisen läheisyydenkin vuoksi on tiivistä. Epävirallinen osaamisen vaihto mahdollistuu esimerkiksi yhteisessä kahvihuoneessa. EHOIKO:n opettajakunta hajautuu suuressa kiinteistössä Turun toimipisteessä, eikä luontevaa epävirallista osaamisen jakamista synny. Lisäksi pyrkimys rajoittaa liiallista ”kokoustaamista” on saattanut ohjata toimintaa siihen, että opitut asiat jäävät pelkästään omaan tietoon tai niistä kerrotaan vain huonetoverille. Kuitenkin tiimimäinen työskentelytapa mahdollistaa tiedon jakamisen melko suurissakin joukoissa, erityisesti silloin kun kyse on nimenomaan ko. tiimin yhteisestä tehtäväalueesta. (vrt. Nenonen 2005)

Toimipisteiden selkeä erottuminen toisistaan verkostoaktiivisuuden osalta osoittaa, että modernin sähköisen vuorovaikutuksen helppoudesta huolimatta fyysinen läheisyys lisää tiedonjakamista. Sama ilmiö tuli esiin ammattikorkeakoulujen välisen kv-verkoston tutkimuksessa (Hautala & Kantola 2007, 23–26). Tähän lienee vaikuttanut keskinäinen tuttuus ja vakiintuneet toimintatavat, mitkä ovat omiaan lisäämään myös luottamusta ”naapureita” kohtaan. Tiedonjakamisessa näyttivät korostuvan mielikuvat fyysisen läheisyyden merkityksellisyydestä. Myös Toiviainen (2005), tutkiessaan pienyritysten muodostaman verkoston keskinäistä oppimista, korosti eri yhteisöjen keskinäisen luottamuksen ja yhteistoiminnallisen rakenteen merkitystä osaamisen jakamiselle. Lisäksi on todettu, että sekä yksilölliset että yhteisölliset ja rakenteelliset tekijät vaikuttavat merkittävästi osaamisen jakamiseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja sosiaalisiin verkostoihin. Tällaisia tekijöitä ovat mm. työyhteisön kommunikointitavat ja sisäiset ystävyysuhteet. Sosiaalisten verkostojen roolia tulisikin hyödyntää oppivaa yhteisöä kehitettäessä. (Cho, Gay, Davidson & Ingraffea 2005; Tuomi & Vanhala 2005.)

Organisaation työntekijöiden tiedon ja osaamisen jakamishalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon, koska osaamisen jakaminen on olennaista oppimiselle. Tutkimustulokset ovat pääosin hyvin samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tiedon jakamisen turvaamiseksi voidaan määritellä organisaatiosta riippumatta samantyyppisiä toimintamalleja: koko organisaatio tulee sitouttaa yhteisesti määriteltyihin oppimistavoitteisiin ja johtamisen tulee olla osaamisen jakamiseen motivoivaa ja siihen esimerkkejä antavaa. Kaikille yhteisön jäsenille tulee tarjota mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa sekä varmistaa osaamisen vaihdannalle avoin työilmapiiri. (Esim. Deroian 2002; Laakkonen 2003, 273–284; Reich & Kaarst-Brown 2003; Hsu 2006; Chermack ym. 2006.)

Sosiaalisilla suhteilla näytti havaintojen perusteella olevan jonkin verran yhteyksiä opettajien kouluttautumiseen. Ei kuitenkaan voi tehdä sellaista johtopäätöstä, että kouluttautumisen perusteena olisi ollut ensisijaisesti sosiaalinen tekijä. Opettajan opetusalue ohjaa näitä kouluttautumisvalintoja. Luottamus siihen, että oma asiantuntijuus voisi vahvistua välillisesti toisen opettajan koulutukseen osallistumisen jälkeen saatuna informaationa, raporteina ja palautteina, ei vaikuta vahvalta.

Yhdessä kouluttautuminen voi kuitenkin edistää sosiaalista yhteenkuuluvaisuutta ja yhteistyötä opettajien välillä. Näin ollen ei ainakaan aina ole perusteltua rajoittaa opettajien osallistumista samoihin koulutuksiin. Aika- ja taloudellisten resurssien säästämiseksi on kuitenkin mahdollista kehittää osaamisen jakamismallia suunnitelmalla koulutuksiin osallistuminen opettajien osaamis-, vastuu- ja mielenkiintolähtökohdista. Koulutuksiin osallistuneet opettajat voivat jakaa oppimaansa organisoidusti ja suunnitelmallisesti ja vahvistaa näin opettajakunnan kollektiivista osaamista. (Vrt. esim. Davenport & Prusak 1998; Viitala 2003, 49.)

Tiimeissä työskentely ei näytä toimineen työyhteisön kollektiivista osaamista edistävästi. Opettajan tiimien lukumäärä korreloi kyllä sekä uuden tiedon jakamisaktiivisuuden että erityisesti neuvojen antamisen kanssa (taulukko 9). Kuitenkaan lukuisiin tiimeihin kuuluneet opettajat eivät aktiivisesti jakaneet uutta oppimaansa muiden tiimien jäsenten kanssa, pikemminkin päinvastoin. Onkin pohdittava tiimityöskentelyn hyötyjä; onko opettajien sitoutuneisuus toisiinsa ja yhdessä työskentelyn lisääntyminen tekijä, joka jatkossa sitoo liikaa. Jos opettajalle ei mahdollistu itsenäisen ajattelun vapaus ja omien ratkaisujen kriittinen arviointi ja reflektointi, saattaa itsenäinen osaamisen vahvistamisen tarve jäädä taka-alalle. Opettaja saattaa alitajuisesti luottaa siihen, että toiset huolehtivat tiedon ja osaamisen ajantasaisuudesta.

Kaikki opettajat pitivät tiimityöskentelyä tärkeänä. Tiimi- ja ryhmätyöskentelyn ollessa joka tapauksessa vallitseva toimintamalli, on tärkeää ottaa huomioon, että organisaation jäsenillä pitää olla myös mahdollisuus omaan ajatteluun ja ideointiin sekä rutiinitehtävien hoitoon ilman liiallista aikapainetta (ks. esim. Seppälä 2006; Huhtala & Parzefall 2006). Riittävä vapaus ja sitomattomuus ovat uuden tiedon luomiselle välttämättömiä.

Keskeiseksi johtopäätökseksi tutkimuksessa nousi se, että isossa organisaatiossa erilaisten sisäisen toimintakulttuurien hajautumista ei kokonaan voitane estää. Vaikka yhteinen koulutusala sitoo toimintaa ja sitä ohjaavia ratkaisuja yhteen, on kaikkien tarkastelukulmien – koulutusohjelmaryväs, opettajan suorittama tutkinto ja opettajan virka-asema – mukaan havaittavissa toiminnallisia eroja ryhmien kesken. Merkittävin organisaation osaamisen ja oppimisen näkökulmasta muodostunut ”alakulttuuri” näyttää olevan tutkijakoulutettujen opettajien ryhmässä.

Tohtorin tai lisensiaatin tutkinnon suorittaneet opettajat, joista suurin osa oli yliopettajia, olivat kautta linjan vähemmän keskeisiä tulosalueen vuorovaikutusverkostoissa, kuin tehtäväkuvausten ja vastuumäärittelyjen perusteella voisi olettaa. Toisaalta voi olla niin, että heiltä ei erityistehtäviltään liikene aikaa vuorovaikutukseen muiden opettajien kanssa, mutta toisaalta saattaa olla kyse jonkinasteisen ”akateemisen alakulttuurin” kehittymisestä. Nämä selitykset kietoutuvat keskenään yhteen siten, että on vaikea arvioida, kumpi johtaa kumpaan. Toisaalta tutkijakoulutettujen opettajien keskinäinen yhteydenpitokaan ei ole kovin tiivistä, joten alakulttuurista puhuminen lienee hieman liian kärjistynyt. Toimintamalli näyttää kuitenkin varsin samantyyppiseltä kuin yliopistoissa: professoritaso omaa runsaasti verkostoja oman organisaation ulkopuolelle, mutta sisäiset verkostot eivät välttämättä toimi yhtenä kiinteästi. Ammattikorkeakoulujen academic drift säilynee tulevaisuudessakin melko vahvana, johon keskeisille toimijoille ja kehittäjille määritellystä tieteellisen meritoitumisen vaatimuksesta.

9.6 ORGANISAATIOKULTTUURIN KEHITTYMINEN JA TYÖHYVINVOINNIN LISÄÄNTYMINEN OSAAMISTA JOHTAMALLA

Asiantuntijaorganisaatiot koostuvat asiantuntijoista, jotka edellyttävät vapautta, valtaa ja vastuuta kehittyäkseen ja kehittääkseen. Osaamiselta edellytetään samanaikaisesti laaja-alaisuutta, joustavuutta ja joskus hyvinkin kapeaa erikoisosaamista. Organisaatiossa on kyettävä näkemään tulevaisuuden haasteet ja visioimaan tulevaisuuteen uskoen. Strategiat ja toiminnan tavoitteet määritellään esimiesten johdolla yhteistyössä työyhteisön henkilöstön ja jopa ulkoisten sidosryhmien kanssa. Tässä työssä vahvistetaan yhteishenkeä ja keskinäistä luottamusta mm. antamalla riittävä ja oikeaa informaatiota, panostamalla hyviin yhteistyösuhteisiin, toimimalla oikeudenmukaisesti ja mahdollistamalla "uusille kyvyille" tilaisuuksia osoittaa osaamisensa. Uudistuvan opettajuuden vaatimus koskee tietenkin myös pitkäaikaisia työyhteisön jäseniä ja mahdollisuus kehittyä esimerkiksi kouluttautumalla on tarjottava kaikille. (Kotter 1990, 169; Salo & Sten 1995; Ruohotie 2005; Sonninen 2005; Antila 2006, 52–57; Brookes, Morton, Dainty & Burns 2006.)

Osaamista, organisaatiokulttuuria ja työhyvinvointia lähestytään tässä luvussa osassa I esitetyn teoreettisen tarkastelun pohjalta. Osaaminen, sen kehittämismahdollisuudet ja sen johtaminen liittyvät olennaisena osana työhyvinvoinnin kokemiseen työyhteisössä ja edelleen toiminnan tuottavuuteen. Osaamispääoman vahvistaminen vaikuttaa sekä yhteisöllisyyteen että koulutuksen laatuun.

Terveysalan tulosalueen opettajien vuoden 2005 työaika-suunnitelmiin oli osoitettu ammatilliseen kehittymiseen perusresurssina 80 h vuodessa. Perustelluista syistä, esimerkiksi jos opettaja määrättiin osallistumaan laajaan ja paljon aikaresurssia vaativaan koulutukseen, voitiin perusresurssin päälle osoittaa erikseen arvioitu tuntimäärä. Koulutuksen taloudellisten voimavarojen niukkuudesta johtui, että opettajia ohjattiin tekemään valintaa ja priorisoimaan omia kouluttautumistarpeitaan siten, että 80 h vuotuinen aikaresurssi olisi riittävä. Kouluttautumistalintojen tulisi ohjautua henkilökohtaisen osaamisen kehittämistarpeen lisäksi tiimien ja työryhmien sekä tulosalueen kokonaisosaamisen kehittämistarpeista, jotka on kirjattu tulosalueen strategiaan ja sen perustalle laadittuun toimintasuunnitelmaan.

Tasapainotettu tulokortti, BSC -mittaristo, on käytössä laajasti hyvin erilaisia organisaatioissa. Sen merkitys on ensisijaisesti strategian jäsentäminen. Esimiesten tehtävänä on huolehtia, että jokainen yhteisön jäsen tietää, mitkä ovat organisaation tavoitteet ja kehittämisen painopisteet sekä mikä on kunkin rooli yhteisöllisessä kehittämisessä. Balanced Scorecard ei itsessään lisää organisaation tuloksellisuutta tai hyvinvointia. Tarvitaan järjestelmä sen toimeenpanoon ja perehdytystä sen tulkintaan. (Mooraj, Oyon & Hostettler 1999; Toivanen 2001, 124–125.)

Väistämättömät muutokset, uudistukset, vaatimukset ja odotukset aiheuttavat herkästi työyhteisöissä jännitteitä, jopa pelkoa ja ahdistusta. Muutokset koetaan usein ensisijaisesti uhkana, ei mahdollisuutena. Johtamisen – niin johtajan kuin lähiesimiesten – ja johtamiskulttuurin tehtävänä onkin huolehtia siitä, että ongelmiin tartutaan avoimesti ja kehitetään yhteisvoimin toimintamalleja, joilla ratkaisut työhyvinvoinnin ylläpitämiseen löytyvät (vrt. Nikander 2004). Koska tällaiset muutosprosessit eivät koskaan lopu – asiat eivät siinä mielessä tule "valmiiksi" – tarvitaan johtajaa linjojen luomiseen, visiointiin, strategiksi ja operaattoriksi, siis myös ohjailemaan organisaatiokulttuurin kehittymistä (vrt. Hämäläinen ym. 2002, 132–136). Tässä yhteydessä hyvä johtaja ottaa aina keskeisesti huomioon työyhteisön henkilöstön hyvinvoinnin. (McLagan 2002; Schnell 2005.) Muutokset ilman perustelua ja yhteisesti sovittua linjaa johtavat henkilöstön väsymiseen ja työn mielekkyyden kokemisen heikkenemiseen.

Työyhteisön hyvinvointi voidaan nähdä henkilöstön hyvinvoinnin ja tuottavuuden summana. Henkilöstön mahdollisuus kouluttautumiseen on yksi hyvinvoivan työyhteisön perusedellytys ja välttämätöntä tuottavuudelle. Koska hyvätkään strategiat ja toimintasuunnitelmat eivät sellaisenaan riitä ohjailemaan kouluttautumisen valintoja, tarvitaan esimiehiä johtamaan myös organisaation oppimista ja osaamispääoman kasvun suuntaa. Samalla kehitetään myös organisaation kulttuuria. Johtamista on tällöin tarkasteltava paljon syvällisempänä ilmiönä kuin työilmapiiriä tai toiminta-ajatusta, visioita ja strategioita. Organisaatiolla on kulttuurinsa, haluttiinpa sitä tai ei, ja se vaikuttaa kaikkeen työyhteisössä. Kun ongelmia ilmenee, johtajan on puututtava niihin ja pyrittävä löytämään juuri ne seikat, jotka ovat olennaisia. Ne ovat usein näkymättömiä, pintaa syvemmällä. Näihin "täsmäkohteisiin" keskittymällä voidaan tehokkaimmin vaikuttaa ongelman ratkaisuun. Jos lähdetään myllertämään koko organisaatiokulttuuria auki, tulos on mahdollisesti jopa ongelmia lisäävä. (Schein 1991, 321–324; Teikari 2001, 3; Mäntylä 2002; Hussi 2005.)

Postmodernin johtamisen haasteet ovat vuorovaikutteisuuden vahvistumisessa, itenäisessä päätöksenteossa organisaation eri tasoilla ja johtamisen siirtymisessä ruohonjuuritasolle, eli jokainen johtaa itseään ja työskentelymuodot ovat ryhmämäisiä, tiimiytyneitä. (Teikari 2001, 11–12; Nikander 2004.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimiehiä ja johtamista ei tarvittaisi. "Itseään johtava", ajelehtiva organisaatio ajautuu ennen pitkää kaaokseen. Organisaation osaaminen ja sen kehittäminen voidaan myös nähdä yhteiseksi kollektiivisen osaamisen intressiksi, ei organisaation tai tiimien jäsenten henkilökohtaisiin tavoitteisiin perustuvaksi – ainakaan yksinomaan. (Ks. myös Mäntylä 2002, 221–224.)

Henkilöstön arvo organisaation elinvoimaisuuden ylläpitämisessä on 2000-luvun edetessä noussut jatkuvasti merkittävämmäksi. Uhkaava työvoimapula yhdistettynä korkean asiantuntijuuden vaatimukseen asettaa henkilöstöstrategioille ja osaamispääoman kehittämiselle suuren haasteen. On jatkuvasti opittava uutta, sekä yksilö- että

organisaatiotasolla. Oppiminen on aina muutosta ja organisaatioissa sitä on myös johdettava. Kun muutosjohtamisen tavoitteena on varmistaa muutoksella haettavien hyötyjen toteutuminen nopeasti ja pysyvästi, riskit ja kustannukset minimoiden, tulee aina kuitenkin muistaa muutoksen seuraukset organisaatioissa työskenteleville. Esi- miehen tulee toimia muutosprosesseissa muutoksen tukijana huolehtien henkilöstön persoonallisista jaksamisesta ja ”perässä pysymisestä” liittyvistä asioista. Asiantuntija- tehtäviin kouluttavan organisaation kohdalla ei edes riitä tämä, vaan kouluttajien on oltava visionäärejä, ”aikaansa edellä”. Heidän on kyettävä tukemaan opiskelijoita sel- laisten valmiuksien kehittämisessä, että näillä on mahdollisuus tulevassa työssään joustavasti uutta oppien siirtä tehtävästä toiseen, tarttua erilaisiin haasteisiin. Tämä edellyttää kaikilta asiantuntijaorganisaation jäseniltä vastuuta ja myös riittävää vapa- utta. (vrt. esim. Manka 1999, Juuti 2001.)

Turun ammattikorkeakoulun Terveysalan tulosalueen opettajille tehdyssä kyselyssä korostui tulosalueen sisäisen keskinäisen yhteistoiminnan ja verkostoaktiiviteetin ar- viointi (liite 3, muuttajat 1–4). Opettajat kiinnittivät kuitenkin vastauksiin liitetyissä kommentteissaan huomiota siihen, että yhteistyö muiden ammattiryhmien ja tulos- alueen ulkopuolisten tahojen kanssa on myös tärkeää. Työyhteisössä korostuu siis uudenlainen oppimisympäristöajattelu, jossa yhteistyötä tehdään yli hallinnollisten rajojen ja myös muut kuin opettajat ovat osallisia koulutusprosessiin ja organisaation oppimiseen. Osaamisen jakamista työyhteisön sisäisissä verkostoissa voidaan tutki- mustulosten perusteella pitää hyväksi koettuna toimintamallina, erityisesti uusien pedagogisten ratkaisujen sisäajossa ja uudenlaisten ideoiden toimeenpanossa. Tie- don ja osaamisen leviämistä ei kuitenkaan tapahdu riittävästi ilman sitä ohjaavaa stra- tegista suunnitelmaa.

Vakiintuneet toimintatavat ja organisaatiokulttuuriset tekijät nousivat tutkimustulok- sissa selvästi esiin. Salon toimipisteessä päivittäinen kanssakäyminen ilmeni ilman kirjattua toimintaohjetta tai suunnitelmaa Turun toimipistettä selvästi tiheämpänä. Tämä selittyy, paitsi opettajien läheisemmästä sijoittelusta työhuoneisiin ja pienem- mässä opettajien lukumäärästä, myös perinteestä ja toimintakulttuurista nousevasta työskentelytavasta. Päivittäistenkin asioiden luonteva käsittely yhdessä mahdollistuu pienemmässä joukossa erityisesti silloin, kun koulutustehtävä on kaikille yhteinen. Salon toimipisteessä on terveysalalla vain sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulu- tusta, ja näin ollen kaikki koulutuksen kehittämiseen ja toteutukseen liittyvät asiat ovat kaikille opettajille yhteisiä.

Tutkimustulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että koko tulosalueen mittakaa- vassa osaamisen jakaminen ei ole koulutusohjelmien kulttuureissa elävää – halutaan ITSE osallistua ja saada suoraan aiheeseen kuuluva tieto. Tämä henkilökohtaisen osallistumisen vaatimus on haastava taloudellisesta näkökulmasta. Kuitenkin yhdessä työskenteleminen ja yhteisöllisyys tulosalueen toiminnassa ovat jatkuvasti lisäänty- neet. Vaikka tätä pidettiin periaatteessa hyvänä kehityksenä, arvostelua kohdistui

erityisesti vapaan työajan vähyteen. Moniin tiimeihin kuuluneet opettajat kokivat ongelmaksi itsenäisyyden ja toimintavapauden puuttumisen.

Organisaatiokulttuuri näyttää olevan hyvin voimakas tekijä osaamisen kehittämisessä niin yksilö-, ryhmä- kuin yhteisötahollakin. Vakiintunut ja suunnitelmallinen toimintatapa on edellytyksenä sisäisten verkostojen hyödyn maksimoinnille kollektiivisen osaamisen kehittämisessä. Strategioihin ja niihin sitoutumiseen pohjautuen on keskeistä ja tärkeää visioida tulevaisuuteen. Esimiesten tehtävänä on arvioida yksikkönsä osaamistarpeet ja strategisiin suunnitelmiin pohjautuen ohjalla henkilöstön kouluttautumista siten, että osaamispääoma on toiminnan tavoitteisiin nähden kattava. Kollektiivisen osaamisen tulee luoda hyvät edellytykset toiminnan tuottavuudelle ja työyhteisön hyvinvoinnille.

OSA IV TULOSTEN TARKASTELU JA DISKUSSIO

10 JOHTOPÄÄTÖSTEN KOKOAMINEN JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään asiantuntijayhteisön, Turun ammattikorkeakoulun terveystalon tulosalueen, osaamisen johtamisen taustatekijöitä, opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen tähtäävään kouluttautumiseen liittyviä tavoitteita ja toteutusta. Ammattikorkeakoulun opettajan työhön, sen kehittämiseen ja osaamisen vahvistamiseen suuntaamiseen vaikuttavat monitahoiset ja -tasoiset seikat (ks. kuvio 5). Opettajilta edellytetään asiantuntijuutta asiantuntijoita kouluttaessaan (ks. kuvio 6). Tutkimuksen pääpaino oli terveystalon opettajien osaamisen lähtökohdissa, tehtävän edellyttämässä osaamisessa sekä näistä nouseviin osaamistarpeisiin vastaavissa opettajien kouluttautumisvalinnoissa. Osaamisen kehittämisen tarpeet voivat opettajalla ohjautua normeihin ja sopimuksiin perustuvista ammattikorkeakoulun, tulosalueen tai koulutusohjelman strategisista painopisteistä, opetusalueen substanssista tai opetusmenetelmällisistä lähtökohdista. Lisäksi kouluttautumisen suuntaamiseen voivat vaikuttaa työyhteisölliset seikat, tiimiytyminen ja verkostoituminen sekä henkilökohtainen kiinnostus.

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa kuvattiin yhden ammattikorkeakoulun asiantuntijoista koostuvan yksialaisen tulosalueen opettajakunnan osaamisen kehittymistarpeiden määräytymistä ja kehittämis-/kehittymistoimintojen suuntautumista. Keskeisenä tarkasteltavina näkökulmina nousivat esille myös, opettajien itsensä arvioimina, ne sisällölliset, pedagogiset, strategiset ja sosiaaliset tekijät, jotka ohjasivat opettajan opetus- ja muuta toimintaa. Tutkimukseen liittyvässä kyselyssä (liite 3) kysymyksillä 1–4 kartoitettiin opettajien sisäisen verkostoitumisen määrää ja suuntautumista sekä vuorovaikutusaktiivisuutta. Kysymyksillä 5, 6, 7, 16 ja 17 selvitettiin opettajien yhteistyön intensiteettiä sekä sosiaalisen kanssakäymisen määrää ja merkitystä heidän työlleen. Kysymykset 10, 12, 13, 18, 19, 21 ja 24 kuvasivat opettajien arvioita strategioissa määriteltyjen painopisteiden ja eri ohjelmien ohjaavaa merkitystä heidän työssään. Kysymyksillä 8, 9, 11, 22, 23, 25, 26 ja 27 haettiin opettajien näkemyksiä ammattikorkeakoululle määriteltyjen tehtävien ilmenemisestä osana heidän työtään. Kysymykset työajan joustavuuden kokemisesta (5, 6, ja 15) sekä olennaiseen keskittymisen mahdollisuudesta (kysymys 10) viittaavat työtyytyväisyyteen ja -hyvinvointiin.

Henkilön rooli ja vastualueet sekä siten työtehtävät ja niiden hoitaminen määräytyvät monesti hänen asemastaan organisaatiossa ja työyhteisössä. Sen vuoksi tulosten analysoinnissa otettiin ensisijaisena jäsentelynä huomioon virkanimike (yliopettaja, lehtori, tuntiopettaja). Kuitenkin keskeisimmät taustamuuttajat opettajan osaamisen ja sen kehittämisen näkökulmasta ovat koulutustaso ja opettajan tehtävän ”lähipiiri”.

Siksi koottua aineistoa tarkasteltiin paljolti myös niiden, suoritettujen tutkinnon tai koulutusohjelmakombinaation viitekehysissä. Aineistojen tarkastelussa otettiin huomioon ammattikorkeakoulun ja terveysalan tulosalueen strategiat ja niissä määritellyt kehittämistavoitteet ja painopisteet. Muuttujat, niiden jakaumat ja muuttujien keskeiset tunnusluvut on esitetty liitteessä 3.

10.1 POHDINTOJA TUTKIMUSTULOSTEN LUOTETTAVUUDESTA

Tapaustutkimuksella pyritään monesti tutkimuksen keinoin tutkimuskohteen toiminnan kehittämiseen. Turun ammattikorkeakoulun terveysalan tulosalueen yhtenä keskeisenä strategisena painopisteenä on osaamispääoman vahvistaminen ja sen tueksi kehitettävä kollektiivisen osaamisen arviointityökalu. Tämä tutkimus antaa tietoa niistä toiminnan kehittämisen kohteista, joihin voimavaroja tulee suunnata opettajakunnan kollektiivisen osaamisen vahvistamisessa.

Yin (2003, 164–165) korostaa, että tapaustutkimuksen raportoinnissa on kyettävä objektiivisuuteen ja varmistamaan tulokset tarvittaessa eri keinoin. Vaikka tapaustutkimukseen liittyy aina paljon tulkinnallisia elementtejä, on kyettävä neutraaliin ja näyttöön perustuvaan tulosten esittämiseen. Tutkijan tulee kriittisesti arvioida omia tuloksiaan ja pystyä myös perustelemaan ratkaisunsa. Tapaustutkimuksella ei yleensä pyritäkään yleistämään tuloksia, vaan kuvaamaan analyysien tulokset tutkimuskohteen kontekstissa. Riittävä analyysitulosten perustelu, esimerkiksi päättelyketjujen kuvaaminen, on tärkeää luotettavuuden kannalta. (Yin 2003, 105–106).

Tämän Terveysalan opettajien asiantuntijuutta ja sen kehittämistä käsittelevän tutkimuksen metodi voidaan määritellä trianguloivaksi. Triangulaatio-käsite tulkitaan usein jonkin verran väärin. Sillä ei oikeastaan tarkoiteta sitä, että käytetään tutkimuksen eri vaiheissa erilaisia menetelmiä. Pikemminkin kyse on ensisijaisesti siitä, että tutkitaan samoja asioita eri metodein ja verrataan tulosten vastaavuutta. Mielenkiinnon kohteena on tällöin tulosten samankaltaisuus tai erilaisuus. Jos tulokset ovat ristiriitaisia, on tutkijan löydettävä sille selitys. Yksi tällainen selitys voi olla käytetyn mittarin laadinnan taustana olevien ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien erilaisuus. (Raunio 1999, 341–342.)

Tutkijan tietoinen maailmakäsitys, hänen tutkimuksen aihepiirin ja metodologian lähtökohdiksi omaksumansa perususkomus, paradigma, on käsite, joka on yleisesti tiivistynyt lukuisista eri merkityksistä kolmeen päämerkitykseen: metafyyminen, sosiologinen ja konstruktiiivinen paradigma. Metafyysisellä paradigmalla tarkoitetaan yleensä niitä lainalaisuuksina pidettyjä, ei-kyseenalaistettavia käsityksiä ja uskomuksia, joille tutkimus perustuu. Juuri siinä korostuvat erityisesti maailmankatsomukselliset olettamukset. Sosiologiseen paradigmaan puolestaan kuuluvat esimerkiksi käsitykset suhteellisuuksista tai arvojen merkityksistä tutkimuksessa. Konstruktiiivisessa para-

digmassa tiivistyy tavallaan muiden paradigmojen perustalle tutkimuksen toteuttamisen konkreettiset kysymykset. (Varto 1992, 27–29; Raunio 1999, 44.)

Paradigmojen käsitelmäärittelyn tarkastelussa, tämän tutkimuksen kontekstissa, nousee esiin ajatus, että tutkijan ajattelussa tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena olevan ”MITÄ”-kysymykseen vastaaminen onnistuisi parhaiten metafysisen paradigman perustalla. ”MIKSI”-kysymyksen vastauksen löytymisen ollessa ensisijaisena intressinä tutkijalla, on vallalla sosiologinen paradigma. ”MITEN”-kysymyksen vastauksen löytymisen jopa edellyttäisi konstruktivistisistä paradigmat.

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen yhdistäminen on hyvin mahdollista ja mielenkiintoista. Niiden erilaiset tietoteoreettiset lähtökohdat on kuitenkin syytä ottaa huomioon nimenomaan tutkimuksen validiteettia pohdittaessa. Merkitysten oikea ymmärtäminen on haaste ja sen pohdinta jo tutkimusprosessin alussa on erittäin tärkeää. Ellei ole suljettu pois – tai ainakin minimoitu – väärinymmärryksen mahdollisuutta, tutkimuksen validiteetti on erittäin kyseenalainen. Luotettavuuden ja pätevyyden varmistuksessa korostuu erityisesti kielen psykologinen tulkinta, mutta myös grammaattinen. Keskeistä on se, että ”jos ymmärtää sen, että ymmärtää väärin, on mahdollista alkaa ymmärtää oikein”. (Puolimatka 2002b; ks. myös Koro-Ljungberg 2005.)

Terveystieteiden opettajien koulutustutkimusvalintoja tutkittaessa tutkimusaineistoina käytettiin ensisijaisesti normaalitoiminnan osana syntyneitä koulutustutkimusraportteja vuodelta 2005 (tutkimusaineisto 2) sekä opettajien AMKOTA-koulutustutkimusraportteja (tutkimusaineisto 1). Niiden antamaa informaatiota täydennettiin kyselyllä (tutkimusaineisto 3), joka oli laadittu pilotiksi laajempaa tutkimusta ajatellen. Käytetty mittari (kyselylomake) osoittautui pääosin varsin toimivaksi ja validiksi. Vastausprosentti nousi suhteellisen korkeaksi (68 %) ja vastanneiden opettajien tulkinto-, virkanimike- ja koulutusyksikköprofiili vastasi erittäin hyvin vastaavia osuuksia koko tutkimusjoukossa. Siksi päätettiin käyttää koottua kyselyaineistoa muiden aineistojen perusteella tehtyjen johtopäätösten täydentäjänä. Myös tällä voidaan katsoa olevan tulosten luotettavuutta lisäävä vaikutus.

Tämän tutkimuksen tutkimusotteessa yhdistyvät kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät. Tutkimusaineistojen tarkastelussa pääpaino oli tulkinnoissa. Kvantifioitu aineistojen käsittely oli tarkoitettu täydentämään tehtyjä tulkintoja ja osaltaan vahvistamaan niitä tai toisaalta osoittamaan niiden heikkouksia. Tilastollisia analyysejä on käytetty melko säästeliäästi ja silloinkin kuvaamaan nimenomaan tutkimuskohteen sisäisten toimintojen keskinäisiä suhteita ja painottuneisuutta.

Tulosten tarkastelussa merkityskysymykset on pyritty ottamaan huolellisesti huomioon. Kyseenalaisia tulkintoja on pyritty välttämään ja esimerkiksi kyselyaineiston (3) analysoinnissa on jätetty päättelemättä tuloksia niiden kysymysten osalta, joiden

kohdalla on vastaajilla saattanut olla virhetulkintoja. Luokitellun raporttiaineiston (2) kohdalla on luotettavuus pyritty turvaamaan tarkalla luokitusmäärittelyllä. Lisäksi tässä tutkimuksessa pyrittiin tietoisesti välttämään subjektiivisia tulkintoja. Siitä huolimatta, että tutkija pyrkii neutraaliin rooliin toimiessaan itse tutkittavassa yhteisössä, tutkimusprosessin menetelmällinen asetelma saattaa häiriintyä tutkijan mahdollisesti tiedostamattaankin vaikuttaessa tutkittavien käyttäytymiseen, vastauksiin ja mielipiteisiin. (vrt. Kolehmainen 1997, 172.)

Tarkasteluun kytkeytyi siis tutkijan oma osallisuus kohdeorganisaatioon ja siihen liittynyt laadullinen tulkinnallinen aspekti. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 165–170.) Koska tutkimuksen tekijällä oli vastuu kohdeorganisaation kokonaistoiminnasta, asioiden tarkastelu saattoi värittyä myös havaintojen ja käytäntöjen kautta. Tämä tuotti aineistojen laadulliselle käsittelylle sekä perspektiiviä että aiheutti mahdollisia riskejä objektiiviselle tarkastelulle. Tulosten luotettavuus pyrittiin turvaamaan tiedostamalla objektiivisuusriskit ja välttämään subjektiivisia tulkintoja. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 30; Eskola & Suoranta 1998, 20–22; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 152.)

Edellä esitettyyn perustuen voidaan tutkimuksen tuloksia pitää luotettavina. Tarkkarajainen tutkimusjoukko jonka toimintaa ohjaavat yhtenäiset normit, ohjeet ja sopimukset, vastaa tutkimuskysymyksiin vain omalta osaltaan. Yleistettäviä johtopäätöksiä ei siis voi tehdä. Yin (2003, 162) määrittelee, että esimerkillisen tapaustutkimuksen tulee täyttää jokin seuraavista ehdoista:

- yksittäinen tapaus tai tapaukset ovat epätavallisia ja yleisesti kiinnostavia
- tutkittavat asiat ovat kansallisesti tärkeitä, joko teoreettisesta, poliittisesta tai käytännöllisestä näkökulmasta
- molemmat edellä mainitut ehdot täyttyvät.

Tämän tutkimuksen aihetta voidaan pitää kiinnostavana ja tärkeänä ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta. Tavoitesopimuksiin perustuva henkilöstön kehittämismallin ja siihen osoitettujen rajallisten resurssien kohdentaminen juuri tarpeellisen ja ”oikeaan” kouluttautumiseen on taloudellista ja tehokasta. Opettajien osaaminen, heidän tietojensa ja taitojensa ajantasaisuus sekä työelämän asiantuntijuustarpeeseen vastaavan koulutuksen toteuttaminen ovat erittäin merkityksellisiä koulutuksen laadun kannalta. Koulutuksen laatu puolestaan luo ainakin osan ammattikorkeakoulun maineesta ja jo käynnistyneessä kilpailussa hakijoista tällä maineella on ammattikorkeakoululle elintärkeä merkitys.

Tutkimuksessa pystyttiin opettajien asiantuntijuuden vahvistumiseen tähtääviä toimintoja tarkastelemaan vain ryhminä. Opettajien henkilökohtaisesti arvioimaa osaamista ja siihen mahdollisesti vastaavia kouluttautumisvalintoja ei voitu aineiston perusteella yhdistää. Jatkossa olisikin mielenkiintoista opettajien kouluttautumis suunnitelmien laatimisen pohjaksi tehdä kartoitus siitä, miten opettajat henkilökohtaisella

tasolla pyrkivät vahvistamaan asiantuntijuuttaan heikommiksi arvioimillaan osaamisalueilla.

10.2 TAVOITTEENA KOLLEKTIIVINEN OSAAMINEN JA TYÖHYVINVOINTI

Työtehtävän edellyttämä osaaminen on erittäin merkittävää työhyvinvoinnin kannalta. Päätös koulutukseen hakeutumisesta voi lähteä henkilöstä itsestään, työorganisaatiosta tai työyhteisöstä, tai siihen voivat vaikuttaa nämä kaikki tekijät. Työyhteisön verkostot (verkottuminen) osaamisen ja työssä suoriutumisen osatekijänä ja koulutukseen hakeutumisen perusteluina voivat ohjata mm. työpaikan toimesta järjestettävän koulutuksen sisältöjä ja työvoimavarojen kehittämistavoitteita. Koulutukseen hakeutumista saattaa motivoida osaamisessa ilmenevä subjektiivinen tai objektiivinen vaje tai tarve osaamisen päivittämiseen. Opettajan koulutustason nousu voi vaikuttaa välinearvoisesti osaamiseen ja sitä kautta työssä suoriutumiseen tai itseisarvoisesti suoraan työssä suoriutumiseen. Jälkimmäisessä tapauksessa kyse on mm. koulutuksen arvostamisesta sekä työyhteisön koulutuspolitiikan oikeudenmukaisuuden kokemisesta. On myös tärkeää ottaa huomioon se, että kouluttautuminen ja sen myötä asiantuntijuuden lisääntyminen organisaatiossa eivät välttämättä suoranaisesti siirry osaamispääomana hyödynnettäväksi. Se edellyttää rakenteita ja mekanismeja, joiden avulla tuottavuuden kasvua voidaan osaamisella tukea. (Ylöstalo 1999, 134–135; Brookes ym. 2006: kuvio 6.)

Terveysalan tulosalueen opettajakunta on erittäin kouluttautumismyönteinen ja -halukas. Motivaatio oman osaamisen ja tietojen ajantasaisena pitämiseen on ilmeinen. Tämän tutkimuksen mukaan täydennys ja lisäkoulutukseen hakeuduttiin usein jopa aktiivisemmin, kuin mitä oli voitu työnantajan taholta resursoida. (Vrt. Polo 2003.) Opettajat käyttivät melko paljon omaa aikaansa ja rahaakin kouluttautumisiin. Myös tutkintotavoitteinen kouluttautuminen toteutettiin usein täyden päivätyön ohessa, ilman erillistä resurssia. Tällöin ensisijaisena lähtökohtana oli henkilökohtainen motivaatio. Tästä huolimatta opettaja tuo työyhteisöön oman osaamisensa ja myös jakaa sitä, edistäen näin myös kollektiivista osaamista yhteisössään. Opettajat lienevät nähneet koulutuksiin osallistumisensa myös tärkeänä ”tuuletuksena”, osaamisensa varmistajana, jolla on työhyvinvointia edistävä merkitys.

Lipman-Blumen ja Leavitt (2000) tarkastelevat organisaatioiden tuloksellista toimintaa kuvatessaan ns. kuumia ryhmiä. Kuumat ryhmät voivat syntyä itsestään jonkun tietyn tehtävän ympärille tai yksinkertaisesti jonkun innovatiivisen ajatuksen eteenpäin viemisestä kiinnostuneiden henkilöiden toimintatavaksi. Ryhmiä ei ole asetettu eikä niillä ole asemaa organisaatorakenteessa. Niiden toiminta on kuitenkin ehdottomasti mielekästä ja ne eivät ole organisaation sisäisiä kapinaryhmiä. Olennaista kuumille ryhmille on päämäärätietoisuus, sitoutuminen sovittuun tehtävään ja se, että kaikki ryhmän jäsenet toimivat yksilöinä, mutta tiukasti yhteisen tavoitteen

suuntaan. Tuloksellisuuden edellytys on vapaus ja intohimoinen suhtautuminen tehtävään.

Terveysalan tulosalueella syntyy ajoittain kuumien ryhmien tyyppistä aktiviteettia. Opettajakunta on innovatiivinen ja virallisen organisaation rinnalle kehittyä helposti epävirallista, mutta toiminnan tavoitteiden näkökulmasta perusteltua toimintaa. Aiheesta kiinnostuneet opettajat hakeutuvat yhteen idearühkeksi ja olisivat valmiita lähtemään viemään ideaansa eteenpäin. Ideoiden toimeenpanon esteeksi nousevat koulutusorganisaation jäykät rakenteet ja resurssikysymykset. Resurssina tulee tarkastella sekä taloudellisia reunaehtoja ja mahdollisuuksia että henkilöstövoimavaroja. Kun vuosibudjetti joudutaan lähes kokonaan suunnittelemaan perustehtävän toteuttamiseen, ei spontaanisti syntyneille innovaatioille ja kehittämishankkeille aina löydy toimintaedellytyksiä. Innostuneet ja toiminnan käynnistäneet sosiaaliset ryhmittymät joutuvat siis usein pettymään, kun aika- ja muuta resurssia ei ole osoitettavissa. Tämä pettymys saattaa ilmetä uupumisena ja innovatiivista ajattelua latistavana. Olisikin syytä löytää myös jäykällä koulutussektorilla keinoja joustavaan toimintaan. Koulutuksen ydinsisältöjen määrittely on jo alkua sille, että voitaisiin varata resursseja välttämättömiin toimintoihin siten, että niitä jäisi vielä käytettäväksi innovatiiviseen kehittämiseen, esimerkiksi kuumien ryhmien toimintaan.

Organisaation sisäinen rakenne ja sosiaalinen verkostoituminen olivat yhtenä tämän tutkimuksen mielenkiinnon aiheena. Niitä tarkasteltiin osaamispääoman rakentamiseen ja kehittämiseen liittyen. Ajatuksena oli pyrkiä löytämään keinoja ja vastauksia tilanteisiin, jossa organisaatiolle on asetettu toiminnallisia tavoitteita, ja ne pitäisi saavuttaa. Siksi on syytä palata arvioimaan osaamisen ”ohjausmallia”, eli millaisia keinoja esimiesasemassa toimivalla on varmistaa osaamistavoitteiden saavuttaminen asian- tuntijaorganisaatiossa? Tutkimuksessa ilmenee strateginen osaamisen johtamisen näkökulma siten, että mielenkiinnon kohteena olivat koulutustarpeen syntyminen, tulosalueen osaamispääoman kasvuun vaikuttavat tekijät ja yhteisön sisäisen sosiaalisen verkostoitumisen vaikutus kollektiiviseen osaamiseen. Tarkastelu kytkeytyi johtamiseen ja esimiestyöhön siten, että etsittiin yksilöllisiin valintoihin vaikuttavia mekanismeja henkilökohtaisen kehittymisen suuntaamisessa. Samalla pyrittiin hahmottelemaan keinoja, joilla esimiehet voivat ohjailla kouluttautumisen- ja kehittymistoimintoja kollektiivisen osaamispääoman vahvistamiseksi, strategiassa määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesti. (Vrt. Deroian 2001; Beer ym. 2005; Brookes ym. 2006; Ni 2006.)

Koska osaamisen tai osaamisvajeiden epätasaisen kertymän selville saaminen on välttämätöntä, jotta kouluttautumispäätöksiä voidaan ohjailla oikein, keskeiseksi keinoksi nousee *osaamisen arviointimittarin* kehittäminen. Markkinoilla on useita mittareita sekä yksilöiden että organisaatioiden kollektiivisen osaamisen arviointiin, mutta on oletettavaa, että itse kehitelty, juuri omaan toimintaympäristöön soveltuva mittari antaa parhaan tiedon. Tällaisessa omassa mittarissa voidaan ottaa parhaiten huomi-

oon omat osaamisen ja kehittymisen strategiset painopisteet ja toimintakulttuurin ominaispiirteet (vrt. Martinez-Torres 2006).

Arviointimittarin avulla koottujen osaamiskartoitusten pohjalta voidaan tehdä *tulosalueelle, koulutusohjelmille, tiimeille ja opettajille kullekin kouluttautumissuunnitelmat (osaamisen tavoiteohjelma)*. Kukin mainittu yksikkö voi itse määritellä tavan, jolla ne vastaavat, myönnettyjen resurssien puitteissa, strategisten tavoitteiden mukaiseen kouluttautumistarpeeseen. Osaamisvajeiden tunnistaminen sekä kehittämistoimintojen painotukset ja toteutus niiden kattamiseksi saattaisivat osaltaan kompensoida resurssien niukkuudesta johtuvia uudistusmahdollisuuksien puutteita. Olemassa olevan osaamisen oikea kohdentaminen keskeisimpiin kehittämistoimintoihin on aikaa ja voimavaroja säästävää. Samalla tarjoutuu mahdollisuus laajentaa osaajien joukkoa uudentyyppisillä ryhmäytymis- ja tiimiratkaisuilla.

Koulutukseen ositettujen resurssien niukkuus lienee pysyvä. Tämä on useiden tutkimusten mukaan työhyvinvointia uhkaava tekijä (vrt. esim. Saaraneen ym. 2006). Systemaattisin ja strategioihin perustuvin johtamisenettelyin tulisi ohjata yksilöiden ja organisaation osaamisen kehittämistä tiukasti linkitettyinä perustehtäviin. Kouluttautumiseen suunnitellun resurssin käyttöä voi ohjata esimerkiksi siten, että henkilökohtainen osallistuminen koulutuksiin hyväksytään vain harvoille ja heille osoitetaan resurssia jakaa oppimansa muiden kanssa koulutuksen jälkeen. Työyhteisön muille jäsenille olisi myös osoitettu aikaresurssia ko. tilaisuuksiin osallistumiseen, mutta samanaikaisesti voidaan säästää kouluttautumisen oheiskustannuksissa. Nämähän muodostavat usein paljon suuremman osan koulutuskokonaisuuden kustannuksista kuin itse koulutus. Toimintamallilla voidaan vahvistaa yhteisön sisäistä verkostoitumista, moniammatillista ja ylialaista yhteistyötä sekä *kehittää osaamisen jakamismalli osaamisen johtamisen työvälineeksi*. Talousosaamisen vahvistaminen, erityisesti yhdistyneenä visiointikyvyn kehittämiseen, saattaisi parantaa organisaation toimintaedellytyksiä innovatiivisuuden lisääntymisenä ja toiminnan tehostumisena.

Moniammatillisen yhteistyön lisääminen edellyttää selkeää tehtävänmäärittelyä ja ohjastamista koulutusohjelmakombinaatorajat ylittäviin yhteistyömalleihin. Yksilöittäin tarkastellut osaamiskartoitukset ja opettajien kompetenssimäärittelyt voivat selvittää kollektiivista osaamispääomaa ja ohjastaa sen kehittämistä. Näin erityisesti silloin, kun se tapahtuu yli koulutusohjelma- ja toimipisterajojen, sekä kun ne otetaan tehokkaasti huomioon opettajien työnjaossa. Tässä tutkimuksessa maantieteellinen etäisyys toimipisteiden välillä (50 km) ja molempien toimipisteiden vanhat sisäiset toimintakulttuurit osoittautuivat yllättävän vahvoiksi esteiksi tämän tyyppiselle kehittämistoiminnalle.

Monialaisissa opettajaryhmissä tehty suunnittelu- ja kehittämistyö vastaa hyvin kouluttautumista. Sitä ei kuitenkaan tulkita sellaiseksi, vaan nähdään paljon opettajan arkipäiväisenä toimintana. Asiantuntijaorganisaation sisällä on erittäin paljon osaa-

mista, joka ei tule esille kiireisessä työtahdissa ja yksilötyössä. Paljon osaamista jää siis hyödyntämättä. Kehittämissuunnitelma voisi olla, että *kollektiivisen osaamisen vahvistamiseksi vastuuta ja resursseja osoitettaisiin tiimeille*. Ne ohjaisivat sisäisin sopimuksin ja järjestelyin opettajiensa kouluttautumisten suuntautumista ja osaamisen jakamista.

Suunnitelmallisesti tulisi muutenkin *kehittää opitun uuden tiedon levittämismenettelyjä*. Luottamus siihen, että uusi tieto leviää erilaisissa tiimeissä tai ryhmissä ei toteudu, ellei ole sovittua kirjattua menettelytapaa sen varmistamiseksi. Strategisina asiakirjoina toimiviin kouluttautumissuunnitelmiin tulee liittää kuvaus ja vaatimus osaamisen levittämisen menettelyiksi. Oppimisen ja uuden tiedon jakamisen merkitys organisaatioiden kollektiivisen osaamispääoman vahvistumisen kannalta on keskeinen.

Monet tutkimuksen kohteena olleen työyhteisön jäsenille tarjotut koulutukset, kuten kehittämis- ja työyhteisöosaamisen kokonaisuuteen kuuluneet koulutukset, olivat paljolti ryhmäkohtaisiksi toteutuksiksi suunniteltuja. Siksi sosiaalisten lähtökohtien merkitystä ei voitu selvästi osoittaa siitä huolimatta, että opettajat ryhminä osallistuvat koulutuksiin. Mäen (2000) mukaan ammattikorkeakoulujen opettajat työskentelevät mielellään yhdessä ja pitävät yhteistyötä toimivana. He kokevat hyötyvänsä yhteistyöstä muiden opettajien kanssa. Kuitenkaan ryhmässä työskentelyn ei ole nähty edistävän henkilökohtaista oppimista kovinkaan merkittävästi. (Mäki 2000, 237, 241–243, 269.) Toisaalta useat tutkijat korostavat nimenomaan yhteisöllisyyden ja sosiaalisten kytkentöjen merkitystä toiminnan laadukkuuden ja tuloksellisuuden kannalta, erityisesti osaamisintensivisessä yhteisössä. (Esim. Mäntylä 2002, 219–221; Lehtonen 2002, 177–179; Brookes ym. 2006; Frontera ym. 2006.)

Monista eri syistä opettajien luontainen yhteydenpito alan työelämään on vähentynyt. Ammattikorkeakouluopintojen tähdätessä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, on opetuksen kuitenkin liityttävä saumattomasti alan työkäytäntöön. Haaste uudenlaisien yhteydenpitomuotojen ja yhteistyöratkaisujen kehittämiseen sekä raja-aitojen madaltamiseen koulutuksen ja työelämän välillä on ilmeinen. *Yhteinen henkilöstön kouluttautuminen* on yksi – mutta vain yksi – keino tähän. Sillä voidaan vahvistaa erityisesti opettajien substanssiosaamisen ajantasaisuutta, mutta esimerkiksi työelämässä tapahtuvat työyhteisölliset, toiminnalliset ja organisatoriset muutokset saattavat jäädä vähemmälle huomiolle. Asetuksen (352/2003, 24 §) mukaisen velvoitteen täyttämisen edellyttäneen tulosalueella suunnitelmallista kouluttautumisyhteistyötä ja esimerkiksi opettajien systemaattista työelämään osallistumista.

Tutkimustulokset antavat aiheita *panostaa eri tutkinnon suorittaneiden opettajien yhteistyön kehittämiseen*: ”muiden” opettajien vahvempien työelämäyhteyksien myötä havaittu työelämäosaamisen kehittämistarpeet voitaisiin muokata koulutukseen kehittämishankkeiksi, joihin tutkijakoulutetut opettajat liittäisivät menetelmäosaamisensa. Työelämän kehittämishankkeina toteutettavat opiskelijoiden opinnäytetyöt prosesseina ovat oppimispaikkoja myös ohjaaville opettajille. Lähempänä työelämää ovat lehto-

rit ja päätoimiset tuntiopettajat olisi hyvä kytkeä ko. prosessiin metodiasiantuntijana olevan yliopettajan ohella. Vastavuoroisesti jatkuvasti lisääntyvässä opiskelijoiden projekteissa oppimisessa voisi lisätä eri virkanimikeryhmien yhteistyötä aivan koulutuksen alusta alkaen. Näillä ratkaisuilla saattaisi olla opettajaryhmittäisten ”alakulttuurien” syntymistä ehkäisevä vaikutus.

Työelämän kannalta opettajien koulutukseen hakeutumisella ja toteutuneella koulutuksella on ennen kaikkea välinearvoa: henkilön ammatilliset ja työelämävalmiudet paranevat. Tällöin koulutuksen voidaan katsoa vaikuttavan suotuisasti myös muihin työelämässä tarvittaviin ominaisuuksiin kuten yhteyksien luomiseen ja ylläpitoon työpaikalla. Täydennys- ja lisäkoulutuksen itseisarvo saattaa ilmetä mm. henkilön asemassa työyhteisössä ja työssä suoriutumisessa. Organisaation ja sen jäsenten verkottumisella oletetaan myös olevan osaamisen ja työssä suoriutumisen kannalta lisäarvoa. (Kuvio 6.)

PBL-ideologian mukainen yhteisöllinen oppiminen näyttää siirtäneen toimintamallia opiskelijoilta myös opettajille. Hyvät puolet tästä työyhteisökulttuurisesta kehityksestä ovat yhteisöllisyyden ja sosiaalisen pääoman vahvistuminen sekä osaamisen jakamisen synergialla lisääntyvä kollektiivinen osaaminen. Toimintamallin haittapuolena oleva sitovuus ja yksilöllisten ratkaisujen mahdollisuuksien vähäisyys saattavat pysyäksi toimintamalliksi muodostuessaan aiheuttaa uupumista ja turhautumisen tunnetta opettajissa. PBL-toimintamalli on vielä melko uusi ja uutuuden viehätys ja siihen liittyvä jatkuva kehittämisen halu ovat toistaiseksi tyydyttäneet opettajia.

Miten voisi parhaiten tukea ratkaisuja ja valintoja, jotka lopulta tähtäävät yhteisen tavoitteen saavuttamiseen? Asiantuntijaorganisaatioissa vastuuta osatehtävistä on jaettava kaikille. Sitoutuminen edellyttää mahdollisuutta valintoihin ja vaikuttamiseen. Asiantuntijoiden kannustaminen – ja ehkä palkitseminenkin – on tärkeää onnistuneelle muutoksen läpiviennille. Merkittävintä onnistumiselle on, että muutos on perusteltu ja kaikki sitoutuvat osaltaan toimimaan sovitun tavoitteen suuntaisesti. (Esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Hussi 2005; Brookes ym. 2006.)

Yksi keskeisimmistä johtopäätöksistä tutkimuksessa on se, että opettajien asiantuntijuuden vahvistamiseen olisi ensisijaisesti varattava *kouluttautumisesursseja kunkin työtehtäviin liittyen*. Irrallaan opettajan työn kokonaisuudesta oleva kouluttautumiseen ja itsensä kehittämiseen tarkoitettu tuntiresurssi ei välttämättä ohjaudu työyhteisön kollektiivista osaamista vahvistavaan kouluttautumiseen. Tällöin saattaa tuloksena olla osaamisen ”ylikuormaa” jollakin osaamisalueella ja osaamisvajeita jollakin toisella, kuitenkin tärkeäksi arvioidulla alueella. Niukkenevien taloudellisten resurssien kanssa painiskeleville koulutusorganisaatioille ei ole mahdollista kohdentaa ”ylimääräistä” resurssia kouluttautumiseen eikä kilpailutilanteessa (opiskelijoista) myöskään ole varaa jättää osaamistyhjiöitä organisaatioon. Sekä koulutuksen hyvän laadun yllä-

pitäminen että opetushenkilöstön työhyvinvoinnin näkökulmista on tärkeää kohdentaa osaamista johtamalla myös kouluttautumisresurssit oikein.

Työyhteisön osaamisen johtamisella on merkittävä yhteys opettajien työhyvinvointiin. Siihen vaikuttavat monet muutkin tekijät, esimerkiksi hyvä työilmapiiri, hyvät työolosuhteet sekä tyydyttävä yksityiselämä. Sopiva työn vaatimustaso, työn määrä ja riittävät mahdollisuudet itsensä kehittämiseen ovat keskeisiä työhyvinvoinnille, samoin kuin mahdollisuus päättää omista työtehtävistään. Lisäksi tulisi ottaa huomioon työyhteisön kulttuuritekijät, jotta työyhteisön jäsenet kykenevät hyödyntämään omia resurssejaan optimaalisesti ja näin osaltaan ehkäisemään työstressiä. Näihin kaikkiin osatekijöihin voidaan ja tulee osaamisen johtamisella vaikuttaa. (Saaranen ym. 2006.)

Työn autonomia ja mahdollisuudet oman ajankäytön osalta nähtiin kyselyn perusteella pääosin hyvinä. Opettajien kirjaamat mielipiteet kuitenkin vahvistavat sitä käsitystä, että sidottua työaikaa on liikaa – opettajan mahdollisuus virkaehtosopimuksen mukaiseen ”oma aika ja paikka” -valinnaisuuteen ei välttämättä täysimääräisenä toteudu. Tämä voidaankin nähdä yhtenä verkostomaisen ja yhteisöllisen työskentelytavan heikkoutena. On syytä myös *tarkastella kriittisesti työtapoja ja työskentelyilmapiiriä* työyhteisössä:

edellyttääkö tiimiytyminen aina välttämättä sitä, että kaikki tiimin jäsenet istuvat samanaikaisesti samassa tilassa, yhteisessä keskustelussa? Erilaisia valmistelu- ja selvitystehtäviä voisi jakaa tiimin sisäisen asiantuntijuuden mukaan ja itsenäisesti hyvin valmistellut asiat tuodaan yhteiseen käsittelyyn ja päätettäväksi tehokkaiisiin kokouksiin? Tämä malli ei kuitenkaan missään tapauksessa poista yhteisen keskustelun välttämättömyyttä osana asiantuntijayhteisön oppimista.

Hyvinvoivan työyhteisön tunnusmerkkejä ja oppimisen edellytyksiä ovat tehokas viestintä ja selkeät toimintaprosessit. Jos näissä epäonnistutaan, seuraa helposti organisaation kulttuurin ehyttä ja kiinteää uhkaavia alakulttuureita. "Puskaradio" käynnistyy ja klikkejä alkaa syntyä. Epäluuloisuus valtaa työyhteisön ja luottamus esimiehiin ja työtoverihinkin alkaa helposti horjua. Seurauksena on pahimmillaan työtehon lasku ja organisaation kokonaistoiminnan häiriintyminen. Yhteisen tavoitteen hämärtyessä myös toiminnan tuottavuus on vaarassa heiketä. (Schein 1991, 57–60; Putnam 2000; Antila 2006, 70–71.)

Muutosvaatimusten painaessa työmäärä esitetään usein liian suureksi, mutta kyse on kuitenkin ehkä työjärjestelyistä ja mahdollisuuksista vaihtoehtoihin ratkaisuihin. Keskeistä on riittävän ajan salliminen muutoksen läpiviemiseen. Asian hyväksyminen edellyttää *avointa keskustelua, vaihtoehtojen esille nostamista ja selkeitä, ymmärrettäviä perusteluja*. Tavoitteiden selkeyttäminen on välttämätöntä. Tieto siitä, mihin pyritään, on kirjattava yhteisesti hyväksytyihin strategioihin ja niissä on syytä myös määritellä muutoksen aikataulu ja ”osamuutosten” keskinäinen järjestys.

Tutkimukseen liittyneen kyselyn yhteydessä pyydettiin opettajia kommentoimaan sekä kyselyä sinänsä että siinä kartoitettavia seikkoja. Kommentit olivat melko yhdensuuntaisia ja niissä ilmeni mm. vahvan yhteisöllisyys- ja verkostoajattelun näkökulma:

Kysymyksiä olisi voinut lisätä niin, että tukipalveluhenkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö tulisi näkyväksi.

Teen paljon yhteistyötä täydennyskoulutuksen ja hyvinvointialan kanssa. Tämä yhteistyö ei näy tässä tutkimuksessa. Jatkossa on saatava yhdistetyksi eri tulosalueiden verkostojen tarkastelu.

Edellä mainitun tyyppisten seikkojen esille ottaminen kuvastaa opettajien sitoutumista oman asiantuntijuutensa jakamiseen ja yhteistyöhön myös oman opetustehtävän ulkopuolelle.

...olisi voinut kysyä mitä työtä tällä hetkellä tekee: opetusta – T&K toimintaa jne. Vaikuttaako tämä verkostoihin ja kontakteihin? Pitäisikö sen vaikuttaa?

Jotkut opettajat kokivat tehdyn kyselyn ja verkostoitumiskartoituksen olleen liian suppean:

Joitakin työn osa-alueita jäi kylläkin kartoituksen ulkopuolelle: Ilmeisesti harjoittelun ohjaus tai sellaiset projektit joissa on ulkopuolisia kontakteja

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tulosalueen sisäisen verkostoitumisen ja opettajien keskinäisten yhteyksien tarkasteluun. Kuitenkin useat kyselyyn vastanneet opettajat korostivat vastauksissaan juuri alalle ominaista työelämäyhteistyön merkitystä.

Nykyisen työelämän hektinen meno ja jatkuvat muutokset ovat arkipäivää myös koulutusorganisaatioissa. Olisi kuitenkin välttämätöntä pystyä sitoutumaan yhtä vuotta pitemmällä tähtäimellä toiminnan keskeisiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamista tukeviin kollektiivisen osaamisen kehittämissuunnitelmiin. Joustavuutta on oltava, mutta ydinosaamisiin keskittyvä osaamisen kehittämissuunnitelma tulee olla sekä organisaatiolla yksiköineen että jokaisella opettajan työtä tekevällä henkilökohtaisena. Muuttunut ja muuttuva opettajuus on kuitenkin ytimiltään perinteinen, vaikka osaamisen kohteet ja keinot ovat vaihtuvia. Kehityskeskustelut ovat hyvä keino kartoittaa opettajan omia näkemyksiä osaamisestaan ja sen kehittämisen suuntaamisesta, mutta kokonaisuuden kannalta esimiesten on kyettävä osaamisen johtamisen keinoin ohjailemaan myös opettajien henkilökohtaisia valintoja yhteistä tavoitetta tukeviksi.

10.3 OPETTAJAOSAAMINEN TULEVAISUUDEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA?

Erittäin nopeasti, puolessatoista vuosikymmenessä, on Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmä jo vakiinnuttanut asemansa korkea-asteen ammatillisia tutkintoja tuottavana.

Jatkuvasti käydään kuitenkin keskustelua siitä, miten pienenevien nuorisoikäluokkien koulutustarjontaa tulisi rationalisoida, kohdentaa ja mitoittaa. Kilpailu hyvistä hakijoista korkeakoulujen välillä on ilmeinen siitä huolimatta, että siitä ei juurikaan avoimesti keskustella. Potentiaaliset hakijat osoittavat myös valinnoillaan omia suunta-avuuksiaan korkeakoulujen keskinäiselle työnjaolle. Tämä kehityskulku asettaa väistämättä ammattikorkeakoulut osaamis yhteisöinä ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittäjinä suurien haasteiden eteen.

Korkeakoulutukselta edellytetään innovaatio- ja muuntumiskykyä, kehittämishalukkuutta ja -osaamista. Ammattikorkeakoululta vaaditaan näiden lisäksi tiiviitä työelämäyhteyksiä ja opettajilta vankkaa työelämäosaamisen hallintaa. Nopeasti kehittyvät työelämän osaamisvaatimukset, ammattipedagogiikan kehittyminen ja koulutuspoliittiset linjaukset ja strategiat vaativat opettajakunnilta erityisosaamista, jonka varmistamiseksi yhteisöllisyys ja kollektiivisen osaamisen kehittäminen ja ylläpito ovat välttämättömiä.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kohdeorganisaatiossa sosiaalisen yhteenkuuluvaisuuden sijaan ilmenevän käytännöllisen ja akateemisen maailman eriytymistä. Yhteisön osaamis pääoman vahvistamisessa voisi yliopettajilla ja muilla tutkijakoulutuksen saaneilla olla erityinen vastuurooli. Kuitenkin heidän tehtäväkuvansa muotoutuminen jonkin verran muista toimijoista eriytyneeksi ilmenee mm. vetäytymisenä pedagogisesta kehittämisestä ja kiinnittymisenä perinteisiin opetusmenetelmiin. Myös tutkijaroolin korostuminen erottaa heidät paljolti opettajan ydintehtävistä, vahvistaen näin akateemisen alakulttuurin syntyä tulosalueella.

”Opettaja-opettajien” ja ”tutkija-opettajien” erillisten tehtävien muotoutuminen ammattikorkeakoulutusorganisaatioon lienee yksi kehityssuunta, jonka hyvyttä tai problematiikkaa tulisi pohtia. Ei voida yksiselitteisesti osoittaa tehtävien eriytymistä vääräksi tai järjestelmän tavoitteiden vastaiseksi, ennen kuin on määritelty koko ammattikorkeakoululaitoksen kehittämistavoitteet pitkällä tähtäimellä. Tähän tarvitaan tutkimusta siitä, miten tehokas, taloudellinen ja tuottava ammattikorkeakoulutus järjestetään säädöksissä määrättyjen tehtävien mukaisesti. Koulutuspoliittisin linjauksin tulee kansallisella ja kansainväliselläkin tasolla ohjata ratkaisuja kilpailukykyisimpään suuntaan. Kilpailua ei tulisi synnyttää erityyppisten korkeakoulujen välille, vaan löytää kunkin omat vahvuudet, rajaukset ja profiilit. Suomessa valittu duaalimallin vahvistamisstrategia ohjaa ammattikorkeakoulujen sisäisissäkin ratkaisuisissa painopis-

teiden valitsemista myös opettajien osaamisen kehittämisessä ja sisäisessä tehtävien jaossa.

Tällä tutkimuksella ei voida osoittaa sitä, millainen koulutusorganisaation sisäinen rakenne tai toimintamalli olisi parempi kuin joku toinen. Nuoren ammattikorkeakoululaitoksen kehityssuunnat ovat paljolti vielä muokattavissa ja ohjaitavissa. Turun ammattikorkeakoulun Terveysalan tulosalue saattaa olla vain yksi esimerkki monista, miten ”käytännöllisen” ja ”akateemisen” eriytyminen saattaa edetä, ellei kehitystä ohjailta toisin. Onko tiukka erillään pitäminen parempi malli kuin yhdistyminen, kuten useissa maissa korkeakoulujärjestelmissä on tapahtunut? Entä jos saumattomasti käytännön työelämän toimintaan kytkettynä ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden korostaminen osoittautuukin heikkoudeksi kansainvälisen kilpailukyvyn näkökulmasta ja koulutusten laatuvertailussa? Miten toisaalta voidaan arvioida etäämmällä työelämän konkreettisesta osaamisesta tiedeperustaisesti tapahtuvan koulutuksen vastaavuutta työelämän osaamistarpeisiin?

Ammattikorkeakoulun näkökulmasta opettajat sekä heidän arvomaailmansa ja näkemyksensä ovat keskeisiä tulevaisuuden tekijöitä. Sillä, miten he ohjaavat opiskelijoiden ammattitaidon kehittymistä ja vaikuttavat valmistuvien terveystalon asiantuntijoiden ammatti-identiteetin vahvuuteen, saattaa tulevaisuudessa olla merkittävä rooli koulutuspoliittisissa ratkaisuihin. Mikäli ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet käyttävät sitä välitutkintona ja alkavat kansoittaa yliopistoja, lienee syytä kriittisesti tarkastella koko korkeakoulutuksen järjestämismallia. Toisaalta esimerkiksi ylempien AMK-tutkintojen kehittyminen ja mahdollisten ammatillisten tohtoritutkintojen syntyminen voisivat vahvistaa duaalimallin säilymistä suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä.

Suomen ammattikorkeakoulut toimivat edelleen tarkkailun alla laatu-, kehittämis- ja muutosvaatimusten paineissa. Rakenteiden ja toimintaympäristöjen muuttuessa osaaminen on merkittävä työhyvinvointiin ja muutoksessa jaksamiseen sekä asiantuntijoiden uusiutumiskykyyn liittyvä tekijä. Siksi osaamisen systemaattiseen seurantaan ja arviointiin tulee kehittää välineitä. Opettajien osaamisen ajantasaisuuteen ja työelämävastaavuuteen perustuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen panostamisen voi arvioida olevan ammattikorkeakoulun tulevaisuuden toiminnan tuloksellisuutta ja kilpailukykyä turvaava tekijä.

LÄHTEET

Aaltonen, M. & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Kauppakamarisarja. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Alasoini, T. 1999. Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta – Kansallinen työelämän kehittämisohjelma uutena työpoliittisena strategiana. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Työministeriön raportteja 7. Helsinki: Oy Edita Ab, 1–14.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Amabile, T., Mueller J., Simpson, W., Hadley, C., Kramer S. & Fleming, L. 2003. Time pressures and creativity in organizations: a longitudinal field study. HBS Working Paper, 2–73.

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Suomen säädöskokoelma 9.5.2003.

Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 1088.

Antikainen, R. 2006. Asiantuntijatyön tuottavuusanalyysi – kokemuksia subjektiivisen mitausmenetelmän käytöstä. Tampereen teknillinen yliopisto. Tuotantotalouden osaston tutkimusraportti 2006:1.

Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 305. Helsinki.

Arene 2006a. Ammattikorkeakoulut. <http://www.arene.fi/> (Luettu 15.5.2006).

Arene 2006b. Arene ry:n yrittäjyysstrategia. <http://www.arene.fi/toiminta/arene%20dokumentit/ARENEn%20yrittajyysstrategia.pdf> (Luettu 27.7.2006).

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995). Suomen säädöskokoelma 3.3.1995.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Beer, M., Voelpel, S., Leibold, M. & Tekie, E. 2005. Strategic Management as Organizational Learning. Developing Fit and Alignment through a Disciplined Process. Long Range Planning 38, 445–466.

- Borgatti, S. 2005. *Creating Knowledge: Network Structure and Innovation*. Carroll School of Management, Boston College. http://www.socialnetworkanalysis.com/knowledge_creation.htm (Luettu 7.3.2005).
- Brookes, N., Morton, S., Dainty, A. & Burns N. 2006. Social processes, patterns, and practices and project knowledge management: A theoretical framework and an empirical investigation. *International Journal of Project Management* 24, 474–482.
- Brown, D., Hichcock, D. & Willard, M. 1994. *Why TQM fails and what to do about it*. Burr Ridge, IL: Irwin Professional Publishing.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 20, 435–455.
- Chermack, T., Lynham, S. & van der Merwe, L. 2006. Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of strategic conversation quality. *Futures* 38, 767–777.
- Cho, H., Gay, G., Davidson, B & Ingraffea, A. 2005. Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community. *Computers & Education* 49, 309–329. doi:10.1016/j.compedu.2005.07.003 (Luettu 27.5.2007).
- Cross, R. & Parker, A. 2004. *The Hidden Power of Social Networks*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Davenport, T. & Prusak, L. 1998. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Deroïan, F. 2002. Formation of social networks and diffusion of innovations. *Research Policy* 31, 835–846.
- Direktiivi 2005/36/EY: Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2005/36/EY, annettu 7 päivänä syyskuuta 2005, ammattipätevyyden tunnustamisesta.
- Drucker, P. 1999. Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review* 41 (2), 79–94.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- EU 2001. Eurooppalainen elinikäisen oppimisen alue. <http://europa.eu/scadplus/leg/fi/cha/c11054.htm> (Luettu 4.8.2006).

European Commission 2005. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf (Luettu 4.8.2006).

European Commission 2006. The Bologna Process. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html (Luettu 4.8.2006).

Frontera, W., Fuhrer, M., Jette, A., Chan, L., Cooper, R., Duncan, P., Kemp, J., Ottenbacher, K., Peckham, P.H., Roth, E. & Tate, D. 2006. Rehabilitation medicine summit: building research capacity Executive Summary. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation* 3 (1). <http://www.jneuroengrehab.com/content/3/1/1> (Luettu 12.7.2006).

Fukuyama, F. 1995. *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. NY: Free Press.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

Hautala, J. 1997. Mistä tullaan, minne mennään? Ammattikorkeakoulun alueellinen rooli Varsinais-Suomessa ja kokeilun arviointi. Turku Polytechnic.

Hautala J. & Kantola M. 2005. Turun ammattikorkeakoulun terveystieteen sosiaalinen verkosto. Tutkimussuunnitelma 31.3.2005.

Hautala, J. & Kantola, M. 2007. Yhteistyö ja tiedon jakaminen organisaatioiden välillä – esimerkkinä ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto. Teoksessa M. Friman & M. Palos (toim.) *Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet*. Opetusministeriön julkaisu 2007:1, 18–29.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Porvoo: WSOY.

Helakorpi, S. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus. <http://ope.aokk.fi/~shelakorpi/AMK-ope/amkopeos.pdf> (Luettu 17.7.2006).

Henkilöstökysely 2006. Turun ammattikorkeakoulu.

Henkilöstöstrategia 2004. Turun ammattikorkeakoulu.

Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 18. Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tammi.

- Hjerppe, R. 1997. Sosiaalinen pääoma – tutkimisen arvoinen käsite. Tilastokeskus: Hyvinvointikatsaus 1, 26–29.
- Hokkanen, S. & Strömberg, O. 2003. Ihmisten johtaminen. Jyväskylä: Painoporras Oy.
- Honka J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: RT Consulting Team, 263–297.
- Hsu, I. 2006. Enhancing employee tendencies to share knowledge – Case studies of nine companies in Taiwan. *International Journal of Information Management* 26, 326–338.
- Huczynski A. & Buchanan D. 2001. *Organizational Behaviour. An introductory Text.* Lombarda: Rotolito.
- Huhtala, S. & Järvinen, M-R. 2006. Arviointi opettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (3), 61–70.
- Huhtala, H. & Parzefall, M-R. 2006. Innovatiivisuus ja aikapaine tietotyössä. *Työ ja ihminen* 20 (2), 101–116.
- Hussi, T. 2005. *Essays on Managing Knowledge and Workrelated Wellbeing.* Helsinki: Swedish School of Economics and Business Administration.
- Huuhka, M. 2004. Johtaminen luovassa asiantuntijaorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Johanson, J-E. & Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostanalyysiin. <http://www.valt.helsinki.fi/vol/kirja/luettelo.htm> (Luettu 16.5.2006).
- Johanson, J-E. & Siivonen, V. 2004. Sosiaalinen pääoma. Verkostonäkökulma organisaatioissa. Helsingin yliopisto. Valtio-opin laitos.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja n:o 48. Juva: PS-kustannus.
- Jäppinen, A-K. 2005. Monikielinen työelämä korkea-asteen ja ammatillisen koulutuksen uutena haasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (4), 30–40.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. 2006. Osaamisen verkostot organisaation resurssina. KEVER-verkkolehti 5 (1).

Kaplan, R. & Norton, D. 2001. *The Strategy-Focused Organization*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.

Kaplan, R. & Norton, D. 2004. *Strategy Maps. Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.

Karlöf, B. 1998. *Strategia – suunnitelmasta toteutukseen*. Ekonomia-sarja. Porvoo: WSOY.

Katzenbach, J. 1997. The Myth of the Top Management Team. *Harvard Business Review* November-December 1997, 82–92.

Kivelä, P. 2002. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen. Ammattikorkeakoulussa opiskelevien arvot, asenteet ja intentiot yrittäjyyttä kohtaan sekä perhetaustan vaikutus niihin. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset 3.

Knight, P.T.& Trowler P.R. 2001. *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 543.

Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita Prima Oy, 153–169.

Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.

Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Vastapaino*. Tampere.

Kostamo, E. 2000. *Strateginen ajattelu. Selviydy tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Multiprint.

Kotila, H. (toim.) 2006. *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kotter, J. 1990. *Johtajuus menestystekijänä*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kyrö, P. 2004. Yrittäjyyskasvatus ammattikasvatuksen kentässä – murroksien kautta integroitumiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 45–63.

Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* No 67.

Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 273–284.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995). Suomen säädöskokoelma. 3.3.1995.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain muuttamisesta (583/2001). Suomen säädöskokoelma. 29.6.2001.

Laki eräistä ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain toimeenpanon edellyttämistä järjestelyistä (258/1995). Suomen säädöskokoelma. 3.3.1995.

Laki nuorisostaan koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista (391/1991). Suomen säädöskokoelma. 22.2.1991.

Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene, 60–79.

Lehtonen, T. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 867.

Lengnick-Hall, C., Lengnick-Hall, M. & Abdinnour-Helm, S. 2004. The role of social and intellectual capital in achieving competitive advantage through enterprise resource planning (ERP) systems. *Journal of Engineering and Technology Management* 21, 307–330.

Leskelä, Jori 2001. Motivaatiojohtaminen. Ihmistuntemuksen ja itsetuntemuksen kehittäminen matkalla kohti oppivaa organisaatiota. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu C:25.

Lesser, E. & Prusak, L. 1999. Communities of practice, social capital and organizational knowledge. White paper. Cambridge, MA: IBM Institute for Knowledge Management.

Lick, D. 2006. A new perspective on organizational learning: Create learning teams. *Evaluation and Program Planning* 29 (1), 88–96.

Liljander, J-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:10.

Lind, K. 2003. Osaaminen optimiin, kompetenssit kohdalleen. HR-ohjelman käyttöönotto Turun ammattikorkeakoulussa. Turun ammattikorkeakoulu.

Linkola, P. 1999. Ikääntyvät innovaatiojärjestelmään. Ikäjohtaminen koulutuksen ja työelämän kehittämisen kannalta. Kansallinen ikäohjelma: Osaaminen uudistuu – ihminen ikääntyy -seminaari 10.3.1999. Helsinki.

- Lipman-Blumen, J. & Leavitt, H.J. 2000. Kuumat ryhmät tuloksen tekijänä. *Ekonomia-sarja*. Porvoo: WSOY.
- Lloréns Montes, J., Ruiz Moreno, A. & García Morales, V. 2004. Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. *Technovation* 25, 1159–1172.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä Elämänsenne – kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lyytinen, H. 2002. Ammattikorkeakoulut oppivien alueiden kehittäjänä. Teoksessa H. Kattajamäki & T. Huttula (toim.) Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä. Näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11/2002, 14–30.
- Lönnqvist, A., Kujansivu, P. & Antola, J. 2005. Aineettoman pääoman johtaminen. Oitmäki: JTO-palvelut Oy.
- Malmi, T. 2002. Balanced Scorecard – Mieti mitä haluat. *Tilisanomat* 2/2002, 15–18.
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia: toimintatutkimus broileritehtaan transformaatioprosessista – tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 668.
- Marsick, V. & Watkins, K. 2003. Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5 (2), 132–151.
- Martinez-Torres, M. 2006. A procedure to design a structural and measurement model of intellectual capital: An exploratory study. *Information & Management* 43, 617–626.
- Mattila, M. & Uusikylä, P. (toim.) 1999. Verkostoyhteiskunta – Käytännön johdatus verkostanalyysiin. Tampere: Gaudeamus.
- McLagan, P. 2002. Success with Change. *T+D* 56 (12), 44–52.
- McLagan, P. 2003. Distributed Intelligence. Change is everybody's business. *T+D* 57 (2), 52–56.
- Mooraj, S., Oyon, D. & Hostettler, D. 1999. The Balanced Scorecard: a Necessary Good or an Unnecessary Evil. *European Management Journal* 17, 481–491.
- Morse, J. 1994a. Qualitative Research: Fact or Fantasy? Teoksessa J.M. Morse (Ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–7.

Morse, J. 1994b. "Emerging From the Data": The Cognitive Processes of Analysis in Qualitative Inquiry. Teoksessa J.M. Morse (Ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 23–43.

Murphy, F. 2000. Collaborating with practitioners in teaching and research: a model for developing the role of the nurse lecturer in practice areas. *Journal of Advanced Nursing* 31, 704–714.

Mäenpää, H. 2002. Ammattikorkeakoululainsäädännön kipukohtia. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene ry., 42–58.

Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. *Acta Universitatis Tamperensis* 743.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Määttä, S. & Ojala, T. 2001. Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Scorecard. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* 23, 242–266.

Naumanen, P., Savolainen, H. & Liesivuori, J. 2006. Pienyritysten työolot Keski- ja Itä-Suomessa. *Työ ja ihminen* 20 (2), 117–131.

Nenonen, S. 2005. The Nature of the Workplace for Knowledge Creation. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 19.

Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nikander, L. 2004. Johtajuuden ulottuvuudet ammattikorkeakoulussa esimiesten käsityksistä konstruoituna. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 26–34.

Ni, L. 2006. Relationships as organizational resources: Examining public relations impact through its connection with organizational strategies. *Public Relations Review* 32, 276–282.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.

Ollikainen, V. 2006. Gender Differences in Unemployment in Finland. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* nro 51.

OPM: AMKOTA 2006. AMKOTA-tietokanta. <http://amkota.minedu.fi:8080/> (Luettu 17.11.2006).

OPM: AMKOTA-käsikirja 2005. http://amkota.minedu.fi:8080/amkota_www/manual/kasikirja.html (Luettu 15.9.2006).

OPM 2001a. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Opetusministeriö. Helsinki.

OPM 2001b. Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmän muistio. Opetusministeriö. Helsinki.

OPM 2003. Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategia vuoteen 2013. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto: Opetusministeriön julkaisuja 2003:40. Helsinki.

OPM 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto: Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki.

OPM 2006a. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto: Opetusministeriön monisteita 2006:2. Helsinki.

OPM 2006b. Koulutuspolitiikka, ennakointi. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/ennakointi/index.html?lang=fi> (Luettu 5.9.2006).

OVTES 2005. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2005–2007. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.

Palonen, T. & Lehtinen, E. 2001. Exploring invisible scientific communities: Studying networking relations within an educational research community. A Finnish case. *Higher Education* 42, 493–513.

Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J., & Lehtinen, E. 2004. Network ties, cognitive centrality, and team interaction within a telecommunication company. Teoksessa H. Gruber, E. Boshuizen & R. Bromme (Eds.), *Professional development: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 273–294.

Perälä, M-L. (toim.) 1997. Hoitotyön suunta. Strategia laatuun ja tuloksellisuuteen. Helsinki: Stakes.

PKAMK 2006. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. <http://www.ncp.fi/ects/default.htm> (Luettu 5.9.2006).

- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL-metodi vai strategia. *Fysioterapia* 44 (2), 7–12. <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/oppimiskeskus/verkkoiaineisto/kasv/poikela97B.pdf> (Luettu 1.9.2005).
- Polo, S. 2003. Osaamisen kehittäminen on tietoista toimintaa. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 157–161.
- Puolimatka, T. 2002a. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2002b. Tieteenfilosofia -opintojakson luennot ja opetusmoniste. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen lisensiaattiopinnot 25.–26.1.2002 ja 8.–9.2.2002. Hämeenlinna.
- Putnam, R.D. 2000. *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Raivola, R., Kekkonen, K., Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Producing competencies for learning economy. *Sitra Reports Series 9*. Helsinki.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Gaudeamus.
- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene ry., 31–41.
- Reich, B. & Kaarst-Brown, M. 2003. Creating social and intellectual capital through IT career transitions. *The Journal of Strategic Information Systems* 12, 91–109.
- Rinne, R. 2000. Uusi vuosituhat, uusi presidentti, uusi korkeakoulupolitiikka? Pääkirjoitus. *Kasvatus* 31 (1), 3–4.
- Rissanen, R. 2004. Tiedon johtaminen asiantuntijatyössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 16–25.
- Routio, P. 2005 Tapaustutkimus. <http://www.uiah.fi/projects/metodi/071.htm> (Luettu 17.10.2005).
- Ruohotie, P. & Honka J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Business Edita.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2001. *Ammatillinen kasvu työelämässä / osaamisen kehittäminen ja johtaminen*. Luentomuistiinpanot. Työpsykologian opintojakso. 28.9.2001. Hämeenlinna.

- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene ry., 108–127.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 4–15.
- Ruohotie, P. 2005. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 4–11.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3). 4–18.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksat ja mekanismit. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki: VATT- tutkimuksia 81.
- Ryynänen, O-P., Kinnunen, J., Myllykangas, M., Lammintakanen, J. & Kuusi, O. 2004. Suomen terveydenhuollon tulevaisuudet. Skenaariota ja strategiat palvelujärjestelmän turvaamiseksi. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 20. Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu 8/2004.
- Saarela-Kinnunen M. & Eskola J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saaranen, T. Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio H. 2006. Occupational wellbeing in a school community – Staff's and occupational health nurses' evaluations. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 22, 740–752.
- Salminen, H. 1998. Suomalaisen ammattikorkeakoululaitoksen tausta ja suunnitteluprosessi. *Hallinnon tutkimus* 17 (1), 36–42.
- Salminen, H. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. *Futura* 2/00, 35–54.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu keskushallinnon näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Salminen, H. & Huttula, T. 2005. Korkeakoulutuksen laadunarviointi ja laadunvarmistus – ajankohtainen kysymys Suomessa ja muualla Euroopassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 77–94.

Salo, P. & Sten, R. 1995. Organisaation johtaminen menestykseen. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 109. Helsinki.

Salo, P. 1999. Verkostot ja organisaation oppiminen – Analyysi kouluorganisaation sosiaalisesta rakenteesta. Teoksessa M. Mattila & P. Uusikylä (toim.) Verkostoyhteiskunta – käytännön johdatus verkostanalyysiin. Tampere: Gaudeamus.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-paino.

Schein E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Gummerus Oy.

Schnell E. R. 2005. A Case Study of Executive Coaching as a Support Mechanism During Organizational Growth and Evolution. Consulting Psychology Journal: Practice and Research 57 (1), 41–56.

Scott, J. 1991. Social network analysis: a handbook. London: Sage.

Senge, P. 1997. The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. Chatham: Random House UK Ltd. Mackays of Chatman PLC.

Sense AJ. 2007. Structuring the project environment for learning. International Journal of Project Management 25, 405–412.

Seppälä, P. 2006. Matalat organisaatiot ja toimihenkilöiden rooli tuotannossa. Työ ja ihminen 20 (2), 101–116.

Siivonen, V. 2003. Organisaation sosiaalinen rakenne ja strategian toimeenpano – Verkostanalyttinen tutkimus. Hallinnon tutkimus 22 (2), 147–158.

SiVM 19/2002 vp. 2002. Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta. HE 206/ 2002 vp. http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivm_19_2002_p.shtml (Luettu 4.8.2005).

Sonninen, J. 2005. Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen AMK:ssa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (2), 46–56.

Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Stenström, M-L. & Nikkanen, P. 2005. Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (4), 4–8.

STM 2000. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan ja kättilön osaamisvaatimukset terveydenhuollossa. Terveydenhuollon ammatinharjoittamisen kannalta keskeisiä näkökohtia. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen monistetta 2000:15. Helsinki.

STM 2001a. Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoimatarpeen ennakointitoimikunnan mietintö. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen monistetta 2001:7. Helsinki.

STM 2001b. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 -kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2001:4. Helsinki.

STM 2002. Kansallinen projekti terveydenhuollon tulevaisuuden turvaamiseksi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen monistetta 2002:3. Helsinki.

Ståhle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen A. 2004. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointija 19. Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004.

Sveiby, K-E. 2001. A knowledge-based theory of the firm to guide in strategy formulation. *Journal of Intellectual Capital* 2 (4), 344–358.

Sydänmaanlakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Jyväskylä: Kauppakaari.

Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations. Helsinki University of Technology. *Industrial Management and Work and Organizational Psychology. Dissertation Series No 4.*

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taxell, C. 2002. Ammattikorkeakoulujärjestelmän kymmenen vuotta. Esitys Ammattikorkeakoulupäivillä 13.5.2002. Helsinki.

Teikari, V. 2001. Tie tuottavaan ja hyvinvoivaan työyhteisöön. Työpsykologian opintojakso 4.5.2001. Turku.

Terveysalan verkosto 2004. Terveysalan verkoston strategia ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa 2004–2007.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 236.

Tilastokeskus 2006. Mitä sosiaalinen pääoma on? <http://www.stat.fi/tup/sospo/kasite.html> (Luettu 17.8.2006).

Toivanen, J. 2001. Balanced Scorecardin implementointi ja käytön nykytila Suomessa. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 108.

Toiviainen, H. 2005. Pienyritysverkoston oppimista tutkimassa – kohti monitasoista lähestymistapaa. Kasvatus 36 (3), 214–223.

TT 2004. Osaamistarveluotain. Merkkejä rekrytoinnin piristymisestä näkyvissä. Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto. Industrins och Arbetsgivarnas Centralförbund. Helsinki.

Tuomi, K. & Vanhala, S. 2005. Työntekijöiden ja toimihenkilöiden tausta, työolot psyykinen hyvinvointi ja organisaatioon sitoutuminen. Työ ja ihminen 19 (1), 91–106.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 39–62.

Työvoima 2025. 2007. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 325. Helsinki.

Uusitalo, R. 1999. Essays in Economics of Education. Research Reports. University of Helsinki. Dissertationes Oeconomicae 79.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista.(352/2003). Suomen Säädoskokoelma 15.5.2003

Valtiontilintarkastajat 2005. Valtiontilintarkastajien kertomus 2005. K 16/2005 vp <http://www.eduskunta.fi/fakta/vtilt/> (Luettu 23.3.2006).

Wang, E., Ying, T., Jiang, J. & Klein, G. 2006. Group cohesion in organizational innovation: An empirical examination of ERP implementation. Information and Software Technology 48 (4), 235–244.

Varis, T. 2006. Ammatillisen osaamisen intellektuaaliset haasteet. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 8 (1), 53–61.

Varjokallio, L. & Ahonen, H. 2002. Oma ja toisten oppiminen työnä. Teoksessa J. Virkkunen (toim.) Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. Työelämän kehittämisohjelma. Työministeriön raportteja 20. Helsinki, 79–99.

Vartiainen, M. & Ruohomäki, V. 1993. Informaatioammatit ja tietotyöt – analysoinnin lähtökohtia. Otaniemi: Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalouden ja työpsykologian raportti 149.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Watkins, K. & Marsick, V. 1999. Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html> (Luettu 12.12.2006).

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Vesterinen, M-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 40–67.

Viitala, R. 2003. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* No.109.

Viitala, R. 2005. *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Inforviestintä.

Virkkunen, J. 2002. Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa J. Virkkunen (toim.) *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. Työelämän kehittämisohjelma. Työministeriön raportteja 20*. Helsinki, 11–49.

VSSHP 2002. *Lisäämme alueemme väestön toimintakykyä ja elinvuosia. Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin kuntayhtymän valtuuston 12.6.2002 hyväksymä strategia*. http://www.vsshp.fi/fi/dokumentit/814/VSSHP_strategia.pdf. (Luettu 6.12.2005.)

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. 2004. The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly* 15, 31–55.

Yang, J.-T. 2004. Job-related knowledge sharing: comparative case studies. *Journal of Knowledge Management* 8 (3), 118–126.

Yin, R. K. 2003. *Case study research: Design and methods (Third edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yli-Luoma, P. 2002. *Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelman avulla*. Sipoo: IMDL Oy.

Ylöstalo, P. 1999. Työelämän kehittämisen ja työpaikkojen menestymisen edellytyksiä. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) *Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Työministeriön raportteja 7*. Helsinki: Oy Edita Ab, 130–141.

Zhuge, H. 2005. Knowledge flow network planning and simulation. *Decision Support System* 42 (2), 571–592. <doi:10.1016/j.dss.2005.03.007> (Luettu 16.10.2005).

Örtenblad, A. 2002. A typology of the idea of learning organization. *Management Learning* 33, 213–230.

LIITTEET

Liite I. Terveysalan tulosalueen painopisteet ja niistä johdetut ydinosaamisalueet (osaamisen arviointi)

Tiedon ja osaamisen hallinta

- Projektiosaaminen
- Tutkitun tiedon hakemisen ja käytön taito
- Tutkimus- ja kehittämismenetelmien hallinta
- Kirjallinen ilmaisu ja raportointitaito
- Mentorointitaito

Tiimi- ja yhteisöosaaminen

- Sopimuksiin sitoutuminen
- Strategiasitoutuneisuus
- Moniammatillisen yhteistyön taito
- Ryhmän johtaminen, esimiestyö
 - Osaamisen johtaminen
 - Muutoksen hallinta
 - Motivointikyky
- Innovatiivisuus ja uudistumiskyky
- Verkostotyöskentely
- Tasavertaisen viestinnän ja vuorovaikutuksen taito
- Avoimuus
- Oman ajan käytön hallinta
- Kokonaisuuksien hallinta
- Positiivisen kehittämisen kyky

Menetelmäosaaminen

- Tietotekniset taidot
- Verkko-opetusmateriaalin laatimisen ja verkkotutoroinnin taito
- Projektissa opettamisen taito
- Suuryhmäopetustaito
- Pienryhmäopetustaito
- Opetustaito videovälitteisesti ja eri viestintävälineitä käyttäen

Laatu- ja arviointiosaaminen

- Monimuotoinen arviointiosaaminen
- Visiointikyky
- Tutorointiosaaminen
- Näyttöön perustuva toiminta
- Olellaisen erottamisen taito
- Taloudellisen toiminnan taito

Työelämän tuntemus ja substanssiosaaminen

- Työelämäverkostojen kehittäminen
- Työelämän vaatimusten tuntemus
- Systemaattiset kontaktit työelämään
- Osaamistarveanalyysien tekeminen

Liite 2. Turun ammattikorkeakoulun organisaatio

Turun ammattikorkeakoulun organisaatio

1.1.2006

Kaupungin-
valtuusto
Kaupungin-
hallitus

Ammatti-
korkea-
koulun
valtuus-
kunta
Ammatti-
korkea-
koulun
hallitus

Rehtori
Vara-
rehtorit

Johtoryhmä

Kehittäminen
• Hallinto-
palvelut
• Korkeakoulu-
palvelut
- Avoin AMK
• Innovaatio-
palvelut

Bioalat ja liiketalous

Turku:
• Bio- ja elintarviketekniikka • Laboratoriaoala
• Liiketalous • Tietojenkäsittely
• International Business

Hyvinvointipalvelut

Turku:
• Fysioterapia • Kauneudenhoitoala
• Palvelujen tuottaminen ja johtaminen
• Palveluliiketoiminta (ylempi AMK) • Sosiaali-ala
• Toimintaterapia
Loimaa:
• Liiketalous • Sosiaali-ala • Tietojenkäsittely

Taideakatemia

Turku:
• Esittävä taide • Kuvataide • Musiikki • Viestintä
Mynämäki:
• Muotoilu
Salo:
• Muotoilu

Tekniikka, ympäristö ja talous

Turku:
• Auto- ja kuljetustekniikka • Kestävä kehitys
• Kone- ja tuotantotekniikka • Liiketalous
• Rakenustekniikka • Tuotantotalous
• Ympäristötekniologia (ylempi AMK)
• International Business
Mynämäki:
• Restaurointi
Parainen:
• Kala- ja ympäristötalous
Uusikaupunki:
• Liiketoiminnan logistiikka • Tietojenkäsittely

Terveysala

Turku:
• Bioanalytiikka • Ensihoito • Hoitotyö
• Radiografia ja sädehoito
• Suun terveydenhuolto
• Terveystyöedistäminen (ylempi AMK)
• Hoitotyö • Nursing
Salo:
• Hoitotyö • Nursing

Tietoliikenne ja sähköinen kauppa

Turku:
• Elektroniikka • Kirjasto- ja tietopalvelu • Tietotekniikka
• Information Technology
Salo:
• Liiketalous • Tietojenkäsittely • Tietotekniikka
• Business Information Technology
• International Business / Internationale
Betriebswirtschaft

Täydennyskoulutus- ja palvelukeskus

• Ammatilliset erikoistumisopinnot • Intensiivivalmennukset • Seminaarit
• Yrityspalvelut • Yritysten ja organisaatioiden kehittäminen

Liite 3. Muuttujat (1–47) ja niiden jakaumat

Kyselyaineisto:	0–32
AMKOTA-koulutustiedot:	33–41
Kouluttautumisraporttien analyysitiedot:	42–47

0. Vastajat (1 - 67)

	<i>Minimi</i>	<i>Maksimi</i>	<i>Keski-arvo</i>	<i>Keski-hajonta</i>	<i>N</i>
1. Kuinka monen (kenen seuraavista) kanssa teet työpaikalla yhteistyötä siten, että voit luonnehtia yhteistyötä päivittäiseksi	0	28	5,12	5,788	67
2. Kuinka monelta (keneltä seuraavista) kysyt neuvoa, kun kohtaat työssäsi ongelmia	0	27	6,19	4,797	67
3. Kuinka moni (kuka seuraavista) kysyy sinulta neuvoja työasioissa tai juttelee kanssasi työhön liittyvistä ongelmista	0	58	11,91	11,117	67
4. Kuinka monen (kenen seuraavista) kanssa jaat työhön liittyvää tietoa, jota olet saanut esim. kehittämistilaisuuden, seminaarin tai konferenssin kautta	0	34	7,67	6,738	67

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Jokseenkin eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Jokseenkin samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>N</i>
5. Toisten työhön sitomatonta työtä ("oma aika ja paikka") on työaikasunnitelmassani sopivasti	8	16	4	24	12	64
6. Pidän tärkeänä etätyömahdollisuutta	2	2	-	15	45	64
7. Teen tavallisesti tiimikokousten välillä "läksyjä" seuraavaa tapaamista varten	2	1	3	29	29	64
8. Minulla on mielestäni riittävä osaaminen sähköisten tietokantojen käyttöön	20	2	-	29	13	64
9. Pystyn havaitsemaan kehittämistarpeita opetusalueeni työelämässä	4	-	4	23	33	64
10. Pystyn suuntaamaan työaikaani työtehtävien kannalta keskeisempiin asioihin	8	2	1	35	18	64
11. Minulla on hyvät valmiudet oman opetukseni kytkemiseen t&k-toimintaan	18	3	7	23	12	63

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Jokseenkin eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Jokseenkin samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>N</i>
12.						
	17	4	6	22	15	64
13.						
	12	–	9	28	13	62

		<i>1-5</i>	<i>6-10</i>	<i>11-15</i>	<i>N</i>
14.	Kuinka monessa tiimissä olet työssäsi mukana				
		39	22	3	64

		<i>Liian vähäinen</i>	<i>Sopiva</i>	<i>Liian suuri</i>	<i>N</i>
15.	Tiimityön määrä on tällä hetkellä mielestäni				
		1	49	13	63

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Jokseenkin eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Jokseenkin samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>N</i>
16.						
	–	–	–	14	50	64
17.						
	3	1	–	23	37	64
18.						
	5	–	4	28	27	64
19.						
	26	5	1	19	13	64
20.						
	1	–	1	18	44	64
21.						
	11	3	6	29	14	63
22.						
	3	1	3	21	36	64
23.						
	–	2	3	12	46	63
24.						
	4	4	7	26	22	63

		<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Jokseenkin eri mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Jokseenkin samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>N</i>
25.	Kansainvälinen yhteistyö on tärkeää oman ydintehtäväni kannalta	16	4	3	28	13	64
26.	Opiskelijoiden yrittäjävalmiuksien lisääminen on tärkeää opetuksessa	16	2	2	35	8	63
27.	Pidän jatkuvasti yhteyttä terveydenhuollon työelämään	6	2	2	11	41	62
28.	Henkilökohtaiseen kehittymiseeni tähtäävää koulutukseen hakeutumistani ohjaa koulutusohjelman tavoitteet	4	2	1	32	25	64
29.	Henkilökohtaiseen kehittymiseeni tähtäävää koulutukseen hakeutumistani ohjaa tulosalueen painopisteet	6	2	4	33	19	64
30.	Henkilökohtaiseen kehittymiseeni tähtäävää koulutukseen hakeutumistani ohjaa henkilökohtaiset kehittymistarpeet	1	-	-	14	49	64
31.	Henkilökohtaiseen kehittymiseeni tähtäävää koulutukseen hakeutumistani ohjaa meritoituminen, urala eteneminen	20	10	2	20	11	63
32.	Henkilökohtaiseen kehittymiseeni tähtäävää koulutukseen hakeutumistani ohjaa työtovereiden aiheuttama sosiaalinen paine	19	34	1	8	1	63

		<i>Yli- opettaja</i>	<i>Lehtori</i>	<i>Tunti- opettaja</i>	<i>N</i>
33.	Virkanimike	11	37	19	67

		<i>Ei suoritettu</i>	<i>On suoritettu</i>	<i>N</i>
34.	35 opintoviikon opettajakoulutus suoritettu	3	64	67

		<i>Ei kelpoinen</i>	<i>On kelpoinen</i>	<i>N</i>
35.	Kelpoisuus virkaan	6	61	67
		<i>On tutkinto</i>	<i>Ei tutkintoa</i>	<i>N</i>
36.	Epäpätevä, koska tutkinto puuttuu	63	4	67
		<i>On työ- kokemusta</i>	<i>Ei työ- kokemusta</i>	<i>N</i>
37.	Epäpätevä, koska työkokemus puuttuu	67	-	67

		<i>Ei</i>	<i>Kyllä</i>	<i>N</i>
38.	Tohtorikoulutuksessa	57	10	67
39.	Lisensiaattikoulutuksessa	61	6	67
40.	Ylempää korkeakoulututkintoa suorittamassa	66	1	67
41.	35 opintoviikon opettajakoulutuksessa	64	3	67

		<i>Minimi</i>	<i>Maksimi</i>	<i>Keski- arvo</i>	<i>Keski- hajonta</i>	<i>N</i>
42.	Menetelmäosaamisen koulutus v. 2005, tuntia	0	168	15,28	28,412	58
43.	Tiimi- ja yhteisöosaamisen koulutus v. 2005, tuntia	0	104	19,36	21,953	58
44.	Tiedon ja osaamisen hallinnan koulutus v. 2005, tuntia	0	70	6,69	14,015	58
45.	Laatu- ja arviointiosaamisen koulutus v. 2005, tuntia	0	80	3,97	11,592	58
46.	Työelämän tuntemuksen koulutus v. 2005, tuntia	0	23	2,10	5,237	58
47.	Substanssiosaamisen koulutus v. 2005, tuntia	0	103	25,41	25,193	58

Turun ammattikorkeakoulun julkaisusarjoissa ilmestyneitä teoksia

TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN TUTKIMUKSIA

18. Laaksovirta, Heli: Laitoshoidossa olevien ikääntyvien suunhoitomallin kehittäminen. Turku, 2005. 63 s. ISBN 952-5596-31-1.
19. Nenonen, Suvi: The Nature of the Workplace for Knowledge Creation. Turku, 2005. 83 s. ISBN 952-5596-33-8.
20. Poikela, Heli: Keuhkohtaumatautia sairastavan potilaan ohjauksen kehittäminen. Turku, 2005. 81 s. + 9 liites. ISBN 952-5596-34-6.
21. Jalonen, Harri: Asian valmistelu kunnallisessa päätöksenteossa kommunikaation näkökulmasta – käsiteanalyttinen tutkimus. Turku, 2006. 77 s. ISBN 952-5596-45-1.
22. Hakulinen, Hannele: Ammatillista väylää ammattikorkeakouluun – tutkimus ammatillista polkua ammattikorkeakouluun edenneiden opiskelijoiden vaiheista. Turku, 2006. 95 s. + 7 liites. ISBN 952-5596-54-0.
23. Salmela, Marjo, Heikka, Hanna & Ernvall, Sirpa: Perusterveydenhuollossa toimivan henkilökunnan rooli, valmiudet ja koulutustarve ikähuonokuuloisten kuulonkuntoutuksessa. Kuulonhuollon kehittämisprojekti Varsinais-Suomessa. Turku, 2006. 169 s. ISBN 952-5596-72-9.
24. Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria: ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku, 2007. 353 s. ISBN 978-952-5596-90-8.
25. Linnossuo, Outi: Projektiorganisoitu kehittämistyö riskilasten ja -nuorten palveluissa Turussa vuosina 1993–2003. Turku, 2007. 201 s. ISBN 978-952-216-009-6.
26. Salonen, Kari: Haastava sosiaalinen vanhustyössä – avopalvelutyöntekijöiden näkemyksiä kotona asuvien vanhusten sosiaalisesta olomuotoisuudesta. Turku, 2007. 195 s. ISBN 978-952-216-010-2.

TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN RAPORTTEJA

50. Koivuniemi, Sirkku & Sairanen, Raija & Tiilikka, Leila: Maailma kotiovella 2. Turku, 2007. 89 s. ISBN 978-952-5596-83-0.
51. Ojala, Sanna & Ernvall, Sirpa & Tiilikka, Leila (toim.): Yhdessä verkkoon. Turku, 2007. 71 s. + 25 liites. ISBN 978-952-5596-87-8.
52. Väänänen, Ossi: Langattomat lähiverkot ammattikorkeakouluissa. Turku, 2007. 107 s. ISBN 978-952-5596-88-5.
53. Alanen, Salla-Maria & Hallenberg, Tanja & Komulainen, Martti: Saaristomeri 2006 – tiedosta tietoisuutta. Turku, 2007. 105 s. ISBN 978-952-5596-89-2.
54. Kanerva-Lehto, Heli & Lehtonen, Jouko (toim.): Tutkimuspaja – oppimista ja kehittämistä. Turku, 2007. 103 s. ISBN 978-952-5596-95-3.
55. Routi-Pitkänen, Kirsi & Virtanen, Tiina: Laatua oppimassa – laadun oppimisen toteuttamismallin soveltaminen vanhusten palvelukeskuksen laatuprojektissa. Turku, 2007. 79 s. ISBN 978-952-216-002-7.
56. Ääri, Riitta-Liisa & Elomaa, Leena & Ylönen, Minna (toim.): Laatua vanhusten hoitoon – terveysalan Vapake-projektin raportti. Turku, 2007. 91 s. ISBN 978-952-5596-96-0.
57. Leino, Irmeli & Wiirilinna, Ulla (toim.): Hyvinvoinnin ja terveyden edistämistyötä Salon seudulla. Turku, 2007. 169 s. ISBN 978-952-216-005-8.
58. Hyvönen, Raimo; Aittonen Terhi; Huhta, Arto; Jolkkonen, Ari; Kantola, Ismo; Lähteenmäki, Ilkka & Viinikkala, Päivi: Hyvässä hengessä ja monipuolisin menetelmin – tietotekniikan koulutusohjelman arviointiraportti. Turku, 2007. 70 s. ISBN 978-952-216-008-9 (verkkojulkaisu).
59. Vuorio, Elina: Yksityiset sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottajat Varsinais-Suomessa – hyvinvointiklusterin esiselvitys. Turku, 2007. 127 s. ISBN 978-952-216-012-6 (verkkojulkaisu).
60. Stenman, Helga (toim.): Rannasta rakennukseen – ruokorakentamista Itämeren alueella. Turku, 2007. 88 s. ISBN 978-952-216-014-0 (verkkojulkaisu).
61. Ahonen, Pia (toim.): Kuntakumppanuudella terveyttä edistämään – SARAKE-hanke aikuisopiskelijoiden oppimisympäristönä. Turku, 2007. 133 s. ISBN 978-952-216-019-5.

62. Nenonen, Suvi & Tanskanen, Ilona (toim.): Työtä, tietoa ja tutkimusta tänään – innovaatioita tulevaan: Turun ammattikorkeakoulun FUTIS-tutkimusohjelman (Future Work and Innovative Services) avausjulkaisu Turku, 2007. 168 s. ISBN 978-952-216-020-1.
63. Salonen, Katri & Merisalo, Sanna (toim.): Yritysavohautomo – tutkimusta ja tukea metallialan sukupolvenvaihdoksiin. ArtCraftMetal, Equal-yhteisöaloite, Metallin yritysavohautomo -osahankkeen loppuselvitys. Turku, 2007. 79 s. ISBN 978-952-216-023-2 (verkkojulkaisu).
64. Lind, Kaija & Saarikoski, Mikko & Koivuniemi, Sirkku (toim.): Tutkien terveyttä 2007. Turku, 2007. 126 s. ISBN 978-952-216-024-9.
65. Nurmela, Tiina: Saumaton malli ortopedisten potilaiden hoitoon – selviytymisapua tekonivelleikkauspotilaille koko hoitoketjun ajan. Turku, 2007. 136 s. ISBN 978-952-216-027-0.
66. Komulainen, Martti; Simi, Päivi; Hagelberg, Eija; Ikonen, Iiro & Lyytinen Sami: Ruokoenergiaa - järviruo'on energiakäyttömahdollisuudet Etelä-Suomessa. Turku, 2008. 77 s. ISBN 978-952-216-030-0.
67. Komulainen, Martti; Simi, Päivi; Hagelberg, Eija; Ikonen, Iiro & Lyytinen Sami: Reed energy – Possibilities of using the Common Reed for energy generation in Southern Finland. Turku, 2008. 78 s. ISBN 978-952-216-029-4.
69. Nylund, Arja (toim.) Monikulttuurista hyvinvointia vanhustyöhön. Turku, 2008. 95 s. ISBN 978-952-216-040-9.
70. Kontio, Juha; Kantola, Ismo; Angerpuro, Kirsi; Elomaa, Ilmo; Lehtisaari, Harri; Nupponen Elina & Sanna Ojala. Aktiivisista kokeiluista yksissä tuumin harkittuihin ratkaisuihin – palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman arviointiraportti. Turku, 2008. 62 s. ISBN 978-952-216-046-1 (verkkojulkaisu).
71. Korttemäki, Marko & Jolkkonen, Ari (toim.): Mennäänkö bussilla? Käyttäjien käsityksiä Turun joukkoliikenteestä. Turku, 2008. 79 s. ISBN 978-952-216-045-4 (verkkojulkaisu).
72. Veräjänkorva, Oili: Sairaanhoidtajien lääkehoito-osaaminen yliopistosairaalassa. 96 s. Turku, 2008. ISBN 978-952-216-049-2.

TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN OPPIMATERIAALEJA

20. Adamsson, Virpi & Puukka, Jaana: Vimma – naisten yrittäjätarinoita Turun seudulta. Turku, 2005. 90 s. ISBN 952-5596-06-0.
21. Parkkinen, Terttu & Keskinen, Soili (toim.): Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku, 2005. 117 s. ISBN 952-5596-15-X.
22. Siivonen, Tommi & Sinisalo, Toni: Ongelmalähtöinen oppimisympäristö. Turku, 2005. DVD. ISBN 952-5596-16-8.
23. Lauttalammi, Ari & Lehtonen, Jouko & Laine, Katariina (toim.): Talojen korjausrakentaminen – johdatus perusteisiin. Turku, 2005. 98 s. ISBN 952-5596-19-2.
24. Elomaa, Leena & Palta, Hannele & Saarikoski, Mikko & Sulosaari, Virpi & Ääri, Riitta-Liisa: Taitava harjoittelun ohjaaja. Turku, 2005. 62 s. ISBN 952-5596-38-9.
25. Grönlund, Inga: Kestilä – turkulaista vaatetusteollisuuden historiaa ja tuotesuunnittelijoita. Turku, 2005. 99 s. ISBN 952-5596-32-X.
26. Tuomi, Anu: Lähde väreihin. Turku, 2006. 114 s. ISBN 952-5596-44-3.
27. Laiho, Satu: Yrityksen visuaalisen linjan ja tavoiteimagon luominen. Turku, 2006. 53 s. ISBN 952-5596-48-6.
28. Kovanen, Anne & Leino, Maarit: Päähteettömyyden puolesta – terveyskasvatusmateriaali kouluterveydenhoitajalle ehkäisevän päihdekasvatuksen toteuttamiseen. Turku, 2006. 70 s. + 27 liites. + CD-ROM. ISBN 952-5596-53-2.
29. Krankka, Jaana & Mäkynen, Milla: Vanhemmuus lapsen päihteettömän elämän lähtökohtana – terveyskasvatusmateriaali vanhempainiltaan. Turku, 2006. CD-ROM. ISBN 952-5596-55-9.
30. Timmerbacka, Anna: Ranskan vallankumouksen kuvat. Turku, 2006. 76 s. ISBN 952-5596-58-3.
31. Kåld, Maria & Seppälä-Kavén, Ulla: Tider och former. En inblick i formgivningens 1800-talets slut till vår tid. 116 s. Turku, 2006. ISBN 952-5596-62-1.
32. Vainio, Tiina: Opas vastavalmistuneelle kuvataiteilijalle. 2. korjattu painos. Turku, 2007. 144 s. ISBN 978-952-5596-85-4.
33. Tiihonen, Anne: G-avain pykäläviidakossa. Tekijänoikeuksista musiikkipedagogeille ja muusikoille. Turku, 2006. 73 s. ISBN 952-5596-69-9.

34. Lehtonen, Jouko (toim.): Perustusten vahvistaminen – näkymätöntä korjaustyötä. Turku, 2007. 91 s. ISBN 952-5596-71-0.
35. Inkinen, Karri: Verkko-opettajan oppimisprosessin tarina eli Seilin saaren arvoitus. Turku, 2007. 95 s. ISBN 978-952-5596-84-7.
36. Tanskanen, Ilona & Erävaara, Taina & Luukkonen, Ismo & Paavola, Antero & Sarmalkorpi, Ilona & Tuomi, Anu (toim.): Taiteen asetelmissa tutkimus – kannanottoja tutkimukseen taiteilijan työssä. Turku, 2007. 159 s. ISBN 978-952-5596-93-9.
37. Riutta, Tarmo: Jazzix – jazzviuluopas Stephane Grappelli -tyyliseen improvisaatioon. Turku, 2007. 107 s. ISBN 978-952-216-018-8.
38. Haapio, Helena (ed.): A Proactive Approach to Contracting and Law. Turku, 2008. 298 p. ISBN 978-952-216-017-1.
39. Niemeläinen, Virve: Vapaus soittaa! – monipuoliset työtavat soitonopetuksessa. Turku, 2008. 37 s. ISBN 978-952-216-050-8.

TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN PUHEENVUOROJA

29. Pitkänen, Timo: Missä ruokoa kasvaa? – järviruokalueiden satelliittikartoitus Etelä-Suomen ja Viron Väinämeren rannikolla. Turku, 2006. 82 s. ISBN 952-5596-66-4 (verkkojulkaisu).
30. Ahonen, Pia, Koivuniemi, Sirkku & Wiirilinna, Ulla (toim.): Oletko valmis? Terveysala haastaa oppimaan. Turku, 2006. 35 s. ISBN 952-5596-79-6.
31. Nieminen, Salla: Turun ammattikorkeakoulun opiskelijabarometri 2006. Turku, 2007. 70 s. ISBN 978-952-5596-82-3 (verkkojulkaisu).
32. Asteljoki, Sari & Kontio, Elina: Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulussa – esimerkkejä terveysalalta. Turku, 2007. 31 s. + 8 liites. ISBN 978-952-5596-86-1 (verkkojulkaisu).
33. Nikkanen, Kirsi: ”Oikein hyvä kirjasto”. Turun ammattikorkeakoulun kirjaston asiakastytyväisyyskysely keväällä 2006. 101 s. Turku, 2007. ISBN 978-952-5596-91-5 (verkkojulkaisu).
34. Iltanen, Tessaliina: Sähköinen asiointi Turun ammattikorkeakoulussa. 48 s. Turku, 2007. ISBN 978-952-5596-92-2 (verkkojulkaisu).
35. Krook, Kristina: Aleksis Kivikö kantelettaren isä? – Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoiden Suomi-tietouden sekä kulttuurin tuntemisen ja harrastamisen kartoitus. 56 s. Turku, 2007. ISBN 978-952-5596-97-7 (verkkojulkaisu).
36. Jalonen, Harri: Kuntaorganisaatio valinkauhassa – kohti tehokasta ja luovaa asioiden valmistelua. 43 s. Turku, 2007. ISBN 978-952-5596-99-1 (verkkojulkaisu).
37. Ikonen, Markku & Arvet, Palkov & Viljanen, Kalle: Raskaiden ajoneuvojen omamassat – selvitys mahdollisuuksista lisätä kantavuutta. 57 s. + 22 liites. Turku, 2007. ISBN 978-952-216-003-4 (verkkojulkaisu).
38. Scheinin, Minna: Viestintäkoulutusta verkossa – yritysvalmennuksen haasteet. 20 s. Turku, 2007. ISBN 978-952-216-016-4 (verkkojulkaisu).
39. Angerpuro, Kirsi: Turun ammattikorkeakoulu työympäristönä – vuoden 2007 henkilöstökyselyn tulokset. 77 s. ISBN 978-952-216-026-3 (verkkojulkaisu).
40. Salonen, Katri: Projektien projekti - mitattavaa hyötyä yhteistyöllä. Serviisi, Equal-yhteisöaloite, loppuraportti. 86 s. Turku ISBN 978-952-216-032-4 (verkkojulkaisu).
41. Huhta, Arto: Rantojen kaunistus vai kauhistus – järviruo'on (*Phragmites australis*) merkitys vesien laadulle. 32 s. Turku, 2008. ISBN 978-952-216-039-3 (verkkojulkaisu).
42. Tuominen, Telle: Matkailu- ja kulttuuripalveluiden tuotekehitysosaaminen Turun korkeakouluissa. 44 s. Turku, 2008. ISBN 978-952-216-047-8 (verkkojulkaisu).
43. Aittonen, Terhi: Turun ammattikorkeakoulun opiskelijabarometri. 41 s. Turku, 2008. ISBN 978-952-216-054-6 (verkkojulkaisu).

Turun ammattikorkeakoulu
 Julkaisumyynti
 Joukahaisenkatu 3A
 20520 Turku

puh. (02) 263 35 810
 fax. (02) 263 35 791
 julkaisumyynti@turkuamk.fi
<http://julkaisumyynti.turkuamk.fi>