

TANJA HAUTALA

Opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemukset ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta

Yhteys korkeakouluorganisaatioiden
hallinnollisiin piirteisiin ja johtamiseen

TANJA HAUTALA

Opintojen ohjauksen toimijoiden ja
opetushenkilöstön kokemukset ammatillisesta
toimijuudesta ja asiantuntijuudesta
Yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin
piirteisiin ja johtamiseen

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan

suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi

Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen

K103 -salissa, Kalevantie 5,

Tampere, 08.04.2022, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja Kustos</i>	dosentti Vesa Korhonen Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaaja</i>	dosentti Jaakko Helander Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Esitarkastajat</i>	professori Ulpukka Isopahkala- Bouret Turun yliopisto Suomi	dosentti Katja Vähäsantanen Jyväskylän yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	professori Sanna Vehviläinen Itä-Suomen yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2022 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2340-0 (painettu)
ISBN 978-952-03-2341-7 (verkkojulkaisu)
ISSN 2489-9860 (painettu)
ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2341-7>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2022

Perheelleni

ESIPUHE JA KIITOKSET

Väitöstutkimusprosessini lähestyessä loppuaan, haluan kiitollisena hieman kerrata tämän prosessin vaiheita. Olen työskennellyt pitkään opettajana ammattikorkeakoulussa. Valmistuin ammatilliseksi opintojen ohjaajaksi joulukuussa 2014 ja olen myös työskennellyt opintojen ohjaajana ammattikorkeakoulussa. Kiinnostus väitöstutkimukseni aihetta kohtaan sai alkunsa, kun keräsin aineistoa ammatillisen opinto-ohjaajan tutkintoon kuuluvaan kehittämishankkeeseeni. Aineiston keräämisen vaiheessa havaitsin, että kaikissa ammattikorkeakouluissa ei ole opinto-ohjaajan nimikkeellä toimivia henkilöitä, vaan opintojen ohjauksesta vastasivat erilaisilla nimikkeillä toimivat henkilöt. Lisäksi havaitsin, että myös saman ammattikorkeakoulun eri yksiköissä ohjaukäytänteet voivat olla hyvin erilaisia. Nämä havainnot nostivat esiin seuraavia kysymyksiä: Miten opintojen ohjaus suomalaisissa ammattikorkeakouluissa järjestetään? Miten se instituutiotasolla organisoidaan ja millaisena sen merkitys nähdään organisaatiossa? Ketkä ovat ohjauksen toimijoita eli ketkä ohjaavat opiskelijoita opintoihin liittyvissä asioissa? Opintojen ohjauksen konteksti muodosti siis alkusysäyksen väitöstutkimusprosessilleni ja halusin tämän kontekstin pitää mukana tutkimuksessani loppuun saakka.

Väitöstutkimukseni tutkimussuunnitelmaa laatiessani kiinnostuin kuitenkin myös väitöskirjassani lopuksi hyvin merkittävän roolin saaneeseen koulutusorganisaatioiden hallinnon ja johtamisen osa-alueeseen. Korkeakoulujen toimintaympäristö on jatkuvassa muutoksessa, ja tulevaisuuden haasteet liittyvät työn ja teknologian murroksen kautta kansainväliseen kilpailuun muun muassa osaajista eli korkeakoulujen opetus- ja ohjaustoimijoilla on merkittävä tehtävä organisaatioissaan. Koska aikaisempi koulutustaustani hoitotyön, terveystieteiden ja ohjauksen aloilta vaikuttaa vahvasti ajatteluuni, ihmisten kokonaisvaltainen hyvinvointi on aina ollut läsnä tutkimuksellisissa pohdinnoissani. Oma näkemykseni on, että työelämän ja muun elämän yhteensovittamisessa, ja tähän liittyvässä hyvinvoinnin kokemuksessa, on keskeistä se, että yksilöillä on mahdollisuus ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukseen – työtehtävästään riippumatta. Tämän vuoksi halusin väitöstutkimuksessani lähteä tarkastelemaan koulutusorganisaatioiden johtamisen ja hallinnon yhteyttä opintojen ohjauksen

toimijoiden kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Koska opintojen ohjauksen toimijat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tyypillisesti edustavat myös opetushenkilökuntaa, sain mahdollisuuden tarkastella laajemminkin opetushenkilökunnan kokemusta ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Tämä tutkimusasetelma motivoi ja innosti minua koko prosessin ajan. En kuitenkaan ollut yksin prosessin aikana ja sen vuoksi haluankin seuraavaksi kiittää kaikkia tässä prosessissa mukana olleita tahoja.

Lämpimät kiitokseni osoitan väitöstutkimukseni ohjaajille, yliopistolehtori, dosentti Vesa Korhoselle (TUNI) ja dosentti Jaakko Helanderille (HAMK). Olette auttaneet minua väitösprosessini solmukohdissa ja antaneet arvokasta ohjausta ja neuvoja. Olette myös kannustaneet minua koko prosessin ajan sekä jo ennen prosessin alkua opintojen ohjaajan koulutusta suorittaessani ja tutkimussuunnitelmaa tehdessäni.

Minulla oli ilo ja kunnia saada väitöstutkimukseni esitarkastajiksi professori Ulpukka Isopahkala-Bouret (TY) ja dosentti Katja Vähäsantanen (JYU). Sydämelliset kiitokseni arvokkaista ja rakentavasti perustelluista kommentteistanne, jotka auttoivat minua viimeistelemään väitöstutkimukseni. Professori Sanna Vehviläistä (UEF) kiitän lämpimästi lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Koen väitöstutkimukselleni antamanne ajan äärettömän arvokkaana! Lisäksi haluan vielä kiittää väitösprosessini akateemiseen puoleen liittyen kaikkia artikkeleideni nimettömiä arvioitsijoita sekä journalien toimituskuntia. Vertaisarviointiprosessi on kehittänyt artikkeleitani eteenpäin sekä minua henkilökohtaisesti kirjoittajana. Oma tutkijaseminaarini TUNI:n Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa sekä Higher Education in Transition (HET) -tutkimusryhmä ovat olleet mukanani koko prosessin ajan, ja tästä, sekä ajatuksia herättävistä kommentteistanne haluan kiittää teitä! Tutkijaseminaarissa ohjaajana on ollut myös yliopistonlehtori, dosentti Johanna Annala, jota haluan myös kiittää arvokkaista kommentteista ja kannustuksesta. Lisäksi haluan kiittää myös teitä kaikkia väitöstutkimukseeni osallistuneita. Ilman teitä en olisi saanut kallisarvoisia aineistojani.

Haluan kiittää väitösprosessini aikaista työyhteisöä, Seinäjoen ammattikorkeakoulua, tuesta väitösprosessini aikana. Myöntämänne tutkimusvapaa edesauttoi väitöstutkimukseni artikkeleiden valmistelua. Olen myös erittäin kiitollinen Koulutusrahaston myöntämästä aikuiskoulutustuesta ja sen mahdollistamasta opintovapaasta prosessin alussa. Kollegani SeAMK:n Sosiaali- ja terveysalan yksikössä ovat olleet tukenani tämän prosessin aikana ja haluan kiittää muun muassa Anna Rauhaa, Marika Toivosta ja Suzana Zegreaa tässä yhteydessä.

Olen kolmen viimeisen vuoden ajan kuulunut Facebookissa Tutkivat opettajat -ryhmään, ja ilman teidän tukeanne ja kannustustanne en olisi vielä tässä vaiheessa. Lämpimät kiitokset kaikista asiaan, eli väitösprosessiin, kuuluvista ja siihen kuulumattomista keskusteluista ja kaikesta vertaistuesta, jota olette tarjonneet! Muutamia teistä mainitakseni, haluan kiittää väitöstutkija Raisa Ainetta, Hanna Alaniskaa, Kirsi Korkealehtoa ja Päivi Pukkilaa kannustavasta mukana elämisestä!

Lopuksi haluan kiittää perhettäni ja läheisiäni mukana elämisestä, olette arvokkaita. Vanhempani Arja ja Arto ovat olleet aina tukenani ja turvanani, ennen tätä prosessia, sen aikana, ja voin luottaa siihen, että myös sen jälkeen. Kiitokset siskoilleni Taijalle, Tainalle ja Tarleenalle siitä, että olette jaksaneet kuunnella puheitan väitöskirjastani, ja että olette aina tavoitettavissa! Rakkaalle puolisololleni Arille kiitos siitä, että olen voinut keskittyä väitösprosessiini aina, kun se on ollut tarpeen. Olet mahdollistanut minulle tämän prosessin läpikäymisen ihanan perhe-elämän ohella. Ja rakkaille lapsilleni, Eerolle ja Siirille – olette ehtineet kasvaa tämän prosessin aikana jo paljon, ja ette kunnolla edes muista aikaa, jolloin en olisi tätä väitöskirjaa tehnyt. Kiitos rakkaudestanne ja kärsivällisyydestänne – toivottavasti olen voinut näyttää teille myös esimerkkiä sinnikkydestä ja itsensä jatkuvan kehittämisen merkityksellisyydestä.

Seinäjoella tammikuussa 2022

Tanja Hautala (os. Ala-Hiiri)

TIIVISTELMÄ

Artikkeliväitöskirjassa tarkastellaan korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisten piirteiden ja johtamisen yhteyttä opintojen ohjaajien ja opetushenkilöstön kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Väitöstutkimus koostuu neljästä osatutkimuksesta, näistä kirjoitetusta neljästä artikkelista sekä tästä yhteenvetoartikkelista. Väitöstutkimuksen keskeisimpänä tarkoituksena oli selvittää, miten korkeakouluorganisaation hallinnolliset piirteet ja johtaminen ovat yhteydessä opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukseen. Hallinnollisten piirteiden osalta tutkimuksessa nostetaan esiin myös opintojen ohjauksen organisointitapojen näkökulma. Tutkimuksen tavoitteena on antaa johtamiseen liittyvää tutkimustietoa, jonka avulla korkeakoulujen henkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta voidaan kehittää ja tukea. Opintojen ohjauksen kontekstissa tavoitteena on erityisesti nostaa korkeakoulujen opintojen ohjauksen merkitys ja rooli yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä pohtia ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta opintojen ohjauksen organisoimisen näkökulmasta.

Väitöstutkimus toteutettiin monimenetelmällisen tutkimusasetelman avulla. Tutkimuksen organisatorisena kontekstina toimivat monialaiset suomenkieliset ammattikorkeakoulut, joista tutkimukseen lähti mukaan 11. Ensimmäisenä toteutettiin integroiva kirjallisuuskatsaus, jonka aiheena oli hallinnollinen väljä- ja tiukkakäytäntö koulutusorganisaatioiden piirteinä. Aineisto muodostui 32 vertaisarvioidusta julkaisusta ja analysoitiin induktiivisella sisällönanalysillä. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta kehitettiin ja pilotoitiin sähköisellä kyselyllä koulutusorganisaatioiden hallinnollisten väljä- ja tiukkakäytännön piirteiden (HVT) mittari (n=378). Lisäksi samassa yhteydessä kartoitettiin ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen organisointitapoja ja roolia väitöstutkimuksessa kehitetyn OOT-mittarin avulla (n=261). Kvantitatiiviset aineistot analysoitiin pääasiassa pääkomponenttianalysin ja kuvailevien arvojen avulla. Tämän jälkeen HVT-mittarin jatkokehitettyä versiota hyödynnettiin monimenetelmällisessä aineiston keruussa ja analysoinnissa, kun kerättiin puolistrukturoitu teemahaastatteluaineisto (n=21), jossa HVT-mittaria käytettiin haastatteluissa virikkeenä. Näiden aineistojen prioriteetti painottui kvalitatiiviseen

haastatteluaineistoon. HVT-mittarin summamuuttujien arvot laskettiin manuaalisesti ja haastatteluaineistot analysoitiin deduktiivista otetta painottavan sisällönanalysin avulla.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittivat, että hallinnollisen väljä- ja tiukkakäytäntösuhteen teoreettinen viitekehys on edelleen käyttökelpoinen tämän päivän koulutushallinnollisessa tutkimuksessa. Näiden hallinnollisten käytäntösuhteiden vaikutukset näkyvät erityisesti siten, että väljäkäytäntösuhteisuus on opetushenkilöstön näkökulmasta pääasiassa myönteinen piirre, ja tiukkakäytäntösuhteisuus on pääasiassa myönteinen piirre organisaatioiden johtamisen näkökulmasta. Erinomaisissa organisaatioissa on kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan kuitenkin havaittavissa piirteitä samanaikaisesta väljä- ja tiukkakäytäntösuhteudesta, joka yhdistelee molempien hallinnollisten piirteiden myönteisimpiä puolia. Tällöin väljäkäytäntösuhteisuus mahdollistaa yksilöiden ja alayksiköiden innovatiivisuuden ja autonomian kokemuksen, sekä henkilökunnan työtyytyväisyyden kokemuksen, ja tiukkakäytäntösuhteisuus tuo mukanaan ohjauksen ja sääntelyn, joiden kautta organisaation jäsenet voidaan sitouttaa organisaation tavoitteisiin ja arvoihin, sekä mahdollistetaan organisaation tehokkuus ja vastuullisuus.

HVT-mittarin osalta väljäkäytäntösuhteen aineistosta löytyneet pääkomponentit olivat innovatiivisuuden ja autonomian tuki (LC1) sekä heikko hallinnollinen sääntely (LC2), ja nämä pääkomponentit kuvaavat hyvin väljäkäytäntösuhteen dikotomisesta luonnosta. Tiukkakäytäntösuhteen aineistoista löytyneet pääkomponentit olivat strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys (TC1), toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus (TC2) sekä normatiivinen ja hallinnollinen sääntely (TC3).

OOT-mittarin tulosten perusteella opintojen ohjauksen lähtökohdat ovat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tänä päivänä pitkälti samansuuntaisia kuin vuosituhatien alussa, jolloin korkeakoulujen opintojen ohjauksen toimintoja on viimeksi tarkasteltu kansallisella tasolla. Opintojen ohjauksen toimijoiden nimikkeet ja resurssit vaihtelevat edelleen huomattavasti, ja myös ohjauksen organisointitavoissa on organisaatioiden välillä eroja, vaikkakin hajautettujen ohjaustoimintojen malli oli eniten edustettuna. Ohjauksen roolia ja näkyvyyttä organisaatioiden strategioissa tulisi edelleen parantaa. Osatutkimuksen tulosten avulla on mahdollista kehittää korkeakoulujen ohjausta kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Tämä voi myös edesauttaa opintojen ohjauksen toimijoiden ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta.

Teemahaastatteluaineiston tulokset korostivat asiantuntijaorganisaatioiden hallinnollisten piirteiden potentiaalista yhteyttä organisaation arvokkaimpaan

voimavaraan – motivoituneeseen, sitoutuneeseen ja osaavaan henkilökuntaan. Opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden kokemusta edesauttavia ja tukevia piirteitä olivat muun muassa autonomian mahdollisuus ja organisaation tuki päätösten tekemiselle, kannan ottamisella ja vaikuttamismahdollisuuksille; mahdollisuus innovatiivisuuden hyödyntämiseen; selkeät ja kestävät säännöt, määräykset, ohjeet ja tavoitteet; sekä matala byrokratia ja hierarkia. Korkeakouluorganisaatioiden tulisi myös mahdollistaa ja varmistaa henkilökunnan luottamuksen kokemus; tiedonkulun eteneminen; ymmärrys organisaation kaikista asiantuntijuuden ja toimintojen osa-alueista; yhteistyö nollasummapelin sijaan; riittävät resurssit; sekä uusien henkilökunnan jäsenten riittävä perehdytys. Ammatillisen toimijuuden kokemusta tukee parhaiten väljä- ja tiukkakäytäntöisten hallinnollisten piirteiden myönteisimpiä puolia korostava hybridityyppinen johtaminen.

Hybridityyppinen johtamistapa tukee myös parhaiten opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemusta asiantuntijuudesta. Se mahdollistaa yhteistyön tekemisen, selkeät ja jaetut käytänteet, sekä tunnustusten ja luottamuksen osoitukset. On myös tärkeää, että opintojen ohjauksen toimijoilla olisi sisäinen halu ja motivaatio ohjaustyön tekemiseen. Teemahaastatteluiden tulosten perusteella tiukkakäytäntöinen johtaminen asettaa eniten haasteita henkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukselle.

Asiasanat: Ammatillinen toimijuus, asiantuntijuus, hallinnollinen väljä- ja tiukkakäytäntöisyys, johtaminen, korkeakoulut, opintojen ohjaus

ABSTRACT

Guidance actors' and teaching staffs' experience of professional agency and expertise - connection with the administrative features and leadership of higher education organizations

The topic of this article based doctoral dissertation is guidance actors' and teaching staffs' experience of professional agency and expertise and their connection with the administrative features and leadership of higher education organizations (HEIs). The dissertation consists of four sub-studies and four articles written about them as well as this summary article. The main purpose of the dissertation was to find out how the features of the administrative style and the management of the higher education institution are connected to the experience of the professional agency and expertise of the study counsellors and the teaching staff. With regards to the administrative features, the study also highlights the perspective of the ways in which study guidance is organized. The aim of the dissertation was to provide research information related to administration and management, which can be used to develop the experience of professional agency and expertise of the staff in HEIs. In the context of study guidance, the aim was specially to raise the importance and role of study guidance in higher education to the social debate, but also to develop study guidance in higher education as well as to consider the experience of professional agency and expertise from the perspective of the ways of organizing study guidance.

The dissertation was carried out by using a mixed-method research design. The organizational context of the study included multidisciplinary Finnish - language Universities of Applied Sciences (UASs), of which 11 participated in the study. Firstly, an integrative literature review was done, in which the topic was administrative loose and tight coupling as a feature of educational institutions. The data consisted of 32 peer-reviewed publications and was analyzed by inductive content analysis. On the basis of the literature review, a survey-tool considering the administrative loose and tight coupling (ALT) was developed and piloted with an electronic survey (n = 378). With the same electronic survey, the role and the ways

of organizing study guidance in UASs were also studied by using OSG-tool developed during the dissertation (n = 261). Quantitative data were mainly analyzed by using principal component analysis and descriptive values. The further developed version of the ALT survey-tool was utilized in the mixed-method data collection and analysis, as data were collected through a semi-structured thematic interview (n = 21) and the ALT survey-tool was used as a stimulus in the interviews. The priority of the data focused on the qualitative interview data. The values of the ALT -tools' sum variables were calculated manually, and the interview data were analyzed using qualitative content analysis emphasizing deductive approach.

The results of the literature review showed that the theoretical framework for administrative loose and tight coupling is still useful in today's educational administrative research. According to the results of the literature review, the effects of these administrative couplings present themselves in a way that loose coupling is mainly a positive feature from the teaching staff's point of view, and tight coupling is mainly a positive feature from the point of view of the organizational management. However, according to the results, excellent organizations show signs of simultaneous loose and tight coupling, which combines the best aspects of both administrative features, namely, loose coupling enables innovation and autonomy of individuals and subunits, as well as staffs' experience of job satisfaction, and tight coupling brings with it guidance and regulation through which members of the organization can be committed to organizational goals and values, and enable organizational efficiency and accountability.

The principal components found in the ALT survey-tool for loose coupling were Support for innovation and autonomy (LC1) and Loose administrative control (LC2), and these principal components well describe the dichotomous nature of loose coupling. The principal components found in the data of tight coupling were the Shared meaning of organization's strategic values and goals (TC1), Organizational efficiency and accountability of actions (TC2), and Normative and tight administrative control (TC3).

Based on the results of the OSG -tool, the starting points of study guidance in Finnish UASs are today mainly the same as at the beginning of the millennium, when the study guidance functions of higher education institutions were last examined at the national level. The titles and resources of study guidance actors still vary considerably, and there are also differences in the ways in which guidance is organized between organizations, although the decentralized guidance model was mostly represented. The role and visibility of study guidance in organizational strategies should be further improved. With the help of these results, it is possible to

develop the study guidance in higher education institutions to a more holistic direction. This can also contribute to the experience of professional agency and expertise of the study guidance actors.

The results of the thematic interviews highlighted the potential link between the administrative features of expert organizations and the most valuable resource of the organization - motivated, committed, and competent staff. Features that facilitate and support the experience of professional agency of the study counsellors, and teaching staff, included the possibility of autonomy and organizational support for decision-making, positioning and influence; opportunity to exploit innovation; clear and sustainable rules, regulations, guidelines, and objectives; as well as low bureaucracy and hierarchy. Higher education organizations should also enable and ensure staffs' experience of trust; the flow of information; an understanding of all aspects of the organization's expertise and operations; cooperation instead of a zero-sum game; adequate resources; as well as adequate familiarization of new staff members. The experience of professional agency was best supported by hybrid-type of administration that emphasizes the most positive aspects of loosely and tightly coupled administrative features.

The hybrid-type of administration supports best also study counsellors' and teaching staffs' experience of expertise. It allows the collaboration, clear and shared practices, and demonstrations of recognition and trust. It is also important that study guidance actors have an internal desire and motivation to do guidance work. Based on the results of the interviews, tightly coupled administration poses the most challenges to the staff's experience of professional agency and expertise.

Keywords: Administrative loose and tight coupling, expertise, higher education, leadership, management, professional agency, study guidance

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	21
1.1	Väitöstutkimuksen lähtökohdat ja konteksti.....	21
1.2	Väitöstutkimuksen tarkoitus ja tavoite	25
1.3	Väitöstutkimuksen prosessi.....	27
2	Koulutusorganisaatioiden johtaminen ja henkilökunnan kokemus ammattillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta	29
2.1	Koulutusorganisaatioiden johtaminen ja hallinto	29
2.2	Opintojen ohjaus koulutusorganisaatioissa	38
2.3	Ammatillinen toimijuus ja sen kokemus koulutusorganisaatioissa.....	42
2.4	Asiantuntijuus ja sen kokemus koulutusorganisaatioissa	46
2.5	Teoreettisen viitekehyksen käsitteellistämisen yhteenvedo	50
3	Monimenetelmällinen tutkimusprosessi.....	52
3.1	Kirjallisuuskatsaus ja induktiivinen sisällönanalyysi.....	55
3.2	Kyselyaineistot ja tilastolliset analyysit.....	57
3.3	Haastatteluaineistot ja deduktiivista otetta painottava sisällönanalyysi	66
4	Osatutkimusten tulokset.....	70
4.1	Koulutusorganisaatioiden hallinnollinen väljä- ja tiukkakäytäntöisyys (Artikkeli I).....	70
4.2	Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia? (Artikkeli II).....	76
4.3	Korkeakouluorganisaatioiden hallinnolliset piirteet – yhteys opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemukseen ammattillisesta toimijuudesta (Artikkeli III).....	79
4.4	Opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemus asiantuntijuudesta ja sen yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin (Artikkeli IV)	83
5	Väitöstutkimuksen tulosten monitieteinen merkitys.....	90
5.1	Koulutusorganisaatioiden hallinnollista väljäkäytäntöisyyttä ja tiukkakäytäntöisyyttä kuvaavat piirteet ja hallinnollinen tyyli	90

5.2	Ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin	93
5.3	Opintojen ohjauksen organisointi hallinnollisena toimenä.....	96
6	Pohdinta.....	100
6.1	Tutkimustulosten pohdintaa	100
6.2	Tutkimusprosessin luotettavuuden pohdintaa.....	104
6.3	Tutkimuseettisiä näkökulmia.....	107
6.4	Jatkotutkimusaiheita.....	111

Lähdeluettelo

Liitteet

Liite 1. Väljä ja tiukkakytkentäisyyksien piirteiden operationalisointi

Liite 2. OOT-kyselylomake

Liite 3. OOT-mittarin kommunaliteetit

Liite 4. Teemahaastattelurunko

Alkuperäiset julkaisut

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Väitöskirjan monimenetelmällinen tutkimusprosessi	28
Kuvio 2. Kokemuksellisen asiantuntijuuden malli	48
Kuvio 3. Väitöstutkimuksen teoreettisen viitekehysten kontekstien ja käsitteiden asemoituminen	51
Kuvio 4. Teoreettinen viitekehys: Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumo	70
Kuvio 5. Ammatillisen toimijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät (väljä- (V), tiukkakytkentäinen (T) ja (H) hybridioorganisaatio).....	80
Kuvio 6. Asiantuntemuksen kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät väljä- (V) ja tiukkakytkentäisissä (T) organisaatioissa	85
Kuvio 7. Asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät hybridioorganisaatioissa	86
Kuvio 8. Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumon edelleen kehitetty viitekehys	101

Taulukkoluetelo

Taulukko 1. Väitöstutkimuksen tutkimuskysymykset ja osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset	26
Taulukko 2. Tutkimusaineistot ja niiden analyysimenetelmät	55
Taulukko 3. HVT-mittariin vastanneiden taustatiedot	59
Taulukko 4. HVT-mittarin pääkomponenttien muuttujat, niiden lataukset ja kommunaliteetit	62
Taulukko 5. Jatkoanalyseissä käytetyt tilastolliset testit	64
Taulukko 6. OOT-mittarin pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot	78

ALKUPERÄISJULKAISUT

- Artikkeli I Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2018) Loose and Tight Coupling in Educational Organizations – An Integrative Literature Review. *Journal of Educational Administration*. 56(2), 236–258.
- Artikkeli II Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2020) Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 22(3), 48–67.
- Artikkeli III Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2021) Administrative Structures of Higher Education Institutions - Connection with the Experience of Professional Agency of Teaching Staff. *International Journal of Leadership in Education*.
- Artikkeli IV Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. Study Counsellors' Experience of Expertise and its Connection with the Administrative Style of Higher Education Institutions. (Vertaisarvioitavana.)

Artikkelit on uudelleenjulkaistu julkaisijan luvalla. Artikkelikäsikirjoitus IV julkaistaan vain väitöskirjan painetussa versiossa. Kopiot artikkeleista ovat tämän väitöskirjan liitteenä.

Olen kaikissa tähän väitöstutkimukseen sisältyvissä artikkeleissa ja osatutkimuksissa suunnitellut ja toteuttanut aineistonkeruun, suorittanut aineiston analysoinnin sekä ollut päävastuussa artikkelien kirjoittamisesta ja lähettämisestä arvioitavaksi. Osatutkimusten suunnittelussa ja toteutuksessa sekä artikkeleiden kirjoittamisessa ohjausta ja tukea antoivat molemmat ohjaajat, yliopistolehtori, dosentti Vesa Korhonen ja dosentti Jaakko Helander.

1 JOHDANTO

1.1 Väitöstutkimuksen lähtökohdat ja konteksti

Väitöstutkimuksen aiheena on korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisten piirteiden ja johtamisen yhteys opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Tutkimuksen toimintaympäristön muodostavat suomalaiset korkeakoulut, ja erityisesti kaikki monialaiset, suomenkieliset ammattikorkeakoulut, joita tutkimushetkellä oli 21. Näistä väitöstutkimukseen lähti mukaan 11. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen uusimman tilannekuvan (Halonen ym., 2019, s. 7) perusteella Suomessa toimii opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) hallinnonalaan kuuluvina kaikkiaan 13 yliopistoa ja 23 ammattikorkeakoulua, jotka tarjoavat tutkintoon johtavaa koulutusta noin 60 paikkakunnalla. Vuonna 2018 korkeakouluissa opiskeli ammattikorkeakouluissa yli 140 000 ja yliopistoissa yli 152 000 korkeakoulututkintoa suorittavaa opiskelijaa. Yliopistoissa suoritettiin tuolloin noin 13 500 alempaa ja 15 200 ylempää korkeakoulututkintoa. Ammattikorkeakouluissa taas suoritettiin noin 24 500 ammattikorkeakoulututkintoa ja 3 100 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Henkilökunta teki yliopistoissa noin 29 000 henkilötyövuotta ja ammattikorkeakouluissa vajaa 10 000 henkilötyövuotta.

Koulutustoiminta ja tutkimus- ja innovaatiotoiminta ovat tärkeässä roolissa kansakuntamme menestymisessä. Korkeakoulujen toimintaympäristö muuttuu kuitenkin jatkuvasti, ja tulevaisuuden haasteet liittyvät kansainväliseen kilpailuun muun muassa osaajista ja työpaikoista. (Halonen ym., 2019, s. 10.) Korkeakouluopetuksen massoittuminen, ja joissain maissa jopa universaalistuminen, jolloin yli 50 % tietyistä ikäkohortista opiskelee jollain korkeakoulutasolla, on johtanut siihen, että korkeakouluissa tehtävästä tutkimuksesta on tullut yhä tärkeämpi osa kansallista tiedontuotantoa, jolla on myös vahva linkki poliittisen päätöksentekoon ja käytäntöön. Siirtymä tietotalouteen ja -yhteiskuntaan on korostanut korkeakouluorganisaatioiden roolia, ei vain tulevien työntekijöiden koulutuksen näkökulmasta vaan myös tutkimustietoa tuottavina organisaatioina. (Kehm, 2015, s. 60.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna korkeakoulujen

opetushenkilökunnan potentiaalia kouluttajina sekä tiedon tuottajina tulisi korostaa ja tukea korkeakouluorganisaatioissa.

Ammattikorkeakoululain (2014/932, 4§) perusteella niiden tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin ja tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa ja taiteellista toimintaa. Tehtäviä hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. Ammattikorkeakoulujen opettajat vastaavat näiden perustehtävien toteuttamisesta, ja ammattikorkeakoulut ovat muiden korkeakoulujen mukaisesti sitoutuneet tutkimusperustaiseen ja evidenssipohjaiseen opetukseen sekä opetuksen kehittämiseen (Toom & Pyhältö, 2020, s. 15). Ammattikorkeakoulussa lehtorilta vaaditaan soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja yliopettajalta edellytetään lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa. Jos opetustehtävään kuuluu pääosin ammattiopintojen järjestämistä, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 2014/1129, 17§.)

Korkeakoulujen opetus- ja ohjaustoimijoilla on siis merkittävä tehtävä organisaatioissaan. Vuonna 2017 laadittiin viimeisin korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio vuodelle 2030 ja vision pohjalta laadittu tiekartta julkaistiin 2019. Tiekartan yhtenä kehittämisohjelmana on 'Korkeakoulut Suomen parhaiksi työpaikoiksi' ja tämän ohjelman painopisteinä ovat korkeakoulu yhteisöjen hyvinvointi, yhteisöllisyys ja osallisuus sekä osaaminen ja hyvä johtaminen. Visiotyöryhmän mukaan *laaja-alaisesti tarkasteltu hyvinvointi on merkittävä osa korkeakoulujen menestymistä*. (Tiekartan julkistusseminaarin esitys; VISIO 2030, s. 28.) Korkeakoulujen työntekijät muodostavatkin monimuotoisen yhteisön, jonka hyvinvoinnin, sekä työkyvyn, ylläpitäminen on tärkeää korkeakoulujen tehtävien suorittamiselle (VISIO 2030, s. 28).

Nämä lausumat tukevat myös omaa näkemystäni väitöstutkimukseni taustajatkuksesta eli työyhteisöjen hyvinvoinnin myönteisestä yhteydestä korkeakouluorganisaatioiden menestymiseen. Työhyvinvointiin myönteisesti vaikuttavina tekijöinä näen muun muassa väitöstutkimukseni keskeiset käsitteet eli ammatillisen toimijuuden kokemuksen, osaamisen ja asiantuntijuuden kokemuksen, sekä hyvän johtamisen. Tästä, ja aikaisemmasta koulutustaustastani, huolimatta

asemoidun tässä väitöstutkimuksessa korkeakouluorganisaatioiden hallinnon ja opintojen ohjauksen tutkijaksi, en työhyvinvoinnin tutkijaksi.

Väitöstutkimuksen pääkontekstina on koulutusorganisaatioiden johtaminen ja hallinto. Hallinnollisessa tutkimuksessa on 1970-luvulta, ja erityisesti Karl Weicking 1976 julkaistusta artikkelista, lähtien puhuttu hallinnollisesta väljä- ja tiukkakytkentäisyydestä (loose and tight coupling), joka valikoitui tämän väitöstutkimuksen hallinnolliseksi viitekehikseksi. Hallinnollisten kytkentäisyyksien teoriaa voidaan edelleen pitää ajankohtaisena ja sillä on annettavaa myös korkeakoulujen hallinnollisten piirteiden tarkastelussa (Artikkeli I; ks. myös Elken & Vukasovic, 2019). 'Coupling' -käsite on aikaisemmassa suomalaisessa kirjallisuudessa käännetty hallinnollisten kytkösten (esim. Vähäsantanen ym., 2012) lisäksi sidoksisuudeksi (Savonmäki, 2007), ja tässä väitöstutkimuksessa 'coupling' -käsite on käännetty Vähäsantasta ym. (2012) mukaillen kytkentäisyydeksi.

Koulutusorganisaatioiden opetushenkilöstöllä on ollut perinteisesti paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä sisältöön ja omiin työtapoihinsa. Kun hallinto ei ole säädellyt heidän työtään voimakkaasti, he ovat pystyneet toteuttamaan ammatillisia tavoitteitaan ja heillä on ollut mahdollisuuksia päätöksentekoon. Tällaisia koulutusorganisaatioita on kuvattu väljäkytkentäisiksi organisaatioiksi. Parin viime vuosikymmenen aikana tapahtuneita muutoksia koulutusorganisaatioitasolla voidaan kuitenkin kuvata muun muassa siirtymänä väljäkytkentäisistä organisaatioista kohti tiukkakytkentäisiä, managerialistisia organisaatioita (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012). Koulutusorganisaatioiden väljä- ja tiukkakytkentäisyyttä ovat aikaisemmin tutkineet muun muassa Hargreaves (2000), Elken ja Vukasovic (2019), Meyer (2002a; 2002b), Vuori (2015) ja Weick (1976; 2001). Suomessa Vähäsantanen ym. (2012) ovat käsitelleet ilmiötä erityisesti opettajien ammatillisen identiteetin, toimijuuden ja sitoutumisen näkökulmasta. Pangin (2003) tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että koulutusorganisaatioiden johdon tulisi hyödyntää samanaikaisesti sekä väljä- että tiukkakytkentäisiä hallinnollisia piirteitä edistääkseen organisaatioidensa tehokkuutta sekä lisätäkseen henkilökunnan kokemusta työn merkityksellisyydestä (ks. myös Sergiovanni, 1984). Samanaikaisesti väljä- ja tiukkakytkentäisiä hallinnollisia piirteitä omaavia organisaatioita kutsutaan tässä väitöstutkimuksessa pääasiallisesti hybridiorganisaatioiksi Dimmockia ja Tania (2013), Meyerä (2002a) ja Ortonia ja Weickiä (1990) mukaillen.

Väitöstutkimuksessa johtamisen ja hallinnon kontekstin lisäksi korkeakoulujen opintojen ohjauksen kontekstilla on merkittävä rooli, ja koko väitöstutkimusprosessi sai alkunsa kiinnostuksestani korkeakoulujen opintojen ohjauksen näkömiin.

Viimeisin ohjauksen kansallinen arviointitutkimus korkeakoulutasolla on tehty vuonna 2005 (Vuorinen ym., 2005). Helander (2015) onkin todennut, että kaikki koulutusmuodot ovat 2000-luvun alkupuolella tehtyjen ohjauksen arviointitutkimusten jälkeen käyneet läpi merkittäviä rakenteellisia, opetussuunnitelmallisia ja taloudellisia muutoksia ja vaikka alueellisia ohjauksen kehittämishankkeita on tehty jonkin verran, olisi tarpeellista saada tutkittua tietoa siitä, mikä tilanne on tänä päivänä.

Tässä väitöstutkimuksessa ammattikorkeakoulujen opintojen ohjaajien, jotka edustavat myös laajemmin korkeakoulujen opetushenkilöstöä, ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta tarkastellaan suhteessa ammattikorkeakouluorganisaatioiden hallinnolliseen väljä- ja tiukkakytkentäisyyteen. Kokemuksen tarkastelu lisää väitöstutkimuksen aiheen kompleksisuutta. Uusiautun (2013, s. 482) mukaan tutkimuksellinen kiinnostus yksilöiden kokemuksista, ja erityisesti myönteisistä kokemuksista, on lisääntynyt positiivisen psykologian roolin saadessa yhä merkittävemmän roolin julkisessa keskustelussa, ja erityisesti laadullista tutkimusta yksilöiden kokemuksista tarvitaan lisää (Mahoney, 2002; Uusiautti, 2013). Tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden kokemusta tarkastellaan subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Eteläpelto ym. (2013, s. 61) ovat todenneet, että ammatillinen toimijuus on työntekijän ja/tai työyhteisön sellaista vaikuttamista, valintojen tekoa ja kannan ottoa, joka kohdistuu ammatilliseen identiteettiin ja omaan työhön. Tällainen toimijuus toteutuu työpaikan sosiokulttuurisessa kontekstissa ja siihen vaikuttavat työpaikan materiaaliset ehdot, fyysiset välineet, valtasuhteet, työkulttuurit, puhutavat sekä ammatilliset positiot. Ammatillisen toimijuuden toteutumiseen vaikuttavat toimijaan eli subjektiin liittyvät tekijät, kuten ammatillinen identiteetti eli esimerkiksi yksilön sitoumukset ja motivaatiot, sekä ammatillinen osaaminen, työskentelyhistoria ja työkokemukset.

Nykyajan asiantuntijatyölle on tyypillistä työskentely moniammatillisissa tiimeissä ja organisaatioiden muodostamissa verkostoissa (Tynjälä, 2010). Korkeakoulujen ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimivilta ei toisaalta yleensä edellytetä ohjausalan opintoja (Moitus ym., 2001). Kalima (2011, s. 270) on tutkinut väitöskirjassaan opintojen pitkittymistä ja keskeyttämistä ammattikorkeakouluissa. Hänen tulostensa perusteella ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden tulisi kuitenkin saada opiskeluun ja oppimiseen, ammatillisen kasvuun ja urasuunnitteluun sekä persoonalliseen kehittymiseen opinto-ohjausta asiantuntijoilta, jotka on koulutettu näihin tehtäviin. Tämä edellyttää nykyisen ohjaushenkilöstön rakenteen tarkistamista siten, että kaikkiin näihin opinto-ohjauksen osa-alueisiin resursoidaan riittävästi.

Asiantuntijuuden kokemusta tarkasteltaessa on lisäksi tärkeää huomioida se, että vain silloin, kun asiantuntijatehtävissä toimivalla on riittävästi autonomiaa ja mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon sekä asioiden toimeenpanoon omassa työssään, luottamus omaan asiantuntijuuteen vahvistuu. Tällöin *varmuus työn päämääristä ja tarkoituksesta lisäävät kykyä toimia*. (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 90.) Väitöstutkimuksen taustalla vaikuttavina kysymyksiä olivatkin tutkimusprosessin alussa nämä: Ovatko tämän päivän korkeakouluorganisaatiot väljä- ja/vai tiukkakäytäntöisiä? Mahdollistuuko ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemus näissä organisaatioissa?

1.2 Väitöstutkimuksen tarkoitus ja tavoite

Väitöstutkimuksen tarkoituksena on muodostaa kattava kuva korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja/tai tiukkakäytäntöisyyden piirteistä ja näiden yhteydestä opintojen ohjauksen toimijoiden, sekä opetushenkilöstön, kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Tutkimuksen tarkoituksena on myös opintojen ohjauksen organisoimisen ja roolin kartoittaminen suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. *Tutkimuksen keskeisimpänä tarkoituksena on selvittää, miten korkeakouluorganisaation hallinnolliset piirteet ja johtaminen ovat yhteydessä opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukseen*. Hallinnollisten piirteiden osalta tutkimuksessa nostetaan esiin myös opintojen ohjauksen organisoimistapojen merkitys. Tutkimuksen tavoitteena on antaa johtamiseen liittyvää tutkimustietoa, jonka avulla korkeakoulujen henkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta voidaan kehittää ja tukea. Opintojen ohjauksen kontekstissa tavoitteena on erityisesti nostaa korkeakoulujen opintojen ohjauksen merkitys ja rooli yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä pohtia ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta opintojen ohjauksen organisoimisen näkökulmasta.

Koska korkeakoulujen opintojen ohjaajien ammatilliseen toimijuuteen liittyviä tutkimuksia ei ole aikaisemmin tehty, ohjaustoimijuus rinnastetaan tässä väitöstutkimuksessa aikaisempien tutkimusten osalta kuvauksiin opettajien ammatillisesta toimijuudesta sekä opintojen ohjaajat laajemmin opetushenkilöstöön, sillä opintojen ohjauksen toimijoilla on suomalaisessa korkeakoulukontekstissa yleensä opettajan koulutus ja mittava kokemus opetustyöstä. Artikkeliväitöstutkimus toteutettiin neljästä osatutkimuksesta sekä tästä yhteenvedosta muodostuvana kokonaisuutena. Väitöstutkimuksen päätutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset piirteet kuvaavat hallinnollisesti väljäkytkentäisiä ja tiukkakytkentäisiä koulutusorganisaatioita?
2. Millainen yhteys on korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisilla piirteillä ja opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemuksella ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta?
3. Miten opintojen ohjaus organisoidaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja millainen rooli opintojen ohjauksella on organisaatioissa?

Väitöstutkimuksen päätutkimuskysymysten yhteys osatutkimuksiin sekä osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset esitellään Taulukossa 1.

Taulukko 1. Väitöstutkimuksen tutkimuskysymykset ja osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset

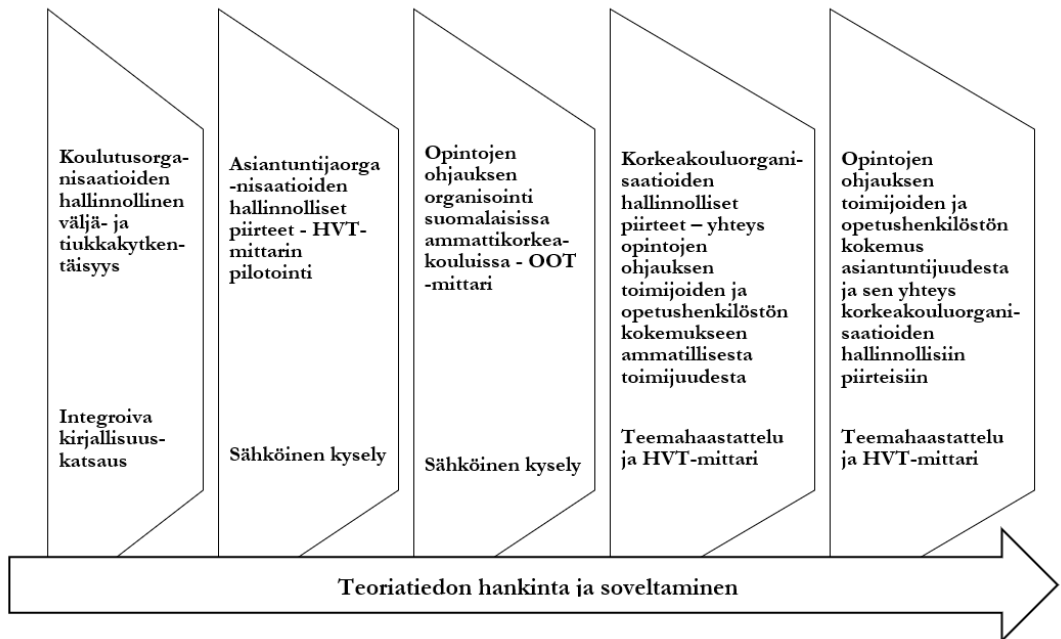
Artikkeli I Tutkimuskysymys 1
<ul style="list-style-type: none"> • Miten hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden käsitteet määritellään koulutusorganisaatioiden hallintoa käsittelevässä kirjallisuudessa? • Millaisia koulutushallinnollisia vaikutuksia väljä- ja tiukkakytkentäisyydellä kirjallisuuden mukaan on ja millaisia hallinnollisia ja tutkimusstrategioita kirjallisuudesta löytyy? • Millä tavoin kytkentäisyyden käsitteet ovat yhteydessä muihin koulutusorganisatorisiin ilmiöihin?
Artikkeli II Tutkimuskysymys 3
<ul style="list-style-type: none"> • Millaisia opintojen ohjauksen organisointimalleja on nähtävissä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tänä päivänä? • Millainen rooli opintojen ohjauksella on ammattikorkeakouluorganisaatioissa?
Artikkeli III Tutkimuskysymys 1, 2 ja 3
<ul style="list-style-type: none"> • Millainen yhteys on korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisilla piirteillä ja opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemuksella ammatillisesta toimijuudesta?
Artikkeli IV Tutkimuskysymys 1, 2 ja 3
<ul style="list-style-type: none"> • Millainen yhteys on korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisilla piirteillä ja opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemuksella asiantuntijuudesta?

1.3 Väitöstutkimuksen prosessi

Väitöstutkimus toteutettiin monimenetelmällisen eli mixed-method tutkimusmenetelmän avulla, ja se on suunnannut tässä tutkimuksessa menetelmällisiä valintoja ja kehittämistä. Monimenetelmäisyydessä menetelmällinen kehittäminen sisältää kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien käyttämisen aineiston keruussa ja analysoinnissa jaksottaisesti. Ensiksi käytettävää menetelmää ja sen antamia tuloksia hyödynnetään seuraavaksi käytettävän menetelmän suunnittelussa ja toteutuksessa. (Green ym., 1989; Johnson & Onwuegbuzie, 2004.)

Tässä väitöstutkimuksessa aineistojen keruu ja analysointi tapahtuivat lähinnä transformatiivista jaksottaisuutta mukailen. Integroivan kirjallisuuskatsauksen aiheena oli hallinnollinen väljä- ja tiukkakytkentäisyys koulutusorganisaatioiden piirteenä (Artikkeli I). Tämän jälkeen pilotoitiin ensimmäisen osatutkimuksen pohjalta kehitetty koulutusorganisaatioiden hallinnollisten piirteiden mittari (HVT). Samalla kartoitettiin ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen organisointitapoja ja roolia organisaatioissa (Artikkeli II). HVT-mittarin jatkokehitettyä versiota hyödynnettiin ammatillisen toimijuuden kokemusta (Artikkeli III) ja asiantuntijuuden kokemusta (Artikkeli IV) monimenetelmällisesti tarkastelevassa aineiston keruussa ja analysoinnissa. Näissä monimenetelmällisissä osatutkimuksissa aineistojen prioriteetti painottuu kvalitatiiviseen aineistoon. Väitöstutkimuksen monimenetelmällisen tutkimusprosessin eteneminen esitellään kuviossa 1.

Väitöskirjan yhteenveto-osio etenee seuraavasti: luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet ja kontekstit aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa. Luvussa 3 kuvaan tutkimusasetelmaani ja esittelen väitöstutkimuksessa käytetyt aineistot ja menetelmät. Osatutkimusten tulokset esitän luvussa 4. Luvussa 5 teen yhteenvedon ja vastaan väitöstutkimukseni tutkimuskysymyksiin sekä esittelen väitöstutkimuksen tulosten monitieteisen kontribuution. Pohdinta -luvussa (luku 6.) käsittelen tutkimuksen tuloksia, luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä näkökulmia sekä jatkotutkimusaiheita.



Kuvio 1. Väitöstutkimuksen monimenetelmällinen tutkimusprosessi

2 KOULUTUSORGANISAATIOIDEN JOHTAMINEN JA HENKILÖKUNNAN KOKEMUS AMMATILLISESTA TOIMIJUUDESTA JA ASIANTUNTIJUUDESTA

Väitöstutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen väitöstutkimuksen konteksteja sekä keskeisiä käsitteitä. Tutkimuksella on kaksi merkittävää teoreettista kontekstia eli johtamisen ja hallinnon konteksti (2.1) sekä opintojen ohjauksen konteksti (2.2). Näitä konteksteja tarkastelen erityisesti koulutusorganisaatioiden toimintakehyksinä, ja johtaminen ja hallinto sekä opintojen ohjaus toimivat myös tutkimuksen keskeisinä käsitteinä. Yksilön näkökulmasta teoreettisessa viitekehyksessä keskityn toimijuuden käsitteeseen ja ammatillisen toimijuuden kokemukseen (2.3) sekä asiantuntijuuden käsitteeseen ja asiantuntijuuden kokemukseen (2.4). Aluvuossa 2.5 esitän vielä yhteenvedon teoreettisen viitekehyksen konteksteista ja käsitteistä.

2.1 Koulutusorganisaatioiden johtaminen ja hallinto

Johtamisen ja hallinnon käsitteet

Johtaminen ja hallinto ovat käsitteinä mielenkiintoinen pari. Tutkimusartikkeleita lukiessa vaikuttaa siltä, että käsitteitä käytetään jopa synonyymeinä, tarkemmin määrittelemättä niiden sisältöä tai eroja. Eroja käsitteiden välillä kuitenkin löytyy. Oxford Learner's Dictionary määrittelee johtamisen organisaation päivittäisten toimintojen hallinnan ja kontrolloinnin mukaiseksi toiminnaksi (management), tai johtajan asemassa olemiseksi (leadership). Hallinto (administration) taas määritellään niiksi toiminnoiksi, joiden avulla suunnitellaan, organisoidaan ja hallitaan esimerkiksi koulutusorganisaatioiden toimintoja. (Oxford Learner's Dictionaries.) Suomalaisen Sivistyssanakirjan mukaan tässä yhteydessä tarkoitettu johtaminen määritellään johdossa olemiseksi, johdossa toimimiseksi ja ohjaamiseksi. Hallinto taas määritellään julkisoikeudellisen yhteisön lailliseksi toiminnaksi tehtäviensä ja tarkoitustensa täyttämiseksi. (Sivistyssanakirja.) Tämän perusteella johtamisen

käsitteellä on henkilökohtaisempi, yksilön eli johtajan toimintaan liittyvä konnotaatio, kun taas hallinto -käsitteen konnotaatio viittaa enemmän organisaatiotason toimintoihin, jossa kuitenkin johtamisella on oma tärkeä roolinsa.

Näihin käsitteisiin voidaan liittää myös hallinnan käsite, jota Pekkola (2014) on kuvannut väitöskirjassaan korkeakoulututkimuksen kontekstissa. Hänen mukaansa hallinnalla viitataan melko usein kolmeen limittaiseen korkeakoulujen ydintehtävien sääntelyprosessiin eli johtamiseen, hallintoon ja ohjaukseen. Pekkola (mts. 44) on esittänyt, että jotkut tutkijat (esim. Sporn, 1999) erottavat käsitteellisesti hallinnan johtamisesta, mutta useissa määritelmässä johtamista pidetään osana hallintaa, *joka voidaanakin nähdä käsitteenä, joka sisältää johdon ja hallinnon sekä yliopiston toiminnan subteessa ulkopuolisiin toimijoihin* (ks. myös Reed ym., 2002). Tässä väitöstutkimuksessa hallinnon osalta hallinnollisella tyyllillä tarkoitetaan pääasiassa väljä-, tiukkakäytäntöistä tai hybridiohjoituksen johtamisen ja hallinnon kokonaisuutta, kun taas hallinnollisilla piirteillä viitataan ennemminkin yksilöllisiin osatekijöihin ja piirteisiin, joita nämä hallinnolliset tyylit pitävät sisällään. Tiukkakäytäntöinen johtaminen ja hallinnollinen tyyli voidaan yhdistää myös hallintaan, mutta hallinnan käsitettä ei tarkemmin käsitellä tässä väitöstutkimuksessa. Tässä osiossa käydään ensin läpi johtamisen teemaa esittelemällä johtamisen erilaisia paradigmoja ja tämän jälkeen esitellään tarkemmin koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden viitekehystä.

Johtamisen erilaisia paradigmoja

Johtamisen erilaiset paradigmat, eli johtamisideologiat ja niihin perustuvien teknikoiden järjestelmät (Guillén, 1994), ovat Seeckin ja Laakson (2010) mukaan saapuneet Suomeen erityisesti Yhdysvalloista. Merkittävimpiä johtamisen paradigmoja ovat tieteellinen liikkeenjohto, ihmishuhdekoulukunta, systeemirationalismi / rakenneteoriat, kulttuuriteoreettinen paradigma, strateginen liikkeenjohto, henkilöstövoimavarojen johtaminen sekä viimeisimpänä innovaatioparadigma (Barley & Kunda, 1992; Kuokkanen, 2015; Seeck & Laakso, 2010).

Johtamisen suuntausten (Rytkönen, 2019), joista puhutaan myös johtamisparadigmoina (Barley & Kunda, 1992; Kuokkanen, 2015), omaksuminen tapahtuu tyypillisesti monitasoisesti ja -vaiheisesti, ja niiden vakiintuminen mahdollistuu erityisesti silloin, jos organisaatiot jakavat johtamisen paradigmaan sisältyvät arvot sekä oletukset organisaation tehokkuudesta ja ongelman määrittelystä. Nämä painotukset näyttäytyvät kuitenkin eri tavoin eri aloilla,

organisaatioiden eri tasoilla ja julkisessa keskustelussa. (Kuokkanen, 2015, s. 24; Rytönen, 2019, s. 18.) Johtamisen eri paradigmat ovat kuitenkin vaikuttaneet kansainvälisesti ja Suomessa myös rinnakkain (Kuokkanen, 2015; Seeck & Laakso, 2010), ja kaikille johtamisen painotuksille yhteistä on pyrkimys tuottavuuden ja kilpailukyvyyn parantamiseen, vaikkakin eri menetelmin (Rytönen, 2019).

Suomalaiseen johtamiskulttuuriin on perinteisesti vaikuttanut asioiden johtamista ja rationaalisuutta sekä työn organisointia ja erikoistumista, valvontaa ja kontrollia korostava tieteellinen liikkeenjohto, joka saapui Suomeen noin 1940-luvulla (Kuokkanen, 2015, s. 94; Rytönen, 2019, s. 19). Kuokkasen (2015, s. 5, 27; ks. myös Rytönen, 2019, s. 19) väitöstutkimus osoitti, että työntekijöiden henkisiin ja sosiaalisiin ominaisuuksiin keskittyvät johtamisopit, eli johtamisparadigman käytännön sovellukset, omaksuttiin Suomessa moniin länsimaihin verrattuna varsin myöhään eli noin 1940-luvulla.

Myös ihmissuhdekoulukunta saapui Suomeen 1940-luvulla, ja se korostaa työntekijöiden hyvinvointia ja työmotivaatiota sekä pyrkii yhteisöllisempään ja työntekijää huomioivampaan toimintamalliin organisaatioiden sisällä. Koulukunnan ajatusten omaksuminen kohtasi tuolloin kuitenkin vastarintaa, eikä sitä vielä tuolloin juurikaan omaksuttu organisaatioissa.

Rakenneteorioiden ideologiassa, joka saapui Suomeen noin 1960-luvulla, keskeisessä roolissa ovat organisaatioiden rakenteet ja päätöksenteon muokkaaminen, rakennemuutokset sekä strategisen johtamisen periaatteet. Organisaatiokulttuuriparadigma saapui Suomeen noin 1980-luvulla, ja tämä paradigma korostaa organisaation arvoja, symboleja, yhtenäistä kulttuuria ja sitouttamista, ja ilmenee muun muassa arvojohtamisen kautta. 2000-luvulla Suomeen saapuneen innovaatioteorioiden paradigman ideologian osa-alueita taas ovat työntekijöiden asiantuntemus ja luovuus prosessien, kehittelyn ja tehokkuuden edistäjänä. (Kuokkanen, 2015; Rytönen, 2019, s. 19.)

Strategisella johtamisella on myös oma kehityskulkunsa. Strategisen johtamisen teorit ovat Rankin (2016, s. 21) jaottelun perusteella kehittyneet sopivuuden, tehokkuuden, kilpailukyvyyn ja suorituskyvyyn painottamisen kautta dynaamista kyvykkyyttä ja mahdollisuuksien luomista korostaviksi. Suorituskyky nostettiin esiin 1990-luvulla ja tuolloin organisaatiokulttuuri ja organisaatioiden näkymättömät resurssit saivat myös merkittävän roolin. Resurssilähtöisen ajattelun korostuessa ryhdyttiin puhumaan kompetensseista, joilla tarkoitettiin organisaation resurssien yhdistelmiä tai hyödyntämisen tapoja (mts. 23). Dynaamisen kyvykkyyden kaudella 2000-luvulla organisaatioiden strategiaa alettiin pitää organisaatioiden merkittävimpanä dynaamisena prosessina (mts. 21, 23). 2010-luvulla alettiin puhua

varsinaisesta strategisesta johtamisesta ja perehdyttiin strategian käytäntöihin ja siihen, miten strategia muokkautuu organisaation arjessa ja näkyy tehdyn työn tuloksina (mts. 21, 24). Rankin (mts. 24) mukaan tämä kehitys on siis johtanut siihen, että ”strategiateorioiden huomio on siirtynyt takaisin niihin kysymyksiin, joita organisaatioteorioissa pohdittiin ennen kuin strategiat eriytyivät omaksi alakseen: siihen, miten ihmiset motivoituvat, innostuvat, tekevät päätöksiä ja oppivat yhdessä.” Tämä motivoitumisen ja innostumisen sekä päätöstentoon näkökulma on keskeinen myös minulle ja se toimii keskeisenä näkökulmana tässä väitöstutkimuksessa.

Johtaminen korkeakouluissa

Strategisen johtamisen maailmaan liittyvä kilpailu on olennainen piirre myös korkeakoulujen toimintaympäristössä. Eurooppalaisessa korkeakoulututkimuksessa joitain strategisen johtamisen elementtejä on alkanut näkyä vasta 1990–2000-luvuilla, kun osaamiseen perustuvan talouskasvun ajattelu ja siitä seurannut korkeakoulupolitiikan muutos ovat saaneet jalansijaa (Blaschke ym., 2014; Ranki, 2016).

Ranki (2016) on todennut, että vuonna 2010 voimaan astunut yliopistolakimuutos, ja noin viisi vuotta myöhemmin toteutunut ammattikorkeakoululakimuutos, mahdollistivat korkeakoulujen siirtymisen strategisen johtamisen maailmaan, jonka ytimessä on kilpailu. Tätä kilpailuasetelmaa myös korostaa Rankin (mts. 19) mukaan korkeakoulujen ja opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) välinen rahoitusmalli, joka toimii myös keskeisimpänä ohjauksen välineenä ja korkeakoulusektorin tuloksellisuuden kirittäjänä. Rahoitusmallin peruseriaate on niiden korkeakoulujen palkitseminen, jotka pystyvät keskimääräistä tuloksellisempaan toimintaan. Rahoitusmalli on erittäin kilpailullinen, sillä tuloksia pitää pystyä parantamaan erityisesti suhteessa muihin korkeakouluihin, jos haluaa kasvattaa osuuttaan valtion rahoituksesta. Toisaalta kansainvälisestä kilpailusta ja paineesta aiheutuva vaatimus tuottavuuden lisäämiseksi on johtanut siihen, että organisaatiot joutuvat jatkuvasti muuttamaan organisaatorakenteitaan, ja tuottavuuden lisäämisen tavoittelu on johtanut yhä strategiaorientoituneempaan kontrollointiin, vastuullisuuden korostamiseen sekä keskusjohdon asettamien standardien noudattamiseen (Hansen & Jacobsen, 2016; Hökkä ym., 2019), eli yhä tiukkakytkentäisempään johtamistapaan.

Suomalaisen Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa 2030 on todettu, että korkeakoulujohtamisessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon asiantuntijaorganisaatioiden luonne. Visioyöryhmän ehdotuksessa

korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelmaksi vuosille 2019–2024 mainitaan, että korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön, opetuksen ja ohjauksen tulisi tukea oppimista ja opiskelijalähtöistä kehittämistyötä perustuen uusimpaan oppimista koskevaan tutkimukseen sekä yhteiskunnan tarpeisiin, ja korkeakouluilla tulisi olla henkilöstön osaamisen ja johtamisen kehittämistä tukevaa tutkimusta. Korkeakouluorganisaatioiden tulisi osallistua kotimaisiin ja kansainvälisiin henkilöstön osaamisen ja johtamisen kehittämishankkeisiin, ja ennakoida aktiivisesti henkilöstönsä tulevia osaamistarpeita. (mts. 35.) Korkeakoulujen johtamisen ja esimiestyön tulisi olla valmentavaa, keskustelevaa, osallistavaa ja läpinäkyvää, ja korkeakouluyhteisön tavoitteet tulisi viestiä selkeästi siten, että henkilöstö tietää, mitä siltä odotetaan (mts. 30).

Toimijoiden välinen keskinäinen ymmärrys ja vuorovaikutus on erittäin tärkeää korkeakouluorganisaatioissa (Kouzes & Posner, 2019). Korkeakouluilla tulisi olla henkilöstön koulutus- ja kehityssuunnitelma, jota laadittaessa tulisi hyödyntää osaamistarve-ennakointien ja -kartoitusten tuloksia (VISIO 2030, s. 35). Vision mukaan kehityskeskusteluiden tulisi olla säännöllisiä, ja niissä tulisi päivittää yksilön ja yhteisön koulutus- ja kehityssuunnitelmia. Lisäksi osaamisen kehittämistä tulisi tukea siten, että henkilöstö voi ajantasaistaa ja uudistaa osaamistaan työuran eri vaiheiden tarpeiden mukaisesti. (mts. 35.)

Korkeakouluorganisaatioiden toiminnan organisointiin ja hallintaan vaikuttavat tyypillisesti kaksi näennäisesti vastakkaista käytäntöä, hierarkkinen ja individualistinen käytäntö. Vaikuttavimmat ja tehokkaimmat akateemiset johtajat ymmärtävätkin, että muutoksia voidaan saada aikaan vain mahdollistamalla ja ylläpitämällä myönteistä työskentely-ympäristöä. (Kouzes & Posner, 2019.) Visiotyöryhmän (VISIO 2030, s. 28) näkemyksen mukaan hyvinvoivalle korkeakouluyhteisölle tunnusomaisia pürteitä ovat *osaava ja kannustava johtaminen, tasavertaisuus, vuorovaikutteisuus, monipuoliset osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet, hyvät edellytykset osaamisen kehittymiseen ja organisaation joustava rakenne*. Hyvinvoivalla korkeakouluyhteisöllä tulisi olla myös muu muassa riittävät tuki- ja ohjauspalvelut sekä toimiva ja turvallinen opiskelu- ja työskentely-ympäristö. Lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tulisi painottaa korkeakouluyhteisön hyvinvointia korkeakoulujen tulevissa auditoinneissa ja teema-arvioinneissa (mts. 30).

Koulutusorganisaatioiden hallinnollinen väljä- ja tiukkakäytäntöisyys väitöstutkimuksen viitekehystenä

Tämän väitöstutkimuksen hallinnolliseksi viitekehykseksi valittu hallinnollinen väljä- ja tiukkakäytäntöisyys ei ole itsenäinen johtamisen paradigma, vaikka sitä myös sellaisena saatetaan pitääkin (Lutz, 1982). Väljä- ja tiukkakäytäntöisyys, ja erityisesti näiden yhdistelmä eli saman aikainen väljä- ja tiukkakäytäntöisyys, voidaan kuitenkin mielestäni liittää useisiin erilaisiin johtamisparadigmoihin. Näitä ovat esimerkiksi kompleksiset systeemiteoriat, joiden avulla on mahdollista *“valjastaa vahvasti itseorganisoituneet [väljäkäytäntöiset] instituutiot”* sekä mahdollistaa muutosten ja strategisten interventioiden toteuttaminen väljäkäytäntöisissä organisaatioissa erityisesti luottamuksen osoittamisen avulla. (Goldspink, 2007, s. 46; ks. myös Dimmock & Tan, 2013; Meyer, 2002b.) Väljä- ja tiukkakäytäntöisyyttä on myös tarkasteltu rakenteen ja toiminnan kautta (ks. Elken & Vucasic, 2019), ja tällöin voidaan nähdä yhteys rakenneteorioiden paradigmaan. Lisäksi erityisesti tiukkakäytäntöisyys on yhdistetty Uuden julkisjohtamisen (New Public Management, NPM) ja managerialismin periaatteisiin (esim. Clarke & Newman, 2000; Vähäsantanen ym., 2012), valvontaan ja kontrolliin, joilla taas on yhteys tieteelliseen liikkeenjohtoon ja sen piirreteorioiden johtamistyyliin (Kuokkanen, 2015; Rytönen, 2019, s. 19).

Aikaisempien tutkimusten perusteella kahden viime vuosikymmenen aikana tapahtuneita muutoksia koulutusorganisaatioitasolla voidaan kuvata muun muassa siirtymänä väljäkäytäntöisistä organisaatioista kohti tiukkakäytäntöisiä organisaatioita (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym. 2012). Vähäsantanen ym. (2012) ovat tutkimuksessaan määritelleet koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden piirteitä muun muassa työorganisaatioitasolla ja yksilötasolla. Perinteisesti väljäkäytäntöisissä koulutusorganisaatioissa opetushenkilöstöllä on ollut paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä sisältöön ja omiin työtapoihinsa, ja yksilötasolla opettajien toimijuus opetustyössä, eli mahdollisuus tehdä omaan työhönsä liittyviä valintoja ja päätöksiä, on vahva. Kun heidän työhönsä ei ole kohdistunut vahvaa hallinnollista sääntelyä, he ovat pystyneet toteuttamaan ammatillisia tavoitteitaan. (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012.) Työorganisaatioitasolla väljäkäytäntöisen organisaation johtamista kuvaa matala hierarkia ja opettajien mahdollisuudet vastustaa muutosta ovat suuret. (Vähäsantanen ym., 2012). Väljäkäytäntöisiä organisaatioita voidaan kuvata myös avoimiksi systeemeiksi. Avoimissa systeemeissä organisaation rakennetta kuvataan

yksittäisten komponenttien näkökulmasta kompleksisina ja muuttuvina osatekijöinä, jotka pystyvät toimimaan osittain autonomisesti. (Weick, 2001, s. 381.)

Organisaatioiden hallinnolliset kytkennät liittyvät muutosten ja kehittämistoimenpiteiden hallintaan organisaatioissa (esim. Hargreaves, 2011; Meyer, 2002a). Hallinnollista väljäkytkentäisyyttä voidaan pitää sekä koulutusorganisaatioiden luonnollisena piirteenä (esim. Goldspink, 2007) että ongelmana, joka tulisi ratkaista (esim. de Lima, 2007; Morley & Rassool, 2000; ks. myös Shen ym., 2016; Weick, 1976). Väljäkytkentäisissä organisaatioissa pyrityt muutokset vaikuttavat luokkahuoneiden toimintoihin rajoitetusti (Gamoran, 2008), ja muutosvastarinta onkin merkittävä piirre väljäkytkentäisissä organisaatioissa (esim. Hargreaves, 2011; Meyer, 2002a; Pajak & Green, 2003; Weick, 1976).

Tiukkakytkentäisyys toimii koulutusorganisaatioissa muodollisuuksien, sääntöjen ja toimintaohjeiden kautta ja se ohjaa opettajien ja opiskelijoiden käyttäytymistä (Cheng, 2009). Tutkimusten perusteella tiukkakytkentäisiä organisaatioita on tämän takia helpompi kontrolloida ja muuttaa ylhäältä alas johdettuna (Hargreaves, 2011; ks. myös esim. Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Tiukkakytkentäisissä, managerialistisissa organisaatioissa painotetaan vahvaa ja strategista johtamista. Tämä on johtanut siihen, että tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa opettajien työtä kontrolloidaan yhä enemmän hallinnollisilla määräyksillä. Samalla opettajien ammatilliset vaikutusmahdollisuudet työn sisältöihin ja päämäärien neuvotteluihin vähenevät. (Meyer, 2002a; Vanhalakka-Ruoho, 2006; Vähäsantanen ym., 2012.) Tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa johtamista kuvaa työorganisaatiossa hierarkkisuus. Opettajien mahdollisuudet vastustaa muutosta ovat vähäiset. Tiukkakytkentäisessä organisaatiossakin opettajien kokemus toimijuudesta voi olla myös laaja, mutta toimijuus toteutuu lähinnä luokkahuonekontekstissa. (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012.)

NPM:iin liittyvä hallinnollinen tapa on osaltaan vaikuttanut juuri hallinnollisten kytkösten tiukentumiseen. Managerialistisen hallintotavan ja sen kulminaatiopisteen NPM:n esiinnousu onkin vaikuttanut perinteisesti väljäkytkentäisten koulutusorganisaatioiden hallintaan voimakkaasti. NPM on lisännyt paineita vastuullisuuden, organisationaalisen tehokkuuden ja standardoimisen korostamiseen, sekä kapasiteetin lisäämiseen. (Meyer, 2002a; Rowan, 2002.) NPM:n periaatteet ja niiden täytäntöönpano ovat merkinneet koulutusorganisaatioille uudenlaisen toimintalogiikan omaksumista, ja laatu-, tuloksellisuus- ja tehokkuuskriteerit ovat niiden arkipäivää (Vähäsantanen ym., 2012). Managerialismissa johtaminen nähdään johtajan vapautena tehdä päätöksiä

organisatorisista resursseista, ja keskeistä on haluttujen tulosten saavuttaminen (Clarke & Newman, 2000, s. 56). Korkeakouluissa siirtymä managerialismiin suosii selvästi enemmän yritysmäistä johtamistapaa ja hallintoa, enemmän kuin kollegiaalista hallintotyylä (Blaschke ym., 2014).

Goldspink (2007; ks. myös Meyer, 2002a; Rowan, 2002) on todennut, että yritysmaailmasta otettu NPM kuvaa klassista byrokraattista johtamistapaa koulutusorganisaatioissa, ja siinä oletetaan, että koulutuksellisen käytänteen (esim. opetussuunnitelman) ja opettajien opetustavan välillä on tiukka kytkös. Yksi esimerkki tiukkakytkentäisestä johtamistavasta kuitenkin on, että se voi vaatia opettajia joko sopeutumaan tai lähtemään organisaatiosta, ja lisääntynyt markkinaorientoitunut ajattelutapa onkin opettajien näkökulmasta negatiivinen tendenssi (ks. Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Viimeaikaiset tutkimukset ovat tosin osoittaneet, että väljäkytkentäisyys on edelleen merkittävä piirre koulutusorganisaatioissa (esim. Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Shen ym., 2016; Vuori, 2015), ja se aiheuttaa haasteita koulutusorganisaatioiden johdolle ja hallinnolle (ks. esim. Vuori, 2015). Usein organisaatioista löytyy kuitenkin piirteitä molemmista hallintotavoista (Weick, 2001).

Tässä väitöskirjatutkimuksessa koulutusorganisaatiota edustavat suomalaiset ammattikorkeakoulut. Suomalaisen korkeakoulukentän osalta Vuoren (2015) haastattelututkimuksen tulokset osoittavat, että korkeakouluorganisaatioiden keskijohdon mukaan organisaatiot ajautuvat yhä kauemmas modernin ja tehokkaan koulutusorganisaation ideaalista, jos organisaation kytkökset pysyvät väljinä. Lampinen (2003) on tosin todennut, että ammattikorkeakoulut ovat tiukkakytkentäisempiä kuin yliopistot, mutta myös Savonmäki (2007) on löytänyt tutkimuksessaan useita väljäkytkentäisyyden piirteitä ammattikorkeakouluista. Väljiä kytköksiä löytyi muun muassa opettajien välisestä yhteistyöstä, joka korostaa opettajien autonomiaa; opettajien ja heidän verkostojensa välillä; sekä ammattikorkeakoulujen hallinnon ja opetuksen välillä, jossa opettajien näkökulmasta tärkeintä on varmistaa riittävien resurssien saanti (ks. myös Vuori, 2015).

Väljäkytkentäisyys lisää korkeakoulujen sensitiivisyyttä yhteiskunnan tarpeisiin, mukautumiskykyä ja pysyvyyttä sekä suojaa organisaatioita mahdollisten ongelmien leviämiseltä muun muassa itseään korjaavilla toimilla (ks. esim. Birnbaum, 1988; Vuori, 2015). Korkeakouluissa toteutettava päätöksenteko on kuitenkin monimutkaista ja vaatii keskenään kilpailevien tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tasapainottelua samalla, kun toimitaan lakien säätämässä puitteissa. Korkeakouluihin kiinnittyy monia tahoja – muun muassa organisaation hallinto, opettajat, opiskelijat sekä alumnit - ja kaikilla näillä on omat intressinsä. Harkittu päätöksenteko voi vaatia

sen määrittelemistä, minkä tahon tarpeet asetetaan kussakin tilanteessa muiden edelle. (Goonen & Blechman, 1999.) Lisäksi, koska paineet taloudellisesti kestäväen koulutuksen toteuttamiseen ovat lisääntyneet, korkeakoulut ovat siirtyneet kohti yritysmäisiä hallinnollisia tapoja, jotka painottavat rahavarojen keskittämistä, kulujen jakamista sekä liikevaihdon monipuolistamista (Torres Bernal, 2009; Bok, 2003). Managerialistinen ideologia tähtääkin korkeakoulujen hallinnollisten kytkentöjen tiukentamiseen sekä tekemään organisaatioiden hallinnosta ennakoitavampaa (De Boer ym., 2007; Vuori, 2015).

Tässä väitöstutkimuksessa organisaatioiden hallinnollista väljä- tai tiukkakytkentäisyyttä tarkastellaan suhteessa henkilökunnan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukseen. Hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteitä esitellään vielä tulososiossa 4.1, jossa kuvataan väitöstutkimuksen ensimmäisen artikkelin eli väljä- ja tiukkakytkentäisiin hallinnollisiin piirteisiin liittyvän kirjallisuuskatsausartikkelin tuloksia. Hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden jopa optimaalisena pidettävä muoto on kuitenkin molempien ääripäiden myönteisimpiä puolia yhdistävä hybridimuoto eli samanaikainen väljä- ja tiukkakytkentäisyys. Useat organisatoriset muutokset koulutusorganisaatioissa ovatkin edellyttäneet ja edeltäneet siirtymistä yhä kompleksisempaan kytkentäisyyteen. Näitä muutoksia ovat muun muassa siirtyminen strategiseen johtamiseen, tiimimuotoiset organisaatiot, kannustinperusteiset rahoitusmallit sekä pyrkimykset asiakkaiden roolin vahvistamiseen. (Meyer, 2002b.)

Hallinnollisissa hybridioorganisaatioissa samanaikainen väljä- ja tiukkakytkentäisyys viittaa organisatoristen komponenttien kytkentäisyyden vaihteluun eri tilanteissa ja suhteissa (Pang, 2010; Weick, 1976; ks. myös Boyd & Crowson, 2002). Siinä tapauksessa, että kytkentäisyys -metaforaa tulkitaan dikotomisin termein, organisaatiosysteemin osatekijöitä pidetään joko irrallisina tai kytkettyneinä ja koko systeemi nähdään joko väljä- tai tiukkakytkentäisenä (Rowan, 2002). Organisaation kytkennät muodostuvat kuitenkin sekä järki- että tunneperäisestä vuorovaikutuksesta, sekä muodollisesta ja epämuodollisesta kanssakäymisestä (Goldspink, 2007). Peters ja Waterman (1982), Sergiovanni (1984) sekä Pang (2000; 2003) ovatkin löytäneet samanaikaisia väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteitä tehokkaista ja erinomaisista koulutusorganisaatioista. Pangin (2003) tutkimustulokset osoittavat, että koulutusorganisaatioiden johdon tulisi hyödyntää samanaikaisesti sekä väljä- että tiukkakytkentäisiä hallinnollisia piirteitä edistääkseen organisaatioidensa tehokkuutta sekä lisätäkseen henkilökunnan kokemusta työn merkityksellisyydestä (ks. myös Sergiovanni, 1984).

Samanaikaisesti esiintyvät väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteet ovat yhteydessä *motivaatioon, sitoutumiseen, innostukseen ja lojaalisuuteen* koulutusorganisaatiota kohtaan (Sergiovanni, 1984, s. 13). Petersin ja Watermanin (1982) mukaan samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden mahdollistama organisatorinen 'erinomaisuus' saavutetaan kokeilun, innovaation ja henkilökunnan autonomian yhteydestä yhteisesti jaettuihin arvoihin. Samanaikaisessa väljä- ja tiukkakytkentäisyydessä tiukkakytkentäiset piirteet ympäröivät vahvasti kontrolloituja ydinarvoja, ja väljäkytkentäiset piirteet mahdollistavat autonomian ja innovaation (Pang, 2000; 2003; Peters & Waterman, 1982). Täten hybridioorganisaatioiden, ja samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden, etuna on, että organisaatiot voivat hyödyntää hallinnon keskittämisen ja koordinoinnin mukanaan tuomia etuja, sekä samanaikaisesti pyrkiä hyötymään hajautetuista rakenteista (Meyer, 2002a). Näiden johtamisen erilaisten piirteiden, väljä-, tiukkakytkentäisyyden sekä hybridimallin, yhteyttä ammattikorkeakoulujen opintojen ohjaajien ja opetushenkilöstön kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta tarkastellaan vielä tarkemmin tulosisioissa 4.3 ja 4.4.

2.2 Opintojen ohjaus koulutusorganisaatioissa

Opintojen ohjaus koulutusorganisaatioiden rakenteellisena työvälineenä

Suomen kielen merkitys sanalle ohjaus on hyvin laaja ja suvaitsevainen. (Annala, 2007). Ohjauksikäsitettä käytetään usein opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävästä ammatillisen keskustelun menetelmästä. Ammatillinen ohjauskeskustelu on tavoitteellinen vuorovaikutustilanne (Kasurinen, 2004, s. 41), ja ohjauksen lähtökohtana voi olla muun muassa elämänsuunnittelun (Peavy, 2004) tai elämäntavoitteiden (O'Banion, 2012) näkökulma.

Kokonaisvaltainen ohjaus koulutusorganisaatioissa ottaa huomioon kaikki kolme ohjauksen aluetta; opiskelun ohjauksen, ammatin- ja uravalinnan ohjauksen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemisen (Lairio & Penttinen, 2005; ks. myös Kalima, 2011). Opintojen ohjauksen integroiminen entistä kiinteämmäksi osaksi oppilaitosten toimintaa vaatii ohjauksen toiminnallisten lähtökohtien ja menetelmien jatkuvaa kriittistä analyysia tutkimuksen, ohjaajakoulutuksen ja käytännön ohjaustyön välillä. Lisäksi ohjaus nähdään ratkaisuna myös korkeakoulujen opiskeluaikojen lyhentämiseen. (Väljjarvi, 2004.) Ohjauksella voidaan myös tukea opiskelijan toimijuutta, jonka edellytyksenä on, että yksilö pystyy kehittämään

itsesäätytaitojaan eli tilanteiden ja oman toimintansa havainnoimista, analysoimista ja arvioimista. Ohjauksen avulla voidaan edistää toimijuutta erityisesti tukemalla opiskelijan itsehavainnoinnin kehittymistä. (Leiman, 2012; Koivuluhta & Puhakka, 2015.)

Koulutusorganisaatioissa ohjauksen rakenteelliset tekijät voidaan jäsentää ohjauspalveluiden toteuttamisen perusteella kahteen osa-alueeseen eli opiskelijoille näkyviin, välittömiin palveluihin (front office) sekä taustalla oleviin, opiskelijoille näkymättömiin ratkaisuihin (back office). Front office –palveluissa käytetään työmenetelminä muun muassa suuryhmäinformaatiota, ryhmäohjausta ja henkilökohtaista ohjausta. Back office –ratkaisusta vastaavat esimerkiksi opiskelijapalvelut, opintojen ohjaajat sekä yksiköiden koulutuspäälliköt. (Lerkkanen & Ikonen, 2013, 14–15.)

Nykyään perinteisen ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvan ohjauksen, ryhmäohjauksen sekä informaation jakamiseen tarkoitetun suuryhmäohjauksen (Lerkkanen & Ikonen, 2013; Vuorinen, 2006) rinnalle on kehitetty uusia innovatiivisia työmuotoja, joista yksi esimerkki on voimakkaassa kasvussa oleva tietotekniikan ja -verkkojen hyödyntäminen ohjauksessa (Vuorinen, 2006; ks. myös Kempas, 2019). Huomioitavaa kuitenkin on, että ammattikorkeakouluopiskelijoille suunnatun kyselyn perusteella opiskelijat pitävät kasvokkain tapahtuvaa ohjausta erittäin merkityksellisenä ja sitä saatetaan toivoa jopa aikaisempaa enemmän (Kempas, 2019).

Opintojen ohjauksen organisointi korkeakouluissa

Andersonin (2007, s. 350) mukaan Euroopan unionin alueella opintojen ohjausta järjestetään korkeakouluissa erittäin vaihtelevasti. Kaikissa maissa opintojen ohjausta järjestetään korkeakouluissa jonkin verran, mutta ohjauksen pääpaino on tyypillisesti koulutusala- ja opintojaksovalintojen teossa, hakumenettelyissä ja pääsyyvaatimuksissa, eikä ohjauksen järjestämisessä ole nähtävissä yhtenäisyyttä. Joissain maissa ohjaustoiminnot on pääsääntöisesti keskitetty korkeakouluorganisaatioiden ulkopuoliseksi toiminnaksi ja yksiköksi, toisissa maissa ohjaus toteutetaan pääsääntöisesti organisaatioiden sisäisenä toimintana, jossa yksiköiden hallinnollinen tai opetushenkilökunta huolehtii tehtävästä oman toimintansa ohessa. Maiden lisäksi opintojen ohjauksen järjestelyn voidaan kuitenkin nähdä vaihtelevan myös maiden sisällä eri korkeakoulujen välillä (mts. 351). Vuorinen (2001) on esittänyt kattavan kuvauksen suomalaisten korkeakoulujen opintojen ohjauksen organisoinnin vaihtoehtoista (ks. myös Moitus ym., 2001;

Vuorinen, 1998). Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa -arviointiprojektin perusteella suomalaisissa korkeakouluissa oli erotettavissa neljä ohjauksen organisoinnin perusratkaisua: keskitettyjen ohjaustoimintojen malli; hajautettujen toimintojen malli; ohjaus läpäisyperiaatteella -malli sekä tuutoriperusteinen malli (Vuorinen, 2001). Näiden mallien tarkempia sisältöjä esitellään väitöstutkimuksen toisessa osatutkimuksessa (Artikkeli II).

Lusk ja Fearfull (2015) pitävät korkeakouluohjaukselle tyypillisenä piirteenä tarveperusteisuutta, ja korkeakoulujen ohjauksen strategian tulisi huomioida ohjauksen tarpeiden äkilliset muutokset siten, että ohjausta olisi aina saatavilla. Opintojen ohjauksen tulisi myös olla symbioottisessa suhteessa korkeakoulun strategisiin tavoitteisiin, opetus suunnitelman uudistamiseen sekä oppimista edesauttaviin rakenteellisiin järjestelyihin (Lerkkanen & Ikonen, 2013). Korkeakouluopiskelijoiden opinnoista suoriutuminen on yhä enenevässä määrin korkeakoulutuksen järjestäjien mielenkiinnon kohteena, ja esimerkiksi Watts ja Van Esbroeck (2000) näkevät opintojen ohjauksen ratkaisuna opintojen sujuvoittamiseen ja opiskeluaikojen lyhentämiseen korkeakouluissa. Suomalaisten korkeakoulujen edellisessä rahoitusmallissa, vuosina 2017–2020, huomattava osa rahoituksesta saatiin suoritettujen opintopisteiden perusteella sekä opiskelijoiden valmistuttua (ks. esim. Huhtanen, 2012). Rahoitusmallista opintopisteperusteisuus on tosin poistunut nykyisestä, vuoden 2021 alussa voimaan astuneessa rahoitusmalliuudistuksessa ja rahoitustekijä korvattiin *tutkintojen tavoiteajat huomioon ottavalla kertoimella*. Tämä luo edelleen kannusteita entistä nopeammalle valmistumiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 23.)

Bentleyn (2019) mielestä taloudellinen näkökulma korostaa korkeakoulujen ohjauspalveluiden merkitystä jopa organisaatioiden selviytymiselle, ja ohjauspalveluiden tulisi myös kyetä vastaamaan nyky-yhteiskunnassa esiintyviin sosiopoliittisiin ilmiöihin (ks. myös Gysbers & Henderson, 2012). Näistä Bentley korostaa erityisesti opiskelijoiden lisääntyneitä mielenterveyden haasteita (ks. myös Rücker, 2015) ja Suomessakin korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyden haasteiden on todettu lisääntyneet nopeasti (Lahti, 2007). Nykänen ja Tynjälä (2012) korostavat lisäksi kansallisessa koulutuspolitiikassa keskeiseksi kehittämiskohteeksi esiin nostettua koulutuksen työelämäsuhdetta ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien tukemista, johon tulisi vaikuttaa opintojen ohjauksella ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien avulla (Koulutus ja tutkimus 2007–2012). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 mukaan korkeakoulu-yhteisöillä tulisikin olla käytettävissään hyvinvointia edistäviä palveluita ja asiantuntijoita, ja palveluiden tulisi olla selkeästi organisoituja ja helposti tavoitettavissa. Korkeakouluilla tulisi myös olla

koulutettuja opiskelija- ja opettajatuutoreita. Riittävien opintopsykologien ja opinto-ohjaajien palveluiden nähdään tukevan ja edistävän opiskelijoiden opiskelukykyä. (VISIO 2030, s. 29.)

Eurostudent VI-tutkimuksessa pyrittiin tunnistamaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tekijöitä, jotka liittyvät tavoitteelliseen tutkinto-opiskeluun ja myönteisiin tulevaisuuskuvuihin. Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempaa käsitystä siitä, että ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat yliopisto-opiskelijoita useammin opintojensa etenevän tavoitteiden mukaisesti, ja ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat myös yliopisto-opiskelijoita enemmän olevansa tietoisia opintojen vaatimuksista. Alojen välillä oli myös havaittavissa vaihtelua molemmilla korkeakoulusektoreilla. Oma asenne ja opiskelutaidot koettiin opintoja parhaiten nopeuttaviksi tekijöiksi. Tässä tutkimuksessa opiskelijoista 67 prosenttia oli kuitenkin kokenut, että opinto-ohjauksella ei ollut vaikutusta opintojen etenemiseen, ja opintojen ohjaukseen oli tyytyväisiä noin 60 prosenttia opiskelijoista. (Penttinen ym., 2017.) Viimeisimmässä, eli Eurostudent VII-tutkimuksessa, korkeakouluopiskelijat olivat *varsin kriittisiä työssäkäynnin ja opintojen yhteensovittamiseen saamansa tuen riittävyyteen [...] ja vajaa puolet tukea tarvitsevista opiskelijoista piti saamaansa tukea riittämättömänä* (Saari ym., 2020, s. 52). Eurostudent VII-tutkimuksessa opintojen ohjaukseen liittyviä asioita ei nostettu muuten esiin.

Korkeakoulujen tulisi huomioida ohjaustoiminnoissaan myös uraohjaus ja jatkuva oppiminen, sillä tutkimuksiin ja näyttöön perustuvia uraohjauspalveluita ja ohjausinterventioita voidaan pitää laatua parantavina mekanismeina ja laadun takeena korkeakouluissa (Do Ceu & De Nazare, 2014). Wattsin ja Sultanin (2004) laajassa, OECD:n, Euroopan komission ja Maailman pankin katsauksia yhdistävässä ja 37 maata kattavassa synteessissä havaittiin, että kaikissa osallistuneissa maissa uraohjausta pidettiin 'yleisenä hyvänä', joka linkittyy oppimiseen, työmarkkinoihin ja sosiaaliseen tasa-arvoon (equity) liittyviin poliittisiin (policy) tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden taustalla vaikuttavat elinikäiseen oppimiseen, aktiiviseen työmarkkinatoimintaan sekä pitkäkestoisen työllisyyden käsitteeseen liittyvät linjaukset ja käytänteet (policy). Näistä näkökulmista tarkasteltuna uraohjauksen tulisi olla aina, ei vain koulutuksista valmistuvien ja työttömien, vaan kaikkien käytettävissä, kaikissa elämän vaiheissa.

Lisäksi Kuurila (2014, s. 3) on todennut, että uraohjaukseen tulisi kytkeä mukaan työelämäyhteistyö ja uraohjauksessa tulisi huomioida tulevaisuuden kvalifikaatioiden ennakointi ja elinikäiset oppimisvalmiudet. Hänen mukaansa opettajatuutoreille tulisi asettaa pätevyysvaatimukseksi ohjausalan opintojen suorittaminen.

2.3 Ammatillinen toimijuus ja sen kokemus koulutusorganisaatioissa

Toimijuuden käsite ja toimijuuden määrittelyä

Toimijuus on ollut sosiaalitieteissä peruskäsite keskusteltaessa yhteiskunnan ja yksilön välisistä suhteista. Toimijuutta voidaan tarkastella sen pohjalta, missä määrin yksilöt ohjaavat toimintaansa omilla valinnoillaan ja missä määrin taloudelliset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteet sekä kulttuuriset normit ohjaavat yksilöiden toimintaa. (Eteläpelto ym., 2011, s. 18.) Giddens (1984) määrittelee toimijuuden siten, että se ilmenee ihmisen teoissa silloin, kun tämä olisi voinut toimia myös toisin ja kun se, mikä tapahtui, ei olisi tapahtunut ilman tätä toimintaa.

Toimijuuden käsitettä on käytetty paljon oppimisen tutkimuksessa ja erityisesti tutkittaessa ammatillista ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Tämän lisäksi toimijuuden käsitettä on käytetty myös poliittisessa (policy) keskustelussa, kun on tarkasteltu sitä, miten voidaan tukea yksilöiden merkityksellisyyden kokemusta työuriin ja elämänpolkuihin liittyen ja hyvin nopeasti muuttuvassa työelämässä. (Eteläpelto ym., 2013.) Eri tieteenaloja yhdistävänä käsitteenä toimijuus nähdään yksilön *motivaationa, tahtona, selviytymiskykyisyytenä, pyrkimyksenä intentionaaliseen toimintaan, valitsemisena, aloitteellisuutena, osallisuutena, oppimisena tai hallinnan tunteena* (Punna, 2017, s. 155; myös Eteläpelto ym., 2013; Hitlin & Elder, 2007).

Hitlin ja Elderin (2007) mukaan toimijuuden käsite on 'liukas', ja sitä käytetään eri tavoin riippuen käsitettä käyttävän tutkijan epistemologisista näkemyksistä ja tavoitteista. Heidän sosiaalibehavioristisen näkemyksensä mukaisesti toimijuuden käsitteessä ei ole tarpeeksi huomioitu yksilöiden erilaisia hetkellisiä orientaatioita ja fokuksia. Nämä fokukset eli toimijoiden sitoutumista kuvastavat vastineet tilannekohtaisiin olosuhteisiin kuvastavat toimijuuden erilaisia muotoja, joita Hitlin ja Elderin (mt) analyysin perusteella ovat eksistentiaalinen toimijuus, identiteetti-toimijuus, pragmaattinen toimijuus sekä elämänkulkuun liittyvä toimijuus.

Bandura (2001, s. 2, 4) on kuitenkin todennut toimijuuteen ja kokemukseen liittyen, että yksilöt eivät vain läpikäy kokemuksia, vaan heillä on myös kokemuksiin liittyvää toimijuutta. Hänen mukaansa toimijuus kuvaa yksilön lahjakkuuksia, uskomusjärjestelmiä, itsesäätelytaitoja sekä niitä rakenteita ja toimintoja, joiden kautta yksilön vaikutusmahdollisuudet muodostuvat, eikä vain tietyssä ajassa ja paikassa olevaa erillistä entiteettiä. Toimijuuden ydinpiirteet mahdollistavat ihmisille aktiivisen roolin omassa kehityksessään, adaptoitumisessa ja uudistumisessa tilanteiden muuttuessa. Myös Archerin (2003) mukaan rakenteilla ja yksilöillä on oma

ominaislaatunsa, jotka tulisi ottaa lähtökohdaksi toimijuuden määrittelyssä. Tämän väitöstutkimuksen yhtenä keskeisenä näkökulmana on erityisesti toimijuuden kokemus ja se, miten organisaatioiden hallinnolliset piirteet ja niiden muodostamat rakenteet ovat yhteydessä yksilöiden ammatillisiin vaikutusmahdollisuuksiin.

Tynjälän (2013) mukaan yksilön identiteetin ja myös toimijuuden nähdään tyypillisesti muodostuvan yksilön ja tämän ympäristön vuorovaikutuksessa. Punna ym. (2017) ovat tarkastelleet artikkelissaan asiakkaan toimijuuden ja itseohjautuvuuden vahvistamista sosiaali- ja terveysalalla Mobiiliteknologia sote-ammattilaisen työhyvinvoinnin ja asiakkaan itseohjautuvuuden tukemisessa -hankkeessa. He ovat todenneet, että uusien [sote-] palveluiden kehittämisessä tulee tarkastella ammattilaisten mahdollisuuksia asiakkaan itseohjautuvuuden ja toimijuuden vahvistamiseksi. Itseohjautuvuuden ja toimijuuden välinen yhteys taas näyttää siten, että yksilön itseohjautuvuuden tukemisessa on kyse toimijuuden vahvistamisesta. Esimerkiksi väljäkytkentäisissä organisaatioissa opetushenkilökunnan täytyy itse huolehtia ammatillisesta kehittymisestään, ja toimia itseohjautuvina asiantuntijoina, pystyäkseen työskentelemään tehokkaasti (Cheng, 2008).

Aikuiselta ihmiseltä vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimijuutta muun muassa elinikäiseen oppimiseen, työhön tai koulutukseen liittyen. Aikuisilta ja myös nuorilta odotetaan toimijuutta, joka merkitsee koulutus- ja työuraan liittyviä kestäviä valintoja. Samaan aikaan työelämässä on jatkuvia ja ennakoimattomia muutoksia. (Eteläpelto ym., 2011.) Eteläpellon ym. (2013) mukaan toimijuus ilmenee erilaisina toimintoina, jotka sisältävät diskursiivisia ja käytännöllisiä suhteita ympäröivään maailmaan. Tämän vuoksi toimijuuden analysoinnin tulisi keskittyä toimijuuden ilmentymiin sosiokulttuurisessa ja diskursiivisessa todellisuudessa (esim. kieli ja valtasuhteet) sekä subjektin tulkintoihin oman toimijuutensa merkityksistä ja tavoitteista. Lisäksi toimijuus vaihtelee eri aikoina ja tilanteissa. Tämän vuoksi toimijuutta tulisi myös tutkia eri aikoina ja elämäntilanteiden muutoksissa (Billett, 2006; Vanhalakka-Ruoho, 2014; Vähäsantanen ym., 2012). Muutoksiin liittyen Vanhalakka-Ruoho (2014) on tuonut esiin elämäkulun siirtymät, eli erilaiset välitilat ja katkokset, ja sen miten nämä haastavat yksilöiden toimijuutta. Erilaisissa siirtymissä toimijuuden kokemusta voidaan ja tulee tukea opinto- ja uraohjauksen kautta.

Tämän väitöstutkimuksen tulosten avulla on mahdollista kehittää korkeakoulujen opintojen ohjausta ja uraohjausta, ja täten myös opiskelijoiden toimijuuden kokemusta, kahdesta eri näkökulmasta – organisaatiossa ohjaustoimijoiden ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta tukemalla sekä kehittämällä opintojen ohjauksen organisointitapaa yhä kokonaisvaltaisempaan suuntaan, sekä

yksilötasolla ohjaustoimijoiden osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Väitöstutkimuksen tulokset tuovat esiin monia osa-alueita, jotka ovat nyky-yhteiskunnassa ajankohtaisia korkeakouluopiskelijoiden ohjaukselle.

Ammatillisen toimijuuden kokemus koulutusorganisaatioissa

Ammatilla on sekä objektiivinen että subjektiivinen merkitys yksilölle. Objektiivisesti kuvattuna ammatti ymmärretään työnjaollisena käsitteenä, joka viittaa tiettyyn tehtäväalueeseen esimerkiksi työorganisaatioissa. Yksilön ammatillisen identiteetin oletetaan kehittyvän koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä. Ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella myös ammattiryhmän näkökulmasta, jolloin tarkastellaan sitä, miten ammattiryhmä kokee itse itsensä. Ammattiryhmän identiteettiin selkeyttävästi vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa jäsentynyt toimenkuva, toiminnan välttämättömyys yhteiskunnalle sekä yhteiskunnan antama arvostus. (Stenström 1993, s. 35–38.) Toiminnan välttämättömyys yhteiskunnalle ja yhteiskunnan antama arvostus voidaan linkittää myös asiantuntijuuden kokemukseen. *Asiantuntijuuden kokeminen edellyttää, että pystyy vakuuttamaan itsensä ja muut siitä, että se mitä tietää ja osaa, on niin arvokasta, että sitä tulee pitää asiantuntijuutena (vrt. sosiaalinen tunnustus).* (Isopahkala-Bouret 2008, s. 90.)

Koulutusorganisaatioissa toimijuus nähdään sosiokulttuurisesta näkökulmasta kouluorganisaation ulkopuolelle ulottuvana toimintana ja siihen kuuluvat myös sidosryhmät, kuten viranomaiset ja päättäjät (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015, s. 59). Pappa ym. (2019) ovat kuvanneet opettajien toimijuutta dynaamisena käsitteenä, jossa yhdistyvät pedagoginen, suhteellinen ja ammatillinen toimijuus. Pedagoginen toimijuus toteutuu luokkahuoneen alueella, ja se sisältää materiaalien valinnan ja käytön, ohjaukselliset käytänteet, luokkahuoneen hallinnan, opettajan roolissa toimimisen sekä päätöksenteon muun muassa parempaan akateemisiin suorituksiin pääsemiseksi. Toimijuuden kokemus kuitenkin edellyttää, että opettajilla on mahdollisuuksia päätöksentekoon ja neuvotteluihin pedagogisista ja ohjauksellisista ydinasioista sekä luovuuden käyttöön (Eteläpelto ym., 2015, s. 663). Heillä tulisi siis olla hallinnan kokemus omaan työhönsä liittyen (mt). Suhteellinen toimijuus taas liittyy kollegiaalisiin suhteisiin, joissa jaetaan vastavuoroisesti kokemuksia ja tietoa kollegoiden kesken, ja jonka avulla yksilöiden kokemus asiantuntijuudesta vahvistuu (Edwards, 2007). Opettajien yksilöllistä, mutta myös yhteisöllistä, kehittymistä tapahtuu muun muassa siten, että opettajat yhdessä keskustelevat luokkahuoneidensa käytänteistä sekä kokemuksistaan ja pedagogisista käsitteellistyksistään (esim. Moate, 2014; Pappa ym., 2019). Aktiivinen ammatillinen toimijuus vaatii toimijalta

neuvotteluja työympäristöön liittyvästä positiosta (Hökkä ym., 2012). Aktiivisimmassa ja positiivisimmassa muodossaan ammatillinen toimijuus ilmenee yksilön luovana aloitteellisuutena ja kehittämis ehdotuksina vallitseviin työkäytänteisiin liittyen (Littleton ym., 2012; Eteläpelto ym., 2013).

Ohjauksellista toimijuutta voidaan tarkastella Vehviläisen (2021) mukaan paitsi ohjauksen päämääränä eli opiskelijan toimijuuden vahvistamisen näkökulmasta myös ohjaustoiminnan ja ohjaustoimijoiden ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan näistä erityisesti ohjaustoimijoiden ammatillista toimijuutta, johon voidaan Vehviläistä (mt.) mukaillen yhdistää kolme erilaista tulkintaa ohjauksen asemasta yhteiskunnassa, ja nämä tulkinnat liittyvät mielestäni keskeisesti myös ohjausasiantuntijuuteen. Ensimmäinen tulkinta esittelee ohjauksen keinona varustaa ihmisiä selviytymään muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksista. Ohjausta voidaan tarkastella myös kriittisen tulkinnan kautta eli sosiologisen jäsenyyksen yhteiskunnallisena mekanismina, jolloin korostetaan yksilön itseohjautuvuutta ja vastuuta, ja ohjaus voi asemoida ja kontrolloida ihmisiä ja osallistua näin myös eriarvoisuuden ylläpitoon. Kolmas tulkinta asettuu Vehviläisen (mt.) mukaan ensimmäisen ja toisen tulkinnan välille ja se näkee ohjauksen emansipoivana eli toivoa etsivänä ja parempaa yhteiselämää rakentavana välittävänä voimana. Nämä tulkinnat kuvaavat mielestäni erinomaisesti ohjauksen laaja-alaista vaikuttavuutta ja ohjaustoimijoiden ja -asiantuntijoiden työkentän haasteellisuutta.

Ohjaustoimijoiden ja opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta tarkastellaan tässä väitöstutkimuksessa Eteläpeltoa ym. (2013, s. 62) mukaillen subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa ammatillinen toimijuus toteutuu, kun professionaaliset yksilöt tai yhteisöt paneutuvat vaikuttamiseen, päätösten tekemiseen ja kannan ottamiseen sellaisilla tavoilla, jotka vaikuttavat heidän työhönsä ja/tai heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Professionaalisten subjektien yksilölliset (työ)kokemukset, tiedot ja osaaminen toimivat yksilön kehityksellisinä käyttömahdollisuuksina ja yksilöllisinä resursseina ammatillisen toimijuuden ilmentämiseen työssä.

2.4 Asiantuntijuus ja sen kokemus koulutusorganisaatioissa

Asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen määrittelyä

Yleinen suomalainen ontologia (YSO, asiantuntijuus) määrittelee asiantuntijuuden mentaaliseksi ja yhteiskunnalliseksi ominaisuudeksi. Palonen ja Gruber (2010, 42) kuvaavat asiantuntijuutta tai tasokasta osaamista ja toimintaa alakohtaiseksi. Heidän mukaansa asiantuntijaksi kehittymistä edeltää satunnaisen osaamisen vaihe, mutta osaaminen vakiintuu taidon lujittumisen myötä. Tällöin vahvistuu myös osaaajan kyky arvioida omaa suoritustaan ja havaita siinä mahdollisesti olevia puutteita. Osaamisen tasokkuus syntyy siis ennemminkin ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteistyön kuin yhden ihmisen toiminnan tuloksena.

Tynjälän (2010, 83–84) mukaan asiantuntijuuden voidaan nähdä muodostuvan neljästä pääelementistä. Nämä ovat: 1) teoreettinen tai käsitteellinen tieto, 2) käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, 3) toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto sekä 4) sosiokulttuurinen tieto. Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto ovat persoonallisen tiedon muotoja. Sen sijaan sosiokulttuurinen tieto on sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä erilaisiin instrumentteihin pohjautuvaa tietoa, joka muodostaa eräänlaisen asiantuntijatiedon kehyyksen.

Patricia Benner (1989) on määritellyt kuuluisassa mallissaan hoitotyön asiantuntemuksen kehittymisen kognitiivisesta näkökulmasta viiden vaiheen kautta: noviisista eli aloittelijasta edistyneeksi aloittelijaksi, päteväksi ongelmanratkaisijaksi, taitavaksi suorittajaksi sekä lopulta ekspertiksi / asiantuntijaksi. Tässä mallissa taitava suorittaja (proficient performer) pyrkii ymmärtämään toimintaympäristöään ja hahmottaa tilanteita jo kokonaisuuksina ja luottaa kokemuksensa lisäksi mallitapauksiin. Ekspertti eli asiantuntija (expert) taas toimii jo kokemuksen perusteella ja hyödyntää intuitiotaan päätöksenteossa.

Opetushenkilöstön ammatillista kehittymistä on tarkasteltu useiden erilaisten vaihemallien kautta (ks. Tartwijk ym., 2019), jotka kaikki perustuvat Frances F. Fullerin (1969) alkuperäiseen jaotteluun opettajien huolenaiheista uran kolmessa eri vaiheissa. Mallit voidaan jakaa kahteen ryhmään peruslähtökohtansa osalta: 1) malleihin, jotka kuvaavat ammatillista kehittymistä lineaarisesti etenevänä prosessina ja 2), malleihin, jotka kuvaavat ammatillista kehittymistä syklisenä prosessina, jossa on ylä- ja alamäkiä (Leehu & Ditza, 2017). Esimerkiksi Fessler ja Christensen (1992; ks. myös Burke ym., 1987) kuvaavat Opettajien urasyklimallassa opettajien ammatillista kehittymistä kahdeksan eri vaiheen kautta, jotka alkavat

kouluttautumisvaiheesta muun muassa ammatillisen kompetenssin sekä innostumisen ja kasvun vaiheen kautta uralta poistumiseen.

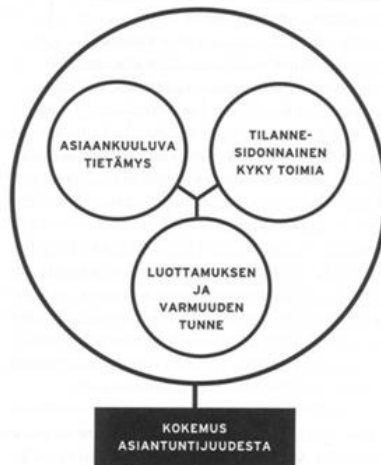
Sammons ym. (2007) taas ovat kuvanneet opettajien ammatillista kehittymistä myös uralta olovuosiin liittyen. Heidän mallissaan esimerkiksi vuodet 1–4 kuvaavat sitoutumisen vaihetta ja vuodet 8–15 kuvaavat opettajan rooliin ja identiteettiin liittyvien muutosten vaihetta. Näiden vaiheiden sisällä opettajien ammatillinen kehittyminen ei etene aina samalla tavalla, vaan vaiheiden sisällä on erilaisia, jopa dikotomisia alaryhmiä. Onkin tärkeää huomioida se, että mikään vaihemalleista ei ole, että opettajien ammatillinen kehittyminen, jota tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan erityisesti asiantuntijaksi kehittymisen näkökulmasta, tapahtuisi kaikilla opettajilla samalla tavalla tai samassa tahdissa, tai että kaikki opettajat edes kävisivät läpi kaikkia vaiheita (Tartwijk ym., 2019).

Fessleria ja Christenseniä (1992) mukaille ammatillista asiantuntijuutta voidaan siis tarkastella myös yksilön kompetenssin kautta, joka määritellään Sivistyssanakirjassa pätevyudeksi ja kykenevyydeksi. Asiantuntijuuden ja kompetenssin käsitteet voidaan nähdä myös jopa samaa tarkoittavina. Kaikkien ammattilaisten tulisi omata hyvät kompetenssit ja ammatillista asiantuntijuutta omaan työtehtäväänsä liittyen, ja tämä mahdollistaa myös ammatillisen kehittymisen. (Evers & van der Heijden, 2016.)

Kompetenssit voidaan käsitteellistää mentaalisisinä tiloina, jotka mahdollistavat erilaiset saavutukset (Weinert, 2001), ja asiantuntijuutta kuvataan tällöin erittäin korkeatasoisena kompetenssina (Mayer, 2003; Tartwijk ym., 2019). Kompetenssia voidaan tarkastella myös holistisesta näkökulmasta tai analyyttisestä näkökulmasta (Blömeke ym., 2015; Caena, 2014; Toom, 2017). Opettajuuteen liitetään monia kompetensseja, jotka sisältävät sekä tietoon että toimintaan liittyviä komponentteja. Teoreettisesti kompetenssi nähdään toimintaa tukevinä kognitiivisinä rakenteina. Toiminnallisesti kompetenssit sisältävät erilaisia taitoja ja käyttäytymistapoja, jotka mahdollistavat opettajan toiminnan kompleksisissa ja muuttuvissa työhön liittyvissä tilanteissa. (Toom, 2017; Westera, 2001.) Myös johtamisessa ja johtamistiedon leviämässä on Kuokkasen (2015, s. 20) mukaan kyse asiantuntijatiedon soveltamisesta uusissa konteksteissa, ja Miller ja Rose (2010, 251; ks. myös Kuokkanen, 2015) taas osoittavat, että asiantuntijatieto vaikuttaa työpaikkojen valtasuhteisiin ja toimii oikeutuksena jopa erilaisille vallankäytön muodoille.

Asiantuntijuuden kokemus yksilön näkökulmasta

Asiantuntijuuden kokemusta määriteltäessä tietämys on siis osoittautunut yhdeksi tekijäksi, johon liittyy kuitenkin muitakin elementtejä, jotka ovat yhtä tärkeitä (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89). Isopahkala-Bouretin (mts. 89) kokemuksellisen asiantuntijuuden mallissa (Kuvio 2) kokemus asiantuntijuudesta edellyttää asiaankuuluvaa tietämystä, tilannesidonnaista kykyä toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunnetta suhteessa omaan tietämykseen ja kykyyn toimia. Nämä käsitteet voivat kuvata toimijuuden kokemuksellisia elementtejä yleisemminkin (mts. 90). Tässä väitöstutkimuksessa asiantuntijuuden kokemusta tarkastellaan erityisesti ohjauksellisen asiantuntijuuden näkökulmasta ja tässä tarkastelussa hyödynnän Isopahkala-Bouretin (2008) kokemuksellisen asiantuntijuuden mallia.



Kuvio 2. Kokemuksellisen asiantuntijuuden malli (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89, lupa kuvan käyttämiseen)

Isopahkala-Bouretin (2008, 84) mukaan kokemus asiantuntijuudesta liittyy usein tilanteisiin, joissa asiantuntijana toimiminen ei ole ollut mahdollista. Näihin tilanteisiin liittyy myös epävarmuutta siitä, mitä pidetään asiantuntijuutena. Kulttuuriset merkityksenannot määrittelevät sitä, miten ja mitä eri yhteyksissä tulee sanoa ja tehdä toimiakseen kuten asiantuntija. Tällä taas on vaikutusta siihen, millaisia kokemuksia nimitetään asiantuntijuudeksi eli kokemus asiantuntijuudesta on alisteinen kulttuurisille merkityksenannoille. (mts. 85.)

Tässä väitöstutkimuksessa halusin tarkastella sitä, miten korkeakouluorganisaatioiden hallinnolliset piirteet ja johtaminen luovat puitteet asiantuntijuuden ja toimijuuden kokemukselle. Oma näkemykseni on, että organisaatioiden hallinnolla ja johtamisella on erittäin tärkeä rooli ja myös vastuu

kulttuuristen merkityksenantojen luomisessa ja näillä on vahva rooli henkilökunnan asiantuntijuuden ja ammatillisen toimijuuden kokemuksessa.

Asiantuntijuus korkeakouluopetuksessa ja -ohjauksessa

Korkeakoulujen opetushenkilöstön asiantuntijuutta voidaan tarkastella akateemisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Akateemisen asiantuntijuuden on esitetty rakentuvan neljästä toisiinsa kytkeytyvästä laajasta ulottuvuudesta eli tutkimuksen, integroimisen, soveltamisen ja opetuksen asiantuntijuudesta (mm. Shulman, 1987; Toom & Pyhäntö, 2020, s. 16). Toom ja Pyhäntö (2020, s. 16) ovat kuvanneet näitä ulottuvuuksia selvityksessään korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen ajankohtaisesta osaamisesta. Tutkimuksen asiantuntijuus (scholarship of discovery) liittyy oman tieteenalan kokonaisvaltaiseen hallintaan ja on akateemisen asiantuntijuuden ytimessä. Tähän liittyvät muun muassa uuden tutkimustiedon tavoittelu, vapaus ajatella, tutkia, keksiä, sekä edistää tiedettä ja tutkimusta. Integroimisen asiantuntijuus (scholarship of integration) liittyy valmiuteen sijoittaa ja jäsentää omaa tieteenalaa suhteessa muihin aloihin. Tavoitteena on rakentaa ymmärrystä tieteiden välille sekä tehdä monitieteistä tutkimusta. Oman alan tutkimusosaamisen soveltaminen (scholarship of application) on myös akateemisen asiantuntijuuden merkittävä ulottuvuus. Tähän liittyy omien tutkimusaiheiden vastavuoroinen suhde ja sovellettavuus käytäntöön ja eri konteksteihin. Opetuksen asiantuntijuus (scholarship of teaching) taas liittyy kunkin tieteenalan, niiden käytäntöjen ja haasteiden tarkasteluun muun muassa oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelmien sekä pedagogisten prosessien ja niiden johtamisen näkökulmista. (mts. 16.)

Onnismaa (2000, s. 294) kuvaa ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuudeksi tai epävarmaksi asiantuntijuudeksi (ks. myös Lairio & Penttinen, 2005, s. 22). Onnismaan (2003, s. 96) mukaan valmiita toimintamalleja ei välttämättä ole ja tämän vuoksi kysymyksiä oikeasta ja väärästä joudutaan miettimään aina tapauskohtaisesti. Ohjaus- ja neuvontatyön ei siis tule perustua paremmin tietämiseen, vaan ohjaajan ja ohjattavan tulisi tehdä yhteistyötä ja tulkita yhdessä eettisiä kysymyksiä ja ratkaisuja (mts. 96). Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät Kuhmosen (2005, s. 10.) mukaan ohjaajilta muutos- ja oppimiskykyä - vaikka ohjausasiantuntijuus kasvaa työtä tehtäessä, ohjauksen sisällöt voivat muuttua suuresti. Ohjauksen vaatiman osaamisen moninaisuutta korostaa myös Vehviläisen (2021) kuvaus ohjauksen teoreettisista juurista, jotka ovat psykologiassa, kasvatus- ja aikuiskasvatustieteessä, sosiologiassa ja filosofiassa.

Väljärvi (2004, s. 31) on todennut, että ohjauksellisen pedagogiikan tulisi rakentua osaksi koko koulutusyhteisön toimintaa. Jokainen opettaja toimisi myös opiskelijoiden ohjaajana, ensisijaisesti oman aineensa osalta, mutta yhä lisääntyvässä määrin myös muita opiskelijoiden ohjaustarpeita huomioiden. Korkeakouluympäristössä opettajien antama ohjaus on yleensä keskittynyt tiettyyn asiaan, kuten opinnäytetyön tai harjoittelun ohjaukseen (ks. esim. Moitus ym., 2001, 46–48). Kaikkien opettajien soveltuminen ohjauksellisiin tehtäviin on kuitenkin herättänyt epäilyksiä ja esim. Broadbridge (1996) on todennut, että korkeakouluohjaajien tulisi olla valikoitunutta joukkoa, joilla on kiinnostuneisuutta ja ohjaustaitoja, ja jotka soveltuvat persoonallisuudeltaan ohjaustyöhön sekä joilla on koulutusta tähän tehtävään (ks. myös Mottarella ym., 2004). Ohjauksen asiantuntijuuteen liittyen opinto- ja uraohjaaja on ainoa ohjausprofessio, johon on mahdollista opiskella maisterintutkinto (Vehviläinen, 2021). Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus taas on mahdollista suorittaa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (Opintopolku).

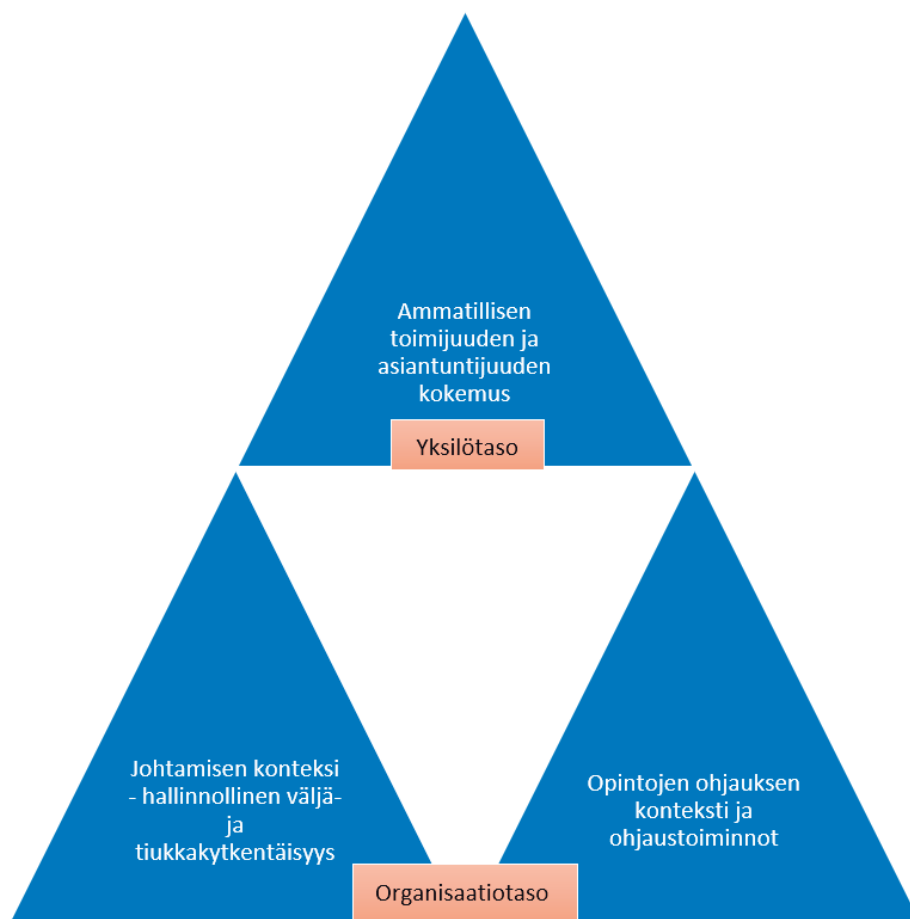
Toisaalta Mottarella ym. (2004) ovat tutkineet opiskelijoiden tyytyväisyyttä korkeakouluissa saamaansa opintojen ohjaukseen. Tyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä olivat se, että ohjaaja tuntee opiskelijan, ohjaaja on ammattitaitoinen, kohtelee opiskelijaa lämpimästi ja tukee tätä. Opiskelijoiden sukupuoli, ohjaukokemukset sekä ikä vaikuttivat tyytyväisyyden kokemiseen. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että tyytyväisyyteen vaikuttaa ohjauksellista lähestymistapaa enemmän ohjaajan persoonallisuus.

2.5 Teoreettisen viitekehäksen käsitteellistämisen yhteenveto

Tässä osiossa esittelen väitöstutkimuksen käsitteellisen yhteenvedon. Tutkimuksella on kaksi erillistä organisaatiotason kontekstia eli koulutusorganisaatioiden johtamisen ja hallinnon konteksti sekä opintojen ohjauksen konteksti. Näistä johtamisen ja hallinnon konteksti saa kuitenkin merkittävimmän roolin. Yksilön näkökulmasta väitöstutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta.

Johtamisen ja hallinnon kontekstina väitöstutkimuksessa on koulutusorganisaatioiden hallinnollinen väljä- ja tiukkakytkentäisyys (esim. Weick, 1976), ja johtamisen yleisiä paradigmoja ja hallinnollisten kytkentäisyyksien sisältöjä ja vaikutuksia on pyritty esittelemään aluvussa 2.1. Opintojen ohjauksen käsitettä ja kontekstia on avattu aluvussa 2.2. Opintojen ohjauksen käsite liittyy

tutkimuksessa sekä kontekstin tasolle että yksilötasolle siten, että tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin opintojen ohjauksen toimijoilta, joiden työtehtäviin ja asiantuntijuuteen opintojen ohjaaminen liittyy. Ammatillista toimijuutta tarkastellaan väitöstutkimuksessa subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Eteläpelto ym., 2013), ja toimijuuden käsitettä, ammatillista toimijuutta ja sen kokemusta on käsitelty alaluvussa 2.3. Myös kokemus asiantuntijuudesta on alisteinen kulttuurisille merkityksenannoille (Isopahkala-Bouret, 2008) ja täten sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Asiantuntijuuden käsitettä ja asiantuntijuuden kokemusta ohjaus- ja opetustehtävään liittyen on pyritty määrittelemään luvussa 2.4. Kuviossa 3. esitellään teoreettisen viitekehyksen kontekstien ja käsitteiden asemoituminen tässä tutkimuksessa.



Kuvio 3. Väitöstutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kontekstien ja käsitteiden asemoituminen

3 MONIMENETELMÄLLINEN TUTKIMUSPROSESSI

Väitöstutkimuksen monimenetelmällisen tutkimusprosessin kokoavana näkökulmana toimii sosiokulttuurinen teoria. Sosiokulttuurinen teoria on kehitetty venäläisen psykologin L. S. Vygotskyn ja hänen kollegoidensa kirjoitusten pohjalta (ks. esim. Vygotsky, 1978; Leontjev, 1978). Sosiokulttuurisen teorian mukaan ihmisen psyykkiset toiminnot ovat lähtökohtaisesti välineellisiä prosesseja, joita kulttuuriset artefaktit, toiminnot ja käsitteet organisoivat (Ratner, 2002). Sosiokulttuurisessa teoriassa voidaan erottaa kaksi teoreettista perusolettamusta; sosiaalisen maailman prosessiontologia sekä yksilöllisen ja sosiaalisen analyysitason erottamattomuus. Prosessiontologian mukaan vain prosessit ovat todellisia; entiteetit, rakenteet tai tavat ovat ohimeneviä eivätkä ole siten todellisia. Erottamattomuuden vaatimuksen perusteella yksilöitä ja sosiaalista todellisuutta ei voida erottaa metodologisesti tai ontologisesti. (Sawyer, 2002, s. 283.)

Näistä teoreettisista perusolettamuksista käydään kuitenkin jatkuvaa tieteellistä vastakkainasettelua ja erotettavissa on strukturationistinen (Giddens, 1984) sekä post-strukturationistinen (esim. Archer, 1995; Mouzelis, 1995) näkökulma (Sawyer, 2002). Sosiokulttuuriseen teoriaan voidaan yhdistää myös rakenne – toimijuus – jaottelu, joka on herättänyt paljon keskustelua, erityisesti käsitteiden keskinäiseen suhteeseen liittyen (Archer, 1995; Elder-Vass, 2010; Giddens, 1984; Hay & Wincott, 1998; Hays, 1994; Hodgson, 2004; Mouzelis, 1995; Parker, 2000). Tässä väitöstutkimuksessa näiden perusolettamusten osalta lähtökohtana on poststrukturationistinen näkökulma. Archer (1995) ja Mouzelis (1995) painottavat rakenne – toimijuus jaottelussa sekä rakenteen että toimijuuden tärkeyttä, mutta heidän mielestään nämä kaksi tulee ymmärtää analyttisesti erillisinä eli rakenne on olemassa yksilöiden ulkopuolella (Elder-Vass, 2010, s. 4).

Rakenne on eräs sosiaalitieteiden merkittävimmistä (Ashwin, 2008; Sewell, 1992), mutta myös yksi vaikeimmin määriteltävistä käsitteistä (Elder-Vass, 2010; Hays, 1994; Sewell, 1992). Sosiaalinen rakenne voidaan määritellä joukoksi merkittäviä yksilöiden välisiä suhteita, jotka voivat johtaa kausaalisiin interaktioihin. Sosiaaliset rakenteet voivat sisältää muun muassa sääntöjä, normeja, tarkoituksia sekä kommunikaatiota. (Hodgson, 2004, s. 12.) Instituutio voidaan määritellä systeemiksi, jolla on omat sääntönsä. Jos yksilö noudattaa näitä sääntöjä tarpeeksi säännöllisesti,

ne saattavat muuttua tavoiksi, ja tapa on se mekanismi, joka linkittää toimijat instituutioihin. (Fleetwood, 2008; Hodgson, 2004.)

Tämän väitöstutkimuksen tutkimusasetelmaa voidaan pitää kompleksisena, koska tutkimuksessa haluttiin yhdistää yksilön ulkopuolinen eli rakenteellinen tekijä (Archer, 1995; Elder-Vass, 2010, 4; Mouzelis, 1995) yksilön sisäiseen kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta (Etelmäpelto ym., 2013) sekä asiantuntijuudesta (Isopahkala-Bouret, 2005; 2008) ja tämän vuoksi väitöstutkimus toteutettiin hyödyntämällä monimenetelmällistä tutkimuksellista viitekehystä. Esimerkiksi Greenen (2007) mukaan monimenetelmällisen tutkimuksen tarvetta korostaa muun muassa laajojen sosiaalisen maailman tapahtumien kompleksinen luonne, ja monimenetelmällisyys soveltuukin erityisesti monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Monimenetelmällisyyttä voidaan pitää myös ajattelutapana, joka perustuu oletukseen, siitä, että *yksittäiset lähestymistavat täydentävät vuorovaikutuksessa toisiaan ja tuottavat näin syvemmän, laajemman ja kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkimuskohteesta* (Seppänen-Järvelä ym., 2019, s. 332).

Monimenetelmällisen tutkimusasetelman valinta asettaa luonnollisesti tutkimuksen ontologiselle ja epistemologiselle näkökulmalle potentiaalisia haasteita. Ronkainen (2009, Seppänen-Järvelän ym., 2019, s. 334 mukaan) on kuitenkin todennut, että monimenetelmällisessä tutkimuksessa yhdistetään erityyppistä ja eri yleisyystasolla olevaa tietoa tutkimuksen tavoitteeseen pääsemiseksi, ja tällöin suuret paradigmaattiset jaot eivät ole keskeisiä. Lisäksi Danermark ym. (2002) ovat tuoneet esiin sen, että voitaisiin myös puhua 'pragmaattisesta metodien kombinaatiosta', ja tällöin Seppänen-Järvelän ym. (2019, s. 334) mukaan *tutkimuksessa hyödynnettäisiin juuri niitä menetelmiä, jotka mahdollistavat tutkimuskysymyksiin vastaamisen parhaalla mahdollisella tavalla*

Monimenetelmälliselle tutkimukselle on myös ehdotettu tiettyjä kriteereitä, joiksi Mertens ym. (2016) ovat määritelleet esimerkiksi useamman kuin yhden metodin, metodologian ja teoreettisen viitekehyksen käytön sekä näihin eri komponentteihin perustuvien tulosten integroinnin (ks. myös Seppänen-Järvelä ym., 2019). Tässä väitöstutkimuksessa käytetään sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia metodeja ja useita teoreettisia viitekehyksiä. Lisäksi väitöstutkimuksen tulokset muodostuvat erilaisten metodien avulla saatujen aineistojen tulosten integroinnin kautta. Näin ollen voidaan sanoa, että tämä väitöstutkimus täyttää aidosti monimenetelmällisen tutkimuksen kriteerit, ja monimenetelmällinen tutkimusasetelma valittiin sen vuoksi, että väitöstutkimuksen kompleksisesta tutkimuskohteesta haluttiin saada mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys. Tämän saavuttamiseksi valitsin

tutkimuskokonaisuuden toteuttamiseksi sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka mielestäni mahdollistivat tutkimuskysymyksiin vastaamisen parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimusprosessin muodostamisessa huomioitiin Greenen ym. (1989; ks. myös Johnson & Onwuegbuzie, 2004) määritelmä viidestä tekijästä, joiden kautta voidaan perustella monimenetelmällisen eli mixed-method –menetelmän käyttöä. Nämä tekijät ovat menetelmien triangulaatio, menetelmällinen vastavuoroisuus, menetelmällinen kehittäminen, initiaatio eli johdatus uuteen / toiseen menetelmään sekä menetelmällinen laajentaminen. Tässä väitöstutkimuksessa tutkimusprosessin taustalla on menetelmällisen kehittämisen tekijä.

Menetelmällinen kehittäminen (development purpose) sisältää kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien käyttämisen aineiston keruussa ja analysoinnissa. Keskeistä on se, että kvantitatiivista ja kvalitatiivista menetelmää käytetään jaksottaisesti. Ensiksi käytettävää menetelmää ja sen antamia tuloksia hyödynnetään seuraavaksi käytettävän menetelmän suunnittelussa ja toteutuksessa. (Green ym., 1989; Johnson & Onwuegbuzie, 2004.)

Tässä väitöstutkimuksessa osatutkimusten aineistojen keruu ja analysointi tapahtuivat lähinnä transformatiivista jaksottaisuutta mukaillen. Transformatiivisessa jaksottaisuudessa eri aineistojen ja vaiheiden analyysi on usein linkittynyt ja integraatio tapahtuu aineiston tulkinnan ja yhteenvedon vaiheissa. (Hanson ym., 2005, s. 229.) Transformatiivinen jaksottaisuus ilmenee tässä tutkimuksessa siten, että kirjallisuuskatsauksen aineistonkeruu ja analysointi edelsi HVT-mittarin muodostamista ja pilotointia eli kvantitatiivista aineiston keruuta ja analysointia. Tässä yhteydessä kerättiin myös aineisto opintojen ohjauksen organisoinnista ja roolista ammattikorkeakouluissa myös tässä väitöstutkimuksessa kehitetyn OOT-mittarin avulla opintojen ohjauksen toimijoiden kokemuksiin mahdollisesti vaikuttavien ohjauksen rakenteellisten tekijöiden ja opintojen ohjauksen kontekstin määrittelemiseksi. Nämä vaiheet taas edelsivät ja olivat lähtökohtana väitöstutkimuksen päätulokset antavalle monimenetelmälliselle aineiston keruulle ja analysoinnille. Aineistojen prioriteetti painottuu kvalitatiiviseen aineistoon. Kaikkien aineistojen analyysit ja tulokset integroitiin aineistojen tulkinnan vaiheessa, vastattaessa väitöstutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Väitöstutkimuksessa hyödynnetyt aineistot ja analyysimenetelmät esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2. Tutkimusaineistot ja niiden analyysimenetelmät

Aineisto	n	Analyysimenetelmät
Kirjallisuuskatsausaineisto	32 vertaisarvioitua artikkelia	Induktiivinen sisällönanalyysi
Kyselyaineisto - Hallinnollisten väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden (HVT) -mittarin pilotointi	378 ammattikorkeakoulujen työntekijää	Pääkomponenttianalyysi Kuvailevat arvot
Kyselyaineisto - Ohjauksen organisointitapojen mittari (OOT)	261 ammattikorkeakoulujen työntekijää	Pääkomponenttianalyysi Kuvailevat arvot
Teemahaastatteluaineisto – ammatillisen toimijuuden kokemus	21 ammattikorkeakoulujen ohjaustoimijaa	Deduktiivista otetta painottava sisällönanalyysi
Kyselyaineisto (jatkokehitetty HVT-mittari)		Mittarin summamuuttujien keskiarvot
Teemahaastatteluaineisto – asiantuntijuuden kokemus	21 ammattikorkeakoulujen ohjaustoimijaa	Deduktiivista otetta painottava sisällönanalyysi
Kyselyaineisto (jatkokehitetty HVT-mittari)		Mittarin summamuuttujien keskiarvot

Seuraavaksi esitellään tarkemmin väitöstutkimuksen aineistonkeruun menetelmät ja analyysimenetelmät sekä näiden toteutukset. Aineistot ja niiden analyysiprosessit esitellään tutkimusprosessin mukaisessa etenemisjärjestyksessä.

3.1 Kirjallisuuskatsaus ja induktiivinen sisällönanalyysi

Väitöstutkimusprosessi aloitettiin integroivalla kirjallisuuskatsauksella, niin että oli mahdollista muodostaa kattava ja luotettava pohja monimenetelmäisen tutkimusasetelman keskeiselle osalle eli hallinnollisten väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden mittarille. Integroivan kirjallisuuskatsauksen valitsin katsaustyyppiä sen vuoksi, että siinä aineisto voidaan kerätä sekä teoreettisista että empiirisistä lähteistä, kuitenkin tarkasti määritellyn prosessin mukaisesti (Chronin ym., 2008; Whittemore & Knafl, 2005).

Integroivan kirjoituskatsauksen tarkoituksena oli kerätä aikaisempiin tutkimuksiin perustuvaa informaatiota liittyen hallinnolliseen väljä- ja/tai tiukkakytkentäisyyteen koulutusorganisaatioiden piirteinä. Katsauksen merkittävimpiä sisäänottokriteereitä olivat artikkelien sisällöllinen anti eli hallinnollinen väljä- ja tiukkakytkentäisyys koulutusorganisaatioissa sekä artikkelien vertaisarviointi. Kirjallisuuskatsauksen aineiston haku aloitettiin tietokannoista. Tämän jälkeen aineistoja etsittiin suoraan

kahdesta tieteellisestä julkaisusta sekä lopuksi löydettyjen artikkeleiden lähdeluetteloista. Aineistoon valikoitui yhteensä 32 kansainvälistä, vertaisarvioitua artikkelia.

Kirjallisuuskatsauksen aineiston analyysin toteutin induktiivisen eli aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, koska induktiivisen prosessin avulla pystyy antamaan mahdollisuuden kaikille erilaisille piirteille, joita aineistosta mahdollisesti löytyy ilman, että tutkijan oma etukäteisajattelu vaikuttaisi tuloksiin. Laadullista sisällönanalyysia on kuitenkin kritisoitu sattumanvaraisuudesta, ja sen soveltaminen edellyttää suunnitelmallisuutta (ks. Eskola, 2010; Salo, 2015). Suunnitelmallisuuden vahvistamiseksi käytin Atlas.ti ohjelmaa aineistoon valikoituneiden vertaisarvioitujen artikkeleiden analyysin valmistelussa. Atlas.ti:n avulla etsin aineistoista kaikki väljäkytkentäisyyteen (loose coupling) liittyvät ilmaisut (n. 1 300 ilmaisua) sekä tiukkakytkentäisyyteen (tight coupling) liittyvä ilmaisut (n. 700 ilmaisua). Tämän jälkeen kaikki löydetty ilmaisut käytiin läpi ja niistä koodattiin relevanti sisältö, fraaseista useiden kappaleiden pituisiin osioihin. Tämän jälkeen koodatut sisällöt (n. 1 250 lainausta) tulostettiin. Word -muodossa olevaa aineistoa oli tässä vaiheessa 125 sivua.

Aineiston organisointivaiheessa luin löydetty sisällöt läpi useita kertoja ja lukemisen yhteydessä marginaaleihin kirjattiin muistiinpanoja (ks. Elo & Kyngäs, 2008). Seuraavaksi lainaukset eroteltiin kategorisointia varten. Kategorisointi tapahtui tulkinnan kautta sen määrittämiseksi, mihin kategoriaan lainaukset sijoitettiin. Sattumanvaraisuuden vähentämiseksi tehtyä kategorisointia tarkasteltiin kriittisesti analyysin valmistuttua, sekä vielä uudelleen tulosten kirjaamisen vaiheessa. Tässä vaiheessa käytin Atlas.ti:tä alkuperäisiin ilmaisuihin ja artikkeleihin palaamiseksi, jos lainauksen sisältö vaati vielä selkeyttämistä. Lopuksi kategorioista muodostettiin abstrahoinnin avulla operationalisointi hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden käsitteille (ks. Liite 1) sekä teoreettinen viitekehys: Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumo, joka esitellään tulospöytäkuviolla 4.1, kuviossa 4.

Kirjallisuuskatsauksen operationalisoinnin pohjalta laadittiin siis hallinnollisten väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden (HVT) -mittari, joka täytyi tutkimuskokonaisuuden luotettavuuden lisäämiseksi esitettäväksi ja pilotoitua sekä edelleen kehittää tehtyjen analyysien perusteella. Tämä prosessi, samoin kuin opintojen ohjauksen organisointitapojen (OOT) -mittarin kehittäminen esitellään seuraavassa osiossa.

3.2 Kyselyaineistot ja tilastolliset analyysit

Seuraavaksi toteutettiin laaja kyselytutkimus. Varsinaisessa kyselyssä oli taustatietojen (6 kysymystä) lisäksi kolme osiota: hallinnollisten piirteiden osio (59 muuttujaa), opintojen ohjauksen osio (52 muuttujaa) sekä lisäksi organisaatiokulttuurin osio (Organizational Culture Assessment Instrument, 24 muuttujaa) (Cameron & Quinn, 2006). Organisaatiokulttuurin osio rajattiin kuitenkin väitösprosessin aikana kokonaan väitöstutkimuksen ulkopuolelle. Kysely esitettiin kokonaisuudessaan validiteetin parantamiseksi yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun yksikössä syksyllä 2017 (n=22). Kyselytutkimuksen valitsin aineistonkeruun menetelmäksi erityisesti sen vuoksi, että sen avulla oli mahdollista pilotoida HVT-mittari mahdollisimman laajalla otannalla luotettavuuden ja jatkokehittämisen varmistamiseksi.

Osallistumispyyntö väitöstutkimuksen tutkimukselliseen osuuteen lähetettiin syyskuussa 2017 kaikille monialaisille suomenkielisille ammattikorkeakouluille, joita tutkimushetkellä oli 21. Tutkimukseen lähti lopulta mukaan 11 ammattikorkeakoulua, jotka olivat pääosin keskisestä ja eteläisestä Suomesta. Organisaatioista kuudessa oli alle 6000 opiskelijaa ja viidessä yli 6000 opiskelijaa.

Organisaatioita pyydettiin ensin välittämään sähköinen kysely organisaatioidensa opetushenkilöstölle sekä hallinnolliselle henkilöstölle siten, kuin he itse määrittelevät kyseiset henkilöryhmät. Kysely toteutettiin pääosin marraskuussa 2017. Lisäksi yksi organisaatioista tuli mukaan tutkimukseen tammikuussa 2018.

Organisaatioita pyydettiin välittämään kyselyn aikana kaksi muistutusta henkilökunnalleen. Ensimmäisessä muistutuksessa lähetettiin linkki edelleen koko kyselyyn. Ennen toista muistutusta vastauksia oli tullut koko kyselyyn 155. Toisessa muistutuksessa lähetettiin erillinen linkki hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin osioihin sekä erillinen linkki opintojen ohjauksen osioon. Lisäksi edelleen lähetettiin linkki myös koko kyselyyn. Tämä tehtiin mittarikohtaisten vastaajamäärien lisäämiseksi, koska arvioitiin, että eri henkilöitä voi kiinnostaa kyselyn eri osioihin vastaaminen. Lopuksi sähköisiä vastauksia tuli koko kyselyyn 229, erilliseen hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin kyselyyn 108, ja erilliseen opintojen ohjauksen kyselyyn 32. Tämän vuoksi hallinnollisten piirteiden ja opintojen ohjauksen osioiden vastaajamäärät eroavat toisistaan.

HVT- mittarin aineistonkeruu ja -analyysi. Sähköistä kyselyä edeltäneessä kirjallisuuskatsauksessa (Artikkeli I) määriteltiin aikaisemman kirjallisuuden perusteella koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljäkytkentäisyyden ja tiukkakytkentäisyyden keskeisimmät piirteet sekä muut löydetty piirteet. Katsauksen

pohjalta operationalisoin mittarin ensimmäisen version (96 muuttujaa), ja esitestauksen, ja sen yhteydessä kerätyn laadullisen palautteen, pohjalta kyselyä lyhennettiin ja selkeytettiin poistamalla 37 muuttujaa, jotka sijoittuivat väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden keskeisimpien piirteiden ulkopuolelle, ja lisäksi viisi muuttujaa muokattiin siten, että niiden analysoiminen ei edellyttänyt skaalan kääntämistä analyysivaiheessa. Mittarin toisen version muuttujien lukumäärä oli 59. Mittarin väittämiin vastattiin skaalalla 1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä.

Toisen muistutuksen jälkeen vastauksia oli tullut hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin kyselyyn 337. Neljään organisaatioon, joiden vastaajamäärä jäi merkittävästi alle 30:n, laitettiin tämän jälkeen vielä viesti, jossa tiedusteltiin halukkuutta jakaa henkilökunnalle hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin postikyselyä. Yhdestä organisaatiosta vastattiin myöntävästi ja tammikuussa 2018 toteutetussa postikyselyssä saatiin 28 lisävastausta. Lisäksi tammikuussa tutkimukseen mukaan tullessa organisaatiossa toteutettiin sähköinen kysely kokonaisuudessaan kahdella muistutuksella. Yhteensä hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin kyselyyn vastasi 378 henkilöä (n). Lopulliset organisaatiokohtaiset vastaajamäärät vaihtelivat 14 ja 74 välillä. Varsinaista vastausprosenttia ei voida tarkasti määrittellä organisaatioiden välitystehtävästä johtuen. Laskennallisesti vastausprosentin arvioidaan kuitenkin olevan kaikkien perusjoukkoa edustavien AMKien opetus- ja hallinnollisesta henkilöstöstä (Vipunen) 5,3 %, ja tutkimukseen osallistuneiden AMKien osalta 10,3 %. Matalan vastausprosentin vuoksi osatutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koko AMK-kenttään, vaan ne ovat suuntaa antavia ja kuvaavat kyseisen vastaajajoukon näkemyksiä.

Tähän tutkimusaineistoon kuuluvasta 378 vastaajasta naisia oli 69 % (n=259) ja miehiä 29 % (n=111). Katoanalyysin perusteella ammattikorkeakoulujen hallinnollisesta ja opetushenkilöstöstä on noin 60 % naisia, eli miehet vastasivat suhteellisesti hieman heikommin. Vastaajien keski-ikä oli 49,2 vuotta. Tämä vastaa melko hyvin Avaintyönantajat ry vuonna 2017 keräämää tilastoa, jossa opettajista 83 % edusti ammattikorkeakouluja, ja jossa ammattikorkeakoulujen opettajien ja muun henkilökunnan keski-ikä oli 48,6 vuotta. Nuorin vastaaja oli väitöstutkimuksen kyselyn toteutushetkellä 25-vuotias ja vanhin vastaaja 66-vuotias.

Noin 60 % vastaajista oli työskennellyt kyseisessä ammattikorkeakoulussa tutkimushetkellä yli kymmenen vuotta. Toimialakohtaisesti tarkasteltuna suurimmat vastaajamäärät olivat hallinnon, liikelouden ja yhteiskuntatieteiden alalta (23 %), sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta (18 %) ja tekniikan ja liikenteen alalta (17 %). Nämä toimialat ovat myös opiskelijamäärältään isoimpia. Hieman yli puolet vastaajista

edusti opetushenkilöstöä (52 %), kolmannes organisaation ja yksiköiden hallinnollista henkilöstöä (33 %) ja 15 % muuta henkilökuntaa, johon kuului muun muassa TKI-henkilöstöä ja kirjastojen henkilöstöä. Vuonna 2017 AMKien henkilöstöstä noin 53 prosenttia oli opetushenkilöstöä ja 47 prosenttia TKI-henkilöstöä ja muuta henkilöstöä (Vipunen), eli vastaajien rooli mukaili hyvin olemassa olevaa henkilöstöjakaamaa. Kyselyyn vastanneiden tarkemmat taustatiedot esitellään Taulukossa 3.

Taulukko 3. HVT-mittariin vastanneiden taustatiedot

Taustatiedot		Frekvenssi	Prosenttiosuus vastaajista (100 %)
Sukupuoli	Nainen	259	69 %
	Mies	111	29 %
	Ei halua sanoa	8	2 %
	Yhteensä	(N) 378	
Vastaajien ikä	<30	12	3 %
	30–39	56	15 %
	40–49	102	27 %
	50–59	138	37 %
	60+	38	10 %
	Ei ilmoitettu	32	8 %
Vastaajat yli 30 vastaajan organisaatioissa	AMK A	74	20 %
	AMK B	44	12 %
	AMK C	43	11 %
	AMK D	36	10 %
	AMK E	49	13 %
	AMK F	34	9 %
	(muut AMKt, 5 kpl)	(yht. 98)	(25 %)
Työkennellyt kyseisessä AMK:ssa	Alle vuoden	23	6 %
	1–5 vuotta	56	15 %
	6–10 vuotta	79	21 %
	11–15 vuotta	71	19 %
	16–20 vuotta	85	22 %
	Yli 20 vuotta	64	17 %
Alayksikkö / toimiala (OKM)	Keskushallinto	88	23 %
	Hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden ala	86	23 %
	Humanistinen ja kasvatustieteiden ala	12	3 %
	Kulttuuriala	14	4 %
	Luonnontiede	8	2 %

	Luonnonvara-ala	10	2,5 %
	Matkailu- ja ravitsemis- ja talousala	28	7,5 %
	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	69	18 %
	Tekniikan ja liikenteen ala	63	17 %
Rooli organisaatiossa	Organisaation keskushallinto	55	15 %
	Yksikön / toimialan hallinto	67	18 %
	Opetushenkilöstö	196	52 %
	Muu	59	15 %

Analyysivaiheessa HVT-mittarin rakennetta tarkasteltiin konfirmatorisen pääkomponenttianalyysin avulla. Konfirmatorisen pääkomponenttianalyysin valitsin analyysimenetelmäksi sen vuoksi, että minulla oli jo ennen analyysin suorittamista teoriaan perustuva oletus siitä, millaisia muuttujia pääkomponentteihin voi tulla. Sekä väljäkytkentäisyyden (24 muuttujaa) että tiukkakytkentäisyyden (35 muuttujaa) aineistoille suoritettiin SPSS-ohjelmalla Promax-rotatoitu pääkomponenttianalyysi, kumpikin pakotettuna ensin teorian mukaisesti kolmeen pääkomponenttiin. Pääkomponenttianalyysin ensimmäisessä vaiheessa, mutta ei enää myöhemmin, poistettiin ne muuttujat, joiden kommunaliteetti alitti arvon .300. Tällaisia muuttujia oli väljäkytkentäisyyden aineistossa kaksi ja tiukkakytkentäisyyden aineistossa yhdeksän. Kolmen pääkomponentin ratkaisu ei kuitenkaan toiminut väljäkytkentäisyyden aineistossa, vaan siinä toimi parhaiten kahteen pääkomponenttiin pakotettu analyysi Promax-rotatiolla. Pääkomponenttien analyysissä huomioitiin muuttujat, joiden lataus oli suurempi kuin .300, ja tässä vaiheessa väljäkytkentäisyyden aineistosta poistettiin vielä yksi muuttuja ja tiukkakytkentäisyyden aineistosta kaksi muuttujaa. Analyysien luotettavuus tarkistettiin Kaiser-Meyer-Olkin testin (KMO) sekä Bartlettin sfäärisyystestin avulla, jotka osoittivat analyysien käyttökelpoisuuden. Väljäkytkentäisyyden pääkomponenttien KMO-testin arvo oli .806 ja Bartlettin sfäärisyystesti $p = .000$. Tiukkakytkentäisyyden pääkomponenttien osalta KMO-testin arvo oli .841 ja Bartlettin sfäärisyystesti $p = .000$.

Tämän jälkeen mittarin sisäistä johdonmukaisuutta tarkasteltiin vielä Cronbachin alfa -kertoimen (α) avulla ja tarvittaessa tehtiin muokkauksia siten, että alfakerroin ylitti arvon .600, jota pidetään mittarin yhtenäisyyden kannalta yleisesti hyväksyttynä alarajana (Nunnally & Barnstein, 1994; Metsämuuronen, 2002). Väljäkytkentäisyyden aineistossa väljäkytkentäisyyden piirteistä innovatiivisuus (I_LC) sekä väljä hallinnollinen ohjaus ja ohjeistus (H_LC) muodostivat kahden löydetyn pääkomponentin rungot, mutta molemmissa pääkomponentissa oli muuttujia kaikista väljäkytkentäisyyden piirteistä. Autonomian (A_LC) myönteiset piirteet eli

itsenäisyys työtehtävissä sekä tyytyväisyys ja sitoutuneisuus työhön sulautuivat innovatiivisuuteen, ja nämä yhdessä muodostivat ”innovatiivisuuden ja autonomian tuki” -pääkomponentin (LC1). Alkuperäisen pääkomponentin alfa oli .427, mutta muuttujien ”haasteet ratkaistaan organisaatiossamme aina samalla tavalla”, ”haasteet ratkaistaan yksikössämme nopeasti” sekä ”yksikössämme on paljon toimintaohjeita” poistaminen nosti pääkomponentin alfan .695:een. Ensimmäinen pääkomponentti selitti noin 32 % kokonaisvaihtelusta.

Autonomian haastava piirre eli muutosvastarinta puolestaan sulautui väljään hallinnolliseen ohjaukseen ja ohjeistukseen, ja nämä muodostivat yhdessä ”heikko hallinnollinen sääntely” -pääkomponentin (LC2). Pääkomponentin alkuperäinen alfa oli .566, mutta muuttujan ”haasteet ratkaistaan yksikössämme nopeasti” poistaminen nosti alfan .721:een. Tämä muuttuja latautui ennen poistamistaan LC1-pääkomponenttiin positiivisesti ja LC2-pääkomponenttiin negatiivisesti. LC2-pääkomponentti selitti noin 11,5 % kokonaisvaihtelusta ja yhdessä nämä kaksi pääkomponenttia selittivät noin 44 % kokonaisvaihtelusta. Lopullinen muuttujien määrä väljäkytkentäisyyden osiolla oli pääkomponenttianalyysin ja pääkomponenttien reliabiliteetin tarkastelun jälkeen 18.

Tiukkakytkentäisyyden aineistossa pääkomponentit muodostuivat pääosin teorian mukaisesti ja pääkomponenttien Cronbachin alfa -kertoimet ylittivät arvon .600 ilman jatkomuokkauksia. Tiukkakytkentäisyyden ensimmäiseksi pääkomponentiksi muodostui ”strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys” -pääkomponentti (TC1; $\alpha = .928$), joka sisälsi pääasiassa organisaation strategiset arvot ja tavoitteet -piirteen (AT_TC) muuttujia. Näiden lisäksi pääkomponentti sisälsi kaksi toiminnan tehokkuuteen ja vastuullisuuteen (T_TC) liittyvää muuttujaa. Ensimmäinen pääkomponentti selitti 32,5 % kokonaisvaihtelusta.

Toinen pääkomponentti oli ”toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus” -pääkomponentti (TC2; $\alpha = .849$), joka sisälsi vain tehokkuus ja vastuullisuus -piirteen (T_TC) muuttujia (13 % kokonaisvaihtelusta). Säännöt ja määräykset -piirteen (ST_C) muuttujista muodostui kolmas eli ”normatiivinen ja hallinnollinen sääntely” -pääkomponentti (TC3; $\alpha = .699$). Tämä pääkomponentti selitti 8 % kokonaisvaihtelusta ja yhdessä nämä kolme pääkomponenttia selittivät 53,5 % kokonaisvaihtelusta. Lopullinen muuttujien määrä tiukkakytkentäisyyden osiolla oli pääkomponenttianalyysin ja pääkomponenttien reliabiliteetin tarkastelun jälkeen 24. Kaikkien HVT-mittarin pääkomponenttien tiivistetyt muuttujat, niiden lataukset ja kommunaliteetit esitellään Taulukossa 4.

Taulukko 4. HVT-mittarin pääkomponenttien muuttujat, niiden lataukset ja kommunaliteetit

Muuttujat	Lataukset			Komm.
	LC 1	LC 2	TC 1	
I_LC_1 Harkintakyvyn käyttö mahdollista	.838			.624
I_LC_2 Luovuuden käyttö mahdollista	.832			.597
I_LC_3 Haasteet ratkaistaan organisaatioissa nopeasti	.415			.514
I_LC_4 Haasteet ratkaistaan yksikössä nopeasti	.507			.444
A_LC_1 Hlö toimii itsenäisesti	.766			.476
A_LC_2 Hlö haluaa toimia itsenäisesti	.608			.454
A_LC_3 Tyytyväinen työtehtäviin	.526			.333
H_LC_1 Yksiköitä monitoroidaan heikosti	-.318			.131
I_LC_3 Haasteet ratkaistaan yksikössä nopeasti		-.431		.514
I_LC_5 (kään.) Haasteet ratkaistaan organis. aina samalla tavalla		.429		.567
I_LC_6 (kään.) Yksikös. siedetään epäonnist. hyvin		.461		.326
A_LC_4 Sitoutunut työhön		.448		.339
A_LC_5 Noudattaa aina annettuja määräyksiä		.447		.367
H_LC_2 Org. toimintaohjeet eivät ole selkeät		.690		.456
H_LC_3 Yksik. toimintaohjeet eivät ole selkeät		.747		.589
H_LC_4 Org. on paljon toimintaohjeita		.713		.577
H_LC_5 Yksik. on paljon toimintaohjeita		.718		.435
H_LC_6 Org. toimintaohjeiden toteut. ei seurata tarkasti		.782		.496
AT_TC_1 Tietää organisaat. arvot			.844	.617
AT_TC_2 Kokee arvot omiksi			.882	.712
AT_TC_3 Tietää organisaat. tavoitteet			.903	.740
AT_TC_4 Kokee tavoitteet omiksi			.899	.725
AT_TC_5 Tietää organisaat. vision			.931	.728
AT_TC_6 Kokee vision omaksi			.943	.739
AT_TC_7 Organis. pyrkii siihen, että			.588	.473

työntek. jakaa arvot ja tavoit.					
AT_TC_8 Organis. vähän tavoitteita			.647		.555
AT_TC_9 Organis. tavoitteet selkeitä			.574		.565
T_TC_3 Vastuullisuus kesk. periaate organisaatiossa			.372		.560
T_TC_8 Organis. saavut. hyvin tavoit.			.442		.416
<hr/>					
T_TC_1 Tehokkuus kesk. toim.periaate organisaatiossa			.759		.562
T_TC_2 Tehokkuus kesk. toim.periaate yksikössä			.750		.527
T_TC_3 Vastuullis. kesk. toim.periaate organisaatiossa			.315		.560
T_TC_4 Vastuullis. kesk. toim.periaate yksikössä			.398		.532
T_TC_5 Toim. tehokkuutta arvioidaan tarkasti organisaatiossa			.805		.655
T_TC_6 Organis. tavoit. saavuttamista kontrolloid. tarkasti			.841		.677
T_TC_7 Yksikön. tavoit. saavuttamista kontrolloid. tarkasti			.810		.594
T_TC_9 Yksikkö saavutta hyvin tavoit.			.476		.431
<hr/>					
S_TC_1 Organis. paljon sääntöjä				.630	.432
S_TC_2 Opettajien työtä kontrolloidaan organisaatiossa				.399	.289
S_TC_3 Opettajien työtä kontrolloidaan yksikössä				.491	.325
S_TC_4 Resurssit tarkasti määrit.				.872	.639
S_TC_5 Organis. selkeät aikataulut				.841	.586
<hr/>					
Cronbachin Alfa (CA)	.695	.721	.928	.849	.699
Number of items	8	10	11	8	5
Initial Eigenvalues % of Variance	32,217	11,578	32,450	13,082	8,003
<hr/>					

Pääkomponenttianalyysin lisäksi aineistosta muodostettiin löydetyn viiden pääkomponentin mukaiset summamuuttujat, joille laskettiin kuvailevat arvot sekä korrelaatiot (Spearmanin rho). Summamuuttujien ja taustatietojen tilastollista yhteyttä analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (One-way ANOVA Bonferronin Post Hoc -testillä), riippumattoman otoksen t-testillä sekä erisuuruisen varianssin tapauksessa Kruskal Wallisin testillä (ks. Taulukko 5). Nämä pilotoinnin tulokset julkaistaan myöhemmin.

Taulukko 5. Jatkoanalyysissä käytetyt tilastolliset testit

Ryhmittelevä muuttuja	LC1 ja LC2	TC1, TC2 ja TC3
Sukupuoli	Riippumattoman otoksen t-testi	
Ikä		
Organisaation koko		
Koulutusala	Yksisuuntainen	Kruskall Wallisin testi
Rooli organisaatiossa	varianssianalyysi	
Yli 30-vastaajan organisaatiot	Yksisuuntainen varianssianalyysi	

OOT- mittarin aineistonkeruu ja -analyysi. Väitöstutkimuksessa käytetty opintojen ohjauksen mittari muodostettiin pääosin Vuorisen (2001) opintojen ohjauksen organisointitapoja tarkastelevan artikkelin pohjalta (ks. Artikkelii II) ja se nimettiin ohjauksen organisointitapojen (OOT) mittariksi. Vuorisen yhteenvedon kattavuuden ja suomalaisen kontekstin vuoksi pidin jaottelua sopivana mittarin taustateoriaksi. Kyselyn opintojen ohjauksen osioon vastasi yhteensä 261 henkilöä (n). Varsinaista vastausprosenttia ei voida tarkasti määrittellä organisaatioiden välitystehtävistä johtuen. Laskennallisesti vastausprosentin arvioidaan kuitenkin olevan kaikkien perusjoukkoa edustavien AMK:jen opetus- ja hallinnollisesta henkilöstöstä (Vipunen) 3,6 %, ja tutkimukseen osallistuneiden AMK:jen osalta 7,0 %. Matalan vastausprosentin vuoksi osatutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koko AMK-kenttään, vaan ne ovat suuntaa antavia ja kuvaavat kyseisen vastaajajoukon näkemyksiä.

OOT-mittarin ensimmäisessä versiossa oli 55 muuttujaa. Esitestauksen perusteella mittarista poistettiin ainoastaan kolme muuttujaa, jotka osoittautuivat informaatioarvoltaan heikoiksi. Mittarin muuttujien lopullinen määrä oli 52 (ks. Liite 2). Mittarissa tarkasteltiin opintojen ohjauksen organisointitapaa mittaavien, teoriaan pohjautuvien, muuttujien lisäksi opintojen ohjauksen työmenetelmiä (ks. esim. Lerkkanen & Ikonen, 2013), opintojen ohjauksen rakenteen kehittämistarvetta, ja sitä, käyttävätkö opiskelijat tarjottuja ohjauspalveluita. Näistä muodostettiin Likert asteikollisia väittämiä (yht. 40 väittämää), joihin vastattiin skaalalla 1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä. Lisäksi mittarissa oli 12 kysymystä, joiden avulla tarkasteltiin opintojen ohjauksen roolia tutkimukseen osallistuneissa AMK-organisaatioissa sekä tähän liittyviä taustatietoja.

Opintojen ohjauksen organisointitapojen osuuden väittämien (40 väittämää) lukumäärän tiivistämiseksi ja mittarin rakenteen selvittämiseksi tehtiin SPSS-ohjelmalla Promax -rotatoitu pääkomponenttianalyysi, koska myös tässä mittarissa taustalla oli aikaisempi teoria. Analyysin Kaiser-Mayer-Olkinin testisuureen arvo 0.867 sekä Bartlettin sväärisyydestin tulos ($\chi^2 = 4446.353$, $df = 780$, $p < 0.01$)

osoittivat analyysin soveltuvuuden. Organisoitapojen muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat .425 ja .851 välillä. Pääkomponenttianalyysi muodosti aineistosta kymmenen pääkomponenttia, joiden analyysissä huomioitiin muuttujat, joiden lataus oli suurempi kuin .300. Löydettyjen pääkomponenttien reliabiliteetit tarkistettiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Viiden pääkomponentin kerroin ylitti sellaisenaan tai muokkauksen jälkeen arvon .600, jota pidetään mittarin yhtenäisyyden kannalta yleisesti hyväksyttynä alarajana (Metsämuuronen, 2002; Nunnally & Barnstein, 1994). Tuloksissa, osiossa 4.2 pääkomponenttien tarkastelussa keskitytään näihin viiteen pääkomponenttiin, joiden muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit esitellään Liitteessä 3. Yhteensä nämä viisi pääkomponenttia sisälsivät 24 väittämää ja selittivät noin 46 prosenttia kokonaisvaihtelusta.

Pääkomponenttianalyysin lisäksi aineistosta löytyneille pääkomponenteille muodostettiin summamuuttujat, joille laskettiin kuvailevat arvot ja korrelaatiot (Spearmanin rho). Pääkomponenttien ja taustatietojen tilastollista yhteyttä analysoitiin riippumattoman otoksen t-testillä, yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (One-way ANOVA Bonferroni Post Hoc -testillä) sekä erisuuruisen varianssin tapauksessa riippumattomien otosten Kruskal Wallisin H-testillä. Koulutusalaakohtaisten vastaajamäärien nostamiseksi aineiston jatkoanalyysissä käytettiin Vipusen mukaisista koulutusaloista niitä aloja, joilla oli yli 30 vastaajaa. Tätä määrää pidetään tilastollisten analyysien alarajana (Heikkilä, 2014). Lisäksi organisaatiokohtaisesti vastaajien määrä vaihteli viidestä 74:ään ja jatkoanalyysit tehtiin niille kahdelle organisaatioille, joiden vastaajamäärä ylitti 30 henkilöä. Tarkasteltaessa opintojen ohjauksen pääkomponenttien yhteyttä vastaajien taustatietoihin, havaittiin, että niissä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Opintojen ohjauksen osion 261 vastaajasta naisia oli 178 (68 %) ja miehiä oli 79 (30 %). Katoanalyysin perusteella ammattikorkeakoulujen hallinnollisesta ja opetushenkilöstöstä on noin 60 prosenttia naisia, eli miehet vastasivat suhteellisesti hieman heikommin. Vastaajista nuorimmat olivat tutkimushetkellä 26-vuotiaita ja vanhin oli 66-vuotias, keski-ään ollessa 49,9 vuotta. Vastaajia oli eniten koulutusaloilta, jotka ovat myös opiskelijamääriltään suurimpia eli hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden alalta (21,5 %), tekniikan ja liikenteen alalta (19,5 %), sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta (17,5 %) sekä lisäksi keskushallinnosta (20 %). Opetushenkilöstöön vastaajista kuului 62 % ja hallinnolliseen henkilöstöön noin kolmannes (29 %). Lisäksi 9 prosenttia vastaajista edusti muuta henkilöstöä, johon kuului muun muassa kirjastojen henkilöstöä ja TKI-henkilöstöä. Vuonna 2017 AMK:jen henkilöstöstä noin 53 prosenttia oli opetushenkilöstöä ja 47 prosenttia TKI-henkilöstöä ja muuta henkilöstöä (Vipunen) eli opetushenkilöstö vastasi

kyselyyn suhteessa hieman aktiivisemmin. Vastaaajien jakauma oli kuitenkin tutkimusasetelman tavoitteiden mukainen.

3.3 Haastatteluaineistot ja deduktiivista otetta painottava sisällönanalyysi

Kolmas aineistonkeruun menetelmä oli haastattelu. Puolistrukturoidun teemahaastattelun valitsin aineistonkeruun menetelmäksi sen mahdollistamiseksi, että sain valmiiksi mietityillä ja teoriaan pohjautuvilla haastatteluteemoilla tälle laadulliselle aineistonkeruulle yhtenäisen rakenteen. Samalla halusin kuitenkin myös mahdollistaa sen, että haastateltavat saivat nostaa esiin juuri sellaisia asioita, kuin mitkä he kokivat haastatteluiden aikana tarpeellisiksi.

Keväällä 2018 lähetettiin haastatteluun osallistumiskutsu väitöstutkimukseen aikaisemmin mukaan lähteneelle 11 ammattikorkeakoululle. Kutsu lähetettiin ammattikorkeakouluissa määritellyille yhteyshenkilöille, ja heitä pyydettiin välittämään haastattelukutsu organisaatioidensa opintojen ohjauksen henkilöstölle. Mahdollisimman rikkaan aineiston saamiseksi toivottiin, että haastattelupyynnöt lähetettäisiin kaikille ammattikorkeakoulun aloille sekä kaikissa opintojen ohjauksellisissa tehtävissä toimiville (opettajatuutorit, opintojen ohjaajat, koulutuspäälliköt ym.) siten, kuin opintojen ohjauksen henkilöstö organisaatiossa määrittellään, mutta kuitenkin sillä rajauksella, että ohjaushenkilöstöksi ei määritelty vain opinnäytetöitä tai harjoitteluita ohjaavia henkilöitä. Haastattelukutsuun myönteisesti vastaavia pyydettiin ottamaan sähköpostitse suoraan yhteyttä väitöskirjan tekijään haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi. Yhteensä 22 opintojen ohjauksen toimijaa kymmenestä eri ammattikorkeakoulusta ilmoitti halukkuutensa osallistua haastatteluun ja lopulta 21 henkilöä, 16 naista ja viisi miestä, osallistui haastatteluihin, jotka toteutettiin kasvokkain haastateltavien toivomassa paikassa. Haastateltavien ikä vaihteli 36 ja 64 vuoden välillä ja suurin osa haastateltavista toimi organisaatiossaan lehtorina, jonka lisäksi heillä oli opintojen ohjaukseen liittyviä tehtäviä. Haastateltavat kuvasivat kattavasti sitä joukkoa, jota haastattelukutsulla oli tavoiteltu. Tarkempi kuvaus haastateltavien edustamista koulutusaloista sekä työ- ja ohjaustehtävistä esitellään artikkeleissa III ja IV. Haastateltavien työtehtävien perusteella voidaan todeta, että he edustavat kattavasti myös opetushenkilökuntaa, koska heistä 13 eli yli puolet toimi haastatteluhetkellä ohjaustehtävän lisäksi lehtorina ja/tai tutoropettajana. Lähes kaikki haastateltavat (n=19) olivat myös toimineet opetustehtävässä jossain vaiheessa uraansa.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun aiheena oli kokemus ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta sinällään sekä suhteessa organisaation hallinnollisiin piirteisiin (ks. Liite 4). Haastatteluihin yhdistettiin jatkokehitetty koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden mittari (HTV), jota käytettiin virikkeenä haastatteluiden aikana (ks. esim. Törrönen, 2002). Mittarin virikkeenä käyttäminen tarkoitti sitä, että haastattelun alussa haastateltavat vastasivat haastatteluteemoihin vain omien kokemustensa pohjalta. Tämän jälkeen haastateltavia pyydettiin täyttämään HVT-mittari, jonka jälkeen haastattelun teemat käytiin läpi uudelleen siten, että haastateltavia pyydettiin pohtimaan vastauksiaan suhteessa juuri täyttämänsä mittariin. Haastateltavat saivat pitää kyselylomakkeet itsellään haastatteluteemojen uudelleen läpikäymisen vaiheessa, ja he saivat nostaa vastauksissaan esiin asioita joko viittaamalla mittarin johonkin kysymykseen tai myös täysin ilman viittaamista mittariin.

Ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemuksen sekä hallinnollisten piirteiden teemojen lisäksi ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta tarkasteltiin haastatteluissa myös suhteessa organisaatiokulttuuriin. HVT-mittarin lisäksi haastattelun aikana toisena virikkeenä toimikin organisaatiokulttuuria käsittelevä Organizational Culture Assessment Instrument eli OCAI-mittari (Cameron & Quinn, 2006), joka haastateltavien pyydettiin täyttämään haastattelun loppupuolella. Organisaatiokulttuurin osuus rajattiin kuitenkin myöhemmin pois väitöstutkimuksen kokonaisuudesta.

Haastattelut nauhoitettiin ja aineistoa saatiin yhteensä 29 tuntia. Haastattelut kestivät 46 minuutista 122 minuuttiin, keskiarvon ollessa 83 minuuttia. Haastatteluiden litteroinnista toteutin itse 15 tuntia ja 14 tuntia litteroitiin maksullisessa palvelussa. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 575 sivua (fontti 12, riviväli 1,5).

Ammatillisen toimijuuden haastatteluteemojen muodostamisessa käytin Eteläpellon ym. (2013) määritelmää ammatillisen toimijuuden subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ja tähän liittyviä haastattelun teemoja olivat päätösten tekeminen, kannan ottaminen sekä vaikutusmahdollisuudet omiin työtehtäviin liittyen. Asiantuntijuuden kokemusta tarkasteltaessa haastatteluteemojen muodostamisessa käytin taustateorian kokemuksellisen asiantuntijuuden mallia (Isopahkala-Bouret, 2005; 2008). Haastatteluteemoiksi muodostuivat kokemuksellisen asiantuntijuuden mallin pohjalta seuraavat teemat: kyky toimia, itseluottamus sekä osaaminen.

Haastattelujen analyysivaiheessa yhdistettiin kvantitatiivinen, HVT-mittariin liittyvä aineisto sekä kvalitatiivinen haastatteluaineisto näiden kompleksisten

ilmiöiden yhteensovittamiseksi ja analysoimiseksi. Kvantitatiivisen aineiston osalta kyselyn kunkin viiden summamuuttujan keskiarvot laskettiin sekä tarkistuslaskettiin manuaalisesti kullekin haastateltavalle. Kullekin haastateltavalle määriteltiin tämän jälkeen organisaation hallinnollinen tyyli (väljä-, tiukkakäytöinen tai hybridioorganisaatio) tarkastelemalla summamuuttujien korkeimpia painotuksia. Väljäkäytöistä hallinnollista tapaa edustaviksi tulkittiin haastateltavat, joiden korkeimmat keskiarvot olivat LC1 ja erityisesti LC2 summamuuttujilla (kolme haastateltavaa). Tiukkakäytöistä organisaatiota edustaviksi analysointiin ne haastateltavat, joiden kohdalla korkeimmat keskiarvot olivat summamuuttujilla TC1, TC2 ja erityisesti TC3 (viisi haastateltavaa). Samanaikaista väljä- ja tiukkakäytöisyyttä edustavia hybridioorganisaatioita edustaviksi tulkittiin haastateltavat, joiden yksilöllisistä summamuuttujista korostuivat LC1, TC1 ja TC2 (13 haastateltavaa).

Haastatteluaineiston analyysin taustalla oli deduktiivista eli teoriaohjaavaa otetta painottava sisällönanalyysi (Elo & Kyngäs, 2007), joka pohjautui ensimmäisessä vaiheessa koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja tiukkakäytöisyyden teoriaan, ja edellisessä kappaleessa esitettyyn jaotteluun haastateltavien organisaatioiden hallinnollisesta tyylistä. Tämä vaihe muodosti sisällönanalyysin kolme pääkategoriaa. Analyysin valmisteluvaiheessa käytin jälleen Atlas.ti -ohjelmaa, ja haastatteluaineistot siirrettiin ohjelmaan teorian mukaisesti kolmessa ryhmässä eli väljäkäytöisiä, tiukkakäytöisiä ja hybridioorganisaatioiden hallinnollista tyyliä painottavia organisaatioita edustavien haastateltavien ryhmässä, josta kustakin muodostettiin oma tiedosto. Tämän jälkeen toteutin analyysin toisen deduktiivista otetta painottavan vaiheen, jossa Atlas.ti -ohjelman etsintä toiminnolla etsin kustakin kolmesta tiedostosta haastattelun teemoihin eli ammatillisen toimijuuden osalta omiin työtehtäviin liittyvään päätösten tekemiseen, kannan ottamiseen sekä vaikutusmahdollisuuksiin kuuluvia lainauksia. Asiantuntijuuden kokemuksen pohjalta tarkasteltiin kykyä toimia, itseluottamusta sekä osaamista. Tästä analyysiä jatkoin alakategorioiden muodostamiseen induktiivisesti, kun yläkategorioiden alle kerätyt lainaukset tulostettiin ja erotettiin kategorisoinnin jatkamista varten toisistaan. Luin myös aineistoa kokonaisuutena useita kertoja tässä vaiheessa. Löydetyt lainaukset, yksittäisistä fraaseista laajempiin tekstikokonaisuuksiin, koodattiin haastatteluteemojen nimikkeillä.

Ammatillisen toimijuuden aineistossa muodostui kullekin pääkategorialle kaksi yläkategoriaa, koska analyysin edetessä päätösten tekemisen ja kannan ottamisen kategoriat yhdistyivät toisiinsa. Tämän tulkinnan taustalla oli huomio, jonka

perusteella haastateltavat tyypillisesti käsittelivät aiheita haastatteluissa toisiinsa liittyvinä ilmiöinä.

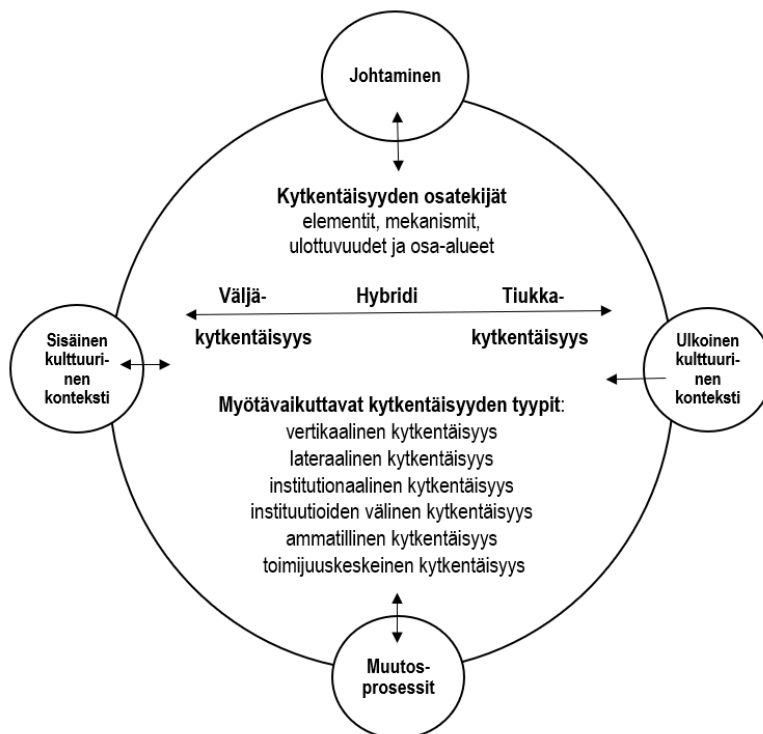
Asiantuntijuuden kokemuksen analyysissä tarkastelin haastateltavien omiin työtehtäviin liittyvää kykyä toimia, itseluottamusta, osaamista sekä näiden yhteyttä hallinnollisiin piirteisiin tarkastelevia lainauksia, jotka muodostivat aineistolle kolme yläkategoriaa. Tässä vaiheessa lisäsin analyysiin vielä neljännen, hallinnollisten piirteiden vaikutukseen liittyvän yläkategorian selkeyttääkseni tuloksissa hallinnollisten piirteiden ja asiantuntijuuden kokemuksen välistä yhteyttä. Lopuksi vielä kokosin alakategoriat ammatillisen toimijuuden kokemusta (tulososio 4.4, kuvio 5.) sekä asiantuntijuuden kokemusta (tulososio 4.5, kuvio 6. väljä- ja tiukkakäytäntöisyys ja kuvio 7. hybridioorganisaatiot) lisääviin ja heikentäviin tekijöihin.

4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET

Tässä osiossa esitän tiivistetysti osatutkimusten tulokset. Alun perin englanniksi kirjoitettujen artikkeleiden (I, III ja IV) tulokset esitän tässä osiossa kuitenkin kattavasti tulosten saavuttavuuden parantamiseksi Suomessa.

4.1 Koulutusorganisaatioiden hallinnollinen väljä- ja tiukkakytkentäisyys (Artikkeli I)

Ensimmäisen osatutkimuksen eli integroivan kirjallisuuskatsauksen tuloksena muodostettiin teoreettinen viitekehys Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumo (Kuvio 4).



Kuvio 4. Teoreettinen viitekehys: Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumo

Seuraavaksi esitellään lyhyesti viitekehyksen osa-alueet, ensin kuvion sisällä olevien ydinkomponenttien ja toiseksi ulkokehän komponenttien osalta. Kirjallisuuden pohjalta löytyi neljä *kytkentäisyyden osatekijää*: elementit, mekanismit, ulottuvuudet ja osa-alueet (Beekun & Glick, 2001). Kytkenäisyyden osatekijöistä erityisesti elementit ja mekanismit ovat Rowanin (2002) mukaan väljä- ja tiukkakytkentäisyyden teorian keskeisimmät aspektit. Organisatoriset elementit ovat kytköksissä keskenään ja mekanismeja käytetään näiden kytköksien luomiseen (Rowan, 2002; ks. myös Beekun & Glick, 2001; Firestone, 1985). Elementtejä ovat muun muassa opettajat, luokkahuoneet, rehtorit, teknologia, roolit ja vastuut, sekä opettajien ja materiaalien, hallinnon ja luokkahuoneen, ja opettajan ja oppilaan väliset yhteydet (Weick, 1976). Mekanismeja taas ovat esimerkiksi johdon auktoriteetti (Weick, 1976), hallinnon ja opettajien välinen vuorovaikutus (Logan ym., 1993; Ingersoll, 1994), markkinadynamiikka (Rowan, 2002), ylhäältä alas johtaminen (top-down), kytkentäisyyksien tiukentaminen ja systemaattinen muutosasenne (Shen ym., 2016). Kytkenäisyyksien ulottuvuudet kuvaavat kytkentäisyyksien elementtien välisiä suhteita (Weick, 1982), ja osa-alueet kuvaavat kytkentäisyyksien elementtien välisen suhteen sisältöä (Beekun & Glick, 2001).

Kirjallisuuskatsauksen aineistosta löydettiin useita *myötävaikuttavia kytkentäisyyden tyypppejä*. Sekä keskusjohdosta organisaation reuna-alueille että koulutusorganisaatioiden sisällä ja niiden välillä voidaan nähdä useita esimerkkejä väljä- ja tiukkakytkentäisyydestä (Dimmock & Tan, 2013). Kytkenäisyyttä tukevat tekijät antavat käsitteitä kytkentäisyyksien tarkastelemiseen yksilön tasolta (lateraalinen, ammatillinen ja toimijuuskeskeinen kytkentäisyys), instituutioiden tasolta (vertikaalinen, institutionaalinen ja toimijuuskeskeinen kytkentäisyys) sekä organisaatioiden väliltä (instituutioiden välinen ja toimijuuskeskeinen kytkentäisyys) (ks. Dimmock & Tan, 2013; Hargreaves, 2011; Hökkä & Vähäsantanen, 2014).

Väljä- ja tiukkakytkentäisyys muodostavat viitekehyksen ytimeen jatkumon, jonka keskellä ovat samanaikaisesti väljä- ja tiukkakytkentäiset hybridiorganisaatiot. Väljä- ja tiukkakytkentäisyyden ja hybridiorganisaation piirteet esitellään myöhemmin tässä osiossa (ks. myös Liite 1.), ja tämän operationalisoinnin pohjalta luotiin Hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden (HVT)-mittarin ensimmäinen versio, joka pilotoitiin väitöstutkimuksen aikana.

Johtamisen näkökulmasta väljäkytkentäisyys viittaa toleranssin ja joustavuuden käsitteisiin, joiden avulla opettajat voivat toteuttaa työtehtävänsä omaa harkintaansa käyttäen (Pang, 2003). Kriittisen näkemyksen mukaan väljäkytkentäiset koulutusorganisaatiot eivät mukaudu formaaliin tai byrokraattiseen kontrolliin, vaan niissä tulee hyödyntää toisenlaisia johtamisstrategioita, joiden avulla näiden

organisaatioiden selkeitä hyötyjä voidaan tukea ja haasteita minimoida (Goldspink, 2007; ks. myös Boyd & Crowson, 2002). Tällaisia strategioita ovat kirjallisuuskatsauksen analyysin perusteella kytkösten tietoinen tiukentaminen (ks. esim. Shen ym., 2016; Vuori, 2015), väljä- ja tiukkakytkentäisten osa-alueiden tasapainottaminen (ks. esim. Hökkä & Vähäsantanen, 2014), työhyvinvointia tukevat johtamisstrategiat (ks. esim. Pang, 2003; Shen ym., 2016), sekä johdon ja opetushenkilöstön vastavuoroisuuden huomioiminen (ks. esim. Meyer, 2002a; Pang, 2010). Tiukkakytkentäistä johtamista taas kuvaa se, että *mitä suurempaa kontrollia keskusjohto käyttää organisaation perifeerisiin yksiköihin, sitä tiukempi on kytkentäisyys* (Dimmock & Tan, 2013, s. 323). Myös tiukkakytkentäisissä organisaatioissa johtamisstrategioita ovat analyysin perusteella kytkösten tietoinen tiukentaminen, väljä- ja tiukkakytkentäisten osa-alueiden tasapainottaminen, sekä johdon ja opetushenkilöstön vastavuoroisuuden huomioiminen. Lisäksi tiukkakytkentäisissä organisaatioissa hyödynnetään kontrolloivia strategioita (ks. esim. Torres Bernal, 2009; Cheng, 2009; Meyer, 2002b).

Erlaisia strategioita koulutuksen kehittämiseen, erityisesti *muutosprosessien* kautta, nousi myös esiin aineistosta. Esimerkkejä näistä muutosprosesseista ovat muun muassa koulutusorganisaatioiden kytkösten tiukentamiseen tähtäävä ja ylhäältä alas (top-down) johdettu systemaattinen muutos (Shen ym., 2016), alhaalta ylös (bottom-up) johdettu muutoksen strategia silloin, kun organisaation väljäkytkentäisyys nähdään muutoksen lähtökohtana eikä korjattavana virheenä (Shen ym., 2016), sekä opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen ja mahdollistaminen (Gamoran, 2008; Shen ym., 2016). Kirjallisuuden pohjalta on kuitenkin havaittavissa monia erilaisia näkemyksiä siitä, miten organisatorisen 'väljyyden' osalta tulisi toimia koulutuksen kehittämisessä (Shen ym., 2016; ks. myös de Lima, 2007). Tiukkakytkentäisyyden onkin nähty tukevan organisatorista muutosta ja siten auttavan organisaatiota uusien koulutuksellisten interventioiden hyödyntämisessä (Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Tässä yhteydessä on kuitenkin myös huomioitava, että opettajien asenne muutoksia kohtaan on Fennelin (1994) mukaan myönteisempi silloin, kun hyödynnetään jaettua päätöksen tekoa, jossa hyödynnetään ja huomioidaan myös opetushenkilöstön näkemys.

Lisäksi viitekehyksen *kulttuurinen konteksti* sisältää organisaatioiden sisäisen kulttuurin sekä ulkoisen, sosiokulttuurisen kontekstin. Hargreaves (2011) on todennut, että jaettu sisäinen organisaatiokulttuuri edesauttaa organisaation menestymistä luomalla koheesiota ja koherenssin tunnetta. Väljäkytkentäisyys mahdollistaa sisäisen kulttuurin muodostumisen ja vakiintumisen, joka puolestaan voi tukea organisaation vakautta ja kestävyyttä (Meyer, 2002b). Tiukkakytkentäisissä

organisaatioissa taas on vaarana riskejä karttavan organisaatiokulttuurin muodostuminen (Dimmock & Tan, 2013). Ulkoisen kulttuurin osalta Dimmock ja Tan (2013) toivat esiin erityisesti aasialaisen kulttuurin erityispiirteen, jossa opettajien ja johdon välillä on vahva vertikaalinen tiukkakytkentäisyys.

Teoreettisessa viitekehyksessä on bilateraalinen yhteys ydinkomponenttien ja johtajuuden, muutosprosessien ja sisäisen organisaatiokulttuurin välillä. Johtaminen vaikuttaa organisaation kytkentäisyyksiin, joiden rakenne ja vahvuus asettaa kuitenkin vastavuoroisesti vaatimuksia johtamiselle. Muutosprosesseilla pyritään vaikuttamaan organisatorisiin kytköksiin, ja ne vaikuttavat vastavuoroisesti muutosten toteuttamiseen, erityisesti väljäkytkentäisissä organisaatioissa haastavasti. Myös organisaation sisäisellä kulttuurilla ja organisaation kytköksillä on merkittävä keskinäinen vaikutus. Ulkoinen, sosiokulttuurinen konteksti taas vaikuttaa potentiaalisesti ydinkomponentteihin, mutta tämä vaikutus ei ole molemminpuolinen.

Osatutkimuksessa muodostettua teoreettista viitekehystä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta, eli 1) organisatoristen kytkösten ilmiön kuvaajana, ja 2) tutkimuksellisenä työkaluna ilmiötä tutkittaessa sekä ilmiöön liittyvien tutkimusaiheiden rajaamisessa. Ensimmäinen näkökulma kuvaa kytkentäisyyden attribuutteja ja niiden välisiä suhteita. Toinen näkökulma tarjoaa koulutushallinnolliselle tutkimukselle työkaluja tutkimuksen toteuttamiseen (ydinkomponentit), ja mahdollisia tutkimusaiheita (ulkokehän komponentit). Seuraavaksi esitellään tarkemmin viitekehysten ytimessä olevia koulutusorganisaatioiden hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteitä.

Hallinnollinen väljäkytkentäisyys koulutusorganisaatioissa

Väljäkytkentäisissä organisaatioissa on mekanismeja mukautua nopeasti erilaisiin ongelmiin (Weick, 1976), ja opettajat voivat myös irrottautua organisaatorakenteesta ja auktoriteetista käyttääkseen omaa harkintakykyään (Cheng, 2008; Pang, 1998; 2010). Väljäkytkentäisissä organisaatioissa hyväksytään myös keskinäiset suoritukset ja mahdollistetaan moninaisuus, luovuus ja kokeilut (Hargreaves, 2011; Pajak & Green, 2003). Yhtenä syynä tähän voi olla se, että mahdollinen epäonnistuminen organisaation alaysikössä ei leviä väljien kytkentöjen kautta vahingoittamaan muuta organisaatiota (Weick, 1976; Pajak & Green, 2003; Hargreaves, 2011). Toisaalta haasteena on, että organisaation väljäkytkentäinen rakenne itsessään hankaloittaa uusien innovaatioiden esille tuomista ja ylläpitämistä organisaatioissa (Pajak & Green, 2003).

Koulutusorganisaatioiden hallinnollinen väljäkytkentäisyys on osallisena myös opettajien ja organisaation alayksiköiden autonomian kokemuksessa ja toteutumisessa (ks. myös Aurini, 2012; Cheng, 2008; 2009; Hargreaves, 2011; Pang, 2003; Tyler, 1987). Alayksiköt ovat väljäkytkentäisissä organisaatioissa itsenäisiä osia, jotka eivät Ortonin ja Weickin (1990) mukaan reagoi keskenään. Opettajien autonomian myönteinen piirre taas on sen vahva yhteys työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen (Pang, 2003, 2010; ks. myös Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Autonomia on lisäksi yhdistetty ammatilliseen orientaatioon ja professionaalisuuteen (Pang, 1998), sekä harkintakyvyn osoittamiseen (Cheng, 2008; 2009; Pang, 1998). Väljäkytkentäisyyden vaatimuksena kuitenkin on, että opettajien täytyy kehittää ammattitaitoaan itsenäisesti pystyäkseen työskentelemään tehokkaasti (Billing, 1998; Cheng, 2008). Lisäksi opettajien ammatillinen autonomia sekä vahva ammatillinen toimijuus voivat toimia muutosten vastavoimana organisaatioissa (Gamoran, 2008; Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Shen ym., 2016).

Edellä mainittujen piirteiden lisäksi hallinnollinen väljäkytkentäisyys etäännyttää valvontaa ja ohjausta koulutusorganisaatioissa. Väljäkytkentäisissä organisaatioissa alayksiköt ovatkin heikosti monitoroituja (Weick, 1976). Lisäksi haasteena voivat olla yhteyden puuttuminen organisaatioiden ydintoimintojen sekä hallinnollisten toimintojen väliltä (Murphy ym., 1985); huonosti määritellyt organisatoriset ohjeet, jotka eivät edesauta ympäristön aiheuttamiin haasteisiin vastaamisessa (Aurini, 2012; Murphy ym., 1985; Pajak & Green, 2003), sekä vähäinen huomio henkilökunnan vastuullisuuden hallinnoimiseen (Murphy ym., 1985). Toisaalta Willowerin (1981) mukaan epäsuora valvonta sekä väljä ohjeistus tuottavat todennäköisemmin hyvää opetusta.

Hallinnollinen tiukkakytkentäisyys koulutusorganisaatioissa

Koulutusorganisaatioiden hallinnollinen tiukkakytkentäisyys korostaa sääntöjä, määräyksiä ja valvontaa organisaatioissa. Tiukkakytkentäisyyttä kuvaavat organisaation hyväksymät suhteellisen tiukat säännöt ja määräykset opettajien kontrolloimiseksi (Cheng, 2008; 2009; Pang, 1998; Willower, 1981). Säännöt voivat koskea resursseja, opiskelijoita, opetuksen aiheita ja tiloja (Weick, 1976; ks. myös Logan ym., 1993). Tiukkakytkentäisyyttä kuvaavat myös tarkat aikataulut, hierarkia, auktoriteetit, palkinnot ja sanktiot (Cheng, 2008); standardoidut toimintamallit (Hargreaves 2011), ja arvioinnin ja päätöksenteon (Murphy ym., 1985) sekä hallinnollisen vyöhykkeen ja luokahuoneen linkittyminen tiukasti (Ingersoll, 1994). Tiukkakytkentäisissä organisaatioissa prosesseja ja alayksiköitä monitoroidaan

säännöllisesti (Aurini, 2012; Hargreaves, 2011; Murphy ym., 1985), ja muun muassa opiskelijoiden edistymistä kontrolloidaan rutineilla (Logan ym., 1993; Weick, 1976; Willower, 1981). Merkittävää huomiota kiinnitetään myös ohjauksen ja opetussuunnitelman hallinnointiin (Murphy ym., 1985).

Hallinnollisen tiukkakytkentäisyyden myönteisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että se yhdistää koulutusorganisaation jäseniä organisaation tavoitteisiin, visioon ja arvoihin. Tämä tosin tapahtuu tyypillisesti tiukkakytkentäisten organisaatioiden vahvan byrokraattisen kontrollipiirteen kautta (Cheng, 2008; Pang, 1998). Tiukkakytkentäisellä organisaatiolla on vähän tavoitteita, jotka ovat selkeitä, sekä akateemisesti orientoituneita. Lisäksi organisaatioiden tavoitteet suuntaavat selkeästi näiden organisaatioiden toimintoja. (Murphy ym., 1985.) Toisaalta jopa tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa organisaation jäsenet voivat aktiivisesti muokata organisaatioiden toimintaohjeita mukauttaakseen niitä omaan näkemykseensä organisaation keskeisestä päämäärästä ja tavoitteesta (Aurini, 2012).

Lisäksi hallinnollinen tiukkakytkentäisyys vahvistaa organisatorista tehokkuutta ja vastuullisuutta. Vastuullisuus onkin keskeinen piirre tehokkaissa, tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa (Murphy ym., 1985). Tehokkuutta ja ohjauksellisia ohjelmia sekä opetussuunnitelmia arvioidaan tarkasti (Murphy ym., 1985), ja nämä piirteet mahdollistavat jatkuvan ja laajamittaisen muutoksen (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). Tehokkuus ja vaikuttavuus edesauttavat organisaation tavoitteiden saavuttamista (Dimmock & Tan, 2013).

Hallinnolliset hybridiorganisaatiot

Pang (2000; 2003) on todennut, että tehokkaissa ja erinomaisissa yrityksissä ja koulutusorganisaatioissa on kuitenkin samanaikaisesti väljäkytkentäisiä ja tiukkakytkentäisiä piirteitä. Myös tämän katsauksen tulokset osoittavat, että samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden huomioiminen hyödyttää koulutusorganisaatioita, sillä väljäkytkentäisyys mahdollistaa yksilöiden ja alayksiköiden innovatiivisuuden ja autonomian, sekä henkilökunnan työtyytyväisyyden kokemuksen, ja tiukkakytkentäisyys tuo mukanaan ohjauksen ja sääntelyn, joiden kautta organisaation jäsenet voidaan sitouttaa organisaation tavoitteisiin ja arvoihin, sekä mahdollistetaan organisaation tehokkuus ja vastuullisuus.

4.2 Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia? (Artikkeli II)

Tämän osatutkimuksen taustalla oli käsitys siitä, että opintojen ohjauksen organisointi on suomalaisissa ammattikorkeakouluissa muun muassa organisaatioiden autonomian takia edelleen varsin epäyhtenäistä. Toisaalta, kuten jo vuoden 2001 arviointiraportissa (Moitus ym., 2001, s. 32) mainitaan: *Opintojen ohjaus voidaan perustellusti organisoida hyvin monella tapaa*. Tämän osatutkimuksen avulla haluttiinkin tarkastella ammattikorkeakouluissa tänä päivänä toteutettavan opintojen ohjauksen erilaisia organisointimalleja ja ohjaukselle annettua roolia. Tutkimuksen tuloksissa keskitytään aineistosta löydettyihin opintojen ohjauksen organisointimalleihin pääkomponenttien kautta. Lisäksi esitellään opintojen ohjauksen rooliin liittyviä tuloksia.

Opintojen ohjauksen organisointimallit

Aineistosta nousi esiin viisi opintojen ohjauksen organisointia kuvaavaa pääkomponenttia. Ensimmäinen ja merkittävin pääkomponentti kokosi piirteitä kaikista Vuorisen (2001) arviointiraportissa esittämistä opintojen ohjauksen organisointimalleista, ja näistä muodostui ”kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi” -pääkomponentti (PK1, $\alpha = .685$), joka selitti noin 25 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä” (lataus = .974), ”opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa” (.950) sekä ”opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta” (.750). Kokonaisvaltaiseen opintojen ohjauksen prosessiin kuuluu myös se, että organisaatioiden opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia ja ohjauksen vastuunjako on selkeä. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota paitsi opiskelun ohjaukseen myös opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, ja opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista. Lisäksi opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita.

Toisessa pääkomponentissa oli piirteitä kaikista muista ohjauksen organisointimalleista paitsi kokonaisvaltaisen ohjauksen mallista. Tämä ”opintojen ohjauksen keskeinen asema” -pääkomponentti (PK2, $\alpha = .762$) selitti noin 8 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauksella

on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa” (.889), ”ohjaus nähdään organisaatiomme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä” (.868) sekä ”opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan” (.748). Lisäksi opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot eli persoonallisen kasvun ohjauksen sekä opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen.

Näiden kahden, sisällöllisesti uuden pääkomponentin lisäksi esiin nousi kolme suppeampaa, mutta reliaabelia pääkomponenttia. Pääkomponentti kolme sisälsi vain tuutoriperusteisen mallin piirteitä, ja näistä muodostettiin ”opettajatuutorit opintojen ohjaajina” -pääkomponentti (PK3, $\alpha = .893$), joka selitti 5,5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Tämän pääkomponentin kaikki muuttujat kuvaavat opettajatuutoreiden roolia opintojen ohjauksessa. Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatuutorit opintojen orientaatiovaiheessa sekä opintojen etenemisvaiheessa.

Pääkomponentti neljä sisälsi hajautettujen ohjaustoimintojen piirteitä, joista muodostettiin ”erikoistunut ohjaushenkilöstö” -pääkomponentti (PK4, $\alpha = .717$). Se selitti noin 5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentin muuttujat kuvaavat organisaation tiettyjen toimintojen järjestämistä siten, että tehtäviä hoitaa niihin erikoistunut henkilöstö. Tällöin organisaatiossa on muun muassa opiskelijavalintaan, opintoneuvontaan sekä markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä.

Viides mukaan otettu pääkomponentti muodostui keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteistä. Näistä muodostettiin ”keskitetyt ohjaustoiminnot” -pääkomponentti (PK5, $\alpha = .607$), ja se selitti noin 3 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentti kuvaa tilannetta, jossa opintojen ohjaus toteutetaan keskitetyn mallin pohjalta. Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossa erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä ja opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä. Lisäksi opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vastaaville erikoisasantuntijoille.

Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi -pääkomponentin (PK1) ja erityisesti opintojen ohjauksen keskeisen asema -pääkomponentin (PK2) välillä oli nähtävissä merkkejä positiivisesta korrelaatiosta ($r = .597^{**}$). Lisäksi PK1-pääkomponentin kohdalla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta opettajatuutorit opintojen ohjaajina -pääkomponentin (PK3) sekä erikoistunut ohjaushenkilöstö -pääkomponentin kanssa (PK4). Myös PK2 -pääkomponentin kohdalla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta sekä opettajatuutorit opintojen ohjaajina- että erikoistunut ohjaushenkilöstö -pääkomponenttien kanssa. Pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot esitellään taulukossa 5.

Taulukko 6. OOT-mittarin pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot

Korrelaatiot	PK1	PK2	PK3	PK4	PK5
(Spearmanin korrelaatio)					
PK1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi	1				
PK2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema	.597**	1			
PK3 - Opettajatuutorit opintojen ohjaajina	.370**	.260**	1		
PK4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö	.301**	.284**	.072	1	
PK5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot	-.026	-.090	-.116	.028	1

** Korrelaatio on merkittävä 0.01 tasolla (2-suuntainen)

Opintojen ohjauksen rooli organisaatioissa

Opintojen ohjauksen roolia tarkasteltiin ensisijaisesti vastaajien opintojen ohjaukseen ja sen organisointiin liittyvän tietämyksen ja näkemysten kautta. Noin viidennes ($n = 58 / 22 \%$) koko aineiston vastaajista ei tiennyt, miten opintojen ohjauksen toimijat heidän organisaatioissaan mitoitetaan. Tilastollisesti merkitsevää epätietoisuutta esiintyi erityisesti muun henkilökunnan osalta, mutta myös organisaation keskushallinnossa (Kruskal-Wallis H-testi, $p < 0,01$). Opintojen ohjauksen toimijamäärät ja -mitoitukset vaihtelivat huomattavasti organisaatioiden välillä ja jopa samassa organisaatioissa eri alayksiköiden sekä tutkinto-ohjelmien välillä. Lisäksi vastaajien tietämys uraohjauksen järjestämisestä omassa organisaatioissaan vaihteli paljon. Noin neljännes vastaajista ($n = 60 / 23 \%$) ei tiennyt, järjestetäänkö heidän organisaatioissaan uraohjausta opiskelijoille. Vastausten perusteella kaikissa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa kuitenkin järjestetään uraohjausta.

Vastausten perusteella neljännes vastaajista ($n = 63 / 24 \%$) ei tiennyt, onko heidän organisaatioissaan tehty opintojen ohjauksen suunnitelma, mutta tulosten perusteella kaikissa organisaatioissa oli kuitenkin laadittu opintojen ohjauksen suunnitelmat. Lisäksi opintojen ohjauksen näkyvyys organisaation strategiassa jakoi vastaajien mielipiteitä. Yli puolet vastaajista ($n = 146 / 56 \%$) oli sitä mieltä, että ohjaus näkyy organisaatioiden strategiassa, ja organisaatiokohtaisesti näin vastanneita henkilöitä oli jokaisesta organisaatiosta. Kun tutkimukseen osallistuneiden

ammattikorkeakoulujen vapaasti saatavilla olevat strategiat käytiin läpi, havaittiin kuitenkin, että opintojen ohjauksen rooli ja näkyvyys strategioissa oli melko heikko. Osallistuneista 11 organisaatiosta opintojen ohjaus näkyi merkittävästi vain yhden strategiassa. Lisäksi kolmessa organisaatiossa ohjaus mainittiin strategiassa käsitteenä tai siihen rinnastettavana yhteytenä, mutta sitä ei avattu tarkemmin.

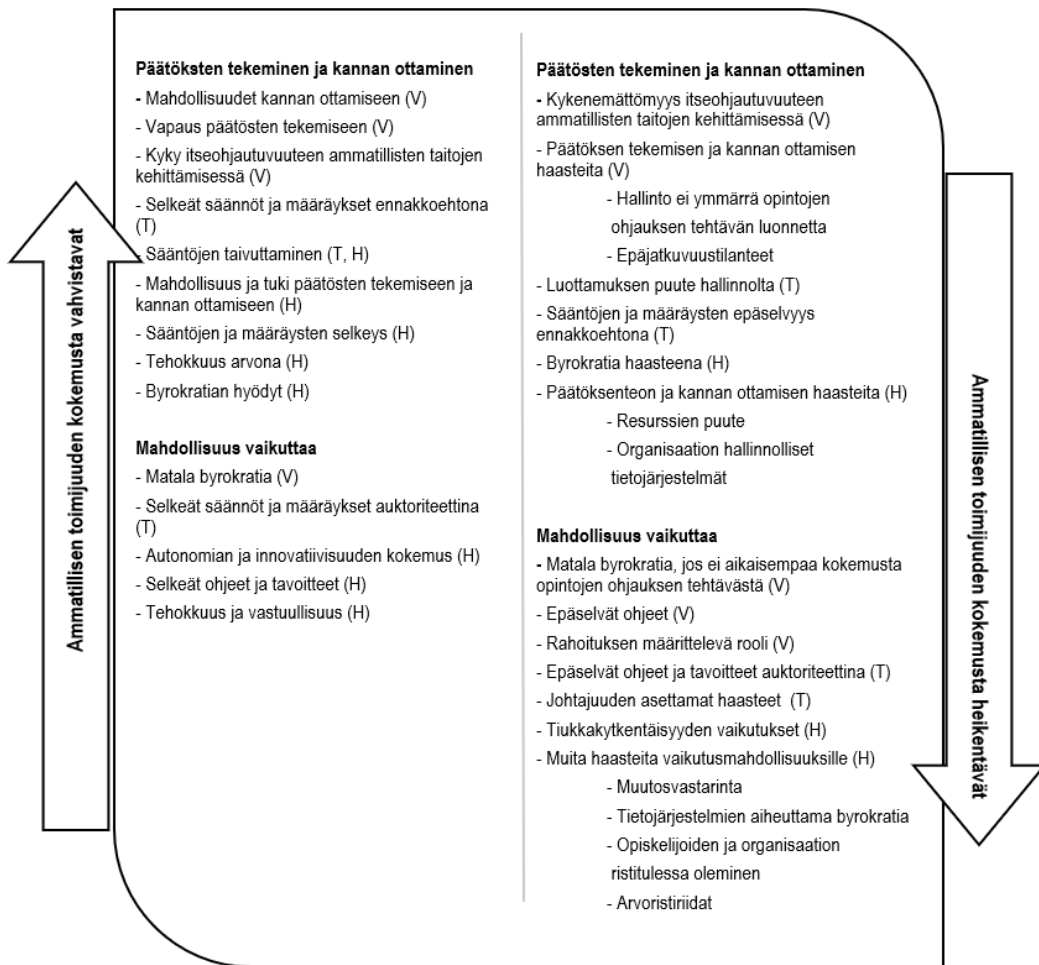
4.3 Korkeakouluorganisaatioiden hallinnolliset piirteet – yhteys opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta (Artikkeli III)

Kolmannen ja neljännen osatutkimuksen tulosten esittämisen yhteydessä haastateltavia kutsutaan selkeyden vuoksi ohjaustoimijoiksi ja samalla viitataan myös opetushenkilöstöön, joita haastateltavat myös kattavasti edustavat. Kolmannen osatutkimuksen tulosten perusteella kaikilla kolmella hallinnollisella tavalla on sekä hyötyjä että haasteita, kun tarkastellaan niiden yhteyttä haastateltujen kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta. Samanaikaisen väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden osalta hybridioorganisaatioissa haasteet johtuivat kuitenkin enemmän tiukkakäytäntöisistä piirteistä. Se, pidettiinkö tiukkakäytäntöisiä hallinnollisia piirteitä haasteellisina, vaikutti olevan yhteydessä ohjaustoimijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja arvostuksiin. Jos ohjaustoimija koki esimerkiksi tehokkaasti työskentelemisen itselleen tyypillisenä ominaisuutena, silloin myös tehokkuuden vaatimus koettiin myönteisenä. Kuviossa 5. esitellään osatutkimuksen tulosten yhteenvedona ammatillisen toimijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät suhteessa organisaation hallinnollisiin piirteisiin.

Ammatillisen toimijuuden kokemusta vahvistavat tekijät

Tarkasteltaessa ammatillisen toimijuuden kokemusta vahvistavia tekijöitä, väljäkäytäntöinen hallinto ja johtaminen tukivat selvästi yksilön mahdollisuuksia *kannan ottamiseen ja päätösten tekemiseen*. Aikaisemmissa tutkimuksissa yksilöllistä ja organisatorista autonomiaa pidetäänkin selkeästi väljäkäytäntöisyyteen kuuluvana piirteenä, ja jopa sen merkittävimpanä piirteenä (esim. Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009). Lisäksi Murphyn ym. (1985) mukaan yksi väljäkäytäntöisten organisaatioiden piirre on ydintoimintojen ja hallinnollisten toimien välisten yhteyksien vähäisyys, ja tämä piirre saattaa olla syynä myös tämän osatutkimuksen tuloksiin

väljäkytkentäisten organisaatioiden osalta. Jos haastateltavilla oli kykyjä itseohjautuvuuteen ammatillisten taitojen kehittämisessä, väljäkytkentäisyys mahdollisti kehittämisen ja kehittymisen, ja tämä lisäsi kokemusta päätösten tekemisestä ja kannan ottamisesta. Tämän tuloksen myönteisyyttä lisää se, että tässä kuvatulla autonomialla on vahva yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen, ja sen kautta luovuuteen (esim. Sawyer, 2007), motivaatioon, hyvinvointiin ja onnellisuuteen työssä (Welzel & Inglehart, 2010).



Kuvio 5. Ammatillisen toimijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät (väljä- (V), tiukkakytkentäinen (T) ja (H) hybridiorganisaatio)

Edellä mainittujen piirteiden lisäksi myös hybridioorganisaatioiden hallinnollinen tyyli vahvasti mahdollisuuksia päätösten tekemiseen ja kannan ottamiseen. Tiukkakytkentäisyyteen kuuluvien piirteiden hyötyjä taas olivat selkeät säännöt ja määräykset, tehokkuuden kokemus silloin, kun yksilö piti sitä henkilökohtaisena arvonaan, sekä byrokratian mukanaan tuomat hyödyt. Näiden piirteiden hyödyllisyys oli yhteydessä niiden selkeyttävään vaikutukseen, esimerkiksi koulutuksellisten prosessien osalta. Selkeät säännöt ja määräykset ennakoehdona tuotiin esiin myös tiukkakytkentäisissä organisaatioissa päätöksen tekoa ja kannan ottamista edistävinä tekijöinä. Cheng (2009) on tuonut aikaisemmin esiin sen, että tiukkakytkentäisyys ilmenee organisaatioiden hierarkkisina rakenteina, jotka edesauttavat koulutusorganisaatioita saavuttamaan tavoitteensa, ja tässä sääntöjen ja määräysten selkeydellä on merkittävä rooli. Toisaalta tässä väitöstutkimuksessa sekä hybridioorganisaatioissa että tiukkakytkentäisissä organisaatioissa yksilöt löysivät kuitenkin myös mahdollisuuksia sääntöjen ja määräyksien taivuttamiseen, jos he kokivat sen tarpeelliseksi. Tämä tulos on yhteneväinen Aurinin (2012) tulosten kanssa, joiden perusteella myös tiukkakytkentäisissä organisaatioissa työntekijät voivat aktiivisesti muokata institutionaalisia direktiivejä ja linjata niitä omiin näkemyksiinsä organisaation tarkoituksesta ja tavoitteesta.

Vaikutusmahdollisuuksien osalta väljäkytkentäisen hallinnon matala byrokraattisuus oli selkeä ennakoehdo ammatillisen toimijuuden kokemukselle ja tuki sitä. Yhtenä syynä tähän voi olla se, että väljäkytkentäisissä organisaatioissa toimintaympäristön ja hallinnollisen ohjauksen välinen kytkös on heikko (Aurini, 2012; ks. myös Pajak & Green, 2003). Lisäksi Willowerin (1981) mukaan epäsuora valvonta väljästi kytkettynä ohjeistukseen tukee todennäköisemmin hyvää opetusta, kuin mitä autoritaarinen valvonta tekisi.

Tiukkakytkentäisissä ja hybridioorganisaatioissa selkeät ohjeet ja tavoitteet auktoriteettina nousivat esiin myös *vaikutusmahdollisuuksien* kohdalla. Lisäksi hybridioorganisaatioissa väljäkytkentäisyyteen liittyvä autonomian ja innovatiivisuuden piirre korostui vaikutusmahdollisuuksia lisäävänä tekijänä. Tämä on huomioitu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Pang, 1998, 2003, 2010; Meyer, 2002b), joissa innovatiivisuutta korostavan ympäristön todettiin mahdollistuvan väljäkytkentäisyyden kautta. Lisäksi hybridioorganisaatioissa korostui tässä yhteydessä tehokkuuteen ja vastuullisuuteen liittyvä tiukkakytkentäinen piirre, ja tämä tulos on yhteneväinen muun muassa Pangin (2010) tulosten kanssa.

Ammatillisen toimijuuden kokemusta heikentävät tekijät

Ammatillisen toimijuuden kokemusta heikentävissä piirteissä *päätösten tekemisen ja kannan ottamisen* osalta yhdeksi haasteeksi väljäkytkentäisissä organisaatioissa nousi yksilön kyvyttömyys omien ammatillisten taitojensa kehittämiseen itseohjautuvasti. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Cheng (2008), joka on todennut, että väljäkytkentäisissä organisaatioissa opetushenkilökunnan täytyy itse huolehtia ammatillisesta kehitymisestään, ja toimia itseohjautuvina asiantuntijoina, pystyäkseen työskentelemään tehokkaasti. Tämä voi aiheuttaa ristiriitaisuutta, jos itseohjautuvuus ei ole yksilölle luontaista. Muita haasteita päätösten tekemiselle ja kannan ottamiselle loivat hallinnon tietämättömyys (tässä ohjauksen) työtehtävien luonteesta, sekä epäjatkuvuustilanteet, jotka yhdistyivät muutosten aikaansaamisen haasteisiin. Tiukkakäytöksissä organisaatioissa erityisesti hallinnon osoittama epäluottamus ja sääntöjen ja määräysten mahdollinen epäselvyys aiheuttivat haasteita päätösten tekemiselle ja kannan ottamiselle. Luottamuksen puute voidaan nähdä NPM:n mahdollisena seurauksena (Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Hargreaves & Shirley, 2009). Onkin tärkeää huomata, että jos hallinto pitää tehtävänänsä vain työntekijöiden virheiden huomioimista ja niiden poistamista, tämä voi saada aikaan epäluottamuksen ilmapölyn, ja epäonnistumisista syyllistämisen pelko voi estää työntekijöitä nostamasta esiin mahdollisia epäkohtia (Buller, 2009).

Hybridiorganisaatioissa byrokraattisuus koettiin haasteena, mutta myös positiivisena piirteenä. Muita haasteita päätösten tekemiselle ja kannan ottamiselle hybridiorganisaatioissa olivat resurssien puute ja organisaation tietojärjestelmien jäykkyys, jos ne oli alun perin suunniteltu muuhun tarkoitukseen, kuin ohjauksen apuvälineeksi. Tätä tulosta tulisi tarkastella myös jatkossa ja se kannattaisi ottaa huomioon tulevaisuudessa, kun organisaatioissa tehdään päätöksiä opintojen ohjaukseen käytettävien tietojärjestelmien hankkimisesta.

Toimijuuden kokemukseen liittyvää *vaikuttamisen mahdollisuutta* heikensivät erityisesti byrokraattisuuteen ja ohjaukseen liittyvät piirteet. Myös aikaisemmin on havaittu, että byrokraattisuus on keskeinen piirre tiukkakäytöksissä organisaatioissa, joissa ohjausta ja opetussuunnitelmien toteutuksen tehokkuutta arvioidaan tiukasti (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). Väljäkytkentäisissä organisaatioissa matala byrokraattisuus koettiin myönteisesti, paitsi silloin, jos ohjaustoimijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta opintojen ohjauksen tehtävästä. Myös tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Cheng, 2008), joissa itseohjautuvaa ammatillista kehittymistä pidettiin tarpeellisena tehokkaan toiminnan varmistamiseksi. Muita haasteita väljäkytkentäisissä organisaatioissa olivat epäselvät

ohjeet sekä rahoituksen määrittelevä rooli, joka johti korkeakoulujen väliseen nollasummapeliin, jossa korkeakoulujen on kilpailtava keskenään. Myös tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa esiintyi kokemusta epäselvistä ohjeista ja tavoitteista, ja nämä aiheuttivat epävarmuutta vaikuttamisen mahdollisuuksien osalta, ja myös johtajuuden asettama haaste nousi esiin silloin, jos hallinto tai lähijohto ei osoittanut kiinnostusta opintojen ohjauksen osa-aluetta kohtaan.

Hybridioorganisaatioissa hierarkkiset piirteet, sekä myös muut tiukkakäytäntöisyyden vaikutukset asettivat haasteita vaikuttamisen mahdollisuuksille. Tämä voi olla seurausta siitä, että tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa hallinnolliset määräykset voivat heikentää opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä sisältöön sekä neuvotella ammatillisia tavoitteitaan (ks. Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012). Lisäksi haasteita vaikuttamisen mahdollisuuksille asettivat muutosvastarinta väljäkäytäntöisenä piirteenä sekä tietojärjestelmien aiheuttama byrokrattisuus, kokemus opiskelijoiden ja organisaation välisessä ristitulessa olemisesta ja koetut arvostiridiidat yksilön ja organisaation arvojen välillä. Arvostiridiidan kokemusta voidaankin pitää ammatillisen toimijuuden kokemusta uhkaavana piirteenä, sillä Eteläpellon ym. (2013) mukaan ammatillisen toimijuuden kokemus on läheisesti yhteydessä ammatillisen toimijan työhön liittyvään identiteettiin, joka sisältää heidän ammatilliset ja eettiset sitoumuksensa, ideaalinsa, motivaationsa, mielenkiinnon kohteensa sekä tavoitteensa. Lisäksi yksilöiden tulisi pystyä toteuttamaan toimijuuttaan suhteessa henkilökohtaiseen elämäänsä (Biesta & Tedder, 2007; Evans, 2007).

4.4 Opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemus asiantuntijuudesta ja sen yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin (Artikkeli IV)

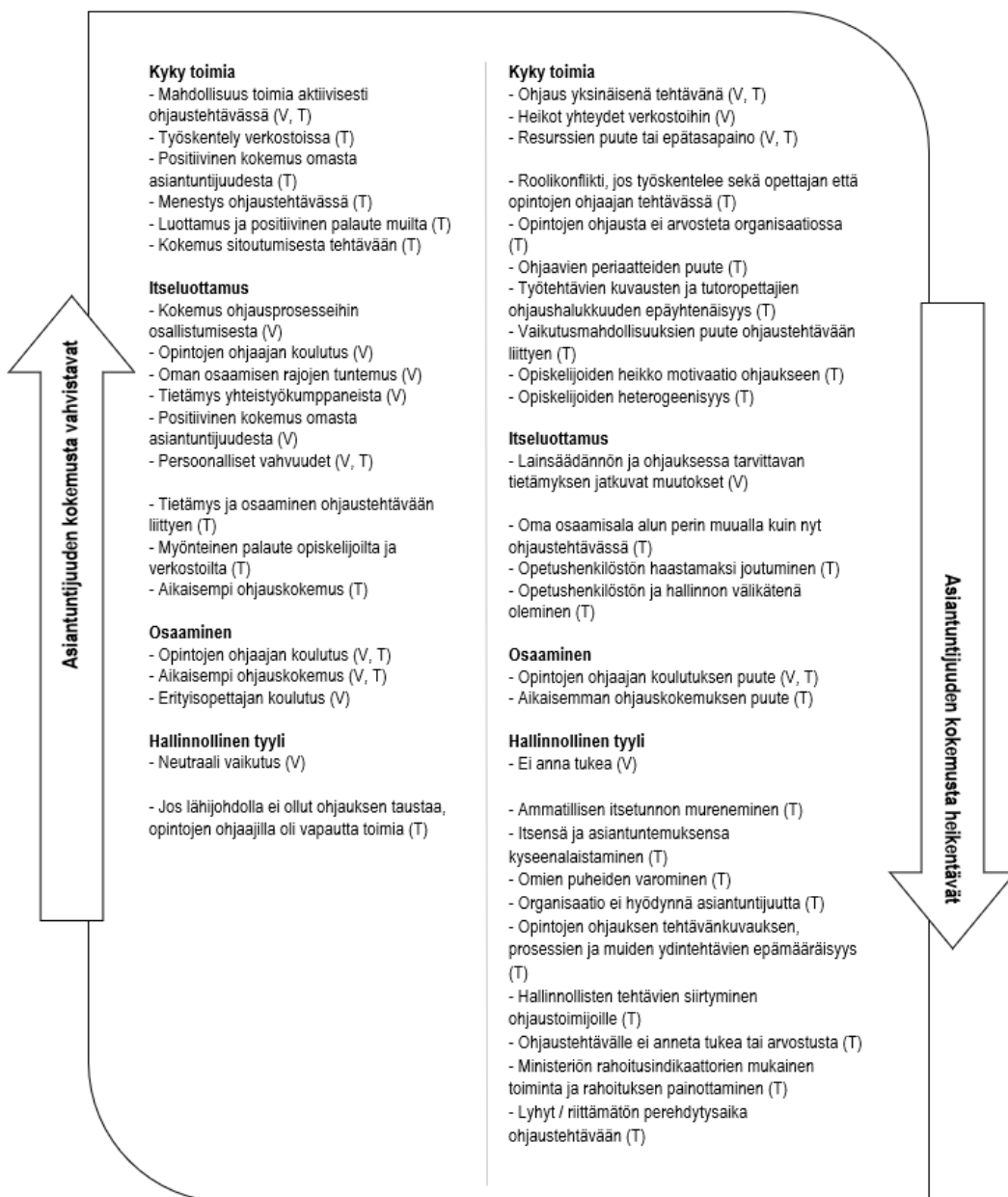
Ohjaustoimijoiden asiantuntijuuden kokemukseen liittyen myös neljännessä osatutkimuksessa oli havaittavissa, että kaikilla kolmella hallinnollisella tavalla on sekä hyödyllisiä ominaisuuksia että haasteita tarkasteltaessa näiden yhteyttä haastateltujen kokemukseen asiantuntijuudesta. Isopahkala-Bouret (2005; 2008) on todennut, että asiantuntijuuden subjektiivinen kokemus edellyttää asiaankuuluvaa tietämystä, tilannesidonnaista kykyä toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunnetta

suhteessa omaan tietämykseen ja kykyyn toimia. Kuviossa 6. esitellään osatutkimuksen tulosten yhteenvetona asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät suhteessa väljä- ja tiukkakäytäntöisten organisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin, ja kuviossa 7. asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät suhteessa hybridiorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin.

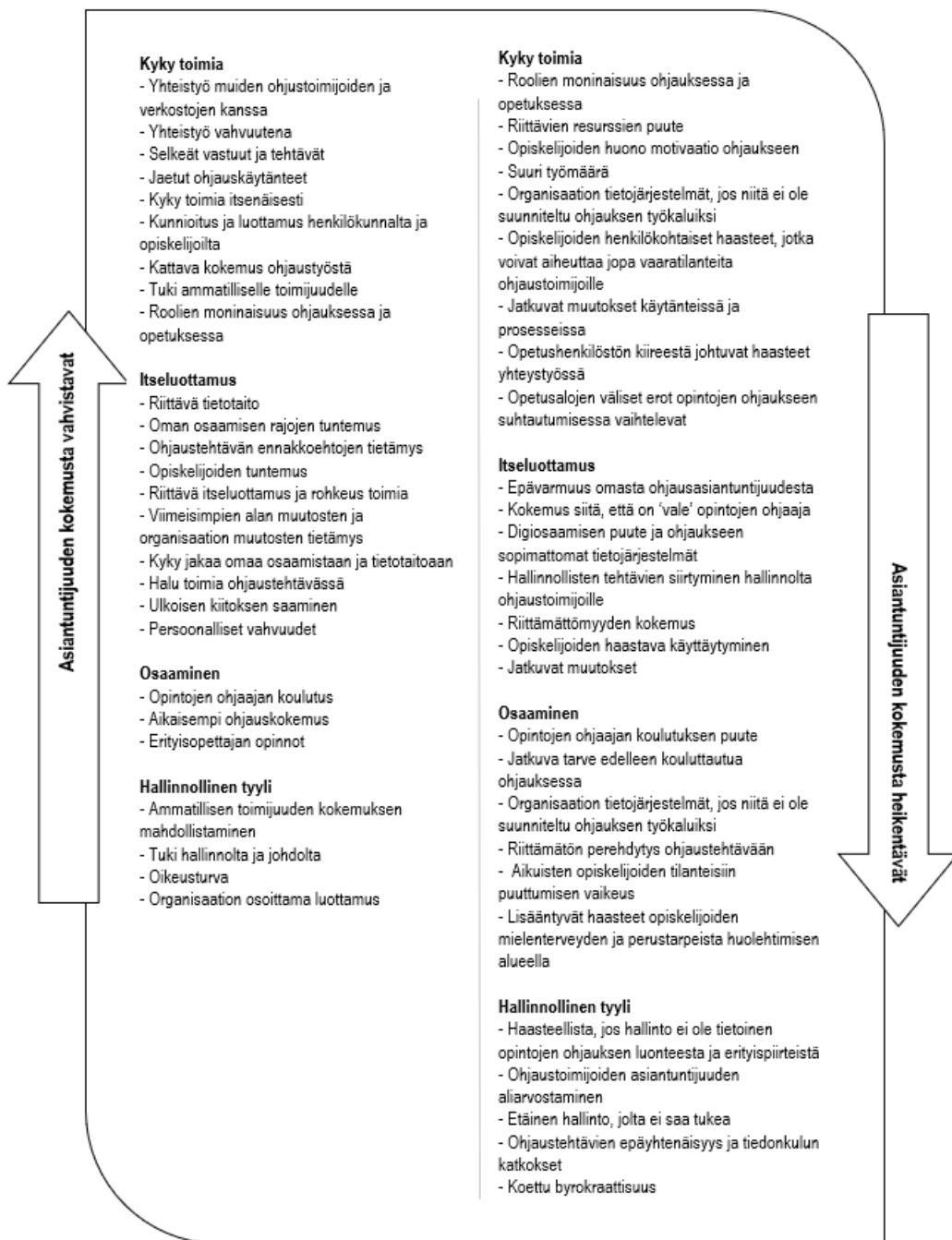
Asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat tekijät

Tarkasteltaessa asiantuntijuuden kokemusta lisääviä ja vahvistavia tekijöitä, tässä osatutkimuksessa *kykyä toimia* tuki sekä väljä- että tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa yksilön mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen ja toimintaan ohjaustehtävässä. Tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa kyky toimia vahvistui sitoutumisen tunteen avulla sekä silloin, jos yksilöllä oli myönteinen kokemus omasta asiantuntijuudestaan, kokemus ohjaustehtävän menestyksekkästä hoitamisesta ja henkilökunnan ja opiskelijoiden osoittamasta luottamuksesta ja positiivisesta palautteesta. Myös Isopahkala-Bouret (2005) on tuonut esiin sen, että yksilön ammatillinen itseluottamus ja kyky toimia ovat riippuvaisia sosiaalisesta tunnustuksesta. Lisäksi Miegin (2009) mukaan ammatillinen sitoutuminen on eräs asiantuntijuuden edellytyksistä.

Samanaikaisesti väljä- ja tiukkakäytäntöisissä hybridiorganisaatioissa ohjaustoimijoiden kyky toimia vahvistui muun muassa toisten ohjaustoimijoiden ja verkostojen kanssa tehtävän yhteistyön avulla, ja yhteistyön teon mahdollisuutta pidettiin hybridiorganisaatioiden vahvuutena. Verkostomainen ja moniammatillinen työskentely onkin yhä tyypillisempää asiantuntijatehtävissä työskenteleville (Tynjälä, 2010). Tämän vuoksi yhteistyön tekeminen ja verkostoissa toimiminen ovat tärkeä osa asiantuntijuutta, ja yhteistyön tekemistä tulisi tukea organisaatioissa. Osatutkimuksen tulosten perusteella havaittiin myös, että kokemus ohjaustehtävästä sekä kyky työskennellä itsenäisesti vaikuttivat myönteisesti kykyyn toimia sekä sen kautta asiantuntijuuden kokemukseen. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä Isopahkala-Bouretin (2005) tulosten kanssa, joissa hän esittää, että kyky toimia on tilannekohtaista ja vaatii tehtävään liittyvää kokemusta. Tämän osatutkimuksen tuloksissa havaittiin myös, että kokemus ja kyky työskennellä itsenäisesti tukivat myös ammatillisen toimijuuden kokemusta (ks. Hökkä & Vähäsantanen, 2014).



Kuvio 6. Asiantuntemuksen kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät väljä- (V) ja tiukkakäytäntöisissä (T) organisaatioissa



Kuvio 7. Asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat ja heikentävät tekijät hybridiohjaajissa

Opintojen ohjauksen toimijoiden *itseluottamusta* tuki väljäkytkentäisissä organisaatioissa muun muassa osallisuuden kokemus ohjausprosessiin sekä mahdollisuus henkilökohtaisten vahvuuksien käyttöön ohjaustyössä. Tiukkakytkentäisissä organisaatioissa itseluottamusta lisäviksi tekijöiksi mainittiin opintojen ohjaukseen liittyvä tietämys ja osaaminen sekä myönteinen palaute opiskelijoilta ja verkostoilta, mutta organisaatioita ei mainittu tässä yhteydessä. Myös aikaisempi kokemus ohjaustehtävistä lisäsi itseluottamusta ja tämän toivat esiin erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden ohjaustoimijat. Myös Isopahkala-Bouret (2005) on tuonut esiin, että aiheeseen liittyvä tietämys ja osaaminen sekä sosiaalinen tunnustus ovat edellytyksenä itseluottamuksen syntymiseen.

Itseluottamuksen kokemuksella oli useita edellytyksiä myös hybridioorganisaatioissa. Itseluottamusta tukivat erityisesti tehtävään liittyvä osaaminen, johon liittyi oman osaamisensa rajojen ja laajuuden tuntemus sekä tehtävänkuvan hallinta. Opiskelijoiden tuntemista pidettiin tärkeänä ja esimerkiksi Berlinerin (1994; myös Akbari & Yazdanmehr, 2014) mukaan opetushenkilöstön kohdalla opiskelijoiden ja toimintatapojen tuntemus erottavat asiantuntijat ei-asiantuntijoista. Itseluottamusta tukevana yksilön sisäisinä tekijöinä aineistosta nousivat esiin halu työskennellä ohjaustehtävässä ja kokemus omista, tehtävään soveltuvista persoonallisista vahvuuksista, sekä ulkoisena tekijänä muiden osoittama kiitollisuus tehtävän hoitamisesta hyvin. Ulkoinen kiitollisuuden osoitus on havaittavissa myös Dehghanin (2020) tutkimuksessa, jossa asiantuntijuus ylhäältä alas suuntautuvana prosessina oli riippuvainen siitä, missä määrin esimerkiksi yhteiskunta ja oppilaitoksen johto mahdollistavat asiantuntijana toimimisen ja sen kokemuksen.

Tietämykseen ja osaamiseen liittyen kaikissa kolmessa organisaatiotyypissä haastateltavat pitivät opintojen ohjaajan koulutusta ja aikaisempaa ohjauskokemusta, samoin kuin erityisopettajan koulutusta, asiantuntijuuden kokemusta vahvistavina tekijöinä. Ericssonin ja Lehmannin (1996) sekä Ericssonin (2004) mukaan koulutus ja kokemus todennäköisesti vahvistavat henkilön tietämykseen perustuvaa osaamista ja taitoja, jotka johtavat asiantuntemukseen. Osatutkimuksen aineistosta nousi esiin myös useita ohjausasiantuntijuuteen liittyviä tekijöitä ja sisältöjä. Näistä mainittiin useimmiten muun muassa tietämys erilaisista ohjauksen menetelmistä, persoonan käyttäminen työvälineenä, aito ja sisäinen kiinnostus sekä motivaatio ohjaustehtävään (vrt. myös Mottarella ym., 2004), ja hyvät yhteistyötaidot. Näitä piirteitä ja sisältöjä voidaan siis pitää tämän aineiston perusteella ohjausasiantuntijuuden ydinelementteinä. Myös aikaisemmin asiantuntijoilla on todettu olevan tiettyjä psykologisia piirteitä kuten itseluottamusta ja erinomaiset vuorovaikutustaidot (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson, 2004). Lisäksi

sosiaalisen ja emotionaalisen ohjauksen ja tuen on havaittu johtavan tehokkaampiin ja vaikuttavampiin oppimisen prosesseihin (esim. Aluede & Egbochuku, 2007; Galassi & Akos, 2004).

Hallinnollisiin piirteisiin liittyen hybridioorganisaatioissa samanaikaisen väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden myönteisimpien piirteiden nähtiin mahdollistavan ammatillisen toimijuuden kokemus (ks. myös Hökkä & Vähäsantanen, 2014), koska näissä organisaatioissa hallinnollisen tyylin koettiin tukevan työntekijöitä, ja johto myös osoitti luottamusta työntekijöitä kohtaan. Tämä tulos on merkittävä, sillä toimijuudella ja erityisesti ammatillisella toimijuudella on vahva yhteys luovuuteen (Sawyer, 2007) ja motivaatioon, hyvinvointiin sekä onnellisuuteen (Welzel & Inglehart, 2010).

Asiantuntijuuden kokemusta heikentävät tekijät

Väljä- ja tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa ohjaustoimijoiden *kykyyn toimia* vaikutti heikentävästi muun muassa ohjaustehtävän kokeminen yksinäiseksi. Kaikissa kolmessa organisaatiotyypissä resurssien puute tai epätasapaino vaikutti myös negatiivisesti. Väljäkäytäntöisissä organisaatioissa heikot kytkökset verkostoihin heikensivät myös kykyä toimia. Kyvyille toimia ja asiantuntijuuden kokemukselle oli monia haasteita tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa. Näitä olivat muun muassa ohjaustoimijoiden kokemus siitä, että opintojen ohjausta ei arvostettu organisaatiossa tai puutteelliset vaikutusmahdollisuudet ohjaukseen liittyen. Hybridioorganisaatioiden edustajat toivat haasteena tässä yhteydessä esiin muun muassa liian laajan työmäärän ja myös organisaation prosessien ja käytänteiden jatkuvat muutokset (ks. myös Kuhmonen, 2005), joiden taustalla olivat muun muassa opiskelijatietojärjestelmät, joita ei alun perin ollut suunniteltu ohjauksen tarpeisiin. Myös opiskelijoiden heikko motivaatio ohjaukseen aiheutti haasteita kyvyille toimia, samoin kuin opiskelijoiden henkilökohtaiset haasteet, jotka saattoivat johtaa jopa ohjaustoimijoita kohtaan kohdistuviin uhkatilanteisiin.

Väljäkäytäntöisissä organisaatioissa myös *itseluottamuksen* kokemus heikentyi lainsäädäntöön ja ohjaustiedon tarpeeseen liittyvien jatkuvien muutosten takia. Kuten Kuhmonenkin (2005) on todennut, globaalit ja kansalliset muutokset vaativat ohjaustoimijoilta muutos- ja oppimiskykyä, koska ohjauksen sisältö ja toiminnot muuttuvat nopeasti. Lisäksi tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa ohjaustoimijoiden itseluottamukseen vaikuttivat negatiivisesti toimiminen opintojen ohjaajana eri alalla kuin mistä itse alun perin on valmistunut sekä tilanteet, joissa opetushenkilökunta haastoi ohjaustoimijan osaamisen. Hybridioorganisaatioita edustavat haastateltavat

toivat esiin sen, että mahdollinen oma epävarmuus ohjauksen asiantuntijuudesta asetti haasteita itseluottamuksen kokemukselle. Myös aikaisemmin on havaittu, että asiantuntijuuden kokemus heikkenee, jos henkilö kokee epävarmuutta tehtävänsä liittyen (Isopahkala-Bouret, 2005).

Tietämysten ja osaamisen osa-alueeseen vaikutti kaikissa organisaatiotyypeissä negatiivisesti opintojen ohjaajan koulutuksen puute, ja tiukkakytkentäisissä organisaatioissa tuotiin esiin myös aikaisemman kokemuksen puute tätä osa-aluetta heikentävänä tekijänä. Hybridioorganisaatioissa tuotiin negatiivisesti vaikuttavana asiana esiin myös muun muassa riittämätön perehdytys ohjaustehtävään. Myös opiskelijoiden lisääntyneet mielenterveyden haasteet sekä haasteet perustarpeiden tyydyttämisessä, esimerkiksi riittävän unen ja ravitsemuksen osalta, aiheuttivat haasteita tässä osa-alueessa.

Väljäkytkentäisen *hallinnollisen tavan piirteiden* osalta haastateltavat kokivat, että se ei antanut tukea. Väljäkytkentäisissä organisaatioissa opetushenkilöstön tuleekin huolehtia itsenäisesti ammatillisesta kehittymisestään ja toimia itseohjautuvasti pystyäkseen työskentelemään tehokkaasti (Cheng, 2008). Tässä osatutkimuksessa tiukkakytkentäiset hallinnolliset piirteet asettivat merkittäviä haasteita asiantuntijuuden kokemukselle. Ohjaustoimijan ammatillinen itsetunto saattoi jopa murentua tiukkakytkentäisessä organisaatioissa ja haastateltava saattoi joutua epäilemään itseään ja asiantuntijuuttaan tai varomaan sanojaan. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012) on todettu, että opetushenkilöstön toiminnan kontrollointi heikentää heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa työhönsä ja sen sisältöön. Tämän tuloksen negatiivisuutta korostaa se, että tiukkakytkentäinen johtamistapa voi pakottaa henkilökunnan joko sopeutumaan tai lähtemään organisaatiosta (Hökkä & Vähäsantanen, 2014).

Samanaikaisesti väljä- ja tiukkakytkentäisissä hybridioorganisaatioissa johtaminen saattoi vaikuttaa negatiivisesti asiantuntijuuden kokemukseen, jos organisaation johto ei ollut tietoinen opintojen ohjauksen luonteesta ja sen erityispiirteistä, tai jos ohjaustoimijoiden asiantuntijuutta aliarvioitiin. Myös Isopahkala-Bouret (2005) on todennut, että yksilön asiantuntemus saattaa menettää merkityksensä, jos hänellä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin. Negatiivisia vaikutuksia oli myös sillä, jos hybridioorganisaatioissa vallan saivat väljäkytkentäiset piirteet tehtävänkuvien epätasaisuus ja epäselvyys tai informaatiokatkokset. Myös selvästi tiukkakytkentäinen koetun byrokraattisuuden piirre haastoi asiantuntijuuden kokemuksen (ks. myös Hökkä & Vähäsantanen, 2014).

5 VÄITÖSTUTKIMUKSEN TULOSTEN MONITIETEINEN MERKITYS

Väitöstutkimuksellani on kolme päätutkimuskysymystä ja tässä osiossa pyrin vastaamaan näihin kysymyksiin sekä tuomaan esiin väitöstutkimukseni keskeisten tulosten monitieteistä merkitystä johtamisen, hallinnon ja opintojen ohjauksen käytännöille.

5.1 Koulutusorganisaatioiden hallinnollista väljäkytkentäisyyttä ja tiukkakytkentäisyyttä kuvaavat piirteet ja hallinnollinen tyyli

Väitöstutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys on: *Millaiset piirteet kuvaavat hallinnollisesti väljäkytkentäisiä ja tiukkakytkentäisiä koulutusorganisaatioita?*

Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella oli havaittavissa, että opetushenkilöstön näkökulmasta väljäkytkentäisyys on perinteisesti ollut myönteinen piirre, kun taas tiukkakytkentäisyys on ollut johtamisen näkökulmasta pääasiallisesti myönteinen piirre sen tuoman organisaation kontrolloinnin myötä. Koulutusorganisaatioiden hallinnollisten väljäkytkentäisyyden ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden sekä näiden yhdistelmän eli samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteiden löytämistä varten kehitetyn HVT-mittarin pilotoinnin ja jatkokehittämisen yhteydessä aineiston analyysissä löytyi yhteensä viisi pääkomponenttia. Väljäkytkentäisyyden aineistosta löytyneet pääkomponentit olivat innovatiivisuuden ja autonomian tuki sekä heikko hallinnollinen sääntely, ja nämä pääkomponentit kuvaavat hyvin väljäkytkentäisyyden dikotomista luonnetta. Väljäkytkentäisyys mahdollistaa parhaimmillaan henkilökunnan innovatiivisuuden ja autonomia kokemuksen (ks. esim. Hargreaves, 2011; Pajak & Green, 2003), ja tämä edesauttaa muun muassa työtyytyväisyyden ja työn merkityksellisuuden kokemusta (ks. esim. Pang, 2003). Huomioitavaa on myös se, että Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan vain silloin, kun asiantuntijatehtävissä toimivalla on riittävästi autonomiaa oman työnsä suhteen, ja mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon ja asioiden toimeenpanoon, vahvistuu luottamus omaan asiantuntijuuteen. Väljäkytkentäisyys toisaalta myös heikentää hallinnollista sääntelyä, ja tämä aiheuttaa haasteita

organisaatioiden hallinnolle ja johdolle esimerkiksi muutosten toteuttamisessa organisaatioissa ja niiden alayksiköissä (ks. esim. Hargreaves, 2011; Meyer, 2002a; Vuori, 2015).

HVT-mittarin tiukkakytkentäisyyden aineistoista löytyneet pääkomponentit olivat strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys, toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus sekä normatiivinen ja hallinnollinen sääntely. Tiukkakytkentäisyys, johon liitetään myös managerialismin ja New Public Managementin käsitteet, tuokin organisaation hallintoon sekä ryhtiä että rajoittavuutta. Myönteinen piirre on se, että tiukkakytkentäisyys korostaa yhteisten arvojen, tavoitteiden ja myös vision merkitystä. Michelsson ym. (2017) ovat todenneet, että yhä useammat haluavat työskennellä yrityksissä, joiden arvot ovat lähellä työntekijän omia arvoja. Arvojen, tavoitteiden ja vision jakamisen kautta tiukkakytkentäisyys voi jopa sitouttaa henkilökuntaa organisaatioon (ks. esim. Cheng, 2008; Pang, 1998), ja henkilökunnan sitoutuminen taas vähentää työntekijän todennäköisyyttä lähteä organisaatiosta (Leiviskä, 2011; Michelsson ym., 2017; vrt. Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Haasteena tiukkakytkentäisessä organisaatioissa on kuitenkin se, että managerialismi ja sen vahva byrokraattisuutta korostava piirre saattavat olla vahvassa ristiriidassa yksilöiden arvojen kanssa, ja tämä taas voi heikentää sitoutumista. Organisaatioiden tulisikin kiinnittää erityistä huomiota työntekijöidensä sitouttamiseen. Muun muassa tunne työn omistamisesta lisää sitoutumista, sekä ponnistelua yhteisten tavoitteiden täyttämiseksi, ja tätä edesauttavat luottamuksen ilmapiiri ja henkilökunnan päätäntävalta (Pierce, 2001). Nämä piirteet näyttävät kuitenkin kuuluvan tulosten perusteella selkeämmin väljäkytkentäisiin ja hybridityyppisiin organisaatioihin.

Tiukkakytkentäisyys mahdollistaa toiminnan tehokkuuden ja vastuullisuuden, jotka ovat erinomaisina pidettyjen organisaatioiden piirteitä (ks. esim. Murphy ym., 1985). Aikaisemmissa tutkimuksissa korkeakouluorganisaatioiden tehokkuutta on tutkittu hyvin vähän, mutta Rädyn ym. (2008) tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen koulutusalayksiköiden keskimääräinen kustannustehottomuus vaihteli 9–12 prosentin välillä ja maksimissaan tehottomuus oli joillakin yksiköillä jopa 50 prosenttia (ks. myös Kirjavainen, 2010). Tämä näkemys tuokin esille mielenkiintoisia mahdollisuuksia jatkotutkimuksille.

Tiukkakytkentäinen normatiivinen ja hallinnollinen sääntely tuo mukanaan myös sääntöjä ja määräyksiä, jotka pahimmillaan voivat vieraannuttaa henkilökuntaa organisaatiosta, erityisesti silloin, jos virheiden tekemisestä rangaistaan (ks. esim. Cheng, 2008; 2009), ja yksi esimerkki tiukkakytkentäisestä johtamistavasta on, että se voi vaatia opettajia joko sopeutumaan tai lähtemään organisaatiosta (ks. Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Tärkeää onkin huomioida, että esimerkiksi Heikkilä-Tammin

ym. (2015) tutkimus on osoittanut, että työssä pysymiseen vaikuttaa myönteisesti työyhteisö, jossa työntekijöitä tuetaan, ja jossa kiinnitetään huomiota kannustamiseen ja palkitsemiseen, ei rankaisemiseen. Lisäksi Uusiautti (2015) on kuvannut teoksessaan menestyksen käsitettä, johon haluan tässä yhteydessä viitata. Menestys on siis paitsi numeerisesti mitattava lopputulos, myös prosessi, joka sisältää tuottavuuden, hyvinvoinnin ja työn laadun osa-alueet. Työntekijän tulisi kokea myönteisiä tunteita itsestään työntekijänä sekä osana yrityksen tehtävää. Tärkeää on myös työntekijöiden keskinäinen yhteistyö. Mielestäni näin tarkasteltuna tiukkakytkentäisen normatiivisen kontrollin voidaan nähdä toimivan menestyksen esteenä, ei sitä hyödyttävänä toimintona.

Kirjallisuuskatsauksen (ks. myös Pang, 2003) tulosten perusteella koulutusorganisaatioiden johdon tulisi hyödyntää tässä väitöstutkimuksessa aikaisemmin mainittuja hybridioorganisaatioihin yhdistettäviä väljä- ja tiukkakytkentäisiä hallinnollisia piirteitä edistääkseen organisaatioidensa tehokkuutta sekä lisätäkseen henkilökunnan kokemusta työn merkityksellisyydestä. HVT-mittarin perusteella voidaan todeta, että innovatiivisuuden ja autonomian tuki - pääkomponentin, strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys -pääkomponentin sekä toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus -pääkomponentin piirteiden yhdistyminen organisaatioissa antaa viitteitä samanaikaisesta väljä- ja tiukkakytkentäisyydestä eli hybridioorganisaatioista. Näiden piirteiden korostumista voidaankin pitää optimaalisena tuloksena HVT-mittaria käytettäessä ja sen tuloksia tulkittaessa. Näin ollen HVT-mittari antaa organisaatioille viitteitä myös sopivan tasapainon löytämisen tärkeystä hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisen sääntelyn välillä.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella hallinnollisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden teoreettinen viitekehys on edelleen käyttökelpoinen tämän päivän koulutushallinnollisessa tutkimuksessa ja hallinnollisten kytkentäisyyksien nähdään kirjallisuuden perusteella vaikuttavan organisaatioissa käytännöllisiä ja hallinnollisia kytköksiä väljentävästi tai tiukentavasti. Koulutusorganisaatioiden tulisi hyödyntää ja kehittää sellaisia johtamisstrategioita, joissa sekä väljä- että tiukkakytkentäisyyden hyödyt voitaisiin ottaa käyttöön. Siten olisi mahdollista samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden avulla pyrkiä organisatoriseen tehokkuuteen ja yhteistyöhön sekä tukea henkilökunnan autonomiaa, innovatiivisuutta ja työssä viihtymistä.

HVT-mittarista löydettyjen pääkomponenttien osalta korkeakoulujen hallinnon tulisi jatkossa kiinnittää huomiota toimintaohjeidensa ja tavoitteidensa selkeyteen. Lisäksi olisi hyvä huomioida toimintaohjeiden, tavoitteiden ja sääntöjen selkeyden lisäksi myös niiden määrä – suuri määrä epäselviä ja mahdollisesti jopa epärealistisia ohjeita, tavoitteita ja sääntöjä voi vaikuttaa kielteisesti muun muassa

työtyytyväisyyden kokemukseen sekä työhön sitoutumiseen. Organisaatioiden tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota työntekijöidensä sitouttamiseen, muun muassa mahdollistamalla työntekijöiden päätäntävalta, ja täten tunne työn omistamisesta, sekä luottamuksen ilmapiiri.

5.2 Ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin

Väitöstutkimukseni toinen tutkimuskysymys on: *Millainen yhteys on korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisilla piirteillä ja opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemuksella ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta?* Väitöstutkimuksen haastatteluaineiston tulokset korostivat asiantuntijaorganisaatioiden hallinnollisten piirteiden potentiaalista yhteyttä organisaation arvokkaimpaan voimavaraan eli motivoituneeseen, asiantuntevaan ja sitoutuneeseen henkilökuntaan. Ohjaustoimijoiden, ja opetushenkilöstön, *ammattillisen toimijuuden kokemusta* edesauttavia ja tukevia piirteitä olivat seuraavat tekijät: autonomian mahdollisuus ja organisaation tuki päätösten tekemiselle, kannanottamisella ja vaikuttamismahdollisuuksille; mahdollisuus innovatiivisuuden hyödyntämiseen; selkeät ja kestävät säännöt, määräykset, ohjeet ja tavoitteet; sekä matala byrokratia ja hierarkia. Lisäksi ammatillisen toimijuuden kokemusta tukevat tehokkuus, ja jopa byrokraattisuus silloin, jos nämä vaatimukset vastaavat yksilön omaa työskentelytapaa ja luonteenpiirteitä.

Merkittävimpiä haasteita ammatillisen toimijuuden kokemukselle olivat tulosten perusteella erityisesti tiukkakytkentäiseen hallintoon liittyvät hierarkkisuus, byrokraattisuus, hallinnon osoittama epäluottamus ja sääntöjen ja määräysten mahdollinen epäselvyys. Luottamuksen puute voidaankin nähdä NPM-tyyppisen johtamisen mahdollisena seurauksena (ks. Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Hargreaves & Shirley, 2009), ja myös aikaisemmin on havaittu, että byrokraattisuus on keskeinen piirre tiukkakytkentäisissä organisaatioissa, joissa ohjausta ja opetussuunnitelmien toteutuksen tehokkuutta arvioidaan tiukasti (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). Lisäksi tiukkakytkentäisissä organisaatioissa hallinnolliset määräykset voivat heikentää opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä sisältöön sekä neuvotella ammatillisia tavoitteitaan (ks. Meyer, 2002a; Vähäsantanen ym., 2012). Väljäkytkentäisissä organisaatioissa matala byrokraattisuus koettiin myönteisesti, paitsi silloin, jos ohjaustoimijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta opintojen ohjauksen tehtävästä. Myös tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Cheng,

2008), joissa itseohjautuvaa ammatillisuutta pidettiin tarpeellisena tehokkaan toiminnan varmistamiseksi väljäkytkentäisissä organisaatioissa. Korkeakouluorganisaatioiden tulisi mahdollistaa ja varmistaa henkilökunnan luottamuksen kokemus; tiedonkulun eteneminen; hallinnon ja johdon ymmärrys organisaation kaikista asiantuntijuuden ja toimintojen osa-alueista; yhteistyö nollasummapelin sijaan; riittävät resurssit; sekä uusien henkilökunnan jäsenten riittävä perehdytys.

Kuten Eteläpelto ym. (2013) ovat ilmaisseet, toimijuutta tulisi pitää välttämättömyytenä silloin, jos halutaan yhdistää organisaatioiden tehokas ja joustava talous sekä ihmisten hyvinvointi. Kyseinen ilmaisu korostaa väitöstutkimuksen edellä esitettyjä tuloksia, joiden huomioiminen hyödyttää sekä organisaatiota että sen henkilökuntaa, tukemalla henkilökunnan sitouttamista työhönsä ja heidän työhyvinvoinnin kokemustaan (ks. myös Uusiautti, 2013). Hallinnollisten piirteiden osalta samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden korostaminen mahdollistaa molempien hallinnollisten tyylien myönteisimpien puolten hyödyntämisen, väljäkytkentäisyyden piirteistä luottamuksen, innovatiivisuuden ja autonomian kokemukset, ja tiukkakytkentäisyyden piirteistä tehokkuuden, prosessien ja ohjeiden selkeyden sekä jaetut tavoitteet.

Tarkasteltaessa ohjaus- ja opetushenkilökunnan *asiantuntijuuden kokemusta* vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä suhteessa koulutusorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin, Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan vain silloin, jos yksilön työhön liittyvät tehtävät vaativat asiantuntijuutta, ja hänellä on tarpeeksi autonomiaa ja vaikutusmahdollisuuksia työhönsä liittyen, asiantuntijuuteen liittyvä itseluottamus vahvistuu. Tämän vuoksi korkeakoulujen tulisi kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat henkilökunnan asiantuntijuuden kokemukseen. Opintojen ohjaajat, ja opetushenkilöstö, hyötyvät myös asiantuntijuuden kokemukseen liittyen eniten hybridityyppisestä johtamisesta. Tämä johtamistapa mahdollistaa henkilökunnan yhteistyön tekemisen, selkeät ja jaetut käytänteet, tunnustusten ja luottamuksen osoitukset sekä ammatillisen toimijuuden kokemuksen. Johtamisen käytänteiden osalta voidaan tässä yhteydessä nostaa esiin myös välittävä johtaminen, joka Uusiautin (2013) mukaan voidaan suoraan yhdistää tuottavuuteen, jos johtaja pystyy luomaan myönteisen ja rohkaisevan työilmapiirin työyhteisöön.

Tulosten perusteella oli myös huomioitavaa, että organisaatioiden tietotekniset järjestelmät saattoivat aiheuttaa haasteita ohjauksen käytänteille, samoin kuin ohjaustoimijoiden asiantuntijuuden kokemukselle, jos järjestelmiä ei ollut suunniteltu ohjausta ensisijaisesti ajatellen. Tämä tulisi ottaa huomioon investoitaessa koulutusorganisaatioiden IT-järjestelmiin. Lisäksi tulosten perusteella voitiin

arvioida, että asenteet opintojen ohjausta kohtaan vaihtelevat aloittain. Esimerkiksi tekniikan alalla asenteet koettiin välinpitämättömmiksi, kun taas esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla opintojen ohjaus koettiin pääsääntöisesti luonnolliseksi osaksi yksilöiden toimintaa. Nämä alojen väliset erot hyötyvät kuitenkin lisätutkimuksista.

Koulutusorganisaatioiden tulisi hyödyntää ja kehittää sellaisia johtamisstrategioita, joissa sekä väljä- että tiukkakytkentäisyyden hyödyt voitaisiin ottaa käyttöön. Siten olisi mahdollista samanaikaisen väljä- ja tiukkakytkentäisyyden avulla pyrkiä organisatoriseen tehokkuuteen ja henkilökunnan väliseen myönteiseen yhteistyöhön sekä tukea näin myös henkilökunnan omaa harkintaa ja työssä viihtymistä. Tässä tavoitteessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi toimijuuskeskeistä kytkentäisyyttä, jossa tulee tukea organisaation eri tasoja edustavien toimijoiden välistä yhteistyötä, korkealaatuista kommunikaatiota ja kommunikaatiosysteemejä sekä yhteisen ymmärryksen luomista organisaation sisällä ja myös yli sen rajojen (Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Lisäksi voidaan hyödyntää myös muun muassa Uusiautin (2015) tuloksia menestyvien ja hyvinvoivien yritysten toiminnoista organisaatioiden johdon ja työntekijöiden näkökulmasta. Uusiautin tutkimuksessa johtajat tarkastelivat yrityksen menestystä kahden ulottuvuuden eli tulosten ja prosessien näkökulmasta. Yrityksen tulosten osalta voidaan erottaa muun muassa tulosten saavuttamisen ja asiakastyytyväisyyden näkökulma. Koulutusorganisaatioissa asiakkaiden näkökulmaa on mahdollista tarkastella esimerkiksi opiskelijatytyväisyyden kannalta. Uusiautin (2015) tutkimuksessa johtajat yhdistivät menestymisen prosessina työntekijöiden onnistumiseen ja kehittymiseen sekä työhyvinvointiin. Lisäksi myönteisen työskentelyilmapiirin mahdollistavien työyhteisöjen ja yhteistyön roolia pidettiin tärkeinä menestymisen mahdollistavina prosesseina.

Myös tässä väitöstutkimuksessa nousi esiin myönteisen ja toisia tukevan työskentelyilmapiirin ja erityisesti verkostoitumisen ja yhteistyön merkitys ammatillista toimijuutta ja asiantuntijuutta tukevana ilmiönä. Lisäksi myös korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa 2030 mainitaan, että henkilöstön hyvinvoinnin kehittämisen ja johtamisen tietopohjaa tulisi vahvistaa toteuttamalla muun muassa henkilöstön ajankäytön tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää resurssien kohdentumista korkeakoulujen tehtävien mukaisesti. (VISIO 2030, s. 28, 30.) Ajankäytön tutkimus on kuitenkin nähtävissä myös sosiaalipoliittisen ohjauksen ja vallankäytön välineenä (Ylikännö, 2011), jonka vuoksi tällaisen tutkimuksen voidaan nähdä palvelevan myös NPM-tyyppisen johtamisen työvälineenä. Väitöstutkimuksen tulosten yhteenvetona voidaan kuitenkin esittää, että puhtaasti

tiukkakytkentäinen johtaminen asettaa väljäkytkentäisyyttä ja hybridityyppistä johtamista enemmän haasteita ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukselle. Tämän vuoksi tiukkakytkentäistä johtamistapaa edesauttavia käytänteitä, erityisesti rajoitteita ja henkilökunnan tarkkailua, tulisi välttää.

5.3 Opintojen ohjauksen organisointi hallinnollisena toimena

Väitöstutkimuksen kolmas tutkimuskysymys on: *Miten opintojen ohjaus organisoidaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja millainen rooli opintojen ohjauksella on organisaatioissa?* Tätä kysymystä tarkastellaan paitsi toisen osatutkimuksen (Artikkeli II) tulosten pohjalta, myös siitä näkökulmasta, miten opintojen ohjauksen organisointitapa mahdollisesti vaikuttaa opintojen ohjauksen toimijoiden kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta.

Euroopan unionin kontekstissa korkeakouluinstituutioiden merkittävänä roolina nähdään auttaa Eurooppaa saavuttamaan tavoitteensa, joka on olla maailman johtava tietoyhteiskunta (Figel, 2007), ja tämän tavoitteen saavuttamisessa ohjauksella voidaan nähdä olevan merkittävä rooli. Hajin ym. (2018) mukaan korkeakoulujen tulisi kuitenkin kehittää ohjaustaan, sillä vaikka ohjausta järjestetään eurooppalaisissa koulutusorganisaatioissa, ohjaus keskittyy usein ajankohtaisen ja oikean informaation jakamiseen. Tämän väitöstutkimuksen tulokset voivat edesauttaa organisaatioita opintojen ohjauksen kokonaisvaltaisen prosessin muodostamisessa. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota opintojen ohjauksen asemaan, sillä – kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Bentley, 2019; Huhtanen, 2012; Lahti, 2007; Watts & Van Esbroeck, 2000) on todettu – opintojen ohjauksella on mahdollisuus vaikuttaa korkeakouluorganisaatioiden toiminnan kannalta varsin merkittäviin sosiopoliittisiin ilmiöihin opiskelijoiden opinnoissa etenemisen sekä valmistumisen kautta (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Myös meneillään olevan COVID-19 pandemian voidaan olettaa lisäävän opintojen ohjauksen tarvetta myös korkeakouluissa.

Kaikista Vuorisen (2001) esittämistä ohjauksen organisointimalleista oli yhä havaittavissa piirteitä tämän väitöstutkimuksen toteuttamisaikana. Toisen osatutkimuksen tulosten perusteella Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessin - (PK1) pääkomponentin keskiarvo koko aineistossa oli 3.84 (keskihajonta SD = .692). Vastausten keskihajonnan perusteella opintojen ohjauksen prosessin kokonaisvaltaisuus ei ole selkeästi nähtävissä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa. Opintojen ohjauksen keskeinen asema (PK2) -pääkomponentin

keskiarvo oli koko aineistossa 3.78 (SD = .829), ja tämä viittaa siihen, että opintojen ohjauksen asema vaihtelee paljon organisaatioissa. Opettajatuutorit opintojen ohjaajina (PK3) pääkomponentin keskiarvo oli koko aineistossa 3,80, mutta vastausten keskihajonta oli suuri (SD = 1.040) eli opettajatuutoreilla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli osassa organisaatioista, kun taas erikoistunut ohjaushenkilöstö (PK4) pääkomponentin keskiarvo oli 4.20 (SD = .831) eli koko aineiston korkein. Vastausten perusteella erikoistunutta henkilöstöä onkin monissa organisaatioissa. Lisäksi keskitetyt ohjaustoiminnot (PK5) pääkomponentin keskiarvo oli koko aineiston matalin eli 2.57. Myös tässä pääkomponentissa keskihajonta oli varsin korkea (SD = 1.023). Keskitettyjen ohjaustoimintojen piirteitä on kuitenkin vastausten perusteella nähtävissä organisaatioissa melko vähän. Tulokset antoivat viitteitä siitä, että sellaisenaan aikaisemmista malleista nousivat esiin erityisesti hajautettujen ohjaustoimintojen malli, jonka keskiarvo oli aineiston korkein, sekä tuutoriperusteinen ohjauksen malli. Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteitä oli sekä ensimmäisessä että viidennessä pääkomponentissa, joista jälkimmäisen keskiarvo oli kaikista pääkomponenteista pienin. Myös kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin (PK1) pääkomponentissa keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteet näkyivät joko negatiivisena tai melko matalalla latauksella. Tulosten perusteella opintojen ohjauksen organisoinnissa on siis enemmän merkkejä hajautettujen mallien kuin keskitetyn mallin piirteistä.

Opintojen ohjauksen organisointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös hallinnollisena toimintana, jossa tiettyjen hallinnollisten päätösten perusteella jokin toiminto, tässä tapauksessa opintojen ohjaus, saa organisaatiolta raamit, resurssit ja mahdollisuudet toimintaan. Tästä näkökulmasta voidaan pohtia erilaisia suoria ja epäsuoria tekijöitä, jotka ovat yhteydessä ohjaustoimijoiden ja opetushenkilöstön asiantuntijuuden ja ammatillisen toimijuuden kokemukseen.

Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi -pääkomponentti (PK1) kuvaa organisaation toimintatapaa, jossa ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä, opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa, ja opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään pääasiassa henkilökohtaista ohjausta. Lisäksi organisaatioiden opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia, ohjauksen vastuunjako on selkeä, ohjauksessa kiinnitetään huomiota myös opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista ja opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita.

Tarkasteltaessa ammatillisen toimijuuden kokemuksesta vahvistavia ja tukevia piirteitä kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessimallin näkökulmasta,

opiskelijoiden yksilöllisiin kysymyksiin vastaamisen ja henkilökohtaisen ohjauksen toteuttamisen mahdollistuminen, esimerkiksi riittävien resurssien avulla, voivat tukea melko suorasti ohjaushenkilökunnan autonomian ja innovatiivisuuden hyödyntämisen mahdollisuutta sekä luottamuksen kokemusta. Tässä myös hybridityyppisten ja väljäkytkentäisten organisaatioiden matala byrokraatia ja hierarkia vaikuttavat myönteisesti. Opintojen ohjauksen selkeä vastuunjako voi myös toimia varsin suorasti organisaation tukena ohjaustoimijoiden päätösten tekemiselle, kannanottamisella ja vaikuttamismahdollisuuksille. Lisäksi selkeän vastuunjaon voidaan nähdä olevan suorassa yhteydessä selkeisiin ja kestäviin sääntöihin, määräyksiin, ohjeisiin ja tavoitteisiin sekä tiedonkulun etenemiseen. Mielestäni juuri opintojen ohjauksen selkeällä vastuunjaolla on myönteinen yhteys ohjaushenkilökunnan ammatillisen toimijuuden, ja myös asiantuntijuuden, kokemukseen. PK1:n mukaisessa opintojen ohjauksen organisointitavassa organisaatioiden opintojen ohjauksesta myös vastaavat henkilöt, jotka ovat ohjauksen ammattilaisia ja tähän piirteeseen, sekä ohjaustoimijoiden asiantuntijuuden kokemukseen, voidaan selkeästi ja suorasti vaikuttaa opintojen ohjaajan koulutuksen läpikäymisen tukemisella ja mahdollistamisella, koska koulutus lisää ohjausasiantuntijuuden kokemusta ja täten tukee koulutusorganisaatioiden ohjausprosesseja.

PK1:n ja myös opintojen ohjauksen keskeinen asema (PK2) -pääkomponentin mukaisen toiminnan, jossa ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa, ja jossa ohjaus nähdään organisaation toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä, voidaan ajatella olevan epäsuorassa yhteydessä organisaation hallinnon ymmärrykseen organisaation kaikista asiantuntijuuden ja toimintojen osa-alueista, sekä suorassa yhteydessä ohjaustoimijoiden riittäviin resursseihin sekä uusien henkilökunnan jäsenten riittävään perehdytykseen. Opintojen ohjaus myös integroituu tällöin opetussuunnitelmaan. Sekä PK1:n että PK2:n mukaiselle toiminnalle asettaa kuitenkin merkittäviä haasteita se, että aikaisemmista malleista nousi esiin erityisesti hajautettujen ohjaustoimintojen malli, jossa ohjauksen toiminnot järjestetään siten, että tehtäviä hoitaa niihin erikoistunut henkilöstö. Organisaatiossa noin viidennes vastaajista ei esimerkiksi tiennyt, miten opintojen ohjaus järjestetään organisaatiossa ja tällaisia vastaajia oli selkeästi myös organisaatioiden hallinnossa. Kun mietitään ohjaustoimijoiden ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemuksen tukemista, näiden haasteiden ratkaiseminen voi tuoda esiin monia myönteisiä ilmiöitä.

On myös huomioitava, että opintojen ohjauksen lähtökohdat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ovat tänä päivänä pitkälti samansuuntaisia kuin

vuosituhannen alussa. Opintojen ohjaajien nimikkeet ja resurssit vaihtelevat edelleen huomattavasti ja myös ohjauksen organisointitavoissa on eroja. Ohjauksen roolia ja näkyvyyttä organisaatioiden strategioissa tulisi edelleen parantaa ja myös henkilöstön sekä opiskelijoiden tietoisuutta ohjauksen prosesseista ja palveluista lisätä. Tällä voi olla myös varsin suora myönteinen vaikutus ohjaushenkilökunnan kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta.

Strategiatason kokonaisvaltaisuutta olisi mahdollista kehittää esimerkiksi Nykäsen ym. (2007) raportissa esitetyn Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallin eli VOP-mallin pohjalta, jossa ohjaustoimintojen arviointi jäsennetään päätöksenteon, palvelujen järjestämisen ja asiakasnäkökulman tasoihin. Mallissa on muun muassa esitetty organisaation ohjaussuunnitelman laatimiseen soveltuvia ja sitä ohjaavia kysymyksiä.

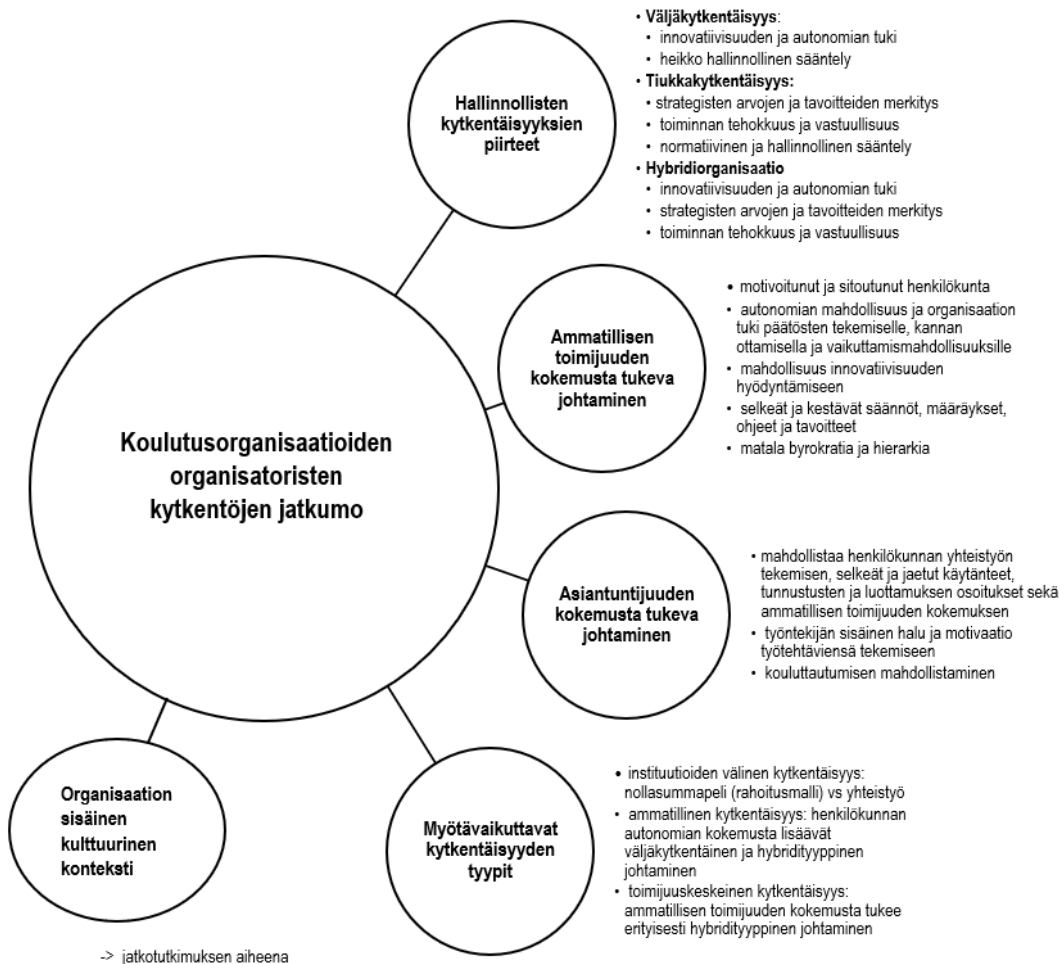
6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Väitöstutkimuksen ensimmäisessä osatutkimuksessa muodostettiin aikaisemman kirjallisuuden pohjalta teoreettinen viitekehys *Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkuo* (ks. Kuvio 4). Tutkimustulosten pohdinnassa palaan tähän viitekehykseen ja tuon esiin väitöstutkimusprosessin aikana löytäneitä merkittävimpiä tekijöitä ja tuloksia suhteessa viitekehysten keskeisiin osaluokiin (Kuvio 8). Lisäksi käsittelen pohdinnassa korkeakoulujen opintojen ohjauksen kontekstia, erityisesti korkeakoulujen opintojen ohjauksen kehittämisen näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella havaittiin, että aikaisempien tutkimusten perusteella menestyviä organisaatioita kuvaa erityisesti hybridityyppinen, samanaikaisesti tiettyjä väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden piirteitä yhdistävä, hallinto ja johtaminen. Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella muodostettiin ensimmäinen versio hallinnollisten väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden piirteiden (HVT) mittarista. Mittarin pilotoinnin perusteella hallinnollisen väljäkäytäntöisyyden osalta muodostui kaksi pääkomponenttia: innovatiivisuuden ja autonomian tuki -pääkomponentti sekä heikko hallinnollinen sääntely -pääkomponentti. Hallinnollisen tiukkakäytäntöisyyden osalta muodostui kolme pääkomponenttia: strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys -pääkomponentti, toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus -pääkomponentti sekä normatiivinen ja hallinnollinen sääntely -pääkomponentti. Lisäksi hallinnollisten hybridioorganisaatioiden osalta todettiin, että innovatiivisuuden ja autonomian tuki -pääkomponentin, strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys -pääkomponentin, ja toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus -pääkomponentin piirteiden korostuminen organisaatiossa antaa viitteitä samanaikaisesta väljä- ja tiukkakäytäntöisyydestä. Väitöstutkimuksen teemahaastatteluiden yhteydessä haastateltavat kuvasivat edustamia organisaatiota tyyppillisimmin hybridityyppiseksi organisaatioksi. Tätä voidaankin pitää myönteisenä tuloksena. HVT-mittarin perusteella haastatellut miehet kuvasivat organisaatiotaan tyyppisemmin väljäkäytäntöiseksi tai hybridityyppiseksi kuin naisvastaajat tai -haastateltavat. Tämä tulos tuo esiin mielenkiintoisen näkökulman sukupuolen

vaikutuksesta siihen, miten yksilö kokee organisaation johtamisen vaikutukset ja tätä tulosta kannattaa jatkossa tarkastella myös lähemmin.



Kuvio 8. Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumon edelleen kehitetty viitekehys

Ammatillisen toimijuuden kokemusta tukeva johtaminen huomioi ja mahdollistaa henkilökunnan motivoituneisuuden ja sitoutumisen; mahdollistaa autonomian ja organisaation tuen päätösten tekemiselle, kannan ottamisella ja vaikuttamismahdollisuuksille; sekä mahdollistaa innovatiivisuuden hyödyntämisen, selkeät ja kestävät säännöt, määräykset, ohjeet ja tavoitteet. Lisäksi merkittävä piirre

tässä yhteydessä on se, että ammatillisen toimijuuden kokemusta tukeva johtajuus hyödyntää matalaa byrokratiaa ja hierarkiaa.

Asiantuntijuuden kokemusta tukeva johtaminen mahdollistaa henkilökunnan yhteistyön tekemisen, selkeät ja jaetut käytänteet, tunnustusten ja luottamuksen osoitukset, ammatillisen toimijuuden kokemuksen, sekä tarpeenmukaisen kouluttautumisen. Nykyajalle tyypillisesti korkeakoulujen opintojen ohjauksen ja opetuksen kenttä muuttuu koko ajan. Haastateltavat toivat esiin erilaisia kouluttautumisen tarpeita muun muassa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen liittyen, ja nämä kouluttautumistarpeet ovat alati lisääntyneet. Myös Lahden (2007) mukaan korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyden haasteiden on todettu lisääntyneen nopeasti Suomessa. Tärkeää onkin huomioida erilaisia strategioita koulutuksen kehittämiseen, erityisesti muutosprosessien kautta, ja tähän on mahdollista vaikuttaa muun muassa ohjaus- ja opetushenkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemisen ja mahdollistamisen (Gamoran, 2008; Shen ym., 2016) prosessin avulla. Opintojen ohjauksen roolia ja näkyvyyttä organisaatioiden strategioissa tulisi edelleen parantaa ja myös henkilöstön sekä opiskelijoiden tietoisuutta ohjauksen prosesseista ja palveluista tulisi lisätä, esimerkiksi VOP-mallin pohjalta (Nykänen ym., 2007).

Opintojen ohjauksen tehtävä koettiin paitsi palkitsevaksi ja mielenkiintoiseksi, myös haastavaksi. Suurin osa opintojen ohjauksen toimijoista oli hakeutunut itsenäisesti ohjaustehtävään, mutta varsin usein opintojen ohjauksen tehtävää oli myös tarjottu haastateltavalle. Ohjaustehtävän tarjoaminen voitiin kokea sekä myönteisenä tilanteena että haastavaan välikäteen joutumisena, jos ohjaustehtävä ei henkilöä kiinnostanut. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että ohjaustyöntekijällä tulisi olla sisäinen halu ja motivaatio ohjaustehtäviensä tekemiseen, ja laajemmasta näkökulmasta työtehtäviensä tekemiseen.

Parhaiten ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemusta tuki väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden myönteisimpiä puoli hyödyntävä hybridityyppinen johtaminen. Tässä yhteydessä voidaan myös pohtia, että mikä on opintojen ohjauksen organisoinnin ja hallinnollisten piirteiden välinen suhde. Mielestäni kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin (PK 1) sekä opintojen ohjauksen keskeisen aseman (PK2) toteuttamiselle on suotuisimmat edellytykset juuri hybridityyppisessä organisaatiossa, jossa hyödynnetään esimerkiksi bottom up –tyyppistä johtamistapas sekä jossa verkostomaiselle työskentelylle sekä organisaation sisällä että sen ulkopuolelle on parhaat edellytykset.

Johtamisen näkökulmasta väljäkäytäntöisyys viittaa siihen, että opettajat voivat toteuttaa työtehtävänsä omaa harkintaansa käyttäen (Pang, 2003). Haastateltavat

eivät kuitenkaan pitäneet 'täydellistä vapautta', eli laissez-faire tai non-leadership-tyyppistä (ks. Einarsen ym., 2010; Hoffrén ym., 2017) johtamista myöskään tavoiteltavana tilana. Tuloksista oli havaittavissa, että työntekijät toivoivat, että heidän tehtävänsä koetaan merkitykselliseksi ja, että organisaation johtaminen antaa tehtävään tukea, ei osoita välinpitämättömyyttä. Koska kriittisen näkemyksen mukaan väljäkytkentäiset koulutusorganisaatiot eivät mukaudu byrokraattiseen kontrolliin, vaan niissä tulee hyödyntää johtamisstrategioita, joiden avulla näiden organisaatioiden selkeitä hyötyjä voidaan tukea ja haasteita minimoida (Goldspink, 2007; ks. myös Boyd & Crowson, 2002), työhyvinvointia tukevat johtamisstrategiat (ks. esim. Pang, 2003; Shen ym., 2016), sekä johdon ja opetushenkilöstön vastavuoroisuuden huomioiminen (ks. esim. Meyer, 2002a; Pang, 2010) ovat tärkeitä strategisia lähtökohtia sekä väljäkytkentäisissä että hybridityyppisissä organisaatioissa. Luonnollisesti myös tiukkakytkentäisissä organisaatioissa tulisi pyrkiä huomiomaan näitä johtamisen strategioita tiukan byrokraattisuuden sijaan.

Useita väljä- ja tiukkakytkentäisyyteen myötävaikuttavia kytkentäisyyden tyypejä löydettiin toteutetun kirjallisuuskatsauksen aineistosta. Tässä pohdinnassa nostan näistä esille yksilön tasolla vaikuttavat ammatillisen ja toimijuuskeskeisen kytkentäisyyden, sekä organisaatioiden välillä vaikuttavan instituutioiden välisen kytkentäisyyden, johon myös toimijuuskeskeinen kytkentäisyys vaikuttaa (ks. Dimmock & Tan, 2013; Hargreaves, 2011; Hökkä & Vähäsantanen, 2014). Hargreaves (2011) on esittänyt, että ammatillinen kytkentäisyys muodostuu erityisesti henkilökunnan autonomian kokemuksesta. Tämän väitöstutkimuksen tulosten perusteella on havaittu, että autonomian kokemusta lisää väljäkytkentäinen johtaminen, ja hybridityyppisessä johtamisessa autonomian kokemus tulee juuri sen väljäkytkentäisestä osa-alueesta. Autonomian kokemus onkin merkittävä tekijä ammatillisen toimijuuden kokemuksessa, ja sen myönteisyyttä korostaa sen vahva yhteys muun muassa motivaatioon, hyvinvointiin ja onnellisuuteen työssä (Welzel & Inglehart, 2010).

Hökän ja Vähäsantanen (2014) mukaan toimijuuskeskeinen kytkentäisyys vaikuttaa myönteisesti opetushenkilöstön vahvaan toimijuuteen ja yhteistyöhön. Väitöstutkimuksen tulosten perusteella ammatillisen toimijuuden kokemusta tukee erityisesti hybridityyppinen johtaminen. Haastatellut ohjauksen toimijat pitivät yhteistyön tekemistä muiden ohjaustoimijoiden ja opettajien kanssa erittäin tärkeänä. Tätä voitaisiin tukea muun muassa suunnittelemalla opintojen ohjauksen toimijoiden työtilat yhteisöllisyyttä, mutta myös opiskelijoiden yksityisyyttä, huomioivasti silloin, kun ohjaustoimijoita on samassa yksikössä useampia. Jos yksikössä on vain yksi opintojen ohjaaja, tämän työtila olisi hyödyllistä sijoittaa muun opetushenkilöstön

lähettyville. Lisäksi instituutioiden välinen kytkentäisyys, joka kuvaa koulutusorganisaation suhteita muihin organisaatioihin ja erityisesti niiden luonnetta ja laajuutta (Hargreaves, 2011), on noussut esiin tässä tutkimuksessa. Useat haastateltavat toivat esiin niin sanotun nollasummapelin eli nykyisen rahoitusmallin koetun sivuvaikutuksen haasteet. Onkin tärkeää huomioida, että Rankin (2016, s. 19) mukaan korkeakoulujen välistä kilpailuasetelmaa korostaa OKM:n rahoitusmalli, joka on ankan kilpailullinen, sillä tuloksia pitää pystyä parantamaan erityisesti suhteessa muihin korkeakouluihin, jos haluaa kasvattaa osuuttaan valtion rahoituksesta. Nollasummapelin sijasta väitöstutkimuksen haastatteluaineistosta nousi esiin toive yhteistyöstä muiden korkeakoulujen kanssa, tässä tapauksessa muun muassa opintojen ohjauksen alueella.

Edellä esitettyjen asioiden lisäksi kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta löytyneistä kytkentäisyyden osatekijöistä (Beekun & Glick, 2001) erityisesti elementit ja mekanismit ovat Rowanin (2002) mukaan väljä- ja tiukkakytkenäisyyden teorian keskeisimpiä aspekteja. Elementtejä ovat muun muassa opettajat, luokkahuoneet, rehtorit, teknologia, roolit ja vastuut, sekä opettajien ja materiaalien, hallinnon ja luokkahuoneen, ja opettajan ja oppilaan väliset yhteydet (Weick, 1976). Mekanismeja ovat esimerkiksi johdon auktoriteetti (Weick, 1976), hallinnon ja opettajien välinen vuorovaikutus (Logan ym., 1993; Ingersoll, 1994), markkinadynamiikka ja institutionaalisen isomorfismin eli yhdenmukaistumisen prosessi (Rowan, 2002), sekä ylhäältä alas johtaminen, kytkentäisyyksien tiukentaminen ja systemaattinen muutosasenne (Shen ym., 2016). Näihin osatekijöihin liittyviä ilmiöitä on tullut esiin myös tämän väitöstutkimusprosessin aikana. Tuloksissa korostuivat erityisesti elementeistä opettajat / opintojen ohjauksen toimijat, roolit ja vastuut, hallinnon ja luokkahuoneen sekä opettajien / opintojen ohjauksen toimijoiden ja opiskelijoiden väliset yhteydet. Myös teknologia eli tietojärjestelmät saivat tuloksissa selkeän roolin, lähinnä elementtinä, joka saattoi asettaa haasteita ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kokemukselle. Mekanismeista erityisesti hallinnon ja opettajien / opintojen ohjauksen toimijoiden välinen vuorovaikutus sekä markkinadynamiikka nousivat esiin merkittävinä ilmiöinä.

6.2 Tutkimusprosessin luotettavuuden pohdintaa

Väitöstutkimukseni tutkimusprosessi alkoi varsinaisesti syyskuussa 2016 ja se kesti noin viisi vuotta. Tänä aikana tutkimusprosessi eteni lähes tutkimussuunnitelman mukaisesti, tutkimuksen painopisteen siirtyessä kuitenkin jo väitöstutkimuksen

alussa opintojen ohjauksen kontekstista hallinnon ja johtamisen kontekstiin. Tämän jälkeen tarkasti tehty tutkimussuunnitelma edesauttoi väitöstutkimuksen prosessin etenemistä merkittävästi ja mahdollisimman itsenäisesti. Seuraavaksi tarkastelen väitöstutkimukseni luotettavuutta, ensin kvantitatiivisen tutkimusotteen osalta ja tämän jälkeen kvalitatiivisen tutkimusotteen osalta.

Väitöstutkimuksen merkittävimpana rajoitteena on kvantitatiivisten osatutkimusten matala vastaajamäärä. Vaikka vastaajien määrä oli HVT-mittarin pilotoinnissa ja toisessa osatutkimuksessa tilastollisesti riittävä, vastausprosentit olivat kuitenkin kokonaisuudessaan varsin matalia. Tulokset ovat täten suuntaa antavia. Kyselyyn vastanneiden kohdejoukko oli kuitenkin tutkimustavoitteen mukainen ja katoanalyysin perusteella kyselyyn vastanneet kuvasivat hyvin kohdejoukon ominaisuuksia sekä HVT-mittarin että OOT-mittarin kohdalla.

Toisessa osatutkimuksessa pääkomponenttien osalta saatiin tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä eroja ainoastaan organisaatiokohtaisessa tarkastelussa, mutta vain kahdessa organisaatiossa vastauksia saatiin yli 30, jota pidetään tilastollisten päätelmien alarajana. Näiden kahden organisaation kohdalla ei ollut tilastollisesti raportoitavaa eroa. Myös tutkinto-ohjelmien osalta haasteeksi nousi alhainen vastaajien määrä. Tämän johdosta toimialat yhdistettiin Vipusen mukaisiksi koulutusaloiksi, jolloin neljällä koulutusosalalla oli yli 30 vastaajaa. Koulutusalojen välillä ei kuitenkaan noussut esiin tilastollisesti merkittäviä eroja pääkomponenttien osalta. Lisäksi on huomattava, että vaikka toisen osatutkimuksen ensimmäisen ja viidennen pääkomponentin Cronbachin alfat ylittivät arvon .600 (Metsämuuronen, 2002), erityisesti viidennen pääkomponentin alfa oli suhteellisen matala. Tämä saattaa viitata siihen, että pääkomponentin lataamat muuttujat eivät välttämättä mittaa aukotta samaa ilmiötä.

HVT-mittarin pilotoinnissa esiin nousseet pääkomponentit noudattivat melko hyvin aikaisempaa teoriaa (vrt. Artikkelit I). Uuden mittarin luotettavuuteen vaikuttaakin Politin ja Beckin (2008) mukaan muun muassa se, miten hyvin kirjallisuuskatsauksen pohjalta luotu teoreettinen rakenne on kyetty operationalisoimaan mitattavaan muotoon. HVT-mittarin taustalla olevan integroivan kirjallisuuskatsauksen (Artikkeli I) luotettavuutta lisää esikerkiksi määrältään ja ajoitukseltaan kattava ja vertaisarvioituihin artikkeleihin perustuva aineisto. Kehitetty HVT-mittari osoittautui luotettavuudeltaan jatkokehittämiskelpoiseksi ja mittaria tiivistettiin tehtyjen analyysien pohjalta. HVT-mittarin luotettavuutta lisää se, että kaikkien mukaan otettujen muuttujien lataukset ylittivät arvon .300 ja ne vaihtelivat .315–.943 välillä. Lisäksi pääkomponenttien kokonaisalfa-arvot ylittivät arvon .600 (Metsämuuronen, 2002), vaihdellen välillä

.695–.928. HVT-mittarin edelleen kehittäminen ja validointi vaativat kuitenkin toistettujen tutkimusten toteuttamista. Mittarin laadullista kehittämistä on jo jatkettu ottamalla muokattu mittari mukaan osaksi väitöstutkimuksen laadullista osuutta, jossa se toimi virikkeenä teemahaastatteluisissa.

Laadullisen tutkimuksen toteuttamisen oikeellisuutta tarkasteltaessa Lincoln ja Cuba (1985; ks myös Morse ym., 2002) nostavat esiin tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden. Näitä olen pyrkinyt tuomaan uskottavuuden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden osalta esiin aineistojen analyysiprosessien mahdollisimman tarkalla kuvauksella artikkeleissa sekä tarjoamalla aineistoa tulevaisuudessa Yhteiskunnalliseen tietoaarkistoon. Aineistojen ja analyysien tarkalle kuvaukselle artikkeleiden rajallinen sanamäärä on kuitenkin asettanut omat haasteensa, ja tämän vuoksi täydellinen läpinäkyvyys ei ole ollut välttämättä mahdollista. Siirrettävyyden osalta merkittävin asia on se, että opintojen ohjauksen toimijoiden lisäksi työssä on tuotu esiin tulosten mahdollinen siirrettävyys opetushenkilöstöön. Tämä ei tietenkään ole mahdollista kaikilta osin, esim. työtehtävien erilaisuuden huomioiden asiantuntijuuden osa-alueella.

Morse ym. (2002) ovat vieneet luotettavuuden tarkastelua vielä eteenpäin ja he puhuvat todentamisesta eli verifiointista, joka on prosessi, jossa tarkistetaan, vahvistetaan, varmistetaan ja ollaan varmoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa verifiointilla tarkoitetaan mekanismeja, joita tutkimusprosessin aikana käytetään asteittain varmistamaan luotettavuus ja validiteetti ja siten tutkimuksen tarkkuus. Hyvä laadullinen prosessi eteneekin ennemmin iteratiivisesti kuin lineaarisesti, jolloin tutkija liikkuu edestakaisin suunnitelman ja sen toteuttamisen välillä. Aineiston sopivuutta ja käsitteiden oikeellisuutta tulee tarkastella jatkuvasti. (mt.) Oman näkökulmani mukaan tässä väitöstutkimuksessa sen monimenetelmäinen luonne ja kvantitatiivisen otteen yhdistäminen kvalitatiiviseen aineistonkeruuseen on tukenut juuri tällaista iteratiivista tarkastelua. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta toteutettua hallinnollisten pürteiden käsitteiden operationalisointia on hyödynnetty kattavasti koko prosessin ajan. Toisaalta väitöstutkimuskokonaisuudessa on sen tutkimusasetelman moninaisuuden vuoksi useita keskeisiä käsitteitä ja näiden kaikkien kattava ja johdonmukainen käyttö on saattanut jäädä ajoittain hieman puutteelliseksi.

Toteutetuissa teemahaastatteluisissa haastateltavat vastasivat HVT-mittarin väittämiin haastatteluiden aikana, ja tämä mahdollisti entistä tarkemman palautteen saamisen mittarin väittämien yksiselitteisyydestä. Saadun palautteen perusteella ainoastaan monitoroida -sana vaati joidenkin haastateltavien kohdalla selvennyksen, ja sana tullaan jatkossa muuttamaan. Lisäksi tietysti itse HVT-mittarin käytöllä

haastatteluiden virikkeenä on omat potentiaaliset vaikutuksensa työn luotettavuuteen. Mittaria käytettiin haastatteluissa yksittäisten haastateltavien kokemuksen määrittelemiseen liittyen heidän edustamansa organisaation hallinnolliseen tyyliin. Tällöin ei siis ollut mahdollista, eikä myöskään tarkoitus, saada tilastollista tietoa yksittäisen organisaation hallinnollisesta tyylistä, ja samaa organisaatiotakin edustavien yksilöiden kokemus saattoi vaihdella. Haastatteluiden deduktiivista otetta painottavan analyysin haasteena voidaan pitää sitä, että ainoastaan kolmen haastateltavan arvioitiin edustavan väljäkytkentäisiä organisaatioita ja vain viiden haastateltavan arvioitiin edustavan tiukkakytkentäistä organisaatiota. Tämä lisää virheen mahdollisuutta deduktiivisen analyysin hyvin tärkeässä vaiheessa.

On myös huomioitava, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat asiat ovat sidoksissa tutkimuksen tuloksiin liittyviin tekijöihin. Vastaajien valikoituminen eli tutkimukseen mukaan lähteminen tai vastaushaluttomuus vaikuttaa aina tuloksiin, eikä tätä vaikutusta voida poissulkea tämänkään väitöstutkimuksen tulosten osalta. Lisäksi kyselyjen ja haastattelujen aineistot perustuvat vastaajien ja haastateltavien subjektiivisiin tulkintoihin, jolloin kuva organisaatiosta voi muodostua toisenlaiseksi erilaisilla vastaajaryhmillä. Tämän väitöstutkimuksen kyselyihin saatiin vastauksia korkeakoulujen hallinnolliselta ja opetushenkilöstöltä, mutta esimerkiksi opiskelijoiden näkökulma rajattiin pois. Lisäksi haastatteluissa haastateltavat valittiin opintojen ohjauksen roolissa toimivista henkilöistä, ja nämä toimijat edustivat kattavasti myös opetushenkilöstöä. Haastatteluaineistosta olisi kuitenkin muodostunut mahdollisesti hyvin erilainen, jos haastateltavat olisivat olleet esimerkiksi organisaatioiden johtoon kuuluvia toimijoita.

Tulevaisuudessa HVT-mittaria on mahdollista käyttää organisaatiotutkimuksessa silloin, kun kiinnostuksen kohteena ovat asiantuntija- ja erityisesti koulutusorganisaatioiden hallinnolliset väljä- ja tiukkakytkentäisyyden piirteet. On kuitenkin huomioitava, että HVT-mittarin soveltaminen erilaisiin koulutusorganisaatioihin, esim. yliopistoihin, voi tuoda myös jatkossa uusia kehittämistarpeita esiin eli huolellinen esitestaus aiotulla kohderyhmällä on jatkossakin tarpeen.

6.3 Tutkimuseettisiä näkökulmia

Tutkimuksen etiikka koskee tutkimuksen koko elinkaarta eli tutkimusaineistojen keräämistä, raportointia, julkaisemista ja säilyttämistä (Bonsdorff ym., 2018).

Tutkimuksesta vastaava tutkija myös yleensä vastaa aineiston eettisestä käytöstä ja säilytyksestä, ja jo tutkimuksen elinkaaren alussa tutkijan tulee olla selvillä siitä, millä tavalla eettiset kysymykset huomioidaan omassa tutkimuksessa (mt.). Tämän vastuun kantaminen on ollut merkittävä oppimisen kokemus väitöstutkimusta tehdessäni ja seuraavaksi pohdin tutkimuseettisten näkökulmien toteutumista väitöstutkimuksessani.

Olen ottanut tutkimuseettiset ohjeet kokonaisuudessaan huomioon tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, ja tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012), jonka toteutumista pohdin seuraavaksi soveltuvien osin. Ensimmäinen näkökulman mukaan *tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa* (mts. 6), ja näitä periaatteita olen pyrkinyt noudattamaan koko väitöstutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessin vaiheet on kuvattu rehellisesti sekä kirjoitetuissa julkaisuissa että tässä yhteenvedossa esitettyjen asioiden osalta, ja olen pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen toistamalla kvantitatiivisen analyysin eri vaiheet molemmissa tätä tutkimusotetta käyttäneissä osatutkimuksissa. Laadullisen analyysin osalta olen käyttänyt analyysien tekoon riittävästi aikaa ja nämä analyysiprosessit on myös kirjattu tarkasti auki julkaisuissa. Tulosten tallentamisessa olen hyödyntänyt tarkkuutta ja sekä aineistot että niistä otetut varmuuskopiot on säilytetty salasanalla suojatuilla koneilla. Olen huolehtinut yksittäisten organisaatioiden ja henkilöiden tietosuojasta ja heidän yksityisyyttään on suojeltu tutkimusteknisin keinoin. Väitöstutkimuksessa kehitetty HVT-mittari osoittautui luotettavuudeltaan jatkokehittämiskelpoiseksi ja mittaria tiivistettiin tehtyjen analyysien pohjalta. Mittarin edelleen kehittäminen ja validointi vaativat kuitenkin toistettujen tutkimusten toteuttamista.

Tulosten esittämisessä ja arvioinnissa olen pyrkinyt toimimaan rehellisesti ja läpinäkyvästi ja mitään tutkimustuloksia ei ole jätetty raportoimatta, mutta aineistoista tehdyt tulkinnat tulee nähdä aina kontekstisidonnaisina. HVT-mittarin osalta on tärkeää huomioida se, että perinteisesti määrällisen tutkimuksen instrumenttina sitä käytettiin haastatteluissa virikkeenä, jolla kerättiin tilastollista tietoa yksilön näkökulmasta. Tällöin mittaria käytettiin yksittäisten haastateltavien profilointiin suhteessa heidän organisaationsa hallinnolliseen tyyliin. Mittarilla ei siis kerätty tilastollista tietoa yksittäisen organisaation hallinnollisesta tyylistä, koska yksilöiden kokemukset samassa organisaatiossakin voivat vaihdella merkittävästi. HVT-mittarilla saatiinkin sitä haastatteluissa virikkeenä käytettäessä tietoa vain siitä,

miten yksittäiset haastateltavat kokivat oman organisaationsa hallinnon ja johtamisen.

Kontekstisidonnaisuuteen liittyen on tärkeää huomioida myös se, että kuuluin itse väitöskirjan toteuttamisen aikana ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstöön ja osan ajasta myös opintojen ohjauksen toimijoihin, joten omien etukäteisoletusten tiedostaminen ja poissulkeminen tutkimuksen aikana on ollut tärkeää, vaikka tämä esiyymmärrys onkin vaikuttanut tutkimuksen aiheen ja tutkimusasetelman valintaan. Olen kuitenkin kaikessa toiminnassani pyrkinyt huomioimaan esiyymmärrykseni ja aikaisempien kokemusteni vaikutuksen tutkimusprosessin aikana ja näin poissulkemaan sen potentiaalisen vaikutuksen.

Seuraavana periaatteena on, että *tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonbankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä* (TENK, 2012, s. 6), ja hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tarvittavat tutkimusluvut täytyy hankkia. Tutkimusprosessin alussa lähetin sähköpostitse tiedon mahdollisuudesta osallistua tähän väitöstutkimukseen kaikkiin suomalaisiin, monialaisiin ammattikorkeakouluihin, joita oli 21. Mukaan lähti 11 ammattikorkeakoulua. Hain ja myös sain väitöstutkimukselle tutkimusluvan kaikista näistä 11 ammattikorkeakoulusta. Väitöstutkimuksen aikana myös käytin useita erilaisia, mutta tutkimuksissa yleisesti käytettyjä ja hyväksytyttä, aineiston keruun ja analysoinnin menetelmiä, jotka täyttivät tieteellisen tutkimuksen kriteerit ja jotka olivat eettisesti kestäviä. Tärkeää on kuitenkin huomioida se, että väitöstutkimuksen tilastollinen osuus ja sen kaksi kerättyä aineistoa olivat ensimmäiset tilastolliset aineistot, jotka olen kerännyt ja niiden analyysit olivat ensimmäiset tilastolliset analyysit, jotka olen toteuttanut. Ohjaajilta saadusta ohjauksesta huolimatta opettelin siis näitä analyysitapoja väitöstutkimusta tehdessäni.

Lisäksi tutkimusmenetelmien osalta tulee huomioida se, että valitsemani monimenetelmällinen tutkimusasetelma asettaa tutkimuksen ontologiselle ja epistemologiselle valinnalle potentiaalisia haasteita, koska olen yhdistänyt tutkimuksessani ontologian eli todellisuuden luonteen näkökulmasta hyvin erilaisia menetelmiä - kvantitatiivisen eli selittämään ja ennustamiseen pyrkivän menetelmän ja kvalitatiivisen eli ymmärtämään ja tulkitsemaan pyrkivän menetelmän (Raatikainen, 2005). Ronkainen (2009, Seppänen-Järvelän ym., 2019, s. 334 mukaan) on kuitenkin todennut, että monimenetelmällisessä tutkimuksessa yhdistetään erityyppistä ja eri yleisyystasolla olevaa tietoa tutkimuksen tavoitteeseen pääsemiseksi, ja tällöin suuret paradigmaattiset jaot eivät ole keskeisiä. Monimenetelmällinen asetelma onkin mielestäni ollut ainoa mahdollisuus toteuttaa tämä varsin kompleksinen tutkimuskokonaisuus.

Tutkimuksessa myös toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa (mts. 6). Tätä periaatetta noudatin väitösprosessin aikana hyödyntämällä julkaisujen rinnakkaistallentamisen tai mahdollisimman avoimen julkaisemisen käytänteitä. Osatutkimusten julkaisukanaviksi olen myös valinnut vähintään JUFO 1 -luokiteltuja julkaisuja avoimuuden ja vastuullisuuden varmistamiseksi.

Seuraavan hyvän tieteellisen periaatteen mukaan *tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan* (TENK, 2012, s. 6). Tätä periaatetta olen noudattanut erittäin tarkasti ja sekä julkaisujen että tämän yhteenvedon lähteet olen käynyt läpi yksityiskohtaisesti.

Muita keskeisiä eettisiä periaatteita tutkimuksen tekemisessä ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja. Bonsdorffin ym. (2018) mukaan anonyymien tiedon kerääminen ja tutkittavien tiedottaminen on suoritettava huolellisesti ja tietoa on annettava joko suullisesti ja/tai kirjallisesti siten, että tutkittaville muodostuu selkeä käsitys tutkimuksen tarkoituksesta ja tietojen käsittelystä. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on toteutettu tutkimuksessa siten, että sekä kyselyyn että haastatteluihin osallistujille annettiin kirjallisesti etukäteistietoa tutkimuksen tarkoituksesta haastattelukutsuissa ja haastattelun alussa. Osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin tiedottamisessa ja myös haastatteluiden aikana.

Tutkimuksen aihe ei ole arkaluontoinen, mutta kaikessa toiminnassa olen pyrkinyt siihen, että ketään osallistujaa tai osallistujaryhmää ei vahingoiteta tai heille aiheuteta harmia. Yksittäisiä organisaatioita tai henkilöitä ei eritellä tutkimusraportissa tai artikkeleissa. Kyselyiden osalta tiedotin potentiaalisia osallistujia saatekirjeessä siitä, että tutkimusdata tullaan tarjoamaan Yhteiskuntatieteelliselle tietoarkistolle säilytettäväksi. Teemahaastatteluiden osalta pyysin haastateltavilta tietoisien suostumuksen lomakkeessa erikseen luvan siihen, että voidaanko heidän osuutensa haastatteluista liittää tutkimusdataan, jota voidaan tarjota tietoarkiston käyttöön. 21 haastateltavasta 20 antoi luvan aineiston tallentamiseen. Tämä vastaa myös hyvän tieteellisen käytännön periaatteeseen, jonka mukaan *tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja siitä raportoidaan sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla* (TENK, 2012, s. 6).

Myös *rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan*

tutkimuksen tuloksia julkaistaessa (mts. 6). Ulkopuolisia rahoituslähteitä ei ole käytetty väitöstutkimuksen teon aikana. Olen kuitenkin saanut yhtä kuukautta vastaavan ajan rahapalkkaa väitöstutkimuksen teon aikana työpaikkanani olleesta ammattikorkeakouluorganisaatiosta ollessani palkallisella opintovapaalla väitöstutkimuksen viimeistelyn aikana.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Väitöstutkimuksen toisen eli opintojen ohjauksen organisointitapoja tarkastelevan osatutkimuksen jatkotutkimuksena voitaisiin tarkastella esimerkiksi opintojen ohjauksen organisointimalleja ja niiden toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä edesauttaisi korkeakoulujen opintojen ohjauksen järjestämiseen liittyvän kokonaisvaltaisen kuvan hahmottamista ja antaisi arvokasta tietoa korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista opintojen ohjauksesta.

Jatkotutkimusaiheena voitaisiin myös tarkastella erityisesti miesten ja naisten välisiä eroja eli sukupuolen vaikutusta siihen, miten yksilö kokee organisaation johtamisen ja hallinnon vaikutukset. Lisäksi mielenkiintoinen tarkastelunäkökulma olisi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen mahdollinen ero johtamisen väljä- tai tiukkakäytäntönsäilytyksen osalta.

Eräänä haasteena opintojen ohjauksen toimijoiden näkökulmasta oli organisaatioiden tietojärjestelmien jäykkyys, jos ne oli alun perin suunniteltu muuhun tarkoitukseen, kuin opintojen ohjauksen apuvälineeksi. Tätä tulosta tulisi tarkastella myös jatkossa ja se kannattaisi ottaa huomioon tulevaisuudessa, kun organisaatioissa tehdään päätöksiä tietojärjestelmien hankkimisesta.

HVT-mittarin, kolmannen ja neljännen osatutkimuksen avulla saatiin hieman tietoa henkilökunnan kokemuksista koulutusorganisaatioiden toiminnan tehokkuuden vaatimukseen liittyen. Tehokkuuden tarkastelu korkeakouluorganisaatioissa vaatii kuitenkin lisätutkimuksia, erityisesti sen osalta, mikä tehokkuuden vaatimuksen vaikutus on laajemman korkeakoulujen työntekijäpopulaation kokemuksen näkökulmasta. Tämän tiedon avulla voitaisiin entistä selkeämmin ja laaja-alaisemmin tarkastella sitä, miten NPM-tyyppisen johtamisen mukanaan tuoma tehokkuuden vaatimus vaikuttaa henkilökunnan kokemukseen esimerkiksi työhyvinvoinnista.

Seeck ja Laakso (2010) ovat esittäneet, että johtamisen koulutuksessa organisaatiokulttuuri on jäänyt kurioositeetiksi, vaikka organisaatiokulttuuriin liittyvää tutkimusta on tehty 1970-luvulta lähtien. Ensimmäisessä osatutkimuksessa

muodostetussa Koulutusorganisaatioiden organisatoristen kytkentöjen jatkumo - viitekehyksessä kulttuurinen konteksti nousi yhdeksi kytkentäisyyksien kontekstiksi, ja se sisältää organisaatioiden sisäisen kulttuurin sekä ulkoisen, sosiokulttuurisen kontekstin. Hargreavesin (2011) mukaan jaettu sisäinen organisaatiokulttuuri edesauttaa organisaation menestymistä luomalla koheesiota ja koherenssin tunnetta. Väljäkytkentäisyys mahdollistaa sisäisen kulttuurin muodostumisen ja vakiintumisen, joka puolestaan voi tukea organisaation vakautta ja kestävyyttä (Meyer, 2002b). Tiukkakytkentäisissä organisaatioissa taas on vaarana riskejä karttavan organisaatiokulttuurin muodostuminen (Dimmock & Tan, 2013). Tämän väitöstutkimuksen kolmannen ja neljännen osatutkimuksen laadullisen aineiston keruun aikana HVT-mittarin lisäksi toisena virikkeenä toimi organisaatiokulttuuria käsittelevä Organizational Culture Assessment Instrument eli OCAI-mittari (Cameron & Quinn, 2006), ja haastatteluissa kysyttiin myös haastateltavien kokemuksista organisaatioidensa organisaatiokulttuurista ja sen yhteydestä haastateltavien kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Tämä aineisto rajattiin kuitenkin tämän väitöstutkimuksen ulkopuolelle, koska aineiston mukaan ottaminen olisi laajentanut tutkimuskokonaisuutta liikaa. Väitösprosessin loppuun saattamisen jälkeen tulen kuitenkin jatkamaan aiheen tutkimusta ja selvittämään, millainen yhteys haastatteluaineiston perusteella on haastateltavien kokemalla organisaatiokulttuurilla sekä haastateltavien kokemuksella ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta.

LÄHDELUETTELO

- Akbari, R., & Yazdanmehr, E. (2014). A critical analysis of the selection criteria of expert teachers in elt. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1653–1658. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.8.1653-1658>
- Aluede, O., & Egbochuku, E. (2007). The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about guidance and school counselling programs. *Education*, 127, 440–446.
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932*. (2014, marraskuuta 14). Finlex. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Anderson, P. (2007). *Educational Guidance and Counselling – a short outline*. Teoksessa *Aastrup, W. (toim.) Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. (FEDORA, ss. 350–354). Counselling and Support Centre, University of Aarhus, Denmark.
- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkeaa-asteen koulutuksessa*. Tampereen yliopisto : Taju [jakaja].
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Ashwin, P. (2008). Accounting for structure and agency in ‘close-up’ research on teaching, learning and assessment in higher education. *International Journal of Educational Research*, 47(3), 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.01.002>
- Aurini, J. D. (2012). Patterns of tight and loose coupling in a competitive marketplace: The case of learning center franchises. *Sociology of Education*, 85(4), 373–387. <https://doi.org/10.1177/0038040712441375>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bani, M., Zorzi, F., Corrias, D., & Strepparava, M. (2020). Reducing psychological distress and improving students well-being and academic self-efficacy: The effectiveness of a cognitive university counselling service for clinical and non-clinical situations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1840512>

- Barley, S. R., & Kunda, G. (1992). Design and devotion: Surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse. *Administrative Science Quarterly*, 37(3), 363. <https://doi.org/10.2307/2393449>
- Beekun, R. I., & Glick, W. H. (2001). Organization structure from a loose coupling perspective: A multidimensional approach. *Decision Sciences*, 32(2), 227–250. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2001.tb00959.x>
- Benner, P. (1989). *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. WSOY.
- Bentley, A. (2019). A tale of two capitals: A Bourdieusian perspective on counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(5), 609–618. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1481196>
- Berliner, D.C. (1994). *Expertise: The wonder of exemplary performances*. Teoksessa: J. N. Mangieri & C. C. Block (toim.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston, 161–186.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Billing, D. (1998). Quality management and organisational structure in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/1360080980200203>
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership* (1st ed). Jossey-Bass.
- Blaschke, S., Frost, J., & Hattke, F. (2014). Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. *Higher Education*, 68(5), 711–732. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9740-2>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bok, D. C. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton University Press.
- Bonsdorff, Mo. von, Järvensivu, A., & Bonsdorff, Mi. von. (2018). Pääkirjoitus – Tutkimusetiikka yhä tärkeämpää työelämän tutkimuksessa. *Työelämän tutkimus*, 16(1), 1–3.
- Boyd, L. W., & Crowson, R. L. (2002). The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 521–533. <https://doi.org/10.1108/09578230210446018>
- Broadbridge, A. (1996). Academic advising—Traditional or developmental approaches?: Student perspectives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(1), 97–111. <https://doi.org/10.1080/03069889608253711>

- Buller, J. L. (2009). *Positive academic leadership: How to stop putting out fires and start making a difference*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987). "The teacher career cycle: Model development and research report." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington. (ei pvm.). Noudettu 3. tammikuuta 2021, osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289846.pdf>
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (Rev. ed). Jossey-Bass.
- Cheng, C. K. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 283–295. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1329>
- Cheng, C. K. (2008). Management Practices for Promoting Shared Decision-Making in School Organization. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5(2), 63–88.
- Clarke, J., & Newman, J. (2000). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare* (reprinted 2000, 2001, 2004, 2006). SAGE.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. Routledge.
- De Boer, H., Enders, J., & Leisyte, L. (2007). On striking the right notes. Shifts in governance and the organizational transformation of universities. *Public Administration*, 85, 27–46.
- de Lima, J. Á. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 273–301. <https://doi.org/10.1080/09243450701434156>
- Dehghan, F. (2020). Teachers' perceptions of professionalism: A top-down or a bottom-up decision-making process? *Professional Development in Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725597>
- Dimmock, C., & Tan, C. Y. (2013). Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and succession. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 320–340. <https://doi.org/10.1108/09578231311311492>
- Do Céu, M., & De Nazaré, M. (2014). Higher Education Quality and Guidance: Efficacy of a career self – management seminar for undergraduates. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 93-104.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204141>
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.
- Einarsen, S., Skogstad, A., & Aasland, M. S. (2010). *The Nature, Prevalence, and Outcomes of Destructive Leadership: A Behavioral and Conglomerate Approach*. Teoksessa B. Schyns & T. Hansbrough (toim.) *When Leadership Goes Wrong. Destructive Leadership, Mistakes, and Ethical Failures*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 145–171.
- Elder-Vass, D. (2010). *The causal power of social structures: Emergence, structure and agency*. Cambridge University Press.
- Elken, M., & Vukasovic, M. (2019). The looseness of loose coupling: The use and misuse of “loose coupling” in higher education research. Teoksessa *Theory and Method in Higher Education Research* (ss. 53–71). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220190000005005>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ericsson, K. A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains: *Academic Medicine*, 79(Supplement), S70–S81. <https://doi.org/10.1097/00001888-200410001-00022>
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 273–305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>
- Eskola, J. (2010). *Laadullisen tutkimuksen jubannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (ss. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (2011). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Evers, A. T., & van der Heijden, B. I. J. M. (2017). Competence and professional expertise. Teoksessa M. Mulder (Toim.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (Vsk. 23, ss. 83–101). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_4
- Fennell, H. (1994). Organizational linkages: Expanding the existing metaphor. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 23–33. <https://doi.org/10.1108/09578239410051826>
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn and Bacon.
- Figel, J. (2007). Foreword. Teoksessa: M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (ss. 9–10). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.
- Firestone, W.A. (1985). *The study of loose coupling: problems, progress, and prospects*. Teoksessa: Kerckhoff, A. (toim.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, Jai Press Inc., Greenwich, Connecticut, CT, Vol. 5, 3-30.
- Fleetwood, S. (2008). Structure, institution, agency, habit, and reflexive deliberation. *Journal of Institutional Economics*, 4(2), 183–203. <https://doi.org/10.1017/S1744137408000957>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furman, B., Pinjola, N., & Rubanovitsch, M. (2014). *Valmenna onnistumaan*. NYT. Saarijärven Offset Oy.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2004). Developmental advocacy: Twenty-first century school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 82(2), 146–157. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00296.x>
- Gamoran, A. (2008). Reforming the loosely coupled system: Implications for Jewish schools. *Journal of Jewish Education*, 74(sup1), 52–67. <https://doi.org/10.1080/15244110802493321>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goldspink, C. (2007). Rethinking educational reform: A loosely coupled and complex systems perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 27–50. <https://doi.org/10.1177/1741143207068219>
- Goonen, N. M., & Blechman, R. S. (1999). *Higher education administration: A guide to legal, ethical, and practical issues*. Greenwood Press.

- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1st ed). Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
<https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guillén, M. F. (1994). *Models of management: Work, authority, and organization in a comparative perspective*. University of Chicago Press.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program*. John Wiley & Sons. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201502266508>
- Haj, C.M., Geanta, I.M., & Orr, D. (2018). *A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education*. Teoksessa A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (toim.), European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies (ss. 163–179). Springer Open.
- Halonen, T., Haapamäki, J., Hirsivaara, S., Innola, Maija, Kajaste, M., Mäkeläinen, U., Palonen, M., Piironen, K., & Vasikainen, S. (2019). *Tilannekuva korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-662-1>
- Hansen, J. R., & Jacobsen, C. B. (2016). Changing strategy processes and strategy content in public sector organizations? A longitudinal case study of nrm reforms' influence on strategic management: strategy processes and strategy content. *British Journal of Management*, 27(2), 373–389.
<https://doi.org/10.1111/1467-8551.12157>
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 685–700.
<https://doi.org/10.1108/09578231111174820>
- Hay, C., & Wincott, D. (1998). Structure, agency and historical institutionalism. *Political Studies*, 46(5), 951–957. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00177>
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57. <https://doi.org/10.2307/202035>

- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos). Edita Publishing Oy.
- Heikkilä-Tammi, K., Nuutinen, S., Bordi, L., & Manka, M.-L. (2015). Eri-ikäisten työssä jatkamista ja työhyvinvointia tukevat esimiestyön käytännöt. *Hallinnon tutkimus*, 34(2), 143–161.
- Helander, J. (2015). Kohti näyttöön perustuvaa ohjausta: Mutua vai tutkimusperusteisuutta. *Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. <http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/>
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Hodgson, G. M. (2004). *The evolution of institutional economics: Agency, structure, and Darwinism in American institutionalism*. Routledge. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=114867>
- Hoffrén, M., Syvänen, S., & Laulainen, S. (2017). Tuhoavan johtamisen rakentuminen sosiaali- ja terveydenhuollon johtamiskuvauksissa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 15(1), 47–65.
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. ELGPN Tools No. 3. The European Lifelong Guidance Policy Network.
- Huhtanen, K. (2012). *Opintojen läpäisyn tehostaminen ammattikorkeakoulutuksessa*. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1, (ss. 39–59). Tampereen yliopisto.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83–102. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643659>
- Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2014). Agency-centred coupling—A better way to manage an educational organization? *International Journal of Leadership in Education*, 17(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.783932>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2019). Emotions in leaders' enactment of professional agency. *Journal of Workplace Learning*, 31(2), 143–165. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0086>
- Ingersoll, R.M. (1994). *Loosely Coupled Organizations Revisited*. Teoksessa: Bacharach, S.B. (toim.) *Research in Sociology of Organizations*, (ss. 81–112). Jai Press Inc., Greenwich, Connecticut, CT, Vol. 11.
- Isopahkala-Bouret, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: A narrative inquiry into expertise in job transitions*. [Akateeminen väitöskirja] Helsingin yliopisto.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalima, R. (2011). *Opintojen pitkittäminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin AMK:n opintojen pitkittämisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista*. [Akateeminen väitöskirja]. Tampereen yliopisto. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kasurinen, H. (2004). *Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa*. Teoksessa: Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. (ss. 40–56). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kehm, B. M. (2015). Higher education as a field of study and research in Europe. *European Journal of Education*, 50(1), 60–74.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12100>
- Kempas, E. (2019). Verkossa vai kasvokkain? Opintojen ohjaus ja tuutorointi monimuotoryhmässä. *ePooki*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisu 13. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201903138809>
- Kirjavainen, T. (2010). Koulutusjärjestelmän taloudellisuuden ja tehokkuuden arviointi. *Hallinnon tutkimus*, 29(4), 325–336.
- Koivuluhta, M. & Puhakka, H. (2015). *Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä*. Teoksessa: Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. (ss. 69–87). Kopio Niini Oy. Helsinki.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. *Kebittämissuunnitelma*. Opetusministeriö. Luettavissa osoitteessa:
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79100/opm09.pdf?sequence=1>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2019). *Leadership in higher education: Practices that make a difference*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kuhmonen, P. 2005. (toim.) *Oppijalähtöinen ohjausmalli*. Henkilökohtaiset oppimis- ja urapolut ammatillisessa koulutuksessa. Turun aikuiskoulutuskeskus.
- Kuokkanen, A. (2015). *Johtamisen ihmishäviökoulukunta Suomessa: Työntekijäkeskeiset johtamisopit suomalaisen työelämän muutoksessa*.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144478>
- Kuurila, E. (2014). *Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa*. [Akateeminen väitöskirja]. Turun yliopisto. Painosalama Oy – Turku.
- Lahti, J. (2007). *National Report for Finland*. Teoksessa M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in*

- European Union Member States. (ss. 91–101). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.
- Lairio, M., & Penttinen, L. (2005). *Kobti uutta ohjauskulttuuria*. Teoksessa: Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjauksen yliopiston oppimisympäristöissä. (ss. 19–43). Tampere: Tampere University Press.
- Lampinen, O. (2003). *Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen: Reformeja ja innovaatioita* [Raportti].
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80473>
- Leehu, Z., & Ditzza, M. (2017). Teachers' professional development, emotional experiences and burnout. *Journal of Advances in Education Research*, 2(4).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2017.24009>
- Leiman, M. (2012). *Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi*. Teoksessa S. Eronen & P. Lahti-Nuuttila (toim.) Mikä psykoterapiassa auttaa? Integraatiivisen psykoterapian perusteita. (ss. 71–90). Helsinki: Edita.
- Leiviskä, E. (2011). *Työ täynnä elämää, työn merkityksellisyiden seitsemän lähdettä*. AS Paketti.
- Leontjev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lerkkanen, J. & Ikonen, H. (2013). (toim.) *Ohjauksen 2013 – Ohjauksen järjestelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 165.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Littleton, K., Taylor, S., & Eteläpelto, A. (2012). Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts. *Vocations and Learning*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9067-4>
- Logan, C. S., Ellett, C. D., & Licata, J. W. (1993). Structural coupling, robustness and effectiveness of schools. *Journal of Educational Administration*, 31(4), 09578239310045095. <https://doi.org/10.1108/09578239310045095>
- Lusk, C., & Fearfull, A. (2015). Supporting students in higher education: Results and recommendations following a paradigm shift within a Scottish Ancient. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1107–1127.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881338>
- Lutz, F. W. (1982). Tightening up loose coupling in organizations of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 653–669.
<https://doi.org/10.2307/2392536>
- Mahoney, M. J. (2002). *Constructivism and positive psychology*. Teoksessa: Snyder C. R. & Lopez S. J. (toim.) Handbook of positive psychology. (ss. 745–750). Oxford: University Press.

- Mayer, R. E. (2003). What causes individual differences in cognitive performance? Teoksessa R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Toim.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (1. p., ss. 263–274). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801.012>
- Mertens, D., Bazeley, P., Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., Mason, G., Molina-Azorin, J., & Niglas, K. (2016). *The Future of Mixed Methods: A Five-Year Projection to 2020*. <https://mmira.wildapricot.org/resources/Documents/MMIRA%20task%20force%20report%20Jan2016%20final.pdf> (luettu 27.3.2021).
- Metsämuuronen, J. (2002) *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet*. Metodologia-sarja 6. International Methelp KY.6
- Meyer, H. (2002a). From “loose coupling” to “tight management”? Making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 515–520. <https://doi.org/10.1108/09578230210454992>
- Meyer, H. (2002b). The new managerialism in education management: Corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 534–551. <https://doi.org/10.1108/09578230210446027>
- Michelsson, R., Kinnunen, N., & Laaksonen, H. (2017). Tavoitteena työhön sitoutuminen. *Tamkjournal*. Luettavissa osoitteessa: <https://tamkjournal.tamk.fi/tavoitteena-tyohon-sitoutuminen/>
- Mieg, H. A. (2009). Two factors of expertise? Excellence and professionalism of environmental experts. *High Ability Studies*, 20(1), 91–115. <https://doi.org/10.1080/13598130902860432>
- Miller, P., & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan. Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Vastapaino.
- Moate, J. (2014). A narrative account of a teacher community. *Teacher Development*, 18(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.931294>
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (2001). *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisu 13: 2001. Helsinki: Edita.
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169–183. <https://doi.org/10.1080/026809300285881>
- Mottarella, K. E., Fritzsche, B. A., & Cerabino, K. C. (2004). What do students want in advising? A policy capturing study. *NACADA Journal*, 24(1–2), 48–61. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-24.1-2.48>

- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13 – 22.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690200100202>
- Mouzelis, N. P. (1995). *Sociological theory: What went wrong?: diagnosis and remedies*. Routledge.
- Murphy, J., Hallinger, P. & Mesa, R.P. (1985). Strategies for coupling schools: The effective school approach. *NASSP Bulletin*, February, 7–13.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). McGraw-Hill.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkeballinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.
<https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- O'Banion, T. (2012). Updating the traditional academic Advising Model for the 21st Century. *Community College Journal*, October/November 2012, 42-47.
- Onnismaa, J. (2000). *Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus*. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 294-313.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. [Akateeminen väitöskirja]. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia - ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>
- Opintopolku. *Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus*. (Luettu 15.1.2022). Luettavissa osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/ammattilliset-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opinto-ohjaajankoulutus/>
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203.
<https://doi.org/10.2307/258154>
- Oxfords Learner's Dictionaries. *Administration, Leadership, Management* [luettu 14.08.2021] Luettavissa osoitteessa:
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Pajak, E., & Green, A. (2003). Loosely coupled organizations, misrecognition, and social reproduction. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/1360312032000150760>

- Palonen, T., & Gruber, H. (2010). *Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen*. Teoksessa: Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., & Tynjälä P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 41–56.
- Pang, N. S. K. (1998). The binding forces that hold school organizations together. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 314–333.
<https://doi.org/10.1108/09578239810211509>
- Pang, N.S.K. (2000). *In search of excellent schools: The Case of Hong Kong*. Teoksessa: Dimmock, C. & Walker, A. (toim.), Future school administration: Western and Asian perspectives. (ss. 269–290). The Chinese University Press and Hong Kong Institute of Educational Research, Hong Kong.
- Pang, N. S. K. (2003). Binding forces and teachers? School life: a recursive model. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 293–320.
<https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.293.15839>
- Pang, N. S. K. (2010). Leadership forces in Hong Kong secondary schools. *School Leadership & Management*, 30(4), 351–365.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2010.502525>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2019). Teacher agency within the Finnish CLIL context: Tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 593–613.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>
- Parker, J. (2000). *Structuration*. Open University Press. Philadelphia.
- Peavy, R. V. (2004). *Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö*. Lyhentäen suomentanut: Auvinen, P. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. (ss. 16–47). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pekkola, E. (2014). *Korkeakoulujen professio Suomessa - Ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja*. [Akateeminen väitöskirja] Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis.
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J., & Mäkinen, M. (2017). *Ohjaus ja opintojen eteneminen: Eurostudent VI –tutkimuksen artikkelisarja* [Sarjajulkaisu].
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80533>
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies* (1st ed). Harper & Row.
- Pierce, J. (2001). Features - Job Rotation: Beyond Your Own Branches - An experiment in Phoenix-area public libraries pays off in rejuvenated staff and revitalized libraries. *Library Journal*, 126 (12), 48–51.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2008). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*. 8th Edition, Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.

- Punna, M., Malinen, K., Sevón, E., & Sihvonen, S. (2017). Kannattaako asiakkaan toimijuuden ja itseohjautuvuuden vahvistaminen? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 54, 155–158.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa: Meurman-Solin, A., & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus, 39–61.
- Ranki, S. (2016). *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99139>
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. Kluwer Academic/Plenum.
- Reed, M., Meek, L., & Jones, G. (2002). *Introduction*. Teoksessa Amaral, Alberto & Jones, Glen & Karseth Berit. (toim.) *Governing higher education: national perspective on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rowan, B. (2002). Rationality and reality in organizational management: Using the coupling metaphor to understand educational (And other) organizations – a concluding comment. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 604–611.
<https://doi.org/10.1108/09578230210446072>
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: Mapping student teachers' language learning experiences. *Language and Education*, 29(1), 46–61.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2014.927884>
- Rückert, H.-W. (2015). Students' mental health and psychological counselling in Europe. *Mental Health & Prevention*, 3(1–2), 34–40.
<https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.04.006>
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Räty, T., Aaltonen, J., & Kirjavainen, T. (2008). *Tuloksellisuuden ja tuottavuuden mittaus ammattikorkeakouluissa*. VATT-tutkimuksia 137. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H., & Sarén, N. (2020). *Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25. Luettavissa osoitteessa:
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162449/OKM_2020_25.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Salo, U. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa: Aaltonen, S., & Högbäck, R.-L. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. (ss. 166–190). Tampere: Juvenes Print.

- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa* [Akateeminen väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.
- Sawyer, R. K. (2002). Unresolved tensions in sociocultural theory: Analogies with contemporary sociological debates. *Culture & Psychology*, 8(3), 283–305. <https://doi.org/10.1177/1354067X0283002>
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Seeck, H., & Laakso, A. (2010). The adoption of management paradigms in Finnish management research 1937-2007. *Journal of Management History*, 16(2), 174–194. <https://doi.org/10.1108/17511341011030093>
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4–14.
- Sewell, W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/229967>
- Shen, J., Gao, X., & Xia, J. (2016). School as a loosely coupled organization? An empirical examination using national SASS 2003–04 data. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 657–681. <https://doi.org/10.1177/1741143216628533>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sivistyssanakirja. *Hallinto, Johtaminen, Kompetenssi*. [Luettu 14.8.2021]. Luettavissa osoitteesta: <https://www.suomisanakirja.fi/>
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339.
- Sporn, B. (1999). *Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities*. Teoksessa Begg Roddy (Ed.) The dialogue between higher education research and practice (s. 97-107). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stenström, M.-L. (1993). *Ammatillisen identiteetin kehittyminen*. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Tartwijk, J. van, Zwart, R., & Wubbels, T. (2019). *Developing Teachers' Competences with the Focus on Adaptive Expertise in Teaching*. Teoksessa: *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications Ltd.

- TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. Luettavissa osoitteessa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tiekartan julkistusseminaarin esitys.* (2019). <https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Tiekartan+julkistusseminaaari+esittelykalvot+31.1.2019.pdf/6d7657ac-b5e3-8c6a-8930-b33f5a36ffdb/Tiekartan+julkistusseminaaari+esittelykalvot+31.1.2019.pdf>
- Toom, A. (2017). *Teachers' Professional and Pedagogical Competencies: A Complex Divide between Teacher Work, Teacher Knowledge and Teacher Education*. Teoksessa: The Sage handbook of research on teacher education (1st edition). SAGE Inc.
- Toom, A., & Pyhälto, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Torres Bernal, A. (2009). Family therapy education and higher education administration policy: Facing new challenges. *Contemporary Family Therapy*, 31(4), 280–293. <https://doi.org/10.1007/s10591-009-9097-3>
- Tyler, W. (1987). 'Loosely Coupled' Schools: A structuralist critique. *British Journal of Sociology of Education*, 8(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/0142569870080306>
- Tynjälä, P. (2010). *Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa*. Teoksessa: Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. (ss. 79-95). Helsinki: WSOYpro.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-p model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Törrönen, J. (2002). Semiotic theory on qualitative interviewing using stimulus texts. *Qualitative Research*, 2(3), 343–362. <https://doi.org/10.1177/146879410200200304>
- Uusiautti, S. (2013). An action-oriented perspective on caring leadership: A qualitative study of higher education administrators' positive leadership experiences. *International Journal of Leadership in Education*, 16(4), 482–496. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.770077>
- Uusiautti, S. (2015). *Menestyvä ja hyvinvoiva yritys positiivisen psykologian valossa*. Books on Demand.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014/1129.* (2014, joulukuuta 18). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2006). *Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä*. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja

- ammattillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (ss. 124–143).
Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Vehviläinen, S. (2021). Itseohjautuvuudesta osallisuuteen. Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 355–365.
<https://doi.org/10.33336/aik.112757>
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Ammattikorkeakoulutus, henkilöstö*.
<https://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Henkilostö.aspx>
- VISIO 2030. (2017). [Työryhmien raportit].
https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf
- Vuori, J. (2015). Enacting the common script: Management ideas at Finnish universities of applied sciences. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 646–660. <https://doi.org/10.1177/1741143214523016>
- Vuorinen, R. (1998). *Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä* [Lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopisto]. JYX.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1998780093>
- Vuorinen, R. (2001). *Liite 4, Lähtökobtia opintojen ohjauksen organisoinnille korkeakouluissa*. Teoksessa S. Moitus, K. Huttu, I. Isohanni, J. Lerkkanen, I. Mielityinen, U. Talvi, E. Uusi-Rauva, & R. Vuorinen (toim.) *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001*. (ss. 148–154). Edita.
- Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2635-4>
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Holm, K. (2005). *Opintojen ohjaus korkeakouluissa—Seuranta 2005* (Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisuja).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society, Development of Higher Psychological Processes*. Teoksessa: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106.
<https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Väljjarvi, J. (2004). *Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana*. Teoksessa: Kasurinen, H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus. (ss. 21–39). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 105–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>
- Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173–187.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K.E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673–676.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers.
- Weinert, F. (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. Teoksessa: D. S. Rychen, & L. H. Salganik (toim.) *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–65). Hogrefe and Huber Publishers.
- Welzel, C., & Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97(1), 43–63. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9557-z>
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Willower, D. J. (1981). Educational administration: Some philosophical and other considerations. *Journal of Educational Administration*, 19(2), 115–139. <https://doi.org/10.1108/eb009843>
- Ylikännö, M. (2011). *Sopivasti työtä ja vapaa-aikaa? Tutkimuksia ajankäytöstä eri elämäntilanteissa* [Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 117, Turun yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27398/Tutkimuksia117.pdf05620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- YSO, *asiantuntijuus*. (2020, tammikuuta 25). Finto, Yleinen suomalainen ontologia. <https://finto.fi/yso/fi/page/p15085>

LIITTEET

LIITE 1. Väljä- ja tiukkakäytäntöisyyden piirteiden operationalisointi

Väljäkäytäntöisyys	Tiukkakäytäntöisyys
<p><u>Vaiuttaa myönteisesti yksilöiden ja organisaation innovatiivisuuteen</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Mekanismeja adaptoitua nopeasti erilaisiin ongelmiin (Weick, 1976)- Opettajat voivat irrottautua organisatorisesta rakenteesta ja auktoriteeteista toteuttaakseen yksilöllistä harkintaa (Cheng, 2008; Pang, 1998, 2010)- Epäonnistuminen yksittäisessä alayksiossä ei leviä muualle organisaation (Weick, 1976; Pajak & Green, 2003; Hargreaves, 2011)- Hyväksytään sekä keskinkertaiset että erinomaiset suoritukset, erilaisuus, luovuus ja kokeilut alayksiköissä (Hargreaves, 2011; Pajak & Green, 2003)- Haasteena organisaation rakenteen heikentävä vaikutus innovaatioiden esiintuomisessa ja ylläpitämisessä (Pajak & Green, 2003)	<p><u>Korostaa sääntöjä, määräyksiä ja valvontaa organisaatioissa</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Organisaation hyväksymät suhteellisen tiukat säännöt ja määräykset opettajien kontrolloimiseksi (Cheng, 2008, 2009; Pang, 1998; Willower, 1981; ks. myös Tyler, 1987)- Sääntely sisältää resurssit, opettajat, oppilaat, opetuksen aiheet sekä tilat (Weick, 1976; ks. myös Logan ym., 1993)- Tiukkakäytäntöisyys aiheutuu säännöistä, aikatauluista, prosesseista, hierarkiasta, auktoriteeteista, palkinnoista ja rangaistuksista (Cheng, 2008)- Opintojen edistymisen, prosessien ja alayksiköiden säännöllinen monitorointi (Aurini, 2012; Hargreaves, 2011; Murphy ym., 1985)- Arviointi ja päätöksen teko vahvasti linkittyneitä (Murphy ym., 1985)- Hallinnolliset vyöhykkeet ja luokkahuoneet vahvasti yhteydessä toisiinsa (Ingersoll, 1994)- Rutinoidut asetukset (Weick, 1976; Willower, 1981)- Standardoidut operointiprosessit (Hargreaves, 2011)- Rutiinit opiskelijoiden kontrolloimiseksi (Logan ym., 1993)- Merkittävää huomiota kiinnitetään ohjeistuksen ja opetussuunnitelman hallinnoimiseen (Murphy ym., 1985)
<p><u>On osallisena opettajien ja organisaation alayksiköiden autonomian kokemuksessa ja toteutumisessa</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Itsenäisiä osia, jotka eivät reagoi keskenään (Orton & Weick, 1990)- Yksilöllinen ja organisatorinen autonomia on merkittävä piirre väljäkäytäntöisissä organisaatioissa (esim. Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009; Hargreaves, 2011; Pang, 2003; Tyler 1987)- Opettajien autonomialla on vahva yhteys työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen (Pang, 2003, 2010; ks. myös Hökkä & Vähäsantanen, 2014)- Autonomia linkittyy ammatilliseen orientaatioon ja ammatillisuuteen (Pang, 1998), sekä	<p><u>Yhdistää koulutusorganisaation jäseniä organisaation tavoitteisiin, visioon ja arvoihin</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Vahva byrokraattinen kontrollipiirre, joka yhdistää opettajat organisaation tavoitteisiin ja arvoihin (Cheng, 2008; Pang, 1998), ja

itsenäiseen harkinnan käyttämiseen (Cheng, 2008, 2009; Pang, 1998)

- Opettajien täytyy kehittää itsenäisesti ammatillisia taitojaan ja heidän tulee toimia itseohjautuvasti työskenneläkseen tehokkaasti (Billing, 1998; Cheng, 2008)

- Opettajien ammatillinen autonomia ja vahva ammatillinen toimijuus voivat toimia myös koulutuksellisten muutosten vastavoimana (Gamoran, 2008; Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Shen ym., 2016)

- Hajautettu ja matala, jaettu johtajuus mahdollistaa alayksiköiden autonomian (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Weick, 1976)

- Alayksiköitä on kuvattu yliautonomisiksi ja, että niistä puuttuu riittävä vastuullisuus (Ingersoll, 1994)

Etäännyttää valvontaa ja ohjausta koulutusorganisaatioissa

- Alayksiköt ovat heikosti monitoroituja (Weick, 1976)

- Puutteelliset yhteydet organisaation ydintoimintojen ja niiden hallinnoimisen välillä (Murphy ym., 1985)

- Heikosti määritellyt organisatoriset ohjeet yhdistettynä huolestusta herättävään ympäristöön (Pajak & Green, 2003)

- Kuvastaa melko heikkoa linkkiä organisatorisen ympäristön ja sen ohjauksellisten toimintojen välillä (Aurini, 2012)

- Minimaalinen huomio ohjauksen ja henkilökunnan vastuullisuuden hallinnoimiseen (Murphy ym., 1985)

- Epäsuora valvonta väljästi kytkettynä ohjaukseen saa kuitenkin todennäköisesti aikaan hyvää opetusta (Willower, 1981)

Muita piirteitä:

Hyötyjä:

- Pysyvyys, puskuritoiminnot, adaptoitumiskyky, tyytyväisyys, tehokkuus (Orton & Weick, 1990)

- Opettajilla on paljon mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen, ja vahva ammatilliset toimijuuden tunne (Hökkä & Vähäsantanen, 2014)

- Itsenäisyys, mukautuminen, monimuotoisuus, ja minäpystyvyys (Shen ym., 2016)

organisaation visioon ja filosofiaan (Pang, 1998, 2003, 2010)

- Tavoitteita on vähän, ne ovat selkeitä ja akateemisesti orientoituneita (Murphy ym., 1985)

- Tavoitteet tarjoavat suunnan organisaation toimenpiteille (Murphy ym., 1985)

- Jopa tiukkakäytäntöisissä organisaatioissa työntekijät saattavat kuitenkin jättää aktiivisesti huomioimatta teknisiä ja organisatorisia ohjeita, ja muokata niitä sopimaan omaan toimintaansa ja arvoihinsa (Aurini, 2012)

Vahvistaa organisatorista tehokkuutta ja vastuullisuutta

- Vastuullisuus on merkittävä piirre tehokkaissa, tiukkakäytäntöisissä, koulutusorganisaatioissa (Murphy ym., 1985)

- Organisatoristen ohjelmien ja opetussuunnitelman tehokkuuden tiukka arviointi (Murphy ym., 1985)

- Mahdollisuus toteuttaa jatkuvia ja laaja-alaisia muutoksia (Meyer, 2002a; Rowan, 2002)

- Tehokkuuden ja vaikuttavuuden hyöty organisaatiolle on synergia tavoitteiden saavuttamisessa (Dimmock & Tan, 2013)

- Toisaalta, jotkin tiukkakäytäntöisyyden piirteet voivat lisätä organisaation tehokkuutta, kun taas toiset voitavat heikentää sitä (Dimmock & Tan, 2013; Logan ym., 1993)

Muita piirteitä:

Hyötyjä:

- Tiukkakäytäntöisiä organisaatioita on helpompi johtaa ylhäältä ja viedä muutoksia eteenpäin (Hargreaves, 2011)

- Samat strategiset arvot koko organisaatiossa (Dimmock & Tan, 2013)

- Joitain mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen (Hökkä & Vähäsantanen, 2014)

Neutraaleja piirteitä:

- Osia, jotka eivät toimi itsenäisesti (Orton & Weick, 1990)

- Integroidut tai keskenään riippuvaisia alayksiköitä (Hargreaves, 2011)

- Hierarkkinen, johdon ylempi asema (Hargreaves, 2011)

Neutraaleja piirteitä:

- Organisaatioita yhdistävät jaetut uskomukset, normit ja institutionaaliset odotukset (Meyer, 2002b)
- Opettajien ammatillinen kehittyminen tapahtuu pääasiassa työtehtävien suunnittelun ja toteutuksen kautta (Hökkä & Vähäsantanen, 2014)
- Ulkoiset tekijät vaikuttavat organisatorisiin elementteihin aikanaan, enemmän kuin välittömästi ja silloin tällöin, enemmän kuin jatkuvasti (Horne, 1992)

Haasteet:

- Suhteellinen koordinaation puute (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Weick, 1976)
- Epäselvät tavoitteet ja tekniikat (Murphy ym., 1985)
- Different means lead to the same end (Horne, 1992; Weick, 1976)
- Vastarinta ja vaikeus muutosten toteuttamiseen, joka ilmenee suunniteltuna reagoimattomuutena (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Hökkä & Vähäsantanen, 2014; Meyer, 2002a; Pajak & Green, 2003; Weick, 1976)
- Osallistujien välisen kontaktin puute (Murphy ym., 1985)
- Tuottaa sosiaalista jäljentämistä ja epähuomioimista (Pajak & Green, 2003)
- Tuottaa haasteita korkeakoulutuissa akateemisille johtajille (Vuori, 2015)
- Monitulkintaisuus ja itsepäisyys (Shen ym., 2016)

- Reagoivuus ilman omaperäisyyttä (Orton and Weick, 1990)

Haasteita:

- Rajalliset mahdollisuudet innovatiivisuuteen, koska alayksiköillä on vähän mahdollisuuksia ja vapautta kokeiluihin (Hargreaves, 2011), ja opettajien rajoittunut mahdollisuus harkintaan (Weick, 1976)
 - Rajoittavia tekijöitä opettajien ammatilliselle orientaatioille (Hökkä & Vähäsantanen, 2014)
 - Haasteita opettajien ammatilliselle kehitymiselle, ammatilliselle toimijuudelle sekä työhön sitoutumiselle (Hökkä & Vähäsantanen, 2014)
-

LIITE 2. Sähköisen kyselyn taustatiedot ja OOT-mittarin kysymykset / väittämät

Taustatiedot (6 kysymystä)

3. AMK-organisaatiosi (alasetoalikko)
4. Alayksikkösi / toimialasi (alasetoalikko)
5. Sukupuolesi (1 = nainen, 2 = mies, 0 = muu)
6. Ikäsi ____ (vain numeroina)
7. Roolisi organisaatiossa:
 - 1 = Edustan organisaation keskushallintoa
 - 2 = Edustan yksikön / toimialan hallintoa
 - 3 = Edustan opetushenkilöstöä
 - 4 = Muu
8. Kauanko olet työskennellyt tässä AMK-organisaatiossa?
 - 1 = alle vuoden
 - 2 = 1–5 vuotta
 - 3 = 6–10 vuotta
 - 4 = 11–15 vuotta
 - 5 = 16–20 vuotta
 - 6 = yli 20 vuotta

Osa 1: Opintojen ohjaus organisaatiossa (52 kysymystä / väittämää)

Vastaa kysymyksiin omasta näkökulmastasi ja ota huomioon, ettei ole oikeaa tai väärää vastausta; vastaa ensituntuman mukaisesti.

9. Kuuluuko työtehtäviisi organisaatiossanne opintojen ohjaus, eli toimitko niin sanottuna opintojen ohjaajana? (Opintojen ohjauksella EI tässä yhteydessä tarkoiteta harjoittelun tai opinnäytetyön ohjausta)
 - 1 = Ei
 - 2 = Kyllä

10. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, onko sinulla muodollinen opinto-ohjaajan pätevyys?
11. Jos työtehtäviisi kuuluu opintojen ohjausta, kuinka paljon työajastasi sinulle on resursoitu opintojen ohjaukseen vuodessa? _____ h / vuosi
12. Mitä nimitystä organisaatiossanne käytetään opintoja ohjaavista henkilöistä (jatkossa opintojen ohjauksen toimija)?
 - 1 = Opinto-ohjaaja
 - 2 = Opettajatutor
 - 3 = Muu
 - 0 = En tiedä
13. Jos vastasit edelliseen kysymykseen MUU nimike, mikä nimike / mitä nimikkeitä? _____
14. Kuinka monta opintojen ohjauksen toimijaa alayksikössänne / alayksiköissänne on?
 - 1 = 1 kussakin alayksikössä
 - 2 = Ei yhtään
 - 3 = Muu
 - 0 = En tiedä
15. Jos vastasit muu, miten heidät on mitoitettu?

Vastaa seuraaviin kysymyksiin asteikolla **0 = en osaa sanoa, 1 = ei, 2 = kyllä**.

Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

16. Järjestetäänkö organisaatiossanne uravalinnan ohjausta opiskelijoille?
17. Onko organisaatiossanne tehty opintojen ohjauksen suunnitelma?
18. Näkyykö opintojen ohjaus organisaationne strategiassa?
19. Jos organisaatiossanne järjestetään uravalinnan ohjausta, kuka uravalinnan ohjausta antaa? _____
20. Miten kuvailisit opintojen ohjauksen merkitystä organisaationne toiminnassa? AVOIN

Opintojen ohjauksen rakenne AMK-organisaatiossa (40 väittämää)

Selityksenä: eivät osa kyselyä (Lähde: Moitus ym., (2001), Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13: 2001)

- Keskitettyjen ohjaustoimintojen malli (KOM)
- Hajautettujen ohjaustoimintojen malli (HOM)
- Ohjaus läpäisyperiaatteella (OLP)
- Tutorperustainen ohjaustoimintojen malli (TOM)
- Holistinen opiskelijakeskeinen ohjauksen malli (HOOM)

Vastaa seuraaviin väitteisiin asteikolla 1 - 5 (**1 = vahvasti eri mieltä, 2 = melko lailla eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = melko lailla samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä**). Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

21. Ohjaus toteutetaan organisaatiossamme erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja / tai rekrytointipalveluiden yhteydessä (KOM_1)
22. Opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä (esim. ura tai rekrytointipalvelut) (KOM_2)
23. Opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vastaaville erikoisasiantuntijoille (KOM_3)
24. Opintojen ohjaus on pääasiassa opintojen alkuvaiheeseen keskittyvää opinnoista tiedottamista (KOM_4)
25. Opintojen muiden vaiheiden ohjaus on hajautettu (KOM_5)
26. Opintojen muiden vaiheiden ohjaustoiminta on vähäistä (KOM_6)
27. Ohjauksesta vastuussa olevat tahot painottavat opintojen ohjausta omien näkökulmiensa mukaan (KOM_7)
28. Opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia (KOM_8)
29. Ohjauksen vastuunjako on selkeä (KOM_9)

Vastaa seuraaviin väitteisiin asteikolla 1 - 5 (**1 = vahvasti eri mieltä, 2 = melko lailla eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = melko lailla samaa mieltä,**

5 = vahvasti samaa mieltä). Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

30. Opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot (persoonallisen kasvun ohjaus, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus (HOM_1)
31. Ohjaustoiminnasta puuttuu kuitenkin kokoava ajatus ja yhtenäisyys (HOM_2)
32. Organisaatiossamme on markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä (HOM_3)
33. Organisaatiossamme on opiskelijavalintaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM_4)
34. Organisaatiossamme on opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM_5)
35. Ohjauksen kokonaisvastuu ei ole kenelläkään (HOM, OLP, TOM_6)
36. Opintojen ohjauksen toiminnoissa on päällekkäisyyksiä (HOM, OLP, TOM_7)

Vastaa seuraaviin väitteisiin asteikolla 1 - 5 (**1 = vahvasti eri mieltä, 2 = melko lailla eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = melko lailla samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä**). Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

37. Ohjaustoiminta pohjautuu organisaatiossamme opiskelijoiden ja opettajien läheiseen vuorovaikutukseen (OLP_1)
38. Opettajat hoitavat opintojen ohjausta oman työnsä ohella (OLP_2)
39. Opettajan ohjausmotivaatiolla on suuri merkitys (OLP_3)
40. Opettajan soveltavuudella ohjaustehtävään on suuri merkitys (OLP_4)
41. Ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa (OLP_5)
42. Opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan (OLP, HOM, TOM_6)

Vastaa seuraaviin väitteisiin asteikolla 1 - 5 (**1 = vahvasti eri mieltä, 2 = melko lailla eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = melko lailla samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä**). Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

43. Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatutorit (TOM_1)
44. Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen orientaatiovaiheessa (TOM_2)
45. Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen etenemisvaiheessa (TOM_3)
46. Opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista (TOM_4)
47. Ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä (TOM, HOM, OLP / NEGAT_5)
48. Opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa (TOM, HOM, OLP_6)

Vastaa seuraaviin väitteisiin asteikolla 1 - 5 (**1 = vahvasti eri mieltä, 2 = melko lailla eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = melko lailla samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä**). Huomioi, että kysymykset ovat organisaatiotasoisia. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole; vastaa ensituntuman mukaisesti.

49. Kaikki organisaatiossamme toimivat ohjaustahot tekevät yhteistyötä ja tukevat toisiaan (HOOM_1)
50. Ohjauksen asiantuntijuus organisaatiossamme on porrastettua, koska ohjaustarpeet ja ohjauksen kysyntä ovat eriasteisia (HOOM_2)
51. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelun ohjaukseen (HOOM_3)
52. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota uravalinnan ohjaukseen (HOOM_4)
53. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen (HOOM_5)
54. Ohjausta tarkastellaan organisaatiossamme ensisijaisesti ohjaushenkilöstön toimenkuvien kautta (HOOM_6)
55. Opintojen ohjaus nähdään organisaatiossamme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä (HOOM_7)

Muita ohjauksen organisointiin liittyviä väitteitä

56. Mielestäni organisaatiomme opintojen ohjauksen rakennetta tulisi kehittää (MUUT_1)

57. Opiskelijat käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita (MUUT_4)
58. Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa suuryhmäinformaatiota (MUUT_5)
59. Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa ryhmäohjausta (MUUT_6)
60. Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta (MUUT_7)

LIITE 3. OOT-mittarin pääkomponenttien muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit

PK1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi ($\alpha = .685$)

Muuttujat	Lataukset	Kommunali- teetit
Opintojen muiden [kuin alkuvaiheen] vaiheiden ohjaustoiminta on vähäistä (KOM)	-.372	.565
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa suurryhmäinformaatiota	-.544	.602
Opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia (KOM)	.466	.566
Opintojen ohjauksen vastuunjako on selkeä (KOM)	.378	.640
Ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä (TOM, HOM, OLP negatiivinen)	.974	.721
Opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa (TOM, HOM, OLP)	.950	.643
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelun ohjaukseen (HOOM)	.730	.621
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen (HOOM)	.473	.716
Opiskelijat käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita (oma kysymys)	.669	.485
Opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista (TOM)	.500	.524
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta	.750	.478

PK2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema ($\alpha = .762$)

Opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot (persoonallisen kasvun ohjaus, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus) (HOM)	.352	.525
Ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa (OLP)	.889	.713

Opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan (OLP, HOM, TOM)	.748	.638
Opintojen ohjaus nähdään organisaatiossamme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä (HOM)	.868	.599
PK3 - Opettajatutorit opintojen ohjaajina ($\alpha = .895$)		
Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen orientaatiovaiheessa (TOM)	.923	.764
Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen etenemisvaiheessa (TOM)	.928	.851
Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatutorit (TOM)	.927	.806
PK4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö ($\alpha = .717$)		
Organisaatiossamme on markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.829	.638
Organisaatiossamme on opiskelijavalintaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.872	.678
Organisaatiossamme on opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.732	.683
PK5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot ($\alpha = .607$)		
Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossamme erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä (KOM)	.868	.795
Opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä (esim. ura- ja rekrytointipalvelut) (KOM)	.881	.753
Opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vastaaville erikoisasiantuntijoille (KOM)	.315	.436

LIITE 4. Puolistrukturoitu teemahaastattelulomake

Opintojen ohjauksen toimijoiden kokemus ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta suomalaisissa AMK:ssa

- Esittelyt
- Aikataulun kertaaminen (n. 1,5 h)
- Maininta nauhureista – päälle
- Suostumuslomakkeen läpikäynti ja allekirjoitus
- Maininta siitä, että haastattelun aikana toivon hänen täyttävän noin 5-10 minuuttia kestävän kyselyn paperille – hallinnollisten piirteiden mittari sekä OCAI, sisältää myös taustatiedot. Tarvitsen näitä tietoja, että voin yhdistää hänen haastatteluvastauksensa hänen vastauksiinsa organisaation hallinnollisista piirteistä ja organisaatiokulttuurista.
- Kysymyksiä?

Haastattelu:

Oma suhde opintojen ohjaukseen ja ohjaustyöhön

- Voitko kertoa hieman ammatillisia taustatietoja itsestäsi?

(Onko kyseessä osa-aikainen vai kokoaikainen ohjaustyö?)

(Millaisia työkokemuksia sinulla on ohjaustyöstä?)

(Onko sinulla koulutus opintojen ohjauksen työtehtävään?)

(Nimikkeesi)

- Miten päädyit opintojen ohjaukseen tehtäviin?

(Oletko hakeutunut itse vai onko tehtävä ”tullut annettuna”)

- Kuvaile omaa suhdettasi opintojen ohjaukseen ja ohjaustyöhön

Ammatillinen toimijuus (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi, 2013)

- Millaisia mahdollisuuksia sinulla on vaikuttaa työhösi?

- Millaisia mahdollisuuksia sinulla on päätösten tekemiseen ja kannanottamiseen työhösi liittyen?

- Miten kuvailisit ohjaukseen liittyvää osaamistasi?

Asiantuntijuus (Tynjälä sekä Isopahkala-Bouret)

- Millainen on ohjaustyön tapanne?

(Kuvaile työskentelytapaasi ja -tapojanne / Onko itsenäistä vai työskentelettekö tiimeissä?)

- Koetko itsesi ohjaustyön asiantuntijaksi?

(Perusteluja)

- Miten kuvailisit itseäsi ohjauksen asiantuntijana?

- Koetko luottamusta ja varmuutta siitä, että osaat toimia asiantuntijana ohjaukseen liittyvissä työtehtävissä?

(Miten? Perusteluja)

(Asiantuntijuuden kokemusta määriteltäessä tietämys on kuitenkin osoittautunut vain yhdeksi tekijäksi, jonka rinnalla on muita elementtejä, jotka ovat yhtä tärkeitä. Kokemuksellisen asiantuntijuuden mallin mukaan kokemus asiantuntijuudesta edellyttää asiaankuuluvaa tietämystä, tilannesidonnaista kykyä toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunnetta suhteessa omaan tietämykseen ja kykyyn toimia. Isopahkala-Bouretin mukaan nämä käsitteet voivat kuvata toimijuuden kokemuksellisia elementtejä yleisemminkin. (Isopahkala-Bouret 2008.))

Täytetään kyselylomakkeen osuus hallinnollisista piirteistä

(LC: Innovatiivisuus ja autonomian tuki ja Avoin hallinnollinen sääntely)

(TC: Strategisten arvojen ja tavoitteiden merkitys, Toiminnan tehokkuus ja vastuullisuus sekä Normatiivinen ja hallinnollinen sääntely)

Hallinnollisten piirteiden yhteys kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta

- Kuvaile miten organisaatiosi hallinnolliset piirteet (sen perusteella miten juuri vastasit kyselyyn) vaikuttavat mahdollisuuksiisi vaikuttaa työhösi ja erityisesti ohjaustehtäviin
- Kuvaile miten organisaatiosi hallinnolliset piirteet vaikuttavat mahdollisuuksiisi tehdä työhösi liittyviä päätöksiä

- Kuvaile miten organisaatiosi hallinnolliset piirteet vaikuttavat mahdollisuuksiisi ottaa kantaa työhösi liittyvissä asioissa
- Kuvaile miten organisaatiosi hallinnolliset piirteet vaikuttavat kokemukseesi asiantuntijuudesta

Täytetään kyselylomakkeen osuus organisaatiokulttuurista

(organisaation hallitsevat piirteet, organisaation johtajuus, työntekijöiden hallinnoiminen, organisaatiota koossa pitävä voima, organisaation strateginen painopiste sekä menestyksen kriteerit)

Organisaatiokulttuurin yhteys kokemukseen ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta

- Kuvaile organisaationne organisaatiokulttuuria
- Kuvaile miten organisaatiokulttuurinne vaikuttaa mahdollisuuksiisi vaikuttaa työhösi
- Kuvaile miten organisaatiokulttuurinne vaikuttaa mahdollisuuksiisi tehdä työhösi liittyviä päätöksiä
- Kuvaile miten organisaatiokulttuurinne vaikuttaa mahdollisuuksiisi ottaa kantaa työhösi liittyvissä asioissa
- Kuvaile miten organisaatiokulttuurinne vaikuttaa kokemukseesi asiantuntijuudesta

Lopuksi

- Millaisena näet opintojen ohjauksen suomalaisissa ammattikorkeakouluissa vuonna 2025?
- *Olisiko jotain muuta mitä haluaisit kommentoida tai kysyä aiheeseen liittyen?*

Kiitos haastattelusta!

LISTA ALKUPERÄISISTÄ JULKAISUISTA

- Artikkeli I Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2018) Loose and Tight Coupling in Educational Organizations – An Integrative Literature Review. *Journal of Educational Administration*. 56(2), 236–258.
- Artikkeli II Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2020) Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 22(3), 48–67.
- Artikkeli III Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. (2021) Administrative Structures of Higher Education Institutions - Connection with the Experience of Professional Agency of Teaching Staff. *International Journal of Leadership in Education*.
- Artikkeli IV Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V. Study Counsellors' Experience of Expertise and its Connection with the Administrative Style of Higher Education Institutions. (Vertaisarvioitavana.)

JULKAISU I

Loose and Tight Coupling in Educational Organizations – An Integrative Literature Review

Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V.

Journal of Educational Administration, 2018, 56(2), 236–258.

<https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0027>

Julkaisun käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

Permanent link to this document: <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0027>

Loose and Tight Coupling in Educational Organizations – An Integrative Literature Review

Tanja Hautala

Faculty of Education, University of Tampere, Tampere, Finland

Jaakko Helander

School of Professional Teacher Education, Häme University of Applied Sciences, Hämeenlinna, Finland, and

Vesa Korhonen

Faculty of Education, University of Tampere, Tampere, Finland

Abstract

Main purpose of this paper is to review and synthesize the attributes of loose and tight coupling in educational organizations. In addition, it is aimed to determine whether this phenomenon has value and strategies to offer for the current educational administration and research. Integrative literature review, and content analysis, assisted by Atlas.ti software, were used as the methods of this paper. Review data included 32 articles from peer reviewed journals.

In the findings, conceptual framework of Continuum of organizational couplings in educational organizations was generated. Elements of the framework include the features of coupling concepts within the continuum, components of couplings, contributory types of organizational couplings, and the elements of leadership and change process with emerging strategies, as well as the element of cultural context. In this paper, elements of continuum of couplings and leadership will be emphasized. Findings of this paper have practical implications for the management and leadership in educational organizations, and for the researchers in the field for future research purposes. In addition, findings have social implications for both teaching staff and administration in educational organizations by highlighting the attributes of loose and tight coupling, and their connections with leadership, change process and cultural context.

The paper presents a distinctive synopsis of the educational administration literature, in the context of loose and tight coupling, with the time span of four decades.

Keywords – loose coupling, tight coupling, organizational couplings, educational organizations, leadership, change process

Paper type – Literature review

Loose coupling, with its counterpart tight coupling, has been a topic of academic debate for four decades. Until 1960s and 70s, the prevailing image was that elements in organizations are coupled through dense, tight linkages. In 1976, K.E. Weick proposed that organizational elements are often tied together loosely and frequently, and used educational organizations as a case in point. Before Weick, in 1965 Bidwell had suggested that school systems tend to exhibit a 'looseness of articulation among the subunits', and 'loose coupling' as a phrase had appeared in the literature in 1973 by Glassman, and in 1975 by March and Olsen (Weick, 1976, p. 3).

In the literature, terms loose and tight coupling usually appear together, in a relative sense (Pang, 2010). Loose coupling concept highlights the potentiality that organizations are held together by shared beliefs, norms and institutionalized expectations (Meyer, 2002b). Tight coupling, on the contrary, refers to standardization, strong interdependence and centralized authority in organizations (Burke, 2014; Weick, 1976). Coupling terms have, however, been criticized for their ambiguity (e.g. Firestone, 1985; Meyer, 2002b; Tyler, 1987; Willower, 1981; Yair, 1997) and varying definitions (Pang, 2003).

At the beginning of the new millennia, Rowan (2002) argued that education systems seem to have become far more bureaucratized and rationalized around the world than during the emergence of loose coupling concept, and a decade later, Dimmock and Tan (2013, p. 323) stated that educational organizations have evolved into complex systems "that often defy simple characterization as either tightly or loosely coupled" (see also Goldspink, 2007; Orton and Weick, 1990; Rowan, 2002). Additionally, according to scholars (e.g. Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Shen *et al.*, 2016; Vuori, 2015), there is current evidence that educational organizations are facing increasing demands for accountability, and hence, for tightening the loose coupling in order to meet challenges of the current era. However, for example Hallett (2010) has illustrated that environmentally defined regimes for accountability, leading to recoupling of loosely coupled practices, have created perturbation in educational organization. Hence, it seems unclear whether endeavouring loose, or tight coupling aspects, serves more beneficial goal for educational administration.

To date, no integrative review has been done about loose and tight coupling in educational organizations. Thus, the main purpose of this paper is to synthesise the attributes of loose and tight coupling phenomenon in educational organizations. In addition, it is aimed to determine whether this phenomenon has value and strategies to offer for the current educational administration and research. The paper addresses following research questions:

- 1) How are the concepts of loose coupling and tight coupling attributed in the educational administration literature?

- 2) What does literature in this context suggest about educational administration strategies and effects, and what potential suggestions there are for conducting research?
- 3) In what ways are coupling concepts connected to other organizational phenomena in educational context?

In the findings, new conceptual framework, in this context, will be presented. In this paper, framework elements of continuum of couplings and leadership will be emphasized.

Background

The contradictory nature of coupling concepts is prominent. Some researchers have regarded loose coupling as a natural characteristic which should be taken advance of (e.g. Goldspink, 2007), while other researchers (e.g. de Lima, 2007; Morley and Rassool, 2000) have regarded loose coupling as a problem to be solved (see also Shen *et al.*, 2016; Weick, 1976). Loose coupling, with several 'relaxed' meanings, has been seen as a difficult concept, and one obstacle for operationalizing loose coupling "is the lack of agreement among those who write about it" (Firestone, 1985, p. 7; see also Willower, 1981). Moreover, already Weick (1976, p. 15) has stated that under certain conditions "the same components might be at one moment tightly coupled and at the next moment loosely coupled".

Organizational couplings are connected to the management of organizational change and improvement, and here the contradictory between loose and tight coupling is distinguishable. Tight coupling operates in educational systems "through formalization along with reliance on rules and procedures to direct the behaviour of teachers and pupils" (Cheng, 2009, p. 67), and it is stated that tightly coupled organizations are easier to control and change from the top (Hargreaves, 2011; see also e.g. Firestone, 1985; Hökkä and Vähäsantanen, 2014). In the case of loose coupling, changes in school structure have limited impact on classroom activities (Gamoran, 2008), and in overall, resistance to change is a prominent characteristic of loosely coupled organizations (e.g. Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Meyer, 2002a; Pajak and Green, 2003; Weick, 1976).

In educational organizations, teaching staff has traditionally had lot of influence to the content of their work and to the pedagogy. Their work has not been strongly administrated, and hence, they have been able to full fill their professional goals, and they have had possibilities for decision making. (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen *et. al.*, 2012.) Prominent change in the educational organizations indicate the shift from loose coupling towards tight, more managerialistic coupling. In tightly coupled educational organizations, work of teaching staff is controlled by administrative orders. This

diminishes teaching staff's possibilities to influence the content of their work, and to negotiate their professional goals. (Meyer, 2002a; Vähäsantanen *et. al.*, 2012.)

However, according to Dimmock and Tan (2013), new types of school, purposes of schooling and more professionalized body of teachers are emerging. There are concerns of connections between educational organizations and teachers work with the emphasis on teachers' sense of professional agency, referring to teacher's abilities to negotiate the contents and conditions of their work (Hökkä and Vähäsantanen, 2014). Hence, as stated by literature, teachers' agency should be placed over bureaucratic and market-oriented thinking. (Hargreaves and Shirley, 2009; Hökkä and Vähäsantanen, 2014.)

In 1985, Murphy, Hallinger and Mesa described loosely coupled schools as average in nature – as compared to tightly coupled, effective schools. If coupling metaphor is interpreted in a simplistic, dichotomous terms, system elements are seen as either coupled or not, and the whole system is seen as loosely or tightly coupled (Rowan, 2002). However, the couplings consist rational and emotional, formal and informal interactions, as in a case of simultaneous coupling (Goldspink, 2007), and Peters and Waterman (1982), Sergiovanni (1984) and Pang (2000, 2003) have found simultaneous loose and tight configurations in excellent corporations and educational organizations. According to Sergiovanni (1984, p. 13), simultaneous loose and tight structures are associated with “motivation, commitment, enthusiasm and loyalty” to educational organizations. Peters and Waterman (1982) state that excellence, created by simultaneous coupling, comes as a result of experimentation, innovation and employee autonomy connected to strongly held set of shared values. In simultaneous loose and tight coupling, tight properties center on rigidly controlled core values, and loose properties center on autonomy and innovation (Pang, 2000, 2003; Peters and Waterman, 1982). Thus, the benefit of hybrid organizations, and simultaneous coupling, is that organizations may capture the advantages of centralization and coordination while endeavouring to harness the advantages of decentralized structures (Meyer, 2002a).

Methodology

Integrative literature review was used as the methodological approach of this paper. Integrative literature review allows the “simultaneous inclusion of experimental and non-experimental research in order to more fully understand a phenomenon in concern” (Whittemore and Knafel, 2005, p. 547). The current topic can be seen to benefit of review and potential reconceptualization of the expanding and diversified knowledge base, as it continues to develop after 40 years of existence and continuing debate (see Torracco, 2005).

Whittemore and Knafl (2005) have distinguished five stages - problem identification, literature search, data evaluation, data analysis and presentation - for integrative literature review. These stages will be presented in the following sections.

Problem identification stage

Whittemore and Knafl (2005) pose that clear problem identification and review purpose are essential for providing focus and boundaries for the integrative review process. The variables of interest and the appropriate sampling frame need to be determined. In the current review, the variables of interest were loose coupling, tight coupling, educational organizations and administration in the context of loose and tight coupling. The sampling frame consisted of both empirical and theoretical articles.

Literature search stage

Any type of review demands well-defined search strategies to enhance the rigour. Recommended search approaches include searching from computerized databases, ancestry searching, journal hand searching, networking and searching research registers. In general, a comprehensive search for an integrative review includes at least two to three strategies. (Conn *et. al.*, 2003; Whittemore and Knafl, 2005.)

Data search was done in three stages during autumn 2016. Search process started from four databases, with following terms: *tight and loose coupling* and *educational organizations*, and with tag in all fields. Inclusion criteria were: only articles from peer reviewed journals were included, articles should give insight to either or both of the concepts of tight and loose coupling in educational organizations and were to be published in English or Finnish. To gain comprehensive understanding of the concepts, search years were not limited.

From *EBSCOhost*, search resulted with three hits, and all three articles were included to the literature review. From *Web of sciences*, search gave three hits, and two new articles were included. Search from *ERIC* gave four hits, and two new articles were included. From *Scopus*, search resulted with four articles which all were already included. Search from databases resulted in total with seven articles. The reasons for excluding articles were: the context of the article was other than educational organization, the article was already included, or the content did not meet the inclusion criteria while reading the full text.

Second search, with same search terms, was done from three journals with the scope of educational administration and leadership. Searches resulted as follows: *Journal of Educational Administration*, 27 hits, and 11 new articles were included; *Educational Management, Administration and Leadership*, 13 hits with

three new included articles; and *International Journal of Leadership in Education*, four hits, and two new articles were included. In total, search from journals resulted with 16 new articles. Reasons for exclusion were similar to database search.

In addition to these searches, hand search was conducted from the references of retrieved articles corresponding to the significance of the article content. At this stage nine relevant articles, which met the inclusion criteria, were included to the literature review. Final literature review data consisted of 32 articles. Articles are presented in Table A1, including their respective sources.

Data evaluation stage

In the integrative review method, evaluation of the quality of the primary sources is complexed as there is no 'gold standard' due to the diversity of the primary sources (Whittemore and Knafl, 2005). In the current review, the data evaluation stage was connected to the literature search stage. In addition to fulfilling the inclusion criteria, specific criterion was publishing in a journal implementing peer review. Peer review process was considered to enhance the rigour of articles, and thus, enhance the quality of primary sources.

Of the included articles, 14 were empirical and 18 theoretical papers (see Table A1). Of empirical articles, three were implemented with qualitative research design and 11 with quantitative design. Until 2002, majority of the included articles were theoretical, and only after this, empirical articles started to increase and to form majority. 16 of the articles were from the US, five from Hong Kong, three from the UK, two from Canada and Finland, and one from Australia, Israel, Portugal and Singapore.

Data analysis stage

Data analysis stage in research review requires the data from primary sources to be ordered, coded, categorized and summarized into integrated and unified conclusion about the research problem (Cooper, 1998; Whittemore and Knafl, 2005). In the current review, the method of inductive content analysis was used as a data analysis method, assisted by Atlas.ti -software. According to Paulus *et al.* (2014), calls have been made for detailed accounts of computer assisted qualitative data analysis. Hence, data analysis stages utilizing Atlas.ti will be highlighted.

Preparation phase of the review started with making sense of the data by reading the primary sources (see Elo and Kyngäs, 2007). Atlas.ti software was used in the preparation phase for coding all citations for terms loose* (ca. 1,300 citations) and tight* (ca. 700 citations) from the primary sources. In the next stage, all primary citations were read through, and relevant contents, from

phrases to several paragraphs, connected to the concepts of loose and tight coupling were coded. After this, the coding lists/quotations were printed, giving 125 pages of data including approximately 1,250 quotations.

In organizing phase, quotations were read through, and notes and headings were written in the text while reading it for several times (see Elo and Kyngäs, 2007). In the next stage, quotations were separated for categorizing of the data. For categorizing purpose, quotations were classified through interpretation, as to which content to put in the same category (see Dey, 1993; Elo and Kyngäs, 2007). At this point, Atlas.ti was utilized for returning to the original context of a specific quotation if further clarification was needed. Finally, abstraction for formulating a general description was conducted (see Elo and Kyngäs, 2007).

Presentation

Ideally, the results of integrative review contribute to new understanding of the phenomenon, and emphasize implications for practice, research and policy (Whittemore and Knafl, 2005). The review of existing literature culminates in a new model or framework for the topic which “posits new relationships and perspectives on the topic, yield new questions, or an agenda for further research” (Torraco, 2005, p. 362). In the current literature review, a new conceptual framework was generated, and implications for practice and future research were considered.

Findings

Based on the content analysis categories, a conceptual framework of Continuum of organizational couplings in educational organizations was generated (shown in Figure 1.). The framework has two major components; the core and the peripheral component. The core of the framework consists of the following elements: continuum of couplings, components of couplings and contributory types of organizational couplings. Correspondingly, the periphery of the framework consists of the following elements: leadership, change process and cultural context. Elements of the core and the peripheral component are summarised in Table 1. Elements are presented through the concepts and features that emerged from the review data. Of the framework elements, continuum of couplings and leadership will be discussed in more detail later in this paper. Complementary elements are discussed in the following section.

Table 1. Summary of the elements of the core and the peripheral component of the conceptual framework

Conceptual framework of Continuum of Organizational Couplings in Educational Organizations					
The Core Component			The Peripheral Component		
Continuum of couplings (see also Table 2.)	Components of couplings	Contributory types of organizational couplings	Leadership (see also Table 3.)	Change Process	Cultural context
<p>- Couplings form a continuum of loose to tight (Fennel, 1994; Ogawa and Scribner, 2002; Hargreaves, 2011; see also Orton and Weick, 1990).</p> <p><u>Loose coupling</u></p> <p>- Impacts innovativeness in the individuals and organizations</p> <p>- Contributes to the autonomy of individual teachers and organizational sub-units</p> <p>- Distances supervision and instruction in schools</p> <p><u>Tight coupling</u></p> <p>- Highlights rules, regulations, monitoring, and certification in organizations</p> <p>- Binds members to the</p>	<p><u>Coupling elements</u></p> <p>- Teachers, classrooms, principals, teachers-materials, administrators-classrooms, voters-schoolboard, process-outcome, teacher-teacher, teacher-pupil, teacher-parent, and means and ends (Weick, 1976, see also Firestone (1985), who further adds time and activity)</p> <p>- Technology, task, subtask, role, territory, and person (Weick, 1976)</p> <p>- Positions, offices, responsibilities, opportunities, rewards, and sanctions (Weick 1976)</p> <p>- Outcomes, technology, and structure (Ogawa and Scribner, 2002)</p> <p>- Enclaves (Horne, 1992)</p> <p>- Informed decision making</p>	<p><u>Vertical coupling</u></p> <p>- Operates hierarchically between different levels in organizations (Dimmock and Tan, 2013)</p> <p><u>Lateral coupling</u></p> <p>- Operates between professionals and units/sub-units at the same level (Dimmock and Tan, 2013)</p> <p><u>Institutional coupling</u></p> <p>- Connections between administrative structures (e.g. timetables and departments) (Hargreaves, 2011)</p> <p><u>Inter-institutional coupling</u></p> <p>- The nature and extent of a school's linkages to other schools and organizations</p>	<p>- Loose coupling refers to the aspects of tolerance and flexibility in a school that allows teachers to execute daily tasks at their own discretion (Pang, 2003)</p> <p>- The critical insight is that loosely coupled educational systems do not adjust to formal or bureaucratic control. Instead, they need a different management strategy for their distinctive advantages to be realized, and disadvantages minimized (Goldspink, 2007; see also Boyd and Crowson, 2002).</p> <p>- "The greater is the control exerted by the centre over its</p>	<p>- Tightly coupled organizations are easier to control and change from the top (Hargreaves, 2011)</p> <p>- Targets of change in rational systems are "goals, procedures, rules, control and design of the system" (Horne, 1992, 97)</p> <p>- In loosely coupled organizations, different means lead to the same end (Horne, 1992; Weick, 1976)</p> <p>- The technical core of educational organizations, defined as teachers' data-informed instructional practices, is typically in the centre of educational improvement (Shen <i>et al.</i>, 2016)</p>	<p><u>Internal cultural context</u></p> <p>- Internal cultural context refers here to:</p> <p>- Management culture (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)</p> <p>- Departmental culture (de Lima, 2007)</p> <p>- Organizational culture (Dimmock and Tan, 2013; Pang, 1998, 2003)</p> <p>- Administration culture (Pang, 1998),</p> <p>- Professional culture (Dimmock and Tan, 2013)</p> <p>- Individual working culture (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)</p> <p>- A shared culture creates the cohesion and coherence organization needs to success (Hargreaves, 2011)</p> <p>Continues</p>

<p>organizational goals - Endeavours organizational effectiveness</p> <p><u>Simultaneous coupling</u> - Organizational components varying in the looseness or tightness of their couplings within different relationships and situations (Pang, 2010; Weick, 1976) - In any complex societal sector, “any two elements of an organized system are likely to be embedded in a host of relationships with many system elements” (Rowan, 2002, 609)</p>	<p>(Shen <i>et al.</i>, 2016)</p> <p><u>Coupling mechanisms</u> - Authority of office, and task interdependence (Weick, 1976) - Interpersonal mechanisms or interactions between administration and teachers within educational organizations (Logan <i>et al.</i>, 1993; Ingersoll, 1994) - Homogeneity, consensus, and similarity (Yair, 1997) - Symbols, interests, contracts, information, resource flow (Rowan, 2002) - Market dynamics, selective forces, and processes of institutional isomorphism (Rowan, 2002) - Learning circles and practicum (Goldspink, 2007) - Assumed coupling mechanisms of top-down management, tightening of the couplings, and systemic change approach (Shen <i>et al.</i> 2016)</p> <p><u>Coupling dimensions</u></p>	<p>(Hargreaves, 2011)</p> <p><u>Professional coupling</u> - The level of teacher autonomy (e.g. deciding what and how to teach) (Hargreaves, 2011)</p> <p><u>Agency-centred coupling</u> - Contributes to teachers’ strong agency and collaboration (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)</p>	<p>peripheral units, the tighter the coupling” (Dimmock & Tan, 2013, 323)</p> <p><u>Leadership strategies in the context of loosely coupled organizations</u> - Tightening of the couplings - Strategies to balance loose and tight aspects of educational organizations - Strategies for improving job satisfaction - Features of leadership-teacher reciprocity</p> <p><u>Leadership strategies in the context of tightly coupled organizations</u> - Tightening of the couplings - Strategies to balance loose and tight aspects of educational organizations - Controlling strategies - Features of leadership-teacher reciprocity</p>	<p><u>Strategies for educational improvement</u> - The top-down, systemic change strategy for tightening of the loosely coupled system (Shen <i>et al.</i>, 2016) - The bottom-up strategy where loose coupling has been considered as something to work with, rather than against (Shen <i>et al.</i>, 2016) - Supporting teachers’ professional development and improvement (Gamoran, 2008; Shen <i>et al.</i>, 2016) - Data-informed and shared decision making (Fennell, 1994; Shen <i>et al.</i>, 2016) - Professionalizing teaching (Shen <i>et al.</i>, 2016) - Developing professional learning communities (Shen <i>et al.</i>, 2016) - Encouraging and supporting active experimentation in the principle of trust</p>	<p>- Concept of loose coupling directs action to the symbolic, cultural side of organizations. This, however, provides little or no direction on how to align culture with structure (Meyer, 2002a) - Management of values can be seen to provide a means for the management of culture. (Pang, 1998) - However, the strength of school’s professional and organizational cultures makes the transition for entrants from other sectors to school leadership difficult by potentially creating an inherent risk-averse culture through rigours and expectations of an assessment-oriented system (Dimmock and Tan, 2013)</p> <p>Continues</p>
--	---	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Work scrutiny, centralization, goal consensus/vision, autonomy, and manipulative control (Logan <i>et al.</i>, 1993) - Rational and institutional dimensions (Ogawa and Scribner, 2002; see also Tyler, 1987; Weick, 1976) - Horizontal communication, vertical communications, centralization on resource matters, centralization on instruction matters, facilitative leadership, and goal consensus (not presented in review data, see Firestone, 1985) - Strength, directness, consistency and dependence (not presented in review data, see Beekun and Glick, 2001) 			<p>(Gamoran, 2008; Hargreaves, 2011).</p> <p>- Social network analysis for clarifying the communication networks of the organization (de Lima, 2007)</p> <p>- Complex systems perspective, advocating working with and harnessing the robust self-organization [] while also revealing the basis for strategic intervention and change.” (Goldspink, 2007, 46; see also Dimmock and Tan, 2013; Meyer, 2002b)</p>	<p><u>External, sociocultural, context</u></p> <p>- Coupling features may vary according to different cultures, state systems and environments (Dimmock and Tan, 2013)</p> <p>- Emerged specifically from the paper of Dimmock and Tan (2013), and their context of Asian culture contributing to tight coupling in Singapore schools.</p>
Couplings as organizational phenomenon					
Research practice			Research implications		

In the literature, four components of couplings have been distinguished: elements, mechanisms, dimensions and domains (Beekun and Glick, 2001). From coupling components, Rowan (2002) has defined elements and mechanisms as fundamental aspects of the coupling theory. Organizational elements can be coupled in an organizational system, and mechanisms can be used to couple these elements (Rowan, 2002; see also Beekun and Glick, 2001; Firestone, 1985). Coupling dimension characterizes the quality of the

relationship among coupling elements (Weick, 1982), and coupling domain describes “the content area of the relationship between coupling elements” (Beekun and Glick, 2001, p. 231). In the review data, the coupling elements and mechanisms were prominent but dimensions, and especially domains, were not (see Table 1.).

Several contributory types of organizational couplings emerged from the review data. From both centre/periphery and within/between school levels one can find examples of both tight and loose coupling (Dimmock and Tan, 2013). Contributory organizational couplings offer concepts for considering couplings from individual level (lateral, professional and agency-centred coupling), through organizational level (vertical, institutional and agency-centred coupling), to the level between different organizations (inter-institutional and agency-centred coupling) (see Dimmock and Tan, 2013; Hargreaves, 2011; Hökkä and Vähäsantanen, 2014).

In the review data, certain strategies for educational improvement, the most prominent type of change process, were presented (see Table 1.). Yet, according to the literature, the ideas on how to deal with the ‘looseness’ in the context of educational improvement differ substantially (Shen *et al.*, 2016; see also de Lima, 2007). When considering tight management practices, it is stated that they support organizational change, and thus, help the organization to utilize new educational practices (Hökkä and Vähäsantanen, 2014). However, Fennell (1994) states that teachers’ views towards change processes are more positive in schools where shared decision making among teachers and management, and organizational goals for the implementation processes, were noted.

Cultural context includes the internal cultural context, and the external, socio-cultural context of the educational organization. According to Hargreaves (2011), a shared internal culture contributes to success in organizations by creating cohesion and coherence. Loose coupling concept draws attention to the power of culture and institutionalization, which, in turn, can produce organizational stability and durability (Meyer, 2002b). However, in tightly coupled organizations, there is potential for risk-averse cultures to form (Dimmock and Tan, 2013).

The context of external cultural context emerged specifically from the paper of Dimmock and Tan (2013, p. 332) who introduce components making for tight coupling in Singapore schools. One major component is the impact of “a socio-cultural leader-teacher compact” as there exists Asian cultural characteristics binding teachers and leaders in a form of vertical tight coupling.

In the conceptual framework, there is bilateral impact between the core component and the elements of leadership, change process and internal cultural context. Leadership impacts the couplings in organizations, and the consistency of couplings poses demands for leadership. Also, change initiatives pursue to impact the couplings in organizations, and the consistency of couplings poses challenges for implementing change, specifically in more loosely coupled

organizations. Organization’s internal culture impacts the couplings in organizations, and the consistency of couplings affects organization’s internal culture. Between the core component and external cultural context, the impact is unilateral, as the socio-cultural context of the organization potentially affects the couplings in organizations.

The conceptual framework can be considered from two potential perspectives, namely 1) describing couplings as organizational phenomenon, and 2) describing tools for conducting research and research implications. The first perspective describes coupling attributes and relationships found from the review data. The second perspective offers educational administration researchers tools for conducting research in this context (the core component), and potential research implications (the peripheral component).

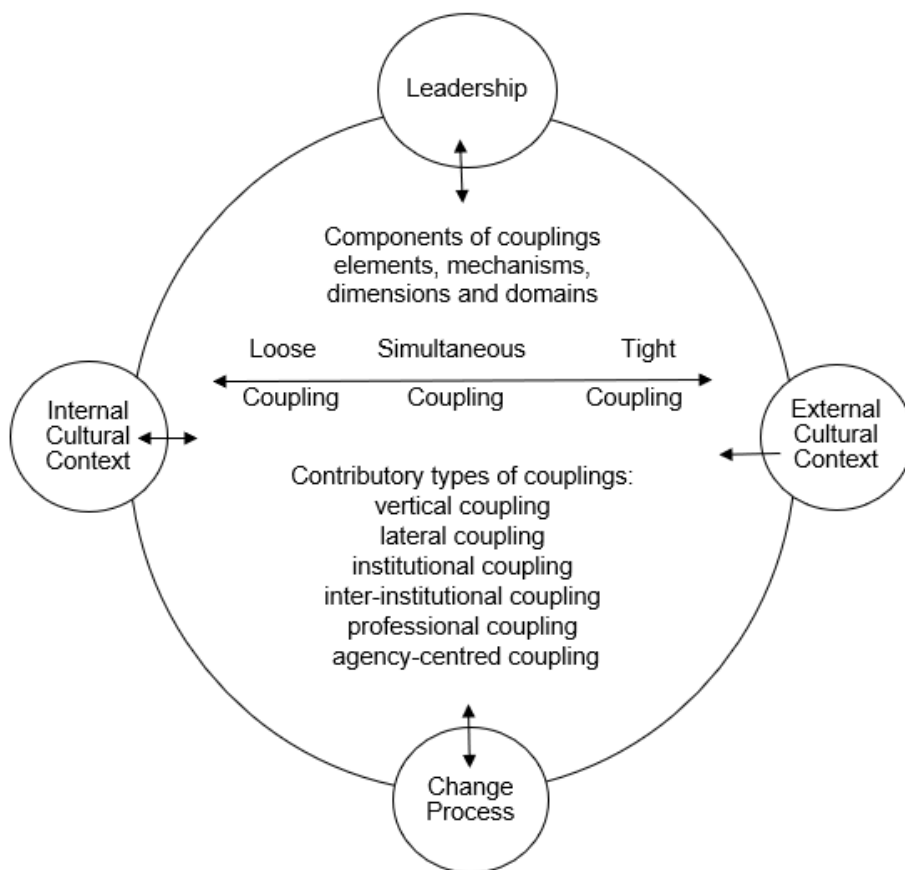


Figure 1. Conceptual framework of Continuum of Organizational Couplings in Educational Organizations

In the following sections, the elements of continuum of couplings and leadership will be discussed in more detail.

Continuum of couplings

Orton and Weick (1990) have stated that tight and loose coupling are at the endpoints of a scale that extends from tightly coupled to loosely coupled. Thus, it forms a continuum with more flexible and moderate constraints at the central positions (Fennell, 1994; Hargreaves, 2011; Ogawa and Scribner, 2002). In the framework, continuum of couplings includes features of loose coupling, tight coupling and simultaneous coupling. Succeeding, these features will be described.

Features of loose coupling

In the context of loose coupling in educational organizations, three broader themes emerged from the review data. These features can be described as follows. First, loose coupling impacts innovativeness in the individuals and organizations. Second, loose coupling contributes to the autonomy of individual teachers and organizational sub-units. Third, loose coupling distances supervision and instruction in schools. Characteristics of these features, as well as other features connected to loose coupling, are summarised in Table 2.

Findings of Pang (1998, 2003, 2010; see also Meyer, 2002b) show that an atmosphere conducive to innovation has been developed in loosely coupled educational organizations. Loosely coupled organizations tolerate “both mediocre and exceptional performance with neither positive nor negative sanctions forthcoming” (Pajak and Green, 2003, p. 407; see also Pang, 1998, 2010), diversity, creativity and experimentation in sub-units (Hargreaves, 2011) and flexibility (Pang, 1998, 2010). However, due to relying on informal networks to transfer innovative practices (Hargreaves, 2011), the very structure of loosely coupled organizations leads to the difficulty of introducing and sustaining innovations (Pajak and Green, 2003; see also Weick, 1976).

The presence of individual and organizational autonomy is a significant feature of loosely coupled educational organizations (e.g. Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009). Pang (2003, 2010) states that teachers' autonomy, facilitated by loose coupling, has strong connection with job satisfaction and commitment to work, but it may also act as counterforce for educational transformations (see e.g. Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Shen *et al.*, 2016). As a characteristic and indicator of loose coupling, autonomy has been connected to the features of professional orientation and professionalism (Pang, 1998) and employment of discretion (Cheng, 2008, 2009; Logan *et al.*, 1993; Pang, 1998). Respectively, decentralization and flat, distributed leadership have been described as prominent characteristics of loosely coupled system (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Weick, 1976), resulting in faculties in loosely coupled organizations being overly autonomous and lacking sufficient accountability (Ingersoll, 1994).

Considering the activities and outcomes in educational organizations, the usual example of loose coupling in this connection is between supervision and

instruction (Willower, 1981). A specific aspect of loosely coupled organizations is the lack of connections between the core operations of institutions and their management activities (Murphy *et al.*, 1985), and moderately weak linkage between the institutional environment and its instructional activities (Aurini, 2012; see also Pajak and Green, 2003). However, Willower (1981) has stated that indirect supervision loosely coupled to instruction is likely to encourage good teaching to greater extent than would a more authoritative supervision.

Features of tight coupling

In the context of tight coupling, three broader themes emerged from the review data. These features, connected to tight coupling in educational organizations, can be described as follows. First, tight coupling highlights rules, regulations, monitoring and certification in organizations. Second, tight coupling binds members to the organizational goals. Third, tight coupling endeavours organizational effectiveness. Characteristics of these features, in addition to other features connected to tight coupling, are summarised in Table 2.

Tight coupling refers to the relatively strict rules and regulations approved by schools to use control (e.g. Cheng, 2008, 2009; Willower, 1981). Weick (1976) has stated that the regulation includes resources, teachers, pupils, topics and spaces (see also Logan *et al.*, 1993). Additionally, tight coupling comes as a result of schedules, procedures, hierarchy, authority, rewards and sanctions (Cheng, 2008).

Tightly coupled educational organizations have strong bureaucratic control features that connect teachers to the organizational goals and values (Cheng, 2008; Pang, 1998), and additionally, to the organizational visions and philosophy (Pang, 1998, 2003, 2010.). Cheng (2009, p. 284) has described tight coupling as organizational and hierarchical “structures built to facilitate and enhance the achievement of school goals”. According to Murphy *et al.* (1985), tightly coupled educational organizations tend to be characterized by few, clear and academically oriented goals, and goal orientation is considered as one of the confirmed indicators of tight coupling (Pang, 2003, 2010). However, even within tightly coupled educational organizations, members may actively induce institutional directives and align them with their perceptions of organization’s purpose and goals (Aurini, 2012).

Murphy *et al.* (1985, p. 7) have stated that according to research, “effective schools have much tighter connections among different organizational levels”. Additionally, accountability is much more relevant characteristic of effective, tightly coupled educational organizations, and there is rigorous assessment of effectiveness of the instructional programs and curriculum. Moreover, tight coupling in educational organizations enables administering continuous changes, with the aim of profitability and effectiveness through strategic planning (Meyer, 2002a; Rowan, 2002).

Simultaneous coupling in educational organizations

Several concepts have been utilized to describe the coexistence of loose and tight coupling in educational organizations. For example, this coexistence has been described to be a combination (Boyd and Crowson, 2002; Dimmock and Tan, 2013; Hargreaves, 2011), tangled (Rowan, 2002), hybrid (e.g. Dimmock and Tan, 2013; Meyer, 2002a; Orton and Weick, 1990), and most commonly, simultaneous (e.g. Logan *et al.*, 1993; Orton and Weick, 1990; Pang, 2003, 2010).

Simultaneous coupling refers to organizational components varying in the looseness or tightness of their couplings within different relationships and situations (Pang, 2010; Weick, 1976; see also Boyd and Crowson, 2002). By referring to the simultaneous loose and tight coupling, Rowan (2002, p. 609) poses that in any complex societal sector, “any two elements of an organized system are likely to be embedded in a host of relationships with many system elements”.

Weick (1976) has stated that elements and couplings in educational organizations occur in two dimensions: those established by institutional compliance and those determined by rational design (see also Ogawa and Scribner, 2002). These systems are simultaneously “open and closed, indeterminate and rational, spontaneous and deliberate” (Orton and Weick, 1990, p. 204-205; see also Meyer, 2002b). An example of simultaneous coupling is that schools can be characterized by simultaneous tight coupling of student discipline components and loose coupling of teacher behaviour in supervision (Logan *et al.*, 1993). Another example is that some organizational actors or subsystems might “deliberately attempt to weaken ties to one element in the system in order to tighten coupling to another element” (Rowan 2002, p. 609). Furthermore, differentiating elements within and between teaching and learning reveals that organizational environment is loosely coupled to some instructional practices and tightly coupled to others (Aurini, 2012).

Theorists continue to debate of both actual and desired coupling – tight, loose or both simultaneously – featuring educational institutions and systems, and their influence on organizational effectiveness (Boyd and Crowson, 2002; Dimmock and Tan, 2013; Fusarelli, 2002; Hargreaves, 2011; Orton and Weick, 1990). All in all, studies suggest that ‘effective’ and ‘excellent’ schools are simultaneously loosely and tightly coupled (e.g. Pang, 2000, 2003).

Table 2. Features of loose and tight coupling in educational organizations

Loose coupling	Tight coupling
<p><u>Impacts innovativeness in the individuals and organizations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mechanisms to adapt promptly to unique problems (Weick, 1976) - Teachers can manifest disconnection from the organizational structure and authority to exercise individual discretion (Cheng, 2008; Pang, 1998, 2010) - Failure in one sub-unit does not spread to damage the rest of the organization (Weick, 1976; Pajak and Green, 2003; Hargreaves, 2011) - Tolerance of mediocre and exceptional performance, diversity, creativity and experimentation in sub-units (Hargreaves, 2011; Pajak and Green, 2003) - Challenge is that structure of organizations leads to the difficulty of introducing and sustaining innovations (Pajak and Green, 2003) <p><u>Contributes to the autonomy of individual teachers and organizational sub-units</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Independent parts which do not act responsively (Orton & Weick, 1990) - Individual and organizational autonomy is a significant feature of loosely coupled educational organizations (e.g. Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009; Hargreaves, 2011; Pang, 2003; Tyler 1987) - Teachers' autonomy has strong connection with job satisfaction and commitment to work (Pang, 2003, 2010; see also Hökkä and Vähäsantanen, 2014) - Autonomy has been connected to the features of professional orientation and professionalism (Pang, 1998), and employment of discretion (Cheng, 2008, 2009; Pang, 1998) - Teachers must develop individual professional skills, and need to behave as self-managing professionals in order to work effectively (Billing, 1998; Cheng, 2008) - However, teachers' professional autonomy, and strong professional agency may act as counterforces for educational transformations 	<p><u>Highlights rules, regulations, monitoring and certification in organizations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatively strict rules and regulations approved by schools to control teachers (Cheng, 2008, 2009; Pang, 1998; Willower, 1981; see also Tyler, 1987) - Regulation includes resources, teachers, pupils, topics and spaces (Weick, 1976; see also Logan <i>et al.</i>, 1993) - Tight coupling comes as a result of rules, schedules, procedures, hierarchy, authority, rewards and sanctions (Cheng, 2008) - Regular monitoring of student progress, processes and sub-units (Aurini, 2012; Hargreaves, 2011; Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Evaluation and decision making closely linked (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Administrative zones and classrooms highly connected (Ingersoll, 1994) - Routinized settings (Weick, 1976; Willower, 1981) - Standardized operating procedures (Hargreaves, 2011) - Routines for student control (Logan <i>et al.</i>, 1993) - Significant attention devoted to management of instruction and curriculum (Murphy <i>et al.</i>, 1985) <p><u>Binds members to the organizational goals</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Strong bureaucratic control features that connect teachers to the organizational goals and values (Cheng, 2008; Pang, 1998), and to the organizational visions and philosophy (Pang, 1998, 2003, 2010) - Goals are few, clear and academically oriented (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Goals provide the direction for activities (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - However, even within the tightly coupled educational organizations, members may actively induce technical and institutional directives and align them with their perceptions of an organization's central purpose and goals (Aurini, 2012) <p>Continues</p>

(Gamoran, 2008; Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Shen *et al.*, 2016)

- Decentralization and flat, distributed, leadership enables the autonomy of sub-units (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Weick, 1976)
- Faculties are described as being overly autonomous and lacking sufficient accountability (Ingersoll, 1994)

Distances supervision and instruction in schools

- Sub-units are weakly monitored (Weick, 1976)
- Lack of connections between the core operations of institutions and their management activities (Murphy *et al.*, 1985)
- Poorly defined organizational instruction, combined with unsettling environment (Pajak and Green, 2003)
- Captures the moderately weak linkage between the institutional environment and its instructional activities (Aurini, 2012)
- Minimal attention to the management of instructions and staff accountability (Murphy *et al.*, 1985)
- However, indirect supervision loosely coupled to instruction is likely to encourage good teaching (Willower, 1981)

Other features:

Benefits:

- Persistence, buffering, adaptability, satisfaction, effectiveness (Orton and Weick, 1990)
- Teachers have ample opportunities for professional development, and strong sense of professional agency (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)
- Independency, adaptability, diversity, and self-efficacy (Shen *et al.*, 2016)

Neutral features:

- Organizations are held together by shared beliefs, norms and institutionalized expectations (Meyer, 2002b)
- Teachers' professional development mainly occurs through planning and implementation of working practices (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)
- Elements are affected by the external environment eventually rather than

Endeavours organizational effectiveness

- Accountability is relevant characteristics of effective, tightly coupled, educational organizations (Murphy *et al.*, 1985)
- Rigorous assessment of effectiveness of the instructional programs and curriculum (Murphy *et al.*, 1985)
- Possibility to administer continuous and large-scale changes (Meyer, 2002a; Rowan, 2002)
- Advantages of efficiency and effectiveness to the system as a whole by securing synergies in goal achievement (Dimmock and Tan, 2013)
- On the other hand, some features of tight coupling may enhance organizational effectiveness, while other tight features may decrease the capacity effectiveness (Dimmock and Tan, 2013; Logan *et al.*, 1993)

Other features:

Benefits:

- Tightly coupled organizations are easier to control and change from the top (Hargreaves, 2011)
- Same strategic values in the whole organization (Dimmock and Tan, 2013)
- Opportunities for professional development (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)

Neutral features:

- Components that do not act independently (Orton and Weick, 1990)
- Integrated or inter-dependent sub-units (Hargreaves, 2011)
- Hierarchical, with leadership focus from the top (Hargreaves, 2011)
- Responsiveness without distinctiveness (Orton and Weick, 1990)

Challenges:

- Offers limited possibilities for innovativeness, as sub-units have little freedom for experimentation (Hargreaves, 2011), and limited discretion for teachers (Weick, 1976)
- Constraints for the teachers' professional orientations (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)
- Challenges teachers' professional development, professional agency, and commitment to the work (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)

Continues

immediately, occasionally rather than continually (Horne, 1992)

Challenges:

- Relative lack of coordination (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Weick, 1976)
 - Unclear goals and technology (Murphy *et al.*, 1985)
 - Different means lead to the same end (Horne, 1992; Weick, 1976)
 - Difficulty and resistance to change with planned unresponsiveness (Hargreaves, 2011; Horne, 1992; Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Meyer, 2002a; Pajak and Green, 2003; Weick, 1976)
 - Lack of contact among participants (Murphy *et al.*, 1985)
 - Facilitates social reproduction and misrecognition (Pajak and Green, 2003)
 - Poses challenges in higher education, in the context of manager-academics' work (Vuori, 2015)
 - Ambiguity and obstinacy (Shen *et al.*, 2016)
-

Leadership in loosely and tightly coupled educational organizations

At the time of the emergence of loose coupling concept, practitioners in education were asked to embrace ambiguity and loose coupling in their organizations. They were recommended to learn the art of symbolic leadership rather than using top-down management strategies appropriate for more tightly coupled structures. (Meyer, 2002a.) However, the new managerial tide, culminating to New Public Management (NPM), has brought educational administrators and policy makers under increasing pressures for accountability, organizational effectiveness, capacity building and standardization – terms not fluently connected to the philosophy of loose coupling and symbolic leadership (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). Moreover, current studies state that the loosely coupled nature of educational organizations still continues to exist (e.g. Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Shen *et al.*, 2016; Vuori, 2015).

Leadership strategies and outcomes, emerging from the review data, are presented in Table 3. In the context of loosely coupled organizations, emerging themes were: tightening of the couplings, balancing loose and tight aspects of educational organizations, improving job satisfaction, and correspondingly, leadership-teacher reciprocity. In the context of tightly coupled organizations, emerging themes were: tightening of the couplings, balancing loose and tight aspects of educational organizations, controlling strategies and leadership-teacher reciprocity.

Effective leadership strategies to improve job satisfaction in schools include emphasizing cultural linkage through greater participation and collaboration, enhancing loose coupling through higher degree of discretion and autonomy, by fostering sense of community, and by enforcing order and discipline (Pang, 2003). However, according to Vuori (2015, p. 652), rationally inclined managers request “performance targets that enable them to create a tighter coupling between their own activities” and the educational organization. Additionally, tight coupling as a controlling strategy is considered as an indicator of bureaucratic control in educational organizations (Cheng, 2008), yet, the use of bureaucratic linkage has been shown to jeopardize teachers’ sense of community and job satisfaction (Pang, 2003, 2010). Therefore, organizational phenomena balancing loose and tight aspect of educational organizations need to be considered, and, for example, ‘organizational learning’ and ‘network organization’ reflect the need to balance conservative and creative aspects, and rational and spontaneous forces of these complex organizations (Meyer, 2002b; see also de Lima, 2007).

Table 3. Leadership strategies and outcomes in loosely and tightly coupled educational organizations

Leadership strategies in loosely coupled organizations	Leadership strategies in tightly coupled organizations
<u>Tightening of the couplings</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Standardized management script, with the ideas of rationality and employee involvement (Vuori, 2015) - Performance targets for enabling managers to create a tighter coupling between their own activities and the educational organization (Vuori, 2015) - The top-down, systemic change strategy by developing accountability tests, publishing curriculum standards, and providing rewards and sanctions based on the results of the accountability tests (see e.g. Fusarelli, 2002; Shen <i>et al.</i> 2016) - Organization’s academic agenda clearly defined (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Consistency in the school’s instructional practices and curriculum established (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Direct instructions or active teaching methods emphasized to promote student achievement (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - More time allocated to teaching, and time used more effectively (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Ongoing structured staff development required (Murphy <i>et al.</i>, 1985) - Institutional isomorphism enabling educational organizations to function in an ever-changing environment (Fusarelli, 2002) - Curriculum development, salary reforms and a quality assurance process (Hökkä and Vähäsantanen, 2014) 	
Continues	

Strategies to balance loose and tight aspects of educational organizations

- Ideas of 'organizational learning', 'entrepreneurial organization', and 'network organization' reflect the need to balance conservative and creative aspects of the organization, as well as to balance tension between rational and spontaneous forces of an organization (Meyer, 2002b; see also de Lima, 2007)
 - For creating agency-centred coupling systems, collaboration between actors within different levels, high quality communication and communication systems, and meaning construction within and beyond organizational boundaries need to be promoted (Hökkä and Vähäsantanen, 2014)
-

Leadership strategies to improve job satisfaction

- Emphasizing cultural linkage through greater participation and collaboration (Pang, 2003)
- Enhancing loose coupling through higher degree of discretion and autonomy, by fostering sense of community, and by enforcing order and discipline (Pang, 2003)
- Bottom-up strategies, such as professional learning communities (Shen *et al.*, 2016)
- Teachers are kept well informed on matters of importance (Pang, 1998)
- Teachers are provided with information concerning changes, as accurately as possible (Pang, 1998)
- Administrators make themselves visible and approachable around the school (Pang, 1998)
- To minimize the chance of misunderstanding, the thorough communication system and the gained consensus should be utilized (Pang, 1998)

Leadership - teacher reciprocity

- Symbolic leadership strategies (Meyer, 2002a)
- Significant and negative effect on teachers' job pressure (Pang, 2010)
- Positive and significant effect on teacher commitment through professional development and allowing teachers more autonomy (Pang, 2010)
- Enables the consolidation of the leadership influence on teachers who need room for discretion and self-determination, and allows a great deal of freedom to teachers (Pang, 2003)
- Teachers have certain opportunities to participate in decision making (Ingersoll, 1994; Pang, 1998, 2003, 2010), as number of classroom instructional decisions, such as implementation, execution and enforcement, are typically delegated to teachers (Ingersoll, 1994)

Controlling strategies

- Tight coupling and alignment in leadership may be conducted through policies, values, structures, and processes (Dimmock and Tan, 2013)
- Leader might have control over the direction and outcomes of the meetings (Horne, 1992)
- Leader controls the day-to-day running of budgetary affairs, and is able to bring pressure on school to comply with his wishes, if he chooses to (Horne, 1992)
- The educational materials, the progress monitoring, and even the 'emotional labour' of instruction are highly formalized and monitored (Aurini, 2012)
- Specifying tasks, supervising them closely and providing the possibility of relatively swift, harsh sanctions for deviance (Horne, 1992)
- Bureaucratic control (Cheng, 2008) as a, for example, communication structure practicing 'one size fits all' (Meyer, 2002b)
- Mentoring has been claimed to intend to tighten the coupling between leaders and the technical core of the school organization (Cheng, 2009)

Leadership - teacher reciprocity

- Positive direct effect on teachers' sense of community, and positive indirect effect on teachers' job satisfaction (Pang, 2003)
 - Promotes collaborative professional development between teachers and school leaders (Dimmock and Tan, 2013; Pang, 1998)
 - Encourages intellectual sharing that could lead to consensus among the staff (de Lima, 2007; Pang, 1998)
 - Crucial set of dynamics creating tensions between the tight management and the professional agency of teachers (Hökkä and Vähäsantanen, 2014; see also de Lima, 2007)
-

Discussion

This paper seeks to synthesise the attributes of loose and tight coupling, and to determine whether this phenomenon offers value and strategies for the current educational administration and research. Through the inductive content analysis, specific categories emerged from the review data, and the conceptual framework of Continuum of organizational couplings in educational organizations was generated (see Figure 1.).

The academic debate of the coupling phenomenon has now continued for four decades. Already in 1976 Weick has argued that the 'tools' for coupling include more than strategies, regulations, policies and frameworks. In addition, they include conjoint values, cultures, structures, processes and practices, and as, for example, the research of Pang (1998, 2003, 2010) shows, this argument still seems to be valid. Additionally, Cheng (2008) has stated that the theory of coupling provides a way of conceptualizing educational systems in terms of the interrelatedness of behavioural patterns among teachers. Emerging themes and features for loose and tight coupling in the current review support this view and add to it – theory of coupling provides a way of conceptualizing educational systems in terms of interrelatedness of behavioural patterns among teachers, leadership and organization.

Furthermore, it is argued here that it is not relevant to consider educational organizations as either loosely or tightly coupled (see e.g. Dimmock and Tan, 2013; Rowan, 2002) but as having simultaneous loose and tight configurations (see e.g. Peters and Waterman, 1982; Sergiovanni, 1984), and there are several organizational developments that have reflected a shift to a more simultaneous loose and tight coupling in educational organizations. Among these are, for example, shift to strategic management, team forms of organization, incentive-based funding and attempts to empower the customers. (Meyer, 2002b.)

However, current studies state that loosely coupled nature of educational organizations continues to exist (e.g. Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Shen *et al.*, 2016; Vuori, 2015), and pose challenges for the leadership and management in educational organizations (see e.g. Vuori, 2015). Findings of Vuori show that, according to middle management in higher education organizations, if couplings stay loose, organizations will be further away from the ideals of modern and efficient educational organization. On the other hand, an example of the effects of tight management is that it might demand teachers either to adapt or to leave the organization (see Hökkä and Vähäsantanen, 2014).

Thus, there is a need to understand and balance tight and loose aspects of educational organizations, as in the case of 'organizational learning', network organization', 'entrepreneurial organization' and agency-centred coupling (see de Lima, 2007; Hökkä and Vähäsantanen, 2014; Meyer, 2002b). In order to succeed in a knowledge-based society, educational organizations need to maximize their capacity for organizational learning and networking by balancing

stability and change, individual autonomy and collective cooperation, strategic leadership and bottom-up entrepreneurship, and steering and facilitation (Meyer, 2002b; see also de Lima, 2007). Correspondingly, agency-centred coupling contributes to teachers' strong agency, and in order to create agency-centred coupling systems, collaboration, communication and communication systems, and 'shared meaning construction' need to be promoted within and beyond educational organizations (Hökkä and Vähäsantanen, 2014).

Additionally, balancing loose and tight aspects through simultaneous loose and tight coupling is considered as characteristic of effective and excellent educational organizations (e.g. Pang, 2000, 2003; Peters and Waterman, 1982; Sergiovanni, 1984), and findings of Pang (2003) show that school administrators should resort more to simultaneous loose and tight coupling, and cultural linkage, to enhance school effectiveness and to give people meaning in their work (see also Sergiovanni, 1984). Correspondingly, findings of this review show that endeavouring simultaneous loose and tight configurations benefits educational organizations as loose coupling allows innovativeness and autonomy - and job satisfaction - of individuals and organizational sub-units, and tight coupling entails supervision, instruction and regulation as tools for binding members to the organizational goals, and for enabling organizational effectiveness.

In addition to the organizational phenomena balancing loose and tight coupling, other phenomena connected to coupling concepts were also presented in the review data. For example, according to Goldspink (2007, p. 28; see also Meyer, 2002a; Rowan, 2002), the New Public Management, taken from the private enterprises, demonstrates the classical bureaucratic model of educational administration. This model assumes "that there is a tight coupling between education policy (e.g. curriculum) and how teachers teach". However, the increased market-oriented thinking, and application of NPM, has been seen as a negative tendency by teachers (Hökkä and Vähäsantanen, 2014).

Moreover, complex, loosely coupled systems include large numbers of agents in highly connected networks. These systems can present both high levels of order and disorder, and therefore, complex system perspective may advocate tools for "working with and harnessing the robust self-organization". This may also reveal the basis for reform and strategic intervention. A key here is to focus "on relationships and the building of congruent behaviour based around trust." (Goldspink, 2007, p. 46; see also Dimmock and Tan, 2013; Meyer, 2002b.) In addition to complex system perspective, balancing loose and tight aspects offers potential for successful systemic reform initiatives in educational organizations by combining elements of both bottom-up and top-down strategies (Fusarelli, 2002; see also Fennell, 1994). Hence, the balancing accounts for teachers' professionalism but does not undermine the capability of school improvement (de Lima, 2007).

Findings of this review show that the concepts of loose and tight coupling are rich in meanings (see Table 2.), and they have been criticized for their ambiguity, varying definitions and implications (see e.g. Firestone, 1985; Meyer, 2002b; Tyler, 1987; Yair, 1997). In addition to features of couplings, coupling components emerged as essential attributes to loose and tight coupling in educational organizations (see Beekun and Glick, 2001; Firestone, 1985; Weick, 1982). When conducting research in the context of loose and tight coupling, it is necessary to define the used coupling components (see Yair, 1997), as well as the used definitions for loose and tight coupling (see Ingersoll, 1993; Pang, 2003).

Rowan (2002, p. 604) has argued that “ideas about loose coupling can serve a useful purpose in organization theory, but only if they are re-worked substantially” (see also Tyler, 1987). Furthermore, according to Ingersoll (1993), assessment of organizational coupling is highly dependent on research location, used criteria and method (see also Firestone, 1985; Logan *et al.*, 1993; Orton and Weick, 1990; Tyler, 1987). Considering the above-mentioned coupling attributes will enhance and enable the accumulation and comparison of the conducted research in this context, and here the current paper with the conceptual framework of organizational couplings may function as a basis for future research.

The framework describes coupling attributes and relationships found from the review data, and it also offers tools for conducting research in this context by defining features of coupling concepts within the continuum and components of couplings, and by highlighting contributory types of organizational couplings (the core component); and by defining potential research implications, namely, implications on leadership, change process and cultural context (the peripheral component). Finally, examples of these research implications will be considered.

In the review data, only few organizational phenomena emerged which balance the loose and tight coupling, and which could be considered to give insights for leadership strategies (e.g. organizational learning and agency-centred coupling). However, only agency-centred coupling highlights the role of teachers’ professional agency, contributing to teachers’ autonomy, discretion and job satisfaction. Therefore, teachers’ experience of professional agency, in connection with the used leadership strategy (loose, tight or both simultaneously), needs further research.

Additionally, there is evidence that loosely coupled educational organizations still continue to exist, and that resistance to change is a prominent characteristic of loosely coupled organizations. Therefore, there is a need to further explicate the conditions necessary for these complex organizations to improve (see also de Lima, 2007).

The strength of school’s internal culture potentially contributes to risk-averse culture in tightly coupled organizations (see Dimmock and Tan, 2013).

Furthermore, loose coupling directs action to the symbolic, cultural side of organizations but this provides little or no direction on how to align culture with structure (see Meyer, 2002a). Hence, more research is needed on the bilateral connections of organizational couplings and factors affecting organization's internal cultural context.

Limitations

Majority of the included articles were theoretical in nature, and this can be considered as a limitation. However, this is not a methodological limitation with the integrative literature review, as the method allows both empirical and theoretical sources to be included.

Conclusions

The findings confirm that loose and tight coupling phenomenon still resonates with the current educational practice and administration. The main inference of loose and tight coupling in educational organizations is that loose coupling is, mainly, beneficial feature from the teachers' perspective; and tight coupling is, mainly, beneficial feature from the perspective of leadership. Therefore, leadership strategies need to be developed and emphasized where educational organizations can take full advantage of their loose and tight configurations, and hence, endeavour simultaneous coupling, effectiveness, and collaboration, discretion and job satisfaction of their staff.

References

- Aurini, J.D. (2012), "Patterns of tight and loose coupling in a competitive marketplace: The case of learning center franchises", *Sociology of Education*, Vol. 85 No. 4, pp. 373-387.
- Beekun, R.I. and Glick W.H. (2001), "Organization Structure from a Loose Coupling Perspective: A Multidimensional Approach", *Decision Sciences*, Vol. 32 No. 2, pp. 227-250.
- Billing, D. (1998), "Quality management and organisational structure in higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 20 No. 2, pp. 139-162.
- Boyd, W.L. and Crowson, R.L. (2002), "The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 521-533.

- Burke, W.W. (2014), "Changing Loosely Coupled Systems", *Journal of Applied Behavioural Science*, Vol. 50 No. 4, pp. 423-444.
- Cheng, C.K. (2008), "Management practices for promoting shared decision-making in school organization", *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol. 5 No. 2, pp. 63-88.
- Cheng, C.K. (2009), "Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model", *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila), Vol. 18 No. 2, pp. 283-295.
- Conn V.S., Isaramalai, S., Rath, S., Jantarakupt, P., Wadhawan, R. and Dash, Y. (2003), "Beyond MEDLINE for literature searches", *Journal of Nursing Scholarship*, Vol. 35 No. 2, pp. 177-182.
- Cooper, H. (1998), *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews*, 3rd edn., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- de Lima, J. (2007), "Teacher's professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18 No. 3, pp. 273-302.
- Dey, I. (1993), *Qualitative Data Analysis. A User Friendly Guide for Social Scientist*. Routledge, London.
- Dimmock, C. and Tan, C.Y. (2013), "Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and succession", *Journal of Educational Administration*, Vol. 51 No. 3, pp. 320-340.
- Elo, S. and Kyngäs, H. (2007), "The qualitative content analysis process", *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 62 No. 1, pp. 107-115.
- Fennell, H.A. (1994), "Organizational linkages: Expanding the existing metaphor", *Journal of Educational Administration*, Vol. 32 No. 1, pp. 22-33.
- Firestone, W.A. (1985), "The study of loose coupling: problems, progress, and prospects", in Kerckhoff, A. (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, Jai Press Inc., Greenwich, Connecticut, CT, Vol. 5, pp. 3-30.
- Fusarelli, L.D. (2002), "Tightly coupled policy in loosely coupled systems: Institutional capacity and organizational change", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 561-575.
- Gamoran, A. (2008), "Reforming the loosely coupled system: Implications for Jewish schools", *Journal of Jewish Education*, Vol. 74, pp. 52-67.
- Goldspink, C. (2007), "Rethinking Educational Reform, A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective", *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 35 No. 1, pp. 27-50.

- Hallett, T. (2010), "The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School", *American Sociological Review*, Vol. 75 No. 1, pp. 52-74.
- Hargreaves, A. 2000, "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 6 No. 2, pp. 198-202.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009), *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Gorwin, CA.
- Hargreaves, D.H. (2011), "System redesign for system capacity building", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 6, pp. 685-700.
- Horne, S. (1992), "Organization and change within educational systems: Some implications of a loose-coupling model", *Educational Management and Administration*, Vol. 20 No. 2, pp. 88-99.
- Hökkä, P. and Vähäsantanen, K. (2014), "Agency-centred coupling - a better way to manage an educational organization?", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 17 No. 2, pp. 131-153.
- Ingersoll, R.M. (1993), "Loosely Coupled Organizations Revisited", in Bacharach, S.B. (Ed.), *Research in Sociology of Organizations*, Jai Press Inc., Greenwich, Connecticut, CT, Vol. 11, pp. 81-112.
- Ingersoll, R.M. (1994), "Organizational control in secondary schools", *Harvard Educational Review*, Vol. 64 No. 2, pp. 150-172.
- Logan, C.S., Ellett, C.D. and Licata, J.W. (1993), "Structural coupling, robustness and effectiveness of schools", *Journal of Educational Administration*, Vol. 31 No. 4, pp. 19-30.
- Meyer, H.D. (2002a), "From "loose coupling" to "tight management"? Making sense of the changing landscape in management and organization theory", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 515-520.
- Meyer, H.D. (2002b), "The new managerialism in education management: Corporatization or organizational learning?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 534-553.
- Morley, L. and Rassool, N. (2000), "School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education", *Journal of Education Policy*, Vol. 15 No. 2, pp. 169-183.
- Murphy, J., Hallinger, P. and Mesa, R.P. (1985), "Strategies for coupling schools: The effective school approach", *NASSP Bulletin*, February, pp. 7-13.
- Ogawa, R.T., and Scribner, S.P. (2002), "Leadership: Spanning the technical and institutional dimensions of organizations", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 576-589.

Orton, J.D. and Weick, K.E. (1990), "Loosely coupled systems: A reconceptualization", *The Academy of Management Review*, Vol. 15 No. 2, pp. 203-223.

Pajak, E. and Green, A. (2003), "Loosely coupled organizations, misrecognition, and social reproduction", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 6 No. 4, pp. 393-413.

Pang, N S.K. (1998), "The binding forces that hold school organizations together", *Journal of Educational Administration*, Vol. 36 No. 4, pp. 314-333.

Pang, N.S.K. (2000), "In search of excellent schools: The Case of Hong Kong", in Dimmock, C. and Walker, A. (Ed.), *Future school administration: Western and Asian perspectives*, The Chinese University Press and Hong Kong Institute of Educational Research, Hong Kong, pp. 269–290.

Pang, N.S.K. (2003), "Binding forces and teachers' school life: A recursive model", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 14 No. 3, pp. 293-320.

Pang, N.S.K. (2010), "Leadership forces in Hong Kong secondary schools", *School Leadership and Management*, Vol. 30 No. 4, pp. 351-365.

Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. and Macklin, R. (2014), "Current Reporting Practices of ATLAS.ti User In Published Research Studies", available at: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5138/1/21_paulus_woods_atkins_macklin_4429.pdf (accessed 17 February 2017).

Peters, T.J. and Waterman, R.H. Jr. (1982), *In search of excellence*, Harper and Row, New York, NY.

Rowan, B. (2002), "Rationality and reality in organizational management: Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations - a concluding comment", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 6, pp. 604-611.

Sergiovanni, T.J. (1984), "Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, Vol. 41 No. 5, pp. 4-14.

Shen, J., Gao, X. and Xia, J. (2016), "School as a Loosely Coupled Organization? An Empirical Examination Using National SASS 2003–04 Data", *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 45 No. 4, pp. 657–681.

Torraco, R.J. (2005), "Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples", *Human Resource Development Review*, Vol. 4 No. 3, pp. 356-367.

Tyler, W. (1987), "'Loosely Coupled' Schools: A Structuralist Critique", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8 No. 3, pp. 313-326.

Vuori, J. (2015), "Enacting the common script: Management ideas at Finnish universities of applied sciences", *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 43 No.4, pp. 646–660.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. and Rasku-Puttonen, H. (2012), "Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa", *Aikuiskasvatus*, Vol. 32. No 2, pp. 96-106.

Weick, K.E. (1976), "Educational organisations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21 No. 1, pp. 1-18.

Weick, K.E. (1982), "Administering education in loosely coupled schools", *Phi Delta Kappan*, Vol. 63 No. 10, pp. 673-676.

Whittemore, R. and Knaf, K. (2005), "The integrative review: updated methodology". *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 52 No. 5, pp. 546-553.

Willower, D.J. (1981), "Educational Administration: Some philosophical and other considerations", *Journal of Educational Administration*. Vol. 19 No. 2, pp. 115-139.

Yair, G. (1997), "Method effects on theory testing: The case of organizational coupling in education", *Journal of Educational Administration*, Vol. 35 No. 4, pp. 290-311.

Table A1. Matrix of the reviewed literature

Author year/country	Methodology	Setting / sample	Source
Aurini (2012) CA	Ethnographic case study	- Field research in Ontario Learning Centre franchise in Toronto, Ontario - 37 interviews for tutoring business representatives	EBSCO
Billing (1998) UK	Theoretical	Reviews management theories about organizational structure, culture, and the environment	hand search
Boyd and Crowson (2002) US	Theoretical	The hybrid model of organizations	Journal of Educational Administration JEA
Cheng (2008) HK	Questionnaire survey - Structural equation modelling	- 20 aided secondary schools in Hong Kong - Respondents: 388 teachers	Web of Science
Cheng (2009) HK	Quasi-experiment design	- 20 aided secondary schools in Hong Kong - Respondents: 360 teachers	hand search

Continues

		- Structural equation modelling	
de Lima (2007) PT	Case study of two departments in a school - Whole-school survey: One-way ANOVA - Department social network questionnaire: density and tie strength - Interviews: thematic content analysis	- Portuguese Basic Integrated School - Whole-school sample: 83 teachers - Response rate for survey and questionnaire: 88% - Interviews: 3 interviews in two departments	hand search
Dimmock and Tan (2013) SG	Theoretical	Characterization of school leadership and its context in Singapore	JEA
Fennell (1994) CA	Theoretical	Reviews the developments in the use of linkage metaphor in 1980s with the emphasis on the change process	JEA
Fusarelli (2002) US	Theoretical	Reviews the effectiveness of systemic reform initiatives	JEA
Gamoran (2008) US	Stratified survey design - Two items of the School and Staffing Survey (SASS) 2003-2004	- National sample of schools: 9 444 public schools, 3 443 private schools, including 114 Jewish Schools - Weighted sample: 3 056 100 public school teachers, 440 200 private school teachers, 27 500 teachers in Jewish schools	hand search
Goldspink (2007) UK	Theoretical	Educational reform from loosely coupled and complex system perspective	Educational Management, Administration and Leadership EMAL
Hargreaves (2011) UK	Theoretical	Conceptual schemes on the phenomenon of partnerships between clusters of schools	JEA
Horne (1992) US	Theoretical	Organizational change in educational systems with implications of a loosely coupled model	ERIC
Hökkä and Vähäsantanen (2014) FI	Synthesis of two research projects (A and B) - A: In-depth, open ended interviews - B: Narrative interviews	- A: eight teacher educators - B: 16 vocational teachers in 2006 and 14 of these teachers in 2007	Int. Jour. of Leadership in Education
Ingersoll (1994) US	Stratified survey design with multi-level statistical techniques	- Sample of 5 292 junior and senior high schools in US - Respondents: 24 480 teachers	hand search
			Continues

		- The School and Staffing Survey (SASS) 1988	
Logan <i>et al.</i> (1993) US	Correlations - Organizational coupling structure inventory-teacher form (OCSI-T) - Robustness semantic differential (RSD) - Index of perceived organizational effectiveness (IPOE)	- 73 schools (55 elementary and 18 secondary schools), Southeast region in US - Respondents: 1 848 teachers	JEA
Meyer (2002a) US	Theoretical	Changes in organizational thinking about educational systems as formal organizations	JEA
Meyer (2002b) US	Theoretical	The new managerialism in education management	JEA
Murphy <i>et al.</i> (1985) US	Theoretical	Comparison between loosely coupled, average, schools and tightly coupled, effective, schools	hand search
Ogawa and Scribner (2002) US	Theoretical	Revisiting the concept of loose coupling	JEA
Orton and Weick (1990) US	Theoretical	Reconceptualization of loosely coupled systems	hand search
Pajak and Green (2003) US	Theoretical	Explores how loose coupling in school organizations serve the purpose of misrecognition and social reproduction	Int. Jour. of Leadership in Education
Pang (1998) HK	Principal component analysis, and LISREL confirmatory factor analysis - Development of School values inventory (SVI)	Final form (III) - 44 aided secondary schools in Hong Kong - Respondents: 554 teachers	JEA
Pang (2003) HK	Factor analysis for confirmation of organizational binding forces	- 44 aided secondary schools in Hong Kong - Respondents: 554 teachers	Web of Science
Pang (2010) HK	Second-order factor analysis - SVI - Teachers' school life Questionnaire (TSLQ)	-39 secondary schools in Hong Kong - Respondents: 1 395 teachers	ERIC Continues

Rowan (2002) US	Theoretical	Comment on using the coupling metaphor to understand educational organizations	EBSCO
Shen <i>et al.</i> (2016) US	Stratified survey design - Variables of the School and Staffing Survey (SASS) 2003-2004	-Sample of 39,330 public school teachers and 8140 public school principals/schools	EMAL
Tyler (1987) AU	Theoretical	Structuralist approach for addressing the ambiguities of loose coupling model	hand search
Vuori (2015) FI	In-depth interviews	- 15 line managers in Finnish universities of applied science	EMAL
Weick (1976) US	Theoretical	Focus on the concept of loose coupling	EBSCO
Willower (1981) US	Theoretical	Analysis of the concept of loose coupling with philosophical viewpoint	hand search
Yair (1997) IL	Comparison of statistical tools - Descriptive statistics - Smallest space analysis - Variance component model	- 35 public elementary schools in Jerusalem - Respondents: 353 teachers	JEA

Corresponding author

Tanja Hautala can be contacted at: [thautala02\(at\)gmail.com](mailto:thautala02@gmail.com)

Permanent link to this document: <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0027>

JULKAISU II

**Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa
ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja
toimia?**

Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 2020, 22(3), 48–67.

<https://journal.fi/akakk/article/view/99275/57506>

Julkaisun käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia?

Tanja Hautala

TtM, lehtori, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto,
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
tanja.hautala@tuni.fi

Jaakko Helander

KT, yliopettaja, tutkimuspäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
jaakko.helander@hamk.fi

Vesa Korhonen

KT, yliopistonlehtori, tutkimusjohtaja
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
vesa.korhonen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Viimeisimmät ohjauksen kansalliset arviointitutkimukset korkeakoulutasolla on toteutettu Suomessa vuosina 2001 ja 2005. Tämän tutkimuksen avulla haluttiin tarkastella tällä hetkellä, 2020-luvun vaihteessa, ammattikorkeakouluissa organisoitavaa opintojen ohjausta ja sen roolia näissä organisaatioissa. Tutkimukseen osallistui 11 ammattikorkeakoulua (AMK), ja tutkimuksen aineisto kerättiin ensisijaisesti organisaatioiden opetushenkilöstöltä sekä hallinnolliselta henkilöstöltä. Opintojen ohjauksen organisointitapojen mittaamiseksi tutkimusta varten kehitettiin ohjauksen organisointitapojen (OOT) mittari. Sähköiseen kyselyyn vastasi 261 henkilöä.

Koulutusjärjestelmään kohdistetaan yhä suurempia odotuksia työelämän nopeiden muutosten, kansainvälistymisen sekä muun muassa tietoyhteiskuntakehityksen johdosta, ja opintojen ohjaus nähdään ratkaisuna muun muassa koulutusaikojen lyhentämiseen. Tulosten mukaan opintojen ohjaus organisoidaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa edelleen hyvin erilaisilla tavoilla ja opintojen ohjauksen näkyvyys organisaatioiden strategioissa on myös melko heikkoa. Opintojen ohjauksen organisointitavoista merkittävimmin nousi esiin erikoistuneeseen henkilöstöön perustuva ohjauksen malli, mutta myös kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin piirteitä oli havaittavissa.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulut, opintojen ohjaus, ohjauksen organisointi*

Study guidance organized in Finnish universities of applied sciences – holistic guidance or fragmented actions?

Abstract

Latest national studies evaluating study guidance in Finnish higher education institutions have been implemented in 2001 and 2005. This study aimed to determine how study guidance is organized today in Finnish Universities of Applied Sciences (UAS), and what role it has in these organizations. Altogether 11 UAS's participated in the study, and the quantitative data was gathered mainly from their teaching and administrative staff. In order to determine the style of organizing study guidance in these UAS's, a new measurement tool was developed. All in all, 261 replies were received to electronical survey.

As greater pressures are aimed at the educational system due to, for example, rapid changes in work, internationalization and the development of knowledge society, study guidance is considered to offer solutions, among other things, for shortening the duration of studies. According to our results, study guidance is still organized in various styles in Finnish UAS's. In addition, the visibility of study guidance in UAS's strategies is relatively weak. From the identified styles of organizing study guidance, the most prominent one was specialized personnel. However, features of holistic process were also identified.

Keywords: *Universities of Applied Sciences, study guidance, organizing guidance*

Johdanto

Ura-, ammatinvalinnan ja opintojen ohjaus sisältää joukon prosesseja, joiden tarkoituksena on, dialogissa ohjaajan kanssa, auttaa yksilöitä tekemään koulutukseen, ammattiin, henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä jatkosuunnitelmiin liittyviä päätöksiä (Helander, 2015; Vuorinen, 1998; Watts & Dent, 2006; Watts & Kidd, 2000). Viimeisimmät ohjauksen kansalliset arviointitutkimukset korkeakoulutasolla on toteutettu Suomessa vuosina 2001 (Moitus ja muut, 2001) sekä 2005 (Vuorinen ja muut, 2005), kun *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa* -arviointiprojektin (Moitus ja muut, 2001) seuranta toteutettiin. Kuitenkin kaikki koulutusmuodot ovat 2000-luvun alkupuolella tehtyjen ohjauksen arviointitutkimusten jälkeen käyneet läpi merkittäviä rakenteellisia, opetussuunnitelmallisia ja taloudellisia muutoksia, ja vaikka alueellisia ohjauksen kehittämishankkeita on tehty jonkin verran, olisi tarpeellista saada tutkittua tietoa siitä, mikä tilanne on tänä päivänä (Helander, 2015).

Euroopan Unionin edistämässä ohjauskeskustelussa puhutaan yleensä elinikäisestä oppimisesta ja ohjauksesta (vrt. Hooley, 2014). Opintojen ohjauksen järjestämisen on kuitenkin havaittu vaihtelevan korkeakouluissa merkittävästi koko unionin tasolla (Hooley, 2014; Rücker, 2015; Watts & Van Esbroeck, 2000), ja se on useissa maissa riittämätöntä tai jopa olematonta. Korkeakouluissa opinto-ohjauksen toimijoiden määrä on myös kaikkein pienin, vaikka sektori on vastuussa merkittävästä osasta ammatillista kou-

lutusta (Watts & Sultana, 2004; ks. myös Vuorinen ja muut, 2005). Myös Suomessa opintojen ohjauksen palveluiden on havaittu vuosituhannen alussa, mutta myös vuonna 2007, vaihtelevan merkittävästi niin eri korkeakouluorganisaatioissa kuin saman organisaation sisällä muun muassa koulutusalojen kesken (Lahti, 2007).

Raivion (2014) mukaan nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa pyritään toimimaan niukkenevilla resursseilla, tulisi ottaa käyttöön näyttöön perustuva päätöksenteko myös ohjauksen organisointimalleissa, toteutustavoissa ja menetelmissä (ks. myös Helander, 2015). Myös Euroopan unionin korostamassa elinikäisessä oppimisessa ja ohjauksessa juuri näyttöön perustuvien käytäntöjen tarve on nostettu keskiöön (Helander, 2015; Hooley, 2014). Elinikäisellä ohjauksella nähdään olevan useita edunsaajia: yksilöt, heidän perheensä ja yhteisönsä; organisaatiot, joissa yksilöt opiskelevat ja työskentelevät, sekä yhteiskunta kokonaisuutena (Hooley, 2014). Lisäksi koulutusjärjestelmään kohdistetaan yhä suurempia odotuksia työelämän nopeiden muutosten, kansainvälistymisen sekä muun muassa tietoyhteiskuntakehityksen johdosta (Nykänen & Tynjälä, 2012). Helanderin (2015) mukaan suomalaisen ohjausjärjestelmään kohdistuukin merkittäviä ”yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja yksilön tarpeista juontuvia odotuksia”. Toisaalta viimeisimmän Nuorisobarometrin mukaan monet nuoret hakeutuvat opintoihin ilman selkeää käsitystä siitä, mitä he haluaisivat opiskella, ja barometrin mukaan erityisesti uraohjaukseen tulisi panostaa. Lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijoista vain 62 % oli kokenut saamansa ohjauksen riittäväksi. (Haikkola & Myllyniemi, 2020.)

Tämän tutkimuksen taustalla on käsitys siitä, että opintojen ohjauksen organisointi on suomalaisissa ammattikorkeakouluis-

sa muun muassa organisaatioiden autonomian takia edelleen epäyhtenäistä. Toisaalta, kuten jo vuoden 2001 arviointiraportissa (Moitus ja muut, 2001, s. 32) mainittiin: ”*Opintojen ohjaus voidaan perustellusti organisoida hyvin monella tapaa.*” Tämän tutkimuksen avulla haluttiinkin tarkastella ammattikorkeakouluissa tänä päivänä toteutettavan opintojen ohjauksen erilaisia organisointimalleja ja ohjaukselle annettua roolia.

Opintojen ohjaus korkeakouluissa

Kokonaisvaltainen ohjaus koulutusorganisaatioissa ottaa huomioon kaikki kolme ohjauksen aluetta: opiskelun ohjauksen, ammatin- ja uravallinnan ohjauksen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemisen (Lairio & Penttinen, 2005; Seyoum, 2011; ks. myös Helander, 2015; Kalima, 2011; Van Esbroeck & Watts, 1998). Lisäksi ohjauksella voidaan tukea opiskelijoiden toimijuutta (Leiman, 2012; Koivuluhta & Puhakka, 2015). Ohjauksikäsitteellä viitataan tässä artikkelissa ensisijaisesti kaikki ohjauksen osa-alueet kattavaan, kokonaisvaltaiseen ohjaukseen.

Lusk ja Fearfull (2015) pitävät korkeakouluohjaukselle tyypillisenä piirteenä tarveperusteisuutta. Heidän mukaansa korkeakoulujen ohjauksen strategian tulisi huomioida ohjauksen tarpeiden äkilliset muutokset siten, että ohjausta olisi aina saatavilla. Opintojen ohjauksen tulisi myös olla symbioottisessa suhteessa korkeakoulun strategiaan tavoitteisiin, opetussuunnitelman uudistamiseen sekä oppimisen mahdollistaviin rakenteellisiin järjestelyihin (Lerkanen & Ikonen, 2013). Korkeakouluopiskelijoiden opinnoista suoriutuminen on yhä enenevässä määrin korkeakoulutuksen järjestäjien

mielenkiinnon kohteena, koska nykyisessä rahoitusmallissa huomattava osa rahoituksesta saadaan suoritettujen opintopisteiden perusteella sekä opiskelijoiden valmistuttua (ks. esim. Huhtanen, 2012), ja esimerkiksi Watts ja Van Esbroeck (2000) näkevät opintojen ohjauksen ratkaisuna opintojen sujuvoittamiseen ja opiskeluaikeiden lyhentämiseen. Suomalaisesta korkeakoulujen rahoitusmallista opintopisteperusteisuus on tosin poistumassa seuraavassa, vuonna 2021 voimaan astuvassa, rahoitusmalliuudistuksessa ja rahoitustekijä korvataan ”*tutkintojen tavoiteajat huomioon ottavalla kertoimella*” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 23). Tämä luo edelleen kannusteita entistä nopeammalle valmistumiselle.

Bentleyn (2019) mielestä taloudellinen näkökulma korostaa korkeakoulujen ohjauspalveluiden merkitystä jopa organisaatioiden selviytymiselle ja ohjauspalveluiden tulisi myös kyetä vastaamaan nyky-yhteiskunnan sosiopoliittisiin ilmiöihin (ks. myös Gysbers & Henderson, 2012). Näistä Bentley korostaa erityisesti opiskelijoiden lisääntyneitä mielenterveyden haasteita (ks. myös Rücker, 2015), ja myös Suomessa korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyden haasteiden on todettu lisääntyneen nopeasti (Lahti, 2007). Lisäksi Nykänen ja Tynjälä (2012) korostavat kansallisessa koulutuspolitiikassa keskeiseksi kehittämiskohteeksi esiin nostettua koulutuksen työelämäsuhdetta ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien tukemista. Tähän voitaisiin vaikuttaa opintojen ohjauksella ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien avulla (Opetusministeriö, 2008).

Opintojen ohjauksen toimijat ja ohjauksellinen pedagogiikka

Järjestelmällinen opintojen ohjaus kou-

lutusorganisaatioissa on saanut alkunsa 1900-luvun alussa, ja jo 1920-luvulla keskusteluun nostettiin ohjaustoimijoiden vastuu tekemästään työstä (Gysbers, 2004). Onnismaa (2000) kuvaa ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuudeksi tai epävarmaksi asiantuntijuudeksi (ks. myös Lairio & Penttinen, 2005). Valmiita toimintamalleja ei välttämättä ole, ja tämän vuoksi kysymyksiä oikeasta ja väärästä joudutaan miettimään kussakin tapauksessa erikseen. Yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät Kuhmosen (2005) mukaan ohjaajilta muutos- ja oppimiskykyä, sillä vaikka ohjausasiantuntijuus kasvaa työtä tehtäessä, ohjauksen sisällöt voivat muuttua suuresti.

Ohjauksen sisältöjen lisäksi ohjausmenetelmien osalta tapahtuu jatkuvasti kehitystä. Perinteisen ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvan ohjauksen, ryhmäohjauksen sekä informaation jakamiseen tarkoitettun suurryhmäohjauksen (Lerkkanen & Ikonen, 2013; Vuorinen, 2006) rinnalle on kehitetty uusia innovatiivisia työmuotoja, joista yksi esimerkki on voimakkaassa kasvussa oleva tietotekniikan ja -verkkojen hyödyntäminen ohjauksessa (Vuorinen, 2006; ks. myös Kempas, 2019). Huomiota kuitenkin on, että ammattikorkeakouluopiskelijoille suunnatun kyselyn mukaan opiskelijat pitävät kasvokkain tapahtuvaa ohjausta erittäin merkityksellisenä, ja sitä saatetaan toivoa jopa aikaisempaa enemmän (Kempas, 2019).

Väljärven (2004) mukaan ohjauksellisen pedagogiikan tulisi rakentua osaksi koko koulutusyhteisön toimintaa siten, että jokainen opettaja on myös opiskelijoiden ohjaaja. Opettajilta vaaditaan ammattikorkeakouluissa yleisten pedagogisten taitojen lisäksi yksilöllistä, opiskelijakeskeistä näkökulmaa ohjaukseen ja oppi-

misen taitojen tukemiseen (Kempe-Hakarainen & Vaara, 2008). Kaikkien opettajien soveltuminen ohjauksellisiin tehtäviin on kuitenkin herättänyt epäilyksiä, ja esimerkiksi Broadbridgen (1996) mukaan korkeakouluohjaajien tulisi olla valikoitunutta joukkoa, joilla on kiinnostuneisuutta ja ohjaustaitoja, jotka soveltuvat persoonallisuudeltaan ohjaustyöhön ja joilla on koulutusta tähän tehtävään (ks. myös Kalima, 2011; Mottarella ja muut, 2004).

Opintojen ohjauksen organisointimalleja

Vuorinen (2001) on esittänyt kattavan kuvauksen korkeakoulujen opintojen ohjauksen organisoinnin vaihtoehtoista *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa* -arviointiraportissa (Moitus ja muut, 2001; ks. myös Vuorinen, 1998). Vuorisen (2001) mukaan ja arviointiprojektin perusteella suomalaisissa korkeakouluissa oli erotettavissa neljä ohjauksen organisoinnin perusratkaisua: keskitettyjen ohjaustoimintojen malli, hajautettujen toimintojen malli, ohjaus läpäisyperiaatteella -malli sekä tuutoriperusteinen malli. Mallit ovat yleistyksiä, mutta niiden avulla korkeakoulujen olisi mahdollista arvioida opintojen ohjauksen organisointiaan (Vuorinen, 2001). Monilla näistä malleista on myös yhteneväisyyksiä myöhemmin esitettyjen työelämätaitojen kehittämisen mallien kanssa (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallissa (KOM) opintojen ohjaus on organisoitu erilliseksi toiminnaksi omiin toimipisteisiinsä, esimerkiksi korkeakoulun ura- ja rekrytointipalvelujen yhteyteen. Mallin vahvuutena on se, että opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia ja heidän vastuunjakonsa on selkeä. Mallin puutteena voidaan pitää

sitä, että ohjaus on usein opintojen alkuvaiheeseen keskittyvää tiedottamista opinnoista ja muu ohjaustoiminta voi jäädä vähäiseksi (Vuorinen, 2001.) Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallilla on yhteneväsyyksiä Nykäsen ja Tynjälän (2012) esittämän *työelämätaitojen kehittämisen specialistimallin* kanssa. Specialistimallissa ohjaus on erikoistunutta, ja siinä työskennellään koulutuksen ja työelämän siirtymävaiheessa. Oppijan, opettajan ja ohjaajan roolit ovat tällöin selkeästi erillään toisistaan.

Hajautettujen toimintojen mallia (HOM) käytävissä korkeakouluissa ohjauksen organisointi sisältää persoonallisen kasvun, opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen eli kaikki keskeiset ohjaustoiminnot. Hajautettujen toimintojen mallissa toiminnasta voi kuitenkin puuttua yhtenäisyys ja kokoava ajatus. Toiminnot voivat olla linjaorganisaation muodossa, ja organisaatiossa voi olla esimerkiksi opiskelijavalintaan ja opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä. Mallin haasteena on kokonaisvastuun puuttuminen (Vuorinen, 2001.)

Ohjaus läpäisyperiaatteella -mallia (OLP) soveltavissa korkeakouluissa pienet laitokset tai koulutusohjelmat luottavat läpäisyperiaatteeseen ohjaamiseen. Ohjaustoiminnan taustalla on opettajien ja opiskelijoiden läheinen vuorovaikutus, ja opettajat huolehtivat opintojen ohjauksesta oman työnsä ohella – opettajien omista motiiveista tai ohjaustehtävään soveltuvuudesta riippumatta (Vuorinen, 2001; vrt. Kalima, 2011; Mottarella ja muut, 2004). Tällä mallilla on yhteneväisiä piirteitä Nykäsen ja Tynjälän (2012) *työelämätaitojen kehittämisen verkostoituneen kulttuurin mallin* kanssa, jossa kaikki opettajat toimivat oppimisen ohjaajina hankeoppimisessa, ja ohjaus, arviointi ja

reflektointi ovat läheisiä ja rinnakkaisia prosesseja, joissa opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvointi yhdistyvät.

Tuutoriperusteisessa ohjaustoimintojen mallissa (TOM) erikseen nimetyt opettajatuutorit vastaavat pääosin opintojen ohjauksen toteutuksesta opintojen kaikissa vaiheissa tukien erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Tässä, kuten kahdessa muussakin hajautetussa mallissa, vahvuutena on ohjauksen saatavuus kaikissa opintojen vaiheissa ja ohjaus yleensä myös integroituu opetussuunnitelmaan. Haasteita taas voivat olla toimintojen päällekkäisyys sekä ohjauksen asiantuntijuuksien epätarkoituksenmukaisuus (Vuorinen, 2001.) Tuutoriperusteisesta mallista voidaan havaita samankaltaisuuksia Nykäsen ja Tynjälän (2012) *työelämätaitojen kehittämisen integratiivisen mallin* kanssa, jossa oppiminen, opetus ja ohjaus kuvataan integroituneiksi ja jossa opettajien ja opiskelijoiden yhteistyö on tiivistä ja hyvinvointia korostavaa.

Yhdeksänkymmentäluvun lopulla Euroopan unionin jäsenmaat olivat ehdottaneet *holistista opiskelijakeskeistä ohjauksen mallia* (HOOM) yhdeksi kokoavaksi malliksi opintojen ohjauksen työnjaon jäsentämiseen. Arviointiraportin (Moitus ja muut, 2001; Vuorinen, 2001) perusteella suomalaisten korkeakoulujen ohjauksen organisointitavoissa ei vielä tuolloin ollut näkyvissä tämän mallin piirteitä. Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa ohjauksen asiantuntijuus porrastetaan ohjaustarpeiden pohjalta ja kaikki korkeakoulun ohjaustahot tekevät kattavaa yhteistyötä (ks. Van Esbroeck & Watts, 1998). Holistisen ohjausmallin etuna on huomion kiinnittäminen opiskelijakeskeiseen opiskelun ja uravalinnan ohjaukseen sekä opiskelijan kehitykseen ja kasvuun

liittyvään ohjaukseen (Vuorinen, 2001; ks. myös Kalima, 2011; Koskela, 2013). Mallin puutteena on se, että ohjausta tarkastellaan ensisijaisesti ohjaushenkilöstön tehtävien kautta (Vuorinen, 2001).

Edellä esitetyt mallit ovat myös päässeet osaksi ammattikorkeakoulujen ohjauksen kehittämistyötä. Mäntsälän (2011) mukaan Turun ammattikorkeakoulussa 2010-luvun lopulla käyttöönotettu ohjausmalli rakennettiin Vuorisen (1998; ks. myös Vuorinen, 2001) ohjausmallien synteesinä, lähinnä keskitetyn ja tuutoriperusteisen mallin yhdistelmänä. Oulun ammattikorkeakoulussa taas opintojen ohjauksen suunnitelman perustana on kuvattu olevan holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Ylönen, 2014). Näiden mallien lisäksi myös muita suomalaisen kontekstiin kehitettyjä malleja on löydettävissä. Näistä yksi esimerkki on Nykäsen, Karjalaisen, Vuorisen ja Pöyliön (2007) ohjauksen alueellisen verkoston kehittämistä tutkivassa projektissa kehitetty *verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli* (VOP-malli).

Tutkimuskysymykset

Artikkelin tarkoituksena on kuvata suomalaisten ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen erilaisia organisointimalleja ja ohjauksen roolia näissä organisaatioissa. Artikkelissa vastataan tutkimuskysymyksiin: *Millaisia opintojen ohjauksen organisointimalleja on nähtävissä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tänä päivänä? Millainen rooli opintojen ohjauksella on ammattikorkeakouluorganisaatioissa?*

Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseen osallistumispyyntö lähetettiin syyskuussa 2017 kaikille monialaisille suomenkielisille ammattikorkeakouluille, joita oli tutkimushetkellä 21. Tutkimukseen lähti lopulta mukaan 11 ammattikorkeakoulua. Organisaatioita pyydettiin välittämään kysely opetus- sekä hallinnolliselle henkilöstölleen siten kuin ne itse määrittelevät kyseiset henkilöstöryhmät. Kysely toteutettiin pääosin marraskuussa 2017. Lisäksi yksi organisaatioista tuli mukaan tutkimukseen tammikuussa 2018.

Varsinaisessa kyselyssä oli taustatietojen (6 kysymystä) lisäksi kolme osiota: opintojen ohjauksen (52 muuttujaa), hallinnollisten piirteiden (59 muuttujaa) ja organisaatiokulttuurin osio (Organizational Culture Assessment Instrument, 24 muuttujaa) (Cameron & Quinn, 2006). Tässä artikkelissa käsitellään opintojen ohjausosion tuloksia. Näin ollen hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin aineistojen tulokset rajataan tämän artikkelin ulkopuolelle. Opintojen ohjauksen kyselyosioon vastasi yhteensä 261 henkilöä (n). Varsinaista vastausprosenttia ei voida tarkasti määrittellä organisaatioiden välitystehtävästä johtuen. Laskennallisesti vastausprosentin arvioidaan kuitenkin olevan kaikkien perusjoukkoa edustavien AMK:jen opetus- ja hallinnollisesta henkilöstöstä (Vipunen) 3,6 %, ja tutkimukseen osallistuneiden AMK:jen osalta 7,0 %. Matalan vastausprosentin vuoksi tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koko AMK-kenttään, vaan ne ovat suuntaa antavia ja kuvaavat vastaajajoukon näkemyksiä.

Tutkimuksessa käytetty mittari

Tutkimuksessa käytetty mittari muodostettiin pääosin Vuorisen (2001) opintojen ohjauksen organisointitapoja tarkastelevan artikkelin pohjalta ja nimettiin *ohjauksen organisointitapojen mittariksi* (OOT). Vuorisen yhteenvedon kattavuuden ja suomalaisen kontekstin vuoksi jaottelun nähtiin sopivan mittarin taustateoriaksi. Mittarin ensimmäisessä versiossa oli 55 muuttujaa, ja se pilotoitiin yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun yksikössä syksyllä 2017 (n=22). Pilotoinnin perusteella mittarista poistettiin ainoastaan kolme muuttujaa, jotka osoittautuivat informaatioarvoltaan heikoiksi. Mittarin muuttujien lopullinen määrä oli 52.

Mittarissa tarkasteltiin opintojen ohjauksen organisointitapaa mittaavien, teoriaan pohjautuvien muuttujien lisäksi opintojen ohjauksen työmenetelmiä (ks. esim. Lerkkanen & Ikonen, 2013), opintojen ohjauksen rakenteen kehittämistarvetta ja sitä, käyttävätkö opiskelijat tarjottuja ohjauspalveluita. Näistä muodostettiin Likert-asteikollisia väittämiä (yht. 40 väittämää), joihin vastattiin skaalalla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Lisäksi mittarissa oli 12 kysymystä, joiden avulla tarkasteltiin opintojen ohjauksen roolia tutkimukseen osallistuneissa AMK-organisaatioissa sekä tähän liittyviä taustatietoja. Kysymykset käsittelivät vastaajan roolia ohjauksessa, ohjaustoimijoiden määrää organisaatioissa, vastaajien opinto-ohjaajan pätevyyttä (vrt. esim. Kalima, 2011), ohjaustoimijoiden nimikkeitä ja resursseja (vrt. Moitus ja muut, 2001), uraohjausta (vrt. esim. Hooley, 2014), opintojen ohjauksen suunnitelmaa, ohjauksen merkitystä organisaatiossa sekä opintojen ohjauksen näkyvyyttä organisaation strategiassa (vrt. Lerkkanen & Ikonen, 2013). Lisäksi tiedusteltiin oh-

jauspalautteen keräämistä opiskelijoilta sekä palautteen vaikutusta opintojen ohjauksen kehittämiseen.

Opintojen ohjauksen organisointitapojen osuuden (40 väittämää) tiivistämiseksi ja mittarin rakenteen selvittämiseksi tehtiin SPSS-ohjelmalla Promax-rotatoitu pääkomponenttianalyysi. Analyysin Kaiser-Mayer-Olkinin testisuureen arvo 0.867 sekä Bartlettin sväärisyydestin tulos ($\chi^2 = 4446.353$, $df = 780$, $p < 0.01$) osoittivat analyysin soveltuvuuden. Organisointitapojen muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat .425 ja .851 välillä. Pääkomponenttianalyysi muodosti aineistosta kymmenen pääkomponenttia, joiden analyysissä huomioitiin muuttujat, joiden lataus oli suurempi kuin .300. Löydettyjen pääkomponenttien reliabiliteetit tarkistettiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Viiden pääkomponentin kerroin ylitti sellaisenaan tai muokkauksen jälkeen arvon .600, jota pidetään mittarin yhtenäisyyden kannalta yleisesti hyväksyttynä alarajana (Metsämuuronen, 2002; Nunnally & Bernstein, 1994). Tulosisissa pääkomponenttien tarkastelussa keskitytään näihin viiteen pääkomponenttiin, joiden muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit esitellään liitteessä 1. Yhteensä nämä viisi pääkomponenttia sisälsivät 24 väittämää ja selittivät noin 46 prosenttia kokonaisvaihtelusta.

Pääkomponenttianalyysin lisäksi aineistosta löytyneille pääkomponenteille muodostettiin summamuuttujat, joille laskettiin kuvailevat arvot ja korrelaatiot (Spearmanin rho). Pääkomponenttien ja taustatietojen tilastollista yhteyttä analysoitiin riippumattoman otoksen t-testillä, yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (One-way ANOVA Bonferronin Post Hoc -testillä) sekä erisuuruisen varianssin tapauksessa riippumattomien otosten Kruskal-Wallis H-testillä. Koulutusala-

kohtaisten vastaajamäärien nostamiseksi aineiston jatkoanalyysissä käytettiin Vipusen mukaisista koulutusaloista niitä aloja, joilla oli yli 30 vastaajaa. Tätä määrää pidetään tilastollisten analyysien alarajana (Heikkilä, 2014). Koska organisaatiokohtaisesti vastaajien määrä vaihteli viidestä 74:ään, jatkoanalyysit tehtiin niille kahdelle organisaatioille, joiden vastaajamäärä ylitti 30 henkilöä. Tarkasteltaessa opintojen ohjauksen pääkomponenttien yhteyttä vastaajien taustatietoihin havaittiin, ettei niissä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Vastaajat

Tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakouluorganisaatiot olivat pääosin keskisestä ja eteläisestä Suomesta. Organisaatioista kuudessa oli alle 6000 opiskelijaa ja viidessä yli 6000 opiskelijaa. Yhteensä 261 vastaajasta naisia oli 178 (68 %) ja miehiä oli 79 (30 %). Katoanalyysin perusteella ammattikorkeakoulujen hallinnollisesta ja opetushenkilöstöstä noin 60 prosenttia on naisia eli miehet vastasivat suhteellisesti hieman heikommin. Vastaajista nuorimmat olivat tutkimushetkellä 26-vuotiaita, vanhin 66-vuotias ja keski-ikä oli 49,9 vuotta. Vastaajia oli eniten koulutusaloilta, jotka ovat myös opiskelijamääriltään suurimpia eli hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden alalta (21,5 %), tekniikan ja liikenteen alalta (19,5 %), sosi- ja terveystieteiden alalta (17,5 %) sekä organisaatioiden keskushallinnosta (20 %). Opetushenkilöstöön vastaajista kuului 62 % ja hallinnolliseen henkilöstöön noin kolmannes (29 %). Lisäksi 9 prosenttia vastaajista edusti muuta henkilöstöä ml. kirjasto- ja TKI-henkilöstöä. Vuonna 2017 AMK:jen henkilöstöstä noin 53 prosenttia oli opetushenkilöstöä ja 47 prosenttia TKI- ja muuta henkilöstöä (Vipunen) eli opetushenkilöstö vastasi kyselyyn suhteessa hieman aktiivisem-

min. Vastaajien jakauma oli kuitenkin tutkimusasetelman tavoitteiden mukainen. Vastaajien yleisiä taustatietoja esitellään Taulukossa 1.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksissa keskitytään aineistosta löydettyihin opintojen ohjauksen organisointimalleihin pääkomponenttien kautta. Lisäksi esitellään opintojen ohjauksen rooliin liittyviä tuloksia. Vastaajista 95 (36,5 %) toimi organisaatiossaan opintojen ohjauksen tehtävissä sillä rajauksella, että opintojen ohjauksen tehtävällä ei tässä tutkimuksessa tarkoitettu harjoittelun tai opinnäytetyön ohjausta. Opintojen ohjaajan muodollinen pätevyys oli 38 vastaajalla eli 40 prosentilla opintojen ohjauksen tehtävissä toimivista. Vastaajien joukossa oli kaikista ammattikorkeakouluista sekä opintojen ohjauksen tehtävissä toimivia että opintojen ohjaajan tutkinnon suorittaneita henkilöitä. Opintojen ohjauksen resursointi vaihteli 15 ja 1600 tunnin välillä, ja suurin osa opintojen ohjauksen 95 toimijasta ilmoitti vuosiresurssinsa 15 ja 299 tunnin välille (n=57 / 60 %). Vastaajat nimesivät organisaationsa opintojen ohjauksen toimijoiksi pääasiallisesti opintojen ohjaajat (61,5 %) sekä opettajatuutorit (24,5 %), mutta myös muita nimikkeitä esiintyi.

Opintojen ohjauksen organisointimallien pääkomponentit

Opintojen ohjauksen organisointimalliaineiston ensimmäinen ja merkittävin pääkomponentti kokosi piirteitä kaikista arviointiraportissa (Vuorinen, 2001) esitetystä opintojen ohjauksen organisointimalleista, ja näistä muodostui ”*kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi*” -pääkomponentti (PK 1), joka selitti noin 25 prosenttia kokonaisvaihtelusta.

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneiden taustatietoja

Taustatiedot		Frekvenssi	Prosentti- osuus vastaajista (100 %)
Sukupuoli	Nainen	178	68
	Mies	79	30
	Ei halua sanoa	4	2
	Yhteensä	(n) 261	
Vastaajien ikä	<30	6	2
	30–39	35	13,5
	40–49	55	21
	50–59	106	41
	60+	35	13,5
	Ei ilmoitettu	24	9
Työskennellyt nykyisessä AMK:ssa	Alle vuoden	13	5
	1–5 vuotta	35	13,5
	6–10 vuotta	56	21,5
	11–15 vuotta	50	19
	16–20 vuotta	55	21
	Yli 20 vuotta	52	20
Koulutusala	Keskushallinto	52	20
	Hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden ala	56	21,5
	Humanistinen ja kasvatusala	3	1
	Kulttuuriala	11	4,5
	Luonnontiede	7	2,5
	Luonnonvara-ala	9	3,5
	Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	26	10
	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	46	17,5
	Tekniikan ja liikenteen ala	50	19,5
Rooli organisaatiossa	Organisaation keskushallinto	32	12
	Yksikön / toimialan hallinto	44	17
	Opetushenkilöstö	161	62
	Muu	24	9

Liitteessä 1 esitettävien muuttujien lisäksi pääkomponenttiin sisältyi alun perin muuttuja ”Opintojen ohjaus on pääasiasa opintojen alkuvaiheeseen keskittyvää opinnoista tiedottamista” (lataus -.550), jonka poistaminen nosti pääkomponentin Cronbachin alfan yli raja-arvon .600 ($\alpha = .685$).

Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä” (.974), ”opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa” (.950) sekä ”opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta” (.750). Kokonaisvaltaiseen opintojen ohjauksen prosessiin liittyy myös se, että opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia ja ohjauksen vastuunjako on selkeä. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota paitsi opiskelun ohjaukseen myös opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, ja opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista. Lisäksi opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita. Pääkomponentin keskiarvo koko aineistossa oli 3.84 (keskihajonta SD = 0.692). Vastauksen keskihajonnan perusteella opintojen ohjauksen prosessin kokonaisvaltaisuus ei ole selkeästi nähtävissä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa.

Toisessa pääkomponentissa oli piirteitä kaikista muista ohjauksen organisoimismalleista paitsi kokonaisvaltaisen ohjauksen mallista. Tämä ”opintojen ohjauksen keskeinen asema” -pääkomponentti (PK 2) selitti noin 8 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Liitteessä 1 esitettävien muuttujien lisäksi pääkomponenttiin sisältyi alun perin muuttuja ”Ohjauksen kokonaisvastuu ei ole kenelläkään” (lataus .560), jonka poistaminen nosti pääkomponentin

Cronbachin alfan yli raja-arvon .600 ($\alpha = .762$). Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa” (.889), ”ohjaus nähdään organisaatiomme toimivuu-den ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä” (.868) sekä ”opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan” (.748). Lisäksi opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot eli persoonallisen kasvun ohjauksen sekä opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineistossa 3.78 (SD = 0.829), ja tämä viittaa siihen, että opintojen ohjauksen asema vaihtelee paljon organisaatioissa. Artikkelin tulosten tarkastelussa keskitytään näihin kahteen, sisällöltään uuteen ja aikaisemmin kuvattuja opintojen ohjauksen organisoimismalleja yhdistävään, pääkomponenttiin.

Kahden pääkomponentin lisäksi esiin nousi kolme suppeampaa, mutta reliabelia pääkomponenttia, joiden muuttujien määrä ei muuttunut Cronbachin alfa -kertoimen tarkistamisen yhteydessä. Pääkomponentti kolme sisälsi vain tuutoriperusteisen mallin piirteitä, ja näistä muodostettiin ”opettajatuutorit opintojen ohjaajina” -pääkomponentti (PK 3; $\alpha = .893$), joka selitti 5,5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Tämän pääkomponentin kaikki muuttujat kuvaavat opettajatuutorien roolia opintojen ohjauksessa. Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatuutorit opintojen orientaatiovaiheessa sekä opintojen etenemisvaiheessa. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineistossa 3,80, mutta vastauksen keskihajonta oli suuri (SD = 1.040) eli opettajatuutoreilla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli osassa organisaatioista.

Pääkomponentti neljä sisälsi hajautettujen ohjaustoimintojen piirteitä, joista muodostettiin ”erikoistunut ohjaushenkilöstö”-pääkomponentti (PK 4; $\alpha = .717$). Se selitti noin 5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentin muuttujat kuvaavat organisaation tiettyjen toimintojen järjestämistä siten, että tehtäviä hoitaa niihin erikoistunut henkilöstö. Tällöin organisaatiossa on muun muassa opiskelijavalintaan, opintoneuvontaan sekä markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä. Tämän pääkomponentin keskiarvo oli 4.20 (SD = 0.831) eli koko aineiston korkein. Vastausten perusteella erikoistunutta henkilöstöä onkin monissa organisaatioissa.

Viides mukaan otettu pääkomponentti muodostui keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteistä. Näistä muodostettiin ”keskitetyt ohjaustoiminnot”-pääkomponentti (PK 5; $\alpha = .607$), ja se selitti noin 3 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentti kuvaa tilannetta, jossa opintojen ohjaus toteutetaan keskitetyn mallin pohjalta. Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossa erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä ja opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä. Lisäksi opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vas-

taaville erikoisasiantuntijoille. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineiston matalin eli 2.57. Myös tässä pääkomponentissa keskihajonta oli varsin korkea (SD = 1.023). Keskitettyjen ohjaustoimintojen piirteitä on kuitenkin vastausten perusteella nähtävissä melko vähän.

Pääkomponenteilla ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä kyselyn taustatietoihin. *Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi* -pääkomponentin (PK 1) ja erityisesti *opintojen ohjauksen keskeinen asema* -pääkomponentin (PK 2) välillä on kuitenkin merkkejä positiivisesta korrelaatiosta ($r = .597^{**}$). Lisäksi PK 1 -pääkomponentilla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta *opettajatuutorit opintojen ohjaajina* -pääkomponentin (PK 3) sekä *erikoistunut ohjaushenkilöstö* -pääkomponentin kanssa (PK 4). Myös PK 2 -pääkomponentilla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta sekä *opettajatuutorit opintojen ohjaajina*- että *erikoistunut ohjaushenkilöstö* -pääkomponenttien kanssa. Sen sijaan *keskitetyt ohjaustoiminnot* -pääkomponentti (PK5) korreloi lähinnä negatiivisesti muiden pääkomponenttien kanssa, mutta tämä korrelaatio ei ollut tilastollisesti merkittävä. Pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot esitellään Taulukossa 2.

Taulukko 2. Pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot

Korrelaatiot (Spearmanin korrelaatio)	PK 1	PK 2	PK 3	PK 4	PK 5
PK 1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi	1				
PK 2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema	.597**	1			
PK 3 - Opettajatuutorit opintojen ohjaajina	.370**	.260**	1		
PK 4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö	.301**	.284**	.072	1	
PK 5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot	-.026	-.090	-.116	.028	1

** Korrelaatio on merkittävä 0.01 tasolla (2-suuntainen)

Opintojen ohjauksen rooli organisaatioissa

Opintojen ohjauksen roolia tarkasteltiin ensisijaisesti vastaajien opintojen ohjaukseen ja sen organisointiin liittyvän tietämyksen ja näkemysten kautta. Noin viidennes (n = 58 / 22 %) koko aineiston vastaajista ei tiennyt, miten opintojen ohjauksen toimijat heidän organisaatioissaan mitoitetaan. Tilastollisesti merkitsevää epätietoisuutta esiintyi erityisesti muun henkilökunnan osalta, mutta myös organisaation keskushallinnossa (Kruskal-Wallis H-testi, $p < 0,01$). Opintojen ohjauksen toimijamäärät ja -mitoitukset vaihtelivat huomattavasti organisaatioiden välillä ja jopa samassa organisaatiossa eri alayksiköiden sekä tutkinto-ohjelmien välillä. Lisäksi vastaajien tietämys uraohjauksen järjestämisestä omassa organisaatiossaan vaihteli paljon. Noin neljännes vastaajista (n = 60 / 23 %) ei tiennyt, järjestetäänkö heidän organisaatiossaan uraohjausta opiskelijoille. Vastausten perusteella kaikissa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa kuitenkin järjestetään uraohjausta. Uraohjausta toteuttavaksi henkilöstöksi mainittiin tyypillisimmin opintojen ohjaajat, opettajatuutorit, erilliset uraohjaajat sekä mahdollisesti uraohjaukseen liittyvien hankkeiden henkilöstö.

Vastausten perusteella neljännes vastaajista (n = 63 / 24 %) ei tiennyt, onko heidän organisaatiossaan tehty opintojen ohjauksen suunnitelma. Vastaajan rooli ei tässä yhteydessä aiheuttanut tilastollisesti merkitseviä eroja. Kaikissa organisaatioissa oli kuitenkin laadittu opintojen ohjauksen suunnitelmat. Lisäksi opintojen ohjauksen näkyvyys organisaation strategiassa jakoi vastaajien mielipiteitä. Yli puolet vastaajista (n = 146 / 56 %) oli sitä mieltä, että ohjaus näkyy organisaatioiden strategiassa, ja organisaatiokohtaisesti

näin vastanneita henkilöitä oli jokaisesta organisaatiosta. Vastaajan roolilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta vastauksiin. Kun tutkimukseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen vapaasti saatavilla olevat strategiat käytiin läpi, havaittiin kuitenkin, että opintojen ohjauksen rooli ja näkyvyys strategioissa oli melko heikko. Osallistuneista 11 organisaatiosta opintojen ohjaus näkyi merkittävästi vain yhden strategiassa. Lisäksi kolmessa organisaatiossa ohjaus mainittiin strategiassa käsitteenä tai siihen rinnastettavana yhteytenä, mutta sitä ei avattu tarkemmin.

Tulosten tarkastelua

J o vuonna 2001 todettiin, että opintojen ohjauksen kysyntä oli lisääntynyt merkittävästi opintojen valinnaisuuden lisääntymisen ja yksilöllisten opintopolkujen takia. Tuolloin myös havaittiin, että kustannuspaineet olivat kasvaneet (vrt. myös Huhtanen, 2012) ja opintojen ohjauspalveluiden kehittämiseen kohdistui huomattavia vaatimuksia korkeakouluissa (Moitus ja muut, 2001; ks. myös Helander, 2015). Aineistosta löytyneistä opintojen ohjauksen organisointiin liittyvistä pääkomponenteista *kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi* -pääkomponentin (PK 1) sekä *opintojen ohjauksen keskeinen asema* -pääkomponentin (PK 2) mukaisen toiminnan voidaan ajatella vastaavan myös ohjauspalveluiden kehittämisen vaatimukseen. Analyysin perusteella näiden ilmiöiden välillä voidaan myös havaita merkkejä positiivisesta korrelaatiosta. Pääkomponenteista juuri PK 1 ja PK 2 ovat sisällöltään uusia, ja niissä yhdistyy piirteitä aikaisemmista opintojen ohjauksen organisointimalleista (ks. Vuorinen, 2001). Seuraavaksi tarkastellaan erityisesti näitä kahta pääkomponenttia.

Kokonaisvaltaisessa opintojen ohjauksen prosessissa (PK 1) ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä. Luskin ja Fearfullin (2015) mukaan ohjauksen tehokkuuden mahdollistaakin opiskelijan esittämien asioiden taustalla olevien syiden löytäminen. Myös henkilökohtainen ohjaus opintojen ohjauksen työmenetelmänä tukee tätä tavoitetta, koska tällöin voidaan hyödyntää opiskelijan ja ohjaajan välistä keskinäistä vuorovaikutusta (vrt. esim. Spangar, 2000). Nykyisessä niukkenevien resurssien tilanteessa (vrt. Raivio, 2014) voitaisiin tässä yhteydessä hyödyntää kasvokkain tapahtuvien tapaamisten lisäksi myös tieto- ja viestintäteknologisia sovelluksia ja internettiä (Vuorinen, 2006), joita erityisesti nuoremmat opiskelijat saattavat suosia (Hanley, 2012; Hanley ja muut, 2017). Toisaalta verkkopohjaisten opintojen sekä etä- ja monimuoto-opiskelun lisääntymisen ei tulisi tarkoittaa sitä, että ohjaus tapahtuu vain verkossa, vaan ammattikorkeakouluopiskelijat pitävät Kempaksen (2019) mukaan kasvokkain tapahtuvaa ohjausta hyvin merkittävänä. Erilaisten opiskelutapojen lisääntyminen ja esiintyminen vaatiikin siis myös ohjaustapojen moninaistamista. Tieto- ja viestintäteknologia ei kuitenkaan voi olla ainoa ratkaisu.

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) mukaan hyvinvoivalla korkeakouluyhteisöllä tulisi olla riittävät tuki- ja ohjauspalvelut, ja tämän tavoitteen toteutumista voidaan edesauttaa ohjauksen kokonaisvaltaisen prosessin avulla. Ohjauksen vastuunjaon tulisi olla selkeä, ja tämä näkökulma puoltaakin ohjauspalveluiden keskittämistä (vrt. Vuorinen, 2001). Ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota sekä opiskelun ohjaukseen että opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, joka on ohjauksen kokonais-

valtaisuuden (vrt. Van Esbroeck & Watts, 1998; Vuorinen, 2001) mukanaan tuoma etu. Opintojen ohjauksessa pitäisi myös korostaa opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista. On tosin huomioitava, että *”itseohjautuvuuden ei kuitenkaan pidä merkitä yksinopiskelua tai aikuisen jättämistä opintoineen yksin”* (Pasanen, 2001, s. 46). Lisäksi kokonaisvaltaisessa opintojen ohjauksen prosessissa opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita. Opiskelijoita tulisikin tiedottaa käytettävissä olevista opintojen ohjauksen palveluista paitsi opintojen alussa myös opintojen aikana.

Opintojen ohjauksen roolia voitaisiin vastausten perusteella vahvistaa organisaatioissa, sillä vastaajien joukossa oli nähtävissä epä tietoisuutta ohjauksen järjestämisestä. Opintojen ohjauksen keskeinen asema (PK 2) kuvaa tilannetta, jossa opintojen ohjauksella on selkeästi määritelty asema organisaatiossa. Ohjauksella tulisikin olla vahva asema korkeakoulun kokonaistoiminnassa, ja parhaimmillaan ohjaus voidaan nähdä organisaation toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä. Jo vuoden 2001 raportissa (Moitus ja muut, 2001) oli annettu suosituksia opintojen ohjauksen strategiaa varten. Suositusten keskeinen viesti oli se, että ohjauksen kokonaissuunnitelma tulisi muodostaa siten, että koko henkilöstö sekä kaikki opiskelijat olisivat tietoisia opintojen ohjauksen kokonaisuudesta ja omasta roolistaan siinä. Tässä tutkimuksessa yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ohjaus näkyy heidän organisaatioidensa strategiassa, mutta strategioiden läpikäymisen yhteydessä havaittiin, että opintojen ohjauksen merkitys jäi strategisena toimenpiteenä tai kehittämiskohteena varsin vähäiseksi. Vuoden 2005 seurantaraportin mukaan ohjausjärjestelyjen kehittämisen tulisi kuitenkin kytkeytyä korkeakoulun

kokonaisstrategiaan sekä osaksi pysyvää laadunvarmistusta (Vuorinen ja muut, 2005; ks. myös Lusk & Fearfull, 2015). Tätä voitaneen tukea myös integroimalla opintojen ohjaus opetussuunnitelmaan siten, että opintojen ohjauksen organisoimisessa huomioidaan kaikki keskeisimmät ohjaustoiminnot eli persoonallisen kasvun, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus.

Vastausten perusteella kaikissa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa järjestetään uraohjausta opiskelijoille. Uraohjausta voidaankin pitää erittäin keskeisenä opintojen ohjauksen osa-alueena (ks. esim. Hooley, 2014). Vaikka ammattikorkeakouluja pidetään yliopistoja käytännöllisempinä ja suoraan tiettyihin tehtävänkuihin valmistavina, myös ammattikorkeakouluissa on tutkintoja, joista ei valmistuta mihinkään tiettyyn ammattiin (Annala, 2007; Vuorinen & Valkonen, 2005). Tämä vahvistaa uraohjauksen merkitystä (ks. myös Haikkola & Myllyniemi, 2020). Lisäksi uraohjauksen merkitys nousi esiin myös molemmissa aikaisemmissa opintojen ohjauksen raporteissa (Vuorinen ym., 2005; ks. myös Moitus ym., 2001). Onnistuneella, läpi korkeakouluopintojen kulkevalla uraohjauksella voidaankin *”tukea opiskelijoiden kykyä tunnistaa omaa osaamistaan, vahvistaa opiskelu- ja toimintakykyä sekä tukea opintojen sujuvaa etenemistä”* (Ketko ja muut, 2019, s. 14).

Johtopäätökset

Euroopan unionin kontekstissa korkeakouluinstituutioiden merkittävänä roolina nähdään auttaa Eurooppaa saavuttamaan tavoitteensa, joka on olla maailman johtava tietoyhteiskunta (Figel, 2007). Tämän tavoitteen saavuttamisessa ohjauksella voidaan nähdä olevan merkittävä rooli. Hajin, Geantan ja Or-

rin (2018) mukaan korkeakoulujen tulisi kuitenkin kehittää ohjaustaan, sillä vaikka ohjausta järjestetään eurooppalaisissa koulutusorganisaatioissa, ohjaus keskittyy usein ajankohtaisen ja oikean informaation jakamiseen. Tämän tutkimuksen tulokset voivat edesauttaa organisaatioita opintojen ohjauksen kokonaisvaltaisen prosessin muodostamisessa. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota opintojen ohjauksen asemaan, sillä – kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Bentley, 2019; Huhtanen, 2012; Lahti, 2007; Watts & Van Esbroeck, 2000) on todettu – opintojen ohjauksella on mahdollisuus vaikuttaa korkeakouluorganisaatioiden toiminnan kannalta varsin merkittäviin sosiopoliittisiin ilmiöihin opiskelijoiden opinnoissa etenemisen sekä valmistumisen kautta (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017).

Kaikista Vuorisen (2001) esittämistä ohjauksen organisointimalleista oli yhä havaittavissa piirteitä tämän tutkimuksen toteuttamisaikana. Sellaisenaan aikaisemmista malleista nousivat esiin erityisesti hajautettujen ohjaustoimintojen malli, jonka keskiarvo oli aineiston korkein, sekä tuutoriperusteinen ohjauksen malli. Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteitä oli sekä ensimmäisessä että viidennessä pääkomponentissa, joista jälkimmäisen keskiarvo oli kaikista pääkomponenteista pienin. Myös kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin (PK 1) pääkomponentissa keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteet näkyivät joko negatiivisena tai melko matalalla latauksella. Tulosten perusteella opintojen ohjauksen organisoimisessa on siis enemmän merkkejä hajautettujen mallien kuin keskitetyn mallin piirteistä.

Opintojen ohjauksen lähtökohdat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ovat

tänä päivänä pitkälti samansuuntaisia kuin vuosituhatien alussa. Opintojen ohjaajien nimikkeet ja resurssit vaihtelevat edelleen huomattavasti ja myös ohjauksen organisointitavoissa on eroja. Ohjauksen roolia ja näkyvyyttä organisaatioiden strategioissa tulisi edelleen parantaa ja myös henkilöstön sekä opiskelijoiden tietoisuutta ohjauksen prosesseista ja palveluista lisätä. Strategiataason kokonaisvaltaisuutta olisi mahdollista kehittää esimerkiksi Nykäsen ym. (2007) raportissa esitetyn VOP-mallin pohjalta. Mallissa on muun muassa esitetty organisaation ohjaussuunnitelman laatimiseen soveltuvia ja sitä ohjaavia kysymyksiä. Jatkotutkimuksena voitaisiin tarkastella esimerkiksi opintojen ohjauksen organisointimalleja ja niiden toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen merkittävin rajoitus on matala organisaatiokohtainen vastaajamäärä, ja tulokset ovat siten suuntaa antavia. Pääkomponenttien osalta saatiin tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä eroja ainoastaan organisaatiokohtaisessa tarkastelussa, mutta vain kahdessa organisaatiossa vastauksia saatiin yli 30, jota pidetään tilastollisten päätelmien alarajana. Näiden kahden organisaation kohdalla ei ollut tilastollisesti raportoitavaa eroa. Myös tutkinto-ohjelmien osalta haasteeksi nousi alhainen vastaajien määrä. Tämän johdosta toimialat yhdistettiin Viipusen mukaisiksi koulutusaloiksi, jolloin neljällä koulutusallalla oli yli 30 vastaajaa. Koulutusalojen välillä ei kuitenkaan noussut esiin tilastollisesti raportoitavia eroja pääkomponenttien osalta. Lisäksi on huomattava, että vaikka ensimmäisen ja viidennen pääkomponentin Cronbachin alfat ylittivät arvon .600,

erityisesti viidennen pääkomponentin alfa oli suhteellisen matala. Tämä saattaa viitata siihen, että pääkomponentin lataamat muuttujat eivät välttämättä aukotta mitata samaa ilmiötä.

Kiitokset

Artikkelin kirjoittajat haluavat kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita, ja siten tutkimuksen mahdollistaneita, organisaatioita sekä vastaajia. Lisäksi haluamme kiittää vertaisarvioitsijoita arvokkaista ja artikkeleita kehittäneistä kommentteista.

Lähteet

- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6912-1>
- Bentley, A. (2019). A tale of two capitals: a Bourdieusian perspective on counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(5), 609–618.
- Broadbridge, A. (1996). Academic advising – traditional or developmental approaches? Student perspectives. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 97–112.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: based on the Competing values Framework* (muokattu painos). Jossey-Bass.
- Figel, J. (2007). Foreword. Teoksessa M. Katzenteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (ss. 9–10). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.
- Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive Guidance and Counseling Programs: The Evolution of Accountability. *Professional School Counseling*, 8(1), 1–14.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program* (5. painos). John Wiley & Sons.
- Haikkola, L., & Myllyniemi, S. (2020, toim.). *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. https://tietoa-nuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf

Haj, C.M., Geanta, I.M., & Orr, D. (2018). A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education. Teoksessa A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (toim.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (ss. 163–179). Springer Open.

Hanley, T. (2012). Understanding the online therapeutic alliance through the eyes of adolescent service users. *Counselling and Psychotherapy Research*, 12(1), 35–43.

Hanley, T., Ersahin, Z., Sefi, A., & Hebron, J. (2017). Comparing online and face-to-face student counselling: What therapeutic goals are identified and what are the implications for educational providers? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 37–54.

Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos). Edita Publishing Oy.

Helander, J. (2015, maaliskuu 3). Kohti näyttöön perustuvaa ohjausta: mutua vai tutkimusperusteisuutta. *Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-70>

Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. ELGPN Tools No. 3. The European Lifelong Guidance Policy Network.

Huhtanen, K. (2012). Opintojen läpäisyyn tehostaminen ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (ss. 39–59). Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampereen yliopisto.

Kalima, R. (2011). *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin AMK:n opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Suomalaiset Oikeusjulkaisut SOJ Oy.

Kempas, E. (2019, maaliskuu 19). Verkossa vai kasvokkain? Opintojen ohjaus ja tuutorointi monimuotoryhmässä. *ePooki*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 13. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201903138809>

Kempe-Hakkarainen, T., & Vaara, T. (2008). Etä ketään ei jätetä yksin - opintojen hyvä aloitus tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa M. Haapasilta, & L. Siikaniemi (toim.), *Näkökulmia aikuisopiskelijoiden ohjaukseen ammattikorkeakoulussa* (ss. 20–28). Lahden ammattikorkeakoulu.

Ketko, M., Joensuu, M., & Nilsson, T. (2019). Uraohjauksesta tukea AMK-opiskelijoiden työllistymiseen. Teoksessa *TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2019* (ss. 15–22). Tampereen ammattikorke-

koulu. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-konferenssi-2019.pdf>

Koivuluhta, M., & Puhakka, H. (2015). Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (ss. 69–87). Itä-Suomen yliopisto.

Koskela, S. (2013). *”Mie teen vaan oman työni”*. *Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-5330-0>

Kuhmonen, P. (2005, toim.). *Oppijälähtöinen ohjausmalli. Henkilökohtaiset oppimis- ja urapolut ammatillisessa koulutuksessa*. Turun aikuiskoulutuskeskus.

Lahti, J. (2007). National Report for Finland. Teoksessa M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (ss. 91–101). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.

Lairio, M., & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 19–43). Tampereen yliopisto.

Leiman, M. (2012). Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi. Teoksessa S. Eronen, & P. Lahetti-Nuutila (toim.), *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integriivisen psykoterapian perusteita* (ss. 71–90). Edita.

Lerkkanen, J., & Ikonen, H. (2013, toim.). *Ohjaus 2013. Ohjausjärjestelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Lusk, C., & Fearfull, A. (2015). Supporting students in higher education: results and recommendations following a paradigm shift within a Scottish Ancient. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1107–1127.

Metsämuuronen, J. (2002) *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6*. International Methelp KY.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Vuorinen, R. (2001). *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Edita.

Mottarella, K.E., Fritzsche, B.A., & Cerabino, K.C. (2004). What do students want in Advancing? A Policy Capturing Study. *NACADA Journal*, 24(1&2), 48–61.

Mäntsälä, T. (2011). Johdanto. Teoksessa L. Metsävuori, & T. Mäntsälä (toim.), *Herkkyyttä ja yhteispeliä ohjaukseen - opintojen ohjauksen kehittämistä*

hankkeen raportti. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 120. Turun ammattikorkeakoulu.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3. painos). McGraw-Hill.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkehallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.

Onnismaa, J. (2000). Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss. 294–313). PS-Kustannus.

Opetusministeriö. (2008). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-507-5>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia – ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>

Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 46–55.

Raivio, K. (2014). Tutkimustietoa päättäjille. *Tieteessä tapahtuu*, 32(3), 1–2.

Rücker, H. (2015). Student's mental health and psychological counselling in Europe. *Mental Health & Prevention*, 3(1–2), 34–40.

Seyoum, Y. (2011). Revitalizing quality using guidance counselling in Ethiopian higher education institutions: exploring student's views and attitudes at Haramaya University. *International Journal of Instruction*, 4(2), 161–192.

Spangar, T. (2000). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa,

H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss. 14–23). PS-kustannus.

Van Esbroeck, R., & Watts, A.G. (1998, kesäkuu 26). New skills for a holistic career guidance model. *Internet International Careers Journal*.

Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Ammattikorkeakoulutus, henkilöstö*. <https://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Henkilostö.aspx>

Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*. Tutkimuslauseita 25. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, R. (1998). *Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä* [Lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-1998780093>

Vuorinen, R. (2001). Liite 4, Lähtökohtia opintojen ohjauksen organisoinnille korkeakouluissa. Teoksessa S. Moitus, K. Huttu, I. Isohanni, J. Lerkkanen, I. Mielityinen, U. Talvi, E. Uusi-Rauva, & R. Vuorinen (toim.), *Opintojen ohjaus arviointi korkeakouluissa* (ss. 148–154). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Edita.

Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2635-4>

Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Holm, K. (2005). *Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005*. Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisuja 5:2005. https://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA_0505V.pdf

Väljjarvi, J. (2004). Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (ss. 21–39). Opetushallitus.

Watts, A.G., & Dent, G. (2006). The 'P' word: productivity in the delivery of career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 177–189.

Watts, A.G., & Kidd, J.M. (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, Present and Future. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28(4), 485–502.

Watts, A.G., & Sultana, R.G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.

Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173–187.

Ylönen, H. (2014). *Kohti monimuotoista opintojen ohjausta* [Kehittämishanke, Oulun ammattikorkeakoulu]. http://www.oamk.fi/files/8214/7695/8017/Kohti_monimuotoista_opintojen_ohjausta_Verko-ohjauksen_kayttokokemukset_ja_tulevaisuuden_tarpeet_Oamkissa_vuonna_2014_1._Hanna_Ylonen-.pdf

Liite 1

Pääkomponenttien muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit

PK 1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi ($\alpha = .685$)		
Muuttujat	Lataukset	Kommunaliteetit
Opintojen muiden [kuin alkuvaiheen] vaiheiden ohjaustoiminta on vähäistä (KOM)	-.372	.565
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa suuryhmäinformaatiota	-.544	.602
Opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia (KOM)	.466	.566
Opintojen ohjauksen vastuunjako on selkeä (KOM)	.378	.640
Ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä (TOM, HOM, OLP negatiivinen)	.974	.721
Opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa (TOM, HOM, OLP)	.950	.643
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelun ohjaukseen (HOOM)	.730	.621
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen (HOOM)	.473	.716
Opiskelijat käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita (oma kysymys)	.669	.485
Opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista (TOM)	.500	.524
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta	.750	.478
PK 2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema ($\alpha = .762$)		
Opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot (persoonallisen kasvun ohjaus, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus) (HOM)	.352	.525
Ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa (OLP)	.889	.713
Opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan (OLP, HOM, TOM)	.748	.638
Opintojen ohjaus nähdään organisaatiossamme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä (HOOM)	.868	.599





Muuttujat	Lataukset	Kommunaliteetit
PK 3 - Opettajatuutorit opintojen ohjaajina ($\alpha = .895$)		
Opettajatuutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen orientaatiovaiheessa (TOM)	.923	.764
Opettajatuutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen etenemisvaiheessa (TOM)	.928	.851
Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatutorit (TOM)	.927	.806
PK 4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö ($\alpha = .717$)		
Organisaatiossamme on markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.829	.638
Organisaatiossamme on opiskelijavalintaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.872	.678
Organisaatiossamme on opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.732	.683
PK 5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot ($\alpha = .607$)		
Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossamme erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä (KOM)	.868	.795
Opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä (esim. ura- ja rekrytointipalvelut) (KOM)	.881	.753
Opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vastaaville erikoisasiantuntijoille (KOM)	.315	.436

JULKAISU III

Administrative Structures of Higher Education Institutions - Connection with the Experience of Professional Agency of Teaching Staff

Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V.

International Journal of Leadership in Education, 2021 (published ahead of print)

<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1937704>

Julkaisun käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa



International Journal of Leadership in Education Theory and Practice

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tedl20>

Administrative structures of higher education institutions - connection with the experience of professional agency of teaching staff

Tanja Hautala, Jaakko Helander & Vesa Korhonen

To cite this article: Tanja Hautala, Jaakko Helander & Vesa Korhonen (2021): Administrative structures of higher education institutions - connection with the experience of professional agency of teaching staff, International Journal of Leadership in Education, DOI: [10.1080/13603124.2021.1937704](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1937704)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1937704>



© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 24 Jun 2021.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 218





View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Administrative structures of higher education institutions - connection with the experience of professional agency of teaching staff

Tanja Hautala ^{a,b}, Jaakko Helander ^c and Vesa Korhonen ^a

^aFaculty of Education and Culture, Tampere University, Tampere, Finland; ^bSchool of Health Care and Social Work, Seinäjoki University of Applied Sciences, Seinäjoki, Finland; ^cEdu Research Unit, Häme University of Applied Sciences, Hämeenlinna, Finland

ABSTRACT

In educational organizations, the teaching staff has traditionally had a lot of influence on the content of their work and the pedagogy. Within the last two decades, changes in educational organizations can be defined as the shift from this administrative loose coupling toward tight, more managerial coupling. This study utilizes a qualitatively driven mixed-method approach and seeks to determine the potential connection between the loosely, tightly, or simultaneously coupled administrative style and the experience of professional agency of teaching staff in Finnish higher education institutions. The data was gathered through semi-structured thematic interviews and a quantitative survey from 21 informants. The findings revealed that all three administrative styles had both benefits and challenges for the interviewee's experience of professional agency but with the emphasis on challenges from the tightly coupled features. The results highlight the potential connection with the expert organization's administrative style and the organization's most valuable asset: a motivated and committed staff.

Introduction and background

In educational organizations, teaching staff has traditionally had a lot of influence on the content of their work and the pedagogy. Their work has not been strongly administrated, and hence, they have been able to fulfill their professional goals, and have had possibilities for decision-making. (Hargreaves, 2000; Meyer, 2002a; Vähäsantanen et al., 2012). Changes in the last two decades in educational organizations can be defined as the shift from this loose coupling toward tight, more managerial coupling, which diminishes teaching staff's possibilities to influence the content of their work, and to negotiate their professional goals. (Meyer, 2002a; Vähäsantanen et al., 2012.) The coupling concept refers here to the aspect where different elements in organizations are seen to be connected, that is coupled, through linkages of varying strength (Meyer, 2002a; Rowan, 2002; Weick, 1976). In the literature, the terms loose and tight coupling usually appear together, in a relative sense (Pang, 2010).

CONTACT Tanja Hautala  thautala02@gmail.com  Liekotiie 2, 60510 Hyllykallio, Finland

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

The professional agency of teachers has been researched before, to a certain extent (e.g., Toom et al., 2015; Vähäsantanen, 2015; Vähäsantanen et al., 2020), and the agency here refers to the teacher's abilities to negotiate the contents and conditions of their work (Hökkä & Vähäsantanen, 2014). However, according to Vähäsantanen et al. (2020), professional agency is relatively unexplored, albeit an urgent topic in higher education contexts, and conclusions on its extent and characteristics are needed. In this study, the teaching staff is represented by the subgroup of study counselors and other guidance staff of higher education institutions, who, in Finland, usually have teacher education and extensive teaching experience. To date, the professional agency of study counselors has not been studied. In this study, agency, and especially professional agency, will be considered within a subject-centered socio-cultural framework by Eteläpelto et al. (2013).

Regarding the higher education and guidance background of this study, the higher education system in Finland is dualistic. After primary and secondary education, a person can apply either to a science University or to the University of Applied Sciences (UAS). Both higher education institutions award bachelor's and master's degrees, but only science Universities award doctoral or licentiate degrees. (Valtioneuvosto.) There are together 13 Universities and 23 multidisciplinary UAS's in Finland, and higher education institutions in this study are among the UAS's. In Finland, higher education institutions are obligated to organize study guidance and counseling for their students. However, the guidance is not required to be organized through educated study counselors, unlike in secondary level, but higher education institutions are autonomous in this context also.

In addition, the terminology for teaching staff in higher education is manifold. In the Finnish context, the higher education faculty in teaching are named, for example, 'senior lecturer' and 'principal lecturer' in UAS's, and 'university lecturer' and 'professor' in science universities. In international context, the term "lecturer" is also common, but, for example, in the North American context, the higher education faculty are named "instructor", "faculty" or "professor". For the consistency, in this paper, the term teaching staff is used to cover the variety of different terms and ranks in higher education institutions.

This study seeks to determine the potential connection between the administrative style and the experience of professional agency of teaching staff in Finnish higher education institutions, and offers continuation for two previous studies (Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Hautala, in preparation). The research question of this study was: *What is the connection between the experience of professional agency of teaching staff, represented by the study counselors, and the administrative style of the higher education institutions?* In this paper, first, the theoretical framework of socio-cultural theory (Vygotsky, 1978), and especially the contrast of structure and agency (Archer, 1995; Giddens, 1984; Parker, 2000) is introduced, after which the literature review in the topics of structure, that is administrative couplings, and professional agency, is presented. Then, the qualitatively driven mixed-method approach, used in this study, is explained. The data gathering and analysis of the study combined quantitative and qualitative phases, and a quantitative questionnaire was used as a stimulus during thematic interviews (Törrönen, 2002). Hence, the analysis phase

also combines quantitative and qualitative methods in a unique way. This is followed by the results, and finally, the discussion and conclusion are presented.

Theoretical framework

The theoretical framework of this study is based on the sociocultural theory (Vygotsky, 1978), and more precisely within that, on the contrast of structure and agency (Archer, 1995; Giddens, 1984; Parker, 2000). Hodgson (2004) defines a social structure as a set of significant relations between individuals. These relations can lead to causal interactions. In this study, the structure is represented by the administrative style of the higher education institutions, and especially by the continuum of organizational loose and tight coupling (Hautala, Helander & Korhonen, 2018).

Agency, on the other hand, is connected to the question: to what extent individuals themselves and to what extent society and the economic and social structures and cultural norms guide the choices individuals make (Eteläpelto et al., 2011). Archer (2003) states that the structures and individuals each have their unique features, which should be considered when defining agency. In the debate of the concepts of structure and agency, the side of post-structurationists (Archer, 1995; Mouzelis, 1995) is chosen in this study. Archer (1995) and Mouzelis (1995) stress the importance of both structure and agency. They insist that the two must be understood as analytically distinct, and structure exists outside individuals (also, Elder-Vass, 2010).

Literature review

Structure – administrative style of the educational organizations

According to Hautala, Helander & Korhonen (2018), loose coupling in educational organizations impact innovativeness in the individuals and organizations, contributes to the autonomy of individual teachers and organizational subunits, and distances supervision and instruction in schools. Tight coupling in educational organizations, on the other hand, highlights rules, regulations, monitoring and certification, binds members to the organizational goals, and endeavors organizational effectiveness.

In loosely coupled educational organizations, an atmosphere conducive to innovation has been developed (N S.K. Pang, 1998; Pang, 2003, 2010; also, Meyer, 2002b), and the presence of individual and organizational autonomy is a significant feature of these types of educational organizations (Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009). According to Aberbach and Christensen (2018), academic freedom and the autonomy of academic institutions are core values in contemporary academic life. Broad patterns, such as segmentation, may be widely characteristic of universities, and, for example, public universities in the USA have been explicitly designed to be loosely coupled ‘multiversities’ pursuing multiple missions simultaneously. (Cho & Taylor, 2019.)

Furthermore, one aspect of loosely coupled organizations is the lack of connections between the core operations of institutions and their management activities (Murphy et al., 1985), and the relatively weak linkage between the institutional environment and its instructional activities. (Aurini, 2012; also, Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Pajak & Green, 2003.) In these organizations, teaching staff must develop individual professional

skills, and behave as self-managing professionals in order to work effectively (Cheng, 2008).

In tightly coupled organizations, tight coupling comes as a result of procedures, schedules, hierarchy, authority, sanctions and rewards. Tight coupling also includes organizational and hierarchical structures facilitating and enhancing the achievement of school goals. (Cheng, 2008.) Additionally, accountability, through rigorous assessment of effectiveness of the instructional programs and curriculum, is a relevant characteristic of effective, tightly coupled educational organizations. Hence, tight coupling in educational organizations enables administering continuous changes, with the aim of profitability and effectiveness. (Meyer, 2002a; Rowan, 2002; also, Hautala, Helander & Korhonen, 2018.)

According to Buller (2009, p. 29), educational administrators ‘should always see a bright red flag whenever anyone starts adopting military or corporate language in an academic context’. Nevertheless, a tightly coupled administrative style, and within that, the New Public Management (NPM) has grown prominent also in educational institutions (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). The NPM demonstrates the classical bureaucratic model of educational administration (Goldspink, 2007; also, Meyer, 2002a; Rowan, 2002), and assumes that there is a tight coupling between education policy (e.g., curriculum) and the way teachers teach (Goldspink, 2007). However, teachers have seen the application of NPM as a negative tendency, and one example of the effects of this tight management is that it might demand teachers either to adapt to or to leave the organization (Hökkä & Vähäsantanen, 2014).

Moreover, Hökkä and Vähäsantanen (2014, p. 132) have stated that in the context of market competition, ‘professional independence and a culture of trust are being replaced by ideals of efficacy, productivity and rapid service delivery’ (also, Hargreaves & Shirley, 2009), and changes that have taken place in the last few decades, impact also on academic freedom and autonomy. These changes include the increase in catering by universities to stakeholders, professionalization of university administrations, and an evolving pattern of broadening authority over university’s internal decision-making. (Aberbach & Christensen, 2018.)

As indicated here, both loosely and tightly coupled administrative styles entail both benefits and challenges. However, in the middle grounds of the continuum of loose and tight coupling, it is the simultaneous coupling that refers to organizational components varying in the looseness or tightness of their couplings within different relationships and situations (Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Pang, 2010; Weick, 1976; also, Boyd & Crowson, 2002). Simultaneous loose and tight configurations benefit these educational hybrid organizations ‘as loose coupling allows innovativeness and autonomy – and job satisfaction – of individuals and organizational subunits, and tight coupling entails supervision, instruction, and regulation as tools for binding members to the organizational goals, and for enabling organizational effectiveness’ (Hautala, Helander & Korhonen, 2018, p. 252).

Agency – professional agency of teachers

Due to the growing emphasis on more tightly coupled and NPM – lead administrative style, there are concerns of connections between educational organizations and

teachers' work, with the stress on teachers' sense of professional agency (Hökkä & Vähäsantanen, 2014). According to Vähäsantanen et al. (2020), professional agency is manifested in influencing at work, developing work practices, and negotiating professional identity. The professional agency influences teachers' individual learning processes at the individual and collective level in educational environments (Lai et al., 2016; Tao & Gao, 2017; Vähäsantanen et al., 2020).

Agency in general, and especially professional agency, has mostly positive connections with creativity (Sawyer, 2007), motivation, well-being, and happiness (Welzel & Inglehart, 2010). The agency is also connected to subjects' autonomy and self-fulfillment (Casey, 2006). In this role, agency may act as a force for resistance to structural power and manifesting intentional action (Giddens, 1984). Additionally, professional agency can manifest, for example, as taking a critical stance toward reforms suggested from outside (Eteläpelto et al., 2013; Vähäsantanen & Billett, 2008; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009), and Boylan et al. (2018) consider agency broadly as the account of agents that instigate or produce change processes. However, according to Eteläpelto et al. (2013, p. 46), 'in its most active and positive forms, manifestations of professional agency can be seen as subjects' creative initiatives and suggestions for developing existing work practices' (also, Littleton et al., 2012; Paloniemi & Collin, 2012).

In this study, the agency will be considered within a subject-centered socio-cultural framework (Eteläpelto et al., 2013). Professional agency as a subject-centered socio-cultural phenomenon is manifested when professional subjects and/or communities take up influence, make choices, and take stances in ways that affect their professional identities and/or their work. The practice of professional agency is closely connected with professional subjects' work-related identities containing their professional and ethical commitments, ideals, motivations, interests, and goals. Eteläpelto et al. (2013, p. 47) consider that at the societal level, 'agency is seen as necessary from the point of view of combining an effective and flexible economy with people's well-being'.

Materials and methods

This study utilizes a qualitatively driven mixed-method research approach (Hesse-Biber, 2015). In mixed-method research, the quantitative and qualitative components can be integrated in a single study, and the integration can take place at various stages of the research process (Creswell & Plano Clark, 2017; Hesse-Biber, 2015). This study can be defined as a mixed-method study utilizing both complementarity and development purposes. For complementarity, the qualitative and quantitative methods were used to measure overlapping, but also different facets of a phenomenon in question. For the development purpose, the sequential use of qualitative and quantitative methods was utilized, and here the quantitative method, ergo survey of the administrative structures of HEIs (Hautala, in preparation), helped to inform the qualitative method (Greene et al., 1989), ergothematic interview regarding interviewees' experience of professional agency. The quantitative and qualitative components were utilized in both data collection and data analysis phases in response to the research question (Creswell & Plano Clark, 2017) of this study. Therefore, in the data analysis phase, the integration offered a unique study design for this research.

Sampling and data collection

Sampling

During spring 2018, the call for participation to the study was sent to the contact persons in participating UAS's, with the request to send the call for all guidance actors in their organizations. In order to gain as rich data as possible, interviewees were called from any field of study, any amount of yearly resources in study counseling, and any level of guidance task, that is study counselors, tutor teachers (meaning the teacher responsible for the guidance and practicalities, e.g., keeping track of credit accumulation of a specific class of students), and other guidance actors according to the contact persons' judgment. However, personnel guiding merely theses or practical training were excluded. Potential interviewees were asked to contact the corresponding author directly through e-mail in order to safeguard interviewees' anonymity. Together, 21 ($n = 21$) interviewees from 10 Finnish UAS's, sixteen female and five males, who all had the task of study counseling in their institution, agreed to participate. In the beginning of the interviews, written informed consent was received from all participants.

Data collection

The research data was collected during the autumn of 2018 through semi-structured thematic interviews and a quantitative survey. For the interviews, the semi-structured interview guide (Kallio et al., 2016) was used in the interviews, and the guide covered the list of themes in professional agency, as well as expertise that is not discussed in this paper. Agency related themes of the interview were drawn from Eteläpelto et al.'s (2013) framework of professional agency as a subject-centered socio-cultural phenomenon. According to Eteläpelto et al. (2013), professional agency is manifested when professional subjects take up influence, make choices, and take stances in ways that affect their professional identities and/or their work. From these theoretical features, the interview themes of '*taking up influence*', '*making choices*', and '*taking stances*' regarding interviewees' work were formulated. In the beginning of the interviews, the interviewees were asked to describe their experiences with the themes as such.

Inclusion of the structural aspect to the interviews took place in the second phase by using a structured questionnaire, in the topic of administrative loose and tight coupling, as a stimulus. Replying to the questionnaire was voluntary, but all interviewees agreed to reply. The questionnaire (five scale Likert) was developed through the operationalization of the features of administrative loose and tight coupling in educational organizations (Hautala, Helander & Korhonen, 2018). In Hautala (in preparation), the developed questionnaire was piloted with 378 respondents from Finnish UAS's. By using Principal component analysis, five principal components were extracted: two principal components for loosely coupled administration (LC 1: support for innovation and autonomy (Cronbach's Alpha, $\alpha = ,695$) and LC 2: loose administrative control ($\alpha = ,721$)), and three components for tightly coupled administration (TC 1: meaning of organization's strategic values and goals ($\alpha = ,928$); TC 2: organizational efficiency and accountability of actions ($\alpha = ,849$) and TC 3: normative and tight administrative control ($\alpha = ,699$)). Additionally, the reliability of this analysis was verified through the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) and the Bartlett's Test of Sphericity, which both showed the applicability of the analysis. For the principal

component analysis of loose coupling the KMO -measure was,806 and Bartlett's Sphericity $p = ,000$. For tight coupling, the KMO -measure was,841 and Bartlett's Sphericity $p = ,000$.

After filling in the questionnaire, the agentic interview themes were gone through for the second time. The fourth phase of the interviews included replying to the Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) by Cameron and Quinn (2006), after which the interview themes were processed for the third time. However, the phenomenon of organizational culture is not discussed in this paper either.

The interviews, together ca. 29 hours, lasted from 46 to 122 minutes, the average being 83 minutes. The interviews were audio-taped and transcribed verbatim giving ca. 575 pages (font 12 and space 1,5) of data. In this study, both interview data and quantitative questionnaire data were used, and the qualitative analysis and results concentrate on the part where the interviewees reflect the experience of professional agency in connection to the administrative style of their organization.

The interviewee's age varied between 36 and 64 years. Most of the interviewees were teachers in their fields and had additionally a role in study counseling. Nearly half of all interviewees had a role of tutor teacher. The interviewees' tasks, fields, resources in study counseling and work experience in the guidance task are presented in Table 1.

Analysis

The individual questionnaires in the topic of administrative loose and tight coupling were filled in paper form and collected from all 21 interviewees during the interviews. The interviewees' individual means for the sum variables of principal components of loose and tight coupling were calculated and re-checked manually. From the found principal components (Hautala, in preparation), simultaneous coupling was interpreted to manifest the support for innovation and autonomy (LC 1), shared meaning of organization's strategic values and goals (TC 1) and organizational efficiency and accountability of actions (TC 2). From here, the classification of loosely (LC 1 and LC 2), tightly (TC 1, TC 2, and TC 3) and simultaneously coupled (LC 1, TC 1 and TC 2) organizations was executed when analyzing the quantitative results according to the emphasis of the individuals' sum variables, and categorizing the interviewees to their organization's respective administrative styles.

The thematic interview data was analyzed through qualitative content analysis which consists, according to Elo and Kyngäs (2007), of inductive and deductive approach. In this study, the deductive approach was selected. A deductive approach of analysis is used when the structure of the analysis is operationalized on the basis of previous knowledge. Both inductive and deductive analysis processes are represented as three main phases: preparation, organizing, and reporting. (Elo & Kyngäs, 2007.) Next, these phases of content analysis will be presented.

In the preparation phase, according to Elo and Kyngäs (2007, p. 111), the researcher can use either structured or unconstrained categorization matrix. For this study, an unconstrained matrix was developed from Eteläpelto et al. (2013) framework of professional agency as a subject-centered socio-cultural phenomenon. The matrix included the agentic interview themes of 'making choices', 'taking stances' and 'taking up influence', regarding interviewees' work.

Table 1. Background information of the interviewees.

Task in study counseling	Field of study/unit	Resources in study counseling (% of 1600 h/year)	Work experience in the guidance task
Coordinating task in study counseling	3	1–10 %	1–2 years
Lecturer/Study counselor (+ Tutor role)	11 (5)	11–30%	3–4 years
Study counselor	1	31–50%	5–10 years
Lecturer/Tutor role	1	51–70%	11–15 years
Lecturer/Head of degree program/Tutor role	1	71–100%	16–20 years
Education coordinator/Tutor role	1		More than 20 years
Education coordinator/Study counselor	1		
Study psychologist	1		
Project planner in guidance project	1		
	3		

In the organizing phase, the Atlas.ti software was used for selecting all citations regarding the phase of the interviews, where interviewees described their experience of professional agency in relation to the administrative style. From there on, all primary citations were read through, and relevant contents, from phrases to paragraphs, connected to the agentic interview themes, were coded in Atlas.ti.

Through the quantitative analysis of the administrative style of the organizations, three main categories of loosely, tightly, and simultaneously coupled organizations were formulated. The first generic category was formulated by combining the agentic themes of making choices and taking stances in analysis stage due to them being connected also in the interview data. The second generic category was the theme of taking up influence. From there on, the quotations were classified through inductive process and interpretation as to which content to put in the same sub-category (Elo & Kyngäs, 2007). Finally, abstraction for formulating the categories was conducted (Elo & Kyngäs, 2007). Main, generic, and sub-categories formulated through the analysis process are presented in Figure 1. in results.

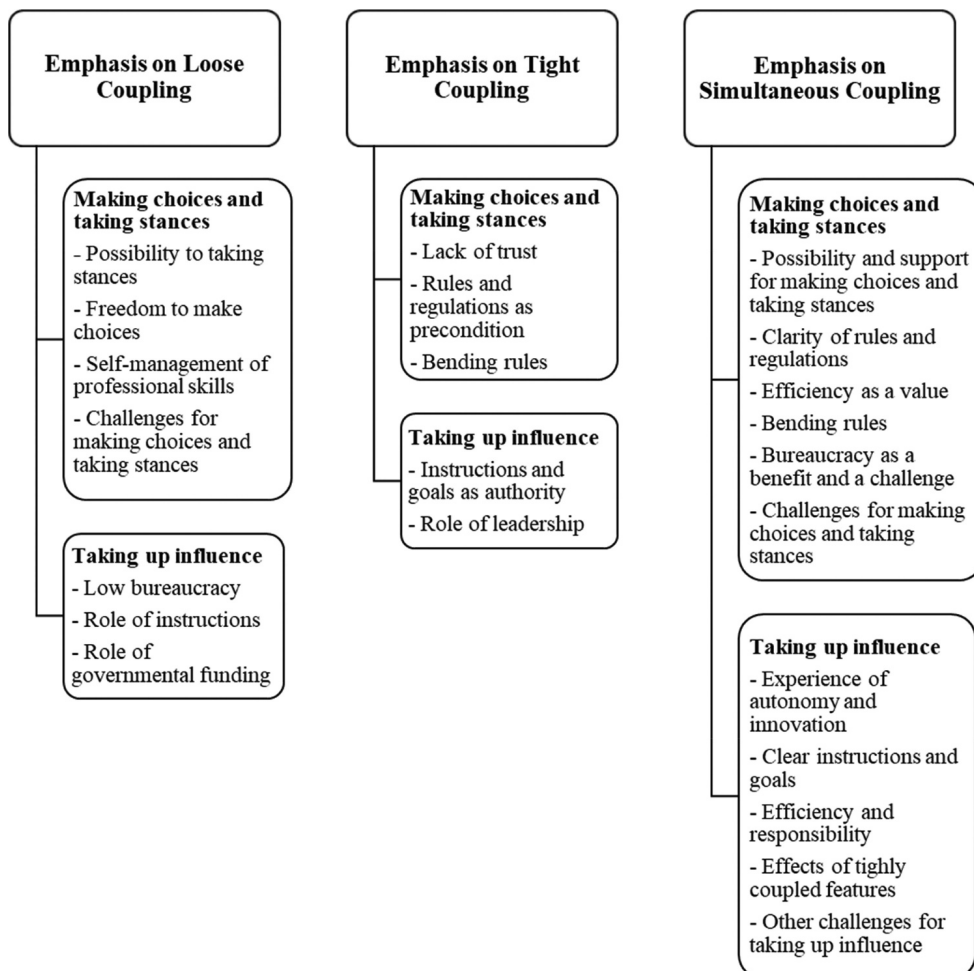


Figure 1. Main, generic and sub-categories formulated through the analysis process.

For the reporting phase, in the following sections, firstly, the quantitative results presenting the administrative style of the UAS's will be described shortly, highlighting the structural features of the UAS's. Second, the structural features and qualitative results will be combined as the connection between the structure and agency is described. In the qualitative results, quotations, translated by the authors, will be used to clarify the made analysis, and as a generalization, all interviewees will be referred to as study counselors.

Results

Administrative style of the UAS's

According to the previous theory and analysis (Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Hautala, in preparation), there were two main components for *loosely coupled* administrative style: support for innovation and autonomy (LC 1); and loose administrative control (LC 2). Of loosely coupled components, the majority of the interviewees considered that the administrative style of their organization supported the experience of innovation and autonomy (LC 1). The results show that the individual means of the sum variable of LC 1 (Likert 1–5) varied between 3,00 and 4,75. Most of the interviewees were able to exercise individual discretion and were committed to their organizations. If the interviewee did not experience support for the autonomy and innovation from the management, there was seen a connection to the diminished commitment, or even loss of commitment, to work. The second component for loose coupling, loose administrative control (LC 2), had individual means between 1,90 and 3,60, indicating at the lower end, for example, relatively clear organizational instructions and organizations' control over the execution of individuals' tasks. At the higher end, there was seen an experience of difficulties in managing changes in organization due to, for example, lack of monitoring organizational subunits.

For *tightly coupled* administrative style, there were three components (Hautala, in preparation): meaning of organization's strategic values and goals (TC 1); organizational efficiency and accountability of actions (TC 2); and normative and tight administrative control (TC 3). Of tightly coupled components, the meaning of organization's strategic values and goals (TC 1) had individual means between 2,63 and 4,54. At the low end, the interviewees did not share, for example, the values or vision of their organizations. An example from the upper end is that the organizational goals were known and shared by the interviewees. The experience of organizational efficiency and accountability of actions (TC 2) had individual means from 2,70 to 4,75. The higher the mean, the more significant role efficiency and accountability, and their control, had in the organization. The third component, normative and tight administrative control (TC 3) had individual means between 2,20 and 4,40. Here, lower means were majority, indicating that the interviewees considered their organizations not having, for example, lot of routines or rules. However, there were some exceptions, and in these organizations, the work of teachers was more tightly controlled, and interviewees experienced that possible mistakes might even lead to a punishment.

In order to clarify the deductive analysis of the qualitative data, the administrative classifications were categorized into three categories by comparing the individual means of components: interviewees presenting organizations with the emphasis on loose

coupling (highest means in LC 1 and especially LC 2), emphasis on tight coupling (TC 1, TC 2, and especially TC 3) and emphasis on simultaneous coupling (LC 1, TC 1, and TC 2). When considering the administrative style of the interviewees' organizations, there were traces of individual experience of several types of hybrid organizations, as well as more clearly loosely or tightly coupled organizations. There could be seen an emphasis on loose coupling (LC 1, and LC 2), including the positive experience of meaning of organization's strategic values and goals (TC 1) pertaining three interviewees (F8, M1, and M3).

Normative and tight administrative control (TC 3) was considered as a significant feature of tightly coupled organizations, and if this component was emphasized in interviewee's responses, the interviewee was categorized to an organization emphasizing tightly coupled administration. Relatively clear emphasis on tight coupling (TC 1, TC 2 and TC 3) was seen among two interviewees (F10 and F16). Additionally, one interviewee (F14) experienced relatively high support for innovation and autonomy (LC 1), meaning of organization's strategic values and goals (TC 1) but also for TC 3. Furthermore, one interviewee (F15) indicated low experience in support for innovation and autonomy (LC 1) and, in addition, in meaning of organization's strategic values and goals (TC 1). This interviewee had the highest, even though quite low, scores in loose administrative control (LC 2) but also in organizational efficiency and accountability of actions (TC 2) and normative and tight administrative control (TC 3). One interviewee (F12) also experienced simultaneous coupling but combined with normative and tight administrative control (TC 3).

As stated earlier, the administrative style most beneficial for educational organizations and their staff is the simultaneous coupling containing support for innovation and autonomy (LC 1), shared meaning of organization's strategic values and goals (TC 1) and organizational efficiency and accountability (TC 2) (Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Hautala, in preparation). Half of the interviewees experienced their organizations as being hybrid organizations that had relatively clear simultaneous coupling (F1, F2, F4, F6, F7, F9, F13, M2, M4, and M5). Additionally, two of the interviewees (F3 and F5) had the experience of high LC 1 and TC 1 but lower TC 2, and one of the interviewees (F11) experienced high support for innovation and autonomy (LC 1) and relatively high organizational efficiency and accountability (TC 2). When discussing the results combining structure and agency, these administrative classifications of loose, tight, and simultaneous coupling will be used. Interviewees presenting these combining classifications are summarized in Table 2.

Table 2. Summary of the combined administrative classifications.

Type of organizations administrative features	Highest scoring components	Interviewees
Emphasis on loose coupling	both LC 1 and LC 2	F8, M1 and M3
Emphasis on tight coupling	TC 1, TC 2 and TC 3	F10, F12, F14, F15 and F16
Emphasis on simultaneous coupling	LC 1, TC 1 and TC 2	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F9, F11, F13, M2, M4 and M5

LC 1: Support for innovation and autonomy

LC 2: Loose administrative control

TC 1: Shared meaning of organization's strategic values and goals

TC 2: Organizational efficiency and accountability of actions

TC 3: Normative and tight administrative control

Connection between the administrative style and the experience of professional agency

In the deductive analysis, the administrative styles, that are emphasis on loose coupling, tight coupling, or simultaneous coupling, formed the three main categories, and agentic features of making choices and taking stances, and taking up influence formed the two generic categories. These categories, and the found sub-categories, are presented in Figure 1, and are discussed in more detail in the following chapters. In the following results, bolded phrases refer to generic categories and *Italic* phrases refer to sub-categories. Original concepts, phrases, and sentences are presented in double quotation marks in *Italics*, and within the text.

Administrative style with the emphasis on loose coupling

There were three interviewees (F8, M1, and M3) who, according to the results of the questionnaire, experienced their organization as emphasizing loosely coupled administrative style. In addition to the higher means in the main components LC 1 and LC 2, all three interviewees also had relatively high mean in the shared meaning of organization's strategic values and goals (TC 1).

Regarding **making choices and taking stances**, the experience connected to administrative style with the emphasis on loose coupling had both beneficial and negative effects on the interviewee's experience of professional agency. For *possibility to taking stances*, the loosely coupled administrative style had positive effect as it was *'difficult to imagine that there would be a punishment for bringing something up'* (M3). However, it seemed that the right connections were sometimes needed in order to get things done. For example, according to M1, *"we don't have anything systematic but when you know the right people you can bring the things forward to them"*.

The *freedom to make choices* made it possible to innovate, and the loosely coupled administrative features made it *'easy to make decisions, as there is almost no monitoring at all, or you don't have to give reasons for our decisions'* (M3). It was stated by M3, that this freedom was utilized even up to the level of curriculum, and *'no one monitors if you teach the things that are in the curriculum'*. What can be considered as a challenge for the organization, even though agreeable for the employees, is that according to, for example, M1, in loosely coupled organization, *'all educational subunits do their things as they please'*. However, this was also seen as *'dangerous'* as *'if [interviewee M1] had been the director, the director would have no idea where the "ship" was going'*. The management was considered to be quite distant. As M1 stated, *'the administrative features don't play a significant role, they [management] just are there, in the background'*.

Self-management of professional skills was both a benefit and a challenge for the interviewees in loosely coupled organizations. If the individual was inclined and able to manage one's professional skills, loosely coupled, 'self-guided' organization could enable that. Self-guidance was even seen as a future of educational organizations. On the other hand, if there was reluctance for the self-management of professional development, according to M1, it was possible that *'individuals just wait that there would be this prime mover from outside, who would tell what to do'*. Taking responsibility was considered also challenging in these situations – *"everyone just waits that someone else would take the initiative"* (M1).

Clear *challenges for making choices and taking stances* were also mentioned. Regarding the task of study counselor, one challenge was that the content or the responsibilities of the task were not known to the management. According to F8, "*[the task] is seen as somewhat small and concise . and making the choices and taking stance in this task cannot be done with one hand tied behind the back . . . when you could make a decision, but your manager makes it instead . you feel like your hands are tied.*" In addition, the nature of loosely coupled organization also affected the interviewees (M1 and F8) in a way that it was difficult to know if "*the said things [when taking stance] will ever reach the top management*".

Concerning the agentic feature of **taking up influence**, the loosely coupled organizations are known to be characterized with *low bureaucracy*, and all three interviewees (F8, M1, and M3) brought up this characteristic. The low bureaucracy manifested especially in a way, that it was easy, and possible, to exercise discretion. M3 stated that "*these administrative features . . . don't really dictate, in good or bad. You can do the guidance work as you want*". The interviewees described that the management was seen as 'separate', and that, and the fact that "*there was no monitoring*" made it easy to carry on as before, even if new procedures were presented by the management. It was also possible to make decisions regarding one's professional development, and execute the guidance task as everyone saw fit, which was seen as the manifestation of the professional agency. However, this freedom was also seen as a challenge if you had no previous experience on study counseling.

The *role of instructions* consisted mainly of the negative features, especially, if the instructions were seen as unclear. According to M1, '*before we had these very clear instructions and teachers didn't have to think anything themselves*', and after organizational change, "*the freedom and responsibility of thinking and taking up influence was given to the teachers, and this . created this vacuum, as unclear instructions left people without directions*" (M1). This phase of not knowing the direction was described as "*transition*", and "*people are waiting for someone from the above [the management] to show the direction again*" (M1).

A feature that created boundaries for taking up influence was the *role of governmental funding*. Even if the instructions were experienced as unclear, it was stated by M1, '*that the funding presents these figures, where to aim*'. Aiming the figures measuring the efficiency of the organization, and which were given 'from above', included two aspects where it was possible for the study counselors to have effect on the number of students reaching 55 credits/school year and the number of students graduating. However, it was stated also, that "*it is not possible to have effect on all figures*" (M1).

Administrative style with the emphasis on tight coupling

There were five interviewees (F10, F12, F14, F15, and F16) who experienced their organization as emphasizing tightly coupled administrative style. The main reason for categorizing these interviewees to the tightly coupled administrative style was that among other tightly coupled main components, they had relatively high mean in the main component TC 3, normative, and tight administrative control.

Regarding **making choices and taking stances**, one experienced feature of tightly coupled organizations was the *lack of trust*. For example, it was stated by F15 that the tightly coupled administrative features made it difficult to make choices and decisions,

"especially if you don't see eye to eye with them [the management]". This situation led F15 to 'feeling that there is this constant mistrust, that the tasks won't be done'. For taking stances, the uncertainty of organizational circumstances made F15 "dumbfounded, and there is this atmosphere of fear . one just survives". Regarding the lack of trust, interviewee F10 also stated that when considering how occupied the managers are, they could use more the knowhow of study counselors – as "when you are an educated study counselor, do you always need to ask the manager, that can you do this and that . or would it be enough, that the manager knows that you have done your job well?" Other way of showing lack of trust was the way certain tasks were given to the study counselor. For example, F15 stated, that "you have to prepare for the task [presentation] and this is very clever way from the management to make sure you do your work".

Rules and regulations had a significant effect as *precondition* on making choices and taking stances in tightly coupled organizations. Rules were described by F16 as "the precondition for making choices and decisions" in the guidance work. Regarding clearly defined rules, they had both benefits and negative effects. According to F10, the benefit of clear rules was, that "if one knows the rules and regulations, it is easy to make choices and decisions". Clear rules could make it also difficult to taking stances, as "rules are rules, one can't change them" (F10). However, even in this situation, it could be possible to discuss the different possibilities with the management. On the other hand, if the rules and regulations were not known or they changed relatively often, it made it challenging to work if "one hasn't had time or remembered to read the e-mail stating the new rule" (F12), or "if the rules and protocols change every week" (F14). The differences in rules and regulations also existed between different study fields. Even though there was an attempt to integrate processes in different study fields, F14 stated that "there are differences, and it is up to the tutor teacher that if they do according to the processes." In tightly coupled organizations, different tools to measure the efficiency were used, but these tools might also vary. According to F12, "one doesn't always know what the most important measurement tool at the moment is," and this caused uncertainty in everyday work. Sometimes the rules and regulations were also seen as questionable but even here, the rules and regulations were followed, as the hurry in the work affected the person in a way that "one doesn't have enough strength to object to everything" (F12). This was challenging especially when the person considered it necessary to obey the rules and regulations – "no one wants to go it alone" (F12).

Despite the significant role the rules and regulations have in tightly coupled organizations, it was also possible to *bend the rules*. One of the interviewees described herself as "a bit of an antiauthority" (F16), and the rules didn't dominate or stop from doing the work. The rules and regulations were also described as interpretative, and F10 stated that "one can always interpret when it comes to working with people . everything is not black and white." For making choices and decisions, if there was no support from the rules and regulations due to their unclarity, F14 brought it up that, "the decisions have to be made anyway . at some point one just stops asking and acts anyway".

When it comes to **taking up influence**, the role of *instructions and goals as authority* were presented by all interviewees presenting organizations emphasizing tightly coupled administrative style. The instructions and goals were described both in favorable and challenging manner. In the positive end, the goals were described as clear, and the instructions as existing even though numerous. In the negative end, the instructions

were described as limiting, interpretative and fragmented. Overall, all interviewees in tightly coupled organizations experienced that the instructions and goals had a significant effect on taking up influence regarding their work. The experience of autonomy was also limited by the instructions, *"and one can't just do what you want"* (F10). Moreover, it was considered challenging if the instructions changed often, and especially if, for example, the instructions in the web sites were not keeping up to date with the changes. For goals, one described feature, stated by F12, was that *"they had to be met but not exceeded"*.

The *role of leadership* in taking up influence was experienced as challenging among two of the interviewees from tightly coupled organizations. One challenge was that, according to F14, there were *"insane number of rules, and everyone applies them in different ways."* This caused confusion when utilizing the organizational processes. Regarding the leadership, it was stated by F14, that *'it is allowed by the management to act past the rules and regulations, even though the strategy, vision, values and protocols are known by the staff'*. In addition to this, it was also stated by F15, that *'it is unclear that who has the power over you . . . as these [managers with different titles] have power over us, and it seems to be very strong . or they affect our work in other ways'*. This multitude of persons with power over the interviewee F15 affected the possibilities to take up influence in a negative way – *"if it was up to us to solve certain problems, even though within our limits, it would have been done already."* The same interviewee (F15) had the lowest mean in main component L1, support for innovation and autonomy. In connection to the leadership, the interviewee F15 described that, *" [due to some challenges within my manager's work-related issues], I have been in this dog house . and this affects me in a way that I don't have any need, desire or possibility to take up influence in my work"*.

Administrative style with the emphasis on simultaneous coupling

For **making choices and taking stances** in organizations emphasizing simultaneous coupling, there were several features found from the interview data, the most prominent of which was the *possibility and support for making choices and taking stances*. Most of the interviewees (F1, F4, F5, F6, F7, F9, F11, F13, M4, and M5) presenting hybrid organizations explained that there was possibility and support, sometimes even demand, for making impact on the daily aspects, and even larger scale issues, regarding their work. Two interviewees (F7 and M4) described that the possibility to have an impact included mostly routine decisions. Additionally, according to F4, the possibility to make an impact was best utilized *'in the preparation phase of different processes and regulations'*, and one possibility to make choices and taking stances was when an organizational change was occurring – *"in this situation we are encouraged and supported to take an initiative."* Another possibility was to reply to employee surveys, which were done regularly according to two interviewees (F11 and M4), even though utilization of the results could also be questioned (F11). The beneficial features of the possibility and support for making choices and taking stances were that when the manager was experienced to be *"a person who really wants to hear our opinions and thoughts, it makes me happy that I have these possibilities"* (F4). The interviewee F13 also described that *"I can do that as far as I feel comfortable to, and then I can get support from my manager as soon as I need it."* If the decision required more power, the managerial board could be addressed.

Clarity of rules and regulations was brought up mostly in a positive way among the interviewees. Clear rules and regulations were described as *"limits and boundaries"* (F3), *"bringing safety"* (F5), and *"support to which one can lean to"* (F11). Even when the rules and regulations gave boundaries, the clarity of the processes allowed the study counselor to work relatively independently. Due to the clarity of the processes *"one knows how to proceed"* (F1), and *"there has never been a situation where different actors in our organization would have disagreed on topics"* (M4). In addition, three of the interviewees (F1, F6, and F11) experienced that clear boundaries and processes also gave back up to the decision-making when working with the students – for the study counselors themselves and for the students. However, the role of rules and regulations was not described only in positive connotation as unspoken rules and regulations also existed. This potentially caused problems when new staff members were acquainted to the work. Moreover, for making choices and taking stances, the clear, and even rigid, processes could make it also difficult to have effect on them. According to M2, if there was *"a need to make changes, extensive negotiations are required."* Additionally, F3 stated that *'if the rules and regulations, or job descriptions, are unclear, there could be major difficulties in cooperation'*.

Efficiency is a feature from the tight coupling, and it was brought up *as a value* in the interview data. The valuation came from both individual's personality and from the organization. F2 stated that *"these values and this alignment of how to work are how I mostly want to work anyway . and I think this requirement of efficacy is a good thing in that sense."* And this was in line with F7, who described that *"you both have to be and want to be effective."* Additionally, the personal feature of solution orientation was connected to the requirement of efficacy.

Even though there was a relatively strong experience of being able to make choices and taking stances, also in hybrid organizations the necessity for *bending rules* was evident. As the study counselor had the possibility to use individual discretion, *"the decisions of the gray area are also sometimes done, and there has not been punishment for them, but we have discussed the matter with the management"* (M5). The job descriptions could also be interpreted, or some tasks were neglected, even though this was usually done due to the reason that there would be more time for face-to-face guidance with the students. The main reason for bending the rules or *"going past the bureaucracy"* was described to be *"the benefit of the student"* (M5). Another reason was that, as F5 stated, it could be the way to take care of one's wellbeing at work – *"it is up to one's personality to say also no, if new tasks are transferred from above"*.

Bureaucracy was described as both a *benefit and a challenge* among the interviewees presenting simultaneously coupled organizations. Bureaucracy was considered as a benefit when it controlled the decision-making processes, and hence, allowed the transparency toward the students. If the bureaucracy was low, according to F7, there was a need to *"know the right people in the network in order to get things going"*, and the *"possibility to contact even the vice president of the organization"* (F13). However, the challenge of the bureaucracy was that it slowed the decision-making process, if the management wanted to have a significant role. F1 brought up here a question, that *"if the head of the degree program has agreed of the decision, why does the director also have to have a say on things?"*

In hybrid organizations, there were also *challenges for making choices and taking stances*. These challenges were mostly connected to the lack of recourses and, additionally, to the school administration systems. Two interviewees (F2 and F7) brought up the lack of recourses to the guidance task. According to F2, there was *"no possibility to have a say on the recourses, as the explanation is that there is no money to anything else either."* This was considered challenging, for example, by F7, who stated that *"the workload is newer ending . even though I am really effective and not a laggard."* Additionally, three interviewees (F2, F5, and F11) had the experience of the school administration system, making it difficult to make choices and taking stances. The system *"created bureaucracy"* and was *"impractical for making decisions"* (N11). Moreover, there was no possibility to influence the system selection but *"the systems just come and then you have to make it work with them"* (F5). It was also possible that the *'system could be designed another task than guidance in mind'* (F2) and that created even more challenges.

Considering **taking up influence**, interviewees presenting organizations emphasizing simultaneous coupling described clear *experience of autonomy and innovation* in their work. Their position was presented as *"independent"* (F1, F3, F4, and F6), *"you can do the [guidance] work just like you want to"* (F3, F4, F5, F7, M4, and M5), you were able to use *"your common sense"* (F2) and *"your own personality"* (F5 and F9), and the work was not *"tied to a certain place or time"* (F9). One explanation to the experience of autonomy was that according to F2, the *'management was now more interested in qualitative than quantitative results'*. Another explanation is derived from one of the challenges of loose coupling, as F3 stated that *"if there is a change and we begin with it, the things quite quickly return to the same way as it was before the change"*.

Clear instructions and goals had positive effect on taking up influence, and interviewee F13 described that they even had *"a positive effect on the well-being at work"*. Clear instructions supported the guidance task and work according to F1, F2, F6, F7, and F13, and *"help in the jungle of guidance"* (F7). Interviewee F13 had even *"constructed the guidance processes through these instructions and goals"*. Clear goals, whether given by governmental funding or the organization itself, clarified the role of study counselor (F1, F2, and M4), and diminished the discretionary of processes (F7).

Efficiency and responsibility were considered as mostly advantageous and beneficial features among these interviewees. The work of study counseling was considered both effective and responsible, and according to F6, *"one has to know the existing legislation and norms . and where things are going in the national level."* Efficiency consisted of, for example, *"numeral and qualitative goals and boundaries set up by the organization"* (F13). In some cases, described by F2, efficiency had *"demanded regeneration of old means of guidance as the goals would not have been met with the old ones."* Responsibility was manifested according to F1 by *"doing one's job as well as possible."* However, meeting the goals connected to graduation and students doing 55 credits per school year, was *"not only up to the study counselors but also to other staff members"* (F1), and sometimes *"you are not ready to do the most detrimental decision from students point of view"* (F9).

The challenging *effects of tightly coupled features* in organizations emphasizing simultaneous coupling were most clearly manifested as the effects of tightening funding by the government, legislation, and hierarchy. The governmental funding was described by F2 and M2 as *"zero-sum game,"* which made it difficult to work together with other universities of applied sciences, and predisposed *"this more protectionist way of action"*

in the organizations” (M2), and ”this continuous pursuit for money” (F2). The discussion of ”diminishing resources” was also brought up in this connection by F5. Taking up influence was also challenged by the legislation and norms, which, according to F6 ”could even contradict the organizational strategy, but the legislation is in that situation the guiding principle.” Moreover, the existing hierarchical structures made it difficult to have influence. In this connection F4 stated that ”one doesn’t know if the decisions have actually been made already before asking the staff for opinions.” The hierarchy could even cause an experience of ”not being a human [of same value], and this stiffens the possibilities to be creative” (M2). However, the possibilities to be creative and innovative were considered as the organization’s abilities for the future.

In addition to some tightly coupled features, *other challenges for taking up influence* were also found. These challenges were mostly the same challenges that have been described already: the resistance for change (F3, F9), unclear instructions (F9), the bureaucracy caused by administrative software systems (F3, F11), being in a ‘cross-fire’ between students and organization (F1, F9), and a value conflict (F13). Moreover, challenges were also, finding a shared meaning among the actors (F2, F3) and the study counselors’ facilities in isolation (F1). According to F2, a *‘shared meaning construction could be found through discussions including self-reflection and changing ideas of participants’ roles’*. For the facilities in isolation, the challenge arose from the fact that it was difficult for the students, and other staff members, to get to the study counselor. In this situation, F1 stated that ”an e-mail could be the main source of information”.

Discussion

To date, only few studies have addressed the professional agency of higher education institutions’ personnel (Vähäsantanen et al., 2020). This study aimed at answering the following research question: *What is the connection between the experience of professional agency of teaching staff, represented by the study counselors, and the administrative style of the higher education institutions?* Agency was considered here within a subject-centered socio-cultural framework (Eteläpelto et al., 2013), in which professional agency is manifested when professional subjects and/or communities take up influence, make choices, and take stances in ways that affect their professional identities and/or their work.

According to the results, all three administrative styles bring about both benefits and challenges when considering the connection between the administrative style and the interviewees’ experience of professional agency. However, for simultaneous coupling, the challenges mostly arise from the tightly coupled features. Whether tightly coupled features were experienced as a benefit or a challenge, it seemed to be connected to the personal preferences and features of individuals. Figure 2. demonstrates that the found administrative features increasing and decreasing the experience of professional agencies.

When considering the *features increasing the experience of professional agency*, the loosely coupled administrative style had a clear increase in the possibility to taking stances and the freedom to make choices. As stated in a previous international research, the presence of individual and organizational autonomy is a significant feature of loosely coupled educational organizations (Aurini, 2012; Cheng, 2008, 2009). Moreover, according to Murphy et al. (1985), one aspect of loosely coupled organizations is the lack of connections between the core operations of institutions and their management activities,

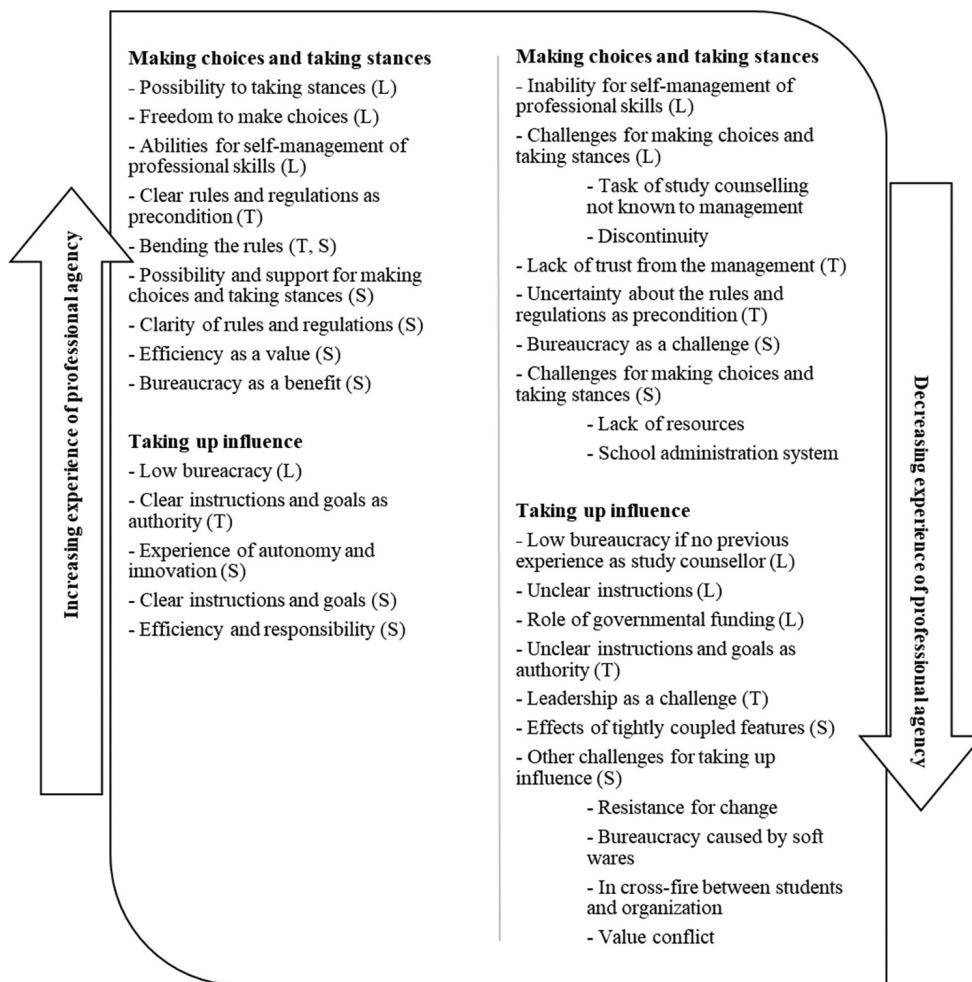


Figure 2. Administrative features increasing and decreasing the experience of professional agency (L = Loose, T = Tight and S = Simultaneous coupling).

and these features are potentially the reason for the results also seen in this study. If the individual has the abilities for self-management of professional skills, a loosely coupled style makes it also possible to use them, and this enhances the experience of making choices and taking stances. The benefit of this result is that autonomy, described here, has a strong connection to professional agency, and through that to a positive connection with creativity (Sawyer, 2007), motivation, well-being, and happiness at work (Welzel & Inglehart, 2010).

Simultaneously coupled administrative style corroborated the possibilities and support for making choices and taking stances. Other beneficial features with the simultaneous coupling were the clarity of rules and regulations, efficiency as a value, and bureaucracy as a benefit. The clear rules and regulations, efficiency and bureaucracy are mostly tightly coupled features in simultaneous coupling, and the experienced benefit was due to the clarifying effect these features had on, for example, educational processes. Moreover, clear rules and regulations as preconditions were also present in tightly

coupled organizations. As stated by Cheng (2009, p. 284), tight coupling manifests as organizational and hierarchical ‘structures built to facilitate and enhance the achievement of school goals’, and here the clarity of rules and regulation has a significant role. However, both in tightly and simultaneously coupled organizations, even if interviewees experienced that rules and regulations had a significant role, they found ways to bend them if they considered it necessary. This result is in line with Aurini (2012), who has stated that even within tightly coupled educational organizations, members may actively induce institutional directives and align them with their perceptions of the organization’s purpose and goals.

To increase the experience of professional agencies when considering taking up influence, the loosely coupled feature of low bureaucracy was a clear precondition for the experience. One reason to this can be that loosely coupled organizations have a relatively weak linkage between the institutional environment and its instructional activities (Aurini, 2012; also, Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Pajak & Green, 2003). Moreover, according to Willower (1981), indirect supervision loosely coupled to instruction is likely to encourage good teaching to a greater extent than a more authoritative supervision would.

In tightly and simultaneously coupled organizations, the clear instructions and goals as authorities were brought up again in connection to taking up influence. In addition, in simultaneously coupled organizations, the loosely coupled features of experience of autonomy and innovation were highlighted. This has also been noted in the previous international research (Meyer, 2002b; Pang, 2003, 2010; N S.K. Pang, 1998), where loose coupling was stated to induce an atmosphere conducive to innovation. Moreover, tightly coupled features of efficiency and responsibility were also highlighted in organizations emphasizing simultaneous coupling, and this result is in line with previous research (Hautala, Helander & Korhonen, 2018; Pang, 2010).

When considering the *features decreasing the experience of professional agency* in the area of making choices and taking stances, loosely coupled features of inability for self-management of professional skills was one of the challenges. Similarly, according to Cheng (2008), in loosely coupled organizations teaching staff must develop individual professional skills and behave as self-managing professionals in order to work effectively. This might cause controversy if self-management is not natural for an individual. Moreover, it is important to notice that teachers’ agency has significance in facilitating their career development to align their identity commitment, especially in a shifting educational context (Tao & Gao, 2017). Other challenges for making choices and taking stances manifested if the task in question (here study counseling) was not known to the management, and additionally, as the experience of discontinuity when individuals aimed for change in their organization. In tightly coupled organizations, especially the lack of trust from the management and uncertainty about the rules and regulations created the most prominent challenges for making choices and taking stances. The lack of trust can be seen as a potential product of NPM type of leadership (Hargreaves & Shirley, 2009; Hökkä & Vähäsantanen, 2014). It is important to notice that if leaders see their role solely as recognizing the flaws in employees’ actions, this might induce an atmosphere of mistrust, and the fear of being blamed causes employees to become reluctant in sharing bad news (Buller, 2009).

In organizations emphasizing simultaneous coupling, the bureaucracy was described as a challenge, as well as a benefit. Other challenges for making choices and taking stances in hybrid organizations were the lack of resources, and the rigidity of organization's computerized administration systems, if they were originally designed for another purpose than guidance in mind. This result deserves future investigation and needs to be taken into account when planning for acquisition or change of administrative systems in educational organizations.

For the agentic feature of taking up influence, the features decreasing the experience of professional agency were mostly connected to the bureaucracy and instructions. It has been noted also previously that bureaucracy is a much more relevant characteristic of tightly coupled educational organizations, where rigorous assessment of the effectiveness of the instructional programs and curriculum takes place (Meyer, 2002a; Rowan, 2002). Loosely coupled feature of low bureaucracy was considered beneficial, unless the individual had no previous experience as a study counselor. This is again in line with previous research (Cheng, 2008), where behaving as self-managing professionals is needed in order to work effectively. Other challenges were unclear instructions and the role of governmental funding, which caused the zero-sum game kind of situation, where higher education organizations were forced to compete. In tightly coupled organizations, unclear instructions and goals caused uncertainty, and leadership as a challenge was manifested as the lack of interest from the management.

In organizations emphasizing simultaneous coupling, hierarchical features, and some other effects of tight coupling, created boundaries for taking up influence. This can be due to the trait that in tight coupling, administrative orders might diminish teaching staff's possibilities to influence the content of their work, and to negotiate their professional goals (Meyer, 2002a; Vähäsantanen et al., 2012). Moreover, other challenges for taking up influence were described as loosely coupled feature of resistance for change, bureaucracy caused by software, and the situation where the study counselor had a role of buffer between students and the organization.

In a situation where there was a value conflict between the individual and organizational values, this caused personal conflict for the study counselor. The experienced value conflict can be seen as a threat to the experience of professional agency, as according to Eteläpelto et al. (2013), the practice of professional agency is closely connected with professional subjects' work-related identities containing their professional and ethical commitments, ideals, motivations, interests, and goals. In addition, people should be able to practice agency in terms of coping with their lives outside working life. (Biesta & Tedder, 2007; Evans, 2007)

Conclusion

The results of this study highlight the potential connection with the expert organization's administrative style and the organization's most valuable asset: a motivated and committed staff. Features supporting the teaching staff's experience of professional agency include the autonomy and support for making choices, taking stances and taking up influence; possibility to innovate; clear and durable rules, regulations, instructions, and goals; low bureaucracy and hierarchy. In addition, supporting features include efficiency and even tighter bureaucracy, but this seems to be connected to the individual

preferences of teachers. Moreover, higher education organizations should ensure the experience of trust for the staff, continuity of information progression, comprehension of all areas of expertise and functions of the organization, cooperation instead of zero-sum game, sufficient resources, and thorough acquaintance of new staff members.

Finally, as Eteläpelto et al. (2013, p. 47) state, at the societal level, ‘agency is seen as necessary from the point of view of combining an effective and flexible economy with people’s well-being’. This statement emphasizes the importance of these results and makes it possible to create a win–win situation for both organizations and their staff through commitment and well-being at work. Of the administrative styles, emphasizing simultaneous coupling offers ways to utilize the ‘best of both worlds’ – loosely coupled features highlighting trust, innovativeness and autonomy, and tightly coupled features creating effectiveness, clarity for processes and instructions, and sharing of goals.

Limitations

Especially the use of sequential methods can be seen as a potential limitation in this mixed-method research. The questionnaire was developed by the authors, and in addition to the quantitative pilot study (Hautala, in preparation), this is the first comprehensive study where the questionnaire has been used. If the results from the first method had been flawed, this would affect the results of the second method negatively. However, several previous research studies regarding the loose and tight coupling, and these couplings connected to professional agency, provided theoretical confirmation for the found results, and this offers a level of verification for the used questionnaire. Nevertheless, the questionnaire must be used in other research also in order to gain even stronger verification.

Acknowledgements

The authors would like to thank the participants of the study, and the anonymous reviewers for their valuable comments.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).




Notes on contributors

Tanja Hautala is a Senior Lecturer in Seinäjoki University of Applied Sciences, School of Health Care and Social Work, and a PhD candidate in the Faculty of Education and Culture at the Tampere University, Finland. In her PhD research, she investigates the connection between the study counsellors’ and teachers’ experience of professional agency and expertise and the administrative features of higher education institutions.

Jaakko Helander, PhD is a principal lecturer at Häme University of Applied Sciences. He also works as an adjunct professor at the University of Jyväskylä and Tampere. His research interests are focused specially on counselling theory, methodology and organization models of guidance and counselling. Recently, he has been specifically studying transdisciplinary guidance arrangements.

Vesa Korhonen works as a Senior Lecturer and Research Director at the Faculty of Education and Culture at the Tampere University. He has extensive experience on research and coordination of higher education related topics, such as, student engagement and well-being, educational exclusion and drop-out risks, digitalisation and digital learning environments, professional and pedagogical challenges in teaching and guidance work, academic and pedagogical leadership, mentoring for professional growth and international development co-operation.

ORCID

Tanja Hautala  <http://orcid.org/0000-0002-6508-9822>
 Jaakko Helander  <http://orcid.org/0000-0002-0733-4236>
 Vesa Korhonen  <http://orcid.org/0000-0001-5265-4549>

References

- Aberbach, J., & Christensen, T. (2018). Academic autonomy and freedom under pressure: severely limited, or alive and kicking? *Public Organization Review*, 18(4), 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11115-017-0394-2>
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency, and the international conversation*. Cambridge University Press.
- Aurini, J. D. (2012). Patterns of tight and loose coupling in a competitive marketplace: The case of learning center franchises. *Sociology of Education*, 85(4), 373–387. <https://doi.org/10.1177/0038040712441375>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Boyd, W. L., & Crowson, R. L. (2002). The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 521–533. <https://doi.org/10.1108/09578230210446018>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Buller, J. L. (2009). *Positive academic leadership: How to stop putting out fires and start making a difference*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (Revised ed.). Jossey-Bass.
- Casey, C. (2006). Workers, subjectivity and decent work. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life* (pp. 229–246). Springer.
- Cheng, C. K. (2008). Management practices for promoting shared decision-making in school organization. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5(2), 63–88.
- Cheng, C. K. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 18(2), 283–295. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1329>
- Cho, A., & Taylor, B. (2019). Alignment between universities and their affiliated professional schools: Organizational segmentation and institutional logics in the USA. *Higher Education*, 78(3), 463–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0352-0>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research (third edit.)*. Sage Publications.
- Elder-Vass, D. (2010). *The causal power of social structures: Emergence, structure and agency*. Cambridge University Press.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (2011). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Hansaprint Oy.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goldspink, C. (2007). Rethinking educational reform, a loosely coupled and complex systems perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 27–50. <https://doi.org/10.1177/1741143207068219>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 198–202.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. SAGE Publications Inc
- Hautala, T. (in preparation). *Guidance actors' and teaching staffs' experiences of professional agency and expertise – connection with the administrative features of higher education organizations* [Unpublished doctoral dissertation]. Tampere University
- Hautala, T., Helander, J., & Korhonen, V. (2018). Loose and tight coupling in educational organizations – an integrative literature review. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 236–258. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0027>
- Hesse-Biber, S. (2015). Mixed methods research: The “thing-ness” problem. *Qualitative Health Research*, 25(6), 775–788. <https://doi.org/10.1177/1049732315580558>
- Hodgson, G. (2004). *The evolution of institutional economics: Agency, structure and darwinism in American institutionalism*. Routledge.
- Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2014). Agency-centred coupling - a better way to manage an educational organization? *International Journal of Leadership in Education*, 17(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.783932>
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54(February), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Littleton, K., Taylor, S., & Eteläpelto, A. (2012). Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts. *Vocations and Learning Studies in Vocational and Professional Education*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9067-4>
- Meyer, H. D. (2002a). From “loose coupling” to “tight management”? Making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 515–520. <https://doi.org/10.1108/09578230210454992>
- Meyer, H. D. (2002b). The new managerialism in education management: Corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 534–553. <https://doi.org/10.1108/09578230210446027>
- Mouzelis, N. (1995). *Sociological theory: What went wrong?* Routledge.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mesa, R. P. (1985). Strategies for coupling schools: The effective school approach. *NASSP Bulletin*, February, 7–13.

- Pajak, E., & Green, A. (2003). Loosely coupled organizations, misrecognition, and social reproduction. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/1360312032000150760>
- Paloniemi, S., & Collin, K. (2012). Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and Learning*, 5(1), 23–40.
- Pang, N. S. K. (1998). The binding forces that hold school organizations together. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 314–333. <https://doi.org/10.1108/09578239810211509>
- Pang, N. S. K. (2003). Binding forces and teachers' school life: A recursive model. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 293–320. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.293.15839>
- Pang, N. S. K. (2010). Leadership forces in Hong Kong secondary schools. *School Leadership and Management*, 30(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.502525>
- Parker, J. (2000). *Structuration*. Open University Press.
- Rowan, B. (2002). Rationality and reality in organizational management: Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations - a concluding comment. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 604–611. <https://doi.org/10.1108/09578230210446072>
- Sawyer, K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63(April), 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Toom, A., Pyhältö, K., & O'Connell Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Törrönen, J. (2002). Semiotic theory on qualitative interviewing using stimulus text. *Qualitative Research*, 2(3), 343–362. <https://doi.org/10.1177/146879410200200304>
- Vähäsantanen, K., & Billett, S. (2008). Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context. In S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (Eds.), *Emerging perspectives of workplace learning* (pp. 35–49). Sense.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47(April), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöissä koulutusorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89 (March), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>
- Valtioneuvosto. *Julkaisut. Ministry of education and culture*. Lönnberg Print, Helsinki. Retrieved February 02, 2021, from <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80705/Brochure%202017.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, development of higher psychological processes*. In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (edit.). Harvard University Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Welzel, C., & Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97(1), 43–63. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9557-z>
- Willower, D. J. (1981). Educational Administration: Some philosophical and other considerations. *Journal of Educational Administration*, 19(2), 115–139.

JULKAISU IV

Study Counsellors' Experience of Expertise and its Connection with the Administrative Style of Higher Education Institutions

Hautala, T., Helander, J. & Korhonen V.

Vertaisarvioitavana

Julkaistaan väitöskirjan painetussa versiossa

