

Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty?

LIISA MARTTILA

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tampereen opettajankoulutuslaitos

Lisensiaatintutkimus 2010

Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen reformi 1990-luvulla toi mukanaan uuden ammattiryhmän, ammattikorkeakouluopettajat. Koska Suomessa ei ole ollut mallia sille, mitä korkeakoulutasoisella ammatillisella opettajuudella tarkoitetaan, opettajakunta on joutunut rakentamaan itse uudenlaista tulkintaa ammatillisesta identiteetistään. Ammattikorkeakoulujen organisatorinen identiteetti on vielä varsin hajanainen, sillä ne toimivat monien eri traditioiden ja kulttuurien leikkauspisteessä. Tämä tarkoittaa sitä, että myös ammattikorkeakouluopettajuutta joudutaan rakentamaan useista eri lähtökohdista. Tutkimustehtävänäni on kuvata niitä opettajuuksia, joista ammattikorkeakouluopettajien kollektiivinen ammatillinen identiteetti koostuu. Opettajuudet olen tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen jaotellut seuraavasti: ammatillainen, kasvattaja-opettaja, korkeakouluopettaja sekä palveluntuottaja. Näistä lähtökohdista tutkimuskysymykseni ovat: Mitä sisältöjä eri opettajuudet ammattikorkeakouluympäristössä saavat? Millaisia ovat opettajuuksien väliset suhteet? Miten ammattikorkeakouluopettajien työn muutokset ovat vaikuttaneet ammatillisen identiteetin neuvoteltavuuteen?

Tutkimukseeni ovat osallistuneet hoitotyön sekä liiketalouden ja markkinoinnin opettajat kolmesta eri ammattikorkeakoulusta. Haastattelin kaikkia opettajia (n=13) kaksi kertaa, vuosina 2004–2006. Haastateltavat toimivat ammattikorkeakouluissa päätoimisen tuntiopettajan, lehtorin ja yliopettajan virkanimikkeillä. Analysoin haastatteluja laadullisella sisällönanalyttisellä otteella siten, että teoreettinen viitekehys ja käsitteistö ovat eläneet aineiston analyysin syvenemisen ja uusien tulkintojen myötä.

Tutkimuksen perusteella ammattikorkeakouluopettajuuden ytimessä ovat edelleen perinteisessä ammattiopetuksessakin vallinneet tausta-ammattiin kiinnitetty ammatillisuus sekä pedagogisiin ja ihmissuhdetaitoihin kiinnitetty kasvattaja-opettajuus. Ammattikorkeakouluopettajuutta määritellään uuden korkeakouluposition myötä myös korkeakouluopettajuuden näkökulmasta. Korkeakouluopettajuus painottuu muodolliseen tutkijapätevyyteen tai tieteelliseen tutkimukseen perustuvan aineiston käyttöön opetuksessa. Se, mitä muuta korkeakouluopettajuus käytännön työssä voisi tarkoittaa, on kuitenkin vielä varsin hajanainen mielikuvien varassa. Ammattikorkeakoulujen julkisen palvelutehtävän ja koko korkeakoulukenttää muokkaavan yritysmäisten toimintamuotojen lisääntymisen myötä ammattikorkeakouluissa vaikuttaa myös uusi palveluntuottaja-opettajuus. Tämä opettajuus koetaan kuitenkin usein arvoiltaan ja käytänteiltään ristiriitaiseksi muiden opettajuuksien kanssa, jolloin se erotetaan pois ideaalityyppisestä ammattikorkeakouluopettajuudesta.

Aineistossa on kuitenkin viitteitä siitä, että eri opettajuuksien väliset suhteet ja painotukset saattaisivat olla muuttumassa tulevaisuudessa.

Ammattikorkeakoulukehityksen myötä myös ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyvalta on muutoksessa. Haastatteluissa esitettiin näkemyksiä siitä, miten ammattikorkeakouluopettajan työn muuttuminen on vaikuttanut opettajien statukseen autonomisena asiantuntijana sekä oman työnsä ja ammattinsa määrittäjänä. Ammattikorkeakouluopettajuutta kiinnitetään johonkin ja erotetaan jostakin muusta yhä enemmän ammattikorkeakouluorganisaation hallinnon, opiskelijoiden, työelämän eri tahojen sekä muiden oppilaitosten, korkeakoulujen ja valtion toimesta. Tulkitsen nämä kehityskulut ammattikorkeakouluopettajien oikeuksien kaventumiseksi määritellä itse ammatillisen identiteettiään, opettajakunnan kollektiivisena identiteettityönä.

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Ammattikorkeakoulut opettajien työympäristönä	4
2.1 Ammattikorkeakoulut osana suomalaista korkeakoululaitosta	4
2.2 Ammattikorkeakoulun opetus- ja T&K-henkilöstön työtehtävät	7
2.3 Ammattikorkeakouluorganisaatiot ovat kulttuurien palapelejä	10
3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	13
3.1 Ammattikorkeakouluopettajuus kollektiivisena identiteettinä	13
3.2 Ammattikorkeakouluopettajaidentiteettiä rakentavat opettajuudet	20
4. Tutkimusasetelma ja tutkimusprosessin kulku	30
4.1 Tutkimuskysymykset	30
4.2 Tutkimuksen taustasitoumukset	31
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko, aineiston kokoaminen ja analysointi	33
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	39
5. Ammattikorkeakouluopettajuus erilaisina opettajuuksina	43
5.1 Ammatillisuus	43
5.2 Kasvattaja-opettaja	52
5.3 Korkeakouluopettaja	60
5.4 Palveluntuottaja	70
6. Ammattikorkeakouluopettajat 2000-luvun alussa – haasteita ja mahdollisuuksia	75
6.1 Ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuus haasteena	75
6.2 Tutkiva ja kehittävä työote mahdollisuutena	82
7. Yhteenveto ja pohdinta	87
7.1 Eri opettajuudet ja niiden väliset suhteet	88
7.2 Ammatillisen identiteetin neuvoteltavuuden muutos	94
8. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia	95
Lähteet	98
Liite 1	104
Liite 2	105

1. Johdanto

Työelämästä on Filanderin (2002, 45) mukaan poistumassa joukko sellaisia rakenteita, joiden varaan työntekijät ovat voineet rakentaa ammatillista identiteettiään. Teollisessa yhteiskunnassa ihmiset löysivät yhteiskuntaluokastaan ja ammattikulttuuristaan sellaiset sosiaalisen elämän kehykset, jotka toimivat identiteettiä koossapitävänä voimana. Postmodernissa yhteiskunnassa on yhä vähemmän turvallisuutta tuovia traditioita ja ennalta annettuja ratkaisuja. Yhteiskunnalliset muutokset, kuten globalisoituminen ja informaatioteknologian nopea kehitys sekä taloudellisen kilpailun koveneminen, ovat vaikuttaneet työelämään: uusia tehtäväkuvia syntyy, vanhoja kuolee pois, ja vakiintuneidenkin ammattien sisällöt ovat muuttumassa yhä fragmentoituneemmiksi. (Casey 2002, 21, 28, 43–44.) Selväräjäinen ammatti, vertikaalisesti etenevä urakehitys tai pysyvä työsuhde eivät ole enää arkipäivää vaan yksilön on yhä useammin itse luotava oma toimenkuvansa ja sen sisällöt itse. Eteläpelto (2007, 92) esittääkin, että työelämän epävakaisuus sekä jatkuva oppimisen, joustavuuden ja liikkuvuuden vaatimukset ovat tehneet ammatillisista identiteeteistä aiempaa liikkuvampia ja yksilöllisempiä.

Työelämän muutokset koskettavat paitsi elinkeinoelämää myös eritasoisia koulutusinstituutioita, joiden tulisi kouluttaa osaavaa työvoimaa tulevaisuuden työelämää varten. Miltä opettajuus, ammattina ja ammatillisena identiteettinä, näyttää ammattikorkeakouluissa? Millaisessa tilanteessa niissä toimivat opettajat ovat? Pysin tutkimuksessani vastaamaan siihen, mistä ammattikorkeakouluopettajuus kollektiivisena ammatillisena identiteettinä koostuu, eli miten opettajat itse ammattikorkeakouluopettajuuden ja sen muutokset määrittelevät.

Ammattikorkeakouluopettajuus on sidoksissa ammattikorkeakouluinstituution perustehtäviin. Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin 1990-luvulla ja se vakiintui vasta tämän vuosituhannen alussa. Opistotasoisista koulutusinstituutioista muodostetuille ammattikorkeakouluille annettiin tuolloin tehtäväksi korkeakoulutasoisen opetuksen lisäksi toteuttaa opetusta ja työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehitystoimintaa (T&K-toiminta) sekä alueellista kehittämistyötä. Koska ammattikorkeakouluinstituutioon liittyvät yhteiset kulttuuriset traditiot ja normit ovat vielä kehitysasteella, joudutaan ammattikorkeakoulujen tai niissä tehtävän työn määrittelyissä usein turvautuman varsin yleisen tason kuvauksiin. Suomalaisen ammattikorkeakouluja koskevan tutkimuskirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että ammattikorkeakoululaki ja siihen liittyvät asetukset ovat olleet 2000-luvun alussa lähes ainoita ammattikorkeakouluissa yhteisesti jaettuja määritelmiä, johon sen toimintaa tai

opettajien työtä kuvattaessa viitataan. Lain asettamia ammattikorkeakoulusektorin perustehtäviä voidaan kuitenkin tulkita ja toteuttaa hyvin eri tavoin ja useista asioista sovitaan paikallisesti.

Ammattikorkeakoulujen organisatorinen identiteetti on vielä varsin hajanainen, sillä ne toimivat monien eri traditioiden ja kulttuurien leikkauspisteessä. Ammattikorkeakoulut esimerkiksi sijoittuvat yliopiston ja sen edustaman tieteellisen orientaation sekä työelämän käytäntöläheisyyden väliin. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto markkinoi ammattikorkeakouluja vuonna 2001 määritelmällä “Ammattikorkeakoulut – teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa”. Tämä määritelmä elää edelleen vahvasti esimerkiksi ammattikorkeakoulun opetusoppaissa. Tulkitseen sen lauseen eräänlaiseksi metaforaksi tieteellisyyden ja ammatillisuuden ristivedosta ammattikorkeakouluinstituution määrittelyssä. Monialaisiksi integroiduissa ammattikorkeakouluissa myös koulutus- tai ammattialaerot tuottavat haasteita (Tiilikkala 2004; Jaatinen 1999) yhteisen kulttuurin muodostumiselle. Kun tähän vielä lisätään koko koulutus- ja tutkimuskenttää ravistelevat uudet trendit, kuten tulosjohtaminen ja valtionrahoituksen vähenemisestä johtuva ulkoisen rahoituksen etsiminen yhä yritysmäisemmin toimintatavoin (Hazelkorn 2005; Tiilikkala 2005), on selvää, että perinteiset käsitykset ammattiopettajuudesta ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana joutuneet vaativan uudelleenmäärittelyn kohteiksi (Tulkki 1993).

Edellä esitellyt kehityskulut ovat tuoneet mukanaan uusia vaatimuksia opettajien työlle sekä muuttaneet opettajan työn ideaaleja ja käytänteitä. Toteuttaakseen perustehtäviään ammattikorkeakoulu instituutiona nostaa esiin, tarvitsee, tukee sekä marginalisoi tietynlaisia opettajuuksia. Suomessa ei ole ollut mallia sille, mitä korkeakoulutasoinen ammatillinen opettajuus tarkoittaa (verrattuna esimerkiksi luokanopettajuuteen) ja opettajakunta on joutunut rakentamaan uudenlaista tulkintaa ammatillisesta identiteetistään. Ammattikorkeakouluopettajat ammentavat ammatilliseen identiteettiinsä aineksia yhtäältä erilaisista opettajakunnan sisällä kehittyneistä opettajuuden malleista ja toisaalta julkisesti esitetyistä odotuksista opettajien toiminnalle. Tästä johtuen näen tutkimuksessani ammattikorkeakouluopettajuuden sellaiseksi kollektiivista identiteettityötä vaativaksi ammattikunnan itsemäärittelyksi, jossa ammattikorkeakouluorganisaatiossa vaikuttavat erilaiset ja joskus ristiriitaiset kulttuurit pyritään sovittamaan toisiinsa (ks. Becher & Trowler 2001).

Analysoin ammattikorkeakouluopettajuutta ammattikorkeakoulureformin myötä muuttuneessa työympäristössä neljän erilaisen opettajuuden kautta. Tutkimuksessani käyttämäni opettajuuksien jaottelu on seuraava: *ammattilainen, kasvattaja-opettaja, korkeakouluopettaja ja palveluntuottaja*. Ammatillisuudella viitataan opettajien tausta-ammattiin opet-

tajuuden jäsenyyksinä, kasvattaja-opettajuus puolestaan painottuu opettajuuteen ihmishuone- ja kasvatusuonana, kun taas korkeakouluopettajuudessa korostuu ammattikorkeakoulujen korkeakoulustatus. Palveluntuottaja-opettajuudessa painottuu ammattikorkeakoulujen tehtävä elinkeinoelämälle ja muulle työelämälle julkisia ja maksullisia palveluja tuottavana organisaationa. Esittämäni jaottelu on sovellus Pasi Tulkin (1993) ammattikorkeakouluopettajuutta käsittelevästä tutkimuksesta (myös Kotila 2004). Pidän tärkeänä päivittää yli 16 vuoden takaisia tutkimustuloksia, sillä ammattikorkeakoulujen toiminta on vakiintunut mutta myös muuttunut valtavalla vauhdilla. Ammattikorkeakouluinstituution tuona aikana muuttuneet perustehtävät ovat tänä aikana suunnanneet myös ammattikorkeakouluopettajuutta uudelleen ja palveluntuottaja-opettajuus on esimerkki tällaisesta uudesta kehityskulusta. Analysoin vuosina 2004–2006 kerättyjen ammattikorkeakoulunopettajien haastattelujen perusteella opettajien kiinnittymisiä ja erottautumisia näihin opettajuuksiin.

Ammattikorkeakoulututkimus on keskittynyt Suomessa paljolti pedagogisiin, organisatorisiin tai järjestelmätason kysymyksiin, jolloin opettajien kokemukset omasta opettajuudestaan ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Koska tarkastelen ammattikorkeakouluopettajuutta omana opettajuuden muotona (vrt. peruskoulunopettaja, yliopisto-opettaja jne.), johon liittyy opettajakunnan omaama kollektiivinen käsitys sen sisällöistä, pyrin tutkimukseni kautta tarjoamaan uusia käsitteellisiä välineitä ammattikorkeakouluopettajien itseyttämyksen lisäämiseen sekä ammatillisen kehityksen ja identiteetin tutkimukseen.

Työni jakaantuu kahdeksaan lukuun. Aluksi esittelen ammattikorkeakouluuureformia sekä ammattikorkeakoulua opettajien työympäristönä (luku kaksi). Tämän jälkeen avaan teoreettista viitekehystäni. Tarkastelen ammattikorkeakouluopettajuutta kollektiivisen ammatillisen identiteetin käsitteen kautta sekä sitä rakentavista opettajuuksista käsin (luku kolme), pääasiassa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen nojautuen. Tutkimusasetelman, tekemäni menetelmälliset ratkaisut ja tutkimusprosessin kulun esittelen luvussa neljä. Tutkimukseni tulokset, eli ammattikorkeakouluopettajuutta rakentavien opettajuuksien sisällöt, opettajuuksien väliset suhteet ja opettajien ammatilliseen identiteetin itsemääritykseen vaikuttavat työympäristön muutokset, käyn läpi luvuissa viisi ja kuusi. Seitsemännessä luvussa pyrin vetämään yhteen saamiani tuloksia. Viimeisessä luvussa (luku kahdeksan) arvion työtäni ja hahmottelen aiheita jatkotutkimukselle.

2. Ammattikorkeakoulut opettajien työympäristönä

Tutkimukseni perustuu ajatukseen siitä, että ammattikorkeakouluopettajien kollektiivinen identiteettityö on seurausta ammatillisten opettajien työympäristön muutoksista, erityisesti ammattikorkeakoulureformista. Näen, että ammattikorkeakouluopettajuutta on väistämättä jouduttu jäsentämään uudelleen ammattikorkeakouluistumisen ja sitä myötä opettajille asetettujen uusien työtehtävien ja osaamisvaatimusten myötä. Seuraavassa esittelen suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän kehitystä, ammattikorkeakouluille laissa asetettuja perustehtäviä sekä niitä tehtäviä, joita ammattikorkeakouluopettajan työkenttään liittyy. Luvun tarkoituksena on paitsi kuvata opettajien työympäristöä niin myös niitä lukuisia muutoksia, joita ammattikorkeakouluopettajat ovat joutuneet kohtaamaan viimeisen kymmenen vuoden aikana.

2.1 Ammattikorkeakoulut osana suomalaista korkeakoululaitosta

Suomalainen korkeakoululaitos koostuu tiede- ja taideyliopistoista sekä ammattikorkeakouluista, jotka ovat luonteeltaan pääosin monialaisia ja rajatulla maantieteellisellä alueella toimivia ammatillisesti painottuneita korkeakouluja.

1990-luvulla toteutettu ammatillisen korkeakoulutuksen reformi oli varsin dramaattinen ja nopea Suomen mittapuissa. Ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen alkoi ammattikorkeakoulukokeiluna 1992–1996. Vuonna 1992 perustettiin ensimmäistä 22 väli aikaista ammattikorkeakoulua yhdistäen 85 ammatillista oppilaitosta, jotka olivat aikaisemmin tarjonneet opistotason koulutusta, yleensä yhdeltä tai muutamalta koulutusalueelta. Reformin myötä niiden opetus pyrittiin nostamaan korkeakoulutasoiseksi. Kokeiluvaiheessa ammattikorkeakouluja arvioitiin mm. niiden toiminta-ajatuksen, koulutusalojen ja -ohjelmien, opettajien koulutustason, yhteistyösuhteiden sekä työelämäyhteyksien perusteella (Herranen 2003, 6). Ensimmäiset vakinaiset ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa vuonna 1996, mutta nykymuotoisen ammattikorkeakoulujärjestelmän voidaan katsoa olleen toiminnassa koko laajuudessaan vasta vuodesta 2000 lähtien. Vuoden 2003 ammattikorkeakoululaki (joka on erillinen yliopistolaista) vakiinnutti ammattikorkeakoulujen aseman suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä painottaen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystehtävän ja alueellisen kehitystehtävän merkitystä korkeatasoisen koulutuksen tarjoamisen ohella. (Opetusministeriö 2009.) Ammattikorkeakoulun perustehtävät on asetettu laissa seuraavasti (351/2003, § 4):

“Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä.

Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi.”

Opetusministeriön toimialaan kuuluvia ammattikorkeakouluja oli vuoden 2009 alussa yhteensä 26. Lisäksi sisäasiainministeriön alaisuudessa toimii Poliisiammattikorkeakoulu sekä Ahvenanmaalla Högskolan på Åland. Ammattikorkeakoulun ylläpitäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä, säätiö tai osakeyhtiö. Ylläpitäjän tehtävänä on ammattikorkeakoulun strateginen kehittäminen. Ylläpitäjä päättää myös toiminta- ja taloussuunnitelmasta sekä talousarviosta sekä nimittää rehtorin ja ammattikorkeakoulun hallituksen. Ammattikorkeakoulujen rahoitus tulee sekä valtiolta että kunnilta. Perusrahoituksesta valtion osuus on 58 % ja kuntien 42 %. Opetusministeriö voi lisäksi myöntää ammattikorkeakouluille erillisrahoitusta yhteisiin, valtakunnallisiin kehittämishankkeisiin ja alueellisiin hankkeisiin. (Arene 2009.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta (Opetusministeriö 2009). Opetus tähtää opiskelijoiden sijoittumiseen ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Bolognan julistuksen luotsaamaan kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaisesti ammattikorkeakouluissa voi suorittaa Bachelor-tasoisien ammattikorkeakoulututkinnon (jatkossa käytetään termiä perustutkinto) tai Master-tasoisien ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (jatkossa käytetään termiä ylempi ammattikorkeakoulututkinto). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon painotus on työelämälähtöinen ja se rakentuu jonkin työelämän ajankohtaiseen ongelmaan liittyvän kehittämistehtävän ja siitä tehdyn opinnäytetyön ympärille (Kortelainen 2006, 18–19). Lisäksi ammattikorkeakouluissa järjestetään ammatillisia erikoistumisopintoja ja muuta aikuiskoulutusta ja avointa ammattikorkeakouluopetusta. Viisi ammattikorkeakoulua järjestää myös ammatillista opettajankoulutusta. Ammattikorkeakouluopintoja voi suorittaa kahdeksalla koulutusalueella, jotka ovat humanistinen ja kasvatusala, kulttuuriala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, luonnontieteiden ala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnonvara- ja ympäristöala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Tilastokeskuksen (2009) mukaan vuonna 2008 ammattikorkeakouluissa opiskeli yhteensä 132 501 opiskelijaa ja niissä suoritettiin 21 800 tutkintoa. Eniten tutkintoja suoritettiin sosiaali-, terveys-, ja liikunta-

alalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Ammattikorkeakoulututkintoon ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina¹.

Opetusministeriön (2009) mukaan ammattikorkeakoulujen tulee harjoittaa opetusta palvelua sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa, toiminta-alueensa elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta (jatkossa T&K-toiminta) tarkoittaa pääosin uusien tai parannettujen tuotteiden, tuotantovälineiden, menetelmien ja palveluiden löytämistä, kehittämistä ja tuottamista alueen yksityisten ja julkisten toimijoiden tarpeisiin. Ammattikorkeakoulut ovat laatineet T&K-strategiat, joiden pohjalta toimintaa suunnataan. Samalla ammattikorkeakoulut ovat täsmentäneet T&K-toimintansa painotuksia, aluepoliittista vaikuttamista, yhteistoimintaa elinkeinoelämän kanssa sekä tutkimustoimintaa tekevän henkilöstön koulutustarpeisiin vastaamista. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta rahoitetaan pääosin ns. ulkoisena projektirahoituksena (EU sekä julkiset rahoittajat kuten kunnat, Tekes, säätiöt sekä yritykset) (Marttila, Lyytinen & Kautonen 2008).

Ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän tavoitteena on työ- ja elinkeinoelämän palveleminen osaamisen kehittämisen kautta sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyön lisääminen. Lisäksi tavoitteena on ammattikorkeakoulujen verkostoituminen ja yhteistyö muiden alueellisten toimijoiden kanssa. Marttila (2008) esittääkin, että ammattikorkeakoulut ovat 1990-luvun lopulta lähtien muokanneet toimintaansa opetusinstituutista entistä tutkimus- ja palveluaktiivisempaan suuntaan.

Ammattikorkeakouluissa opettajat toimivat yliopettajan, lehtorin, pää- tai sivutoimisen tuntiopettajan tai luennoitsijan nimikkeillä. Koska ammattikorkeakoulujen korkeakoulumaisuutta on arvioitu muun muassa opettajien koulutustason perusteella, ovat opettajien muodolliset pätevyysvaatimukset ammattikorkeakoulureformin myötä kasvaneet ja pätevyysvaatimuksia on yhtenäistetty eri alojen opettajien kesken. Herrasen (2003) mukaan esimerkiksi kauppaoppilaitoksen opettajalta edellytettiin soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa sekä vähintään vuosi alan työkokemusta. Terveystieteiden oppilaitoksissa puolestaan muodollinen pätevyys perustui joko sairaanhoidon opettajan tai terveydenhuollon kandidaatin tutkintoon ja kahden vuoden työkokemukseen tai ylempään korkeakoulututkintoon ja opettajankoulutukseen. (mt., 55). Tällä hetkellä viralliset kelpoisuusvaati-

¹ Ammattikorkeakoulujen toiminta on 2000-luvun alussa organisoitu pääasiassa koulutusaloittain ja niitä toteuttavin koulutusohjelmittain, joiden sisällä saattaa olla erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja (vrt. tiedekunnat, laitokset ja oppiaineet yliopistoissa). Saman alan koulutus pyritään yleensä kokoamaan maantieteellisesti samaan paikkaan eli yhteen yksikköön, mutta käytännössä ammattikorkeakoulujen fyysisissä toimipaikoissa on useampia koulutusaloja (ks. Savonmäki 2006).

mukset ovat vähintään ylempi korkeakoulututkinto lehtorin virkaan² sekä lisensiaatin tai tohtorin tutkinto yliopettajan virkaan, vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta ammattialalta sekä ammatillisen opettajan pedagoginen pätevyys (ammatillinen opettajankoulutus³). Tämän lisäksi ammattikorkeakoulun tehtävät asettavat opettajille muita uusia osaamisvaateita: projektihallinta- ja yhteistyötaidot, kyky vuoropuheluun työelämän edustajien kanssa, omien työmenetelmien, opetuksen ja organisaation kehittäminen, yrittäjyyshenkisyys ja oman osaamisen markkinointitaidot sekä alueellinen, kansallinen ja kansainvälinen verkostoituminen. Näihin vaateisiin vastaaminen edellyttää myös hyviä tietoteknisiä ja kielitaitoja.

2.2 Ammattikorkeakoulun opetus- ja T&K-henkilöstön työtehtävät

Ammattikorkeakouluille laissa ja paikallisesti ylläpitäjätahon kanssa yhdessä määritellyt perustehtävät määrittävät niissä toimivien opettajien työtehtäviä. Ammattikorkeakoulut osa julkista palvelua, joka on tilivelvollinen valtiolle ja sen tulee täten kilpailla monilla eri markkinoilla ja vastata keskenään kilpaileviin vaateisiin (ks. Henkel 2005). Ammattikorkeakouluopettajien työllä on jo lähtökohtaisesti monta yleisöä tai viiteryhmää (opiskelijat, tiedemaailma, elinkeinoelämä, julkinen sektori, opetusministeriö valtion edustajana jne.), jotka vaikuttavat siihen, miten ammattikorkeakouluopettajuus määritellään tai miten he opettajat itse sen määrittelevät. Eri toimijoiden odotukset ja intressit tuovat opettajien työhön monia ristiriitoja ja rajanvetoja (Kortelainen 2006; Tulkki 1993). Vastaavasti ammattikorkeakoulun sisäisten jännitteiden voidaan ajatella johtuvan osin sen intressiryhmien sekä sen henkilöstön erilaisista tavoista määritellä sen perustehtävät – koulutus, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys – ja näiden tärkeysjärjestys.

Ragnvald Kallebergin (1999) mukaan yliopistojen perustehtäviä ovat: 1) tutkimus, joka johtaa tieteellisiin julkaisuihin ja tieteelliseen näkemykseen, 2) opetusohjelmat, jotka johtavat eritasoihin tutkintoihin, 3) tiedon levittäminen ja keskustelu suuren yleisön kanssa, esimerkiksi erilaisten julkaisujen keskustelujen muodossa, 4) asiantuntijapalvelut, joita

² Jälkimmäisestä säännöstä on mahdollista tehdä poikkeuksia ja esimerkiksi lehtorin virkaan voidaan valita henkilö, joka on erittäin hyvin perehtynyt viran tehtävänalaaan, vaikkei olisikaan suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa (Ammattikorkeakoululaki 2003). Tämä selittyy sillä, että ammattikorkeakouluissa saatetaan opettaa sellaisia erityisaineita, joille ei ole vastaavaa maisteritasoista tutkintoa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toivotaan olevan vastaus tähän ongelmaan.

³ Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Opintojen laajuus on 60 opintopistettä. (Opetusministeriö 2009.)

tarjotaan suoraan niiden käyttäjille sekä 5) itsehallinto ja suunnittelu, joka tähtää hyvin toimivaan yliopisto-organisaatioon tai ainelaitoksiin. Tämä tutkimusyliopistoja koskeva jaottelu sopii sovellettuna myös ammattikorkeakouluihin (ks. Mäntylä 2006). Nämä tehtävälueet muodostavat moniaineksisen ja päällekkäisen tehtävien kokonaisuuden, jota koko ammattikorkeakouluorganisaation tulee toteuttaa. Kuitenkin ainakin periaatteessa yksittäiset opettajat voivat tehdä valintoja oman ammatillisen suuntautumisensa mukaan, painottaen näistä yhtä tai useampia tehtäviä. Yhteen tehtävään keskittyminen vaikuttaa kuitenkin muiden tehtävien toteuttamiseen, esimerkiksi soveltavaan tutkimukseen keskittyminen saattaa olla pois opetustyöstä (Mäntylä 2006, 3). Seuraavassa esittelen ammattikorkeakoulun perustehtäviä ja niistä johdettuja ammattikorkeakoulun opetus- ja T&K-henkilökunnan⁴ tehtäviä⁵.

Opetus: Opettaminen katsotaan usein ammattikorkeakoulujen tärkeimmäksi tehtäväksi, myös ammattikorkeakoululain puitteissa. Ammattikorkeakoulujen opetus tapahtuu ammatillisesti suuntautuneissa koulutusohjelmissa, joiden ensisijaisena tavoitteena on kouluttaa opiskelijat kohtaamaan työelämän nykyiset ja tulevat haasteet. Ammattikorkeakoulujen opetusta varten ollaan luomassa sille erityistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Ammattikorkeakoulupedagogiikassa pyritään yhdistämään ammatillinen käytännön tieto ja taito, tieteellinen ilmiöiden käsitteellistäminen sekä näiden oppimista mahdollisimman hyvin palvelevat opetusmenetelmät. Siinä on myös pyritty tekemään eroa opistoasteen ammatilliseen koulutukseen korostamalla tieteellisyyttä, opiskelijoiden itseohjautuvuutta sekä kyseenalaistavia ja kokeilevia opiskelumenetelmiä (Herranen & Sirkkilä 2009; Suhonen 2008, 45–49). Tähän perustehtävään liittyvät opettajan, ohjaajan, tutorin ja valmentajan työtehtävät.

Tutkimus- ja kehitystyö: ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen tulisi realisoitua sellaisena soveltavana tutkimuksena ja kokeilevana kehittämisenä, joka konkretisoituu julkaisuiksi sekä kohdistaa huomiota ja tarjoaa uusia tieteellisiä näkökulmia kunkin alueen kannalta tärkeisiin kysymyksiin. Ammattikorkeakoulujen opettajien tekemään tutkimukseen tai tutkimukselliseen työhön voidaan laskea kuuluvaksi esimerkiksi T&K -projektit,

⁴ Jatkossa viitataan päätoimisesti T&K-tehtävissä, maksullisessa palvelutoiminnassa tai johtajan tehtävissä olevaan ammattikorkeakoulujen henkilökuntaan (jotka saattavat ajoittain myös opettaa) ilmaisulla muu henkilökunta. Puhtaasti hallintotehtäviä (ei lainkaan opetusta) tekevään henkilökuntaan viitataan hallinto-sanalla.

⁵ Esittelemäni jako ei perustu kunta-alan työmarkkinalaitoksen antamiin opettajan työsopimusta kokeviin ohjeisiin (Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön... 2001) vaan laajempaan jäsenyykseen opettajan työkentästä. Tämä siksi, että useat asiat ovat laissa ja em. ohjeissa määritelty paikallisesti sovittaviksi eikä niiden soveltamista kussakin tutkimukseen osallistuneessa ammattikorkeakoulun koulutusohjelmassa ole mahdollista tarkastella tämän työn puitteissa.

opettajien omat tieteelliset jatkotutkinnot, tutkimusperustainen opetus, tutkiva työote, tieteelliset julkaisut (Vesterinen 2004). Opettajilla tulee olla kyky tuottaa, välittää ja soveltaa tieteellistä tutkimusta.⁶ Ammattikorkeakoulun henkilökunnan tehtäväkentässä T&K-velvoite näkyy monin eri tavoin, mutta yleinen tavoite on se, että tutkimus ja opetus saataisiin integroitua mahdollisimman hyvin toisiinsa⁷. Useissa opistotasoisissa oppilaitoksissa on ollut pienimuotoisempaa, soveltavaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa, jopa kansainvälisillä areenoilla, jo ennen ammattikorkeakoulureformia, mutta uusi ammattikorkeakoululaki on legitimoinut tämän toiminnan ja asettanut sen yhdeksi koko organisaation perustehtäväksi opetuksen rinnalle. Tähän perustehtävään liittyvät esimerkiksi tutkijan, tutkivan yliopettajan tai tutkimuspäällikön työtehtävät.

Asiantuntijapalvelut: Ammattikorkeakoulujen tarjoamat ammatilliset- tai asiantuntijapalvelut ovat luonteeltaan konsultoivia tai suoraan asiakkaiden toimintaa kehittäviä. Julkisen vallan asettamien tavoitteiden mukaisesti (esim. OECD 2005) ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet muokkaamaan toimintaprofiiliaan oppilaitoksista entistä enemmän tutkimus- ja palveluaktiivisempaan suuntaan. Yritysten ja ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö voidaan jaotella neljään eri toimintamuotoon: opetuksen työelämäyhteydet, tutkimus- ja kehitysprojektit, ammattikorkeakoulujen maksullinen palvelutoiminta, kuten testaus- ja mittauspalvelut, täydennyskoulutus ja tuotteistettu konsultointi sekä muu, toiminta-alueen tai koulutusalan kehittämiseen liittyvä yhteistyö (esimerkiksi erilaisissa strategiaryhmissä toimiminen) (Marttila 2008, 74). Tähän perustehtävään liittyvät vahvimmin esimerkiksi konsultin, yrityskouluttajan, projektipäällikön työtehtävät.

Itsehallinto ja organisaation kehittäminen: varsinaisen hallinnon lisäksi tähän tehtävään voidaan laskea myös suunnittelu ja sisäinen ohjaus sekä organisaation infrastruktuurin kehittäminen muille toiminnoille. Sisäiset suunnittelutehtävät ja kehittämisprojektit liittyvät muun muassa uusiin pedagogisiin ratkaisuihin, opetussuunnitelmasta sopimiseen, vuorovaikutteisen teknologian hyödyntämiseen opetuksessa, kansainvälistymiseen sekä organisaation strategiseen kehittämiseen jne. Myös suuri osa opetuksen suunnittelusta to-

⁶ Svein Kyvik ja Ole-Jakob Skodvin (2003) tutkivat ei-yliopistosektorin T&K-toimintaa ja sen resursseja käyttäen indikaattoreinaan julkaisuja, tutkijoiden formaalia tutkijakompetenssia sekä T&K-toimintaan käytettyä aikaa.

⁷ T&K-toiminnan niveltäminen opetukseen on eräs opetusministeriön erikoistavoitteita ammattikorkeakoulujen suhteen (Opetusministeriö 2009). Kyseessä on kaikkea korkeakouluopetusta käsittelevä ikuisuusongelma, jonka erityispiirteensä ammattikorkeakouluissa on ollut T&K- ja palvelutoiminnan organisatorinen eriyttäminen vuosituhannen vaihteessa erillisiin T&K-palveluyksiköihin tms., kauas perusopetuksesta. Koska ammattikorkeakoulut eivät kuitenkaan saa kilpailla yritysten kanssa ja niiden T&K-toiminnan tulee lain mukaan palvella työelämän lisäksi myös niiden opetusta, ovat nämä erillisyyksiköt pyritty viime vuosina integroimaan koulutusohjelmien sisälle (Marttila, Kautonen, Niemonen & von Bell 2005).

teutetaan nykyään tiimeissä. Sisäisen kehittämiseen osallistuminen koskee kaikkia ammattikorkeakoulussa päätoimisesti työskenteleviä, mutta osa opettajista toimii päätyökseen määräaikaissä, päällikkötason hallinnollisissa tai esimiestehtävissä. Heidän virallinen tittelinsä on edelleen lehtori tai yliopettaja, mutta heidän työnsä koostuu esimerkiksi opetuksen tai T&K-toiminnan hallinnoinnista, kehittämistyöstä ja neuvotteluista ylemmän hallinnon ja opettajakunnan tai oman ammattikorkeakoulun ja muiden korkeakoulujen välillä.

Tiedon levittäminen laajemmalle yleisölle voidaan ymmärtää ns. korkeakoululaitosten kolmanneksi tehtäväksi, johon lasketaan kontribuutio yleiseen julkiseen keskusteluun sekä erikoisosaamisen ja tietämyksen levittäminen maallikoiden keskuuteen. Korkeakoulujen tulisi tutkimustehtävänsä kautta tarjota tavallisille ihmisille välineitä yhteiskunnan ja sen toimintojen parempaan ymmärtämiseen ja elämänlaadun parantamiseen (Ylijoki & Hakala 2001). Tähän tehtävään voidaan laskea esimerkiksi yleistajuisten artikkelien kirjoittaminen sanomalehtiin tai osallistuminen alueelliseen kehittämis- tai strategiatoimintaan. Ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän tai -vaikutuksen voidaan ajatella kuuluvan tähän laajemman yleisön palvelemisen tehtävään (Marttila ym. 2004, 16–17) joka integroituu opettajien muuhun toimenkuvaan.

2.3 Ammattikorkeakouluorganisaatiot ovat kulttuurien palapelejä

Kulttuuri voidaan nähdä paitsi toiminnan kontekstina myös sellaisena resurssina, jonka avulla ryhmät ja yhteisöt pyrkivät ratkaisemaan ongelmiaan eli järjestämään, merkityksellistämään ja esittämään elämää mielekkäästi. Kulttuurin resurssit ovat historiallisia ohjeita, malleja, esineitä, tietoja, taitoja sekä ajattelu- ja toimintatapoja, joihin voidaan turvautua (esim. Ylijoki 1998, 35). Kulttuuriin kasvaminen on Houtsosen (2000, 220–221) mukaan kulttuuristen resurssien aktiivista käyttöä ja niiden ymmärtämistä osaksi identiteettiä. Sekä ammatilliset että kunkin koulutusinstituution kulttuurit rakentavat ammattikorkeakouluopettajuutta. Korkeakoulututkimuksessa tieteenalakulttuureita pidetään ensisijaisina akateemisen identiteetin muokkaajina (esim. Ylijoki 1998), kun taas ammatillisen opettajuuden tutkimuksessa puhutaan ammattialoista ammatillisen identiteetin perustana (esim. Tiilikkala 2004). Ammattikorkeakouluopettajan ammatillisen identiteetin perusjalka rakentuu täten sekä omaan ammattialaan että sitä tukevaan tieteenalaan, jolloin opitaan kunkin alan arvot, normit, perusolettamukset ja käytännöt.

Ammattikorkeakouluihin ei ole niiden lyhyen historian vuoksi vielä muodostunut yhtenäistä toimintakulttuuria vaan esimerkiksi Kimmo Mäki (2004) toteaa ammattikorkeakoulujen muodostavan opettajilleen moniulotteisen ja kerroksisen, mosaiikkimaisen työkuultuurin, jossa on useita päällekkäisiä ja sisäkkäisiä ala- tai osakulttuureita, joita kuitenkin hallitsevat ammattikorkeakouluinstituutiolle asetetut missiot. Monialaisten ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuri koostuu eri alojen koulutusalakulttuureista (Kotila & Mäki 2006), paikallisista institutionaalisista ja organisaatiokulttuureista sekä niiden henkilöstön eri työtehtävien hoitoon (Ylijoki 2008, 76) liittyvät kulttuureista. Eri kulttuureissa näkemykset toimintatavoista, opettamisesta ja korkeakouluistumisesta poikkeavat toisistaan. Nämä kulttuurit eivät myöskään ole staattisia vaan pikemminkin rajoiltaan huokoisia sosiaalisia prosesseja, jotka ovat jatkuvassa liikkeessä ja jatkuvan neuvottelun ja uudelleenmäärittelyn kohteena (Päiviö 2008, 61–62). Hannu Kotilan ja Kimmo Mäen (2006, 15) mielestä ammattikorkeakouluja tekee entistä mosaiikkimaisemmaksi niille asetettu kolmen perustehtävän (opetus, T&K ja aluekehitys) vaade, joka luo uudenlaisia vaatimuksia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä edellyttää opettajilta entistä laajempaa osaamis-pohjaa. Ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus tuottaa siis jo itsessään kulttuurista kerroksisuutta ja fragmentaatiota.

On esitetty näkemyksiä siitä, että korkeakouluja yhtenäistävät kansainväliset käytännöt, kuten managerialistiset paineet arviointikäytäntöineen, ohjaavat eri kulttuureita samaan suuntaan, yhtenäisemmiksi (Tiilikkala 2004; Ylijoki 2008, 77). Ammattikorkeakouluissa ollaan kuitenkin järjestelmätason uudistuksissa pitemmällä kuin toimintakulttuurien uudistamisessa. Vaikka korkeakoulukontekstin muutokset vaikuttavat kaikkiin niiden sisällä oleviin kulttuureihin ja niiden sisältämiin akateemisiin arvoihin, eivät ne ole suoraviivaisia ja samanlaisia kaikilla aloilla ja kaikissa korkeakouluorganisaatioissa (ks. Ylijoki 2008, 77–78). Lisäksi yhtenäistä kulttuuria on usein pyritty luomaan ylhäältä päin, “läpiajamalla” (Kotila & Mäki 2006, 15) mikä on saattanut vahvistaa eri kulttuurien välisiä vastakkainasetteluja entisestään (esim. Tiilikkala 2004).

Mäki (2004) esittää ammattikorkeakouluopettajien työn sitoutuvan vähintäänkin kahtaalle: “hankeopettajien” erityisinä osaamisalueina ovat työelämäprojektit, T&K-toiminta sekä kansainvälistyminen, “opettavien opettajien” keskittyessä opiskelijoiden opettamiseen. Ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta opettajan työ sisälsi yleensä pääosin opetustyötä ja mahdollisesti joitakin hallinnollisia tai koulutuksen suunnitteluun tehtäviä. Nykyään opettajien työnkuvat ammattikorkeakoulun sisällä saattavat vaihdella paljon, jopa samalla koulutus- alalla (Auvinen 2004; Laakkonen 1999, 56–57). Ammattikorkeakouluissa on tarjolla

aikaisempaa useammanlaisia työtehtäviä ja ammattikorkeakoulun opettajista on tullut paitsi työnkuviltaan niin myös taustoiltaan ja kompetensseiltaan aikaisempaa heterogeenisempi ryhmä verrattuna esimerkiksi ammattikorkeakoulureformia edeltäneiden kauppa- tai sairaanhoito-opistojen opettajiin. Esimerkiksi lehtorin virkanimikkeen takaa voi löytyä hyvinkin erilaisia työnkuvia.

Ammatilliset oppilaitokset olivat aikaisemmin valtiovallan (opetusministeriö, opetushallitus ja lääninhallitus) ohjaamia ja sääntelemiä. Ammattikorkeakoulureformin myötä ammattikorkeakoulujen ohjauksessa siirryttiin opetusministeriön harjoittamaan tulosohjaukseen. Ammatillisissa opistoissa opettaneille opettajille tämä on tarkoittanut tilannetta, jossa opetussuunnitelman perusteet tai ammattikasvatushallituksen hyväksymät oppikirjat eivät enää määrittele opetusta vaan ohjaus ja kontrolli ovat siirtyneet organisaatio- ja opetustieteen tasolle. Jatta Herrasen tutkimat (2003, 63–65) opettajat kokivat, että työn tekeminen ja sen tulosten määrittely on nyt aikaisempaa enemmän heidän omissa käsissään ja enemmän riippuvainen omasta sitoutumisesta ja motivaatiosta. Vaikka periaatteessa yksittäisen opettajan toimintavapaudet ovat kasvaneet, edellyttää uusi autonomia opetushenkilökunnalta myös uudenlaista aloitteellisuutta (Tulkki 1993, 101) ja ammatillisen identiteetin määrittelytyötä. Herranen (2003, 69–70) kiteyttää työnkuvien muutoksen negatiivisen puolen siten, että ammattikorkeakoulureformi tarkoitti opettajien työssä siirtymää selkeydestä hajanaisuuteen. Hän havaitsi, että opettajien työnkuvien laajentuessa ja fragmentoitua oman paikan hahmottaminen kompleksisessa työympäristössä on aikaisempaa vaikeampaa. Erityisesti kaupallisten aineiden opettajilla on hänen mukaansa ollut ongelmia identifioitua ammattikorkeakoulun sisällä oleviin ryhmiin tai löytää omaa viiteryhmää (mt., 73).

3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettinen tausta paikantuu sekä korkeakoulututkimukseen että ammatillisen identiteetin ja työelämän tutkimukseen. Lähestymistapani on sosiaalis-kulttuurinen, näen, että yhteisöt ja ympäristöt toimivat vuorovaikutuksessa, toisiaan ja itseään jatkuvasti ajassa ja paikassa määritellen. Teoreettisena lähtökohtanani on se käsitys, että ammattikorkeakouluopettajuus on yhteisön tai ammattikunnan kollektiivinen itsemäärittely, ammatillinen me-identiteetti, joka koostuu erilaisista kulttuurisista ammattikorkeakouluopettajuuden jäsenyksistä, opettajuuksista. Näitä opettajuuksia tulkitaan nimenomaan ammattikorkeakouluympäristöstä käsin. Tässä luvussa esittelen ensin, mitä tarkoitan kuvatessani ammattikorkeakouluopettajuutta kollektiivisena identiteettityönä ja sen jälkeen esittelen ne opettajuudet, joiden kautta tutkimusaineistoani analysoin.

3.1 Ammattikorkeakouluopettajuus kollektiivisena identiteettinä

Opettajuutta ja opettajien ammatillisia identiteettejä on tutkittu paljon, eri näkökulmista ja teoreettisista lähtökohdista käsin. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat tehneet näistä tutkimuksista metatason analyysia ja määritelleet ammatillisen identiteetin opettajuustutkimuksessa tarkastellaan yleensä seuraavista lähtökohdista:

- ammatillinen identiteetti on elämänmittainen ja jatkuva tulkinnallinen prosessi, jossa omaa paikkaa ja kokemuksia tulkitaan suhteessa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen
- ammatillinen identiteetti viittaa sekä yksilöön että kontekstiin. Ammatillisen identiteetin aineksia, tietovarantoa, arvoja ja asenteita, ammennetaan jaetuista resursseista, mutta niistä muovataan oma identiteetti
- ammatillinen identiteetti on kerroksinen ja se koostuu erilaisista alaidentiteeteistä (*subidentities*), jotka saattavat olla keskenään ristiriitaisia. Alaidentiteetit pohjautuvat toimimiseen erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa
- ammatilliseen identiteettiin liittyvä toimijuus tarkoittaa sitä, että opettajien tulee olla aktiivisia ammatillisessa reflektoinnissa ja kehittämisessä. Ammatillinen identiteetti ei ole jotakin, jota opettajilla on (*have*), vaan se on jotakin sellaista, jota he käyttävät tehdäkseen selkoa itsestään opettajina.

Tutkin työssäni ammattikorkeakouluopettajuutta kollektiivisena ammatillisena identiteettinä. Tämä tarkoittaa sitä, että tarkastelen ammatillista identiteettiä yhteisötasolla, irrallaan esimerkiksi yksittäisten opettajien elämänhistorioista (vrt. Ropo 2009). Yhteisötasolla viitataan yliyksilölliseen, ammattikorkeakouluopettajakunnan jäsenyyteen nivoutuvaan ammatillisen identiteetin jäsenyyteen ja kuvaukseen. Käsitän termit ammattikorkeakouluopet-

tajien kollektiivinen identiteetti ja ammattikorkeakouluopettajuus tässä työssä synonyymeiksi. Beijaard, Meijer ja Verloop:ia (2004) mukaillen olen tulkinut ammattikorkeakouluopettajuuden historialliseksi ja tulkinnalliseksi, aktiivista identiteettityötä vaativaksi konstruktioksi, jossa erilaisia kulttuurisia resursseja käytetään rakennusaineina. Oman leimansa ammattikorkeakouluopettajien ammatillisille identiteeteille luo opettajan työn monikontekstisuus ja -ulotteisuus. Keskityn tutkimuksessani siihen, millainen on opettajien oma kollektiivinen käsitys ammattikorkeakouluopettajuudesta, nopeasti muuttuneessa työympäristössä.

Kollektiivisen identiteettityön keskeisiä välineitä ovat identifikaatioprosessiin liittyvät *samastuminen* sekä *erottautuminen* (Kaunismaa 1997; Wenger 2003), jotka tässä liittyvät ennen kaikkea erilaisiin työympäristössä tarjolla oleviin opettajuuksiin samastumiseen ja erottautumiseen. Lisäksi kiinnitän huomiota opettajien autonomiaan ja valtaan määrittellä ammattikorkeakouluopettajuutta ja sitä määrittäviä merkityksiä. Tarkastelen siis myös ammattikorkeakouluopettajuuden *neuvoteltavuutta* (Wenger 2003).

3.1.1 Identiteetit rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Harrén (1983) mukaan identiteetin työstäminen on projekti, jonka tavoitteena on muodostaa sellainen rakenne, joka on hyväksyttävä sekä yksilön itsensä että häntä ympäröivän yhteisön kannalta. Identiteetit eivät ole kiinteitä, vaan aikaan ja paikkaan sidottuja konstruktioita, joita neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tullakseen yhteisönsä tunnustetuksi jäseneksi, yksilön tulee osata lukea ympäristöään ja toimia tavoilla, jotka tunnistettuja ja arvostettuja muiden yhteisön jäsenten keskuudessa (Wenger 2003; Ylijoki 1998). Identiteetin ainekset omaksutaan ympäröivästä yhteisöstä, mutta toisaalta niistä muovataan oma, persoonallinen identiteetti. Wengerin (2003, 145–146) mukaan on hankala erottaa sitä, missä yksityinen loppuu ja kollektiivinen alkaa, sillä meidän käytötämme, kieleämme, artefaktimme ja maailmankuvamme heijastavat sosiaalisia suhteitamme. Omaa yksilöllisyyttä määrittellään jatkuvasti suhteessa omaan yhteisöön ja yksilöille myös kehittyä keskinäiseen vuorovaikutukseen, ihmisten välisiin suhteisiin ja yhteiseen toimintaan liittyviä odotuksia, jotka muovaavat identiteettiä. Yhteisön jäsenyys tukee identiteetin kehitystä tarjotessaan resursseja erilaisten pätevyyksien muodostumiselle ja niiden käyttämiselle. Identiteetin kehittyminen liittyy yhteisöihin kuulumiseen sekä yhteisöjen historiaan ja tulevaisuuteen. (Hakkarainen 2000.) Samaa ajattelutapaa voidaan soveltaa myös yhteisöihin niitä laajempien sosiaalisten järjestelmien keskellä.

Yhteisöissä vallitsee yleensä julkituotuja tai piileviä käsityksiä siitä, mikä on hyvää ja huonoa, mikä tavoiteltavaa ja mikä vältettävää (Ylijoki 1998, 138–139). Ne arvot, joita ammattikorkeakoulukontekstissa pidetään tärkeinä, muuttuivat ainakin virallisella ja julkispuheen (Herranen 2003) tasolla ammattikorkeakoulujen perustehtävien muuttumisen myötä. Rakentaessaan omaa ammatillista identiteettiään ammattikorkeakouluympäristössä opettajat joutuvat refleктоimaan suhdettaan erilaisiin ammattikorkeakouluympäristöön liittyviin ilmiöihin. Nämä ilmiöt ovat osa opettajien työympäristön sosiaalisia, kulttuurisia sekä kognitiivisia rakenteita. Mikäli ammattikorkeakoulua tarkastellaan erilaisten sosiaalisten yhteisöjen kenttänä, siellä vallalla olevat kulttuurit ja niiden sisältämät erilaiset arvot ja toimintakäytänteet toimivat opettajien aktiivisen itsemäärittelyn ja reflektionin työkaluina ja resursseina ja niihin voidaan joko kiinnittyä, niistä voidaan erottautua tai niitä voidaan vastustaa.

Ammatit ja professiot ovat pitkään rakentaneet sellaista kulttuurista identiteettiä, jolla tarkoitetaan henkilön kuulumista joihinkin selvärajaisiin sosiaalisiin yhteisöihin tai samastumisryhmiin, jotka ovat vakaisissa oloissa toimineet henkilön identiteetin määrittelyn tukipisteinä (Hall 1999, 19). Postmodernissa yhteiskunnassa on yhä vähemmän turvallisuutta tuovia traditioita ja ennalta annettuja ratkaisuja eikä ammatillista identiteettiä ei enää nähdä jonakin ennalta-annettuna ja pysyvänä (Alvesson & Willmott 2002) vaan identiteetti täytyy reflektiivisesti suhteuttaa itsensä ja toimintansa työympäristönsä muuttuviin ja kompleksisiin sosiaalisiin, kulttuurisiin sekä kognitiivisiin rakenteisiin. Yksilöt ja yhteisöt ovat siis pakotettuja lisätyöhön identiteettinsä suhteen (Giddens 1991). Jälkimodernia yhteiskuntaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa puhutaan identiteettityöstä sellaisena tulkinnallisena prosessina, joka liittyy identiteetin muokkaamiseen, tuottamiseen ja uudelleentulkintaan. Alvessonin ja Willmott'in (2002) mukaan identiteettityön perusta on identiteetin epävarmassa luonteessa. Muuttuvat osaamisvaatimukset ja organisaatiomuutokset vaativat identiteettityötä, jonka kautta omaa ammatillista osaamista ja paikkaa organisaatiossa pyritään määrittämään ja ottamaan haltuun. Tätä kautta pyritään mahdollistamaan jatkuvuuden ja hallinnan tunnetta suhteessa omaan työhön. Mitä enemmän johonkin identiteettiin tai osa-identiteettiin investoidaan, sitä hankalammalta siihen kohdistuvat muutospaineet tuntuvat (Beijaard ym. 2004). Vaikka eri yhteisöt toimivat yksilön identiteetin kehittymisen tukena, voivat ne myös toimia kehityksen jarruina, perinteisiin käytäntöihin tarrautuen, jäykkänä ja luutuneina ympäristöinä. Muutokset saatetaan kokea uhkana, koska

niiden myötä kaikki yhteisön jäsenet joutuvat muuttamaan toimintaansa. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003.)

3.1.2 Ammatti kollektiivisena identiteettinä

Olen rajannut oman tutkimukseni ammatillisen identiteetin yhteisölliseen ja sosiaaliseen puoleen.⁸ Kun ammatillista identiteettiä lähestytään kollektiivisten määrittelyjen kautta, tarkastelun kohteeksi nousevat ammattikunnan käsitykset siitä, mitä kyseiseen yhteisöön kuuluminen merkitsee (Heikkinen & Huttunen 2007, 17). Kaunismaan (1997) mukaan yhteisöä tai useita ihmisiä yhdistävästä identiteetistä käytetään termiä *kollektiivinen identiteetti*, eli me-identiteetti. Kollektiivisen identiteetin viittaama ryhmä tai yhteisö voi olla hyvinkin heterogeeninen, mutta identiteettiä koskevissa puhetoissa viitataan sosiaalisiin yhtäläisyyksiin ja samankaltaisuuksiin. Kollektiivinen identiteetti rakentuu yhteisön ylläpitämistä myynteistä, kertomuksista ja symbolisista koodeista, jotka sisältävät sosiaalisesti jaettu tapoja kuvastaa yhteisöjen ominaisuuksia ja yhteenkuuluvaisuutta. Se vastaa kysymykseen: “keitä me olemme?” Kaunismaa (1997) painottaa, että kollektiivinen identiteetti muodostuu aktiivisen tulkittamisen yhteydessä, käsityksistä ja tulkinnoista siitä, mitä ja keitä *me* olemme. Identiteettiä voidaan tällöin pitää sosiaalisena konstruktiona, jota määritellään ja ylläpidetään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Houtsonen 2000, 220).

Myös ammattia tai ammattikuntaa voidaan tarkastella kollektiivisena identiteettinä (Honkonen 1992, 183; Kaunismaa 1997). Esimerkiksi opettajaidentiteetti koostuu käsityksistä, joita jollakin ryhmällä tai yhteisöllä, tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajilla itsellään, on ammattikorkeakouluopettajuudesta tietynlaisena opettajuuden muotona. Heikkinen ja Huttunen (2007, 17) määrittelevät opettajien ammatillisen kehittymisen olevan identiteettityötä, jonka kautta opettajuutta määritetään. Vähäsantanen (2007, 156) puolestaan puhuu samassa merkityksessä opettajien ammatti-identiteettityöstä. Heikkinen ja Huttunen (2007, 17) toteavat, että mikäli opettajuutta tarkastellaan kollektiivisesta kehyksestä, neuvottelun kohteena ovat opettajien käsitykset siitä, mitä opettajien yhteisöön tai heimoon kuuluminen tarkoittaa. (ks. myös Tapani 2007.) Osa näistä säännöistä tai normeista on julkilausuttuja tai jopa lakiin kirjoitettuja, mutta suurin osa tästä tiedosta on kulttuurista, piilevää tietoa.

⁸ Ymmärrän, että ammatilliseen identiteettiin liittyvät prosessit ovat kerroksisia ja identiteettejä tulisi tarkastella yksilö-, yhteisö- ja makrotason jäsenysten näkökulmista (Ropo 2009). Olen tietoinen tekemäni tutkimuksellisen rajauksen keinotekoisuudesta ja tarkoituksenani on tulevaisuudessa tarkastella ammatillista identiteettiä sekä yksilö että yhteisönäkökulmista yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Kollektiivisen identiteetin perustavin merkitysmalli on Kaunismaan (1997) mielestä todellisuuden jakaminen meihin ja muihin, jokin ryhmä erotellaan tiettyjen ominaisuuksien perusteella muusta sosiaalisesta ympäristöstä. Ammattiryhmän kollektiivinen identiteetti rajaa sitä, kenet yhteisön edustajaksi oikeutetaan. Esimerkiksi opettajana olemisessa on kysymys paitsi itse itsensä näkemisestä opettajana, myös siitä, että muut määrittelevät yksilön opettajaksi joidenkin ominaisuuksien perusteella (Coldron & Smith 1999). Ammattiyhteisön lait kiteytyvät ammattikunnan erityistiedoksi ja sosiaalisiksi sopimuksiksi, jotka rakentavat yhteisön sosiaalista itseymmärrystä (Heikkinen & Huttunen 2007, 20–21). Kaunismaa (1997) esittää, että kollektiivisen identiteetin merkitysmallit ohjaavat sosiaalisen kuulumisen ja kanssaolemisen tulkintoja. Kollektiivisiin identiteetteihin liittyy pyrkimys muodostaa, integroida tai ylläpitää ryhmää, yhteisöä tai sosiaalista alajärjestelmää. Identiteetteihin valikoidaan ja osoittamalla joitakin identiteetin ominaisuuksia, jotka ovat riittäviä ryhmän ykseyden tunnistamiseksi. Joistakin kuvitteellisista tai kokemuksiin perustuvista viittauskohteista valikoidaan ne, joiden kautta ryhmän ykseyttä kuvastetaan. Kollektiivisen identiteetin avulla marginalisoidaan tai jätetään joitakin ominaisuuksia yhteisön ulkopuolelle. Identiteettiin liittyy myös voima sulkea joitakin ihmisiä marginaaliin tai kokonaan ryhmän tai yhteisön ulkopuolelle. (Kaunismaa 1997; Wenger 2003, 164–172.)

3.1.3 Ammattikorkeakouluopettajien identiteettityö identifikaationa ja neuvoteltavuutena

Wenger (2003) esittää identiteetin rakentuvan identifikaation (*identification*) ja neuvoteltavuuden (*negotiability*) välisessä prosessissa. Identifikaatio antaa aineksia määrittellä identiteettiä ja neuvoteltavuus mahdollistaa identifikaation kautta saatujen rakennusainesten hyödyntämisen. Identiteetit rakentuvat siinä jännitteessä, joka muodostuu panoksesta erilaisiin kuulumisen sosiaalisiin prosesseihin sekä mahdollisuuksista muovata niitä merkityksiä, jotka ovat tärkeitä noissa konteksteissa (mt., 197, 202). Ammatillinen identiteettityö liittyy siis ammatillisen kiinnittymisen, erottautumisen ja identiteetin itsemäärittelyvoimien välisiin prosesseihin.

Identifikaatio, samastuminen tai kiinnittyminen johonkin ja samalla erottautuminen jostakin muusta, tarjoaa välineitä identiteettien rakentamiseen. Yksilöt tai yhteisöt identifioituvat joksikin erilaisten kuvaavien, kategorisoivien ja roolittavien määrittelyjen kautta (Wenger 2003, 188). Ihmiset tuottavat identiteetille sisältöjä viittaamalla sellaisiin sa-

muuksiin, jotka heidän mielestään kertovat jotakin olennaista heistä, jotka yhdistävät heitä ja jotka erottelevat heidät muista (Honkonen 1992, 183; Kaunismaa 1997). Esimerkkinä identifioitumisen kohteesta voivat olla kansallisuus, jalkapallojoukkue, työpaikka tai ammattikunta. Identifikaatio sisältää samanaikaisesti suhteita, jotka muokkaavat olemista ja ei-olemista. Yhteisö voi esimerkiksi identifioitua matemaatikoiksi (kiinnittyä osaksi laajempaa matemaatikkojen yhteisöä) mutta samaan aikaan korostaa, etteivät ke ole “nörttejä” (erottautua laajemmasta nörttien yhteisöstä). (Wenger 2003, 191–192.) Wenger (2003, 192, 295) korostaa, että identifikaatio ei ole staattinen prosessi, vaan kyse on dynaamisesta ja jatkuvasta identiteettityöstä. Identiteetit ovat jatkuvassa uudelleenmuotoilun tilassa olevia historiallisia konstruktioita. Yhteisöjen identiteettikriiseissä saattaa ilmetä uusia merkityskonstruktioita ja vanhat merkitykset voivat kadottaa ymmärrettävyytensä nopeasti (Kaunismaa 1997), kuten esimerkiksi perinteinen käsitys ammattiopettajuudesta (Tulkki 1993) on joutunut kriisiin opettajakunnan ulkopuolelta alkunsa saaneen kansallisen ammattikorkeakoulureformin myötä.

Identiteetin neuvoteltavuus on jatkuvasti läsnä arkielämässä ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Identiteetti määrittää yhteisön jäsenille, sen sosiaaliselle koostumukselle ja ympäristösuhteille sen keskeisiä ominaisuuksia. Ryhmään liittyvät identiteettiipiirteet pätevät sosiaalisesti jaettuina määrityksinä subjekteista, heidän toiminnastaan ja asemastaan. (Kaunismaa 1997.) Wengerin (2003) mukaan neuvoteltavuus (*negotiability*) viittaa kysymyksiin vallasta määrittellä omaa identiteettiä, sitä, miten paljon yhteisö voi kontrolloida niitä merkityksiä, joihin se sitoutuu (*ownership of meanings*, mt., 188–189). Neuvoteltavuudella tarkoitetaan yhteisön tai yksilön kykyä, mahdollisuutta ja toimivaltaa osallistua, ottaa vastuuta ja muokata sosiaalisissa järjestelmissä tärkeiksi tai oleellisiksi määritellyjä merkityksiä. Neuvoteltavuuden prosessit määrittävät myös asemaamme sosiaalisissa yhteisöissä ja tarjoavat mahdollisuuden puolustaa asemaamme yhteisön jäsenenä. Yleensä yksilöt ja yhteisöt identifioituvat eniten sellaisiin yhteisöihin tai laajempiin sosiaalisiin järjestelmiin, joissa heillä on eniten mahdollisuuksia luoda ja omistaa merkityksiä. (Wenger 2003, 207.)

Identifioituminen ei ole kuitenkaan aina yhteisön oma aktiivinen prosessi. Me myös tulemme identifioituiksi. Meidät määritellään jonkinlaisiksi eli kiinnitetään kuuluvaksi johonkin yhteisöön myös toisten yhteisöjen tai sosiaalisten järjestelmien toimesta. Kollegat, kilpailijat sekä muut ammattiryhmät määrittävät sitä, mitä ominaisuuksia tai asioita johonkin ammattiryhmään liitetään. Laajemmissa sosiaalisissa rakennelmissa ja niihin liittyvissä merkitysten arvojärjestelmissä esimerkiksi ammattiin liittyvien merkitysten omistajuus

saattaa kadota yhä kauemmaksi niiltä, jotka ovat alkuperäiset merkitykset tuottaneet ja heistä tulee voimattomia vaatia omien merkitystensä käyttöä (Wenger 2003, 201–202). Esimerkiksi Vähäsantanen (2007, 160–161) huomauttaa, että opettajilla ei ole kovinkaan paljon päätösvaltaa monissa sellaisissa kysymyksissä, jotka määrittävät toimenkuvaa ja työn ehtoja vaan opettajan ammatillisista identiteettiä säätelevät aina koulutusinstituutiolle ja paikalliselle organisaatiolle asetetut kirjoitetut (ammattikorkeakoululaki, ammattikorkeakoulun toimintastrategia, koulutusohjelman opetussuunnitelma jne.) ja kirjoittamattomat säännöt, normit ja odotukset.

Ymmärrän tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajuuden ja opettajien kollektiivisen ammatillisen identiteetin synonyymeiksi. Koska näen identifikaation ja neuvottelun prosessien olevan identiteetin perusolemuksessa, käytän identiteettityön ja identiteetin rakentamisen käsitteitä tässä synonyymeina. Heikkinen ja Huttunen (2007, 21) kuvaavat opettajia ammattiryhmäksi, joka *rakentaa itse aktiivisesti tulkintaa identiteetistään*.⁹ Ammattikorkeakouluopettajat ammentavat identiteettiinsä aineksia sekä erilaisista ammatillisista identiteettimalleista että sosiaalisesti määritellyistä odotuksista ammattikorkeakouluopettajan toiminnalle (Vähäsantanen 2007, 160). Suomessa ei ole yhtä mallia sille, millainen on korkeakoulutason ammatillinen opettaja, ja opettajakunta on joutunut rakentamaan uudenlaista tulkintaa omasta identiteetistään. Ammattikorkeakouluopettajien ammatillisen identiteettityön haasteena ei mielestäni ole se, ettei kulttuurisia resursseja ammattikorkeakouluopettajuuden rakentamiseen olisi riittävästi, vaan se, että ammattikorkeakouluopettajuutta joudutaan rakentamaan monista, jopa liian monista, eri lähteistä (ks. luku 2.3).

Kollektiivisen ammatillisen identiteetin kannalta yhteisöjen on tärkeää löytää sellaisia ammatillisia viiteryhmiä, joihin voisi identifioitua ja joiden näkemyksiä kuunnella enemmän kuin muita. Ongelmana saattaa kuitenkin olla se, että potentiaalisia viiteryhmiä on niin useita, ettei tiedä, mihin samastua. (Hughes 1958, 126.) Ammattikorkeakouluopettajidentiteetin voidaan ajatella koostuvan eri yhteisöjen jäsenyyksistä, jotka pyritään sovitteluun kohrentiksi, palapelimaiseksi kokonaisuudeksi. Wenger kutsuu tätä (yhteisöjen) *monijäsenisyydeksi*¹⁰ (*nexus of multimembership*, 2003, 158–161). Jäsenyyksien sovittamisen prosessi onkin eräs identiteetin ydinkäsitteitä, sillä ne voivat yhtä hyvin tukea toisiaan tai törmätä toisiinsa. Identiteettiä tulisi työstää sellaiseksi, että se voisi sisältää nämä kaikki eri merkitykset ja osallistumisen sekä ei-osallistumisen muodot. Esimerkiksi am-

⁹ Suomessa opettajan (myös ammatillisen opettajan) ammattia on jo pitkään rakennettu tietoisesti profession suuntaan, erityisesti Opetusalan ammattijärjestön toimesta (Tulkki 1993, 114–119; Heikkinen & Huttunen 2007, 21).

¹⁰ Tutkijan oma käänös.

mattikorkeakouluopettajuudessa tulisi olla jonkinlainen paikka erilaisille ammattikorkeakouluympäristössä vaikuttaville opettajuuksille sekä niiden sisältämille arvoille ja käytännöille.

Wenger korostaa, että identiteettityön tarve on keskeinen erityisesti yhteisöstä toiseen siirtäessä. Kun olemme tekemisissä vieraan yhteisön kanssa, törmäämme helposti osaamisemme ja ymmärtämisemme rajoihin. Yhteisöjen välinen neuvottelutyö vaatii paljon: termien “kääntämistä”, koordinoitua ja erilaisten perspektiivien yhteensovittamista. (Wenger 2003, 104–105, 109). Saattaa myös olla, että useiden yhteisöjen ja niiden liittyvien identiteettien sovitteluprosessi ei koskaan onnistu, koska eri yhteisöjen kehityshistoriat tuottavat niiden välille raja-aitoja. Vähäsantanen (2007, 167) kuvaa ammatillista opettajuutta tasa-painotteluksi koulutuksen ja työn maailmojen välillä, mikä näkyy opettajan työssä erilaisina tulkin, neuvottelijan ja tiedonvälittäjän rooleina. Monijäsenyyden myötä perinteisempi kuva ammatillisesta opettajuudesta kapeutuu ja tilalle tulee uudenlaisia opettajuuksia identifioitumisen kohteina. Tämä tuo työhön mielenkiintoisuutta ja mahdollisuutta uusiin luoviin ratkaisuihin, mutta myös sosiaalisia paineita ja epäjatkuvuudentunteita, ns. kuka tahansa -identiteettiä (mt., 170).

Ammattikorkeakouluopettajat vastaavat kysymyksiin “keitä olemme?” ja “mihin kuulumme?” sovittamalla erilaisiin yhteisöihin ja viiteryhmiin kiinnittyviä opettajuuksia sellaisiksi koherenteiksi ja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, jotka mahdollistavat ammattikorkeakouluympäristössä toimimisen. Oletan, että tulkinnat ammattikorkeakouluopettajuudesta vaihtelevat erilaisten ryhmäjäsenyyksien mukaan ja niihin vaikuttavat ammattikorkeakouluopettajien työn erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset kehykset sekä muut toiminnan rajoitukset ja mahdollisuudet.

3.2 Ammattikorkeakouluopettajaidentiteettiä rakentavat opettajuudet

Korkeakoulututkimuksessa akateemisia tai korkeakoulukulttuureja on perinteisesti tutkittu esimerkiksi yliopistojen tieteen- tai oppialojen (Ylijoki 1998) tai ammattikorkeakoulun koulutusalojen (Herranen 2003; Tiilikkala 2004) välisten vertailujen kautta. Jaatinen (1999) ja Kotila (2004) kuitenkin esittävät, että koulutusalojen erilaiset painotukset eivät muodosta aina merkittävimpiä rajoja ammattikorkeakoulun yhteisöjen ja osakulttuurien välille. Kotila (mt., 13) jopa väittää, että usein on kysymys ajattelun tai toimintatapojen painotuseroista pikemminkin koulutusohjelmien sisällä kuin niiden välillä. Toinen korkeakoulututkimuksen haara puolestaan keskittyy korkeakoulujen tutkimukseen organisaatio-

tasolla (Välimaa 1998), jolloin kohteena on yksi organisaatio, esimerkiksi ammattikorkeakoulu. (ks. Jaatinen 1999 tai Mäki 2000). Tässä tutkimuksessa ei ole lähdetty perinteisen korkeakoulututkimuksen kummastakaan tutkimushaarasta vaan lähtökohtana on ollut ammattikorkeakouluopettajan työ sekä siihen kiinnittyvä, historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva kollektiivinen ammatillinen identiteetti.

Ajattelemisen ja toimimisen tavat erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa jäsenyvät ajan kuluessa kulttuuriseksi käytänteiksi ja käytänteiden järjestelmiksi. Coldron ja Smith (1999) kuvaavat MacIntyreä mukaillen (1981) näitä järjestelmiä traditioiksi. Traditiot ovat sellaisia resursseja, jotka ohjaavat yhteisöjen toimintaa nostamalla esiin tiettyjä merkitysjärjestelmiä, vastakkainasetteluja ja mahdollisuuksia. Ne eivät ole kiinteitä tai kirjoitettuja säännöstöjä vaan ilmenevät ennen kaikkea käytännön toiminnassa. (Ylijoki 1998, 139). Traditiot ovat kietoutuneita institutionaalisiin rakenteisiin ja prosesseihin, mutta traditioita tai kulttuurisia jäsennyksiä voidaan myös tulkita uudelleen, muokata tai muuttaa (Coldron & Smith 1999).

Ammattikorkeakoulun toimintaan kytkeytyvät erilaiset opettajuudet ja niiden taustalla olevat kulttuuriset jäsennykset ovat sidoksissa ammattikorkeakoulun perustehtäviin. Hannu Kotilan (2004, 11) mukaan ammattikorkeakoulujärjestelmä pohjautuu useaan erityyppiseen historialliselta taustaltaan eri-ikäiseen ja suomalaisen yhteiskunnan eri sektoreilla vaikuttaneeseen toimintatraditioon (myös Tulkki 1993, 116–121). Vaikka ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen ja sen sisäisen kehitys on ollut hyvin nopeaa, kulttuuriset muutokset tapahtuvat hyvin hitaasti ja opettajakunta kantaa mukanaan vuosikymmenien tai jopa satojen vuosien takaisia ala- ja organisaatiokohtaisia opettajuuden perinteitä¹¹. Opettajat eivät voi hetkessä irrottautua näistä traditioista ja muodostaa uutta ammattikorkeakouluopettajuutta (Tiilikkala 2004, 15, 37). Kaikki nykyistä ammattikorkeakouluopettajuutta edeltäneet ammatillisen opettajuuden kehitysvaiheet ovat läsnä tässä päivässä ja samoin opettajien näkemykset ammattikorkeakouluopettajuudesta sisältävät aineksia aikaisemmista ammatillisen opettajuuden määrittämisistä. Ammattikorkeakouluopettajuutta tulkitaan samanaikaisesti historian, nykyisyyden ja tulevaisuuden perspektiivistä, entisten kehitysvaiheiden, nykyisen työn ja (useimmiten) ulkoa asetettujen kehitysvaatimusten kautta. (Tulkki 1993, 99.) Ammattikorkeakoulussa vaikuttavat traditiot ja kulttuurit ohjaa-

¹¹ Ammatillisen opettajuuden historiallisessa kehittämisessä on ollut alakohtaisia eroja, mutta myös yhtenäisiä linjoja. Ammatillisia opettajia koskevan lainsäädännön yhtenäistäminen alkoi vasta keskiasteen uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla. Tällöin Tiilikjalan (2004, 20–21) mukaan alettiin tuottaa kaikille yhteistä opettajaidentiteettiä.

vat niitä asenteita ja tapoja, joiden avulla ammattikorkeakouluissa määritellään *koulutus, tutkimus- ja kehittämistyö* sekä *aluekehitys*¹².

Tutkin tässä työssä ammattikorkeakouluopettajien kollektiivista identiteettiä erilaisten opettajuuksien kautta. Nämä opettajuudet pohjautuvat Pasi Tulkin (1993) tekemään empiriseen tutkimukseen ammattikorkeakouluopettajuuden muutoksesta ammatillisten oppilaitosten muuttuessa ammattikorkeakouluiksi. Hän analysoi ammatillisen opettajuuden muutosta kolmen eri kehityssuunnan kautta: *opettaja tausta-ammattinsa edustajana*, *opettaja opettajana* ja *opettaja tieteenalan asiantuntijana* (Tulkin 1993, 120). Hannu Kotila (2004) on jalostanut tätä jaottelua eteenpäin kuvatessaan erilaisia ammattikorkeakouluopettajan työhön ja ammatilliseen asiantuntijuuteen vaikuttavia historiallis-kulttuurisia perinteitä. Ammattikorkeakouluja ohjaavia traditioita on hänen mukaansa kolme: *mestari-kisälli*-, *ammattikasvatus-* ja *korkeakouluperinne*. Kullakin näistä traditioista on omat lähtökohtansa ja vahvat historialliset sekä kulttuuriset juurensa suomalaisessa ammatteihin tai profesioihin tähtäävässä koulutuksessa. Näiden ylisukupolvista ammatillista ymmärrystä kuvaavien perinteiden pohjalta myös määritetään sitä, mitä hyvällä opettajalla, opettajan työllä tai siinä vaadittavalla ammatillisella asiantuntijuudella tarkoitetaan. Vaikka traditiot ovatkin syntyneet eri aikoina, vaikuttavat ne kaikki eräänlaisia kulttuurisina kerrostumina ammattikorkeakoulun sisällä muovaten tulkintoja ammattikorkeakouluopettajuudesta. (Kotila 2004, 13; Tulkin 1993, 121.)

Tulkitsen työssäni nämä Tulkin ja Kotilan esittelemät ammattikorkeakouluopettajuuden jäsenyydet opettajien ammatillisen itsemäärittelyn kulttuurisiksi resursseiksi, erilaisiksi opettajuuksiksi, joihin sisältyy keskenään erilaisia arvoja, normeja, toimintatapoja sekä tapoja hahmottaa ja jäsentää ympäristöä (Coldron & Smith 1999; Ylijoki 1998, 35). Kyseessä ovat ammattikorkeakoulun historiallisista juurista ja nykyisistä tehtävistä muotoutuneet ideaalittyyppiset potentiaaliset opettajuudet, johon kollektiivista ammattikorkeakouluopettajuutta voidaan kiinnittää. Mikään näistä opettajuuksista ei voi toimia sellaisenaan ammattikorkeakouluympäristössä vaan ammattikorkeakouluopettajuus edellyttää monijäsenisyyttä erilaisissa yhteisöissä ja niihin kytkeytyvissä traditioissa. Erityisen kiinnostavaa on, mitkä opettajuuksista ovat hallitsevia ja mitkä marginaalisempia ammattikorkeakouluopettajuuden kollektiivisessa itsemäärittelyssä. Olen nimennyt erilaiset opettajuudet seuraavasti: *ammattilainen*, *kasvattaja-opettaja*, *korkeakouluopettaja* ja *palveluntuottaja*. Esittelen seuraavassa nämä opettajuudet aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta

¹² Aluekehitystehtävän ajattelun toteutuvan kahden muun tehtävän toteuttamisen kautta (ks. Marttila, Kautonen, Niemonen, von Bell 2004; Kortelainen 2006, 40) siksi sitä ei tässä tarkastella erikseen.

eräänlaisina ideaalityyppinä ja analysoin tutkimusaineistoani eri opettajuuksia tukevien ja rakentavien sekä kyseenalaistavien tulkintojen ja toimintatapojen kautta (luku viisi).

3.2.1 Ammatilainen

Ammattilais-opettajuus perustuu opettajien tausta-ammattiin (kuten leikkaussalisairaanhoitaja, kuvataiteilija tai koneinsinööri). Ammatillisen asiantuntijuuden määrittely mestari–kisälli-perinteen kautta on historiallisesti vanhin ammatillisen kouluttamisen tapa. Työelämässä tämä perinne esiintyy edelleen erityyppisenä mentorointina, jossa pitempään töitä tehnyt työntekijä neuvoo noviiseja työtehtävien suorittamisessa ja erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. (Kotila 2004, 14.) Voidaan myös ajatella, että liike-elämässä tyypillinen seniori–juniori-määrittely on eräs tämän perinteen nykyaikainen muoto. Ammatillinen asiantuntijuus rakentuu ennen kaikkea *työkokemuksen* ja *taitojen* saavuttamisen kautta, *toimintatapoja koskevana ymmärryksenä* (Kotila 2000, 100).

Ammattilaisnäkökulmasta koulutuksen tavoitteena on ns. perinteinen ammattimies (Tiilikkala 2005, 121) ja oppimisen tulisi olla mahdollisimman autenttista, paljolti työpaikoilla tapahtuvaa. Hiljainen tieto on oleellinen osa ammatillista asiantuntijuutta. Opetussuunnitelmien tavoitteet ovat käytännöllistä ammatillista osaamista painottavia ja omaan ammattialaan erikoistuneita. Ammatillisen mestari–kisälli-perinteen tärkeitä tavoitteita ovat myös ammattikuntaan ja -alaan sosiaalistuminen sekä vahvan ammatti-identiteetin rakentaminen. (Kotila 2004, 15.) Tässä opettajuudessa oppiminen nähdään paljolti erilaisiin käytäntöyhteisöihin identifioitumisena (Wenger 2003). Tutkimus- ja kehittämistyön ideologia on tälle perinteelle varsin vieras, sillä perinteen ideologia liittyy olemassa olevan osaamisen siirtämiseen (Kotila 2004; Tulkki 1993). Ei-proseduraalisen, teoreettisen tiedon tuottaminen on ristiriidassa myös välittömän käytännön kokemuksen painottamisen kanssa. T&K-toiminnan mieli lähteekin erilaisista työalakohtaisista haasteista ja se on selvästi alisteinen ammattiin kouluttamiselle (Kotila 2004, 15) ja T&K-projektien tärkeimpänä antina nähdään opiskelijoiden (ja miksei opettajien) osallistuminen aidon työelämän käytäntöyhteisöihin (Wenger 2003). Jos uutta tietoa tuotetaan, on sen oltava välittömästi sovellettavissa ja hyödynnettävissä käytännön työhön.

Ammattilais-opettajuus rakentuu ensisijaisesti opettajien tausta-ammattien kautta. Opettajan ajatellaan olevan työnsä sisältöspesialisti ja opettavan vain ammattialaansa kuuluvia aineita (Kotila 2004, 15; Laakkonen 2003, 276). Haastattelujen luennassa viitataan ammat-

tilais-opettajuudella ennen kaikkea ammattikorkeakouluopettajuuden jäsentämiseen opettajan tausta-ammatin ja tähän sidotun ammatillisen osaamisen sekä taitamisen kautta.

3.2.2 Kasvattaja-opettaja

Ammattikorkeakoululaitos on rakennettu olemassa olleiden ammatillisten oppilaitosten ja opistojen pohjalta, siksi niiden kulttuurisen taustan voidaankin olettaa olevan varsin vahvasti ammattikasvatuksellisessa kasvattaja-opettajuudessa. Koulutuksen tavoitteena on tällöin ollut opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen, ammatillinen yleissivistys ja oman työn teoreettinen hallinta. Kasvattaja-opettajuudessa korostuvat oppilaitosinstituution ja (muodollisen) koulutuksen tärkeys. Ammatillinen asiantuntijuus on taitoa koskevaa tietoa, joka perustuu koulutuksen aikana rakennettuun toimintaa koskevaan tietoon ja reflektointitaitoihin. Käytännöllisen osaamisen katsotaan perustuvan aina työn teoreettiseen hallintaan. (Kotila 2004, 16, 17.)

Kasvattaja-opettajuudessa tutkimus- ja kehittämistoiminta integroidaan osaksi koulutus-toimintaa. Sen tavoitteena on ensisijaisesti erilaisten prosessien ja työkäytäntöjen kehittämistyö. Kasvattaja-opettaja-perinteeseen liittyy uuden osaamisen tuottaminen, esimerkiksi olemassa olevaa teoriaa soveltamalla, muttei tutkimus tai uuden tiedon tuottaminen sinänsä. (Kotila 2004, 17.) Ammattikorkeakouluopettajuuden ytimenä on kasvattaja-opettaja ja (ammatillisen) oppimisen ohjaaminen, pikemmin kuin jonkin erityisen ammattialan erikoistuntijuus. Opettamisen osaaminen ja ammatillinen yleissivistys ovat ensisijaisia ammatilliseen erityisosaamiseen nähden (vrt. edellä esitetty kisälliperinne). Kotila kutsuukin heitä sisältögeneralisteiksi (mt., 16.). Esimerkiksi Tulkin tutkimuksessa (1993, 123) kaupallis-hallinnollisen alan ja terveydenhuoltoalan opettajat identifioituivat voimakkaasti juuri kasvattaja-opettajuuteen. Toisin kuin Kotila, en painota omassa tulkinnessani kasvattaja-opettajuudessa teoreettista osaamista vaan viittaan kasvattaja-opettajuudella ennen kaikkea ammattikorkeakouluopettajuuden jäsentämiseen opettamisen, ammatillisen kasvun ohjaamisen ja pedagogisten kautta.

3.2.3 Korkeakouluopettaja

Ammattitaustan ja kasvattajuuden yhdistäminen ei ole uusi asia ammatillisessa opetuksessa. 1990-luvun alussa, ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistyessä sekä toisaalta joidenkin ammattialojen koulutuksen tieteellistyessä (hoitotiede, varhaiskasvatus tms.) myös

ammattillista opettajuutta alkoivat määrittää uusi, aikaisemmin Suomessa aiemmin lähes pelkästään yliopistomaailmaan liittynyt, korkeakouluperinne ja sen edellyttämät tieteelliset kvalifikaatiot (Tulkki 1993, 103). Tosin Kotilan (2004, 17) mukaan tämä perinne on elänyt joillakin ammatillisilla koulutusaloilla jo ennen ammattikorkeakoulujärjestelmää. Statuksen kohottamispyrkimyksen mukanaan tuoma korkeakouluistuminen käynnisti vanhojen opettajuusmielikuvien kritiikin ja kyseenalaisti aikaisemmat pätevyudet. Vanhaa ammat- tiopettajuutta arvioitiin nyt korkeakoulunäkökulmasta. (Tulkki 1993, 164.)

Organisaatiossa tästä statuksen kohottamispyrkimyksestä voidaan myös käyttää käsi- tettä akateeminen imu (*academic drift*), kun sillä viitataan ammattikorkeakoulujen painei- siin erottautua ammatillisista oppilaitoksista ja muuntaa yhä enemmän yliopistojen kaltai- siksi (Harman 1977; myös Kortelainen 2006, 29, 59). Lisäksi *akatemisoituminen*, joka viittaa ammattien ja ammattikuntien pyrkimykseen legitimoida alojaan ja sitä kautta nos- tamaan ammattien statusta (Hazelkorn 2005), vaikuttaa ammatillisesti suuntautuneen kor- keakoulun toimintaan. Ammattikorkeakoulut eivät kuitenkaan ole vielä pystyneet katta- vasti tai yhdenmukaisesti määrittelemään, mitä korkeakoulumaisuus, tieteellisyys ja aka- teemisuus tarkoittavat ammattikorkeakoulukontekstissa ja Hanna Kortelainen (2006, 56) kysyykin, miten ammattikorkeakoulujen olisi mahdollista erottautua ammatillisten oppilai- tosten perinteistä imitoimatta liikaa yliopistoja.

Korkeakouluopettajuus painottaa akateemisia toimintatapoja uuden tiedon ja osaamisen luomisessa. Korkeakoulujen tehtävänä on uuden tiedon tuottaminen, jolloin myös asian- tuntijuus määritellään pohjautuvan tieteelliseen asiantuntijuuteen ja tieteelliseen pohjakou- lutukseen. Kotila (2004, 17–18) jatkaa, että korkeakouluperinne vaikuttaa voimakkaimmin niillä koulutusaloilla, joiden opettajat ovat pisimpään saaneet yliopistokoulutuksen ja joi- den voitaisiin olettaa legitimoituvan niitä lähellä olevien tieteenalojen kautta. Korkeakou- luperinne on puolestaan ohuimmillaan niillä koulutusaloilla, joilla tieteenalaperinnettä ei ole tai se on hyvin nuori. Myös Tulkki (1993) näkee, että sellaiset opettajayhteisöt, jotka tavoittelevat korkeampaa statusta, identitifioituvat selvästi akselilla opettajuus–tiede (aka- teeminen imu). Esimerkiksi hoitotieteen tuntemus erottaa hoitotyönopettajan tavallisesta sairaanhoitajasta. (mt., 138.)

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja koulutuksen suhde on tässä opettajuudessa kiinnosta- va ja jatkuvan uudelleenmäärittelyn alainen (Kotila, Mutanen & Kakkori 2009). T&K- toiminta integroidaan suomalaisessa korkeakouluperinteessä kiinteästi koulutukseen, osak- si sitä, ei sille alistaiseksi. Ammattikorkeakouluympäristöön sovellettuna T&K-toiminnan rooli on kuitenkin erilainen. Ammattikorkeakoululaki määrittää ammattikorkeakoulujen

tutkimus- ja kehitystoiminnan soveltavaksi tutkimukseksi ja kehittämistyöksi, jonka tulee *palvella* opetusta ja alueellista kehitystä. Näin ollen ammattikorkeakoulujen tutkimustehtävä on aina alisteinen sen opetustehtävälle. Opetuksen ammattikorkeakouluissa tulee kuitenkin pohjautua kunkin tieteenalan uusimpiin tutkimustuloksiin tai mahdollisesti jopa opettajien itsensä tekemään tutkimukseen. (Ahteenmäki-Pelkonen 2003.)¹³ Opettajuus määräytyy tällöin hyvän tieteenalan osaamisen kautta ja se on vuorottelua T&K-toiminnan ja opetuksen välillä. Opettamisen muodot, kuten opetustyöelämähankeina (hankeistettu opetus) tai opinnäytetyöt työelämän tilaustoina tai osina ammattikorkeakoulun opettajien omia T&K-projekteja, liittyvät tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Opettamista ja ohjausta työkseen tekevien oletetaan tutkivan ja kehittävän työelämää osana omaa työtään ja toisaalta tutkimus- ja kehittämistehtäviä tekevien oletetaan suodattavan uutta tietoa myös opetukseen. Kotilan (2004, 18–19) mukaan korkeakouluopettaja edustaa hyvää tieteenalan osaamista ja asiantuntijuuden kuvailuun kuuluvat erilaiset tutkimus- tai työelämän kehittämisanalogiat. Haastattelujen luennassa viitataan korkeakouluopettajuudella ennen kaikkea ammattikorkeakouluopettajuuden jäsentämiseen opettajan tausta-tieteenalan, opettajien tutkimuksellisen pätevyyden ja ammattikorkeakoulun korkeakoulustatuksen kautta.

3.2.4 Palveluntuottaja

Koska valtion taholta ammattikorkeakouluille asetettu työ- ja elinkeinoelämän palvelutehtävä näkyy paitsi ammattikorkeakoulujen strategioissa, myös niiden käytännön toiminnassa, olen aikaisempien tutkimuksieni (Lyytinen, Marttila & Kautonen 2008; Marttila ym. 2005; 2007) sekä muun ammattikorkeakouluja käsittelevän kirjallisuuden perusteella (esim. Auvinen 2004, 213–215; Kortelainen 2006), lisännyt Kotilan (2004) ja Tulkin (1993) jaotteluun yhden, ammatillisen opettajuuden näkökulmasta uuden opettajuuden: yrittäjämäisiä toimintatapoja ja ammattikorkeakoulujen julkista (yritys)palvelutehtävää korostavan *palveluntuottaja-opettajuuden*.

Vuoden 2003 ammattikorkeakoululaissa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan (T&K-toiminta) erääksi tavoitteeksi asetettiin työ- ja elinkeinoelämän palveleminen sekä erityisesti oman toiminta-alueen pk-yritysten toiminnan tukeminen. Tätä roolia

¹³ Tiede, tieteellisyys ja korkeakouluistuminen ovat hyvin laajoja teemoja, joiden suhdetta ammattikorkeakouluinstituutioon on analysoitu yhdessä ja erikseen toisaalla (esim. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2003; Taidon tieto 2007). Olen tässä tutkimuksessa Tulkin (1993) ja Kotilan (2004) esimerkkien mukaan yhdistänyt ne tässä viittaamaan siihen opettajan työtä koskevien mielikuvien muutokseen, joka pohjautuu ammattikorkeakoulukehitykseen ja niiden statuksennostopyrkimykseen Suomen koulutusjärjestelmässä.

pyritään valtion taholta vahvistamaan edelleen. (Opetusministeriö 2007, 29.) Useat julkiset tahot näkevät, että ammattikorkeakoulun työelämän käytäntöjä lähellä oleva palvelutoiminta, joka on käytännössä pääasiassa maksullista koulutusta, sovellustutkimusta ja tuotekehitystä, on nimenomaan ammattikorkeakoulun opetustoiminnan kannalta välttämätöntä (vrt. yliopistojen tieteelliseen tutkimukseen nojautuva opetus). Palvelutoiminnan kautta ammattikorkeakoulu saa uutta tietoa työelämästä ja sen kehityksestä sekä kiinnittyy toimi-alueensa elinkeinoelämään (Tulkki 1993, 59). Palveluntuottaja-opettajuuden nousu¹⁴ liittyy luonnollisesti myös yleismaailmalliseen korkeakoulusektorin muutokseen, jossa yliopistot ja korkeakoulut pyrkivät laajentamaan rahoituspohjaansa tuottamalla maksullisia palveluja sekä yleisempään kehityskulkuun, jossa yliopistot ovat omaksuneet yhä enemmän yritysmäisempiä toimintatapoja (entrepreneurial university, esim. Ylijoki 2008).

Ammattikorkeakouluille annettuun julkiseen palvelutehtävään suhtaudutaan kuitenkin hyvin ristiriitaisesti. Sen innovaatio- ja korkeakoulupoliittiset lähtökohdat ovat jo itsessään hieman ongelmalliset, esimerkiksi OECD:n maaraportissa (2005) ammattikorkeakoulujen tehtäväksi määritellään tarjota alueensa yrityksille asiantuntijapalveluja, erityisesti sellaisilla alueilla, joilla ei yksityinen sektori tällaisia palveluja tuota. Ammattikorkeakoulujen tulisi siis joiltakin toiminnoiltaan olla ”julkisia yrityksiä”, jotka kuitenkin eivät saa kilpailla varsinaisen yritystoiminnan kanssa (Salo, Söderqvist & Toikko 2006). (Toki tämä sama paradoksi koskee kaikkia muitakin verovaroin tuettuja tutkimus- ja koulutusorganisaatioita.)

Ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän näkökulmasta opiskelijat tulisi integroida palvelutoimintaan sekä opiskelijoiden oppimisen että työelämän edustajien tarpeiden kannalta mielekkäällä tavalla (Marttila, Lyytinen & Kautonen 2008). Palvelutoiminnan kautta opiskelijoiden nähdään pääsevän lähemmäs oikeaa yritystoimintaa ja työelämää. Yrittäjähenkisyys nähdään yleensä positiivisena asiana jos se voidaan saumattomasti liittää ammattikorkeakoulujen opetustehtävään – esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen vastustajia on varsin vähän ja sitä myös tuetaan julkisin varoin. (Teemasta lisää esimerkiksi Auvinen 2004; Saurio ja Heikkinen 2004, 172.) Palvelujen tuottaminen ei ole kuitenkaan sidottu perusopiskelijoiden opetukseen vaan ennen kaikkea erilaiseen ulkopuolelle tarjottavaan täydennys- ja lisäkoulutukseen. T&K-toiminta kuuluu olennaisena osana palvelujen tuottamiseen ja T&K-projektit tulisikin suunnitella ammattikorkeakoulujen strategian kanssa linjassa

¹⁴ Vaikka tähän opettajuuteen sisältyvät käytännöt nähdäänkin usein ammattikorkeakoulukontekstissa uusina, niin joillakin aloilla tai joissakin yksiköissä tämäntyyppistä toimintaa on ollut aikaisemminkin. Myös Ylijoki (2008, 77) korostaa, että on harhaanjohtavaa puhua kaikki alat kattavasti *uusista* markkinaorientoituneista arvoista sillä tällä suuntauksella on ollut oma perinteensä korkeakoulumaailmassa.

siten, että ne muodostaisivat jatkumon tutkimus- ja kehittämistyöstä monistettavaan, myytävään konsultointitoimintaan. Opettaja voi periaatteessa toimia projekteissa pelkkänä managerina, mutta käytännössä hänen oletetaan omaavan riittävästi tutkimus- ja kehittämistyössä tarvittavia taitoja, jotta hän voi toimia projektien päävastuullisena toimijana. (Marttila ym. 2005; 2007, 80.)

Palveluntuottaja-opettajalta vaaditaan sekä käytännön työelämän että sen teoreettisemman hahmottamisen osaamista. Asiantuntijuuden tulee olla jotakin potentiaalisille asiakkaille lisäarvoa tuottavaa, sellaista, jota on mahdollista myydä. Opettajan tulee olla verkostoitunut työelämän sekä muiden korkeakoulujen ja tutkimus- ja kehitystyötä tekevien tahojen kanssa, hallita projektinhallinta- ja markkinointitaitoja, olla perillä oman alan viimeisimmistä kehityskuluista.

Ammatillista opettajuutta on palveluntuottajanäkökulmasta tutkittu äärimmäisen vähän. Vaikka joissakin ammatillisissa opistoissa on ollut maksullista palvelutoimintaa jo ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta, on tästä perinteestä kirjoitettu varsin vähän ja lähtökohdaisesti negatiiviseen sävyyn (mm. Herranen 2003; Salo, Söderqvist & Toikko 2006). Palveluntuottaja-opettajuus voidaankin nähdä monin tavoin arveluttavana myös useista ope- tukseen ja tutkimukseen liittyvistä perinteistä ja niihin sisältyvistä arvojärjestelmistä lähti- en. Käytännössä kuitenkin useat ammattikorkeakouluissa työskentelevät toimivat jokapäi- väisessä työssään konsulttimaisesti, siirrettävän tiedon, osin tai jopa kokonaan tuotteistet- tujen palvelujen ja uusien käytäntöjen jalkauttamisen parissa (Marttila ym. 2008). Siksi tätä opettajuutta ei tule sivuuttaa ammattikorkeakouluopettajuudesta kirjoitettaessa. Haas- tattelujen luennassa viitataan palveluntuottaja-opettajuudella ennen kaikkea ammattikor- keakouluopettajuuden jäsentämiseen yrittäjähenkisyyden, ammattikorkeakoulun ulkopuo- lulle tarjottavien kehittäjä-konsulttimaisten (maksullisten) palvelujen ja tähän liittyvän eri- tyisosaamisen kautta¹⁵.

Kuvatessaan ammattikorkeakoulujen toimintaa Kotila (2004, 12–13) nostaa esiin sen mer- kittävän ristiriidan, että vaikka ammattikorkeakoulujen tulee olla korkeakouluja ja tehdä paikallista sekä alueellista yritystoimintaa tukevaa tutkimus- ja kehitystoimintaa, painote- taan sen koulutustehtävää silti sekä ammattikorkeakoululaissa että julkisessa rahoitukses- sa. Tämä ohjaa opettajien ajattelua perinteisen ammattioppilaitosinstituution suuntaan, sel-

¹⁵ En tarkoita palveluntuottajuudella sitä public management -malleihin liittyvää ajatusta, jossa kaikkia am- mattikorkeakoulun toiminnot, kuten perusopiskelijoiden opettaminen, nimetään julkiseksi palveluntuotan- noksi vaan viitataan palvelujen tuottamisella vain tiettyihin, ammattikorkeakoulun ulkopuolelle suunnattuihin toimintoihin, joita esittelen lisää tulosluvussa 5.4.

laiseen kulttuuriin, jolle korkeakouluistumiseen tai maksullisten (yritys)palvelujen tuottamiseen liittyvät kysymykset ovat vieraita. Ammattikorkeakoulujen odotetaan kuitenkin luovan ammattikorkeakoulusta nimenomaan korkeakouluina jotakin uutta ja omaleimaista. Käytännössä tämä paradoksi kaatuu paljolti yksittäisten opettajien harteille (Marttila 2008, 82).

4. Tutkimusasetelma ja tutkimusprosessin kulku

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelmani eli tutkimusongelmat, taustasitoumukseni tutkijana, tutkimusaineiston, tutkimusprosessin kulun sekä tekemäni menetelmälliset ratkaisut. Pysin paikantamaan tutkimustani metodologisesti sekä esittelemään ja perustelemaan aineiston keruu- ja analyysiprosessit mahdollisimman selkeästi, askel-askeleelta lukijan arvioitavaksi. Pohdin myös tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavien tekijöitä. Tutkimuksen ja sen tulosten arviointia on kuvattu lisää luvussa seitsemän.

4.1 Tutkimuskysymykset

Pysin työssäni jäsentämään ja analysoimaan ammattikorkeakouluopettajuutta erityisenä opettajuuden muotona (vrt. peruskoulunopettaja tai erityisopettaja). Olen rajannut tutkimukseni ammattikorkeakouluopettajien kollektiiviseen ammatilliseen identiteettiin, josta käsin opettajat kysyvät: keitä me ennen olimme, keitä me ole nyt ja keiksi haluamme tulla? Lähtökohtani on, että ammattikorkeakouluopettajuus kollektiivisena identiteettinä koostuu erilaisista ammattikorkeakouluopettajuuden kulttuurisista jäsenyksistä, opettajuuksista. Tutkin opettajien kiinnittymisiä ja erottautumisia näihin arvolähtökohdiltaan erilaisiin ja keskenään joskus ristiriitaisiin opettajuuksiin sekä sitä, minkälaisia sisältöjä ja merkityksiä nämä opettajuudet ammattikorkeakouluympäristössä saavat ja mikä on erilaisten opettajuuksien suhde toisiinsa. Lisäksi tarkastelen joitakin ammattikorkeakouluopettajien työn keskeisiä muutoksia siitä näkökulmasta, kuinka ne ovat vaikuttaneet opettajien ammatillisen identiteetin itsemäärittelyvaltaan eli neuvoteltavuuteen.

Tutkimustehtävänäni on kuvata niitä opettajuuksia, joista ammattikorkeakouluopettajien kollektiivinen ammatillinen identiteetti koostuu. Opettajuudet olen jaotellut seuraavasti: ammattilainen, kasvattaja-opettaja, korkeakouluopettaja sekä palveluntuottaja. Näistä lähtökohdista tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä sisältöjä opettajuudet ammattikorkeakouluympäristössä saavat?
 - 1.1 Mihin opettajuuksissa kiinnitytään?
 - 1.2 Mistä opettajuuksissa erottaudutaan?
2. Millaisia ovat opettajuuksien väliset suhteet?
 - 2.1 Miten opettajuudet ovat soviteltavissa keskenään?
 - 2.2 Mitkä opettajuudet ovat ammattikorkeakouluopettajuuden ytimessä?
 - 2.3 Mitkä opettajuudet ovat ammattikorkeakouluopettajuuden reuna-alueilla?
3. Miten ammattikorkeakouluopettajien työn muutokset ovat vaikuttaneet ammatillisen identiteetin neuvoteltavuuteen?

Vastaan kysymyksiin yksi ja kaksi luvuissa viisi ja kysymykseen kolme luvussa kuusi. Luvussa seitsemän vedän saamiani tutkimustuloksia yhteen.

4.2 Tutkimuksen taustasitoumukset

Lauri Rauhalan (1989) mukaan tutkimuksen tieteenfilosofiset ratkaisut eivät ole riippuvaisia siitä, tiedostaako tutkija ne vai ei, sillä tutkijan asettamat hypoteesit ja valitsemat menetelmät toteuttavat nämä kannanotot. Todellisuus näyttäytyy tutkimuksessa aina metodien tulkitsemina (mt.). Toisin sanoen, vaikka tutkimusongelma määrää tutkimustyyppin, -strategian ja -otteen, tutkijan omat uskomukset ja sitoumukset ovat mukana muotoiltaessa tutkimusongelmaa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 70). Seuraavassa pyrin avaamaan omia ontologisia, epistemologisia ja metodologisia sitoumuksiani sekä niistä johdettua tutkimusprosessia.

Oletan, että on olemassa paitsi yksi ja yhteinen luonnollinen maailma (maapallo, ihmiset fyysisinä olentoina jne.), myös tiettyyn rajaan asti yhtäläinen sosiaalinen todellisuus tai maailma (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2003, 64–65), jonka perusteella me voimme ylipäättään toimia arkielämässä yhteistyössä ja ymmärtää toisiamme, ainakin jossakin määrin. Vaikka kielelliset ilmaisut eivät olekaan täysin tulkintavapaita, on meillä oltava edes joitakin samankaltaisia perusymmärryksiä niistä, jotta voimme jollakin tavoin kommunikoida mielekkäästi keskenämme (Hänninen 1999, 29). Olen käyttänyt aineistonani opettajien kertomuksia omasta itsestään ja työstään. Kertomusten konstruoinnin ja kerronnan tukena ovat toiset ihmiset, kulttuuriset symbolijärjestelmät ja artefaktit, joita voidaan tällöin käyttää ajattelun välineinä. Nämä välineet, erityisesti ns. kulttuuriset mallitarinat ja muut sosiaaliset konstruktiot luovat kerrotuille kertomuksille myös omat, dekontekstuaaliset piirteensä.

(Lipponen 2001, 65.) Oletan, että juuri nämä kerronnan ja kertomusten dekontekstuaaliset piirteet ovat niitä, joiden avulla voin jollakin tapaa ymmärtää haastateltavaa. Kulttuuriset ammattikorkeakouluopettajuuden kielikuvat liittävät yksilön yhteiseen kulttuuriseen kokemukseen. Minun ja haastateltavan yhteiseen ja jaettuun maailmaan kuuluvat sellainen kieli ja malleja, joiden avulla voimme tulkita joitakin asioita samankaltaisesti.

Haastateltavien haastattelutilanteessa kertoma kertomus on tapahtuma, joka luodaan jossakin kontekstissa, suhteessa aikaan, paikkaan ja jollekin yleisölle (Atkinson 2001, 126). Haastateltava itse valitsee sen, mitä hän tähän tapahtumaan haluaa liittää. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, 8) näkevät, että kertomusten ytimessä ovat todellisen elämän tapahtumat, joiden ympärille kukin yksittäinen kertomus rakentuu. Tämä rakentuminen tarjoaa yksilölle runsaasti vapautta luovaan tapaan valita, korostaa ja tulkita kertomuksessa muistettuja asioita, luoda kertomukselle juoni. Kertomuksella on kuitenkin heidän näkemyksensä mukaan aina yhteys todellisuuteen. En siis pyri tutkimuksessani objektiiviseen tai yleistettävään tietoon tai oletta, että haastatteluaineistoni olisi ikkuna todellisuuteen vaan tarkastelen haastateltavieni paikallisia tulkintoja ja merkityskonstruktioita koostamaan fyysisestä ja sosiaalisesta todellisuudesta.

Ihmiskäsitys vastaa kysymykseen, miten ihminen on olemassa. Sillä tarkoitetaan niitä oletuksia, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan silloin, kun hän asettaa hypoteesinsa ja valitsee menetelmänsä (Rauhala 1989). Puolimatka (2006) esittää, että kulturalistisen ihmiskäsityksen taustalla on ajatus siitä, että ihmisten asioille antamat merkitykset ovat kulttuurisia. Tällöin painottuu näkemys ihmisen identiteetistä kielen ja kulttuurin rakentamana konstruktiona. Kertomukset elämästä myös välittävät ja rakentavat kulttuurisia merkityksiä. Ihmiset rakentavat omaa identiteettiään niiden välineiden avulla, joita omassa kulttuurissa on tarjolla. Näen, että tieto on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentunutta ja luonteeltaan kertomuksellista – merkityksiä luodaan ja kommunikoidaan kertomuksissa, myös haastattelutilanteessa. Tässä tutkimuksessa kulttuurinen lähestymistapa tarkoittaa tutkimusasetelman taustalla oleva perusolettamusta siitä, että ihminen, yhteisöt, joissa hän toimii, identiteetit ja ammatit ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvia ja rakennettavia konstruktioita. Lisäksi se tarkoittaa erilaisten ammattikorkeakoulussa vaikuttavien kulttuurierojen, kuten koulutusalaerot, huomioimista aineiston analysoinnissa.

Jari Eskola (2001) on jakanut laadullisen analyysin suhteessa teoriaan kolmeen luokkaan: aineistolähtöiseen analyysiin, teoriasidonnaiseen analyysiin ja teorialähtöiseen analyysiin. Omassa tutkimuksessani on kyseessä teoriasidonnainen analyysi, jossa teoria sekä käsitteelliset jäsennykset toimivat työvälineinä aineiston tulkinnassa. Teoriasidonnaisessa ana-

lyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjautu suoraan teoriaan (vrt. teorialähtöinen analyysi). Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä ja abduktiivisen päättelyn periaatteen mukaan aineistolähtöisyys sekä olemassa olevat teoreettiset mallit ja käsitteet limittyvät tutkijan ajattelussa. Tällöin analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman vaikutus, mutta aikaisempaa tietoa ei kuitenkaan suoraan pyritä testaamaan vaan analyysissä etsitään uusia näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99, 116.) Pyrin luvussa 3.2 esittelemieni opettajuuksien avulla löytämään aineistosta yleisempiä teemoja ja merkityksenantoja. Aineiston analyysikategoriat eli opettajuudet ovat ammattikorkeakoulututkimuksessa toistuvia, mutta olen niiden kautta pyrkinyt tuomaan esiin sellaisia uusia merkityksiä, mitä niille on omassa opettaja-aineistossani annettu. Vaikka tätä aihepiiriä on tutkittu jo aikaisemmin ja minulla on tutkijana kokemusta ammattikorkeakoulukontekstista, niin pyrin antamaan itselleni myös tilaisuuden yllättyä mahdollisten teoriakehyksestä poikkeavien kertomusten tai teemojen ansiosta. Valitsin analyysiyksikköni aineistolähtöisesti, mutta teorian ohjaamana. Analyysiyksikköinä olivat haastateltavien ammattikorkeakouluopettajuutta, opettajan työtä ja ammattikorkeakoulukontekstia kuvaavat ilmaisut, lausumat ja lyhyet kertomukset.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko, aineiston kokoaminen ja analysointi

Päädyin tutkimaan ammattikorkeakouluopettajuutta siksi, että koulutus- ja ammatillinen taustani ovat kasvatustieteissä, sosiaalipsykologiassa sekä monitieteisessä korkeakoulututkimuksessa. Tutkin työkseni vuosina 2003–2007 tutkimus- ja kehittämistyötä sekä sen organisointia ammattikorkeakouluissa ja havaitsin ne tuolloin hyvin kiinnostaviksi ja moniulotteisiksi tutkimuskohteiksi tieteellisen ja ammatillisen maailman välissä.

Tutkimukseeni ovat osallistuneet hoitotyön sekä liiketalouden ja markkinoinnin opettajat kolmesta eri ammattikorkeakoulusta. Haastattelin kaikkia henkilöitä kaksi kertaa, vuosina 2004–2006. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Tähän tutkimukseen olen valikoinut haastateltavista kaikki päätoimisesti opetustyötä tekevät henkilöt (n=13). Haastateltavat toimivat ammattikorkeakouluissa päätoimisen tuntiopettajan, lehtorin ja yliopettajan virkanimikkeillä. Haastateltavista neljä on miehiä ja yhdeksän naisia. Haastateltavien työtaustat ovat hyvin heterogeenisiä, mutta kaikilla on vähintään 10 vuoden työkokemus omalta ammattialalta ja/tai ammattiaineiden opettajana. Useimmat haastateltavista olivat työskennelleet kauppa- tai sairaanhoitopistoissa ennen ammattikorkeakoulureformia. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikilla on ylempi korkeakoulututkinto ja neljällä on li-

sensiaatin- tai tohtorintutkinto. Ammattikorkeakoulun henkilöstön heterogeeniset taustat, ammattikorkeakoulujen toimintojen pirstoutuminen (Herranen 2003) sekä niitä toteuttavien henkilöiden työnkuvien keskinäinen erilaistuminen näkyvät tutkimusjoukossani. Lähestyin kaikkia tutkittaviani opettajina, mutta törmäsin siihen ongelmaan, etteivät virkanimikkeet riittäneet kuvaamaan heidän työnkuviaan riittävän spesifisti. Opettajien lisäksi koko haastatteluaineistossani oli johtajia, kouluttajia, projektipäälliköitä ja suunnittelijoita. Olen rajannut tästä tutkimuksesta pääosin muuta kuin opettajan työtä tekevät henkilöt pois ja keskityn tuomaan esiin sitä, kuinka monentyyppisiä ammatillisia identiteettejä tai opettajuuksia ammattikorkeakouluopettajilla on.

4.3.1 Haastateltavien valikoituminen ja aineistonkeruuprosessi

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni eri tavoin, mutta yleensä kontaktihenkilöiden kautta. Yhdessä ammattikorkeakoulussa sain kontaktihenkilöltä listan työntekijöistä, joista satunnaisesti valitsin haastateltavat. Toisessa ammattikorkeakoulussa kontaktihenkilö kertoi henkilökuntakokouksessa tekemästani tutkimuksesta mutta varsinaiset haastateltavat valitsin satunnaisesti korkeakoulun www-sivuilta. Kolmannessa ammattikorkeakoulussa haastateltavat valikoituivat lumipallo-otannalla, kontaktihenkilöiden ja heidän tuttaviansa kautta. Noudatin haastateltavien valinnassa kolmea periaatetta: 1) haastateltavat tulevat haastatteluun omasta tahdostaan ja kiinnostuksestaan, 2) tutkimukseen päätyvien haastateltavien henkilöllisyys pysyy salassa kollegoilta ja 3) haastateltavilla on takanaan työuraa vähintään viisi vuotta. Varsinaiset haastattelupyynnöt ja haastattelujen sopimiset tein sähköpostitse ja puhelimitse.

Useimmat haastateltavat vastasivat esittelysähköpostiini myönteisesti ja kaksi haastateltavaa tarjoutui haastateltaviksi itse, tutkimuksestani kuultuaan. Kaksi haastattelupyynnön saanutta ei vastannut yhteydenottoihini ja kolme henkilöä kieltäytyi kiireeseen vedoten. Tein kaikki haastatteluni itse. Ensimmäisen kierroksen tutkimushaastattelu koostui kolmesta eri osasta: taustatietokysymyksistä, opettajan työ- ja opiskelu-urakertomuksesta sekä teemahaastatteluosuudesta. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista kahteen ja puoleen tuntiin. Haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja niissä edettiin pääasiassa haastateltavan kertomuksen ehdoilla.

Haastattelutilanne alkoi taustakysymyksillä, kuten haastateltavan nimi ja asema organisaatiossa. Tätä seurasi haastateltavan kertomus omasta opiskelu- ja työurasta, asiantuntijuudesta ja tämän hetkisestä työstä. Pyrin antamaan haastateltavalle tilaa kertoa omaa kerto-

mustaan ja pidin omat kommenttini lyhyinä ja neutraalin rohkaisevina. Esitin myös tarkentavia kysymyksiä, jotta pystyin seuraamaan kertomusta. Toisaalta, mikäli kertomuksessa tuli esiin jokin haastattelurungossa mainittu teema, kysyin siitä lisää jo kertomuksen aikana enkä jättänyt kysymystä teemahaastatteluosuuteen. Työurakertomuksen jälkeen tein haastateltaville vielä lyhyen teemahaastattelun. Teemahaastattelun rakennetta kuvaa Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (1997, 204–205) mukaan se, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta niiden järjestys voi vaihdella ja elää vastaajan puheen mukaan. Teemahaastattelurunko on esitetty liitteessä 1.¹⁶ Vaikka teemat on esitetty siinä tietyssä järjestyksessä ja kysymysmuodossa, sovelsin haastattelurunkoa joustavasti tilanteen ja haastateltavan kerronnan mukaan. Päädyin teemahaastatteluun, sillä aihepiiri oli minulle ammattikorkeakoulujen T&K-toimintaa tutkineena ja useita siellä opetustyötä tekeviä haastatelleena jo osin tuttu. Lisäksi haastattelu aineistonkeruutapana mahdollistaa yhteistä ymmärrystä rakentavien täsmennysten teon.

Litteroin ensimmäisen vaiheen haastattelut kesä–lokakuun 2005 välisenä aikana ja toisen haastattelukerran haastattelut kesäkuussa 2006. Haastattelutilanteet palautuivat nauhoja kuunnellessa mieleen yllättävän tarkasti: muistin, miltä kunkin haastateltavan työhuoneessa oli näyttänyt tai millainen tunne minulla oli haastattelun onnistumisesta haastattelutilanteessa. Pidin myös ulottuvillani litterointipäiväkirjaa, johon kirjasin erilaisia haastatteluista tekemiäni huomioita. Haastattelijan toimiminen tarinan kanssakertojana edellyttävät sen, että myös haastattelijan kysymykset litteroidaan. Pyrin litteroimaan haastattelut mahdollisimman sanatarkasti, mutta poistin niistä kuitenkin useimmat toistot, sidossanat, änkytykset jne. sekä haastatteluun liittymättömät kommentit. Kirjasin ylös muistinvaraisesti myös ne hetket, joissa haastateltava näytti minulle jotakin. Mikäli haastateltava palasi johonkin kysymykseen takaisin, saatoin siirtää hänen kommenttinsa tähän teemakohtaan vaikka ajallisesti se sijoittuikin haastattelussa myöhäisemmäksi. Annoin haastateltaville mahdollisuuden tarkistaa litteroidut haastattelut ennen toista haastattelukierrosta, mutta kukaan ei ollut kiinnostunut näin tekemään.

Toinen haastattelukierros perustui pääosin ensimmäisen haastattelukierroksen aikana kerättyyn aineistoon ja se tehtiin pääosin puhelimitse (lisäksi yksi kasvokkain ja yksi sähköpostitse). Tutkijan päätös haastattelumediasta riippuu Shuyn (2001) mukaan seuraavista asioista: tutkimustehtävästä, haluttujen vastausten tyypistä ja syvyydestä, kustannustehok-

¹⁶ Haastatteliteemat on valittu laajempaa työuraan sekä asiantuntijuuden rakentumiseen liittyvää tutkimusta varten ja tähän tutkimukseen on haastateltavien vastauksista poimittu analysoitavaksi vain tämän tutkimuksen teemaan liittyvät osuudet.

kuusvaatimuksista, tavoitellun informaation moniulotteisuudesta ja vastaajaryhmästä. Kustannustehokkuus näytteli suurta osaa päätöksessä tehdä puhelinhaastatteluja, sillä haastateltavat olivat hyvin kiireisiä ja töissä eri paikkakunnilla. Haastattelujen ensisijaisena tarkoituksena oli tarkentaa aineiston ensimmäisessä luennassa esiin tulleita epäselvyyksiä tai mahdollisia väärinymmärryksiä ja kysyä sellaisia teemarungon kysymyksiä, jotka olivat ajanpuutteen takia jääneet joiltakin haastateltavilta kysymättä (ks. liite 2). Kiinnostavaa oli, että sain muutamilta aikaisempaa haastattelukierrosta syvällisempiä pohdintoja ammattikorkeakouluopettajuudesta, minkä tulkitsin johtuvan siitä, että olin jo haastattelijana tuttu.

4.3.2 Haastatteluaineiston analyysi

Tutkimukseni voidaan määritellä kertomusmuotoiseen haastatteluaineistoon nojaavaksi sisällönanalyysiksi. Perinteisemmästä sisällönanalyysistä tutkimus eroaa siten, että en tutki sitä, miten asiat “objektiivisessä todellisuudessa ovat” vaan tutkimuskohteenani ovat haastateltavien ammattikorkeakouluopettajuudesta tekemät jäsennykset ja tulkinnat. Vaikka luen haastatteluaineistoa ennalta määriteltyjen analyysikategorioiden (neljä erilaista opettajuutta) avulla, en pyri kategorioiden välisen sisällön vertailuun tai niissä esitettyjen ilmaisujen kvantifointiin vaan näen otteeni tulkinnalliseksi sisällönanalyysiksi (Lieblich ym. 1998, 126). Lieblich ym. (mt., 112–114) esittävät, että tämän tyyppisessä sisällönanalyysissä on neljä vaihetta: osatekstien valinta, analyysikategorioiden muodostaminen, tutkimusaineiston lajittelu kategorioihin ja johtopäätösten vetäminen saaduista tuloksista. Seuraavassa kuvaan haastatteluaineiston analyysiprosessia näiden vaiheiden mukaan.

Ensimmäinen aineiston lukukerta oli luonteeltaan kartoittava, pyrin sen kautta hahmottamaan haastatteluaita ennen kaikkea haastattelujen sisällöllisen kattavuuden näkökulmasta, jotta voisin paikata mahdolliset kertomusten ymmärtämistä haittaavat aukot toisella haastattelukierroksella ja muodostaa kuvaa siitä, minkälaisia asioita toisella haastattelukerralla kunkin haastateltavan kanssa tulisi käydä läpi. Toinen lukukerta tapahtui syvällisemmällä tasolla. Toisen lukukerran, kuten myös toisen haastattelukierroksen kautta, pyrin pääsemään kiinni haastattelukontekstiin, eli ammattikorkeakouluun ja ammattikorkeakouluopettajan työhön sellaisena kuin se haastateltaville näyttäytyi vuosina 2004–2006. Tässä työssä keskityn pääasiassa siihen osuuteen kunkin haastateltavan työ- ja opiskelurakentomuksesta, joka kohdistuu ammattikorkeakouluun rekrytoitumiseen tai siellä työkentelyyn.

Aloitin aineiston varsinaisen analyysin kiinnostavien osatekstien valinnalla. Haastatteluaineiston usean lukemiskerran jälkeen valitsin tässä tutkimuksessa käsiteltävät haastattelut sekä erotin niistä sellaiset tekstiosuudet, jossa käsitellään ammattikorkeakoulua ja ammattikorkeakouluopettajuutta. (Tämä työ pohjautuu valtaosin toisen kierroksen haastatteluihin, sillä niissä keskityttiin opettajan työhön ja ammattikorkeakouluorganisaatioon sekä niiden muutoksiin.) Muut asiat rajasin tutkimuksen ulkopuolelle. Haastattelukatkelmien sisällön jaoin eri opettajuuksien mukaisesti neljään erilaisia ammattikorkeakoulussa vaikuttavia opettajuuksia kuvaavaan opettajuuskategoriaan: ammattilaisuus, kasvattaja-opettaja, korkeakouluopettaja sekä palveluntuottaja. Nämä kategoriat perustuvat kokemuksiini ammattikorkeakoulututkijana sekä aikaisemman tutkimuskirjallisuuteen. Vaikka tarkastelin aineistoa pääosin ennalta määrittelemieni opettajuuksien mukaan, muotoutuivat kategorioiden tarkemmat sisällöt ja rajaukset aineiston ehdoilla, erityyppisistä haastatteluvastauksista (sekä vapaa kerronta että vastaukset teemahaastattelukysymyksiin) tehtyinä tulkintoina. Opettajuuskategoriat toimivat tällöin lähinnä suunnannäyttäjinä. Lisäksi pyrin olemaan avoin mahdollisten uusien opettajuuksien löytymiseen aineistosta. Johtavana haastatteluaineiston erittelyn periaatteena oli nostaa analyysiin eri opettajuuksia tukevia tai niitä vastustavia haastattelutekstin osia sekä opettajuuksiin ja opettajan työhön liittyviä näkemyksiä, kokemuksia, tulkintoja ja arviointeja. Sellaiset haastattelukatkelmat, jotka eivät liittyneet opettajuuksiin, opettajan työhön tai muodostaneet selvästi johonkin uuteen opettajuuteen viittaavaa kategoriaa, olen jättänyt pois lähemmästä tarkastelusta.

Selvästi eri opettajuuksiin liittyvät haastattelukatkelmat jaoin pienempiin teemallisiin osiin (Lieblich ym. 1998, 112) niiden sisältämien ilmaisujen, sanojen, lauseiden tai lyhyiden osakertomusten perusteella. Tässä vaiheessa pyrin myös irrottamaan kunkin aineistokatkelman sen kertoneesta yksityishenkilöstä ja hänen työ- ja opiskelu-urahistoriastaan sekä liittämään katkelman tekstinä osaksi muita tekstejä. Opettajuuksia kuvaavat kategoriat ovat rakentuneet siis kaikkien haastateltavien kokemuksista ja tulkinnoista ja toisaalta yhden haastateltavan tulkintoja löytyy useista opettajuuskategorioista. Opettajuuskategorioiden tarkempi sisältö eli teemakategoriat muodostuivat varsin aineistolähtöisesti. En pyrkinyt niissä yhteismitallisuuteen vaan pyrin tuomaan esiin mahdollisimman kattavasti erilaisia kuhunkin opettajuuteen liittyviä teemoja. Kutakin opettajuutta tukevia tai murentavia viiteryhmiä etsin kuitenkin kaikista opettajuuksista. En rajannut analyysia määrällisesti useimmin esitettyihin teemoihin vaan pyrin tuomaan esiin erilaisten tulkintojen ja kokemusten kirjon, sen, mitä kuhunkin opettajuuteen aineistossani on liitetty. Tässä sisällönanalyysin vaiheessa pyrin myös keskustelemaan aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa ja etsimään samankaltaisia ja eriäviä tulkintoja.

Opettajuuksia kuvaavien kategorioitten sisällä olevat teemakategoriat ja niiden sisältö elivät tutkimuksen kuluessa, joitakin kategorioita on yhdistelty ja toisia nostettu erille muista. Uudenlaisten tulkintojen myötä jouduin joskus palaamaan edelliseen vaiheeseen, mikäli aikaisemmin poisjätetyt aineistokatkkelmat löysivät paikkansa uudeltaisesta teemakategoriasta. Huomasin esimerkiksi varsin nopeasti, että ammattikorkeakouluopettajien työn uusia tuulia, niiden tuottamia ongelmia ja ammatillisen identiteetin neuvoteltavuutta koskevia teemoja ei voinut liittää yksiselitteisesti mihinkään tiettyyn opettajuuteen, joten irrotin nämä kysymykset tässä vaiheessa omaksi kategoriakseen. Viimeisessä vaiheessa, tehdesäni tulkintoja ja johtopäätöksiä opettajuuskategorioitten sisällöistä, tavoitteenani oli muodostaa sellainen haastatteluaineistosta sellainen analyttinen jäsenitys, jonka avulla pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiin (luku 4.2).

Opettajuuksien sisältämien merkitysten ja niistä tehtyjen tulkintojen tueksi käytän tutkimuksessani paljon haastattelulainauksia. Olen käsitellyt haastatteluaineistoja tässä työssä teksteinä, ei esimerkiksi henkilökohtaisina urakertomuksina¹⁷ tai yksilöllisinä oman opettajuuden kuvauksina. Aineistolainaukset eivät siis edusta yhtä opettajaa (vrt. Herranen 2003, 28) vaan kutakin opettajuutta ja siihen liitettyjä merkityksiä. Haastatteluissa opettajien kiinnittymiset ja erottautumiset eri opettajuuksiin linkittyivät toisiinsa ja esimerkiksi kuvattaessa osallistumista T&K-projektiin haastateltava saattoi määrittellä ammattikorkeakouluopettajuutta suhteessa useampiin esiteltyihin opettajuuksiin. Olen tutkimuksessani jakanut nämä määrittelyt eri opettajuuksien alle.

Haastattelulainauksen esittämisen suhteen olen noudattanut samaa logiikkaa kuten minkä tahansa lähdetekstin kanssa. Kaikki haastatteluaineistosta tehtyt lainaukset esitetään kursiivilla. Sanatarkat aineistokatkkelmat olen erottanut itse kirjoittamastani tekstistä sisenneyiksi kappaleiksi. Tekemieni tulkintojen seuraamista varten olen myös lihavoanut kustakin lainauksesta ne avainsanat tai ilmaisut, joiden perusteella olen ne kuhunkin opettajuuteen liittänyt. Lisäksi olen poiminut haastatteluteksteistä kutakin teema osuvasti kuvaavia yksittäisiä termejä, adjektiiveja tai lyhyitä lainauksia, jotka olen sijoittanut varsinaiseen tekstiin. Tekstin luettavuuden vuoksi olen saattanut muuttaa ilmaisuja esimerkiksi yksiköstä monikkoon tai sijamuodosta toiseen (esimerkiksi suora lainaus *oikeissa töissä* esitetään tekstissä muodossa *oikeina töinä*).

Olen pitänyt haastateltavien anonymiteetin säilyttämistä tärkeänä. Siksi olen poistanut haastateltavien tunnistetiedot sekä kääntänyt lainaukset mahdollisimman yleiskielisiksi.

¹⁷ Aineistoa tullaan tutkimaan tästä näkökulmasta myöhemmin.

Myös haastateltavien nimet on muutettu. Käytän haastateltavistani pääosin erisnimiä, mutta muutamissa tunnistettavuuden kannalta kriittisissä kohdissa, joissa viitataan opettajuuksien määritysten alaehtävyyteen, käytän viitteenä haastateltavan koulutusalaan. Koska en tutki haastateltavien puhetta diskurssina tai vuorovaikutuksena, olen tekstin luettavuuden helpottamiseksi poistanut lainauksista harkinnanvaraisesti täytesanat ja toistot, kuten *niin-ku, tota, ja, ja* jne.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Todellisuudet ymmärretään konstruktionistisessa tutkimusotteessa paikallisiksi ja luonteeltaan riippuvaisiksi niistä yksilöistä ja ryhmistä, jotka jakavat nämä konstruktiot. Erilaisista konstruktioista koostuvissa kertomuksissa tutkija kohtaa maailman, joka on jo valmiiksi tulkittu. Näin ollen opettajien kertomusten totuudellisuutta tarkasteltaessa oleellista ei ole tapahtumien mahdollisimman autenttinen historiallinen rekonstruointi vaan se, miten he ovat tulkinneet ammattikorkeakouluopettajuutta tietyissä konteksteissa (Atkinson 2001, 127). Myös tutkijan näkemykset maailmasta ovat riippuvaisia niistä tulkinnallisista yhteisöistä, joiden jäsen hän on (Gergen & Gergen 1998, 577–578). Tehtäväni tutkijana on liikkua eri tulkintaperspektiivien välillä ja käsitteellistää näitä perspektiivejä. Gergen ja Gergen (1998, 577–583) esittävät, että reflektiivisyys laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkija pohtii ja tuo ilmi ne lähtökohdat ja kontekstin, joista hän tutkimusta toteuttaa. Lisäksi hän osoittaa, miten hän on suuntautunut työssään, millaisia yllätyksiä hän on kokenut ja mitä asioita on jäänyt tekemättä. Patton (2002, 546, 566) puolestaan näkee reflektiivisyydellä tarkoitettavan sen ymmärtämistä, kuinka omat kokemukset ja tausta vaikuttavat omaan ymmärrykseen ja toimintatapoihin. Hänen mukaansa tutkijan uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija eksplikoi ne käsitteelliset silmälasit, jotka hänen mielestään ovat saattaneet vaikuttaa datan keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan sekä joidenkin asioiden huomioimiseen toisten kustannuksella. Olen kuvannut tässä luvussa (luku neljä) omaa ammatillista ja henkilökohtaista taustaani sekä metodologisia sitoumuksiani sekä analyysimenetelmiäni. Etukäteen määrittelemäni käsitteelliset jäsennykset ovat toimineet linsseinä aineistoon, joten ne ovat varsin pitkälle rajanneet sitä, mitä voin aineistosta löytää.

Koska laadullisen tutkimuksen tulokset ovat hyvin kontekstuaalisia ja paikallisia, Patton (2002, 563) toteaa tulosten esittämisen kontekstissaan laadullisen analyysin kulmakivenä. Tutkijan on pohdittava paitsi omalta myös haastateltavien osalta sitä, minkälaisessa sosia-

lisessa, kulttuurisessa ja ajallisessa tilanteessa haastateltavat omat kertomuksensa kertoivat. Keräsin tutkimushaastattelut vaiheessa, jossa ammattikorkeakoulujärjestelmä oli ollut vakiintuneena ja lailla määriteltynä toiminnassa jo muutaman vuoden, mutta ennen laajamittaisia paineita laajempien yksiköiden luomiseen. Ammattikorkeakoulujärjestelmän konkreettisimmat vaikutukset realisoituivat lähinnä muodollisten pätevyysvaatimusten ja uudenlaisten organisatoristen ratkaisujen muodossa.

Oletan, että suurempi murros opettajien työssä on tapahtunut vasta haastattelujeni jälkeen. Opettajat ovat olleet vuodesta 1992 lähtien jatkuvan muutosvirran vietävinä, mutta eroja on siinä, kuinka paljon heille on ollut mahdollista jatkaa kuten ennen tai uida vastavirtaan. Ensimmäisen ja toisen haastattelukierroksen välillä opettajien työ on oletettavasti muuttunut jonkin verran, sillä kommentit omasta työstä olivat jälkimmäisellä kerralla aikaisempaa negatiivisempia ja tulevaisuus nähtiin epävarmempana. Tämä oletamus kuitenkin kaipaasi tuekseen jonkinlaista seurantatutkimusta. Toisaalta vuosiin 2004–2006 ajoittuu suuria ammattikorkeakoulujärjestelmän muutoksia kuten työehtosopimusten yhdenmukaistaminen, ammattikorkeakoulujen T&K-strategian luominen sekä ennen kaikkea korkeakoulujärjestelmän tehostamistoiminnan alku, jonka seurauksena ammattikorkeakoulujen toimintoja on yhdistetty ja karsittu.

Lieblich ym. (1998, 2) näkevät, että sosiaalisesta maailmasta ei voida löytää yhtä, oikeaa tai absoluuttista totuutta vaan tutkimuksessa pyritään pluralismiin, relativismiin ja subjektiivisuuteen. Moniäänisyys (Gergen & Gergen 1998) tarkoittaa, että mukaan otetaan useita näkemyksiä samasta asiasta. Näkemykset voivat olla joko tutkimuskohteiden eriäviä näkemyksiä tai tutkijan niistä tekemiä erilaisia, keskenään jopa ristiriitaisia tulkintoja. Tämä mahdollistaa monipuolisen analyysin ja useamman kuin yhdenlaisen johtopäätöksen tekemisen. Tutkimuksella pyritään eri perspektiivien väliseen dialogiin enemmän kuin yksittäiseen totuuteen (Patton, 2002, 546). Oleellista on tuoda esiin myös vaihtoehtoisia tulkintoja tuottavaa dataa sekä ns. negatiivisia tapauksia. Tutkijan tulisi myös pohtia sitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu ja kenen äänet on mahdollisesti vaiennettu. Lieblich ym. (1998, 10) esittävät, että kerronnallisten aineistojen kanssa työskentely vaatii kolmenlaisen äänien dialogista kuuntelua. Näitä ääniä ovat kertojan ääni, joka representoituu nauhalta tai tekstinä, tutkijan teoreettiset taustasitoumukset, jotka tarjoavat käsitteistöä ja välineitä tulkintaan sekä tekstin luennan ja tulkinnan refleksiivinen tarkkailu, joka on ymmärrystä siitä päätös- ja valikointiprosessista, mikä liittyy päätelmien tekemiseen tutkimusaineistosta. Valittavia tulkintaperspektiivejä on lukemattomia (Atkinson 2001, 136). Tutkija tekee tutkimusprosessinsa kuluessa valintoja ja päätöksiä siitä, miten ja missä yhteydessä hän

erilaisia ääniä esittää. Olen käyttänyt työssäni runsaasti haastattelukatkelmia sekä merkinnyt tulkintaani vaikuttaneet avainsanat, jotta lukijat voisivat seurata tulkintaprosessiani mahdollisimman tarkasti (Lieblich ym. 1998, 173). Haastattelukatkelmien perusteella lukijat voivat myös lukea tekemiäni tulkintoja toisin.

Lähtökohtanani ennen aineistonkeruuta oli postmoderni käsitys identiteetistä ja opettajuudesta. Haastatteluaineistoni on koottu kolmesta ammattikorkeakoulusta, kahdelta eri koulutusalueelta, kolmelta eri paikkakunnalta, eri-ikäisten, kumpaakin sukupuolta olevilta ja erilaisilta koulutus- ja urataustoilta tulevilta ihmisiltä. Oletin myös aikaisemman tutkimuskokemukseni sekä muun ammattikorkeakoulua koskevan tutkimuskirjallisuuden pohjalta, että koulutusala-kulttuurit (Auvinen 2004; Herranen 2003; Jaatinen 1999; Tiilikka 2004) ja ammattikorkeakoulujen uusi T&K-tehtävä sekä haastateltavien sukupuoli toisivat ammattikorkeakouluopettajuuden kuvauksiin hyvin suuria variaatioita. Lähdin siis vahvasta moniäänisyyden olettamuksesta. Hämmästykseni törmäsin samanäänisyyteen, useisiin hyvin samankaltaisiin merkityksiin ja tulkintoihin ammattikorkeakouluopettajuudesta ja opettajan työstä ammattikorkeakouluissa. Tulkitsin tämän aluksi johtuvan hyvin samankaltaisista ja samoilla periaatteilla johdetuista työyhteisöistä, joissa ammattikorkeakouluopettajuudesta oli keskusteltu ja tehty samanlaisia tulkintoja. Ennen kaikkea kysymys lienee kuitenkin ammattikorkeakouluopettajuuden ilmiön samanaikaisesta yhteisyydestä ja yksilöllisyydestä. Yhtäältä ammattikorkeakouluopettajuuden ydin näyttäytyy monille hyvin samankaltaisena (luku seitsemän) mutta toisaalta yksilöiden erilaiset työurat ja -kokemukset tekevät ammattikorkeakouluopettajuuden tulkinnoista niin individualistisia, ettei niitä voida tämänkaltaisessa laadullisessa analyysissä tai aineistossa suoraan kytkeä mihinkään tiettyyn ryhmään.

Olen työssäni antanut tilaa samanäänisyydelle, mutta pyrkinyt tuomaan esiin myös eriäviä näkemyksiä, jopa silloin, kun niitä on tuonut esiin vain yksi haastateltava. Olen koodannut haastateltavat erisnimillä, koska niiden avulla lukijat voivat arvioida väitteitäni siitä, kuinka kaikkien opettajien puheessa esiintyy ammattikorkeakouluopettajuuden erilaisia ja joskus jopa ristiriitaisia jäsennyksiä sekä siitä, että sukupuolten väliset erot eivät tässä aineistossa ja tämän tutkimustehtävän valossa näytä oleellisen suurilta. Analyysini kohdistuu yhteisö-, ei yksilötasolle. Mikäli lukija haluaa, voi hän löytää haastateltavien näkemyksistä ja ammattikorkeakouluopettajuuden tulkinnoista selkeitä yksilökohtaisia painotuksia, esimerkiksi ammatillisuus saattaa jollakulla olla selvästi se ammatillisen identiteetin ydin, johon oma ammattikorkeakouluopettajuus kiinnitetään. Tämänäköinen yksilökohtainen tarkastelu on kuitenkin rajattu pois tästä työstä.

Liebllich ym. (1998, 173) pitävät tutkimuksen koherenssia tärkeänä. Tällä he viittaavat tapaan, jolla tulkinnan eri osat luovat kokonaisen ja merkityksellisen kuvan. Sisäinen koherenssi viittaa tapaan, jolla osat sopivat toisiinsa ja ulkoinen koherenssi siihen, miten tutkimus suhteutuu aikaisempaan ja jo olemassa olevaan tutkimukseen. Tutkimusilmiön tarkasteleminen eri opettajuuksien pohjalta perustuu aikaisempiin ammattikorkeakouluopettajuuden tutkimuksiin (Tulki 1993) ja Kotila (2004) sekä niitä täydentäviin muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin. Koin ne ammattikorkeakoulujärjestelmää aikaisemmin eri näkökannoilta tutkiessani vuosi vuodelta yhä paremmin ammattikorkeakouluinstituution, ammattikorkeakouluopettajuuden ja opettajan työn sosiaalisia sekä kulttuurisia käytänteitä jäsentäviksi käsitteellisiksi välineiksi. Omat tutkimustulokseni ovat muutoinkin linjassa aikaisemman ammattikorkeakoulututkimuksen kanssa. Eroavaisuudet olen pyrkinyt tuomaan selvästi esiin ja syyt erilaisiin tulkintoihin on löydettävissä usein erilaisista tutkimusasetelmista. Esimerkiksi koulutusalaakohtainen lähestyminen tuottaa lähtökohtaisesti erilaisia tulkintoja kuin opettajuuksien tarkastelu, sillä kyseessä olevat yhteisöt ja niiden rajat rakentuvat eri tavoin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että aineisto on kerätty vuosina 2004–2006, jonka jälkeen ammattikorkeakoulujen piirissä sekä suomalaisessa korkeakoulukentässä laajemminkin on tapahtunut huomattavia muutoksia. Tämän lisäksi ammattikorkeakouluja on työnorganisoinnin tasolla pyritty entistä voimakkaasti yhtenäistämään, niille on luotu monia yhteisiä käytänteitä, jota muodostaisivat kuvaa “meidän ammattikorkeakoulusta” (Lyytinen, Marttila & Kautonen 2008, 67). Voidaankin ajatella, että keräämäni aineisto kertoo ammattikorkeakouluopettajuuden tulkinnoista muutama vuosi sitten ja lukija voi mielessään verrata näitä tulkintoja tämän päivän opettajien ajatuksiin pohtimalla esimerkiksi sitä, onko jokin tässä aineistossa sivuasiana mainittu tulkintatapa tai kehitystrendi tällä hetkellä vallitsevampi kuin taannoin.

5. Ammattikorkeakouluopettajuus erilaisina opettajuuksina

Esittelen tässä luvussa kunkin ammattikorkeakouluympäristössä vaikuttavan opettajuuden (ammattilainen, kasvattaja-opettaja, korkeakouluopettaja ja palveluntuottaja) ja analysoin sitä, minkälaisia merkityksiä ja sisältöjä haastatteluaineistoni opettajat ovat niihin liittäneet¹⁸. Analysoin myös sitä, miten niissä määritetään ammattikorkeakouluopettajuus, minkälaisiin arvoihin niissä kiinnitytään, minkälaisiin viiteryhmiin niissä samastutaan ja mistä asioista niissä halutaan erottautua. Tarkastelen luvun loppuosassa myös ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuutta eli opettajien valtaa ja oikeuksia määritellä kollektiivista ammatillista identiteettiään. Luvussa kuusi tarkastelen kunkin opettajuuden suhdetta toisiinsa, niiden välisiä siltoja ja niiden hallitsevuutta ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyssä.

Aineistosta löytyy runsaasti ammatillisuuteen, kasvattaja-opettajuuteen sekä korkeakouluopettajuuteen liittyviä jäsenyyksiä. Lisäksi haastatteluissa otetaan kantaa yritysmäisempiä toimintatapoja sisältävään palveluntuottaja-opettajuuteen (Marttila ym. 2008). Kuten Herranen (2003) ja Tulkki (1993) toteavat, ammattikorkeakouluopettajuus sitoutuu aikaisempaa useampiin osa-alueisiin. Vaikka opettajuudet esitetään seuraavassa erillisinä käsitteellisinä jäsenyyksinä, on tärkeää huomata, ettei ammattikorkeakouluopettajuutta ole ollut mahdollista kiinnittää vain yhteen näistä ”ideaalityyppisistä” opettajuuksista vaan kaikkiin opettajuuksiin on otettava kantaa, vähintäänkin vastustamalla niitä. Opettajuudet eivät myöskään ole aina toisilleen vastakkaisia vaan usein limittäisiä.

5.1 Ammatillisuus

Ammatillisuus määrittyy ammattikorkeakouluopettajuudessa erityisesti opettajan taustamman tai -ammattien kautta. Tiilikalan (2004, 75, 221) tutkimuksessa ammatillisuutta kuvataan omana ammatillisena koulutuksena, ammatillisena osaamisena, identiteettinä ja näkemyksenä opettajasta ammatillisen kasvun tukijana. Samankaltaisena näyttäytyy ammatillisuus¹⁹ myös omassa aineistossani. Ammatillinen identiteetti on muodostunut pi-

¹⁸ Haastattelusitaattien lukuohjeita: Suluissa olevat kolme pistettä (...) kuvaavat aineistokatkelmia, jotka olen luettavuuden tai haastateltavan anonymiteettiä vaarantavien seikkojen vuoksi jätetty sitaateista pois. Hakasulkeissa [...] oleva teksti viittaa yleensä tutkijan omiin kommentteihin tai lisäyksiin. Haastattelijan kysymykset tai kommentit on jätetty katkelmista pääosin pois, mutta viitataan tarkentaviin haastattelukysymyksiini ilmaisulla (L:).

¹⁹ Käytän työssäni ammatillisuuden sijaan käsitettä ammatillisuus, jolloin se on sävyllään samankaltainen kasvattaja-opettaja -termin kanssa. Puhemielessä ammattilaista parhaiten kuvaava määre olisi asiansa ja työnsä hallitseva, arvostettu ”ammattimies”, mutta koska aineistossani suurin osa on naisia, käytän mahdollisimman sukupuolineutraalia ilmaisua.

temmän ei-opettajaauran myötä ensin oman ammattitaustan mukaan ja vasta sen päälle on rakentunut ammatillisen tai ammattikorkeakouluopettajan identiteetti. Vaikka suurin osa opettajista kertoo itsestään opettajana, on joukossa muutamia, jotka määrittelevät itsensä oman ammattialansa kautta:

*Mä oon hirveen hyvä sairaanhoitaja. Mut sitä mä en tiedä, oonks mä hyvä opettaja. Mutta mä koko ajan ajattelen, että mun sairaanhoitajuus on kasvanu valtavasti, ja se on kummallinen tunne, että mä näen itseni **enemmän sairaanhoitajana kun opettajana.** (Merja)*

Selvin ero Tiilikalan (2004) tuloksiin on erityisesti liiketalouden ja markkinoinnin opettajien vahvasti korostama *oikea* työelämä ja koulu -jaottelu. Ammattikorkeakoulut ja yritysmaailma ovat hyvin erilaisia työympäristöjä (Blenkinsopp & Stalker 2004) ja erityisesti pitkään liike-elämässä olleet haastateltavat puhuvat ammattikorkeakouluista *kouluina* ja yrityksistä *oikeina töinä* tai *oikeana maailmana*. Erityisesti liiketalouden ja markkinoinnin opettajat tuovat esiin, ettei täältä enää viiskymppisenä pääse oikeisiin töihin. Vaikka opettajat erottelevatkin puheessaan hyvin jyrkästi käytännön työelämän ja koulun, on heillä yleensä vahva kuva omasta substanssiosaamisestaan. Oma ammattitausta on se ydin, jolle ammattikorkeakouluopettajuus on rakentunut (Tiilikala 2004, 75) eikä se katoa, vaikka uusimmat leikkaussalilaitteet tai sähköisen markkinoinnin muotivirtaukset jäisivätkin opettelematta. Asiantuntijuus omalla substanssialalla on käytännön pitkään työkokemukseen perustuvaa alan *ydinosaamista, kokonaisvaltaista näkemystä ja ymmärrystä*.

*Mua on seki huvittanu, että jos mä nyt menisin teholle, niin mähän oisin ihan sormi suussa, että mikäs toi kone on? Että mitä se semmonen ammattitaito on? Mutta sitte mä oon todennu ja huomannu, ku mä olin jossain tossa kokeilemassa muutaman päivän töitä, niin mitä se ammattitaito on, niin se on myös sitä, et sull on entistä helpommin **oivallus siitä, mitä sun pitää tehdä**, vaikka sä et tiedä, mitä sä teet. Eli osaa hakee neuvoo, osaa tehdä johtopäätöksiä ja on paremmin valmiuksia toimia siinä tilanteessa. (Merja)*

*Meillä on kuitenkin se vahvuus, että meillä on kaikilla, ammattikorkeakoulussa ja ainaki hoitotyön koulutusohjelmassa, meillä on se **hoitajatausta**. Et me ollaan ammatillisesti vahvoja **käytännön osaajia** oltu ja ollaan vieläkin. (Heli)*

5.1.1 Taito soveltaa tietämystä käytännössä

Ammattilais-opettajuudessa taito liitetään relevanttiin toimintaan siinä työyhteisössä ja -tehtävässä, jossa kukin toimii. Ammattikorkeakoulun opettajien mukaan teoria ilman käytännön osaamista on tyhjää ja käytännössä asioiden soveltaminen oikeuttaa ja legitimoii jonkun *uskottavaksi* (Tiilikala 2004, 83) osaajaksi. Osaaminen ei synny *kirjoja lukemalla*

ja sen kasvattamiseen kuluu aikaa. Teorian ja terminologian lisäksi *täytyy olla käytännön kokemuskkin, se tekee asiantuntijan*. Ammattitaustasta puhutaan käytäntönä, jolloin opettajan tulee myös pärjätä *käytännönkin ihmisten* kanssa ja tietää *oikeesti niistä asioista*. Koska opiskelijoita *opetetaan käytännön työhön*, koetaan, että opiskelijat arvostavat erityisesti sitä, että opettajalla on käytännön osaamista, *käytännön asioista tietää paljon* tai on *käytännönläheinen*. Oleellista on, että he pääsevät tutustumaan oikeaan työelämään hänen avullaan ja opettajalla on ymmärrystä siitä, *mihin ne ihmiset on menossa, jotka täällä niitä asioita opiskelee*. Osaaminen tulee olla myös tunnistettua ja tunnustettua muiden ammattilaisten taholta. Oman alueen ja (tausta-)ammatin hallinta ja alan kehityksen seuraaminen ovat tärkeitä opettajan uskottavuuden edellytyksiä (Herranen 2003, 87; Tiilikkala 2004, 223).

*On tavallaan aika pragmaattinen. Tarkotan sillä, että helpot ei mee maaliin - tyyppisesti. Et kun opiskelijat tekee vaikka jotain liiketoimintasuunnitelmia tai tämmösiä, niin kyllä niissä se oma **karu kokemus**, (...) on semmonen, että ymmärtää noiden numeroiden päälle ja näin päin pois. (Janne)*

***Oon itte ollu** kansainvälisessä vientitoimessa ja mää oon lähteny ihan tyhjästä **ja perustanu** yritykset tyhjästä ja sillä lailla, jota täällä sitten taas arvostetaan. Tai opiskelijat arvostaa. Ei kollegat arvosta, ne on pikkusen kateellisia, mutta **opiskelijat arvostaa** ja se tekee mun työni niin valtavan helpoks. Että jos mää nyt puhun jostain mistä muuten vois olla hankala puhua, vaikka erilaisista yrityskulttuureista, niin mulle tulee aina heti 20 tarinaa mieleen, jossa mää oon mokannu jotenki. Että se on tukenu kauheesti. (Ismo)*

*Mikä on sitä ydinosaamista, niin kyllä se tavallaan se **kokemus**, kun opiskelijoiltakin kysyy, niin ilmeisesti se on juuri se, että mää pystyn puhumaan **esimerkkejä** kovasti, mullon kaikennäköisiä juttuja, ja ei mun opetukseni varmaan kauheen vanikkaa oo, mutta mä uskon, että mä pystyn opiskelijoille varmaan kauheen paljon antaa siitä koke-mustaustasta. (Rauno)*

Ammattilaisuuden ja sitä vahvasti tukevan käytännön osaamisen vastaparina toimivat *koulumaisuus, pänttääminen, kirjojen lukeminen* ja asioiden opiskelu *vaan kirjoista*. Oikeassa työelämässä pätevät hyvin eri säännöt kuin *koulussa* tai *yliopistossa*. Suhtautuminen kirjoihin oppimateriaalina on kunnioittavaa, mutta uskottavaksi asiantuntijaksi kehitytään vasta opintojen ja työkokemuksen kautta.

*Se, että **luetaan jotain kirjoja**, joista ei muisteta enää kahden viikon päästä hölkäsen pöläystä, sitten opetetaan jotain tiettyjä perusjuttuja, luet kirjasta suoraan ja pärjääät melkein sillä. (Rauno)*

*Sitä pidän tärkeenä, että on se teoria, **mistä** pystyn puhumaan, mutta pystyn myös hah-mottamaan, että **mitä** se tarkoittaa käytännössä ja **miten** ne asiat käytännössä hoide-taan. (Ilona)*

Ammattikorkeakouluopettajien muodolliset pätevyysvaatimukset ammattikorkeakouluissa ovat moninaisemmat kuin esimerkiksi yliopistoissa. Substanssiorientoituneeseen ammattilais-opettajuuteen erityyppiset pätevyysvaatimukset eivät istu. Muodollisen pätevyyden hankkiminen yliopisto-opinnoilla, erityisesti pelkän statuksen noston näkökulmasta, näyttää ammattilaisnäkökulmasta turhana. Kuitenkin, mikäli tiede ja korkeakouluopinnot ovat liitettävissä aidosti omaan substanssiosaamisen ja ammatillisuuden tukemiseen (ei sen perustan rakentamiseen), tieteellisyys ja ammatillisuus voidaan liittää toisiinsa. Korkeakoulu-opettajuuteen liittyvä tieteen tai tutkimuksen teon rooli on ammattilais-opettajanäkökulmasta ensisijaisesti välineellinen. Sen tarpeellisuutta arvioidaan ammattilaisopettajuudessa sen mukaan, miten se tarjoaa välineitä ammatilliseen pätevytykseen (Herranen, 2003, 112) tai ammatillisen osaamisen kehittämiseen.

Jos mä jään amkiin, niin jossain vaiheessa alan varmaan tekeen jatko-opintoja, mut jos mä meen oikeisiin töihin, niin siellä sitten en rupee. Siellä ei niitä arvosteta tai tärkeinä pidetä. (Ilona)

Sain viiden vuoden määräyskirjan ja siinä oli se ultimaatumi, että maisterintutkinto pitää suorittaa tänä aikana. Ja mä sanoin jo siinä vaiheessa, että minä en tule hakeutumaan sinne, minua se ei kiinnosta, minua kiinnostaa tää työ sisällöllisesti enemmän. (Ruut)

Mää opetan kuitenkin terveydenhoitajia ja sairaanhoitajia ja meidän oma tiede on se hoitotiede, että tietyllä tavalla se tukee kuitenkin sitä substanssia, mitä mä opetan. (Heli)

5.1.2 Ammatillinen tausta ja etiketti toimintatapojen pohjana

Alan ja ammatin arvot sekä kulttuuri ovat oleellinen osa ammattilaisuutta. Hughes (1958, 36) esittää, että opiskelijoille tulee opettaa paitsi ammatin tekniikka, myös sen etiketti. Opettajan tulee välittää opiskelijalle alakohtaista ammatikulttuuria, niitä arvoja, normeja ja toimintatapoja, joita alan ammattilaisyhteisöihin kiinnittymiseen (Wenger 2003) tarvitaan.

Aineiston perusteella opettajana toimiminen ei välttämättä automaattisesti luo opettajille ensisijaista ammatillista identiteettiä opettajana vaan liikemies- tai hoitajaidentiteetin avulla voi pärjätä myös oppilaitoskulttuurissa. Näin on, mikäli omat ammatilliset toimintatavat ja arvot ovat ainakin osittain sovitettavissa oppilaitosmaailmaan: *nää on vähän niinku projektitöitä, että vedetään se kurssi ja sit se loppuu, ja se arvioidaan ja pistetään homma pakettiin.* Erilainen toimintakulttuuri vaatii kuitenkin toisen sektorin ammattilaisilta opettelua (Blenkinsopp & Stalker 2004).

Mää olin täysin liikemies, mulla ei ollu mitään aavistusta koulutuksesta tai kouluympäristöstä, ei yhtään mitään linkkiä. Eikä se tietenkään ihan helppoo ollu. (...) Tällasessa ympäristössä puhutaan eri lailla. Vähän kiertäen ja kaartuen. Sitä ihmettelin, että kuka ei sano suoraan sanaa raha, vaan että se on resurssi. Mitenkähän tää on resursoitu? Mää oisin kysyny, että paljonks tähän on rahaa? (Ismo)

Opettajat pyrkivät omalla toiminnallaan tai tarinoillaan näyttämään opiskelijoille ammattilaisen mallia (Tiilikkala 2004, 221), sitä, millainen hyvän sairaanhoitajan tai yritysjohtajan tulisi olla. Moraalinen vastuu liitetään omaan ammattialaan, sen sisällön, arvojen ja sääntöjen sisäistämiseen sekä niiden jakamiseen. Oikea ammattilaisuus ei ole vain tekniikkaa tai yksittäisten taitojen hallintaa vaan sitä kuvataan *ymmärryksenä ja kokemukseen* perustuvana *laaja-alaisena* osaamisena²⁰. Oman alan substanssiosaamiseen liittyvän asiantuntemuksen syvällinen ymmärtäminen ja ylpeys omasta ammatillisesta taustasta näkyvät vahvasti myös opetuksen ihanteissa. Liiketalouden ja markkinoinnin alalla oman ammattilaisuuden mittarina korostetaan omalle ammattikulttuurille tyypillisiä näyttöjä, kuten *palkkatasoa, kauppoja, liikevaihtoa* tai *esimiestehtäviä*. Hoitotyön opettajat taas korostavat tietynlaiseen arvomaailmaan sosiaalistamista (Tiilikkala 2004, 77); oikeanlaista *vuorovaikutusta* potilaan kanssa, vahvaa ammatillista *etiikkaa* ja tietynlaista asennoitumista työhön. Ammatillisten arvojen välittäminen näkyy siten, että hyvän ohjaajan tulee pohtia opiskelijan kanssa sitä, mistä työssä syvimmillään on kysymys, *ne laitteet kyllä oppii*.

*Koska siinä on kysymys ihmisen muuttumisesta. Että se, miten mä sovellan sitä, miten minä pystyn astumaan niiden ihmisten maailmaan (...) Mää oon vetäny näitä koulutuksia, oiskohan mulla ollu pari kurssia, ja ne kestää yhessä kuukautta, koska ne on aika rankkoja. (...) Kun ne tulee tänne, niin ne kysyy, että koskas sää rupeet niitä **temp-puja** opettaan, kun ne tietää, että on olemassa tietyt **tekniikat**. Ja sitten kun se koulutus on ohi, ja sitten kun mä kysyn arvioita siitä, niin aika moni vastaa, että: -“En ois uskonu, kuinka hirveesti **oon muuttunu**”. Kukaan ei enää puhu mistään tekniikoiden oppimisesta ja opettamisesta. (Ruut)*

*Mää yritän joka ikinen kerta, kun mä oon opiskelijoiden kanssa, niin mä annan niille aina informaatioo, mutta mä yritän myöskin jotenki niille välittää jonkinlaista tervettä itsetuntoo, mä yritän tuoda jonkinlaisen tuulahduksen siitä, minkälainen on **liikemies**. Jos ne ei oo ikinä nähny, niin tässä ne näkee, että mä oon ainakin **ihan oikeesti** myyny maailmalla ja saanu kauppaa. Ainakin tän tapasia juttuja. Mää tunnen, että mä oon hirvittävässä vastuussa jotenki. (Ismo)*

²⁰ Aineistossani tuli kautta linjan esiin varsin vähän näkemyksiä asioiden teoreettisen hallinnan ensisijaisuudesta suhteessa käytännön osaamiseen. Kaikki haastateltavat korostivat käytännön työn ymmärtämistä ja osaamista vaikka käsitteistö olisikin opettajalla hallussa: *tykkään tehdä oikeasti, ettei vaan leikitä*. Teorian ja käytännön osaamisen nähtiin olevan kolikon kaksi puolta, ilman toista ei ole toista.

Vaikka oma ammattitausta on ammattilais-opettajan ammatillisen identiteetin perusta, ammattilaisuus ja kasvattaja-opettajuus yhdistyvät toisiinsa silloin, kun opettajan työssä toimiminen on tuonut ammattilaisuuteen siihen syvempää tai laajempaa ymmärrystä.

5.1.3 Oikea ja simuloitu työelämä

Ammattikorkeakoulun opettajalla tulee olla vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta alaltaan. Toisin kuin esimerkiksi Tiilikalan (2004) aineistossa, omassa aineistossani useimmilla liiketalouden ja markkinoinnin opettajilla on ollut pitkä ja monipolvinen tausta yrittäjinä sekä esimies- ja johtotehtävissä erityyppisissä yrityksissä. Monet hoitotyön opettajat kertoivat myös tehneensä tai tekevänsä edelleen silloin tällöin sairaan- tai terveydenhoitajan tehtäviä opetustyön rinnalla ja liiketalouden ja markkinoinnin opettajilla oli omaa yritystoimintaa sivutoimisena. Monet heistä pitävätkin ihanteellisena sitä tilannetta, että työelämän ja koulun välillä olisi mahdollista *vuorotella, hypätä välillä korporatiivisiin puitteisiin* ja päästä esimerkiksi opettajavaihtokokeilun avulla *ihan oikeesti siihen työn tuntumaan*.

*Toivoisin, että olis jossain vaiheessa mahdollista mennä **yritykseen** puoleksi vuodeksi **töihin**. Että jos mä täällä muutamana vuoden oon, niin putoonhan mä enkä enää muistaakaan, miten ne menee ja tilanteet muuttuu. (Ilona)*

Tulkin (1993, 161–162) tutkimuksen mukaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen ongelma ei ole opettajien tutkintotaso vaan ammatillisen kokemuksen ja työelämän tuntemuksen puute. Erilaiset työelämäjaksot ja kullekin opettajalle jyvitetty henkilökohtainen koulutusmääräraha tai -aika per vuosi antavat opettajille ainakin teoriassa tilaisuuksia päivittää käytäntöön liittyvää osaamista. Harjoittelujaksomahdollisuuksia ei voida kuitenkaan tarjota kovinkaan monelle opettajalle per ammattikorkeakoulu. Eräänä tärkeimpänä käytännön työelämän seuraamisen kanavana pidetään opiskelijoiden käytännön *harjoittelujaksoiden ohjaamista* ja opiskelijaprojekteja yrityksissä (myös Herranen 2003, 87). Näitä *kanavia* työelämäosaamisen vahvistamiseen toivotaan myös lisää. Paradoksaalisesti ammatitaidon päivittäminen tapahtuu käytännössä pääosin alan kirjallisuutta, ammattilehtiä ja tutkimusta seuraamalla, eli omaa substantiaalista ja deklarativista tietovarantoa kasvattamalla (Tiilikkala 2004, 177).

*Onkohan siinä vuodessa kahdellekymmenelle opettajalle (...) on mahdollisuus hakeutua tämmöselle **työelämäjaksolle**, et se on kolme kuukautta se mahdollisuus, et minkä voi olla. (...) Se on mahdollista ja ihmiset on hirveen tyytyväisiä siihen. (Heli)*

*Et niist on taas sitte saanu, kun on **vieraillu** niissä yrityksissä. Tuolla kävin yhdessä [firmassakin] kattomassa, niin siitä saa semmosta erilaistaki tuntumaa, mitä mä kai-paanki tässä työssä, koska siinähän työelämästä vieraantuu aika helposti. Siis tarkotan oikeista yrityksistä... Muistaa taas, että mitä se **siellä yrityksissä ihan oikeesti on ne ongelmat.** (Ilona)*

Ammattikorkeakoulujen tulee toiminnassaan yhdistää opetus ja T&K-toiminta. Herrasen ja Sirkkilän (2009, 91) mukaan viimeisen kymmenen vuoden aikana tässä on edetty työ-elämää palvelevien, T&K-toimintaan sidottujen oppimisympäristöjen rakentamiseen. Näissä ympäristöissä pyritään yhdistämään ammattialan seniorit ja juniorit (opiskelijat) eli ekspertit ja noviisit. Tätä kautta pyritään paitsi kehittämään työpaikkoja ja opiskelijoiden osaamista, myös sosiaalistamaan opiskelijat omaan ammattikulttuuriin. Työelämälähtöisyys näkyy paitsi aidoissa yritys- tai sairaalaympäristöissä tehtävissä projekteissa myös työelämän simulointina ammattikorkeakoulun seinien sisällä. Aikaisemmin, 1980-luvulla, oppilaitoksen ja työelämän välillä on ollut huomattavasti suurempi kuilu, kun erityisesti kauppaoppilaitoksissa tunti- ja oppikirjasidonnainen opetus ovat olleet erillään työelämästä ja sen tarjoamista oppimismahdollisuuksista (Haavisto 1990, ref. Tiilikkala 2004, 169).

*Opiskelijat on opettajien mukana näissä yrityksissä ja opiskelijatkin **pääsee kuuntele-**leen, että **minkälaiset tilanteet on yrityksillä** laskentatoimen suhteen, sähköisyyden suhteen, mitä he suunnittelee ja niissä kaikissa käydään ainakin kaksi kertaa. Opiskelijat on pitänyt sitä hirveen hyvänä. (Raija)*

*Ku meill on nää **harjotusyritykset** näillä opiskelijoilla, niin mä toimin kahden harjotusyritysryhmän ohjaavana opettajana. Se menee käytännössä ton valmennuksen kanssa ihan ristikkäin, että kun mä näitä opiskelijoita tapaan, niin sitten puhutaan näitten harjotusyritysten asioista ja pyrin heidän firmoja sitte ohjaan eteenpäin. (Ilona)*

*Siinä mielessä se on menty parempaan suuntaan, että jos nyt täällä vaikka järjestettäis jotkut messut, niin kyllä opiskelijat sais siitä **opintopisteitä.** (Rauno)*

5.1.4 Ammatilaisen viiteryhmät

Kollektiivista identiteettiä rakentavat määrittelyt *me*, *te* tai *he* (Kaunismaa 1997). Kussakin opettajuudessa määritellään sitä, ketkä kuuluvat meihin ja ketkä heihin, erityisesti se, keihin samastutaan. Ammatilais-opettajien tärkeänä viiteryhmänä ovat ammattikorkeakoulun ulkopuoliset eri alojen ammatilaiset. Herranen (2003, 84) väittää, että julkipuheessa ammattikorkeakoulussa annettavalle koulutukselle ei mielletä itseisarvoa vaan koulutuksen arvo sidotaan sen hyötyyn työmarkkinoilla. Myös ammatilais-opettajuudessa ammattikorkeakoulujen tulee palvella työelämää, jolloin opetuksessa tulee jatkuvasti pyrkiä opettamaan opiskelijoille ammatissa tarvittavia ajankohtaisia tietoja ja taitoja. Osa opettajista

pohtii sitä, miten heidän osaamisensa oman alan substanssiosaajina ammattilaisina nähdään ja arvotetaan ammattikorkeakoulun ulkopuolella. Opettajien puheessa kuuluu vahva arvostus alan käytännön työntekijöitä kohtaan. Tärkeää on asioiden käsitteellinen hallinta ja terminologian oikea käyttö sellaisella tasolla, jotta siinä pärjää muiden *saman alan* ammattilaisten kanssa: *osaa toimia siellä, tietää, mistä puhutaan*. Opettajan kuuluu olla *perehtynyt asioihin* paitsi omalla substanssialalla, niin myös sen suhteen, mitä yhteiskunnassa tai *olemassa olevassa työelämässä* laajemmin tapahtuu. Kiinnostavaa on, että opettajat kuuluvat toisaalta substanssiosaamisena osalta alan ammattilaisten joukkoon, mutta toisaalta ammatillinen opettajuus erottaa heidät muista ammattilaisista.

Alukshan sitä [opettajan työhön lähtemistä] vähän ihmettelikin ja kyllä noi käytännönvääntäjät, joiden kans tulee oltua tekemisissä, niin en mä korostuneesti oo sillä roolilla, että ope tietää. (Janne)

Mulla on pikkasen sellanen tunne, että ne tuolla yrityksissä kokee, että me nyt ollaan vaan tämmösiä teoreetikkoja, että ne nyt vaan tulee sieltä koulusta ja ne vaan opettaa niitä asioita siellä kirjasta, että pitäis koettaa päästä siihen, että me ollaan aidosti kiinnostuneita siitä käytännöstä ja meillon siihen osaamista ja me halutaan saada sitä lisää. (Ilona)

Miten se nyt oli: "Ne, jotka osaa, tekee ja ne, jotka ei osaa, niin opettaa". Tämmösiä lauseita kun heitellään, niin mä en usko siihen. [nauraa] Että kyllä tässä muutaki osaamista on, ku se substanssiosaaminen. (Elisa)

Toisten opettajien substanssiosaamisen kunnioittaminen ja vastavuoroinen hyödyntäminen eli kollegan näkeminen ammattilaisena, jonka kanssa substanssiongelmista keskustellaan, kuuluu osaksi ammattilaisuutta. Koska ammattilaisuus perustuu kokemukseen tai käytännön työn ja opintojen kautta yhdessä tulleeseen näkemykseen, ei esimerkiksi neuvojen antaminen tai *mappien lainaaminen* ole uhka omalle asiantuntijuudelle. Tiilikalan (2004, 183) sanoin: *amatillinen tieto on yhteistä ja kaikkien jaettavissa*. Kukaan aineistossani ei myöskään kyseenalaista opettajakollegojensa substanssiosaamista.

Mä pystyn sitte aina joltaki kollegalta ensimmäiseks kysymään jonku ongelman, että mitenkä joku menee, (...) kun me täydennetään toisiamme, niin aina voi mennä toiselta kysyyn, koska se taas sit vastavuorosesti kysyy multa, ku siel on [ongelma]. Se on ihan mielekäs tapa, verrattuna siihen, että rupeis jostain kirjasta selvitteleen. (Ilona)

Hoitotyön ammattilais-opettajuudesta löytyy eräs spesiaalipiirre: oman substanssierityisyyden suojeleminen suhteessa esimerkiksi yleisaineisiin. Hoitoalan työntekijöiden ammatillinen erityisyys legitimoidaan myös lailla säädelyissä terveydenhuollon alan ammattilaisten (Herranen 2003, 106). Ammatillisuuden ja yleisyyden välinen ristiriita näkyikin hoitotyön opetusohjelmien suunnittelussa eri tavoin kuin esimerkiksi liiketalouden puolella.

Sehän on aivan mieletön määrä, mikä [meidän] ammattikorkeakoulussa on tätä yhteistä opintoa. Mikä on aivan poikkeavan suuri verrattuna valtakunnan muihin hoitotyön koulutusohjelmiin. Et se tule annettuna ja se ei mee millään tavalla perille meidän johdolle, et se ei voi olla niin suuri terveydenhuollon ammattiteissa. Ku meiltä loppuu opintoviikot. Et ku meillä on EU-suositukset ja sitten on nää TERVA-suositukset²¹, jotka sanelee, että mitä milläkin tavalla opetetaan. (Heli)

Tiivistelmä

Ammattilais-opettajuus kiinnitetään ennen kaikkea opettajien tausta-ammattiin ja siinä saatuun työ- ja toimialakokemukseen. Käytäntö on tämän ammattilais-opettajuuden avainasana: ammattilais-opettaja ymmärtää, miten asiat tehdään käytännössä ja osaa tehdä asioita myös itse. Ammatilainen on realisti, joka hallitsee oman alansa ja sen sudenkuopat. Ammatilaisuuteen kuuluu oman alan seuraaminen ja ymmärrys siitä, mitä siellä tapahtuu. Ammatilaisuuteen kiinnittyminen kaipaa tuekseen käytännön työkokemuksen päivittämistä ja mikäli sitä ei pääse itse tekemään, ovat opiskelijoiden harjoittelujaksot ja muut työelämäprojektit opettajalle hyvin tärkeitä. Oikeaa työelämää pyritään myös simuloimaan ammattikorkeakoulun sisällä. Ammatilais-opettajuus ei kuitenkaan kiinnity pelkästään taitoihin ja tietoihin vaan myös oman alan arvomaailmaan, perinteisiin ja sen käytänteisiin sitoutumiseen ja niiden syvälliseen ymmärtämiseen. Näitä arvoja pyritään välittämään mestari-kisälli-mallin tyyppisesti myös nuoremmille sukupolville. Ammatilais-opettajuus kytkeytyy työelämän palvelemisen lisäksi moniin arvolutautuneisiin perinteisiin, jotka ovat varsin kaukana välineellisestä panos-tuotos-ajattelusta ja tähtäävät sen sijaan hyvään ja eettiseen ammatilaisuuteen.

Ammattilaisen tärkeitä viiteryhmiä ovat oman alan muut ammatilaiset, ammattikorkeakoulun sisällä ja sen ulkopuolella. Ammatilainen myös kunnioittaa toisten ammatilaisopettajien substanssiosaamista. Ammatilais-opettajuus erotetaan kirjatiedosta ja asioiden käsittelystä ilman omaa käytännön kokemusta. Vastaparina voivat olla esimerkiksi yliopistotutkijat, jotka eivät ole itse johtaneet, hoitaneet tai tehneet kansainvälistä markkinointia. Korkeakouluopintoja, tiedettä ja tutkimusta arvioidaan siitä näkökulmasta, mitä hyötyä tai substantiaalista tukea se voi tarjota kokeneelle ammatilaiselle. Opinnot pelkän meritoitumisen tai esimerkiksi tieteen edistämisen takia rajataan pois ammatilaisuudesta.

²¹ Opetusministeriön (2001) julkaisema Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon -raportti, jossa kerrotaan, mitä terveydenhuoltoalalta valmistuvilla opiskelijoilla tulee vähintäänkin opettaa. TERVA viittaa raportin laatineen työryhmän nimeen.

5.2 Kasvattaja-opettaja

Kasvattaja-opettajuus näyttäytyy opettajuuksista kaikkein hallitsevimpana ammattikorkeakoulussa, onhan se myös opettajien ammattinimikkeiden (yliopettaja, tuntiopettaja jne.), työnorganisoinnin ja palkkauksen pohjana. Opettajat määrittävät useimmiten itseään opettajiksi, *ohjaajiksi, mentoreiksi* tai *valmentajiksi*, kun he kertovat itsestään tai työstään (vrt. ammatillisuuteen tai tutkimuspainotteisuuteen viittaavat määreet kuten tutkija, asiantuntija, liikemies, jne.) (myös Auvinen 2004; Kyvik & Skovdin 2003; Mäntylä 2006). Opettaminen, *vuorovaikutus* opiskelijoiden kanssa ja opetustapahtumat luovat työn mielekkyyden ja kasvattaja-opettajuuden ytimen, joka *pysyy vuodesta vuoteen aina yhtä mielenkiintoisena ja mukavana*. Myös Mäen tutkimuksessa (2000, 51–51) opiskelijat nousivat kaikkein keskeisimmäksi henkilökohtaista sitoutumista työhön edistäväksi tekijäksi. Erityisesti opiskelijoiden kasvaminen ja kehittyminen, sen näkeminen, kuinka oma työ tuottaa haluttua tulosta, on *tosi palkitseva asia*. (Myös Tiilikkala 2004, 83.) Kasvattaja-opettajuuteen liittyvä moraalinen vastuu opiskelijoiden kasvatuksesta ja sitoutuminen opiskelijoihin (Caldron & Smith 1999) on vahvasti läsnä kaikissa kertomuksissa. Opettaminen nähdään tärkeäksi ja arvokkaaksi työksi, *nuorten elämään vaikuttamiseksi*.

Mikä mua innostaa tai motivoi mun työssäni on se... Että kun ne opiskelijat saa kiinnostuun joistain asioista ja saa oppiin uusia asioita. Ja sitte se, kun näkee ja sitä mä kovasti odotan näistä uusista lapsista, mitkä syksyllä tuli, minkä näkee noissa vanhemmissa opiskelijoissa, että kuinka paljon ne kehitty sen kolmen–neljän vuoden aikana, kun ne meillä on ja kuinka tyytyväisinä ne sit lähtee työelämään meiltä. (Ilona)

Opettajana on jotenki paljon kokonaisvaltasemmin sidoksissa sen toisen ihmisen kasvuun ja kehittymiseen, sen toisen tietojen ja taitojen karttumiseen. (...)Kouluttajana sitä vaan menee jonnekk heittää jonku keikan, et se on vähän niinku menis jonnekki esiintyyn. (Saija)

Kyllä mää aika voimakkaasti näen kutsumustyöks tän, tän opettamisen. Se on musta hirvittävän arvokasta. Vaimo ihmettelee suoraan sanoen joskus, että kun joku kysyy ammattia, että mitä sää teet ja mää sanon että opettaja. “- Sano, että sää oot dosentti” tai jotain tämmöstä näin. Mun mielestä se on täysin kunniallinen homma olla opettaja, mun mielestä se on siis hirmu arvokasta. (Ismo)

Kasvattaja-opettajuuteen ja opiskelijoiden ohjaamiseen sitoudutaan myös emotionaalisella tasolla vahvasti ja opettajan syvintä olemusta pohditaan paljon. Osa haastateltavista kertoo pohtineensa, onko itse hyvä opettaja ja millainen hyvä opettaja ylipäätään on. Kaikki haastateltavat pohdiskelevat haastatteluisissa opettamista ja ohjaamista sekä sitä, miten itse istuvat opettajan rooliin. Joskus kasvattaja-opettajuusidentiteetti on tasaveroinen tai jopa hallitsevampi aikaisemman, ammattialaa mukailleen substanssikohtaisen kiinnostuksen kanssa, eräs haastateltava kysyikin: *puhutaanko [mun] markkinoinnin asiantuntijuudesta vai*

ammattikasvatuksen asiantuntijuudesta vai mistä puhutaan? Muodollinen opettajankoulutus voi toimia hyväksi havaittujen toimintatapojen legitimoijana, alkupisteenä ammatilliseen kasvuun opettajaksi tai pelkkänä muodollisuutena, virallisena lupana opettaa (Tiilikkala 2004, 214).

*Ja mä sitä aluks kovasti pohdin, että miten minä voin olla opettaja ja **miten** minä **osaan olla opettaja**, mutta kyllä ne pedagogiset opinnot sitte jo aika paljon toi sen helpotuksen, että ei siinä tarvii olla sen kummempi kun on. (Ilona)*

5.2.1 Taito välittää opiskeltava aines

Vaikka kasvattaja-opettajuudessa erilaisiin verkko-opetusmenetelmiin suhtaudutaan uteliaan kiinnostuneesti, on työn mielekkyyden tuojana edelleen *lähiopetuksen voima*. Lähiopetuksessa opettaja oppii tuntemaan opiskelijat ja saa palautetta toiminnastaan välittömästi. Vaikka lähiopetuksesta puhutaankin ironisesti *performanssitaitelijan hommana* tai *kivojen juttujen kertomisena*, koetaan sen, erityisesti pienemmissä ryhmissä, olevan työn ydin, johon palataan, vaikka olisi kokeiltu muunlaisia työtehtäviä.

*Kyllä tommosessa **vuorovaikutustilanteessa** sen aina huomaa, että jos opiskelija innostuu ja höristelee korviaan, (...) mä **itekki innostuin** taas, kun mä huomasin, että mä itse asiassa pystyn aika paljonki neuvomaan näitä [aikuisopiskelijoita]. (...) Semmonen yksisuuntanen luennonpitäminen on tosi tympeetä. (Rauno)*

Osan mielestä *ihmissuhdetaidot* ja *viestintätaidot* ovat jopa niin tärkeitä, erityisesti nuorempien opiskelijoiden ohjaamisessa, että *substanssi tavallaan menettää merkitystään*. Monet opettajat kertovat myös tuntevansa ammattiylpeyttä juuri vuorovaikutustaidoistaan ja kokevat ne osaamisensa ydinalueiksi. Tiilikkala (2004, 183) kuvaa tätä opettamisena, jossa oma persoona on tärkeä kasvattamisen väline. Kasvattaja-opettajat ovat tausta-ammattinsa lisäksi myös ihmissuhdetaitojen (Herranen 2003, 117) ja viestinnän ammattilaisia. Opettajan työssä taidot liittyvät nimenomaan siihen, että hän saa opiskelijat oppimaan oikeita asioita. Haastattelujen kasvattaja-opettajuuden ydintä voi kuvata parhaiten ilmaisulla henkilöitynyt, hiljainen opettamisen taito (*the craft of teaching*, Coldron & Smith 1999). *Se ei riitä, että tietää asian*, vaan tulee *osata* opettaa ja ohjata, *tuottaa työlleen ymmärtämystä* (saattaa opiskelijat oppimistuloksiin, Herranen 2003, 117).

*Mulle ei ihan riitä se, että mä käyn siellä **yksikseni** jotain **mumisemassa**, että mä haluaisin, että opiskelijat kokis sen mielekkäänä. (Ilona)*

*Meidän (...) koulutuksessa on se etu, että **ryhmä pysyy ja oppii tunteen**, (...) Ja ehkä meillä sitten näkyy käytännössä, kun me siellä käydään tapaamassa, niin ku me tunne-*

taan opiskelija, niin pystytään puuttuun heti jo niihin ongelmiin, sanoon, tää on sun kehittämisalue ja tuossa sä oot jo ollu hyvä, että ei sun tarvii siihen satsata ja niin pois-päin. (Ruut)

*Mulle on sanottu jopa, et mä niin teen, jotenki pysähtyy niiden opiskelijoitten kanssa niihin asioihin. Ja **ottaa se opiskelija opiskelijana**, kun me puhutaan oppimiseen liittyvistä asioista, kun me tehdään näitä hopseja tai muuta, niin juuri se, että tämä on tämä opiskelija nyt. Sanoisin, että se on ehkä se mun vahvuus. (Merja)*

Vaikka vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa innostaa, kannustaa ja motivoi opettajaa hänen työssään eniten, opiskelijat voivat olla myös hyvin armottomia määritellessään huonon opettajan: *ne äänestää äkkiä jaloillaan*. Taitavuutta opettajana ei liitetä yleensä asiiasältöjen osaamiseen vaan lähiopetustilanteiden hallintaan, vuorovaikutustaitoihin, auktoriteettiin ja kanssakäymiseen opiskelijoiden kanssa sekä jopa karisman tyyppisiin *synnynäisiin* määreisiin. Uusien ohjaus- ja valmennus -tyyppisten ajattelutapojen keskellä kasvattaja-opettajuuteen kuuluu edelleen opettajan auktoriteetti, ja *ne opiskelijat tykkää siitä, että niille asettaa rajat ja on jämpä*.

*Mä tiedän ihmisiä, jotka on opettajanakin **osannu** ihan hyvin **asiansa**, mutta he **menettää** suurin piirtein ensimmäisellä tunnilla jo **kasvonsa** jotenkin opiskelijoihin nähden. Ja se on semmonen, joka menee sitten vielä suusta-suuhun-menetelmänä seuraavillekin, et sä et voi ikinä sitä parantaa. (Raija)*

*Kysymys ei oo siitä, et onks ne hyvii vai huonoja opettajia vaan että ne **ei kestä sitä ti-lannetta**. (...) Eihän opiskelijat armoa tunne, et ei ne sitä pahuuttaan tee, mut silti vois sanoo, et ei ne tämmösissä tilanteissa armoa tunne. (Mikael)*

*Mä haluaisin, että se palaute tai se vuorovaikutus mikä mulla on niiden opiskelijoiden kanssa, kenen kanssa mä teen töitä, että mä saan heiltä semmosta palautetta, että mä koen, että mä oon tehny sen työni hyvin. (...) se ei tarkoita sitä, että se ois semmosta kivaa ja hauskanpitoa ja mielin-kielin-oloa, vaan semmosta, että vaikka on raskasta ja työlästäkin, niin **he näkee, että mä tiedän, mihin täytyy mennä**. Että missä se kiitos seisoo. (Elisa)*

5.2.2 Kasvattaja-opettajan viiteryhvät

Vuorovaikutus muiden opettajien kanssa kiinnitetään tärkeäksi osaksi kasvattaja-opettajuutta. Nuoremmat tai uudemmat opettajat vertaavat itseään toisiin opettajiin. Mikäli ajatellaan mestari–kisälli-ammattilaisuuden siirtämistä oppilaitosmaailmaan, on siellä myös havaittavissa junioreiden–senioreiden opettajuutta.

Mullon nyt esimerkiks tiistaina sellanen tunti, jota en oo ikinä pitäny, niin sitä kovasti mieltii, että miten tää pitäis tehdä sillain, että se kolahtais ja ne ymmärtäis ja se tulis mielekkästi tehtyä. Ja siinä mä en oo, että mä huomaan, että täällä on semmosia, jotka

*on kaksyöt vuotta opettanu, niin ne on siinä parempia. Ne on **heti** se, että **miten** tää pitää tehdä ja mun pitää sitä kauheesti miettiä. (Ilona)*

*Mää heti otan semmosiin, ketkä mää tiedän, että on **vanhempia kollegoita** ja kun on joku opettajien virkistyspäivä, niin mää ahdistelen niitä koko illan kysymällä, että mikä täällä on **talon tapa** ja miten pääsis vähän helpommalla ja muuta. Että kyllä ne sanoo sitten ne avainsanat. (Ismo)*

Se, miten opettajan osaaminen kehittyy, ei kuitenkaan ole suoraviivaista. Koska opettajana kehittymiseen liittyy vahvasti kouluttautuminen ja ajan tasalla pysyminen, myös suhteellisen uusi opettaja voi olla seniori esimerkiksi jonkin uuden opetusideologian ja siihen liittyvien opetusmenetelmien saralla. Toisten opettajien auttaminen, apua pyydettyäessä, kuuluu olennaisena osana opettajuuteen (Savonmäki 2006, 165), *tottamaar mää ihmistä opastan*. Kollegaopettajien kysymät neuvot, *mielipiteet* ja *vinkit* koetaan mukavana ja konkreettisena osoituksena oman opettajuuden ja osaamisen arvostuksesta työpaikalla. Savonmäki (2006, 160) kuvaa vinkkiä sellaiseksi epävirallisen auttamisen muodoksi, jonka kautta saadaan opettajayhteisöltä täydentävää apua ilman oman tietoon ja osaamisen perustuvan aseman vaarantumista.

Opettajille luonnollisimman ja usein läheisimmän yhteisön ja yhteistyön kohteen muodostaa paikallinen lähiyhteisö: oma koulutusala, oma toimipaikka, koulutusohjelma tai suuntautumisvaihtoehto lähikollegoineen ja -esimiehineen (Kotila & Mäki 2006, 24; Savonmäki 2006, 163). Haastatteluissa tulee esiin vahvoja ”me” ja ”ne” -jaotteluita. Niiden perusteella opettajat kuvaavat olevansa hyvin tiivis osa sitä kulttuurista yhteisöä, johon opettaja haluaa samastua. Oma opettajaporukka, eli ”me” on hyvin tärkeä oman ammatillisen paikan määrittelyn, oman työn kehittämisen ja työssä viihtymisen kannalta, *et luodaan asioita yhdessä eteenpäin*, ilman muodollisia rakenteita. Lähiesimiehellä on merkittävä rooli *meidän porukan* muotoutumisessa ja sen toimintakulttuurien luomisessa (myös Mäki 2000, 47–51). Tämä omaan koulutusohjelmaan tai suuntautumisvaihtoehtoon, ei koko ammattikorkeakouluun tai samalla alalla muissa yksiköissä työskenteleviin, liittyvä ”meisyys” korostuu erityisesti liiketalouden ja markkinoinnin opettajien haastatteluissa (Tiilikkala 2004, 180):

*Ja meillä on hirveen **hyvä työyhteisö** täällä, et se on meidän pelastus monessa kohdassa (...) **Noi insinöörit** aina meitä kättelee, että vähän outoja tyyppejä, kun me ruokapöydässä nauretaan tai jotain. (Ilona)*

***Kollegaryhmä** on hyvin **merkittävä** (...) Elikä me puhutaan kyllä ihan siitäkin, et miten, että **ei** yksittäisistä opiskelijoista, moittivasti **niinkun monissa opettajaryhmissä**, vaan siitä, että mitä muutoksia ajassa on, ja miten opiskelijat muuttuu ja miten siltä osin se vaikuttaminen onnistuu. Se on hirveen tärkeitä. (Elisa)*

Suunnitellaan, ideoidaan, tehdään, integroidaan opetusta myös ja aika paljon on myös tällasta epäviraalista vuorovaikutusta, työhuoneissa ja kahvitunnilla ja näin, jolloin pystytään aika nopeesti ja tehokkaastikin tuottamaan uutta ja varioimaan vanhaa. Yhdistellään näkökulmia puolin ja toisin. (Saija)

Tämän aineiston opettajat tekevät hyvin vähän arvottavia erotteluja lähiyhteisön, eli saman alan tai yksikön opettajien välillä, mikä lienee aito osoitus kollegiaalisuudesta. Yleisiä, varsin neutraalisti ilmaistuja vertailun kohteita yksilöiden kesken ovat ikä, *siinä rupee vähän oleen sukupolviero tähän kohderyhmään* ja koulutustaso, erityisesti muodollinen tutkijapätevyys tai sen puuttuminen, tai työtehtävien erilaisuus suhteessa kollegan työhön, erityisesti *hallintohomma* suhteessa omaan opetus-, tutkimus- tai asiantuntijatyöhön. Herrasen (2003, 73) esiin nostamaa asetelmaa opettajista toistensa kilpailijoina ei aineistostani löytynyt.

5.2.3 Vanha ja uusi opettajuus

Ammattikorkeakoulu ei saa olla perinteisen koulumainen, jotta se voi olla korkeakoulu (Herranen 2003, 16, 24; Tiilikkala 2004, 239). Opetuksen tason ja opettajan työnkuvan ei tulisi rajoittua vaan perusasioiden tai -taitojen opettamiseen vaan sisältää laajempia kehitettäviä elementtejä (Kortelainen 2006, 59). Haastatteluissa kerrotaan ammattikorkeakoulutuksen ja yleisten pedagogisten trendien²² mukanaan tuomasta uudenlaisesta opettajuudesta, joka johtaa *pois siitä liitutaalupedagogiikasta, perinteisestä luentotyypistä frontaaliopetuksesta, jossa opettaja seisoo luokan edessä ja kertoo, miten asiat on, yleensä ammattikasvatustahallituksen muotoileman valmiin valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan* (Herranen 2003, 48). Uudenlainen ammattikorkeakouluopettajuus on sidottu ammattikorkeakoulupedagogiikkaan²³. Laakkosen (2003, 277) mukaan opettajan tulee ohjata ja tukea oppimista, joka voi opiskelumodoiltaan olla esimerkiksi ongelmalähtöistä oppimista, projektioppimista tai verkostoprosesseja. Uudessa kasvattaja-opettajuudessa avainsanoja ovat *konstruktivistinen oppimiskäsitys, opiskelijan itseohjautuvuus, opiskelija- ja työelämälähtöisyys sekä valinnaisuus*. Tiedon kaatamisesta on siirrytty tiedon rakentelemisen logiikkaan (Laakkonen 2003, 276). Kasvattaja-opettajuuteen *on tullu tää ohjaami-*

²² Vuosituhannen vaihteeseen sijoittuu useita samanaikaisia, eritasoisia, mutta ammattikorkeakoulunopettajuutta muovaavia kehityskulkuja, kuten kansainvälistyminen, verkkomedian käytön räjähdysmäinen kasvu, korkeakoulusektoria ja sen toimintaa laajemmin koskevat muutospaineet jne. (myös Auvinen 2004). Siksi haastatteluaineistosta voi olla vaikea erottaa sitä, minkä asioiden opettajuudessa oletetaan muuttuneen nimenomaan ammattikorkeakoulutuksen myötä ja mitkä muutokset olisivat tapahtuneet ilman sitä.

²³ Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan ei ole mahdollista perehtyä syvällisesti tämän työn puitteissa. Sen erityispiirteitä kuvataan lisää esimerkiksi teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka (Kotila 2003).

sen merkitys paljon isompana, minkä takia opettajan ja opiskelijan välinen hierarkia on matala ja opettaja toimii ohjaajana, mentorina, opo-mentorina tai valmentajana, joka tukee myös opiskelijoiden ryhmäytymistä.

*Monessa oppilaitoksessa pohditaan vasta nyt, että mikä on **opettajan rooli** ja asiantuntemus, että onko se **luennoitsija** vai onko se muuta, että mulle on ollu aina itsestään selvää, että se on **jotain muuta**. (Elisa)*

*Ku se oli vielä tossa 1988–93, niin kyllähän tää oli vielä hyvin semmosta, tiäksää, että **opettaja antaa tietoo**. Opettaja tulee ja kertoo sinulle, miten asia on. Tietenki opiskelijat on aktiivisia ja tekivät tehtäviä, mut se oli huomattavasti enemmän tämmöstä **frontaaliopetusta** ja tiedon siirtoa, missä tehtiin aika paljo töitä. Mutta siin ei kyseenalais-tettu asioita niin paljon ku tänä päivänä. **Itseohjautuvuus** oli ihan toista. (Merja)*

*Jättäis tilaa sille pohdinnalle ja keskustelulle ja opiskelijan omille semmosille ideoille ja toisaalta myös sille, että **opiskelija itte ymmärtää** ja hiffaa asioita ja tulee se semmonen oppimisen ilo ihan eri tavalla, ku se, et joku sen opiskelijalle valmiina syöttää. (Heli)*

Näkemykset uusista toimintamalleista tai niiden todellisista oppimista tukevista vaikutuksista vaihtelevat ja esimerkiksi verkkopedagogiikkaan suhtaudutaan kiinnostavana mahdollisuutena tai ylimääräisenä taakkana. Opetusteknisen osaamisen ylläpito ja kehittäminen koetaan periaatteessa tärkeäksi, sillä hyvän opettajan tulee hallita *nää tietyt tekniset välineet ja verkko*. Niiden hallinta lisää myös opettajan valinnanmahdollisuuksia *opetustilanteiden tai opetusaihioiden luomisessa*, oman aikataulun järjestämisessä ja opetuksen toteuttamisessa. Opettajan pitäisi kuitenkin saada itse päättää se, mikä opetusmenetelmä sopii kuhunkin aihe-alueeseen, kullekin ryhmälle ja *siihen tilanteeseen*.

Kyllähän meillä edellytetään että opettaja pystyy itte työntään ne juttunsa sinne verkkoon, mikä on musta aika hurja vaatimus kuitenkin. (Saija)

*Ihan ensimmäisiä kertoja, kun mää aloin niitä [virtuaalikursseja] väsään ja **opettelin** sitä html-kieltä siinä, “klak, klak, klak”, niin tuli ihan fiksu, semmonen mun ikäseni naishenkilö, kolleega, ja kysy, että mitä sää teet? Ja mää sanoin, että virtuaalikursssia, niin se oikein **suuttu**, että millä ajalla sää oikein luulet, että **me tommosia opetellaan?** (Ismo)*

*Meillä kaikki opettajat, myös tuntiopettajat, on käytännössä hyvin autonomisia siinä, että kuinka paljon sitä oikein sitä semmosta lähiopetusta ja semmosii oppimistilanteita on, ja **miten ne rakennetaan** ne oppimistilanteet ja tuleeko se verkkoon. (Janne)*

Herrasen (2003, 50) aineistossa perinteinen opettajuus määrittyi opettajajohtoisen luokkahuonetyöskentelyn ja runsaan kontaktiopetuksen kautta. Tiilikkala (2004, 198) väittää, että nyt perinteinen opetustyö on kadonnut ja tilalle ovat tulleet projektit ja muu työ. Monet aineistoni opettajista ovat hämmentyneitä siitä, kuinka heidän työkuvansa ja työympäris-

tönsä ovat nopeasti muuttuneet tai työnantaja odottaa heiltä hyvin erilaisia asioita kuin mi-
hin heidät on aikanaan koulutettu ja rekrytoitu, *ei opettajan kuulu enää vaan opettaa*.
Opettajien palkkausperusteet ja työehtosopimukset ovat ristiriidassa siihen opetusideologi-
aan sekä sitä tukeviin pedagogisiin menetelmiin, joita ammattikorkeakoulussa käytetään
(Auvinen 2004, 216–216). Uusi kasvattaja-opettajuus näyttääkin vahvasti siltä, että kon-
taktiopetuksen määrä vähenee huomattavasti (Herranen 2003, 67) mutta esimerkiksi säh-
köpostin ohjauskäyttöön kuluu opettajilta vuosi vuodelta enemmän aikaa ja opettajan tulee
olla sähköpostin välityksellä käytettävissä myös työajan ulkopuolella. Uusi opettaja-
ohjaajuus liudentaa opetusajan rajoja monin tavoin, mutta esimerkiksi kaupan alan opetta-
jien palkka laskettiin vielä vuonna 2004²⁴ pidettyjen tuntien perusteella.

*Ei mua oo koulutettu tähän tehtävään, mitä mä nyt teen. Et se opettajankoulutus minkä
mä oon saanu yliopistolla ja tuolla opettajankoulutuksessa, niin se oli kyllä hyvin, se
keskitty pelkästään siihen **luokkaopetustilanteeseen**. Ja sehän on itse asiassa minimi
mun työssäni. (Heli)*

*Miten **kokonaisvaltasesti** siitä asti, kun mä kävelen tosta ovesta sisään, niin mä oon
täällä töissä. Ja sitten se **laskennallinen**, että miten sitä arvotetaan sitä työtä, niin se
liittyy siihen, että **kun mä oon siellä oppitunnilla**. Ja jos mä oon täällä kahdeksasta
neljään ja mulla on kahdestatoista kahteen oppitunteja, niin kyl mä sen aamupäivänki
teen jotain koko ajan, että hyvin pieniä hetkiä ne on, ettei ikäänku tekis jotain työtä.
(Elisa)*

Osassa ammattikorkeakouluja sitoudutaan tiettyihin pedagogisiin ratkaisuihin, erityisesti
Problem Based Learning:iin tai niissä kehitellään projektioppimista tukevia koulutusala-
kohtaisia ja jopa poikkialaisia opetusmenetelmiä, kuten harjoitusyrityksiä tai -
laboratorioita. Suhtautuminen *autoritääriiseen* menetelmäpakeroon, *yhdenmukaistamispai-
neet*, esimerkiksi koko opetussuunnitelman muokkaaminen PBL-mallin mukaan, on kiel-
teistä, opettajan autonomiaan ja osaamiseen puuttumista: *en mä mitenkään sitoutuis mi-
hinkään tämmöseen menetelmään*. Tiilikalan tutkimuksessa (2004, 105) opettajat puhui-
vat jopa organisaation kattavasta *totalitaaripedagogiikasta*. *Verkkopedagogiikka* koetaan
varsin usein ammattikorkeakoulun hallinnon markkinoimaksi *säästämisen välineeksi*.
Vaikka suhtautuminen verkkopohjaisiin työskentelytapoihin tai opiskelijoiden itsenäisesti
tekemiin opintoihin ei sinällään ole kielteistä, niin monet haastateltavat kokevat ihmisten
kohtaamisen opettamisen ja verkkotyöskentelyn yhdistämisen hankalaksi ja tuloksiin näh-
den liian paljon aikaa vieväksi yhtälöksi. Herranen ja Sirkkilä (2008, 108) väittävät, että
uusissa pedagogisissa malleissa ja oppimisympäristöissä työelämän edustajille annetaan

²⁴ Ammattikorkeakoulujen opettajien virkaehtosopimuksia (VES) yhtenäistettiin 2000-luvun puolivälissä.
Tällä hetkellä lähes kaikki opettajat ovat 1600 tunnin kokonaistyöajan piirissä.

yksinoikeus määrittää koulutuksen sisällön relevanttius. Omassa aineistossani tällainen näkemys ei tule esiin yhdessäkään haastattelussa vaan opettajan valta-asemaa opetuksen sisällön ja toteutuksen määrittäjänä murentavat uhkat tulevat pääasiassa *myyräntyönä* oman organisaation sisältä, työn organisointiin ja kustannustehokkuuteen liittyen: *nyt tuntuu tällä rahalla olevan kauhean suuri valta.*

Se on hirveen vaativaa opiskelijalle ja ainakin omassa ammattikorkeakoulussa se on ymmärretty mun mielestä ihan väärin tää verkko-opetus. Se on säästämisen keino, mitä se ei itse asiassa ole, ainakaan opettajan kannalta. (Heli)

*Onhan siinä semmosiakin toiveita, että **kursseja toteutettais monella tavalla**, olis uusia toteutusvaihtoehtoja... (L: Samalle kurssille?) Niin. Niin sehän tekee taas opettajan työstä... Kun on kirjatenttivaihtoehto ja tämmönen verkko-oppimisvaihto-ehto ja perinteisen opetuksen vaihtoehto ja... Eihän semmoseen kukaan lähde oikeesti. (Janne)*

Tiivistelmä

Kasvattaja-opettajuuden ytimessä on perinteinen lähiopetus ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Vaikka kasvattaja-opettaja hallitseekin opiskelijan itseohjautuvuuteen, ongelmalähtöisyyteen tai monimediaisuuteen liittyvän uudenlaisen ammattikorkeakoulupedagogiikan, ovat ihmissuhdetaidot ja kyky välittää haluttu sanoma opiskelijalle edelleen opettajan ydintaitoja. Kasvattaja-opettajuus koetaan moraalisesti latautuneeksi työksi, jonka kautta nuoret opiskelijat saatetaan oppimaan ja aikuisiksi. Kasvattaja-opettaja on ennen kaikkea vastuullinen aikuinen. Vastuuseen liitetään myös valta ja autonomia määrittää omaa työtä.

Kasvattaja-opettajuudesta erotetaan pois vanha liitutaalupedagogiikka, jossa opiskelijalle tai hänen ajatuksilleen ei jätetä tilaa. Tiedon kaatamisen ovat korvanneet oppimisen ohjaaminen ja mentorointi. Kasvattaja-opettajalle tärkeitä viiteryhmiä ovat toiset opettajat ja erityisesti oman koulutusohjelman kollegaryhmä, jonka kanssa voidaan vaihtaa opetukseen liittyviä vinkkejä, suunnitella opetusta ja selvittää opetustyöhön liittyviä ongelmatilanteita. Kasvattaja-opettaja kokee vieraana opiskelijan näkemisen markkinaperustaisesti asiakkaana tai oman lähiopetusajan vähentämisen liiketoimintaan tähtäävien työtehtävien kustannuksella. Kasvattaja-opettajuuteen liitetään omien opetustaitojen hallinta sekä kyky ymmärtää se, mitä opiskelijoiden kanssa tulee tehdä ja milloin. Opetusmenetelmäpakot tai opetuksen ydinjoukon ulkopuolelta tuleva aikataulutus tuovat tunnetta siitä, ettei kasvattaja-opettajan pedagogisia taitoja arvosteta. Useimmat opettamisen ja opiskelijoiden ohjauksen tai opetuskäytäntöjen kehittämisen ulkopuolelle sijoittuvat tehtävät rajataan kasvattaja-opettajuuden ulkopuolelle ja ne nähdään ylimääräisinä rasitteina.

5.3 Korkeakouluopettaja

Herranen (2003, 10) toteaa, että ammattikorkeakouluille on määritelty oma paikka ja status suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yliopistojen rinnalla ja ammatillisten oppilaitosten yläpuolella (luku 2). Ammattikorkeakoulu on korkeakoulu, joka määritellään *jo laissa-kin* korkeakouluksi ja sen toiminta *korkeakoulutasoiseksi*. Ammattikorkeakouluissa on kymmenen vuotta keskusteltu siitä, mitä niissä tehtävä tutkimus on, kuinka keskeinen osa ammattikorkeakoulujen toimintaa sen tulisi olla, mikä on tutkimuksen ja opetuksen suhde tai kuinka opiskelijat liittyvät tutkimuksen tekoon (myös Hazelkorn 2005, 58, 79). Ideoilemillaan ajatellaan, että opetushenkilöstön substanssiosaamisen kasvu, opetuksen uudistuminen ja opetustarpeiden ennakointi voisivat pohjautua opettajien omaan T&K-toimintaan. Tällä luotaisiin pohja ammattikorkeakoulun tarvitseman relevantin ja kontekstisensitiivisen oppimateriaalin tuottamiselle (Vesterinen 2004). Tutkimus nähdäänkin ammattikorkeakouluissa ensisijaisesti keinoksi parantaa opetusta.

***Korkeakoulutasoseen** toimintaan liittyy uuden tiedon tuottaminen. Ja sitä kautta se, et voi olla ammattikorkeakoulun opettajana, niin siihen liittyy jollakin tavalla **uuden tiedon** tuottaminen. (Mikael)*

Vaikka akateeminen imu on järjestelmä- ja jopa organisaatiotasolla varsin vahvaa, ovat korkeakouluopettajuuden jäsenyykset edellä esiteltyihin opettajuuksiin verrattuna varsin ristiriitaisia. (Myös Kortelainen 2006.) Tutkimus- ja kehitystoiminta on yllättävän vähän läsnä haastatteluissa ja se koetaan usein opetustyöstä erilliseksi, ministeriön, valtiovallan tai ammattikorkeakoulun hallinnon *antamaksi* tehtäväksi (Kortelainen 2006, 73; Caldron & Smith 1999). Kuten Suhosen (2008, 185) tutkimuksessa, tutkimustyöllä viitataan ennen kaikkea opettajien tekemiin yliopistollisiin jatkotutkintoihin tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöhön.

Haastatteluissani tässä opettajuudessa korostuvat ammattikorkeakoulujen korkeakoulustatus yliopistojen rinnalla ja edelleen avoinna oleva kysymys siitä, mitä se käytännössä tarkoittaa. Korkeakouluopettajuuteen liittyvät läheisesti myös *tieteen, teorian ja tutkimuksen teon* teemat, jotka esimerkiksi Herrasen (2003, 68) tutkimuksessa vaihtelivat painoarvoltaan koulutusalojen mukaan. Myös omassa aineistossani ammattikorkeakouluopetuksen tiedesidonnaisuus on hoitotyön opettajille tärkeämpää, mutta verrattuna Herrasen tutkimukseen, se ei näydy poissaolevana kaupan alan opettajien puheessakaan (mikä saattaa johtua haastattelemini opettajien suhteellisen korkeasta koulutustasosta). Huomattavaa on sen sijaan se, että tutkimusaineistossani muodollisen pätevyyden saavuttamisen teema korostuu enemmän kuin aikaisemmissa aihepiiriä sivuavissa tutkimuksissa.

Ellen Hazelkorn (2005) jakoi tutkimuksessaan uusien yliopistojen (*new universities*, useimmat toiminnaltaan verrattavissa ammattikorkeakouluihin) henkilöstön kolmeen ryhmään sillä perusteella, miten he suhtautuvat oman tutkimuksen tekemiseen. (Tässä jaotellussa ei oteta kantaa esimerkiksi tutkimusraporttien lukemiseen, käyttöön opetusmateriaalina jne.) Ensimmäisenä ovat aktiiviset, tutkimuksen tekoon positiivisesti suhtautuvat tutkija-opettajat, joilla on kokemusta tutkimustyöstä ja jotka usein vertaavat omaa työtään ja palkkaansa yliopistotutkijoiden työhön. Tämä vertailu saattaa olla oman työnkuvan tarkastelun kannalta negatiivinen.

*Professoriliitolla on sellanen suositus, että 800 tuntia, kun on 1600 tunnin työaika, niin 800 tuntia **pistetään tutkimukseen**. Ja mulla sitä tässä **yliopettajan työssä on nolla**. (...) Niin ei siinä sitten niin kamalan paljon sitä niin sanottua tutkimuksen tekemistä sitte. (Janne)*

Toisena ryhmänä ovat ns. epävarmat tutkija-opettajat, joille tutkimustyö on uutta ja jotka pohtivat tutkimusvaateiden vaikutusta heidän palkkaansa, työtaakkaansa, asemaan organisaatiossa ja yleisiin uralla etenemisen mahdollisuuksiin. Näille opettajille opetus on sekä organisaation että oman työn ydin, jolloin muut mitattavat suoritukset, kuten omat tutkinnot ja julkaisut aiheuttavat päänvaivaa. Hazelkorn (2005, 98) kuvaa tällaista opettajaa organisaationsa historian tuotteeksi ja näkee heissä mahdollisuuden, mikäli tutkimustyön tekeminen tehdään organisatorisin ja hallinnollisin ratkaisuin riittävän mielekkääksi. Haastateltavistani vain muutamat ovat olleet aktiivisesti mukana tutkimusprojekteissa tutkijoina tai vastaavina tutkijoina.

*Se tehtiin yritysten kanssa ja se oli oikein mielenkiintosta. (...) Siinä oli meillä tutkimusryhmänä, yks tohtori, joka on itekki **tehny aika paljon tutkimuksia**, just tämmöstä kvantitatiivista, niin oli siinä mukana sen tutkimuspuolen asiantuntijana ja sitte siinä oli muutamia opiskelijoita. Siitä jäi ihan hyvät kokemukset. (Ilona)*

Kolmas ryhmä koostuu tutkimusnegatiivisista opettajista, jotka suhtautuvat tutkimuksen tekemiseen hyvin epäilevästi tai jopa avoimen vihamielisesti. Heidän on usein vaikea ymmärtää, miksi ammattikorkeakoulussa (Hazelkorn 2005, 98) tai ainakaan hänen itsensä pitäisi tehdä tutkimusta. Nämä henkilöt on usein rekrytoitu ammatillisen erityisosaamisen perusteella eikä heillä välttämättä ole taitoja²⁵ tai motivaatiota tutkimuksen tekemiseen. Negatiivisesti suhtautuvien opettajien näkemykset voidaan tiivistää kahteen kysymykseen: “Miksi minun pitäisi tehdä raskaita ja epävarmoja T&K-projekteja pienemmällä palkalla kuin mitä saisin yksityisellä sektorilla?” tai “Miksi minun pitäisi tehdä extratyötä kasvat-

²⁵ Koska ammattikorkeakouluopettajien viralliset pätevyysvaatimukset ovat varsin korkeat ja lisensiaatin- tai tohtorintutkintojen suorittaneiden opettajien määrä kasvaa jatkuvasti, Suomessa ensisijainen ongelma ei ole muodollisten tutkimustaitojen puute (vrt. Kyvik & Skovdén 2003).

taakseni akateemisia meriittejä, koska opiskelijat arvostavat nimenomaan ammatillista taustaani?” (ks. Blenkinsopp & Stalker 2004).

Kun meille on tää tutkimus- ja kehitystoiminta tuotu tuolta ylempien tahojen käskyllä aika voimakkaasti. (Ilona)

Tää on tullu tää T&K-juttu, jota pitäis, mutta eihän mikään kandidaatti tai maisteri tee tutkimusta, se on nyt aivan selkee juttu. Jollon se ois, se näille harvoille tohtoreille kaatuu vähän sillain, että meidän täytyis vähän jotain sellasta, joka haiskahtais... Ja joku on vähän innostunukin. Mää en oo innostunu lainkaan. (Ismo)

Kuinka siis motivoida opettajia tekemään tutkimusta ympäristössä, joka on perinteisesti tukenut opetusta, jossa henkilöstö on palkattu pääosin opetustehtäviin ja jossa toiminta rahoitetaan pääosin opetuksen ja siinä saavutettujen tuotosten (tutkinnot, opintopisteet, opiskelijamäärät jne.) perusteella (Hazelkorn 2005, 101)?

5.3.1 Ammattikorkeakoulu ei-yliopistona

Korkeakouluopettajuuteen kuuluvat vahvat eronteot yliopistoon. Sen määrittely, mitä ammattikorkeakoulu on, tapahtuu usein määrittelemällä, kuinka se ei ole yliopisto (Herranen 2003, 18). Yleisin erottelu on, että ammattikorkeakoulu on *käytännönläheisempi* kuin teoreettiseksi mielletty yliopisto. Vahva kiinnittyminen ammatillisuuteen ja ammatillinen asiantuntijuus erottaa ammattikorkeakoulun yliopistoista (mt., 89). Yliopisto nähdään paikana, jossa *tehdään tutkimusta* kun taas ammattikorkeakouluissa opetetaan: *verrattuna yliopistoon, tää on ihan opetuskone tää ammattikorkeakoulu*. Puhe yliopistojen tarjoamasta opetuksesta rajautuu pääasiassa omiin opiskelukokemuksiin ja tieteellisiin jatkotutkintoihin. Yliopistossa tehtävää *perus-* tai *huippu*tutkimusta ja tutkimustyötä saatetaan pitää *pikkutarkkana nysväämisenä*.

Siinähan käydään koko ajan keskustelua päivälehdissäkin, että onko se korkeakoulu vai ei. Kyllä se varmaan korkeakoulu on, muttei se oo yliopisto. Mutta monet, jotka on käyny yliopiston, niin vähän väheksyy sitä, et toi on ihan humppahomma. Mut suhteessa siihen, että jos ajattelee yliopiston aineopintoja, niin semmostahan juttua me siellä tuotetaan. (Janne)

Ei musta mitään tutkijaa tulis, että just tämmönen tutkimusraportin kirjottaminen, tämmönen tarkka, tutkimustoiminnassa tämmöset tarkat tilastolliset, ällöttähän ne mua. (Ilona)

Ammattikorkeakoulujen lanseeraamassa ammattikorkeakoulupedagogiikassa perinteiseen tieteelliseen selittämiseen pyritään yhdistämään myös taito ja käytännön osaaminen (Laakkonen 2003, 274–275). Yliopistojen tietokäsitys ja tuottama tieto nähdään hyvin sy-

vänä ja *pohtivana*, mutta myös *perinteisenä*, *tieteenalasisidonnaisena* ja *professorikeskeisenä*. Toisaalta yliopistoissa tuotettava tieto voi olla esimerkiksi hoitotieteissä hoitotyön ja potilassuhteen syvällisempää ymmärtämistä ja *käsitteellistämistä*. Joka tapauksessa ammattikorkeakouluissa tuotettava tieto on laajempaa, henkilökohtaisempaa, kehollisempaa ja erityisesti nopeammin käytäntöön sovellettavissa eli *työn tuottama tieto ja tämmöinen henkilökohtanen tieto*.

*Kai täytyy yrittää ymmärtää sitä tietoa hieman **laajemmin**, ko semmosena **perinteisenä** yliopistomaailman tietona. (Mikael)*

*Se konkretia–abstraktio-taso on erilainen. Tietysti ammattikorkeakoulussakin sellasta teoreettista osaamista ilman muuta kuuluu opetukseen, mutta se kytketään eri tavalla **käytännön hoitotyöhön**. (...) Se on sellasta faktatietoo enemmän, että hoitotyö on tätä, tätä ja tätä ja sun pitää huomioida tämmösiä ja tämmöisiä asioita. Kun sitten taas [yliopistossa] mietitään, että mitä ne asiat on teorian tasolla (...) et miten teoriat ohjaa hoitotyön käytäntöä tai ohjaako ne ollenkaan ja käsitteellistetään asioita. (Heli)*

Uudenlaisen ammattikorkeakoulua palvelevan tietokäsityksen ja sitä tukevan opettamisen kehittäminen vie kuitenkin aikaa, koska opettajat saavat tutkintonsa edelleen tiede- ja taidekorkeakouluissa ja heidän tulee oppia pois tästä kulttuurista, jotta voisivat kehittää jotakin uutta sen tilalle.

*Kaikillahan meillä on yliopistokoulutus pohjalla, nii totta kai se näkyy. Se vaatii hirveitä, täs kohtaa, ammatillinen kasvu, päästä siit yliopistomaisuudesta pois, josta sä olet saanu kannukses, nii alkaa luomaa semmost **toisentyppistä** maailmaa. (Mikael)*

Julkisuudessa paljon esitettyjä näkemyksiä tiede- ja taideyliopistojen nuivasta tai vihamielisestä suhtautumisesta ammattikorkeakouluihin tai niissä toimiviin opettajiin ei näissä haastatteluissa juurikaan esitetä. Negatiivinen suhde yliopistoihin tulee haastatteluissa esiin lähinnä yksilöiden ambivalentteina työ- ja opiskelukokemuksina.

5.3.2 Status ja muodollisen tutkijapätevyyden saavuttaminen

Kaikkien ammattien kehitysvaiheisiin kuuluu Tulkin (1993, 122) mukaan pyrkimys oman ammatin arvostuksen ja statuksen kohottamisesta (myös Hughes 1958). Ammatin statuksen kohottaminen liittyy yleensä muodollisten pätevyysvaatimusten korottaminen, eli kyseistä työtä tekevien koulutustason nostaminen. Ammattikorkeakouluja muodostettaessa koulutusohjelmiin valikoitiin henkilökuntaa pääasiassa muodollisen pätevyyden mukaan: *tässä talossa otettiin se kanta, että nimitetään vain pätevät ihmiset joillon se korkeakoulututkinto*. Akateeminen imu näkyy selkeimmin työnimikkeiden kehittämisessä, joilla teh-

dään eroa esimerkiksi ammatillisten oppilaitosten opettajiin, mutta myös yliopistoon. Haastatteluissa tulee selvästi Tulkin jo vuonna 1993 esittämä ajatus ammattikunnan korkeamman statuksen hakemisesta koulutuksen kautta, sillä opettajat pohtivat haastatteluissa varsin paljon omaa suhdettaan jatko-opintoihin (myös Herranen 2003, 110). Tästä on pääteltävissä se, miten tärkeänä asiana muodollinen tutkijapätevyys (korkeakouluopettaja) virallisessa organisaatiokulttuurissa nähdään suhteessa opettajien käytännön kädentaitojen osaamiseen (ammattilaisuus).

*Kun mäkin tulin, mä olin tuntiopettaja, sitte alettiin **kaikista tekeen** lehtoreita, koska se oli jotain hienoa ja jotain siitä saa näissä ammattikorkeakoulujen välisissä **tilastoissa** ja muissa. Nyt kaikki on sitten päteviä ja kaikista tehdään yliopettajia. (Raija)*

*Se, et opettaja tekee liseniaattityötään, tai PD-työtään tai jotain tällasta, mistä koulu saa **pisteitä johonkin tilastoon**, niin sellastahan tuetaan kovin avokätisesti tai ei avokätisesti, mut tuetaan kuitenkin. (Mikael)*

Yliopisto-opinnot²⁶ liitetään ammattikorkeakouluympäristössä, kuten yliopistossakin, pääosin muodollisen (tutkija)pätevyyden saavuttamiseen. Haastateltavistani kolme oli haastateltuhetkellä suorittanut liseniaatin- tai tohtorintutkinnon ja kahdella väitöskirja oli viimeistelyä vailla. Useat pohtivat väitöskirjatutkimuksen aloittamista. Ammattikorkeakouluympäristössä *tutkinnollista pätevyyttä* käytetään usein keinona saavuttaa tai säilyttää jokin virka tai status, esimerkiksi yliopettajuus. Aikaresurssien niukkuudesta johtuen opettajat miettivät kuitenkin usein sitä, mikä väitöskirjan konkreettinen hyöty voisi olla. Monille yliopiston jatko-opinnot vaikuttavat olevan ennen kaikkea jotakin sellaista, johon pitää reagoida. Toisaalta taas pidemmän uran tehneille yliopistolliset jatko- tai lisäopinnot voivat tarjota uudenlaista perspektiiviä omaan osaamiseen, ilman välineellistä meritoitumishyötyä.

*Oon mä **ilmottautunu jatkotutkintoon**, mutta en mä oo siellä jaksanu käydä, en nää sitä ehkä kuitenkaan niin tarpeellisena, että mielummin muille alueille sitte. (Raija)*

*Kyllä toi väitöskirjanki tekeminen ois mielenkiintosta puuhaa, mutta mää koen, että siitä ei ois mulle mitään **hyötyä**. Tavallaan jos ajattelee, niin ei mulla oo mitään semmosia **uratavotteita**, että mää siitä hyötyisin, sitä väitöskirjasta jotenki. (Rauno)*

*Hirveesti mua tässä vaiheessa kiinnostaa, ja oon katellu noita kehitysmaatietouden opintoja. (...) Tää vois olla pienenä kipinä, että se vois olla **loppunäkemyks** tähän **hoitamiseen**, niin joku ton tyyppinen. (Merja)*

²⁶ Haastatteluaineistojen keruuvaiheessa maisteritasoiset ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot olivat vasta kokeiluvaiheessa. Eräs niiden takana ollut tavoite on ammattikorkeakoulun oman opettajakunnan pätevöittäminen oman instituution tarjoamien korkeakoulututkintojen avulla.

Vesterisen jaottelun (2004, 45) puitteissa ammattikorkeakoulun henkilöstön jatkotutkinnoilla viitataan esimerkiksi ylempiin korkeakoulututkintoihin, väitös- ja lisensiaattitutkimuksiin tai PD-töihin, jotka tehdään tiede- tai taidekorkeakouluille, mutta *joihin liittyvänä kehitystyön kohteena* on ammattikorkeakoulu henkilöstöineen. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta on paitsi työelämän tarpeisiin vastaamista myös ammattikorkeakoulujen oman toiminnan ja erityisesti opetuksen tutkimusta ja kehitystyötä. Tietoa tarvitaan esimerkiksi opetuksen ja opettajien tai koko organisaation arviointia ja kehittämistyötä varten. Ammattikorkeakouluille tulisi periaatteessa olla myönteistä, jos niiden henkilöstö löytää jatko-opinnoissaan itseään kiinnostavia tutkimusaiheita, jotka palvelevat samalla myös ammattikorkeakoulun substanssitetouden ja pedagogiikan (oppimissisällöt, -ympäristöt ja -menetelmät) kehittämistä. (mt., 49–50)

Tiilikalan aineistoon verrattuna (2004, 214) kasvatustieteillä on ollut suurempi merkitys minun haastateltavieni korkeakouluopettajuudessa. Vaikka ammattikorkeakoulu on hyvin opetuspainotteinen ja kasvattaja-opettajuutta sekä oppilaitosinstituutiota painottava kulttuurinen konteksti, lähenee se yliopistomaailmasta tuttua tieteellistä erikoistumista. Kuten yliopistoissa, korkeimman asiantuntijastatuksen saavuttamiseksi on oltava tutkijapätevyys omaa tausta-ammattia vastaavalta alalta, ei opettamista sinänsä tukevista (ja yhtäläillä muodollisen tutkijapätevyyden tuottavista) kasvatustieteistä. Toisaalta tämä painotus voi viitata myös ammattilaisuuden korostamisen suuntaan. Tausta-ammatin tieteenalan korostaminen on paradoksaalista siksi, että vaikka suhtautuminen jatko-opintoihin on usein hyvin välineellistä, näyttäytyvät juuri kasvatustieteen jatko-opinnot osalle aidosti kiinnostavina, koska ne voidaan liittää oman työn ja opettajuuden kehittämiseen.

Mä olisin ilman muuta tehny tänne [kasvatustieteisiin] ja mua sinänsä, kun mä oon ollu toi opinto-ohjaaja ja nää, niin sillai mua kiinnostaa nämä. Mutta [tähän ammattikorkeakouluun] ei kelpaa kasvatustieteen (...), että sillä ei oo mitään arvoa. (Raija)

*Yks semmonen työkaveri, joka oli hoitotieteen maisteri (...) se mun mielestä osas hirveen syvällisesti miettiä sitä, hoitotyön ja hoitotieteen merkitystä tossa meidän opettajantyössä ja sitte toisaalta sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulutuksessa sen tieteen roolia. Ja sit mä vaikutuin siitä ja sit mä rupesin pohtiin sitä ja mietin sitä ite, että koska mä opetan kuitenkin terveydenhoitajia ja sairaanhoitajia, ja **meidän oma tiede** on se hoitotiede, että tietyllä tavalla se tukee kuitenkin sitä **substanssia, mitä** mä opetan. Että vaikka se kasvatustiede tulee siinä, niin se **mun päätieteenalani** tuli olemaan se hoitotiede. Ja sitte opettajan työssä, siinä alkuvaiheessa kun mä oon menny tonne. (Heli)*

Toisaalta akateemiseen kulttuuriin kuuluu näkemys opettajaopinnoista turhana ja korkeakoulu- tai ammattilais-opettajuudesta irrallisena asiana. Opettajuus kiinnittyy tutkimuksellisiin tai tausta-ammatin ansioihin, ei pedagogisiin taitoihin (myös Ylijoki 1998, 47).

*Sää pystyt pitään virkas vaan, jos sää meet suorittaa sen opettajankoulutuksen. Ja se on vähän semmonen, se hiertää **kaikkia tohtoreita** täällä, että mikä piru se on, kun on ollu professorinaki ja kaikkee, niin pitäis lähtee **takasin koulunpenkille istuun**, lukeen jotain kasvustustieteen approbaturia. (Ismo)*

5.3.3 Tutkijuuden rajat ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan (T&K) määrittelyyn liittyy kysymys siitä, kuka voi tai saa tehdä tutkimusta. Haastattelujen perusteella myös tästä löytyy ristiriitaisuuksia. Yhtäältä T&K:ta pidetään ammattikorkeakoulun tärkeänä tehtävänä, kunhan sitä tekee ”joku muu”. Vastaavasti Vesterinen (2004, 58) pohtii liiketalouden opettajien keskuudessa tehtyyn kyselyä, jossa opettajat pitivät T&K-toimintaa merkittävänä ammattikorkeakoulun menestymisen lähtökohtana. Samalla kuitenkin yli 70 % vastaajista ilmoitti, ettei heidän työnsä mitenkään liity siihen. Kyselyyn vastanneista vain 10 % teki T&K-toimintaa päätyönään. (myös Kortelainen 2006, 117.) Toisaalta kuitenkin voidaan esittää kysymyksiä kuten: kuka voi tai saa tehdä tutkimusta tai mitä T&K-työ voi olla?

Opettajien työn ja toimenkuvan määrittäminen on ratkaiseva tekijä tutkija-opettajuuteen kiinnittymisessä. Aineistostani löytyi kolme kiinnostavaa tutkijuuden rajoja määrittävää esimerkkiä. Ensinnäkin, useimmat tutkijankoulutuksen saaneet opettajat toimivat päätoimisesti opetustehtävissä, jolloin tutkimuksen tekeminen tai sen ohjaaminen on hankalaa ja työaikaan ei mahdu tutkimustehtäviä. Toinen, keskusteluissa vähemmän esillä ollut seikka on se, että ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaan tulee aina liittyä jonkinlainen kehittävä elementti (Vesterinen 2004, 49), joka erottaa siellä tehtävän tutkimuksen esimerkiksi tiede- tai taideyliopistoissa tehtävästä (perus)tutkimuksesta. Tämän vuoksi asioiden teoreettinen pohdinta tai syvempi filosofinen ote menevät ohi ammattikorkeakoulujen työelämäorientoituneen toimintaideologian (vrt. ammattikorkeakoululaki). Perustutkimus ja sitä lähellä oleva toiminta eivät mahdu ammattikorkeakoulujen korkeakouluopettajuuteen, vaikka jotkut opettajat olisivatkin halukkaita ja kiinnostuneita perustutkimusta lähenevästä tutkimusotteesta.

*Mä oon kuitenkin saanu **tutkimiseen ja kehittämiseen koulutuksen**, ku mulla on tohtorintutkinto. Ja siihen ei panosteta. Niin sitä mä oon ruvennu miettiin, että mikä se mun paikkani on, koska nimenomaan sellasta työtä mä haluaisin tehdä. (...) Sä löydät jonkun hyvän tutkimuksen ja sitten **referoit sen opiskelijoille**, niin siinä ei oo mitään järkeä. (Heli)*

*Jos me aletaan keskustelemaan hoitotieteen filosofiasta ja sen maailmasta, niin mä luulen, et se olis yks semmonen. Mut **sehän ei ammattikorkeakoulun asia ole**. (Mikael)*

Kolmanneksi korkeakoulujen tutkimusstrategian pohjalta määritellään siellä tehtävän tutkimuksen painopisteet ja teema-alueet (Hazelkorn 76, 97). Haastatteluisia tuli esiin 2004–2006 käynnissä ollut opetusministeriön ohjaama ammattikorkeakoulujen T&K-strategian luominen, jossa määriteltiin T&K-toiminnan painopisteet. Tässä määrittelyissä toisia tutkimuskohteita nostettiin ja toisia jätettiin strategian ulkopuolelle. Tällöin yksilöiden tutkimukselliset intressit saattoivat jäädä paitsioon.

*Siellä [strategiatyöryhmässä] on mietitty koko amkin **tutkimuksellisia painopisteitä** ja siellä on nyt sitte kaikkea tämmöstä hyvinvointiteknologiaa ja muuta, ja tää ei nyt enää tää [meidän aihe] sinne istu. Että tää on nyt tietysti sitte pieni sivujuonne. (Liiketalous)*

Aineistosta on hankala löytää korkeakouluopettajuuteen kuuluvia viiteryhmiä tai yhteneväisiä tulkintoja siitä, mihin korkeakouluopettajaopettajuudessa moraalisesti sitoudutaan. Toiset sitoivat sen organisaatioon (meiltä vaaditaan tutkijapätevyyttä) ja toiset taas hyvään tieteentekoon (ei opetustyön ohessa voi tehdä kunnan tutkimusta) jne. Tutkimusta tekevät opettajat vertaavat itseään yliopistotutkijoihin, mutta toisaalta korostavat sitä, etteivät he ole samanlaisia kuin yliopistotutkijat. Mikäli ammattikorkeakoulussa todella pyrittäisiin vakavasti otettavaan tutkimusvolyymiin, olisi vähintään yliopettajille taattava aikaa tutkimuksen tekoon (yhtä paljon kuin yliopistossa): *ei oo minkäänlaista resursointia tutkimukseen tai jatko-opintoihin ja tämmöseen, että kaikki menee omalla ajalla.* Lähimpinä viiteryhminä ovatkin omassa ammattikorkeakoulussa tai omassa koulutusohjelmassa väitöskirja- tai muuta tutkimusta tekevät opettajat. Heiltä saattaa myös saada apua oman tutkimuksen tekemiseen. Jotkut antavat apua “vihreämmille” tutkijakollegoilleen.

*Oon ohjannu muita, työkavereita ja **toiminu mentorina** heidän PD-jutuissaan ja lisen-siaattijutuissaan ja väitöskirjoissaan. Se on, et he tulee aika paljo kysymään multa ja keskusteleen mun kanssa, et se on musta hieno juttu. Ja aina yritän löytää aikaa, et vähän katsotaan, et mikäs tää juttu olis ja mistäs täs olis kysymys. (Mikael)*

Yliopettajat ja riviopettajat -eronteko on eräs T&K-toiminnan toteuttamista määrittävistä tekijöistä ammattikorkeakouluissa²⁷. Lehtorit keskittyvät enemmän perustutkinto-opetukseen ja erityisesti opinnoissaan alussa olevien opetukseen, kun taas yliopettajien työssä painottuvat ammattikorkeakoulujen tutkimukselliset ja T&K-projektien johtamistehtävät. Yliopettajien työhön sisältyy *tutkimustyötä, erilaisten selvitysten tekemistä, opinnäytetöiden ohjausta, erikoistumisopinnojen kehittämistöiden ohjausta sekä tutkimuksen tekoon liittyvää opetusta.* Opinnäytetöiden ohjaaminen, erityisesti ylemmän ammattikor-

²⁷ Joissakin ammattikorkeakouluissa tämä eronteko saattaa olla hyvin jyrkkä. Omassa aineistossani erilaiset näkemykset sekoittuivat, esimerkiksi haastatteleman yliopettajat halusivat ennen kaikkea opettaa, ei tehdä tutkimus- tai kehitystyötä, kun taas muutamat lehtorit tai tuntiopettajat olivat osallistuneet T&K-projekteihin.

keakoulun opinnoissa, kuuluu ensisijaisesti yliopettajille (Auvinen 2004, 218), mutta lähes kaikki haastateltavat kertovat tehneensä opinnäytteiden ohjausta ja useimmat lehtorit kokivat sen kiinnostavana. Käytännössä ns. riviopettajien ja yliopettajien välinen työnjako on vielä hyvin epäselvä eikä edes saman yksikön sisällä olla vielä tietoisia siitä, miten suhde tutkimuksen tekoon tulisi painottua eri opettajaryhmien välillä (Auvinen 2004, 219). Laisassa tai asetuksissa ei ole määritelty lehtorin ja yliopettajan välistä työnjakoa vaan esimerkiksi Ammattikorkeakoulun henkilöstön palvelussuhdeoppaassa (2001, 9) todetaan, että yliopettajat vastaavat vaativammasta opetuksesta ja lehtorin sekä yliopettajan tehtävävaukset tulisi vahvistaa paikallisesti.

Mikä on sitte yliopettajien rooli? Että jos ajattelee, et heill on tutkijakoulutus, niin onko siinä jotain, että mikä on heidän rooli suhteessa meihin riviopettajiin? Tän mä näen hirveen tärkeenä. Et kyllähän meilläkin on se maisterikoulutus, mut ei se oo mikään tutkijakoulutus, että gradu me ollaan tehty ja siinä se on. (...) Mikä on sit se heidän semmonen? (Merja)

5.3.4 Erottautuminen toisen asteen oppilaitoksista

Korkeakouluopettajuuden kautta ammattikorkeakoulu pyrkii erottautumaan historiallisista juuristaan, jotka ovat syvällä ammatillisissa opistoissa (Herranen 2003, 99). Suhde ammatillisiin oppilaitoksiin on menneisyyttä ja siitä puhutaan hyvin vähän. Kuitenkin, esimerkiksi jos ammattikorkeakoulu on jonkin kuntayhtymän omistama, saatetaan sen opettajille osoittaa kokonaistyöaikaan kuuluvia opetustehtäviä myös ammatillisella toisella asteella (Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön... 2001). Opettajat voivat myös opettaa muissa ammatillisissa oppilaitoksissa siten, että toiminta lasketaan ammattikorkeakoulun palvelutoiminnaksi. Haastateltavistani muutamat opettajat kertovatkin tekevänsä yksittäisiä *opetuskeikkoja* paikallisiin oppilaitoksiin. Virallisesti ammatillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun välinen eronteko tehtiin ammattikorkeakoulujen vakiinnuttamisen myötä. Ammattiopettajat nimitettiin ammattikorkeakoulun virkoihin pääosin muodollisen koulutustason perusteella. Kolmas erottelukriteeri, mihin haastatteluissa viitataan ammattikorkeakoulun opetustoiminnan tieteellisen juuren sekä opettajien koulutustason lisäksi, on opiskelijoiden osaamisen heikompi lähtötaso toisella asteella. Se, että ammattikorkeakoulu on julkipuheessa sidottu sen korkeakouluimagoon (Herranen 2003, 99) näkyy myös yksittäisten opettajien puheessa selvästi menneisyytenä, aikaisempina työpaikkoina ja tehtävinä ja selkein vertailukohta nykypäivässä on yliopistolaitos.

Tiivistelmä

Korkeakouluopettaja opettaa korkeakoulussa ja ymmärtää tieteellisen tutkimuksen arvon, erityisesti opetuksen tukena. Korkeakouluopettajuus määrittyy ennen kaikkea muodollisen tutkijapätevyyden omaamisena tai ei-omaamisena tieteellisten jatkotutkintojen kautta. Tätä jakoa tukevat usein myös yliopettajien ja lehtoreiden toimenkuvat. Korkeakouluopettajuuteen kiinnitetään opinnäytteiden ohjaus sekä tutkimus- ja kehittämishankkeiden tekeminen. Ammattikorkeakoulun korkeakoululuonnetta määrittää se, ettei se ole yliopisto, jolloin myös korkeakouluopettajuuden suhde tieteeseen on erilaista kuin yliopistoissa. Ammattikorkeakoulussa tuotettu tieto on ammatillisempaa, nopeammin sovellettavaa ja käytännönläheisempää kuin yliopistossa. Korkeakouluopettajuuden kiinnittämisen omakohtaisen tutkimuksen tekoon on kiistanalainen asia. Tällä hetkellä korkeakouluopettajan omakohtaisesti tekemä tutkimus rajoittuu lähinnä omiin tieteellisiin jatkotutkintoihin ja tieteellisten materiaalien, esimerkiksi referee-artikkelien, käyttämiseen opetuksessa ja oman osaamisen kehittämisessä. Omakohtaisen tutkimustyön ulosrajauksen perusteena käytetään tutkimustyön nollaresursointia ammattikorkeakouluorganisaatiossa. Korkeakouluopettajuuteen kuuluva tutkimuksen tekeminen on kuitenkin sinänsä tärkeää ja nähdään eräänlaisena tulevaisuuden mahdollisuutena, esimerkiksi opetusmenetelmien tai organisaation kehittämisen näkökulmasta. Korkeakouluopettajan viiteryhmiä ovat muut tutkimustyötä tai tieteellisiä jatko-opintoja tekevät henkilöt ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa ja joskus myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat. Korkeakouluopettajuudesta erotetaan ammatilliset oppilaitokset alempina, perustason ammatillisuuteen kiinnittyvinä instituutioina.

5.4 Palveluntuottaja

Vastatakseen hallituksen ja elinkeinoelämän asettamiin vaatimuksiin, korkeakoulut ovat uudelleenorganisoidumassa, jolloin myös opetuksen, tutkimuksen ja maksullisten palvelujen tuottamisen välinen suhde määritellään uudelleen (Hazelkorn 2004, 19). Vaikka ammattikorkeakouluissa erotetaan T&K-toiminta ja maksullinen palvelutoiminta strategisesti toisistaan, haastatteluaineistossa näiden toimintojen välinen raja on hyvin liukuva. Maksullisen palvelutoiminnan ja T&K-toiminnan välisen rajan epämääräisyys johtunee osin ammattikorkeakoulujen T&K-toiminnan kehitystyöhön painottuvasta (esim. Vesterinen 2004) luonteesta, *se tutkimus ei oo niinku research:ia vaan että kehitellään jotain uutta*. Saurio ja Heikkinen (2004, 14) kuvaavat kehittämistä ja palvelutoimintaa seuraavasti: *“kehitystyön erottelevaksi ominaisuudeksi asettuu innovatiivinen käytännössä toimiminen ja tutkimuksellista otetta mukaileva suunnittelu, seuranta ja tiedottaminen. Palvelutoiminta keskittyy räätälöityjen suoritteiden ja palvelusten asiakaslähtöiseen tuottamiseen ja on innovatiivisilta elementeiltaan rajatumpaa.”* Käytännössä nämä toiminnot saattavat kuitenkin liittyä samoihin projekteihin tai olla samojen henkilöstön jäsenten vastuulla (Marttila 2008, 73), jolloin niiden erottelu voi olla yksilötasolla hankalaa.

Olen tietoisesti rakentanut näiden toimintojen rajan analyysivälineistööni saadakseni uudehkon ja vielä varsin kehittymättömän ammattikorkeakouluopettajuuden jäsenyyksen esiin haastatteluaineistosta²⁸. Palveluntuottaja-opettajuuteen kuuluu tässä tutkimuksessa kaikki sellainen toiminta, joka tehdään ulkopuolisella rahalla ja joka suuntautuu ainakin pääosin ulos ammattikorkeakoulusta, laajemmalle asiakaskunnalle. Asiakasosapuolena voivat olla esimerkiksi alueen pienyritykset sekä suuret lähialueilla toimivat julkisorganisaatiot (kunnat, aluesairaalat, oppilaitokset jne.) Palvelutoiminta ei ole tutkimustyötä vaan ne ovat haastatteluaineiston perusteella pääosin koulutusta, konsultointia ja henkilöstön kehittämiseen liittyvää ohjaustyötä, *tämmösiä myyntikursseja*. Ammattikorkeakouluissa myös investoidaan omien opettajien lisäkoulutukseen, myytävän koulutuksen toivossa.

*Ku mun työnantaja maksaa sen kalliin koulutuksen, niin mun täytyy sitä työnohjausta...
Tietyllä tavalla siis korvatakseni sen kalliin kustannuksen niin, mä myyn sitä koulutusta sitte mejän koulutusohjelman piikkiin. (Hoitotyö)*

Maksullinen palvelutoiminta on tärkeää paitsi ammattikorkeakoulujen toimeentulon myös niiden maineen kannalta, onhan yhteiskunnallinen, ja erityisesti PK-yritysten, palveluteh-

²⁸ Mikäli koko tietämykseni ammattikorkeakoulujen toiminnasta olisi rajoittunut vain tähän haastatteluaineistoon, en olisi nostonut palveluntuottaja-opettajuutta omaksi alaluvukseen. Se tuli kuitenkin esiin niiden henkilöiden tutkimushaastatteluissa, jotka tekivät pääasiassa ulosmyytävää koulutusta tai toimivat johto- tai suunnittelutehtävissä. Halusin tarkastella myös sitä, millaisena se näyttäytyy ns. riviopettajalle.

tävä asetettu niille laissa ja erilaisissa mietinnöissä (esim. OECD 2007). Onnistuneet T&K-projektit ja kehitetyt tuotteet tai palvelut näyttelevätkin suurta roolia niiden uuden imagon rakennuksessa. Varsinaista innostusta palvelutoiminta ei haastattelemieni ns. ri-viopettajien keskuudessa herätä. Jopa itse T&K- tai palvelutoimintaa tehneiden opettajien suhtautuminen siihen vaikuttaa samalta kuin mitä joidenkin kasvattaja-opettajien suhtautuminen tieteellisiin jatko-opintoihin: kyseessä on jotakin, mihin pitää reagoida, vähintäänkin ironialla. T&K-toiminnan organisointiin ja palkkaukseen liittyvät ongelmat eivät myöskään lisää niiden houkuttelevuutta (Marttila ym. 2005; 2007; Hazelkorn 2005, 47) opettajien kesken.

*Näitä nyt varmaan **tulee** muutama, ennen kuin ne loppuu ne EU-rahut. (Raija)*

*Vähän tuntuu siltä, että kun kaikenlaisia tuntimääriä muutetaan ja projektihommia **tyrkytetään** jopa **kaikille**. Et kun näkee kuinka semmosta **epäselvää** se monesti on ja hirveen **työlästä** siihen korvaukseen nähden, niin ei kiinnostais. (Elisa)*

*Meidän **pitäis tästä yrityspalvelujuttua**. Se on naamioitu tälle nimelle nyt. Yrityspalvelu tarkoittaa sitä, että myydään yrityksille koulutusta ja saadaan pidettyä edes osa rahoitamme itte (...) [Iso koulutusprojekti] on kaatunu mun ja mun kollegani, joka on tekniikan tohtori, niin niskaan. Ei sielä oo oikein kukaan muu, joka voi kouluttaa sen tasosta juttua. (Ismo)*

Osa pidemmän opettajauran tehneistä opettajista pitää kuitenkin palvelutoimintaa tervetulleena vaihteluna itselleen. T&K-projektit ja niihin liittyvät käytännön caset ja koulutukset nähtiin tilaisuuksina, jossa voi itsekin oppia alan ammattilaisena uutta, myös projekteihin osallistuvilta muiden organisaatioiden asiantuntijoilta.

*Se on ollu mulle semmonen **henkireikä**, että otan sieltä [konsulttitoiminnasta] jatkuvasti esimerkkejä perusopetukseen, kun oon näiden yritysten kans tekemisissä jatkuvasti. (Rauno)*

*Niin täähän on hyvä ammattitaidolle, että tietää, miten nyt [järjestelmiä] sähköistetään, jos nyt joku kysyis multakin, niin kyllä mun nyt jotain pitäis osata sanoa. Ja sit me saadaan olla niissä koulutuksissakin mukana, mitä ne **muut ulkopuoliset asiantuntijat**, niin me opettajat ollaan kuuntelemassa, niin me päästään koko aika sillä ammattipuolella eteenpäin. Että sillain se on ihan ok. (Raija)*

Pääosin opettajan työtä tekevien keskuudessa asenteet palvelutoimintaa kohtaan vaihtelevat, mutta omassa aineistossani on selvää, että palvelujen tuottaminen ulkopuolelle on hyväksyttyä, mikäli se on sidottu selvästi opetukseen tai koulutukseen eikä se tule *ylhäältä* annettuna, ylimääräisenä tai pakkona. T&K-projektien suurimpana hyötynä nähdään se, että niistä on mahdollista saada kiinnostavaa materiaalia opetukseen ja niiden kautta opettajat pääsevät seuraamaan käytännön työorganisaatioiden toimintaa Suomessa ja ulkomail-

la. Maksullisen palvelujen tarjonnan kautta myös opiskelijoille nähdään tarjoutuvan uudenlaisia mahdollisuuksia projektinomaiseen opiskeluun tai opinnäytteiden tekoon (Marttila ym. 2008).

*Tämmösten **pienten opiskelijaporukoiden** markkintointitutkimusprojektien ja muiden pienten projektien ohjaajana toimimista, niin mä uskon, et sen osuus lisääntyy. Ja sitä kautta sitte myöski yritysysteistyö, jossain määrin. Et ihan **opintojaksojen sisällä** tämmösiä projekteja tehdään enemmän. (Elisa)*

***Opiskelijoille** sitten tulee näitä projekteja näistä firmoista, että ne näitä kotisivuja suunnittelee ja mainoksia ja mitä kaikkee. (Rauno)*

Palvelutoiminta nähdään kuitenkin helposti erillisenä varsinaisesta opetus- tai ohjaustyöstä, ellei se ole selvästi sidottu esimerkiksi opiskelijoiden harjoittelujaksoihin, opinnäytteihin tai muihin opintoprojekteihin. T&K- tai maksulliseen palvelutoimintaan osallistuneiden opettajien työtehtävät projekteissa liittyvät yleensä erilaisiin koulutustehtäviin ammattikorkeakoulun ulkopuolisissa organisaatioissa tai yrityshautomoissa tai he toimivat opiskelijaprojektien ohjaajina. Ohjaajan ja konsultin roolin välinen raja saattaa kuitenkin olla liukuva ja opettajat ovat tarkkoja tämän rajan ylittämisessä.

*Täytyy olla aika tarkkana siitä, että milloin sitä omaa asiantuntijuutta ikäänku myy tähän **opetuksen hintaan**, että jos mä alan tekemään niitä opiskelijoitten projekteja, niin se ei oo se tarkoitus vaan että toimii siellä taustalla, et he tekee ja sitte se tulos on heidän vastuulla, et mä kyllä ohjaan. Nää opiskelijaprojektit on asia erikseen. (Elisa)*

Ammattikorkeakoulujen maksulliseen palvelutoimintaan ja ulkopuolisiin kehittämissprojekteihin osallistuminen herättää haastateltavissani hyvin ristiriitaisia näkemyksiä. Erityisesti liiketalouden ja markkinoinnin opettajat kokevat erilaiset ammattikorkeakoulun nimissä tehtävät konsulttitehtävät ongelmallisiksi, koska ne eivät ole “oikeaa bisnestä” eikä niillä ole välttämättä taloudellisia menestymismahdollisuuksia. Niistä saatava palkka ei myöskään ole samalla tasolla kuin yksityisellä sektorilla. Palveluntuottaja-opettajuus on siis pahasti ristiriidassa osaamisensa mukaan maksunsa saavan ammattilaisuuden sekä nuorten kasvattamisesta inspiiraatiota saavan kasvattaja-opettajuuden näkökulmista.

*Korkeakouluissa on **kaikenlaisia projektihommia**, (...) ei mulla oo niihinkään mitään hinkua. Että kun meillä on vaikka semmonen projekti kun PK-yritysten markkinoinnin kehittämissprojekti, massiivinen hanke. (...) En mä koe mitään intoo laittaa (...) PK-yritysten markkinointiasioita kuntoon, kun se oma komittoituminen, kun lähtee joitain projektia tekeen, niin se on jollain tasolla ja jos niille projekteille ei oo **aidosti kysyntää**, tiäkkö... (Liiketalous)*

*Mää tuln tänne näin 5 vuotta sitten **opettaan**. Mää tuln tänne opettaan, koska aikuis-koulutus on aika mälsää juttua, sitä kompensoi se, että siitä maksetaan hyvin (...) Mutten mä voi (...) **tuntipalkallani täällä** aikuiskouluttaa ja **yrityskoulutusta** tehdä, se on*

aivan selkee juttu. Mää voin noita opiskelijoita opettaa siihen mun tuntipalkkaan. Muuta mää en suostu siis millään tekeen, siellä pitää olla nolla perässä. Sillai niinku se normaalisti maksetaan. (Liiketalous)

Hoitotyön opettajien keskuudessa jyrkkiä kannanottoja esitetään vähemmän. Voidaankin ajatella, että palveluntuottaja-opettajuus tuo hoitoalan ammattilaisille mahdollisuuksia uudenlaisiin ammattilais-opettajaidentiteetteihin (vrt. sairaanhoitajuus kutsumustyönä). Myös vapaaehtoistyö nousi muutamassa haastattelussa esiin. Kyseessä on yhteiskunnallinen palvelutoiminta, johon ei liity liikevaihtoa. Tämä toiminta tapahtuu yleensä yksityishenkilönä, ei ammattikorkeakoulun nimissä.

*Mä käyn luennoimassa siellä, minne mua pyydetään. (...) Mä oon nyt menossa tonne vanhainkotiin, (...) **he ovat pyytäneet**. Sitten mä käyn omaisten illoissa (...) [eräässä yleishyödyllisessä järjestössä] mä käyn aika paljon henkilökunnan kouluttajana ja sitten omaisten illoissa sieläkin. Sitten käyn vähän eri kouluissaki puhumassa ja sieltä sitten aina eri ihmiset ottaa yhteyttä, että kun sä kävit meille puhumassa, niin voisiks sä tulla nyt sinne (...) (L: -Niistä saa sitten varmaan vähän ylimäärästä tienestiäkin?) Mää en ota mitään, se on mun vapaaehtoistyötä. (Hoitotyö)*

Ammattikorkeakoulun palvelujen tuottamisen ja sen henkilöstön oman yritystoiminnan suhde on koko korkeakoulusektorilla ongelmallinen. Erityisesti teknillisillä ja kaupallisilla aloilla on ihmisillä toiminimiä ja yrityksiä, muttei niistä vaan puhuta. Ammattikorkeakoulut joutuvat useilla alueilla kilpailemaan, oppilaitoksena suhteellisen huonoilla edellytyksillä (Salo, Söderqvist & Toikko, 2006), samoilla markkinoilla yksityisten konsultti-, koulutus- ja mittauslaboratoriopalvelujen tuottajien kanssa. Ammattikorkeakoulujen pyrkiessä kasvattamaan maksullisen liiketoiminnan kautta saatavaa voittoa, ovat opettajien omat yritykset ja sivutoimet joutuneet tarkkailun alle. Opettajat pitävät kuitenkin myös itse tärkeänä sitä, etteivät kilpaile työnantajansa kanssa, *et mä en oo nyt tehnyt oman firman piikkiin sen tyypisiä juttuja, ettei tuu sitä ristiriitaa.*

*Mä käyn puhumassa niissä tässä roolissa, konsultin roolissa ja mä oon pärjänny niissä hyvin. Mä oon saanu hyvät palautteet. Mutta mä **en käy** siellä puhumassa yliopettajan tai ammattikorkeakoulun roolissa. (Janne)*

*Ei saa **kilpailla** oman oppilaitoksen kanssa, mut mull oli sen tyypisiä projekteja paljon, että mä sain todella hyviä esimerkkejä opetukseen, että siinä ei mun mielestä ollu ikinä mitään ristiriitaa. (Rauno)*

*Ennen kun mä tulin tähän kouluun, niin mä olin yksityisyrittäjä. Niin työnantaja nyt kontrolloi hyvin tarkkaan, et mitä mää saan tehdä. Niinkun **sivutoimiluvalla** ja kaikkee tällasta. Et kaikki tällanen on lisääntyny. Et kauheen mustasukkasesti työnantaja tuntuu suhtautuvan, suunnilleen, et he jossain näkee, et jossain on mun nimeni, niin heti keskustelemaan, et mikäs tää on ja mistäs täs on kysymys ja muuta tällasta. (Mikael)*

Tiivistelmä

Palveluntuottaja-opettajuus pohjautuu ajatukseen ammattikorkeakoulusta eräänlaisena julkisena yrityksenä, joka tarjoaa palveluja yrityksille ja julkishallinnolle. Nämä palvelut ovat usein ammattikorkeakoulun opettajien osaamisalueisiin, tausta-ammattiin, opetus- ja ohjaustaitoihin ja joskus jopa tutkimustaitoihin liittyviä, kuten erilaisia koulutus-, konsultointi- ja ohjauspalveluja. Palveluntuottaja-opettajalla on jotakin sellaista erityisosaamista, josta asiakkaat ovat valmiita maksamaan. Palvelujen tuottamisen ja opetuksen solmukohdina ovat opiskelijat, sillä palveluntuottaja-opettaja tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia harjoitella työelämässä tarvittavia asioita liiketoiminnan kaltaisten projektien kautta. Erilaiset projektit ja konsulttitehtävät voivat ruokkia sisällöllisesti myös perusopetusta. Palveluntuottaja-opettajuuteen kiinnittyy opettajan oman osaamisen kehittäminen, toisten palveluntuottajien tarjoamiin koulutuksiin osallistumalla. Näin siinä voidaan löytää kiinnekohtia myös ammattilais-opettajuuteen. Palveluntuottaja-opettajuus suuntautuu kuitenkin lähtökohtaisesti ulos ammattikorkeakoulusta ja sen viiteryhmiä ovat asiakkaat, toiset palveluntuottajat ja opiskelijat palveluntuottaja-noviiseina, eivät niinkään opettajakollegat. Vaikka palveluntuottaja-opettajuus voi sinänsä limittyä muihin opettajuuksiin, rajataan se yleensä niistä selvästi pois. Palveluntuottaja-opettajuus nähdään muiden opettajuuksien näkökulmasta usein jonakin, jonka kanssa tulee olla varuillaan. Palveluntuottaja-opettajuuden rajapinnat osuvat myös opettajien muuhun, ammattikorkeakoulun ulkopuoliseen, toimintaan, kuten omaan yritystoimintaan ja vapaaehtoistyöhön.

6. Ammattikorkeakouluopettajat 2000-luvun alussa – haasteita ja mahdollisuuksia

Tässä luvussa kuvaan muutamia haastatteluissa esiin tuotuja ammattikorkeakouluopettajan työn ja työympäristön muutoksia, jotka ovat omalta osaltaan vaikuttaneet ammattikorkeakouluopettajuuteen. Näitä muutoksia ovat erityyppisen opetuksen ja organisaation kehittämistyön jatkuva lisääntyminen sekä tutkivan ja kehittävän työtteen käsite, jonka tulkitsemisen olevan eräs ammattikorkeakoulujen keinoista luoda omaa paikkaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja yliopistojen väliin. Paneudun myös siihen, miten ammattikorkeakoulun muutos työympäristönä vaikuttaa ammattikorkeakouluopettajien ammatillisen identiteetin neuvoteltavuuteen.

6.1 Ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuus haasteena

Suomessa opettajan toimi on ollut arvostettu ja opettajana työskenteleminen vaatii muodollista koulutusta, mikä toimii Savonmäen (2006, 168) mielestä perustana ammattiin liitetyle autonomisuudelle asiantuntija-asemalle ja vallalle omien tehtävien määrittelyyn. Ammatillisella sektorilla opettaja on puolestaan toiminut ammatillisuutta edustavana virkamiehenä, jonka työllä on ollut vahva professiostatus (Tiilikkala 2004, 19–20). Tätä myöten opettaja on saanut työnsä määrittelyssä suuren vastuun ja autonomian, *että saata tulla ja mennä* ja pystyy *ite vaikuttaan toimenkuvaan*. Tarkastelen seuraavassa ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuutta ja itsemäärittelyoikeutta suhteessa opettajakuntaa lähellä oleviin viiteryhmiin.

Ammattikorkeakouluopettajuuteen liittyvä autonomia ja itsemäärittelyoikeus tulevat haastatteluissa esiin eräänlaisena opettajuuden meta-jäsennyksenä. Kunnan ammattilaisilla on vapaus valita työtehtäviään ja työpaikkojaan, tai määrittellä oma palkkansa. Korkeakouluopettajuuteen puolestaan liittyy perinteisiä mielikuvia tutkijan akateemisesta vapaudesta (Herranen 2003, 65–66; Ylijoki 1998, 40). Jopa palveluntuottajuus on sovitettavissa autonomiseen asiantuntija-asemaan, sillä se perustuu ajatukseen, että ammattikorkeakoulussa toimivilla asiantuntijoilla on tarjota jotakin sellaista osaamista, miksi muut toimijat tarvitsevat heitä (Marttila ym. 2008). Useimmat haastateltavat ovat sitä mieltä, että ammattikorkeakouluopettajalla on edelleen *pääösvaltaa* ja hän pystyy edelleen vaikuttamaan varsin paljon oman työnsä sisältöön sekä opetusmuotoihin.

Semmonen itsenäisyys mikä opettajan työssä on, se on hyvä. Et voi suunnitella työtään eri tavalla. Et sairaanhoitajalla se on se tietty työaika ja sull on aika rajatut ne työtehtävät siellä. (Merja)

Haastatteluissa esitettiin kuitenkin myös näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten ammattikorkeakouluopettajan työn muuttuminen on vaikuttanut opettajien statukseen autonomisena asiantuntijana sekä oman työnsä sisältöjen määrittäjänä. Tulkitsen nämä kehityskulut ammattikorkeakouluopettajien oikeuden kaventumiseksi suhteessa oman ammatillisen identiteettinsä itsemäärittelyyn. Wengerin (2003) termein tämä tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakouluopettajat ovat haastattelujen perusteella menettämässä ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuutta, oikeuksiaan kontrolloida niitä merkityksiä, joihin he ammattikorkeakouluopettajuutta identifioivat.

Neuvoteltavuuden prosessit määrittävät ammattikorkeakouluopettajien asemaa laajemmissa sosiaalisissa yhteisöissä sekä niiden merkitysjärjestelmissä ja tarjoavat mahdollisuuden puolustaa asemia yhteisön jäsenenä. Laajemmissa järjestelmissä esimerkiksi ammattikorkeakouluopettajuuteen liittyvien merkitysten omistajuus saattaa kadota yhä kauemmaksi opettajilta itseltään, jolloin heillä on yhä vähemmän valtaa vaatia omien merkitystensä käyttöä (Wenger 2003, 201–202). Haastatteluaineistojen perusteella vaikuttaa siltä, että yhä enemmän ammattikorkeakouluopettajuutta sekä ammattikorkeakouluopettajien työtä ja sen arvoja määritellään, jäsennetään ja rajataan opettajakunnan ulkopuolelta, laajemmista merkitysjärjestelmistä käsin. Ammattikorkeakouluopettajuutta identifioidaan joksikin yhä enemmän korkeakouluhallinnon, opiskelijoiden, työelämän eri tahojen sekä muiden oppilaitosten, korkeakoulujen ja valtion toimesta. Seuraavassa avaan tarkemmin keskeisiä ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuuden muutoksia.

6.1.1 Työn sisällön ja organisoinnin muutokset

Kotila & Mäki (2006, 23) väittävät, että: *ammattikorkeakouluopettajan lyhyen evoluutiohistorian keskeinen elementti on ollut alusta lähtien muutos*. Jatkuva muutos ja opettajuuden muuttuminen on vallitseva tila, johon ammattikorkeakouluopettajia koko ajan kannustetaan. Muutoksen suunta saattaa silti olla epäselvä, mikä hämmentää paitsi opettajia opiskelijoita, *et oppilaatkaan ei aina tiedä, mitä milloinkin on meneillään*. Yhä kiihtyvä muutosten virta on tuonut ammattikorkeakouluopettajille uusien mahdollisuuksien lisäksi myös ongelmia. Opettajien kertomuksissa löytyvät yhteisesti jaetut hyvän ammattikorkeakouluopettajuuden elementit, kuten oman alan seuraaminen käytännön sekä tieteen näkökulmasta, tuntien sisältöjen sekä opetus- ja ohjausmenetelmien suunnitteleminen ajan

kanssa, mahdollisesti kollegojen kera, sekä opetussuunnitelman ja ammattikorkeakouluopettajuuden pohdinta koko koulutusohjelman tasolla. Hyvän ammattikorkeakouluopettajuuden suurimpia vihollisia puolestaan ovat työn sirpaloituminen, lähiopetustuntien radikaali väheneminen “kaiken muun työn” lisääntymisen kautta sekä tulosjohtaminen: *kaikki arvioidaan*. Kaikkein suurin ongelma on kuitenkin jatkuva kiire, *ei oo aikaa* eikä *koskaan enää tunne, että olis kaikki työt tehtynä*.

Resurssit pienenee koko aika mitä sulle varataan siihen, et siihen ei jää tavallaan sitä aikaa, että sä kunnolla valmistelisit esimerkiksi jotain opintokokonaisuutta ja pystyisit seuraamaan sitä tutkimusta ja mitä kentällä tapahtuu, sillä sun opetusalueella ja keskusteleen niistä kehittämisalueista tai siitä, että mihin suuntaan opetusta kannattaa viedä. (Heli)

Tää oli opettamista, ei ollu T&K-juttuja ja ei ollu yrityspalvelujuttuja, ei ollu mitään tän tapasia, ei ollu jatkokoulutushommaa. (Ismo)

Mä puhun opetusmenetelmistä, ajankäytöstä ja nimenomaan sen arvioinnista, et mikä on se opiskelijan paras vaihtoehto ja millä tavalla tänä päivänä pitäis ammattiin oppia. Sitä en oo pystynyt muuttamaan niin paljon ku haluaisin, koska siihen ei oo aikaa. (Merja)

Ammattikorkeakouluopettajan työn tekemisen ehdot ovat muuttuneet varsin radikaalisti 1990-luvun alusta ja työ edellyttää opettajilta uudenlaisia taitoja ja asenteita sekä uudistumiskykyä. Opettajilta vaaditaan jatkuvaa opiskelua ja heittäytymistä. Samaan aikaan, kun ammattikorkeakouluopettajan työ on niin hirveen laaja-alasta ja se kattaa niin hirveesti erilaisia osa-alueita, opettajan oletetaan olevan myös syväsuuntautunut (ammattillisesti ja tieteellisesti) ja monipuolinen osaaja, *todellinen monitoimiosaaja*. Työn pirstaleisuus, työnkuvien fragmentaarisuus, jatkuva kiire ja muutosten turbulenssimaisuus tuntuvat vievän pohjaa oman professionaalisuuteen kuuluvan asiantuntijuuden kehittämiseltä. Kuten Herranen (2003, 69) kiteyttää, kaikkeen on osallistuttava, mihinkään ei voi keskittyä kunnolla, *ku päivät hajoaa ja on niin monta, niin ei yksinkertaisesti löydy kalenterista aikaa* (myös Laakkonen 1999, 141–142). Tiettyihin teemoihin keskittyminen on periaatteessa mahdollista silloin, jos saman alan opettajia on lähiyhteisössä useampia. Ammattikorkeakouluopettajien tausta-ammattista tai tieteellisestä pätevyytymisestä nousevaa substanssia ei kuitenkaan voida aina hyödyntää opetussuunnitelmassa siten, että opettajan ensisijaiset osaamisalueet vastaisivat hänen opettamien kurssiensa sisältöjä. Nopeasti muuttuvassa työympäristössä ammattikorkeakouluopettajien on myös vaikea mieltää, mistä voisi olla vielä viiden vuoden päästä hyötyä ja olis sellaisia selkeitä kompetenssien kehittämisen polkuja tai asiantuntijuuden kehittämisen polkuja.

*Kyllä tässä tuntuu, että saa **joka sortin asiantuntija** olla. Että pitäis olla pedagoginen osaaaja, sehän on ihan selvä, totta kai, mut pitäis olla hallinollinen, organisaatio-osaaaja, (...) sit pitäis olla vielä tutkimusosaamista ja se on se, et tuntuu et tavallaan **pakkokouluttautuu** vielä, että millä ihmeen ajalla senkin tekee? Että opettajalta vaaditaan ihan kaikennäköst osaamista. (Saija)*

*Kun sais pitää nää **omat osaamisen alueensa**, napakasti, riittävän pienenä, muttei liian pienenä, ettei ihan kapeudu, (...) Kun helpostihan mennään siihen, että sit ykskaks temmataan johonki ihan (...) Että asioina kiinnostaa, että tekee mitä vaan, kun sais pitää ne omansa sillain, että... Kyllä resursseja riittää siihen itellä, että tässä asiassa kehityn, kun tiedän varmaks, että voin sitä kehittää. Ettei se katkee taas, että no nyt tulee taas joku uus. (Merja)*

Ammattikorkeakouluopettajien oletetaan osallistuvan oman organisaation kehittämistoimintaan, mikä sinällään sopii kasvattaja-opettajuuden tai korkeakouluopettajuuden arvo maailmaan. Haastattelujen perusteella on kuitenkin oikean- ja vääränlaista kehittämistä. Ammattikorkeakouluopettajien oma kollegiaalinen yhteistyö rajoittuu yleensä oman koulutusohjelman sisäisen suunnittelun piiriin (Savonmäki 2006, 163). Mitä kauemmas opettajan konkreettisesta työstä ja omasta reviiristä kehittämisvelvollisuudet menevät, sitä vähemmän palkitsevana ne koetaan. Lisäksi vääränlaiseen kehittämiseen luetaan *palaverissa istuminen, päteminen* tai sellaista kehittäminen, joka tapahtuu viime kädessä muiden kuin opettajien itsensä ehdoilla tai opettajien omaa asiantuntijuutta ylenkatsoen. (Myös Mäki 2000, 50–51.) Ammattikorkeakouluopettajat kokevat myös *kehittämisyväsymystä*, koska kehittämistyötä on paljon: *kauheeta tohotusta ja paljon nopeessa ajassa*. Kehittämistyöhön osallistuminen turhauttaa erityisesti silloin, jos kehittäminen on vain näennäistä ja sen sovellukset ovat muiden tahojen käsissä. Erityisesti sellainen kehittäminen, jonka tavoitteena on, että *koulu saa pisteitä*, tuntuu vieraalta: työstä ei tällöin kunniaa saa opettaja itse vaan vielä ilmeisen kaukaiseksi mielletty ammattikorkeakouluorganisaatio.

*Sama koskee muuten verkko-opettamisen kehittämistä, tyyliin virtuaaliammit ja nää, että sen **asiantuntijan työpanos kyllä kelpaa**, mut se korvaus on ihan älytön ja sen sovittaminen muuhun työnkuvaan on todella haasteellista, ja sit **kunnia näkyy** jossain ihan **muualla**, että se ei yksilöidy niihin varsinaisiin tekijöihin. (Saija)*

*Meiltä tulee **hienoja lausuntoja** ja kaikkia tämmösiä yhteenvetoja, mutta mitä sitte todellisuudessa tapahtuu, niin **kauheen paljon ei muutoksia tapahdu**. Taisin pistää nyt pääni pölkylle, mutta antaa mennä. [nauraa] (...) Että töitä tehdään hirveesti tommosten asioiden kanssa. (Ruut)*

Hughes (1958, 121–122) esittää, että kukin ammatti sisältää saman ammattikunnan jakamia käsityksiä siitä, mikä muodostaa kunkin työn tai profession oleellisen ytimen. Kussakin ammatissa ihmiset tekevät erilaisia tehtäviä, joista toiset ovat lähempänä tätä työn ideaalista muotoa kuin toiset tehtävät. Nämä jälkimmäiset koetaan yleensä kiusallisiksi paino-

lasteiksi tai pakollisiksi riesoiksi tai jopa likaiseksi työksi, *dirty work*, jotka ovat varsinaisen ammatin tai työn alapuolella fyysisesti, sosiaalisesti tai moraalisesti. Näitä tehtäviä siedetään vain silloin, jos varsinaisen työn suorittaminen edellyttää niitä. Ammattien, kuten ammattikorkeakouluopettajuus, kehittymiseen kuuluu jatkuva tehtävien uudelleenlajittelu, jota tekevät sekä kyseisen ammattikunnan edustajat, läheisten ammattien edustajat että muiden ammattikuntien edustajat. Opettajan työhön liitetään ammattikorkeakoulussa yhä enemmän sellaisia työtehtäviä, jotka haastatteluissa perusteella määritellään ammattikorkeakouluopettajuuden ytimen ulkopuolelle, vaikeivät ne periaatteessa ole ns. vähempiarvoisia tehtäviä. Perinteiset kasvattaja- tai ammatillisuopettajuudet ovat tästä näkökulmasta kapeutumassa ja ammattikorkeakouluopettajan työ näyttää sisältävän yhä enemmän ns. likaista työtä. Haastattelujen perusteella tällaisia tehtäviä ovat mm. ei-opiskelijoiden kanssa tehtävät T&K-projektit ja yrityspalvelutehtävät, johto- ja hallinnointitehtävät tai erilaiset markkinointi- ja esittelytehtävät.

*Se rooli muuttu, (...) yks tärkeä osa [opintojen ohjaajan työtä] on markkinoinnista huolehtiminen. Tuleville opiskelijoille ja joka paikkaan, meidän ammattikorkeakoulun sisällä ja valtakunnan tasolla erilaisissa verkostoissa ja monella tavalla olla semmonen **markkinoija**. Erilaisissa seminaareissa ja messuilla ja joka paikassa tällaisissa olla mukana. Se meni mun mielestä jo **niin kauas** siitä **opettajan työstä** ja siitä hoitotyön substanssista, että mä en kokenu sitä enää semmoseks mielekkääks. (Heli)*

***Kaikenlaisissa kuppikunnissa istuu ja välillä ajattelee, että mitä helkuttia mä täällä istun? Koska se menee helposti siihen, että ku niitä on niin paljon ja aikaa on niin vähän, niin sä meet vaan istuun sinne. Missä tapahtuu se tekeminen?** (Merja)*

6.1.2 Ammattikorkeakouluopettajuuden itsemääritystä murentavat viiteryhvät

Savonmäki (2006) esittää, että valta oman opetuksen sisältöihin ja -menetelmiin liittyy kuvaan opettajuudesta autonomisena professiona. Opettajan tulee saada määrittellä oma tilan ja ajan käyttönsä itse. Savonmäki kuvaakin autonomiaa ammattikorkeakouluopettajuutta keskeisesti määritteleväksi toimintakoodiksi, jonka perusteella ammattikorkeakouluopettajan tulee saada tehdä työnsä yksin tai ainakin valita yhteistyökumppaninsa itse. Koodin tärkeimpiä määreitä onkin toisen työhön puuttumattomuus. Erilaiset työn organisointiin ja hallintoon kytkeytyvät tekijät kapeuttavat ammattikorkeakouluopettajien oman tilan tuntua. (mt., 158, 164–165.) Koulutusinstituutiossa tapahtuvat ammatillisen identiteetin määrittelyt ovat tasapainottelua opettajan työtä koskevan poliittisen, hallinnollisen ja kulttuurisen sääntelyn sekä opettajan työhön liitetyn autonomian välillä. Yhä kasvavat

painotukset tiettyjä työskentelytapoja kohti ja *ylhäältä tulevat käskyt* uhkaavat näkemystä ammattikorkeakouluopettajasta oman työnsä asiantuntijana.

Ammattikorkeakouluopettajat pyrkivät kontrolloimaan itse omaa työtään ja neuvottelemaan sen reunaehdoista hallinnon kanssa. Opettajien näkökulmasta ammattikorkeakoulun hallinto on periferiassa ammattikorkeakoulun sydämeen, opetukseen ja ohjaukseen, nähdessä. Haastateltavat kokevat, että organisaation hallinnon ja opettajien väliltä puuttuu vuoropuhelu (Vähäsantanen 2007, 161), jonka he tulkitsevat siten, ettei opettajien osaamista ja työtä oikeasti arvosteta. Hallinnon koetaan kohtelevan ammattikorkeakouluopettajia anonyymeina resursseina, eikä oman työnsä asiantuntijoina. Vaatimukset koetaan yhä enemmän tulosajatteluun pohjautuvaksi sanelu- tai ilmoituspolitiikaksi (myös Herranen 2003, 139) eikä opettajan kanssa neuvotteluksi, kuten asiantuntijaorganisaation johtamiseen kuuluu: *oletetaan vaan, että opettaja tulee. Hallinto, keskusyksikkö tai tää talo* palvelevat ammattikorkeakouluopettajien mielestä toiminnallaan jotakin muuta kuin opettajia tai hyvää opetusta, ainakin sen koetaan olevan hyvin kaukana siitä. Hallinnon, suunnittelijoiden ja toteuttavan portaan välillä on *kuilu* eivätkä hallinnon *visiot kohtaa kauheesti sitä todellisuutta, mitä opettajat yrittää pitää yllä*. Tämä madaltaa työmotivaatiota ja *sitoutumista* omaan organisaatioon (Mäki 2000).

Mulle tulee vaan paperi, että tälläi teet ens vuonna (...) ohjaussysteemi, joka tarkoittaa sitä, että opettajat... Mää en oo enää Ismo ja kollegani Pekka ei oo Pekka, vaan me ollaan resursseja. (Ismo)

Ammattikorkeakoulun niin sanottuna riviopettajana toimiminen on kyllä jotenki uhanalainen laji. (...) Joku keskusjohto ja yleiset systeemit, niin kyllä ne aika ahtaalle saattaa riviopettajat ajaa, tämmösiksi työrukkasiiksi. Joiden toisaalta, ristiriitaisesti, pitää hallita ja osata vaikka mitä. Ja toisaalta ne sit vaikka tekee ja toteuttaa vaikka mitä ja sit pulinat pois. (Saija)

Se, mikä tässä on pelkona, niin se menee kauheen semmoseks mekaaniseks tää meidän kuvio. (...) Jos se menee nyt puhtaasti siihen, että me ei olla enää missään kehittämissä mukana, jotka opetetaan (...) se on se kauhukuva, (...) meidän rooliksi jää vaan olla tuotantokoneisto. (Ilona)

Mulle on tosi tärkeätä, että mää koen olevani hyväksytty ja että mua innostetaan ja kannustetaan (...) kyllähän määkin sitten voin ajatella näin, että mää hoidan täällä lehtoraatin vasemmalla kädellä ja sitten tehdä vaikka noita omia juttuja tai muuta. (Rauno)

Herranen (2003, 58) toteaa, että opetuksen laadukkuudella viitataan yleensä mm. erilaisten opetusmuotojen käyttämiseen, opiskelija-asiakkaiden toiveiden huomioonottamiseen sekä opiskelijoiden puhevallan lisääntymiseen opetuksen kehittämisessä. Haastatteluaineistojeni perusteella myös opiskelijoiden muuttuminen palveltaviksi *asiakkaisiksi* ja opiskelijoiden

saamien koulutuspalveluiden arviointimenettelyihin sisältyvä valta, *asiakasmentaliteetti*, murentaa ammattikorkeakouluopettajien itsemäärittelyoikeuksia.

*Ollaanko asiakaspalvelijan roolissa vai perinteisessä, tämmösessä perinteisessä opettajan roolissa, tätsä, auktoriteettityyppinen homma **rupee oleen ääri rajoilla**. Et täss on tapahtunu hirveen merkittävä muutos, ja just se **miellyttäminen**, se. Et opiskelijat käyttää sitä tavallaan väärinki. Just opettajan pitää miellyttää, että saa hyvät pisteet ja on tullu tämmöstä **koulutuksellista viihdettä**. (Janne)*

*Varmasti nää, jotka sitä toimintaa sitte johtaa, niin on tiettyjä profiloitumishaasteita ja täytyy sitte esittäytyä tämmösestä, **opiskelija-asiakkaan näkökulmasta** sitä ja tätä ja sit se aiheuttaa taas henkilökunnassa **ristiriitaisia tunteita**... (Saija)*

*Se [ylempi amk-tutkinto] on hirvittävän rankka, mää opetan siellä, ne on kamalan vaativia ne opiskelijat, ne **koko ajan** olettaa, että sä oot tuutoroimassa, ne aikuisopiskelijat. Ja ne soittaa, että voidaanko tavata ja tuuksä tänne mun työpaikalle, ja ne ei tajua ollenkaan sen luonnetta, että **he on opiskelijoita**. (Ismo)*

*Jollain muulla tavalla sitä pitäis mitatakin sitä [opettajan] asiantuntijuutta, kun sillä **opiskelijan mielipiteellä**. Että mua joskus suorastaan raivostuttaa se, että jos on esimerkiksi nyt täällä, on joku [kurssi], joka on opiskelijoille ensimmäinen sitä asiaa, niin jos mäkään en osaa määritellä, että mikä se on se asiantuntija, niin ei se ole sillä opiskelijallakaan... (Raija)*

Ammattikorkeakoulujen useista toimintakäytännöistä tulee säännösten mukaan sopia paikallisesti. Paikallinen sopiminen on kuitenkin kaksitahoinen asia. Mikäli siinä onnistutaan toimimaan sekä ammattikorkeakoulun hallintoa että opettajakuntaa tyydyttävällä tavalla ja johtaminen hoidetaan asianmukaisesti, saa ammattikorkeakouluopettaja edelleen tilaa määritellä itse opettajuuksien sisältöjä sekä niiden välisiä suhteita. Haastattelujen perusteella opettajaa lähinnä oleva esimies, esimerkiksi koulutusohjelmajohtaja, voi toimia keskushallinnon ja opettajan välissä eräänlaisena suojakilpenä ja hänen vaikutusvaltansa työilmapiiriin sekä opettajan kokemaan arvostuksen tunteeseen voi olla hyvin suuri. Mikäli taas esimiestyö hoidetaan taitamattomasti tai pelkästään ylhäältä-alas-periaatteella, ammattikorkeakouluopettajien ammatilliseen identiteettiin kytkeytyvä neuvoteltavuus ja siihen liittyvä itsemäärittelyvalta valuvat opettajilta pois.

***Lähin esimies** on hyvin erinomaisesti tämän asian hoitanu ja sitte myöskin **opiskelijoit**ten kautta, niin tuntuma on sellanen, että voi toimia asiantuntijana, tai että on mielekästä toimia opiskelijoitten kanssa. Mutta kyllä ei sitte välttämättä... Tässä **koko organisaatiossa**, niin se ei jotenki vaan sieltä näy, että opettajat olis asiantuntijoita. (Elisa)*

*Ne johtamisen mallit, mitä esimerkiksi koulutukses tällä hetkellä on, niin ne on otettu liian suoraan teollisuudesta. (...) Niin esimerkiksi sellanen, ku **osaamisen johtaminen**, esimerkiksi tällases paikas, ku ammattikorkeakoulu, niin eihän täällä oo kellään mitään taju semmosesta. (...) Sitä pitäis tällasessa **korkean ammattitaidon ihmisiä** omaavas-*

*sa firmassa, niin näit pitäis harrastaa. Mut **nää jutut puuttuu** täältä kokonaan. Ne puuttuu yliopistolta ja ne puuttuu täältä. (Mikael)*

Auvisen (2004) ja Tiilikalan (2004) tutkimuksissa ammattikorkeakoulujen monialainen luonne näyttäytyi alaerityisyyden uhkana ja Herranen ja Sirkkilä (2008) puolestaan pelkäävät työelämäpainotteisuuden ja -ohjauksen vievän ammattikorkeakouluopettajien auktoriteetin esimerkiksi opetuksen suunnittelussa. Omissa haastatteluissani ei juuri, ainakaan eksplisiittisesti, viitata ammattikorkeakoulun ulkopuolisiin opettajuuksien uhkiin. Ainoastaan opetusministeriötä saatetaan arvioida kriittisesti, se näyttäytyy rahoittajana ja sääntelijänä, sieltä *tulee ohjeita ja aina on käynnissä joku kampanja*. Vaikka esimerkiksi Herrasen (2003, 63–64) tutkimat opettajat katsoivat tullessa ammattikorkeakoulukehityksen myötä itsenäisiksi ja vapaiksi toimijoiksi, viitaten lähinnä ammattikasvatushallituksen aikaisempaan ulkoiseen kontrolliin, näyttäisi oma aineistoni tuottavan näkemystä ennen kaikkea ammattikorkeakouluorganisaatioiden sisäisen kontrollin selvästä lisääntymisestä ja ammattikorkeakouluopettajuuden neuvoteltavuuden vallan liukumisesta yhä enemmän pois opettajakunnalta. Yhteiset opetussuunnitelmat, koko koulutusohjelmia koskevat pedagogiset ratkaisut tai erilaiset arviointikäytännöt, muun muassa, näyttäisivät vievän yksittäisen ammattikorkeakouluopettajan työn määrittelyä yhä selvemmin koko organisaation sisäiseksi prosessiksi. Tällöin paikallisen sopimisen pelisäännöt, johtamiskäytännöt ja eri henkilöstöryhmien yhteistyö ovat avainasemassa.

6.2 Tutkiva ja kehittävä työote mahdollisuutena

Herranen (2003) painottaa, että ammattikorkeakoululla täytyy olla korkeakoulumaisia piirteitä tullakseen luokitelluksi yliopistojen rinnalle. Pelkästään ammatillisuuteen kiinnittyminen ei riitä. Julkipuheessa ammattikorkeakoulu varustetaan akateemisesti pätevyityneellä henkilökunnalla ja siellä tarjotaan tieteeseen ja tutkimukseen kiinnittyvää koulutusta (mt., 17). Kysymys kuuluukin, kuinka ammattikorkeakouluopettajat pystyvät käytännön työssään rakentamaan siltoja tieteellisyyden sekä ammatillisuuden välille ja millaisten ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyjen kautta heille voisi kehittyä institutionaalinen paikka ammattiopettajan ja yliopistotutkijan välissä?

Tutkiva ja kehittävä työote on käsitteenä edelleen epäselvä ja jossain määrin hypoteettinen (Suhonen 2008, iii–iv), mutta se on nähty eräänä keinona yhdistää ammattikorkeakouluun liittyvä ammatillisuus, uusi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaava ammattikorkeakoulupedagogiikka sekä korkeakoulumaisuuteen liittyvä tieteellis-teoreettinen työn

hallinta. Ahteenmäki-Pelkosen (2003, 154) mukaan “teoreettisesti hallitun työn kehittäminen on jatkuva prosessi, joka käytännössä ilmenee tutkivana ja kehittäväenä työotteena.” Liisa Suhosen (mt., iii) tutkimuksessa siihen liitettiin määreitä kuten reflektiivisyys (ennen kaikkea itsereflektiona), kokemuksellisuus, kehittäminen ja tutkimus. Itse näen, että ammattikorkeakouluissa vahvan jalansijan saanut ammattien tutkimus (lisää Kortelainen 2006, 65; Marttila ym. 2005, 12), joiden kautta voidaan myös saada uutta tietoa, erityisesti uusista, syntyvistä ammateista, voidaan laskea erittäin tärkeäksi, osaksi tätä tutkivaa ja kehittävää työotetta.

Haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että tutkiva ja kehittävä ote on sellainen ammattikorkeakoulukehityksen mukanaan tuoma opettajan työn uudelleenmäärittely, jonka ammattikorkeakouluopettajat ovat ainakin käsitteellisellä tasolla hyväksyneet (myös Suhonen 2008), sillä eihän mikään opetus kehity, jos sä elät koko aika kädestä suuhun. Kaikki haastattelemani opettajat tunnustavat tieteellisen tutkimuksen tärkeyden ja kertoivat lukevansa alansa uusimpia tutkimuksia sekä käyttävänsä niitä materiaalina opetuksessaan. Tutkivassa ja kehittävässä työotteessa tutkimus siis palvelee ensisijaisesti opettamista ja opetuksen kehittämistä, ei tutkimusta tai tieteen kehittymistä sinänsä. Myös Suhosen (mt., 184) tutkimuksessa lehtorit mielsivät tutkivan työotteen ensisijaisesti osaksi pedagogista opettajuutta, ei osaksi T&K-toimintaa.

Meidän pitäis enemmän saada joka työhön, joka tehtävässä enemmän näkyä se semmonen tutkiva työote ja se semmonen, että meillois näyttö, enemmän asioista, eikä junnata samassa. Että pystyttäis siinä työn ohella jonkin verran semmosta pienimuotoista tutkimusta tekeen, et miten nyt tämä onnistui tämä kurssi tai jotkut sisällöt tai se työssäoppiminen, että pystyttäis siihen nivouttaan sitä tutkimusta (...) niin voitais enemmän kehittää tätä koulutuksen laatua. (Merja)

*Jotain tällasta tutkimuksellista osaamista tai mikä tää nyt on, tutkimuksen teon osaamista, niin varmasti siinä ois paljon opittavaa ja syvennettävää. Ja ne on semmosia taitoja, että varmaan jokaisella, joka on tekemisissä **tutkivan oppimisen opettamisen** kanssa, niin pitäisi olla siihen tuntumaa. (Saija)*

Haastattelujeni perusteella vaikuttaa siltä, että soveltava tutkimus on läsnä ammattikorkeakouluopettajan työssä ennen kaikkea uuden työotteen kautta, kun varsinainen tutkimus- ja kehitystyö sekä sen korkeakouluopettajuuteen viittaavat tuotokset ovat edelleen hieman erillään ammattilais- tai kasvattaja-opettajan työstä, erityisesti siihen palkattujen henkilöiden, kuten yliopettajien, vastuulla. Opetuksen ja oman alan tutkimustiedon seuraamisen välistä suhdetta pidetään kuitenkin hyvin tärkeänä. Kuten Herranen (2003) toteaa, tieteellisten artikkelien ja tutkimusten käyttöä opetuksessa pidetään yhtenä tärkeimpänä korkeakouluopettajuutta määrittävänä tekijänä. Tutkimuksen tuottama tieto näyttäytyy jonakin,

jota voidaan hyödyntää, mutta jota tuotetaan vähemmän itse (mt., 100–101). Taidot tutkimuksen tekemiseen ja tutkimustiedon arviointiin koetaan tärkeiksi, mutta pääosin suhteessa kasvattaja-opettajuuteen, ei itse tutkijana toimimiseen.

*Sehän on opettajien ongelma monesti, et ne ei pysty tuottamaan muuta kun ne valmistuneet opiskelijat. Et ne pystyy kyl tuottamaan puhetta kauheesti, mut ei muuta mitattavaa, kirjoja ja julkasui, sen tyyppistä. (...) En mä sano lainkaan, ettei ne kykenis siihen, vaan et **ne ei ehkä nää sitä tärkeenä.** (Mikael)*

Tiilikkala (2004, 94) tuo esille, että terveysalan koulutuksen tieteellistyminen ja teoretisointuminen alkoi voimistua 1980-luvulla, samaan aikaan kun hoitotieteellinen koulutus juurtui yliopistoihin. Hoitotyön opettajat puhuvatkin paljon hoitotieteestä, hoitotieteen käsitteistä ja teoriasta, mutta pääasiassa suhteessa käytännön työhön eli opettamiseen tai sairaanhoitajan tai terveydenhoitajan työhön. Esimerkiksi Isoherranen ym. (2004, 36) määrittelee uuden tiedon tuottamisen hoitotyön alalla tarkoittavan hoitotyön näkyväksi tekemistä, jäsentämistä ja käsitteellistämistä sekä tieteellisen tiedon integrointia käytäntöön. Liiketalouden ja markkinoinnin opettajien kohdalla suhde tutkimukseen liitettiin ennen kaikkea erilaisten tutkimustulosten seuraamiseen, *mä luen hirveen paljon tässä koko ajan.*

Koska ammattikorkeakouluopettajan oletetaan olevan *laaja-alainen osaaja*, jolla on *kokonaisnäkemys* omasta substanssialasta, on asiantuntevan opettajan työssä tärkeää asioiden välisten suhteiden hahmottaminen ja asiakokonaisuuksien rajaaminen. Vahva *asianhallinta* kuuluu ammattikorkeakouluopettajuuteen. Ammattikorkeakouluopettaja voi olla uskottava asiantuntija vain silloin, jos hän todella tuntee opetettavan asian (Tiilikkala 2004, 83) sekä teorian että käytännön tasolla. Tutkiva ja kehittävä työote näkyy opettajien roolina työelämän käytäntöjen ja tiedemaailman välissä. Opettajat toimivat opiskelijoille tulkkeina teorian ja käytännön välissä ja taas toisaalta ammattikorkeakouluorganisaatiot toimivat välittäjinä akateemisen yliopistotutkimuksen ja käytännön työelämän välillä. Teoria ja tutkimus voivat tällöin parhaimmillaan avata uusia näkymiä työelämään.

*Et miten jäsentää sen opiskeltavan kontekstin tai sen teema-alueen itselleen, koska se on tarina, joka pitää kertoa eteenpäin. (...) se asiantuntemus, niin kyllä se pitkälti lähtee semmosesta kokonaisnäkemyksestä, et mihin tää palikka tulee, ketä nää opiskelijat on (...) Sit kun ne kurssit kumuloituu, niin täältä tulee tätä massaa, että tieto ja tietämys, semmosta substanssimassaa, ja tavallaan hokasee aina itsekin, et miten nää **kytkeytyy toisiinsa.** (Janne)*

*Että ootko sä asiantuntija **vaan tekemään** vaan onko sulla riittävää **tietoperustaa** perustella niitä tekemisiäs? (Ruut)*

*Et sellasta kuulua on ja opettaja joutuu kauheen paljon rakentaa sitä **siltaa teorian ja käytännön välillä.** Et perusteleen sitä, että miks me käydään sairaanhoitajan tai ter-*

*veydenhoitajan peruskoulutuksessa läpi tiettyjä tieteellisiä asioita tai että meidän opin-
näytetyöhön liittyy tutkimusprosessin ymmärtäminen tai jotain tällöisiä asioita, mitkä
on tietyllä tavalla teoreettisia. Niin semmosissa joutuu oleen aika paljon sillanrakenta-
jana. (Heli)*

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan sekä tutkivaan ja kehittävään työöteeseen liittyen opettajien odotetaan tuntevan omakohtaisesti opiskeltavien asioiden soveltamiskohteita. Tällöin Vesterisen (2004, 48) mielestä voidaan välttää se virhe, että esimerkiksi liiketalou-
den alalla nojattaisiin pelkästään kansainväliseen tutkimus- tai opetuskirjallisuuteen, jossa keskitytään pääasiassa anglo-amerikkalaisten suuryritysten toimintaan (vrt. ammattikor-
keakoulujen alueellisen PK-yritysten kehitystehtävä). Ammattikorkeakouluopetukseen tarkoitettua suomalaista kirjallisuutta on vielä tarjolla suhteellisen vähän. Osa opettajista kirjoittaa opetustyönsä ohella kirjoja, joiden tekemisen eräänä motiivina on oman opetuk-
sen tai tutkimustulosten jatkojalostus. Vaikka ammattikorkeakouluopettajat kirjoittavatkin erityyppisiä julkaisuja, suurin osa on oppikirjoja tai muuta ammattilaisten koulutukseen suunnattua materiaalia. Tämän haastatteluaineiston perusteella oppikirjat kirjoitetaan kui-
tenkin useimmin omalla nimellä, yksittäisenä alan asiantuntijana, ei ammattikorkeakoulun nimissä. Toisaalta voi olla, että koska puhtaasti opetuskäyttöön tulevan materiaalin teke-
minen on aina ollut niin oleellinen osa opettajan työtä, niin sitä ei muisteta haastatteluissa erikseen korostaa.

*Kun mä olin tuntiopettajana vielä, niin mä kehittelin näitä sisältöjä ja jos jonku vetää
hyvän kalvosarjan, niin se on hyvä kirjottaa aukikin. Tavallaan mä kirjoitin sen itsenäi-
sesti ja kysyin [kustantajalta], että kiinnostaako ja se meni sitten kerralla läpi. (Janne)*

*Mä keväällä sain sellasen alustavan aihesuunnitelman kirjaa varten ja mä sain siihen
kustantajan mukaan. Syksyllä mä vähän sitä edistin ja mä sain apurahankin sitä kirjaa
varten. (Saija)*

Mäen (2004) mukaan ammattikorkeakouluopettajat ovat sitoutuneet työssään ensisijaisesti opettamistyöhön, mutta myös työnsä kehittämiseen, *on tällöinen kehittyvä ilmapiiri*. Haastatteluissa ammattikorkeakoulujen opetukseen liittyvät laajemmat, valtakunnalliset ja kansainväliset rakenteelliset uudistukset otetaan annettuina ja usein niistä puhutaan neutraaliin tai positiiviseen sävyyn. Niiden ei koeta olevan uhka ammattikorkeakouluopetta-
juudelle vaan se saattavat avata uusia kiinnostavia näkymiä oman työn kehittämiseen ja opettajuuksien liittäminen osaksi laajempia yhteisöjä. Se, mikä näyttäisi olevan yhteistä kaikille opettajuuksille, on sovittautuminen erääseen kansallisen tason vaatimukseen: kan-
sainvälisyyden asteen nostamiseen ammattikorkeakoulun koko toiminnassa. Näyttää siltä, että suhtautuminen kansainvälistymiseen ei ole neuvoteltavissa (Herranen 2003, 19) vaan se hallitseva ja positiiviseksi mielletty trendi, jota ei kyseenalaisteta. Omassa aineistossani

tähän teemaan viitattiin varsin vähän ja hyvin neutraalisti, kansainvälisyys on jotakin, joka on ja jonka tulee olla.

*Se [kehittämistyö] on ollu mulle henkireikä tässä työssä. Ollaan **koko aika kehittämässä** opetussuunnitelmia ja opetusmenetelmiä ja kaikkea tällasta. (Ilona)*

*Nythän meillä on taas tää opetussuunnitelman uudistaminen, tulee nää ECTS-pisteet. Elikä ne **liittyy** tähän Bolognan prosessiin ja siihen, että opetussuunnitelmat olis vertailukelpoisa **kautta Euroopan**. Ja siinä varmasti ei oo pelkästään opintoviikkojen muuttaminen pisteille vaan sitten myös sisällön tarkistaminen ja sitte vähän semmosta uudistamista siinä. (Ruut)*

Ammattikorkeakoulukehityksen myötä ammattikorkeakouluopettajat ovat päässeet muiden seudullisten ja valtakunnallisten toimijoiden kanssa erilaisiin neuvottelupöytiin luomaan erilaisia korkeakoulutuksen ja T&K-työn strategioita ja suuntaviivoja. Ennen toista maailmansotaa opettajat toimivat Suomessa omissa kyläyhteisöissään eräänlaisina sivistyksellisinä suunnannäyttäjinä ja Jouni Välijärven (2006, 15) sanoin heillä oli keskeinen rooli oman kylän sivistyksellisen pääoman kartuttamisessa sekä lukuisten paikallisten sosiaalisten innovaatioiden tuottajina ja vakiinnuttajina. Tällaisen ammattikorkeakouluopettajien uuden asiantuntija-aseman strategisessa alueellisessa suunnittelutyössä voikin ajatella analogiaksi historialliseen kansankynttilä-rooliin tai sitten täysin uudenlaiseksi, emergentiksi ammattikorkeakouluopettajuuden jäsenyydeksi.

*Mä olin siinä semmosessa projektissa, missä näitä valtakunnallisia terveydenhoitoalan **valtakunnallisia osaamisvaatimuksia luonnosteltiin** EU-direktiivien ja kaikkien näitten Suomen terveystieteiden ohjelmien perusteella, et mä olin terveydenhoitotyön kehittämisyhtymässä. (Hoitotyö)*

7. Yhteenveto ja pohdinta

Toteuttaakseen perustehtäviään ammattikorkeakoulu instituutiona tarvitsee, tukee ja toisaalta myös marginalisoi tietynlaisia opettajuuksia. Ammattikorkeakouluopettajuuden tulisikin heijastaa niitä tehtäviä ja sitä institutionaalista paikkaa, johon ammattikorkeakoulu on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä asetettu ja asettunut. Tutkimukseni mukaan merkittävimmät ammattikorkeakouluopettajuuteen vaikuttaneet kehityskulut näyttäisivät olevan ammatillisen koulutuksen korkeakouluistuminen sekä ammattikorkeakouluihin vaikuttavien intressi- ja viiteryhmien moninaistuminen. Ammattikorkeakouluopettajat ovat tilanteessa, jossa ei ole yhtä legitiimiä ammattikorkeakouluopettajuutta vaan perinteinen ammattiopettajaidentiteetti on nyt kyseenalaistettu korkeakouluposiitiosta ja sen tarjoamista uusista opettajuuksista käsin.

Ammattikorkeakouluopettajien mielikuvat itsestään perustuvat Tulkin (1993) mukaan kolmeen erilaiseen ammattikorkeakouluopettajuuden kiinnittämisen kohteeseen: tausta-ammatti, opettajuus ja tausta-ammatin tieteenala. Ammatillisissa oppilaitoksissa työ pohjautui ammatilliseen mestari–kisälli-traditioon sekä kasvattaja-opettajuuteen. Ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistyessä sekä toisaalta joidenkin ammattialojen koulutuksen tietteellistyessä (hoitotiede, varhaiskasvatus tms.) ammatillisuuteen ja kasvattaja-opettajuuteen kietoutui aiemmin lähes pelkästään yliopistomaailmaa määrittänyt korkeakouluopettajuus. Uusimpana ammattikorkeakouluopettajuuden kiinnittymisen kohteena voidaan pitää ammattikorkeakoulun julkiseen palvelutehtävään sekä yleismaailmalliseen tutkimus- ja koulutusorganisaatioiden kapitalisoitumiseen liittyvää palveluntuottajuutta.

Ammattikorkeakouluopettajien kollektiivinen identiteetti koostuu siitä, mitä ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyihin luetaan, mitkä asiat ovat sen ytimessä, mitkä asiat ovat sen rajoilla ja mitä siitä erotetaan kokonaan pois. Haastattelujen perusteella hyvän ammattikorkeakouluopettajan määrittelyssä kietoutuvat lähes kaikki ammattikorkeakouluympäristössä vaikuttavat opettajuudet. Opettajan tulee hallita ammatillinen käytäntö (työkokemus ja työelämä), tieteellinen tieto (teoria, käsitteet ja tutkimuksen teko) ja pedagogiikka (ohjaus, vuorovaikutus, viestintätaidot sekä opetus- ja ohjausmenetelmien hallinta). Palveluntuottaja-opettajuutta ei kuitenkaan haastateltavien hyvän ammattikorkeakouluopettajan määrittelyissä juurikaan korosteta vaan päinvastoin, se yleensä erotetaan siitä pois.

Tutkimukseni tärkein viesti on, että verrattuna esimerkiksi 1990-luvun alkuun tai sitä edeltävään kauppaopettajien ja sairaanhoidonopettajien aikaan verrattuna ammattikorkeakou-

luopettajuus koostuu aikaisempaa useammista kulttuurisista jäsenyksistä, opettajuuksista. Vaikka ammattikorkeakouluopettajuuden ytimessä on edelleen ammatillinen osaaminen yhdistettynä hyviin opetus- ja ohjaustaitoihin, on tämän ytimen ympärille tarjolla hyvin erilaisista arvoista ja käytänteistä kumpuavia ammatillisen identiteetin rakennusaineita. Uudemmissa opettajuuksista korkeakouluopettajuus näyttäisi olevan vahvimmin mukana ammattikorkeakouluopettajuuden uudelleenmäärittelyssä. Se, pystytäänkö se liittämään orgaaniseksi osaksi ammatillisuutta ja kasvattaja-opettajuutta jää vielä nähtäväksi. Vaikka erilaisten opettajuuksien kirjo luo yksilölle lisää valinnanvapautta samastua erilaisiin ryhmiin ja käytänteisiin, kolikon kääntöpuolena on ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyvallan jakaantuminen yhä useammille ammattikorkeakouluorganisaation viite- ja intressiryhmille ja sitä mukaa pois opettajakunnalta itseltään. Ne merkitykset, joita ammattikorkeakouluopettajuuteen opettajakunnan sisällä liitetään, joutuvat haastetuiksi yhä useamman ulkopuolisen tahon toimesta. Tällöin ammattikorkeakouluopettajuuteen liitetyt määreet, toiveet ja odotukset voivat olla keskenään ristiriitaisia.

7.1 Eri opettajuudet ja niiden väliset suhteet

Ammattikorkeakoulun tietyt rakenteet ja prosessit tukevat erilaisiin opettajuuksiin kiinnittyvien jäsenyyksien (Wenger 2003) yhdistämistä kollektiiviseksi käsitykseksi ammattikorkeakouluopettajuudesta. Näitä ovat muun muassa ammattikorkeakoulun toimintaperiaatteiden ja perusideologian työelämälähtöisyys, joka määrittää niin opettamista, tutkimuksen ja kehittämisen rajoja kuin palvelujen tuottamistakin, tutkiva ja kehittävä työote tieteellisyyden, ammatillisuuden ja käytännön opetustyön siltana, kiinnostus opiskelijoiden opettamista ja kasvattamista kohtaan, erilaiset tavat kehittää omaa osaamista sekä opetusmateriaalien kirjo tieteellisistä artikkeleista harjoitusyrityksiin.

Ammattikorkeakoulun toiminta sidotaan edelleen ensisijaisesti opetukseen ja koulutukseen (esim. ammattikorkeakoulujen pääasiassa opetukseen perustuva rahoitus) eikä esimerkiksi tutkimukseen (Herranen 2003, 75). Tämän takia ammatillisen opettajan työn kulttuurinen ydin on muuttunut kymmenessä vuodessa varsin vähän ja ammattikorkeakouluopettajuus identifioidaan opettajien taholta pääasiassa ammatillis- ja kasvattaja-opettajuuteen. Auvinen (2004, 374) toteaaakin, että opettajan työn perusasiat eivät ehkä lopulta ole muuttuneetkaan niin paljon kuin ammattikorkeakouluopettajien työnkuvien muutoksen perusteella voisi olettaa. Opettajan ydintehtävänä on opettaminen (Herranen 2003, 75) ja ainakin vielä vuosina 2004–2006 ammattikorkeakoulussa oli mahdollista keskittyä opettami-

seen, liittämättä korkeakouluopettajuutta tai palveluntuottaja-opettajuutta kovinkaan kiinteästi omaan käsitykseen ammattikorkeakouluopettajuudesta. Tulevaisuutta ajatellen on kuitenkin huomattava, että opettajien kollektiivinen ammatillinen identiteetti on dynaaminen itsemäärittelyn kohde ja opettajuuksien väliset painotuserot ovat todennäköisesti muuttumassa. Joistakin opettajuuksista saattaa tulevaisuudessa tulla vallitsevampia kuin aikaisemmin. Kuviossa 1 esittelen erilaiset ammattikorkeakouluopettajuuteen sisältyvät opettajuudet ja niiden tärkeimmät sisällöt.

Ammattikorkeakoulussa vaikuttavista opettajuuksista ammatillis-opettajuuden kautta tehdään vahvimmin erontekoja muihin opettajuuksiin, erityisesti korkeakouluopettajuuteen ja palveluntuottaja-opettajuuteen. Ammatillisuuden päämäärittelynä on käytännönläheisyys ja taito tehdä asioita käytännössä. Suhtautuminen ei kuitenkaan ole koulukielteistä (vrt. Herranen & Sirkkilä 2008). Vaikka yhtäältä ajatellaan, että oikea työelämä “on jossain tuolla ulkona”, niin toisaalta todellisuutta pyritään simuloimaan ammattikorkeakoulun sisällä erilaisina pedagogisina ratkaisuinä kuten harjoitusyrityksinä ja laboratorioina (esim. Marttila ym. 2007). Käytännön työelämä on kuitenkin se mittatikku, jonka kautta opiskelijan ja opettajan osaamista arvioidaan. Ammatillis-opettajuuden näkökulmasta kaikki kouluttaminen tai opettaminen on instrumentaalista, ekspertin tai mestarin taitoihin tähtäävää, tapahtuu se missä ympäristössä hyvänsä. Opiskelu, lukeminen ja teoriat toimivat alustana sille osaamiselle ja ammatitaidolle, joka viimeistellään työelämän palveluksessa. Ammatillis-opettajuudessa eronteko ei haastattelujen perusteella kuitenkaan kohdistu oppilaitostoimintaan sinänsä vaan kasvattamiseen ilman omaa käytännön työelämän kokemusta, jolloin vastakkainasettelussa eivät ole ammattikorkeakoulu (oppilaitos) ja aito työelämä vaan ammattikorkeakoulu ja yliopisto.

Tiilikalan (2004) tutkimuksen eräänä perusteeksi on, että aikaisemmin opettajan ydintehdävänä on ollut ammatin opettaminen sekä opetuksen suunnittelu ja arviointi. Nyt opetuksen ammatillisuus on heikennyt, ohentunut ja jopa sivuutettu muun muassa työssäoppimisen korostamisen johdosta. En kuitenkaan löytänyt aineistostani niin kutsuttua uudenlaista opettajuutta (mt., 75), jonka mukaan ammatillisessakin koulutuksessa korostettaisiin puhdasta teoreettista työn hallintaa sekä opettajan roolia oppimistilanteiden luojana ja koordinaattorina. Pikemmin päinvastoin, aineiston perusteella ammattikorkeakouluopettajuus on hyvin vahvasti omaan toimialaan tai substanssiosaamiseen kiinnittynyttä, iästä ja opetuskokemuksesta riippumatta. Myöskään vastuu ammatillisuudesta ei ole siirtynyt pois opettajien vaikutusalueelta työelämään tai opiskelijalle itselleen siinä määrin kuin on pelätty (vrt. Herranen & Sirkkilä 2008; Tiilikala 2004, 205).

Tulkki (1993, 192) ennusti ammattikorkeakoulunopettajien ammatillisen identiteetin muotoutuvan tulevaisuudessa ankkuroimalla opettajuus entistä useammin tausta-ammattiin ja ammatin tieteelliseen hallintaan, jolloin opettaja näkee itsensä enemmän kauppa- tai hoitotieteen asiantuntijana kuin perinteisenä ammattiopettajana. Tämä ennustus oli sikäli ennenaikainen, että ammattikorkeakoulujen oppilaitosrooli on edelleen vahva ja opettajat identifioituvat edelleen varsin vahvasti kasvattaja-opettajuuteen. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että kuten omassa aineistossanikin, päätoimisten ammattikorkeakoulujen opettajien enemmistö (esimerkiksi useat lehtoraateissa toimivat) on rakentanut elämästään ajallisesti suurimman osan ammatillista identiteettiään ammatillisissa oppilaitoksissa ja siirtynyt ammattikorkeakouluihin 1990-luvun lopulla ammatillisen koulutuksen rakennemuutoksen myötä. Näkemys ammattikorkeakoulujen perustehtävistä on muutoinkin varsin opiskelijakeskeinen.

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluopettajuutta jäsentävät opettajuudet

	Ammattilaisuus	Kasvattaja-opettaja	Korkeakouluopettaja	Palveluntuottaja
Asiat, joihin opettajuus kiinnitetään	Ammattitausta Substanssiosaaminen ydinosaamista Käytännön taidot ja kokemus Käytännönläheisyys Kokonaisvaltainen näkemys ja ymmärrys työelämästä Oikea työelämä Alan seuraaminen Ammattilaisen roolimalina oleminen Ammattikulttuuri, arvot ja normit Ammattilaislangi ja termistö Opiskelijoiden kasvataminen ammattilaisiksi Harjoittelunohjaus	Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa Opiskelijoiden kehittyminen Muodollinen opettajankoulutus ajokorttina Lähiopetus Ohjaus, mentorointi ja tutorointi Konstruktivinen oppimiskäsitys Ihmissuhde- ja viestintätaidot Auktoriteetti Moraalinen vastuu opiskelijoista Eri opetusvälineiden ja -menetelmien hallinta Opetusmateriaalien kehittäminen	Korkeakoulutasoinen toiminta Tutkimus erillisenä opetuksesta Muodollinen (tutkija) pätevyys Käytännönläheisempi ja soveltavampi tutkimus kuin yliopistossa Tutkimukset opetusmateriaalina Oman opettajuuden kehittäminen tieteen kautta Opinnäytteiden ohjaus Ylempi ammattikorkeakoulututkinto	Osaamisen arvo rahassa Erityisosaamisen myyminen Konsultointi ja maksullinen koulutus Työelämälähtöisyys Osallistuminen palvelujen tuottamista tukeviin koulutuksiin Esimerkit perusopetukseen Opiskelijaprojektit
Opettajuuteen kiinnitetyt viiteryhvät	Käytännön ammattilaiset Muut substanssiosaajat Opiskelijat junioriammattilaisina	Toiset opettajat ja muu lähiyhteisö Oma koulutusohjelma Opiskelijat kasvavina nuorina	Yliopistotutkijat Yliopettajat Yliopistollisen jatkokutkinnon tekijät Opiskelijat päättötyön tekijöinä	Yritykset ja julkinen sektori asiakkaina Muut palveluntuottajat Opiskelijat kehittäjänäviiseinä
Opettajuuden rajalla olevat tai neutraalit asiat	Jatko-opinnot substanssin tukena Uudet koneet ja laitteet, uudet termit ja tekniikat	Tieteelliset opinnot opettajuuden tukena Kansainvälisen tason tutkintouudistukset	T&K-työn tekijät Oman organisaation kehittämistyö T&K:na	Bisnes ammattikorkeakoulun ydintehtävänä
Asiat, jotka aktiivisesti erotaan opettajuuden ulkopuolelle	Teoria ilman käytännön kokemusta Erityisosaamisen "myyminen" omalle ammattikulttuurille vierain perustein	Liitutaalupedagogiikka ja tiedon kaataminen Palvelutoiminta päätoimisenä työnä Opiskelijat asiakkaina	Yliopisto ja ammatilliset oppilaitokset Käsitteiden pyörittely Professorikeskeisyys Perinteisyys	Oma yritystoiminta ammattikorkeakoulun kilpailijana Vapaaehtoistyö
Opettajuutta murentavat asiat	Opetustyö ilman työelämäjaksoja Opinnot statuksen takia	Vanhaa opettajuutta tukeva palkkaus Opetusmenetelmäpakot Rahan valta ja tehokkuuspaineet Lähituntien väheneminen	Tutkimustyön nollarursointi Opettajien rekrytointi pääasiassa opetukseen Oikea ja väärä tutkimus	Epäselvät palveluntuottantotyön organisoinnin ja palkkauksen käytännöt

Kasvattaja-opettajuus vaikuttaa haastattelujen perusteella opettajille hyvin selvästi määriteltävältä ja samastuttavalta ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyltä. Verrattuna esimerkiksi korkeakouluopettajuuteen se määritellään sen perusteella mitä se on, ei sen perusteella, mitä se ei ole. Kasvattaja-opettajuuden ulkopuolelle erotetut asiat liittyvät ennen kaikkea vääränlaiseen opettajuuteen. Kasvattaja-opettajuus “jyrää alleen” korkeakouluopettajuuden, sillä tutkimuksen teko oikeutetaan lähinnä opettamisen ja muodolliseen koulutuksen kautta. Tästä on kuitenkin poikkeuksena tutkijapätevyuden hankkiminen omaa tausta-ammattia käsittelevältä tieteenalalta, ei kasvattaja-opettajuutta tukevista kasvatustieteistä. Kiinnostavaa on se, että opettajien pedagogiseen osaamiseen puututaan (enemmän kuin esimerkiksi substanssiosaamisen ajantasaisuuteen) ammattikorkeakouluinstituution taholta, jopa koko organisaatiota koskevien opetusmenetelmänormeilla, opiskelija-arvioinneilla ja erilaisilla ammattikorkeakoulupedagogiikan valtakunnallisilla kehittämisohjelmilla. Voidaan silti ajatella, että jatkuva kehittyminen, erilaisten institutionaalisten välineiden, kurssien, muodollisten koulutuksien ja valtakunnallisten ohjelmien avulla on suhteellisen helposti istutettavissa osaksi kasvattaja-opettajuutta, verrattuna esimerkiksi ammatillisuuteen.

Aineistoni perusteella korkeakouluistuminen on eniten muuttanut sitä, miten asiantuntijuutta ja opettajan statusta ammattikorkeakouluympäristössä määritetään. Koska ammattikorkeakoulun institutionaalinen identiteetti on vielä hieman epäselvä, määritellään sitä lähinnä negaatioiden kautta, ei-yliopistona ja ei-ammattillisena oppilaitoksena, vähemmän sen kautta millainen instituutio se todella on. Vaikka aineistossani ammattikorkeakoulua määritellään yliopiston rinnalla toimivana mutta omaleimaisena korkeakouluna (myös Herranen 2003, 112), ammattikorkeakouluopettajuuteen kiinnitetty tieto ja osaaminen näyttävät legitimoituvan edelleen ammatillisuuden, käytännön työn tai alan hallinnan kautta. Akateeminen imu ei siis ole vielä edennyt rakenteista ammattikorkeakouluopettajuutta määrittävien käytäntöjen ja kulttuurien tasolle.

Korkeakouluopettajuuteen lukeutuva ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö, tieteeseen sidottuna toimintana, nähdään kuuluvan ammattikorkeakouluun, mutta on epäselvää, kenen vastuulla sen tekeminen on ja mitä esimerkiksi tutkijuus ammattikorkeakoulussa voi tai saa olla. Korkeakouluopettajatraditioon kuuluu hierakinen ja tutkijakoulutuksen perusteella tehty jako ns. riviopettajiin ja yliopettajiin. Korkeakouluja koskevassa tutkimuskirjallisuudessa ja yleisessä keskustelussa huomio kiinnitetään yleensä vain siihen, etteivät opettajien taidot tai motivaatio riitä T&K-työhön, mutta entä jos niitä on “liikaa”, onko ammattikorkeakoulu silloin väärä työpaikka?

Osa haastateltavistani on työskennellyt aikaisemmin yliopistoissa, mutta lähtenyt muihin tehtäviin. Motiivit hakeutua ammattikorkeakouluympäristöön, myös ammattikorkeakoulu-uudistuksen jälkeen, liittyvät mielikuviin varsin perinteisestä ammattilais- tai kasvattaja-opettajuudesta, jossa korkeakoulu-opettajuudella on vielä varsin vähän sijaa. Kansainvälisen vertailututkimuksen perusteella tutkimustyön lisäämiseen opetuksellisesti painottuneihin korkeakouluihin liittyvä ongelmat ovat samanlaisia ympäri maailmaa: henkilöstö on saanut kannuksensa yleensä ammatissaan, ei akateemisten meriittien kautta, ja opettajien tutkimustaidot saattavat olla tällöin puutteelliset (Hazelkorn 2005, 46–47). Mikäli opettajien identiteetti rakentuu vahvasti ammattilaisuuden varaan, tutkimuksen tekeminen koetaan ylimääräisenä taakkana raskaan opetustyön päälle. Korkeakouluopettajuuteen liittyvä tutkijuus nähdään haastatteluissa pääasiassa tutkijakoulutuksena ja muodollisena tutkijapätevyytenä sekä tutkimuspohjaisen oppimateriaalien käyttöön opetuksessa ja oman osaamisen ylläpitämisessä. Tutkiva ja kehittävä työote näyttäisi silti olevan sellainen trendi, jonka kautta korkeakoulu- ja kasvattaja-opettajuus voisivat luontevimmin yhdistyä: tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakouluopettaja on myös muodollisesti tutkijapätevyyden saavuttanut ammattilainen (ks. Suhonen 2008, 45).

Palveluntuottaja-opettajuutta kuvaa määritelmä *osaamisen arvo rahassa mitattuna*. Haastatteluaineiston perusteella tämän opettajuuden arvomaailma ja kulttuuri ovat vielä hyvin hajanaisia eivätkä se ole yhdellekään opettajalle ensisijainen identifioitumisen kohde. Palveluntuottaja-opettajuus näyttää yhteyden, jonka jäsenyyksistä ja rajoista vielä neuvotellaan ammattikorkeakouluympäristössä vaikuttavien toimijoiden kesken. Koska palvelutoiminta on ollut vielä haastatteluajankohtana useissa ammattikorkeakouluissa erillisiin yksiköihin organisoituna ja tiettyjen henkilöiden vastuulla, se on ollut myös helpoimmin mahdollista rajata ammattikorkeakouluopettajuudesta pois. Tätä opettajuutta ei voi kuitenkaan jättää huomioimatta, sillä kaikkien yksittäisten opettajien on vähintäänkin otettava siihen jonkinlainen kanta. Viime vuosina palvelutoimintaa on myös yhä enemmän pyritty sitomaan perusopetukseen (Marttila 2008; Vesterinen 2004).

Tiilikkala (2004, 104) maalaa kauhukuvaa uuden virallisen paradigman mukaisesta ammattikorkeakouluopettajuudesta seuraavasti: opettajan ei enää tarvitse olla kasvattaja, koska opiskelija on valintoja tekevä ja itseohjautuva yksilö. Opettajan ei tarvitse enää olla ammattilainen, koska ammattiin opitaan työelämässä. Opettajan persoonallisella orientaatiolla ei ole enää merkitystä, koska opettaja on vain oppimiskokemusten mahdollistaja. Opettaja on vuorovaikutuksellinen suhdetoiminta- ja markkinointiagentti, joka pyrkii saattamaan opiskelijat joustaviksi työllistyjiksi. Tiilikalan haastatteluaineiston keräämisestä

on noin kymmenen vuotta ja ainakaan vielä 2000-luvun puolessa välissä ammattikorkeakouluopettajuuden kuva ei ole ollut noin mustavalkoinen. Edes ammattikorkeakouluihin tullut palveluntuottaja-opettajuus ei ole muokannut opettajaa pelkästään markkinaorientoituneeksi oppimiselämysten koordinaattoriksi. Syynä tähän, kuten Tiilikkala itsekin toteaa, on se, että opetusinstituutioissa jylläävät useat kulttuuriset virtaukset samaan aikaan. Lisäksi ammattikorkeakoulujen opettajien ja muun henkilökunnan toimenkuvat ovat erilaisuneet entisestään (Auvinen 2004), jolloin työtehtäviä voidaan ainakin periaatteessa räätälöidä opettajien toiveiden mukaan enemmän tai vähemmän eri opettajuuksien ytimessä olevia tehtäviä sisältäviksi.

7.2 Ammatillisen identiteetin neuvoteltavuuden muutos

Opettajan työhön on Suomessa kautta vuosisatojen kuulunut tietynlainen autonomisuus ja itsemäärättyyden valta. Eri opettajuuksien välistä sovittelua haittaavat ammattikorkeakouluopettajuuden määrittelyvallan siirtyminen yhä enemmän opettajalta pois, opettajan työn autonomisuuden vähittäinen kaventuminen sekä kokemus oman työn arvostuksen vähenemisestä ammattikorkeakouluorganisaation sisällä. Opettajan työn tekemisen ehdot ovat muuttuneet varsin radikaalisti ja työn pirstaleisuus, työnkuvien fragmentaarisuus, jatkuva kiire ja muutosten turbulenssimaisuus tuntuvat vievän pohjaa ammattikorkeakouluopettajuuden kehittämiseltä niihin suuntiin, mitkä opettajat itse kokevat tärkeiksi. Useimmat haastateltavat ovat sitä mieltä, että opettaja pystyy edelleen vaikuttamaan varsin paljon oman työnsä sisältöön sekä opetusmuotoihin. Kuitenkin oman organisaation yhä kasvavat painotukset tiettyjä työskentelytapoja kohtaan tuntuvat nyt uhkaavaan tätä autonomiaa ja käsitystä opettajasta asiantuntijana. Erityisesti määrittelyvallan väheneminen siinä, miten opettaja käyttää aikansa, mikä on opettajan työn ydintä ja mikä sen reunoilla, koetaan opettajien itsemäärättyysoikeutta heikentävänä. Ongelmana haastattelujen perusteella on se, että organisaation arvot määrittävät ammattikorkeakoulun hallinnossa, eli kasvaneen vastuun mukana opettajien valta oman työn ja ammatillisen identiteetin määrittelyyn ei ole lisääntynyt samassa määrin.

8. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni tuloksia lukiessa herää väistämättä kysymys siitä, kuvaavatko esittämäni tulokset pelkästään ammattikorkeakouluopettajan työn muutosta vai voidaananko niiden ajatella koskevan opettajia tai erilaisissa asiantuntijatehtävissä olevia henkilöitä laajemminkin? Itse vastaisin, että samankaltaisia kehityskulkuja näkyy niin yleisopettajuudessa (Heikkinen & Huttunen 2007) kuin yliopiston opettajien ja tutkijoiden (Esim. Ylijoki 2008) tai ammatillisten oppilaitosten opettajien työssään (Tiilikkala 2004). Ammattikorkeakouluopettajuuden kehittyminen entistä moniulotteisemmaksi ja fragmentoituneemmaksi seuraa yleisiä työelämän kehityskulkuja (esim. Eteläpelto 2007). Olen kuitenkin rajannut tutkimukseni käsittelemään ainoastaan ammattikorkeakouluopettajuutta.

Esitin luvussa 2.3 ammattikorkeakoulut erilaisten yhteisöjen ja kulttuurien palapelinä. Tällöin tutkimuskohteena voisivat olla esimerkiksi koulutusalat tai ammattikorkeakoulujen toimipisteiden työkäytännöt erilaisine kulttuurisine jäsenyyksineen. Ammattikorkeakouluopettajuuden syvälliseen ymmärtämiseen eri koulutusaloilla liittyvät eri koulutusalojen historiallis-kulttuurisen kehitysprosessin tuntemus (Tiilikkala 2004; Herranen 2003) ja toisaalta myös ammattikorkeakoulun monialaisten ja erillisistä organisaatioista integroitujen yksiköiden syntyhistoria ja niihin liittyvät organisaatiokulttuuriset erityispiirteet (Jaatinen 1999). Olen silti rajannut nämä teemat pois tutkimuksestani ja keskittynyt vähemmän empiirisesti tutkittuihin jaotteluihin. Tutkimukseni kohdistuu vain yhteen kulttuuriseen jäsenyyntapaan, ammattikorkeakouluille asetettujen perustehtävien pohjalta erilaisiin nouseviin opettajuuksiin. Eräs perustelu koulutusalaerojen marginalisoimiselle tässä työssä löytyy myös siitä, että toisin kuin tutkimustani aloitellessani oletin, ammatillisten identiteettien eroavaisuudet näyttäisivät olevan suurempia yksilöiden kuin koulutusalojen tai ammattikorkeakouluorganisaatioiden välillä. Alakohtaisia eroja kuitenkin löytyy ja olen viitannut niistä tärkeimpiin luvussa viisi.

Olen käyttänyt tutkimuksessani ensin Tulkin (1993) ja myöhemmin Kotilan (2004) käyttämää ammattikorkeakouluopettajuuden lähtökohtien jaottelua, koska olen havainnut sen toimivaksi omien aikaisempien tutkimuskokemusteni perusteella. Myös muussa ammattikorkeakoulukirjallisuudessa (esimerkiksi Auvinen 2004, 206; Tiilikkala 2004, 121) on löydettävissä samankaltaisia ammattikorkeakouluopettajuutta tai opettajien työtä koskevia jaotteluita. Olen lisännyt jaotteluun vielä yhden uuden opettajuuden, palveluntuottajaopettajuuden, koska koin sen erillisen analysoinnin tärkeäksi. Entä onko ammattikorkeakouluissa löydettävissä vielä muita vastaavanlaisia nousevia opettajuuksia ja jäivätkö ne pois analyysistäni? Etukäteen valitut käsitteelliset jäsenyykset rajaavat luonnollisesti pois

muita ja kapeuttavat tutkijan näköalaa aineiston analyysissa. Opettajien toisaalta laajentuvat mutta myös eriytyvät työnkuvat muokkaavat ja uudelleenmäärittävät ammattikorkeakouluissa vaikuttavia perinteisempiä opettajuuksia. Ammattikorkeakoulujen uuden yhteiskunnallisen aseman kautta niissä on myös tarjolla uusia työnkuvia ja työtehtäviä, joiden suunta on ammattikorkeakouluorganisaation ulkopuolella, laajemmissa yhteisöissä. Koin, että käyttämäni jaottelu kattoi hyvin koko empiirisen aineistoni enkä nähnyt tarvetta muille jaotteluille. Kuitenkin luvussa 6.2 esittämäni näkemys ammattikorkeakoulun opettajista yhteiskunnallisina vaikuttajina laajemmissa alueellisilla, valtakunnallisilla ja jopa kansainvälisillä foorumeilla voisi olla eräs emergentti ja uudentyyppinen ammattikorkeakouluopettajuuden jäsenyys. Oletan, että jatkossa ammattikorkeakouluissa tehdyn tutkimuksen piirissä avulla on mahdollista löytää muitakin, vasta idullaan olevia opettajuuksia.

Tutkimustuloksia luettaessa on otettava huomioon se, että ammattikorkeakoulut ovat yksittäisinä organisaatioina hyvin heterogeeninen joukko. Käytännöt saattavat koko organisaation tasolla tai koulutusohjelmittain olla yhdessä ammattikorkeakoulussa hyvin erilaisia kuin toisessa. Esimerkkinä näistä käytännöistä voidaan mainita erilaiset tulkinnat siitä, mitä T&K:lla konkreettisesti tarkoitetaan (esim. Kortelainen 2006; Marttila ym. 2005) tai kuinka hallitsevia tietynlaiset pedagogiset ratkaisut, kuten problem based learning tai verkkopohjainen opetus, organisaatiossa ovat. Myös ammattikorkeakoulujen sijainti sekä koko vaikuttavat niiden ja niissä työskentelevien henkilöiden tehtäviin ja sitä kautta tulkintaan ammattikorkeakouluopettajuudesta. Tämän tutkimuksen piirissä ei kuitenkaan ole ollut mahdollista tehdä organisaatioperustaisia vertailuja, lähinnä tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen ja tutkimusjoukon pienuuden takia.

Tutkimuksen lukija saattaa havaita, että luvuissa viisi ja kuusi joidenkin haastateltavien haastattelusitaatteja käytetään enemmän kuin toisten. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tausta ja subjektiiviset tulkinnat painottuvat, on mahdollista, että tiettyjen haastateltavien näkemykset ovat painottuneet myös koko aineiston tulkinnassa. Tämä ei kuitenkaan ole suoraan suhteessa käytettyjen sitaattien määrään, sillä sitaattien valintaan vaikuttivat sisällön lisäksi ilmaisujen napakkuus ja ymmärrettävyys ilman laajempaa tekstikehystä. Toisaalta jouduin jättämään pois tästä työstä osan kiinnostavista ja tärkeistä kommentteista, sillä niiden julkaisun kautta haastateltavan anonymiteetti olisi voinut vaarantua (esimerkiksi pilottiprojektit ja opetusmenetelmäkokeilut tai henkilökohtaiset saavutukset Suomessa jne.). Olen pyrkinyt ratkaisemaan tätä ongelmaa osin käyttämällä haastateltavien yksittäisiä ilmaisuja sitaattien välissä olevassa tekstissä.

Ammattikorkeakouluopettajien ammatillisen identiteetin fragmentaarisuus ja tarve identiteettityöhön yhteisö- ja yksilötasolla tulevat selvästi esiin haastatteluaineistossani. Ammatikorkeakouluopettajien työympäristönsä sisällä tekemien ammatillisten valintojen voidaan ajatella olevan konkreettisia esimerkkejä ammatikorkeakouluympäristöstä ja kollektiivisesta identiteettityöstä johdetusta yksilöiden identiteettityöstä. Identiteettityön kautta määritetään sitä, kuka minä olen ja kuka minä en ole, mikä on minulle työssäni tärkeää ja mikä vähempiarvoista sekä mitä haluan olla tulevaisuudessa. Aineistossa yksilöillä näyttää olevan erilaisia tapoja yhdistellä toisistaan poikkeavia opettajuuksia persoonalliseksi kokonaisuudeksi, omaksi ammatikorkeakouluopettajuudeksi. Tähän työhön valittu kollektiivisen ammatillisen identiteetin näkökulma sekä sen mukainen aineiston analyysi ja kuvaus eivät tuo esiin näitä aspekteja. Tarve ammatikorkeakouluopettajien ammatillisen identiteetin tutkimukseen yksilötasolla onkin ilmeinen.

Näyttää siltä, että ammatikorkeakouluopettajuuden neuvotteluprosessi vaatii opettajilta henkilökohtaista aktiivisuutta, ammatillisen identiteetin joustavuutta ja kykyä aitoon neuvotteluun erilaisten ammatikorkeakouluopettajuuteen liittyvien yhteisöjen jäsenyyksien kesken. Kuten Wenger (2003, 158–161) toteaa, monijäsenisyyden sovittelu saattaa jäädä eri yhteisöissä huomaamatta, sillä se on pikemmin yksilöllinen kuin esimerkiksi yhteisö tai instituutiotason tavoite. Se sijoittuu myös lähtökohtaisesti eri yhteisöjen välille, ei niiden sisään. Ammatillisen identiteetin persoonallinen aspekti saattaa liittyä juuri monijäsenisyyteen, omaan persoonalliseen ammatikorkeakouluopettajuuteen. Ammatikorkeakouluissa eriytyy erilaisia toimijaryhmiä ja erityisasiantuntijuuksien hyödyntäminen luo erilaisia urapolkuja ammatikorkeakoulun sisällä (Auvinen 2004; Kotila & Mäki 2006). Ammatikorkeakouluorganisaatiot voivat omilla käytänteillään joko tukea tai hankaloittaa opettajien ammatillisen identiteetin neuvotteluprosessia. Näiden käytänteiden rakentamista varten tarvitaan tutkimusta siitä, miten ammatillinen identiteetti yksilötasolla rakentuu ja miten erilaiset ura- ja taustatekijät siihen vaikuttavat.

Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (2003) Ammattikorkeakoulujen orastava tutkimus- ja kehitystyö. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin: tutkimusta 2000 -luvun taitteessa*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 137–166.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (2002) Identity regulation as organisational control: Producing the appropriate individual, *Journal of Management Studies*, 39, 5, 619–644.
- Ammattikorkeakoululaki (351/2003)* Noudettu 7.8.2009 lähteestä: <http://www.finlex.fi>.
- Ammattikorkeakoulun henkilöstön palvelussuhdeopas* (2001) Kunnallinen työmarkkinalaitos. Noudettu 14.8.2009 lähteestä: <http://www.kuntatyonantajat.fi>.
- Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnotasteet*. Terveysalan ammattikorkeakoulutus 2005 - työryhmä. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.
- Arene (2009) Ammattikorkeakoulut. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Noudettu 7.7.2009 lähteestä: <http://www.arene.fi/>.
- Atkinson, R. (2001) Life story interview. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research – Context & method*. London, New Delhi: Sage Publications, 121–140.
- Auvinen, P. (2004) *Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajien työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, 107–128.
- Blenkinsopp, J. & Stalker, B. (2004) Identity work in the transition from manager to management academic. *Management Decision*, 42, 3/4, 418–429.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999) Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 6, 711–726.
- Eskola, J. (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eteläpelto, A. (2007) Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.

- Filander, K. (2000) *Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 777.
- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. (1998) Qualitative inquiry. Tensions and transformations. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage, 575–610.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. London: Polity press.
- Hakkarainen, K. (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84–98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003) Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 1/2003, 4–13.
- Harman, G. (1977) Academic staff and academic drift in Australian colleges of advanced education. *Higher Education*, 6, 3, 313–335.
- Harré, R. (1983) *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007) Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis, E 92.
- Henkel, M. (2005) Academic identity and autonomy in a changing policy environment, *Higher Education*, 49, 155–176.
- Herranen, J. (2003) *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85.
- Herranen, J. & Sirkkilä, H. (2008) Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.-L. Kakkonen (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Helsinki: Edita, 90–111.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Houtsonen, J. (2000) Identiteetin rakentuminen koulun symbolisena järjestyksenä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäntulkinta ja identiteetti*. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisen oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3.
- Hughes, E.C. (1958) *Men and their work*. Glencoe, Illinois: Free press.
- Hänninen, V. (1999) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 696.

- Isoherranen, K., Koponen, L. & Rekola, L. (2004) *Ratkaisuja etsien – yhdessä oppien. Esimerkki koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä*. Stadia. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 4.
- Jaatinen, P. (1999) *Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 148.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994) Teacher's professional development. A biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, 45–62.
- Kortelainen, H. (2006) *Tiedettä, tutkimusta vai kehittämistä? Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta valtion, työelämän ja akateemisen imun ristipaineessa*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Raportteja B:31.
- Kotila, H. (toim.) (2003) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. (2004) Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 11–23.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2006) Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 11–26.
- Kyvik, S. & Skodvin, O.-J. (2003) Research in the non-university higher education sector – Tensions and dilemmas, *Higher Education*, 45, 203–222.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 273–284.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998) *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Applied Social Research Method Series, vol. 47. Thousand Oaks: Sage.
- Lipponen, L. (2001) Kertomus kulttuurisesti suuntautuneen psykologian ydinmetaforana. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: University Press, 49–74.
- Lyytinen, A., Marttila, L. & Kautonen, M. (2008) *Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteita ja mahdollisuuksia monialaisissa ammattikorkeakouluissa*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatutkimuksen instituutti. Tieteen-, teknologian- ja innovaatiotutkimuksen yksikkö. Työraportteja 2/2008.
- Marttila, L. (2008) Ammattikorkeakoulu yrityksen yhteistyökumppanina. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.-L. Kakkonen (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Helsinki: Edita, 71–89.
- Marttila, L., Andolin, M., Kautonen, M., Lyytinen, A. & Suvinen, N. (2007) *Ammattikorkeakoulujen ja uusien osaamisalojen kehittäjäyhteisöjen sekä kompetenssien kohtaaminen*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 78/2007.

- Marttila, L., Kautonen, M., Niemonen, H. & von Bell, K. (2005) *Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta: T&K-yksiköt koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämistyön rajapinnassa*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 74/2005.
- Marttila, L., Lyytinen, A. & Kautonen, M. (2008) Finnish Polytechnics as Providers of Knowledge-Intensive Services. *The Service Industries Journal*, 28, 3, 415–427.
- Mäki, K. (2004) *Ammattikorkeakoulun moniottelija: ammattikorkeakoulun opettajan sitoutuminen työhön*. Licensiaatintyö. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mäki, M. (2000) *Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 743.
- Mäntylä, H. (2006) *Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutos ja hyvinvointi Helia Porvoo-Borgå -yksikössä*. OVE-hanke ja Helsingin kauppakorkeakoulu. Väliraportti. Käsikirjoitus.
- Opetusministeriö (2009) Ammattikorkeakoulut. Noudettu 7.7.2009 lähteestä: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/>
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. London, New York: Sage.
- Puolimatka, T. (2006) Tieteenfilosofia-luennot ja luentomoniste. Kevät 2006. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Päiviö, H. (2008) The moral order of business studying. Teoksessa J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (toim.) *Cultural perspectives on higher education*. Springer, 59–74.
- Rauhala, L. (1989) Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3–14.
- Ropo, E. (2009) Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: Opetus-, Kasvatus- ja Koulutusalojen säätiö.
- Salo, K., Toikko, T. & Söderqvist, M. (2006) Ammattikorkeakoulun T&K-projektitoiminta – liiketoiminnallisia intressejä. *Kever-verkkolehti*, 3/2006. Noudettu 28.8.2009 lähteestä: <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1068/902>
- Saurio, S. & Heikkinen, V.-P. (2004) *Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan ja koulutuksen välinen vuorovaikutus: case-analyysi*. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimukset. Sarja A, 2/2004.

- Savonmäki, P. (2006) Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, & J. Välijärvi, (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 155–170.
- Shuy, R. W. (2001) In-person versus telephone interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research – Context & method*. London, New Delhi: Sage, 537–555.
- Suhonen, L. (2008) *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työstä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 130.
- Tapani, A. (2007) Mistä on kollektiivinen identiteetti ammattikorkeakouluyhteisössä tehty? *Aikuiskasvatus*, 1, 25–36.
- Tiilikkala, L. (2004) *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 326.
- Tilastokeskus (2009) Ammattikorkeakoulutus. Noudettu 7.7.2009 lähteestä: <http://www.stat.fi/til/akop/index.html>
- Tulkki, P. (1993) *Työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteys*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 18.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Wenger, E. (2003) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. 5. paperback ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vesterinen, M.-L. (2004) Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 40–67.
- Vähäsantanen, K. (2007) Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 156–176.
- Välijärvi, J. (2006) Kansankynttilästä tietotyön ammatillaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Välimaa, J. (1998) Culture and identity in higher education research. *Higher education*, 36, 119–138.
- Ylijoki, O.-H. (1998) *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O.-H. (2008) A clash of academic cultures: The case of Dr. X. Teoksessa: J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (toim.) *Cultural perspectives on higher education*. Springer, 74–89.

Ylijoki, O.-H. & Hakala, J. (2001) Research for whom? Research orientations in three academic cultures. *Organization*, 8, 2, 373–379.

Liite 1

1. Haastatteluteemat (1. haastattelukierros)

- Taustatiedot (ikä, toimiala, koulutus, aika tämänhetkisessä työpaikassa jne.)
- Nykyinen työnkuva ja asema organisaatiossa

2. Opiskelu- ja työuran läpikäyntiä

- Tulevaisuuden näkymät (oma työyhteisö, omat suunnitelmat, oma työnkuva jne.)
- Uran ratkaisevat käänneet tai tapahtumat ja niiden vaikutus omaan uraan
- Oman työ- ja opiskeluhistorian tärkeimmät esikuvat, mentorit, työtiimit tms.
- Oman työn kannalta tärkeimmät viiteryhmät: kenen kanssa tuntenut yhteenkuuluvaisuutta tai mitkä työyhteisöt, -porukat ja verkostot tuntuneet omimmilta
- Kokemukset muutoksista työnkuvassa viime vuosien aikana
- Nykyisen työn sisältö: painotukset ja oman työajan jakautuminen

3. Asiantuntemuksen ja osaamisen kartuttaminen

- Omassa työssä tarvittavan asiantuntemuksen sisältö (mitä osaat, miksi ko. osaamista tarvitaan, ketkä vaativat)
- Mitä mielestäsi asiantuntijuudella tarkoitetaan, mitä siihen kuuluu (oman työn näkökulma)
- Oma erityisosaaminen tai asiantuntijuus
- Minkälaisia vaikutuksia työhistoriasi eri vaiheilla on ollut omaan asiantuntijuuteesi
- Oman asiantuntemuksen ja osaamisen kartuttaminen ja rakentaminen (formaali, informaalinen)
- Miten olet muuttanut asiantuntijatyön tekijänä työhistoriasi aikana
- Tärkein viiteryhmä oman työn kannalta, miksi, miten muodostunut, miten pysyy koossa
- Minkälaisiin verkostoihin kuuluu tai oletetaan kuuluvan
- Oman osaamisen ja asiantuntijuuden arviointi ja palautteen saaminen (kuka, miksi, miten, milloin)
- Oman osaamisen ja asiantuntijuuden tukeminen ja sen kartuttamisen tukeminen
- Oman ammatillisen asiantuntijuuden varmistaminen ja kehittämistavoitteet tulevaisuudessa

Muuta

Liite 2

Haastatteluteemat (2. haastattelukierros)

1. Tämän hetken kuulumiset työrintamalla

- Onko työsi tai työnkuvasi muuttunut viimeisen vuoden aikana
- Mitä näkymiä työurallasi on lähitulevaisuudessa (aikaisemmassa haastattelussasi kerrot, että...)
- Mikä tällä hetkellä kiinnostaa sinua työssäsi eniten

2. Asiantuntijuus omassa työssä

- Pystytkö käyttämään kaikkea osaamistasi ja/tai asiantuntijuutta nykyisessä työssäsi (aikaisemmassa haastattelussasi kerrot, että...)
 - o Jos et, miten muuttaisit tilannetta
- Koetko, että sinuun suhtaudutaan asiantuntijana työpaikallasi ja työtehtävissäsi
 - o Miten se näkyy arjessa
- Oletko itse ohjannut muita tai toiminut mentorina
- Miten mahdolliset jatko-opinnot ovat vaikuttaneet työhösi
- Minkälaista lisäosaamista tai taitoja mahdollisesti kaipaisit työssäsi (aikaisemmassa haastattelussasi kerrot, että...)

3. Ammattikorkeakoulun opettajana toimiminen

- Mitä amk-opettajuus mielestäsi tarkoittaa
- Miten opettaminen ja vaikutusmahdollisuutesi omaan työhösi nähden ovat muuttuneet opettajaurasi aikana (aikaisemmassa haastattelussasi kerrot, että...)

4. Muut kysymykset

Palautetta tutkijalle