

OPETTAJANA TERVEYDENHUOLTO- OPPILAITOKSESSA

Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta

Merja Mäkisalo & Juha Kinnunen

Kirjoittajat tutkivat seitsemän terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä oppilaitoksen päämääriin ja tavoitteisiin, opettajien ydintehtäviin, opiskelijoiden ja opettajien rooliin ja asemaan sekä johtamiseen liittyvistä asioista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli herättää keskustelua terveydenhuolto-oppilaitosten toiminnasta.

Seuraavassa artikkelissa kerrotaan kyselytutkimuksen tuloksista. Opettajien käsitykset eivät kuitenkaan anna suoraa vastausta siihen, mitä organisaatiossa todellisuudessa tapahtuu.

Opettajien työssään onnistumisen kannalta on tärkeää, miten hän määrittelee ja käsittää oman tehtävänsä ja vastuunsa. Jukka Tuomisto (1988, 26-27) on kuvannut aikuiskasvattajan kolme erilaista perusasennoitumista työhön. Hänen ajatuksiaan soveltaen terveydenhuolto-oppilaitoksessa työskentelevä opettaja voi suhtautua työhönsä ainakin seuraavilla tavoilla: Ensinnäkin opettaja voi perustaa toimintansa aidosti huma-

nistiseen kasvatukseen, jossa keskeistä on tarjota opiskelijalle mahdollisuuksia tukea häntä itsensä kehittämisessä. Humanismiin liittyy kriittisyys, joka tarkoittaa yhteiskuntaa ja työelämää kriittisesti tarkastelevaa ja tarvittaessa sitä muuttamaan pyrkivää asennoitumista. Toiminnan tavoitteena on ihmisen emansipaation edistäminen (ks. Habermas 1974, Mezirov 1995). Tällainen opettaja on aidosti kiinnostunut työstään

ja pyrkii herättämään opiskelijoiden halua yhteiskunnan ja työelämän kehittämiseen ja muuttamiseen. Opetuksen tavoitteena on kriittinen "totuuden etsintä" ja erilaisten vaihtoehtojen miettiminen, eikä esimerkiksi jonkin ideologian tai teorian "pakkosyöttö" ainoana oikeana näkökulmana.

Toinen mahdollinen opettajan tapa suhtautua työhönsä on Jukka Tuomiston (emt.) mukaan mieltää itsensä jonkin virallisen tahon ajatusten toimeenpanijaksi. Opettaja ei tällöin pohdi oman toimintansa tavoitteita, päämääriä tai muita arvofilosofisia lähtökohtia, vaan korostaa toiminnassaan annetun päämäärän, opetussuunnitelmiin tavoitteiden ja oppikurssien sisältöjen arvoperusteita, viisautta ja moraalialia. Tällainen opettaja pyrkii "tunnolliseen" työskentelyyn ja toteuttaa annetut tehtävät hyvin ja oikein sekä noudattaa tarkasti opetussuunnitelmia ja kurssisisältöjä. Terveydenhuollon koulutuksessa tämän perusasennoitumisen omaava opettaja pitää myös huolta, että opiskelijat saavat riittävästi valmiuksia toimia terveydenhuollon nykyisissä tehtävissä. Tällaista opetustoimintaa voi Tuomiston (emt.) mukaan kuvata ulkoajatuksi, teknisiin yksityiskohtiin keskittyväksi kasvatusajatteluksi ja opetukseksi, jossa vaarana on, että opiskelijoita pyritään ulkoapäin sopeuttamaan olemassa oleviin toiminta- ja ajattelutapoihin.

Kolmas mahdollinen perusasennoituminen opettajan työhön on tehdä sitä ainoastaan tai enimmäkseen palkan vuoksi (Tuomisto 1988, 27). Tämä voi johtua esimerkiksi liiallisesta uupumisesta, jolloin oman työn tai itsensä kehittämiseen ei enää riitä voimia tai innostusta. Tällainen opettaja pyrkii minimoimaan toimintansa sille tasolle, että se juuri täyttää vaadittavat suoritukset, eikä hänen voida sanoa laiminlyövänsä tehtäviään.

Opettaminen toteutuu opettajan sisäisen ideologian mukaisesti, oli virallinen opetussuunnitelma tai viralliset päämäärät mitkä tahansa. Opettajan oma ideologia ja sen myötä oppilaitoksen ja opetuksen käytännöt eivät välttämättä muutu, vaikka viralliset tavoitteet ja päämäärät muuttuvat.



Merja Mäkisalo



Juha Kinnunen

Organisaatiokulttuurin tutkimuksen näkökulmasta opettajien kollektiiviset ajattelu- ja toimintamallit ilmentävät organisaatiokulttuurin syvärakenteissa olevia perusolettamuksia. Nämä kollektiiviset, osittain tiedostamattomat toiminta- ja ajattelumallit siirtyvät sosiaalistumisprosessissa organisaatiosukupolvelta toiselle. Sosiaalistumisprosessin aikana organisaatiossa kauemmin olleet jäsenet viestivät uudelle työntekijälle sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti, miten organisaatiossa tulee käyttäytyä ja ajatella, miten siellä asioita hoidetaan, mitkä arvot, normit, uskomukset ja tavat ovat siellä sallittuja, pakollisia ja kiellettyjä. Sosiaalistumisprosessissa organisaation uusi jäsen muodostaa kokonaiskuvan organisaation toiminnasta sekä virallisen ja epävirallisen toiminnan välisistä suhteista (esim. vanMaanen 1976, Kinnunen 1990, Viitanen 1997). Uusille jäsenille viestittävä kulttuurin "todellisuus" voi olla kaukana organisaation virallisissa tavoitteissa kuvatussa organisaation toiminnasta (Kinnunen 1992).

Olellainen kysymys organisaatiokulttuurin määrittämisessä ja tutkimisessä on kulttuurin yhtenäisyys ja hajanaisuus. Organisaatiokulttuurit-

kimuksessa erotetaan kolme eri näkökulmaa (Meyerson ja Martin 1987, Kekäle 1993, Alveson 1993, Silen 1995): integraatio-, differentaatio- ja fragmentaationäkökulmat. Integraationäkökulmassa korostetaan yhdenmukaisuutta kulttuurin eri ilmentymien välillä. Kaikkien organisaation jäsenten uskotaan omaavan lähes samanlaiset käsitykset kulttuurin keskeisistä asioista, kuten arvoista, normeista, käyttäytymissäännöistä ja toimintatavoista. Näkemyksessä korostuu konsensus, johdonmukaisuus ja ristiriitojen kieltäminen.

Differentiaationäkökulma kyseenalaistaa organisaation laajan sisäisen konsensuksen ja kiinnittää huomion erityisesti ala- ja osakulttuureihin. Koko organisaatiota koskevien yhteisten arvojen ja normien olemassaoloa ei kiisteta, mutta kulttuurin ilmentymät eivät välttämättä ole johdonmukaisia keskenään. Differentiaationäkökulma sallii konfliktien ja vaihtelevuuden tarkastelun erityisesti eri ala- ja osakulttuureiden välillä.

Fragmentaatio- eli moniselitteisyysnäkökulman mukaan monimerkisyisyys on väistämätön ja läpitunkeva nykyelämän piirre. Tästä näkökulmasta kulttuuristen ilmentymien suhteet ovat sekavia ja vastakkaisia. Selvää konsensusta ei ole ainakaan suoraan nähtävissä koko kulttuurin, eikä myöskään osa- ja alakulttuureiden sisällä. Yksilöt ovat kuin solmukohtia suuressa verkostossa. He ovat samojen näkökulmien ja arvojen kautta yhdistyneitä joihinkin henkilöihin, mutta eivät välttämättä koko organisaation tai osa- ja alakulttuureihin. Eri asioiden ja tilanteiden mukaan kulttuurinen verkosto aktivoituu eri tavoin.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on differentaationäkökulma. Integraationäkökulmasta tutkimusasetelma ei olisi mielekäs, koska tavoitteena on selvittää opettajien erilaisia käsityksiä oppilaitoksen kulttuurisista ilmentymistä. Fragmentaationäkökulman valitseminen olisi periaatteessa ollut mahdollista, mutta oman esiyymmärryksemme mukaan terveydenhuollon koulutuksessa ja myös opettajien keskuudessa on olemassa erilaisia osa- ja alakulttuureita, joiden sisällä ilmenee käsitysten yhteneväisyyttä ainakin jossain määrin. Yhteneväiset käsitykset toimivat pe-

rusolettamuksina, jotka ohjaavat osaltaan opettajien ajattelua ja toimintaa yksilöllisten peruselementtien ja osien rinnalla.

TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on herättää keskustelua terveydenhuolto-oppilaitosten toiminnasta. Tarkoituksena ei ole nimetä hyviä ja huonoja oppilaitoksia, vaan auttaa oppilaitoksissa työskenteleviä tunnistamaan ja tiedostamaan toiminnan kulttuurisia piirteitä ja pohtimaan, miten asiat ovat omassa organisaatiossa. Toisaalta tutkimuksessa mukana olleet oppilaitokset voivat käyttää oman organisaation kulttuurinkuvausta suoraan toimintansa kehittämisessä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää seitsemän eri terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajien osakulttuurin perusolettamuksia, opettajien ilmaisemien käsitysten ja niiden yleisyyden avulla. Toisena tavoitteena on kuvata eri oppilaitosten kulttuurisia eroja opettajien käsitysten perusteella.

Opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään siitä,

1. kenelle he kokevat olevansa ensisijaisesti vastuussa työstään?
2. miten he kuvaavat omaa toimintaansa ja asemaansa oppilaitoksessa?
3. miten he kuvaavat kollegoiden toimintaa oppilaitoksessa?

FENOMENOGRAFIA JA ORGANISAATIOKULTTUURIN TUTKIMUS

Fenomenografiaa on kehitetty 1980-luvun alusta alkaen erityisesti oppimiskäsitysten tutkimiseen ja analysointiin. Ference Martonin (1981, 1995) mukaan fenomenografia soveltuu myös erilaisen kulttuurien tutkimiseen, koska kulttuureita tutkittaessa on keskeistä pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään toimintaa ja sen motiiveja. Käyttäytyminen riippuu osaltaan siitä, mitä ihmiset

ajattelevat asioista ja millaisia käsityksiä heillä on niiden välisistä suhteista. Käsitykset ovat "kiinni" sosiaalisessa todellisuudessa, kielessä ja kulttuurissa (Marton 1981, Gröhn 1993, Säljö 1994). Fenomenografian käyttäminen organisaatiokulttuurin tutkimisessa mahdollistaa tutkia ja tulla tietoiseksi yhteisöllisistä tavoista ymmärtää, tulkita ja käsittää kulttuurissa esiintyviä ilmiöitä.

Käsitykset eivät anna suoraa vastausta siihen, mitä organisaatiossa todellisuudessa tapahtuu, ja miten yksilöt ja ryhmät siellä toimivat, koska ihmisten käsitysten ja toiminnan välillä ei ole suoraa yhteyttä. Ihminen voi esimerkiksi käsittää jonkin asian toivottavaksi, mutta toimia toisin, johtuen esimerkiksi ryhmäpaineesta, organisaation normeista sekä tietojensa ja taitojensa puutteellisuudesta. Toisaalta Roger Säljö (1988, 37-38) toteaa käsitysten toimivan suodattimina (filters), jonka läpi ihmiset tarkastelevat maailmaa ja sen ilmiöitä. Riippumatta siitä, ovatko nämä käsitykset objektiivisesti tosia tai oikeita, ne ohjaavat ihmisen ajattelua ja niiden varassa hän hahmottaa todellisuutta (ks. Uljens ja Myrskog 1994, Häkkinen 1996). Kari Murto (1992, 45) korostaa, että käyttäytymisen kannalta ratkaisevinta ei ole se, minkälainen jokin tilanne on objektiivisesti, vaan miten tulkitsemme sen mielessämme ts. millainen on käsityksemme todellisuudesta. Tähän todellisuuden käsitykseen perustuu organisaatiossa muun muassa tavoitteiden asettelu ja toimintatavat. Tästä näkökulmasta käsityksillä voidaan ajatella olevan suuri merkitys toiminnalle sekä yksilö-, ryhmä- että organisaatiotasoilla. Pyrittäessä ymmärtämään organisaation toimintaa, on tärkeää tunnistaa organisaatiokulttuurissa ilmeneviä kollektiivisia käsityksiä siitä, miten asioiden ajatellaan olevan.

AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI

Tutkimusaineisto koottiin avoimia teemakysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella seitsemässä eri puolella Suomea sijaitsevasta terveydenhuolto-oppilaitoksesta vuoden 1995 aikana. Kolme oppilaitosta kuului aineiston keruuajana ammattikorkeakoulukokeiluun. Tutkimusaineistoon

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet oppilaitokset ja opettajat

Oppilaitos A-F	Opettajia	
	Yhteensä oppilaitoksessa	Tässä tutkimuksessa
A		
Ammatti- korkeakoulu	45	28
B		
Ei-ammatti- korkeakoulu	65	23
C		
Ei-ammatti- korkeakoulu	75	16
D		
Ammattikorke- koulu	yli 100	27
E		
E-ammattikorke- koulu	50	40
F		
Ammattikorkeakoulu	55	31
G		
Ei-ammattikorke- koulu	75	33
Yhteensä		198

kuului sekä opettajia että opiskelijoita. Tässä artikkelissa käsittelemme ainoastaan opettajien käsityksiä ja kuvaamme opettajien osakulttuurissa ilmeneviä perusolettamuksia opettajien toiminnasta. Opettajien ja opiskelijoiden käsitysten välinen vertailu on julkaistu muualla (Mäkisalo 1998). Taulukossa 1 on yhteenvedo tutkimuksessa mukana olleista oppilaitoksista ja opettajista.

Käytännön järjestelyistä sovittiin oppilaitoskohtaisesti. Osassa oppilaitoksia kohdejoukkona oli koko opettajakunta, osassa joidenkin yksiköiden tai osastojen opettajat, joko oppilaitoksen suuren koon vuoksi tai siksi, ettei opettajakunnan yhteisiä tilaisuuksia juuri pidetty. Opettajat täyttivät kyselylomakkeen joko yhteisen kokouksen tai koulutustilaisuuden aikana. Kohdejoukko oppilaitoksittain tulivat kyseiseen kokoukseen tai koulutukseen osallistuneet opettajat. Aikaa

kyselylomakkeen täyttämiseen oli varattu 1,5-2 tuntia. Aika riitti suurimman osan vastaajista mielestä hyvin, joskin lomakkeen täyttäminen koettiin raskaaksi ja vaativaksi.

Fenomenografiassa analyysi pohjautuu aineistoon (esim. Uljens 1991, Järvinen ja Järvinen 1993), eikä sitä voi tehdä mihinkään valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan pohjautuen. Tulkinta tapahtuu aineistolähtöisesti siten, että luokitus kattaa kokonaan vastauksissa esiintyvän vaihtelun. Leena Syrjälä ym. (1995) korostavat, että teoria on kuitenkin erottamaton osa tutkimusprosessia, koska ilman teoriaa tutkimus latistuu rakenteettomaksi kuvailuksi tai arkikokemusten merkityksettömäksi kertomiseksi (ks. myös Larsson 1986, 37). Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat organisaatiokulttuurin tutkimuksen käsitteet ja lähtökohdat, jotka ovat ohjanneet ajattelua ja tutkimuskysymysten laadintaa. Opettajien käsitykset ilmentävät opettajien osakulttuurin kollektiivisia perusolettamuksia. Niiden perusteella voi tehdä päätelmiä muun muassa siitä, miten yhtenäinen tai eriytynyt perusolettamusten taso on.

Aineiston analysoimme oppilaitoksittain saadaksemme jokaisesta oppilaitoksesta opettajien käsityksiä kuvaavan profiilin. Oppilaitoskohtaisen analysoinnin jälkeen, vertailimme eri oppilaitoksista muodostamiemme käsitystyyppjä toisiinsa sisällöllisesti ja varmistimme, että eri oppilaitoksissa saman nimisiksi nimetyt käsitystyyppit erosivat ristiriidattomasti toisistaan.

Fenomenografiassa on kolme erilaista aineiston luokittelutapaa (esimerkiksi Uljens 1991, 93-96):

1. Horisontaalisessa luokittelussa muodostetut käsitystyyppit ovat yhtä tärkeitä tai samanarvoisia
2. Vertikaalisessa luokittelussa käsitystyyppit asetetaan jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen. Se voi olla esimerkiksi yleisyys- tai ajallinen järjestys.
3. Hierarkkisessa luokittelussa kuvattavat käsitystyyppit ovat toisiinsa nähden eri kehitystasasteella, esimerkiksi jäsentyneempi, teoreettiseksi tai laaja-alaisempi käsitys.

Käytimme aineiston luokittelussa eniten vertikaalista luokittelua, koska halusimme saada selville käsitysten yleisyyden. Tässä tutkimuksessa tausta-ajatuksena oli, että organisaatiossa yleisesti esiin tulevat kollektiiviset käsitykset ilmentävät kulttuurin syvätason perusolettamuksia. Ference Marton (1995, 177) on muun muassa korostanut, että käsitysten yleisyysasteen avulla voidaan hyvin kuvata kulttuurien erilaisuutta.

TUTKIMUSTULOKSET

Opettajien käsitykset siitä, kenelle he ovat vastuussa työstään

Taulukossa 2 on tiivistelmä siitä, kenelle opettajat kertoivat olevansa vastuussa työstään. Käsitystyyppit ovat taulukossa esille tulleiden käsitysten mukaisessa yleisyysjärjestyksessä. Kaikissa oppilaitoksissa lähes kaikki opettajat kertoivat olevansa ensisijaisesti vastuussa toiminnastaan opiskelijoille. Tämä tarkoittaa opetuksen ajankohtaisuudesta, kriittisyydestä, laaja-alaisuudesta, perusteltavuudesta yms. opetuksen sisältöön liittyvistä asioista vastaamista. Opettajan vastuuseen kuuluu myös sen huolehtiminen, että opiskelijat saavat riittävät valmiudet työelämässä toimimiseen.

Muut käsitystyyppit olivat harvinaisempia siten, että seuraaviin käsitystyyppihin kuului korkeintaan kolmasosa kunkin oppilaitoksen opettajien ilmaisemista käsityksistä. Yksittäiset opettajat mainitsivat taulukossa esillä olevien käsitystyyppien lisäksi olevansa vastuussa työstään Jumalalle, kurssien ja koulutusten tilaajille ja maksajille, universaalisesti koko maailmalle, potentiaalisille oppilaitokseen hakeutuville ja alasta kiinnostuneille, oppilaitoksesta työelämään siirtyneille työntekijöille sekä omalle perheelle. Käsitysten yleisydessä oppilaitosten välillä oli joitakin eroja. Esimerkiksi oppilaitoksessa D opettajat eivät lainkaan tuoneet käsityksinään esille vastuuta yhteiskunnalle, vaikka se joissakin oppilaitoksissa oli yleinen käsitys. Oppilaitoksessa E opettajat mainitsivat yleisemmin olevansa vastuussa oppilaitoksen johdolle ja johtajille kuin muissa oppi-

ARTIKKELIT

Taulukko 2. Opettajien käsitykset oppilaitoksittain siitä, kenelle he ovat vastuussa työstään, aabsoluuttiset luvut

Vastuukohteet	N =	A	B	C	D	E	F	G
	28	23	16	27	40	31	33	
1. Opiskelijoille		11	7	5	12	16	7	10
2. Itselle		9	5	3	-	13	8	15
3. Yhteiskunnalle		5	6	5	5	13	6	6
4. Terveyden ja sosiaalihuollon palveluiden käyttäjille nyt ja tulevaisuudessa		5	6	5	5	13	6	6
5. Oppilaitoksille, työyhteisölle, organisaatiolle		7	6	3	5	9	8	3
6. Oppilaitoksen johdolle, johtajille (eri tasoilla)		1	3	4	6	15	8	4
7. Työtovereille, opettajakunnalle		6	2	3	3	7	5	5
8. Työnantajalle, palkanmaksajalle		5	4	1	5	2	6	7
9. Töelämälle, työnantajille, joiden palvelukseen opiskelijat valmistuttuaan siirtyvät		3	1	1	2	3	5	9
10. Kliinisen opiskelun harjoittelu- paikoille ja niiden työntekijäille ja ohjaajille		2	-	1	-	2	1	3
11. Ammattikunnalle		2	1	1	2	-	-	1
12. Eri yhteistyötahoille ja sidosryhmille		2	-	-	2	-	2	-

laitoksissa. Missään oppilaitoksessa ei erityisemmin korostunut vastuussa oleminen opiskelijoiden tuleville työnantajille, työelämälle tai sosiaali- ja terveydenhuollon nykyisille ja tuleville potilaille ja asiakkaille.

Itselleen vastuussa olemista opettajat perustelivat muun muassa opettajan työn etiikan ja yleisen työmoraalin kannalta. Yhteiskunnalle vastuussa olemiseen opettajat sisällyttivät yhteiskunnan ja sen kansalaisten tarpeisiin vastaamisen. Käsitystä perusteltiin muun muassa siten, että yhteiskunta maksaa koulutuksen ja veronmaksajilla on oikeus saada vastikkeena rahoilleen mahdollisimman hyvin koulutettuja hoitotyöntekijöitä.

Terveyden- ja sosiaalihuollon palveluiden käyttäjille vastuussa oleminen erosi edellisestä siinä, että tässä käsitystyyppissä opettajat korostivat vastuutaan erityisesti potilaille ja asiakkaille, joita

opiskelijat opiskelunsa aikana ja oppilaitoksesta valmistuneet työntekijät työelämässä kohtaavat ja hoitavat. Työelämälle ja opiskelijoiden tuleville työnantajille vastuussa oleminen oli opettajien käsitysten mukaan vastaamista työelämän odotuksiin ja sieltä tuleviin toiveisiin ja tarpeisiin.

Opettajat, joiden käsitysten mukaan he ovat pääasiassa vastuussa oppilaitokselle, työyhteisölle ja organisaatiolle, korostivat olevansa osa oppilaitosta, jonka toiminnan tavoitteiden saavuttaminen edellytti vastuullisuutta koko organisaatiolle. Kollegoille vastuullisuutta korostavat opettajat perustelivat käsitystään yhteistyön tärkeydellä ja opetuksen integroinnilla. Oppilaitoksen johdolle ja johtajille vastuuta käsityksissään kuvanneet opettajat korostivat perinteistä "esimiesalainen" suhdetta.

Opettajien käsitykset toiminnastaan ja asemastaan

Opettajien käsityksistä toiminnastaan ja asemastaan oppilaitoksessa muodostui seuraavat kuusi käsitystyyppiä:

1. "Olen onnistunut hyvin ja olen tyytyväinen työpanokseeni."
2. "Teen parhaani - onnistun vaihtelevasti."
3. "Olen tärkeä henkilö paikallani ja toiminnallani on keskeinen merkitys."
4. Osittain vähättelevä ja kriittinen suhtautuminen omaan työhön; ajoittaiset riittämätömyyden ja uupumuksen tunteet tyyppillisä
5. Ristiriitainen ja epäselvä rooli, jonka takia ydintehtävässä pysyminen voi olla vaikeaa.
6. "Koen olevani yksinäinen susi."

Taulukossa 3 sivulla 239 on yhteenveto opettajien omasta toiminnastaan kuvaavien käsitysten jakautumisesta oppilaitoksittain.

Opettajat, jotka kokivat onnistuneensa hyvin ja olevansa tyytyväisiä työpanokseensa (käsitystyyppi 1) toivat esille vahvan itsetunnon ja itsearvostuksen merkitystä työssä onnistumisessa. Monet näistä opettajista kuvasivat saaneensa opiskelijoilta hyvää palautetta toiminnastaan, joka auttaa jaksamaan ja suuntaamaan toimintaa oikeaan suuntaan. Tähän käsitystyyppiin kuului opettajia, jotka kertoivat oppilaitoksen ja opetussuunnitelmien päämäärien ja tavoitteiden ohjaavan selkeästi omaa toimintaansa. Osa opettajista mainitsi ajoittain olevan vaikeaa toimia hyvin ja päämäärien suuntaisesti, koska organisaatio asettaa omia rajoituksia ja esteitä toiminnalle. Esimerkiksi erilaisia projekteja ja kehittämishankkeita arvostetaan oppilaitoksessa enemmän kuin opetustyötä. Vaatii lujuttua pitäytyä siinä, minkä itse kokee tärkeäksi, koska koko ajan tulee lisää vaatimuksia ja haasteita. Ellei itse aseta rajoja toiminnalleen, ei ydintehtävien hoitaminen onnistu. Tähän käsitystyyppiin kuuluvat opettajat olivat kuitenkin käsitystensä mukaan kohtuullisen hyvin onnistuneet rajauksessaan. Opettajat korostivat, että opettajan tehtävästä hyvin selviytyminen edellyttää jatkuvaa opiskelua ja "ajan

tasalla pysymistä". Tähän käsitystyyppiin kuuluvat opettajat olivat työhönsä tyytyväisiä ja innostuneita, joskin joukossa oli muutama opettaja, jotka totesivat riskinä olevan liiallisen paneutumisen ja sitoutumisen työhön.

Oppilaitoksittain tässä käsitystyyppissä oli merkittäviä eroja. Yhdessä oppilaitoksessa (C) vain kaksi opettajaa (n=16) kuului tähän käsitystyyppiin, kun taas toisessa (G) heitä oli yli puolet. Muut oppilaitokset sijoittuivat näiden ääripäiden välille.

Opettajat, jotka kertoivat tekevänsä parhaansa ja onnistuvansa vaihtelevasti (käsitystyyppi 2) kuvasivat pyrkimystään arvioinnin kautta kehittymään ja kehittämään toimintaansa. Työn paljouden ja kiireisen työtahdin takia kehittäminen ja ajan tasalla pysyminen ei aina onnistu ja vaarana on, että opiskelija voi ihmisenä unohtua kokonaan. Opettajat sanoivat tekevänsä paljon työtä ja pyrkivät toimimaan yhteisten tavoitteiden suuntaisesti, mutta ulkoiset esteet (esimerkiksi johdon toiminta ja jatkuvat muutokset) aiheuttavat sen, että siinä ei aina onnistuta. Toisaalta esteenä voivat olla omien voimavarojen vähäisyys, omassa elämässä olevat vaikeudet yms. inhimilliset tekijät. Lyhyen työuran omaavat opettajat kuvasivat työpanostaan tyyppillisesti tämän käsitystyyppin sisällä esimerkiksi sanomalla, että he ovat päässeet hyvään alkuun, mutta heillä on vielä paljon oppimista. Tähän käsitystyyppiin kuului myös opettajia, joiden mielestä kukaan ei voi onnistua aina, vaan opettajallakin on hyvät ja huonot päivänsä. Muutamat opettajat mainitsivat, ettei kaikilla opiskelijoilla ole riittävästi resursseja ja motivaatiota opiskeluun, minkä takia he eivät aina voi toimia niinkuin haluaisivat.

Tämä käsitystyyppi oli yleisin kaikissa muissa oppilaitoksissa, paitsi oppilaitoksessa G, jossa suurin osa opettajista katsoi onnistuvansa hyvin ja olevansa tyytyväinen työpanokseensa.

Olen tärkeä henkilö paikallani ja toiminnallani on keskeinen merkitys -käsitystyyppissä (käsitystyyppi 3) opettajat kuvasivat käsitystään joko yksinomaan tämän käsitystyyppin sisällä tai

heidän vastauksensa sisältyi myös muihin käsitystyyppeihin (esimerkiksi kahteen edelliseen). Osa opettajista korosti opettamansa aineen ja asiantuntijuusalueensa tärkeyttä opiskelijoiden ammatin oppimisen kannalta. Osa taas painotti oman persoonansa tärkeyttä opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen kasvun kannalta. Monet opettajat korostivat myös koko oppilaitoksen näkökulmaa toteamalla: "Olen vaikuttamassa omalta osaltani koko oppilaitoksen toiminnan kehityksen suuntaan." Jotkut opettajat korostivat oman erikoistehtävänsä ja vastualueensa (esimerkiksi kansainvälisyys) merkitystä opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisenä. Lähes kaikki osaston- tai yksikönjohtajana toimivat kertoivat olevansa tärkeitä henkilöitä oman yksikkönsä toiminnan kannalta. Tässä käsitystyyppissä opettajat toivat esille myös opiskelijoille mallina oleminen merkityksen. Jokainen opettaja toimii aikuisen ihmisen ja hoito-opin opettaja myös hoitotyöntekijän mallina opiskelijoille. Pari opettajaa mainitsi, että myös oppilaitoksen imagon edustajana ja viestijänä jokainen opettaja on tärkeä ja edustaa koko ajan oppilaitosta.

Määrällisesti opettajien kuulumisessa tähän käsitystyyppiin oli eroja oppilaitoksittain. Oppilaitoksessa C (n = 16) vain kaksi opettajaa kertoi käsityksinään olevansa tärkeitä henkilöitä, kun taas kahdessa oppilaitoksesta, toisessa yli puolet opettajista (E) ja toisessa lähes puolet (F) mainitsi, että he ovat tärkeitä henkilöitä työyhteisössä. Muut sijoituivat näiden välimaastoon.

Opettajat, joilla oli vähättelevä ja kriittinen suhtautuminen omaan työhön ja joilla ajoittaiset riittämättömyyden ja uupumuksen tunteet olivat tyyppillisiä (käsitystyyppi 4) kertoivat, ettei yksittäinen opettaja voi kovin paljon vaikuttaa oppilaitoksen toimintaan. Opettajan tehtäväkenttä on niin laaja, ettei sitä voi edes hallita kunnolla. Osa opettajista mainitsi, ettei heidän mielipiteensä tule kuulluksi tai arvostetuksi työyhteisössä. Opettajat kertoivat kokevansa syyllisyyttä siitä, etteivät jaksaa ja ennätä vastata kaikkiin haasteisiin ja osallistua kehittämistyöhön niin paljon kuin pitäisi. Syyllisyyttä koettiin myös siitä, ettei jaksaa tai kykene toimia riittävän hyvin kasvatustehtävässä tai olemaan hyvänä malli-

na opiskelijoille. Osa opettajista suhtautui kriittisesti omiin opetustaitoihinsa sekä kykyynsä opettaa ydinasioita ja motivoida opiskelijoita.

Oppilaitoksessa C tutkimukseen osallistuneista (n=16) opettajista lähes puolet kertoi suhtautuvansa kriittisesti tai vähättelevästi työhönsä. Muissa määrät olivat selvästi pienemmät.

Opettajat, joilla oli ristiriitainen ja epäselvä rooli, kuvasivat, että ydintehtävässä pysyminen voi tämän takia olla vaikeaa (käsitystyyppi 5). Ristiriitaa ja epäselvyyttä aiheuttaa muun muassa opetustyön ja muun työn suhde. Opettajat tietävät, että opetustyö on heidän keskeisiä ydintehtäviään, mutta oppilaitoksen "hengissä pysymisen" ja kilpailukykyyn säilymistä kannalta on tärkeää koko ajan kehittää toimintaa ja pysyä mukana muutoksessa. Toimistohenkilökuntaa on säästöjen takia vähennetty ja opettajat kertoivat toimistotöiden siirtyneen osittain heille. Kehittämistyöhön ja suunnitteluun ei opettajien käsitysten mukaan anneta riittävästi resursseja, vaan aika on siihen otettava omasta vapaa-ajasta tai opetuksesta. Etenkin opiskelijoiden kasvatustehtävä voi jäädä tällöin vähäiselle huomiolle. Ristiriitaa aiheuttaa myös tietoisuus siitä, että opiskelijoille pitäisi opettaa uusinta tietoa, mutta aikaa ei jää uusimman tiedon hankkimiseen. Uudet opettajat kokivat tyyppillisesti asemansa ristiriitaiseksi, koska he eivät olleet vielä löytäneet omaa paikkaansa työyhteisössä ja toisaalta opettajan uran alussa on vaikea priorisoida asioita. Joillakin opettajilla ristiriitaisuutta aiheutti se, että he kokivat omaavansa enemmän tiedollisia ja/tai taidollisia resursseja, kuin mitä oppilaitoksessa haluttiin käyttää tai mitä opettajalla "sallitaan" olevan. Nämä opettajat viittasivat käsityksissään siihen, ettei oppilaitoksessa välttämättä "siedetä" poikkeuksellisen korkeaa asiantuntijuutta. Jos joku on selvästi osavampi kuin muut, hänen erikoisosaamisensa pyritään tietoisesti sivuuttamaan, eikä sitä haluta tuoda julkisesti esille.

Oppilaitoksittain määrät vaihtelivat kymmenesosasta opettajia (B ja C) neljännesosaan (A, D, F ja G).

Taulukko 3. Opettajien omasta toiminnastaan kuvaavien käsitysten jakautuminen oppilaitoksittain.

Oppilaitokset A, B, C, D, E, F ja G			
Kyselyyn vastanneista opettajista käsitystyyppiä edusti:			
	Alle 20 %	20-50 %	Yli 50 %
KÄSITYSTYYPI:			
“Olen onnistunut hyvin ja olen tyytyväinen työpanokseeni“	C	A,B,C,D,E,F	G
“Teen parhaani – onnistun vaihtelevasti”		G	A,B,C,D,E,F,G
“Olen tärkeä henkilö paikallani ja toiminnallani on keskeinen merkitys”	C	A,B,C,D,F,G	E
Vähättelevä tai kriittinen suhtautuminen omaan työhön. Ajoittaisia riittämättömyyden tunteita.	A, B, E, F	C,D,G	
Ristiriitainen tai epäselvä rooli, ydintehtävässä pysyminen vaikeaa	B,C,E	A,D,F,G	
“Koen olevani yksinäinen susi”	F,G		

Näiden kaikille oppilaitoksille yhteisten käsitystyyppien lisäksi oppilaitoksissa F ja G oli muutamia opettajia, jotka kertoivat olevansa “yksinäisiä susia” eli ajattelevansa ja toimivansa tietoisesti eri tavalla kuin toiset (käsitystyyppi 6). He kyseenalaistavat asioita ääneen ja haluavat herättää opiskelijoita ja kollegoita “Ruususen unesta”. He vastustavat monia nykyisiä toimintatapoja, koska ne eivät heidän mielestään edistä opiskelijoiden oppimista ja toiminnan kehittämistä myönteiseen suuntaan.

Opettajien käsitykset kollegoiden toiminnasta

Kuudessa oppilaitoksessa suurin osa opettajista kuvasi kollegoiden toiminnan olevan vaihtelevaa; osa toimii kiitettävästi tai hyvin, osa ei kykene, jaksa tai halua toimia opettajan työn vaatimusten mukaisesti. Ainoastaan oppilaitoksessa A yleisin käsitystyyppi oli, että kollegoiden toiminta on pääsääntöisesti hyvää tai kiitettävää. Enemmistön opettajakollegoista sanottiin olevan

uudistushaluisia ja pyrkivän toimimaan ajan tasalla olevin tiedoin ja taidoin. Kuitenkin kaikissa oppilaitoksissa, lukuun ottamatta oppilaitos A:ta, kuvattiin työtovereina olevan myös opettajia, jotka pyrkivät menemään “sieltä mistä aita on matalin”. Nämä opettajat eivät jaksa tai halua uudistua eivätkä pitää tietojaan ja taitojaan ajan tasalla. He toimivat “kuten aina ennenkin on toimittu”. Oppilaitoksessa G opettajat mainitsivat tämän aiheuttavan sitä, että osa “näännyty työtaakan alle”, ja osa tekee vain välttämättömmän.

Kaikissa oppilaitoksissa kollegoiden toimintaa kuvatessa uupuminen oli esillä oleva ongelma tai ainakin uhka. Uupumista aiheutti eniten “muu kuin opetustyö”. Toimistotehtävät, erilaiset projektityöt, kansainvälistyminen ja opettajien oma opiskelu vievät voimavaroja niin, että opiskelijoiden kanssa tehtävä työ, etenkin tuki ja ohjaus (kasvatustehtävä), jäi liian vähäiseksi. Oppilaitoksessa F opettajat kertoivat myös jatkuvien muutosten ja uudistusten väsyttävän työyhteisöä.

Oppilaitoksissa C, D, E, F ja G koettiin yhteistyön ja keskustelun vähäisyys ongelmaksi. Oppilaitoksessa F opettajat kuvasivat opiskelijoiden kärsivän yhteistyön puutteesta, koska he saavat ristiriitaisia ohjeita, ja opettajat suhtautuvat heihin eri tavoin, esimerkiksi osa vaatii itseohjautuvuutta, osa ei salli sitä.

Oppilaitoksessa F monet opettajat kuvasivat käsityksissään joidenkin työtovereidensa toimintaa epäeettiseksi ja moraalisesti arveluttavaksi, koska omat edut menevät työn ja opiskelijoiden etujen edelle. Tämä ilmeni muun muassa opetuksen ja opiskelijoiden laiminlyömisinä. Myös oppilaitoksessa B jotkut opettajat arvioivat työtovereinaan olevan opettajia, jotka eivät lainkaan arvostaneet opiskelijoita.

POHDINTA

Opettajat ovat käsitystensä mukaan ensisijaisesti vastuussa toiminnastaan opiskelijoille. Näin täyttyy varmasti ollakin, mutta olisiko syytä pohtia enemmän, mitä on terveydenhuolto-oppilaitoksessa työskentelevän opettajan vastuu terveydenhuollon asiakkaille ja potilaille? Eikö opettajan pitäisi olla myös vastuussa niille ihmisille, joita hänen opiskelijansa kohtaavat ja hoitavat opiskelun aikana ja valmistuttuaan? Osittain tutkimuksessa saadut tulokset voivat johtua aineiston keruutavasta ja tilanteesta, mutta opettajien käsitykset viittaavat siihen, että oppilaitosten ja käytännön organisaatioiden yhteistyötä ja vuoropuhelua olisi lisättävä.

Kaikissa oppilaitoksissa opettajatovereiden toimintaa kuvatessa uupuminen oli todellinen ongelma tai ainakin uhka (ks myös Harri 1992, 1997, Nygren 1995, Järvinen 1996). Uupumisen arveltiin johtuvan muun muassa muun kuin opetustyön lisääntymisestä ja jatkuvista muutoksista. Toisaalta opettajat esittivät samansuuntaisia käsityksiä kuin Marja Harrin (1989) ja Annikki Järvisen (1996) tutkimuksissa mukana olleet opettajat, jotka pitivät nykyisiä muutoksia tärkeinä ja välttämättöminä, mutta kritisoiivat niiden organisointia ja johtamista.

Toimistotehtävät, erilaiset projektit, kansainvälistyminen ja opettajien oma opiskelu veivät voimavaroja opiskelijoiden opetus- ja ohjaustehtävältä. Opettajat itse kokivat tekevänsä paljon työtä, mutta työ on siirtynyt kauemmaksi opiskelijasta. Tämä on monille opettajille todennäköisesti ristiriitainen ja uuvuttava tilanne, jos he samalla kokevat olevansa vastuussa toiminnastaan ensisijaisesti opiskelijoille.

Opettajat arvioivat käsityksissään työtovereidensa toimintaa omaansa kriittisemmin. Saman suuntaisia tuloksia tuli myös Marita Airakorven (1995) tutkimuksessa. Kollegoiden toiminnassa nähtiin paljon puutteita, mutta niihin ei katsottu voitavan puuttua. Onko kysymyksessä sama ilmiö, jonka Asko Karjalainen (1991) raportoi yläasteen opettajia koskevassa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa koulukulttuurissa esiintyy kaksi epävirallista perussääntöä, joita on noudatettava (vrt. Rajakaltio 1994). Ensinnäkin opettajan työ on opettajan yksityisasia, siihen ei saa puuttua. Toinen sääntö ”kieltää” opettajia paljastamasta oman työn henkilökohtaisia ongelmia, koska ongelmien olemassa olo osoittaa, ettei ole kykenevä opettajan työhön. Oppilaitoksissa valitsee tämän tutkimuksen perusteella paljosta puheesta huolimatta näiltä osin puhumattomuuden kulttuuri, jossa työyhteisön ja työn kannalta tärkeistä asioista ei keskustella. Chris Argyris (1987, 546) on todennut työyhteisöissä käytettävän paljon erilaisia puolustusmekanismeja. Työyhteisön jäsenet kykenevät tunnistamaan näitä puolustusmekanismeja toisten toiminnassa, mutta eivät omassaan. Tärkeistä asioista vaikeaminen voi olla eräs puolustusmekanismi. Tässä saadut tulokset viittaavat siihen, että avoimempi, piileviä kulttuuripiirteitä tietoisuuteen nostava keskustelu on välttämätöntä oppilaitosten kehittymiselle.

Monet organisaatiotutkijat (Senge 1990, Isaacs 1993, Schein 1993, Sahlberg 1996 a,b) korostavat organisaation kehittämistä demokraattisella dialogilla. Dialogin lähtökohtina ovat kaikille yhteiset toimintaan liittyvät asiat ja kokemukset, joita reflektoidaan ja joista opitaan yhdessä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella dialogin käynnistäminen terveydenhuolto-oppilaitok-

sisä olisi tärkeää. Dialogi auttaa käyttämään työtovereita ”peilinä”, josta voidaan tarkastella omaa toimintaa kriittisesti (Sahlberg 1996a, 128-231). Sen avulla on mahdollista tulla tietoisiksi organisaatiossa vallitsevista tiedostamattomista puolustusmekanismeista ja kollektiivisista käsityksistä.

Oppilaitoksen organisaatiokulttuurin ja sen osatekijöiden tietoinen tutkiminen on tärkeää muun muassa toiminnan vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden kannalta. Perinteisillä arviointitutkimuksilla voi olla vaikea saada selville organisaation todellista toimintaa, sillä organisaatiot luovat muun muassa mainonnalla ja erilaisilla julkilausumilla myönteistä imagoa kulttuurinsa suojaksi. Tämä imago näkyy esimerkiksi julkituotuna filosofiina ja toiminnan virallisina perusteluina. Ulkokohtainen oppilaitosten tai opetusohjelmien arviointi ei välttämättä ”pääse kiinni” tähän. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat osasivat nimetä viralliset tavoitteet ja päämäärät hyvin ja kokivat itse toimivansa niiden mukaisesti. Joissakin oppilaitoksissa kollegoiden toiminnassa nähtiin kuitenkin paljonkin puutteita. Mats Alveon (1993) korostaa, että asian tuntijaorganisaatiot (joihin terveydenhuolto-oppilaitokset kuuluvat) joutuvat usein perustelemaan olemassaolonsa oikeutusta hienostuneen retoriikan avulla, koska välittömien konkreettisten tulosten esittäminen on vaikeampaa. Tämä retoriikan opettajat hallitsivat hyvin. Todellinen toiminta ei kollegoiden toimintaa kuvatessa kaikissa oppilaitoksissa vastannut retoriikassa korostettavia asioita

Oppilaitosten kehittämisessä korostuu helposti imagon kehittäminen ja imagolla kilpailu. Imagon kehittäminen on kuitenkin useimmiten toimimista organisaation pintarakenteiden tasolla. ”Pinnan alla” olevat asiat voivat helposti jäädä tiedostamatta ja pohtimatta. Toiminnan tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden kannalta organisaatiokulttuurin syvärakenteissa olevat perusolettamukset eli käsitykset siitä, miten asioiden ajatellaan olevan, ovat merkittäviä. Toiminta ei muutu, ellei kollektiivisissa perusolettamuksissa tapahdu muutoksia. Perusolettamuksissa ei voi tapahtua muutoksia, ellei niitä ensin organisaatiossa tiedosteta ja tunnisteta. Koulutuksen

arvioinnissa perinteisten arviointitutkimusten rinnalla tulisikin paneutua yhä useammin myös organisaatiokulttuurin ja sen osa-alueiden tutkimiseen.

Demokraattisen dialogin eräs tarkoitus on edistää erilaisuuden ja erilaisten käsitysten sietämistä, hyväksymistä, arvostamista ja jalostamista (Gustavsen 1992, Harri 1997). Erilaisuutta tulisi pitää voimavarana ja mahdollisuutena. Sen avulla luodaan ja kehitetään uusia toimintamalleja (Karjalainen 1996, Ruohotie 1997) tai kuten Yrjö Engeström ym. (1995, 26) mainitsevat, ”astutaan uusille tuntemattomille alueille ylittämällä vanhan ja uuden raja”.

Yksittäiset opettajat eivät ehkä voi paljoakaan muuttaa koko organisaation toimintaa tai sen kulttuuria. He kuitenkin voivat antaa virikkeitä muutokselle tulella tietoisiksi omasta toiminnastaan, mahdollisesti muuttamalla sitä ja pitämällä yllä dialogia käsityksistä, joiden varassa organisaatiossa toimitaan. Tässä tutkimuksessa opettajien korostama itsearviointi osoittautui tärkeäksi. Itsensä näkee kuitenkin liian läheltä, joten työtovereilta, opiskelijoilta ja johtajilta saatu palaute voivat antaa välineitä itsensä ja toimintansa kehittämiseen.

Yksi mahdollinen keino tulla tietoisiksi toiminnastaan on vertaisarviointi tai vertaisvalmennus (coaching) (esimerkiksi Hargreaves 1996, Sahlberg 1996 a,b) ja avoin keskustelu niistä. Esimerkiksi toisten opettajien oppituntien seuraaminen, työtoverin pyytäminen seuraamaan omaa opetusta ja sen jälkeen yhdessä keskustelu murtavat jo sinällään vanhaa kulttuuria. Tällainen kollegiaalinen toimintatapa, jossa korostuu työtoverin tukeminen, auttaminen ja ohjaaminen on Pasi Sahlbergin (1996b,60) mukaan keskeinen muutoksen, oppimisen ja kasvun väline.

Artikkelin lähtökohtana oli yksittäisen opettajan perussuhtautumistavat työhön. Tutkimus osoittaa, että yksilön käsitystavat ovat usein riippuvia organisaation ja siellä olevien eri ryhmien kollektiivisista merkitysmalleista. Kehittäminen ja muu toiminnan muutos on mahdollista vain

“kahden rintaman taistelulla”: yksilötason ideologisella muutoksella ja organisaation kollektiivisten kulttuurien tunnistamisella ja tietoisella muuttamisella.

Lähteet

- AIRAKORPI Marita (1995) Terveysalan ammattikorkeakoulukokeilusta. Yhteenveto alan oppilaitosten itsearviointiraporteista. Teoksessa: *Sosi-aali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus*, raportti 4. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Yliopistopaino, Helsinki
- ALVESON Mats (1993) *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ALVESON Mats 1993. Organizations as Rhetoric; Knowledge Intensive Firms and the Struggle with Ambiguity. *Journal of Management Studies* 39, (6), 997-1015.
- ARGYRIS Chris (1987) Bridging Economics and Psychology. The Case of Economic Theory of a Firm. *American Psychologist* 42 (5), 456-463.
- ENGSTRÖM Yrjö, Engström Ritva ja Kärkkäinen Merja (1995) Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimuotoisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus* 15 (1), 14-27.
- GRÖHN Terttu (1993) Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimisessa*. Yliopistopaino, Helsinki 1-32.
- GUSTAVSEN Björn (1992) *Dialogue and Development*. Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life. Arbetslivscentrum, Stockholm.
- HABERMAS Jürgen (1974) *Theory and Practice*. Heineman, London.
- HARGREAVES Andy (1996) Contrived Collegiality and the Culture of Teaching. Teoksessa: *Professional Growth and Development*. Direction, Delivery and Dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, 263-289.
- HARRI Marja (1992) *Terveystieteiden opettajan työ, psyykinen hyvinvointi ja elämisen hallinta*. Licensiaattitutkimus. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos.
- HARRI Marja (1997) *Nurse Educators' Well-Being at Work in Finland*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 46. Kuopio University Printing Office, Kuopio.
- HÄKKINEN Kirsti (1996) *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- ISAACS William (1993) Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 22-39.
- JÄRVINEN Annikki ja Järvinen Pertti (1993) *Tutkimustyön metodeista*. Tampereen yliopisto, tietojen käsittelyopin laitos. Raportti C 1993/2. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- JÄRVINEN Annikki (1996) *Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A, n:o 56. Tampereen yliopisto, jäljennepalvelu, Tampere.
- KARJALAINEN Asko (1991) *Ammattitaidon myytti - rehtorin päänsärky*. Latenttien merkitysstruktuurien ongelmallisuus eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79/91. Oulun yliopiston monistustalokeskus, Oulu.
- KARJALAINEN Kukka-Maaria (1996) Työhön, tuskaan ja iloon on ihminen syntynyt. *Aikuiskasvatus* 16 (4), 294-299.
- KEKÄLE Jouni (1993) Organisaatiokulttuurin tutkimuksen kolme näkökulmaa. *Psykologia* (5), 320-327.
- KINNUNEN Juha (1990) *Terveyskeskuksen organisaatiokulttuuri*. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet, alkuperäistutkimukset.
- KINNUNEN Juha (1992) *Kyksen johtaminen ja kulttuuri muuttuvassa toimintaympäristössä*. Pohjois-Savon Sairaanhoidopiiriin julkaisuja n:o 4.
- LARSSON Staffan (1986) *Kvalitativ analys*. Exemplet fenomenografi. Studentlitteratur, Lund.
- van MAANEN John (1976) Breaking in: Socialization to Work. Teoksessa: *Handbook of Work, Organization and Society*. Rand McNelly College Publishing Company, Chicago, 67-160.
- MARTON Ference (1981) Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- MARTON Ference (1995) Coenosco Ergo Sum. Reflections on Reflections. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165-180.
- MEYERSON Debra ja Martin Joanne (1987) Cultural Change: An Integration of Three Different Views. *Journal of Management Studies* (6), 623-647.
- MEZIROV Jack (1995) Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: *Uudistuva oppiminen*. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Painotalo Miktor, Helsinki, 17-37.
- MURTO Kari (1992) *Prosessin johtaminen*. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylän koulutuskeskus oy. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- MÄKISALO Merja (1998) *Terveystieteiden opettajan työ, psyykinen hyvinvointi ja elämisen hallinta*. Licensiaattitutkimus. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos.
- NYGREN Pirkko (1995) *Muutospaineet terveydenhuolto-oppilaitoksissa ja teknillisissä oppilaitoksissa sekä opettajien kokemus henkinen väkivalta*. Licensiaattitutkimus. Turun yliopisto, sosiologian laitos.
- RAJAKALTIIO Helena (1994) Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa: *Uudistumisen voimavarat*. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuottavuuden ja työelämän laadun kehittämiseksi. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus, julkaisu 14/1994. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

- palvelu, 277- 334.
- RUOHOTIE Pekka (1997) Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. *Kasvatus* 28 (4), 305-311.
- SAHLBERG Pasi (1996a) *Kuka auttaisi opettajaa*. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen kehittämiprojektin valossa. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research 119.
- SAHLBERG Pasi (1996b) Yksinään ja yhteisvoimin - kollegialisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51-61.
- SCHEIN Edgar (1993) On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 40-51.
- SENGE Peter (1990) *The Fifth Discipline*. The Art & Practice of Learning Organization. Doubleday Currence, New York.
- SILEN Timo (1995) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Kahden yrityksen kulttuurimuutosprosessin ja TQM-järjestelmän soveltamisen tarkastelu. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Yliopistopaino, Helsinki.
- SYRJÄLÄ Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija ja Saari Seppo (1995) (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- SÄLJÖ Roger (1988) Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. Teoksessa: *Improving Learning, New Perspectives*. Kogan Page Ltd, London, 32-48.
- SÄLJÖ Roger (1994) Minding Action: Conceiving of the World Versus Participating in Cultural Practices. *Nordisk Pedagogik* 14 (2), 71-80.
- TUOMISTO Jukka (1988) Aikuiskasvatuksen arvolähtökohtien tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 8 (1), 19-28.
- ULJENS Michael (1991) Phenomenography - a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa: *Qualitative Approaches to Educational Research*. Oulun yliopiston opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80-107.
- ULJENS Michael (1992) *Phenomenological Features of Phenomenography*. Department of Education and Educational Research. Report n:o 1992:03. University of Göteborg.
- ULJENS Michael ja Myrskog Gunilla (1994) Context-related Differences in Conceptions of Learning - Toward a Solution of the Contextual Problems in Phenomenography. Teoksessa: *Studier i inlärning, undervisning och utvärdering*. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi n:o 9/1994, 35-69.
- VIITANEN Elina (1997) *Fysioterapian ammattikulttuuri terveyskeskuksissa*. Acta Universitatis Tampereensis 577. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.

Artikkeli saapui toimitukseen 4.12.1998. Se hyväksyttiin julkaistavaksi 7.6.1999.