



Open your mind. LUT.
Lappeenranta University of Technology

14.1.2011

Kauppateollinen tiedekunta
Johtaminen ja organisaatiot
AC30A8000 Kandidaatintutkielma

Työntekijän tavoitteiden ja organisaation tavoitteiden yhteensovittautuminen työminäkuvan näkökulmasta

Case-tutkimus: Tanssiopisto

Coordination of the dance teachers' own goals and
the goals of the organization according to the aspect of work identity

A case-study: Dance institute

Tiia Tynys
0330274

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	3
1.1	Tutkimuksen tausta	4
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma.....	4
1.3	Tutkimuksen rakenne ja teoreettinen viitekehys.....	5
1.4	Tutkimusmenetelmät.....	6
1.5	Rajaukset	7
1.6	Kirjallisuuskatsaus.....	8
1.7	Keskeiset käsitteet	9
2.	TYÖMINÄKUVA.....	10
2.1	Työminäkuvan rakentuminen	10
2.1.1	Ammatillinen identiteetti	10
2.1.2	Ammatillinen rooli.....	11
2.1.3	Sosiaalisen minäkuvan teoria	11
2.2	Persoonallisuuden ja roolien vaikutus työminäkuvaan	13
3.	TAVOITTEET	14
3.1	Määritelmä.....	14
3.2	Organisaation tavoitteet	14
3.3	Työntekijän tavoitteet	15
3.4	Tavoitteiden yhteensovittautuminen	16
4.	TUTKIMUSMETODOLOGIA.....	17
4.1	Havainnointi.....	18
4.2	Teemahaastattelu.....	19
4.3	Tutkimusprosessi	20
4.3.1	Aineiston hankinta.....	20
4.3.2	Haastattelutilanteet	21

5. TANSSIOPISTO JA OPETTAJIEN TYÖMINÄKUVA – TAVOITTEIDEN YHTEENSOVITTAUTUMINEN.....	23
5.1 Tanssiopisto	23
5.2 Kokoushavainnoinnin tulokset.....	24
5.3 Opettajien työminäkuva.....	25
5.3.1 Tie tanssinopettajaksi.....	25
5.3.2 Opettajien roolit ja työnkuva tanssiopistolla	28
5.4 Opettajien omat ja organisaation tavoitteet	32
5.4.1 Omat tavoitteet.....	32
5.4.2 Organisaation tavoitteet	33
5.5 Tavoitteiden yhteensovittautuminen	34
6. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	36
6.1 Työminäkuva	36
6.2 Tavoitteet	37
6.3 Tutkimuksen tulokset.....	38
6.4 Tulosten yleistettävyyys ja mahdolliset jatkotutkimusaiheet.....	38
LÄHTEET	41
LIITTEET	
LIITE 1: Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytetty haastattelurunko	
LIITE 2: Tavoitteiden tutkimisessa käytetty avoin kyselylomake	

1 JOHDANTO

Koulut ovat kehittyneet yhä tuloskeskeisemmiksi, ja opettajuudesta on ollut useita erilaisia myyttejä vuosikymmenten saatossa; esimerkiksi mallikelpoinen käytös ja sovelias luonne. Vaikka tällaisia myyttejä ei nykyään tiedostetakaan, ne ovat varmasti olemassa jollain tasolla. Oppilaitokset ja opettaja -nimikkeen mukanaan tuoma status osittain ylläpitävät vieläkin näitä myyttejä – oli kyse sitten perinteisestä luokanopettajasta tai, kuten tässä tutkimuksessa, harrasteaineen opettajasta.

Tutkittavassa opistossa opettajien persoonallisuus ja minäkuva vaikuttavat ja näkyvät varmasti hyvin vahvana työminäkuvassa, kuten myös organisaation tuomat vaateet ja tavoitteet – oppiaine on sellainen, että työhön on todennäköisesti ajauduttu kutsumuksen ja oman tanssiharrastuksen sekä kiinnostuksen kautta. Tanssiopiston opettajien minäkuvan kuvittelee helposti melko jakautuneeksi: On taitelijasielu, joka nojaa toiminnassaan vahvasti itsensä toteuttamiseen ja luovuuden kanavoimiseen. Samalla on myös opettaja, jonka on toteutettava opetussuunnitelmaa. Opettajuus tittelinä tuo mukaan kasvatuksellisen aspektin, ennalta määrätyt ryhmäkoot ja opetussuunnitelman mukanaan tuomat vaatimukset muun muassa tuntien sisällön ja oppilaiden kehittymisen suhteen.

Ihmisillä on erilaisia tavoitteita ja he panostavat eri asioihin muun muassa ammatillisen roolinsa perusteella ja millaisina he näkevät itsensä tuossa roolissa. Toisaalta työntekijän täytyy ottaa organisaationkin tavoitteet huomioon. Ideaalitilanne on, että työntekijän tavoitteet ovat samat kuin organisaation, mutta kuinka tämä toimii tanssiopistossa? Omien tavoitteiden ja organisaation tavoitteiden kohtaamispaikkana käytetään työminäkuvaa (*work identity*), joka on muodostunut yksilöllisten ja ammatillisten piirteiden kautta. Se, miten työntekijä kokee hänelle asetetut tavoitteet, riippuu paljon hänen työminäkuvastaan, eli siitä, miten hän kokee itsensä työssään.

Työminäkuva ohjaa työntekijän valintoja, mikä tämä näkyy päivittäisessä työssä esimerkiksi päätöksenteossa ja suhtautumisessa. Pidemmällä aikavälillä työminäkuvan vaikutus näkyy siinä, miten ja millaisin motiivein työntekijä kehittää itseään.

1.1 Tutkimuksen tausta

Työminäkuvaa on tutkittu liiketaloudessa paljon, esimerkiksi Walsh ja Gordon julkaisivat vuonna 2008 tutkimuksen yksilöllisen työminäkuvan rakentumisesta. Myös Scheinin (1978) ja Hollandin (1985) määritelmät ammatti-identiteetin käsitteestä sekä Kielhofnerin (1995) ammatillinen rooli yhdistetään työminäkuvaan. Tutkimusten fokus on yleensä ollut työminäkuvan muodostumisessa tai organisaatioiden muutosvaiheessa, käsitellen asiaa esimerkiksi naisten tai ikääntyvien työntekijöiden tai johtajien näkökulmasta.

Tavoitteita on tutkittu lähinnä tavoitejohtamisen käsitteen yhteydessä tai osana työntekijän tarpeita ja motivaatiota. Esimerkiksi Simpsonin (1993) tutkimus liittyy tavoitejohtamiseen, ja siinä määritellään tavoitejohtamisen neljä tärkeää osa-aluetta. Latham (2004) sekä Latham ja Locke (2006) keskittyivät tutkimuksissaan tavoitteiden asettamisen hyötyihin. Vaikka tavoitejohtajuus on ollut yleinen tutkimuskohde, sitä ei käsitellä tässä, sillä tämän tutkimuksen kannalta oleellista on (henkilökohtaisten sekä organisaation) tavoitteiden rooli yksilön näkökulmasta.

Työminäkuvaa ja tavoitteita ei ole aikaisemmin tutkittu samassa kontekstissa varsinkaan organisaation ollessa stabiilissa tilassa. Tanssiopisto tutkimuskohteena on myös melko harvinainen, mutta Minna Ikävalko on kuitenkin julkaissut vuonna 2004 sitoutumista käsittelevän väitöskirjan, jossa toisena tutkimuskohteena on tanssiala.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten tanssinopettajien omat tavoitteet ja organisaation asettamat tavoitteet sovittautuvat yhteen. Tavoitteita ja niiden yhteensovittautumista tarkastellaan opettajille muodostuneen työminäkuvan näkökulman kautta.

Tutkimusongelmana on, miten omat ja organisaation tavoitteet sovittautuvat yhteen työminäkuvan näkökulmasta. Tutkimuskysymyksinä käytetään seuraavia:

Millaisia työminäkuvia opettajilla voi olla?

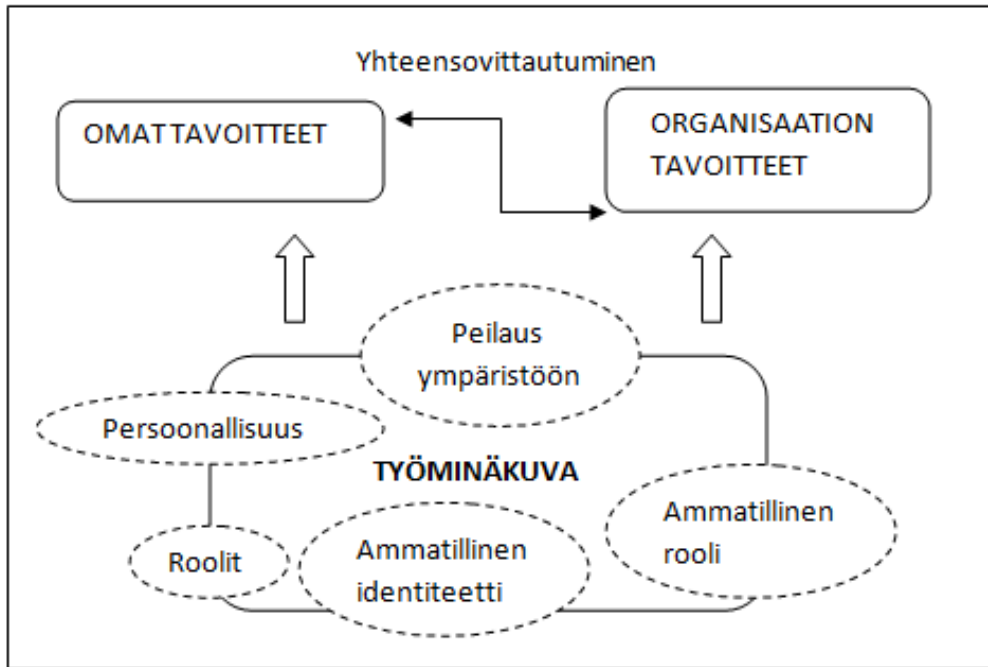
Millaisia tavoitteita opettajat voivat asettaa itselleen?

Mitä tavoitteita opettajat voivat nähdä organisaationsa heille asettavan?

1.3 Tutkimuksen rakenne ja teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen ensimmäinen luku on johdatus tutkimuksen aiheeseen. Luvussa käydään läpi olemassa olevaa kirjallisuutta, esitetään tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen rajaukset. Lisäksi pohjustetaan tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä.

Tutkimuksen toisessa ja kolmannessa luvussa, eli teoriaosuudessa, esitellään tarkemmin tutkimuksen olennaisimmat käsitteet, eli työminäkuva ja tavoitteet. Tämän jälkeen luvussa neljä esitellään käytetyt tutkimus- ja tiedonkeruumenetelmät. Luvussa viisi, eli tutkimuksen empiriaosuudessa esitellään lyhyesti kohdeorganisaatiota sekä käsitellään opettajien haastatteluista ja heidän havainnoimisestaan saatuja tuloksia. Viimeisessä luvussa käydään läpi johtopäätökset tutkimuksen tuloksista ja esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.



Kuva 1: Tutkimuksen teoreettinen viitekehys; omien ja organisaation tavoitteiden yhteensovittautumisen tarkastelu työminäkuvan näkökulmasta.

Tutkimuksen viitekehys rakentuu työminäkuvaa [muun muassa Schein (1978), Walsh & Gordon (2008), Kielhofner (1995) ja Holland (1985)] ja tavoitteita [esimerkiksi Latham (2004), Latham & Locke (2006), Greve (2008) ja Soriano (2008)] käsittelevän kirjallisuuden varaan, ja se esitetään myös oheisessa kuvassa (kuva 1). Teoreettinen viitekehys rakentuu siten, että tutkimuksessa pyritään kuvaamaan työminäkuvan ja sen osatekijöiden kautta, miten työntekijän omat tavoitteet sekä hänen mielestään organisaation hänelle asettamat tavoitteet sovitautuvat yhteen. Viitekehys kuvastaa, mitkä osatekijät rakentavat ja vaikuttavat työminäkuvaaan (mm. persoonallisuus, roolit, ammatillinen identiteetti, ammatillinen rooli ja yksilön peilaus ympäristöön) sekä miten tavoitteiden yhteensovittautuminen tapahtuu, kun sitä tarkastellaan vain työntekijän työminäkuvan näkökulmasta.

1.4 Tutkimusmenetelmät

Tämän kandidaatintutkielman tutkimusmenetelmänä käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana ihmiset asettavat kysymyksiä ja tulkitsevat asioita omasta näkökulmastaan sillä ymmärryksellä, joka heillä on. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa

tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään myös enemmän löytämään tai paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia. (Hirsijärvi et al. 2007, 160 - 161)

Tutkimus toteutetaan case- eli tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tutkimuskohteeksi tapaustutkimuksessa voidaan valita esimerkiksi vain yksi henkilö, yksi kylä tai yksi organisaatio, josta pyritään tuottamaan mahdollisimman paljon intensiivistä tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 65)

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tietoa kerätään useilla eri menetelmillä. Tiedonkeruumenetelmiä ovat mm. haastattelut, havainnointi ja dokumenttien tutkiminen (Hirsijärvi et al. 2007, 134 - 135). Usean tiedonkeruumenetelmän käyttöä tutkimusaineiston hankinnassa kutsutaan menetelmätriangulaatioksi. Triangulaation etuna on, että käsiteltävästä aiheesta saadaan kattavampi kuva, sillä eri menetelmillä kerätyt aineistot voivat täydentää toisiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 69 - 70) Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia, puolistrukturoitua teemahaastattelua ja avointa kyselylomaketta. Havainnoinnilla pyrittiin tutustumaan kohdeorganisaatioon ja sen henkilöstöön sekä keräämään tietoja haastatteluja varten. Haastatteluiden sekä kysymyslomakkeen avulla paneuduttiin tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin käytännössä.

1.5 Rajaukset

Tutkielma on luonteeltaan laadullinen case -tutkimus, eli kuvaus erään tanssiopiston opettajien työminäkuvasta, heidän omista tavoitteistaan ja heidän näkemyksestään organisaation tavoitteista. Tutkimuksessa keskitytään siihen, millainen työminäkuva opettajilla on, kuinka työminäkuva on rakentunut, miten ja missä se näkyy sekä millaisia rooleja he ovat omaksuneet organisaatiossa. Oleellista on myös opettajien näkemykset siitä, miten he kokevat omat ja organisaationsa tavoitteet. Oleellista ei siis ole, kuinka oikeita tai vääriä organisaation tavoitteet ovat, vaan millaisia tavoitteita opettajat näkevät organisaation asettavan.

Tavoitteiden osalta tavoitejohtaminen on mainittu vain lyhyesti ja rajattu muuten tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka kyseinen käsite tulee vastaan useimmissa tavoitteita käsittelevissä tutkimuksissa. Tavoitejohtaminen ei kuulu tutkimuksen aihepiiriin, sillä tutkimuksessa ei ole tarkoitus käsitellä tavoitteiden asettamisen johtajuusaspektia.

Tutkimuksessa perehdytään siihen, miten työminäkuva vaikuttaa tavoitteiden havaitsemiseen ja kokemiseen haastateltavilla ja kohdeorganisaatiossa. Käsiteltävät tavoitteet tulevat opettajilta itseltään, eikä huomiota kiinnitetä muihin mahdollisiin organisaation tavoitteisiin.

1.6 Kirjallisuuskatsaus

Lappeenrannan teknilliseen yliopistoon on valmistunut vuonna 2002 Johanna Mattilan Pro Gradu -tutkielma, jossa tutkitaan työminäkuvan heijastumista strategiaprosessissa tarkasteltuna ajanjaksona. Kate Walsh ja Judith Gordon julkaisivat vuonna 2008 artikkelin, jossa he tutkivat millä tavoin yksilöt luovat oman, persoonallisen työminäkuvansa (*work identity*). Tutkimus perustuu aikaisempiin tutkimuksiin sosiaalisesta ja organisationaalista identiteetistä, ja on puhtaasti teoreettinen. Työminäkuvan käsitettä tutkimuksessaan on sivunnut muun muassa Edgar Schein (1978) käsitellessään työntekijöiden ja organisaatioiden tarpeita ura-ankkureiden avulla. Kaija Collin Jyväskylän yliopistosta julkaisi vuonna 2008 tutkimuksensa, jossa hän tutkii, millainen suhde työntekijöiden työhön liittyvällä minäkuvalla ja erilaisilla työpaikalla oppimisen muodoilla on. Tuula Kiander on käsitellyt vuonna 2005 julkaistussa artikkelissaan työhön liittyviä rooleja ja niiden merkitystä työyhteisössä.

Tavoitteet linkitetään usein tavoitejohtamiseen, ja tältä alalta kirjallisuutta löytyy runsaasti. Simpson (1993) määritteli tutkimuksessaan tavoitejohtamisen neljä oleellista osa-aluetta ja Hatch (1997) jakoi artikkelissaan tavoitteet virallisiin ja operatiivisiin. Tavoitteiden asettamista, sekä niiden hyötyjä on tutkinut muun muassa Latham (2004) ja Latham & Locke (2006), jotka käsitelivät tavoitteiden asettamisen hyötyjä, niiden lisäämistä ja sudenkuoppien välttämistä.

1.7 Keskeiset käsitteet

Seuraavassa kappaleessa avataan lyhyesti tutkimuksen kannalta keskeisimpiä käsitteitä. Kirjallisuudessa vallitsee minäkäsitteiden loputon sekamelska, mikä johtuu osittain teoreettisista näkemyseroista ja osittain eri kielten rajoituksista. Esimerkiksi minäkuvaan ja sen alakäsitteisiin ei ole vakiintuneita määritelmiä, ja tässä esitellään tutkimuksen kannalta osuvimmat.

Minäkuva ja identiteetti

Minäkuva antaa vastauksen kysymykseen ”kuka yksilö uskoo olevansa ja millaisena hän on esillä maailmalle sanoissa ja teoissa?” (Charon 1992, 85). Minäkuvat määrittävät ”mitä tehdä, ajatella ja jopa tuntea” (Ashforth & Kreiner 1999, 417) ja näiden kautta henkilö määrittää roolinsa (Katz & Kahn 1966).

Identiteetin tarkasta määritelmästä ei olla päästy yksimielisyyteen, mutta Vuorinen (1999, 141) määrittelee sen liittyvän minäkokemuksen niihin sisältöihin, jotka riippuvat ympäristössä vallitsevista oloista. Identiteetti heijastaa henkilön pyrkimystä säilyä samana, identtisenä. Termi *työidentiteetti* sopisi paremmin käsitteeksi kuin työminäkuva, sillä työminäkuvaan vaikuttavat paljolti ympäristön ja työpaikan olot ja ilmapiiri, jotka vaikuttavat myös identiteettiin. Työminäkuvan englanninkielinen termi *work identity* viittaakin enemmän identiteettiin kuin minäkuvaan, mutta Suomessa käsitteeksi on vakiintunut *työminäkuva*.

Työminäkuva

Työminäkuva vastaa kysymykseen ”kuinka yksilö ajattelee itsestään, kun kontekstina on oma työ?”, se kuvastaa yksilön oletettua keskushahmoa töissä ja uralla. Työminäkuva myös ilmaisee henkilön työhön liittyvät *roolit*, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen töissä. Vaikka työminäkuva onkin vain eräs henkilön minäkuvista, se on keskeisin niistä töitä suoritettaessa. (Walsh & Gordon 2008, 47-48)

2. TYÖMINÄKUVA

Perinteinen johtamisnäkemys olettaa, että työntekijä kykenee pitämään persoonansa ja yksityiselämänsä erillään työelämästään. Todellisuudessa näiden kolmen elämänalueen välillä vallitsee suuri keskinäinen vuorovaikutus, jota ei voida ohittaa puhuttaessa työminäkuvasta. Tässä kappaleessa tarkastellaan millaisista piirteistä ja ominaisuuksista työminäkuvan nähdään rakentuvan, esitellään eräs työminäkuvan rakentumisprosessi ja lopuksi pohditaan lyhyesti, miten persoonallisuus ja roolit voivat vaikuttaa työminäkuvaan.

2.1 Työminäkuvan rakentuminen

Työminäkuvasta ja sen rakentumisesta on useita erilaisia määritelmiä useamman vuosikymmenen ajalta (esim. Katz & Kahn vuodelta 1966 aina Walshiin & Gordoniin vuodelta 2008). Määritelmät ovat luonteeltaan melko samanlaisia, ainoastaan työminäkuvaan yhdistettävät termit vaihtelevat hieman. Yhteistä työminäkuvan määritelmässä ovat roolit sekä yksilön persoonallisuuden suuri merkitys. Seuraavaksi esitellään yleisimmin esitettyjä määritelmiä työminäkuvan koostumuksesta.

2.1.1 Ammatillinen identiteetti

Schein (1978) näkee työminäkuvan koostuvan henkilön ammatillisesta identiteetistä. Ammatillista minäkuvaa (identiteettiä) hän nimittää ura-ankkuriksi, joka muodostuu kolmesta osasta: 1) lahjakkuuksista ja kyvyistä, 2) motiiveista ja tarpeista sekä 3) asenteista ja arvoista.

Schein pitää ammatillista identiteettiä suhteellisen vakaana, ajan mittaan rakentuvana ammatillisena minäkuvana, sillä ura-ankkuria voidaan pitää yksilön ja työympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Schein näkee ura-ankkurin joukkona yksilöä eteenpäin ajavia ja rajoittavia voimia, jotka samalla vaikuttavat yksilön uravalintoihin ja –päätöksiin ohjaten tämän urakehitystä. (Schein 1978, 125-126)

2.1.2 Ammatillinen rooli

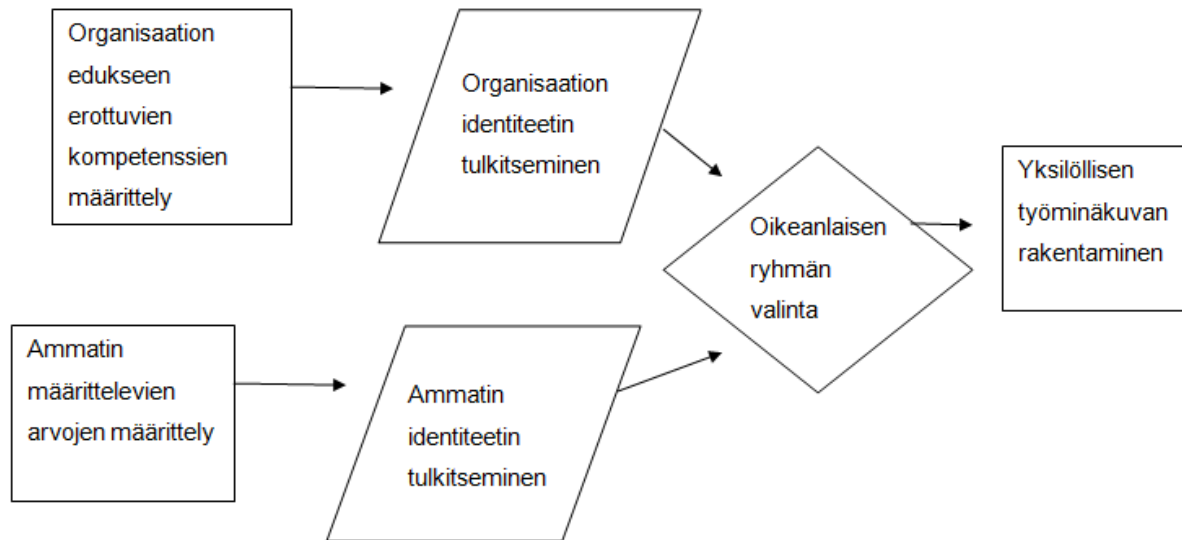
Käyttäytymiseemme vaikuttavat sosiaaliset ryhmittymät ja järjestelmät, joihin jokainen meistä kuuluu. Samalla tavoin omaksumamme ammatilliset roolit vaikuttavat ammatilliseen käyttäytymiseemme. Kielhofner (1995, 71) määrittelee roolin tarkoittamaan ”tietoisuutta sosiaalisesta identiteetistä ja siihen liittyvistä velvoitteista”. Velvoitteet luovat yleensä yleisesti hyväksyttäviä käyttäytymismalleja eri tilanteisiin esimerkiksi roolin sosiaalisen aseman perusteella (vrt. esimies/alainen). Peilaamme, arvostelemme ja määrittelemme itseämme sen kautta, millaisena ymmärrämme kunkin roolimme. Toisaalta roolit mahdollistavat käyttäytymismallien luomisen, ja nämä taas selkeyttävät (työ)elämäämme rutinoimalla ja automatisoimalla käyttäytymistämme. Roolin omaksuminen selkeyttää ja määrittää tietoa siitä, mikä yksilön paikka on tietyssä sosiaalisessa järjestelmässä. (Kielhofner 1995, 72-73, 75)

2.1.3 Sosiaalisen minäkuvan teoria

Yksilöiden nähdään muodostavan identiteettinsä ensin vertailemalla itseään toisiinsa ja tämän jälkeen luokittelemalla itsensä ja toiset erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Tämän jälkeen yksilöt arvostavat luokittelimansa ryhmät ja tekevät näin eroa oman ryhmänsä ja ryhmän ulkopuolisten suhteen. Edellä kuvatun prosessin kautta yksilö luo sosiaalisen minäkuvansa.

Walsh ja Gordon (2008) ovat sitä mieltä, että työminäkuva rakentuu pääosin henkilön organisationaalisen ja ammatillisen identiteetin yhdessä muodostamista rooleista (kuva 2). Organisationaalinen identiteetti vaikuttaa siihen, miten henkilö kokee itsensä organisaatiossa; miten hän ryhmittelee itsensä ja organisaationsa, ja mitkä ryhmät hän kokee ulkopuolisiksi. Ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, millaisia rooleja henkilö kokee itsellään olevan ammattinimikkeensä kautta, ja mikä rooli on vallassa minäkin aikana. Esimerkiksi kokeeko lääkäri olevansa ensisijaisesti sairaalan työntekijä ja toissijaisesti lääketieteellisen ammattikuntansa jäsen, vai toisinpäin. Henkilön roolijärjestyksen nähdään vaikuttavan huomattavasti henkilön tapaan toimia työssä varsinkin tilanteissa, joissa on valittavana joko organisaation kannalta tai ammattikunnan kannalta suositeltava tapa toimia. Työminäkuvan syntyyn

vaikuttavat työntekijän tulkinnat sekä organisaation identiteetistä, että työntekijän ammatillisesta identiteetistä. Näiden identiteettien perusteella työntekijä määrittelee itsensä samanlaisia identiteettejä kannattavan ryhmän jäseneksi ja luo itselleen yksilöllisen työminäkuvan.



Kuva 2. Yksilöllisen työminäkuvan rakentumisprosessi (Walsh & Gordon 2008)

Työminäkuvan nähdään rakentuvan kolmen eri vaiheen kautta. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa on kuitenkin kaksi eri osaa: organisaation sekä ammatin kautta tapahtuva tulkinta ja määrittely. Ensimmäisessä vaiheessa työntekijä määrittelee organisaation kompetenssit sekä ne arvot, jotka määrittelevät tämän ammatin. Määrittely perustuu yleensä työntekijän käsitykseen itsestään, joten valituksi tulevat ne kompetenssit, jotka parhaiten tehostavat työntekijän minäkuvaa. Toisessa vaiheessa työntekijä tulkitsee ja määrittelee organisaationsa ja ammattinsa identiteetin. Identiteettien tulkitseminen tarkoittaa niiden keskeisimmän, eroteltavissa olevan ja pysyvän piirteen hahmottamista ja selkiyttämistä. Kolmannessa vaiheessa työntekijä etsii sellaista ryhmää itselleen, joka ylläpitää edukseen erottuvia piirteitä ja parantaa työntekijän statusta. (Walsh & Gordon 2008, 48-49)

Kielhofnerin ammatilliset roolit yhdistettynä Scheinin ammatilliseen identiteettiin muodostavat työminäkuvan kaksi ulottuvuutta: vaihtuvat ja vuorottelevat roolit sekä pysyvemmän identiteetin, jotka luovat yksilölle käsityksen siitä, kuka hän on töissä ja

mikä hänen paikkansa siellä on. Walsh ja Gordon yhdistelevät aikaisempia näkemyksiä omassa määritelmässään. Heidän mukaansa työminäkuvan perusteella syntyneitä rooleja peilataan jatkuvasti sekä ympäristöön että toisiin ihmisiin, ja ainakin pieniä muutoksia voi tapahtua lyhyelläkin aikavälillä.

2.2 Persoonallisuuden ja roolien vaikutus työminäkuvaan

Holland (1985) määrittelee yksilön päämäärien, kiinnostuksen kohteiden ja lahjakkuuden vaikuttavan tämän ammatti-identiteettiin. Mitä selkeämpi ja tasapainoisempi kuva ihmisellä on itsestään, sitä vahvempi tämän ammatillinen minäkuva on. Persoonallisuuden vaikutus työminäkuvaan näkyy ammatillisen identiteetin kautta. Ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo lapsena, sillä siihen vaikuttavat vanhemmilta saadut psykologiset ja biologiset edellytykset sekä ympäristö, joka vahvistaa tai heikentää näitä edellytyksiä. Tietyn persoonallisuustyyppin kehittymiseen vaikuttavat pääasiassa perityt biologiset ominaisuudet sekä ensimmäiset kokemukset. Myöhemmällä iällä ne kokemukset, joista yksilö kokee saavansa tyydytystä ja selkeää positiivista palautetta, kehittyvät selkeämmiksi kiinnostuksen kohteiksi.

Kiander (2005) määrittelee roolin tarkoittamaan ”omaa persoonallista tapamme olla suhteessa sekä työhömme että muihin”. Rooli ei tässä tapauksessa tarkoita mitään keinotekoisista näyteltyä roolia. Työroolit saavat energiansa yksilön persoonasta ja tämän voimavarojensa lähteet ovat sidoksissa näihin persoonallisiin sisäisiin mielikuviin ja toimintatapoihin. Roolien antaminen ja ottaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja organisaation välillä. Työn maailmassa myös perustehtävä antaa oman viitoituksensa roolien antamiselle ja ottamiselle. (Kiander 2005, 288-290)

3. TAVOITTEET

Tavoitteita on tutkittu aikaisemmin monesta eri näkökulmasta, ja suurin osa tutkimuksista keskittyy tavoitteilta vaadittavien piirteiden ja ominaisuuksien tutkimiseen. Tässä kappaleessa käsitellään tavoitteita ensin sen määritelmän kautta. Sen jälkeen tarkastellaan tavoitteita ensin organisaation, sitten yksilön näkökulmasta ja lopuksi pohditaan, miksi näiden tavoitteiden olisi hyvä sovittautua yhteen.

3.1 Määritelmä

Tavoitteilla tarkoitetaan pyrkimystä kohti tiettyjä tuloksia. Latham ja Locke (2006) näkevät tavoitteen tehtävänä toivotunlaisen toiminnan ja tuloksen tason asettamisen. Taso pyritään saavuttamaan yleensä tietyssä ajassa. Tavoitteet ovat joko henkilö- tai yrityskohtaisia (Simpson 1993), ja ne voidaan jakaa virallisiksi ja operatiivisiksi tavoitteiksi. Viralliset tavoitteet ovat kokonaisvaltaisia, visionäärisiä ja yleensä julkisia. Operatiiviset tavoitteet taas ovat spesifejä, konkreettisia ja toimintokohtaisia. (Hatch 1997, 120) Virallisten ja operatiivisten tavoitteiden tulisi olla tarkoituksenmukaisesti yhteydessä toisiinsa, jotta organisaatio kykenisi toimimaan kokonaisvaltaisesti.

3.2 Organisaation tavoitteet

Organisaation tavoitteet riippuvat muun muassa sen missiosta, toimialasta ja ympäristöstä. Ydintavoite jokaisella organisaatiolla on hengissä pysyminen ja voiton tavoittelu. Organisaation tavoitteet voivat koskea myös tuottavuutta, myyntiä tai tuotantoa. Joitakin tavoitteita käytetään organisaation toiminnan arviointiin ja toisia sidosryhmien etujen tavoitteluun. (Greve 2008, 476-479)

Tavoitteita käytetään myös nostamaan tuottavuutta, luomaan sitoutumista henkilöstön parissa sekä parantamaan työilmapiiriä (Soriano 2008, 65). Tavoitteiden voidaan myös olettaa priorisoivan ja tasoittavan organisaation toimintaa, sillä niiden avulla työntekijöiden huomio saadaan kiinnitettyä niihin seikkoihin, jotka ovat tärkeitä menestyksen saavuttamiseksi (Kapel & Shepard 2004, 18). Tavoitteet siis ohjaavat huomion oleellisiin asioihin ja ajavat työntekijöitä kohti tavoitteiden suuntaista toimintaa organisaatiossa.

3.3 Työntekijän tavoitteet

Maslow (1943) uskoo, että yksilön henkilökohtaiset tavoitteet määräytyvät tämän tarpeiden perusteella. Tarvehierarkia -käsitteen mukaan yksilön tavoitteet ja päämäärät tähtäävät erilaisten tarpeiden tyydyttämiseen, fundamentaalisesta elämän edellytyksiin (ruoka, vesi, uni) liittyvien tarpeiden tyydyttämisestä alkaen aina itsensä toteuttamiseen.

Maslow'n tarvehierarkiaa on kuitenkin kritisoitu muun muassa sen liian joustamattomasta ja universaalista hierarkkisuudesta, sillä se ei ota lainkaan huomioon esimerkiksi kulttuurieroja. Teorialle, jonka mukaan yksilö keskittyy tyydyttämään vain yhden tarpeensa kerrallaan, ei myöskään ole saatu empiiristä näyttöä. (Boeree 1998)

Itsensä johtaminen käsitteenä liittyy oleellisesti tavoitteisiin, sillä tavoitteiden avulla pyritään motivoimaan työntekijöiden käyttäytymistä tietynlaiseksi, mutta tilaa jätetään myös itsenäiselle toiminnalle. (Latham 2004, 126 - 127) Organisaatio pyrkii siis suuntaamaan työntekijän tavoitteet tiettyyn suuntaan, mutta samalla kannustaa toimimaan omin päin ja toteuttamaan itseään. Tarkoituksena on, että itsensä johtamisen kautta työntekijä omaksuu organisaation tavoitteet vähän kerrassaan omikseen.

3.4 Tavoitteiden yhteensovittautuminen

Jotta organisaation tavoitteet tuottaisivat arvoa ja hyötyä, ne on sisäistettävä kaikkeen toimintaan, mitä yksikin organisaation työntekijä tekee. Tämä sisäistys saavutetaan säännöllisen kommunikaation avulla, jonka aiheena ovat organisaation prioriteetit, markkinakehitys sekä kehityskohteet. Organisaatio voi kouluttamisella varmistaa, että työntekijä ymmärtää tavoitteet, asiakkaiden arvostamisen ja organisaation hyvinvointiin liittyvät seikat. Sen lisäksi että organisaatio selvittää, mitä se odottaa työntekijöiltään, olisi hyvä tehdä selväksi, miten työntekijöiden teot vaikuttavat ja kuinka heidän myötävaikutuksensa palkitaan. (Kapel & Shepherd 2004, 18 - 19)

Ideaalitulanteessa organisaatio on onnistunut sisäistämään tavoitteensa työntekijälle niin täydellisesti, että työntekijä alkaa pitää organisaation tavoitteita ominaan, eikä organisaation ja työntekijän omien tavoitteiden välille synny ristiriitoja. On myös nähty, että organisaatioon hakeutuu ensisijaisesti sellaisia työntekijöitä, joiden omat sekä organisaation tavoitteet, arvot ja visiot ovat jo valmiiksi samankaltaisia tai hyvin lähellä toisiaan. Myös tällaisessa tilanteessa tavoitteet sulautuvat helposti yhteen ilman suurempia ristiriitoja. (Latham 2004, 129; Kapel & Shepherd 2004, 19)

4. TUTKIMUSMETODOLOGIA

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan erilaisia tulkinnallisia, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä. Laadullinen tutkimusprosessi pohjautuu pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan ja järkeilykykyyn. (Metsämuuronen 2008, 8-9) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lähtökohtana tutkimukselle ei ole tilastollinen yleistettävyyden tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu ja tutkimuskohteen ymmärtäminen. Alasuutari (1999) jakaa kvalitatiivisen tutkimuksen suorittamisen kahteen osaan: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että havaintoja tarkastellaan vain ja ainoastaan tietyistä teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisesta näkökulmasta, jonka tutkija on valinnut. Havaintoja pelkistettäessä pyritään yhdistämään havaintoja ja siten vähentämään niiden määrää. Tämä tapahtuu etsimällä havainnoista yhteisiä piirteitä, jotka auttavat ryhmittelyssä. Arvoituksen ratkaisemisella viitataan siihen, että pelkistetyistä havainnoista tulkitaan merkityksiä.

Tapaustutkimus (case study) voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisilla ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä (Yin 1983, 23). Tutkimuksen tapaus voi olla melkein mikä vain: yksilö, osasto, tai kuten tässä tapauksessa, opettajaryhmä. Luonteenomaista tapaustutkimukselle on tapausten aineiston monipuolisuus ja monella tavoin tapahtuva tietojenkeruu (Syrjälä 1994, 11-12). Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tietoa kerätään useilla eri menetelmillä. Tiedonkeruumenetelminä voidaan käyttää mm. haastatteluita, havainnointia ja dokumenttien tutkimista (Hirsjärvi et al. 2007, 134–135).

Laadullinen tutkimus sopii aiheeseen, koska tarkoitus on ymmärtää ilmiötä ja sen merkitystä juuri kohdeorganisaatiossa. Tiedonkeruumenetelminä tutkimuksessa käytettiin havainnointia, puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä avointa kyselylomaketta. Useilla eri tiedonkeruumenetelmillä, eli menetelmätriangulaatiolla,

pyrittiin saamaan kattava kuva kohdeorganisaation työntekijöistä, heidän minäkuvistaan, omista tavoitteistaan sekä siitä, miten he kokevat organisaation heille asettamat tavoitteet.

4.1 Havainnointi

Eskola ja Suoranta toteavat: ”Havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin, mutta kummankin tutkijan havainnoinneistaan julkaisemat raportit saattavat olla mielenkiintoisia asiallisista eroista huolimatta. Subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkaus” (Eskola & Suoranta 1998, 103-104).

Kokoushavainnoinneilla pyrittiin pohjustamaan tulevia haastatteluita. Esimakua organisaatiosta sekä sen työntekijöistä saatiin seuraamalla heidän viikoittaisia kokouksiaan. Yhdelle kokoukselle oli varattu aikaa keskimäärin kaksi tuntia. Kokousten seuranta antoi suppean käsityksen esimerkiksi opettajien tehtävistä ja työnkuvista opistossa, sekä auttoi saamaan kuvan opiston ilmapiiristä, joka on eräs työminäkuvaan vaikuttava tekijä. Kokoushavainnointi auttoi myös valitsemaan ne opettajat, joita haluttiin haastatella.

Oppituntihavainnointi toteutettiin haastattelujen jälkeen kunkin opettajan kahdelle eri ryhmälle. Niiden tarkoituksena oli syventää haastatteluissa saatuja mielikuvia opettajien mahdollisista rooleista eri-ikäisten ja -tasoisten oppilaiden keskuudessa. Opetustilanteessa ilmenneiden roolien kautta pyrittiin hahmottamaan ja syventämään näkemystä siitä, millainen opettajan työminäkuva on. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, eroavatko opettajan käytös ja hänen käyttämänsä opetustyyli ryhmästä riippuen. Tuntihavainnoinnista ei saatu juurikaan lisäarvoa tämän tutkimuksen kannalta. Havainnointikertoja olisi pitänyt olla enemmän, jotta olisi voitu kiinnittää huomiota esimerkiksi opettajan toistuviin käytösmalleihin tai muihin työminäkuvan kannalta olennaisiin seikkoihin, mutta ne auttoivat vahvistamaan tutkijan ja tutkittavien välistä luottamusta.

4.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu tarkoittaa sitä, että haastattelun aihepiirit on etukäteen määritelty, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelevat haastattelusta riippuen. Haastattelija käy kuitenkin kaikki teema-alueet haastateltavan kanssa läpi, ainoastaan niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastattelutilanteen mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 87) Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaan. Näin saadaan paremmin esille haastateltavan omat käsitykset ja tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48)

Haastattelut voidaan yleensä jakaa kahteen pääluokkaan, jotka ovat strukturoitu ja strukturoimaton. Strukturoitu haastattelu tarkoittaa etukäteen tehtyä tiettyä jäsentelyä, jonka tarkoituksena on varmistaa, että haastattelussa käydään läpi juuri niitä kysymyksiä, joita haastattelija on etukäteen ajatellut. Strukturoidun haastattelun kysymykset voivat olla joko avoimia tai suljettuja. Suljettu kysymys tarkoittaa, että haastateltava valitsee etukäteen tehdyistä vaihtoehdoista hänelle sopivat vaihtoehdot. Strukturoimattomat haastattelut sen sijaan rönsyilevät valitusta aihepiiristä riippuen aina kulloisestakin haastateltavasta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 43-46; Stewart & Cash 2006, 78; Anttila 1996, 230-232) Strukturoidun tai strukturoimattoman haastattelun lisäksi puhutaan myös puolistrukturoidusta haastattelusta. Tätä haastattelumuotoa käytettiin tässä tutkimuksessa, koska sille on ominaista, että vain osa haastattelun näkökulmista on määritelty etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48)

Tutkimukseen valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, koska haastattelujen avulla haluttiin kerätä mahdollisimman paljon ”opettajien omaa ääntä” tutkimusaiheesta. Puolistrukturoidun kysymysrunгон (liite 1) avulla pidettiin huoli siitä, että haastattelut keskittyvät tutkimuksen kannalta oleellisiin teemoihin eikä haastateltavia johdateltu liikaa vastauksissaan.

4.3 Tutkimusprosessi

Tutkimuksen teko alkoi joulukuun 2009 aikana, ja se on elänyt vahvasti aina viimeisiin viikkoihin asti. Alkukuukausien aikana kerättiin ja perehdyttiin alustavasti tutkimuskohteeseen liittyvään kirjallisuuteen. Aineistoa kerättiin tutkimuksen toteuttamisesta, työminäkuvasta ja sen muodostumisesta, minäkuvista yleensä, opettajiin kohdistuvista oletuksista sekä luovuudesta ja sen johtamisesta. Kirjallisuuteen perehtymällä pyrittiin saamaan mahdollisimman paljon taustatietoa tutkimusaiheesta, rajaamaan ja hiomaan tutkimusongelmaa ja valitsemaan tutkimuksen kannalta oleellimmat asiat esitettäväksi. Vuoden 2010 alussa luovuuden johtaminen jäi pois tutkimuksesta ja painopiste siirtyi enemmän pelkkään työminäkuvaan. Työminäkuvaan liittyvät havainnot ja haastattelut toteutettiin kohdeorganisaatiossa tammi-helmikuussa 2010.

Syksyllä 2010 tutkimus jatkui aiheen hieman muuttuessa, ja uutena käsitteenä mukaan tulivat tavoitteet. Marraskuussa 2010 toteutettiin tavoitteita mittaava kysely opettajien parissa. Tavoitteita arvioitiin avoimen kyselylomakkeen avulla (Liite 2). Lomake käsitteli opettajien tavoitteita ja heidän näkemystään organisaation tavoitteiden sekä heidän omien tavoitteidensa yhteensovittamisesta.

4.3.1 Aineiston hankinta

Aineiston keruu aloitettiin seuraamalla ja havainnoimalla opettajien viikoittaisia kokouksia tammi-helmikuussa 2010. Havainnoitavia kokouksia oli yhteensä neljä kappaletta ja ne kestivät pääosin puolestatoista tunnista kahteen tuntiin, eli kaiken kaikkiaan kokoushavainnointia kertyi melkein kahdeksan tuntia. Kokouksiin osallistui koulun rehtorin, taloudenhoitajan, toimistosihteerin ja satunnaisten vieraiden lisäksi noin puolet koulun opettajista.

Aineiston keruun toinen vaihe oli minäkäsitystä koskeva teemahaastattelu, jota varten haastateltiin koulun reilusta kymmenestä opettajasta neljää. Haastateltavien valinta tapahtui aiempien kokoushavaintojen pohjalta sekä opettajien oman osallistumishalukkuuden perusteella. Haastatteluissa pyrittiin välttämään selkeää

johdattelua, jotta opettajien ”oma ääni” saataisiin haastatteluissa esille. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti ja etukäteen tehdyllä kysymysrungolla (liite 1). Kutakin opettajaa haastateltiin kerran työminäkuvan kartoitusta varten, ja tarpeen vaatiessa esitettiin lisäkysymyksiä jälkeinpäin. Haastattelut olivat pituudeltaan keskimäärin tunnin mittaisia. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää, millaisena opettajat kokevat oman työminäkuvansa (mm. toimenkuvansa, työtehtävänsä ja tarkoituksensa), millaisia rooleja on ja miten työminäkuva tulee esiin tavoitteissa.

Haastattelujen jälkeen seurattiin jokaisen haastatteluun osallistuneen opettajan kahden eri ryhmän oppituntia. Ryhmät ja seuratut oppitunnit valittiin sillä perusteella, että päästiin seuraamaan eritasoisia ja -ikäisiä ryhmiä. Havainnoitavat oppitunnit kestivät 45 minuutista tuntiin riippuen ryhmäläisten iästä. Oppitunneilla pyrittiin seuraamaan, miten opettaja käyttäytyi opetustilanteessa, ja oliko hänestä havaittavissa erilaisia käyttäytymismalleja tai rooleja eri ryhmien kanssa.

Haastattelujen ja havainnointien lisäksi toteutettiin tavoitteisiin liittyvä kysely syksyllä 2010. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat näkevät organisaation tavoitteet, miten heidän omat tavoitteensa sopivat näihin, ja miten tavoitteiden yhteensovittautuminen onnistuu. Kysymyslomakkeessa tiedusteltiin opettajien näkemyksiä omista ja opiston tavoitteista. Opettajille, jotka olivat osallistuneet haastatteluun tammi-helmikuussa 2010, jaettiin avoin kysymyslomake (liite 2), johon heillä oli viikko aikaa vastata. Tarvittavia kohtia oli mahdollisuus täsmentää erillisillä lyhyillä haastattelutuokioilla, kuten teemahaastattelunkin jälkeen.

4.3.2 Haastattelutilanteet

Hirsjärvi et al. (2007, 227) mukaan haastattelu- ja havainnointitutkimuksissa kerrotaan aineiston keräysolosuhteet, paikka, haastatteluihin käytetty aika ja mahdolliset häiriötekijät. Haastatteluajat sovittiin noin viikosta kahteen viikkoa ennen haastattelujen tekemistä. Itse haastattelut tapahtuivat 16.2. ja 22.2.2010 välisenä aikana. Kutakin opettajaa haastateltiin kerran, ja yksi haastattelu kesti keskimäärin tunnin. Haastattelutilanteet tapahtuivat haastateltavien työpaikalla joko tyhjässä

luokkatilassa, opettajanhuoneessa tai muussa rauhallisessa paikassa. Tilassa ei ollut paikalla muita henkilöitä haastattelun aikana ja haastattelussa pyrittiin siihen, että ulkoisia häiriötekijöitä olisi mahdollisimman vähän. Haastateltavat saivat etukäteen valmistellun kysymysrunгон pari viikkoa ennen haastatteluja, jotta haastattelutilanteessa keskustelua pystyttiin helposti ohjaamaan oikeiden teemojen pariin. Haastattelutilanteessa kysymysrunkoa ei seurattu orjallisesti, vaan se toimi ohjaavana elementtinä tutkimuksen kannalta olennaisten teemojen pariin.

Haastateltavat olivat valmistautuneet haastatteluun hyvin yksilöllisesti: Mukana heillä oli etukäteen annetun kysymysmonisteen lisäksi muita dokumentteja, esimerkiksi aiemmasta työhistoriastaan, ja suurin osa haastateltavista oli myös kirjoittanut muistiinpanoja kysymysmonisteeseensa. Yksi haastateltavista ei ollut tutustunut edes kysymysmonisteeseen ennalta, vaan antoi vastauksensa täysin spontaanisti.

Haastattelut äänitettiin sanelukoneella, sillä nauhoittamalla saadaan kaikki materiaali äänen vivahteita myöten talteen (Hirsjärvi & Hurme 2004, 92). Samalla kirjoitettiin myös muistiinpanoja äänitteiden tueksi. Vaikka Hirsjärvi & Hurme (2004) toteavat, että haastattelijan on hyvä toimia ilman muistiinpanovälineitä, koska näin haastattelutilanteesta tulee luontevampi ja vapautuneempi, muistiinpanojen tekeminen auttoi hahmottamaan kutakin haastattelutilannetta ja selventämään ajatuksia tilanteen ollessa päällä.

Tutkimusprosessin seuraavassa vaiheessa litteroitiin haastattelut, eli kirjoitettiin ne auki. Litteroitavaa aineistoa oli noin neljä tuntia, ja litterointi toteutettiin niin, että kaikki puhutut lauseet ja virkkeet kirjoitettiin ylös. Koska analyysin kohteena ei ollut kieli ja kielen käyttö tai hienosyinen vuorovaikutus, litterointia ei suoritettu erikoismerkkejä tai vastaavia käyttäen.

5. TANSSIOPISTO JA OPETTAJIEN TYÖMINÄKUVA – TAVOITTEIDEN YHTEENSOVITTAUTUMINEN

Tässä luvussa selvitetään, mitä eri tiedonkeruumenetelmillä saatiin selville ja tulkitaan kerättyä aineistoa. Tulkinnan pohjana käytetään teoriaosassa esitettyjä määritelmiä ja perusteluna otteita haastatteluista ja kyselyistä. Informaatiota organisaatiosta on saatu sen työntekijöiltä sekä organisaation Internet-sivuilta ja esitteistä. Ennen tutkimustulosten esittelyä kohdeorganisaatiota kuvataan yksityiskohtaisemmin. Organisaatiosta käytetään jatkossa termejä ”tanssiopisto” tai ”opisto”. Tanssiopiston tai haastateltavien nimiä ei tässä työssä mainita kyseisten tahojen pyynnöstä.

Tutkimuksen tulokset jakautuvat kolmen teeman ympärille, jotka ovat:

- opettajien työminäkuva
- opettajien ja organisaation tavoitteet
- tavoitteiden yhteensovittautuminen työminäkuvan näkökulmasta

5.1 Tanssiopisto

Tanssiopisto on ollut toiminnassa jo yli neljäkymmentä vuotta, ja sillä on toimintaa keskimäärin kolmessa eri kunnassa. Opisto työllistää pääasiassa rehtorin, hieman yli kymmenen tanssinopettajaa, taloudenhoitajan sekä toimistosihteerin. Opisto tarjoaa laajan sekä yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien mukaista tanssin perusopetusta, ja opintosuunnitelmat nojaavat Opetushallituksen tekemiin opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi oppilaat nuorimmista vanhimpiin esiintyvät vähintään kerran vuodessa tanssiopiston oppilasnäytöksissä tai muissa tanssiesityksissä ja juhlissa.

Opiston missiona on antaa korkeatasoista tanssin perusopetusta lapsille, nuorille ja aikuisille, visiona on luoda perustaa emotionaaliselle, esteettiselle ja eettiselle

kasvulle sekä antaa edellytyksiä elinikäiseen taiteiden harrastamiseen ja oppimiseen. Opiston arvoihin kuuluu tuottaa taiteeseen sen tekemisen ja sen kokemisen ilo sekä halu, taito, uteliaisuus ja uskallus tulkita tanssia ja taidetta persoonallisesti. Tanssiopistoa ylläpitää sen oma kannatusyhdistys. Toimintaa katetaan myös opetuksesta saatavilla tuloilla sekä erinäisten tahojen myöntämillä apurahoilla.

5.2 Kokoushavainnoinnin tulokset

Kokoukset pidettiin viikoittain opiston tiloissa yhden kokouksen kestäessä keskimäärin kaksi tuntia. Näissä tilanteissa huomio kiinnitettiin opettajien keskinäisiin suhteisiin, heidän osallistumiseensa sekä aktiivisuuteensa kokouksessa käytäviin asioihin, sekä kokoustilanteessa vallitsevaan yleiseen ilmapiiriin.

Jo toisen kokouksen havainnointikerran jälkeen oli selvää, että nämä kokoukset ovat ”etiketiltään” hyvin epävirallisia ja rentoja. Keskustelu on hyvin vapaata ja paljolti huumorilla sävytettyä läpi kokouksen. Toisen havainnointikerran sekä opettajien omien toiveiden perusteella haastateltaviksi valikoitui pääasiassa kokouksessa aktiivisimmin esiintyneitä opettajia, jotka olivat myös olleet opistolla töissä jo useita vuosia.

Istumajärjestys kokouspöydän ympärillä oli hyvin vakiintunut, eli osallistujat istuivat lähes joka kokouksessa samoilla paikoillaan, samojen henkilöiden vieressä. Rehtori istui pöydän päässä, ja häntä vastapäätä istui eräs kokouksiin aktiivisimmin osallistuva opettaja. Huomion herätti se, että opettajat tapasivat istua itselleen läheisimpien kollegoidensa vieressä esimerkiksi opetettavan tanssilajin (baletti, nykytanssi ja lastentanssi) tai opetettaviensa iän perusteella. Nuoremmat opettajat tapasivat istua pöydän vastakkaisella puolella vanhempiin opettajiin nähden.

Istumajärjestys kokouksessa vaikutti työminäkuvaan siten, miten opettajat kokivat itsensä organisaatiossa; ammatillinen kokemus sekä se, kuinka kauan oli ollut organisaatiossa. Opettajat istuivat myös, tietoisesti tai tiedostamattaan, sekä lähellä samaa tanssilajia että ikäryhmää opettavaa opettajaa. Istumapaikat toimivat välineenä siinä, miten opettajat ryhmittelivät itsensä ja muut opistossa. Ryhmittely

näkyi välillä myös keskusteluissa, kun opettaja haki esimerkiksi tukea mielipiteelleen toiselta saman tanssilajin opettajalta.

Helmikuussa 2010, jolloin havainnoitiin viimeinen viikkokokous, kaikkien neljän opettajan kanssa oli jo tehty haastattelut. Tästä johtuen huomio kokouksessa kiinnitettiin enimmäkseen haastateltuihin opettajiin. Viimeinen havainnointikerta ei kuitenkaan tuonut enää mitään uutta tutkimuksen kannalta, eli aineisto oli tältä osin kokenut kylläntymisen.

5.3 Opettajien työminäkuva

Aluksi tarkastellaan, miten haastateltavat ovat päätyneet nykyiseen työhönsä sekä miten heidän historiansa on mahdollisesti vaikuttanut opettajien työminäkuvan rakentumiseen ja miten se ilmenee. Tämän jälkeen perehdytään siihen, millaisena opettajat kokevat työminäkuvasa ja sen osatekijät. Lopuksi käsitellään sitä, onko opettajille muodostunut erilaisia työminäkuvan alaisia rooleja työpaikallaan, ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat työminäkuvaan.

5.3.1 Tie tanssinopettajaksi

Kaikki haastateltavat ovat olleet lajin parissa lapsuudesta lähtien ja omat vanhemmat sekä isovanhemmat ovat olleet tärkeässä asemassa joko lajin aloittamisen tai sen parissa jatkamisen kannalta. Tanssilla on ollut merkittävä osa haastateltavien elämässä ja persoonallisuuden kehityksessä, ja se on varmasti vaikuttanut ammatillisen identiteetin syntyyn ja tätä kautta työminäkuvaan.

”Oisinkohan ollu yhdeksän[...] Sit se lähti siitä kertarysäyksellä sitte[...] Mun muistin mukaan oon aina tanssinu.”

”[...]opettaja ehdotti meidän äiskälle ja vanhemmille että opperaan, oopperaan[...] 11-vuotiaana pääsin oopperaan, ja silloin se alko hahmottumaan, että tanssin parissa elämän tulee mennä”

Kukaan haastateltavista ei suunnitellut tanssinopettajaksi ryhtymistä, vaan ammattiin lähinnä ajauduttiin joko sattumalta tai entisten kollegoiden ja opettajien kannustamana. Kaikki haastateltavat kokivat opettajaksi ryhtymisen olevan luonnollinen siirtymä sen hetkisessä elämänvaiheessaan, vaikka mahdollisuus tähän siirtymään tulikin useimmille yllättäen. Monet haastateltavista olivat tehneet jo aiemmin pieniä sijaisuuksia tanssikouluilla, joten heillä oli kokemusta siitä, mitä tuleva työ tulisi pääosin pitämään sisällään. Yksi haastateltavista on valmistunut virallisesti tanssinopettajaksi, loput ovat enemmän tai vähemmän itse oppineita erilaisten kurssien, erikoiskoulutusten ja oman aktiivisen tanssiharrastuksen, ammattitanssijan tai -koreografin uran kautta. Oma kunnianhimo, tarve kehittyä ja edetä alalla toimivat jokaisella haastateltavalla motivaattoreina tanssinopettajaksi ryhtymiseen.

”En mä koskaan ajatellu, että tanssista tulis miun työ. Jotenkin tähän vaan ajautu.”

”Ihan kollegan johdatuksesta[...] Tää on tää klassinen, et eka sä haluut tanssijaks, ja sit hyväks tanssijaks, sit sä haluut pirun hyväks tanssijaks. Sit sä rupeet pikkuhiljaa hahmottaa, mitä se tanssijan työ on, haasteineen ja muuta[...] ja ehkä haluaa yhdistää siihen sitten sen oman taidon eteenpäin viemisen, jakamisen. Ja onhan opettajan työssäkin haasteensa ja näitä samoja juttuja sielläkin.”

”Ei mulla oikeastaan ollu mitään glooriaa, että ’ah, mä haluan olla baletinopettaja’. Se vaan oli jotenki luonnollista, mulle itselleni helppoo[...] Opettajaksi tuli päädyttyä loppujen lopuksi hirveällä rysäyksellä ja sattuman kautta. Tein ihan muita töitä, ja sen yhteydessä sattumalta tapasin erään tanssiopettajan, joka puhui mut sitten mukaan tähän hommaan.”

Kaikki haastateltavat ovat työskennelleet vähintään kymmenen vuotta tanssinopettajina, toiset useita kymmeniä vuosia, ja ainakin tämän kautta opettajuus on juurtunut osaksi heidän olemustaan. Haastateltavien omien sanojen mukaan opettajan työtä tehdään sekä sen takia, että sitä on tullut tehtyä jo niin kauan, ja toisaalta siitä saatavan henkisen tyydytyksen takia. Vaikka työtä ei välttämättä aina koettaisi mieluisana, se koetaan ainakin vielä mielekkäänä ja motivoivana, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

”Ehkä tää on, ku tää on kerran pienestä imastu ni[...] ei tästä oikein osaa lähteä. Vähän niinku viha-rakkaus suhde.”

”koska mä niinku mielestäni koen saavani siitä [opettamisesta] vielä tyydytystä. Et voi joskus, joskus aina sanoa et mul on kivaa ja tuntee, tuntee sen sillee, et hei! mä tiedän jotakin jo asioista!”

Lapsuuden kokemuksista kumpuava työminäkuvan muodostuminen tukee Walshin ja Gordonin (2008) tutkimusta sekä Hollandin (1985) havaintoja persoonallisuudesta ja ammatillisesta identiteetistä. Myös ympäristön ja läheisten kannustus sekä omat onnistumisen tunteet ja kunnianhimo, joita Walsh ja Gordon listaavat työminäkuvan peruspilareiksi, tulivat esiin haastatteluissa: läheisten tuki on vahvistanut haastateltavien kiinnostusta tanssijan harrastusta ja uraa tanssialalla kohtaan.

Haastateltavien kokemuksista voidaan myös löytää Scheinin (1978) ammatillisen identiteetin, eli ura-ankkurin osat: *kykyjä* (1) on hiottu lapsuudesta lähtien, ja *lahjakkuutta* jokainen haastateltava on osoittanut uransa aikana. Tietyssä vaiheessa tanssiuraa moni haastateltavista koki *tarvetta* (2) edetä urallaan ja ajautui näin opettajaksi. Nykyisessä työssä taas jatketaan, koska se koetaan vielä *motivoivaksi* ja

omaa taitoa halutaan siirtää eteenpäin, vaikka *asenne* (3) työtä kohtaan vaihtelee vihasta rakkauteen.

5.3.2 Opettajien roolit ja työnkuva tanssiopistolla

Opettajat eivät itse tunnistaaneet, että he turvautuisivat rooleihin eri tilanteissa, vaan aina ”mentiin omana itsenään”. Kuitenkin myönnettiin, että esimerkiksi oppilaiden ikä vaikuttaa radikaalisti muun muassa kielenkäyttöön, tunnin rakenteeseen ja harjoitusten antamiseen. Tämä kuitenkin koetaan luonnolliseksi opetustilanne huomioon ottaen. Tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että haastateltavilla on työrooleja, joiden kautta he määrittävät työminäkuvansa, vaikka he eivät itse näitä tiedostaisikaan. Esimerkiksi toisinaan opettajan roolin avulla haettiin auktoriteettia ja tunnustettiin omat vastuualueensa paremmin, kun taas teatterille töitä tehdessä rooli koreografina tuli selkeämmin esiin.

”En kyl varma oo, onks tää mulle eri rooli silleen[...] en käyttäis sanaa roolinotto, vaan se on sen tilanteen haltuunotto. Koska jos mä roolia muuttasin, olisin ihan jotain muuta ku minä.”

”Kyl mie oma itseni aika koko ajan olen, että ei oo sellasia selkeitä rooleja. Et se on se [nimi], joka sitä koreografiaa tekee koko ajan. Mut kyl joillain tunneilla pitää ottaa vähän enemmän opettajan roolia. Opettaja on kuitenkin se joka päättää ja joka tekee päätökset, kenellä on vastuu.”

Tanssinopettaja tittelinä ei kerro, mitä kaikkea sen toimenkuvaan kätkeytyy. Tuntien ohjaamisen, suunnittelun ja koreografian suunnittelun lisäksi työhön kuuluu erilaisia vastuualueita ja ”paperisotaa”. Työn monipuolisuus, useat roolit ja omalla tavallaan pirstaleisuus (ei vain selviä opettamiseen liittyviä tehtäviä) ovat vaikuttaneet haastateltavien työminäkuvaan rakentaen siitä monipuolisen.

"[...]Talonmiehestä välillä rehtorin tehtäviin vois sanoa. Työnkuva on todella vaihteleva"

"No tuo opettaminen, tuntien suunnittelu, koreografian suunnittelu, näytösten valvominen[...] Sit mä oon puvustohirmu, eli pidän tuon puvuston siistinä[...]"

"Opetusta tietenkä, tuntien suunnittelua ja muuta. Ja mie oon sit meidän tossulan täti, huolehdin siitä että tossula on siistinä[...]"

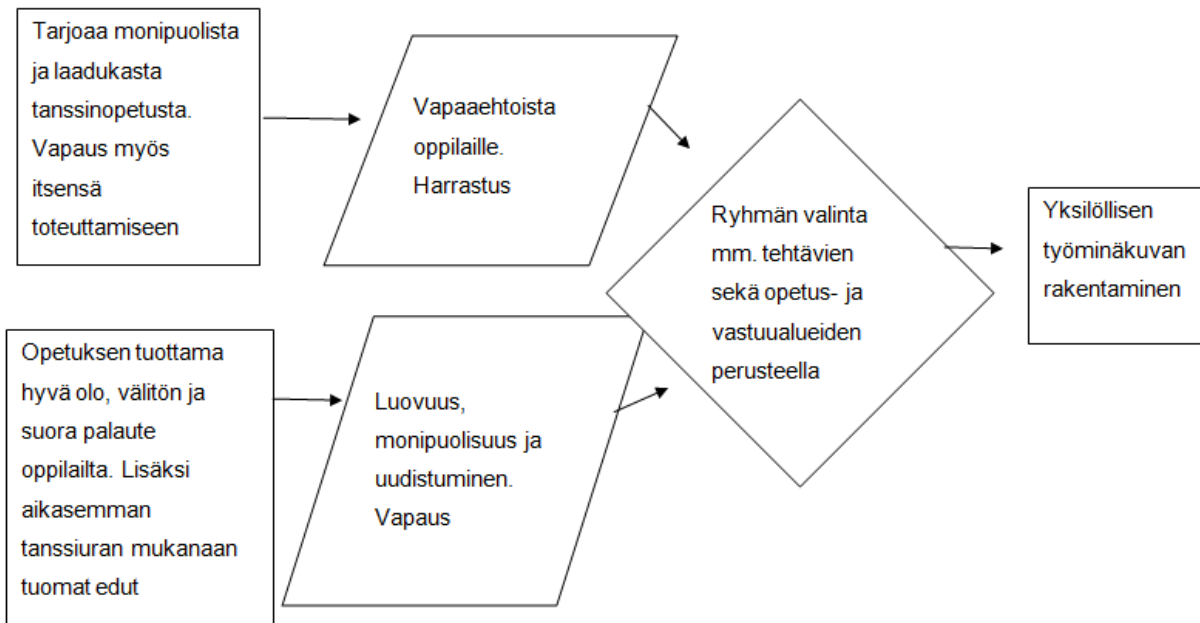
"Opetan tanssia, sitte no, infolappuja pääasiassa, istun palavereissa, meil on viikkopalavereita ja sitten on, kuulun ehkä erinäisiin työryhmiin[...] ja ihan perus, pestään pyykkiä ja siivotaan puvustoa, suunnitellaan tunteja, koreografioita."

Työnkuva vaikuttaa roolien ja vastualueiden kautta siihen, miten työntekijä kokee itsensä työpaikalla, eli tämän työminäkuvaan. Kuten Kielhofner (1995) totesi, työntekijä peilaa, arvostelee ja määrittelee itsensä sen perusteella, millaisena tämä ymmärtää roolinsa organisaatiossa. Edeltävissä lainauksissa haastatteluista kaksi opettajaa määritteli itsensä puvusto- ja tossulavastaaviksi (tossula on tanssijalkinevarasto) kysyttäessä heidän tehtäviään tanssiopistolla. Tittelit voivat olla otettuja tai annettuja, mutta muun muassa niiden avulla näiden opettajien paikka on määritelty opistolla.

Haastateltavien vastauksista voidaan päätellä, että monet käsittivät *roolin* keinotekoisesti luoduksi, näytellyksi rooliksi enemmän kuin *työrooliksi*, jota haastattelussa haettiin. Toisaalta haastateltavien kuvaamat "tilanteen haltuunotto" sekä työnkuvan yhteydessä esiin tulleet "puvustohirmu ja "tossulan täti" sopivat Kianderin (2005) määrittelemään työrooliin ja kuvaukseen roolien antamisesta ja ottamisesta.

5.3.3 Työminäkuva

Mukaiillen Walshin ja Gordonin (2008) yksilöllisen työminäkuvan rakentumisprosessia (kuva 2), tanssinopettajien työminäkuvan rakentuu kuvan 3 esittämällä tavalla.



Kuva 3. Tanssinopettajien työminäkuvan koostumus (mukaiillen Walsh & Gordon 2008)

Kaikkien haastateltavien työminäkuva on alkanut rakentumaan samojen, organisaatiossa edukseen erottuvien tekijöiden sekä ammattia määrittelevien arvojen varaan. Organisaation tarjoamat monipuolisuus sekä mahdollisuus ja vapaus itsensä toteuttamiseen esimerkiksi yhteistyöllä teattereiden ja muiden vastaavien instituutioiden kanssa sekä virkavapaan muodossa erottuvat opettajien näkökulmasta edukseen kyseisessä tanssiopistossa. Ammattia he arvostavat muun muassa oppilailta saadun suoran palautteen sekä onnistuneen opetuksen tuottaman hyvän olon perusteella. Myös aikaisemmat kokemukset tanssin parista koetaan rikastuttavana tekijänä ja osana ammattia. Opettajien aiemmat kokemukset tanssialasta eroavat laajuudeltaan ja panostukseltaan, joten tämä luo pieniä yksilöllisiä eroja arvostukseen.

"[...]hyvä ja turvallinen paikka missä on hyvä olla ja opettaa, mutta voi kuitenkin mennä, ku viel vähän jalka nousee kuitenkin itsellään[...]

"Kylhän se on ihanaa, kun saa jollekin oppilaalle, et sille on loksahdanu joku asia"

Työminäkuvan rakentumisen toisessa vaiheessa ammatin identiteettinä nähdään työnkuvan monipuolisuus, luovuus sekä se, että alalla vaaditaan uudistumista melkein koko ajan. Organisaation identiteettinä nähtiin siellä opiskelevien motivoituneisuus, joka johtui siitä, että opisto perustui vapaaehtoiseen harrastukseen.

"Ainakin ajan tasalla pysyminen, sillä tanssijan työ kehittyy koko ajan. Siis saada tarvittavaa lisäkoulutusta, uusia näkemyksiä, ideoita, ajatuksia."

Kolmas vaihe, eli ryhmien valikoituminen tapahtuu yksilöllisesti, sillä siihen vaikuttavat identiteettien ja arvojen lisäksi myös henkilökohtaiset roolit työpaikalla. Kuten jo kokouksia havainnoitaessa huomattiin, opettajat jakautuivat pääosin baletin, nykytanssin ja lastentanssin opettajiin, vaikka joku saattoi opettaa useampaakin tanssilajia. Haastatteluissa taas kävi ilmi opettajien hoitamia eri vastuualueita, kuten puvustovastaavan titteli.

"Kuinka yksilö ajattelee itsestään, kun kontekstina on oma työ?". Työminäkuva kuvastaa yksilön oletettua keskushahmoa töissä ja uralla. Tanssi on vahvasti haastateltavien työminäkuvan kantavana pilarina vaikka vain yksi haastateltavista, tanssiopettajaksi virallisesti valmistunut, on valmis lokeroimaan itsensä pelkästään tanssinopettajaksi. Muut haastateltavat näkevät opettajuuden osana itseään ja työtään, mutta aikaisempi (ja tämänhetkinen) ura tanssijana tai koreografina on vahvasti läsnä heidän identiteetissään ja käyttäytymisessään.

”Mie sanoisin että tanssi on miun ammatti, mie oon semmonen tanssityöläinen. Ja kaikki mikä liittyy siihen, ni täält kyl sit löytyy.”

”Milloin tanssija, milloin opettaja: kyl se koko ajan menee sekasin, tuntirakenteen kanssa ja aina. Kun opettaa jo edistyneempiä, niin pystyy hyvin ne yhdistämäänkin”

Yhtä lukuun ottamatta haastateltujen tanssinopettajien työminäkuva ei käsitä pelkkää opettajaa, vaan mukana on niin sanottu taiteilija; tanssija tai koreografi. ”Tanssityöläinen” on tässä tapauksessa osuva termi kuvaamaan opettajien työminäkuvaa, sillä se koostuu monesta erilaisesta roolista, eikä se rajoitu tietyn ammattinimikkeen alle (tanssija, koreografi, opettaja), vaan heidän ammatillinen identiteettinsä ja roolinsa muodostavat monipuolisen ja kirjavan työminäkuvan.

5.4 Opettajien omat ja organisaation tavoitteet

Opettajien näkemykset tavoitteistaan ja sitä kautta tehtävistään organisaatiossa muodostuvat paljolti heidän työminäkuvansa kautta, sillä työminäkuva tarjoaa heille rooleja, joiden avulla he muun muassa hoitavat työnkuvaansa opistossa. Tutkimuksessa tutkittiin erikseen opettajien omia tavoitteita, sekä niitä tavoitteita, joita opettajat näkivät organisaation asettavan. Opettajien työminäkuvan nähtiin vaikuttavan siihen, millaisina tavoitteet koettiin, sillä opettajat tarkastelivat tavoitteiden mielekkyyttä ja yhteensovittautumista työminäkuvan ”linssin” läpi.

5.4.1 Omat tavoitteet

Opettajien omat tavoitteet sijoittuvat pääasiassa Maslow’n (1985) tarvehierarkian korkeimmalle pilarille, eli itsensä toteuttamisen tarpeisiin kuten henkiseen kasvuun ja kehittymiseen sekä vapauten toteuttaa itseään. Vaikka vastausten perusteella ei

otetakaan kantaa siihen, ovatko opettajien alemmat tarvetasot tyydytetyt, kertovat ylemmällä tasolla olevat tavoitteet ainakin ihmisen syvemmästä halusta ja tarpeesta mennä eteenpäin elämässään niin henkisesti kuin fyysisestikin.

"[...] että ois sellain hyvä ja turvallinen paikka missä on hyvä olla ja opettaa, mutta vois kuitenkin mennä ja tehdä, ku viel vähän jalka nousee kuitenkin itsellään ja ettei kukaan omista. Ois vapaa."

"Tällä hetkellä on niinku vielä niin paljon tärkeempää kehittää itseään, ehkä opiskella[...] saada uusia vaikutteita, uusia näkemyksiä, uusia tuulia!"

Haastattelujen ja kyselylomakkeen vastausten perusteella huomaa, että opettajien omat tavoitteet ovat myös ammatillisia, kuten suunnitelmat opiskelusta, tai toive työpaikasta, joka tarjoaa mahdollisuuden opettaa eikä kuitenkaan kahlitse.

5.4.2 Organisaation tavoitteet

Organisaation tavoitteet ja sen asettamat tehtävät menivät helposti sekaisin vastauksissa. Opettajat kokivat organisaation päätavoitteina "jatkuvan kouluttautumisen ja ajan hermolla pysymisen". Organisaation asettamat tavoitteet, varsinkin työkirjanpitoon ja muihin paperitöihin koettiin liian aikaa vievinä ja työläinä niistä saatuihin kompensatioihin (palkkaan) nähden.

"Sitte se semmonen paperityö ja muu, siihen jää oikeesti niin vähän aikaa, et kyl tää työllistää. Tai tuntuu siltä, että vaik myö ollaa opettajina, ni tuntuu et meil ei oo aikaa opettaa, ku meil on niin paljon kaikkee muuta siin ympärillä, et se itse asia miks minä niiku olen täällä, ni se jää joskus niiku, vähän niiku toisarvoseks, ku aina on... pitää niiku väkertää jotakii."

Organisaation asettamat tavoitteet tukevat tanssiopiston missiota, eli laadukkaan tanssiopetuksen tarjoamista. Opettajilta vaaditaan ajan tasalla olevaa otetta työhönsä, ja tätä valvotaan erilaisin itse- ja vertaisarvioinnein sekä seurannalla. Toisaalta opettajat kokivat, että organisaatio tukee heidän kouluttautumistaan ja kannustaa aktiivisuuteen myös organisaation ulkopuolella.

5.5 Tavoitteiden yhteensovittautuminen

Opettajien omat tavoitteet ovat hyvin yhtenäisiä niiden tavoitteiden kanssa, joita organisaatio heidän mielestään asettaa. Esimerkiksi opettajien omat tavoitteet henkisen kasvun sekä itsensä kehittämisen suhteen ovat samansuuntaisia opiston vaatimien jatkuvan uudistumisen, työssä kehittymisen ja kouluttautumisen sekä yleisen aktiivisuuden suhteen. Tällaiset henkiset tavoitteet ovat merkki vakaasta työminäkuvasta.

Kitkaa tavoitteiden välillä aiheuttivat lähinnä vain toimisto- ja paperityöt ja niihin kuuluvat vaatimukset, kuten pakolliset raportoinnit ja arvioinnit, joita koettiin olevan liikaa työn määrään, viikoittaiseen työaikaan sekä opetukseen nähden.

”Ois ihanteellista, et meil ois vaik yks päivä, millon meil ei ois opetusta, jolloin pystyttäis keskittymään niinku, tuntisuunnitelmiin ja paperityöhön ja sille ois varattu erillinen aika, ettei sit tarvis enää illalla opettaa.”

Tavoitteet tanssiopiston ja sen opettajakunnan välillä ovat sovittautuneet hyvin yhteen. Molemmissa tähdätään ajan hermolla pysymiseen, uudistumiseen sekä jatkuvaan kehittymiseen. Toisaalta jotkin keinoista, joilla tavoitteisiin pyritään eivät ole aivan yhtä synkronoituneet. Opettajille turhautumista aiheuttivat esimerkiksi paperityöt ja raportoinnit vaikka ne voidaan nähdä opiston keinona hankkia tietoa opettajiensa taidoista ja niiden kehittämisestä.

Kuten Kapel & Shepherd (2004) toteavat, säännöllinen kommunikaatio on avainasemassa organisaation tavoitteiden sisäistämisessä. Viikoittaiset kokoukset

opistolla edustavatkin säännöllistä kommunikaatiota ja tarjoavat tilaisuuden ajatustenvaihdolle henkilöstön ja johdon välillä.

6. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selventää sitä, miten erään tanssiopiston opettajat kokevat heille asetetut tavoitteet työminäkuvan näkökulmasta. Tässä kappaleessa kerrataan tutkimuksen avulla tehdyt havainnot ja johtopäätökset. Ensin esitetään vastaukset tutkimuskysymyksiin, joiden kautta edetään tutkimusongelmaan ja tarjotaan siihen ratkaisu. Lopuksi pohditaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Työminäkuva

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli *Millaisia työminäkuvia opettajilla voi olla?* Kysymykseen lähdettiin hakemaan vastausta selvittämällä, miten opettajien työminäkuva kohdeorganisaatiossa on rakentunut. Työminäkuvan osat sekä sen rakentumisen vaiheet ovat hyvin samanlaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa havaitut (mm. Schein, Holland, Walsh & Gordon). Opettajien työminäkuva on tutkimuksen perusteella hyvin monialainen, ja siihen vaikuttavat vahvasti aiempi elämäkokemus sekä koulutus.

Haastateltavien työminäkuva on alkanut rakentua jo heidän lapsuudestaan, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esimerkiksi Holland 1985) on esitetty. Ammatillinen identiteetti on rakentunut vahvasti ”tanssijan” tai ”koreografin” käsitteiden päälle. Opettajuus on tullut mukaan paljon myöhemmin, ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta haastateltavat eivät osaa kokea itseään ainakaan ensisijaisesti opettajana. Tämän perusteella tutkitun tanssiopiston opettajien työminäkuva on seuraavanlainen: yhden haastatellun opettajan työminäkuva on hyvin puhtaasti tanssinopettaja. Muiden haastateltujen tanssinopettajien työminäkuva on muotoutunut enemmän taiteilijan kaltaiseksi, ainaista vapautta, luovuutta ja uutta tavoittelevaksi tanssin ”moniottelijaksi”.

Scheinin (1978) määrittelemän ammatillisen identiteetin, eli ura-ankkurin kolme osaa (lahjakkuudet ja kyvyt, motiivit ja tarpeet sekä asenteet ja arvot) on havaittavissa kohdeorganisaation henkilöstössä tässä tutkimuksessa. Työminäkuva tulee esille jokapäiväisessä toiminnassa, esimerkiksi päätöksenteossa, tavoitteiden asetuksessa sekä siinä, miten työntekijä suhtautuu itseensä ja muihin töissä.

6.2 Tavoitteet

Toisessa tutkimuskysymyksessä pohdittiin, *millaisia tavoitteita opettajat voivat asettaa itselleen*. Yksilön tavoitteita käsiteltiin Maslow'n (1943) tarvehierarkian kautta, ja opettajien tavoitteet asettuivat lähinnä tarvehierarkian ylimmälle tasolle, eli itsensä kehittämiseen ja kouluttamiseen. Tavoitteet tukevat hyvin ammattia ja sen vaatimaa luovuutta sekä sen edistämistä.

Haastateltavien tavoitteet koostuivat luovuuden ja itsensä kehittämisen tarpeista kuten uudistumisesta, henkisestä kasvusta sekä mahdollisen koulutuksen tuomasta kehitymisestä. Tavoitteet on helppo laajentaa koskemaan niin opettajan yksityistä kuin ammatillistakin elämää, esimerkiksi kasvua kouluttautumisen kautta sekä antoisaa työpaikkaa, jossa voi silti tuntea olevansa vapaa.

Kolmas tutkimuskysymys oli *mitä tavoitteita opettajat voivat nähdä organisaationsa heille asettavan?* Tähän kysymykseen haettiin vastausta nimenomaan opettajille muodostuneen työminäkuvan avulla, eli pyrittiin selvittämään, millaisia tavoitteita tanssin opettajat, *tanssityöläiset* kokevat opiston heille asettavan. Tavoitteet kävivät ilmi lähinnä opettajien työtehtävien ja valvonnan kautta: tuntien suunnittelu ja ajan tasalla olevan opetuksen järjestäminen, vuosittain järjestettävät näytökset ryhmien kanssa sekä tarvittavat paperityöt, palaverit ja arviointikeskustelut.

Tanssiopiston asettamat tavoitteet tähtäävät laadukkaaseen ja monipuoliseen tanssinopettamiseen. Tärkein tavoite on varmistaa opettajien pätevyys työhönsä ja siinä kehittyminen. Tämä tapahtuu tukemalla opettajien koulutusta ja kannustamalla heitä hakemaan vaikutteita opiston ulkopuoleltakin. Tavoitteita opisto valvoo vaatimalla opettajilta kirjallisia opetussuunnitelmia ja työkirjanpitoa.

6.3 Tutkimuksen tulokset

Tutkimusongelmana oli *miten omat ja organisaation tavoitteet sovittautuvat yhteen työminäkuvan näkökulmasta*. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajien omat ja organisaation asettamat tavoitteet sovittautuvat pääosin hyvin yhteen työminäkuvan näkökulmasta. Tämä johtuu siitä, että tavoitteet ovat alun alkaenkin hyvin samankaltaisia, kuten tarve kehittyä ja luoda uutta. Tanssiin pohjautuva työminäkuva on ohjannut opettajien omia tavoitteita kohti organisaation asettamia.

Ristiriitoja syntyy lähinnä tanssiopiston vaatimien työkirjanpidon (mm. raporttien, tuntisuunnitelmien ja oppilaspäiväkirjojen) sekä muiden toimisto- ja paperitöiden osalta. Sekä organisaation parasta ajatellen että henkilöstön työssä jaksamisen kannalta tanssiopistossa kannattaisi huomioida, miten opettajat kokevat töiden määrän jakautuvan toimistotöiden ja itse tanssin opettamisen välillä. Tunne siitä, että työtehtävät eivät jakaudu tasapuolisesti, vaikuttaa opettajien motivaatioon ja työn mielekkyyteen.

Kuten myös muut työminäkuvaa käsittelevät tutkimukset toteavat, tämänkin tutkimuksen tuloksissa voidaan todeta, että yksilön työminäkuva on alkanut rakentua jo lapsuuden kokemuksista lähtien. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen että pitkäaikaisen tanssiharrastuksen kautta rakentunut työminäkuva on ohjannut yksilön tavoitteita tanssiopiston tavoitteita vastaavaksi. Tavoitteiden yhteensovittautumista lisää myös tilanne, jossa yksilön tavoitteet ovat tarvehierarkian huipulla (itsensä kehittämisessä) organisaation toimiessa alalla, jossa uusiutuminen ja lahjakkuus ovat tärkeitä menestyksen kannalta.

6.4 Tulosten yleistettävyyden ja mahdolliset jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen viitekehys käsittelee työminäkuvaa yleisellä tasolla, eikä sitä ole sidottu tiettyyn toimialaan. Täten voidaan olettaa sen olevan sovellettavissa myös samankaltaisiin tutkimuksiin työminäkuvan, sen osien ja rakentumisen sekä

organisaation ja yksilön tavoitteiden osalta. Luonteeltaan tämä tutkimus on kuitenkin case -tutkimus, eli se on tehty yhden organisaation tarpeiden pohjalta, eivätkä tulokset ole sellaisinaan yleistettävissä. Myös tutkimuksen pieni otoskoko rajoittaa omalta osaltaan tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi tässä tutkimuksessa analyysi rajoittui vain organisaation työntekijöihin. Jatkossa tutkimusta voitaisiin laajentaa koskemaan myös organisaation johtoa.

Luovilla aloilla työskentelevien henkilöiden työminäkuva on todennäköisesti yhtä moninainen ja organisaation tavoitteet ovat suurin piirtein samanlaisia kaikissa palveluita tarjoavissa organisaatioissa. Laadukkuus sekä monipuolinen ja ajantasainen tarjonta kuuluvat varmasti niihin piirteisiin, joita palveluntarjoajat pyrkivät tarjoamaan pärjätäkseen liike-elämässä. Näiltä osin tutkimusta voitaneen hyödyntää muuallakin. Yleisellä tasolla voidaan ajatella, että työntekijöiden minäkuvan ollessa selvillä organisaatiolla on paremmat edellytykset esimerkiksi motivoida henkilöstöään tehokkaammin. Henkilöstön johtaminen helpottuu kun tiedetään, mitkä ovat ne elementit ja voimat, joiden kautta työntekijä määrittelee itsensä työpaikalla sekä joiden perusteella hän tekee päätöksiä, toimii tai jättää toimimatta

Työminäkuva on käsitteenä hyvin mielenkiintoinen sen monien ulottuvuuksien ja liitettävyyksien ansiosta. Tähänastinen työminäkuviin liittyvä tutkimus on keskittynyt pääasiassa sen muodostumiseen tai käsite on liitetty joko organisaation tai yksilön muutostilanteeseen. Työminäkuvan muodostumista eri toimialoilla tai eri tyyppisissä organisaatioissa ei ole vielä tutkittu kattavasti. Esimerkiksi jo tutkimusvaiheessa heräsi ajatus työminäkuvan ja motivaation yhdistämisestä, jotta paljon käsiteltyyn motivaatiotutkimukseen saataisiin vielä yksi uusi näkökulma. Tutkimuskohteena jokin voittoa tavoittelematon organisaatio toisi tutkimukseen mielenkiintoisen aspektin jo motivaatio-käsitteen kannalta.

Tutkimuksessa nousi esiin muutamia seikkoja, joihin ei tässä yhteydessä voitu paneutua. Haastatteluissa ja opettajien vastauksissa toistui mielipide suuresta

työmäärästä (etenkin työn raportointi ja konkreettinen itsensä valvonta), jonka ei nähdä korreloivan palkkauksen kanssa. Tämän opettajien näkemän ristiriidan syiden, seurausten ja mahdollisten ratkaisujen tutkimukseen paneutuminen muodostaisi mielenkiintoisen ja organisaatiota hyödyttävän jatkotutkimuskohteen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi

Ashforth, B.E. & Kreiner, G.E. 1999. How can you do it? Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of Management Review*, 24; pg. 413-434

Boeree, G. 1998. Abraham Maslow [Verkkodokumentti]. [Viitattu 22.11.2010]
Saatavilla: <http://webpace.ship.edu/cgboer/maslow.html>

Charon, J.M. 1992. *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Greve, H.R. 2008. A behavioural theory of firm growth: Sequential attention to size and performance goals. *Academy of Management Journal*. Vol. 51, Iss. 3; pg. 476-494

Hatch, M.J. 1997. *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford University Press, The United States, New York

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Holland, J.L. 1985. Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 2nd edition. New Jersey

Kapel, C. & Shepherd, C. 2004. Four keys to goals and performance. Canadian HR Reporter. Vol. 17, Iss. 4; pg. 18-19

Katz, D. & Kahn, R.L. 1966. The social psychology of organizations. New York: Wiley & Sons

Kiander, T. 2005. Roolit työssä – hyvinvointi, voimavarojen uusiutuminen ja työnohjaus työyhteisössä. Työterveyslääkäri 23 (3), s. 288–290. [Saatavilla myös verkossa http://www.kolumbus.fi/tuulakiander/Roolit_web.htm] (Viitattu 5.11.2010)

Kielhofner, G. 1995. A Model of Human Occupation: Theory and Application. 2nd edition. USA

Latham, G.P. 2004. The motivational benefits of goal setting. The Academy of Management Executive. Vol. 18, Iss. 4; pg. 126-129

Latham, G.P. & Locke, E.A. 2006. Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls

of goal setting. *Organizational Dynamics*. Vol. 35, Iss. 4; pg. 332-340

Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* Vol. 50. Iss.4; pg. 370-396

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus

Schein, E. H. 1978. *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. USA

Simpson, J.A. 1993. Management by objective for appraisal firms. *The Appraisal Journal*. Vol. 61, Iss. 3; pg. 380-385

Soriano, D.R. 2008. Can goal setting and performance feedback enhance organizational citizenship behaviour? *The Academy of Management Perspectives*. Vol. 22, Iss. 1; pg. 65-66

Stewart, C.J. & Cash, W.B. jr. 2006. *Interviewing principles and practices*. 11th edition. Boston: Philip A. Butcher

Syrjälä, L. 1994. *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä*. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä

Vuorinen, R. 1999. *Persoonallisuus & minuus*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino

Walsh, K. & Gordon, J.R. 2008. Creating an individual work identity. *Human Resource Management Review* 18; pg. 46-61

Yin, R.K. 1983. *Case Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods series vol. 5. London: Sage. Revised edition.

LIITTEET

LIITE 1. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytetty haastattelurunko

Kysymysrunko

Omasta historiasta (lyhyesti)

- Mistä tanssiharrastus alkoi (vanhemmat/kaverit/oma kiinnostus...?) ja minkä ikäisenä?
- Kuinka kauan olet nyt opettanut tanssia?
- Ensimmäinen unelma-ammattisi (ei opettajien versiossa!!)

Harrastuksesta ammatiksi

- Missä vaiheessa ajatuksia, että tanssimisestä voisi tulla ammatti? (ei vain haaveita/unelmia, vaan realistisia ajatuksia)
 - o Mikä ammatti oli tällöin mielessä?
- Miten opettajaksi?
 - o missä vaiheessa ajatus siitä?
 - o millaisten vaiheiden kautta?
- Miten päädyit tänne opistolle?
- Millaisia mielikuvia sinulla oli opettajan työstä ennen kuin aloitit?
 - o millä tavalla vaikuttivat/eivät vaikuttaneet?
 - o mistä peräisin?
- Millaisia mielikuvia/kokemuksia nyt?
 - ➔ ovatko mielikuvat muuttuneet (miten? miksi/miksi ei?)
- Mitä teet opistolla?
 - o esim. Työnkuva, työtehtäviäsi...
 - o Mitä tansseja opetat?
 - o Minkä ikäisiä opetat?
- Haasteet/”parhaat palat”/ikävät puolet
 - o Töissä? Tehtävissä?

- Kuinka paljon ”toimistohommia” verrattuna tanssitunteihin?

- Tulevatko oppilaat kysymään, miten pääsisi opiskelemaan?
 - o "Kannattaisiko ryhtyä ammattilaiseksi?"

- Mitä keinoja erottaa työ ja vapaa-aika?
- Harrastukset (vapaa-ajalla)?
- Miksi teet tätä työtä?
 - o tarpeet (esim. arvostus?)
- Tavoitteet/ "elämäntehtävä"
- Oletko tanssija/opettaja/molempia?
 - o miten näkyy
 - o eroavatko? Miten? (käytännössäkin)
 - o Opetustyön merkitys
 - o merkitys tanssijana
- (Kiinnostuksen kohteita (opettajana/tanssijana) ← kuinka erillisinä haastateltava pitää näitä)

- Luokanopettajan työ verrattuna tanssiopettajaan?
 - o Miten sinusta eroavat?
 - o Voisitko kuvitella itsesi luokanopettajana?

LIITE 2: Tavoitteiden tutkimisessa käytetty avoin kyselylomake

Tiia Tynys

11/2010

”Tanssinopettajien ja organisaation tavoitteiden yhteensovittautuminen työminäkuvan näkökulmasta”

Tavoitekysely – omien tavoitteiden ja opiston tavoitteiden yhteen sovittautuminen

Nimi: _____

Millaisia tavoitteita sinulla on työsi suhteen?

Lyhyellä aikavälillä?

Pitkällä aikavälillä?

Mitä koet tavoitteiksesi

opettajana?

Yksityisenä henkilönä?

Mitä opisto vaatii opettajilta? (tehtäviä, raportteja...? Mitä muuta?)

Mitä tavoitteita opisto asettaa sinun mielestäsi?

Miten otat huomioon opiston asettamat tavoitteet?

Seuraatko/valvotko omien tavoitteidesi toteutumista? (Miten?)

Miten opisto valvoo asettamiensa tavoitteiden toteuttamista?

Miten omat tavoitteesi vaikuttavat opiston asettamiin? Entä toisinpäin? (onko mukautumista tapahtunut?)

Tarvitseeko mielestäsi tavoitteiden sovittautua yhteen? miksi/miksi ei?

Miten sinusta omasi ja opiston tavoitteet sovittautuvat yhteen?

Mitkä tavoitteet sovittautuvat hyvin?

Onko jotain tavoitteita, mitkä eivät sovittaudu hyvin? Mitä? Miksi sinun mielestäsi eivät?

KIITOS VASTAUKSISTASI 😊