

RITVA MÄNTYLÄ

YKSIN MUTTA YHDESSÄ

Opettajat omaa työtä ja
oppilaitoksen toimintaa kehittämässä

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 206
ISBN 951-44-5459-6
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Ritva Mäntylä
YKSIN MUTTA YHDESSÄ
Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä

ISBN 951-784-140-X
ISSN 1458-6886
HAMK & AKTK -julkaisuja 2/2002

Yhteistyössä:
Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus
ja Hämeen ammattikorkeakoulu

JULKAISIJA - PUBLISHER

Hämeen ammattikorkeakoulu
PL 230, 13101 HÄMEENLINNA
puhelin (03) 6461
faksi (03) 646 4259
julkaisut@hamk.fi
www.hamk.fi/julkaisut

Kannen suunnittelu: Marianne Hannula

Painopaikka: Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Tämän teoksen kopioiminen on tekijänoikeuslain (404/61, muut. 897/80) ja valokuvauslain (405/61, muut. 898/80) sekä Suomen valtion ja Kopiosto ry:n tekemän sopimuksen mukaisesti kielletty.

Hämeenlinna, syyskuu 2002

ABSTRACT

ALONE BUT TOGETHER - The Development of The Individual Work of Teachers And The Operations of An Educational Institution

This study describes the development and learning process of a team of teachers while developing both their own work and the operations of their educational institution. The development work was carried out at the Vaasa Adult Education Centre. A progressive development model was used for the development and learning process of the team. The team developed in stages, and each stage consisted of a special subject and task that contained a main learning process. The progress of the team was described with the help of factors that determined the forming of these processes. The team was regarded as part of a learning organisation. The special characteristics of the teachers' teamwork were added to a picture gained from earlier research results. These characteristics were considered from both collegial and co-operative aspects as well as from the viewpoint of the teacher's own work autonomy.

The study was carried out as action research in which five teams of teachers, a total of 22, took part. The teachers reported the changes verbally. As a result of the study, five descriptions of the development of the teams were received. A development stage analysis indicated that the main factor affecting the development of the team was what the individual learned. The fact that the professional knowledge of the individual in the team increased during the action research could be considered the main result of the study. The benefit gained by individual members from teamwork was considered important to the development of their own work. The institution benefited from the new working methods employed by the teachers who took part in the action research.

Teachers using teamwork develop their own expertise and ways of sharing it. Increasing expertise by sharing it produces more developed ways of working and helps teachers to keep up their well-being at work. If

everyone in the organisation is committed to making changes work, then the development work affects the operations of an educational institution very quickly. There are many hidden assumptions concerning the operations of an educational institution. Therefore in work involving change and development, it is essential to form groups to discuss these assumptions in a controlled environment. This provides better conditions for development work to succeed, even though the matter to be changed does not concern the whole organisation.

Keywords: development of teams, team learning, learning organisation, development of an educational institution, method of narrative change accounting

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Ritva Mäntylä

YKSIN MUTTA YHDESSÄ Opettajat omaa työtä ja
oppilaitoksen toimintaa kehittämässä

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kuvataan tiimin kehitymis- ja oppimisprosessia opettajien omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen aikana. Kehittämistyö toteutettiin Vaasan Ammatillisessa Aikuiskoulutuskeskuksessa. Tiimin kehittymistä ja oppimista lähestyttiin progressiivisen kehitysmallin mukaisesti. Tiimin nähtiin kehittyvän vaiheittain ja jokaiseen vaiheeseen sisältyi erityiseen aihepiiriin ja tehtävään kuuluva ensisijainen oppimisen prosessi. Tiimin kehittymistä kuvattiin näiden prosessien muodostumista säätelevien tekijöiden avulla. Tiimiä pidettiin oppivan organisaation osana. Opettajien tiimityön erityispiirteet liittyivät aikaisempien tutkimustulosten antamaan kuvaan. Näitä erityispiirteitä on tarkasteltu toisaalta opettajien yhteistoiminnan ja kollegiaalisuuden ja toisaalta opettajan työn autonomian kautta.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, johon osallistui viisi opettajatiimiä, yhteensä 22 opettajaa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kertovan muutosselonteon menetelmää. Tuloksena saatiin viisi kuvausta tiimien kehitymisestä. Kehitysvaiheittainen tarkastelu osoitti yksilöllisen oppimisen merkityksen tiimin kehittymistä säätelevänä tekijänä. Päätuloksena voidaan pitää sitä, että yksittäisen tiimin jäsenen ammatillinen osaaminen vahvistui ja lisääntyi tiimitoiminnan aikana. Yksittäisen jäsenen saama hyöty tiimityöstä koettiin merkittäväksi omaa työtä kehitettäessä. Oppilaitoksen toiminnan tasolla oppimistulokset näkyivät uudistuneina työskentelytapoina.

Opettajien tiimityö kehittää omaa asiantuntemusta ja mahdollistaa sen jakamisen. Tiedon lisääminen asiantuntijuutta jakamalla tuottaa sekä

uusia kehittyneempiä työtapoja että parempaa työssä jaksamista. Oppilaitoskohtainen kehittämistyö vaikuttaa nopeasti käytännön toimintaan, mikäli organisaation kaikki tahot ovat sitoutuneet muutokseen. Oppilaitoksen toiminta sisältää yhteisiä piileviä oletuksia. Siksi muutos- ja kehittämistyössä on tärkeää koota ryhmät yhteen ja keskustella näistä oletuksista ohjatulla tavalla. Kehittämistyön onnistumiselle on näin paremmat edellytykset, vaikka muutoksen kohteena ei olisikaan koko organisaatio.

Avainsanat: tiimin kehittyminen, tiimioppiminen, oppiva organisaatio, oppilaitoksen kehittäminen, muutuskertomus

Paradoksit tempaavat ihmisen uudelle oppimisen tasolle, sellaiselle tasolle jossa kysymykset ovat vastauksia arvokkaampia ja ihmettely tympääntyneitä järkevyyttä tärkeämpää. Se on taso jossa eksyminen vie perille.

(Tommy Hellsten 2000, 16)

ESIPUHE

Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta pyritään parantamaan kytkemällä koulutus entistä enemmän oppilaitoskohtaisiin kehittämishankkeisiin. Omasta työstä nousevilla kehittämistarpeilla ja yhteistyöllä ajatellaan saavutettavan hyviä tuloksia. Kuitenkaan yhdessä tekeminen ei ole itsestään selvä työkalu oppilaitoksen kehittämisessä. Tämä tutkimus on kuvaus Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen opettajien yhteistyöstä omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen (OTKO) aikana.

Tämän tutkimuksen aikana olen ollut yhteistyössä monen eri tahon ja ihmisen kanssa. Esitän nyt lämpimät kiitokseni kaikille niille, jotka ovat osaltaan tukeneet minua tässä tutkimusprosessissa.

Ensimmäiseksi haluan kiittää työni ohjaajaa professori Pekka Ruohotietä, jonka viisaasta ja kannustavasta ohjauksesta olen saanut vaikeisakin kohdissa uutta puhtia. Olen kiitollinen myös työni esitarkastajille professori Johanna Lasoselle ja dosentti Pirkko Remekselle saamastani rakentavasta palautteesta. Kiitän työtoveriani dosentti Jaakko Helanderia ja seminaariryhmäni jäsentä johtaja Kari Korpelaista työni viimeistelyvaiheeseen liittyvistä kommentteista. Tutkimusraportin kielenhuollossa sain apua filosofian maisteri Pekka Santakiveltä. Työtoverini Anne Ketopelto avusti puolestaan tekstinkäsittelyssä ja kuvioiden tekemisessä. Tutkimuksen alkuvaiheen tiedonhankinnassa sain kallisarvoista apua Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun kirjastonhoitaja Pirkko Överlundilta, kirjastovirkailija Jarmo Loposelta ja sittemmin Hämeen ammattikorkeakoulun oppimiskeskuksen informaatikoilta. Olen erityisen kiitollinen Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen opettajaopiskelijoille ja rehtori Timo Kantokarille oppimiskumppanuudesta.

Kiitän tutkimukseni taloudellisesta tuesta Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa, Tampereen yliopiston tukisäätiön Ammatikasvatuksen rahastoa ja Hämeen Ammatillisen korkeakoulutuksen ja tutkimuk-

sen säätiötä. Saamani tuen avulla olen voinut keskittyä muutaman kuu-
kauden aikana täysipäiväisesti tutkijan työhön.

Kiitän vanhempiani ja perhettäni monimuotoisesta tuesta. Oman per-
heeni myötäeläminen ja kannustaminen ovat merkinneet minulle pal-
jon. Omistan tämän työn puolisolleni Ollille ja lapsilleni Outille ja Rikulle
kiitokseksi jatkuvasta yhteistyötaitojen hiomisesta.

Forssassa heinäkuussa 2002

Ritva Mäntylä

SISÄLTÖ

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1 JOHDANTO	14
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaukset	14
1.2 Tutkimusraportin rakenne ja sisältö	23
2 YHTEISEN OPPIMISEN KONTEKSTIT TYÖSSÄ	26
2.1 Yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus opettajan työssä	26
2.2 Yhteistyötä mahdollistavia ja estäviä tekijöitä	34
2.2.1 Kouluko oppiva organisaatio?	34
2.2.2 Ryhmätoiminta	42
2.2.3 Kokemus yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen yhdistäjänä	47
2.2.4 Kohti yhteistä oppimista	53
2.3 Yhteistoiminnassa tapahtuva oppiminen	54
2.3.1 Toimintaoppiminen ja sen ohjaaminen	54
2.3.2 Tiedon tuottamisen ja tietämisen yhteisö	61
2.3.3 Näkökulmia yhteiseen työssä oppimiseen	69
3 TIIMIN OPPIMINEN KEHITYKSEN ERI VAIHEISSA	71
3.1 Tiimin määrittelyjä	71
3.2 Opettajien tiimityö	75
3.3 Tiimioppiminen	78
3.4 Tiimin kehittyminen	87
3.4.1 Erilaisia lähestymistapoja tiimin kehittämiseen	87
3.4.2 Tiimin rakentamisen vaihe	91
3.4.3 Oman tehtävän määrittelyn vaihe	93
3.4.4 Roolin rakentaminen	97
3.4.5 Kypsän toiminnan vaihe	99
3.5 Tiimi ja muuttuva toimintaympäristö	103
3.6 Yhteenveto ja tutkimustehtävän täsmentäminen	109

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT	111
4.1. Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio	111
4.2 Toimintatutkimus tapaustutkimuksena	112
4.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä	119
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	126
5.1 Omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot (OTKO)	126
5.1.1 Koulutusprojektin lähtökohdat, tavoitteet ja toteutusmalli	126
5.1.2 Tutkimukseen osallistujat	128
5.1.3 Tutkija	129
5.2 Aineiston hankinta tutkimusprosessin eri vaiheissa	131
5.3 Tutkimusaineiston analyysi	135
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET – MUUTOSPROSESSIN KUVAUS	137
6.1 Avauskertomus	137
6.2 Muutoksen tapahtumapaikka	140
6.3 Muutuskertomukseen liittyvät episodit	142
6.4 Tiimin toiminta ja tuotokset kehityksen eri vaiheissa	147
6.4.1 Kuvaustapa	147
6.4.2 Tiimin rakentamisen vaihe	148
6.4.2.1 Maahanmuuttajien koulutus	149
6.4.2.2 Ohjaava toimiala	152
6.4.2.3 Sähköön toimiala	156
6.4.2.4 Tietotekniikan toimiala	158
6.4.2.5 Kielten toimiala	160
6.4.2.6 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu	161
6.4.2.7 Muita näkökulmia	166
6.4.3 Oman tehtävän määrittelyn vaihe	167
6.4.3.1 Maahanmuuttajien koulutus	167
6.4.3.2 Ohjaava toimiala	169
6.4.3.3 Sähköön toimiala	170
6.4.3.4 Tietotekniikan toimiala	173
6.5.3.5 Kielten toimiala	175

6.4.3.6 Yhteenveto ja tarkastelu	177
6.4.3.7 Muita näkökulmia	179
6.4.4 Roolin rakentamisen vaihe	180
6.4.4.1 Maahanmuuttajien koulutus	180
6.4.4.2 Ohjaava toimiala	181
6.4.4.3 Sähkön toimiala	183
6.4.4.4 Tietotekniikan toimiala	184
6.4.4.5 Kielten toimiala	184
6.4.4.6 Yhteenveto ja tarkastelu	185
6.4.4.7 Muita näkökulmia	188
6.4.5 Kypsän toiminnan vaihe	189
6.4.5.1 Maahanmuuttajien koulutus	189
6.4.5.2 Ohjaava toimiala	190
6.4.5.3 Sähkön toimiala	192
6.4.5.4 Tietotekniikan toimiala	193
6.4.5.5 Kielten toimiala	194
6.4.5.6 Yhteenveto ja tarkastelu	194
6.4.5.7 Muita näkökulmia	195
6.4.6 Oppimisprosessin kokoava tarkastelu	196
6.4.6.1 Oppimista tukevat olosuhdetekijät	196
6.4.6.2 Tiimin kollektiivinen oppimistehtävä	199
6.4.6.3 Kokemukset ja tiimioppiminen	201
6.4.6.4 Verkostoissa oppiminen	203
6.4.6.5 Uuden tiedon luominen tiiminä	204
7 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	206
7.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta	206
7.2 Toimintatutkimuksen luotettavuus	210
7.3 Kertovan muutosselonteon menetelmän luotettavuus	214
8 POHDINTA	219
8.1 Tutkimuksen keskeiset löydökset	219
8.2 Oppimiskumppanuudesta opittua	225
8.3 Tiimien kehittäjille	231

8.4 Jatkotutkimushankkeet	236
8.5 Lopuksi	237
LÄHTEET	238
LIITTEET	251
Liite 1: Kysely I	251
Liite 2: Kysely II	252

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaukset

Nykyisin oppilaitosten kehittäminen rakentuu pääasiassa opettajien yhteistyölle. Koulun ja opettajien kehittämistyötä tutkinut Sahlberg (1996b, 60) toteaa: *”Mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu opettajien kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on yksilön persoonallisen individualisuuden korostaminen.”* Tämä paradoksi kollegiaalisuuden ja individualismin vaatimuksesta toteutuu käytännössä siten, että kehittämistyö pyritään mahdollisimman hyvin kytkemään opettajan päivittäiseen käytännön työhön ja samanaikaisesti huolehditaan kollegiaalisten normien vahvistumisesta. Opettajayhteisöjä onkin edellä mainitusta syystä kuvattu (mm. Kärkkäinen 1999; Willman 2001) ristiriitaisiksi ja ongelmalliseksi, mikä aiheuttaa yhteistoiminnan kehittämislle haasteita.

Yksi haaste liittyy jatkuvaan muutokseen ja yhä kiihtyvään kehittämisajatteluun. Willman (2001, 178) toteaa tutkimustuloksissaan, että *”lisääntyvä muutosvauhti korostaa paradoksaalisesti yhteistyön toimivuutta, nopeutta ja käytännöllisyyttä, jolloin tiimityön prosessi- ja oppimispainotteiset pyrkimykset asettuvat usein opettajan käytännöllisiä tavoitteita vastaan.”* Toisaalta, mikäli muutos- ja kehittämishankkeet liittyvät opettajan päivittäiseen työhön, ei näiden kahden asian pitäisi olla ristiriidassa keskenään. On tietysti hankkeita, joissa ikään kuin päivittäisen työn ”päälle” lisätään kehittämistyö. Tämä koetaan usein irrallisena ja omalla ajalla tehtävänä työnä. Tiimityön ideologian keskeinen ongelma kouluyhteisöissä näyttääkin olevan se, että liian itsestään selvästi oletetaan opettajien omaksuvan uudet toimintamallit luopumalla vanhoista käytännöistä.

Tiimiä on pidetty parhaana mahdollisena sosiaalisena rakenteena eri toimintojen välisten tehtävien tai hankkeiden hoitamiseksi, ja nyt käytännön yhteisö arvioidaan parhaaksi tietämyksen omistamisen sosiaalisiksi rakenteeksi (Lave & Wenger 1991). Kärkkäinen (1999) on esittä-

nyt myös, että tiimityö ei sinänsä riitä, vaan tiimin on opittava rikkomaan rajojaan ja verkostoitumaan. Onko kysymyksessä pelkästään terminologiaan liittyvä muutos vai onko tiimin ja käytännön yhteisön välillä olennaisia toiminnallisia eroja? Entä onko mikään yhteisen oppimisen teorioista käyttökelpoinen opettajien yhteisöissä, jos yhteistyöhön liittyy risiiritaitaisia odotuksia autonomian ja yhteisöllisyyden välillä.

Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä tiimin kehityksestä ja oppimisesta: miten kehitys etenee ja mitä kehityksen eri vaiheissa tapahtuu. Tutkimuksen kohteena olevan kehittämisprosessin ohjaamista arvioimalla saadaan tietoa myös oppilaitoskohtaisten hankkeiden ohjaamisesta. Tutkimustehtävänä on kuvata ja mallintaa tiimin kehittämis- ja oppimisprosessia sen eri vaiheissa. Oppimisen analyysiyksikkönä on käytännöllinen toiminta, jonka tarkoituksena on yhteisön jäseneksi kasvaminen sisällöllisen sitoutumisen kautta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää mm. ryhmien ja tiimien valmennuksessa sekä ryhmien ja tiimien ohjaamisessa opetusalan organisaatioissa. Opettajien täydennyskoulutuksena toteutettavat oppilaitoskohtaiset hankkeet voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia käyttämällä entistä tietoisemmin hyväksi ryhmiä tai tiimejä. Myös oppilaitoksessa toteutettavaan prosessin ohjaukseen ja vastavuoroiseen oppimiseen saadaan tästä tutkimuksesta kokemuksellista tietoa: mitä tarkoittaa paikallisuus, reflektiivisyys ja vastavuoroisuus ja millaista ohjauksen tulisi tällöin olla.

Opettajien tiimityöstä tehdyn tutkimuksen (Willman 2001) perusteella tiimityön ja yhteistyön kehittämisessä keskeisenä haasteena pidetään opettajuuteen kytkeytyvien raja-aitojen ylittämistä yksilöllisten käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten välillä. Tämä tutkimus käsittelee ammatillisten opettajien toimintaa prosessissa, jonka aikana epämääräisestä ryhmästä kehitty joustavaan ja tehokkaaseen yhteistoimintaan pystyvä tiimi. Osallistun tutkimuksellani tiimeistä käytävään keskusteluun tukien sitä paradoksaalista väitettä, jonka Sahlberg (1996b) on

esittänyt: ”yhteisöllisyyden lisääntyessä yksilöllisyyden merkitys korostuu”.

Tiimin määrittelystä

Kaikissa tiimimääritelmissä tiimi ymmärretään ryhmänä, mutta itse ryhmäkäsité jätetään usein määrittelemättä. Tosin Mäenpää (1997, 77) toteaa, että tiimejä koskevat samat ryhmädynamiikan säännöt kuin mitä tahansa yhdessä työskentelevää ryhmää. Mäenpään (emt.) mukaan sosiaalipsykologian käsitteiden käyttö tiimien yhteydessä on perusteltua, koska tiimi on ryhmä. Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, jotka yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta. Tiimin erilaisuutta hyödyntäen tiimi pyrkii yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa. Yhteistä määritelmille on se, että tavoitteellisuutta ja tulosten aikaansaamista pidetään keskeisenä tiimityön tunnusmerkkinä. Tiimikäsité on joskus rinnastettu myös työryhmään (mm. Lindström ym. 1998), jolloin tiiminimityksellä on haluttu korostaa yhdessä tekemistä. Tutkijat (emt.) pitävät jopa käsitteiden tiimi ja työryhmä erottelua sekä käytännössä että teoriassa tarpeettomana. Käsitteiden välistä eroa sitä vastoin korostavat Katzenbach ja Smith (1993), jotka pitävät työryhmää tiimin kehityksen alkupisteenä, josta kehityksen myötä muodostuu tiimi.

Vaikka tiimitutkimuksissa on analyysiyksikkönä ollut enimmäkseen tiimi (McIntyre & Salas 1995), tiimin tehokkuutta tutkittaessa on havaittu, että tiimin jäsenten välisiä suhteita tutkimalla voidaan selvittää paremmin tiimin prosessitekkijöitä (Ilgen ym. 1995). Tiimien tutkimista pidetään vaikeana tehtävänä osittain siitä syystä, että tiimiteoriat eivät ole vielä tuottaneet yleistettävää tietoa tiimityön hyödyistä käytännössä. Tiimikuvauksia ja teoreettista tietoa on olemassa, mutta edelleenkin tiimikäsitteen voidaan sanoa etsivän sisältöään ja teoreettista muotoaan. Tiimin määrittelyissä on monia samoja piirteitä, mutta niillä on myös eroavuuksia. Ne eroavat esimerkiksi tehtävän luonteen, organisatorisen aseman ja sisäisen kehittyneisyyden suhteen. Tässä tutkimuksessa tiimi

nähdään yhtenä oppivan organisaation osana. Koska oppilaitokset edustavat asiantuntijaorganisaatiota, on tiedon tuottaminen ja luominen osaltaan myös työn kehittämisen väline.

Tiimityön eri vaiheissa korostuu erilainen toiminta. Tiimien kehittymisestä on sekä syklisiä, epäjatkuvia että progressiivisia malleja. Tässä tutkimuksessa keskitytään jälkimmäistä suuntausta edustavaan Kozlowskin tutkijaryhmän (1999) kuvaavaan malliin, jossa on neljä vaihetta. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu sille ominainen oppimisen prosessi, joka tuottaa sekä kognitiivisia, affektiivisiä että toimintaan liittyviä tuotoksia. Oppimista tarkastellaan myös eri teorioiden esittämien mallien pohjalta. Tavoitteena on pyrkiä selvittämään tiimin kokemana mahdollinen ryhmän tai yhteisön tuottama lisäarvo oppimiselle. Koska tiimi toimii aina jossakin laajemmassa kontekstissa, selvitetään myös tiimin suhdetta ulkoiseen ympäristöön.

Oppiva organisaatio

Kehittämistyö on viimeisen kymmenen vuoden ajan liittynyt tavalla tai toisella oppivan organisaation –käsitteeseen. Launis (1997, 132) esittää voimakasta kritiikkiä oppivaa organisaatiota koskevan kirjallisuuden antia kohtaan: valtaosa kirjallisuudesta on jäänyt ohjelmajulistusten ja periaatteiden tasolle, vaille huolellisesti analysoitua empiiristä aineistoa ja kriittistä analyysiä. Juuti (1999a) esittää, että edelleen on tutkimuksin selvittämättä, millä tasolla oppiminen oppivassa organisaatiossa todella tapahtuu. Kun tavoitteena on organisaation ja yhteisön vallitsevien toimintatapojen tutkiminen ja uusien toimintatapojen kokeileminen ja kehittäminen, oppimisen perusta on tällöin paikallinen tutkiminen (Launis & Engeström 1999, 68). Oppiva organisaatio käsite edellyttää oppimisen tarkastelua ainakin kolmella tasolla: yksilö, ryhmä/tiimi ja organisaatio.

Oppivaa organisaatiota koskevaa kirjallisuutta tutkinut Varila (1999) on todennut, että hyvän työntekijän odotetaan olevan sopivan sosiaalinen

ja pyyteettömän uhrautuvainen. Toisaalta oppivaa organisaatiota käsittelevien mallien ihmiskäsitys korostaa samanaikaisesti yksilöllisyyttä. Ihminen on, tai hänen tulisi olla tietoinen ja tavoitteellinen, aktiivinen ja innostunut, elämän projekteiksi kokeva ja haasteiksi mieltävä, suoritusia korostava ja itsensä omasta onnistumisestaan tai varsinkin epäonnistumisestaan vastuullistava. Mm. nämä psykologiset ominaisuudet vaikuttavat olevan ristiriidassa toivottavien sosiaalisten ominaisuuksien kanssa. Yksilöllisyyden korostaminen merkitsee voimakkaan ihmisen korostamista, kun taas yhteisöllisyyden korostaminen merkitsee ihmisen taipuisuuden korostamista. Taipuisuuteen kuuluu tiimi-ideologiaan liittyvä joustavuuden vaatimus, ihmisen on ikään kuin lunastettava tiimin jäsenyys jatkuvasti. ”*Onko kuitenkaan mahdollista toteuttaa samanaikaisesti voimakasta yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä*”, kysyy Varila (1999, 12) ja suuntaa kritiikkinsä tässä yhteydessä tiimikirjallisuuden (mm. Katzenbach & Smith 1993) antamaan ihanteelliseen kuvaan.

Vaikka yhteistyö nähdään tärkeänä ja omaa työtä kehittävänä toimintana, kokemus siitä voi olla hyvinkin negatiivinen, mikäli yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintamalleja ei ole kyetty organisaatiossa muuttamaan. Puhutaan yhteistyöstä ja tiimityöstä, mutta käytännön toiminta ei juuri muutu. Nekin, jotka kokevat yhteistoiminnan tärkeäksi, turhautuvat helposti. Oppimisen näkökulmasta tilanne on myös hankala, koska yleensä ”samanmieliset” hankkiutuvat yhteistyöhön keskenään. Uuden oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää käsitellä erilaisia näkökulmia ja ristiriitoja yhdessä. Organisatoriset oppimis- ja kehitysprosessit hakevat siis vielä muotoaan, koska niihin liittyviä tiedonmuodostuksen prosesseja ei ole pystytty ottamaan haltuun (Poikela 1999, 254).

Yhteisen tiedon luominen

Yhteisen näkemyksen syntymistä pidetään siis työyhteisöjen yhteisen oppimisen avainasiana. Yhteinen näkemys ja oppiminen syntyvät vuorovaikutuksessa, mihin liittyy kriittistä arviointia. Kuittisen (2001) tutkimuksen mukaan yksilöiden tehokas suoriutuminen työstään oli yhtey-

dessä toimiviin yhteistyörakenteisiin ja kommunikaatioon. Millaisia vuorovaikutusta ja yhteistyötä tukevia yhteisöjä työorganisaatioissa on? Eri tutkijat esittävät teoreettisia malleja työssä oppimisesta. Toimintaoppimisen (Revans) teoria kuvaa, miten organisaatio voi ottaa oppimisen haltuun lähinnä johtajien oppimisen avulla. Nonakan ja Takeuchin (1995) teoreettinen malli organisatorisen tiedon tuottamisen prosessista kuvaa ryhmän tai tiimin oppimista työkokemuksia jakamalla ja niistä oppimalla. Tiimioppimista voidaan lähestyä myös Brooks (1997) teorian mukaan tarkastelemalla tiimin kollektiivisia oppimistehtäviä ja niiden edellyttämää aktiivista ja reflektiivistä työtä.

Korkeatasoinen oppiminen kuvataan tulevaisuudessa asiantuntijoiden muodostamien tiimien ja verkostojen jaettuna osaamisena. Yksilön tehtävä verkostossa on oman työn hallitsemisen lisäksi täydentää myös toisten osaamista. Yksilön ei tarvitse osata ja tietää kaikkea, mutta hänen on pystyttävä hyödyntämään muiden ajatuksia ja osaamista. (Lonka & Hakkarainen 2000.) Painotus liittyy oppimisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen elementtiin: yksilö saa yhteisen osallistumisen kautta kosketuksen asiantuntijakulttuurin omistamaan kulttuuritietoon, arvoihin, käytäntöihin ja niiden taustalla olevaan hiljaiseen tietoon. Oppimisen ns. osallistumisvertauskuvan (Sfard 1999) näkökulmasta on tärkeää luoda sellaisia rakenteita, jotka mahdollistavat ihmisten osallistumisen erilaisiin yhteisöihin. Liikkuminen ja osallistuminen organisaation eri yhteisöissä tosin edellyttää, että organisaation jäsenillä on hyvä käsitys toistensa osaamisesta (yhteisön tason metatietoa). Yksin tekemisen perinteeseen ja tiettyyn asiantuntijuuteen perustuva opettajayhteisö on tässä suhteessa uuden haasteen edessä.

Lehtinen ja Palonen (1999, 155) toteavat monen mm. oppimisen tutkijan kyseenalaistaneen sen, voiko täysin yksilöllistä oppimista olla olemassakaan, koska yksilö oppimisensa kautta aina kiinnittyy johonkin yhteisölliseen toimintaan ja tiedolliseen kulttuuriin. Lisäperusteluin esitetään vielä se, että oppimisen ja ajattelun välineet ovat osa ihmisen luomaa sukupolvelta toiselle siirtyvää kulttuuria.

Tutkimuksen kohde ja toteutus

Tämä tutkimus kohdentuu koulutusprojektiin, joka on suunnattu aikuis-koulutuskeskusten opettajille nimikkeellä omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot (OTKO). Opinnoissa on mukana valtakunnallisesti n. 800-900 aikuiskoulutuskeskusten opettajaa. Opinnot vastaavat ammatillisen opettajakoulutuksen 35 opintoviikon opintoja, joiden koulutusvastuu on jaettu viidelle ammatilliselle opettajakorkeakoululle. Opintojen toteutus on sovittu tapahtuvaksi pääasiassa opiskelijoiden omissa oppilaitoksissa. Projekti on käynnistynyt keväällä 1999, varsinainen opetus alkoi touko-kesäkuussa 1999 ja päättyi vuoden 2001 loppuun mennessä.

Tässä tutkimuksessa keskitytään yhden oppilaitoksen, Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen opettajaopiskelijoihin, joita oli yhteensä 25 ja jotka muodostivat viisi opintopiiriä, tiimiä tai toiminnallista kokonaisuutta. Tiimien tehtävänä oli tukea jokaisen yksilöllisiä opettajaksi kehittymisen opintoja ja kehittää oppilaitoksen toimintaa osittain johdon asettamien kehittämisstrategioiden ja osittain tiimien omien tarpeiden pohjalta.

Olen toiminut kohderyhmän vastuukouluttajana, ryhmien ohjaajana ja organisaation konsulttina. Tehtäväni ovat painottuneet opetussuunnitelman mukaisesti osallistujien oman opetuksen ja oppilaitoksen pedagogisen toiminnan kehittämistä tukevien opintojen (10 ov.) ohjaamiseen. Nämä opinnot kohdistuivat ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti neljään ammattipedagogiseen kokonaisuuteen: oppimisen luonteeseen, koulutukseen ja työelämään, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä oppimisympäristöihin. Oman opetuksen ja oppilaitoksen pedagogisen toiminnan kehittämistä toiminnallisissa ryhmissä ei voida irrottaa ”tietopuolisesta”, ammattipedagogisesta puolesta kuten ei kasvatustieteellisistä perusopinnoista (ks. kuvio 12). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin oman opetuksen ja oppilaitoksen pedagogisen toiminnan kehittämistä varten muodostettuihin ryhmiin ja niiden kehittämiseen. Kyseisessä aikuiskoulutuskeskuksessa mainittujen

10 opintoviikon opintojen suorittaminen ajoittui syksystä 1999 vuoden 2001 toukokuuhun.

Tutkimusote on tässä tutkimuksessa laadullinen. Tutkimustyyppinä on tapaustutkimus toimintatutkimuksena, ja tutkimusmenetelmänä on kertovan muutosselonteon menetelmä. Menetelmän avulla kuvataan uuteen toimintatapaan johtanutta prosessia. Muutosta kuvaavat kertomukset (narratiivit) tuottavat tietoa käytännön toiminnasta. Prosessin aikaisien tapahtumien ja muutosten merkityksistä keskustellaan yhdessä tiimin kanssa. Koska kysymyksessä on osallistuva, hankepainotteinen toimintatutkimus, vastavuoroiseen ja reflektiiviseen oppimiseen perustuva oppimiskumppanuus -käsite soveltuu yhtenä näkökulmana tähän tutkimukseen. Aineiston hankinnassa on käytetty kyselyä, ryhmähaastattelua ja kirjallista materiaalia (mm. portfolioit). Aineiston analysoinnissa on käytetty kertovan muutosselonteon menetelmään kuuluvaa muutuskertomuksen kirjoittamista. Menetelmän valinnan kriteerinä oli mahdollisimman yksityiskohtaisen kokonaiskuvan luominen tiimien muutos- ja kehitymisprosessista.

Tutkimustulosten perusteella voin vahvistaa Sahlbergin (1996a; 1996b) esittämän väitteen, jonka mukaan yhteisöllisyyden lisääntyessä yksilöllisyyden merkitys korostuu. Tiimin kehitymisessä toimivat ryhmän kehittymistä kuvaavat perusasiat, joista tässä yhteydessä korostan ryhmän merkitystä jäsentensä itsetuntemuksen lisääntymisessä. Lisääntyvä itsetuntemus ja tehtävän hallinta kehittivät jäsenten yhteistoimintakykyisyyttä, mikä johti tuottavaan oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen. Asiantuntijuuden jakamista seurasi oman asiantuntijuuden syveneminen: tässä tutkimuksessa yhteistoiminnan kehittyminen lisäsi osaltaan myös yksittäisen opettajan autonomiaa.

Painotuksia ja rajauksia

Työyhteisöjen kehittämistyössä useita vuosia mukana olleena olen pyrkinyt hankkimaan aina uusinta tutkimustietoa mm. oppivista organisaa-

tioista, tiimeistä ja verkostotyöstä ja joutunut usein toteamaan tiedon riittämättömäksi käytännön monimuotoisten ongelmien selvittämisessä. Monet ”selviytymisoppaat” tarjoavat puolestaan viimeisimpien trendien ja kehittämissuuntausten kielelle muokattuja toimenpidelistejä siitä, miten toimimalla ihannetila saavutetaan. Kehittämistä käsittelevä kirjallisuus vilisee uusia termejä ja ismejä, mutta kovin paljon uutta tietoa kehittämistyön ohjaukseen ei ole tuotettu. Myös käytännön tasolla organisaatioissa vallitsee kehittämismyrsky, joka näkyy ja kuuluu lähinnä uusina termeinä, väittävät Nakari ja Valtee (1995, 41).

Toimin ammatillisten opettajien kouluttajana, jossa tehtävässä tällä hetkellä korostetaan työyhteisöissä tapahtuvaa oppimista. Yhteisöllisyyttä pidetään yhtenä avaintekijänä opettajan jaksamisen kannalta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaan työyhteisöjen kehittämisessä korostetaankin täydennyskoulutuksen toteutustapojen muuttamista entistä yhteisöllisemmiksi (mm. Luukkainen 2000). Työyhteisökohtaisissa projekteissa kouluttaja tarvitsee taitoa ohjata oppimisprosesseja erilaisissa organisaatioiden oppimistilanteissa. Ohjaustyö kattaa niin yksilön, ryhmän kuin organisaation tason. Olenkin tähän tutkimukseen tiimien kehittymisestä ja oppimisesta organisaatiossa liittänyt niitä elementtejä, joiden avulla yritän ymmärtää käytännön kehitystyön ohjaajana muutoksen mahdollisuuksia ja saada käyttöön muutoksen edistämisen työvälineitä. Työvälineet muodostuvat siitä kokemuksesta ja tiedosta, joka liittyy tietoon ihmisestä (yksilö/ryhmä), oppimisesta, organisaatiosta ja opettajan työn muutoksesta.

Tämän tutkimuksen kohteena on tiimi, jossa yksittäisten jäsenten oppiminen tuottaa toiminnan muutoksia. Nämä muutokset mahdollistavat tiimin siirtymisen seuraavaan kehitysvaiheeseen, mikä taas edistää jatkuvaa oppimista. Yhteistoiminta tiimissä toisaalta edellyttää ja toisaalta tuottaa yksilöllistä oppimista. Tämä tutkimus ei käsittele tiimin välistä yhteistyötä eikä tiimien johtamista. Tässä tutkimuksessa ei myöskään käsitellä tiimejä työn organisoinnin näkökulmasta.

1.2 Tutkimusraportin rakenne ja sisältö

Raportin kahdeksan lukua sisältävät pääasiassa seuraavia kokonaisuuksia. Luvussa 2 käsitellään opettajan työtä yhteistyön näkökulmasta. Oppilaitoksella organisaationa on pitkät perinteet byrokraattisesti ja hierarkisesti johdettuna laitoksena. Tämä on asettanut erityisiä haasteita viimeaikaisten koulujen kehittämishankkeille, jotka liittyvät pääasiassa oppiva organisaatio –käsitteeseen. Tässä yhteydessä tarkastellaan oppilaitosta opettajien muodostaman yhteisön näkökulmasta. Opettajien tiimityötä leimaa omat erikoispiirteensä (Kärkkäinen 1999; Willman 2001), siksi on kuvattu yhteistyötä ja yhteistä oppimista estäviä ja edistäviä tekijöitä niin yksilön, ryhmän kuin organisaation tasolla. Opettajien yhteistyö rajataan tässä yhteydessä opetuksen ja oppilaitoksen kehittämiseen ja siitä saatuihin tutkimustuloksiin. Tarkastelussa ovat yhteisen työn kontekstissa oppimista tukevat sosiaaliset yhteisöt. Yhteinen työn konteksti rajaa tässä yhteydessä siten pois esim. informaalisen oppimisen (oppiminen työn ohessa), jolta meistä kukaan ei voi välttyä. Toimintaoppiminen (action learning) painottuu hyvin vähän tässä tutkimuksessa, koska sen näkökulma on lähinnä johtajien muodostaman yhteisön oppimisessa. Tiedon tuottaminen ja luominen (Nonaka & Takeuchi 1995) yhteisössä on kuvattu tässä yhteydessä yleisellä tasolla tavoitteena ymmärtää yhteisen oppimisen prosessia piilevästä tiedosta yhteisen prosessin kautta jälleen jokaisen omaksi, henkilökohtaiseksi osaamiseksi.

Luvussa 3 tarkastellaan opettajien tiimityötä ja tiimin oppimista, mistä tutkimukset (Kärkkäinen 1997, 1999; Willman 2001) eivät anna kovin hyvää kuvaa – onko syynä sitten opettajan työn luonne ja ammatin autonomisuus vai hierarkisesti johdetut organisaatiot ja jäykät organisaationaaliset rakenteet? Tiimin kehittymistä tarkastellaan dynaamisena tiedon luomisen ja tuottamisen prosessina. Kozlowskin tutkijaryhmä (1999) on tiimin kehitystä kuvatessaan painottanut yksilön itsetuntemuksen ja kompetenssin merkitystä, mikä on uusi näkökulma tiimien kehittymisen malleissa. Ajatus tiimin kehittymisestä pidemmällä aikaa antaa paremmin mahdollisuuksia omaksua yhteistyö osaksi opettajan työn kokonai-

suutta – ei pelkkänä työmenetelmällisenä taitona. Kyetäksemme esim. työskentelemään käytännön yhteisöjen (Wenger 1998) tapaan meillä tulee olla taitoa ohjata omia ajatteluprosessejamme ja toimintojamme sekä meidän on pystyttävä hyödyntämään muiden osaamista ja ajatuksia. Emme voi saavuttaa yhteisön tason metatietoa, ellei meillä ole tietoa oman osaamisemme lisäksi muiden osaamisesta ja ellemme osaa toimia näitä tietoja hyväksikäyttäen. Tuovatko käytännön yhteisöt (myös osaamisyhteisö) sitten uuden tavoiteltavan mallin toimia yhteistyössä? Jotta em. kysymyksiin voidaan ottaa kantaa, on hyvä tietää, millainen on tiimin kehittymisen prosessi ja millaista oppimista kehityksen aikana syntyy.

Luvussa 4 perustellaan tutkimuksen metodologisia valintoja. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen. Tutkimustyyppi on toimintatutkimus, jota voidaan pitää eräänä tapaustutkimuksen tyyppinä. Tämä tutkimus kohdistaa huomion tietyissä tilanteissa oleviin ryhmiin ja tiimeihin, ja täten merkittäväksi nousevat näihin tilanteisiin osallistuvien ihmisten kokemukset ja näkemykset tapahtumista. Tutkija osallistuu tiimien kanssa organisaation uusien toimintatapojen kehittämiseen. Osallistuvan tutkimuksen ja reflektiivisen ja prosessikeskeisen kehittämisen yhtymäkohtaa luonnehtii hyvin idea oppimiskumppanuudesta (mm. Vanhalakka-Ruoho 1999). Tutkimusta voidaan tarkastella sosiaalisena toimintana, missä oppimiskumppanuus yhden tai useamman ulkopuolisen kanssa luo ja edistää organisaation oppimista. Tutkimusmenetelmänä on käytetty kertovan muutosselonteon menetelmää, joka pyrkii eri vaiheiden kautta kuvaamaan muutosprosessia menettämättä tärkeää informaatiota. Tällä menetelmällä pyritään myös varmistamaan kaikkien oppimiskumppaneiden mahdollisimman totuudenmukaisen ymmärryksen syntyminen prosessista ja niistä merkityksistä, jotka ovat johtaneet uuteen toimintatapaan.

Tutkimuksen toteutus kuvataan luvussa 5. Tämä tutkimus kohdistui pieneen osaan suurta koulutusprojektia, jota on aluksi esitelty. Oppilaitos on kuvattu nimenomaan sen erityispiirteiden ja tutkimuksen ajankohtaan liittyvien tekijöiden vuoksi. Tutkittavien ja tutkijan esittelyllä on py-

rittä luomaan yksityiskohtainen kuva lukijalle erityisesti siitä syystä, että oppimiskumppanuuden toteutumista olisi helpompi arvioida.

Luvussa 6 esitellään tutkimuksen tulokset tiimin neljän kehitysvaiheen avulla. Tulosten tarkastelu on tehty kunkin kehitysvaiheen jälkeen. Lisäksi yhteenvetona on arvioitu tiimien oppimista eri näkökulmista: esim. toimintaoppiminen, kokemuksellinen oppiminen, hiljainen tieto.

Luvussa 7 on arvioitu tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja tutkimusmenetelmän soveltuvuutta tutkimustehtävään nähden. Tutkimuksen luotettavuutta on aluksi arvioitu yleisesti laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Koska kyseessä on osallistuva toimintatutkimus tutkijan ollessa ”tutkimusväline”, esitellään myös tutkijaan liittyviä luotettavuustekijöitä. Menetelmään liittyvä arviointi sisältyy myös lukuun.

Tutkimustulosten tarkastelu työn teoreettista viitekehystä vasten on tehty luvussa 8. Aluksi on pohdittu tutkimustulosten merkitystä tiimin oppimista ja kehittymistä koskevan tiedon muodostuksen pohjalta. Sitten tarkastelun kohteeksi on otettu tutkimusprosessiin ja sen ohjaamiseen liittyvät erityispiirteet. Tarkastelun näkökulmaa on vielä laajennettu opettajien yhteistyöhön liittyvään problematiikkaan ja jatkotutkimushankkeisiin.

2 YHTEISEN OPPIMISEN KONTEKSTIT TYÖSSÄ

2.1 Yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus opettajan työssä

Opettajan asiantuntijuudessa on tekijöitä, jotka vaikuttavat sekä yksittäisen opettajan että koko työyhteisön toimintaan. Asiantuntijuuden kehittymistä tutkinut Launis (1997) toteaa, että yhteistyötaidot on liitetty viime aikoina yhdeksi asiantuntijan ominaisuudeksi. Tutkija (emt. 126) korostaa, että moniammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta yhteistyön tarkastelu edellyttää koko toimintatavan ja sen vuorovaikutuskäytäntöjen ottamista tarkastelun kohteeksi. Kysymyksessä ei ole vain yksilöasiantuntijan lisääntyvä taitovaatimus vaan historiallisesti kehittyneempi tapa tehdä työtä (Launis 1997, 126). Asiantuntijuus on siis muuttumassa systeemiseksi, monimutkaisten toimintajärjestelmien kollektiiviseksi ominaisuudeksi (mm. Launis & Engeström 1999).

Muutokset opettajan työssä ovat viime aikoina olleet määrällisiä ja laadullisia (Fullan 1995; Niikko 1996; Helakorpi 2001b). Opetustyö siirtyy luokkahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteihin, vuorovaikutus sähköisten viestinten kautta tapahtuvaksi dialogiksi (mm. Luukkainen 2000). Toisaalta ehkä suurin muutos opettajan työssä on sen laajeneminen koko oppilaitoksen pedagogiikkaa kehittäväksi toiminnaksi. Taustalla on mm. oppimiskäsityksen muutos konstruktivistiseen suuntaan. Tämä oppimiskäsitys korostaa yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta opetuksessa ja oppimisessa (Helakorpi 2001a). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan odotetaan osallistuvan uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen, opetussuunnitelmatyön jatkuvaan kehittämiseen jne. Kysymyksessä on toiminta, jonka menestyksellinen hoitaminen edellyttää joustavuutta, luovuutta, suunnittelutaitoa ja yhteistyökykyä.

Oppiminen ja opettaminen nähdään nyt siis sosiaalisesti rakentuvina käytäntöinä. Lonka ja Hakkarainen (2001) käyttävät tässä yhteydessä

käsitettä sosiaalisesti hajautettu kognitio. Hajautetulla kognitiolla tutkijat tarkoittavat sellaisia älyllisen toiminnan prosesseja, jotka edellyttävät useamman yksilön vuorovaikutusta. Hajautettu kognitio voi pohjautua myös keinotekoisien ajattelun työvälineiden (esim. sähköinen verkko) käyttöön älykkään toiminnan tukena. Yksilön tehtävä tällaisessa verkostossa on paitsi oman työn hallitseminen, myös toisten osaamisen täydentäminen (Lonka & Hakkarainen 2001). Launiksen (1997) mainitsema historiallisesti kehittyneempi tapa tehdä työtä tarkoittaa tässä yhteydessä opettajan oman työn ja asiantuntijuuden (autonomia) hallintaa ja tämän asiantuntijuuden jakamista (sosiaalisesti hajautettu kognitio) muiden kollegojen kanssa.

Asiantuntija joutuu panostamaan oman asemansa ylläpitämiseen sekä organisaation sisäisissä että organisaation ulkopuolelle ulottuvissa suhteissa. Työn luonteesta johtuen asiantuntijuudesta saattaa tulla myytti, minkä varjelemiseen opettaja joutuu käyttämään paljon aikaa ja energiaa. Kiireen ja aikaansaamisen julkisivun viestittäminen ulospäin on yksi asiantuntijoiden yleisimmistä vakuuttelustrategioista (Karjalainen 1991). Asiantuntijuuden varjeleminen saattaa estää tai hidastaa kehittämistyön suuntautumisen opettajuuden omimmalle alueelle, opetustyöhön. (Salo & Kuittinen 1998.) Opettajan henkilökohtaisen autonomian suojelu tapahtuu defensiivisten rutiinien avulla. Silloin kun suurin osa varsinaisesta työstä on kollegoilta piilossa, keskinäistä jakamista ja oppimista tapahtuu hyvin vähän. Sahlbergin (1996a, 91) mukaan ei ole kuitenkaan tutkimuksin osoitettu, mistä johtuu opettajien halu tehdä oppimiseen kuuluvia asioita yksin. Syistä huolimatta tutkija (emt.) näkee individualismin, yksityisyyden ja eristymisen enemmän haittana kuin vahvuutena oppilaitoksen toiminnalle.

Opettajien yhteistoiminta

Opettajien yhteistoimintaan heijastuu kuitenkin ns. sanomisen myytti, jolla Karjalainen (1991) kuvaa vuorovaikutusta opettajien tapana esittää asiat ikään kuin totuuksina tai luonnonlakeina, joita ei kyseenalais-

teta. Opettajia on kuvattu individualistiseksi, konservatiiviseksi sekä tässä ja nyt -orientoituneeksi ammattikunnaksi (Lortie 1975). Näitä piirteitä on yritetty selittää myönteisemmillä käsitteillä kuten itsenäisyys (opettajan autonomia ja asiantuntijuus), vastustuskyky (perustehtävään keskittyminen) ja realismi (opettajan spontaani ja luova toiminta ongelmatilanteissa) (Kuittinen & Salo 1999). Opettajan työn itsenäisyys voi johtaa helposti eristäytymiseen, mikäli opettajalla ei ole halua olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Eristäytymistä opettajan kokemana voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Pakotettu individualismi on vallitsevaa, kun opettajat toimivat yksin hallinnon ja muiden tilanteiden estäessä yhteistyön. Strategisessa individualismissa opettajat suunnittelevat ja luovat henkilökohtaisia, yksilöllisiä työskentelymalleja vastauksena työympäristönsä muutoksille. Vapaaehtoinen individualismi merkitsee sitä, että opettajalla on periaatteellinen valinta työskennellä yksin, vaikka hänellä olisi mahdollisuus työskennellä kollegoiden kanssa. (Flinders 1988.) Kun tarkastellaan yhteistyötä ja sen kehittymistä oppilaitosorganisaatioissa, keskeisiä tekijöitä ovat mm. yhteistoiminnan pakollisuus tai vapaaehtoisuus, opettajien näkemys opettajuudesta ja vasta näiden jälkeen opettajien yhteistyö- tai tiimityötaidot

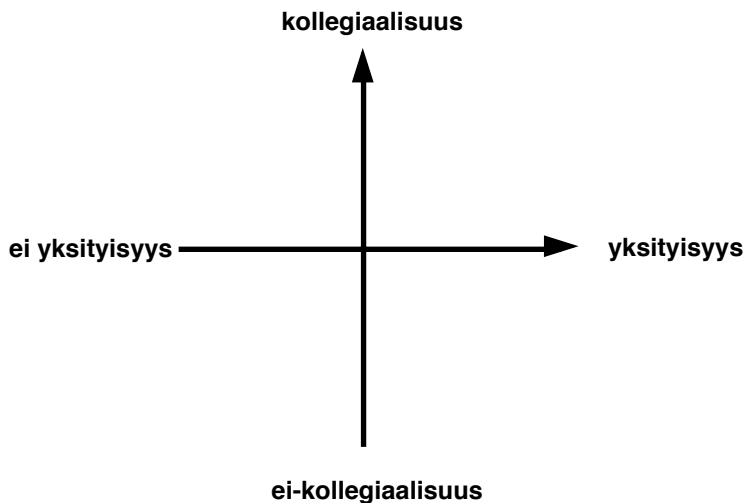
Patrikainen (1997) on tutkinut opettajuutta ja muodostanut neljä erilaista opettajuusluokkaa: opetuksen suorittaja, tiedonsiirtäjä ja kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Näistä esim. opetuksen suorittaja-opettajat eivät koe tarpeelliseksi kollegiaalista reflektiota omassa työssään. Sitä vastoin kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajat näkevät yhteistoiminnallisuuden keskeiseksi osaksi opettajuuttaan.

Tarkastelun kohteena olevassa opettajien yhteistyössä ja sen kehittämisessä painottuvat sosiaaliset suhteet ja niissä tapahtuvat muutokset. Yhteisöllisyyden perusrivistä Mahlamäki-Kultanen (1998) pitää ihmisen kaipuuta samanaikaisesti individualismiin ja yhteisön tarjoamaan turvaverkkoon. Jotkut opettajat voivat kokea yhteistyön vastenmielisenä ja turhana puuhasteluna, mikäli yhteistoiminta ei jäsenny osaksi opettajan kokemaa työn kokonaisuutta. Tässä mielessä edellä mainittu yh-

teisö turvaverkkona voi olla joillekin pyydys, jota täytyy yrittää välttää kaikin keinoin.

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajien tapaa työskennellä yhdessä rikastuttaakseen opettajana kehittymistä, oppiakseen toisilta ja jakaakseen asiantuntemusta (Huusko 1999; Hargreaves 1992b). Kuitenkaan kollegiaalinen pohdinta ja työn arviointi eivät ole perinteisesti kuuluneet opettajien toimintakulttuuriin. Siitä on puuttunut sitoutuminen ryhmänä tapahtuvaan työn analysointiin ja kehittämiseen. Organisaatiossa tulisi siksi korostaa suoritustavoitteiden lisäksi oppimistavoitteita. Ilmapiiiri organisaatioissa rohkaisee parhaimmillaan ammatilliseen uusiutumiseen ja innovaatioihin. (Luukkainen 2000, 89-93.) Kollegiaalisuuden vahvuutena nähdään opettajien parempi selviytyminen muutoksista ja epävarmuudesta. Sahlbergin (1997, 162-168) mukaan yhteistoiminnallisuus vähentää eristäytyneisyyteen liittyvää epävarmuutta ja saa aikaan uudenlaista itseluottamusta.

Yhteistyöhön liittyvänä paradoksina Sahlberg (1996) pitää kuitenkin sitä, että yhteisöllisyyden lisääntyessä yksilöllisyyden merkitys korostuu. Yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei tarvitse välttämättä nähdä toistensa vastakohtina, vaan yksilöllisyyden vastakohtana voidaan pitää ei-yksilöllisyyttä ja kollegiaalisuuden vastakohtana ei-kollegiaalisuutta (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien kollegiaalisten suhteiden muodot (Sahlberg 1996a, 75)

Malli jäsentää vuorovaikutuksellisuutta korostavaa näkemystä, jossa opettaja yhdessä kollegoidensa kanssa työtään pohtimalla, kyseenalais-tamalla ja tutkimalla jatkuvasti kehittää omaa työtään ja antaa samalla koko yhteisön käyttöön omaa henkilökohtaista osaamistaan. Kollegiaalisen, yhteisöllisen jakamisen ajatellaan osaltaan tukevan myös yksit-täisen opettajan omaa pedagogista kehittymistä. Edelliseen liittyen voi-daan sanoa, että *”yhteistyössä yksittäinen opettaja on merkittävä tul-kinnallisten mahdollisuuksien avaaja ja muutoksen mahdollistaja”* (Will-man 2001, 195).

Tutkimusten (esim. Hargreaves 1992b) mukaan opettajien yhteistoimin-nallisuudesta ja kollegiaalisuudesta on esitetty kolmenlaista kritiikkiä. (1) Tekninen kritiikki keskittyy toteutuksen vaikeuksiin, ts. ajan vähyys estää yhteistoiminnan jatkumisen (mm. Bullough 1987). Kiire on leimaa-antava piirre monen alan työssä tällä hetkellä, ja esimerkiksi opettajan työstä puhuttaessa keskusteluun tuodaan voimakkaasti työssä jaksami-sen ongelmat, joita ei tässä yhteydessä kuitenkaan tarkastella lähem-min. Kollegiaalisuuden (2) tulkinnallinen kritiikki kohdistuu siihen, että se on ymmärretty huonosti ja eri tavoin. Willman (2001) arveleekin yhteistyön ongelmaksi usein sen, että tietoisuus yhteisestä toimintakulttuurista saattaa olla jopa niin heikko, että yhteisissä keskusteluissa on vaikea tietää, millaisten käytäntöjen suhteen tulisi olla kriittisiä. Kollegiaalisuus esiintyy tavallisesti tiimiopetuksena, yhteistoiminnallisena suunnitteluna, ohjauksena ja ammatillisena keskusteluna. Yhteistoiminnas-sa on olennaista keskinäinen riippuvuus ja vastavuoroisuus kollegoi-den kesken. Keskinäinen riippuvuus tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista (Ruohotie 2000a). Rosenholtzin (1989) tutkimuk-sessa yhteistoiminnallisuuden seitsemästä tekijästä yksikään ei käsitel-lyt kriittistä reflektiota tai jaettua päätöksentekoa. Kuusi tutkimuksen yhteistoiminnallisuuden tekijöistä käsitteli neuvojen ja avun antamista ja saamista, yksi tekijä käsitteli ideoiden ja materiaalin jakamista. (3) Kulttuurinen kritiikki (Hargreaves 1992b) kiinnittää huomiota ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen tärkeyteen sekä opettajan kasvatustyössä että oppilaitoksen kehittämisessä (ks. myös Helakorpi 2001a)

Yhteistoiminta kehittämisen kohteena ja välineenä

Oppilaitosten kehityksessä on korostettu viime aikoina yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan ja koulun kehittyminen näyttää Willmanin (2001) mukaan olevan kiinni opettajien mahdollisuuksista ja kyvyistä pitää yllä monipuolista ja ajankohtaisiin tarpeisiin reagoivaa yhteistyöverkostoa (myös Prescott 1995). Tschannen-Moran ym. (2000) painottavat, että oppilaitosten tulee järjestää aikaa ja mahdollisuuksia yhteistyön kehittämiseksi. Yhteistyön eri muotoja on voitava kokeilla ja harjoitella, jotta löydetään kunkin organisaation tarpeeseen sopivat työtavat. Austin (2001) ehdottaa tutkimuksiinsa viitaten, että kaikille opettajille tulee järjestää valmennusta/koulutusta yhteistoiminnassa tapahtuvaan opettamiseen. Yhteistyön kehittämisvastuu on näin ollen suunnattu ainakin oppilaitosten ja opettajankoulutuksen tehtäväksi.

Koulun kehittäminen ja koulussa ilmenevien muutosprosessien hallinta on korostunut mm. opetussuunnitelmatyön uudistumisen yhteydessä, puhumattakaan monista kehittämisprojekteista, jotka ovat kouluissa arkipäivää. Jatkuvan kehittämisen yhteydessä on totuttu käyttämään käsitettä omaa työtä tutkiva ja kehittävä opettaja (mm. Niemi 1996). Huuskon (1999, 69) mukaan professionaalisen, tehtävääorientoituneen työyhteisön tunnusmerkki onkin tutkiva työote. Kokemuksista oppiminen on keskeinen osa tutkivaa työtä. Työntekijät joutuvat entistä enemmän tulevaisuudessa ratkaisemaan avoimesti määriteltyjä ongelmia, joiden ratkaisuun ei ole olemassa vain yhtä selkeästi oikeaa ratkaisua (Lonka & Hakkarainen 2001). Avointen ja monimutkaisten ongelmien ratkaisu edellyttää nyt yhä enemmän yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa. Voidaankin esittää kysymys, riittääkö kokemuksesta oppiminen työn jatkuvan kehittämisen menetelmäksi.

Uudistusten toteuttamiseen vaikuttaa se, että työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittäminen on aina kontekstisidonnaista ja siksi mitkään mallit opettajan työstä eivät ole suoraan siirrettävissä mihinkään organisaatioon. Tämä unohtuu helposti ja sen seurauksena nykyinen kehittämistyö irrotetaan liian usein siitä kokonaisuudesta, missä opetustyö teh-

dään. Kehittäminen muodostaa omat, erilliset kokonaisuutensa, joiden tuotoksia ja etuja ei välttämättä kyetä kytkemään opettajan työn kokonaisuuteen. Tämän seurauksena kehittämisprojektit elävät usein omaa elämäänsä ja opetustyö elää omaansa. Sitoutuminen oman työn kehittämiseen tapahtuu vain siinä tapauksessa, että kehittäminen koetaan tarpeellisena ja mielekkäänä – siis omasta työstä nousevana ja omaa työtä hyödyntävänä.

Tiimityössä pyritään yhteistyötä rakenteistamaan siten, että opettajuuteen kuuluvien yksilöllisten käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten raja-aidat ylittyisivät. On kuitenkin liian yksinkertaista olettaa oppilaitoksen toiminnan taipuvan johonkin tiettyyn toimintamalliin. Willman (2001) on tutkinut yhteistyötä opettajien tiimityöstä tekemien tulkintojen avulla ja toteaa, ettei yhteistyöltä ole lupa odottaa suuria, ellei samalla rakenteellisesti muuteta ja kehitetä oppilaitosta siten, että se kannustaa opettajia yhteisten toimintamallien kokeilemiseen ja kehittämiseen. Nykyisellään yhteistyön motiivit ja tarpeet rakentuvat tutkijan (emt.) mukaan liiaksi yksittäisen opettajan varaan. Huusko (1999, 66) toteaa, että tiimityön onnistuminen ja heterogeenisen yhteisön avoin vuorovaikutus eivät kuitenkaan oppilaitoksissa ole itsestäänselvyys. Helakorpi (2001a) on myös havainnut oppilaitoskohtaisissa kehittämiskoulutuksissa, että tiimioppimisen ideaa ei ole ymmärretty täysin opettajien keskuudessa. Opettajan työn praktinen luonne onkin hyvä ottaa huomioon yhteistyön ymmärtämisessä (Willman 2001).

Opettajan ammatin historiallinen kehitys yksin tekemisen ja tietämisen perinteestä helpottaa yhteistoiminnan ymmärtämistä sellaisena, kuin se tänä päivänä esiintyy. Kehittämisen pyönteissä jää usein arvioimatta se, mikä on ollut hyvää ja toimivaa ”vanhassa” tavassa tehdä töitä. Edelleen jää arvioimatta, kannattaako jotain tästä toimivasta tavasta siirtää uuteen toimintatapaan ja miksi näin tehdään. Kysymyksessä on tietoinen valinta, joka syntyy vain yhteisten keskustelujen ja pohdintojen avulla. Luukkainen (2000, 77) kuvaa muutosta opettajan professiossa ja autonomiassa muutoksena ”*yksin toimivasta ´sankariopettajan´ mallista opettajan laadun yhteistoiminnalliseen ´voimatiimin´ malliin.*”

Opettajien sitoutuminen ja muutoksen omistajuus ovat Willmanin (2000, 115) mukaan niitä työkaluja, joiden kautta uudistukset ja muutokset voivat tapahtua oppilaitoksen ja opettajan työn laatua kehittäviksi. Liian harvoin opettajayhteisö on tutkijan (emt.) mielestä tutkimuksen keskipisteenä, vaikka juuri siinä uudistukset toteutetaan (myös Launis & Engeström 1999). Hienotkaan visiot ja ihanteet eivät toteudu, jos ei olla kiinnostuneita siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta kokonaisuudesta, missä ihanteiden pitäisi toimia.

Yhteistyön kehittämisen ydinkysymyksenä voidaan pitää täten opettajien tapaa ratkaista ja kohdata omasta työstä nousevia ongelmia (ks. myös Seinä 1996). Kysymyksessä on oman työn hallintaan ja itsesääntelyyn liittyvä ilmiö (ks. luku 3.4.3.). Opettajuuden, opettajan identiteetin kehittymisen keskeisenä haasteena voidaan pitää yksilön ja sosiokulttuurisen kontekstin välisen suhteen rakentumista (Lauriala 2000, 94). Olennaista on vuorovaikutus yhteisön muiden jäsenten sekä organisaation sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kanssa. Identiteetin muodostuminen voidaan nähdä prosessina, jossa valitaan, organisoidaan ja arvioidaan erilaisia sosiaalisia kokemuksia sen perusteella, mikä merkitys niillä on itselle (Lauriala 2000, 93-94; Säljö 2001, 130-131). Tästä syystä yksilöt omaksuvat yhteisistä kokemuksista erilaisia asioita omaan kehitykseensä.

Korostaessaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa tutkijat (mm. Lave & Wenger 1991; Häkkinen & Arvaja 1999) puhuvat joko yhteisöllisestä, yhteistoiminnallisesta tai kollaboratiivisesta oppimisesta. Yhtenä tekijänä näissä käsitteissä voidaan pitää sitä, että yhteistoiminnan kautta luodaan uutta tietoa ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä tarkasteltavana olevasta asiasta. Ovatko opettajien yhteistyöhön liittyvät odotukset ylimitoitettuja? Entä voidaanko koulua pitää oppivana organisaationa?

Tässä tutkimuksessa keskityn vain opettajien yhteistyön erityispiirteiden kuvaamiseen ja pyrin osoittamaan opettajien olevan yhteistyöhaluisia ja -kykyisiä ja pystyvän kollegiaaliseen päätöksentekoon ja asian-

tuntijuuden jakamiseen. Tässä tutkimuksessa pyrin osaltani pohtimaan myös sitä, miten paljon ja missä yhteistyön kehittymisen vaiheessa yksilöllisyyden merkitys korostuu.

2.2 Yhteistyötä mahdollistavia ja estäviä tekijöitä

2.2.1 Kouluko oppiva organisaatio?

Opettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia ja vaatimuksia opetustyön kehittämiseksi, kuten edellä on selvitetty. Miten sitten opettajien sitoutuminen ja muutoksen omistajuus toteutuu, kun koulujen ja oppilaitosten sanotaan (mm. Salo & Kuittinen 1998; Kuittinen & Salo 1999) organisaationa olevan ulkopuolelta ohjattuja byrokraattisia organisaatiota, joissa toimivat opetustyön professionaaliset asiantuntijat, opettajat? Niemi (1996) painottaa, että professionaalisisessa opettajuudessa opettaja kehittää työtään oma-aloitteisesti, omista lähtökohdistaan - ei ulkoisen pakon sanelemana. Yksittäiset organisaatioteoriat ja näkökulmat eivät ole tuoneet tutkijoiden (Salo & Kuittinen 1998) mukaan riittävää pohjaa syvälliselle ja laaja-alaiselle ymmärrykselle oppilaitoksen toiminnasta.

Oppivaa organisaatiota käsittelevät tutkimukset voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, preskriptiiviseen ja deskriptiiviseen (ks. Varila 1999, 9-10). Preskriptiivisen suuntauksen mukaiset tutkimukset tarjoavat sääntöjä, ohjeita ja neuvoja siitä, miten organisaation tulisi oppia. Deskriptiivisesti suuntautuneissa tutkimuksissa on keskeistä jäsentää, miten tutkimuksen kohteena olevat organisaatiot kykenevät oppimaan. Tässä luvussa käsitelen oppiva organisaatio -ihanteeseen liittyviä ristiriitoja ja oppimisen esteitä. Tutkimukseeni osallistuvat opettajat muodostavat kohdeorganisaatiossa sen toiminnallisen kokonaisuuden, jonka oppimista voidaan tarkastella myös oppivan organisaation näkökulmasta. Tutkimukseni on siis suuntautunut deskriptiivisesti.

Oppivaa organisaatiota pidetään tavoitetilana monessa organisaatiossa mm. siksi, että halutaan reagoida nopeasti muutoksiin. *"Muutosten maailmassa kaikki organisaation edut ovat muodossa tai toisessa informaation muuttamista tiedoksi ja tiedon hyödyntämistä rutiiniprosesseissa, rakenteissa, tuotteissa ja palveluissa"* (Ruohotie & Honka 1997, 2). Informaatio saa arvonsa vasta sitten, kun se on henkilökohtaisen kokemuksen kautta muuttunut tiedoksi ja saanut organisaation tavoitteita hyödyttävän merkityksen. Organisaatiossa tieto syntyy yksilöiden yhteistyön tuloksena.

Oppivan organisaation tarkasteluun pystytään yhdistämään monia ihmistieteen teoreettisia näkökulmia. Nämä näkökulmat ovat löydettävissä, mikäli pyritään pelkistämään oppivan organisaation olemus perustekijöihinsä. Nämä perustekijät ovat yksilö, ryhmä ja yksilöä ja ryhmää yhdistävä yhteinen toiminta eli työ. Nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja niiden muodostama kokonaisuus on enemmän kuin tekijöidensä summa. Varila (1999) pitää oppivan organisaation nimitystä ehkä vääränä ja perustelee väitettä sillä, että organisaation oppimisen keskeisimpänä tarkastelutasona on koko organisaation taso. Organisaatio jakaantuu kuitenkin pienempiin toiminnallisiin yksiköihin, jotka kykenevät toteuttamaan oppivan organisaation vaatimaa oppimistoimintaa. Tällaisia toiminnallisia kokonaisuuksia yhdistää se, että työ toteutetaan pääsääntöisesti muutaman ihmisen, yhteisön tai tiimin muodostamassa ryhmässä. (Varila 1999.)

Suurella osalla oppivan organisaation määritelmiä ja tunnusmerkkien kuvauksia liikutaan kuitenkin kahdella tasolla. Huomio on toisaalta siirtymässä entistä enemmän yksilötasolta ryhmä- ja organisaatiotasolla tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yksilön haluun ja kykyyn toimia ryhmissä. (Salo & Kuittinen 1998). Säljö (2001, 11) toteaa, että oppiminen ei ole sama ilmiö eri aikakausina tai erilaisten kulttuuristen ehtojen vallitessa. Teknologinen ja sosiaalinen kehitys vaikuttavat niihin tapoihin, joiden välityksellä saamme tietoja. Aika ei vaikuta ainoastaan siihen, mitä opimme vaan myös siihen, miten paljon meidän tulee oppia. Näiden lisäksi Säljö (2001) esittää, että oppimisen tavat ovat riippuvai-

sia niistä kulttuurisista oloista, joissa elämme. Teknologian kehitys on selkeästi vaikuttamassa opettajien opetustyöhön tiedonhankinnan ja verkko-opetuksen kautta. Opettajien työn muutostarpeista on tuotettu hyllymetreittäin kuvauksia ja tietoa siitä, mitä pitäisi muuttaa ja miksi. Miten muutos ja oppiminen käytännössä tapahtuu oppilaitosympäristössä, on vielä selvittämättä (Juuti 1999a; Poikela 1999).

”Ammatillisen osaamisen pohjalta rakentuvaan yhteistyöhön kyetään vasta kun ulkoiset muospaineet ovat kasvaneet niin suuriksi, että niihin on pakko vastata organisatorisen yhteistoiminnan kautta” (Poikela 1999, 232). Argyris ja Schön (1978) ovat luoneet organisatorisen oppimisen teorian kuvaamalla organisaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja tilanteita, jotka liittyvät ammatillisiin käytäntöihin, yksilöiden toimintaan työssään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen organisaatiossa. Tutkijoiden (emt.) mukaan se on hyödyllinen työkalu organisatorisen toiminnan ymmärtämisessä – se ei ole niinkään teoria oppimisesta. Koska oppiminen tapahtuu yksilöllisellä tasolla, organisaation oppiminen on pelkkä metafora (myös Varila 1999). Käsitteen hyödyllisyyttä voidaan perustella sillä, että oppimisen kautta se kiinnittää huomiota organisaation toimintaa ohjaaviin tekijöihin ja niiden korjaamiseen. Viime vuosien oppiva organisaatio –käsitteen suosio voidaan ymmärtää helposti tästä näkökulmasta.

Tavoitteena organisaation oppimisessa on usein laadullisen muutoksen tavoite, joka saavutetaan kaksinkertaisen, strategian kyseenalaistavan kytkennän ja oppimaan oppimisen kautta. Argyris (1992) tarkastelee oppimista pääsääntöisesti kahden käsitteen avulla: single loop - ja double loop -oppiminen. Oppimisen tasoihin hän liittää vielä kolmannen tason, joka on oppimaan oppiminen (deutero learning tai second-order-learning) - keino single loop -tyyppisen muuttamisesta double loop -tyyppiseksi oppimiseksi. (Argyris 1992, 9.) Single loop -oppimisessa on vain yksi palautesilmukka, joka yhdistää tarkoitetut toiminnan tulokset organisaation strategioihin. Strategiat on muotoiltu siten, että ne pyrkivät pitämään toiminnan organisaation normien mukaisena. Single loop -oppiminen ilmeneekin pääsääntöisesti tehokkuuden tavoitteluna, sillä

oppimisella pyritään varmistamaan asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja tavoitellun suoritustason ylläpitäminen. Double loop -oppiminen tarkoittaa puolestaan sitä, että siinä on tehokkuutta ylläpitävän single loop -oppimisen palautesilmukan ohella toinen palautesilmukka. Tämä yhdistää toiminnan normeihin siten, että itse normeja voidaan arvioida. (Argyris & Schön 1978, 18-19, 22.) Murto (1992) perustaa yhteisöllisen oppimisen nimenomaan tähän toiminnan taustalla olevien normien ja arvojen avoimeen arviointiin ja kyseenalaistamiseen (myös Their 1994, 130-131).

Oppimista estäviä tekijöitä

Salo ja Kuittinen (1998) ovat perehtyneet erityisesti niihin tekijöihin, jotka organisaation eri tasoilla hankaloittavat ja ehkäisevät oppimista. Oppivassa organisaatiossa opettajan toimintaa tarkastellaan yleensä oppimisprosessina, jossa on tavoitteena siirtyä yksilön tason oppimisesta ryhmän ja organisaation oppimiseen. Kuittinen ja Salo (1999) toteavat, että oppivan organisaation idea on hyväksytty yksiselitteisesti koulujen toiminnan kehittämistä ohjaavaksi visioksi. Tällöin huomio kiinnittyy lähes yksinomaan tulevaisuuteen – ei juuri lainkaan olemassa olevaan toimintaan. Voidaan perustellusti kysyä esimerkiksi, miten yksin tekemisen työkuultuurista siirrytään oppivaan organisaatioon, jossa toiminta perustuu vapaaseen tiedonkulkuun, joustaviin keskinäisiin suhteisiin, nopeaan reagointiin ja jatkuvaan palautteeseen. Isosomppi (1996) toteaa opetustyöhön liittyvän yksityisyyden ja itsenäisyyden verhoaman, kouluorganisaation ristiriitaisen perusluonteen paljastuvan ja aktivoituvan juuri muutostilanteissa. Tämä on yksi yhteistä oppimista rajoittavista tekijöistä.

Uusista kehittämishankkeista saadun kokemuksen mukaan voidaankin todeta, että koulun sisäiseen toimintaan liittyvät reviiarit yleensä aktivoituvat muutostilanteissa. Eri tutkimuksissa (mm. Fullan 1995) on havaittu, että opettajat osallistuvat lyhytkestoiseen kehittämistyöhön etenkin silloin, kun kehittämisen kohteena on koulun toiminnan yleinen organi-

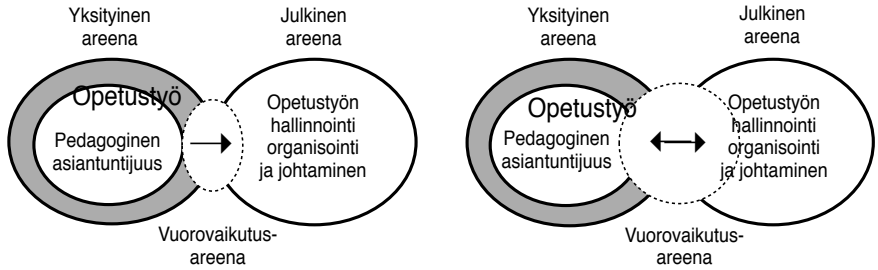
sointi. Sitä vastoin siirryttäessä opettajien erityisasiantuntemuksen alueille kehittämiseen sitoutuminen on huomattavasti heikompaa. (Salo & Kuittinen 1998.) Kouluorganisaation näkökulmasta yhteistyöhön tähtäävät kehittämissuunnitelmat vaikuttavat haasteellisilta tavoitteilta. Mikäli uudistukset eivät kuitenkaan lähde koulun omista lähtökohdista, syntyy luonnollisesti muutosvastarintaa ja opettajien tarve puolustaa omaa ammatillista autonomiaa lisääntyy. Organisaation tasolla tämä näkyy siten, että kehittäminen pysyy vanhojen rutiinien sallimissa rajoissa tai organisaatiot suuntaavat uusien vaihtoehtojen tutkiskelusta jo ennestään tuttuihin ja turvallisiin vaihtoehtoihin (Dodgson 1993, 81). Oppimisen kannalta tämä on haitallista, koska defensiiviset rutiinit vievät pohjan pois rationaaliselta ajattelulta juuri siinä tilanteessa, kun sitä eniten tarvittaisiin (Argyris 1991, 100). Poikelan (2000, 102) mukaan oppimista säätelee ekologisen sopeutumisen periaate. Yksilöt suojaantuvat toisiltaan ja valvonnalta, oppivat pelaamaan valtapelejä sekä vaikenemaan ongelmista ja virheistä, joita ei voi jostain syystä tuoda esille. Defensiivisyys estää tehokkaasti oppimisen. Edes voimakas sitoutuminen tavoitteeseen ei Ruohotien (1999) mukaan poista sitä.

Näissä tilanteissa on tärkeää tavalla tai toisella mahdollistaa opettajien aito osallistuminen ongelman ratkaisuun, jonka aikana puhutaan selvästi havaittavista asioista ja pyritään tunnistamaan myös omien tekojen ja sanojen välisiä ristiriitoja. Käytännössä tämä johtaa itsetutkiskeluun siitä, mitä organisaatiossa itse asiassa todella tapahtuu (Argyris 1994). Yksilöiden käyttäytymistä ohjaavat toimintamallit ja niihin liittyvät defenssit ovat kuitenkin yleensä niin vahvoja, että oppiminen ei onnistu ilman ulkopuolista apua (Poikela 1999, 236). Hankalien asioiden esiin nostaminen on vaikeimpia tehtäviä ja vaatii ulkopuoliselta asiantuntijalta erinomaista osaamista nimenomaan prosessinhallinnassa. Kuittisen (1998) mukaan tutkijakin menee helposti mukaan organisaation defensseihin, sillä ne ovat omalla tavallaan järkeviä toimintatapoja arjen sujumisen kannalta. Defensiivistä ilmapiiriä lisää arvostelu, kontrolli, neutraalisuus, ylemmyys ja varmuus. Myönteisen ilmapiirin tekijöitä ovat puolestaan ongelmaorientaatio, spontaanisuus, empatia, tasa-arvoisuus ja huolenpito. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 312.) Tästä syystä ul-

kopuolisen tutkijan tai asiantuntijan tulee pystyä jatkuvaan reflektioon omankin toimintansa suhteen.

Salo ja Kuittinen (1998) esittävät perustellusti kysymyksen, miten kouluorganisaation toimintaan eri tavoilla vaikuttavat jännitteet ja ristiriidat voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisesti. Helpottaakseen ymmärtämistä tutkijat (emt.) tarkastelevat asiaa kolmen eri areenan välisenä vuorovaikutusprosessina. Areenat ovat yksityinen, julkinen ja vuorovaikutusareena. Ammatillisissa koulutusorganisaatioissa yksityisen areenan hallitsevana elementtinä on ammattialakohtainen asiantuntijuus. Julkinen areena liittyy opetustyön hallinnointiin, organisointiin ja johtamiseen, se onkin pääasiassa rehtorin toiminta-areena. Vuorovaikutusareena toimii yksityisen ja julkisen areenan kohtauspaikkana. Tällä areenalla tapahtuu kouluorganisaation toiminnan kokonaisvaltainen koordinointi.

Opetustyön ydintä, pedagogista asiantuntijuutta, ei yleensä käsitellä vuorovaikutusareenalla. Koulun johtajalta odotetaan vahvaa ja yksityisen areenan tarpeet huomioonottavaa toimintaa julkisella areenalla. Toisaalta johtajalta odotetaan myös hienotunteisuutta ja varovaisuutta yksityisen areenan toimintaan puuttumisessa. Toisin sanoen eri toimijat ovat omilla areenoillaan odotustensa kanssa, mutta vuorovaikutuksen vähäisyys rajoittaa odotusten ilmaisemista. Yhteistoiminnan kehittäminen edellyttää kuitenkin nimenomaan avointa ja ennakkoluulotonta vuorovaikutusta. Oheinen kuvio (2) havainnollistaa sitä, että vuorovaikutusareenan laajeneminen ja avautuminen on välttämätöntä, jotta voidaan avoimesti kehittää pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvaa toimintaa. (Salo & Kuittinen 1998; ks. Dixon 1994.) Sotarauta (1996) kuvaa käsitteellä kommunikatiivinen suunnittelu sitä jatkuvaa prosessia, jossa huomio kohdistuu kommunikaatiokanavien avaamiseen ja niiden esteiden poistamiseen eri toimijoiden välisistä suhteista.



KUVIO 2. Vuorovaikutusta laajentamalla kohti oppivaa organisaatiota (Salon & Kuittisen 1998, 221 mukaan)

Oppimista voi tapahtua siis yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla. Oppiminen alkaa yksilöllisen työn kautta, jossa olennaisin oppimista ohjaava tieto saadaan välittömänä palautteena omasta työstä. Ryhmän tasolla oppimista ohjaava palaute syntyy yhteisten keskustelujen, arviointien ja toisilta saadun palautteen avulla. Organisaatio on oppinut vasta sitten, kun se pystyy hyödyntämään kollektiivisen, yhteisöllisen oppimisen prosessissa syntyneet ideat, ajatukset, tuotteet ym. Usein tämä edellyttää organisaation toimintaprosessien ja johtamisjärjestelmän arviointia ja kehittämistä.

Oppimisen tasot organisaatiossa

Syyt siirtyä oppimisen tarkastelussa entistä enemmän ryhmä- ja organisaatiotasolle löytyvät mm. Juutin (1999) esittämistä oppivaa organisaatiota koskevista ristiriidoista.

- Ensimmäinen ristiriita on organisoinnin ja oppimisen välillä. Organisaatioilla on edelleen tarve järjestää ja organisoida toimintaa, mutta oppiminen edellyttää väistämättä kuitenkin epävarmuutta ja tuo muutoksia, joihin ei välttämättä osata varautua.
- Toinen ristiriita syntyy jännityksestä yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välillä. Perinteinen ajattelu organisaation oppimisesta perustuu yksilön oppimiseen, jota toisinaan hankaloittaa yksilöiden defensiivinen käyttäytyminen (Argyris & Schön 1978).
- Kolmas ristiriita liittyy siihen, painotetaanko oppimisessa kognitiota vai sosiaalista vuorovaikutusta.

Oppivaa organisaatiota käsittelevä kirjallisuus korostaa kontekstin ja sosiaalisen toiminnan merkitystä oppimisessa. Uusimmat tähän keskittyneet tutkimukset ovat pyrkineet ottamaan haltuun yhteisen tiedon muodostumisen prosessin (ks. Nonaka & Takeuchi 1995). Juuti (1999a) toteaa kuitenkin, että edelleen on selvittämättä, miten organisaatioissa piilevää tietoa hankitaan? Tiedon muodostumista organisaatiossa käsitellään tarkemmin kappaleessa 2.3.3.

Yhteistyön merkitys on monessa tutkimuksessa osoitettu niin vahvaksi, että kritiikkiä on vaikea löytää. Vai onko niin, että yhteistyön ristiriidat ja ongelmat ovat ikään kuin jäänet kehittämistoimien päämäärien ja tavoitteiden ”jalkoihin”? Vai onko ongelmista ja ristiriidoista vaiettu senkin vuoksi, että tuomalla julki yhteistyön ongelmia ne liitetään helposti yksilön yhteistyökyvyttömyyteen – harvoinhan ryhmästä tai tiimistä käytetään yhteistyöhaluton tai –kyvytön määrittelyä? Ihanne koulusta oppivana organisaationa toimii kehittämistyön innoittajana ja suuntaajana. Opettajien osallistuminen lyhytkestoiseenkin kehittämistyöhön antaa kuvan aktiivisesta ja kehityshaluisesta organisaatiosta. Kuitenkaan aktiivisuuden määrä ei ole tässä yhteydessä ratkaisevaa. Oleellista on se, miten toiminnasta saadut kokemukset pystytään käsittelemään yhdessä muiden kanssa ja se, miten toiminta muuttuu tämän käsitteilyn seurauksena? Jos kuitenkin omaa asiantuntijuutta ja omaa asemaa joudutaan varjelemaan erilaisin verukkein, ei oppimista tapahdu yksilön tasolla – täten ei myöskään ryhmän tai organisaation tasolla, koska osamista ei jaeta muiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa organisaation oppimista tarkastellaan ryhmän, tiimin tai pienehkön yhteisön näkökulmasta. Oppimistulosten myötä syntyneitä toimintatapojen muutoksia arvioidaan sitten organisaation näkökulmasta, ts. arvioidaan, miten uudet toimintatavat muuttavat koko organisaation toimintaa.

2.2.2 Ryhmätoiminta

Ryhmätoiminnan tarkastelussa lähtökohtana voidaan pitää Ruohotieltä (2000a) jo aiemmin lainattua ajatusta, jonka mukaan keskinäinen riippuvuus tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista. Ryhmä merkitsee yksilölle itsetuntemuksen lisääntymistä (Ojanen 1993). Osallistuminen ja lisääntyvä itsetuntemus parantavat yksilön toimintakykyä. Toimintakyvyn laajeneminen antaa puolestaan tilaa persoonallisuuden kehittymiselle. Toisten reaktiot johtavat yksilön arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutusta toisiin: minä ikään kuin lomittuu meihin. Tällaisen lomittumisen ehtona on ajattelu, muistaminen, havainnointi ja tahtominen sekä se, että tiedetään, mitä ollaan tekemässä. (Jauhiainen & Eskola 1994; Weckroth 1988; 1992.) Ryhmän merkitys yksilölle on siis minän tai persoonallisuuden kehittyminen yhteenkuuluvuuden kautta. Tieto ryhmän tehtävästä ja päämäärästä on työorganisaatioissa olevien ryhmien tärkeimpiä toiminnan edellytyksiä.

Ryhmä tarvitsee toimintaansa varten ympäristön, jota tässä yhteydessä tarkastellaan vain työorganisaation muodostamana tilana. Ryhmän toimintaan vaikuttavat siten organisaation toimintaperiaatteet, arvot ja normit sekä käytänteet, mikäli ryhmä aikoo hyödyntää organisaation tarjoamia resursseja. Tässä yhteydessä voidaan käyttää myös käsitettä organisaatiokulttuuri. Organisaatiolle ryhmä on väline jonkin tavoitteen saavuttamiseksi, esimerkiksi moniin kehittämishankkeisiin oppilaitoksissa perustetaan kehittämis(työ)ryhmiä. Organisaation ja ryhmän suhde ei ole aina ongelmaton, kuten ei ole yksilön ja ryhmänkään välinen suhde (ks. esim. Arnkil 1991).

Organisaatio muodostaa ryhmälle fyysisen ympäristön, ryhmä muodostaa puolestaan jäsenilleen psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Tätä vuorovaikutuksesta syntyvää ja vuorovaikutuksena ilmenevää ympäristöä voidaan tutkia ryhmädynaamisten tekijöiden avulla. Ryhmän dynamiikan muodostavat ryhmässä esiintyvät tunteet, normit, roolit, kommunikaatio ja valta. Voidaan käyttää myös nimitystä ryhmän suhdejärjestelmä, joka ohjaa ryhmän jäsenten toimimista. Ryhmällä on siis organi-

saatiossa tehtävä, joka kiinnittää sen ympäristöönsä, suhdejärjestelmä auttaa sitä puolestaan pysymään koossa.

Ryhmillä saattaa olla organisaation päämääriin nähden ristiriitaisia tavoitteita. Myös ryhmien väliset tavoitteet voivat olla keskenään ristiriitaiset. Myöhemmin tässä tutkimuksessa (3.5.) tarkastellaan käytännön yhteisöä, jonka ideana on toimia vapaaehtoisuuden perusteella ryhmän asettamien tavoitteiden mukaisesti. Mielenkiinto kohdistuu tässä yhteydessä näiden yhteisöjen ja organisaation väliseen suhteeseen.

”Epävirallisesti” samoista ongelmista kiinnostuneet ihmiset muodostavat organisaatioissa yhteisöjä, joita pidetään nykyisin työelämässä asian- tuntuuden ja luovuuden syntyminen todellisina lähteinä (mm. Stewart 1997). Osallistuminen tällaiseen yhteisölliseen toimintaan edistää myös yksilön ammatillista kehittymistä. *”Älykkäät ihmiset eivät välttämättä tee älykästä organisaatiota, mutta tällaisten innovatiivisten osaamisyyhteisöjen välityksellä organisaatio voi auttaa ihmisiä toimimaan älykkäämin kuin heille muutoin olisi mahdollista”* (Lonka & Hakkarainen 2000, 137). Yksilön ja organisaation oppimisessa tarkasteluun nostetaan nyt siis yhteisö tai joukko ihmisiä, jotka kokoontuvat yhteen suorittamaan heille merkityksellistä tehtävää. Tällaisen yhteisön tai ryhmän ajatellaan olevan se foorumi, missä yksilön oppiminen kehittyy ja siirtyy organisaation käyttöön.

Tutkimuksia ryhmätoiminnasta

Uutta luovan ryhmän tai yhteisön idea ei toteudu, mikäli yhteistyötä määrittävät esimerkiksi Kuittisen ja Salon (1999) tekemän tutkimuksen kaltaiset tekijät. Tutkimustulosten (emt.) perusteella sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä koskevat näkemykset oli ryhmiteltävissä neljään luokkaan. (1) Kouluihin muodostui ja niissä vaikutti usein vahvoja aine- tai astekohtaisia alakulttuureja. Opettajien päivittäinen vuorovaikutus tapahtui pääasiassa samaan alakulttuuriin kuuluvien, samanmielisten opettajien kanssa. (2) Erilaiset hankkeet voitiin toteuttaa ”tehok-

kaasti” ja nopeasti noudattamalla olemassa olevien alakulttuurien määrittämiä rajoja ja rakenteita. Näin ollen opettajien henkilökohtaiset näkemykset ja toimintatavat eivät altistuneet kyseenalaistamiselle (ks. single-loop -oppiminen). Kaksi viimeistä luokkaa (3-4) liittyivät siihen, kuinka hyvin toiminnan lähtökohtia ja taustalla olevia muuttujia refleктоitiin ja muutettiin (double- ja deuterio-loop -oppiminen). Yhteistyö näissä kahdessa viimeksi mainitussa tapauksessa edellytti aikaa ja tutustumista toisten opettajien asiantuntemukseen, näkemyksiin ja toimintaan (mm. Tschannen-Moran ym. 2000). On ehdotettu jopa 20 %:a opettajan työstä käytettäväksi ammattitaidon ylläpitämiseen ja yhteistyön toteuttamiseen (Slick 2002). Monessa tapauksessa pidetään toimintakykyisenä ja tehokkaana sellaista ryhmää, joka on kuvailevien attribuuttien (mm. ikä, sukupuoli, ammatti, sosiaalinen tausta) suhteen homogeeninen ja käyttäytymisattribuuttien (mm. välittömyys, vetäytyvyys, aggressiivisuus) suhteen heterogeenisiä (Bertcher & Maple 1974).

Kehitys moniammatillisesta yhteisöstä oppivaksi organisaatioksi oli Tolvasen (1998) tutkimuksen kohteena. Yksi mielenkiintoinen tutkimuksen tulos koski ryhmää: yksittäinen työntekijä oli melko vähän sitoutunut työyhteisöön, sen kehittämiseen ja yhteisen päämäärän ymmärtämiseen, mutta ryhmän kautta sitoutuminen ja oppiminen tehostui (myös Slick 2002). Samansuuntaisia tuloksia esiintyi myös Huuskon (1999) tutkimuksessa, jossa yhtenä tehtävänä oli kuvata opettajien yhdessä muodostamaa näkemystä koulun omaleimaisista vahvuuksista. Tutkimuksessa erilaisten intressien yhdistämät ´pikkuporukat´ osallistuivat aktiivisesti omaan työhönsä vaikuttavien päätösten valmisteluun. ´Pikkuporukoissa´ yksittäisillä opettajilla oli mahdollisuus toteuttaa niitä kehitymispyrkimyksiä, jotka kukin opettaja koki itselleen merkityksellisiksi ja tarpeellisiksi. Sitoutuminen ´pikkuporukkaan´ perustui omiin henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin, oppimiseen ja opettajuuteen kytkeytyviin arvostuksiin ja toimintamalleihin. Ryhmätutkimuksiin perustuen Slick (2002) painottaa opettajan emotionaalisten tarpeiden ensisijaisuutta yhteisöllisen työn onnistumisessa.

Ryhmätoimintaa on tutkittu myös yhteistyöprosessin säätelytekijänä (Kuusinen 2001a). Säätelytekijöitä Kuusisen (emt.) tutkimuksessa olivat paitsi ryhmän jäsenet ja organisaatio myös ryhmän käytännöt, tavoite ja taustatahot. Kuusinen (emt.) painottaa, että ryhmäkäytäntöjen pohjustus olisi hyvä tehdä alkuvaiheessa: on selvítettävä ryhmän yhteinen tavoite ja kunkin jäsenen omat tavoitteet tässä toiminnassa. Jäsen-ten tavoitetietoisuus ja motivaatio sen saavuttamiseen ovat yhteistyön tärkein kannustin. Taustatahot vaikuttavat monella tavalla tiedontuottamisyhteistyön onnistumiseen. Vaikka säätelytekijöitä ei havaita helposti ryhmätoimintaa arvioitaessa, ne ovat työskentelyn muotoutumiselle ja onnistumiselle erittäin merkityksellisiä. Kuusisen (2001, 206-213) tutkimuksen tulosten yhteenvedona voidaan painottaa ainakin kahta asiaa yhteistyön edellytyksinä: ajan ja konkreettisten mahdollisuuksien (ks. Willman 2001; Knop ym 1997; Slick 2002) antaminen yhteistyöhön sekä osallistuva johtamistapa (myös Tschannen-Moran 2001). Konkreettiset mahdollisuudet liittyvät mm. resurssointiin ja organisaation rakenteellisiin tekijöihin.

Ryhmien toimintaa tulisi Huuskon (1999, 308-309) mukaan tukea rakenteellisesti. Työpaikkojen toimintaa on viime aikoina pyritty jäsentämään siten, että vastuuta ja päätöksentekoa on siirretty ryhmille erilais-ten kehittämisprojektien kautta. Osallistuminen oman työn suunnitel- luun toimistoalan kehittämistyöryhmissä lisäsi Forssen-Nybergin (1995) tutkimuksessa työtyytyväisyyttä samalla, kun työn tulokset paranivat. Työtyytyväisyyttä käsittelevät psykologian tutkimukset (Pöyhönen 1987; Leppänen 1993) tukevat em. tutkimuksen tuloksia. Tyytyväisyys lisään- tyy nimenomaan silloin, kun työntekijä kokee voivansa vaikuttaa työnsä sisältöön ja työtapoihin. Ovatko tutkimustulokset yleistettävissä opetta- jan työhön? Omien kokemusteni mukaan monessa oppilaitoksessa vas- taavat kehittämistyöryhmät toimivat kuitenkin opetustyön ohella – usein työajan jälkeen tehtävänä ylimääräisenä työnä. Kun oman työn kehittä- minen ei ole osa työn kokonaisuutta, kehittämisen työviihtyvyyttä lisää- vä vaikutus jää toteutumatta varsinkin silloin, kun kehittämisprojektit ovat pitkäkestoisia, ja kun yleensä samat henkilöt ovat mukana monessa projektissa. Mäenpää (1997, 69) korostaa, että *”yhtä tärkeää kuin on*

tajuta yhteisöllisyyden merkitys, on muistaa ryhmäpäätöksiin sisään rakentuneet epäonnistumisen mahdollisuudet.”

Amerikassa tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat pitivät ryhmätoiminnan onnistumisessa tärkeinä mm. seuraavia tekijöitä: aikaa oppia ja tehdä työtä yksin ja yhdessä, mahdollisuutta saavuttaa arvostusta ja menestystä, vastavuoroisuuteen perustuvaa yhteisöllistä työskentelyotetta ja ympäristöä, joka edistää ammatillista vuorovaikutusta (Slick 2002). Vuorovaikutusta edistävä ympäristö syntyy paitsi työyhteisön rakenteellisten tekijöiden avulla myös jokaisen työyhteisön jäsenen henkilökohtaisen toiminnan avulla, mikä toteutuu ryhmätoiminnassa. Ryhmätoimintaan jokainen jäsen tuo mm. omat tavoitteensa ja kokemuksensa, joiden erilaisuudesta johtuen ryhmän toiminta saattaa vaikeutua tai estyä.

Ryhmän defensiivisen käyttäytymisen taustalla eri tutkijat painottavat eri syitä. Näennäisen sattumanvaraisestikin muodostuneilla ryhmillä on olemassa perustehtävä, jota ryhmä ainakin ajoittain pyrkii toteuttamaan. Tosin perustehtävä on pääsääntöisesti työtehtävän suuntainen ja tukee ryhmän työtehtävää. Ryhmä voi luopua joko osittain tai kokonaan työtehtävänsä tai perustehtävänsä tekemisestä. Bionin (1961) mukaan tällöin on kysymyksessä ryhmän perusoletustila, joita on tunnistettavissa kolme. Näihin tiloihin ryhmä ajautuu tiedostamattaan kollektiivisesti. Bion on ryhmädynamiikan klassikko, joka tarkastelee ryhmää kokonaisuutena ja huomioi sen tiedostamattoman puolen.

Bionin (1961) teoriassa tiedostamattoman puolen tutkimisessa tarkastellaan erityisesti ryhmän kehitystä suhteessa auktoriteettiin, ryhmän johtajaan. Kun ryhmän tehtävä hämärtyy, sen toiminta taantuu ja se ajautuu perusoletustilaan. Perusoletustilat osoittavat, miten yksittäiset ryhmän jäsenet turhautuessaan menettävät yksilöllisyytensä ja taantuvat. Ensimmäistä perusoletustilaa kutsutaan riippuvaksi ryhmäksi. Tässä ryhmässä johtajaan luotetaan ”sokeasti” ja mikäli johtaja ei ole valmis tyydyttämään ryhmän perusturvallisuuden tarpeita, ryhmä pettyy. Toista perusoletustilaa kutsutaan taistelu-pako-ryhmäksi, missä ryhmä valitsee johtajakseen sellaisen henkilön, joka suostuu hyökkäämään tai

pakenemaan. Jos ryhmän virallinen johtaja ei ota vastaan annettua tehtävää, ryhmä saattaa valita mieleisensä henkilön toteuttamaan väärityneitä tavoitteitaan. Kolmas perusoletustila on parinmuodostusryhmä, jolle kaikkein otollisin kehittymisen aika on silloin, kun työtehtävät korvautuvat tiedostamattomilla tarpeilla ja niistä syntyvillä toissijaisilla tavoitteilla. Tällöin johtajuus korvautuu kahden ryhmän jäsenen läheisellä yhteistyöllä. Perusoletustilat kuvaavat sitä, kuinka ryhmän tunnetilat voivat dominoida yksilön tunne- ja tahtotiloja. (Bion 1961.) Ryhmän kehitykselle on tärkeää, että se tulee tietoiseksi omasta rakenteestaan. Tietoiseksi tuleminen vaikuttaa muuttavasti ryhmän työskentelyyn – syntyy jatkuva orgaaninen prosessi, missä ryhmän toiminta ja ryhmän tilan tutkiminen vuorottelevat (Lindqvist 1999).

Silloin, kun ryhmä tai yhteisö toiminnassaan pyrkii yhteisen näkemyksen tai päätöksen muodostamiseen, ehkäpä organisaation rakenteellisiakin seikkoja ratkaisevammiksi muodostuvat valta, normit, roolit, tunteet ja kommunikaatio. Niin kauan kuin ryhmä toimii pelkkänä tiedottamisen areenana, osa ongelmista on poissa. Valta ja ryhmän jäsenten erilaisiin rooleihin liittyvät asiayhteydet muuttuvat monimutkaisemmiksi silloin, kun tiedon välittämisen ohella tehtävänä on myös päätösten tekeminen ja erilaiset ongelmanratkaisut. (Jalava yms. 1999, 21.)

Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että ryhmän jäsenten toiminta, ryhmän sisäinen dynamiikka (koossa pysyminen) ja kiinnittyminen ympäristöön tehtävän kautta, muodostavat ne peruselementit, jotka esiintyvät muissakin ryhmäilmiöissä – tiimeissä ja käytännön yhteisöissä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ryhmän toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka edistävät tai estävät oppimista ryhmässä/tiimissä.

2.2.3 Kokemus yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen yhdistäjänä

Kun organisaatio luo tietoa, se reagoi muutokseen muokkaamalla työntekijöiden ensisijaista työkokemusta. Kuitenkaan kokemus ei yksin riitä,

oppimista tapahtuu vasta sitten, kun siihen liitetään merkityksiä. Olenaista on siis se merkitys, joka kokemukselle annetaan (Kolb 1984; Mezirow 1995). Oppiva organisaatio toteutuu vasta sitten, kun työntekijöille tarjotaan organisaatiossa sellaisia työkokemuksia, joiden kautta syntyy kokemuksellista oppimista. Tähän oppimiseen yksittäinen työntekijä tarvitsee taitoa reflektoida, oppia kokemuksestaan. Paras tulos saadaan, kun reflektiiviseen ajatteluun liitetään ryhmätoiminta, joka paitsi tukee reflektiotaidon syntymistä myös lisää yksilön itsetuntemusta ja toimintavalmiutta. Mezirowin (1995) mukaan reflektiivinen ajattelu ei välttämättä riitä tulkintojen muuttumiseen, tarvitaan myös pysähtymistä ja aikaa, minkä järjestäminen saattaa monessa organisaatiossa olla vaikeaa. Monet tutkijat (mm. Nonaka & Takeuchi 1995) painottavatkin pysähtymisen merkitystä uuden tiedon luomisessa.

Muutos oppimisessa liittyy oppimisen sosiaalisen ja kulttuurisen tekijän entistä voimakkaampaan huomioon ottamiseen. Edelleen oppimisessa luotetaan ihmisen älykkään toiminnan dynaamisesti kehittyvään luonteeseen ja tätä tukevien teknologisten välineiden ja ympäristöjen kehittämiseen. (Lonka & Hakkarainen 2000.) Oppimista voidaan tarkastella tiedonhankinnan ja osallistumisen vertauskuvan avulla (Sfard 1998). Oppiminen tiedonhankinnan vertauskuvana tarkastelee oppimista tiedon välittämisenä, mieleen painamisena ja omaksumisena: tietoa tarkastellaan ihmisen mielen sisältönä tai yksilön uskomuksena. Tieto nähdään pysyvänä ja muuttumattomana aineksena, jonka ihminen oppimisprosessin välityksellä painaa mieleensä. Oppimista tarkastellaan tällöin mentaalisenä, yksilön sisäisenä tilana. Oppimisen osallistumisvertauskuva tarkastelee oppimista puolestaan osallistumisena jonkun yhteisön tai kulttuurin toimintoihin.

Oppiminen perustuu yksilöiden oppimiseen siinä vuorovaikutuksessa, mikä syntyy ammatillisissa käytännöissä ja organisatorisissa tilanteissa. Jokaisella yksilöllä on oma teoriansa, joka pohjautuu ajattelua ja toimintaa koskeviin käsityksiin, oletuksiin, sääntöihin, strategioihin ja malleihin. Nämä kognitiiviset mallit sisältävät kaksi keskenään ristiriidassa olevaa ulottuvuutta. Julkiteoriat ovat sellaisia, joita ihmiset sano-

vat noudattavansa, mutta käyttöteoriat ovat niitä, joiden mukaan ihmiset varsinaisesti käyttäytyvät etenkin itselle hankalien ongelmien käsittelyn yhteydessä. Ihmiset ovat tietoisia julkiteorioistaan, mutta käyttöteoriat ovat usein tiedostamattomia. Käyttöteoriat onkin helppo selvittää toimintaa havainnoimalla. Oman toiminnan reflektointi on kuitenkin vaikeaa, sillä myös reflektointia ohjaa tiedostamattomat käyttöteoriat. Tästä johtuen ongelmien syyt nähdään usein aidosti muissa. (Argyris 1990; 1994; Kuittinen 1998.) Muutostilanteissa yksilöt reagoivat vaihtamalla informaatiota keskenään, jolloin heidän referenssinsä ohjautuvat ensisijaisesti persoonallisten tekijöiden, kuten kiintymysten ja henkilökemioiden, kautta. Organisaatiossa syntyy informaalin järjestelmä, parien ja pienryhmien heikosti hahmottuva verkosto. Tällaiset parit ja pienryhmät alkavat helposti elää omaa elämäänsä kehittämällä mm. omat käyttöteoriaansa (ks. Argyris 1994).

Teoreettisesti reflektion käsitettä on kehitetty lähinnä kognitiivisen ja kokemuksellisen oppimisen yhteydessä. Ratkaisevin vaihe kokemuksesta oppimisessa on reflektointi, joka tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli ajattelun ja tekemisen välistä muuntelua. Sisäinen toiminta on reflektiivistä havainnointia ulkoisen toiminnan tarkoittaessa aktiivista kokeilua: mallin, teorian tai käsitteen soveltamista käytäntöön. Näiden kahden toiminnan – pohdinnan ja soveltamisen – välillä vallitsee oppimistoimintaa ylläpitävä jännite. Tämä jännite luo uutta kokemuspohjaa jatkuvalla oppimiselle. (Kolb 1984.)

Kokemuksellisen oppimisen mallia on käytetty erityisesti aikuiskoulutuksessa, sitä on myös sovellettu organisaation oppimisen teoriana (mm. Dixon 1994). Miittisen (1998) kritiikki Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa kohdistuu siihen, että Kolb on yhdistänyt toisiinsa erilaisia käsitteitä ja termejä irrottaen ne aatehistoriallisesta kontekstistaan ja peruspyrkimyksistään. Törmä (1998) pitää kuitenkin loogisesti mahdottomana konstruoida kolmen klassikon (Dewey, Lewin, Piaget) ajattelusta sellaista pelkistettyä integraatiota, joka tekisi oikeutta kunkin klassikon moniulotteisille ajatusrakennelmille. Törmä (emt.) luottaa silti siihen, että Dewey antaisi pragmatistina Kolbin mallin elää oma elämään-

sä niin kauan, kun se auttaa käytännön aikuiskasvattajia, -oppijoita ja tutkijoita ymmärtämään ja kehittämään toimintaansa samoin kuin kysymään sen perusteita.

Kokemus Deweyn filosofiassa nähdään pitkäkestoisena ongelmanratkaisu- ja kasvuprosessina: yksilö motivoituu kyseenalaistamaan toimintansa ehtoja ja päämääriä ja rakentaa uudestaan käsitystään maailmasta ja myös itsestä. Ns. reflektiivinen kokemus (toissijainen kokemus) kasvaa tiedon riittämättömyydestä ja ristiriitaisuudesta. Dewey korostaa siten kahdenlaisen kokemuksen ja ajattelun ja oppimisen eron olennaisuutta. Tärkeää on Törmän (1998) mielestä se, ettei kokemusta irroteta kontekstistaan eikä tulkitsijoiden aiemmista kokemuksista ja merkityksistä. Deweyllä reflektioinnin ja tutkimisen kohteena on ei-tietoisien toimintatavan romahtamisesta johtuvan ongelmatilanteen ehtojen tutkiminen, ratkaisua koskevan hypoteesin muodostaminen ja sen testaaminen käytännössä. (Miettinen 1998.) Reflektiivistä toimintaa voidaan Tiuraniemen (1994) mukaan tarkastella myös vuorovaikutuksellisenä toimintana, jonka kohteet voivat olla esineympäristössä (esim. työpaikka), toisissa ihmisissä tai omissa itsessä.

Mezirow (1991) tarkastelee aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista uudistumisen prosessina, reflektio ei kohdistu vain toimintaan, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Aikuisen oppiminen on hänen mukaansa sidoksissa merkityksiin, merkitysskeemojen ja –perspektiivien muodossa. Skeemat liittyvät merkitysten sisältöön ja rakenteeseen, perspektiivit merkitysten taustalla vaikuttaviin odotuksiin ja toimintaa ohjaaviin strategioihin. Aikaisemmin käsitelty kaksisilmukkainen oppiminen (Argyris & Schön 1978; Argyris 1992) syntyy juuri näin, tarkastelemalla ja arvioimalla toimintaan johtaneita strategioita.

Reflektio voidaan määritellä myös dialogisena kysymisenä (Ojanen, 2000, 125), missä annetaan toiselle ikään kuin vastalahjaksi oma hämmennys. Tällöin säilyy kysyminen ja liike samalla, kun luodaan tilaa toi-

sille. Näin hänen (emt.) mielestään syntyy todellinen etsimisen prosessi. Sopiiko Ojasen määrittelemä etsimisen prosessi metaforana niihin oppimistilanteisiin, joissa opettajat asiantuntijoina kohtaavat?

Mezirowin esittämä teoria jäsentää hyvin yksilöllistä oppimista ja ammatillista kehittymistä työssä ja organisaatiossa. Teoriaan kohdistuva kritiikki liittyy nimenomaan yksilöllisyyden korostamiseen. Kritiikki kohdistuu neljään asiaan: (1) millä laajuudella teoria huomioi kontekstin, (2) luottaako teoria liikaa rationaalisuuteen, (3) mikä on sosiaalisen toiminnan asema ja (4) millainen on kouluttajan rooli oppimisen edistämisessä. Mezirowin mukaan yksilöllisten perspektiivien muutokset tapahtuvat kuitenkin ennen kuin sosiaaliset muutokset voivat onnistua. Toiminta on hänen teoriansa tärkein elementti, toiminta voi tarkoittaa päätöksen tekemistä, kriittistä reflektiota tai merkitysrakenteen uudistamista samoin kuin käyttäytymisen muutosta. Perspektiivin muutos voi aiheuttaa myös sosiaalista toimintaa. (Ruohotie 2000b, 198-203 Merriamin ja Caffarellan 1999 mukaan.) Yksilö oppii ryhmässä, tiimissä tai yhteisössä tekemällä tulkintoja ja arviointeja itsestään (itsereflektio), tehtävästään (oman tehtävän määrittely) ja muista ihmisistä (oman roolin rakentaminen). Myöhemmin tässä tutkimuksessa (3.4) esittelen Kozlowskin tutkijaryhmän (1999) mallin tiimin kehittymisestä ja oppimisesta. Mallin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa tarkastelutasona on yksilö. Olennaista tiimin oppimisessa on yksilöiden tekemät tulkinnat omasta osaamisestaan – osaamisestaan suhteessa muihin tiimin tai yhteisön jäseniin. Näkemykseni mukaan ryhmä tai tiimi toimii ikään kuin isona peilialina, missä muista jäsenistä tulevat heijasteet ovat yksilön reflektiivisen ajattelun aineksia. Tässä mielessä Mezirowin yksilöä painotettava lähtökohta on hyvinkin perusteltavissa.

Oppiminen työssä, työyhteisössä ja työorganisaatiossa voidaan määrittellä myös kontekstuaalisena oppimisena. Työntekijän näkökulmasta oppimista määrittää kokemus ja sen tuottaminen. Kokemus on riippuvainen puolestaan tilanteista, ympäristöstä ja tilanteisiin liittyvistä yhteyksistä. Oppiminen ymmärretään kokemuksen ja kontekstin välisenä

suhteena, jota välittävät yksilölliset työhön orientoitumisen tavat, tiedon käsittelyn yksilölliset ja yhteiset muodot ja organisaation luomat edellytykset. (Poikela 1999.) Yksilön oppiminen riippuu siis hänen tavastaan suhtautua työhön samoin kuin hänen kyvystään reflektoida sekä yksin että ryhmässä. Organisaatio luo ne puitteet ja olosuhteet, joiden varassa sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tiedon muodostus tapahtuu. Ojosen (2000) reflektioon liittämä yhteisen etsimisen prosessi mahdollistaa yhteisen, uuden tiedon luomisen ryhmässä, yhteisössä tai organisaatiossa.

Tässä tutkimuksessa oppimista ei eroteta ihmisen henkilökohtaisista kokemuksista ja hänen kehittymisestään – eikä sosiaalisista rakenteista ja yhteisöllisestä kehityksestä. Kokemus tapahtuu aina jossain ajassa ja paikassa ja se muuttuu koko ajan. Työtoimintaan liittyviä kokemuksia tarkastellaan kokemuksina, jotka tekevät ympäristöstä ja sen asioista tietämisen ja tiedostamisen kohteita (ns. toissijainen kokemus). Nykyisen työtoiminnan arvioinnin tuloksena syntyvät kehittämiskohteet edellyttävät hypoteesien muodostamisen toivottavasta, uudesta tavasta toimia. Näitä hypoteeseja pyritään sitten testaamaan käytännön toiminnassa. Oppiminen ei ole siten pelkästään yksilön sisäistä toimintaa, vaan sisäisen ja ulkoisen dialogia – oppimiseen vaikuttavat erilaiset oppimisympäristön tekijät (Rauste-von Wright 1994). Oppiminen on yksilöllinen asia, mutta työssä sitä määrittää konteksti. Siksi on olennaista tutkia yksilön ja kontekstin (tässä tutkimuksessa ryhmän) välistä suhdetta sekä sitä, mikä merkitys kontekstilla on yksilön oppimiseen. Järvisen (1999) mukaan koko ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena opettajilla on reflektiivinen ammattikäytäntö. Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektiota tavoitteena kehittää tai muuttaa omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa (sosiaalista kontekstia).

2.2.4 Kohti yhteistä oppimista

Oppiva organisaatio –käsite on mieluummin kehittämistyötä jäsentävä malli kuin teoria oppimisesta. Oppiva organisaatio on tavoitetilana hyväksytty kriitikittömästi, vaikka yhteistä oppimista hankaloittavat tekijät on tiedostettu. Varila (1999) käyttää oppivasta organisaatiosta puhuesaan mieluummin käsitettä yhteisö. Organisaatio jakaantuu pienempiin yksiköihin, ja lopulta saavutetaan sellainen yksikkö, joka on jakamaton toiminnallinen kokonaisuus. Pääsääntöisesti työ toteutetaan joko yksin tai muutaman ihmisen ryhmissä, tiimeissä. Tämä toiminnallinen kokonaisuus on se yksikkö, organisaatio, joka kykenee toteuttamaan oppivan organisaation vaatimaa oppimistoimintaa.

Ryhmä ja epäviralliset yhteisöt mainitaan tulevaisuuden organisaatioissa tiedonmuodostuksen perusyksiköinä, sillä ne voivat joustavasti ja nopeasti vastata ulkopuolelta tuleviin haasteisiin. Oppiva organisaatio –käsitteen alla on monia kehittämissuuntauksia, joista tiimit ovat olleet viimeisen kymmenen vuoden ajan hyvin esillä. Onko tiimien aika nyt kuitenkin ohi? Voidaanko tiimi-idea unohtaa ja olettaa uusien käytännön yhteisöjen (community of practice) ohjaavan seuraavien vuosien ajan työelämän kehittämisajattelua? Yhteistyö- ja ryhmätyötaidot ovat opittavissa olevia taitoja – olennaisempaa kouluorganisaatioissa on hahmottaa yhteistyön tarve ja merkitys. On löydettävä merkitys sille, miten yhteistyö ja yhdessä toimiminen jäsentyvät opettajantyön kokonaisuuteen.

Oppiminen organisaatiossa perustuu yksilön oppimiseen. Nykyisen toimintatavan riittämättömyydestä syntyvä kokemus, sen reflektointi ja uusien hypoteesien muodostaminen ovat kokemuksellisessa oppimisessa ydinasia. Kokemuksellisen oppimisen mallia on Poikela (1999) pyrkinyt laajentamaan ryhmän ja organisaation oppimisen suuntaan (kontekstuaalinen oppiminen). Kokemuksellisen oppimisen malli ryhmän tai organisaation toimintana palvelee nimenomaan oppimisen eri vaiheiden jäsentämistä, mutta onko ryhmien ja yhteisöjen oppiminen niin ”suoraviivaista” ja vaiheittain etenevää? Uudistavan oppimisen (Mezirow

1995) teorian kritiikki kohdistuu siihen, että se ottaa liian vähän huomioon sosiaalisen toiminnan merkitystä oppimisessa. Reflektion kohteet ja muoto ovat ratkaisevassa asemassa, kun yhteistoiminnallisesti luodaan uutta tietoa.

2.3 Yhteistoiminnassa tapahtuva oppiminen

2.3.1 Toimintaoppiminen ja sen ohjaaminen

Erityisesti organisaation muutostilanteissa vuorovaikutussuhteisiin perustuva oppiminen on tärkeä (Kram & Hall, 1996). Toimintaoppimisen (action learning) tietoisella suunnittelulla voidaan edistää sekä organisaation muuttumista että ihmisten muuttumista. (Ruohotie 1997.) Kuten edellä on jo useaan kertaan korostettu reflektion merkitystä oppimisessa, on sen merkitys tässäkin lähestymistavassa tärkeä. Tärkeää on nyt pohtia sitä, onko toiminnan aikana tapahtuva (reaaliaikainen) reflektio merkityksellisempi yhteisen oppimisen kannalta kuin sen jälkeen tapahtuva reflektio, kun on kyse sekä ongelman löytämisestä että yhteistyötä sen ratkaisemiseksi. Kysymyksessä on tavallista ongelmanratkaisua laajempi prosessi, koska organisaation jäsenten erilaiset perspektiivit ja oletukset otetaan käsittelyyn.

Toimintaoppimisen (action learning) teorian kehittäjänä pidetään Revansia (1982; 1983). Teoria voidaan esittää kaavana $L=P+Q$, jossa L tarkoittaa oppimista, P ohjelmallista koulutusta ja tiedon hankintaa ja Q kysymysten tekoon perustuvaa oppimista epävarman tiedon ja ongelmien ratkaisemisen tilanteissa. Teorian painopiste on Q:n, oppimista ja uuden tiedon tuottamista vaativan organisatorisen ja johtamiseen liittyvän osaamisen puolella. Revansin toimintaoppimisen teoria suuntautui alun perin organisaation johdon (mangerialaiseen) ongelmanratkaisuun ja johtajien itsensä muodostamaan oppivaan yhteisöön. Lähtökohtana oli löytää ratkaisu niihin työorganisaatioiden tilanteisiin, joissa mennei-

syyden vanhat vastaukset eivät enää riittäneet ratkaisuksi ongelmiin, jotka muuttuivat melkein yhtä nopeasti kuin ne esitettiin (Marsick 1995). Revansin näkökulma toimintaoppimisen teoriassa on organisaation sosiaalinen todellisuus.

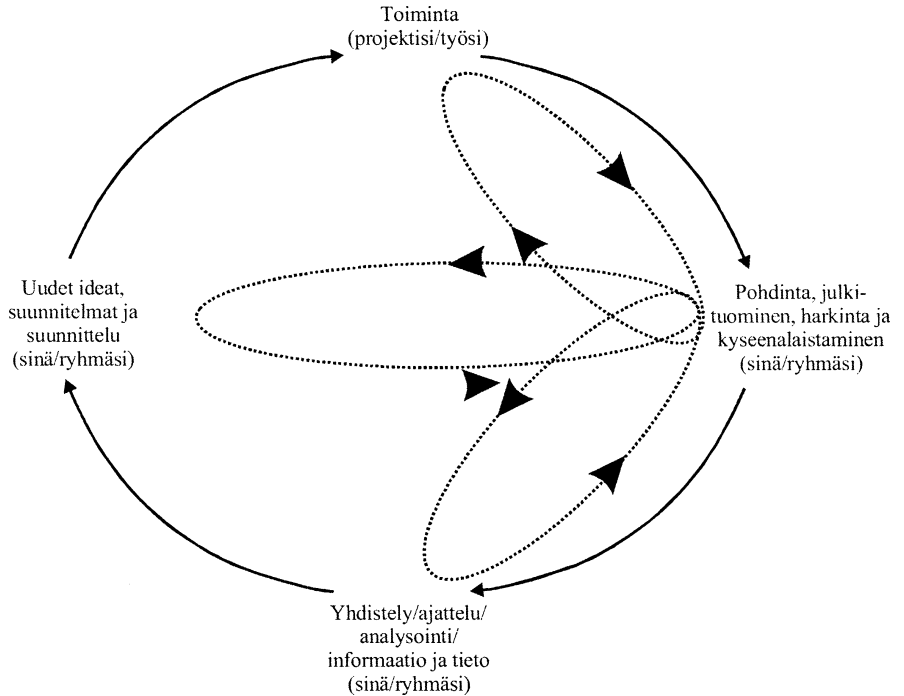
Toimintaoppimisen oppimisprosessiin kuuluu kolme toisiinsa liittyvää tekijää: toiminta, reflektio ja yksilön omien teorioiden kehittäminen. Oppimisessa korostetaan oikean ongelman löytämistä aktiivisen toiminnan ja tutkimisen avulla. (1) Toiminta tuottaa sitten informaatiota, jota reflektoidaan joskus useita kertoja toistuvassa kehässä kunnes ryhmä vihdoin voi yksimielisesti päätyä uudelleen määriteltyyn ongelmaan tarkistaen koko ajan onko kyseessä varmasti oikea ongelma. (2) Reflektion tarkoituksena on laajentaa ryhmän jäsenten näkökulmia ko. ongelmaan. Toimintaoppimisen tavoitteena on luoda ja tuoda esiin eroavuuksia, mikä auttaa jäseniä tarkastelemaan asioita useammasta perspektiivistä. (3) Oman teorian rakentaminen vaiheessa oppijat eivät voi turvautua päätöksenteossaan asiantuntijoihin, vaan teoria syntyy yhdistämällä toisten ajattelua omaan ajatteluun, testaamalla jatkuvasti omia oletuksia julkisesti ja hankkimalla palautetta. (Marsick 1995.)

Revansin mukaan työyhteisö voi oppia ilman ulkopuolista interventiota, koska kysymys ei ole asiantuntijaratkaisusta vaan oppimis- ja kehitysprosessin johtamisesta. Weinstein (1999) toteaa samalla tavalla, että toimintaoppimisessa ei tarvita ulkopuolisia ekspertejä, luennoijia tai spesialisteja, koska oma kokemus on paras opettaja. Vaikka Revansin alkuperäisen määritelmän mukaan puhutaan johdon oppimisesta, tämä lähestymistapa soveltuu myös kaikkien muidenkin tahojen oppimiseen (Weinstein 1999, 27).

Toiminnan reflektio

Oppiminen muilta ja muiden kanssa on toimintaoppimisen perusajatus. Kokemuksesta oppiminen voi johtaa virheiden toistamiseen, mikäli siihen ei kytketä reflektiota. Kokemuksistamme oppimiseen kuuluu toiminta,

projekti, jota refleктоimalla ja kyseenalaistamalla saamme oppimiskokemuksia. Tässä on selkeä yhtymäkohta Kolbin kokemukselliseen oppimiseen. Olennainen ero on kuitenkin siinä, että toimintaoppimisessä painotetaan reflektionia jokaisella oppimiskehän tasolla (kuvio 3).



KUVIO 3. Reflektion tasot toimintaoppimisessä (Weinstein 1999, 41)

Oppimisprosessissa jokainen saa oman tilansa ja hänen omat kysymyksensä ovat oppimisen lähtökohtana. Oppiminen kohdistuu todellisiin työstä nousseisiin projekteihin, jotka sitouttavat työntekijät työpaikan todellisiin ongelmiin tai haasteisiin. Olennaista on myös taito keskittää toiminta luovuuteen – ei pelkästään ongelman ratkaisuun. (Weinstein 1999.)

Toiminnan aikana tapahtuva reflektio on sen pohdintaa, mitä ollaan parhaillaan tekemässä (Schön 1987). Toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektiossa kokemusta pohditaan vastaavasti jälkikäteen. Seibert (1996) on esittänyt kritiikkiä perinteistä reflektiokäsitystä kohtaan nimenomaan uusien oppivaa organisaatiota käsittelevien teorioiden näkökulmasta.

Hänen mukaansa perinteisesti ymmärretty reflektio on keinotekoisista, aikaa vievää, kapea-alaista ja irrallaan varsinaisesta asiayhteydestä. Nykyajan organisaatioiden menestys syntyy uuden luomisesta ja hallinnasta, minkä vuoksi reflektion on tapahduttava yhtä aikaa kokemuksen ja toiminnan kanssa. Ruohotie (1997) laajentaa reaaliaikaisen reflektion –käsitettä organisaation ymmärtämiseen kokonaisuutena, ts. ymmärrykseen siitä, mihin kokonaisuuteen omalla toiminnalla kiinnittyy? Useiden satojen työntekijöiden koulutuskonserneissa tämä on tuskin mahdollista, mutta esimerkiksi tietoverkoissa toimiminen on Zuboffin (1988) tutkimustulosten mukaan vaikuttanut siihen, että työntekijöille syntyy tarve ymmärtää ja hallita työtään kokonaisvaltaisesti – ikään kuin hahmottaa se työn kuva, johon omalla toiminnallaan, työpanoksellaan liittyy. Tässäkin on ratkaisevana tekijänä ymmärrys, joka rakentuu yhteistoiminnan kautta.

Toiminnan aikainen reflektio (Seibert 1996) oppivan organisaation teorioiden valossa on hyvin perusteltavissa. Oppilaitosympäristössä opettajien työn todettiin olevan ristiriitaisessa puristuksessa toisaalta yhteisöllisyyden ja autonomisuuden välillä. Vaikka yksittäinen opettaja hallitsisi erittäin hyvin reaaliaikaisen reflektiotaidon, miten, tai paremminkin milloin hän jakaa sen muiden työyhteisön jäsenten kanssa? Erityisesti Willmanin (2001) tutkimus opettajien tiimityöstä osoitti ajan ja paikan tärkeyden yhteistoiminnassa oppimiselle. Yhteisen tiedon ja ymmärryksen lisäämiseksi painotan opettajayhteisöissä toiminnan jälkeen tapahtuvan yhteisen reflektion merkitystä. Toimintaoppimisen lähtökohtana on se, että oppiminen tapahtuu ikään kuin tiedostamatta sosiaalisen toimintaympäristön osallistuessa kognitiiviseen tiedonkäsittelyyn. Mikäli organisaation toimintatavat eivät luontaisesti tarjoa mahdollisuuksia yhteistoimintaan, voidaan oppimista ”vauhdittaa” järjestämällä tilanteita ja ohjaamalla ihmisten kanssakäymistä.

Ohjaajan merkitys

Yhteistä reflektion syntymistä helpottaa ryhmän ohjaaja (set adviser) (Weinstein 1999.) Ruohotie (1997) toteaa toimintaoppimisen tietoisien suunnittelun tuottavan parhaan mahdollisen tuloksen, minkä vuoksi korostan ohjaajan merkitystä erityisesti laajoissa organisaation kehittämissä hankkeissa. Pienryhmän, joka koostuu enintään kuudesta-seitsemästä henkilöstä, tehtävänä on tukea ja edistää jokaisen oppimista keskittyväällä mieluummin dialogiin toinen toisensa kanssa kuin keskusteluun koko ryhmän kesken. Ryhmän jäsenyyden ei tarvitse juurikaan muuttua, vaan pyritään pitämään ryhmä samana tietyn tehtävän ajan. Useimmiten ryhmän jäsenyys muodostuu saman vastualueen (horizontal-slice sets) sisältä. On olemassa myös vertikaalisia ja diagonaalisia ryhmiä eri vastualueilta ja eri toiminta-alueilta. (Weinstein 1999.) Toimintaoppimisessa ryhmä (set) edustaa käyttäytymistä, joka pystyy valtauttamaan (empower) jäsenensä. Oppimisen tavoitteena on sekä persoonallinen kasvu että tehokkuus. Tämä on mahdollista seuraavien olosuhteiden vallitessa:

- mahdollisuus puhua ja kuunnella ja tulla kuulluksi ja lisätä jäsenten luottamusta tuoda asiat esille myös muualla organisaatiossa (kuuntelemisen periaate osoittaa, että kaikkien näkemyksiä kunnioitetaan)
- tehokkaiden ja auttavien kysymysten tekeminen samoin kuin ”yksinkertaisten” kysymysten arvostaminen edistää luottamusta puhumiseen ja asioiden kyselemiseen muuallakin organisaatiossa (Weinstein 1999, 125.)

Ohjaaja (vetäjä) voi edistää reflektiota ja tätä kautta tehostaa oppimaan tehokkaammin kokemuksista. Parhaimmillaan ohjaaja toteuttaa itse kriittistä itsereflektiota eikä siten vastaa mitään ennalta laadittua mallia tai kaavaa. Marsick (1995, 55) korostaa, että ohjaajan tulee hallita ryhmädynamiikkaa, vaikka ohjaaja ei olekaan pelkkä prosessikonsultti. Lisäksi ohjaaja ei suuntaudu yksinomaan ongelmanratkaisuun, sillä tärkeimpänä tavoitteena on ihmisten oppiminen niissäkin tapauksissa, että projekti epäonnistuu. Ohjaajan rooli on ryhmän auttamisessa mm. koota

tietoja ongelmasta ja haastatella työntekijöitä. Ohjaajan tulee pysytellä syrjässä ja auttaa ryhmää kasvamaan antamalla sen itse tuottaa hyviä vastauksia ja antamalla ryhmän tehdä myös virheitä (Marsick 1995).

Toimintaoppimisessa käsiteltävät ongelmat ovat usein hyvin monimutkaisia ja epämääräisiä, minkä vuoksi niiden käsittely voi synnyttää runsaasti ryhmänormeja ja itsearvostusta koskevia kysymyksiä. Tämän vuoksi ohjaajan tulee tiedostaa myös näiden asioiden esillennouseminen ohjauksessa. Seuraavat tekijät auttavat henkilökohtaisten asioiden käsittelemistä ryhmässä: luottamuksellinen ilmapiiri, ehdoton salassapitovelvollisuus, keskinäinen kunnioitus, aktiivinen kuuntelu, kaikkien tasa-arvoinen osallistuminen sekä kyky auttaa ihmisiä tutkimaan omaa käyttäytymistään ikään kuin ulkopuolelta ja ymmärtämään omaa muuttumiskykyään. (Marsick 1995.) Ohjaajan tehtävänä on luoda tietty selkeä jäsennys, minkä puitteissa ryhmän jäsenet voivat keskittyä tehtävään ja aloittaa työnsä. Lisäksi ohjaajan tulee pysytellä riittävän joustavana ja avoimena esiin nousevien kysymysten käsittelylle. Ohjaaja siis auttaa määrittelemään sen viitekehyksen, jonka perusteella ryhmän jäsenet ymmärtävät kokemuksiaan ja analysoivat niitä. (Marsick 1995; Weinstein 1999.)

Tässä merkityksessä olevia ohjaajia oppilaitoksissa voisivat olla tällä hetkellä esimerkiksi tiiminjohtajat, osastojen johtajat ja toimialavastavaat. Tärkeää on, että ohjaajalla on hyvä käsitys siitä arjesta, missä työ tehdään ja mistä kokemukset syntyvät. Oppilaitosympäristössä lähiesimiehen tai johtajan vastuulla on huolehtia reflektion toteutumisesta siten, että työssä päästään sellaiseen keskinäiseen vuorovaikutukseen, mikä mahdollistaa reflektion. Senge (1997) rakentaisi johtajien yhteisön, johon kuuluvat paikalliset linjajohtajat (local line leaders), ylemmät johtajat (executive leaders) ja sisäiset verkkotyöläiset (internal networkers) organisaation sisään. Sisäisillä verkkotyöläisillä ei ole useinkaan muodollista valta-asemaa. He ovat sisäisiä konsultteja tai henkilöstöasiantuntijoita ja etulinjan työntekijöitä, jotka liikkuvat paljon organisaatiossa ja levittävät ja edistävät sitoutumista uusiin ideoihin ja käytäntöihin. Keskeisille osaamisalueille organisaatiossa Ojala (1996) nimeäisi

puolestaan ”mestarin”, joka ajatuksena liittyy läheisesti Sengen sisäiseen verkkotyöläiseen (myös Tuomi 1999a).

Toimintaoppimisen (johon sisältyy ohjaus) ja toimintatutkimuksen välillä on parhaimmillaan samoja elementtejä, jotka liittyvät reflektiivisyyteen. Molemmissa on olennaista keskustelun ulkopuolelle jäävistä normeista käytävä dialogi. Toimintatutkimus merkitsee usein tiukkaan määriteltyä menetelmää, kun taas toimintaoppimisessa ohjaajan käyttämät menetelmät perustuvat viime kädessä ohjaajan taitoon hallita muutostilanteita. Toimintaoppiminen vahvistuu, mikäli siihen sisällytetään joitakin toimintatutkimuksen menetelmiä. (Marsick 1995.)

Ohjaajan merkitys toimintaoppimisessa on tärkeä varsinkin organisaation muutostilanteissa. Audrey ja Cohen (1995) ovat kehittäneet organisaation oppimistilanteita varten ohjausmallin. Ohjaaja niin toimintaoppimisessa kuin Audrey ja Cohenin (1995) mallissa pyrkii edistämään reflektiota ja tätä kautta tuottamaan tehokkaampia oppimis- ja muutosprosesseja. Mallissa on viisi avaintaitoa, joiden alkuperäiset termit luovat hyvän mielikuvan ohjauksen tavoitteista ja ohjaustavasta. Nämä taidot ovat mukana kulkemisen taito (accompanying), kylvämisen taito (sowing), muuttumisen katalysoiminen ja edistäminen (catalyzing), näyttäminen (showing) ja sadon kerääminen (harvesting). Mukana kulkemisen taito tarkoittaa läsnä olevaa ja huolehtivaa osallistumista toisten oppimisprosessiin. Toinen taito – kylvämisen taito – merkitsee sellaista tietoa ja ymmärrystä, jota oppijat eivät vielä osaa tai tahdo käyttää, mutta joka tulee tarpeelliseksi myöhemmissä vaiheissa ja tilanteissa. Kolmas taito, muuttumisen katalysoiminen ja edistäminen, toteutuu mm. palautte- ja arviointikeskustelujen kautta. Neljäs taito, näyttäminen, merkitsee tiedon tekemistä havainnolliseksi ja ymmärrettäväksi. Viides oppimisen edistämisen taito on sadon kerääminen. Tällä tarkoitetaan sekä oppimisen jäsentämistä että sen suuntaamista käytännön toimintaan.

Tiivistäen toimintaoppimisessa ohjaajan tehtävät liittyvät turvallisen ilmapiirin luomiseen. Lisäksi ohjaajan tehtävänä on koota tietoa ongelmasta ja auttaa ryhmän jäseniä jäsentämään sitä. Lopuksi ohjaajan

avustuksella määritellyn jäsenyyden ja viitekehityksen pohjalta jäsenet ymmärtävät kokemuksiaan paremmin ja pystyvät analysoimaan niitä. Näen ohjauksen avaintaidot Audrey'n ja Cohenin (1995) mukaan suhteessa ohjaajan merkitykseen toimintaoppimisessa seuraavalla tavalla. Mukana kulkemisen ja kylvämisen taidot vastaavat ilmapiirin luomista ja tiedon keräämistä ongelmasta. Muutoksen edistämisen ja näyttämisen taidot vastaavat ongelman jäsentämistä ja sadon keräämisen taito vastaa ongelmaan liittyvien kokemuksen ymmärtämistä ja analysoimista.

Tässä tutkimuksessa omasta työstä nousevien haasteiden ja kehittämistarpeiden merkitys on tärkeää, samoin kuin ryhmässä tapahtuva reflektointi. Toimintaoppimisen näkökulmasta omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen (OTKO) tavoitteena on auttaa tutkittavia

- ymmärtämään työssä ilmeneviä ongelmia,
- työskentelemään ongelmien ratkaisemiseksi yhdessä muiden kanssa,
- kyseenalaistamaan toinen toistensa ajattelua projektiin liittyvissä aiheissa
- ja oppimaan jotain itsestään ja toisistaan ryhmätyöskentelyn kautta.

2.3.2 Tiedon tuottamisen ja tietämisen yhteisö

Ryhmään kuuluvien yksilöiden on tehtävä itsereflektion avulla osaamisensa näkyväksi. Se, mikä saatetaan näkyväksi, liittyy toiminnan kohteen raja-alueelle, jossa asiat eivät ole vielä hahmottuneet konkreettisesti. Yksilöiden yhteinen kehittyminen yhä taitavammiksi oppijoiksi vaatii tuekseen tietämystä, jota ei tuoteta vain ulkoisesta toimintaympäristöstä vaan myös sisäisistä, organisaation jäsenten ja yhteisen osaamisen lähteistä. Kysymyksessä on organisatorisen tiedon muodostuksen prosessi, joka tarkoittaa yksilöiden osaamiseen, yhteistoimintaan ja orga-

nisaatiokulttuuriin kätkeytyvän implisiittisen tiedon muutamista ekplisiittiseen, näkyvään muotoon.

Yhteistoimintaan liittyen tiedon luomista työssä voidaan tarkastella myös ihmissuhteisiin liittyvän vuorovaikutuksen avulla, kuitenkin niin, että vuorovaikutuksessa toteutuvat aina keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus (Fletcher 1996). Keskinäinen riippuvuus (interdependence) työssä toteutuu itsensä altistamisen kautta. Tähän liittyy usein riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteita. Kasvua edistävät vuorovaikutussuhteet sisältävät myös vastuun ottamisen toisten kasvusta. Tämän kautta yksittäinen työntekijä alkaa nähdä oman kasvun mahdollisuudet yhteydestä toisiin työtovereihin. Molemminpuolisuus (mutuality) vuorovaikutussuhteissa merkitsee sitä, että kaikki osapuolet hyötyvät yhdessä tekemisestä. Saavutamme yhdessä jotain sellaista, joka tukee omien tavoitteiden saavuttamista. Yhteistyössä toinen osapuoli toimii toiselle osaamista heijastavana peilinä, joka lisää itsetuntemusta ja itsearvostusta.

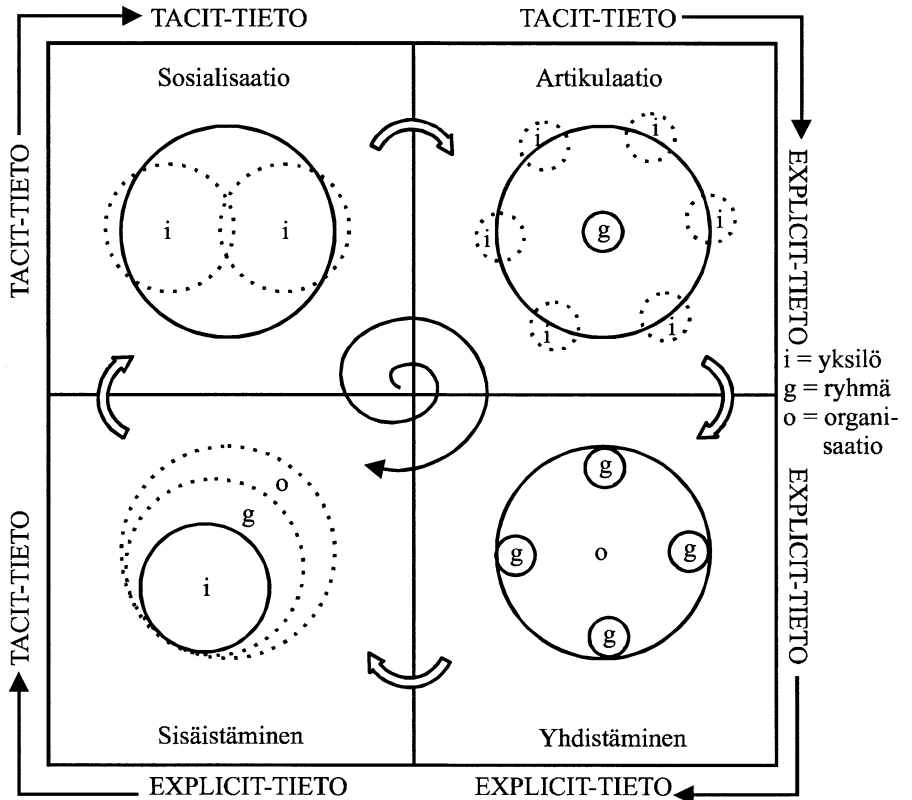
Tiedon luomisen prosesseja edistettäessä meidän on hyvä tunnistaa tietoon, yhteistyöhön ja omaan kasvuun liittyvät merkitykset. Fletcher (1996) esittää neljä käytännön asiaa, jotka edistävät suhteissa ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kasvua ja tiedon luomista. Ensimmäiseksi työntekijöille pitää antaa tehtävän tekemiseksi vaadittavat resurssit (resources). Toinen Fletcherin (1996) käytännön asia, joka edistää suhteissa tapahtuvaa oppimista, on viestintäkeinojen (relational skills) valinta. Tässä tarkoitetaan sellaista viestintää, joka on suhteutettu vastaanottajan kielelle (vrt. Aarnio 1999). Kolmas käytäntö liittyy siihen, että työntekijät oppisivat edistämään sekä itsensä että toisten etua (empowering others' achievement). Samoin edellytetään toisen osaamisen ja toisen persoonallisuuden tuntemusta. Fletcherin (1996) neljäntenä mainitsema suhteiden edistämisen käytäntö on tiimihengen (team spirit) ja yhteistyöilmapiirin (sense of collaboration) luominen, ts. toisten olemisen ja työpanoksen tunnistaminen ja arvostaminen.

Tietämisen yhteisöt

Tietämisen yhteisöt (communities of knowing) muodostavat työorganisaatioissa osaamisen verkoston, joka voi tuottaa uutta tietämystä merkitysten oppimisen ja kielellisten rutiinien luomisen avulla (Boland & Tenkasi, 1995). Osallistumisprosessin kautta yksilö pääsee kosketukseen myös yhteisön kulttuuritietoon, joka usein on kytkeytynyt asiantuntijoiden ns. hiljaiseen tietoon (Sfard 1998; Nonaka & Takeuchi 1995). Hiljainen tieto on siis tilannesidonnaista ja se muuttuu yhä automaattisemmaksi toimintataipumukseksi. Hiljaisen tiedon merkitys on kirjallisuudessa todennettu yrityksen voimavarana, koulutuksen ja konsultoinnin avulla pyritään yrityksissä löytämään keinoja saada piilevä tieto näkyväksi ja tietoiseksi, ydinosaamiseksi. Kuitenkaan ei ole vielä riittävästi löydetty vastauksia siihen, miten piilevää tietoa hankitaan (Juuti 1999a). *”Missä määrin yhteinen tietämys on ylipäättään mahdollista?”*, kysyy Kuusinen (2001a) tutkimuksensa loppuksi. Kuusinen (emt.) on pyrkinyt analysoimaan teoriatasolla tiedontuottamisyhteistyön kokeilutoiminnassa esiin tulleita ongelmia ja pyrkinyt tältä pohjalta kokoamaan teoriaperustaa tulevaisuuden työskentelytavalle ja tietämyksen ryhmäprosessoinnille web-avusteisessa yhteistyössä. Tutkija (emt.) jää tutkimustuloksia pohtiessaan kysymään mm.: miten erilaisten ajattelumallien varassa pystyy työstämään yksilöiden erilaista tietämystä yhteiseksi tietämiseksi ja auttaako yhteinen käytäntö tuottamaan yhteistä käsitteistöä?

Tiedontuottamisen yhteistyö osoittautui Kuusisen (2001a) tutkimuksessa vaikeaksi, minkä vuoksi hän on jatkanut syiden etsintää tutkimuksen valmistuttua – nyt lähinnä teoreettisia perusteluja hakemalla (Kuusinen 2001b). Kuusisen (emt.) tutkimuksessa tiedontuottamisen yhteistyö rakentui kolmesta tapahtumaprosessista, nimittäin (a) yksilöiden tiedonkäsittelystä, (b) yhteisen toiminnan organisoinnista ja (c) ryhmäkäytännöistä. Yhteisen toiminnan organisointia ja yksilöiden tiedonkäsittelyä tarkastellaan tässä nyt lähinnä Nonakan ja Takeuchin (1995) tutuksi tekemän mallin avulla.

Uuden tiedon syntymiseen organisaatioissa on neljä reittiä ja niitä voi havainnollistaa seuraavalla kuviolla.



KUVIO 4. Tiedon luomisen prosessi (Nonaka & Konno 1998)

Uutta tietoa syntyy reitillä piilevästä tiedosta piilevään tietoon – kysymys on yksilöiden kesken tapahtuvasta tiedon vaihdosta. Mallissa tieto jaetaan tiedon kahteen lajiin, hiljaiseen ja täsmälliseen tietoon. Hiljainen tieto on organisaatioon sitoutunutta henkistä pääomaa, asenteita, henkilöstön osaamista ja kädentaitoa. Hiljainen tieto vaikuttaa organisaation toiminnassa siis joka päivä. Sitä voi olla vaikka kokeneen työntekijän erikoisosaaminen. Piilevän hiljaisen tiedon löytäminen ja muuttaminen täsmälliseksi on avain uuden tiedon luomiseen. Koska tämä tieto on erittäin haurasta, vuorovaikutuksen jatkuva tukeminen on erittäin tärkeää. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Tieto ja osaaminen kasvavat syklisesti mallin neljän vaiheen kautta. Nämä vaiheet ovat socialisaatio, artikulaatio, yhdistäminen ja sisäistä-

minen. Sosialisatio merkitsee yksilöllisen tiedon ja osaamisen muoutumisprosessia. Keskeinen oppimisen keino on mallioppiminen ja kokemuksellinen oppiminen, missä eri työntekijöiden toimintamallit siirtyvät toisten käyttöön tarkkailun ja yhdessä tekemisen kautta. Tietojen ja taitojen syntyminen tapahtuu useimmiten kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa. Saadaan kokemus toisten toimintamalleista ja työtä ohjaavista arvoista. Kuvio (4) havainnollistaa tilannetta, jossa kaksi yksilöä toimii organisaation perustehtävän mukaisesti ja näillä yksilöillä on vasta vähän yhteistä kokemusta. (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Konno 1998.)

Artikulaation vaiheessa käsitellään yhdessä toimintamalleja ja uutta tietoa. Tässä vaiheessa keskustelua ja kokemusten vaihtoa on paljon, mikä edistää yksilöiden hiljaisen tiedon tuleamista näkyväksi. Ryhmässä (kuvio 4: g) yksilöiden hiljainen tieto muuttuu artikulaation kautta sen yhteiseksi tiedoksi, jossa yhteisillä näkemyksillä ja ajatusmalleilla on suuri merkitys. Yhdistämisen vaiheessa edellisen vaiheen tuloksia yhdistellään olemassa olevaan tietoon ja luodaan sen varassa organisaatiotason yhteistä, näkyvää tietoa. Kun näkyvää tietoa käsitellään systemaattisesti, saadaan tuotettua työvälaineitä toimintaa varten. Työvälaineitä edustavat mm. toimintaohjeet, prosessikaaviot, tiedotteet, laatuohjeet ja muistiot. Mallin neljännessä vaiheessa, sisäistämisvaiheessa, yksilö ottaa edellisen prosessin tuottamat tiedot käyttöönsä. Tässä vaiheessa tieto muuttuu vähitellen yksilön hiljaiseksi tiedoksi ohjaamaan toimintaa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 61-70.)

Kaikkein syvällisintä tiedon muodostumista tapahtuu, kun tieto muuttuu piilevästä sanalliseen (artikulaatio) tai sanallisesta piilevään (sisäistäminen). Piilevän tiedon muuttaminen sanoin ja käsittein ilmaistavaksi tiedoksi on organisaatiolle arvokasta, koska siinä mahdollistuu aiemmin saavuttamattomissa olleen tiedon jakaminen. Kun me sisäistämme tiedon, me määrittelemme samalla uudelleen sen tiedon, josta alun perin lähdimme liikkeelle. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Vaikka kaikkia nelikentän vaiheita pidetään tärkeinä, artikulaatio ja sisäistäminen ovat kaikkein kriittisimpiä, sillä ne vaikuttavat organisaation tietovarastoihin pitkällä jännteellä. Ne ovat myös yksilölle tärkeimpiä, sillä niissä on persoona mukana voimakkaasti. Piilevä tieto hankitaan omista ensisijaisista kokemuksista. Se liittyy siten voimakkaasti toimintaan ja erityiseen kontekstiin. Piilevä tieto on henkilökohtaista ja saavutettavissa intuitiivina, spekulointeina ja tunteina. Se on yksilön ymmärrysten summa ja se heijastuu mm. uskomuksista, perspektiiveistä ja mentaalisisistä malleista. Usein ne ovat niin syvään juurtuneita, että pidämme niitä itsestään selvyyksinä. Tämä piilevän tiedon kognitiivinen ulottuvuus muokkaa sitä, miten havainnoimme ympäröivää maailmaa ja vaikuttaa siihen, kuinka me maailman määrittelemme. Toisaalta piilevällä tiedolla on myös tekninen ulottuvuutensa, joka koostuu taidoista ja tietämyksestä. Molemmat piilevän tiedon ulottuvuudet - erityisesti sen kognitiivinen ulottuvuus – jäävät suurelta osin tietoisesta ilmaisumme ulottumattomiin. (Brooks 1997; Nonaka 1990.)

Mallin toimivuus organisaatiossa

Engeström (1999) on kritisoinut Nonakan ja Takeuchin teoreettista mallia. Kriitikki kohdistuu mallin toimivuuteen tiimien analysoimisessa. Engeström (emt.) on tutkinut työtiimien innovatiivista oppimisprosessia sekä Suomessa että Yhdysvalloissa, kun taas Nonakan ja Takeuchin tutkimukset kohdistuvat pääasiassa japanilaisiin, uusien tuotekehitysten yrityksiin. Engeströmin tarkastelun viitekehys on toiminnan teoria, jota hän pitää hyvin soveltuvana lähtökohtana innovatiivisen oppimisen analysointiin organisaatioissa. Toiminnan teorian perusteluina ovat mm. toiminnan ja oppimisen kontekstisidonnaisuus, dialektiikka ajattelun ja tietämisen välillä sekä se, että teoria etsii ja selittää laadullisia muutoksia ihmisten toiminnoissa.

Engeström (1999) pitää Nonakan ja Takeuchin mallin neljää vaihetta liian deterministisinä. Lisäksi sosialisaatiovaiheessa tiedon jakaminen näyttää keskittyvän siihen tietoon, mikä tiimin jäsenillä on jo ennestään.

Nonakan ja Takeuchin mallissa ongelma tai tehtävä työ on usein johdon määrittelemä ja muotoilema (ks. Tuomi 1999a), kun taas Engeström (emt.) korostaa ongelmasta keskustelemisen, ristiriitojen ja väittelyjen merkitystä muodostettaessa käsitystä jaetusta työn kohteesta. Yhteisen ymmärryksen luominen ongelmasta vei myös Engeströmin (emt.) tutkimuksissa valtaosan tiimin palaveriajasta. Tuomi (1999a, 340) näkee Nonakan ja Takeuchin tietokäsityksen pohjautuvan yksilöllisyyteen. Tällöin tiedon jakaminen nelikentän eri vaiheissa perustuu antamiseen ja saamiseen – ei niinkään yhteisen ymmärryksen konstruointiin, joka erilaisten ihmisten muodostamassa ryhmässä ei useinkaan tapahdu kovin kaavamaisesti. Nonaka ja Takeuchi ovat käyttäneet omista tutkimuksistaan mieluummin sellaisia ryhmiä, joilla ei ole kovin paljon yhteistä kokemustausta. Tällaisissa tapauksissahan sosialisatio on tarpeellinen vaihe.

Kaiken kaikkiaan Engeström (1999, 401) näkee ekspansiivisen oppimisen teorian ja Nonakan ja Takeuchin teorian täydentävän toisiaan todeten, että edellistä voitaneen pitää oppimiskehän vaiheita määrittelevänä mallina kun taas jälkimmäinen tarjoaa eri vaiheita täydentäviä elementtejä. Innovatiivisen tiedon tuottamisessa onkin tärkeää, että ei tarkastella pelkästään ongelman ratkaisua ja lopputulosta vaan kytketään ongelman yhteinen määrittely tähän prosessiin (ks. toimintaoppiminen).

Oppivassa organisaatiossa tiedon luomisen ongelma ei ole niinkään työntekijöiden taitojen päivittämisessä vaan uusien organisointitapojen ja uuden johtamisen oppimisessa (Tuomi 1999b). Merkittäväksi muodostuu siis sen luominen, jota organisaatiossa ei vielä ole. Tuomi (1999a) näkee uuden tiedon syntymisessä perusyksikkönä käytännön työtä tekevän yhteisön (ks. luku 3.5). Organisaation tieto rakentuu neljällä tasolla: johtotaso, käytännön yhteisöt, erilaiset tiimit käytännön yhteisöjen välillä ja yksilötaso. On tärkeää, että jokaisella tasolla olevaa tietämystä pyritään saamaan esille ja yhdistelemään sitä.

Tuomi (1999b) määrittelee tiedon staattisena ja määriteltävänä asiana. Sen sijaan tietäminen on aktiivista toimintaa, josta puhuttaessa puhum-

me samalla muistista, kielestä, sosiaalisesta käytännöstä, kulttuurista ja toiminnasta. Suurin osa organisaation tiedosta on tiukasti sidottu sen käytäntöihin, minkä vuoksi se otetaan usein annettuna ja itsestään selvänä. Tiedon johtamisesta tulee helposti informaation johtamista. Tuomi (1999a; 1999b) pitääkin yhtenä tärkeimmistä tiedon johtamisen käytännön haasteista tasapainon löytämistä sosiaalistavan ja uutta luovan oppimisen välillä. Jaettu tieto liittyy pysyvyyteen, uuden tiedon luominen liittyy muutokseen.

Organisaation olosuhdetekijöistä

Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät joitakin olosuhteita, joita tiedon luominen organisaatiossa edellyttää. Ensiksi täytyy olla mahdollisuus ryhmätoimintaan, missä tapahtuva toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää (ks. myös Levine & Moreland 1999). Tavoitteet muodostavat merkittävän tiedon kriteerin. Perustehtävän ja peruskysymysten pohdinta edistää tiedon luomista, sillä se on enemmän organisatorinen kuin yksilöllinen prosessi. Ryhmän yhteinen tehtävähän kiinnittää sen organisaatioon/kontekstiin. Lähtökohtien uudelleen harkitseminen lisää myös tiedon luomista – kysymyksessä on epävakaisuuden tai kaaoksen tila. Kun organisaatio muuttuu epävakaksi, rutiinit ja toimintatavat murtuvat. Ympäristössä havaittava epävakaisuus laukaisee kyseenalaistamisen ja uuden järjestyksen luomisen. Organisaation sisäisten rakenteiden tulisi vastata ympäristön monimutkaisuutta. Vaihtelu voidaan turvata joko yhdistelemällä tietoa eri tavoilla (mm. verkostot) tai luomalla matala organisaatorakenne. Yksi mahdollisuus on antaa rakenteiden kehittyä joustavasti ja projektimaisesti työntekijöiden yhteistyötarpeiden pohjalta. Tällöin kysymyksessä on käytännön yhteisölle tyypillinen toimintatapa. Nonaka, Toyama ja Konno (2001) ovat laajentaneet tiedon luomisen prosessikuvaustaan ottamalla tarkasteluun sen kontekstin (ba), missä tiedon luominen tapahtuu. Tiedon luomisen yhteisöissä kontekstilla tarkoitetaan löyhärajaista, joustavaa, jopa virtuaalista ympäristöä, jossa jatkuvasti vaihtuviin kontakteihin perustuva kanssakäyminen tuottaa uusia innovaatioita.

Yhteinen ongelma yli ammattirajojen näyttää olevan äänettömän, piilevän tiedon ongelma (mm. Hakkarainen ym. 1999). Käytännön arkitilanteissa voidaan selviytyä moniammatillisesta ongelman ratkaisusta, mutta ratkaisuun johtaneita ”työvälineitä” ei välttämättä pystytä kuvaamaan. Piilevä (hiljainen) taitotieto on yksilön asiantuntijuuden perusta. Asiantuntijuus on ennen kaikkea tekemisen taitoa ja osaamisen vaistoa (Rantalaiho 1994). Piilevä tieto muuttuu organisaation yhteiseksi tietämykseksi vasta silloin, kun siitä on tullut ihmiseltä toiselle kielellisesti siirrettävää. Varilan (1999) mukaan yksilöiden hiljaisen tiedon kielellistäminen on samalla myös sen pohtimista, miksi organisaatio toimii niin kuin toimii (ns. kaksisilmukkainen oppiminen). Piilevä tieto on tilannesidonnaista – kontekstuaalista - se siirtyy yhä enemmän yksilön tietoisuuden tavoittamattomiin, yhä automaattisemmaksi toimintataipumukseksi. Varila (1999) pitää tilannetta paradoksaalisena: samalla kun piilevä tieto on asiantuntijuuden ehto, siitä tulee toimintaympäristön vaatimuksen täyttäväksi kehittyttyään myös asiantuntijuuden kehittymisen este: hiljainen taitotieto siirtyy yhä enemmän yksilön tietoisuuden tavoittamattomiin, yhä automaattisemmaksi toimintataipumukseksi.

2.3.3 Näkökulmia yhteiseen työssä oppimiseen

Oppimista tukevia sosiaalisia yhteisöjä ja työssä tapahtuvaa oppimista on nyt tarkasteltu toimintaoppimisen ja tiedon luomisen mallin kautta. Toimintaoppimisen teoriassa näkökulma on organisaation sosiaalisessa ja manageriaalisessa todellisuudessa. Tiedon luomisen yhteisössä näkökulma on organisaation informatiivisessa prosessissa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tiimin oppimista ja käytännön yhteisön toimintaa. Tiimin oppimisessa näkökulma liittyy organisaatiossa vallitsevaan näkemykseen tiimin kollektiivisesta oppimistehtävästä ja osaamisyyhteisöä kuvaava suuntaus keskittyy puolestaan organisaation epävirallisiin toimintakulttuureihin.

TAULUKKO 1. Näkökulmia yhteiseen työssä oppimiseen

Suuntaus	Näkökulma
<i>Toimintaoppiminen</i>	<i>Organisaation sosiaalinen ja manageriaalinen todellisuus</i>
<i>Tiedon luomisen yhteisö</i>	<i>Organisaation informatiivinen prosessi</i>
<i>Tiimioppiminen</i>	<i>Organisaation kollektiivinen oppimistehtävä</i>
<i>Käytännön yhteisö</i>	<i>Organisaation epävirallisen toimintakulttuurit</i>

”Tiedon luomisessa nimenomaan yksittäisten työntekijöiden kokemukset ovat kriittisiä prosessin onnistumisen kannalta” (Ruohotie 1997, 16). Yksilöltä vaaditaan taitoa ohjata ja säädellä omia ajatteluprosessejaan ja tietoon kohdistuvia toimintoja (itsesäätelytaidot). Toisaalta työntekijän on pystyttävä oppimaan tehokkaasti myös muilta. Se, että pystyy hyödyntämään muiden osaamista ja ajatuksia, edellyttää sitä, että yhteisön jäsenillä on selkeä käsitys toistensa osaamisesta ja ajatuksista: tarvitaan yhteisötason metatietoa (Moreland 1999).

Edellä kuvattu yhteistyö opettajayhteisöissä vaikuttaa ristiriitaiselta sekä odotusten että mahdollisuuksien suhteen. Kuitenkin monessa koulussa/oppilaitoksessa kerrotaan toimittavan yhteisöllisesti (mm. tiimityö). Yksittäisten opettajien kritiikki näissä oppilaitoksissa kohdistuu siihen, että puheet ja käytäntö ovat eri asia – on otettu käyttöön uudet termit vanhojen tilalle. Onko siis opettajien yhteistyö ja tiimityö omalaatuista ja ristiriitaista? Onko oppilaitoksissa aikaa uusien toimintatapojen käyttöönotolle? Millaisia odotuksia tiimityölle asetetaan ja kuka ne asettaa? Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan omalta osaltaan näihin kysymyksiin tutkimaan tiimien kehittymistä ja oppimisprosessia kehittymisen aikana.

3 TIIMIN OPPIMINEN KEHITYKSEN ERI VAIHEISSA

3.1 Tiimin määrittelyjä

Tiimityö on 1960- ja 1970-luvuilla korostanut tiimin autonomisuutta ja itsenäisyyttä: tällöin työn organisoiminen tiimeiksi pyrki lisäämään työmotivaatiota, osallistumista ja demokratiaa. Työn organisoinnissa 1980- ja 1990-luvuilla on korostunut puolestaan yhteisöllisyys ja joustavuus. (Engeström 1993.) Molemmissa em. kehitysvaiheissa on siis korostunut osallistuminen ja yhteistoiminta – aikaisemmassa vaiheessa se suuntautui tiimiin, myöhemmässä vaiheessa myös laajempiin verkostoihin niin organisaation sisällä kuin sen ulkopuolella. Monet tahot ovat kiinnostuneet tiimeistä ja siksi tiimi-käsite on monien eri tieteenalojen mielenkiinnon kohteena. Eri tieteenalojen (sosiaalipsykologia, kasvatustiede, sosiologia, liiketaloustiede, tekniset tieteet) näkemykset ovat sidoksissa kunkin tieteen taustaan, joten ne tuovat oman sävynsä tiimin määrittelyyn.

Tiimitutkimuksissa on analyysiyksikkönä ollut enimmäkseen tiimi (McIntyre & Salas 1995). Koska tiimit ovat monimutkaisia ilmiöitä, tutkimukset keskittyvät liiaksi jollekin osa-alueelle. Tiimien tutkimista luonnollisissa ympäristöissään tutkijat (Cannon-Bowers, Tannenbaum & Volpe 1995) pitävätkin vaikeana tehtävänä, koska tutkittavia elementtejä on niin paljon. Osittain tästä syystä tiimiteoriat eivät ole vielä tuottaneet yleistettävää tietoa tiimityön hyödyistä käytännössä. Tiimikuvauksia ja teoreettista tietoa on olemassa, mutta edelleenkin tiimikäsitteen voidaan sanoa etsivän sisältöään ja teoreettista muotoaan

Tiimiä on tarkasteltu ryhmäilmionä (Guzzo, Yost, Campell & Shea 1993), oppivan organisaation osana (Senge 1990), prosessijohtamisen välineenä (Hannus 1993) ja työn organisoiminnan ja kehittämisen välineenä (Pinchot & Pinchot 1996; Lindström, Hottinen & Kiviranta 1998; Engeström 1998). Tiimien määrittelyissä on monia samoja piirteitä, mutta niillä on myös eroavuuksia. Ne eroavat esimerkiksi tehtävän luonteen, orga-

nisatorisen aseman ja sisäisen kehittyneisyyden suhteen. (Ramstad & Jokelainen 2000.) Tässä tutkimuksessa tiimi nähdään yhtenä oppivan organisaation osana. Koska oppilaitokset edustavat asiantuntijaorganisaatiota, on tiedon tuottaminen ja luominen osaltaan myös työn kehittämisen väline. Näin ollen tiimiä pidetään tässä tutkimuksessa työn kehittämisen välineenä oppivassa organisaatiossa.

Kaikissa tiimimääritelmissä tiimi ymmärretään ryhmänä, mutta itse ryhmä-käsite jätetään usein määrittelemättä. Suomessa käytetään paljon Katzenbachin ja Smithin (1993) määritelmää tiimistä. Se määrittellään pieneksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään sekä suoritustavoitteeseen ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka ovat yhteisvastuussa suorituksistaan (Katzenbach & Smith 1993, 59). Määritelmä ottaa kantaa myös ryhmän kokoon: kahden tai useamman yksilön muodostama ryhmä, jolla on sen toimintaa yhdistävä toimintamalli ja yhteisvastuu, on tiimi. Määritelmä korostaa yhteisvastuuta ja yhteistä toimintaa, joka organisoituu yhteisen oppimistehtävän ympärille (Katzenbach & Smith 1993). Ryhmän koko sisältyy myös Pirneksen (1994, 18) tiimimääritelmään. Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joka yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta. Tiimin erilaisuutta hyödyntäen tiimi pyrkii yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa. Myös Manka (1999, 53) määrittelee tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jotka ovat mahdollisimman monitaitoisia ja sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen. Tiimin jäsenet pitävät itseään yhteisvastuullisina suorituksistaan, he voivat vaikuttaa päätöksentekoon, vuorovaikutus on avointa ja se tarjoaa yhteisen oppimisen mahdollisuuksia. Edelleen ryhmän kokoa koskevan määritelmän esittävät Pinchot ja Pinchot (1996, 213), joiden mukaan tiimi on pieni tai keskisuuri ryhmä, jonka jäsenet tekevät yhteistyötä saadakseen aikaan yhteisen tuotteen tai palvelun.

Pienikokoinen ryhmä on siis määritelmien mukaan toimivin. Yhteistä määritelmille on myös se, että tavoitteellisuutta ja tulosten aikaansaamista pidetään keskeisenä tiimityön tunnusmerkkinä. Kozlowski ym. (1999, 245) liittävät määritelmään lisäksi vaatimuksen tehtävän ja toi-

minnan sisältymisestä johonkin organisaatiokontekstiin. Ryhmää käsittelevässä luvussa (2.2.2.) todettiin, että ryhmällä on aina tehtävä, joka liittyy sen ympäristöönsä – työstä puhuttaessa organisaatioonsa. Tiimikäsité on joskus rinnastettu myös työryhmään (mm. Lindström ym. 1998), jolloin tiimin nimityksellä on haluttu korostaa yhdessä tekemistä. Tutkijat (emt.) pitävät jopa käsitteiden tiimi ja työryhmä erottelua sekä käytännössä että teoriassa tarpeettomana (myös Leppänen; Teperi; Tuominen & Klemola 1998). Sitä vastoin käsitteiden välistä eroa korostavat Katzenbach ja Smith (1993), jotka pitävät työryhmää tiimin kehityksen alkupisteenä, josta kehityksen myötä muodostuu tiimi. Verrattaessa työryhmien ja tiimien etuja, tutkijat (emt.) ovat havainneet, että työryhmä on tehokas lähinnä teknisessä ongelmanratkaisussa. Tutkimuksissa (esim. Vartiainen, Pirskanen & Mattson 1999) on havaittu kehittyneimmäksi ryhmäksi sellainen, jolla on monipuolista kehitys- ja verkostotoimintaa. Työryhmässä on hierarkisesti määrätty työnjako ja sisäinen homogeenisuus, kun taas tiimissä tehokkuus perustuu heterogeenisyyteen ja jäsenten osaamisen erilaisuuteen.

Tiimin jäsenten monitaitoisuus ja osaaminen korostuu useassa määritelmässä (Manka 1999; Katzenbach & Smith 1993; Pirnes 1994). Jäsenten erilainen osaaminen tulisi hyödyntää tiimityössä. Keskinäinen riippuvuus ja yhteisvastuullisuus tehtävien suorittamisessa mainitaan myös eräänä yhteisenä tiimiä määrittävänä tekijänä. Tavoitteiden saavuttamiseksi korostetaan yhteistä toimintamallia ja yhteisiä pelisääntöjä. Ryhmän toimintaa tarkasteltaessa pelisäännöistä käytetään käsitteitä normit, jotka voivat olla sekä kirjoitettuja että kirjoittamattomia, tiedostettuja tai tiedostamattomia. Yhteinen vastuu yhteisistä tavoitteista lisää jäsenten keskinäistä riippuvuutta. Tiimin sisäisen toiminnan selittämässä on käytetty sosiaalipsykologiaan kuuluvia käsitteitä, kuten roolit, kommunikaatio, koheesio ja jo mainitut normit. Koheesio heijastaa tiimiin kuulumista ja tiimihenkisyyttä. Sen elementtejä ovat ryhmän jäsenten affektiiviset siteet, jäsenten halu pysyä ryhmän jäsenenä ja se yhtenäisyys, millä ryhmä pyrkii tavoitteisiinsa. Myöhemmin tarkasteltavassa Kozlowskin ym. (1999) mallissa puhutaan tässä yhteydessä tiimiorientaatiosta. Koheesio lisää ryhmän tai tiimin tehokkuutta (esim.

Fleming & Monda-Amaya 2001). Mäenpää (1997, 77) toteaaakin, että tiimejä koskevat samat ryhmädynamiikan säännöt kuin mitä tahansa yhdessä työskentelevää ryhmää. Siksi sosiaalipsykologian käsitteiden käyttö tiimien yhteydessä on perusteltua.

Tiimin keskeisimmiksi tunnuspiirteiksi nostan edellä olevien määritelmien ja kuvausten perusteella kolme kriteeriä.

- Ensimmäinen kriteeri tarkoittaa yksilöistä muodostuvaa sosiaalista kokonaisuutta. Tähän kokonaisuuteen kuuluvilla yksilöillä on erilaisista osaamista, joka määrittyy yhteisen tehtävän kautta. Osaaminen ja sen kehittäminen tehtävää vastaavaksi edellyttää tiimin jäseniltä mm. reflektiivistä taitoa kyseenalaistaa nykyistä toimintaa. Tiimin syntyamisen alkuvaiheissa osaaminen tulee tietysti ensin arvioida ja ”tehdä näkyväksi”.
- Toinen kriteeri tarkoittaa yhteisen tehtävän hoitamiseen kuuluvaa yhteisvastuullisuutta. Tähän kuuluvat myös yhteistoimintaa määrittelevät sopimukset (pelisäännöt, normit) samoin kuin keskinäinen riippuvuus ja yhteinen myönteinen mielikuva tiimiin kuulumisesta.
- Kolmas kriteeri on tiimin tehtävä organisaatiossa, mikä kiinnittää sen ympäristöönsä – sekä työorganisaatioon että tarpeen vaatiessa verkostoihin.

Tiimeille kuuluvat kehittämistehtävät kuuluvat mielestäni työn organisointiin ja erityisesti (prosessi)johtamiseen. Tiimin tarkoituksen määrittelemisen on organisaation johtamisen asia. Organisaation johdon tulee päättää, mihin ongelmaan tiimeillä haetaan ratkaisua ja mitä lisäarvoa tiimimäisellä työn organisoinnilla tavoitellaan. Haettavan lisäarvon arviointi tulee ulottaa ainakin kolmelle tasolle: asiakkaat, työntekijät/tiimit ja organisaatio. Tiimityötä on kokeiltu opettajan työhön oppilaitosten strategioihin soveltuvaksi - ei aina kovin hyvin tuloksi. Katzenbach ja Smith (1993) esittävät, että organisaation ei tarvitse muuttua oppivaksi tai olla rakenteeltaan ei-hierarkkinen hyödyntäessään ryhmiä tai tiimejä, jotka toimivat samanvertaisuuden pohjalta ja voivat kehittyä tavanomaista työryhmää tehokkaammiksi. Vaikka tiimit rikkovat hierarkisen toiminnan

periaatteen omassa työskentelyssään, ne eivät kuitenkaan aseta organisaation hierarkiaa kyseenalaiseksi. Hierarkian ei pitäisi estää myöskään tiimien toimintaa. Oppilaitosten hierarkian ei siis teorian mukaan pitäisi olla esteenä tiimien työskentelylle eikä näin todennäköisesti ole käytännössäkään, sillä oppilaitosten hierarkiaa on madallettu viime vuosina. Isojen koulutuskonsernien kokonaisuutta katsottaessa asia näyttää juuri päinvastaiselta, mutta koulutusohjelman tai yksikön näkökulmasta katsottuna opettajien työtä organisoii ja johtaa usein yksi esimies (rehtori, koulutusohjelmajohtaja, toimialajohtaja tms.). Organisaatio määrittelee siis tiimin toiminnan tavoitteet, antaa sille tarvittavat resurssit, arvioi sen toiminnan tehokkuutta ja välittää ympäristön esittämiä odotuksia ja vaatimuksia sille. Organisaatio muodostaa myös kontekstin, jossa tiimi toimii toisten ryhmien ja tiimien kanssa. Organisaatio antaa puitteet, mutta samalla odottaa tuloksia.

3.2 Opettajien tiimityö

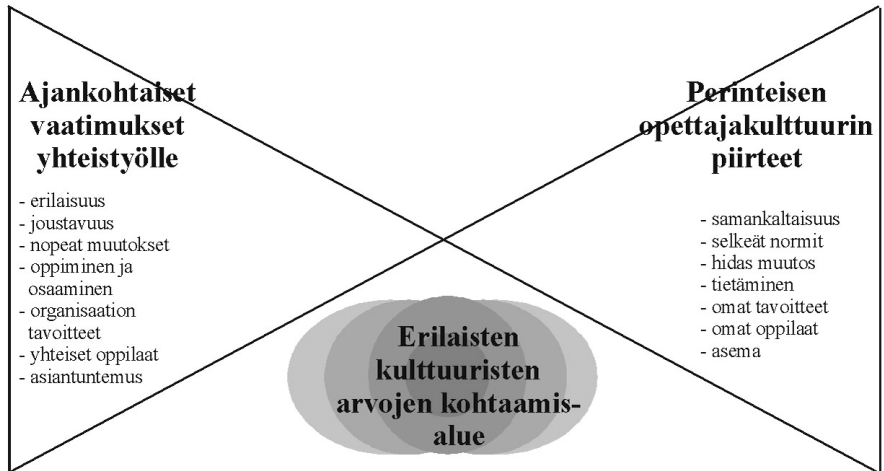
Uutta luovaa ja tuottavaa tiimiä voidaan tarkastella myös tuloksellisuuden näkökulmasta. Tuloksellisuuden määrittely on opetustyössä monimutkainen asia eikä tulostekijöistä olla päästy yksimielisyyteen. Opettajien tiimityöstä ja sen tuloksellisuudesta on Suomessa vain vähän tutkimuksellista tietoa (Kärkkäinen 1997). Viime vuosina tutkimukset ovat kohdistuneet vuorovaikutuksen ja dialogin tutkimiseen (Kärkkäinen 1999; Willman 2001). Näiden tutkimusten perusteella opettajien kuvaukset ja arviot tiimityöstä olla monimuotoisempia ja epämääräisempiä kuin se kuva, jonka teorit luovat tiimityöstä.

Kärkkäisen (1999) tutkimus kohdistui suomalaisten ja amerikkalaisten opettajien puheeseen tiimityössä. Tulosten mukaan tiimit eivät kehittyneet lineaarisesti vaan jokin toimintajärjestelmän elementti kehittyi ja ekspansoitui aiemmin, kun taas samaan aikaan jokin toinen elementti taantui. Suomalaisessa opettajayhteisössä mm. työyhteisö laajeni käsittäen koko opettajakunnan. Sitä vastoin samaan aikaan suunnittelun kohde pirstaloitui erillisiksi yksilöopettajien suunnittelemiksi kursseiksi.

Ko. tutkimuksessa (emt.) tarkastelun viitekehyksenä toimi kehittävä työn tutkimus. Tuloksiin vedoten Kärkkäinen (1999) painottaa sitä, että tiimin kehitys ei ole siis lineaarista ja vain yhdellä ulottuvuudella mitattavissa kuten perinteinen tiimikirjallisuus on antanut olettaa.

Opettajan työn ennakoimatonta luonnetta ja nopeaa tempoa Willman (2001, 183) pitää yhtenä syynä siihen, että tiimityön systemaattinen toteuttaminen ja kehittäminen on vaikeaa. Osittain tästä syystä tutkija (emt.) esittää, että opettajan työ edellyttää sellaista tiimityöskentelyn tapaa, jossa ennakoimattomuus ja monitahoisuus voitaisiin huomioida – tinkimättä tavoitteista ja erilaista asiantuntemusta hyödyntävästä yhteistyöstä. Tiimityön keskeinen ongelma opettajille on kuitenkin siinä, että liian itsestään selvästi oletetaan opettajien omaksuvan uudet toimintamallit, ja että oletetaan vanhoista toimintatavoista luopumisen käyvän käden käänteessä (ks. esim. Sahlberg 1996). Yhteistyön merkitys pedagogisena ja opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä jää tässä tapauksessa irralliseksi. Opettajien tiimityöstä tehtyjen tutkimusten (Kärkkäinen 1997; Willman 2001) perusteella opettajien tiimityö on siis ristiriitaista siinä mielessä, että se ei tunnu noudattavan tiimityön teorioiden logiikkaa. Tiimityön ristiriitaisuuksien myötä opettajat joutuvat tilanteisiin, joissa yleinen kiire pakottaa helposti turvautumaan vanhoihin toimintakäytänteisiin, kun vaihtoehtona on epävarmalta tuntuva tiimityö. Willmanin (2001, 154-155) tutkimuksessa ulkoa ohjautuva ajankäyttö ilmeni vetäytymisenä yhteisestä vastuusta. Ajankäytöstä tulee helposti yhteistyön ongelma.

Yksittäisten opettajien on vaikea luoda yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintamalleja. Tiimityön kehittäminen edellyttääkin yhteisöllisten rakenteiden uudistamista. Tiimityötä ei siis voi tarkastella irrallaan siitä kontekstista, jossa se toimii. Tässä yhteydessä konteksti ei saa rajoitua pelkästään oppilaitokseen organisaationa, vaan siihen on liitettävä myös oppilaitoksen toimintaan ja opettajan ammattiin vaikuttavat tekijät. Willman (2001) on koonnut seuraavaan kuvioon (5) ne kulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat opettajien tiimityöhön.



KUVIO 5. Opettajien tiimityötä määrittävä kulttuurinen kenttä (Willman 2001, 181)

Opettajat toimivat yllä kuvattujen kulttuuristen piirteiden rajavyöhykkeellä. Tiimityö edellyttää nopeaa ja joustavaa reagoimista, kun opettajat Willmanin (2001) mukaan arvostavat omassa toiminnassaan perinteisen opettajakulttuurin arvoja. Yhteistyön dynamiikan hyödyntämistä tutkija (emt.) pitää mahdollisena ristiriidan myönteisenä ratkaisuna.

Amerikkalaisista opettajatiimien tutkimuksista tunnetuimpia ovat Littlen (1990) ja hänen tutkijakollegansa (Little & McLaughlin 1993) tekemät tutkimukset. He ovat kritisoineet sitä tapaa, jolla opettajat määrittelevät käsitteen yhteistyö. He väittävät, että opettajien yhteistyösuhteet perustuvat enemmän ideoiden jakamiseen kuin saumattomaan yhteistyöhön. Tätä väitettä tukevat myös Willmanin (2001) suomalaiset tutkimustulokset. Lisäksi tutkimuksessa (Little 1990) todetaan opettajien arvostavan enemmän opetuksen suunnittelua ja toteutusta, sillä se tarjoaa yhteistyölle konkreettisen ja selkeän kohteen. Tiimityö voidaan nähdä myös negatiivisessa valossa, kuten Maeroffin (1993, 117) tutkimus osoitti: opettajat kokivat paremmaksi käyttää tiimityöhön kuluvan ajan opiskelijoidensa hyväksi tai oman työnsä suunnitteluun. Vaikka opettajat pitävät yhteistyötä ammatillisen muutoksen ja kehittymisen mahdollisuutena, päivittäinen työ ja siitä selviytyminen kuitenkin asetetaan etusijalle.

Näin tulee todennäköisesti olemaan niin kauan, kunnes yhteistyö ja työn kehittäminen nähdään osana opettajan työn kokonaisuutta ihan käytännön tasolla. Em. tutkimusten perusteella voidaan todeta, että kokemukset sekä Suomen että Amerikan opettajien tiimityötutkimuksista eivät anna varauksetonta kannatusta tiimimäiselle työlle. Valtaosassa tutkimuksia tiimityö koostui yhteissuunnittelusta ja tiedon vaihtamisesta, mikä on hyvin konkreettista – uuden tiedon luomista ei ole juurikaan havaittu.

Opettajien tiimityötä näyttää ohjaavan tutkimusten mukaan yhteistyöstä saatava hyöty, mikä on arvioitavissa päivittäisen opetus- ja ohjaustyön parempana hallintana. Oppilaitosten rakenteellisten tekijöiden toimivuus tiimityötä opittaessa liittyy ajan järjestämiseen. Tiimin oppimisprosessille on varattava aikaa!

3.3 Tiimioppiminen

Tiimioppiminen määritellään kollektiiviseksi uuden tiedon muodostumiseksi. Tiimiä voidaan pitää myös kontekstina, jonka tarkoituksena on mahdollistaa tiimin jäsenten välinen jatkuvasti käynnissä oleva dialogi ja vuorovaikutus. Vaherva (1999) erottaa toisistaan tiimioppimisen ja tiimissä oppimisen. Hän (emt.) määrittelee tiimissä oppimisen kontekstin kautta siten, että osaavimmat tiimin jäsenet opastavat vähemmän osaavia uudenlaisissa tehtävissä. Koska tiimin jäsenten tiedot ja kokemukset eroavat toisistaan, yhteistyö mahdollistuu vain keskinäisen neuvottelun ja resurssien yhteensovittamisen avulla. Näin ollen tiimin jäsenten välinen keskustelu ja neuvottelu samoin kuin tiimin jäsenten ja muun organisaation välinen keskustelu ovat keskeisellä sijalla uuden tiedon tuottamisessa. Viimeisimmät tutkimukset ryhmän oppimisesta ovatkin ymmärrettävästi käsitelleet pääasiassa dialogioppimista. Suurimmassa osassa tutkimuksia dialogia on tarkasteltu yksilöllisenä oppimisena – on kuvattu yksilön oppimista ryhmässä. (esim. Sarja 2000).

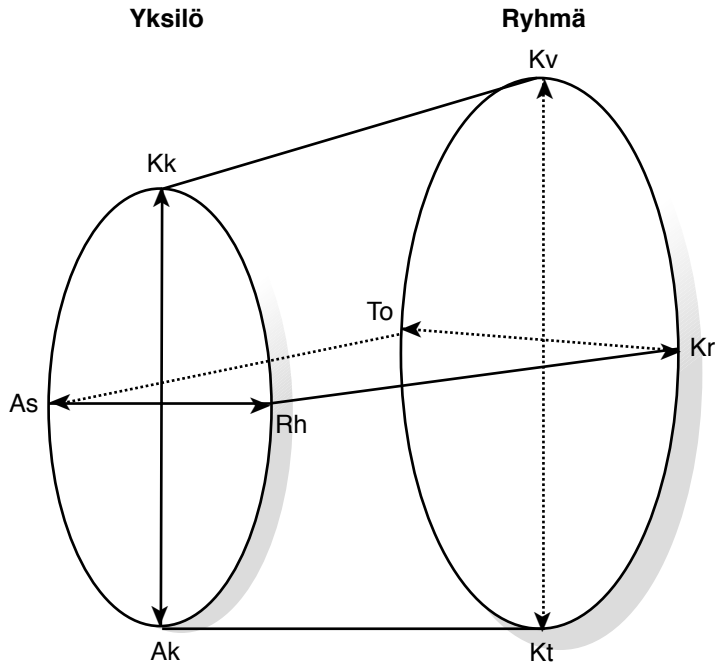
Dechant, Marsick ja Kasl (1993) määrittelevät tiimioppimisen dynaamiseksi prosessiksi, jossa sekä oppimisprosessit että niitä tukevat olosuhteet muuttuvat laadullisesti, kun tiimin kehitys etenee tasolta toiselle. Tutkijat (emt.) kuvaavat tiimioppimista pitkäkestoisena oppimisprosessina, jossa on neljä vaihetta: sirpaloituneen oppimisen taso (fragmented learning stage), yhdistyneen oppimisen taso (pooled learning stage), synergisen oppimisen taso (synergistic learning stage) ja jatkuvan oppimisen taso (continuous learning stage).

Tiimin oppiminen tiimin toimintana viittaa puolestaan usein aikuisten oppimisesta tuttuihin prosesseihin: jäsentämiseen ja uudelleen jäsentämiseen (framing, reframing), kokeiluun ja toimintaan, rajojen ylittämiseen (crossing boundaries) ja eri näkökulmien integroimiseen samoin kuin jatkuvaan oppimiseen (integrating perspectives, continuous learning). (Watkins & Marsick 1993, 96-109; Kasl, Marsick & Dechant 1997.) Em. tiimioppimisen ydinprosesseista jäsentäminen on tapa, jolla ryhmä muodostaa havaintojaan. Uudelleen jäsentämisessä näiden havaintojen pohjalta syntyneitä käsityksiä muutetaan, mikä edellyttää dialogista vuorovaikutusta, toisen näkökulman kuuntelemista. Se edellyttää myös kykyä reflektoida omia näkökantoja kriittisesti. Erilaisten näkökantojen pohjalta sitten muodostetaan uusi jaettu näkemys, joka on yhteisesti hyväksytty. (Kasl ym. 1997.)

Ryhmässä kokeilu ja toiminta voivat liittyä joko suunnitteluun tai työn tekemiseen. Kokeilu tapahtuu useimmiten ongelmanratkaisuprosessissa, usein voidaan kokeilla jotain uutta tapaa tehdä töitä. Rajojen ylittämisessä on tavoitteena ideoiden, näkökulmien ja tiedon levittäminen aluksi omassa ryhmässä ja sitten ryhmien välillä. Rajoilla voidaan tarkoittaa sekä fyysisiä, henkisiä että organisatorisia rajoja. Näkökulmia integroidessaan ryhmän jäsenet muodostavat uusia synteesejä eri tavoista jäsentää asioita. Jäsenille muodostuu vähitellen yhteinen kieli ja yhteiset merkitykset, jotka koskevat myös yhteistä tapaa tehdä työtä. (Kasl ym 1997.) Tiimioppimisesta tulee ajan myötä päivittäistä toimintaa, jota ei nähdä erillisenä muusta toiminnasta. Ennen kuin oppiminen automatisoituu, oppimisprosessia on kuitenkin harjoiteltava.

Otala (1996) esittää tiimin oppimisprosessin Sengen (1994) pohjalta eteneväksi neljän vaiheen kautta. Ensiksi kokemusten arviointi tapahtuu tiimissä. Tältä pohjalta syntyy yhteinen ymmärrys tiimin jäsenten ajattelua ja toimintaa ohjaavana mallina. Kolmannessa vaiheessa suunnitellaan yhdessä, kuka tekee mitäkin ja millaista osaamista tarvitaan. Neljäs vaihe, varsinaisen toiminnan vaihe, voi tapahtua kunkin jäsenen kohdalla erikseen. Yhdessä tapahtuvan ajattelumallin kehittämisen ja toimenpidesuunnitelman tulee antaa vankka pohja tiimin jäsenten toiminnalle, jotta monina erillisinä toimenpiteinä toteutettuna tiimin oppimisen lopputulos on yhteisen tavoitteen mukainen. Tämä oppimisprosessi noudattelee Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia: toiminnan arviointi ja reflektointi tapahtuu yhteisesti, toiminta mallinnetaan erilaisten ajatusten ja näkökulmien ja arvojen pohjalta tiimin sisäiseksi malliksi (käsitteellistäminen), yhteinen toimenpiteiden suunnittelu (soveltaminen) edeltää sitten varsinaista toimintaa (konkreettinen kokemus).

Poikela (2000, 109-110) on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallia työyhteisön tai ryhmän tasolla ja työorganisaation tasolla. Hänen (emt.) mallinsa pohjaa Kolbin malliin yksilön oppimisesta, uutena tarkastelutasona on oppiminen yhteistoiminnallisena prosessina. Oppimisen yksilöllisen ja yhteisöllisen syklin välillä on vastaavuus siten, että konkreettisen kokemuksen vastinpari yhteisöllisessä tarkastelussa on kokemusten vaihto, toiseksi reflektiivisen havainnoinnin vastinpari on kollektiivinen reflektiivisyys, kolmanneksi abstraktin käsitteellistämisen vastinpari on käsitteellisen tiedon käyttö ja neljänneksi konkreettisen soveltamisen vastinpari on tekemällä oppiminen (kuvio 6).



Kk = Konkreettinen kokemus	Kv = Kokemusten vaihto
Rh = Reflektiivinen havainnointi	Kr = Kollektiivinen reflektointi
Ak = Abstrakti käsitteellistäminen	Kt = Käsitteellinen tiedon käyttö
As = Aktiivinen soveltaminen	To = Tekemällä oppiminen

KUVIO 6. Kokemuksellinen oppiminen työyhteisössä (Poikela 2000, 110)

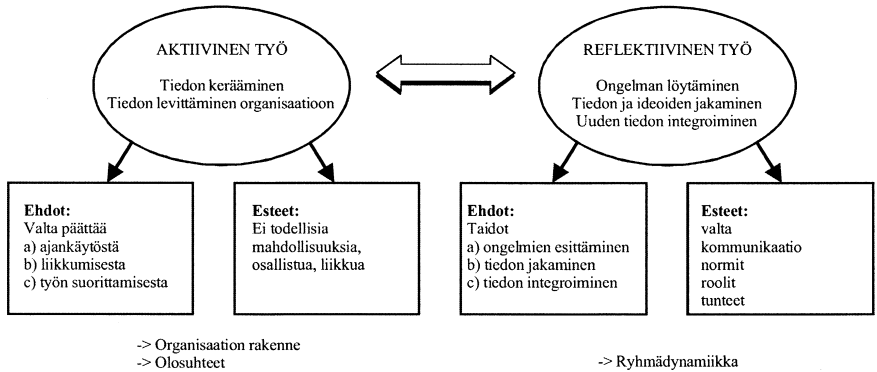
Kuvion syklit eivät ole erillisiä vaan paremminkin sisäkkäisiä. Kysymyksessä on oppimisen yksilöllisestä ja yhteisöllisestä kontekstista, jossa alkujaan yksilöllinen kokemus mahdollistaa yhteisen kokemusten vaihdon ja yhteisen reflektoinnin. (Poikela 2000, 109.) Toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektiossa ryhmän jäsenille tulee mahdolliseksi oppia sekä omista että muiden kokemuksista. Ryhmässä tapahtuvan reflektionhan todettiin aikaisemmin tässä tutkimuksessa edistävän mm. itse-tuntemusta.

Tiedon luominen ja tiimi

Kun tarkasteltiin tiedon luomisen prosessia Nonakan ja Takeuchin (1995) teorian mukaan, tiedon luomisen prosessin todettiin alkavan piilevän/hiljaisen tiedon jakamisella. Tämä socialisaatio-vaihe vastaa työyhteisön kokemuksellista oppimista kuvaavassa mallissa yhdessä tapahtuvaa kokemusten vaihtoa. Tässä prosessissa luodaan yhteisymmärrykseen perustuvaa tietoa, yhteisiä ajattelumalleja ja työtapoja. Artikulaatio-vaiheessa itseohjautuvat ryhmät täsmentävät ja käsitteellistävät tietoa ja arvioivat sen käyttöä mm. suhteessa ryhmän tehtävään. Artikulaatio mahdollistaa käsitteellisen tiedon luomisen piilevästä tiedosta esimerkiksi analogioiden ja metaforien avulla. Kokemuksellisen oppimisen työyhteisömallissa käytetään käsitettä kollektiivinen reflektointi. Hyödylliseksi arvioitu tieto liitetään sitten olemassa olevaan tietoon ja rakennetaan toimintamalli, joka levitetään muiden tietoisuuteen. Tässä yhdistämisen-vaiheessa käsitteellistä tietoa edustavat jo olemassa olevat tiedot, jotka kytketään uuteen, yhteisesti tuotettuun tietoon. Uuden tiedon tai toimintamallin käyttöönotto (tekemällä oppiminen) tuottaa uuden tuotteen, palvelun tai innovaation, mikä uuden kokemuksen kautta vähitellen muuttuu sisäistämisen kautta piileväksi/hiljaiseksi tiedoksi.

Uuden tuotteen tai palvelun kehittäminen, työskentelyn tehostaminen, strategian suunnittelu jne. edellyttävät uuden tiedon luomista. Tiimin työnä edellytetään tällöin kollektiivisen tiedon syntymistä. Kollektiivisen tiedon syntyminen edellyttää puolestaan kollektiivista oppimista. (Brooks 1997; Ruohotie 2000b.) Kollektiiviseen oppimiseen kuuluva aktiivinen ja reflektiivinen työ nivoutuvat tiimin toimintaan ja toisiinsa. Ne muodostavat prosessin ja niissä kummassakin on erotettavissa omat erityiset oppimistehtävänä (kuvio 7)

TIIMIN OPPIMINEN - Kollektiiviset oppimistehtävät



KUVIO 7. Tiimin kollektiivinen oppimistehtävä (Brooksia 1997 mukailleen)

Aktiivisen työn alueella tiimin jäsenen oppimistehtäviä ovat tiedon kerääminen tiimin ulkopuolelta samoin kuin tiimin tuottaman uuden tiedon jakaminen organisaatioon. Voidakseen tehdä aktiivista työtä tiimin jäsenillä tulisi olla riittävästi toimintavaltaa päättää omasta ajankäytöstään ja liikkumisestaan sekä valtaa päättää oman työnsä suorittamisesta. (Brooks 1997). Yhteisen oppimistehtävän kautta tiimin jäsenet sidotaan niihin erilaisiin toimintakulttuureihin, joita organisaatiossa on omaksuttu sen toimintahistorian aikana. Opettajien tiimityön todettiin koostuvan usein konkreettisesta tiedon jakamisesta ja toiminnan koordinoimisesta. Tiimityössä korostuivat usein käytännölliset kysymykset ja lyhyet toimintasyklit, mikä kuvaa yksikehäisen oppimisen (single-loop-learning) toteutumista tiimityössä (ks. Argyris & Schön 1978). Toisaalta kysymyksessä voisi olla myös Brooksia (1997) esittämä aktiivinen työ, jota tulee olla, jotta reflektiiviselle toiminnalle on ”aineksia”.

Reflektiivisen työn onnistumiseksi tiimin jäsenten on opittava esittämään ongelmia, jakamaan tietoa ja integroimaan jaettua tietoa. Tämä työ toteutuu parhaiten tiimin kokouksissa, minkä vuoksi minimiedellytys reflektiivisen työn onnistumiselle on läsnäolo. Kaikkein voimakkain este

reflektiivisen työn onnistumiselle on tiimin jäsenten väliset valtaerot. Työntekijöiden väliset valtaerot vaikuttavat kriittisesti siihen, ketkä voivat vaikuttaa uuden tiedon syntyyn, keiden panostus otetaan vakavasti, kenellä on valtaa kontrolloida omaa ajankäyttöään, liikkumista ja työntekoa. Kysymys on siitä, kuka tai ketkä pystyvät keräämään uuden tiedon luomisen aineksia ja jakamaan luotua tietoa muuhun organisaatioon. (Brooks 1997.) Yhteisen toiminnan tuloksena syntyvän uuden tiedon oletetaan kasvattavan kollektiivisen tiedon määrää ja laatua. Tämän yhteisyyden tietä tiedosta tulee myös vallan väline ja vallankäytön kohde. Valta on yksi ryhmän/tiimin toimintaa kuuluva ryhmädynaaminen ilmiö. Useissa tutkimuksissa (esim. Senge 1990, 1994) tiimioppimisen malli on painottunut rationaaliseen, kognitiivisen oppimisen malliin – ei niinkään affektiivisiin tekijöihin. Ihmisten väliset konfliktit, valta, tunteet, ts. ryhmädynamiikka vaikuttavat kuitenkin merkittävästi tiimin kapasiteettiin oppia.

Olemassa olevat valtarakenteet saattavat vääristää tiedon muodostumisen prosesseja. Jos ne sallivat vain paljon valtaa omaavien osallistua tiedon muodostamiseen, toimintateho laskee. Brooks (1997) huomauttaa kuitenkin, ettei valtarakenteiden täydellinen poistaminen ole ainoa ratkaisu, jolla tiimin kollektiivista oppimista voidaan edistää. Tiimin jäsenten ajankäyttöön, liikkumiseen ja oman työn säätelyyn vaikuttaminen saattaa helpottaa erilaisten rajojen ylittämistä ja siten edistää tiedon keräämistä ja jakamista. Vaikka reflektiivisen työn onnistumisen edellytyksenä mainittiin minimissään läsnäolo ja osallistuminen tiimin kokouksiin, toiminnan vakiinnuttua tiimi voi toimia yhdessä etäälläkin. Varsinainen toiminta voi tapahtua kunkin jäsenen kohdalla erikseen, vaikka kaukana toisistaan, kunhan toimintaa koordinoidaan. Yhdessä tapahtuvan ajattelumallin kehittämisen ja toimenpidesuunnitelman laatimisen pitää antaa kuitenkin niin vankka pohja tiimin toiminnalle, että monina toimenpiteinäkin toteutettuna tiimin oppimisen lopputulos on yhteisen tavoitteen mukainen

Brooksin esittämä malli tiimin kollektiivisesta oppimisesta sisältää yksinkertaistaen toisaalta toiminnan ja sen reflektoinnin. Malli tuo uutta

näkökulmaa tiimioppimiseen lähinnä oppimista estävien ja mahdollistavien tekijöiden esittämisellä. Esteet ja mahdollisuudet on esitetty sekä ryhmän sisäisten (ryhmädynaamisten) että organisatoristen tekijöiden kautta. Myös Kasl ym. (1997) käyttävät ryhmädynamiikan ja tiimirakentamisen kirjallisuutta tukenaan, kun he selittävät, miten tiimit suoriutuvat toisaalta tehtävistään ja toisaalta henkilöiden välisten suhteiden hoitamisesta. Tiimioppimisen tärkeimpänä perustana on yhteinen kieli, joka muokkautuu yhteistoiminnassa.

Monet tutkijat (mm. Engeström 1993; Kärkkäinen 1997) ovatkin tarkastelleet vuorovaikutusta tiimeissä. Kehittävän työntutkimuksen (emt.) näkökulmasta tiimissä tapahtuva vuorovaikutus on määritelty käsitteillä koordinaatio, kooperaatio ja kommunikaatio. Tämän näkökulman mukaiset koordinaatio ja kooperaatio ovat lähellä Brooksian aktiivisen työn käsitettä. Koordinaatiossa tiimin jäsenet keskittyvät oman näkökulmansa ja omien intressiensä esittämiseen. Kysymyksessä on olemassa olevien reviirien ylläpitäminen ja näiden reviirien hiominen ja yhteensovittaminen. Kooperaatiossa tiimin jäsenet keskittyvät yhteiseen ongelmaan yrittäen ratkaista sen yhteisesti hyväksyttävällä tavalla. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta kommunikaatio edustaa reflektiivistä työtä tiimissä. Kommunikaatiossa huomio kohdistetaan yhteisen kohteen lisäksi omaan vuorovaikutukseen ja toimintaa ohjaaviin oletuksiin (Engeström 1993).

Oppimisen olosuhdetekijöitä

Tiimioppimisen mallissa keskeisenä ovat olosuhteisiin liittyvät niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaatiotason tekijät. Yksilötasolla olevat olosuhdetekijät liittyvät mahdollisuuteen ilmaista itseä yksilöllisesti (individual expression). Tämä olosuhdetekijä kuvastaa sitä, kuinka paljon tiimin jäsenillä on mahdollisuutta antaa oma panoksensa tiimin tehtävän ja tavoitteiden muotoiluun sekä vaikuttaa jatkuvasti tiimin toimintaan. Ryhmätason olosuhdetekijät (appreciation of teamwork) liittyvät jäsenten avoimuuteen toisten ideoille, ajatuksille ja näkökulmille. Organisaatio-

tason olosuhdetekijänä (operating principles) voidaan pitää tiimin kykyä muodostaa yhteisesti hyväksytyjen päämäärien ja arvojen pohjalle rakentuva tehtävä ja sen kykyä pitää tehtävä tasapainossa tiimin ihmisten kanssa. (Kasl ym. 1997.)

Ylimmän johdon visiot ja ideaalit ovat välttämättömiä tiedon luomista ohjaavia tekijöitä. Niiden tulee luoda jännite ideaalin ja olemassa olevan käytännön välille. Ideaalit ja visiot eivät yksin riitä uuden tiedon ja uusien käytäntöjen syntymiseksi – tarvitaan maasto ja ilmasto, joka mahdollistaa itseään ohjaavien tiimien toiminnan, kollektiivisen oppimisen. Tiimit muodostavat sen kollektiivisen kontekstin, jossa tiedon luomisen edellytyksenä oleva kaoottisuus tulee keskustelun ja syvällisen pohdinnan kohteeksi. Tiimin jäsenet muodostavat uusia näkökulmia väittelyjen ja keskustelujen avulla, tutkivat ja yhdistelevät näkökulmia, integroivat havaintonsa uudeksi, yhteiseksi perspektiiviksi. Tämä vuorovaikutus sisältää parhaimmillaan runsaasti konflikteja ja erimielisyyksiä, jotka pakottavat työntekijöitä kyseenalaistamaan ajattelun ja toiminnan perusteita. Tämä saattaa merkitä myös yhteistyöhön hankaluuksia ja riitoja. (Nonaka 1993; Brooks 1997.) Organisaation oppimista käsittelevässä luvussa on kuvattu tarkemmin tähän liittyviä oppimisen esteitä.

Nonakan (1993) näkemyksiin perustuen tiedon luomisen prosessissa on keskeistä yksilön oman henkilökohtaisen tiedon ulottaminen muiden käyttöön jatkuvasti, kaikilla organisaation tasoilla. Lattiatason työntekijöillä on todennäköisesti kaikkein tarkinta tietoa siitä, mikä organisaation tila kulloinkin on. Tämän spesifin informaation välittämiseen muille organisaation tahoille saattaa olla heille vaikeaa. Organisaatiossa jokainen työskentelee oman työnsä kontekstissa. Jonkun toisen kontekstin asioiden ja tapahtumien merkitysten ymmärretyksi tekeminen toisessa kontekstissa on hankalaa: asiat saattavat jopa menettää merkityksensä kontekstien välisessä siirtymässä. Tällaista ongelmaa ei pitäisi periaatteessa syntyäkään, mikäli tietoa rakennetaan yhteistyössä, dialogisesti, ja mikäli yhteistyön osapuolten tietoisuus toistensa konteksteista ja osaamisesta on syntynyt.

Tiimit eivät ole Tuomen (1999a) mukaan parhaita tiedon luomisen yksiköitä. Hän määrittelee tiimin jäseniltään ja toiminnoiltaan suljetuksi systeemiksi. Tiimi on parhaimmillaan ”oman”, tavoitteellisen tehtävänsä suorittamisessa – ongelma tiedon luomisen suhteen syntyy tiimien välisessä yhteistyössä ja tiimien johtamisessa. Vaikka tiimien kesken syntyy vuorovaikutusta ja yhteistyösuhteita, ne ovat usein epävirallisia ja sitä kautta johtamisen ulkopuolella. Tiedon luomisen näkökulmasta olennaista on kysyä, millainen on organisaatio, joka mahdollistaa tiimien välisen tiedon jakamisen ja tiimien välisen yhteistyön. Tämän tutkimuksen tehtävänä ei kuitenkaan ole tiimien välisen yhteistyön tutkiminen, vaikka tutkimusprosessin aikana joudutaan tekemisiin tämän asian kanssa.

3.4 Tiimin kehittyminen

3.4.1 Erilaisia lähestymistapoja tiimin kehittämiseen

Mennecke ym. (1992) tarkoittavat tiimin kehitymisellä sitä, että tiimi kykenee erilaisten vaiheiden kautta saavuttamaan toimintansa tarkoituksen. Ryhmän kehittymistä on kuvattu kolmen mallin avulla. (1) Epäjatkuvan mallin mukaan ryhmän kehitysvaiheet eivät noudata mitään sääntöä vaan kehitystä ohjaavat haasteet ja uhat nousevat ryhmän toiminnasta ja siihen kulloinkin liittyvästä ympäristöstä. (2) Jaksottainen (syklinen) malli pohjautuu elämänsykli-ajatteluun: ryhmä kehittyy samanlaisten vaiheiden kautta kuin ihminen. (3) Progressiivisen kehitysmallin mukaan oletetaan, että tiimi kehittyy ja kypsyy ajan myötä.

Jaksottaiset (sykliset) mallit muistuttavat progressiivisiä malleja, mutta ne kuvaavat tiimin kehitystä tavalla, joka on samanlainen kuin ihmisen elämänsykliä. Tiimin ajatellaan syntyvän, kehittyvän ja kuolevan. Katzenbach ja Smith (1998, 74-75) esittävät tiimiytymisen elinkaarimallin, jonka lähtökohtana on se, että korkeatasoiseen tiimitoimintaan kyp-

syttään tietynlaisen kehitysprosessin kautta. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, he painottavat eroa työryhmän ja tiimin välillä. Tiimin kehitysvaiheilla on omat tunnusmerkkinsä, joiden avulla tiimi voi analysoida kehittymistään. Kehityskaaressa työryhmästä tiimiksi voidaan erottaa viisi vaihetta: työryhmä, näennäistiimi, potentiaalinen tiimi, todellinen tiimi ja korkeatasoinen tiimi.

Korkeatasoisen tiimin toiminnassa tiimin jäsenillä on suuri houkutus lähteä tiimistä, mikäli tiimin tehtävät eivät ole riittävän haastavia ja uutta luovia. Kuten Katzenbach ja Smith (1998) sanovat, jokaisella tiimillä on loppunsa, korkeatasoisen tiiminkin pohdittavaksi tulevat tiimin perusasiat uudelleen tiimissä tapahtuvien henkilövaihdosten ja muutosten takia. Kehittyminen tiiminä tarkoittaa tutkijoiden (emt.) mukaan kehittymistä kolmella ulottuvuudella: tehtävien tulokset, yhteistyön tulokset ja henkilökohtainen kasvu.

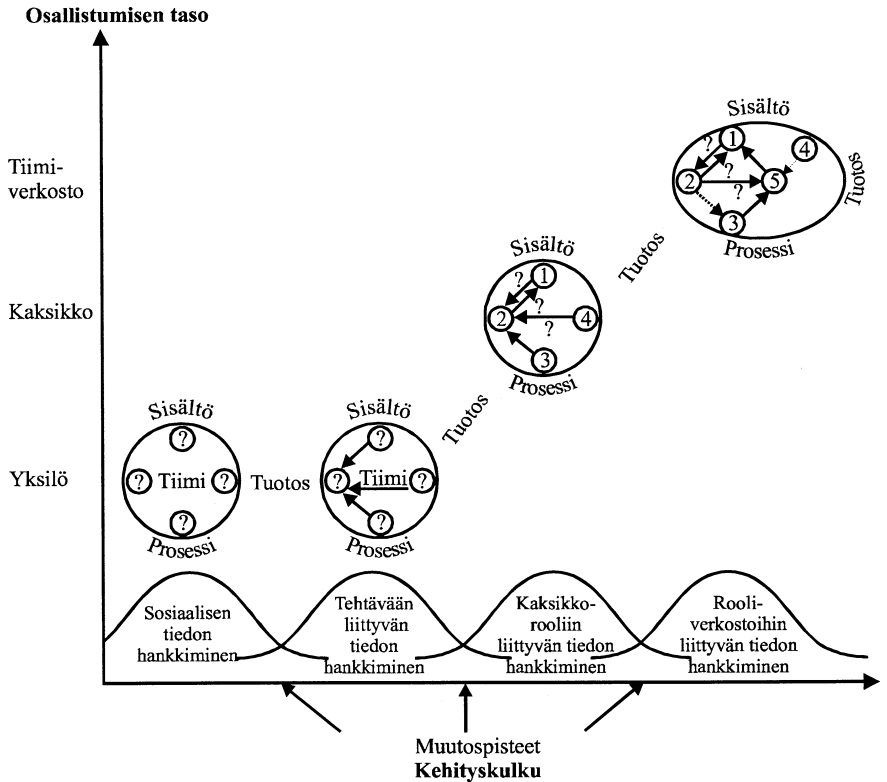
Kasl ym (1997) ovat myöhemmissä tiimin oppimista käsittelevissä tutkimuksissaan havainneet, että kuvaus tiimien vaiheittaisesta kehittymisestä ei ole riittävä kompleksisessa maailmassa. Tutkijat (emt.) ovat huomanneet, että tiimien kehityksessä tapahtuu edistymistä – mutta myös taantumista, minkä vuoksi kehityksen eteneminen vaihteittain ei ole riittävän kattava esitys. Tiimin kehittyminen on dynaaminen prosessi, jossa sekä oppimisprosessi että sitä tukevat olosuhteet muuttavat oppimisen laatua. Olosuhteilla tarkoitetaan mm. organisaatioon liittyviä tekijöitä (ks. Brooks 1997).

Progressiivisista malleista tunnetuin on Tuckmanin (1965) kehittämä malli, jossa on erotettavissa neljä kehitysvaihetta. Muotoutumisvaiheessa (forming) ryhmän sosiaalinen kenttä ei ole vielä kunnolla hahmottunut ja tilanne on uusi ryhmän jäsenille. Jäsenet etsivät omaa identiteettiään suhteessa tiimiin ja yrittävät orientoitua tilanteeseen. Ryhmän jäsenet ovat melko riippuvaisia vetäjästään. Kehityksen toista vaihetta kutsutaan kuohuntavaiheeksi (storming), mikä kuvastaa tiimissä helposti syntyviä ristiriitoja ja klikkiytymisiä. Yhteisyyden ja normien luomisen vaiheessa (norming) sisäisten ristiriitojen ratkomisen jälkeen tilanne alkaa

jäsentyä uudelleen. Ryhmän tavoitteet, normit ja jäsenten roolit alkavat selkiytyä. Jäsenet tukevat toisiaan ja tuntevat itsensä päteviksi ja osaviksi. Yhteistyön mahdollisuudet alkavat selkiytyä, ja jäsenet sitoutuvat toisiinsa. Suoritusvaiheessa (performing) tehtävä on määritelty ja jäsenet työskentelevät tietoisina tavoitteestaan, omista kyvyistään ja tavoitteen toteuttamisesta. (Tuckman 1965, 384-399.)

Kun haluamme ymmärtää suoriutumista ja sen kehittymistä, meidän on keskityttävä niihin oppimisen ja taitojen omaksumisen prosesseihin, joiden tulosta suoriutuminen on. Tiimityön eri vaiheissa korostuvat erilaiset toiminnot. Kozlowski ym. (1999) esittävätkin, että tiimit kehittyvät vaiheittain edeten yhdeltä tasolta seuraavalle. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu erityiseen aihepiiriin (sisältö, tehtävä) kuuluva ensisijainen oppimisen prosessi. Tuloksena ovat kognitiiviset, käyttäytymiseen liittyvät ja affektiiviset valmiudet, joiden avulla seuraavalle tasolle siirtyminen onnistuu sujuvasti. Kunkin vaiheen tulokset ovat siis tiedon, taidon ja tunteen indikaattoreita. Tiimin kehittyminen, suoritus ja toiminnan tehokkuus ovat tarkasteltavissa näiden tiimin muodostumista säätelevien ja rakenteistavien tekijöiden integraationa. (Kozlowski 1999.) Kozlowski ja Salas (1997, 282) korostavat tiimin kehittämisessä yksilön merkitystä – kuitenkin aina suhteessa johonkin kontekstiin (tiimi, organisaatio).

Tiimin kehittymistä jäsennetään tässä tutkimuksessa Kozlowskin ym (1999) esittämän mallin pohjalta. Seuraavassa kuviossa (8) on havainnollistettu eri kehitysvaiheiden (1-4) eteneminen. Kehitysvaiheiden nimeämisessä olen noudattanut Ruohotien (2000b) käyttämää määrittelyä.



KUVIO 8. Tiimin kehittymisen vaiheet (Kozlowski 1999, 249)

Kuvio havainnollistaa myös tarkastelutasot eri vaiheissa: tiimin rakentamisen (team formation) ja oman tehtävän määrittelyn (task compilation) vaiheissa tarkastelutasona on yksilö, roolin rakentamisen (role compilation) vaiheessa se on kahdenvälinen ja kypsän toiminnan (team formation) vaiheessa tarkastelutasona on verkosto. Kussakin kehitysvaiheessa on omat avainprosessinsa, joiden tuotoksena syntyvät vaiheesta toiseen vievät muutokset (oppimistulokset) tiedoissa, tunteissa ja toiminnassa.

Aikaisemmin tässä tutkimuksessa on kuvattu opettajan työtä ja ammatia ennustamattomana ja ristiriitaisena, minkä vuoksi tuntuisi houkuttelevalta todeta opettajatiimien kehityksen kuuluvan epäjatkuvien mallien luokkaan. Tässä tutkimuksessa tiimityötä ja tiimioppimista tutkitaan kuitenkin progressiivisen kehitysmallin mukaisesti. Peruslähtökohtana on ajatus tiimin kehittymisestä ja kypsymisestä dynaamisena yksikkönä.

Vaikka Kozlowskin ym. mallissa puhutaan vaiheista ja edellytetään edelliseen vaiheeseen kuuluvien kehitystehtävien toteutuvan ennen kuin siirtymä seuraavaan vaiheeseen on mahdollista, erotan tämän mallin syklisistä malleista. Seuraavaksi esiteltävässä tiimin kehittymisen kuvauksessa vaiheen neljä aikana todetaan tiimin saavuttavan ns. kypsän toiminnan vaiheen, missä vaiheessa tiimin jäsenillä on valmius laajentaa toimintaansa eri verkostoihin, joten toiminta voi jatkua eri konteksteissa.

3.4.2 Tiimin rakentamisen vaihe

Aluksi tiimi ei ole tiimi, vaan pelkkä löyhä yksilöistä koostuva ryhmä, jossa kukin yrittää selviytyä uuden työtilanteen tuomasta epävarmuudesta. Jotta epätietoisuutta kokevasta ryhmästä tulisi tehokkaasti toimiva tiimi, tulee seuraavien edellytysten täytyä:

- jäsenet tarvitsevat tietoa toisistaan, toistensa taidoista, tiedoista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja keskinäisistä suhteistaan sekä niiden mahdollisuuksista (interpersoonallisen tiedon hankkiminen)
- jäsenten tulee sitoutua tiimin tavoitteisiin ja toimintatapoihin (tiimiorientaation rakentaminen).

Voidakseen tehdä järjestäytynyttä yhteistyötä yksilöt etsivät sosiaalista tietoa keskinäisistä suhteistaan, ryhmän tavoitteista, ilmapiiristä ja normeista. Tiedon hakemisen keinoja ovat kysely, tarkkailu ja tutkiskelu. Interpersoonallisen tiedon hankkimisen tavoitteena on sosiaalisten suhteiden määrittely tiimissä. Näin minimoidaan keskinäiseen interaktioon liittyvää epävarmuutta ja määritellään hyväksytyt käyttäytymismuodot. Toistensa tunteminen on tiimin toiminnan kannalta tärkeää ja sillä on seuraavat havaittavat seuraukset:

- Tiimin rakentamisvaiheen aikana jäsenistä koottava tieto johtaa myöhemmin parantuneeseen tiimisuoritukseen. Yksilön on pystyttävä koordinoitumaan muihin tiimin jäseniin, joiden kunkin taidot ja kyvyt, persoonallisuudet ja asenteet ovat ainutkertaisia.
- Yksilöt kiinnittävät huomionsa työtehtäviin vasta, kun he ovat oppi-

neet tuntemaan tiiminsä jäsenet ja ratkaisemaan vuorovaikutukseen liittyviä asioitaan.

- Uusi työntekijä kykenee hakemaan työtovereiltaan tiimin tehtävään liittyvää tietoa vasta, kun hän huomaa, että häneen luotetaan.
- Yksilöt vastaavat työtehtäviensä haasteisiin sitoutuneena vasta sitten, kun interpersoonalliset asiat ovat selvillä.

Tiimiorientaation rakentamiseksi tiimin jäsenten on saatava selville, kuinka heidän roolinsa ja tavoitteensa soveltuvat yhteen tiimin tavoitteiden kanssa. Siksi he tarvitsevat tietoa tiimin tavoitteista, tehtävään liittyvistä käyttäytymisen odotuksista ja vuorovaikutuksen normeista. Jaetut normit, päämäärä ja tieto toisten jäsenten taidoista ja tehtävästä ovat tutkimusten mukaan (Moreland 1999; Olivera & Algote 1999; Levine & Moreland 1991) tulokselliseen ryhmätoimintaan liittyviä tekijöitä.

Tässä orientaatiossa tiimin jäsenet hakevat vastauksia kysymyksiin:

1. Mitä tiimi voi saada aikaan (tavoitteet)? Jotta yksilö voisi sitoutua tiimin tavoitteisiin ja asettaa niitä omiensa edelle, hänellä tulee olla tietoa tiimin tavoitteista, normeista, toimintatavoista ja niiden tarkoituksesta.
2. Millaista on olla tämän tiimin jäsen (ilmapiiri)? Konsensukseen perustuva ilmapiiri mahdollistaa yhteisin perustein tapahtuvan toiminnan tulkinnan, mikä puolestaan johtaa kohentuneeseen tiimin suoriutumiseen. Konsensuksen tulisi myös vahvistua tiimin työn edetessä, sillä vahvistuminen osoittaa tiimistä ja sen ympäristöstä tehtyjen havaintojen yhdenmukaisuutta
3. Millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää (normit)? Normit ovat piileviä, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen kohdistuvia odotuksia. Normit määräytyvät aikaisin ja nopeasti. Uudet tulokkaat hyväksyvät normit helpommin varhaisessa sosialisoinnin vaiheessa.

Tiimin muodostumisen vaiheessa tiedon hankkimisen keinoja ovat johtajalta kysyminen ja muiden tiimin jäsenten kanssa keskusteleminen. Tiimin muodostumisvaiheen lopussa tiimin jäsenillä on perusta, jonka varassa he sitoutuvat tiimin tavoitteisiin ja tulevaan tiimin toimintaan.

Jäsenillä tulee siten olla tietoa muista tiimin jäsenistä (taidot, kyvyt, persoonallisuus, asenteet) ja tiimisuuntautunut lähestymistapa (sitoutuminen tiimin tavoitteisiin, selvyys tiimin ilmapiiristä ja käyttäytymisnormeista). Ensimmäisen vaiheen tavoitteena on sosiaalisen tiedon hankkiminen. Minä alkaa muuttua meiksi.

3.4.3 Oman tehtävän määrittelyn vaihe

Kun tiimin jäsen on löytänyt sosiaalisen paikkansa tiimissä, hänelle on selvillä tiimin luonne ja tarkoitus samoin kuin käsitys omasta roolista työn tarkoituksen saavuttamisessa, hän alkaa kiinnittää huomiota tehtävän suorittamiseen. Tämän vaiheen tavoitteena on, että jäsen omaksumaa yksittäisten tiimitehtävien suorittamiseen tarvittavia tietoja ja taitoja, joiden avulla yksilö selviytyy tehtävästä. Tavoitteena on myös oppia tarkkailemaan ja ohjaamaan omaa toimintaa, asettamaan ja muokkaamaan tavoitteita sekä pyrkiä toimimaan tavoitesuuntaisesti kaikesta epämääräisyydestä huolimatta. (Kozlowski ym. 1999.)

Yksittäisen tiimin jäsenen täytyisi saavuttaa tehtävän hallinta ennen kuin hän pystyy keskittymään tiimin suoritukseen. Tätä on käytännössä melkein mahdotonta toteuttaa, sillä tiimin jäsenet joutuvat vasta käytännössä oppimaan, miten dynaamisessa työympäristössä itse asiassa toimitaan. Willmanin (2001, 182) tutkimuksenkin mukaan monet opettajat näkivät odotusten ja niiden toteutumismahdollisuuksien välisen kUILUN vasta tiimityön edetessä. Aikaisempi tehtävän hallinta ei useinkaan ole suoraan siirrettävissä uuden tiimin toiminnaksi (Kozlowski ym. 1999). Yhteistyön onnistuminen edellyttää kuitenkin yhteistyön syvenemistä ja yhteisöllisten käsitysten samansuuntaisuutta ja siksi uusien yhteistyömuotojen omaksumiseen on varattava aikaa.

Voidakseen hallita tehtäviä ja kehittää toimintatapoja yksilön on tiedettävä, kuinka tehtävä suoritetaan, mitä valmiuksia se vaatii ja miten hyvin hän siitä suoriutuu. Tiimityö muuttaa opettajan käsityksiä itsestään ja kollegoistaan (Willman 2001, 178), minkä vuoksi tiimien kehitykseen

kuuluu olennaisena osana oman aseman ja tehtävän määrittelemisen suhteessa muihin tiimin jäseniin. Tämän tiedon yksittäiset tiimin jäsenet saavat palautteena joko keskustelujen kautta, tarkkailemalla muiden käyttäytymistä tai kokeilemalla. Tehtävän hallintaa edistävät mm.:

- Taidon omaksumisen alkuvaiheessa saatu palaute.
- Avointa tiedonvaihtoa edistävä ilmapiiri.
- ”Vaikutusvaltaisten” tiimin jäsenten antama malli kyselemisestä ja kriittisen palautteen hyväksymisestä.
- Pätevien tiimin jäsenten toimintatavat, mallit ja niistä oppiminen.
- Virheiden salliminen ja virheistä oppimisen varmistaminen. (Kozlowski ym. 1999.)

Tehtävän hallinta muodostuu tehtävään liittyvistä rutiineista, tehtävän aikana toteutettavista priorisoinneista ja tehtävään liittyvien strategioiden hallinnasta. Yksittäisen tiimin jäsenen on siis hallittava ensin oma tehtävänsä ennen kuin hän pystyy keskittämään huomionsa tiimin suoriutumiseen. Kokemusta tehtävän hallinnasta voidaan tarkastella itsesäätelyn avulla.

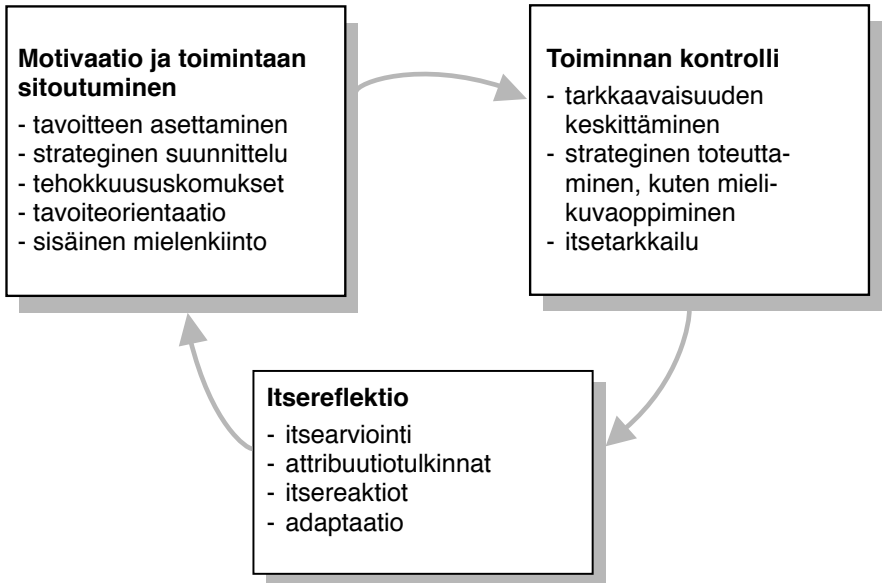
Itsesäätely on kolmen toiminnan (itsetarkkailu, itsearviointi ja reaktioiden itsesäätely) muodostama prosessi (Bandura 1991). Ensin tiimin jäsenet tarkkailevat omaa suoriutumistaan suhteessa tavoitteeseen. Itsesäätelyn taidot muodostavat asianmukaisten tavoitteiden asettamisen, suoritusten tarkkailun ja ohjaamisen sekä suorituksen säätämisen sellaiseksi, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Itsesäätely on keskeinen tekijä oppimisessa, motivoitumisessa ja suoriutumisessa. Tiimin jäsenen luottamus siihen, että hän pystyy onnistumaan tehtävässä (tehokkuususkomukset), vaikuttaa kaikkiin itsesäätelyn kolmeen osatekijään seuraavasti:

- Mitä tekijöitä yksilö tarkkailee ja seuraa suhteessa tavoitteisiin?
- Millaisia tavoitteita yksilö itselleen asettaa?
- Miten yksilö sitoutuu tavoitteisiin?
- Kuinka yksilö selviytyy epävarmoista ja vaikeista tilanteista?

- Kuinka kauan yksilö kestää hankalia tilanteita? (Bandura 1977.)

Tehokkuususkomukset luovat epäonnistumisten ja epämääräisyyksien sietokykyä, mikä ominaisuus on erittäin tärkeä tiimityössä. Tehokkuususkomukset liittyvät itseohjattuun oppimiseen, jossa oppimisen vastuu ja kontrolli on oppijalla itsellään. Tehokkuususkomukset suuntaavat toimintaa ja vaikuttavat siihen, millä intensiteetillä yksilö toimii tavoitteen saavuttamiseksi. Voidaan sanoa jopa, että ”*people’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than what is objectively true*” (Bandura 1997, 2). Tehokkuususkomukset siis ennustavat toimintaa paremmin kuin mitkään muut motivaatio-tekijät. Bandura (2002) on laajentanut tehokkuus-ajatteluaan ryhmän tasolle ja toteaa, että ryhmän tehokkuususkomukset eivät ole pelkästään summa sen jäsenten uskomuksista. Se on paremminkin ryhmätason ominaisuus, joka ilmentää tasavertaisuutta ja vuorovaikutteisuuutta ryhmädynamiikassa. Käsitykseni mukaan ryhmän tehokkuususkomukset johtavat tässä tapauksessa ryhmän tehtävän ja sen sisäisen dynamiikan parempaan ”kohtaamiseen”.

Työntekijät voivat vastustaa tehokkaasti itseohjattua oppimista varsinkin silloin, kun heidän käsityksensä oppimisesta perustuvat aikaisempiin oppimiskokemuksiin, jolloin aktiivisuudesta ei juuri palkittu. Zimmerman (1998) kuvaa itsesäätelyyn perustuvaa oppimista syklisenä prosessina. Vaiheet ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio (kuvio 9).



KUVIO 9. Oppimissyklin vaiheet: muunnelmä Zimmermanin mallista (Ruohotie 1998)

Motivaatio ja toimintaan sitoutuminen luovat edellytykset oppimiselle. Tavoitteen asettelua ja strategian valintaa ohjaavat erilaiset henkilökohtaiset uskomukset (esim. tehokkuususkomukset, tehtävän hallinta) ja sisäinen mielenkiinto ja arvostus ko. asiaa kohtaan. Arvostus ilmenee esim. positiivisena mielikuvana tiimiin kuulumisesta. Toiminnan kontrollistrategiat auttavat oppijaa keskittymään tehtävään. Itsearvioinnissa tiimin jäsen sitten vertaa itsetarkkailun kautta saamaansa informaatiota ulkoisiin standardeihin tai tavoitteisiin, jotka ovat tiimin yhteisiä tavoitteita. Tässä vaiheessa on tärkeää saada palautetta siitä, miten tiimin jäsen on suoriutunut suhteessa tiimin tavoitteisiin ja muiden asettamiin odotuksiin.

Ruohotie (2000b, 273) arvioi, että vain ihminen, jolla on vahva käsitys itsestä oppijana, työntekijänä ja ihmisenä, ryhtyy kriittisesti kyseenalaistamaan oletuksiaan. Entä sitten ihmiset, jotka eivät ole vahvoja tässä mielessä? Itsereflektion oppimisessa toisten tiimin jäsenten toimiminen mallina voi kehittää taitoa kyseenalaistaa omaa käyttäytymistä ja

sen taustalla olevia merkityksiä. Keskustelut avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä edistävät jokaista ”testaamaan” oletuksiaan. Keskusteluissa annetaan omat ideat ja käsitykset toisten arvioitavaksi, mikä tuottaa palautetta, ohjaa ja palkitsee sekä näyttää vaihtoehtoja.

Kun tiimin jäsenet ovat saavuttaneet tehtävän muodostumisvaiheessa tehtävän toteuttamiseen tarvittavan hallinnan asteen ja kun heidän itsesäätelyn taitonsa sekä tehokkuususkomuksensa ovat vahvat, he pystyvät siirtymään seuraavalle tiimityön tasolle. Oman tehtävän määrittelyn vaiheessa tavoitteena on tehtävään liittyvän tiedon hankkiminen. Kun edellisessä vaiheessa tiimin jäsen pohtii itseään suhteessa muihin tiimin jäseniin hankkimalla sosiaalista tietoa, tässä toisessa vaiheessa tiimin jäsen pohtii itseään suhteessa tiimin tehtävään. Kysymykset liittyvät siihen, miten hyvin suoriudun tehtävästä.

3.4.4 Roolin rakentaminen

Kolmannessa tiimityön kehittymisen vaiheessa keskeistä on oman suorituksen sitominen tiimin toimintaan jonkun toisen tiimin jäsenen kautta. Tässä vaiheessa jäsenten on pystyttävä siirtämään huomionsa oman tehtävän hallinnasta toisen jäsenen odotuksiin. Tiimin jäsenen huomio siirtyy omasta tehtävästä vastuun rajoihin eli siihen, mikä on oma rooli suhteessa toiseen. Roolin määrittelemisen tapahtuu etsimällä tietoa kolmesta asiasta:

1. Kuka tarvitsee minun tuotostani ja kenen panostusta minä tarvitsen? Jokaista tiimin tehtävää varten on olemassa siitä vastuussa oleva tiimin jäsenistä muodostunut roolijoukko. On mahdollista, että yksi tiimin jäsen kuuluu useampaan tiimin jäsenistä muodostuneeseen roolijoukkoon. Tiimin jäsenet oppivat suoritustensa toistuessaan tuntemaan roolijoukkonsa ja itse asiassa roolijoukot myös määräytyvät yhdessä suoritettavien tehtävien aikana ja parissa.
2. Mitä tiimin muut jäsenet minulta odottavat? Mikä on tiimin jäsenen vuorovaikutuksen sisältö? Missä kulkevat tehtäväspesifit vastuun rajat? Roolit muodostuvat keskustelujen ja neuvottelujen aikana. Neu-

votellut roolit saattavat sisältää enemmän käyttäytymismuotoja, kuin mitä kukin tiimin jäsen odottikaan ja toisaalta vähemmän sellaisia käyttäytymisen muotoja kuin roolijoukon jäsenet halusivat.

3. Milloin yksittäisen tiimin jäsenen on tehtävä rooliin kuuluvat asiat niin, että tiimin toiminta on oikein koordinoitu? Tehtävän toistuesssa tiimin jäsenet oppivat sijoittamaan ja ajoittamaan roolikäyttäytymisensä sen mukaisesti, mitä roolilta edellytetään. (Kozlowski ym. 1999.)

Kozlowski tutkijaryhmineen (1999) perustaa tiimissä tapahtuvan roolien kehittymisen Katzin ja Kahnin (1978) esittämään roolien kehittymisen kahdenväliseen (dyadinen) malliin. Roolin kehittymisprosessin aikana tiimin jäsenet lähettävät toisilleen rooliodotuksia, he vastaanottavat niitä ja vastaavat niihin omalla roolikäyttäytymisellään. Tästä syntyy sykli, joka kokonaisuudessaan muodostaa rooliepisodin. Tiimin rooleissa on kysymys kahdenvälisestä neuvotteluprosessista, horisontaalisesta jäsenten välisestä vaihdosta, toiminnan koordinoimisesta. Kysymys ei siis ole hierarkiasuhteiden määrittelystä.

Toiminnan kautta tiimin jäsenet oppivat, kuinka tiimin tehtävään relevantisti liittyvät jäsenten persoonallisuuden piirteet vaikuttavat panostuotos- transaktioihin. Heidän tulee oppia muokkaamaan ja sovittamaan tehtävään liittyvä vuorovaikutus tiimin jäsenten yksilöllisiin eroihin. Ts. tiimin jäsenet ikään kuin henkilölistävät kahdenväliset suhteensa toisen osapuolen kykyihin, taipumuksiin ja preferensseihin. Ensimmäisessä tiimin muodostumisen vaiheessa tiimin jäsenten välille syntyy sosiaalista tiimin ihmissuhteisiin liittyvää tietoa. Kolmannessa vaiheessa tiimin jäsenet kehittävät yhteistä toisen persoonaan liittyvää tietoa, jotta he voisivat henkilölistää vuorovaikutuksensa. (Kozlowski ym 1999.)

Kysymykset miten tulisi toimia yhdessä, millaisia rooleja tulisi omaksua ja miten saavuttaa yhteinen tavoite, kuvaavat Watkins ja Marsick (1993) siten, että tuodaan esiin poikkeavia näkemyksiä ja yritetään syntetisoida niitä. Uusia näkökulmia testataan, tutkitaan ja hylätään sekä asetetaan olemassa olevien näkökulmien tilalle. Tuloksena on nykyisten merkitysrakenteiden muuttuminen. Tutkijat pitävät tätä vaiheena, jolle on

ominaista henkilökohtaisten näkökulmien jakaminen toisten kanssa, muttei koko tiimin kanssa. Nikkilän (1986, 68-71) mukaan jokaisella yksilöllä on työyhteisössä funktionaalinen, hierarkkinen ja merkitysrooli. Yhteistyön kannalta on tärkeää, että jokainen jäsen olisi ihanneroolissa omien valmiuksiensa ja luonteenpiirteidensä suhteen.

3.4.5 Kypsän toiminnan vaihe

Neljännessä tiimin kehityksen vaiheessa tiimin jäsenten käsitys tiimistä laajenee kaksikkorooleista roolien etäisempiin ja epäsuorempiin linkityksiin. Jäsenet näkevät tiimin joukkona vaihtoehtoisia rooliverkkoja, jotka ovat tehtävän kautta sidoksissa toisiinsa. Myös ymmärrys keskeisten roolien merkityksestä kehittyy. Tiimin jäsenet alkavat tutkia transaktiovaihtoehtoja, jotka voivat helpottaa ylikuormitusta ja poistaa koordinaatiohäiriöitä. Verkostot muodostuvat solmujoukoista, joissa solmujen väliset suhteet muodostavat solmut toisiinsa liittäviä linkkejä. (Kozlowski ym. 1999.)

Eri tutkijat ovat tarkastelleet solmuja hiukan eri käsittein ja eri näkökulmista. Engeström kollegoineen (1995b) esittää rajanylityksen käsitettä välineeksi, jolla uudistetaan toimintakäytänteitä (ks. myös Launis & Engeström 1999). Rajojen ylittäminen merkitsee siirtymistä monikontekstuaalisen oppimisen tasolle, mikä mahdollistaa uusien käsitteellisten välineiden tuottamisen. Argyris (1996) pitää ryhmän jäsenten käyttöteorioiden yhdistämistä laajempaan teoriaan eräänlaisena jaetun kohteen muodostumisprosessina. Tämä yhdistäminen edellyttää muutosta sekä käyttöteorioiden sisällöllisissä rakenteissa että niissä tavoissa, joilla teorioita yhdistetään toisiinsa. Yleensäkin jaetun kohteen kehittymisen ehtona on, että ryhmä irrottautuu hetkeksi tarjolla olevista vastakkaisista näkökulmistaan ja määrittelee ongelmansa uudelleen asettamalla sen laajempaan kontekstiin.

Perinteiset yhteistyön toimintatavat perustuvat kuitenkin pääasiassa yksilöasiantuntijoiden kohtaamisiin. Rajat säilytetään ”toisen asiantun-

temusta kunnioittamalla” eikä automaattiseksi toimintatavaksi muuttanutta yhteistyökäytäntöä nosteta tietoisien pohdinnan kohteeksi. Launis (1997) toteaaakin tutkimuksiinsa vedoten, että monet asiantuntijatiimit eivät ota käsittelyyn asioita, joista tiimin ilmapiiri kiristyy. Monta kertaa tämä merkitsee sitä, että käsittelyyn ei oteta konkreettisia asioita. Ryhmä saattaa puhua vain arvoista, periaatteista ja tavoitteista. Näin menetellen on helpompi pitäytyä virallisesti hyväksytyissä aiheissa: tuotoksena syntyy yksimielisiä näkemyksiä, yleisiä ja kaiken kattavia määritelmiä. Asioihin liittyvät ristiriidat ja erilaiset näkemykset jätetään käsittelemättä, joten todellista kollektiivista käsitteenmuodostusta ja oppimista ei tapahdu.

Ristiriitaisuuksien analysointi edellyttää erilaisten näkökulmien kuuntelemista ja niiden suhteuttamista toisiinsa. Tämä erilaisuuden sietäminen ei Launin (1997) mukaan vielä takaa uudenlaisten toimintatapojen ja ratkaisujen syntymistä. Jaetun kohteen muodostamiseksi tarvitaan siten konkreettisia rajanylityksiä, jotka eivät toteudu pelkästään kokouksissa ja keskustellen.

Kozlowski ym. (1999) määrittelevät tiimiverkostot tehtävien – ei siis sosiaalisten suhteiden – linkittäviksi, dynaamisiksi ja kehittyviksi. Tiimit tehtävät voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: rutiinitehtäviin ja uusiin, yllättäviin tehtäviin. Kumpikin tehtävätyyppi suosii oman verkostotyypinsä syntyä, käyttöä ja kehittymistä. Rutiinitehtävät suosivat normatiivisten tiimiverkoston syntyä, niitä voidaan kehittää koulutuksen, teknologian tai rakenteellisen pakottamisen avulla. Tiimin jäsenet voivat rakentaa uusia linkkejä, omaksua uusia rooleja, omaksua aiemmin muulle tiimin jäsenelle jo delegoituja roolivastuita, hylätä tai ohittaa rooleja tai häivyttää roolien välisiä linkkejä. Shiflett ym. (1982) korostavat verkoston jatkuvaa hienosäätöä ja parantamista, koska siten luodaan pohjaa tiimin sopeutuvuudelle ja toiminnan joustavuudelle. Jatkuvan toiminnan parantamisessa arviointi kohdistuu kolmeen tekijään: työkuorman säätelyyn, keskinäiseen suoritukseen monitorointiin ja virheiden havaitsemiseen.

Tiimi voi hienosäätää verkoston toimintaa tasapainottamalla työkuormia. Työkuorman tasapainottaminen säätää tiimin jäsenten resursseja arvioimalla tehtävän vaatimuksia verkoston kaikkien roolien osalta. Tiimin jäseniltä vaaditaan herkkyyttä havaita usean eri roolin yhteisvaikutus kuhunkin jäseneen. Tiimin jäsenten keskinäisen suorituksen monitorointi antaa tietoa, jota voidaan käyttää mm. tiimin suoriutumiseen vaikuttavissa palautemekanismeissa. Keskinäinen suorituksen monitorointi, virheiden paljastaminen ja palaute pienentävät tai poistavat virheiden leviämisen. (Kozlowski ym. 1999.)

Uudet, yllättävät tehtävät edellyttävät uusia verkostoratkaisuja. Suoriutuakseen yllättävistä tehtävistä verkostojen on joustettava ja sopeuduttava. Sopeutuva, joustava suoriutuminen on ennustettavissa verkostorepertuaarin perusteella. Tiimin tulee tilanteen muuttuessa pystyä säätämään jäsentensä tehtäviä, tehtävien rajoja ja vastuita. Uudet verkostot perustuvat sille tiedolle, jonka tiimin jäsenet ovat omaksuneet eri transaktiovaihtoehtoja tutkiessaan. Tiimit siis oppivat sovittamaan verkostoja vastaamaan ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin, muokkaamaan verkostoja käsittelemään tiimin sisäisiä ongelmia ja pitämään yllä tiimitoiminnan koordinaatiota muuttuvissa tai stressaavissa tilanteissa. Keskeisten roolien ylikuormitus ja kriittisten väylien pullonkaulat haittaavat tiimin suoriutumista ja ovat todennäköisesti verkoston hienosäädön keskiössä (Kozlowski ym. 1999.)

Millaista verkostoa kulloinkin tarvitaan, riippuu tehtävästä. Kysymys on siitä, pystyykö tiimi suoriutumaan toisaalta rutiinitehtävästä ja toisaalta uudesta, yllättävästä tehtävästä. Mikäli tehtävä edellyttää uudenlaista verkostoa, valitaan tehtävään sopiva kokoonpano tai rakennetaan uusi verkosto (tiimiverkostot). Tästä seuraa väistämättä, että tiimin rajat käyvät epämääräisemmiksi ja häilyvämmiksi (Willman 2001, 182), mutta toiminta täyttää kuitenkin tiimityölle asetetut edellytykset. Oppiminen tässä vaiheessa saattaa tuottaa siis uusia tiimiverkostoja ja uuden yhteistoiminnallisen oppimisen mallin osaksi tiimien toimintatapaa (Watkins & Marsick 1993). Yhteistoiminnallisen oppimisen malli leviää verkostojen ja rajojen ylittämisten avulla organisaation muihin osiin.

Rantalaihon (1996) esittämä kuvaus kontaktin onnistumisesta ja kehittymisestä sopii myös Kozlowskin tutkijaryhmän esittämään malliin. Rantalaiho (emt.) toteaa, että kontaktissa toimimisen painopiste siirtyy kysymyksestä ”*miten toimin*” tuon vieraan ihmisen kanssa kysymykseen ”*kenen kanssa toimin*”. Miten toimin –kysymykseen vastaaminen edistää kysyjän itsetuntemusta, tietoja ja taitoja samoin kuin itsereflektiota (vrt. Kozlowski ym 1999, vaihe 1 ja 2). Kenen kanssa toimin –kysymys liittyy sosiaalisten suhteiden ja roolien tarkentumiseen (vrt. Kozlowski ym 1999, vaihe 3). Rantalaiho (1996) määrittelee kolmannen kontaktin onnistumisen taidon liittyvän partnerin näkemiseen hänen tilanteissaan ja verkoissaan. Neljäs taito tarkoittaa perspektiivin siirtymistä minästä meihin, ”*elämiseen verkkokokonaisuudessa.*” (Rantalaiho 1996, 19) Partnerin näkeminen hänen tilanteissaan ja verkostoissaan liittyy Kozlowskin ym. teoriassa roolin rakentamisen vaiheeseen (kaksikot), mikä on välttämätön edellytys joustavien verkostosuhteiden onnistumiselle kypsän toiminnan vaiheessa.

Vesalainen ja Strömmer (1999) ovat esittäneet mm. Dozin (1996) tutkimuksiin nojautuen verkoston oppimisesta, että toiminnan taso kehittyi askel askeleelta. Oppiminen noudatti syklisen prosessin kulkua, mikä sisälsi toimintaa, uudelleenarviointia ja korjaus- ja kehittämistoimenpiteitä. Epäonnistunut oppiminen sisälsi jähmettymisen alkuperäisiin suunnitelmiin, epätasapainon tiedollisen ymmärtämisen ja käytännön toimenpiteiden välillä samoin kuin turhautuneisuuden yhteistyöhön. Sitä vastoin onnistunut oppiminen oli tutkimusten mukaan luonteeltaan joustavaa ja uusille tilanteille herkästi reagoivaa. Ratkaiseva rooli oppimisen onnistumisessa oli yksilöllillä.

Onnistuneen oppimisprosessin kulmakivet olivat Dozin (1996) tutkimusten mukaan osittain sama taitotaso ja taitoalueet verkoston osapuolilla. Myös päämäärien (tavoitteet) näkyväksi tekeminen kunkin osapuolen taholta oli merkityksellistä (tieto tehtävästä). Edelleen yhteistoimintaprosessia edisti, mikäli osapuolet pyrkivät tunnistamaan toistensa erilaisuutta ja yhdistämään niitä tehokkaasti siten, että jokainen pyrki kehittämään prosessiaan omalta osaltaan. Toimintaympäristöä koskevas-

sa oppimisessa keskeistä olivat jaetut kokemukset ja näkemykset. (Vesalainen ym. 1999.) Ryhmän tai verkoston oppimisessa toiminta ja sen yhteinen uudelleenarviointi (reflektio) ovat olennaiset tekijät.

Työntekijät voivat kuulua samanaikaisesti useampaan ryhmään, mikä edellyttää puolestaan erilaista osaamista ja useampia rooleja. Ryhmät verkostoituvat aina uudelleen tilanteen vaatimusten mukaan. Yksittäisellä työpaikalla tämä tarkoittaa kolmenlaisia ryhmiä, jotka joko toteuttavat päivittäisiä työtehtäviä, koordinoivat toimintaa tai kehittävät uusia asioita (Vartiainen & Pulkkinen 2000). Tässä tutkimuksessa ryhmien/tiimien tehtävänä on kehittää uusia asioita omaan työhön ja oppilaitoksen toimintaan. Tosin rajanveto päivittäisiä työtehtäviä toteuttaviin ryhmiin on joillakin tiimeillä aika häilyvä.

3.5 Tiimi ja muuttuva toimintaympäristö

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan käytännön yhteisöä (community of practice) yhtenä mahdollisena tulevaisuuden toimintatapana. Käytännön yhteisön toimintatapa edellyttää toimijoiltaan sellaista osaamista, jota Kozlowkin tutkijaryhmä on esittänyt kypsän toiminnan vaiheessa uusien, yllättävien tehtävien hoitamisessa.

Organisaation oppimista voidaan helpottaa luomalla työryhmiä jatkuvasti muotoutuvista tiimeistä. Jatkuva muuttuminen tiimien kokoonpanoissa ja työtehtävissä pakottaa uuden tiedon luomiseen tavoitteen saavuttamiseksi (King 2001). Yksittäisen ryhmän jäsenen yksilöllisyys on osa sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisen ja yhteisöjen muodostumisen prosessia. Ryhmän merkitystä yksilölle tarkasteltaessa todettiin ryhmätoiminnan edistävän mm. yksilön persoonallisuuden kasvua: käsitys itsestä muuttuu yksilön ja ryhmän tai yhteisön muovatessa vastavuoroisesti toisiaan. Wengerin (1998, 145-148) mukaan yksilön identiteetin rakentaminen onkin prosessi, jossa yhdessä neuvotellaan sosiaalisten yhteisöjen jäsenyydestä saatujen kokemusten merkityksestä.

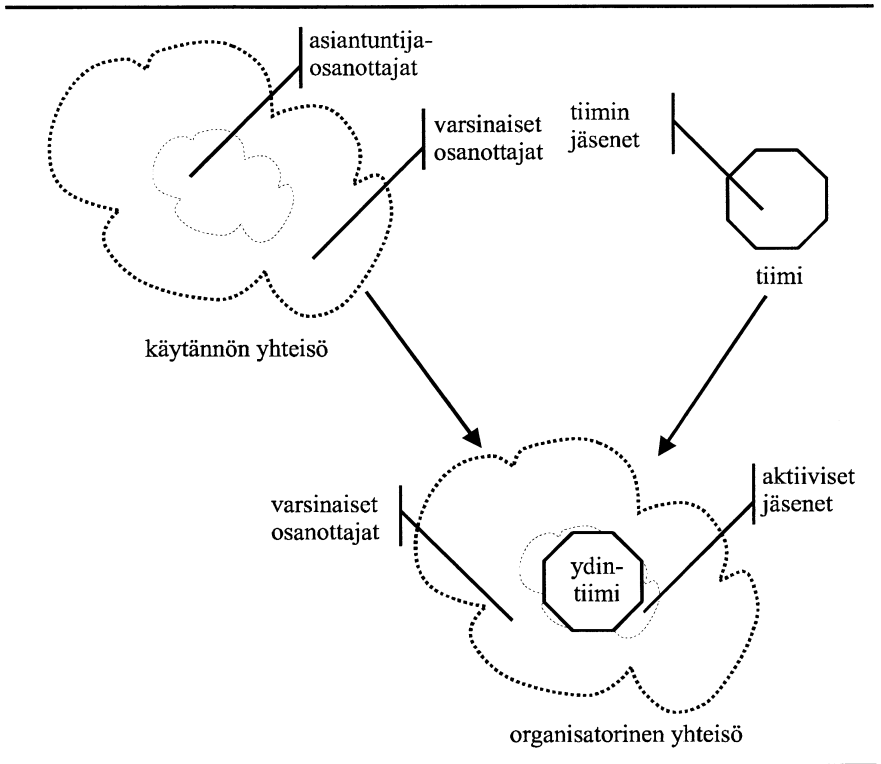
Wenger (1998) esittää asiantuntijuuden ja osaamisen välittyvän tiiviisti toimivien epävirallisten käytännön yhteisöjen (community of practice) välityksellä. Ne ovat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen yhdessä ja ovat erottamaton osa arkielämäämme. Näillä ryhmillä on joitakin yhteisiä tiedollisia tai käytännöllisiä tavoitteita, jotka saavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä. Koska kysymys on yleensä hyvin epämuodollisesti ryhmänä tai verkostoina toimivista yhteisöistä, tulemme harvoin tietoiseksi käytännön yhteisöjen toiminnasta. Osaamisen ja uusien ideoiden välittyminen tapahtuu usein tällaisten yhteisöjen välityksellä. Koska ryhmällä on tiedollisia ja/tai käytännöllisiä tavoitteita toiminnassaan, ne suuntaavat voimakkaasti ryhmän ajattelua ja toimintaa.

Käytännön yhteisöjen ei Wengerin (1998, 72-85) mukaan tarvitse olla erityisen innovatiivisia, vaan ne voidaan ymmärtää neutraalisti ihmisten tapana liittyä yhteen erilaisia päämääriä tavoitellakseen. Käytännön yhteisöön voidaan liittää kolme keskeistä osatekijää. Lähtökohtana on yhteisen (1) jaetun yrityksen (joint enterprise), projektin tai jutun toteuttaminen, mistä yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta (vrt. tavoite). Osallistuminen merkitsee sitoutumista tämän yhteisen hankkeen toteuttamiseen. Toiseksi käytännön yhteisöön liittyy (2) vastavuoroista toimintaa (mutual engagement), sitoutumista eli asioiden tekemistä yhdessä muiden jäsenten kanssa. Yhteiset käytännöt sitovat jäseniä toisiinsa, vaikka yksittäinen osallistuja ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. Käytännön yhteisöissä toimittaessa sekä organisatoriset että maantieteelliset rajat ylittyvät (Wesley & Buysse 2001). Kolmanneksi käytännön yhteisö tuottaa jatkuvasti kasautuvaa (3) jaettua toiminnan välineistöä (shared repertoire). Välineistöä voivat olla esimerkiksi käsitteet, tarinat, keskustelut ja artefaktit.

Käytännön yhteisön toiminta tuottaa siis jatkuvasti toimintaa tukevaa välineistöä, kuten esimerkiksi toiminnan reflektointia palvelevia abstrakteja käsitteitä, symboleja ja malleja. Nämä ajattelun ja toiminnan välineet syntyvät prosessin välityksellä, jota Wenger (1998, 105) kutsuu

esineellistymiseksi (reification). Tämä on prosessi, jonka välityksellä käytännön yhteisön kokemuksia ja toimintakäytäntöjä muutetaan usein innovatiivisella tavalla ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon. Esineellistyminen tarkoittaa abstraktion tai ajatuksen käsittelemistä ikään kuin se olisi konkreettinen ja todellinen objekti. Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomisen prosessissa artikulaatio-vaiheen tavoite kuvaa hyvin esineellistymisen käsitettä. Artikulaatiohan on osallistumista yhteiseen toimintaan ja keskusteluun, missä piilevä tieto metaforien, tarinoiden ja analogioiden kautta muuttuu käsitteelliseksi/näkyväksi tiedoksi. Esineellistymisen tuottaminen, tulkitseminen ja käyttäminen edellyttää osallistumista (participation) – ei ole olemassa esineellistämistä ilman osallistumista. Toisaalta osallistuminen vaatii vuorovaikutusta ja tässä prosessissa syntyy erilaisia toimintakäytäntöjä edustavia merkityksiä, jotka sitten saavat esineellistyneen muodon: syntyy siis uusia merkitysrakenteita.

Toisaalta voidaan kysyä, miten käytännön yhteisö, jolla ei ole välttämättä tarkoin määriteltyä tavoitetta, syntyy ja miten se toimii, entä miten sitä johdetaan? Tuomi (1999a) yhdistelee tiimin ja käytännön yhteisön elementtejä tiedon näkökulmasta ja muodostaa niistä organisatorisen yhteisön (organizational community). Yhdistämisessä laajennetaan toisaalta tiimin käsitettä ja toisaalta käytännön yhteisön käsitettä (kuvio 10).



KUVIO 10. Käytännön yhteisön ja tiimin yhdistäminen (Tuomi 1999a, 400)

Erikoistapauksessa perinteinen tiimi voi edustaa organisatorista yhteisöä. Joskus tiimi tarvitsee tiimin ulkopuolisia asiantuntijoita toimintaansa. Ulkopuolisen avun hankkiminen jää usein tiimin jäsenten huoleksi. Tällöin voidaan käyttää hyväksi epävirallisia verkostoja, mikä vastaa käytännön yhteisöjen toimintatapaa. Toisaalta tällöin uuden tiedon ja uusien käytäntöjen luominen ei tule useinkaan muiden tiimien eikä johdon tietoisuuteen (Tuomi 1999a.) Usein käy myös niin, ettei yksittäisellä tiimin/yhteisön jäsenellä ole käytettävissään sellaisia yhteyksiä, joiden avulla hän voisi ylittää käytännön yhteisön raja-aitoja (boundary objects) (Wenger 1998, 103-113). Myös tiedon puute esimerkiksi toisten osaamisesta ja asiantuntijuudesta voi toimia yhteistyötä estävänä raja-aitana. Nonaka ym. (2001) näkevät käytännön yhteisöjen muodostaman

kontekstin selvärajausena, kiinteisiin vuorovaikutussuhteisiin perustuvana ja tietyn tehtävän suorittamiseen tarkoitettuna ympäristönä.

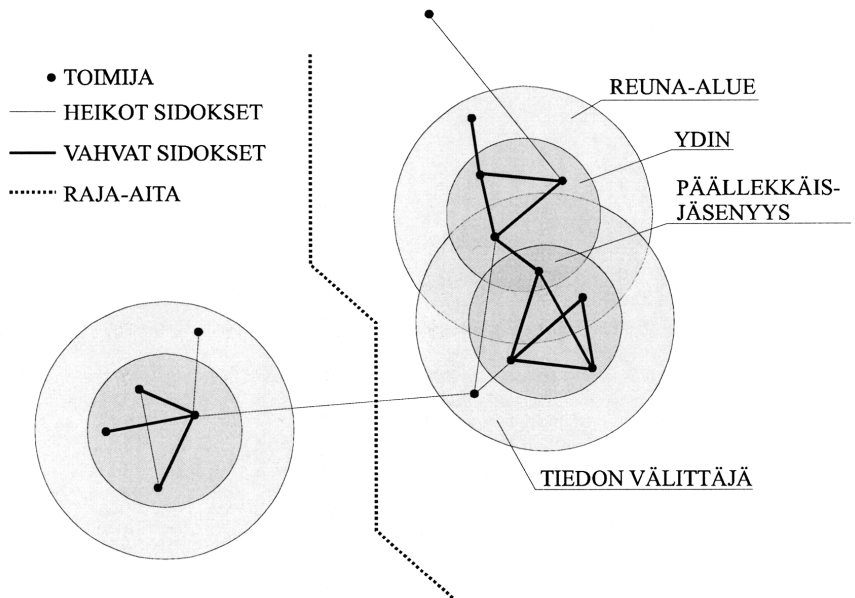
Onnistuneen oppimisprosessin kannalta on tavattoman tärkeää, että oppija kokee oppimisen itselleen merkityksellisenä. Hakkarainen (2000) arvioi, että sellaiset käytännöt, jotka rohkaisevat työyhteisön jäseniä itse yleistämään kokemuksiaan ja tuottamaan toimintaa tukevia esineellistymiä, tukevat omistajuuden syntymistä. Osallistumista ja esineellistymistä helpottavat aikaisemmin tiimin oppimisen yhteydessä kuvatut olosuhdetekijät. Omistajuus omaan oppimiseen syntyy myös sitoutumisen kautta. Lisäksi on tärkeää luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat osallistumisen erilaisiin asiantuntijayhteisöihin (Lave & Wenger 1991, 34-37). Levine (2001) pitää olennaisena käytännön yhteisöjen muodostamisessa sellaista organisatorista osaamista, joka yhdistää tiedon jakamisen ja luomisen, teknologian ja yhteisen oppimisprosessin.

Käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista/äänetöntä tietoa (ks. sosialisatio). Yhdessä tekeminen "siirtää" toimintakulttuuria esim. aloittelevalle työntekijälle ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua. (Lave & Wenger 1991.) Asiantuntijaksi tai osaajaksi oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla. Sfard (1999) jäsentää oppimisen kahden metaforan tai vertauskuvan avulla: tiedonhankinta- ja osallistumisvertauskuvan. Edellinen tarkastelee oppimista tiedon säilömisena ja jäsentämisenä. Oppimisen osallistumisvertauskuva tarkastelee oppimista osallistumisena jonkin yhteisön tai kulttuurin toimintoihin. Tämä näkökulma liittyy oppimisen yhteisöön sosiaalistumisen ja kasvamisen prosessina. Se tapahtuu omaksumalla yhteisölle tyypillisiä käytäntöjä, arvoja ja jaettua tietoa.

Onnistunutta oppimisprosessia käytännön yhteisössä voidaan tarkastella kolmella tasolla. (1) Yksilön tasolla itsetuntemus lisääntyy ryhmä-

toiminnassa, samoin piilevä tieto tulee näkyväksi ja käsitteelliseksi ja jäsentyy uudella tavalla. (2) Käytännön yhteisön tasolla esineellistyminen tuottaa uusia, yhteisiä "työkaluja", joiden välityksellä käytännön yhteisön kokemuksia ja toimintatapoja muutetaan luovalla tavalla kommunikoitavaan muotoon. (3) Organisaation tasolla tuki oppimiselle liittyy olosuhdetekijöihin. Organisaatio hyötyy arvioitavissa olevien ideoiden, tuotteiden ja uusien käytäntöjen tai palvelujen muodossa.

Oppimisessa törmätään ajoittain esteisiin ja ongelmiin, joita voidaan tarkastella toimintaa estävinä rajoina. Rajojen ylittäminen on vaativaa sekä älyllisesti että emotionaalisesti. Käytännön yhteisöjen kehityshistoria tuottaa niiden välille raja-aitoja, jotka tulevat esille silloin, kun yrittää siirtyä yhteisöstä toiseen. Rajojen ylittämistä voidaan kuvata myös käytännön yhteisöjen välisen yhteydenpidon mukaan. Yhtenä käytännön yhteisöjen yhteydenpidon muotona ovat päällekkäiset jäsenyydet (kuvio 11).



KUVIO 11. Käytännön yhteisöt ja sosiaalisten verkostojen rakenne (Hakkarainen 2000, 95)

Jäsenyydet eri yhteisöissä luovat perustan ajatusten ja käytäntöjen siirtymiselle osaamiskulttuurien välillä. Kaikki eivät välttämättä toimi yhteisöissä tiedonvälittäjinä, vaan toiset etsiytyvät mieluummin jonkin yhteisön ydintoimijoiksi. Henkilölle, joka hakeutuu toimimaan useiden käytännön yhteisöjen raja-alueilla, voisi antaa Tuomen (1999a) esittämän organisatorisen vastuun yhteisötehtävien hoitamisesta (myös Senge 1997; Ojala 1996).

Kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ei voi kuitenkaan saada aikaan hallinnollisin tai organisatorisin toimenpitein. Niiden on synnyttävä spontaanisti ja vapaaehtoisiksi – niiden on saatava toimia aikaan ja paikkaan sitoutumatta. (Hargreaves 1992a.) Tässä tutkimuksessa kuvataan yhteistyötä, joka on aluksi perustunut "hallinnollisiin" toimenpiteisiin. Sekä koulutusprojektilla että kohdeorganisaatiolla on ollut myöhemmin kuvattavalla tavalla odotuksia ja tavoitteita ryhmätoiminnalle.

3.6 Yhteenvedo ja tutkimustehtävän täsmentäminen

Kozlowskin ym. tiimin kehittymisen malli korostaa itsetuntemuksen merkitystä verrattuna useisiin muihin (esim. Katzenbach & Smith 1993; Tuckman 1965; Watkins & Marsick 1993) tiimin kehitystä kuvaaviin malleihin. Mallissa korostuu voimakkaasti yksilö tiettyssä kontekstissa (Kozlowski & Salas 1997). Itsetuntemus kattaa sekä tiedon itsestä ryhmän jäsenenä että tiedon omasta kompetenssista. Edellinen liittyy oman itsen paljastamiseen tietoineen, arvoineen ja asenteineen ja persoonallisuuden piirteineen – jälkimmäinen liittyy mm. tehokkuususkomuksiin omasta osaamisesta ja selviämisestä

Roolin rakentaminen kaksikoissa (dyadi) luo pohjaa seuraavan vaiheen toiminnalle. Jotta tiimin jäsenet pystyisivät toimimaan nopean muutoksen ja muuttuvien tehtävien ja ongelmien hoitamisessa, tulee jokaisella jäsenellä olla tietoa muista yhteistyökumppaneista. Kun verkostojen jäsenillä on hyvä itsetuntemus ja tieto toistensa osaamisesta ja yhteistyötavoista, on oletettavaa, että yhteistyö uudessa tiimissä lähtee liikkeelle

nopeasti – tehtävän suunnassa. Ei tarvitse käydä aina alusta läpi tiimin kehittämisprosessia. Tiimin jäseneltä vaaditaan yhä enemmän taitoa ohjata ja säädellä omia ajatteluprosessejaan ja toimintojaan. Toisaalta yksittäisen tiimin jäsenen ei tarvitse osata ja tietää kaikkea – sen sijaan hänen on pystyttävä hyödyntämään muiden osaamista ja ajatuksia. Tämä edellyttää sitä, että tiimin tai yhteisön jäsenillä on hyvä käsitys toistensa osaamisesta (yhteisön tason metatieto).

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tiimin kehityksen eri vaiheisiin liittyviä avainprosesseja. Kuvauksessa käytetään Kozlowskin ym. (1999) esittämää tiimin kehittymisen mallia. Kehitykseen liittyvää oppimista tarkastellaan käytännöllisenä toimintana, joka liittyy tiimin jäseneksi kasvamiseen sisällöllisen sitoutumisen (mm. tavoitteet, tehtävän hallinta) kautta. Muiden teorioiden malleja ja perusteluja käytetään tiimin kehitys- ja oppimisprosessin ymmärtämiseksi. Teoreettista ymmärtämystä tässä yhteydessä lisäävät mm. Brooks (1997) malli tiimin aktiivisesta ja reflektiivisestä työstä, Nonakan ja Takeuchin (1995) malli tiedon tuottamisesta ja kokemuksellisen oppimisen yhteistoiminnallinen malli.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat ryhmät/tiimit oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden toteuttajina. Tutkimustehtävänä on kuvata:

Millainen on tiimin toiminta kehityksen eri vaiheissa ja millaisia toiminnallisia, affektiivisia ja kognitiivisia muutoksia tiimin tuotoksissa on vaiheesta toiseen siirryttäessä?

1. Millaista tiimin toiminta on tiimin rakentamisen vaiheessa?
2. Millaista tiimin toiminta on oman tehtävän määrittelyn vaiheessa?
3. Millaista tiimin toiminta on roolin rakentamisen vaiheessa?
4. Millaista tiimin toiminta on kypsän toiminnan vaiheessa?

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

4.1. Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen vertailu ja vastakkainasettelu ei ole enää tarkoituksenmukaista. Tesch (1990, 55) esimerkiksi sanoo, että ei ole olemassa sellaista asiaa kuin kvalitatiivinen tutkimus, on olemassa vain kvalitatiivista aineistoa. Eskolan ja Suorannan (1998, 14-15) mukaan tärkeintä on tehdä tutkimusta – mieluummin hyvää tutkimusta – erilaisilla, asianomaiseen ongelmaan sopivilla menetelmillä.

Hirsjärvi ym. (2001, 156) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen erilaiset koulukunnat ja tutkimustraditiot erilaisine aineiston hankintoineen ja analysointitapoineen vaikeuttavat tutkijaa päättämään, mikä olisi omiin tarkoituksiin sopiva metodi (ks. Moilanen 1998, 10). Techin (1992, 72-73) luokitteluun suhteutettuna tämän tutkimukset piirteet viittaavat siihen ryhmään, jossa on kysymyksessä tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtämisestä. Ko. ryhmän tutkimustyyppit ovat (1) teemojen löytäminen ja (2) tulkinta, jota edustavat tapaustutkimus ja hermeneuttinen tutkimus. Tämä tutkimus edustaa tapaustutkimusta.

Tutkimusstrategian valintaan vaikuttavat Yin'in (1984) mukaan ensiksi tutkimusongelman muoto (kartoittava, kuvaava, selittävä). Toinen vaikuttava tekijä on se, vaatiiko tutkimus käyttäytymisen kontrollointia vai pyrkiikö se kuvaamaan luonnollisesti tapahtuvia ilmiöitä. Kolmas vaikuttava tekijä on kysymys tutkittavan ilmiön sijoittumisesta aikaan (menneisyys, nykyaika). Tutkimuksen tarkoitus ratkaisee tutkimusongelman muodon. Tutkimuksella voi olla useampiakin tarkoituksia tai tarkoitus voi muuttua tutkimusprosessin edetessä (Robson 1995, 42-43). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tarkoituksena on kuvailta tapahtumia ja tilanteita, dokumentoida ilmiöistä keskeiset ja kiinnostavat piirteet. Tutkimuskysymyksenä on näin ollen se, mitkä ovat ko. ilmiössä näkyvimmit käyttäytymismuodot, tapahtumat ja prosessit. Tutkimustyyppinä tässä

tutkimuksessa on tapaustutkimus, jonka yhtenä lähestymistapana voidaan pitää toimintatutkimusta (Syrjälä & Numminen 1988).

4.2 Toimintatutkimus tapaustutkimuksena

Toimintatiede (action science) on Argyriksen ja Schönin (1978) kehittämä lähestymistapa organisaatiotutkimukseen ja –kehittämiseen. Toimintatieteessä tehdään ero sen välillä, kuka tuottaa tietoa (esim. tiedemies tai tutkija) ja kuka käyttää sitä (esim. organisaation työntekijät). Tutkijan tehtävänä on luoda ne olosuhteet, joissa työntekijät voivat rakentaa ja testata ”käyttöteorioitaan”. Täten toimintatieteen päämäärä on tutkia käytännössä (in practice) – ei niinkään tutkia käytäntöä (on practice). Tiedonhankinnan tavoitteena on auttaa työntekijöitä organisaatioissa löytämään heidän piilevät tietonsa käytännöstä, päämääristään ja niiden saavuttamiseksi luoduista strategioistaan. (Friedman 2001, 160.) Tässä tutkimuksessa käytännön taitojen kehittymistä edustaa opettajan perustaitojen kehittämistavoite. Tutkimukseen osallistujien oman toiminnan lisääntyneeseen ymmärtämiskykyyn liittyy tutkimuksessa noudatettava reflektiivisen oppimisen periaate samoin kuin yhteistoiminnassa tapahtuva suunnittelu, toteutus ja arviointi. Toimintatilanteen kehittymisen tavoite liittyy edelliseen tavoitteeseen, jossa yhteistoiminnan toteuttaminen antaa kokemuksen ja mallin kehittää edelleen tiimimäistä työskentelyä.

Toimintatutkimuksen suuntauksia

Toimintatutkimus ei ole mikään yhtenäinen tutkimustraditio, joka voitaisiin selkeästi erottaa muista tapaustutkimuksista. Kurtakko (1990) määrittelee toimintatutkimuksen käytännön muuttamiseen tähtäävänä, muutokseen osallistuvana ja toiminnan tasolla operoivana tieteellisenä lähestymistapana. Tämä mahdollistaa hänen mukaansa sekä tieteellisiä että käytännöllisiä kysymyksenasetteluja. Tässä tutkimuksessa tieteelliset kysymyksenasettelut liittyvät tutkimuksen tuottamaan tietoon ryh-

mien ja tiimien kehittymisestä ja oppimisesta. Käytännölliset kysymyksenasettelut tuottavat puolestaan kohdeorganisaation edustajille tietoa/ taitoa kehittää työtään ja tutkijalle kokemuksellista tietoa kehittämisprosessin ohjaamisesta, joskin näiden kahden näkökulman erottaminen toisistaan on teoreettista, sillä ammatillisessa koulutusprojektissa oman toiminnan kehittäminen perustuu aina ammattipedagogiseen, tieteelliseen tietoon.

Kurtakko (1989, 21-22; 1990, 9-12) jaottelee toimintatutkimuksen lajeja sen mukaan, kenen arvomaailmasta ja eduista käsin tutkimuksen tavoitteet ja päämäärät muotoillaan:

- Interventiivinen toimintatutkimus, jossa tutkija toimii konsulttina tai muutosagenttina jossakin kehittämisen tarvetta edellyttävässä organisaatiossa. Hirsjärvi (1991) toteaa, että hyvää kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkijan on heittäydyttävä etsijän ja toimijan rooliin.
- Pedagoginen toimintatutkimus, jossa tutkija yhdessä osallistujien kanssa laatii tavoitteet parempaa käytäntöä varten
- Pedagogis-analyttinen koulutustutkimus, jossa korostuu diskurssi eli yksilöiden välinen keskustelu ja reflektio eli yksilön kyky tarkastella kriittisesti omaa maailmankuvaansa ja toimintaansa
- Sosiaaliekspärimenti, jonka tavoitteena on tieteen tulosten välittäminen käytäntöön tutkijan ja osallistujien välisen keskustelun ja yhteistyön avulla.

Tässä tutkimuksessa on piirteitä kaikista em. toimintatutkimuksen lajeista. Olen toiminut muutosagenttina ja konsulttina tutkimuksen kohteena olevassa organisaatiossa (interventiivinen). Olen osallistunut yhdessä osallistujien kanssa tavoitteiden laadintaan (pedagoginen) ja prosessissa korostuu osallistujien välinen keskustelu ja reflektio oman toiminnan tarkastelussa (pedagogis-analyttinen). Lopulta tutkimuksen tavoitteena on tutkimustulosten välittäminen laajemmin koko organisaation käyttöön keskustelujen ja yhteistyön avulla (sosiaaliekspärimenti).

Tulosten välittäminen organisaation käyttöön voi tapahtua mm. ryhmäkeskustelujen ja –haastattelujen muodossa.

Suojanen (1992, 18) jakaa toimintatutkimuksen kahteen pääsuuntaukseen sen perusteella, mihin tutkimuksella ensisijaisesti pyritään. Jos keskeistä on osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi, voidaan puhua koulutuspainotteisesta toimintatutkimuksesta. Toinen pääsuuntaus on hankepainotteinen toimintatutkimus, jossa tärkeimmäksi nähdään tutkimuskohteen kehittäminen paremmin tarkoitustaan vastaavaksi tai epätyytyttäväksi koetun organisaation kyseessä ollessa sen kehittäminen tehokkaammin ja oikeudenmukaisemmin toimivaksi.

Tätä tutkimusta voidaan tarkastella molemmista pääsuuntauksista. Koulutusprojektin (OTKO) ja sen toteuttajien näkökulmasta toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on osallistujien kouluttaminen oman työn tutkijoiksi ja kehittäjiksi. Oppilaitoksen johdon näkökulmasta katsottuna toimintatutkimuksen pyrkimys liittyy hankepainotteisuuteen, sillä oppilaitos on lähtenyt mukaan koulutusprojektiin tietyn tulostavoittein ja resurssoinnista myös kehittämistoimintaan tuntuvasti. Kouluttajana vastaan lähinnä siitä ohjaustyöstä, jonka tavoitteena on osallistujien oman työn kehittäminen. Konsulttina vastaan puolestaan siitä ohjaustyöstä, jonka tavoitteena on oppilaitoksen toiminnan kehittäminen sen johdon linjaamien strategioiden suuntaisesti. Toimintatutkimuksen kohteena voi olla jokin toimiva kokonaisuus – organisaatio, ryhmä tai yhteisö. Pyritään siis vaikuttamaan reaalimaailmaan, jossa tutkija ja käytännön edustajat muodostavat tiimin (Niinistö 1981; Suojanen 1992). Tämä tutkimus kohdistuu siihen kokonaisuuteen, jonka muodostavat viisi ryhmää/tiimiä, jotka toimivat oppilaitosorganisaatiossa.

Kemmisin (1985, 152) mukaan toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä tavoitetta: toisaalta pyritään toiminnan kehittämiseen ja toisaalta ongelmalliseksi koettuun toimintatilanteeseen vaikuttamiseen. Nämä tavoitteet ovat päällekkäisiä siinä mielessä, että ongelman korjaaminen on aina myös toiminnan kehittämistä. Erona voidaan pitää kehittämisen

painopistettä: toiminnan kehittämässä on kokonaisvaltaisempi lähtökohta, kun taas ongelmalliseen tilanteeseen vaikuttamisessa pyritään tietyn, spesifimmän tilanteen kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa painopisteenä on kohdeorganisaation kokonaisvaltainen toiminnan kehittäminen.

Tapauskohtainen joustavuus

Yleisesti tarkasteltuna tapaustutkimus kohdistaa huomionsa tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään tai yhteisöön. Näihin tilanteisiin osallistuvien ihmisten kokemukset ja näkemykset tietyistä teoista, toiminnoista tai tapahtumista nousevat merkittäviksi (Syrjälä & Numminen 1988). Lähtökohtana tapaustutkimuksille on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja antaa merkityksiä omassa ympäristössään suorittamilleen toiminnoille. Näiden avulla voidaan pohtia omia kokemuksia ja oppia näistä kokemuksista. Todellisuutta tarkastellaan tapaustutkimuksessa kokonaisuutena – eri näkökulmista. Ilmiötä kuvataan systemaattisesti, yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. Tapaustutkimus on konkreettista ja elävää lähikuvausta todellisuudesta. Osallistujien äänen on kuuluttava ja toiminnan oltava näkyvissä suorina lainauksina puheesta ja tuotoksista. (Syrjälä ym. 1994, 13.) Niinistön (1981) mukaan tapaustutkimuksen aineisto kuvaa hyvin todellisuutta, mutta siitä tuotetun aineiston organisointi ja analysointi tuottaa usein vaikeuksia.

Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohde suuntaa ongelmien muotoilemista ja tutkimuksen joustavuus tulee näkyviin esim. siinä, että tutkimus voi monin tavoin toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. Joustavuuden lisäksi tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä on myös se, että tutkija on mukana tutkimuksessa koko persoonallaan ja arvomaailmallaan. Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa tutkimuksen arvosidonnaisuus ja tuoda se esiin. (Syrjälä ym. 1994, 15.) Tämä tutkimus on tutkimus osallistujien kehittymisestä kahden vuoden koulutusprojektin aikaisissa ryhmissä ja tiimeissä (tapaukset).

Tutkittavien työn raskaus ja vaativuus painottuu tutkimuksen kohteena olevassa organisaatiossa, koska sen toimintakulttuuri perustuu pääasiassa yksin tekemiseen, kurssikohtaisuuteen ja todella suureen opetusvelvollisuuteen. Tutkijan tehtävä ohjajana on pitää lähinnä huoli siitä, että kiireen keskellä uusien tehtävien mielekkyykokemus syntyy ja säilyy. Ryhmien ohjauksessa on siis huomioitava ryhmän lähtötilanne, jäsenten valmiudet ja ryhmän sisäinen dynamiikka. Olennaista on myös ajan ”antaminen” oppimiselle – on nähtävä ryhmän yhteistoiminta sen verran merkityksellisenä, että maltetaan odottaa tuloksia. Tehokkuuden ja kiireen maailmassa oppiminen mitataan kuitenkin usein tuotoksina – ei olla niinkään valmiita panostamaan prosessiin, vaikka tiedon ja osaamisen kehittämistä puhutaankin paljon.

Tutkijan osallisuus

Toimin ryhmän tasavertaisena jäsenenä koko tutkimusprosessin ajan. Toimintatutkimukseen sisältyvä osallistuva tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi sekä näiden pohjalta tapahtuva toiminta voivat lisätä ihmisen tietoisuutta omasta toiminnastaan ja aktivoida häntä muutosten ja kehittämistyöhön. Oman toiminnan reflektoinnilla eli kokemusten mieleen palauttamisella ja erittelyllä sekä uudelleenarvioinnilla pyritään työtoiminnan ymmärtämisen parantamiseen ja älyllisen toiminnan kehittämiseen. Kuten Marsick (1995) toteaa, toimintaoppiminen tehostuu, mikäli siihen sisällytetään toimintatutkimuksen menetelmiä.

Reflektiivisen kehittämisen perusolettamuksia Keatingin ym. (1996) ovat jäsentäneet seuraavasti:

- me emme ulkopuolisina ole asiantuntijoita, jotka tietävät tai voivat löytää vastaukset organisaation ongelmiin
- organisaation jäsenet ovat asiantuntijoita organisaation ongelmissa ja siinä, kuinka parantaa niitä. Suuri osa tästä tiedosta on äänetöntä, hiljaista tietoa ja ei helposti tavoitettavissa olevaa tietoa.
- organisaatiossa on monia oppimisen häiriöitä, jotka estävät sitä käyt-

tämästä tehokkaasti omaamaansa tietoa parantaakseen tilaansa (vrt. Argyris ym).

- jäsenetty toistuva syvän reflektion prosessi voi tuoda pinnalle aikaisempaa hiljaista tietoa, jota organisaatio tarvitsee jäsentääkseen ongelmaansa ja kehittääkseen toimintaansa.

Keskeistä kehittämisessä on siis reflektiivisten toimintatilanteiden tarjoaminen (ks. luku 2.3.1 ohjaus toimintaoppimisessa). Äänetön tieto liittyy organisaatiossa käytännön taitojen kehittymiseen. Toimintatilanteita arvioidessaan (reflektio) osallistujat saavat myös tietoa niistä tekijöistä, jotka haittaavat oppimista. Reflektiivinen ja prosessikeskeinen toimintatutkimus mahdollistaa sen oppimisen mallintamisen, jota kehittämishankkeen aikana tapahtuu. Oppimisen kannalta onkin merkityksellistä se, millä reflektiivisyyden tasolla liikutaan. Vanhalakka-Ruoho (1999) tuo reflektiivisen ja prosessikeskeisen tutkimuksen ja kehittämisen kenttään Lorangelta lainaamansa käsitteen oppimiskumppanuus.

Oppimiskumppanuus – reflektiivinen kehittäminen

Oppimiskumppanuus-käsitteen syntymiseen on vaikuttanut niiden keinojen pohtiminen, joilla menetelmillä voidaan edistää yksilöllistä, yhteisöllistä ja organisaation oppimista. Toimintatutkimuksessa tutkija ja kohdeorganisaatio ovat kehittämishankkeessa oppimiskumppaneita: kysymyksessä on prosessikeskeisen ja reflektiivisen ja osallistuvan tutkimuksen linjojen risteytymä. Toimintatutkimuksen syklinen eteneminen ja toiminnan uudelleen arvioiminen yhdessä kaikkien osapuolten kanssa toteutuu tässä tutkimuksessa. Lähtötilanteen kartoittamisen ja ratkaisua vaativien ongelmien muodostaminen tehdään aina yhdessä ennen kuin on mahdollista ottaa käyttöön uusi toimintatapa. Ryhmien uudelleen muodostaminenkin on tarpeen tehdä, mikäli niiden tehtävät muuttuvat luonteeltaan erilaisiksi. Ryhmien uudelleen muodostaminen aloittaa uuden syklin silloin, kun tutkitaan ryhmien kehitystä ja oppimista.

Oppimiskumppanuus –käsitteen sisällyttäminen tähän tutkimukseen tulee perustelluiksi dialogisen ja reflektiivisen oppimisen näkökulmasta. Vaikka toimintatutkimus sisältääkin prosessikeskeisyyden, reflektiivisyyden ja osallistuvan tutkimuksen, oppimiskumppanuus tuo oppimisen esille eksplisiittisesti määritellen sen tärkeät elementit seuraavasti (taulukko 2):

TAULUKKO 2. Oppiminen oppimiskumppanuudessa (Vanhalakka-Ruoho 1999, 47)

<i>Oppimistyyppi:</i>	<i>Vastavuoroinen oppiminen</i>
<i>Oppimismalli:</i>	<i>Reflektiivinen oppiminen</i>
<i>Oppimismenetelmät:</i>	<i>Yhteistoiminnallinen tutkiminen, dialogi</i>
<i>Ethos:</i>	<i>Moniääninen todellisuus, yhdistetyt toiminnat</i>

”Keskeistä on, että kehittäminen ymmärretään yhteistoiminnallisena selventämisprosessina ja vastavuoroisena oppimisprosessina ja että tutkimus jäsennetään sosiaalisena toimintana” (Vanhalakka-Ruoho 1999, 44; ks. myös Niinistö 1981). Vastavuoroisen oppimisen periaate on myös keskeisellä sijalla: oppimisen korostaminen merkitsee molempien osapuolten (tutkija ja tutkittavat) tietoista oppimisprosessia, mikä tuottaa sekä näkyvää että hiljaista oppimista. Paikallisuus, reflektiivisyys ja dialogisuus ovat tunnusomaisia piirteitä oppimiskumppanuudessa. Sahlbergin (1996a, 206) mukaan on varomatonta olettaa, että reflektiotaidot edes koulutetuilla ihmisillä olisivat kehittyneet sillä tavalla, että niitä osattaisiin käyttää oman toiminnan ja ajattelun tutkimiseen.

Oppimiskumppanuus toteutuu vastavuoroisen tarpeen, vastavuoroisen vaikuttamisen ja vastavuoroisen oppimisen kautta. Siinä toteutetaan ohjauksellisen yhtenäisyyden periaatetta, ts. pyritään kävelemään niin kuin opetetaan. (Vanhalakka-Ruoho 1999, ks. Murto 1994, 114-115.) Ohjauksellisen yhtenäisyyden periaatetta olen toteuttanut kahdesta eri lähtökohdasta tässä tutkimuksessa: olen laatinut tavoitteet parempaa käytäntöä varten yhdessä osallistujien kanssa (ks. pedagoginen toimintatutkimus) ja prosessin aikana olen toteuttanut tasa-arvoista ja reflek-

tiivistä keskustelua eri toimijoiden välillä (ks. pedagogis-analyttinen toimintatutkimus). Ohjauskeskustelujen aikana tutkitaan yhdessä omaa toimintaa ja opitaan sitä kautta antamaan toiminnalle merkityksiä. Ihmisten toiminnastaan antamia selityksiä ja merkityksiä voidaan tutkia kertovan muutosselonteon menetelmällä. Toiminnan aikana tai sen jälkeen tapahtuva reflektio voidaan tämän menetelmän mukaan ajatella ns. selonteoksi. Selontekojen avulla ihmiset tekevät toimintansa ymmärrettäväksi. Ryhmätoimintana tämä väistämättä vaikuttaa osaltaan piilevän tiedon muuttumiseen näkyväksi.

4.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä

”Suuri osa organisaatioiden kehittämistä käsittelevistä tutkimuksista on luonteeltaan ns. tapaustutkimuksia. Lukijan kannalta nämä tutkimukset voivat olla ongelmallisia, mikäli muutosta kuvaavaa kertomusta eli muutosselontekoa ei ole sisällytetty tutkimusraporttiin. Tällöin hänelle esitetään vain tilanne ennen interventiota ja tilanne intervention jälkeen, mutta ei kerrota, millä tavalla muutosprosessi eteni.” (Laitinen 1999, 204.)

Organisaatiota käsittelevässä tutkimuksessa narratiivinen lähestymistapa on tarkoittanut lähinnä kolmea asiaa: tutkimusten kirjoittamista kertomusten muotoon, kertomusten keräämistä kentältä tutkimusaineistoksi ja organisaation elämän ymmärtämistä kertomuksen luomisena (Czarniewska-Joerges 1995). Laitinen (1999) perustelee muutosselontekojen tarpeen sillä, että on epärealistista olettaa organisatoristen muutosprosessien etenevän kurinalaisesti suunnitelmien mukaan. Inhimilliset järjestelmät toimivat ja kehittyvät harvoin täysin rationaalisesti ja lineaarisesti. Siksi muutosprosessin kuvaamatta jättäminen merkitsee tärkeän informaation menettämistä. Lisäksi Laitinen (1999) toteaa, että muutokselle annettuja merkityksiä on vaikea ymmärtää, mikäli uuteen toimintatapaan johtanut prosessia ei tunneta. Tässä tutkimuksessa tutkimustavoitteen kannalta on olennaisen tärkeää koko prosessin analysoiminen.

Kertovan muutosselonteon menetelmä perustuu Harrén ja Secordin (1972) kehittämään menetelmään. Sen taustalla on etogeniaksi kutsuttu omaperäinen sosiaalipsykologinen suuntaus. Siinä ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, kuinka sosiaalinen järjestelmä ohjaa ihmisen toimintaa (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998; Niinistö 1981). Laitinen (1998) on tutkimuksessaan kehittänyt kertovan muutosselonteon menetelmää erityisesti muutosprosessin kuvaamisessa.

Selontekojen menetelmän keskeiset käsitteet ovat episodi, selonteko ja neuvottelu. Episodi on mikä tahansa sosiaalisen elämän luonnollinen katkelma. Se voi olla mikä tahansa jakso tapahtumia, joihin ihmiset sitoutuvat ja jotka muodostavat jonkinlaisen kokonaisuuden. Ihmisen omasta toiminnasta antamia selvityksiä kutsutaan selonteoiksi. Niissä ihmiset tekevät ymmärrettäväksi oman toimintansa ja perustelevat tekojaan. Selontekojen analyysin jälkeen tuloksista on neuvoteltava tutkittavien kanssa. Keskusteluissa tutkija pyrkii tarkistamaan omia selontekojaan ja testaamaan omien tulkintojensa pätevyyttä. (Laitinen 1998, 1999.) Selontekojen pohjalta laaditaan muutuskertomus.

TAULUKKO 3. Muutuskertomuksen tuottamisen vaiheet (Laitinen 1998, 10)

VAIHE	VAIHEEN SISÄLTÖ
<i>Avauskertomuksen kirjoittaminen</i>	<i>Kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle.</i>
<i>Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen</i>	<i>Kuvataan muutoksen tapahtumapaikka.</i>
<i>Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen</i>	<i>Kerätään tarkasteltavaan muutosprosessiin liittyvää aineistoa. Aineistosta poimitaan episodeja. Episodit listataan kronologisessa järjestyksessä.</i>
<i>Selontekojen kerääminen</i>	<i>Valitaan avainepisodit. Kerätään episodeihin osallistuneilta henkilöiltä selontekoja tapahtuneesta.</i>
<i>Muutuskertomuksen kirjoittaminen</i>	<i>Episodista etenemiskuvausta korjataan ja täydennetään selonteosta saadulla aineistolla.</i>
<i>Muutuskertomuksesta I neuvottelemine</i>	<i>Muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen. Keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta.</i>

Muutuskertomuksen tuottaminen jakaantuu kuuteen vaiheeseen (taulukko 1). Kuvaus aloitetaan etnografiasta lainatulla avauskertomuksella. Se on nimensä mukaisesti kertomus, joka kuvaa tutkijan sisäänpääsyä kentälle. Avauskertomuksessa voidaan kuvata myös sitä roolia, jossa tutkija saapuu tutkittavien luo ja keitä muita kehittämissuhteissa on mukana. Lisäksi voidaan kuvata, miten yhteistyö tutkijan ja muiden toimijoiden välillä lähti liikkeelle. Edelleen voidaan kuvata kehittämisen

tavoitteita eri intressitahojen (tutkija, tutkittavat, organisaatio) näkökulmasta. (Laitinen 1998, 1999; Eräsaari 1995.)

Avauskertomuksen jälkeen kuvataan tutkimuksen konteksti: kuvataan se tapahtumapaikka, johon tutkimus välittömästi sijoittuu. Toivottavaa on myös sen organisaation toimintaympäristön muuttumisen kuvaaminen, missä organisaatiossa tutkimus tehdään. (Laitinen 1998, 1999.)

Muutosprosessin kuvauksen laatimisessa keskeiset käsitteet ovat episodi, selonteko ja neuvottelu. Episodista etenemiskuvausta varten kerätään aluksi tarkasteltavaan muutosprosessiin liittyvää aineistoa, minkä jälkeen aineistosta poimitaan episodeja, jotka listataan peräkkäin kronologisessa järjestyksessä. Aineiston keräämisen menetelmänä voivat olla tutkijan muistiinpanot, tutkimuspäiväkirja ja kenttämuistiinpanot, reaaliaikaiset haastattelut ja keskustelut esim. nauhoitettuina. Episodisen etenemiskuvauksen ei tarvitse vielä sisältää tarkkoja yksityiskohtia tapahtuneesta – kysymyksessä on ainoastaan tulevan muutuskertomuksen ensimmäinen listaus. Se voidaan toteuttaa esim. aikajanan muodossa. Episodisen etenemiskuvauksen valmistuttua kerätään episodeihin osallistuneilta henkilöiltä selontekoja tapahtuneesta. Tämä toteutetaan käytännössä niin, että episodisesta etenemiskuvauksesta valitaan avainepisodit, joihin sitten ”zoomataan” yksilö- ja ryhmähaastattelut. Tavoitteena on paitsi saada lisää aineistoa tapahtumien kulusta myös saada kuva siitä, miltä muutokset ja niiden vaikutukset ovat näyttäneet eri toimijoiden silmin. (Laitinen 1998, 1999.) Uusien näkökulmien kautta ryhmän jäsenten tietoisuus muista toimijoista lisääntyy. Käsittelemällä kertomuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ne voivat myös lisätä ihmisen itsetuntemusta, sillä kertominen voi heijastua takaisin kertojaan auttaen oman tarinan jäsentämisessä ja uudelleen muotoilussa (Hänninen 1996, 113).

Episodien ja selitysten nauhoittamisella voidaan Niinistön (1981) mukaan parantaa usein aineiston tarkkuutta. Selitysten keräämisessä ja analysoinnissa on kuitenkin ongelmia: samallakin käyttäytymisellä voi olla useita merkityksiä tai merkitysisältöjä. Toisaalta eri ihmisten ilmaiset toiminnan merkitykset saattavat olla harhaanjohtavia. Ongelmia

voidaan vähentää tarkentamalla, mitä toiminnot ja tilanteet merkitsevät eri ihmisille. (Niinistö 1981, 55.) Muutuskertomuksen kirjoittaminen pitämällä rinnakkain useampaa tietolähdettä ja muutuskertomuksesta neuvottelemisen vähentävät em. ongelmia aineiston analysoinnissa.

Muutuskertomusta kirjoitettaessa käytetään pohjatekstinä jo aiemmin tuotettua episodista etenemiskuvausta, jota korjataan ja täydennetään erityisesti selonteosta saadulla aineistolla. Kyseessä on samalla yksi aineiston analysoinnin keskeisimmistä vaiheista: selontekoja, havainnot ja dokumentteja yms. aineistoa käsitellään rinnakkain ja niiden pohjalta luodaan kertomus, joka parhaalla mahdollisella tavalla kuvaa muutoksen tapahtumista eri toimijoiden näkökulmista. Muutuskertomuksen laatimisen tarkoituksena on luoda ehjä kokonaiskuva muutoksesta ja sen prosessiluonteesta. Muutuskertomuksesta neuvottelemisen tarkoittaa sitä, että tutkijan kirjoittama muutuskertomus annetaan muutokseen osallistuneiden henkilöiden luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tämän jälkeen siitä käydään yhteinen keskustelu. (Laitinen 1998, 1999.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakennetaan yhdessä tutkittavien kanssa kertomus tapahtumista, joissa tutkija on ollut osallisena.

Menetelmän puolesta ja vastaan

Muutosselonteon menetelmää on syytetty eklektisyydestä ja on esitetty kysymys, mitä uutta menetelmä tuo verrattuna esim. oraalihistorian tai etnografian metodeihin. Oleellinen kysymys tässä menetelmässä on se, kuinka hyvin tutkija yhdessä tutkittavien kanssa varmistaa kertomusten kuvaavan nimenomaan tutkittavien kokemuksia. Laitinen (1998) arvioi menetelmän soveltuvan toimintatutkimuksen kenttään, sillä menetelmä mahdollistaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ottamisen kanssa-tutkijoina mukaan tutkimusprosessiin ja sen arviointiin. Kokemuksella on historiansa, joten se on mahdollista kuvata kertomuksena. Miettisen (1999) mukaan oppimiskokemuksista kertovat tarinat tarjoavat mahdollisuuden tutkia sekä kokemuksen subjektiivista että sosiaalista ulottuvuutta, mikä sopii hyvin tämän tutkimuksen tavoitteeseen.

Kertomusten ja tarinoiden (narratiivien) käyttö voi olla sekä tarkoituksenmukainen tiedon lähde että oppimisen väline kehittämisprosessissa (Lämsä 2001). Selontekojen kerääminen ja muutuskertomuksesta neuvottelemine toimivat osaltaan myös oppimisen välineenä, koska kysymyksessä on oman toiminnan ja oppimisen jäsentäminen ja reflektioiden oppiminen. Organisaation tutkijoiden keskuudessa narratiivit ovatkin tärkeä tutkimuskohde. Parhaiten narratiivien avulla voidaan tutkia organisaatioissa tietämistä ja kommunikaatiota (Czarniawska 1998). Tarinoiden tulkintaa tehdään Hernadin (1987) mukaan kolmella tasolla: selvitys (explication), selittäminen (explanation) ja tulkitseminen (exploration). Kertovan muutosselonteon menetelmässä tulkintoja tehdään kaikilla kolmella tasolla. Selvitystä vastaa haastattelujen ja tarinoiden kirjoittaminen ja kokonaiskuvan luominen tekstistä. Selittäminen tapahtuu siinä vaiheessa, kun tutkija pyrkii analysoimaan tekstiä suhteessa todellisuuteen, ts. niihin tapahtumiin, joita episodisessa etenemiskuvauksessa on tuotettu. Tässä vaiheessa tutkija kirjoittaa muutuskertomusta pyrkien tuomaan tutkittavien äännet esille kaiken saatavilla olevan tutkimusaineiston avulla. Tulkitseminen tapahtuu puolestaan siinä vaiheessa, kun saatuja tuloksia verrataan teorioihin ja laajempaan viitekehykseen tavoitteena tuottaa tutkittavasta ilmiöstä uutta tietoa.

Narratiivinen tutkimus on menettänyt Hännisen (1996) mukaan lapsenuskonsa kertomukseen ´todellisen elämän´ vääristämättömänä peilinä. Koska elämässä ei ole yksiselitteisiä totuuksia, joita voitaisiin todistaa oikeiksi, kysymyksessä on tulkintojen tekeminen. Tarinallisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten tapa antaa asioille merkityksiä. Analyysi tutkimuksessa on siten aineistolähtöistä eikä ihmisten antamia merkityksiä yleensä jäsennetä ennalta muotoillun teorian pohjalta. Tässä tutkimuksessa kertomusten ja selontekojen tulkinnassa käytetään kuitenkin ennalta määriteltyjä teorioita (exploration).

Heikkinen (2001) näkee kertomusten sopivan hyvin toimintatutkimuksen prosessiluonteeseen, sillä ajassa etenevä, juonellinen kertomus kuvaa reflektioon perustuvaa muutosta toiminnassa. Teksti avaa siis

näkymän sosiaaliseen todellisuuteen kerroksellisena ja muuttavana, vähitellen kehittyvänä aikaan ja paikkaan sidottuna prosessina (Heikkinen 2001; Hänninen 1996; 1999). Vaikka narratiivit ovat kontekstuaalisia ja ainutkertaisia, ne ovat samalla myös yleisiä. Hännisen (1996) mukaan ainutkertaiset tapahtumat esittävät aina jonkin yleisemmän ´toisuuden´ inhimillisestä kokemuksesta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot (OTKO)

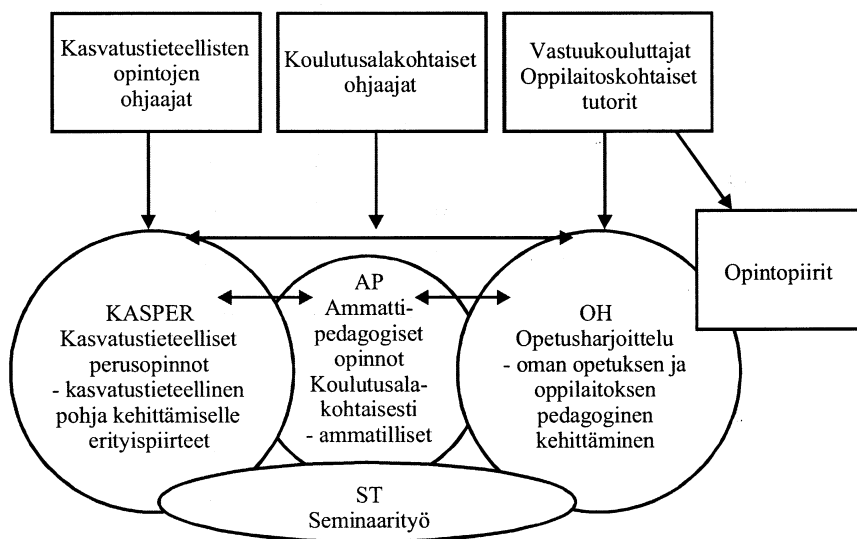
5.1.1 Koulutusprojektin lähtökohdat, tavoitteet ja toteutusmalli

Aikuiskoulutus on keskeisessä roolissa kiihtyvässä ympäristön ja työelämän kehityksessä. Aikuiskoulutus joutuu yhtäältä mukautumaan jatkuviin muutoksiin, mutta toisaalta se on muokkaamassa tai kehittämässä ihmisiä uudenlaisiin toimintaympäristöihin. Työelämän muutokset edellyttävät ammattitaitoiselta työntekijältä uudenlaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia. Kilpailukyky edellyttää entistä parempaa ammattitaitoa ja osaamista. Koulutukselle asetetaan yhä kovempia haasteita mm. elinkeinoelämän kanssa tehtävän yhteistyön tiivistämiseksi. Ammatillista aikuiskoulutusta tuleekin kehittää edelleen työelämäkeskeiseen suuntaan ja varmistaa samalla, että opetussuunnitelmatyö sekä koulutuksen toteuttaminen ovat kehityksessä ajan tasalla. Elinkeino- ja muun työelämän ammatilliselle aikuiskoulutukselle asettamat vaatimukset kasvavat voimakkaasti. Ammatillisen aikuiskoulutuksen määrälliset, laadulliset ja sisällölliset tarpeet muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla. Tämä vaatii ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja muiden aikuisoppilaitosten opettajilta ja muulta henkilöstöltä uusia valmiuksia ammatillisen erityisosaamisen, tutkintojen tason ja pedagogisen osaamisen suhteen.

Nämä vaatimukset aikuiskoulutukselle ovat olleet vaikuttamassa aikuis- koulutuskeskusten opettajille suunnattuun koulutus- ja kehittämistarjontaan, josta yksi osa oli OTKO (omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot). OTKO:n avulla aikuiskoulutuskeskusten opettajien osaamista ja työssä jaksamista haluttiin vahvistaa. Kysymyksessä oli projekti, jonka opinnot noudattivat silloista lukuvuoden 1999-2000 am-

matillisen opettajakoulutuksen opetus suunnitelmaa. Opinnit muodostuivat kasvatustieteen perusopinnoista (10 ov.), ammattipedagogisista opinnoista (25 ov.) ja opetusharjoittelusta (10 ov.). Opinnit olivat laajuudeltaan 35 opintoviikkoa ja ne ajoittuivat vuosille 1999 – 2001. Opintojen tavoitteet ja sisällöt vastasivat monimuotoisena toteutettavan ammatillisen opettajakoulutuksen pedagogisia opintoja.

OTKO-opinnit pyrittiin järjestämään mahdollisimman joustavasti, jotta ”irrottautuminen” omasta työstä kävisi helpommin. Osalla OTKO-koulutukseen osallistujista oli myös muita – lähinnä omaa tutkintoa korottavia tai täydentäviä – opintoja käynnissä yhtä aikaa.



KUVIO 12. Opintojen rakenne

Opinnot toteutettiin työn ohessa ja niiden oli tarkoitus painottaa oppilaitoskohtaisiin kehittämistarpeisiin. OTKO on osa laajempaa ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen tutkimus-, kehittämis- ja valmennushanketta (TUKEVA), joka ajoittuu vuosille 1998-2003.

OTKO-koulutus rahoitettiin kokonaisuudessaan eri rahoituskanavasta kuin muu ammatillinen 35 ov:n opettajankoulutus. Se rahoitettiin valtionavustuksina opetusministeriön aikuiskoulutuksen kehittämisrahoihin ja opetusministeriön käyttöön varatulla Opetustoimen henkilöstökoulutusrahalla. Koulutusta koordinoi ohjausryhmä, johon kuuluivat edustajat opetushallituksesta, opetusministeriöstä, Etelä-Suomen lääninhallituksesta, AIKE Oy:stä, Ammatillisten Aikuiskoulutuskeskusten Rehtorit ry:stä, OAJ:sta ja kaikista viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta.

5.1.2 Tutkimukseen osallistujat

Kohdeorganisaation 92 opettajasta 25 aloitti OTKO-opinnot keväällä 1999. Näistä osallistujasta kolme keskeytti ja sittemmin lopetti opintonsa ensimmäisen puolen vuoden jälkeen. Tässä tutkimuksessa on siten mukana 22 opettajaopiskelijaa viideltä eri toimialalta. Koko oppilaitoksen toimialat on esitelty kappaleessa 6.2. Tutkimukseen osallistujat olivat opiskelijoina Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävässä opinnoissa.

TAULUKKO 4. Tutkimukseen osallistujat toimialoittain

<i>Toimiala</i>	<i>osallistujat</i>	<i>opettajia yhteensä (pedagoginen pätevyys)</i>
<i>Ohjaava koulutus</i>	<i>6 + 1</i>	<i>13 (2)</i>
<i>Ulkomaalaisten koulutus</i>	<i>2</i>	<i>5 (-)</i>
<i>Sähköalan koulutus</i>	<i>6</i>	<i>8 (4)</i>
<i>Kielten opetus</i>	<i>3</i>	<i>12 (2)</i>
<i>Tietotekniikan koulutus</i>	<i>4</i>	<i>13 (4)</i>

Toimialoittain sukupuolijakauma oli seuraava: tietotekniikan ja sähköalan opettajat olivat kaikki miehiä, kielten ja ulkomaalaisten opettajat olivat puolestaan kaikki naisia ja ohjaavassa koulutuksessa oli kolme naista ja neljä miestä. Ohjaavan koulutuksen seitsemäs opiskelija yllä olevassa taulukossa tarkoittaa palvelualalta ohjaavan toimialan ryhmätyöskentelyyn osallistunutta opiskelijaa, joka jäi vuoden 2000 alusta työttömäksi ja sittemmin siirtyi eri paikkakunnalle ammatillisen oppilaitoksen opettajaksi. Hän jatkoi oman työn ja oppilaitoksen kehittämistä siten uudella paikkakunnalla eikä enää osallistunut ryhmien kokoontumisiin Vaasassa.

Ammatillisen peruskoulutuksen tausta oli koko ryhmän sisällä vaihteleva. Vaihtelevuutta oli paitsi aloittain myös koulutustason suhteen ylemmästä korkeakoulututkinnosta opistoasteen tutkintoon. Tämä on tavallinen ryhmän muodostumistapa myös päätoimisten ja monimuotoisten ammatillisten opettajien pedagogisessa koulutuksessa. Ammatillisia lisäopintoja oli muutamalla (esim. näyttötutkintomestari), mitkä opinnot luettiin hyväksi ammattipedagogisiin opintoihin. Oman työn ja oppilaitoksen kehittäminen käytännön toimintana sisältyi opetussuunnitelmallisena käsitteenä opetusharjoitteluun, eikä siitä myönnetty kenellekään opiskelijalle hyväksilukua.

5.1.3 Tutkija

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse on väline, minkä vuoksi tutkimusraportin tulee sisältää tietoja myös tutkijasta (Patton 1990). Tässä OTKO-projektissa keskeistä oli toiminnan kehittäminen yhteistoiminnassa kohdeorganisaation toimijoiden kanssa. Tällöin korostui oma aktiivinen roolini osallistumisessa tiedon tuottamiseen. Oppimiskumppanuus -idean mukainen täydellinen vastavuoroisuus oli ihanteena, mikä tarkoitti jokaisen toimijan kunnioittamista ja kuulemistä vuorovaikutuksessa. Toisaalta tehtävänä oli toimia myös vastuukouluttajan roolissa, minkä vuoksi toiminnan ohjaamisessa oli otettava huomioon koulutukselle asetetut tavoitteet ja sieltä nousevat ehdot. Kouluttajan ja vastuu-

kouluttajan roolin välinen ero oli siinä, että kouluttajan tehtäviin kuului opettaa tiettyjä asiakokonaisuuksia, kun taas vastuukouluttajan tehtäviin kuului lähinnä kehittämishankkeiden ohjaaminen. Näitä kahta tehtävää varten oli siis eri henkilöt, joskin käytännössä vastuukouluttajan tehtävänä oli huolehtia siitä, että kaikki opetuksen ja oppimisen tulokset saadaan hyödynnettyä kunkin työhön ja toimintaan. Vastuukouluttajana työni koostui sekä yksilöohjauksesta (HOPS-ohjaus) että ryhmäohjauksesta.

Ryhmän ohjaaminen edellyttää yhtäältä ryhmäprosessien tuntemista ja niihin vaikuttamista ja toisaalta vaikuttamista ryhmän tehtävän ja tavoitteen saavuttamiseen. Aikuisryhmien ohjaamiseen olen kouluttautunut mm. hankkimalla ammatillista lisäkoulutusta ja tietysti ohjaamalla erilaisia ryhmiä toimiessani ammatillisena opettajana ja opettajankouluttajana. Oma käsitykseni oppimisesta perustuu konstruktivistiseen orientaatioon, minkä mukaiseen toimintaan kuuluu mielestäni mahdollisimman hyvä tuntemus opiskelijoiden taustasta, lähtövalmiuksista ja omista tavoitteista.

Ohjaamiseen tuli uusi lisävivahde silloin, kun ohjaajana toimin tavallaan kahden tahon intressien ja tavoitteiden risteyskohdassa. Opettajankoulutukselle olen maininnut jo asetetun tietyt tavoitteet, kohdeorganisaatio asetti tietyt kehittämistavoitteet ko. projektille resurssimalla huomattavasti tähän toimintaan. Lisäksi opiskelijoilla oli omat henkilökohtaiset tavoitteensa. Vastavuoroisuuden ja dialogisen oppimisen perusteella kaikesta tästä oli osattava muodostaa sellainen ohjauksellinen kokonaisuus, joka olisi tuloksellinen kaikkien osapuolten kannalta. Oppilaitoskohtaisia tai työyhteisökohtaisia kehittämishankkeita olen opetellut ohjaamaan yli kymmenen vuoden ajan. Vaikka olen kouluttautunut organisaatioiden konsultointiin, aina tehtävä tuntuu yhtä haasteelliselta: jokainen organisaatio on ainutkertainen. Organisaatioiden tai työyhteisöjen kehittäminen kohti oppivaa organisaatiota on hidas ja moni-ilmeinen prosessi, jonka jäsentäminen on joskus työlästä. Vanhalakka-Ruoho (1999) toteaa kuitenkin, että kehittämisprosessi on innovaatioprosessin ohella aina myös selventämisprosessi. Hän (emt.) toteaa nykyi-

sisä työorganisaatioissa kehittämisen menneen pyörteiseksi kehittämishankkeiden pikakuljetukseksi hanke hankkeen jälkeen eikä kehittämistä ole vaivauduttu aina toteuttamaan ja jäsentämään selventämissprosessina.

Työyhteisöjen ohjaamisessa oppimisen ja kehittymisen prosessia ei voitu tarkkaan etukäteen suunnitella, koska toiminnan edetessä mukaan tuli monia esteitä ja yllätyksiä. Panostaessa kehittämistyöhön organisaatio ei helposti hyväksynyt viivytyksiä. Kehittämishankkeen ohjaajana taitoni perustuivat tietoon oppimisen ja kehittymisen prosessista, tietoon ryhmien/yhteisöjen toiminnasta, tietoon muutoksesta ja kehittämisen välineistä sekä tietoon itsestä.

5.2 Aineiston hankinta tutkimusprosessin eri vaiheissa

Koska kysymyksessä oli organisaation sijoittuva kehittämissprosessi, ei voitu tarkkaan ennakkoon suunnitella niitä tapahtumia ja niitä aikoja, jolloin aineiston kerääminen toteutetaan. Tutkimuspäiväkirja ja kenttämuistiinpanot jokaisesta ohjaukerrasta tuottivat jokaisesta ryhmästä/tiimistä kuvauksen sen hetkisestä tilanteesta toisaalta työn tuloksellisuuden ja toisaalta ryhmän toiminnan kannalta. Muistiinpanojen pohjalta laadin episodisen etenemiskuvauksen. Tämä kuvaus syntyi siis prosessin edetessä koko ajan. Alkukeväällä 2000 ryhmien/tiimien kokoukseen jouduttiin muuttamaan ja tilanne ryhmien saavuttamien tulosten osalta oli heikko. Tein loppukeväästä henkilökohtaisen kyselyn (liite 1) siihen asti koetusta ryhmätoiminnasta. Kyselyitä oli kaksi – toinen keväällä 2000 ja toinen keväällä 2001 (liite 2). Ensimmäisen kyselyn tarkoituksena oli saada jokaisen henkilökohtainen näkemys ryhmätoiminnasta esille mahdollisimman monipuolisesti. Kysymykset muodostin pääasiassa havaintojeni ja ohjaukokemusteni perusteella. Kysymykset kohdistuivat ryhmätoimintaan ja omaan oppimiseen (toiminnan tavoite, työskentelytavat, pelisäännöt). Kyselyn palautus tapahtui sähköpostilla. Kyselyssä tiedusteltiin siis käsitystä siitä, mihin tarkoituksiin ryhmät oli perusteltu, mitä niissä oli saatu aikaan ja mitä kukin oli oppinut tästä kaikesta.

Ryhmätoiminnan vakiinnuttua ja tulosten parannuttua suunnittelin ryhmähaastattelun toteutettavaksi siinä vaiheessa, kun ryhmien tavoitteiksi asetetut työt oli saatu päätökseen. Ryhmähaastattelu tehtiin toukokuussa 2001 ja se toteutettiin kohdistamalla huomio niihin tapahtumiin, jotka olin poiminut episodisesta etenemiskuvauksesta. Ryhmähaastatteluun keskustelun teemat nousivat siis episodisesta etenemiskuvauksesta. Haastattelujen tavoitteena oli tuottaa kokemuksellista tietoa yhtäältä ryhmien saavutuksista ja toisaalta ryhmien yhteistoiminnassa tapahtuneesta oppimisesta. Ryhmiltä saatiin lupa haastattelun nauhoitukseen. Kuvasin haastattelun aluksi ryhmien kokoonpanoissa tapahtuneet muutokset ja palautin mieleen ajankohdat, jolloin nämä tapahtuivat. Keskustelu oli suhteellisen vapaamuotoista ja osallistujat pystyivät palauttamaan mieliinsä ryhmätoiminnan alkuvaiheetkin. Aika paljon keskusteltiin myös koko projektin toteutukseen liittyvistä asioista.

Ryhmähaastattelun jälkeen pyysin jokaista vastaamaan myös yksilöllisesti kyselyyn (II), jonka tavoitteena oli antaa jokaiselle mahdollisuus tuoda esille nekin mielipiteet ja näkemykset, joita ei ehkä saisi syystä tai toisesta sanottua ryhmähaastattelun aikana. Kysely ei ollut strukturoitu eikä se sisältänyt valmiita jäsennyksiä, koska tarkoituksena oli mahdollistaa haastattelun pohjalta syntyneiden henkilökohtaisten ajatusten tuottaminen heti ryhmätilanteen jälkeen. Kyselyn vastaukset voitiin palauttaa suoraan minulle haastattelujen jälkeen tai sitten sähköpostin välityksellä. Tarkastelemalla rinnakkain haastatteluaineistoa ja kyselyn aineistoa saatoin tutkia mahdollisia ristiriitoja näiden välillä.

Haastattelin myös rehtoria saadakseni selville hänen näkemyksensä siitä, oliko OTKO:n kehittämisprojektit tuottaneet tavoitteena olleita tuloksia. Rehtorin näkökulma oli paitsi talon johdon myös kehittämissuuryhmän puheenjohtajan näkökulma. Ryhmätoiminnan arvioinnissa rehtori otti kantaa tuloksiin ja niihin rakenteellisiin tekijöihin, joilla saattoi olla merkitystä ryhmien toimintaan.

Kaksi opiskelijaa, jotka kevään/kesän 2000 aikana vaihtoivat työpaikkaa ja paikkakuntaa, osallistuivat toukokuussa 2001 yksilöhaastatteluun.

Näiden kahden opiskelijan haastattelussa arvioitiin alkuvaiheen ryhmätoimintaa ja sitä, millaisena he näkivät ryhmätoiminnan merkityksen verrattuna siihen tilanteeseen, kun he sittemmin kehittivät yksin omaan työtään ja oppilaitoksen toimintaa omissa organisaatioissaan. Näiden kahden haastatteluaineistoa käsitellään niiden ryhmien tulosten yhteydessä, joissa ryhmissä he toimivat työsuhteensa aikana.

Portfolioiden laatimiseen ei annettu yksityiskohtaisia ohjeita muodon tai sisällön suhteen. Siksi tässä tutkimuksessa käytetään vain niitä portfolioita, joissa on otettu kantaa ryhmätoimintaan ja sen merkitykseen omassa oppimisessa. Portfoliot tuottavat tietoa myös yksittäisen ihmisen kehitymisprosessista.

OTKO:n kouluttajien tapaamiset järjestettiin säännöllisesti. Näiden tapaamisten tarkoituksena oli suunnitella ja koordinoida toimintaa. Tapaamisissa käytiin läpi myös eri oppilaitosten tilanteita, erityispiirteitä ja ohjauskäytänteitä. Tällainen asiantuntijuuden jakaminen omassa työyhteisössäni tuki osaltaan ohjaustoimintaa kohdeorganisaatiossa. Näihin palavereihin OTKO:n projektipäällikkö toi myös ne asiat, joita oli käsitelty valtakunnallisesti OTKO:n ohjausryhmässä (ks. luku 5.1.1).

Seuraavaan taulukkoon (5) olen koonnut yhteenvedon aineiston hankinnasta tutkimuksen eri vaiheissa.

TAULUKKO 5. Tutkimuksen tiedonhankinta eri vaiheissa

Vaihe	Tiedonhankinta
<p>Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen</p> <p><i>Koko tutkimusprosessin ajan (kesä 1999 – kevät 2001)</i></p>	<p>1 Tutkija – tutkittavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ohjauskeskustelut • Kehittämistehtävät/ yksilö, ryhmä • Kysely <p>2. Tutkija – muut tahot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muut kouluttajat (suora palaute, yhteiset palaverit) • Oppilaitoksen edustajat (rehtori + kehittämisspäällikkö) • Kehittämistyöryhmä • Kenttämuistiinpanot, dokumentit <p>3. Tutkija</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itsearviointi • Tutkimuspäiväkirja
<p>Selontekojen kerääminen</p> <p><i>Tutkimusprosessin lopussa (kevät 2001)</i></p> <p><i>Koko tutkimusprosessin ajan</i></p>	<p>1. Tutkija – tutkittavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ryhmähaastattelu • Kysely II • Portfoliot <p>2. Tutkija- muut tahot (= rinnakkaiskerronta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muut kouluttajat • Oppilaitoksen edustajat (rehtori, talouspäällikkö)
<p>Muutuskertomuksesta neuvottelemine</p> <p><i>Tutkimusprosessin päätyttyä (talvi 2001)</i></p>	<p>1. Tutkija - tutkittavat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muutuskertomus luettavaksi ryhmille • Ryhmäkohtaiset keskustelut, tarkennukset, neuvottelut <p>2. Tutkija – muut tahot</p> <ul style="list-style-type: none"> • rehtori (neuvottelu)

Aineiston hankinnassa meneteltiin siten, että molemmat kyselyt oli mahdollista palauttaa minulle joko nimellä varustettuna tai ilman. Kaikki palauttivat ne nimellä varustettuna ja pääasiassa sähköisessä muodossa. Ryhmä/tiimihaastattelu toteutettiin oppilaitoksen yhdessä luokassa. Haastatteluun oli varattu aikaa ryhmää kohden kaksi tuntia. Keskimääräinen aika oli kuitenkin n. puolitoista tuntia. Haastattelu nauhoitettiin (C-kasetti) ja siihen saatiin kaikilta lupa.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Kyselyistä saatu aineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa. Koodasin sen yksinkertaisesti niin, että ensimmäinen kysely on K I ja toinen kysely puolestaan K II. Tutkimukseen osallistuvia oli yhteensä 22 henkilöä, jotka koodasin tutkimusaineiston käsittelyä varten H 01 – H 22. Näin esimerkiksi kyselyyn kaksi vastannut tutkittava 14 on ilmaistu K II H 14.

Ryhmähaastatteluja tein yhteensä viisi, jotka koodasin aineiston käsittelyä varten RH 01 – RH 05. Haastattelunauhojen kirjoittaminen tekstimuotoon tuotti 125 sivua. Litteroin aineiston sana sanalta, puhutun kielen mukaisesti. Taukoja ja puheen sävyjä en kirjannut näkyviin, sillä haastattelujen vähäisen määrän (viisi ryhmää ja kolme yksilöä) vuoksi minun oli helppo kuunnella nauhat uudestaan aineistoa analysoidessa ja selvittää mahdolliset painotukset, tauot ja epäröinnit. Ryhmähaastattelun pohjalta laadin muutoskertomukset (RH 01 – RH 05). Näihin liittyvät yksittäisten ryhmän jäsenten suorat lainaukset merkitsin RH01 H01 jne. Yksilöhaastattelut merkitsin puolestaan YH 01 ja YH 02 ja rehtorin haastattelun YH R:ksi. Portfolion tuottaman aineiston koodasin niin, että esimerkiksi henkilön 14 portfolio on muodossa P H14.

Muiden kouluttajien näkökulmat ovat joko omassa tutkimuspäiväkirjassani, palaverien muistiinpanoissa tai sähköpostiviesteinä. Koska tätä aineistoa oli suhteellisen vähän, merkitsin sen todellisena – ilman koodimerkintää. Samalla periaatteella toimin mahdollisen ohjausryhmän ja kehittämistyöryhmän tuottamien aineistojen kohdalla.

Aineiston analysoinnin eri vaiheita on kuvattu tarkemmin ja teoreettisemmin kappaleessa kertovan muutosselonteon menetelmä (luku 4.3). Käytettävän menetelmän luotettavuutta pyrin parantamaan kuvaamalla koko tutkimusprosessia usealla eri aineistonhankintatavalla. Analysoin aineistoa koko tutkimusprosessin ajan keräämällä aineistosta avainepiisodeja. Lopullisen analysoinnin aloitin lukemalla osallistujien haastattelut (nauhoitettu) läpi ja pitämällä rinnalla muilla tavoin saatua aineistoa. Samalla tein havaintoja ja huomautuksia tekstistä sekä etsin avainsanoja. Tavoitteena oli luoda alustava kokonaiskuva siitä, mikä aineiston perusteella vaikutti olennaiselta. Tässä vaiheessa kiinnitin huomion aineiston sisältöön (selvitys-explication).

Toisessa vaiheessa käsitteellistin aineiston – annoin aineistoa jäsentäviä otsikoita ja nimilappuja ilmiöille. Tämän jälkeen vertasin tapauksia toisiin haastattelujen tuloksiin. Jokaiselle puheenvuorolle ja kommentille pyrin löytämään niitä kuvaavat yläkäsitteet. Kolmannessa vaiheessa kategorisoin aineiston. Kategorisoinnilla tarkoitan sellaisten käsitteiden ryhmittelyä, jotka näyttivät ilmaisevan samaa ilmiötä. Kategorioita luodessani hain sekä luokitusta puoltavia että niitä kumoavia ilmiöitä. Annoin kategorioille nimet, jotka ovat abstraktimmalla tasolla kuin ne käsitteet, jotka sijoittuvat sen alle. Neljännessä vaiheessa kävin läpi tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa kerätyn aineiston (kysely I) ja arvioin, mikä on sen suhde haastattelujen perusteella muodostettuun luokitukseen. Esiintyneet jännitteet, ristiriidat ja erot pyrin selvittämään haastattelun jälkeen tehdyn kyselyn (II) aineiston pohjalta. Varsinainen muutuskertomus kirjoitettiin tämän jälkeen (selittäminen-explanation).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET – MUUTOSPROSESSIN KUVAUS

6.1 Avauskertomus

Kevään 1999 aikana OTKO:n toteutusta suunniteltiin projektipäällikön johdolla. Varsinainen koulutus alkoi Hämeenlinnan toteutuksessa kaikilla paikkakunnilla 29.5.1999. Tuolloin tapasin Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen opiskelijat ensimmäisen kerran Teuvalla, johon tilaisuuteen oli kutsuttu myös Teuvan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen opettajaopiskelijat. Päivän tarkoituksena oli luoda kokonaiskuva tästä projektista, jonka ensimmäinen osuus (6 ov.) oli tarkoitus suorittaa saman vuoden aikana. Vaikka kysymyksessä oli ammattipedagogisten opintojen osuus, tavoitteena oli myös luoda kuva siitä, millaisesta oppilaitoksen toiminnan kehittämisestä ollaan kiinnostuneita. Päivän aikana opiskelijat jakaantuivat pienryhmiin tai opintopiireihin ja ryhtyivät laatimaan ryhmässä yhteistä käsitystä oppimisen tavoitteista ja toimenpiteistä. Ensimmäinen konkreettinen toimenpide oli tuolloin sopia kesän aikana suoritettavaksi annettujen tehtävien tekemisestä. Vaasan Ammatillisesta Aikuiskoulutuskeskuksesta oli edustettuna viisi toimialaa: sähkö- ja tietotekniikka-ala sekä ulkomaalais- ja kielikoulutus ja ohjaava koulutus. Ryhmäkokoonpanot noudattelivat toimialajakoa. Olin Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen osallistujien vastuukouluttaja. Aloituspäivään oli koottu alueellinen edustus, mutta jatkossa olin ainoastaan vaasalaisten ohjaaja. Vastuukouluttajana tehtäväni oli ohjata opiskelijoiden oppimisprosessia sekä henkilökohtaisella, ryhmän että oppilaitoksen tasolla. Oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittäminen oli suunniteltu eteneväksi toimintatutkimuksellisin keinoin. Oma tehtäväni oli ohjata lähtötilanteen kartoitusta ja osallistua opiskelijoiden kanssa ratkaisua vaativien ongelmien määrittelyyn. Ongelmien määrittelyn jälkeen tehtävänä oli muotoilla yhteistyössä sekä opiskelijoiden että organisaation edustajien (johto) kanssa uusi toimintatapa, joka sit-

ten otettaisiin käyttöön eri toimialoilla. Eri alojen asiantuntijat/kouluttajat huolehtivat varsinaisista ammattipedagogisiin opintoihin kuuluvista opetuksellisista päivistä.

Kesän 1999 aikana Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen kehittämispäällikkö puuttui ryhmien kokoonpanoihin jakamalla opiskelijat eri toimialojen edustajista muodostettuihin ns. sekaryhmiin. Tämän toimenpiteen tarkoituksena oli luoda mahdollisuus yhteistyön kehittämiseksi oppilaitoksessa. Otin yhteyttä kehittämispäällikköön puhelimitse kuultuani ryhmien uudesta muodostamisesta. Sovimme jatkavamme työtä näiden ryhmien kanssa – oppilaitoksen kehittämiseksi asetetuista tavoitteista ei puhuttu tässä vaiheessa vielä muuta. Rehtoria en tavannut ohjauspäivien aikana, koska emme olleet sopineet asiasta. Toisen ohjauspäivän jälkeen 7.10.1999 kehittämispäällikkö antoi yhdyshenkilöille suunnatusta kyselystä seuraavan palautteen:

... Oppilaitosten (ainakaan meidän oppilaitoksemme) osuutta ei koulutuksen järjestäjän puolelta ole täsmennetty. Informaatio lähiopeutuspäivistä ja niihin varatusta oppilaitoksen näkökulman esittelystä (mahdollisuudesta siihen) on tullut niin myöhään, että käytännön mahdollisuuksia oppilaitoksen osallistumiseen lähipäiville ei ole ollut. Jo pelkästään fyysisten tilojen yms. järjestäminen lähipäiville on tuottanut ongelmia, sillä vastuukouluttajat sen paremmin kuin muutkaan koulutuksen järjestäjät eivät ole nähneet tarpeelliseksi tiedottaa oppilaitoksen yhdyshenkilölle tarpeitaan ajoissa se on vähintään 3 viikkoa aikaisemmin. (...) Tiivistetysti voisi sanoa, että OTKO:ssa oppilaitoksen kehittämisen näkökulma ei ole toteutunut millään tavalla tähänastisen koulutuksen aikana. Kehittämispotentiaalia siis löytyy runsaasti. Koulutuksen järjestäjän on syytä selvittää oma roolinsa suhteessa oppilaisiinsa ja mikäli OTKOn tavoitteissa yhä edelleen on myös oppilaitosten kehittäminen niin näiltä osin olisi paikallaan ryhtyä pikaisesti toimiin oppilaitosten intressien selvittämiseksi ja mahdollisten yhteistyösuunnitelmien toteuttamiseksi. Tulokoon vielä mainituksi, että oppilaitoksilla, ainakin meillä on virallisesti määriteltynä kantoja kehittämiseemme kuten myös oikeat yhteyshenkilöt näiden asioiden osalta, jotka koskevat oppilaitoksen toimintaa OTKO:ssa.” (OTKO:n yhteyshenkilöiden palaute-lomake 7.10.1999)

Koska kehittämispäällikkö lähti joulukuun 1999 alussa oppilaitoksesta pois, hänen tehtävänsä OTKO:n yhdyshenkilönä otti rehtori. Seuraavalla ohjaukseralla sovittiin rehtorin kanssa palaverin, jossa kävimme yhteisesti läpi oppilaitoksen kehittämiseen liittyviä asioita. Haimme yhteistä näkemystä siihen, mitkä olivat koulutuksen intressit ja ehdot, ja mitkä olivat oppilaitoksen kehittämisen tavoitteet ja tarpeet. Sovimme tammikuun 2000 ohjaukseraksi yhteisen informaatio- ja suunnittelupalaverin, johon opiskelijoiden lisäksi oli siis kutsuttu rehtori. Rehtorin tehtävänä oli kuvata oppilaitoksen visioita ja niistä johdettuja kehittämissuunnitelmia. Rahoituspäätös opintojen jatkamisesta vuonna 2000 ja 2001 oli varmistunut myös syksyn aikana.

OTKO:n kehittämistyöryhmä perustettiin 3.1.2000. Työryhmään valittiin jokaiselta toimialalta yksi edustaja – myös OTKO:oon kuulumattomat toimialat. Työryhmän tavoitteeksi asetettiin kehittämistyön koordinoiminen oppilaitoksen strategioiden mukaisiksi. Strategiat liittyivät verkostoitumiseen, korkeaan ja yhdenmukaiseen osaamiseen ja ammattituntijärjestelmän modulaarisuuden hyödyntämiseen. Työryhmän suunniteltiin toimivan myös foorumina, jolla käsiteltäisiin opettajilta ja eri ryhmiltä tulevia kehittämissuunnitelmia. Kolmas tarkoitus työryhmän perustamiselle liittyi uusien ideoiden ja toimintatapojen levittämiseen kaikkien toimialojen käyttöön. Kehittämissuunnitelmia toivottiin sekä toimialojen sisäiseen että toimialojen väliseen toimintaan. Työryhmän perustamisen aikaan oli huomattu toimialojen välisen yhteistyön vaikeus. Siihen ei tuntunut joko olevan tarvetta tai se koettiin vaikeana avoimen keskusteluyhteyden puuttuessa. Kehittämissuunnitelmien ensimmäiseksi tehtäväksi asetettiin toimialojen välisen yhteistyön tiivistäminen, osaamisen ja resurssien jakaminen ja muiden yhteisten toimintojen ”järkeistäminen” ja mahdolliset taloudelliset edut, jotka tätä kautta saavutetaan. Yhteisten toimintojen järkeistämiseksi tarkoitettiin mm. opetussuunnitelmien ja näyttökokeiden integroinnin ajatusta.

Ryhmätoiminnan lähtökohtana ja tavoitteena oli siis aluksi yhteistyön kehittäminen. Kun oppilaitoksen kehittämistyötä ohjaavat strategiat ”purettiin” toimialojen ja tiimien tasolla, yhteistyö muuttuikin tavallaan kehit-

tämistyön välineeksi. Tiimien tehtäviksi muodostui kehittämisstrategioista johdetut kehittämistehtävät, joita ryhdyttiin toteuttamaan toimialakohtaisesti muodostetuissa ryhmissä tai tiimeissä. Yhdessä tapahtuvalle kehittämiselle syntyi siten kohde, jonka mielekkyyttä haettiin pitkään (ks. luvut 6.4.2. ja 6.4.3.).

6.2 Muutoksen tapahtumapaikka

Vaasan Ammatillinen Aikuiskoulutuskeskus on perustettu vuonna 1972 ja sen ylläpitäjänä on toiminut Vaasan kaupunki. Opettajia oli keväällä 1999 yhteensä 92. Opetusta järjestetään sekä suomen että ruotsin kielellä. Oppilaitoksella on useita kansainvälisiä yhteyksiä. Alueella on suuria teollisuusyrityksiä (ABB, Wärtsilä Oyj, Vaasa Engineering yhtiöt, Kemira), joiden kanssa oppilaitoksella on yhteistyötä.

Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen visiossa sen kuvataan olevan ”kehittyvä ja haluttu työelämätahojen yhteistyökumppani, joka tukeutuu monipuolisen osaamisensa ja verkostojensa lisäksi kaksikielisyhteensä sekä kansanvälisiin yhteyksiin. Ensisijaisesti Aikuiskoulutuskeskus on varmistamassa Vaasan alueen työyhteisöjen menestymistä” (Johtokunta 12.8.99). Strategisia tavoitteita olivat mm. korkean osaamistason saavuttaminen, verkostoyhteistyön kehittäminen, työelämäkoulutuksen lisääminen ja ammattitutkintojärjestelmän kehittäminen. Korkean osaamistason varmistaminen tapahtui osaltaan tällä OTKO-projektilla – olihan n. neljännes oppilaitoksen opettajista mukana yhtä aikaa 2,5 vuotta kestävässä kehittämistyössä. Osaamistason kohottaminen nähtiin tärkeäksi mm. opetusmenetelmällisellä puolella, sillä yhtenä kehittämisen kohteena oppilaitoksen toiminnassa oli pidetty pedagogisten taitojen epätasaista jakautumista. Verkostotyön kehittämisen painopiste oli yhteistyön lisäämisessä alueen organisaatioiden ja yritysten kesken. Työelämäkoulutus tai yrityskoulutus tavallaan helpottuu yhteistyöverkoston avulla. Ammattitutkintojärjestelmän kehittäminen modulaarisesti merkitsi kaikkien toimialojen silloisten opetussuunnitelmien arviointia ja aikatauluttamista.

Aikuiskoulutuskeskuksen toiminta jakaantuu työvoimapolitiittiseen, omaehtoiseen, henkilöstö- ja oppisopimuskoulutukseen. Koulutuksen pääpaino on työvoimapolitiittisessa koulutuksessa, jonka TE-keskukset rahoittavat. Koulutuksen tarkoituksena on torjua työttömyyttä ja poistaa työvoimapulaa sekä parantaa opiskelijoiden työmarkkina-arvoa. Työvoimapolitiittisessa koulutuksessa oppilastyöpäiviä oli vuonna 1999 yhteensä 118 511, joka vastaava luku oli seuraavana vuonna 87 167. Kun työvoimahallinto rahoittaa pääasiassa työttömien koulutusta, opetushallinto rahoittaa ns. omaehtoista koulutusta. Tällä tarkoitetaan työnantajasta riippumatonta opiskelua. Koulutus tähtää usein ammattitutkintoon, ja kohderyhmänä on koko työväestö. Henkilöstökoulutuksen rahoittajana sitä vastoin ovat yleensä yritykset ja koulutus onkin ”räätälöity” yritysten tarpeisiin. Koulutustarjonnassa kehityssuuntana on ollut mm. alueen työelämää suuntautuvan henkilöstökoulutuksen lisääminen. Oppisopimuskoulutuksena opiskeleva henkilö suorittaa tietopuoliset opinnot joko aikuiskoulutuskeskuksessa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Nämä kulut kustantaa valtio.

Vuoden 1999 tilanteen mukainen toimialaluokitus oli seuraava: koneistus, hitsaus – LVI, sähkö, hoito – siivous, ravintolapalvelut, ohjaava koulutus, ulkomaalaisten koulutus, henkilöstöpalvelut, yrittäjäkoulutus ja kielikoulutus. OTKO-projektiin osallistui näistä toimialoista kielikoulutus, ohjaava koulutus, sähkö, tietotekniikka ja ulkomaalaisten koulutus. Vuonna 1999 kielikoulutusta toteutettiin pääasiassa ammatillisena lisäkoulutuksena, ohjaavaa koulutusta samoin kuin sähköalan koulutusta toteutettiin pääasiassa työvoimapolitiittisena koulutuksena. Tietotekniikassa sekä työvoimapolitiittinen että ammatillinen lisäkoulutus jakaantuivat aika lailla tasan lisäkoulutuksen hienoiseksi eduksi. Ulkomaalaisten koulutus oli valtaosaltaan työvoimapolitiittista koulutusta. Aikuiskoulutuskeskusten uusina vahvoina alueina ovat olleet mm. tietotekniikan koulutus, maahanmuuttajien koulutus ja kielikoulutus (Rajaniemi 2000). Vaasan Ammatillinen Aikuiskoulutuskeskus noudattaa yleistä linjaa, joskin ohjaavan koulutuksen toimialalla on toteutettu monia uudenlaisia projekti-rahoitteisia hankkeita.

Kun verrataan eri toimialojen koulutusmuotojen kehitystä vuoden 2000 kehitykseen, voidaan todeta kaikkien muiden paitsi ulkomaalaisten koulutuksen vähentyneen. Kaikkein suurin määrällinen muutos oli sähköalalla, jossa työvoimapolitiittinen koulutus oli pudonnut puoleen oppilastyöpäivien mukaan. Kokonaisuutena Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen oppilastyöpäivien kehitys on 1990-luvulla ollut kasvusuunnassa, toistaiseksi suurimmillaan vuonna 1998. Tästä huippuvuodesta kehitys on ollutkin aleneva siten, että vuodesta 1998 vuoteen 1999 alenema oli n. 5 % ja vastaavasti vuodesta 1999 vuoteen 2000 alenema oli n. 21 %.

Muutos ammatillisen lisäkoulutuksen hankintamäärärahojen kehityksessä oli aiheuttamassa epävarmuutta. Moni opettaja koki tämän uhkana lomautuksesta tai irtisanomisesta. Kaiken kaikkiaan viisi opettajaa lomautettiin tai irtisanottiin tutkimusprosessin aikana. Näistä vain kaksi sanoutui irti ryhmien työskentelystä maantieteellisten välimatkojen vuoksi. Nämä kaksi opiskelijaa jatkoivat opintojaan, mutta oppilaitoksen kehittämisen he päättivät suorittaa uusissa työpaikoissaan. Kolme muualle Vaasaan töihin siirtynyttä opiskelijaa halusivat osallistua aloittamaansa kehittämistyöhön Vaasan Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskuksen ryhmissä. Tutkittavien kertoman mukaan opettajien työskentelytapaoja kuvasi parhaiten yksin tekeminen, oman alan/aineen hallinta, kiire ja epävarmuus tulevaisuudesta. Epävarmuutta aiheutti eniten työsuhteiden määräaikaisuus. Kiire syntyi paitsi suurista opetusvelvollisuuksista, myös opettajan työhön kuuluvien tehtävien monimuotoisuudesta. Varsinaisen opetuksen lisäksi työhön kuului mm. markkinointia, tuotekehittelyä, opetus suunnitelmatyötä ja opiskelijoiden rekrytointia.

6.3 Muutoskertomukseen liittyvät episodit

Oheinen taulukko sisältää ne tapahtumat tai toimenpiteet, jotka olen dokumentoinut ohjauskäynneilläni Vaasassa. On huomattava, että kyseiset ajankohdat kuvaavat niitä ohjaustilanteita, joista huolehdin vas-tuukouluttajana. Kysymyksessä oli siis oman työn ja oppilaitoksen toi-

minnan kehittämistyön ohjaaminen (yht. 10 ov), ryhmillä oli myös muita opetukseen liittyviä yhteisiä ja ammattialakohtaisia tapaamisia.

Episodit on saatu tutkimuspäiväkirjan ja kenttämuistiinpanojen pohjalta. Minulla oli jokaista ryhmää tai tiimiä varten sen omaa kehittymistä kuvaavat muistiinpanot. En liitä tähän tutkimukseen ryhmätapaamisista tehtyjä muistiinpanoja, koska niistä on tunnistettavissa yksittäisiä henkilöitä. Taulukon sarakkeessa ´ryhmätoiminnassa tapahtuneet muutokset´ koskevat pääsääntöisesti kaikkia ryhmiä. Joissakin kohdissa ryhmäkohtaiset erot on tuotu esille.

TAULUKKO 6. Ryhmien ohjauksessa ja ryhmätoiminnassa tapahtuneet muutokset

OHJAUKSESSA TAPAHTUNEET TOIMENPITEET	RYHMÄN TOIMINNASSA TAPAHTUNEET TOIMENPITEET
<p>29.5.1999 Koulutuksen käynnistäminen, ohjelman esittely, ryhmiin jakautuminen, tehtävien ohjeistaminen</p> <p>Kesä 1999</p>	<p>29.5.1999 Ryhmien/opintopiirin muodostaminen vapaaehtoisuuden pohjalta. Ryhmien oppimis- ja kehittämistavoitteiden laatiminen.</p> <p>Kehityspäällikön määräyksestä hänen muodostamansa eri toimialojen edustajista kootut ryhmät toimintaan.</p>
<p>28.8.1999 Uusien ”sekaryhmien” muodostaminen. Tutustuminen. Ryhmien tehtävät OTKOssa. Koulutuksen kokonaistavoitteet henkilökohtaisella, ryhmän ja koko organisaation tasolla.</p>	<p>28.8.1999 Pienryhmätoimintaa: ryhmän yhteiset kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Oppilaitoksen kehittäminen ei vielä kovin voimakkaana edes puheiden tasolla.</p>
<p>9.10.1999 Yhteinen tarkastelu: ryhmien tavoitteina kehittää <u>omaa</u> opetusta. Kartoitusta myös siitä, millaisia kehittämistarpeita ryhmät näkevät omilla toimialoillaan ja oppilaitoksessa.</p>	<p>9.10.1999 Ilmapiiri hyvä. Innostusta muuttaa valitsemia käytäntöjä on paljon. Hyviä ideoita ja konkreettisia ehdotuksia nousi useita. ”Kerrankin saadaan itse päättää, miten töitä tehdään.” Toisaalta</p>

	<p>kritiikkiä: ”miksi meidän täytyy kehittää koko taloa emmekä saa keskittyä oman opetuksen kehittämiseen ja omien valmiuksien parantamiseen niin kuin esim. tavalliset monimuoto-opiskelijat Hämeenlinnassa?”</p> <p>Kehittämispäällikkö esittänyt oppilaitoksen toiminnan kehittämisvaatimuksen silloiselle OTKOn yhdyshenkilölle, koska mitään tuloksia ei vielä näkynyt. Ks kehittämispäällikön viesti/palaute kouluttajalle.</p>
<p>2.12.1999</p> <p>Kehittämistavoitteiden ja –tarpeiden konkretisointia yhteisesti ja ryhmissä. Yhteistyön kartoittaminen on yksi keskeinen toimenpide, joten suunnitellaan sen tekemistä niin, että siitä olisi jatkokehittelylle mahdollisimman paljon hyötyä. Yhteistyön kehittäminen on yksi keskeinen strategia oppilaitoksen tulevaisuuden kannalta.</p> <p>Palaveri rehtorin kanssa: sovittiin tammiukuulle kaikkien yhteinen tapaaminen. Rahoituspäätös opintojen jatkumiselle.</p>	<p>2.12.1999</p> <p>Osalla omat ammattipedagogiset opinnot hyvällä mallilla – osalla tyhjäkäyntiä, kun ei oikein saa mistään kiinne-kohtaa. Ryhmän tuki ja merkitys opintojen etenemiselle ei ole selkeä, jokainen etenee omien opintoviikkojensa kartuttamisessa yksilöllisesti. Yhteistyön kartoittaminen tehty ryhmissä nopeasti, ei otettu kantaa siihen, miten yhteistyötä pitäisi kehittää ja miksi? Syksyn opintojen osalta arviointi tehty ryhmissä, mikä koettiin hyödyllisenä.</p> <p>Kehittämispäällikkö lähtenyt 1.12. pois ja hänen tehtävänsä OTKOssa ottaa rehtori.</p>
<p>4.1.2000</p> <p>Yhteistapaaminen, jossa mukana opiskelijat, rehtori ja kouluttaja. Tavoitteena selkiyttää oppilaitoksen visio ja strategiat kehittämistyön lähtökohtana. Orientointi vuoden 2000 aikana suoritettavista opinnoista.</p>	<p>4.1.2000</p> <p>Hiljaista ”alustumista” – ei meidän juttu. Rehtorin esittämiä strategioita ei nähdä ryhmien 9.10.99 laatimiin tavoitteisiin kytkeytyvinä. Voimakasta kritiikkiä ja vastarintaa.</p> <p>Perustetaan OTKOn kehittämistyöryhmä 3.1.2000 tukemaan kehittämistyön käynnistymistä, toteutusta, arviointia ja tiedon levittämistä.</p>
<p>7.3.2000</p> <p>Rehtori ja OPS-työn kehittämiseen varattu opettajaresurssi loivat raamit OPS-työlle (modulaarisuus). Arvioitiin myös tämän hetkinen OPS-järjes-</p>	<p>7.3.2000</p> <p>Työ koetaan vaikeaksi. Ryhmän yhteinen kiinnostus puuttuu, OPS-työtä ei koeta mielekkääksi. Yhteistyön tarve ei ole selvillä. Monialaisissa seka-</p>

<p>telmä ja käytänteet – mitä tulisi muuttaa, miten ja miksi?</p>	<p>ryhmissä OPS-tö voi vaikea tehdä, koska se edellyttää hyvää substanssin hallintaa. Edelleen ryhmien kehittämistehtävät koetaan ylhäältä annetuiksi, vaikka todetaan, että mm. opetussuunnitelmissa on kehittämisen varaa.</p>
<p>9.5.2000 Hankkeiden (yhteistyö ja OPS-tö) väliarviointi yhteisesti ja ryhmissä. Jatkotavoitteiden asettaminen. Henkilökohtainen kysely (I) ryhmän toimivuudesta ja sen merkityksestä.</p>	<p>9.5.2000 Yhdessä tekemisen kulttuuri vieras. Edelleen vastustamista ja sitoutumisen ongelma. OPS-rerurssia ei ole käytetty juuri ollenkaan. Keskustellaan ryhmien toiminnasta ja annetuista kehittämistehtävistä. Oman työn kehittämisen oltava lähtökohtana, vaikkakin oppilaitoksen tavoitteet ovat suuntaa antavina. Koska opetussuunnitelmien laatiminen on tapahtunut toimialakohtaisissa kokoonpanoissa, sovitaan jatkoon osalta, että kehittämistyöt voi tehdä jatkossakin toimialakohtaisissa ryhmissä. OTKOn kehittämistyöryhmä sitten varmistaa uusien ideoiden levittämisen kaikille muille toimialoille – erityisesti niille, joista ei ole edustusta OTKO:ssa. Kehittämistyöryhmän pelisääntöjä tarkistetaan.</p>
<p>5.9.2000 Kehittämistyöryhmän tilannekatsaus. OPS-töön arviointi. Ryhmien jatkokehittämiselle toimintasuunnitelmat.</p>	<p>5.9.2000 Toimialakohtaisissa ryhmissä tarvekartoitus ja kehittämistavoitteiden työstäminen. Keskusteluissa nousee voimakkaasti esille aikaisempien (ennen 1999) hankkeiden kokemukset: ”Puhetta kyllä piisaa, mutta tö ei muutu” tai ”Onhan tätäkin jo kokeiltu...”. Usko siihen, että joku asia todella muuttuisi, on todella vähäistä. Lupa ja kannustus muutokselle on, silti vaikea luottaa muutoksen mahdollisuuteen.</p>
<p>19.10.2000 Kehittämistyön toimintasuunnitelmien läpikäyminen, tavoitteet, toimenpi-</p>	<p>19.10.2000 Toimintasuunnitelmien tekeminen konkreettista ja tuloksellista. Ryhmis-</p>

teet, aikataulu, työnjako, vastualueet, arviointi.	sä löytynyt yhteinen yritys, yhteinen tärkeäksi koettu ongelma, johon halutaan muutosta. Kehittämisen koulutukselliset tavoitteet liittyvät oppimisympäristöihin sekä koulutukseen ja työelämään. Oppilaitoksen kehittämistavoitteiden ohjausvaikutus tässä kohdassa vähäinen.
4.1.2001 Kehittämishankkeiden arviointi ja ohjaus pienryhmissä.	4.1.2001 Toiminnan arviointi toimintasuunnitelman pohjalta: kolme ryhmää etenee hyvin, kahdella ryhmällä on motivaation kanssa ongelmia: ei uskota muutokseen tai ei nähdä tehtävälueita mielekkäänä (kielet).
7.3.2001 Ohjaavalla toimialalla oma koko toimialan työtapoja koskeva yhteissuunnittelu, mukana 5 + 2 opettajaa ja vastuukouluttaja. Tarve muutokselle on olemassa, mutta miten muutos toteutetaan?	7.3.2001 Uusien työtapojen merkitys kaikkien tiedossa. Uusia työtapoja jo kokeiltu-kin (mm. projektityö). Alan ongelmana: paljon puhetta ja suunnitelmia – vähän toimintaa! Konkreettinen suunnittelu siitä, mitä tulisi muuttaa, mitä tekemällä, kenen tulee tehdä jne. Hyvä ja rakentava! Ryhmässä (3) hyvä yhteishenki.
8.3.2001 Kehittämishankkeiden arviointi ja ohjaus pienryhmissä.	8.3.2001 Ryhmä 5 etenee hyvällä yhteistyöllä, kehittämishanke ”vanhalle pohjalle”. Ryhmä 4 on ”jumissa”, odotetaan lupaa kehittämiselle, ryhmä 2; toiminnassa on mukana myös koko toimialan opettajat, ryhmä erittäin kiinteä ja tuottelias, ryhmä 1 pitää oppilaitoksen kehittämistä edelleen itselleen vieraina ajatuksena.
28.-29.5.2001 Kehittämishankkeiden loppuarviointi. Ryhmätoiminnan loppuarviointi (ryhmähaastattelu + henkilökohtainen kysely II)	28.-29.5.2001 Ryhmien hyöty oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä ehdoton, yksin tekemällä ei pysty samoihin tuloksiin. Toisaalta ilman oman toiminnan kehittämistä ei työn muutos ole mahdollinen: ”saatiin kaksi karpästä yhdellä iskulla.” Ryhmätyön vannoutuneet

	<p>vastustajat eivät haluaisi vaihtaa yksilötyöskentelyyn. Oman ja ryhmän toiminnan reflektointi.</p> <p>Koska kehittämistyöryhmä ei ole löytänyt tehtävänsä uuden tiedon kanavoijana ja levittäjänä, järjestetään syksyllä 2001 oppilaitoksen sisäinen koulutustapahtuma. Tässä tilaisuudessa esitellään koko henkilökunnalle tuotokset: uudet toimintamuodot, jatkokehittämisen kohteet ja toimenpiteet sekä koulutuksen aikana syntyneet ideat.</p>
--	--

Episodeihin liittyneitä tapahtumia käsiteltiin ryhmähaastatteluisia. Tuloksena saatuja muutuskertomuksia tarkastellaan seuraavaksi.

6.4 Tiimin toiminta ja tuotokset kehityksen eri vaiheissa

6.4.1 Kuvaustapa

Tutkimustehtävänä oli siis kuvata, millainen tiimin toiminta on kehityksen eri vaiheissa ja millaisia muutoksia tiimin tuotoksissa on vaiheesta toiseen siirryttäessä. Kehitysvaiheet, joita tarkastelen, ovat tiimin rakentamisen vaihe, oman tehtävän määrittelyn vaihe, roolin rakentamisen vaihe ja kypsän toiminnan vaihe. Kuvaan tuloksia kehitysvaiheittain keskittymällä Kozlowskin ym. (1999) esittämään malliin. Tämä malli korostaa kehitystason merkitystä tiimioppimiselle, kullakin kehitysvaiheella on siihen kuuluva ensisijainen oppimisen prosessi. Kehitysvaiheita ja niihin liittyvää oppimista kuvaan viiden tiimin muutuskertomuksen avulla. Olen liittänyt tiimien jäsenten omia kommentteja (sitaatit) jokaisen tiimin muutuskertomuksen oheen havainnollistamaan ja tuomaan tutkittavien oma ääni paremmin esille. Sitatit ovat sekä kyselyistä, haastatteluista että portfolioista nousseita kannanottoja. Olen valinnut ne edustamaan

kunkin tiimin tyypillisintä tai yleisintä mielipidettä. Mikäli tiimin sisällä on ollut keskenään ristiriitaisia mielipiteitä, olen kirjannut ne näkyviin kunkin tiimin kohdalle. Olen laatinut yhteenvedon ja tulosten tarkastelun tiimin jokaisen kehitysvaiheen yhteyteen. Pysin tällä tavalla laajentamaan näkökulmaa ja toisaalta tuomaan eri tiimien kehitykseen liittyneet samankaltaisuudet ja eroavuudet esille. Tarkastelen kehitysvaiheita myös eri teorioiden ja aikaisempien tutkimustulosten pohjalta (tulkitseminen-exploration).

Tulosten tulkinnassa käsitteet työ, muutos ja kehittäminen jäsenyivät opettajan työtä käsittelevän tiedonmuodostuksen (luku 2) mukaan seuraavasti. Opettajan työ oli tutkimuskohteessa organisoitu pääsääntöisesti oppiaine- tai kurssi- ja projektikohtaisesti, yksin tehtäväksi opetustyöksi. Muutos, jota tavoiteltiin, koski työn laajenemista koko oppilaitoksen pedagogiikkaa kehittäväksi toiminnaksi. Tämä muutos edellytti yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta. Lonka ja Hakkarainen (2000) toteavatkin tähän liittyen, että opetus ja oppiminen nähdään nyt sosiaalisesti rakentuvina käytäntöinä. Kehittäminen sisälsi puolestaan ne toimenpiteet, joiden avulla muutokseen pyrittiin.

Kehitysvaiheittaisen tarkastelun jälkeen (luku 6.4.6.) arvioin tiimioppimisen prosessia eri näkökulmista (mm. Senge, Nonaka & Takeuchi, Brooks).

6.4.2 Tiimin rakentamisen vaihe

Aluksi tiimi on väljä yksilöiden ryhmittymä, jossa jokainen koettaa selviytyä uuden työtilanteen tuomasta epävarmuudesta. Järjestäytymättömässä joukossa vallitsee sosiaalinen epävarmuus. Jotta ryhmittymästä tulisi yhdessä tehokkaasti toimiva tiimi, sen jäsenet tarvitsevat tietoa toisistaan, toistensa tiedoista ja henkilökohtaisista ominaisuuksista samoin kuin keskinäisistä suhteistaan. Tavoitteena sosiaalisten suhteiden määrittelylle tiimissä on minimoida keskinäiseen interaktioon liittyvä epävarmuus ja määritellä hyväksytyt käyttäytymismuodot. Sosiaalisen

tiedon hankkiminen on yksi tämän vaiheen tehtävistä. (Kozlowski ym. 1999.)

Ryhmät, jotka aloittivat projektin alkuvaiheessa, oli muodostettu kohdeorganisaation yhteistyön parantamiseksi. Siitä syystä ryhmät muodostettiin eri toimialojen edustajista. Tilanne, jossa toisilleen jopa nimeltä vieraat työtoverit alkoivat tehdä yhteistyötä, luonnollisesti lisäsi sosiaalista tietoa.

6.4.2.1 Maahanmuuttajien koulutus

Maahanmuuttajien koulutusta hoiti keväällä 2001 vain 3,5 opettajaa, joista siis kaksi osallistui tähän projektiin. Koko opettajisto tällä toimialalla muodostaa tiimin, jonka työn tekemisen tapaa luonnehtii yhdessä tekeminen. Tähän koulutusprojektiin liittyvä kehittäminen liittyi avoimen oppimisympäristön hyödyntämiseen maahanmuuttajien kouluttamisessa.

Kun valtaosa toimialan opettajista (2/3,5) osallistuu toimialansa kehittämiseen, on ollut luontevaa ottaa kaikki toimialan opettajat mukaan kehittämistyöhön. Tämä varsinkin siksi, koska toimialan toimintatapa on yhteisöllinen ja perustuu siten yhteistyöhön niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin. Yhteistyössä on jo ennen OTKO:a ryhdytty miettimään opetuksen kehittämistä, marginaaliryhmänä se on koettu oikeastaan elinehdoksi. Lisäksi kilpailu alueella on aika kovaa. Koska kehittämisen ideat olivat jo valmiiksi olemassa, ei OTKO:n ja/tai rehtorin tuomat kehittämistavoitteet tuntuneet vierailta.

Koska työ lähti hyvin liikkeelle, on saatu tulokseksi todella hyvä malli avoimeen oppimisympäristöön siirtymiseksi. Mallin toimivuudesta kertoo sekin, että moni muukin taho on osoittanut kiinnostusta sitä kohtaan. Mallissa yhdistyvät monet uuden oppimiskäsityksen mukaiset tekijät. Työn laajuus huomioon ottaen mallia ei olisi voinut yksin tietenkään tehdä. Kaikkiin kehittämistyön vaiheisiin on otettu mukaan kaikki toimialan opettajat. Perusteluna tälle menettelylle

on toimialan luontainen toimintatapa: kolmen-neljän opettajan voimin kaiken hoitaminen edellyttää ihan perustehtävänkin osalta ehdotonta joustavuutta ja toisen tuntemista. (Muutoskertomus RH 02)

Tällä toimialalla oli tarve laittaa kuntoon ensin omat asiat, vaikka ymmärretään että toimialojen välinen yhteistyö synnyttää uusia innovaatioita. Alun sekaryhmissä toiminta tuntuikin näennäiseltä puuhastelulta, kun piti kiinnostua yhtäkkiä kaikesta. Positiivinen kokemus alkuvaiheen ryhmätöistä liittyi toisten tuntemiseen. Talon tuki kehittämistyölle oli rahallisesti merkittävä, mutta joskus olisi ollut mukava saada tunnustusta tehdystä työstä. (Muutoskertomus RH 02)

Toimialakohtaisessa ryhmässä tiimi saavutti nopeasti tuloksia, koska kehittämisen tavoitteet ja ideat oli mietitty jo ennen tätä koulutusohjelmaa. Kun tiimin tavoitteet olivat jo alusta lähtien selvillä, oli tarve päästä heti tekemään varsinaista työtä. Eri toimialojen edustajista muodostetut ryhmät tuntuivat pakon edessä alistumiselta ja ”sekoilulta”.

Kaikki ryhmäläiset ovat kantaneet vastuunsa ihan hyvin, mutta aikaa meillä on ollut liian vähän. Ryhmytymistä on haitannut se, kun alussa sekoiltiin ryhmäjaon kanssa. Pakottaminen tiettyyn sekakokoonpanoon vastoin omia näkemyksiä ei ole oikein hyvä alku ryhmälle, mutta sopeuduimme, koska meillä ei ollut muuta vaihtoehtoa. Loppujen lopuksi on ollut ihan hyödyllistä työskennellä näin, koska nyt olemme todella tutustuneet muiden alojen opettajiin ja laajentaneet tietämystämme. (KI H04)

Järjestäytyneen yhteistyön saaminen aikaan eri toimialojen edustajien välille olisi vaatinut yhteisen tarpeen kokoontumiselle. Tehtävän suorittaminen onnistui vasta sitten, kun tiimin jäsenet olivat oppineet tuntemaan toisensa. Seuraavassa kannanotossa mainitaan yhteistyön hankaluutena ihmisten erilaisuus, mikä näkyy suhteessa odotuksiin ja tehokkuusvaatimuksiin. Mielenkiintoista tässä puheenvuorossa on se, että kaikilla on ollut paljon sanottavaa, jota ei kuitenkaan ollut jaksettu kuunnella. Puheella voidaan hakea kontaktipintaa tiimin muista jäsenistä, vuorovaikutukseen liittyvien vastareaktioiden kautta saadaan kuva hyväksyttävistä käyttäytymismuodoista.

Miten vaikeaa on saada yhteistoiminta käyntiin, kun ihmiset ovat niin erilaisia, eikä heitä tunne tarpeeksi, eikä ole aikaa kuitenkään jutella rauhassa, kun pitäisi nopeasti päästä asiaan, koska kaikilla on kiireitä ja liikaa töitä. Kaikilla tuntui olevan paljon sanomista, mutta kukaan ei oikein jaksanut kunnolla kuunnella toistaan. (KI H04)

Eri toimialojen edustajista muodostettujen ryhmien toiminnasta on pääsääntöisesti ollut hyviä kokemuksia sen suhteen, että on opittu tuntemaan työyhteisöön kuuluvia työkavereita. Tieto muista työntekijöistä on lisännyt toisten osaamisen ja työmoraalin tuntemista. Kuten myöhemmin havaitaan vielä selkeämmin, tieto muiden osaamisesta auttaa myös oman osaamisen tunnistamisessa.

Miten huonosti olen tuntenut monia ihmisiä. Miten hyviä asiantuntijoita monet ovat omalla alallaan ja miten sitoutuneita työhönsä. (KI H04)

Miten mukavia ihmisiä meidän talossa on työssä, miten paljon osaamista heillä on, miten paljon ihmiset tekevät työtä. (KI H03)

Tiimiorientaation syntyemisessä on tärkeää se, millainen suhde tiimin tavoitteilla on kunkin jäsenen omiin tavoitteisiin. Jotta tiimin jäsen voisi sitoutua tiimin tavoitteisiin, hänellä on oltava tieto tiimin tavoitteista. Seuraavassa kommentteissa selkeät asiakokonaisuudet kuvaavat kehittämistyön hahmottumista omien tavoitteiden suunnassa.

(...) että [ryhmämme] rooli jäi kevätkaudella vähäisemmäksi, kun kaikki tekivät omia erilaisia opintotehtäviään, osaksi kukin oman toimialansa puitteissa. (KI H04)

Koska meillä kaikilla oli 40 tuntia viikossa opetusta luokassa, jouduimme ponnistelemaan, että löytäisimme aikaa ryhmätyölle. Olimme niin innostuneita kehittämisideastamme, että työskentelimme todella tehokkaasti, kun saimme siihen tilaisuuden. Noin kerran kuukaudessa pyrimme tekemään kehittämistyötä yhdessä ja saimme pidettyä myös yhden oman suunnittelupäivän. Meillä oli selkeitä asiakokonaisuuksia, joita työstimme niin pitkälle kun ehdimme. Kehittämiskeskustelua kävimme kaiken aikaa, tiimimme työsken-

telee tosi hyvin yhdessä. Kokoontumisissamme joku aina toimi sihteerinä ja kirjasi ylös pohdinnan tulokset. (KI H04)

Edellinen kommentti sisälsi maininnan myös innostuneesta työskentelyotteesta ja eriytyneistä asiantuntijatehtävistä. Myönteinen ilmapiiri lisäsi tiimiorientaation syntymistä ja motivaatiota tuloksellisuuden kohottamiseksi. Myönteinen ilmapiiri vahvisti myös itseään, kun työn hyvät tulokset palkitsivat tekijöitään. Seuraavassa on luonnehdittu tämän toimialan jäsenten kokemuksia alkuvaiheen eri toimialojen edustajista koostuista ryhmistä (ns. sekaryhmät). Kun tiimin jäsenet eivät tunne toistensa osaamista eivätkä ole muodostaneet kantaa tiimin tavoitteisiin, kokemukset tiimin tehokkuudesta ja toiminnasta voivat olla seuraavanlaisia:

Alkuvaiheessa ryhmä ei usein vielä toimi hyvin, koska jäsenet eivät tunne toisiaan. Harvoina kokoontumiskertoina olemme yrittäneet keskustella asetetusta aiheesta, mutta joskus ainakin minua on häirinnyt se, että kaikki jäsenet eivät pysy asiassa. Vapaa keskustelu on toki tärkeää ja paikallaan, mutta kun kaikkien aika on kortilla, alkaa aiheen vierestä käydyt pitkät jaarittelut valitettavasti ärsyttää. Toivoisin muilta jäseniltä eniten sitä, että oltaisiin tehokkaita kokoontumisissa, nyt kun kerran kaikilla on oman työn kanssa kiireitä. (KI H04)

Yritettiin kokoontua koululla työpäivän päätteeksi (...) sovittiin menettelytavoista. Keskusteltiin asioista, keskustelut rönsyilivät laajoille alueille. Sähköposti osoittautui varmimmaksi yhteydenpitotavaksi. (KI H04)

6.4.2.2 Ohjaava toimiala

Toimialan toimintatapoja luonnehtii kova kiire ja hektisyys työpäivän aikana. Työt muodostuvat paljolti talon ulkopuolelle suuntautuvista projekteista, joissa ollaan kiinni sataprosenttisesti. Toimialapalaveristakin on noin puolet aina poissa, koska opettajat liikkuvat todella paljon koko maakunnan alueella. Yhteisissä tapaamisissa pitkin työpäivää keskustellaan työhön liittyvistä asioista, kehitellään uu-

sia ideoita ja jatkojalostetaan vanhoja, mutta käytännön toimiin ryhtyminen on ollut vaikeaa. Täydellinen sitoutuminen päivittäiseen työhön vie energiatason nolville, jolloin kaikkeen ”ylimääräiseen” suhtaudutaan kevyemmin. Perustehtävän huolellinen hoitaminen on kunnia-asia! (Muutoskertomus RH 03)

Ohjaavan toimialan opettajien työhön sitoutuminen on mainittu erinomaisesti. Siten toimialan sisältä muodostettu tiimi suhtautui myös uusien toimintatapojen kehittämiseen erittäin innokkaasti. Ideoiden tuottaminen ei ollut vaikeaa, oli tutustuttu jo hyvin oman toimialan työntekijöihin. Työn tavoitteiden vaihtuvuus henkilöstä toiseen on mainittu yhtenä tiimin piirteinä. Se ei kuitenkaan aiheuttanut tavoitteiden välillä ristiriitaa, koska tiimin jäsenillä on sama ”aaltopituus” ja hyvä motivaatiota lisäävä innostava työilmapiiri.

Samalla aaltopituudella olevien ja saman ihmiskäsityksen omaavien henkilöiden kanssa on mielekästä työskennellä, inspiroivia keskusteluja syntyy helposti. Työn tavoitteet vaihtelevat henkilöstä henkilöön hyvinkin paljon. (KI H18)

Seuraavista lausunnoista ilmenee hyvin se, että eri toimialojen edustajien muodostamat ryhmät koettiin uutta informaatiota tuottavana menettelyinä. Tämä koettiin pääasiassa miellyttävänä, oma työyhteisö ja työnkuva on laajentunut.

On tutustuttu toisen toimialan työhön ja ymmärrys työtä kohtaan on kasvanut. (KI H01)

Jokainen siellä talossa tekee yhtä arvokasta ja kiireistä työtä!! Aikaisemmin todellakin ajattelin, että täällä (...)puolella ainoastaan. (KI H05)

Tämä on suurin rikkaus jota me olemme saaneet nauttia. Vaikka meillä on yhteisiä toimintapäiviä emme me ole tulleet siltikään tutuiksi toistemme kanssa. Toinen hieno puoli on se että on oppinut tietämään mitä täällä opetetaan ja minkälaisia ongelmia on esim. opetuksen suhteen. (KI H05)

Kaikenlaiset jännitteet näkyvät selvästi, joko määräaikaan ja vakituksiin, uudet tulokkaat ja vanhat jäärät. (KI H06)

Erilaisuuden sietämistä. Työyhteisössäni on melko eri-ikäisiä ihmisiä. Se on rikkaus, mutta myös oppimisen paikka itselle. (KI H19)

(...) Joskus on toista tosi vaikea ymmärtää. Sanoja ja tekstiä tulee, mutta aivan kuin se olisi vieraskielistä esitystä. Syitä on sekä lähettäjässä ja vastaanottajassa ja heidän välisissä kemioissa. (KI H06)

Ryhmiin erilaisuus koettiin myös yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Synä on mainittu mm. yhteisen kielen puuttuminen ja jännitteet erilisten ihmisten kesken. Kiinnostus tai sen puute näkyy ihmisten vuorovaikutuksessa helposti. Kiinnostus säilyy, mikäli tiimin tavoitteet ovat jokaisen jäsenen kannalta mielekkäät ja sellaiset, joihin voi sitoutua. Mitä epäselvempi tavoite on, sitä helpommin ryhmän jäsenet alkavat kiinnittää huomiota ryhmän jäsenten erilaisuuteen yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä.

Oppii uusia puolia ja työtapoja työkavereista. Sen miten mielialat muuttuu esim. kiinnostuksen mukana. Kiireen ja tehdyn kiireen vaikutuksen työtapoihin. Luotettavuuden ja epäluotettavuuden. (KI H06)

Ohjaavan toimialan edustajien kokemukset tiimitavoitteiden merkityksestä olivat hyvin ristiriitaiset alkuvaiheen ryhmissä:

(...) olivat oikein hyvä esimerkki kimppu yhteen sopimattomista henkilöistä ja tehottomista kokoontumisista. Teimme heti alkuun sen virheen, ettemme laatineet ryhmän tavoitteita vaan teimme tehtävät kuoleman-päivän alla hiki hatussa. (KI H05)

Ryhmälle oli heti selkeää se, että pyrimme OTKO:n avulla ja oman opintopiirin avulla kehittämään omaa toimintaa. (KI H01)

Tavoitteiden merkitys toiminnan suuntaajana ja jäsentäjänä oli alkuvaiheessa suurimpia yhteistyötä rajoittavia tekijöitä. Tosin tässä vaihees-

sa, kun ryhmät muodostettiin, ei ollut määritelty tehtäviä/tavoitteita kenenkään toimijaosapuolen (rehtori, kehityspäällikkö, kouluttaja) taholta tarkemmin. Sitä vastoin oman toimialan opettajista koottu tiimi pääsi välittömästi toteuttamaan omaa kehittämistavoitettaan. Kun toimialojen omaa opetussuunnitelmaa ryhdyttiin kehittämään, oli jo käyty keskustelut niistä odotuksista ja toiveista, jotka esim. kohdeorganisaatio asetti. Tilanne tavoitteiden osalta oli huomattavasti selvempi kuin tiimien syntyvaiheessa.

Tiimi pyrki kehittämään yhteistyötä helpottavia käytäntöjä. Tosin hyväksyttävän käyttäytymisen rajat olivat tiimillä vielä epäselvät, koska myös tyytymättömyyttä esiintyi.

Ryhmä kokoontui työajan ulkopuolella ja tapaamiset oli usein hankala järjestää (iltaopetus/päiväopetus) n. 6 kertaa. En ollut aina tyytyväinen työnjakoon ryhmässä. Kehitimme työnjakoa, kokoonkutsuja, sihteerivuorot kiertävät yms. (KI H01)

(...)he ovat erittäin auttavaisia, avoimia erilaisille ideoille. Keskustelut ovat rikkaita ja antoisia opetuksen ja koulutuksen näkökantoihin. (KI H05)

Työnjako sellainen että aktiivisimmat teki hommat ja kutsui jengin koolle. Sääntöjä ei ollut, joten siltä osin homma ontui.(KI H06)

Jonkinlaisista yhteisesti sovittujen pelisääntöjen luomisesta pitäisi tulla tapa silloin kun ryhmän toimintaa käynnistetään. Sitoutumiseen ja varsinkin sitoutumattomuuteen johtavat syyt ovat moninaiset; opettajat ovat erinomaisia selittäjiä, mutta silti syyt useimmiten ovat täysin ymmärrettäviä. Sovittujen aikataulujen pitävyyys suurimpia murheita. (KII H20)

Ryhmä on kokoontunut kymmenisen kertaa. Osallistuminen ja yhteydenpito on ollut tiivistä ja tuloksellista. Keskustelut ovat olleet luovia, syvällisiä ja antoisia. Yksi ryhmän jäsen on toiminut koollekutsujana, muuten olemme toimineet varsin demokraattisessa hengessä. (KI H19)

6.4.2.3 Sähköön toimiala

Eri toimialojen edustajista muodostetuista ryhmistä jäi myönteinen mielikuva – olisi ollut hyvä jatkaa näissä ryhmissä kauemminkin. Olisi voitu varmaan sekoittaa vielä tehokkaammin eri toimialojen ihmiset keskenään. Suurin hyöty sekaryhmässä toimimisesta oli se anti, minkä humanistisen puolen opettajat toivat tähän miehiseen ja tekniseen maailmaan. Keskustelujen kautta sai valtavasti uusia vinkkejä ja virikkeitä omaan työhön. Lisäksi naiset olivat aika tehokkaita ja tunnollisia tekemään asioita. Yksi sekaryhmä oli muodostettu ohjaavan, tietotekniikan ja sähköön toimialojen edustajista. Yllättävää kyllä yhteistyö sujui ilman suuria ongelmia ja sitä paitsi toimialan opettajien tulisi olla nykyistä enemmän mm. ohjaavan toimialan opettajien kanssa yhteistyössä. Tarvitseehan toimialan opiskelijat esim. opiskelutaitoihin liittyvää ohjausta erittäin paljon. (Muutuskertomus RH 04)

Eri toimialojen edustajista muodostetut ryhmät toivat tälle toimialalle uusia ideoita omaan työhön sovellettavaksi. Tieto muiden osaamisesta auttoi myös itseä arvioimaan omaa tapaa tehdä työtä. Tällainen ”vertaisarviointi” toimi yhtenä oman työn kehittämisen käynnistäjänä.

Olen oppinut tuntemaan uusia työtovereita ja myös sen, että sieltä löytyy aivan uusia ideoita omaan työskentelyyn. On ollut erinomaisen mukava työskennellä ”humanistien” kanssa. (KI H17)

(...) ryhmässä oppii tuntemaan työtoverinsa paremmin. (KI H15)

En usko että niin sanottu tiimihenki syntyy pelkästään ”päättämälä”. Vaatii kykyä sopeutua ns. tiimiin, koska sooloilulla ei pitkälle pötkitä. Olen itse arvellut että hyvä tiimi joko syntyy tai ei synny, sitä ei voi tehdä. (KI H02)

Sopeutuminen tiimiin – tiimiorientaation rakentaminen edellytti eri toimijoiden roolien ja tavoitteiden yhteen sovittamista. Näin ollen tiimihenki tai yhteinen positiivinen mielikuva tiimiin kuulumisesta vaati yhteisen tehtävän ja tavoitteen, minkä vuoksi ”kannatti” tehdä töitä yhdessä. Seu-

raavat kannanotot kuvaavat yhteisen tavoitteen merkitystä sekä tiimiin kuulumista että työskentelyn tuloksista.

(...) Aktiivisuus ryhmittöihin oli alussa mielestani kiitettävää ja tehtävät tehtiin hyvässä yhteisymmärryksessä. Syksyllä työinto oli aluksi korkealla, kun tehtiin ryhmittöitä siinä hengessä, että tuloksia käytettäisiin koulun ja opetuksen kehittämiseen, mutta kun ilmeni, että näin ei välttämättä olisikaan, hiipui innostus talven pimeään. Tämän vuoden [2000] puolella ei kokoontumisia ole ollut muistini mukaan kuin kerran ja silloin todettiin annetun ryhmätehtävän olevan sellaisen, joka ei tälle ryhmälle kuuluisikaan, vaan osastokohtaiselle ryhmälle. (KI H15)

(...) kokoontumiset olivat hyvin pinnallisia. Tarkoitus oli vain saada paljon mitäänsanomaton tekstiä paperille ja oma nimi riittävän hyvin esille että minä ja vain minä olen ollut tätä tekemässä, että pois vaan kaikki siipeilijät. Toiminnan sisältö jäi vajavaiseksi. Tunnen paljon syyllisyyttä koska en voinut osallistua varsinaisiin kokoontumisiin ja siltä osin oma vaikuttaminen jäi siten hyvin paljon kirjalliselle tasolle. (KI H 02)

Son tosi vaikea ala niin kuin pohojalaaset tapaa sanua. Kyllä selkeästi erilaisten luonteiden ja tavoitteiden yhteen hiominen on hankalaa. Oman itsensä sopeuttaminen ryhmän päämääriin on vaikeaa jos ei ryhmä ole määritellyt yhteisesti hyväksytyjä tavoitteita. (KI H02)

Seuraavassa puheenvuorossa mainitut ilmapiiri ja yhteiset työskentelytavat olivat tiimiorientaation muodostumisessa tavoitteiden lisäksi olennaisimmat tekijät. Työyhteisöllä tarkoitettiin ko. kommentissa oman sähköosaston työntekijöiden muodostamaa yhteisöä. Lisääntynyt tieto koko organisaation toimintatavoista ja yhteishengestä auttoi tavallaan paikantamaan oman työyhteisön tilannetta. Jännitteet ja ristiriidat eri henkilöstöryhmien välillä tiimin rakentamisen vaiheessa koettiin yhteistyötä rajoittavana, jopa sitä estävänä tekijänä. (Myöhemmissä vaiheissa ristiriitojen todettiin olevan uuden tiedon luomisessa toivottavaa, koska ne tuovat eri näkökulmia asian tarkasteluun).

Työyhteisön paikka koko kouluun verrattuna on hiukan selkiytynyt. On oppinut ymmärtämään mistä kaikesta ns. sisäinen henki pihisee. Kun työyhteisöni vanhat parrat ovat olleet nykyisissä tehtävissään vuosikymmeniä, on työyhteisössä väkisin tullut urautumista vanhoihin ”hyviksi koettuihin” menettelytapoihin. Jännitteet koulun sisällä eri henkilöiden, ja eri henkilöstöryhmien välillä ovat melko korkeat. Silloin ei välttämättä tapahdu kehitystä työyhteisössä eikä koko koulussa. (KI H15)

6.4.2.4 Tietotekniikan toimiala

Tietotekniikan kehittämistyötä arvioitaessa tulee ottaa huomioon toimialalla aikaisemmin tapahtunut kehittäminen sekä se, että koko toimialan opettajat ja toimialajohtaja ovat olleet mukana kehittämässä opetusta avoimen oppimisympäristö-idean mukaiseksi.

Yhteenvetona kaikista opintoihin liittyvistä asioista voidaan sanoa, että niistä on ollut käytännön hyötyä. On saatu vietyä todella pitkälle avoimen oppimisympäristön ideaa. Käytännössä keväällä 2001 muuttui koko toimialan opetus ”verkkoon”, mikä on suuri muutos perinteiseen kurssimaiseen työskentelyyn verrattuna. (Muutoskertomus RH 05)

Kehittämistyön seurauksena toimialan lomauttamistarve pienentyi, sillä koulutukseen hakijoita oli tavanomaista enemmän. Opiskelijapalaute oli ollut todella positiivista. Ryhmän pelisäännöt sopi kaikille osallistujille. Yksi tärkeimmistä säännöistä oli se, että kaikki osallistuivat kaikkiin yhteistapaamisiin, tehtäviä ei pilkottu osiin, vaan yleensä katsottiin yhdessä koko kokonaisuus. Aikataulujen laatiminen ryhdisti työskentelyä. Pyrittiin myös tekemään tavoitteen mukainen työ ilman pitkiä katkoksia. Sekaryhmässähän turhaa aikaa meni siihen, että aina uuden tapaamisen aluksi kerrattiin edellisen kerran juttuja eikä saatu paljon mitään uutta aikaan kyseisellä kerralla. (Muutoskertomus RH 05)

Tietotekniikan opettajien aikaisempi työskentely perustui ns. kurssimuotoisuuteen, ts. kukin opettaja opetti tietotekniikkaa pääasiassa vain oman

kurssinsa opiskelijoille. Yhteistyön alussa toimialakohtaisessa tiimissä oli siten jonkin verran tarvetta hankkia toiseen liittyvää sosiaalista tietoa. Kunkin jäsenen ”johtoajatuksen” löytäminen edisti tiimin yhteisen tavoitteen hahmottamisessa. Tässäkin tiimissä painotettiin toisten tuntemisesta saatavaa hyötyä. Koettu hyödyllisyys palvelee omia tavoitteita. Näin ollen tiimitavoitteisiin sitoutuminen kasvoi ja tiimin tavoitteet voitiin asettaa omien tavoitteiden edelle. Koska kuuluminen tiimiin edisti sekä yhteisten että omien tavoitteiden saavuttamista, sitoutuminen lisääntyi ja syntyi positiivinen mielikuva tiimiin kuulumisesta.

Kun vain alussa löydetään kunkin työn johtoajatus ja päästään samalle aaltopituudelle kuin se toteutetaan on työskentely helppoa ja niistä on löydettävissä elementtejä joita voidaan hyödyntää myös omassa työssä. (KI H13)

Normien suhteen tiimi löysi jokaista tyydyttävän tavan toimia. Yhteiset pelisäännöt sisälsivät työtehtävien ja työnjaon tasapuolisen jakamisen. Vuorovaikutuksen muotona mainittu dialogi toimi kokemusten vaihtamisessa tasapuolisesti kaikkien jäsenten välillä. Tämä kuvastaa tiimin ilmapiiriä: tasapuoliseksi koettu vuorovaikutus perustui luottamukseen, mikä mahdollisti yhteisin perustein tapahtuvan kokemusten tulkinnan.

Kokoontumiset ovat yleensä tapahtuneet työpaikalla normaalin työpäivän jälkeen. Tapaamisten kesto on vaihdellut yhdestä tunnista neljään tuntiin. Yhteydenpito on tapahtunut puhelimella, sähköpostilla ja suorilla keskusteluilla nenäkkäin. Keskustelut ovat olleet yleensä kehittäviä ja sellaisia, että kaikki ovat saaneet asiansa ja sanottavansa perille. Työnjako on pyritty tekemään tasapuoliseksi. Vuoroin koollekutsumista, puheenjohtajuutta, sihteeri tehtäviä jne. (KI H11)

Opintopiirin työskentelytavat ovat yhteiset kokoukset, keskinäiset dialogit , kokeiluista saatujen kokemusten vaihto. (KI H12)

6.4.2.5 Kielten toimiala

Tiimin rakentamisen vaiheessa epävarmuus tiimin tehtävästä ja tavoitteesta aiheutti paljon epävarmuutta. Tätä epävarmuutta lisäsivät vielä jo aiemmin mainitut johtajien osittain ristiriitaiset odotukset tiimien tarkoituksesta ja tehtävästä tämän projektin aikana. Kielten opettajien tiimi koki eri toimialojen jäsenistä muodostettujen ryhmien eduksi sen, että kuva työyhteisöön kuuluvista ihmisistä ja heidän osaamisestaan lisääntyi. Tämä lisääntynyt tieto auttoi ”peilaamaan” itseä ja omaa osaamista opettajana. Kokemuksena se oli positiivinen vahvistaen omaa ammatti-identiteettiä.

Omassa kielten opettajista muodostetussa tiimissä tunnettiin toisten työskentelytavat ja puhuttiin samaa kieltä. Yhteinen kieli ja yhteiset työskentelytavat edistivät tiimiorientaation syntymistä. Asia, jonka tiimi mainitsi yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä, oli tieto muiden tavasta toimia.

Syksyn 1999 sekaryhmissä toimiminen oli erityisen mukavaa, koska silloin oppi tuntemaan uusia ihmisiä. Oppi suhteuttamaan omaa tietoaan muiden tietoihin, huomasi, että muillakin on samanlaisia ongelmia opetuksen suhteen kuin itsellä. Kuva omasta opettajuudesta ja opettajana toimimisesta ikään kuin vahvistui. (Muutoskertomus RH 01)

Toimialakohtaisissa ryhmissä toimiminen on ollut joustavaa ja tehokasta, tunnemme toisemme ja toistemme työskentelytavat, puhumme samaa kieltä (terminologia tuttua). Omalla toimialalla oli paljon asioita rempallaan ja tuntuikin oudolta lähteä kehittämään koko VAKK:a. Tuli sellainen olo, ettei itsekään enää tiedetty, missä mennään. (Muutoskertomus RH 01)

(...) Nyt kun tiedän paremmin mitä muut tekevät on ehkä tullut yhteenkuuluvuuden tunne. (KI H07)

Tiimi otti voimakkaasti kantaa siihen, miten kehittämistyö lähti liikkeelle. Kehittämistyöryhmää tarkastellaan seuraavassa kappaleessa tarkem-

min, mutta kannanoton merkitys tiimin motivoitumisessa ja sitoutumisessa oppilaitoksen kehittämiseen on hyvin kuvaavaa.

Kehittämistyöryhmä lähti liikkeelle siitä ajatuksesta, että se koordinoi OTKO-opintojen kehittämistä talon tarpeisiin. Siihen lähdettiin mukaan innolla. Kun kehittämispäällikkö lähti talosta pois, hänen paikalleen tuli rehtori, mikä alensi kehittämisen intoa. Tässä vaiheessa olisi pitänyt olla nämä kehittämistyöt keskustelun kohteena, olisi yhdessä eri toimialojen ihmisten kanssa katsottu, mitä saada aikaan ja välillä olisi arvioitu tätä toimintaa. (Muutoskertomus RH 01)

6.4.2.6 Yhteenvedo ja tulosten tarkastelu

Tiimin rakentamisen vaiheen kaksi keskeisintä tavoitetta, interpersoonallisen tiedon hankkiminen ja tiimiorientaation rakentaminen, toteutuivat vasta tiimien muodostaessa toimialakohtaisia ryhmiä. Eri toimialojen edustajista kootut ryhmät olivat erittäin hyvä sosiaalisen tiedon lisääntymisen kannalta, mutta varsinainen yhteinen tehtävätavoite puuttui alkuvaiheessa kokonaan. Ns. sekaryhmien muodostamisen tarkoituksena oli edistää yhteistyötä kohdeorganisaatiossa, mikä tavoite oli toisilleen vieraille ihmisille liian yleisesti ilmaistu, jotta se olisi johtanut varsinaiseen yhteiseen toimintaan. Toisaalta olisi ollut mahdollista odottaa rauhassa tiimien järjestäytymistä ja tavoitteen syntymistä. Tähän ei kuitenkaan päädytty syystä, että jokainen tutkittava teki n. 40 tunnin työviikkoa eikä halukkuutta tuottamattomaan yhdessä kokoontumiseen löytynyt helposti. Lisäksi koulutusprojektin aikataulussa pysyminen asetti omat vaatimuksensa tulokselliselle työskentelylle samoin kuin kohdeorganisaation omat odotukset. Eri toimialojen edustajista muodostetuista ryhmistä saatu kokemus on myös koulutusprojektin kokonaisuuden kannalta tärkeä ottaa huomioon – tätä tarkastellaan enemmän luvussa kahdeksan.

Tiimin muodostumisen vaiheessa tietoa muista tiimin jäsenistä ja tiimin tavoitteista hankittiin pääasiassa tiimin jäsenten kanssa keskustelemal-

la sekä kysymällä ”tiiminjohtajalta”. Tiiminjohtajan valinta oli tiimien omassa harkinnassa. Toiset tiimit valitsivat toimintaansa varten vetäjän, sihteerin ja koollekutsujan. Tiimin johtajuutta voi tarkastella myös siltä pohjalta, ketkä kaikki osallistuivat tiimien tehtävien määrittelyyn. Näitä tahoja oli kouluttajan/tutkijan lisäksi organisaation kehityspäällikkö ja sittemmin rehtori. Rehtorin vaikutus tehtävien asettamisessa oli sekä suora vaikuttaminen että kehitysryhmän puheenjohtajuuden kautta vaikuttaminen.

Kehittämistyöryhmän puheenjohtajan vaihtuminen tuotti hämmennystä tiimien jäsenissä, mikä näkyi kehittämismotivaation laskuna (ks. sähkö ja kielet). Rehtori työnantajan edustajana edustaa usein sellaista asemaa ja valtaa, joka voidaan kokea negatiivisesti, käskeyttämisenä ja alistamisena. Yhteistyön kehittymisen ydinkysymyksenä voidaan pitää tässä vaiheessa sitä, miten opettajat kohtasivat työstä nousevia ongelmia. Asiaa voidaan tarkastella myös Bionin (1961) esittämän ryhmän perusoleustilan avulla. Ryhmän perusturvallisuuden tarpeet jäivät toteutumatta, jolloin ryhmässä esiintyneet tunnetilat hankaloittivat tavoitteen mukaisen tehtävän tekemistä. Kesällä 2000 organisaatiosta pois lähtenyt työntekijä kuvasi silloista ajanjaksoa ja rehtoriin kohdistunutta epäilyä seuraavasti:

(...) vaikka hän olis kertonut mitä, niin se muuttu negatiiviseksi ja kyllähän siihen aikaan elettiin aika kovia aikoja aikuismaailmassa. Puhuttiin vähentämisestä ja projektin loppumisesta ja työpaikkojen vaarantumisesta. Niin hänhän oli se pahan ilman lintu, johon pitää saada se paha oli purettua (...) ei se työ sinänsä muuttunut vastenmieliseksi, se vaan tuli semmoksiksi vähän pakonomaiseksi, kun pelko astuu nahkoihin (YH H02)

Kehittämistyöryhmän tavoite oli mielestäni erinomainen ja käytännössä sen toiminta olisi johtanut uusien innovaatioiden ja uuden tiedon levittämiseen koko organisaation tasolle – olihan kehittämistyöryhmässä edustajia myös niiltä toimialoilta, joilta ei ollut tässä koulutusprojektissa edustajaa. Syy kehittämistyöryhmän nihkeään toimintaan ei johtunut pelkästään puheenjohtajan vaihtumisesta, vaan kysymys on myös tiimin ra-

kentumisen vaiheesta. Kun otetaan huomioon toisilleen vieraiden eri toimialojen edustajien yhteistyön kehittäminen, noudattaa tämänkin työryhmän syntyminen ja kehittyminen joustavaksi, yhteisiä ideoita kehittäväksi tiimiksi samoja ”lainalaisuuksia” kuin on kuvattu edellä. Kozlowskin ym. (1999) sanoin, jäsenet kiinnittävät huomionsa työtehtäviin vasta sitten, kun he ovat oppineet tuntemaan ryhmänsä jäsenet ja kun he huomaavat luottamuksen syntyneen välilleen. Yksittäisen ryhmän jäsenen on siis pystyttävä koordinoitumaan muihin ryhmänsä jäseniin.

Epäselvän ja osittain jopa ristiriitaisen tiedon antaminen tiimien tavoitteista oli vaikeuttamassa tiimiorientaation syntymistä. Tämä tiimin muodostumisen vaihe kesti ajallisesti syksystä 1999 aina tammikuuhun 2000, jolloin selkiytettiin eri tahojen tavoitteita. Tuolloin kävin yhteisesti tiimien ja rehtorin kanssa palaverin kaikkien tahojen näkemyksestä oman työn ja oppilaitoksen kehittämiseen. Havaittiin, että opetussuunnitelman kehittäminen oli yhteinen päämäärä ja liittyi olennaisesti kohdeorganisaation kehittämisstrategiaan. Paradoksaalista tilanteesta oli se, että muodostetuissa eri toimialojen edustajista kootuissa tiimeissä opetussuunnitelmien kehittäminen oli liian vaikea tehtävä, joten tiimien kokoonpanoa oli muutettava tehtävän ja tavoitteen mukaiseksi. Kuusisen (2001a) tutkimuksen tulokset vahvistavat tavoitteen merkitystä: ryhmän yhteinen tavoite ja kunkin jäsenen omat tavoitteet ovat yhteistyön tärkein kannustin (myös Huusko 1999; Slick 2002; Tschannen-Moran ym. 2000). Opetussuunnitelmatyö eri toimialojen kesken olisi tuottanut todennäköisesti paljon uusia ideoita ja innovaatioita, mutta oli todella tärkeää saada ensin kuitenkin oman toimialan opetussuunnitelmasta yhteinen näkemys.

Monialaisten ryhmien toiminnasta saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että monialaisuus edistää tiimin innovatiivisuutta, mutta saattaa samalla olla este yhteistoiminnalle (Olivera & Argote 1999, 306). Tuloksellisimpia ovat ne ryhmät, jotka ovat homogeenisia mm. ammattialan suhteen (Bertcher & Maple 1974).

Tässä vaiheessa tiimin jäsenistä koottava tieto johtaa myöhemmin pa-

rantuneeseen tiimisuoritukseen. Yksittäisen tiimin jäsenen on pystyttävä koordinoitumaan muihin tiimin jäseniin, joista jokaisen taidot ja kyvyt, persoonallisuuden piirteet ja asenteet ovat ainutkertaisia. Voidaan sanoa, että tiimin jäsenet vastaavat työtehtäviensä haasteisiin vastaitten, kun yksilöiden väliset asiat ovat selvillä (interpersoonallinen tieto). Tämä merkitsee työtehtävien tuloksellisuuden kannalta olennaista tekijää, sillä tiimin jäsenet kiinnittävät huomiota työtehtäviin vasta, kun he ovat oppineet tuntemaan tiiminsä jäsenet ja kun he ovat oppineet ratkaisemaan yhteisiä asioitaan. Yhteistyön kannalta myös luottamus on tärkeä tekijä, sillä toiselta työntekijältä haetaan tiimin tehtävään liittyvää tietoa vasta, kun molemminpuolinen luottamus on syntynyt. (Kozlowski ym. 1999.)

Tiimin tuloksellisuuteen kiinnitettiin huomiota jokaisen tiimin arvioinneissa. Kokemus kahdenlaisista tiimin kokoonpanosta eri tehtävien suorittamiseksi oli tietysti hyvä pohja tehdä arviointeja. Selvimmin kielten tiimissä otettiin kantaa kehittämistyön etenemiseen. Tuntui mielekkäämmältä aloittaa itselle tutuista asioista, ts. oman toimialan tarpeista. ”Tutuus” merkitsee kehittämiselle asetettujen tavoitteiden hyödyllisyyttä, ne koetaan mielekkäinä, koska niistä on havaittavissa myös omat, henkilökohtaiset tavoitteet. Tavoitteen tuttuuden lisäksi syntyy myös tunne tavoitteen saavuttamiseksi tarvittavien taitojen hallitsemisesta (tehtävän hallinta).

Tiimin jäsenten tulee sitoutua tiimin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Sitoutumista edistäviä tekijöitä ovat mm. ryhmän tavoitteen tunnistaminen ja hyväksyminen, hyvä ilmapiiri ja yhteiset toimintatavat ja normit (mm. Tschannen-Moran ym. 2000; Slick 2002). Tässä tiimiorientaation luomisen vaiheessa tiiminjohtajalla on merkittävä osuus. Tiiminjohtajat ja muut vaikutusvaltaiset jäsenet toimivat roolimalleina prosessissa, jonka tuloksena on järjestäytymättömän ryhmän sosiaalistuminen tiimiksi. Tiimin johtajan tehtävänä on selvittää tiimin tavoitteita ja normeja. Kuten aikaisemmin on mainittu, tiimeille ei valittu virallisesti tiiminjohtajaa. Toiset tiimit valitsivat tosin eri tehtävien hoitamista varten omat vastuuhenkilönsä.

Tiimiorientaation syntyemisessä tiimin jäsenet tarvitsevat tietoa tiimin tavoitteista, tehtävään liittyvistä käyttäytymisen odotuksista ja vuorovai-
kutusta säätelevistä normeista (Kozlowski ym. 1999). Tiimiorientaatio-
han rakentuu sille tiedolle, joka liittyy tiimin tavoitteisiin, ilmapiiriin ja
normeihin. Käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvät odotukset olivat siis
sekavat ja aiheuttivat turhaa epämääräisyyttä muutenkin epävarmaan
tilanteeseen (vrt. lomautus). Tiimin muodostaminen tapahtui alkuaan
mielestäni ihan oikein tavoitteen (yhteistyön lisääminen) pohjalta, mutta
varsinainen tehtävän määrittelemine (mitä yhteistyössä tehdään) ta-
pahtui liian myöhään. Organisaation kehittämisen kokonaisstrategia
esiteltiin myöhemmin tammikuussa vuonna 2000.

Jotta yksittäinen tiimin jäsen voi sitoutua tiimin tavoitteisiin ja asettaa ne
omien tavoitteidensa edelle, hänen tulee olla tietoinen tiimin tavoittei-
den ja normien lisäksi sen toimintatavoista. Yhteiseen ymmärrykseen
perustuva ilmapiiri mahdollistaa yhteisin perustein tapahtuvan tapahtu-
mien tulkinnan (mm. Slick 2002). Yhteisen ymmärryksen tulee myös
vahvistua tiimin työn edetessä, sillä vahvistuminen osoittaa tiimistä ja
sen ympäristöstä tehtyjen havaintojen yhdenmukaisuutta. Yhdenmukai-
set tulkinnat ovat tulosta siitä, että asioista on pyritty muodostamaan
yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta yhteinen näkemys. Nor-
mit ovat piileviä, yksilöiden väliseen interaktioon kohdistuvia odotuksia.
Normit määräytyvät ryhmän kehityksen alkuvaiheessa ja ne syntyvät
nopeasti. (Kozlowski ym. 1999.)

Ensimmäisen tiimin kehitysvaiheen aikana syntyi tiimiorientaatio ja si-
toutuminen oman työn ja oppilaitoksen kehittämiseen yhdessä saman
toimialan edustajien kesken. Huuskon (1999) tutkimuksessakin oppilai-
toksen kehittäminen toteutui parhaiten ns. ´pikkuporukoissa´, joissa kukin
opettaja sai toteuttaa itselle merkityksellisiä ja tarpeellisia kehittämis-
pyrkimyksiä (ks. myös Seinä 1996; Slick 2002). Vaikka osa oman toimi-
alan edustajista oli tuttuja ennestään, täytyi tiimin työskentelytapoja (nor-
meja) ja tavoitteita määrittellä yhdessä. Tuloksena oli positiivinen mieli-
kuva tiimiin kuulumisesta itselle tärkeiden asioiden kehittämisestä. Il-
mapiiri syntyi yhteisesti määriteltujen tavoitteiden pohjalle. Sosiaalisen

tiedon lisääntymisen henkilökohtainen merkitys liittyi siihen, että tieto muista ja muiden osaamisesta auttoi arvioimaan omaa osaamista, omaa ammatillisuutta. Tarkastelutasona tässä vaiheessa on yksilö.

6.4.2.7 Muita näkökulmia

Tuckmanin (1965) esittämän tiimin kehittymisen muotoutumisvaiheen kysymykset: mitä meidän tulisi saavuttaa, mitä hyötyä siitä on minulle samoin kuin kuohuntavaiheen kysymykset: tekeekö tiimi tehtävänsä mukaista työtä vastaavat Kozlowskin ym. (1999) tiimiorientaation rakentamisen vaihetta. Normit ja ilmapiiri kuuluvat myös orientaation muodostumiseen. Näitä edustavia kysymyksiä (ks. Linko 1993) Tuckmanin lähestymistavassa ovat mm. käyttäytymisnormit ja valta tiimissä (muotoutumisvaihe), miten konfliktit voidaan vaihtaa luovaksi energiaksi (kuohuntavaihe) ja millainen on tiimin ilmapiiri (normien luomisen vaihe). Tuckmanin lähestymistapa tiimin kehitykseen korostaa tavoitteellisen toiminnan merkitystä, mikä on myös toimivan ryhmän olennaisempia elementtejä. Tiimin jäsenten tehtävä on edesauttaa ryhmää tavoitteelliseen toimintaan sinänsä välttämättömien, mutta vähemmän tuottavien vaiheiden (muodostuminen, kuohunta, normien luominen) kautta (Linko 1993).

Tiimin muodostumisvaiheessa (Tuckmanin 1965) jäsenten riippuvuus vetäjästä on luonnollinen piirre tilanteessa, jossa tiimin jäsenet ovat vieraita toisilleen ja tiimin tehtävä ja tavoite ainoa yhdistävä tekijä. Kozlowskin ym. (1999) mukaanhan jäsenet pystyvät kiinnittämään huomiota työtehtäviin vasta sitten, kun he ovat oppineet tuntemaan toisensa. Toisaalta selkeän tavoitteen suunnassa tehtävän työn kautta tiimin jäsenet saavat tietoa muista jäsenistä ja heidän osaamisestaan. Tiimin suoritus jää tavanomaiselle tasolle tässä tilanteessa, uuden tiedon luomiselle ei vielä ole riittäviä edellytyksiä.

Opettajien tiimityössä tapahtui Kärkkäisen (1997; 1999) tutkimuksissa eriytymistä sellaisiin pienryhmiin, joissa yhteistyöstä saatava hyöty oli

siirrettävissä omaan työhön. Tällöin koko tiimin yhteinen tavoite oli jäänyt ehkä liian vähäiselle määrittelylle – ei ollut myönteistä mielikuvaa tiimiin kuulumisesta yksilötasolla. Myös Willmanin (2001) tutkimuksissa opettajien tiimityötä leimasi yhteisyyden puute, jonka attribuutteina esitettiin mm. kiire. Asiaa voi tarkastella myös tiimiorientaation avulla: jotta yksittäinen opettaja voi sitoutua tiimitavoitteisiin, hänellä tulee olla selkeä kuva tavoitteista, toimintatavoista ja normeista. Ja vielä tätäkin tärkeämpi asia on tieto siitä, miksi tiimityö on parempi kuin nykyinen työtapo. Tässä tutkimuksessa tiimit perustettiin kehittämistehtäviä varten. Nämä tehtävät eivät ”suoraan” liittyneet päivittäiseen työn tekemiseen, minkä vuoksi yhteiset kokoukset ja suunnittelupalaverit pidettiin osittain työajan ulkopuolella (huom. myös koulutusprojekti). Yhteistyön hyödynäköhdät eivät tässä koulutusprojektissa painottuneet niin konkreettisina eivätkä niin nopeasti toteutuvina kuin olisi ollut tutkittaessa tavallista oppilaitoksen arkea (ilman koulutusta) ja siinä tapahtuvia muutoksia. Sosiaalisen tiedon hankkimiseen ja tiimiorientaation muodostamiseen oli aikaa.

6.4.3 Oman tehtävän määrittelyn vaihe

Kun oma sosiaalinen paikka on löytynyt tiimissä ja tiimin tarkoitus on selvillä, on mahdollista kiinnittää huomiota tehtävän suorittamiseen. Oman tehtävän määrittelyssä on tavoitteena omaksua yksittäisten tiimi-tehtävien suorittamiseen tarvittavia taitoja, joiden avulla on mahdollista hallita tehtäviä. Lisäksi tämän vaiheen tavoitteena on oppia tarkkailemaan omaa toimintaa, asettamaan ja muokkaamaan tavoitteita sekä toimimaan tavoitesuuntaisesti. (Kozlowski ym. 1999.)

6.4.3.1 Maahanmuuttajien koulutus

Toisen sairastuessa toisen on pystyttävä ”paikkaamaan” toinen ja pystyttävä hallitsemaan tiettyyn rajaan asti toisenkin osaamisaluetta. Toisaalta on ollut tarvetta myös erikoistua jollekin alueelle, jotta

oma jaksaminen ja oman työn kehittäminen olisi mahdollista. Yhteistoiminnassa leimaa antavina piirteinä ovat luottamuksellisuus ja turvallisuus, jotka ovat syntyneet yhteisten kokemusten ja niistä käytyjen arviointi- ja palautekeskustelujen kautta. Työn yhteinen pohtiminen myös omien onnistumisten ja epäonnistumisten avulla syventää itsetuntemusta ja luo hyväksyvän ilmapiirin. Tämä toimintatapa auttaa mm. ristiriita- ja stressitilanteissa, kun ei tarvitse ”hautoa” asioita vain omassa mielessään. (Muutoskertomus RH 02)

Muutoskertomuksessa on tiivistetysti määritelty ne toimintatavat, joiden kautta tiimin jäsenet saavuttivat tehtävän hallinnan tunteen. Yhteistoiminnassa tapahtuva toimialalla toteutettavan opetuksen suunnittelu estää yleensä mahdollisten päällekkäisyyksien syntymisen. Mikäli tarvitaan esim. opetusryhmien yhdistelyä tai muuta joustoa, tiimin jäsenet pystyvät toteuttamaan muutokset suhteellisen hyvin. Tieto koko toimialalla tapahtuvasta toiminnasta ja tieto omasta ja muiden osaamisesta mahdollistivat tehtävän hallinnan kokemuksen. Oman asiantuntemuksen kehittäminen erikoistumisen kautta nähtiin työssä jaksamista edistävänä keinona.

Tiimin toimintaa kuvaavat luottamus ja turvallisuuden tunne, jotka ovat syntyneet pitkän yhteisen työhistorian aikana. Tällaisessa ilmapiirissä virheiden tekeminenkin voitiin nähdä oppimistilanteena. Ellei virheitä sallittaisi, tiimin jäsenet saattaisivat pyrkiä virheettömään toimintaan ilman, että he ovat oppineet toimintaan tarvittavia taitoja. Hyvä tehtävän hallinta antaa tavallaan mahdollisuuden tunnistaa ja tunnustaa virheiden olemassaolon omassa toiminnassa. Mikäli virheitä ei sallita, se voi johtaa tiimin väärään turvallisuuden tunteeseen ja palautteen välttämiseen.

Kehittämistehtävien hallinnan kokemukset rakensivat syvempää ymmärrystä ja lisäsivät motivaatiota uusien tavoitteiden (erikoistuminen) saavuttamiselle. Seuraavassa on kaksi puheenvuoroa tilanteista, joissa on nähtävissä hyvä tehtävän hallinta, tavoitteen mukainen työskentelyote ja tarkkaavaisuuden keskittäminen tehtävän tekemiseen. Itsearviointin avulla molemmat tutkittavat tunnistivat olevansa ”väärässä” ryhmässä

omine tavoitteineen. Asiaa voidaan nyt tarkastella itsesääätelyyn perustuvan oppimisen avulla. Molemmat kommentit liittyvät eri toimialojen edustajista muodostetun tiimin kokemuksiin. Tässä yhteydessä on olennaista huomata ko. toimialan yhteinen pitkä työhistoria, yhteistyössä laaditut työskentelytavat ja korkea suoritusmotivaatio.

Motivaatio ja toimintaan sitoutuminen loivat hyvät edellytykset oppimiselle ja työskentelylle, varsinaisen suorituksen säätely tapahtui tiimistä saatavan palautteen pohjalta. Itsearviointissa tiimin jäsenet tekivät tulintoja epäonnistumisen syistä. Tiimin jäsenten luottamus siihen, että pystyy onnistumaan tehtävässä (tehokkuususkomukset) vaikuttivat kaikkiin itsesäätelyn kolmeen prosessiin.

Miten monenlaisia, voimakkaita tunteita minussa herää, kun joudun työskentelemään pakosta jossakin ryhmässä. Miten esim. ärsynnyn, kun joudun kuunteleman jonkun luennointia aiheen vierestä, kun itse haluaisin ryhtyä tehokkaasti työhön. Miten määrällvä saatan olla ja miten nopeasti otan ohjat, jos mistään ei tahdo tulla mitään. Miten mukavaa kuitenkin on tuottaa yhdessä jotakin eikä aina vain yksin. (KI H04)

Joskus kiusaannun siitä, kun toiset ovat aivan "toiselta planeetalta". (KI H03)

6.4.3.2 Ohjaava toimiala

Ohjaavan toimialan työyhteisö koetaan loistavaksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on toimialalle tyypillinen tapa toimia. Uudet projektit ideoidaan aina yhdessä. Mikäli joku haluaa keskustella, aina löytyy aikaa kuunnella, neuvoa ja auttaa. Tiimin jäsenet antavat toisilleen rakentavaa palautetta työasioissa ja ihmisenä/työkaverina olemisessa. (KII H18)

Ohjaavalla toimialalla tehtävän hallintaan vaikuttivat mm. tiimin jäseniltä saatava jatkuva palaute ja avoin, vuorovaikutusta edistävä ilmapiiri. Episodisessa etenemiskuvauksessa on kerrottu toimialan työskentelyn

kehittämisstrategia. Kokeneemman työntekijän todettiin olevan hyvä ratkaisu opastamaan ja ohjaamaan vähemmän kokenutta työntekijää uuteen toimintatapaan. Tällaiset pätevien tiimin jäsenten toimintastrategioitten mallit ja niistä oppiminen lisäsivät tehtävän hallintaa. Palautteen (myös malli) merkitys itsesäätelyn oppimisessa oli tärkeää. Itse-reflektio, itsearviointi syntyi myös sen havaintomateriaalin pohjalta, joka tuli palautteena muilta tiimin jäseniltä. Palaute voi olla, kuten tässä tapauksessa, havainnot toisten käyttäytymisestä, sanallinen arviointi muilta ja itsetarkkailu. Itsearvioinnin kautta luotu kuva omasta suorituksesta ja osaamisesta suhteessa tiimin muiden jäsenten toimintaan joko vahvisti tai heikensi omaa sitoutumista toimintaan. Pystyäkseen tehokkaaseen toimintaan tiimin jäsenet tarvitsivat jatkuvaa palautetietoa siitä, miten hyvin kukin suoriutuu tehtävästä. Toiminnasta muilta saatu palaute lisäsi itsetuntemusta.

Täytyy miettiä omaa ajankäyttöään ja resurssejaan tarkemmin. "Tieto lisää tuskaa". (KI H01)

Olen aina luullut inhoavani ryhmätyöskentelyä, mutta olen joutunut tinkimään ennakkoluuloistani. (KI H09)

Ihmisenä olen näiden opintojen aikana oppinut arvostamaan enemmän toisen ihmisen mielipiteitä ja ajattelemaan asiaa miksi hän ajattelee niin sekä tietysti kyseenalaistamaan onko oma tapani aina oikea? (KI H05)

6.4.3.3 Sähköön toimiala

Sähköön toimialalla oli tutkimuksessa mukana olleista tiimeistä kaikkein vahvimmin kurssikohtainen työnjako. Ts. kutakin kurssia opetti yksi opettaja alusta loppuun ja melkeinpä kaikkia opetusohjelmaan kuuluvia aineita. Yhteisöllistä työskentelyä ei juurikaan ole ollut ja toimialajohtaja teki työaikajärjestykset. Tiimi teki paljon suunnittelutyötä oman opetuksen ja toimialan toiminnan kehittämistä varten. Tiimin jäsenillä oli kaikilla kunnianhimoinen tavoite saada opettajien asiantuntemus suunnattua

paremmin (erikoistuminen). Tiimin yhteistä tavoitetta ja siihen sitoutumista kuvaa hyvin sekin, että kaksi jäsentä osallistui puolentoista vuoden ajan toimialan kehittämiseen, vaikka he olivat vaihtaneet työpaikkaa.

Opetussuunnitelmatyö toimialakohtaisessa ryhmässä ei tuottanut ongelmia – sitä on tehty jo 20 vuotta. Toimialalla järjestetään tutkintoon johtavaa koulutusta, joten opetussuunnitelman rakenne ja perusteet on täytynyt ottaa huomioon kaikessa suunnittelussa. Ei ole tarvittu ulkopuolista resurssia tähän hommaan. (Muutoskertomus RH 04)

Työskentely on sujunut hengessä ”kaveria ei jätetä”. Tämä on käytännössä tarkoittanut sitä, että kaikki työt on tehty yhdessä. Mikäli joku on joskus joutunut olemaan pois tapaamisista, hänen on täytyneen sitten seuraavaa kertaa varten valmistella vähän suurempi osuus kuin muiden. Yksi ryhmän jäsen on ottanut hoitaakseen sisäisen tutorin roolin ja tehtävät. Tämä on auttanut jokaista hädän hetkellä, sillä on aina tiennyt kenen puoleen kääntyä, kun omat paperit ovat olleet hukassa. Ryhmissä voisi olla vaihtuva tiimin vetäjä, joka hoitaisi tätä koordinoititehtävää. Ryhmä piti kiinni talon kehittämisessä senkin jälkeen, kun kaksi jäsentä oli lähtenyt muualle töihin. (Muutoskertomus RH 04)

Kritiikki rehtorin antamiin kehittämisalueisiin oli keväällä 2000 aika kiihvasta: muutoksen mahdollisuuksia ei oikein nähty. Taustalla oli jokin epäonnistunut muutosyritys. Puheiden ja tekojen välillä tuntui olevan ristiriitaa. Käytännön tasolla muuttuminen olisi edellyttänyt mm. toimialajohtajan mukaan tulemistä tähän kehittämistyöhön (tämä asia on korjaantumassa). Yhteisten toimintatilojen suunnittelu avoimempaan oppimisympäristöön vaatii ehdottomasti yhteissuunnittelua – yksin tai pienellä porukalla ei näin suuria muutoksia saa millään läpi. (Muutoskertomus RH 04)

Ryhmän merkitys omalle kehitykselle on liittynyt henkiseen tukeen: yksin tehdessä jää helposti polkemaan paikallaan, jolloin yhteistapaaminen tuo uutta potkua ja uusia näkökulmia käsiteltävään asiaan. Varsinkin työn ohessa näinkin suurten kehittämishankkeiden suunnittelu ja toteutus vaatii ryhmän tuen tai painostuksen, jot-

ta se etenee. Ryhmässä useat näkökulmat avaavat ihan uusia mahdollisuuksia työn tekemiselle. Usein huomaa tekevänsä töitä, vaikka ”moottori ei ole käynnissäkään”. (Muutoskertomus RH 04)

Opetussuunnitelmatyöhön liittyen on laadittu uusia oppimateriaaleja ja mietitty opettajien osaamisen parempaa käyttöä, jotta voitaisiin käyttää resursseja hyödyllisemmin. Nythän jokainen opettaja opettaa melkein kaiken tietylle kurssille. Avoimeen oppimisympäristöön liittyen on laadittu mm. piirustukset automaatioluokan kalustamisesta, tehty tiettyjä laite- ja ohjelmahankintoja sekä suunniteltu simulaatioharjoituksia varten tiloja. (Muutoskertomus RH 04)

Tiimin kriittinen suhtautuminen oppilaitoksen kehittämiseen pohjautui aikaisempiin epäonnistumisiin. Epäonnistumisten vaikutukset saattoivat itsearviointin perusteella johtaa jonkin tiimin jäsenen tehokkuususkomuksiin niitä heikentävästi. Syitä epäonnistumiseen voidaan hakea myös ulkopuolisista tekijöistä (esim. johto, taloudellinen tilanne). Sisäisen mielenkiinnon syntymiselle pitää antaa aikaa ja määritellä sellaiset tavoitteet, joiden saavuttaminen on mahdollista. Muutoskertomuksessa onkin mainittu tekijöitä, jotka pitäisi saada toimimaan, jotta päästään onnistuneeseen lopputulokseen.

Se mikä koskee koulua kokonaisuutena, ei ryhmätöillä ollut mitään merkitystä, juuri siitä syystä, että ehdotuksemme eivät menneet perille niihin piireihin, joille ne olisivat kuuluneet. Mikä tulee omiin tavoitteisiin, niin ryhmätyöstä on se hyöty, että joutui pohtimaan samaa asiaa muitten ryhmänjäsenten näkemysten kannalta. Eli tuli esille eri näkökulmia ja huomasi kuinka monella eri tavalla samaa asiaa voidaan tulkita. (KII H15)

Seuraava kannanotto kuvaa tehokkuususkomusten lisääntymisestä muilta tiimin jäseniltä saadun mallin tai palautteen pohjalta. Luottamus omiin kykyihin on kasvanut.

(...) Kuitenkin opiskelun kestäessä oma mielenkiintoni lisääntyi huomattavasti ja kasvatustieteen opettajan työssä perustuvat kuitenkin suurelta osin käytännön kokemuksiin, eikä joidenkin filosofien ajatuksiin. Tämän vuoksi olisin kaivannut enemmän ”avautumista”

eikä jatkuvasti tukeutuen jonkun kasvatustieteellisen kirjan lakikirjan omaista tekstin pänttäämistä, ja kutsua sitä sitten opiskeluksi. (KI H02)

Ajatusmaailma on laajentunut ja työn arvostus on lisääntynyt. (KI H21)

Työhön liittyvät kysymykset ovat saaneet ryhmän avulla laajemman sisällön. Ikkuna VAKK:n sisälle on hiukan suurentunut. Lisäksi opettajan tehtävien monipuolisempi ymmärtäminen on lisääntynyt. (KI H15)

Lisänneet epävarmuutta. Omat toimintatapani olen arvioinut entistä kriittisemmin. Oma tapani tehdä työtä ei ole ollut niin systemaattista, kuin ryhmäläisilläni tuntuu olevan. Uudet näkökulmat avartavat ajattelua. (KI H19)

Kuten edellinen kommentti osoittaa, yhteistyö on toisaalta lisännyt epävarmuutta ja epäilyjä oman osaamisen suhteen. Epävarmuus on syntynyt nimenomaan työtapojen riittämättömyydestä. Kysymyksessä on oman tehtävän hallinta. Uusien näkökulmien merkitys tässä yhteydessä osoittaa ko. tiimin jäsenen halua ja taitoa ohjata omaa toimintaa ja sen kehittymistä. Asettamalla itselleen uusia oppimisen tavoitteita hän saa aikanaan taas tiimiltä palautetta muuttuneesta toiminnasta. Yhteistyön ja yhdessä tekemisen suurimpia etuja on juuri jatkuvan palautteen saaminen toiminnan aikana. Jokainen tiimin jäsen tekee itsearviointia joko toiminnan aikana tai sen jälkeen. Kuitenkin tiimin yhteiset pohdinnat ja arvioinnit ovat tärkeitä yhteisen oppimisen kannalta (tarkemmin luvussa 6.4.6).

6.4.3.4 Tietotekniikan toimiala

Suurimpana syynä onnistuneeseen ratkaisuun on ollut vaikuttamassa se, että lähes kaikki toimialan opettajat ovat olleet aktiivisesti mukana opetuksen kehittämisessä. Myös se, että toimialalla yritettiin jo vuosi ennen OTKO:n alkua käynnistää vastaava kehittäminen, oli vaikuttamassa tähän lopputulokseen. Silloin ensimmäisellä

kerralla muutosvastarinta oli aika suuri eikä osattu oikein hahmottaa, mitä pitäisi tehdä ja mistä oikein on kysymys. OTKO:n aikana tieto avoimesta oppimisympäristöstä on lisääntynyt. Talon tuki sekä toimialajohtajalta että rehtorilta on ollut myös merkittävä tekijä. ”Tuli sellainen oli, että meitä kuunnellaan.” (Muutuskertomus RH 05)

Uuteen toimintatapaan siirtyminen on tapahtunut aika kivuttomasti, koska pohjatyötä on tehty aika kauan ja koska lähes kaikki opettajat ovat olleet mukana kehittämässä uutta toimintatapaa – käytännössä muutos on vaatinut myös muuta ”näkyvätöntä” pohjatyötä (esim. oppimateriaalin laatiminen verkkoon). Nyt on muutettu tavallaan rakennetta, missä toimitaan. Mm. opetusmenetelmällinen kehittäminen on vielä kesken ja se etenee vaiheittain. Tutustuminen esimerkiksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen olisi saanut tapahtua aikaisemmin, sillä yksi kehittämisen kohta tässä uudessa systeemissä on ryhmämäinen työskentely. Tarvetta siihen vanhaan tapaan toimia on edelleen, sillä jonkun verran toimialan opettajat ovat kouluttamassa erilaisissa projekteissa. Opettajat ovat tavallaan vapautuneet kurssisidonnaisuudesta ja voivat toimia nyt enemmän oman asiantuntemuksensa alueella. (Muutuskertomus RH 05)

Eri toimialojen edustajista kootuissa ryhmissä oppi tuntemaan hyvin työtovereita eri toimialoilta, mutta varsinaiseen kehittämiseen liittyvät suunnitelmat perustuivat aina kompromisseihin. Nyt saavutettu tuotos ei olisi ollut mitenkään mahdollinen sekaryhmien työnä. Toimialan omat tavoitteet ja kehityssuunnitelmat olivat jo alussa aika lailla pidemmällä kuin muilla toimialoilla. (Muutuskertomus RH 05)

Tämän tiimin kokemus aikaisemmasta toimialan kehittämistyöstä oli negatiivinen. Vuosi ennen OTKO:a käynnistetty vastaava kehittämistyö ei ollut toteutunut. Muutuskertomuksessa syiksi mainitaan muutosvastarinta ja tilanteen epämääräisyys (ei osattu oikein hahmottaa, mistä oli kysymys). Pidän yhtenä ratkaisevana muutostekijänä nyt sitä, että tiimin jäsenille syntyi selkeämpi kuva (tavoite) siitä, mihin suuntaan toiminnan tasolla toimialan opetusta oltiin kehittämässä. Lisäksi kehittämistä varten vaadittava osaaminen oli lisääntynyt koulutusprojektin myötä. Tehtävän hallintaa varten oli opittu uusia tietoja ja taitoja. Myös toimialan kaikkien osapuolten (opettajat, toimialajohtaja) osallistuminen

muutokseen oli olennainen muutosta edistävä tekijä. Yhteistyössä ja yhteisellä sitoutumisella saavutettiin tietty turvallisuus myös mahdollisten virheiden varalle. Virheiden mahdollisuus on erittäin suuri tilanteessa, jossa valtaosa toiminnasta uudistetaan samalla kerralla. Mikäli virheitä ei sallittaisi, ei opittaisikaan niistä eikä kehitys menisi eteenpäin. Maininta yhteistoiminnallisesta oppimisesta on yksi esimerkki siitä, kuinka tekemisen myötä nousee uusia oppimisen tarpeita ja kehittämiskohteita (nykyisen toimintatavan riittämättömyys).

Palautteen saaminen lisäsi sisäistä mielenkiintoa ja tavoitteen mukaisista toimintaa. Jatkuvan kehittämisen maininnat liittyivät strategiseen suunnitteluun ja suuntaavat toimialan oppimisprosessia tästä eteenpäin. Mutta toisaalta jokaisen oman tehtävän hallinta ja itsesääntely ratkaisevat. Jos suoriutuminen ja omien standardien/odotusten välinen ristiriita johtaa tyytymättömyyteen, se motivoi muuttamaan käyttäytymistä.

(...) Muiden maltillinen kuuntelu ja mielipiteiden aito arvostaminen ovat vaikeasti hyväksyttäviä asioita. Luopuminen omista ennakkokäsityksistä ja niiden kääntäminen eduksi tuottavat hankaluuksia. (KI H14)

Palautetta ryhmä antaa mielestäni kuitenkin hyvin rakentavasti ja jopa perustellusti. (KII H11)

Palautetta annettiin työtä tehdessä, eikä kaikki yksittäiset ehdotukset välttämättä menneet läpi (paitsi hyvät) (KII H12)

6.5.3.5 Kielten toimiala

Ryhmä toimi tehokkaasti, kun yksi jäsen otti tehtäväkseen koordinoita toimintaa. Koordinointi tarkoitti käytännössä sitä, että laitettiin tiukat ”ukaasit” päälle tehtävien tekemisestä. Yhteistyön kartoittamiseen kului suhteettoman paljon aikaa. Sitten aloitettiin opetus suunnitelmien kehittäminen, mikä tehtävä koettiin aluksi ylhäältä annettuna. Ryhmä lähti mukaan hyvin vastahakoisesti. Lopujen lopuksi se osoittautui hyvin antoisaksi työksi: kielten yleinen osa opetus suunnitelmasta valmistui. Kaiken kaikkiaan oli aikamoi-

nen yllätys, että opetusharjoittelu (10 ov) pitikin sisällään niin paljon kaikkea muuta kuin varsinaista opetustyötä. Opettajan työhön kuuluu kaikenlaista kehittämistä! (Muutoskertomus RH 01)

Työskennellessä ei ole ollut suurempia ristiriitoja, koska tehtävät jaettiin kaikille ja sovittiin tiukasti päivä, jolloin katsottiin sitten yhdessä lopputulosta. Jossain vaiheessa kiire ja stressi vaikuttivat siihen, että työ koettiin hyvinkin ulkokohtaiseksi. Tällöin tehtiin hommat alta pois ja siirryttiin seuraavaan tehtävään. Aina ei jaksanut ruveta pohtimaan niin kovasti kaikkia asioita – eikä varsinkaan niitä juttuja, jotka koettiin ulkokohtaisiksi suhteessa omaan päivittäiseen opetustyöhön. Esimerkiksi koulutuksen ja työelämän paremman yhteistyön pohtiminen ei ”istunut” tälle toimialalle ollenkaan. (Muutoskertomus RH 01)

Ryhmässä tekemisestä saatu hyöty liittyy pääasiassa opetussuunnitelmatyöhön. Koska kielten opetuksessa yhä enemmän aletaan vaatia yleisiin kielitutkintoihin valmentavaa koulutusta, ryhmä on jo valmiiksi ottanut selvää, mistä on kysymys. Tämä oli yksi konkreettisimmista hyödyistä koko kehittämistyön aikana. Ryhmä on jakanut opetussuunnitelman omalle toimialalleen. Sen pohjalta muutkin kielten opettajat voivat tehdä omaan opetukseen vastaavaa kehitystä. (Muutoskertomus RH 01)

Ryhmässä toimiminen on ollut kuitenkin hyvä tapa opiskella. Se on opettanut näkemään oman osaamisen suhteessa muihin monella tasolla. On ollut mukava tutustua muihin ihmisiin, mikä on lisännyt turvallisuuden tunnetta. On huolehdittu yhdessä töistä, on voitu jakaa tehtäviä ja on potkittu toisia parempiin suorituksiin. Ei tee mieli palata yksin tekemiseen. Toisaalta ryhmän yksi jäsen toteaa ettei ole koskaan ollut ryhmätyön tekijä, mutta nyt saadun kokemuksen perusteella pitää tätä tapaa hyvänä: ryhmätyö toimii molempiin suuntiin, siitä saa tukea ja oppii arvostamaan työkavereita ja näkee että he osaavat paljon sellaista, mitä itse ei osaa ollenkaan. Osaaminen täydentyy. Ryhmätyöllä on ollut ihmeen kasvattava vaikutus – se on ollut sosiaalista kasvatusta. (Muutoskertomus RH 01)

Oppilaitoksen toiminnan kehittäminen kuulostaa kuitenkin aika isolta asialta näihin puitteisiin. Samalla kun kehitytään opettajina niin saadaan pikku palasia kuntoon. Tämä edellyttää kyllä johdon puolelta

sitä, että opettajille annetaan valtuutuksia toimia uudella tavalla. Joskus on lyöty päätä seinään, kun on menty liian rohkeasti esim. myymään omaa osaamista. (Muutoskertomus RH 01)

Tiimin näkemys omasta yhteistyöstä ja sen tehokkuudesta on hyvä ja toimiva. Näkemys perustuu tavoitteiden mukaiseen työhön ja siitä ”selviytymiseen” mahdollisimman nopeasti ja vaivattomasti. Moni tehtävä on koettu ulkokohtaiseksi – ei itseä tai omaa toimialaa kehittäväksi työksi. Tiimi suoriutui kyllä hyvin annetuista tehtävistä, mutta se ei juurikaan ideoinut kehittämistarpeita itse omasta työstään nousevina.

Kielten opettajat toimivat aineen opettajina omilla kursseillaan, joten yhteistyön tarvetta ei ole ollut paljonkaan. Yhteistyön suurimpana anti-
na voitiin perustellusti pitää sitä, että tiimin jäsenten itsetuntemus lisääntyi. Yhteistyön avulla myös kuva muiden osaamisesta täydentyi. Muilta saatu palaute ja malli toimi palautteena ja itsearvioinnin aineksina, kun yksittäinen tiimin jäsen arvioi omaa tehokkuuttaan opettajana toimimisessa. Seuraavassa lausunnossa on havaittavissa tehtävän hallinnan lisääntymistä, kun työn suunnittelu on alkanut tuntua helpommalta.

Oman opetuksen suunnittelu on aina ollut spontaania, näppituntumalla tehtyä. Yhteistyössä on huomannut systemaattisen lähestymistavan edut. (KI H09)

Työhön on ehkä tullut tietty kokonaisuuden hahmottaminen ja suunnittelun helpottuminen. (KI H07)

6.4.3.6 Yhteen veto ja tarkastelu

Tehokkaan tiimitoiminnan välttämätön ehto on se, että tiimin jäsenillä on tehtävän suorittamiseen tarvittavat taidot. Tiimin jäsenten täytyy saavuttaa tehtävän hallinta ennen kuin he pystyvät keskittymään tiimin suoritukseen. Tehtävän hallinnan saamiseksi tiimin jäsenen on kehitettävä suoriutumisstrategioitaan ja tiedettävä, miten tehtävä suoritetaan ja miten hyvin hän siitä suoriutuu. Tämän tiedon lisääntymisessä tiimin joh-

tajan tai esimiesten palaute on tärkeä. Monessa tiimissä odotettiin tukea ja palautetta lähiesimieheltä ja rehtorilta (ks. myös Tschannen-Moran 2001). Jo pelkästään tehtävästä onnistumisen huomaaminen lisäsi tunnetta omasta tehokkuudesta ja tavoitteen mukaisesta toiminnasta (ks. Salo & Kuittinen 1998, 221). Tuki sisältää myös mahdollisuuden tehdä virheitä ja oppia niistä. Luottamus ja hyvä ilmapiiri edistävät virheiden korjaamista sen sijaan, että haettaisiin syytä pelkästään ulkoisista tekijöistä. Mielenkiintoinen ilmiö tässä tutkimuksessa oli rehtoriin kohdistetut odotukset – toisaalta haluttiin suoraa palautetta ja tukea, mutta toisaalta sitä ei haluttu tai osattu ottaa vastaan esimerkiksi kehittämissyöryryhmätyöskentelyssä.

Salon ja Kuittisen (1998) ajatus vuorovaikutusareenan laajentamisesta on tässä yhteydessä merkittävä myös tehtävän hallinnan kannalta. Julkista areenaa edustivat tässä tutkimuksessa johtajat. Tehtävän hallinta muodostui tehtävään liittyvistä rutiineista, tehtävän suorituksen aikana suoritettavista priorisoinneista ja tehtävään liittyvien strategioiden hallinnasta. Yksittäisten tehtävien tultua tutuiksi tiimin jäsenet pystyivät kiinnittämään huomiota myös omaa suoritusta ohjaaviin motivaatiota lisääviin prosesseihin (Kozlowski ym. 1999).

Vaiheen tavoitteena oli tehtävään liittyvän tiedon hankkiminen, oman tehtävän hallintataidot ja itsesäätelyn taidot. Kysymyksessä oli siis osaamisen tai kompetenssin kehittyminen. Tiimin merkitys tämän osaamisen edistämiseksi liittyi palautteeseen, joka oli sanallista, non-verbaalista, mallin mukaista tai omasta kokemuksesta saatua itsearviointitietoa. Tiimin jäseniltä saatu palaute vaikutti tehokkuususkomuksiin. Riippuen siitä, millaiset kunkin jäsenen attribuutiotulkinnat onnistumisesta tai epäonnistumisesta ovat, itsearviointi suuntaa toiminnan motivaatioita ja sitoutumista jatkossa. Jatkuvan oppimisen kannalta uusien toimintastrategioiden laatiminen tai tehtävien/tavoitteiden priorisoinnit ovat ehto yksilön ja tiimin oppimiselle, jotta sen seuraava kehitysvaihe olisi mahdollinen. (Kozlowski ym. 1999; Zimmerman 1998).

6.4.3.7 Muita näkökulmia

Tiimikirjallisuudessa painotetaan, että tiimin jäsenillä tulisi olla toisiaan täydentäviä taitoja. Katzenbach ja Smith (1993) jakavat taidot kolmeen luokkaan: tekninen tai toiminnallinen asiantuntemus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot ja vuorovaikutustaidot. Näistä taidoista tekninen tai toiminnallinen asiantuntemus vastaa parhaiten Kozlowskin ym. (1999) mallissa tehtävän hallinnan vaihetta. Tavoitesuuntautuneisuus pakottaa tiimin jäsenet havaitsemaan taidoissaan olevat puutteet ja jäsenten yksilölliset kehitystarpeet. (Katzenbach & Smith 1992). Tiimin jäsenet tarkkailevat toisten käyttäytymistä ja osaamista, mikä oli tässä tutkimuksessa tiimin jäsenten oman osaamisen arvioinnissa todella merkittävä tekijä. Yksilölliset kehitystarpeet havaittuaan tiimin jäsenet hankkivat itselleen uutta osaamista (ks. ohjaava toimiala). Itsesäätelyn taidot mahdollistivat suorituksen tarkkailun ja säätelyn, suorituksesta saatava palaute joko lisäsi tai vähensi tehokkuususkomuksia tai itseluottamusta.

Ryhmätoiminnan merkitys yksilön kehitykselle tulee voimakkaimmin esille juuri tässä tiimin kehityksen vaiheessa. Tiimistä saadun palautteen perusteella yksilön itsetuntemus kehittyi. Tiimi toimi ikään kuin ”peilinä” yksittäisen jäsenen tehokkuususkomuksille. Vaikka yksittäisten jäsenten käsitykset omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan ovat hyvät, tiimi määrittelee kehittämisen tason käytännössä (vrt. Bandura 2002). Tämä on yksi tiimi-/ryhmätoiminnan negatiivinen puoli: mikäli tiimi ei tarvitse, pysty tai halua hyödyntää jäsentensä osaamista, jäsenet hakevutuvat yleensä toisiin tehtäviin tai madaltavat omia tavoitteitaan. Asianmukaisten tavoitteiden asettaminen toimintakykyisyyden lisäämiseksi on kuitenkin riippuvainen kunkin omista tehokkuususkomuksista ja em. tilanteessa erityisesti vahvuudesta toimia ryhmän uskomuksia kohottavasti. Tehtävän hallinnan kehittymisessä myös organisaation taolta tulevalle palautteella on tärkeä rooli (tarkemmin 6.4.6).

Edellinen kehitysvaihe tuotti tietoa tiimin ihmisistä ja tavoitteista, tämä vaihe tuotti tietoa tehtävästä ja yksilön taidosta suoriutua siitä. Kun tii-

min jäsenille on syntynyt tehtävän toteuttamiseen tarvittava hallinnan aste ja kun heidän itsesääätelyn taitonsa ja tehokkuususkomuksensa ovat hyvät, he pystyvät siirtymään seuraavalle tiimin kehityksen tasolle: keskittymään kahdenvälisiin työhön liittyviin riippuvuuksiin ja rooliinsa liittyvään suoriutumiseen. (Kozlowski ym. 1999.)

6.4.4 Roolin rakentamisen vaihe

Tässä tiimin kehittymisen vaiheessa oma suoritus liitetään tiimin suori-tukseksi jonkun toisen tiimin jäsenen kautta. Tiimin jäsenten on siis pysyttävä siirtämään huomio oman tehtävän hallinnasta tuon toisen jäse-nen odotuksiin, jonka työpanokseen oma toiminta välittömästi liittyy. Yksittäisen tiimin jäsenen huomio siirtyy siis omasta tehtävästä vastuun rajoihin i. siihen, mikä on oma rooli suhteessa toiseen. Roolin määrit-telemiseksi voidaan esittää kolme kysymystä: kuka tarvitsee minun tuo-tostani ja kenen panostusta minä tarvitsen, jotta saamme työn tehtyä? Mitä tiimin toiset jäsenet minulta odottavat ja missä kulkevat tehtävän spesifit rajat? Milloin minun on tehtävä rooliini kuuluva asiat niin, että tiimin toiminta on oikein koordinoitu? Kysymyksessä on nimenomaan kahdenvälinen neuvotteluprosessi, joka on neuvottelemista, sopimista ja kompromissien hakemista. (Kozlowski ym. 1999.) On opittava, miten tiimin jäsenten persoonallisuuden piirteet vaikuttavat vuorovaikutukseen. On opittava siis muokkaamaan ja sovittamaan tehtävään liittyvä vuoro-vaikutus tiimin muiden jäsenten yksilöllisiin eroihin. Toisen tunteminen persoonana on olennainen taito.

Muutuskertomuksissa roolin rakentamiseen liittyvät maininnat vaihteli-vat hyvin paljon tiimeittäin. Tiimit pitivät tehtävien tekemisessä tärkeänä tasapuolisuutta ja tiettyyn kompromissiin pyrkivää päätöksentekoa.

6.4.4.1 Maahanmuuttajien koulutus

Toimialan opettajien kesken vallitsee toisen ihmisen ja toisen työn kunnioittamisen ilmapiiri. Oma osaaminen ja toisen osaaminen on

tullut tutuksi yhteisten keskustelujen ja monenlaisten palautteiden kautta (mm. opiskelijapalaute). (Muutoskertomus RH 02)

Selkeä työnjako, jonka kaikki hyväksyvät, tasavertaisuus, kaikki osallistuvat hyvin, kukaan ei ole "vapaamatkustaja". (KII H04)

Tuntemme toistemme vahvat alueet, luotamme toisiimme kollegoina. Luonnostaan syntynyt työnjako. (KII H03)

Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, tämän tiimin jäsenet jakavat monivuotisen yhteisen työhistorian, tiimin tapa tehdä töitä perustuu vahvaan yhdessä tekemiseen. Selkeä roolijako pienessä tiimissä syntyy yhdessä suoritettavien tehtävien aikana. Tiimin jäsenet osallistuvat tarvittaessa toistensa työn "paikkaamiseen". Jatkuvat palautekeskustelut tuottavat tietoa työn hallinnasta (osaaminen), mutta myös omasta ja toisen persoonasta. Roolin määrittely tapahtuu kahdenvälisissä neuvotteluissa. Toiminnan koordinoiminen suhteessa toisen yksilöllisiin eroihin on joustavaa tässä tiimissä, koska sen jäsenet tunnistavat toistensa vahvat alueet. Näin ollen heidän toimintaansa suuntaa ko. rooleihin liittyvät odotukset: mitä käyttäytymistä toiselta osapuolelta on mahdollisuus odottaa. Huomio omasta tehtävän hallinnasta on siirtynyt toisen jäsenen odotuksiin. Käyttäytymisestä on tullut ennustettavaa, joustavaa ja tehtäviin liittyvä vastuunjako on selkiytynyt.

6.4.4.2 Ohjaava toimiala

Osaaminen on horisontaalista, mikä tarkoittaa sitä, että osataan vähän melkein kaikista asioista. Muilla toimialoilla on selvästi erikoistuneempaa osaamista. Osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen hoituu mm. siten, että "edistyneempi" asiantuntija ottaa työparikseen ko. alueella aloittelevan opettajan – yhteistoiminnassa syntyy uutta oppimista. Yhteistyö on todella opettavaista: saa vahvistusta omasta osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan ja toisaalta oppii arvostamaan toista ammattitaitoisena kollegana. Maakuntaan suuntautuvilta työmatkoilta palatessa käytetään yhteistä automatkaa joskus "työnohjauksellisena" tilanteena, missä voidaan peilata kokemuksia toisen kanssa ja pystytään ehkäpä muuttamaan

omaan toimintaansa seuraavalla kerralla. Toisaalta läheskään aina ei ole mahdollista tehdä pareittain työtä. Yhteinen suunnittelu antaa kuitenkin varmuuden kokonaisuudesta, missä yksittäinen opettaja on omalla osaamisellaan mukana. (Muutoskertomus RH 03)

Toimialan (muitakin kuin OTKO-opiskelijoita) opettajat ovat kehilleet parityöskentelymallia, johon pohja-ajatukset on saatu projektien johtamisesta: kyseessä on opettajan uudenlainen osaamisalue, joka kattaa kaikki niin projektin hankinnan, johtamisen, opetustyön, ohjaamisen kuin projektin päättämisen. Kaikki ovat osallistuneet myös uusien tuotteiden kehittelyyn. Koska uusi tapa tehdä töitä edellyttää myös työn organisoinnilta ja johtamiselta uudenlaista otetta, ollaan käynnistetty tiimimäisen työn organisointiin uuden mallin kehittäjä. (Muutoskertomus RH 03)

Ryhmän merkitys omalle oppimiselle on ollut mm. sitä, että vaikka omalla kohdalla oppiminen olisi ollut kuinka ulkokohtaista, sitoutuminen ryhmään on ”pakottanut” tuottamaan oman osuuden eikä ole voinut jättäytyä toisten varaan. Näin ollen ryhmä on tavallaan patistanut toimimaan ja hoitamaan oman osuuden yhteisestä tuotoksesta. Hieman kuitenkin ihmetyttää, että toimiala on saanut niin vähän konkreettista aikaa. (Muutoskertomus RH 03)

Ryhmässä on päästy irti yksin tekemisestä ja yksinäisestä työputkesta. Yhteiskeskustelujen ja yhdessä tekemisen avulla on pystytty suhteuttamaan omia ajatuksia toisten ajatuksiin – suhteellisuudentaju omiin ideoihin on kehittynyt. Pohdittaessa yhteistyömahdollisuuksia on saatu uutta perspektiiviä siihen, kuinka paljon ja kuinka monia juttuja voidaan tehdä yhdessä, mihin ei ikinä yksin pystyisi. (Muutoskertomus RH 03)

Ryhmän tai tiimin merkitystä tehtävän tekemisessä on kuvattu vastuullisuuden lisääntymisenä. Jäsenyys ikään kuin edellyttää oman osuuden hoitamisen niin, ettei omia tehtäviä jätetä muiden hoidettavaksi. Sitoutuminen työhön on tässä tiimissä ”kunnia-asia”, kuten on tullut esille aikaisemmin. Yhdessä tekeminen kuvaa myös tämän tiimin työskentelyä. Nyt uusien työtapojen ja jopa työn organisoinnin kehittäjä asettivat uudenlaisia rooliodotuksia tiimin jäsenille. Yhteistyömahdollisuuksien ja uusien työtapojen luomiseksi käydyt keskustelut osoittivat, keiden kanssa

työ tuli tehdä tässä uudessa mallissa. Kysymys oli myös roolijoukkojen määrittämisestä: keiden tuli olla tekemisissä keskenään, jotta suunnitellut tehtävät tulisi hoidettua mahdollisimman hyvin. Tarkasteluun tuli osaamisen l. tehtävän hallinnan lisäksi persoonallinen ”soveltuvuus” kyseisiin tehtäviin. Osaamisen ja persoonien yhteensopivuus edistää saumatonta yhteistyötä, mitä tiimin pitämässä yrityskoulutuksissa erityisesti arvostetaan.

Tiimi ihmetteli, miksi se on saanut lukuisista ideointi- ja suunnittelupalaverista huolimatta niin vähän aikaan käytännön tasolla. Vaikka tiimi oli selvittänyt roolijoukkonsa ja toisten tiimin jäsenten odotukset, toiminnan koordinointiin ei ollut joko kiinnitetty tarpeeksi huomiota tai ei ollut vielä arvioitu kokeilujen yhteistoiminnasta saatuja kokemuksia.

Ryhmähaastatteluun liittyvästä henkilökohtaisesta kyselystä yhteistoiminnan estäviksi tekijöiksi nousi yhden tiimin jäsenen mielestä se, että ”*oli joitakin liian vahvoja persoonia*” (KII H19). Tässä tilanteessa persoonallisuuden piirteiden tunteminen ja oman vuorovaikutuksen sovitaminen tähän toisen jäsenen vuorovaikutukseen ei ollut tapahtunut. Toisen osapuolen persoonallisuuden piirteiden tunteminen on välttämättömyyksiä yksittäisten tehtävään kuuluvien toimintojen koordinoimiselle ja tiiminä toimimiselle. Roolijoukkojen muodostaminen uusien tehtävien kautta oli vielä kesken, mikä osaltaan oli vaikuttamassa käytännön toiminnan vähäisyyteen tässä vaiheessa.

6.4.4.3 Sähkön toimiala

Tässä tiimissä pitkän alkuorientaation ja tavoitemäärittelyn jälkeen käytettiin paljon aikaa uusien toimintatapojen ideointiin ja suunnitteluun. Tiimin toimintaa kuvaa toisaalta sitoutuminen muutokseen ja toisaalta epäily muutoksen toteutumisesta. Roolin rakentamisen vaiheeseen liittyviä kysymyksiä ja pohdintoja ei tässä tiimissä ollut.

6.4.4.4 Tietotekniikan toimiala

Erot opettajien välillä eivät sanottavasti häirinneet yhteistyötä. Toiset ovat vähän nopeampia ja impulsiivisempia kuin toiset. Jonkin verran on tehty kompromisseja oman ryhmän sisällä. Kompromissit on löydetty yleensä enemmistön päätöksellä. (Muutoskertomus RH 05)

Ryhmän kirjoittamattomat pelisäännöt toimivat, tärkein sääntö oli aikataulussa pysyminen ja kaikkien mahdollisimman tasapuolinen osallistuminen. (KII H13)

Tämä tiimi on jo aikaisemmin kuvannut omaa toimintatapaansa yhdessä laadittujen pelisääntöjen ohjaamaksi. Uusi tapa toimia koko toimialalla on merkinnyt suuria muutoksia opettajan työhön. Nopeassa tahdissa toteutettuna se on edellyttänyt pitäytymistä tiukasti tavoitteessa. Tehtävän hallintaan menee oma aikansa, sillä toimiminen avoimessa oppimisympäristössä ei yksittäisen ihmisen kohdalla tapahdu hetkessä, vaan vaatii kokemuksellista tietoa mm. omasta osaamisesta tässä uudessa toimintamallissa. Erot tiimin jäsenten kesken liittyvät erilaiseen tempoon tehdä työtä, mikä ei kuitenkaan näyttänyt vaikuttavan työn tekemiseen. Uuden työskentelymallin käyttöön ottaminen ei vielä keväällä 2001 tuonut uusia rooleja tarkasteltavaksi tämän enempää.

6.4.4.5 Kielten toimiala

Kielten tiimin yhteistyön tarve oli vähäinen ja se liittyi lähinnä opetussuunnitelman yhteisen osan laatimiseen. Tämä työ palkitsi jokaista tiimin jäsentä, koska jäsenten omat henkilökohtaiset tavoitteet liittyivät tiimin tavoitteeseen. Muiden kehittämistehtävien suhteen omaa sitoutumista ei juurikaan syntynyt, mistä syystä työ koettiin ulkokohtaiseksi. Tiimin muutoskertomuksesta ei ole havaittavissa mainintoja roolin rakentamisesta tiimin tehtävien kautta.

6.4.4.6 Yhteenveto ja tarkastelu

Tämän kehitysvaiheen tuloksena on kaksi roolikäyttäytymisen muotoa. Tiimin jäsenet oppivat tunnistamaan tiimitoimintojen tempon ja sen, kuinka oma toiminta on kohdistettava siihen. Tiimin jäsenet lähettävät toisilleen rooliodotuksia, joihin vastaamalla tehtäväkohtaiset rajat vastuusta selkiytyvät. Kozlowski ym. (1999) korostavat, että tiimin rooleissa on kysymys nimenomaan kahdenkeskisistä neuvotteluprosesseista. Jäsen-ten välinen toiminnan koordinointi tapahtuu siis neuvottelemalla – ei koskaan hierarkiasuhteiden määrittämänä. Weinstein (1999) korosti ohjaajan tehtävää toimintaoppimisen tukemisessa siten, että edistetään mieluummin kahdenkeskistä dialogia kuin keskustelua koko ryhmän (6-7 henkilöä) kesken. Tämä onkin roolin rakentamisen vaiheessa eduksi, kunhan ohjaaja huolehtii jatkossa uusista haasteista tiimille, jotta uudet roolijoukot pääsevät muodostumaan. Myös uuden tiedon luomisessa sosialisatio merkitsee yksilöllisen tiedon ja osaamisen muodostumisprosessia, joka tapahtuu useimmiten kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa (Nonaka & Takeuchi 1995). Tässä vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli oppii tuntemaan paremmin sekä omaa että toisen osaamista ja persoonallista tapaa tehdä työtä.

Tiimin jäsenet joutuvat joskus tekemään kompromisseja, koska jokainen heistä on kahdenvälisessä suhteessa toiseen. Näin ollen tiimirooli vaihtelee jonkin verran työskennellessä eri jäsenten kanssa. Maahanmuuttajakoulutuksen tiimin rooliodotukset ja niitä vastaava toiminta synnytti hyvin ajoitettua ja koordinoitua toimintaa. Tämän tiimin pieni koko ja yhteistyöhön perustuva työskentelytapa mahdollisti myös tässä kehittämistyössä tuloksekkaan lopputuloksen. Ohjaavan koulutuksen tiimi ja tietotekniikan tiimi olivat uusien työskentelymallien käyttöönotto- vaiheessa: ohjaavan koulutuksen tiimillä se merkitsi osin suunnitelman tekemistä ja osin uuden mallin kokeilua käytännössä, kun taas tietotekniikan tiimissä otettiin uusi työtapa käyttöön välittömästi. Yhteistyötapojen suhteen tiimin jäsenet olivat tilanteessa, missä uudet roolit alkoivat muodostua. Ohjaavan koulutuksen tiimin tapa selkiyttää rooliodotuksia perustui sille ominaiseen tapaan käydä pitkiä keskusteluja. Tiimin jä-

senet olivat selvittäneet, keiden tulee olla keskenään tekemisissä, jotta tehtävät tulevat tehtyä. Keskustelujen kautta he päätyivät myös arvioidaan, mitä toiselta odotetaan ja missä kulkee vastuun tehtäväspesifit rajat. Käytännön kokemusten avulla jäsenten roolikäyttäytymisen koordinoiti tullee monipuolistumaan.

Tietotekniikan tiimissä roolijoukkojen muodostuminen syntyy todennäköisesti uusien toimintamuotojen kokemuksista saadun tiedon perusteella. Vaikka tiimin jäsenet saattavat tuntea toisensa jo usean vuoden ajalta, uuden tehtävän hallinnan saavuttamiseen on varattava myös aikaa samoin kuin uusien tehtävien edellyttämän yhteistyön oppimiseen. Tiimi korostaa vahvasti yhteisten pelisääntöjen merkitystä yhteistyössä, mikä asia kuvastaa toisaalta tiimin rakentamisen vaihetta. Pelisääntöjen korostamisella voidaan lisätä myös tunnetta tehtävän hallinnasta. Muuttuessaan työ edellyttää tekijöiltään uutta osaamista, jolloin tulevat eteen tiimin kehittymisen aikaisempien vaiheiden kysymykset: onko oma osaaminen riittävä, kuinka tehtävä on suoritettava, entä ovatko tiimin tavoitteet ja omat tavoitteet tasapainossa ja pystynkö muuttamaan tarvittaessa strategiaani tavoitteen saavuttamiseksi? Pelisääntöjen korostaminen ja tiukka yhdessä tekeminen kuvaavat juuri sitä, että yksilöllisiä eroja ei ole vielä pystytty riittävästi huomioimaan, mistä toiminnan joustavuus jonkin verran kärsii. Uusien toimintatapojen vakiinnuttua tässä tiimissä huomio oman tehtävän hallinnasta tullee siirtymään nopeasti tiimin jäsenten odotuksiin ja yhteistoiminnan persoonakohtaiseen sääntämiseen.

Kozlowski ym. (1999) varoittavat, ettei tiimin tuottavuuden liiallinen painottaminen saisi viedä huomiota roolien kehittämisen prosessilta. Jos tiimin jäsenten roolit jäävät määrittelemättä, se saattaa hidastaa tehokkuuden kannalta tärkeiden kykyjen omaksumista (esim. joustavuus, reagoit nopeus, verkosto-osaaminen). Tietotekniikan tiimi saavutti tuotosten perusteella arvioituna huipputiimin tunnuspiirteet (Katzenbach ym.1993): kehittäihän se uudenlaisen toimintatavan siirtyessään avoimeen oppimisympäristöön. Kun tarkastellaan tiimin kehitystä ja oppimista yhteistoiminnan näkökulmasta, sen oma kehitystehtävä liittyy roolin rakentamisen vaiheeseen.

Sähkön toimialan tiimissä yhteistyön käynnistyminen toimialakohtaisessa ryhmässä kesti pitkään. Syynä saattoi olla mm. se, että yhteistyö oli toimintatapana varsin vieras. Myös aikaisemmista kehittämishankkeisiin liittynyt negatiivinen kokemus saattoi vähentää sitoutumista. Sitoutuminen syntyi vasta sitten, kun tieto muiden tiimien tuloksista oli käytettävissä. Malli muiden onnistuneista hankkeista rohkaisi laatimaan omat tavoitteet toimialan pedagogiseksi kehittämiseksi. Roolit (esim. kokoonkutsuja, tutor) olivat muodostuneet tehtäväkokonaisuuksien mukaan ja liittyivät lähinnä normien tai pelisääntöjen luomiseen tavoitteena yhteisten kokousten tehokkuuden lisääminen. Tietyissä roolissa toimiminen ei kuitenkaan vielä merkitse tämän roolin suorittajan persoonallisuuden piirteiden tuntemista. Persoonallisuuden piirteiden tunteminen mahdollistaa yksittäisiin tehtäviin kuuluvien toimintojen koordinoinnin. Toisen persoonallisuuden, tarpeiden ja suorituskyvyn tunteminen mahdollistaa tehtävän kannalta relevantin käyttäytymisen ennustamisen (Kozlowski ym. 1999). Näin ollen tiimi pystyy tehokkaaseen toimintaan vapauttaessaan tiettyyn tehtävään ”oikean” roolijoukon edustamat tiimin jäsenet. Tiimin ei siis tarvitse koko ajan olla yhdessä ja kokoontua yhteen päättämään asioista, vaan tiimin sisälle syntyy joustavuutta päätellä kuka tai ketkä osallistuvat ko. tehtävän tekemiseen, mikä sisältö toiminnalla on ja milloin se tehdään.

Kielten toimialalla tiimin keskittyminen tehtävän hallintaan tuotti positiivisia yhteistyökokemuksia, jotka ovat luonteeltaan edellisiin tiimin kehitysvaiheisiin liittyviä. Jokainen jäsen oli kielen opettajana tottunut tekemään yksilöllisesti lähes kaikki varsinaiseen opetustehtävään kuuluvat asiat. He eivät eri kieliä opettavina edes koe tulevaisuudessa jakavansa työtä toistensa kanssa. Oppilaitoksen toiminnan kehittäminen oli tavoitteineen kaukainen suhteessa tiimin jäsenten omiin tavoitteisiin. Ainoa ”järkevältä” tuntuva kehittämistehtävä oli opetussuunnitelman yhteisen osan laatiminen. Tässä työssä yhdistyivät myös kunkin jäsenen intressit parhaalla mahdollisella tavalla. Vahva keskittyminen omien tavoitteiden saavuttamiseen liittyi osaltaan myös toimialan tulevaisuuden näkymiin (lomautustarve). Kärkkäisen (1999) tutkimus suomalaisten opettajien tiimiyöstä on samansuuntainen em. tuloksen kanssa: vaikka

yhteissuunnittelun merkitys tiedostettiin, siitä saatava ”hyöty” oman kurssin suunnitteluun oli toimintaa ohjaava periaate.

6.4.4.7 Muita näkökulmia

Tiimin kehittymisen kolmannessa, normiutumisen vaiheessa Tuckmanin (1965) mukaan muodostuvat tiimin jäsenten odotukset suhteessa toisiinsa. Samalla tiimin johtajalle asetetaan tavoitteita ja normeja – riippuvuus johtajasta vähenee ja tilalle tulevat jäsenten väliset yhteistyöhön liittyvät riippuvuudet. Normien kautta jäseniä kohtaan asetetaan erilaisia käyttäytymisodotuksia ja saattaa syntyä tiettyihin tehtävärooleihin tai aseisiin liittyviä käyttäytymismalleja. Kozlowskin ym. (1999) mallissa toivottavan käyttäytymisen normit syntyvät tiimin rakentamisen vaiheessa. Tässä tutkimuksessa tiimit valitsivat toiminnan sujuvuuden kannalta vaihtelevasti eri tehtäviin omat henkilöt (mm. kokoonkutsuja, kirjuri).

Kozlowskin ym. (1999) mallissa roolin rakentaminen tapahtuu siis henkilökohtaisella tasolla. Kunkin yksilölliset persoonallisuuden erot selkiytyvät toiminnan yhteydessä. Tätä tietoa jäsenet käyttävät sitten hienosäätäessään kahdenvälistä vuorovaikutustaan. Persoonallisuuspiirteiden erilaisuutta voidaan käyttää myös valittaessa tiimin jäseniä tiettyyn tehtävään. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) ovat kuvanneet tehokkaan tiimin rakentamista kahdeksan roolin avulla. Roolit preferoivat tiettyjä persoonallisia toimintatapoja, kuten esim. onko tiimin jäsen kiinnostunut kokonaisuuksien vai kapea-alaisten tehtävien tekemisestä tai onko hän kiinnostunut mieluummin innovoinnista vai yksityiskohtaisesta ja tarkasta työstä. Tässä tutkimuksessa eri tehtäviin valittiin tai tulivat valituiksi sellaiset jäsenet, joilla oli luontaista kiinnostusta tai taipumusta ko. tehtäviin.

Tiimin jäsenillä on nyt tietoa tiimin sosiaalisista suhteista ja tietoa oman tehtävän tekemiseen vaadittavista taidoista sekä rooliodotuksista. Toistensa tunteminen tapahtuu tiimissä kahdella tasolla. Ensin, tiimin ra-

kentämisen vaiheessa tiimin jäsenten välille syntyy ihmissuhteisiin liittyvää tietoa. Sitten roolin rakentamisen vaiheessa tiimin jäsenet kehittävät yhdessä toisen persoonaan liittyvää tietoa, jotta he voivat henkilöllistää interaktionsa. Persoonaan liittyvä tieto syntyy tehtävään kuuluvan vuorovaikutuksen kautta.

6.4.5 Kypsän toiminnan vaihe

Neljännessä tiimin kehittymisen vaiheessa tiimin jäsenten käsitys tiimistä laajenee kaksikkorooleista roolien etäisempiin ja epäsuorempiin linkityksiin. Tiimin jäsenet näkevät tiimin joukkona vaihtoehtoisia rooliverkkoja. Verkostot muodostuvat solmujoukoista, jotka syntyvät nimenomaan tehtävien linkittäminä. (Kozlowski ym. 1999.) Tutkimuksessa mukana olleista tiimeistä maahanmuuttajien koulutuksesta ja ohjaavasta koulutuksesta vastaavien tiimien työskentelyssä oli havaittavissa kypsän toiminnan vaiheeseen liittyviä elementtejä. Seuraavassa esitellään aluksi näiden kahden tiimin kuvaukset ja sitten muiden tiimien antamia arviointoja ja kannanottoja mahdollisesta tulevaisuuden toiminnasta.

6.4.5.1 Maahanmuuttajien koulutus

Olemme tiimissä siirtyneet kilpailevasta ja yksilöllisestä työyhteisöstä kohti yhteistoiminnallista työyhteisöä, joka toivomukseni mukaan näkyy paremmin yleisenä hyvinvointina ja viihtyvyytenä työpaikalla. Luulen, että tämä näkyy oppilaissa myös parempana oppimisena, koska kaikkien opettajien tavoite on sama. Näin myös vastuu opettamisesta ulotetaan oman ryhmän ulkopuolelle ja kaikki opettajat ovat vastuussa kaikkien ryhmien oppimisesta. Kuormitus saadaan näin jakautumaan tasaisemmin ja jaksamme paremmin.
(P03)

Edellisessä portfolioissa on tarkasteltu toimialan työskentelytavan muutosta ja erityisesti sen mahdollisia vaikutuksia opiskelijoiden oppimistuloksiin. Tässä yhteydessä tarkastellaan vastuun ja työn jakautumista

lähinnä oman toimialan opettajien kesken. Tämän tiimin tarve tehdä yhteistyötä muiden toimialojen opettajien kanssa ei ole kovin suuri – paremminkin yhteistyön tarve suuntautuu oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin (muut maahanmuuttajakoulutusta toteuttavat tahot alueella). Rutiinitehtävien (nykyinen koulutus) suorittamiseksi tiimi on luonut ns. normatiivisen tiimiverkoston, joka huolehtii tiimin perustehtävästä, arvioi ja säätelee tiimin työkuormaa ja kehittää tarvittaessa uusia menettelytapoja. Työn kuormituksen säätely on yksi tämän kehitysvaiheen tunnuspiirre. Tiimin jäsenillä on kyky havaita monen eri roolin yhteisvaikutus kuhunkin jäseneen. Roolien yhteisvaikutus saattaa kuormittaa keskeisiä rooleja, joten työn jakaminen muille toimialan jäsenille ja työn selkeämpi vastuun määrittely edistävät tiimin työssä jaksamista.

Uuden avoimemman oppimisympäristön tulo näyttää päivä päivältä varmistuvan, sillä TE-keskus uusii viimeisimmän tarjouspyyntökierroksensa ja pyytää meiltä nyt tarjousta uusimuotoisesta kotoutumiskoulutuksesta. Se merkitsee, että edessä on iso haaste saada suunnitelmat käyttöön, kokeilla kotoutumisopintojen toteuttamista avoimessa ympäristössä. Keskeisin tavoitteeni on oppia työskentelemään niin hyvin yhdessä muun opettajatiimin ja yhteistyötahojen kanssa, että pääsemme siirtymään avoimeen oppimisympäristöön mahdollisimman pian vuoden 2002 alussa. (P04)

Uudet, yllättävätkin tehtävät tulevat todennäköisesti edellyttämään uusia verkostoratkaisuja. Suoriutuakseen ei-rutiininomaisista tehtävistä (avoin oppimisympäristö) rooliverkoston on sopeuduttava ja joustettava tilanteen tai tehtävän mukaan. Pitkä yhteistyökokemus ja hyvä toistensa tunteminen helpottaa sen tiedon jakamista, mikä tiimiverkosto on paras ja soveliaain kulloisenkin uuden tilanteen vaatimuksiin.

6.4.5.2 Ohjaava toimiala

Toimialalla tehdään perinteisesti paljon opetustyötä yli oman toimialan rajojen. Talon johto onkin antanut tunnustusta toimialan työstä. Erityisenä kiitoksen kohteena on nähty luovuus ja kyky ideoida

uusia projekteja samoin kuin kyky luoda yhteyksiä ja verkostoja. Vaikka rehtori on mukana tässä kehittämisessä (OTKO), olisi tarvittu myös toimialajohtajat mukaan. Kontaktipinta on nyt kuitenkin aivan toinen koko taloa ajatellen. Se, että saatiin kerrankin koko talon näkökulmat esille, oli arvokasta. (Muutuskertomus RH 03)

Organisaatiota ajatellen olisi hyvä lisätä entisestään yhteistyötä muiden toimialojen opettajien kanssa. (P01)

Ohjaavan toimialan jäsenten työhön kuuluu jatkuva uusien koulutus- tuotteiden ideointi, suunnittelu ja toteuttaminen. Tuotteiden ja palvelujen markkinointityö on osaltaan lisännyt taitoa toimia monenlaisissa yhteistyöverkostoissa. Juuri tästä rehtori on antanut positiivista palautetta. Toivomuksenahan on, että kaikki toimialat lisäsivät ns. henkilöstökoulutusta alueen yrityksille ja työyhteisöille. Tämän tiimin osaaminen on heidän itsensä luonnehtimana laaja-alaista, mikä edistää nopeaa reagoimista ympäristön odotuksiin. Tiimi pystyy hyvin joustavasti hienosäätämään tiimiverkoston käyttöä. Tiimin kuvaus omasta toiminnastaan sisälsi maininnan dynaamisuudesta ja nopeudesta reagoida ympäristöstä tuleviin haasteisiin. Tiimillä on yhteinen ymmärrys niistä ulkoisista tekijöistä, jotka liittävät eri rooliverkostot tiimin tehtäviin. Toiminta on siis joustavaa tiimille tulevien uusien, yllättävienkin tehtävien hoitamisessa.

Oppilaitoksen sisäisessä yhteistyössä on kehitettävää. Tiimin on todennäköisesti ollut helpompi arvioida oppilaitoksen ulkopuolella olevien tahojen yhteistyötarve kuin oppilaitoksen sisäinen tarve. Nyt kun tieto muiden toimialojen toiminnasta on lisääntynyt, tuotekehittely myös oppilaitoksen sisäiseen tarpeeseen on käynnistynyt.

Oman työn kehittäminen on aina yksilöllinen juttu. Ensin tulee tietää missä on mukana, sitten kehittämisen voisi jollain tasolla viedä lähityöyhteisöön ja sitten lopuksi koko organisaatioon. Nyt tässä projektissa meni turhaa energiaa siihen, että noustiin latvasta puuhun, kun aloitettiin koko talon kehittäminen. (Muutuskertomus RH 03)

Kehittämiprosessiin kohdistunut arviointi kuvaa tehtävän hallintaan, it-sesäätelyyn ja roolin rakentamiseen liittyviä asioita. Kun tiimi on oppinut, kuinka keskeiset roolit ja niiden vaikutukset vaikuttavat suoriutumiseen, se voi joustavasti hienosäätää rutiinitehtävien ja uusien, yllättävien tehtävien edellyttämiä vaihtoehtoisia verkostoja. Kysymyksessä on tiimin jatkuva arviointi ja kehittäminen – jatkuva oppiminen.

6.4.5.3 Sähköön toimiala

Yllättävää oli myös huomata se, että opettajien täytyy monella toimialalla myydä ja markkinoida omaa osaamistaan, tälle toimialalle hommat lankeaa kuin ”manulle illallinen”. Alussa on hyvä lähteä kehittämään omaan osastoa ja sen toimintaa. Kuitenkin, kun osastot ovat sisäänpäin lämpiäviä, tarvitaan muiden osastojen kanssa yhteistyötä. Esimerkiksi tekniikkapuolella humanistisempi ohjaavan toimialan asenne olisi tervetullut. (Muutoskertomus RH 04)

Yhteistyön laajentaminen muiden toimialojen kanssa saa kannatusta, vaikka alun ”sekaryhmissä” joskus huomattiin kielen ongelmat – puhuttiin eri tavalla, käytettiin eri termejä ja toimittiin eri tavalla. On tarpeellista jatkaa yhteistyötä opetuksen kehittämiseksi sekä omalla toimialalla että muiden toimialojen kanssa. Jo nyt, tämän kokemuksen perusteella voi sanoa, että on ollut helpompi ottaa yhteyttä, kun on tiennyt kenen kanssa on tekemisissä. Yksi yhteistyön muoto eri toimialojen välillä liittyy ESR-hankkeisiin, joissa jotkut ovat olleet mukana useita vuosia. Yhteistyön sujumisessa ei ole kokemusten mukaan ollut ongelmia. ”Nyt me tiedetään, mikä ovi kannattaa aukaista ensiksi”. (Muutoskertomus RH 04)

Oppivan organisaation piirteitä en ole havainnut koulumme sisältävän. Jos henkilöstön pitäisi toimia siten, että siinä on yhteistyön ja sitoutumisen leima, niin se puuttuu organisaatiostamme. (...) Ilmeisesti niin kauan kun ”henkilökemiat” eivät toimi sopusoinnussa, niin kehitystyöt tässä mielessä eivät johda uudistuksiin. (P15)

Tämä tiimi on tehnyt suunnitelmat uusista toimintatavoista omalla toimialallaan. Kun nämä suunnitelmat muuttuvat käytännön toimiksi, tiimin

jäsenet ovat uusien haasteiden edessä. Uudet haasteet liittyvät oman toimialan henkilöstön parempaan tuntemiseen, jotta uudenlaisia yhteistyöverkostoja voidaan luoda. Tiimin jäsenillä on toiveena siirtyä vähitellen pois kurssimuotoisesta opetuksesta ja päästä erikoistumaan. Nyt tuleekin selvitettäväksi kunkin oma asiantuntijuus ja sen mahdollinen liittyminen muiden asiantuntijuuteen. Selvittämättä on edelleen, mitä odotuksia muiden toimialojen yhteistyölle asetetaan. Toisaalta toivotaan toimialojen välisen yhteistyön lisäämistä, mutta toisaalta nähdään toimialojen väliset rajat aika korkeina ja ihmisten väliset suhteet yhteistyötä rajoittavina tekijöinä.

6.4.5.4 Tietotekniikan toimiala

Kiinnostus toimialan saavutuksiin on ollut aktiivista sekä eri toimialoilta että talon ulkopuolelta. Kyselyitä on tullut mm. siitä, miten avoimen oppimisympäristön ideaa voitaisiin eri toimialoilla soveltaa omiin tarkoituksiin. Nyt tämä onnistuminen on antanut rohkeutta mennä eteenpäin ja kehittää opetusta edelleen – ideoita ja tarpeita on paljon. Jotta saadaan homma sujumaan hyvin, pitäisi saada lisää resursseja ja jopa henkilökuntaa. Kaikki tekevät jatkuvasti ylitöitä eikä aika tahdo riittää sekä oman opetustyön hoitamiseen että kehittämiseen. (Muutuskertomus RH 05)

Tietotekniikan tiimi on muiden toimialojen mielenkiinnon kohteena. Positiivinen, muilta saatu palaute innostaa kehittämään oman toimialan opetusta edelleen. Toiminnan myötä on havaittu uusia kehittämisen tarpeita. Myönteinen palaute siis innostaa jatkamaan kehittämistä – tosin oman toimialan sisällä.

Talon johdolta olisi odotettu enemmän kiinnostusta ja vinkkejä kehittämiseen. OTKO:n kehittämistyöryhmä ei pystynyt jakamaan kehittämideoita muille toimialoille: syyksi nähdään lähinnä vetäjän puuttuminen. Toisaalta keskeneräisistä asioista ja hankkeista ei ole hyvä lähteä tiedottamaan muille, pitäisi olla jotain valmista ja paperilla ennen tiedon jakamista muille. (Muutuskertomus RH 05)

Johtoon kohdistuu odotuksia olla muutoksessa enemmän mukana. Tiimi ei kuitenkaan nähnyt rehtoria nimenomaan vinkkejä ja tukea antavana tahona OTKO:n kehittämistyöryhmän kokouksissa. Kehittämistyöryhmä kehittämistä suuntaavana, koordinoivana ja arvioivana tahona ei palvellut tämän tiimin tarpeita: keskeneräiseksi koettuja tuotoksia ei haluttu jakaa muille.

Siinä olisi paljon tehtävää, että toimialojen välinen yhteistyö edelleen paranisi ja erityisesti talon johdon täytyisi alkaa arvostamaan alaisiaan. (KII H11)

Kollegiaaliselle reflektiolle rakentuva koulun yhteisöllisyys on edellytys sille, että opetusta voidaan kehittää koko koulun tasolla. (P12)

Tiimiverkostojen syntymistä toimialan ulkopuolelle ei tapahtunut. Toimialalla oli käynnissä tavallaan oma, sisäinen innovaatioprosessi niin vahvasti, että sitä ei koettu tarpeelliseksi ”levittää” ulkopuolelle. Tiimi tarvitsee aikaa toimintansa vakiinnuttamiseen ja kokemusten yhteiseen reflektointiin. Mainittakoon tässä yhteydessä toimialan tuotekehittelyn saavuttaneen organisaation sisäisen tunnustuksen ja palkinnon.

6.4.5.5 Kielten toimiala

Rooliverkostoihin liittyvää tietoa kielten toimialan tiimistä ei ollut käytävissä.

6.4.5.6 Yhteenvedo ja tarkastelu

Kozlowskin ym. (1999) esittämä kypsän toiminnan vaiheeseen liittyvä osaaminen helpotti tiimiä reagoimaan ulkoisiin tapahtumiin ja odotuksiin (maahanmuuttajien ja ohjaava koulutus). Kehitysvaiheen tavoitteena oleva rooliverkostoihin liittyvän tiedon hankkiminen tapahtui mm. koulutuksen ja uusien työtapojen edellyttämien uusien roolien avulla. Muutos pakotti tiimit tutkimaan omaa toimintaansa ja miettimään vaih-

toehtoisia rooliverkostoja. Ohjaavan koulutuksen tiimi tarvitsee vielä aikaa uusien toimintamallien kokeiluun ja vakiinnuttamiseen. Vaihtoehtoiset rooliverkostot tuottavat jatkossa tiimille joustoa ja kykyä mukautua uusiin tilanteisiin. Tieto tiimissä olevista ihmisistä, heidän osaamisestaan ja persoonastaan edisti tiimin yhteistyötä muiden tiimien ja erityisesti yhteistyökumppaneiden kanssa.

6.4.5.7 Muita näkökulmia

Tuckmanin (1965) mukaan tiimi on saavuttanut sisäisen yhteisyyden, kun se on luonut itselleen rakenteen, tavoitteen ja toimintamallin. Jotta tiimin dynaamisuus säilyisi, on tärkeää huolehtia tiimin tehtävien ja tavoitteiden haasteellisuudesta. Mikäli tehtävät eivät syystä tai toisesta palkitse tiimin jäseniä, tiimin toiminta hiipuu ja on todennäköistä, että tiimin jäsenet hakeutuvat muihin tehtäviin. Tässä suhteessa Tuckmanin esittämä tiimin kehitysvaiheita kuvaava malli edustaa myös syklistä kehitysmallia. Tiimin loppuminen on luonnollinen seuraus työn tultua valmiiksi, mutta opettajan työssä perustehtävän loppuminen ei ole todennäköistä – työn luonne ja muodot kylläkin saattavat muuttua.

Sosiaalisten verkostojen rakenne käytännön yhteisöjen tarkastelussa (ks. luku 3.5) soveltuu myös rooliverkostojen hahmottamiseen. Kuvios-
ta 11 voidaan havaita, että päällekkäisjäsenyydestä ja tiedon välittämisestä huolehtivat jäsenet toimivat yhteistyön solmukohdissa. Näihin tehtäviin liittyy yleensä toisenlaisia rooliodotuksia ja roolijoukkoja kuin ytimessä työskentelevällä jäsenellä. Työkuorman ja keskinäisen suorituksen arvioinnissa tämän tekijän tunnistaminen on olennaista ja se on Kozlowskin ym. (1999) mukaan mahdollista tiimin kypsän toiminnan vaiheessa.

Käytännön yhteisöissä Wengerin (1998) viitekehyksen mukaan ytimen ja reuna-alueen tai vyöhykkeen välillä vuorovaikutus on tärkeää – välittyhän verkostojen solmukohtien kautta tieto ja osaaminen hyvin nopeasti. Solmukohdissa olevat jäsenet kuormittuvat eri tavoin kuin ydintoi-

mijat. Valikoituminen erilaisiin rooleihin tapahtuu kuitenkin usein ihmisten luontaisten taipumusten mukaan. Koska reuna-alueella, solmukohdissa tapahtuu tietojen ja kokemusten vaihto eri tiimien ja verkostojen välillä, on tärkeää huolehtia myös ns. välitysmiesjärjestelmän luomisesta. Erityisesti oppimisen näkökulmasta tätä ovat painottaneet mm. Senge (1997), Ojala (1996) ja Tuomi (1999a).

Hyvin toimivat verkostot luovat lisää joustavuutta, mikä on tiimin jatkuvalla kehittämiselle tärkeää. Mikäli työyhteisöissä otetaan käyttöön käytännön yhteisöjen toimintatapa, jossa samasta asiasta tai tehtävästä kiinnostuneet ihmiset ovat joko muodollisesti tai epämuodollisesti vuorovaikutuksessa saavuttaakseen yhteisiä tietoon liittyviä tavoitteita (Wenger 1998), tulee työyhteisön jäsenillä olla hyvä tuntemus sekä yhteisöön kuuluvista ihmisistä (sosiaalinen tieto) että heidän tiedoistaan ja osaamisestaan (tehtävän hallinta). Kaksikkoroolien kautta sitten tapahtuu uusien ideoiden, ajatusten ja tiedon vaihto (ks. Nonaka & Takeuchi 1995). Mikäli koko organisaatiossa vallitsee sellainen yhteistyötä kuvaava malli, että henkilöiden ja toimialojen väliset erot ovat liian suuret, yhteisiä tavoitteita ei nähdä edes muodollisessa vuorovaikutuksessa (tämä tutkimus). Ideana uuden tiedon luomisessa käytännön yhteisöt ovat varmasti hyvä ajatus, mutta työyhteisöissä olevat puolustusmekanismit voivat suunnata niiden toimintaa hyvinkin kapeaksi (ks. oppiva organisaatio). Tätä taustaa vasten on perusteltua tarkastella tiimien sisäistä ja erityisesti tiimien välistä vuorovaikutusta ja oppimista organisaation olosuhteiden ja johtamisen näkökulmasta.

6.4.6 Oppimisprosessin kokoava tarkastelu

6.4.6.1 Oppimista tukevat olosuhdetekijät

Jotta voidaan edistää tiedon luomisen ja uuden oppimisen prosesseja, organisaation on panostettava oppimista tukevien olosuhteiden luomiseen. Olosuhdetekijät ovat yksilöihin, ryhmiin ja organisaatioihin liittyviä

ehtoja ja asioita. Yksilötasolla kysymys on tiimin jäsenten avoimuudesta kuunnella ja harkita toistensa ideoita. (Kasl ym. 1997.) Toimivatko tiimin jäsenet siten, että tiimin toiminta edistää tiimin jäsenten välistä synergiaa?

(...) että me voitais tämähän liittää semmoseen omaan osaamiseemme. Tavallaan, että me voitais markkinoida itseemme sillä tavalla, että me taidetaan tää metodi, että me monipuolistetaan myös näitä [menetelmiä]... me tultas vahvemiksi niin kuin yhdessä sillä tavalla, että ei vaikka minä opin ja minä osaan, vaan mä voin niin kuin auttaa tota kolleegaakin kasvamaan siinä opettajan työssä (RH 02 H02)

Toinen tiimioppimisen olosuhdetekijä Kasl ym. (1997) mukaan on mahdollisuus yksilölliseen ilmaisuun, ts. miten paljon yksittäisellä tiimin jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa tiimin tehtävän ja tavoitteen muotoiluun. Yksilöiden välisen yhteistyön tukemista voidaan arvioida mm. sen pohjalta, miten tiimi tasapainoilee tehtävän suorittamisen ja tiimin ihmissuhteiden rakentamisen ja ylläpitämisen välillä.

(...) tuntuu, että meillä on niin hirveesti keskeneräisiä juttuja ja välillä tuntuu, että liian vähän ihmisiä (...) miettimässä niitä että uusia juttuja on kehitetty tässä kevään aikana (RH 03 H20)

Ryhmän/tiimin kehittämistehtävät on pitänyt tehdä opettajan työn ohella. Osittain tästä syystä on oltu erittäin tarkkoja työn tasapuolisessa jakautumisesta, on haettu myös joustavuutta ja tehokkuutta. Tiimin tehtävän tai tavoitteen muotoilusta on kuvauksia tiimin rakentamisen vaiheessa. Tiimin ihmissuhteiden ylläpitäminen liittyy tässä tutkimuksessa vahvasti tavoitteen selkeyteen: kun tavoitteet vihdoin selkiytyivät, toiminta sujui ilman mainittavia ongelmia ihmissuhteissa.

Organisaation oppimista tarkastellaan tässä tutkimuksessa opettajatiimien oppimisen kautta. Kuitenkin ryhmä tai tiimi toimii aina jossain ympäristössä, joka vaikuttaa sen toimintaan ja tuloksiin. Tiimien sosiaalinen ympäristö, virallinen organisaatio ja epävirallinen sosiaalinen lähi-

ympäristö, suodattuvat tiimien toimimiseen. Brooks (1997) tiimin kollektiivisen oppimistehtävän tarkastelussa tiimin aktiivinen työ merkitsee tiimin tuotoksen sovellettavuutta organisaation tarpeisiin. Täytyy siis arvioida, vastaavatko tiimit organisaation niille asettamiin haasteisiin ja miten tuloksellista niiden toiminta on ollut. Tässä tutkimuksessa rehtori on edustanut virallista organisaatiota ja hän on kuvannut tiimien saavutuksia seuraavasti.

(...) jos sittenkin olis mahdollista kaikissa toiminnoissa lähteä tämmösestä kurssikeskeisestä, opettajakeskeisestä mahdollisesti toisen tyyppiseen, ja jos, niin mitä se meidän koulutuksessa vaatii. Se keskustelu on lähtenyt käyntiin talossa. Merkitys koko talon kehittämisessä - siis tämmösen onnistuneen hankkeen läpi vieminen yhdellä alueella - niin sehän on siinä, että se yllyttää, kannustaa muita (YH R)

Rehtori otti aluksi kantaa tiimien kehittämistyöhön koko organisaation näkökulmasta. Vaikka jokaiselta toimialalta ei ollut edustajia tässä koulutusprojektissa, rehtori piti merkittävänä näiden tiimien käytännön toiminnasta saatuja esimerkkejä. Uusien koulutustuotteiden syntyminen avaa oppilaitokselle myös uusia rahoitusmahdollisuuksia ja laajentaa asiakaskuntaa.

Ootte saaneet nää ihmiset [ohjaava] niin kuin jäsentämään maailmankuvaa uudelleen. Esimerkiksi, että heillä on semmosta osaamista, jota voidaan rahoittaa muutenkin kuin eu-projektien kautta, jota voidaan käyttää muualla kuin syrjäytyneitten kohdalla (...) hyvä on esimerkiksi tää yrityksiin suuntautuminen: niin niillä on tällä hetkellä mun nähdäkseni siinä joukossa (...) semmosta osaamista, josta vaasalainen teollisuus on eniten kiinnostunut meidän talossa (...) esimerkiksi näistä työyhteisöasioista, eri ikäisistä työntekijöistä.” (YH R)

Seuraavaksi rehtori arvioi tiimitoiminnan ja koulutusprojektin tuloksia yksittäisten opettajien kannalta. Ensimmäinen puheenvuoro käsittää opettajan ajattelussa tapahtuneita muutoksia: kysymyksessä on oman työn käsitteellinen hahmottaminen ja yhteisen kielen syntyminen yhteis-

työn ja yhteisen ymmärryksen syventämiseksi. Toinen esimerkki käsitteää maininnan uusista opettajan työtä ohjaavista ”työvälineistä”, ajattelumalleista.

Nyt ne puhuu niin kuin opettajat. Aikasemmin ne puhu niin kuin insinöörit, nyt ne puhuu niin kuin opettajat, jotka on välineellistänyt sen mitä substansi on. Ja sehän on, jos mää ajattelen ihmisen kasvua niin kuin pedagogina ja tässä tapauksessa tömmöstä opettajayhteisöä, niin sehän on antanut uuden maailman käsitellä heille asioita, joille ei aikasemmin (...) ollut oikeastaan mitään käsittelyä. Se on ehkä tossa nyt vaan tapahtunut niin onnellisesti, että siellä oli riittävän paljon [osallistujia] samaan aikaan. (YH R)

(...) kielten osalta (...) tää opetussuunnitelma on lähtenyt ohjaamaan opettajan pedagogiikkaa. Mutta sitten, niin kuin tuolla [maahanmuuttajakoulutuksen] puolella tää avoin oppimisympäristö -sehän on tässä jo valmiina kaavana ja karttana kun ne vaan saa tän käytäntöön niin se on sillä selvä. (YH R)

Tulevaisuuden mahdollisuutena rehtori pitää yhteistyön laajentumista toimialojen välille. Suurimpana yhteistyötä helpottavana tekijänä on toisten parempi tunteminen (sosiaalinen tieto). Merkittävänä tekijänä pidän myös sitä, että työntekijät ovat rohkaistuneet viemään omia ideoitaan ja ajatuksiaan eteenpäin – on syntynyt luottamus siihen, että oma osaaminen on arvokasta (tehtävän hallinta) ja että yhteistyössä syntyy jotain sellaista, mihin ei yksin pystyisi.

6.4.6.2 Tiimin kollektiivinen oppimistehtävä

Tiimin kollektiivinen oppimistehtävä sisältää sekä aktiiviseen että reflektiiviseen työhön osallistumisen (Brooks 1997). Reflektiivistä työtä on esitelty tiimin kehittymisen yhteydessä. Aktiivinen työ toteutuu tiimin jäsenten omassa toiminnassa, joten kokemus vallasta päättää omasta ajankäytöstä, liikkumisesta ja oman työn suorittamisesta on myös henkilökohtainen. Organisaatio ei estänyt kenenkään osallistumista tiimien toimintaan, päinvastoin tuettiin ”omaan” tiimiin kuulumista samoin kuin

yli tiimien tapahtuvaa tiedon vaihtoa. Kehittämistyöryhmän tarkoituksena oli tukea uuden luomista ja hyvien käytänteiden leviämistä organisaation kaikille toimialoille. Työryhmän toiminnasta on aikaisemmin esitetty tiimin jäsenten näkemyksiä. Rehtorin näkemys liittyy työryhmän puheenjohtajan roolin tarkasteluun.

(...) kun [kehittämispäällikkö] lähti, siinä olis voinut olla jollakin toisella henkilöllä suuremmat ambiitiot toimia tällöisenä positiivisena piiskurina ja semmoisena, joka on enemmän sormi valtimolla seuraamassa tätä työskentelyä. (...) mulla on toisaalta ollut tavattoman suuri mielenkiinto ja intohimokin tähän asiaan, mutta että sitten kun niitä kaikkia muita ongelmia tai sanotaan duuneja on (...), meillä on kokoukset siirtynyt tään kehittämistyöryhmän kokoukset ja sitä kautta ote on haurastunut siihen substanssiin. Siinä on käynyt myös sillä tavalla, että (...) jos se ote jollakin on loppua kohden löystynyt, niin kyllä se minä olen. Että se sellanen ohjaaminen tai osoittaminen tai kannustaminen tai keskusteleminen talon kehittämishankkeesta on viimesen puolen vuoden aikana tän päätymässä olevan lukuvuoden aikana ollut selvästi hauraampaa kuin silloin alussa. (YH R)

Oma näkemykseni kehittämistyöryhmän toimimattomuuteen liittyy siihen, että aika työryhmätyöskentelylle ei ollut paras mahdollinen. Koulutusprojektiin liittyneiden epävarmuustekijöiden lisäksi kehittämistyöryhmä ei tuonut yksittäisille jäsenille lisäarvoa, vaan sen kokouksiin osallistuminen koettiin työntäyteisten viikkojen lomassa hankalana ja turhana. Kehittämistyön ideointivaiheessa ryhmästä saatavaa tukea ei osattu hyödyntää osittain siitä syystä, että jäsenet olivat toisilleen vieraita eivätkä kokemukset työstä olleet yhteisiä. Kun tiimien työn tulokset olivat nähtävillä ja julkistettavia, organisaatioissa järjestettiin tilaisuuksia, joissa hyviä kokemuksia, uutta tietoa ja osaamista jaettiin kaikkien kesken. Ns. vuorovaikutusareena (ks. kuvio 2) on siis laajentunut ja avautunut, mikä on osaltaan mahdollistanut pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvan oppilaitoksen toiminnan kehittämisen.

6.4.6.3 Kokemukset ja tiimioppiminen

Sengen (1994) mukaan tiimin oppimisprosessia arvioitaessa näkökulmat ovat kokemusten arviointi, yhteisen ymmärryksen syntyminen, yhteinen toimenpiteiden suunnittelu ja varsinainen toiminta. Kokemusten tiimissä tapahtuva arviointi toteutui jokaisessa tiimissä hyvin, samoin tiimin toimintaa ohjaavan sisäisen mallin (yhteisen ymmärryksen) syntyminen.

(...) tosi hyvä silloin kun on kokemusta, että se kaikki kokemus pannaan siihen yhteen ja sen avulla tuotetaan jotakin uutta. Ja heti alusta lähtien lähetään liikkeelle siitä, että kaikki tuo sen ymmärryksensä ja osaamisensa ja ajatuksensa siihen. Niin varmaan siitä tulee parempi kuin sillä tavalla, jos joku yksin työstäisi aika pitkälle ja sitten pyytäs jotakin kommentteja. En usko, että se että siitä tulis niin hyvä. (RH 02 H04)

Sitä toinen aattelee toisella tavalla kuin toinen sitten. Ei tuu kaikkia mieleen, jos yksin ajattelee - ei kaikkia hoksaa silloin. (RH 05 H13)

Yhteinen toimenpiteiden suunnittelu käynnistettiin tiimikohtaisissa ohjauskeskusteluissa. Suunnittelua ohjattiin kysymyksissä kuka tekee mitään, missä ja miten, millaista osaamista työ vaatii jne. Varsinaisen toiminnan arviointi tapahtui aluksi myös ohjauskeskusteluissa. Yhdessä syntyneet ajattelumallin kehittäminen ja toimenpidesuunnitelmat antoivat hyvän pohjan tiimitoiminnalle. Tämä auttoi jokaista tiimin jäsentä toimimaan siten, että tiimin lopputulos oli yhteisen tavoitteen mukainen, vaikka jäsenet toimivat kaukana toisistaan (esim. ohjaava toimiala). Pidän erittäin tärkeänä tiimin toimintaa ohjaavan sisäisen mallin syntymistä, minkä vuoksi yhteisille keskusteluille on varattava riittävästi aikaa. Yhteinen malli tuo joustavuutta ja tilanneherkkyyttä toimintaan, kun ei tarvitse koko ajan toimia fyysisesti yhdessä, vaan tiimin sisäinen ajattelumalli ohjaa jokaisen omaa käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa mukana olleista tiimeistä ohjaavan ja maahanmuuttajien koulutuksesta vastaavat tiimi toimivat yhteisen sisäisen mallin pohjalta. Muiden tutkimuksessa olleiden tiimien osalta toiminta ei ollut vielä vakiintunut, min-

kä vuoksi mm. yhteisiä pelisääntöjä täytyi tarkistaa hyvinkin usein. Sisäinen malli rakentuu tämän jatkuvan yhteisen arvioinnin, suunnittelun ja pohdinnan kautta.

Sengen mallissa keskeistä on mm. reflektiivinen, yhteinen havainnointi ja yhdessä tehty tulkinta havainnoista. Kokemuksellinen oppiminen painottuu työyhteisössä niin yksilön, ryhmän kuin organisaationkin tasolla. Kuten Poikela (2000, 109-110) on maininnut, yksilön itsereflektion ja ryhmän yhteisen reflektion välinen muuntelu kietoutuu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa. Tiimin oppimisessa ja sisäisen toimintaa ohjaavan mallin syntyemisessä toiminnan jälkeen tapahtuva reflektointi on mielestäni tärkeä erityisesti tiimitoiminnan alkuvaiheessa. Tätä asiaa tukee tässä tutkimuksessa tehty havainto yhteisen reflektoinnin merkityksestä - vain muutamassa tiimissä työtä oli ennen tätä koulutusprojektia jäsennetty yhdessä. Toisilleen vieraiden työtovereiden yhteistyön alkua kuvaa hyvin seuraava kommentti vuorovaikutukseen vaikuttavista ennakoasenteista.

Siellä ryhmässä kaikki menee vähän uutena ja luimistelee, no ketä täällä oikeen on ja uskallanko mää puhua. Ja mistä sekin sitten johtuu, jos 10 ihmistä on koolla niin se on harva joka ajattelee niin, että en mää varmaan yhtään huonompi ole kuin kukaan muukaan, että mää en tiedä tästä asiasta yhtään mitään. Mun ei kannata suutani aukasta, että nolaan vain ja sit jos kaikki 10 ajattelee samallailla niin siinähan sitä on vilkas keskustelu. (YH H02)

Weinsteinin (1999, 41) esittämä reflektion suuntautuminen toimintaan, tietoon, yhteenvetoihin ja uusiin suunnitelmiin toteutettiin ohjauskeskustelujen aikana tiimeittäin. Weinstein (emt.) korostaa, että myös reflektiota tulee reflektoida, sillä meidän on hyvä olla tietoisia siitä, mitä aineksia tuomme reflektointiin ja mitä aineksia puolestaan jätämme pois, ja miksi. Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä mahdollisti arvioinnin myös reflektiosta (muutoskertomuksesta neuvottelemisen), mikä selkiytti osaltaan tiimin toimintaa ohjaavaa sisäistä mallia. Mikäli yhteinen reflektio olisi puuttanut, kehittämisprosessista olisi saattanut tulla ”kuurojen dialogia.” Tällä termillä Sotarauta ja Linnamaa (1999)

tarkoittavat samojen argumenttien rituaalinomaista toistamista kenenkään haluamatta saattaa omia näkemyksiä huonoon valoon.

6.4.6.4 Verkostoissa oppiminen

Rooliverkostot ja uusien vaihtoehtoisten tiimiverkostojen tutkiminen on tiimioppimisessa mahdollista edellisten kehitysvaiheiden onnistuttua. Tutkimustulosten perusteella tiimien välinen yhteistyö ei toteutunut käytännössä. Toisaalta yhteistyö nähtiin mahdollisena ja toivottavanakin. Kahdella tiimillä (ohjaava, maahanmuuttajakoulutus) yhteistyö organisaation ulkopuolella oleviin yhteistyökumppaneihin oli perusteltua ja toteutunee nopeammin kuin talon sisäinen yhteistyö. Tällainen kehitys on toteutuessaan hyvin ristiriitainen alkuperäisen, talon yhteistyötä lisäävän tavoitteen kanssa. Toisaalta työn kehittäminen nähtiin järkeväksi toteuttaa pienten askelten periaatteella: ensin oma työ ja toimiala ja sitten vasta koko organisaatio. Kysymyksessä on yhtäältä myös tehtävän hallinta (kognitiivinen tiedonkäsittely) ja toisaalta vuorovaikutus (sosiaalinen tiedonkäsittely). Lave ja Wengerhän (1991) käyttävät tässä yhteydessä tiedonhankinnan ja osallistumisen vertauskuvaa. Kaikkein syvimmin ja voimakkaimmin omaksutaan asioita, jotka mahdollistavat sellaisiin yhteisöihin osallistumisen, joita pidetään arvossa. Koska aikuiskoulutuskeskusten rahoitusjärjestelmän muuttuessa on ollut tärkeää lähteä hankkimaan uusia rahoitusmuotoja ja kanavia, tämä tarve näkyy organisaation ulkopuolelle suuntautuvana yhteistyön lisääntymisenä. Organisaation strategioissa mainitaan myös tämä toiminta yhteinä kehittämiskohteena, mikä on selkeä osoitus sen arvostamisesta.

Wengerin (1998) kolme käytännön yhteisön osatekijää: yhteinen, jaettu projekti, vastavuoroinen toiminta ja jaettu välineistö toteutuivat tässä koulutusprojektissa siten, että jaettu yhteinen projekti vastaa kunkin tiimin kehittämishankkeita, vastavuoroinen toiminta vastaa tiimioppimista ja jaettu välineistö vastaa uusia, työtä jäsentäviä käsitteitä. Erona oli se, että tiimeihin osallistuminen ei perustunut vapaaehtoisuuteen – yhteiseen kiinnostukseen ja yhteiseen tavoitteeseen kylläkin. Käytännön

yhteisö edustaa pieniä, tiiviisti toimivia, paikallisiin tapoihin tottuneita yhteisöjä. Epäviralliset toimintakulttuurit näissä yhteisöissä auttavat ihmisiä luovimaan ulkoisten vaatimusten alaisuudessa. Tältä osin käytännön yhteisössä toimiminen luo toimintaa ”helpottavia” käyttöteorioita (ks. Argyris 1992) ja auttaa välttämään toiminnan ulkoista kontrollia.

6.4.6.5 Uuden tiedon luominen tiiminä

Tiedon luomisen prosessi Nonakan ja Takeuchin (1995) mallin pohjalta tapahtui tutkimuksessa olleiden tiimien kohdalla kaikkia neljää reittiä käyttäen. Sosialisaaion esimerkkinä toimii ohjaavan toimialan uusien toimintatapojen käyttöönottoaminen. Parityöskentelyhän perustui mestari-oppipoika-malliin. Koska tämä malli vie paljon aikaa, se ei sovi kaikkien osaamisen kartuttamiseen. Tiimipalavereissa yksittäisten tiimin jäsenten hiljainen tieto muuttui artikulaation kautta näkyväksi, yhteiseksi tiedoksi. Tämän vaiheen merkitys on organisaation kehityksen kannalta tärkeä, koska näkyväksi tullutta tietoa pystytään hyödyntämään nyt laajasti koko organisaatiossa. Tiimin muodostamisen vaiheessa on kuvattu paljon tämän tiedon syntyä.

Yhdistämisen vaiheessa tiimeille syntyneitä uusia malleja, koulutustuotteita ja kehittämissuunnitelmia esiteltäessä tiimit saivat toisiltaan vihjeitä ja ideoita oman toimintansa kehittämiseen. Tosin tämä oli mahdollista vasta kehittämistyön loppuvaiheessa. Yhdistäminen näkyvästä tiedosta näkyväksi tuotti mm. työkaluja toiminnan kehittämiseksi avoimen oppimisympäristön suuntaan. Tässä yhteydessä palaan taas kehittämistyöryhmään, joka olisi ollut erinomainen väylä uuden tiedon levittämiseksi ja tiedon yhdistämiseksi koko organisaation tasolla. Tiedon sisäistämisvaiheessa tiimin jäsenet valikoivat tarvitsemansa tiedon ja soveltavat sitä omaan toimintaansa. Kun tieto sisäistetään, samalla myös määritellään uudelleen se tieto, josta alkuaan lähdettiin liikkeelle. Oman työn kehittäminen ja oma opettajaksi kasvaminen on esitetty kunkin ammatillisen kasvun portfolioissa (koko koulutusprojekti), joista tässä yhteydessä on pari otetta havainnollistamaan sisäistämisen vaihetta.

Reflektio on minusta kaiken oppimisen lähtökohta. Ehkä en olisi pystynyt kasvamaan opettajuudessani näin paljon, jos en olisi pystynyt tarkastelemaan toimintaani ikään kuin ulkopuolelta ja perustelevaan omia valintojani pedagogisesti. Ei ole niin helppoa ottaa vastaan palautetta, varsinkin jos se ei ole imartelevaa, mutta uskon kuitenkin, että ilman rakentavaa palautetta ei voi kehittyä oppimisprosessien ohjaajana. (P 03)

Olen OTKO-vuosien aikana oppinut paljon itsestäni ja työtovereistani. Itsessäni tiedostan paremmin omat heikkouteni ja vahvuuteni. Moni asia on vahvistanut itsetuntoani ja tiedän myös missä on kehittämisenvaraa. Tarpeen vaatiessa olen sisukas ja vien läpi sen, minkä olen päättänyt kun taas toisinaan tarvitsisin enemmän pitkäjännitteisyyttä. Joskus ehkä odotan opiskelijoiden oppimisen tuloksia liian nopeasti. Haluan esim. heti tietää kuinka jokin, minulle uusi opetusmenetelmä on toiminut. Opintopiirissä työskentely antoi paljon muutakin tutustumista. Tuli uusia ideoita opetukseen ja monesti huomasi, että oli oppinut katsomaan asioita toiseltakin kannalta kuin vain omalta. Tästä seurasi joskus aivan uusi idea esim. opetusmateriaalien ja opetusmetodien käyttöön, ehkä muokattuna versiona mutta uutena asiana kuitenkin itselle. Oman toimialan sisällä muodostettu ryhmä antoi turvallisuuden tunteen, että nyt tehdään työtä oman toimialan ja työn kehittämiseksi ja turvataan näin paremmin oman työn jatkuvuus. Meillä oli kaikilla sama tavoite ja se lisäsi yhteenkuuluvuudentunnetta. Oli paljon helpompi puhua monista muistakin asioista. (P07)

Uuden tiedon syntymisessä viestintä ja yhteistyö ovat merkittäviä tekijöitä. Kehittääkseen edelleen tiedon luomista organisaatiossa sen tulee panostaa yhteistoimintaan ylläpitämällä ja luomalla sitä tukevia olosuhteita.

7 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

7.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta

Kokemuksellisen tiedon saaminen tutkimuksen keinoin edellyttää, että tutkimuksessa mukana olevat ihmiset voivat vapaasti kertoa elämästään ja tärkeinä pitämistään asioista. Tutkimuksen tavoite saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin ihminen sen kokee on tietoteoreettisesti tavoiteltava ja mahdollinen, mutta ontologisesti mahdoton päämäärä (Perttula 1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessiluontoisuus eivät tue perinteistä reliabeliuden tarkastelua. Sen sijaan on järkevää suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi. (Miles & Huberman 1994; Silverman 1993.)

Koska kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät eivät ole yhteismittaisia taustaoletuksineen ja tavoitteineen, ei niiden luotettavuuden tarkastelunkaan tulisi olla samanlaista. Lincoln ja Guba (1985, 290) suosittelevatkin käsitteen luotettavuus sijaan käytettäväksi käsitettä uskottavuus (trustworthiness), jonka käsitteen takaa löytyy neljä tärkeää kysymystä:

1. totuusarvo (truth value) - Kuinka voidaan saavuttaa luotettavuus tietyn tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta?
2. sovellettavuus (applicability) - Kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen asetelmaan tai toiseen ryhmään?
3. pysyvyys (consistency) - Kuinka voidaan olla varmoja siitä, että tulokset olisivat samat, jos tutkimus suoritettaisiin samoille yksilöille samassa tilanteessa?
4. neutraalisuus (neutrality) - Kuinka on varmaa, että tulokset ovat vastaajista, tilanteista ja kontekstista johtuvia, eivätkä tutkijan motivaation, intressien tai perspektiivien ohjaamia?

Vastaukset em. kysymyksiin saadaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa sisäisen validiuden, ulkoisen validiuden, reliabeliuden ja objektiivisuuden tarkastelussa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa em. tutkijat suosittavat käytettäväksi käsitteitä vastaavuus/uskottavuus, siirrettävyys, tarkastelun kestävyys ja vahvistettavuus/varmistaminen ja tarkastelenkin tämän tutkimuksen luotettavuutta näiden käsitteiden avulla.

Vastaavuudella/uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktioit tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Mäkelä (1990) esittää vastaavuuskriteereinä esimerkiksi, miten hyvin tutkija on tavoittanut tutkittavien maailman ja miten hyvin hän pystyy tuottamaan siitä tutkimustuloksia. Oppimiskumppanuudelle rakentunut yhteistyö tutkittavien kanssa edellytti koko tutkimusprosessin ajan erittäin tarkkaa havainnointia ja tasa-arvoista asioiden käsittelyä. Myös esille tulleet ongelmat oli ratkaistava usean toimijan (tutkittavat, rehtori, kollegat) yhteistyönä. Näin varmistui ilmiön useammasta näkökulmasta tapahtuva tarkastelu. Tutkimusprosessin aikana kehitettiin uusia toimintatapoja usein kokeilemalla ja etsimällä – oikeita vastauksia ei ollut olemassa. Toiminta ja sille annetut merkitykset rakentuivat jokaisen tutkittavan aikaisemmille tiedoille, taidoille ja arvostuksille. Tiimien kokemusten reflektoinnissa huomioitiin tiimin aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä sekä jokaisen tiimin toimintakonteksti (toimiala) ja sen erityispiirteet.

Tutkimuksen selostaminen perusteellisesti on yksi Milesin ja Hubermanin (1994) esittämistä vaatimuksista tutkimuksen vastaavuutta arvioitaessa. Käyttämäni tutkimusmenetelmä on avannut lukijalle tutkimuksen kontekstin ja myös ajan tuomat muutokset tutkimusprosessissa. Tutkimuksen löydöksiä on tarkasteltu kokonaisuuden kannalta monipuolisesti viitekehuksesta käsin. Olen kuvannut tarkemmin vastaavuuden toteutumista luvussa toimintatutkimuksen luotettavuus (7.2.), jossa olen arvioinut niitä keinoja, joilla olen pystynyt tavoittamaan tutkittavien äänen ja maailman.

Tutkijat (Lincoln & Guba 1985; Miles & Huberman 1994) korvaisivat ulkoiseen validiuteen liittyvän yleistettävyyden käsitteellä **siirettävyyys**. Tutkimuksen toistaminen esimerkiksi toisen tutkijan suorittamana tuottaisi samanlaisia tutkimustuloksia, koska ihmisten käyttäytymisessä ja oppimisessa on samat lainalaisuudet. Tämä tutkimus on yleistettävissä ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin ja muihin ammatillisiin oppilaitoksiin, joiden toimintakulttuurista löytyvät samat piirteet kuin tämän tutkimuksen kohdeorganisaatioissa. Mikäli toiminta pohjautuu hyvin paljon yksin tekemiseen ja aine- tai kurssikeskeisyyteen, on todennäköistä, että yhteistyön vaikeudet liittyvät tässä tutkimuksessa esitettyihin tekijöihin. Tutkimuksen prosessiluonne soveltuu mielestäni kaikkiin organisaation toimintaa kehittäviin hankkeisiin sen yhteisölliseen, dialogiseen oppimiseen perustuvan näkökulman vuoksi. Yhteiset säännöllisin väliajoin tapahtuvat toiminnan arvioinnit tuottavat yhteistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Vahvistettavuuden/varmistamisen turvaamiseksi Lincoln ja Guba (1985) samoin kuin Miles ja Huberman (1994) suosittelevat erilaisten tekniikoiden käyttöä tutkimuksessa. Ajatuksellisena prosessina pitkän tutkimusajan kuluessa tapahtuvia analyysi- ja synteesisvaiheita ei ole helppoa kuvata tutkimusprosessissa erillisenä sarjana. Tästä syystä tutkimuksen edetessä on tallennettu kaikki työn vaiheet ja pyritty tulemaan tietoisiksi tehdyistä ratkaisuksista. Tutkimusmenetelmä on kuvattu tarkasti ja perustellusti. Tiimin kehittyminen ja oppiminen tutkimustuloksena ja siitä tehtyinä johtopäätöksinä on kytketty aineistoon. Tulosten analysoinnissa käytetty ”polku” on esitetty avoimesti. Tutkimusaineisto on saatavissa toisten tutkijoiden käyttöön. Suurimpana etuna pidän prosessin kaikkien vaiheiden ja kokonaiskertomuksen tuomista lukijan tarkasteltavaksi.

Tutkijan rooli ja asema tutkimuskohteessa on kuvattu avauskertomuksessa – rooli käy ilmi myös episodisessa etenemiskuvauksessa. Tutkijan merkitys tarkastelun **kestävyyden** kannalta onkin selvitettävä seikkaperäisesti (mm. Lincoln & Guba 1985). Kestävyyteen vaikuttaa myös tutkimustehtävän kannalta olennaisten aineiston hankintatapojen hyö-

dyntäminen (Miles & Huberman 1994). Valittu tutkimusstrategia sovellettiin hyvin tutkimuksen tavoitteeseen kuvata prosessia ja sen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä ryhmähaastattelua että yksilökohtaisia kyselyitä. Kyselyiden avulla pyrittiin saamaan aina myös yksilön ”ääni” kuuluviin. Kyselyn aineistoa pidettiin ryhmähaastattelujen rinnalla, jolloin oli mahdollista varmistaa kummankin aineiston ”samansuuntaisuus”. Myös tutkijan rooli ja asema tutkimuskohteessa on kuvattu yksityiskohtaisesti. Tutkimusprosessi on johdonmukainen menetelmällisten valintojen suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa ydinasioita Janesickin (2000) mukaan ovat kuvaukset henkilöistä/tutkittavista, tapahtumista ja konteksteista. Kuvausten ja niihin liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuudesta lukija voi muodostaa käsityksensä tutkimuksen luotettavuudesta.

Luotettavuutta voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Kysymyksessä on tutkimusmenetelmien yhteiskäyttö, **triangulaatio** (Denzin 1970; Stake 1994). Triangulaatiotyyppejä ovat aineisto-, tutkija-, teoria- ja metodologinen triangulaatio. Miles & Huberman (1994) lisäävät vielä yhden, i. aineiston tyyppiin liittyvän triangulaation, jossa on kysymys usean erityyppisen aineiston käytöstä samassa tutkimuksessa. Esimerkki tällaisesta voisi olla tutkimushanke, jossa on sekä kvantitatiivisten mittarien että kvalitatiivisen tekstiaineiston tuottamaa aineistoa.

Triangulaation toteuttaminen käytännössä tarkoittaa aineiston osalta mm. sitä, että aineistoa on kerätty ajallisesti useassa jaksossa. Tässä tutkimuksessa aineiston kerääminen oli jatkuvaa prosessin kuvausta, joten aineistotriangulaatiota ei voi tässä tutkimuksessa käyttää luotettavuuden arvioinnissa. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että useampi tutkija suorittaa havaintoja samasta tutkimuskohteesta ja että tutkittavat voivat kommentoida ja ”tarkastaa” aineiston ja analyysin paikkansapitävyyden (Miles & Huberman 1994). Denzin (1970) painottaa useamman tutkijan merkitystä erityisesti tulosten analysoijina ja tulkitsijoina. Vuoden 2000 alusta lukien kohdeorganisaatioissa työskenteli kaksi kollegaani, joiden kanssa käytiin säännöllisin väliajoin keskusteluja kehittä-

mistöiden ohjauksesta. Kollega-arvioinnin (haastattelu 19.02.02) perusteella ryhmien merkitys yksilöiden oppimiselle ja työssä jakamiselle oli suuri. Voidaan jopa sanoa, että ilman ryhmiltä saatua tukea projektin tulokset eivät olisi olleet mahdollisia. OTKO:n projektipäällikön arviointi (28.11.01) koski myös projektin tuloksellisuutta: *"kuinka [tutkittavat] ovat toimineet kehittämistoiminnan moottoreina, alullepanijoina ja tempaisseet sitten muutkin työkaverit mukaan."*

Teoriatrangualaatiolla tarkoitetaan ilmiön lähestymistä useamman eri teorian suunnasta (Miles & Huberman 1994). Eri teorioita on tässä tutkimuksessa käytetty tuloksia tarkasteltaessa: tiimin oppimista on tulkittu usean mallin avulla, mutta tiimin kehittymistä dynaamisena tiedon tuottamisen prosessina on tulkittu pääasiassa Kozlowskin tutkijaryhmän esittämän mallin pohjalta. Useamman tutkimusmenetelmän käyttö (metodologinen triangulaatio) toteutui tutkimuksessa, sillä tutkimuskohteesta kerättiin tietoa havainnoimalla, kyselyillä (I ja II), haastatteleamalla ja portfolioarvioinneilla.

Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta ajatellaan, että tutkimuksen vaikein vaihe on jo ohi silloin, kun tutkimukselliset kysymykset ja jopa vastausvaihtoehdotkin tiedetään. Koska tutkimus nojaa aina joltakin osin tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin tai aikaisempaan tutkimukseen, tutkimusprosessin alkupistettä on vaikea määritellä tarkkaan. (Alasuutari 1994, 225.) Tämän tutkimuksen alkupiste toimintatutkimuksena on selkeästi 29.5.1999, vaikka tunnistan sekä omat (seur.luku) että tutkittavien aikaisemmat kokemukset merkityksellisinä tekijöinä tutkimustulosten kannalta. Esimerkiksi kahden tiimin kehittymisprosessin eteneminen kypsän toiminnan vaiheeseen perustui osaltaan näiden tiimien aikaisempiin kokemuksiin yhteisöllisestä työskentelystä.

7.2 Toimintatutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimusta arvioitaessa Kuula (1995) esittää metodikirjallisuuden perustuen kolme keskeistä edellytystä. Ensiksi tutkimuksen tavoit-

teena olevien muutosten ja innovaatioiden tulisi toteutua työelämässä. Toiseksi tutkijan on oltava riittävän kyvykäs taidoiltaan toimintatutkijaksi. Kolmanneksi muutosten onnistumisen edellytyksenä on tasavertaisen dialogin ja siihen liittyvien kehittämisparametrien (mm. ohjaus, yhteistoiminta) toteutuminen. Arvioin tutkimustani seuraavaksi näiden kriteerien mukaan.

Muutosten toteutuminen

Myös Kurtakon (1990) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuustarkastelussa on tärkeää arvioida sitä, onko toiminnan ja tutkimuksen avulla hankittu sellaisia taitoja, että pystytään aikaisempaa paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteina olleita tilanteita, toisin sanoen, onko tutkimuksella onnistuttu muuttamaan ja kehittämään toimintoja ja myös toimijoita. Tutkimustulosten perusteella tiimien tuloksia arvioitaessa voitiin päätellä toiminnan muuttuneen kehittämisprosessin aikana. Myös yksilökohtaisten tulosten (kyselyt ja portfolioit) pohjalta voidaan sanoa, että oppimistulokset myös kognitiivisella ja affektiivisellä alueella ovat havaittavissa. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) toteavat, että toimintatutkimuksessa todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia. Toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Tämä toteamus sopii tähän tutkimukseen, sillä sen tavoitteena oli sekä muuttaa toimintaprosesseja että kuvata niitä, jotta niitä voitaisiin edelleen kehittää ja hyödyntää myös muissa organisaatioissa.

Tutkijan kyvykkyys

Tutkijana toimintatutkimuksen näkökulmasta olen ollut sekä muuttamassa toimintaa kohdeorganisaatioissa (interventiivinen toimintatutkimus) että reflektoimassa sitä. Tutkijan rooli välineenä edellyttää, että kaikki tutkijaan liittyvät henkilökohtaiset ja ammatilliset tiedot tulee tuoda esille, koska ne saattavat vaikuttaa aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja tulkintaan (Patton 1990, 472). Olen kuvannut aikaisemmin niitä odo-

tuksia, joita eri tahoilta itseeni kohdistui. Omat reflektiot tutkimuspäiväkirjassani liittyivätkin usein sen selkiyttämiseen, mitkä tehtävät minulle kuuluivat opettajankouluttajana, kohdeorganisaation konsulttina ja tutkijana: mitä merkitsi käytännössä vastavuoroisen oppimisen periaate tässä prosessissa (pedagoginen ja pedagogis-analyttinen toimintatutkimus)?

Oman roolin tunnistamisen lisäksi toimintatutkimuksessa on olennaista tutkijan ammattitaito ja tutkittavan ilmiön tunteminen (Kurtakko 1990). Kuula (1999) korostaa, että vähintään yksi läpikäytävä muutosprosessi on edellytys sille, että tutkijasta tulee toimintatutkija. Toimintatutkijaksi ei tulla pelkästään kirjoja lukemalla, hänen on tavalla tai toisella mentävä mukaan tutkittavaan käytäntöön. Oma ammattitaitoni kehittämishankkeiden ohjaajana joutui toisinaan koetukselle. Tulihan prosessin edetessä usein tilanteita, joissa koin epävarmuutta tehdyistä ratkaisuksista. Nämä yllättävästi eteen tulleet tutkimuksen käännekohtat olivat vielä suurempia käännteitä itse kehittämisprosessin etenemiselle. Toisaalta Heikkinen (2001) toteaa, että tutkimuksen suunnan muutoksia voi pitää epäonnistumisina tai ne voi nähdä myös koko prosessin tärkeimpinä onnistumisen paikkoina. Hän (emt.) jatkaa edelleen, että aito tieteellinen tutkimus on suunnattu kohti jotain sellaista, mitä ei vielä ole olemassa ja ehkä siksikin tutkimuksen merkittävin löytö saattaa olla oikean kysymyksen löytäminen. Tutkimusongelmien vähittäinen kehittyminen onkin erityisen tyypillistä juuri toimintatutkimukselle. Reflektion perusteella tapahtuvaa tutkimusta ja sen uudelleen suuntaamista on kuvattu reflektiivisen kehän tai syklin avulla. Tätä kehää kuvataan vaiheittain etenevänä spiraalina, mikä Heikkisen (2001) mukaan on mallin heikkous. Todellisuudessa toiminnassa ja ajattelussa tapahtuu monenlaisia prosesseja, joita ei ehkä voi tiivistää yhteen, ajassa etenevään spiraaliin. Tutkimusprosessin aikana pieneltä tuntunut ongelma ryhmien kokoonpanosta muodostui merkittäväksi uuden suunnan näyttäjäksi.

Olin perehtynyt tiimityöhön ja tiimien käyttöön opettajayhteisöissä ensimmäisen kerran vuonna 1994, jolloin tein silloisessa työyhteisössäni

tähän liittyvää kehittämistyötä. Ts. oma kokemukseni tiimeistä ja tiimityöstä ovat sekä omakohtaisia kokemuksia tiimiorganisaatiossa toimimisesta että tiimityöhön valmentamisesta muutamassa oppilaitoksessa. Tiimit ja tiimityö on ilmiönä kuvattu monissa tutkimuksissa ja monissa teoksissa, kuitenkin kovin syvällistä ymmärrystä siitä kokonaisuutena on hyvin vähän. Tutkimustieto tuottaa pääasiassa tietoa jostain tiimityön osa-alueesta, ja oppikirjat kuvaavat yleispätevin luonnehdintojen avulla tiimityön etuja. Käytännön vaikeudet tiimeihin ja tiimityöhön siirtymisessä liittyvät mielestäni siihen, että kysymyksessä on muutos sekä yksilön, ryhmän että organisaation tasolla. Juuti ym. (1995, 1-4) käyttävät käsitettä organisaation syvällinen muunnos tai organisaation transformaatio, kun muutoksen kohteena ovat kulttuurin syvärakenteet, päämäärät, strategiat ja rakenteet samanaikaisesti. Vaikka tässä tutkimuksessa ei liikuta näin syvällisessä muutoksessa, auttaa ilmiön tunteminen ymmärtämään mm. muutokseen liittyviä defensessejä.

Tämä toimintatutkimus on ollut pitkän ajan vaatinut prosessi, joten tutkijana mahdollisuuteni tutustua tutkimuskohteeseen samoin kuin tehdä luotettavia havaintoja ovat olleet hyvät. Koska toimintatutkimus tapahtui tietyssä työympäristössä, tutkimukseen osallistuvat ryhmät olivat paikan suhteen lähellä toisiaan. Kontekstin tunteminen ja tiivis kanssakäyminen mahdollisti luotettavan tietojen keräämisen, tietojen tarkistamisen ja oikeiden tulkintojen tekemisen.

Tasavertainen dialogi

Tutkijat (Bradbury & Reason 2001, 450) painottavat tiimien ja yhteisöjen kohdalla toimintatutkimuksen laatutekijänä säännöllisiä kokoontumisia, joissa reflektoidaan ja tarvittaessa muutetaan orientaatiota tarkasteltavaan asiaan. Ohjauksella/interventioilla paljastettiin ajattelu- ja toimintaprosesseista jotain sellaista, joka ei ollut näkyvissä ennen interventiota, mikä onkin toimintatutkimuksessa yhtenä tavoitteena (ks. Cohen & Manion 1990). Prosessikeskeinen ja reflektiivinen kehittäminen soveltuivat hyvin osallistuvaan toimintatutkimukseen. Prosessikeskei-

syys ja yhteistoiminnassa tapahtuva kehittäminen ovat tämän toimintatutkimuksen erityisnäkökulmia. Tutkimuksen aikana saatiin kaikkien osapuolten kokemukset, taidot ja ajatukset osaksi kehittämistä ja muutosprosessia. Prosessin alkuvaiheessa oli olemassa vain lupaus tai odotus kohteen paremmasta tulevaisuudesta. Tämä odotus tuntui prosessin käynnistyttyä erittäin kaukaiselta ja ajoittain jopa saavuttamattomalta, mihin vaikuttivat pääsääntöisesti eri toimijoiden erilaiset käsitykset toiminnan tavoitteista. Vastavuoroiseen ja tasa-arvoiseen dialogiin pääsemisessä auttoivat kokemukseni opettajan työstä sekä kaikkien halu ja tahto kehittää omaa työtä. Tarjoamalla reflektiivisiä toimintatilanteita (ks. oppimiskumppanuus ja toimintaoppiminen) edistettiin uudenlaisen vuorovaikutuksen syntyä, mikä toi esille myös organisaatiossa olevan hiljaisen tiedon ja viisauden. Tämä toimintatutkimus on jäsennetty sosiaalisenä toimintana (ks. Vanhalakka-Ruoho 1999), jota olen tutkinut osallistumalla tutkittavien maailmaan koko prosessin ajan. Kenttäkokemusten kuvaamista pidänkin autenttisenä – tähän autenttisuuteen kuuluvat kaikki kokemukset kaikessa ”sekavuudessaan”. Kokemusten jäsentämisessä kertova muutosselonteon menetelmä oli toimiva.

Toiminnan muuttumista kohdeorganisaatiossa edistää jatkossakin tutkittavien metataitojen kehittyminen. Näin ollen koko tutkimusprosessin luotettavuutta arvioitaessa voidaan sanoa sen tavoitteen toteutuneen. Kaiken kaikkiaan voin todeta toimintatutkimuksen ja OTKO-projektin olevan tavoitteiltaan samansuuntaisia. Onhan sekä toimintatutkimuksessa että oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä (OTKO) kysymys muutoksen aikaan saamisesta työelämässä.

7.3 Kertovan muutosselonteon menetelmän luotettavuus

Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei löydy yhtenäistä käsitystä, vastuu tulosten yleistettävyydestä tai siirrettävyydestä (ks. Lincoln & Cuba 1985) jää myös lukijalle (Syrjälä 1994; Patton 1990). Tästä syystä olen pyrkinyt raportoimaan kaiken, mikä helpottaa tutkimuksen itsenäistä arviointia (Grönfors 1982).

Tässä tutkimuksessa käytettävä kertovan muutosselonteon menetelmä pyrkii helpottamaan lukijalle syntyvän kuvan muodostumista tutkimuksen kulusta, aineiston keräämisestä ja johtopäätösten tekemisestä. Alla olevat luotettavuustekijät (taulukko 7) pohjautuvat Järvisen (1990) esitykseen.

TAULUKKO 7. Luotettavuustekijät kertovan muutosselonteon menetelmässä

Luotettavuustekijä Taustatiedot osallistujista ja kehittävistä ilmiöstä	Tutkimusmenetelmän vaihe Tutkimuskontekstin kuvaaminen
Tutkimuksen lähtökohdat, koetut ongelmat ja kehittämistavoitteet	Avauskertomuksen kirjoittaminen Kontekstin kuvaaminen
Tutkimuksen kulku	Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen (tukena kysely I)
Selvitys aineiston kokoamisesta ja analysoinnista	Tarkat kuvaukset aineiston hankinnasta ja analysoinnista
Aineiston ja johtopäätösten tarkistusmenettelyt	Selontekojen kerääminen Muutuskertomuksesta neuvottelemine
Tutkimusaineiston kuvaus	Muutuskertomukset
Suoria lainauksia keskusteluista, reflektoinneista	Kyselyt I ja II, haastattelu, portfolio
Osallistujien mahdollisuus arvioida tutkimusraporttia ennen sen julkistamista	Muutuskertomuksesta neuvottelemine
Tutkimuksen teoreettinen pohdinta	Tulosten tarkastelu tiimin kehittymisen ja oppimisen teorioiden pohjalta

Kun olin tekemisissä organisaation ja työyhteisön kanssa, olin tekemisissä monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden kanssa. Kyseessä oli lukuisia toimijoita ja useita näkökulmia, erilaisia ja eri tasoilla tehtäviä päätöksiä, toistaan eroavia toimintalogiikoita ja monenlaisia tunteita. Mm. näistä syistä mahdollisimman autenttinen kuvaus tutkittavien kokemuk-

sista antoi parhaan ja oikeudenmukaisimman kuvan. Tutkittavien omien kertomusten kuvaaminen ja mahdollisuus ottaa kuvaukseen kantaa, paransi luotettavuutta. Monimutkaisten ilmiöiden kuvaamisessa narratiivinen lähestymistapa mahdollisti tutkittavien äänten kuulumisen.

Menetelmän luotettavuutta arvioitaessa keskeinen kysymys on, miten arvioida kertomuksellista lähestymistapaa. Olen yhdessä tutkittavien kanssa varmistanut, että muutokertomukset kuvaavat tutkittavien kertomuksia. Muutokertomuksesta neuvottelemalla yksi tiimi halusi painottaa muutamaa kohtaa, mitkä painotukset lisättiin muutokertomukseen. Neuvottelu menettelytapana korosti tutkijan ja tutkittavan tasa-arvoa, yhteistoiminnallista ja vastavuoroista tutkimista. Menetelmä sopi erityisen hyvin usean vuoden prosessin kuvaamiseen ja tutkimiseen. Tutkittaville annettiin tilaisuus puhua ja heidän ääntään kuunneltiin arvostavasti. Harrén ja Secordin (1972, 19) mukaan ihminen ei ole ainoastaan toimintansa agentti tai aktori vaan myös katselija, kommentaattori ja kriitikko. Menetelmä mahdollisti oman toiminnan reflektoinnin ja kommentoinnin selontekoja koottaessa. Tutkittavilta pyydettiin selonteot siitä, mitä episodit merkitsivät heille, mitä niissä heidän mielestään tapahtui ja miksi he toimivat niin kuin toimivat.

Muutokertomuksesta neuvottelemalla tutkittavilla oli siis mahdollisuus arvioida ja reflektoida selontekojen pohjalta laadittuja muutokertomuksia. Oppimiskumppanuus-idean mukainen dialogi, yhteistoiminnallinen tutkiminen ja moniäänisyys saivat siis tilan ja ajan. Omaa ja ryhmän toimintaa arvioimalla ja toisilta oppimalla myös toimintaoppimiseen liittyvät reflektion eri tasot ja kohteet osoittautuivat toimivilta. Oppimiskumppanuus ja reflektiivinen toiminta tekivät tutkittavista ikään kuin kanssa-tutkijoita, jotka tuottivat itse tietoa käyttäytymisestään osallistuessaan tutkimukseen. Oma tehtäväni oli yhtäältä kuunnella tutkittavien näkemyksiä ja toisaalta tuoda teoreettista jäsennystä.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös eri tiimien välisiä kertomuksia arvioimalla. Tiimien kehittämis- ja oppimisprosessi noudatti samaa etenemisen logiikkaa, mutta eteneminen vaihteli tiimeittäin johtuen mm. tiimien aikaisemmista yhteistyö- ja kehittämiskokemuksista.

Kertovan muutosselonteon menetelmää on kritisoitu epätieteelliseksi väittämällä, että selontekoihin perustuva tutkimustekniikka on vain systemaattinen versio siitä, mitä näytelmä- ja romaanikirjailijat tekevät (Totman 1980). Kritiikki menetelmää kohtaan on kuitenkin pääasiassa 20 vuoden takaista. Viime vuosina laadullinen tutkimus on joutunut puolestamaan paikkaansa tiedeyhteisöissä samalla kun laadullinen tutkimusote on laajentunut hyvinkin voimakkaasti. Keskeinen luotettavuuskysymys liittyy tässä yhteydessä tutkijan asemaan selonteosta neuvotellaessa ja raportoitaessa (Laitinen 1998). Pyrin lisäämään luotettavuutta neuvottelemalla tutkimukseen osallistuvien kanssa siitä, mitä asioita tulisi korostaa ja millaisia näkökulmia tärkeisiin tapahtumiin voisi vielä liittää. Menetelmän kritiikki saattaa kohdistua siihen, miten luotettavia annetut selonteot olivat. Onhan ihmisillä mahdollisuus tulkita ja tarkastella omaa toimintaa ja sen motiiveja mahdollisimman suotuisassa valossa tai sitten jättää kertomatta joitain asioita. Siksi selontekojen keräämisessä (haastattelu) palasin usein episodiseen etenemiskuvaukseen ja kysyin selityksiä, perusteluja ja arviointeja niihin tapahtumiin, jotka oli kirjattu muistiin esim. vuosi sitten. Haastattelijana tein myös tarkentavia kysymyksiä.

Harré ja Secord (1972) mainitsevat, että selonteot ovat aina avoimia uusille tulkinnoille ja että tieteen tulokset ovat pelkästään toistaiseksi oikeita. Toisaalta prosessin tarkka kuvaaminen, tutkittavan ilmiön hyvä tunteminen ja tutkittavien ”maailman” ja kontekstin tunteminen vähentävät tulkinnan mahdollisuuksia. Myös kontekstin tarkka kuvaaminen lukijoille parantaa luotettavuuden arviointia menetelmän osalta. Tieteellinen tieto on tuotettu sosiaalisissa prosesseissa näiden prosessien kuvauksina, mihin tarkoitukseen kertova muutosselonteon menetelmä soveltui hyvin. Menetelmää voisi tämän kokemuksen perusteella vielä kehittää siten, että varsinkin pitkäkestoisissa prosesseissa tiedon keräämiseen ja dokumentointiin voisi kiinnittää enemmän huomiota. Samoin ”väliarviointeja” episodien relevanttiudesta olisi hyvä tehdä esim. vuoden välein.

Muutuskertomuksia kirjoittaessani yllätyin siitä, miten lyhyeen parin tunnin tiimihaastattelusta tuotettu materiaali lopulta supistui. Tästä syystä kävin haastattelumateriaalin useaan kertaan läpi varmistaakseni, etten ollut jättänyt mitään olennaista kertomatta. Tiimihaastattelussa sen jäsenillä oli usein samansisältöistä puhetta, jota ei tietenkään tuotettu muutuskertomuksessa – vastakkaiset tai ristiriitaiset sisällöt kylläkin. Koska ryhmä saattaa vaikuttaa mielipiteitä yhdistävästi, oli tarkoituksenmukaista antaa kaikille mahdollisuus vielä tuoda oma henkilökohtainen mielipide käsiteltyihin asioihin (kysely II).

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen keskeiset löydökset

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata tiimin oppimis- ja kehitymisprosessia opettajien omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen aikana. Tulosten mukaan tiimien kehittämisessä oli havaittavissa Kozlowskin ym. (1999) mallin mukaisia kehitysvaiheita. Viidestä tiimistä kaksi saavutti kypsän toiminnan vaiheelle ominaisia piirteitä. Näiden kahden tiimin aikaisempi työskentelytapa perustui yhteistoimintaan. Yksi tiimeistä kehitti uuden innovatiivisen toimintatavan oman toimialan käyttöön – silti tiimin jäsenten oppimis- ja kehitymisprosessissa tiimi aloitti roolin rakentamisen vaihetta. Kysymys tämän tiimin kohdalla oli toimintatapojen muuttamisesta ja tämän muutoksen vaikutuksista yksittäisiin tiimin jäseniin (kompetenssi, soveltuvuus). Kaksi tiimiä suhtautui kriittisesti yhteistyön mahdollisuuksiin ja kehittämistyöhön yleensä. Taustalla oli myös joitakin negatiivisia kokemuksia aikaisemmista kehittämishankkeista. Nämä kaksi tiimiä suhtautuivat tässä projektissa yhteistoimintaan positiivisesti ja saavuttivat oman tehtävän määrittelyn vaiheen. Tiimien toimintaedellytykset rakentuivat tiimeistä riippumattomista syistä ristiriitaisten odotuksen pohjalle (tarkemmin 8.2), minkä vuoksi projektiin varattu aika (2v.) ei riittänyt jokaisen tiimin kohdalla kypsän toiminnan vaiheen saavuttamiseen.

Työn muuttuessa organisaatiospesifimmäksi ja useiden eri alojen edustajien yhteistoimintaa vaativaksi, ammatillinen kasvu (asiantuntijuus) ja organisatorinen työ (yhteistoiminta) lähestyvät toisiaan (Poikela 2000, 132-133). Yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan pedagogisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä nousi tämän tutkimuksen keskeisimmäksi ja yllättävimmäksi lopputulokseksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan Varilan (1999, 12) kysymykseen *”onko mahdollista toteuttaa samanaikaisesti voimakasta yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä”* vastata myöntävästi. Yksilöllisyydellä tarkoitan tässä yhteydes-

sä kunkin opettajan oman asiantuntijuuden tunnustamista ja arvostamista. Yhteisöllisyydellä tarkoitan puolestaan joustavuuteen perustuvaa yhteistoimintaa, jonka kautta syntyy uusia, yhteisiä tuotteita, palveluita ja tietoa ja jonka kautta jokaisen toimijan itsetuntemus ja osaaminen lisääntyy. Tämä tutkimus tukee siten Sahlbergin (1996b, 60) näkemystä oppilaitoksen kollegiaalisesta kehittämisestä, jossa yksilöllisyyden merkitys korostuu.

Yksilö on yhteisen oppimisen tarkastelussa keskiössä: oppiminen on yksilötason tapahtuma, mutta oppimisen tulos on aina riippuvainen ryhmän tai tiimin toiminnasta ja sen yhteisestä reflektoinnista. Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat vahvasti yksilön näkökulmaa yhteisen oppimisen lähtökohtana. Lisäarvo ryhmästä ja tiimistä jäsenilleen/yksilöille on itsetuntemuksen ja ammatillisen osaamisen lisääntymisessä. Yksilön asiantuntemus siis lisääntyy yhteistoiminnassa sillä edellytyksellä, että yhteiselle reflektoinnille on järjestetty aikaa ja mahdollisuuksia (ks. toimintaoppiminen). Tutkittavien oman työn hallinta lisääntyi tämän tutkimusprosessin aikana. Samoin joustavuus erilaisen osaamisen kohdentamisesta ja yhdistämisessä oli käynnistymässä. Yhteinen kehittämistyö, joka suuntautui oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen, käynnisti jokaisen oman työn kehittymisen. Yksilön saavuttama osaamistason nousu ei rajoittunut pelkästään uusien pedagogisten taitojen kehittymiseen. Merkittäväksi tekijäksi muodostuivat omaan opettajuuteen liittyvät tekijät, kuten oman osaamisen arvostaminen ja itsearviointitaito. Itsearviointitaito ja lisääntyvä yhteistoiminta muiden opettajien kanssa takaavat puolestaan taidon oman työn jatkuvaan tutkimiseen ja kehittämiseen. Yhteistoiminnassa jaettu asiantuntijuus ja hiljainen tieto lisäsivät myös toisten arvostamista, paransi ilmapiiriä ja lisäsi työssä jaksamista.

Tutkimustulosten tuottama uusi tieto opettajien yhteistoiminnassa tapahtuvasta oppimisesta tuotti siis tietoa ryhmän/tiimin merkityksestä yksilön oppimiselle ja kehittymiselle. Itsetuntemuksen, itsearviointi- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen samoin kuin oman työn tutkiminen ovat

ns. metataitoja. Näiden taitojen avulla niin oman työn kuin oppilaitoksen toiminnan kehittäminen käynnistyy. Reflektiotaitojen kehittyminen ja ryhmästä saatava palaute tehtävän hallinnasta lisää niin yksilön kuin ryhmän tehokkuususkomuksia. Ryhmätoiminta tuottaa yksilölle sellaista oppimista, mitä hän ei yksin pystyisi saavuttamaan. Jotta yhteistoiminnasta saavutetaan em. oppimistuloksia, ryhmän toiminnalla on oltava tavoite, jonka merkityksellisyyden ja mielekkyyden jokaisen ryhmän jäsenen on voitava omakohtaisesti todeta. Ohjauksen merkitys on myös tärkeä ryhmän reflektiotaitojen kehittämisessä. Johtopäätöksensä tästä suositan ryhmien tietoista käyttämistä oppimisen ja kehittämisen ”työvälineenä”, mutta siten, että jokaisen yksilön itsearviointitaitojen kehittymistä ohjataan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti.

Yleistäen voin sanoa, että opettajien perus- ja täydennyskoulutus kytkeytynä oppilaitoskohtaisiin kehittämishankkeisiin tuottaa samalla sekä yksilö-, ryhmä- että organisaatiotason oppimista. Opettamisen ja oppimisen rakentuminen sosiaalisesti määräytyvinä käytäntöinä (Lonka & Hakkarainen 2001) onkin parhaimmillaan organisaation kollektiivinen tiedon luomisen prosessi. Taso, jolla organisaation oppimisen voidaan arvioida tapahtuneen, on tässä tutkimuksessa ryhmä. Huuskon (1999) tutkimuksessakin ns. ´pikkuporukat´ sitouttivat parhaiten opettajia oppilaitoksen kehittämiseen. Myös Varila (1999) toteaa, että oppiva organisaatio -ajattelussa tulisi keskittyä pienehköihin toiminnallisiin ryhmiin tai yhteisöihin.

Tulosten suhde aikaisempiin tutkimustuloksiin

Tutkimukseni ei vahvistanut Kärkkäisen (1997; 1999) ja Willmanin (2001) tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajien tiimityö on omalaatuista ja ristiriitaista. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa ainakin aikuiskoulutuskeskusten opettajien tiimityön olevan mahdollista toteuttaa joustavasti ja uutta osaamista luoden. Opettajien tiimityötä määrittävää kulttuurista kenttää tutkinut Willman (2001, 181) toteaa tutkimustuloksensa perusteella, että opettajat arvostivat omassa toiminnassaan pe-

rinteisiä arvoja tiimityön edellyttäessä nopeaa reagoitua. Tällaista ristiiriitaa ei ollut havaittavissa tässä tutkimuksessa. Tärkein selittävä tekijä liittyy siihen joustavaan toimintatapaan, joka on tyypillinen ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille. Opettajien yhteistyöllä oli selkeä tavoite ja yhteistyö mahdollistettiin mm. työaikajärjestelyillä. Yksi suurimmista eroista Willmanin (2001) tutkimustuloksiin liittyi opettajien taitoon reflektoida omaa ja oppilaitoksen toimintaa. Yhtenä asiaan vaikuttavana tekijänä pidän tiimiorientaation hyvälle ja hyväksyvälle ilmapiirille rakentunutta tehtävän hallintaa sekä taitoa ja halua rehelliseen itsearviointiin. Yhteistyöstä saatu palaute toimi myös osaltaan itsetuntemusta lisäävänä tekijänä. Tämä tutkimus osoitti vastoin Willmanin (emt.) tuloksia, että tiimin jäsenet osasivat hahmottaa ja hyödyntää yhteistyön dynaamisia tekijöitä työssään. Omassa tutkimuksessani tiimien oppiminen nykyisten käytäntöjen arvioinnissa oli kaksisilmukkaista (Argyris 1992), minkä vuoksi oppilaitoksen toimintakulttuurin muuttumiselle on laajemmatkin mahdollisuudet. Sahlberg (1996a, 134) käyttää käsitettä transformaatio (myös Juuti ym. 1995) kuvatessaan oppilaitoksen todellisuuden sosiaalista rekonstruktioita, missä uutta toimintatapaa luodaan vuorovaikutuksen avulla.

Muiden tutkimusten kanssa samankaltaisia tuloksia oli mm. se, että tiimityö muutti opettajan työn sisällöllistä rakennetta, mutta ennen kaikkea opettajan käsitystä itsestään ja kollegoistaan (ks. Willman 2001). Vaikka kovin suurista muutoksista ei monenkaan kohdalla voi puhua, saattaa jo syntynyt käsitys selkiytyä tai vahvistua. Sekä Kärkkäisen (1999) että Willmanin (2001) tutkimuksissa opettajat arvostivat eniten oman opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvää yhteistyötä, koska työ oli konkreettista ja tuki näin ollen opettajien omia henkilökohtaisia tavoitteita. Opettajien odotukset yhteistyöstä liittyvät omaa työtä palveleviin hyötynäkökohtiin. Tutkimustulokseni tukevat tätä havaintoa vain siltä osin, kun on kysymys tavoitteiden mielekkyydestä. Omassa tutkimuksessani käytettiin lisäksi paljon aikaa sen hahmottamiseen, mikä on omien ja tiimin tavoitteiden välinen suhde (tiimin rakentamisen ja oman tehtävän määrittelyn vaiheet). Willmanin (2001) tutkimuksessa ne tiimit, jotka rohkaistuivat ratkaisemaan sisäistä jännitettä, pystyivät

kehittämään yhteistyötä edelleen. Tutkimuksessani tuli ilmi implisiittisesti saman suuntainen havainto: tiimit, jotka käsittelivät hankalia tilanteita avoimemmin, saavuttivat tiimin kehityksessä kypsän toiminnan vaiheen aikaisemmin.

Prosessikeskeisyyden sudenkuoppia – tiimin oppimisen olosuhdetekijöistä

Yllättävintä prosessin alkuvaiheessa oli se, kuinka vähän oppilaitoksen opettajat tunsivat toisiaan. Jopa oman toimialan opettajat saattoivat tuntea toiset opettajat ainoastaan nimitasolla. Alun tiimirakenteeseen vaikutti voimakkaasti oppilaitoksen odotukset tiimin tuloksista. Tiimin kehityksen ensimmäinen vaihe kaikkine ryhmämuutoksineen koettiin pääsääntöisesti positiivisena – joskin tuloksettomana. Tutkimuspäiväkirjastani poimittu havainto (10.2.2000) kuvaa tämän vaiheen oppimista siten, että ryhmät käsittelivät asioita yleisellä tasolla eikä syntynyt selkeää reflektiota omaan työhön tai oman tehtävän suorittamiseen, ryhmät lähinnä koordinoivat ja organisoivat toimintaa. Huonona puolena pidin tuolloin sitä, ettei ryhmän jäsenillä ollut yhteistä kieltä edes määritellä tiimin toiminnalle tärkeästä tavoitteesta. Yhteisen kielen puuttuminen oli seurausta siitä, että eri alojen asiantuntijat toimivat vuorovaikutuksen eri tasoilla (myös Sarja 2000, 19-22). Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen merkitsi yksilöllisten näkökulmien asteittaista lähestymistä, mikä vaati aikaa. Näin ollen toimintaa ohjaavan sisäisen mallin syntyminen eri toimialojen asiantuntijaryhmissä jäi toteutumatta.

Kun tiimien tehtävän ja tavoitteen mukainen kokoonpano löytyi, ne pysyivät keskittymään työhön. Oman toimialan edustajista muodostetut tiimit toimivat tehokkaasti ja saivat aikaan sekä omaan työhön että oppilaitoksen toimintaan vaikuttavia konkreettisia muutoksia tai suunnitelmia myöhempää toteutusta varten. Yllättävän suuri merkitys myös oman alan tiimillä oli jäsenten itsetuntemukseen, itsearvostukseen ja oman osaamisen jäsentämiseen. Tiimitoiminta jopa kohotti joidenkin itseluottamusta ja vahvisti ammatti-identiteettiä opettajana. Tulee kuitenkin

huomioida, että muutosta tuettiin koulutusprojektin ns. tietopuolisella opetuksella.

Organisaation taholta tulleet odotukset kehittämistyön tuloksista vaikuttivat lopulta tiimin toimintaa ohjaavana: tiimien (opettajien) työstä nousevat kehittämistarpeet ja organisaation kehittämisstrategia löysivät saman suunnan. Salon ja Kuittisen (1998) ajatus pedagogisen asiantuntijuuden käsittelystä vuorovaikutusareenalla toteutui tässä tutkimuksessa. Johdon ja opettajien vuorovaikutuksen laajentuminen oli erittäin tärkeä sitoutumiselle ja tiimiorientaation syntymiselle. Tosin oli myös ulkokohtaisiksi koettuja tehtäviä, mikä hidasti tiimin kehittymistä.

Tärkeimpänä tiimin tuloksellisuuden kannalta pidän jo mainitun tavoitteen selkeyttä. Sitoutumista tavoitteeseen edistää taito tiiminä löytää ja hyväksyä yhteisiä ongelmia tai kehittämistarpeita. Yhdyn Willmanin (2001) päätelmään, että yhteistyön kehittämisen avainkysymyksiä ovat opettajien tavat ratkaista ja kohdata omasta työstä nousevia ongelmia. Uuden tiedon luominen ja yhteistyön oppiminen tapahtuvat työssä parhaiten järjestämällä yhteistyötä mahdollistavat olosuhteet.

Tiimien kehitystä ja oppimista pidän hyvänä lopputuloksena tässä tutkimuksessa. Suurimpana syynä onnistumiseen oli mielestäni se, että tiimeillä oli riittävästi aikaa määritellä yhteiset tavoitteet toiminnalleen. Tavoitteisiin liittyy myös toinen tekijä, joka oli kehittämistarpeiden nouseminen opettajien omasta työstä sillä ehdolla, että ne olivat organisaation visioiden ja strategioiden suuntaiset. Kolmas positiiviseen lopputulokseen johtanut tekijä liittyi siihen, että tiimien tehtävä oli kaikille osittain uusi (esim. avoimen oppimisympäristö luominen) – kenelläkään ei ollut ns. ”kotikenttätua”. Tilanne olisi ollut varmasti toisin, jos tiimeissä olisi lähdetty kehittämään jokaisen opetuskäytäntöjä. Defensiivinen käyttäytyminen jäi vähäiseksi juuri em. syistä. Tiimin kehittymistä ohjaavien työn lähtökohtana tulisikin olla edellä mainitsemani asiat, joista vaikeimmin toteutettava tässä tutkimuksessa oli tiimin jäsenten kehittämistarpeiden aito kytkeminen organisaation strategioihin.

8.2 Oppimiskumppanuudesta opittua

Pohdin seuraavaksi ohjauksen erityispiirteitä tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa haluttiin siis kuvata koulutusprojektin aikaista oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittämistyötä, jota projektiin liittyvä koulutus sisällöllisesti tuki. Usein organisaation johto ja asiantuntijat ovat muutosten ja uudistusten aloittajia. Osallistuvaan ryhmätyöhön perustuvassa kehittämisessä lähdetään siitä, että kaikilla osallistujilla on kehittämistä tukevaa osaamista. Tutkimuksen kohteena olleet opettajat olivat tasavertaisina toimijoina rakentamassa uutta tietoa omasta työstään ja oppilaitoksen toiminnasta sen tiedon varaan, joka heillä kullakin oli kehittämisen alussa. Kouluttajien ja itseni tehtävänä oli auttaa tutkittavia ymmärtämään ja tutkimaan työtään ja ongelmiaan itse. Lähtökohdana ja tavoitteena oli se, että syntyvä tieto ja ymmärrys olisivat tutkittavien itse konstruoimia ja löytämiä – ei ulkopäin annettuja. Osallistumisen periaatteen mukaisesti tutkittavien tuli olla mukana oman työn kehittämisessä. Tässä koulutusprojektissa kehittämistyön toteuttajiksi muodostettiin ryhmiä, joiden osallistuminen kehittämisprosessiin ajateltiin alkavan muutoksen tarpeen oivaltamisesta.

Käytännössä kehittämistyön organisointiin ja tavoitteen määrittelyihin osallistui kolme tahoja: opettajakorkeakoulu (opetussuunnitelma), kohdeorganisaation johto (visio ja strategiat) ja tutkittavat (omat henkilökohtaiset tavoitteet). Nämä mainitut tahot eivät koordinoineet projektin alkuvaiheessa kehittämistyötä, mistä syystä ryhmien kokoonpanoa ja tehtäviä jouduttiin muuttamaan. Tosin oppimiskumppanuusidean mukainen vastavuoroinen tutkiminen toteutui prosessin edetessä. Yhteisen ymmärryksen hakeminen oli välttämätöntä ja tämän lisäämiseksi perustettiin kehittämistyöryhmä, jonka toimintaa ja sen esteitä on tarkasteltu aikaisemmin tässä tutkimuksessa. Oppilaitoksessa rehtorin tai tutkittavien käsitykset kehitettävistä kohteista eivät asioina tai sisältöinä eronneet, ne kylläkin esiteltiin aluksi eri termein ja käsittein. Rehtori edusti ylintä valtaa, mikä osaltaan alussa vaikeutti yhteistyölle asetetun tasavertaisuuden toteutumista. Schein (2001, 136) esittää myös ns. uskot-

tavuustekijän, joka voi vaikuttaa siihen, otetaanko johtajan puhe vakavasti vai ei. Schein (emt.) toteaa, että johtajalla tulisi olla karismaa työntekijöidensä huomion saamiseksi. Hallinnollisella johtajalla on tehtävänsä puolesta harvoin kehittämisjohtajan karismaa.

Yhteinen kehittäminen

Ryhmässä tapahtuvan kehittämisen yhtenä etuna oli se, että osallistujien itsenäisyyttä ja henkilökohtaista näkökulmaa kunnioitettiin ryhmissä. Ryhmätoiminnan vakiinnuttua henkilökohtaisuus ja itsenäisyys lisääntyivät, mutta alkuvaiheessa kehittämiselle asetetut tavoitteet koettiin pääasiassa ylhäältä annettuina, ulkokohtaisina. Jonkin verran epäiltiin organisaation tavoitteiden valtaavan henkilökohtaiset tavoitteet kokonaan. Kokemus liittyi myös tehtävän hallintaan, ei koettu itsellä olevan sellaisia tietoja ja taitoja, joilla oppilaitoksen kehittämistavoitteet voitaisiin saavuttaa (ks. esim. tietotekniikan tiimin kehitys). Toinen etu ryhmässä tapahtuvaan kehittämiseen liittyi siihen, että asiantuntijoiden (kouluttajien, ohjaajien, tutkijan) tietämyksen lisäksi kehittämis ehdotuksista löytyi kunkin osallistujan oma näkökulma. Oman näkökulman löytäminen tapahtui tiimien kehityksen toisessa vaiheessa, kun uskomus omasta tehokkuudesta ja tehtävän hallinnasta varmistui. Kolmas etu ryhmien käytöstä perustui yhteistyössä syntyvään tietoon ja sen käyttöön. Neljäs etu liittyi siihen, että yhteistyö mahdollisti osallistujien kehittymisen yhteistoiminnalliseen tutkimiseen – dialogiin (ks. myös Vartiainen 1994).

Kehittämisprosessi on uuden luomisen ohella aina myös selventämisprosessi, mikä tuo reflektiivisen työotteen ja tutkivan toimintatavan merkitykselliseen asemaan niin tutkittavien kuin tutkijan kannalta (ks. Vanhalakka-Ruoho 1999). Kehittämisprojektien eteneminen on aina organisaatiokohtainen eikä sen kulkua voi etukäteen täydellisesti mallintaa, mutta kaikki mahdolliset epävarmuustekijät on minimoitavissa eri intressitahojen paremmalla yhteistyöllä ja erityisesti yhteisellä suunnittelulla. Vastavuoroinen oppiminen ja moniääninen todellisuus oppilaitos-

kohtaisissa kehittämishankkeissa toteutuu jatkossa toivottavasti tietoisemmin ja tavoitteellisemmin. Kuulan (1999) mukaan epäonnistuminen ei saisi kuitenkaan kuolettaa toimintatutkijaa vaan sen pitäisi synnyttää toimintatutkija, joka on kiinnostunut tulosten lisäksi epäonnistumisen syistä. Asia, mikä olisi pitänyt tehdä paremmin, liittyi yhteistyön käynnistämiseen projektin eri osapuolten kesken.

Käytännössä ne ryhmäprosessit, jotka vaikuttavat yleensäkin ryhmissä, ovat mukana yhteistoiminnallisessa tutkimuksessa (Vanhalakka-Ruoho 1999, 40). Ryhmäprosesseja on tarkasteltu tutkittavien muodostamisessa ryhmissä. Tämän lisäksi kehittämistyötä suunnitteleva ja koordinoiva ns. ohjausryhmä (rehtori, kehityspäällikkö, vastuukouluttaja) muodostaa yhden tarkastelutason. Mitään virallista, paikallista ohjausryhmää ei tähän koulutusprojektiin perustettu, mutta käytännössä se kokoontui pari kertaa lukukauden aikana. Ohjausryhmän ja tutkittavien yhteiset tapaamiset pyrkivät osaltaan selkiyttämään erilaisia ajattelumalleja ja taustauskomuksia. Toimintatutkimus merkitsi tässä yhteydessä pohdintaa visioista ja tavoitteista, mikä pohdinta yritettiin saada mahdollisimman avoimeksi vuorovaikutukseltaan. Samalla pyrittiin luomaan malli systemaattisesta oman ja yhteisen toiminnan arvioinnista ja konfliktien käsittelystä.

Organisaatioissa olevat toimintatavat ja mahdolliset defensiiviset mekanismit aktivoituvat yleensä muutoshankkeissa. Koulutus on yksi organisaatioiden kehittämiskeino, jonka avulla aikaansaattujen yksilöiden kehittyneempien suuntautumistapojen ajatellaan muuntautuvan organisaation toiminnan muutokseksi (Kuittinen 2001, 27). Kognitiivisten tekijöiden merkitys organisaatiossa nousee esiin vuorovaikutusongelmien kautta. Muutoksen edellytyksenä on rakentava vuorovaikutus ja oman osuuden tunnistaminen muutoksen edistäjänä, mikä ei ole mahdollista ilman itsereflektiota ja kognitioiden muuttamista. (Kuittinen 2001, 29-30.) Toimintatutkimus ja oppimiskumppanuusidean toteuttaminen tässä tutkimusprosessissa edistivät osaltaan reflektiota. Uudistunut toiminta koskee kuitenkin vain osaa organisaatiota. Paras muutosta eteenpäin vievä voima tässä tapauksessa on riittävä hyvien, uusien käytänteiden

esille tuominen. Siksi on tärkeää, että tieto uusista toimintatavoista leviää muille toimialoille – kohdeorganisaatiossa onkin järjestetty kaikille työntekijöille suunnattuja ns. levittämisseminaareja.

Kehittämistyön ohjaaminen

Organisaation kehittämisen filosofisena ajatuksena (Juuti 1999b; Juuti & Lindström 1995, 40-43) voidaan pitää sitä, että autetaan ihmisiä autamaan itse itseään. Vastuukouluttajan roolissa toimin kehittämistyön ohjaajana ja konsulttina. Tässä tehtävässä korostui reflektiivinen asiantuntijuus. Asiantuntijuuteen liitetään edelleen turvallisuuden ja avun odoituksia, vaikka postmodernin ajattelutavan mukaan korostetaan tiedon ja osaamisen konstruktivistista luonnetta (Filander 1997). Tarkastelen seuraavaksi Audrey'n ja Cohenin (1995) ajatusten pohjalta omaa tehtävääni kehittämishankkeiden ohjaajana ja konsulttina (myös Marsick 1995). Otan tarkastelun taustaksi erityisesti Audrey'n ja Cohenin (1995) kuvauksen oppimisen edistämisen viidestä avaintaidosta siksi, että se on kehitetty erityisesti organisaatioiden oppimistilanteisiin.

(1) Mukana kulkemisen taito tarkoittaa läsnä olevaa ja huolehtivaa osallistumista toisten oppimisprosessiin. Läsnä oleminen ja huolehtiminen tutkittavien oppimisesta toteutui sekä ryhmäkohtaisissa että yksilöllisissä ohjaustilanteissa. Yksilöllinen ohjaustarve oli olemassa koko koulutusprojektin ajan, koska koko koulutusohjelman ohjaaminen kuului myös tehtäviini. Ryhmäohjauksissa käsiteltiin ryhmän kehittämistehtäviin liittyviä asioita. Koska sekä yksilöt että ryhmät toimivat hyvin erilaisissa konteksteissa, tällaisella ohjausjärjestelmällä pystyin varmimmin vastaamaan kunkin yksilön ja ryhmän senhetkiseen tarpeeseen. (2) Kylvämisen taito merkitsee sellaista tietoa ja ymmärrystä, jota oppijat eivät vielä osaa tai tahdo käyttää, mutta joka tulee tarpeelliseksi myöhemmissä vaiheissa ja tilanteissa. Usein oppimisprosessia edeltää vaihe, jolloin oppija ikään kuin valmistautuu tulevaan, mutta ei ole vielä valmis muuttamaan. Tämä on tullut esille jo esimerkiksi tietotekniikan tiimin kehittämistyössä: muutoksen ”työvälineet”, tiedot ja taidot tulee hallita

ennen kuin on valmius toimia. Toisaalta tiimien kehityskuvauksissa on nähtävissä myös asenteellisuuteen ja motivaatioon liittyvät tekijät. Siksi organisaatiokeskeisissä hankkeissa kontekstin tai maaperän tulee olla aina otollinen ”kylvämiselle”. Marsick ja Watkins (1990, 247) painottavat reflektiivisessä toimintaoppimisessa kehittäjän roolia, mitä tukee Seppänen-Järvelän (1999, 75) tutkimus prosessin ohjaamisesta.

(3) Muuttumisen katalysoiminen ja edistäminen toteutui palaute- ja arviointikeskustelujen kautta. Ohjaustilanteissa muutosten merkityksiä arvioitiin oman toiminnan ja toimialan toiminnan kautta. (4) Näyttäminen merkitsee tiedon tekemistä havainnolliseksi ja ymmärrettäväksi. Koulutusprojektin sisältö voidaan ajatella kehittämistyön substanssiksi, jolloin kaikki omaan toimintaan liittyvä muutos on tiedon havainnollistamista. Ymmärrystä muutoksesta ja sen merkityksestä paitsi itselle myös muille toimialan/tiimin jäsenille pyrittiin refleктоimaan jokaisessa ryhmäohjauksessa. Koko prosessin portfolioissa arvioidaan tiedon ja toiminnan yhteen nivoutuminen. Portfoliotyöskentelyssä ohjasin kiinnittämään huomiota koko koulutusprosessin arviointiin, omaan osaamiseen tällä hetkellä ja koettuihin oppimisen haasteisiin tulevaisuudessa. Monessa portfolioissa osaaminen oli arvioitu kolmella tasolla: oma henkilökohtainen, toimialan ja organisaation osaaminen kehittämistarpeineen. (5) Sadon keräämisellä tarkoitetaan sekä oppimisen jäsentämistä että sen suuntaamista käytännön toimintaan. Oppimisen jäsentämistä edistin pyytämällä jokaiseen ohjauskertaan raportoitua tietoa toiminnan etenemisestä. Kehittämistyön tuotokset esiteltiin koko henkilökunnalle kahdella eri kerralla.

Koulutus- ja kehittämisprojektissa oli prosessina samoja elementtejä kuin tiimin kehittymisprosessissa. Kuvaan seuraavaksi Audrey'n ja Cohenin (1995) esittämien avaintaitojen avulla ko. yhteyttä. (1) Aluksi tutustuimme toisiimme (sosiaalinen tieto) ja loimme turvallisen ilmapiirin. (2) Sitten avattiin sekä koulutusprojektin että organisaation tavoitteet, joista jokainen muodosti omat henkilökohtaiset ja tiimikohtaiset tavoitteet. Yhtäältä vahva motivaatio ja toisaalta liian ulkokohtaisilta tuntuneet tavoitteet (tehtävän hallinta) synnyttivät ristiriitatilanteita. Nämä ristiriidat

ja kyseenalaistamiset vauhdittivat ja suuntasivat oppimista jatkossa. (3) Ohjaustilanteissa jokaisen henkilökohtaiset ajatukset, tiedot ja taidot pyrittiin tuomaan esille ja tiimin käyttöön kehittämistyötä varten. (4) Solmukohdista käytiin keskustelua niin kauan, että kaikki tulivat kuulluiksi ja ymmärretyiksi (roolin rakentaminen). (5) Sadon kerääminen (kypsän toiminnan vaihe) jäi suurelta osin saavuttamatta tämän tutkimuksen aikana. Uuden tiedon ja uusien toimintatapojen käyttöönotto laajasti organisaatiossa (tai verkostossa) vaatii aikaa ja joitakin muutoksia työn organisoinnissa.

Yhden kehittämishankkeen aikana uutta kulttuuria ei koko organisaation tasolla saavuteta. Nyt kehitettiin uusia työskentelytapoja tiimi- ja/tai toimialakohtaisesti. Mainittakoon vielä tässä yhteydessä kehittämistyöryhmä hyvänä levittämisen foorumina. Vaikka sen toiminnalle ei tässä projektissa ollut tilausta, sen merkitys organisaation henkilöstön kehittämisen keinona olisi edelleen erinomainen. Kehittämistyöryhmä uskoi liiaksi kommunikaatiokanavien merkitykseen, jolloin sisältökysymykset jäivät taustalle (ks. Sotarauta 1996, 146-149). Työryhmiä parempana muutoksen vakiinnuttajana pidän kuitenkin uusien työtapojen ottamista osaksi uutta toimintakulttuuria ja sen osoittamista toimivaksi. Tässä organisaation johdolla on suuri merkitys.

Korostan edelleen yhteistyössä tapahtuvan suunnittelun merkitystä kehittämisprosessin ohjaajan yhtenä tärkeimmistä taidoista. Kouluttajana ja opettajana mielenkiinto luonnollisesti keskittyy varsinaisen oppimisprosessin ohjaamiseen, mutta lisääntyvät työyhteisökohtaiset koulutukset asettavat kouluttajan taidoille uusia vaatimuksia. Ohjaustaitoihin kuuluvat oppimisprosessin lisäksi siis prosessin ennakointityö ja prosessin päättäminen. Työyhteisöjen toiminta täytyy myös tuntea sekä teoreettisella että käytännön tasolla. Lisäksi edellytetään herkkyyttä havaita organisaatiossa vallitsevat oppimisen olosuhdetekijät samoin kuin taitoa tarttua niihin tilanteeseen sopivalla tavalla. Toisaalta Venkulan (2002) mielestä organisaation pulmia ei tulisi psykologisoida liikaa.

Oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden ohjaajalta tai konsultilta edellytetään jäsentynyttä tietoa oppimisesta (oppimiskäsitys), ihmisestä (ihmiskäsitys), ohjaamisesta ja organisaatiosta tai työyhteisöstä. Näiden teoreettisten näkemysten välille syntyvät ohjaajan käyttäteoriat, joiden varassa toiminta sitten todellisuudessa tapahtuu. Jokainen ohjaaja joutuu pohtimaan käsitystään oppimisesta, ihmisestä ja ohjaamisesta jatkuvasti (toimintatutkijan rooleista ks. Kuula 1999). Uutena elementtinä oppilaitoskohtaisissa toteutuksissa tulee ryhmän tai työyhteisön ohjaaminen organisaation kontekstissa.

Juuti (2001, 368) toteaa Schönin mukaan, että tiede on unohtanut professionaalisen taiteenomaisen osaamisen ja käytännön ammattitaidon tiedonkäsityksensä ulkopuolelle. Työyhteisöissä ja organisaatioissa toimiminen edellyttää kuitenkin erilaisista teorioista koottua käytännön osaamista, jonka syntymisessä omien kokemusten kriittinen reflektointi on yksi asiantuntijuuteen johtava tekijä. Ohjaustilanne ja käsiteltävä asia ovat vaikuttamassa siihen, millaisilla interventioilla asiantuntija etenee ohjauksessaan. Vänskä (1999, 115) toteaa ohjausmenetelmien harjoittelun tuottavan tulosta vasta sitten, kun ymmärrys omasta käyttäteoriasta ohjauksen ja oppimisen suhteen on syntynyt. Juutin (2001, 362) ilmaisu: *"pois päämääräkeskeisyydestä kohti matkalla oloa"*, kuvaa hyvin organisaatioiden prosessinomaista kehittämissuuntausta tänään.

8.3 Tiimien kehittäjille

Tämän tutkimuksen perusteella palauttaisin ryhmäilmiöön liittyvät perusasiat myös tiimien tutkimiseen. Perusasioilla tarkoitan yksilöä ryhmässä, ryhmädynamiikkaa ja ryhmää ympäristössään. Ryhmän merkitys yksilön itsetuntemuksen, reflektiivisyyden ja toimintakykyisyyden lisäämisessä pätee myös tiimissä. Ryhmädynamiikkaan kuuluvat tekijät on hyvä ottaa huomioon nimenomaan tiimin reflektiivisessä työssä (Brooks 1997) yhteistyötä estävinä ja edistävinä tekijöinä. Tällä on suora yhteys tiimin sisäiseen tehokkuuteen – tiimi voi keskittyä tavoitteen saavuttamiseen. Tiimin tehtävä organisaatioissa (ympäristö) voi vaih-

della perustehtävästä yksittäiseen projektiin, mutta pääasia on kuitenkin ymmärtää tiimin hoitavan sille määriteltyä tehtävää. Näin ollen yksittäisellä tiimin jäsenellä on työssään kolmen tason tavoitteita, joihin hänen tulee muodostaa käsitys (organisaation, tiimin ja henkilökohtaiset tavoitteet).

Tarkastelen vielä ryhmän, tiimin ja käytännön yhteisön hyvien puolien lisäksi muutamaa ongelmaa, jotka on hyvä ottaa huomioon arvioitaessa niiden käyttöä opettajien yhteistoiminnan kehittämiseksi. Tiimin hyvänä puolenahan ovat selkeä tehtävä ja työnjako, osaamisen oikea kohdentuminen, dynaamisuus ja jatkuvuus. Ongelmiksi mainitaan tietynlainen jäykkyys toiminnan muuttamisessa ja tiimien välisen yhteistyön vähyyks (mm. Tuomi 1999a). Tiimien välisen yhteistyön vähyyteen pidän syynä kahta asiaa: yksinkertaisesti ei ole tarvetta yhteistyöhön, jos tehtävät on määritelty hyvin spesifisesti. Toinen syy liittyy ryhmän kehitykseen: mikäli tiimin kokoonpano muuttuu hyvin nopeasti, sen kehitys alkaa tavallaan muutoksen jälkeen alusta ja tiimi joutuu määrittelemään omat rajansa aina uudelleen. Tiimin sisäiseen järjestäytymiseen ja tehtävän hallinnan saavuttamiseen menee oma aikansa, jolloin yhteistoiminta tiimin ulkopuolelle häiritsee tätä prosessia.

Jäsenyys ryhmässä perustuu vapaaehtoisuuteen. Kun sen toimintaa ohjaa ryhmän jäsenten yhdessä sopimat tavoitteet, ryhmä saa aikaan parhaimmillaan luovia tuotoksia, innovaatioita. Ryhmän olemassaolon määrää tehtävä ja/tai mukava yhdessäolo, näin ollen sen elinaika voi olla hyvinkin lyhyt tehtävän tultua valmiiksi tai jälkimmäisessä tapauksessa se voi kokoontua vuosia. Työn kontekstissa ryhmän ongelmana voi olla sen tuloksettomuus ja vapaaehtoisuuteen perustuen ajoittainen osallistumattomuus. Ryhmän todettiin olevan yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen väline. Osallistuminen ja lisääntyvä itsetuntemus kasvattavat yksittäisen ryhmän jäsenen toimintakykyä, mikä puolestaan antaa tilaa persoonallisuuden kehittymiselle. Itsetuntemus ja itseluottamus auttavat tiimin jäseniä hakemaan tasapainoa tiimin ja oman itsen välillä: opitaan pitämään omaa persoonallisuutta tarkastelun kohteena ja uskalletaan nähdä itsessä myös muuttamisen ja kehittämisen alueita

Käytännön yhteisön perusajatus vapaaehtoisuudesta ja henkilökohtaisten tavoitteiden ja kiinnostuksen mukaisesta jäsenyydestä on samankaltainen kuin ryhmällä. Näiden yhteisöjen todettiin olevan parhaita uuden tiedon tuottajia nykyajan työpaikoissa (Stewart 1997). Jo 1990-luvun alussa tehtyjen tutkimusten pohjalta Hargreaves (1992a) painotti, että yhteistoiminnallisuuden on synnyttävä spontaanisti ja vapaaehtoisesti. Lisäksi ryhmien on saatava toimia aikaan ja paikkaan sitoutumatta, jotta yhteistyön tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta voidaan puhua. Yhteistyö sijoittuu opettajien yksityiselle vuorovaikutuksen areenalle (Salo & Kuittinen 1998). Lähinnä organisaatiotason ongelmana on tällöin myös käytännön yhteisöjen kohdalla mainittu tiedon johtamisen vaikeus: johdolla ei ole välttämättä tarkkaa tietoa näiden yhteisöjen toiminnasta.

Hargreavesin (1992b) mainitsemaan vapaaehtoisuuteen ja spontaanisuuteen perustuvaa yhteistoimintaa samoin kuin käytännön yhteisöjen toimintaa tulee mielestäni tarkastella myös yhteistoiminnan organisoinnin ja johtamisen näkökulmasta. Pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuva kehittäminen edellyttää myös johdon nykyistä aktiivisempaa roolia suunnan näyttäjänä, olosuhteiden mahdollistajana ja keskustelukumppanina. Yksilön tasolla pidän erityisesti opettajayhteisöissä ongelmana sitä, että työntekijöillä ei ole välttämättä tietoa kollegoiden kiinnostuksen kohteista ja osaamisesta. Muodollisesta pätevyydestä saatava tieto ei riitä, kuten huomattiin tässä tutkimuksessa. Tarkastellaan minkä tahansa yhteisön osaamisen ja yhteistyön johtamista, tulisi oppilaitoksissa olla parempi tieto opettajien todellisesta osaamisesta. Willman (2001, 183) toivoo kehitettävän sellaisen tiimityötavan, jonka avulla voitaisiin huomioida opettajan työn nopeatempoisuus ja ennakoimaton luonne ja silti saavutettaisiin tavoitteellista ja erilaista asiantuntemusta hyödyntävää yhteistyötä. Tämän toivomuksen kaltainen tiimityötapa on mahdollista saavuttaa tässä tutkimuksessa kuvatun tiimin kehitysvaiheiden kautta.

Opettajan työ on asiantuntijan työtä, joka on liitetty yksin tekemisen perinteeseen. Muutos oppimisessa ja työn tekemisessä suuntaa tämän perinteen jaettuun asiantuntijuuteen (Lonka & Hakkarainen 2001). Ta-

pahtuu se sitten ryhmässä, tiimissä, verkostossa tai käytännön yhteisössä, yhteistyön hyötyinä ja etuina pidän opiskelijoiden näkökulmasta oppilaitoksen toimintamallin siirtovaikutusta heidän työhönsä. Opettajien näkökulmasta etuna on toisilta oppiminen, mikä parhaimmillaan tapahtuu asiantuntijuuden sekä syvenemisenä että laajentumisena. Organisaation näkökulmasta yhteistyö tuottaa uusia innovaatioita, uusia palveluja ja uusia tuotteita, joita ei yksin tekemällä saavuteta. Jotta tällaiseen ihanteelliseen tilaan päästään, jokaisen oppilaitoksen tulee käydä yhteistä keskustelua siitä, miksi juuri meillä yhteistyötä lisäämällä saavutetaan parempia tuloksia kuin yksin tekemällä? Tämän kysymyksen kautta tulee todennäköisesti vastaan seuraavia pohdintoja: miten yhteistyö sopii organisaatiossamme opettajan työhön, mitkä asiat nykyisessä toimintatavassamme toimivat ja mitkä niistä halutaan siirtää uuteen tapaan, minkä asioiden tulee meillä muuttua ja miten muutoksen ajatellaan tapahtuvan?

Yhteistyössä tarvitaan siirtymistä epäonnistumisten välttämiseksi epävarmuuden hallintaan (Sotarauta 1996). Työn muutos ja jatkuva kehittäminen tuovat joka tapauksessa epävarmuutta. Sen kohtaaminen on todennäköisesti helpompaa yhdessä kuin yksin.

Ihmissuhteisiin liittyvä tiedon luominen

Tiedon luomista työssä on tarkasteltu aikaisemmin ihmissuhteisiin liittyvän vuorovaikutuksen avulla Fletcherin (1996) mukaan. Keskinäinen riippuvuus työssä toteutuu yleensä itsensä altistamisen kautta. Tähän liittyy usein riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteita (tiimin kehityksen vaiheet I ja II). Kasvua edistävät vuorovaikutussuhteet sisältävät myös vastuun ottamisen toisten kasvusta. Tämän kautta yksittäinen työntekijä alkoi nähdä oman kasvun mahdollisuudet yhteydestä toisiin työtovereihin (vaiheet I ja II). Molempinpuolisuus vuorovaikutussuhteissa merkitsee sitä, että kaikki osapuolet hyötyvät yhdessä tekemisestä. Saavutettiin yhdessä jotain sellaista, joka tuki omien tavoitteiden saavuttamista (vaihe III). Yhteistyössä toinen osapuoli toimii toiselle osaa-

mista heijastavana peilinä, joka lisää itsetuntemusta ja itsearvostusta (ks. myös Sahlberg 1996a). Vastavuoroisuus syntyi siitä, että työntekijöillä oli todella taitoja, joita voi vaihtaa toisten kanssa. Lisäksi vastavuoroisuus edellytti, että jokainen voi toimia erilaisessa roolissa (esim. asiantuntija ja vasta-alkaja). Vastavuoroisuus toteutui erityisen hyvin ohjaavalla toimialalla uusien työtapojen käyttöön ottamisessa. Vastavuoroisuus ja molemminpuolisuus ovat jatkossakin ne tekijät, joiden avulla voi kehittää roolin rakentamista tiimeissä. Hyödyn hakeminen yhdessä tekemisestä on opettajille yhteistyön ydinkysymyksiä. Kysymys on siitä, kokevatko opettajat saavutettavan yhteistyöllä jotain uutta omaan työhön? Jos yhteistyö muiden opettajien kanssa oman työn hoitamiseksi ei ole välttämätöntä, sitä ei yleensä tehdä.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kasvua ja tiedon luomista varten tulee olla mahdollisuuksia. Ensimmäiseksi työntekijöille pitää antaa tehtävän tekemiseksi vaadittavat resurssit. Resurssit ovat aikaisemmin mainitut olosuhdetekijät niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaatiossa (Kasl ym. 1997). Myös Brooks (1997) tarkastelemaan tiimin aktiivisen työn yhteydessä käsiteltiin organisaatorakenteeseen sisältyviä olosuhdetekijöitä. Lisäksi tiimin reflektiivinen työ sisälsi ryhmätasolla vaikuttavia tekijöitä (myös ryhmädynamiikka). Tässä koulutusprojektissa kohdeorganisaation tuki oli sekä rahallista että henkistä. Työjärjestelyin tuettiin yhteistoimintaa toimialakohtaisissa tiimeissä. Myös vapaaehtoisuuteen pohjautuvaa työn kehittämistä toivottiin. Mikään ei siis estänyt ns. käytännön yhteisöjen toimintaa. Tämän yhteisen ideoinnin mahdollistaa sosiaalisen tiedon lisääntyminen organisaatiossa.

Toinen asia, joka edistää suhteissa tapahtuvaa oppimista, on viestintäkeinojen valinta (Fletcher 1996). Kieliongelman mainittiin usein nimenomaan eri toimialojen edustajista muodostettujen tiimien ongelmaksi. Kolmas tekijä liittyy siihen, että työntekijät oppisivat edistämään sekä itsensä että toisten etua. Jotta tämä toteutuisi, tulee tehtävän hallinta tiimeissä olla mielestäni hyvä. Samoin edellytetään toisen osaamisen ja toisen persoonallisuuden tuntemusta. Neljäs suhteiden edistämisen käytäntö on tiimihengen ja yhteistyöilmapiirin luominen, ts. toisten ole-

misen ja työpanoksen tunnistaminen ja arvostaminen. Kozlowskin ym. (1999) mukaan tiimin rakentamisen vaiheessa tulisi syntyä edellä kuvattujen tekijöiden kautta tiimiorientaatio ja positiivinen mielikuva tiimiin tai ryhmään kuulumisesta. Tämä on siten perusta, jolle suhteisiin liittyvä tiedon luominen pohjautuu. Fletcherin (1996) esityksessä painottuu vuorovaikutuksen panos-tuotos-ajattelu, mitä voisi pitää yhtenä kriteerinä, kun mietitään siirtymistä ryhmä- tai tiimityöskentelyyn. Konkreettinen kysymys, mitä hyötyä tai lisäarvoa tiimityö opettajan työhön tuottaa, on kysymys työn organisointia suunniteltaessa. Tiimityön tuloksia arvioitaessa hyöty punnitaan sitten opiskelijoiden parempina oppimistuloksina ja organisaation asettamien tulostavoitteiden saavuttamisena.

8.4 Jatkotutkimushankkeet

Tässä tutkimuksessa on kuvattu tiimin kehittymistä ja tiimin oppimista, minkä prosessin aikana on vahvistunut yksilön merkitys. Jatkotutkimushaasteet liittyvät tiimien välisen yhteistyön tutkimiseen sekä uuden tiedon hyödyntämiseen koko organisaation tasolla. Sosiaalisen tiedon ja toisaalta itsetuntemuksen merkitys korostuivat tässä tutkimuksessa. Siksi tiimin kehittymisen eri vaiheissa – erityisesti roolin rakentaminen ja kypsä toiminta – yksi lähestymistapa olisi tutkia tunnetaitojen (ks. Goleman 1998) avulla yhteistyötaitojen kehittymistä. Keating (1996) arvelee sosiaalisen älykkyyden vaikuttavan jopa siihen, miten ryhmät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja miten niistä muodostuu oppimista edistäviä yksiköitä (vrt. käytännön yhteisö). Tiimien valmentamisessa ja kouluttamisessa ryhmädynaamisten ja psykologisten tekijöiden merkitystä tulisikin tutkia nykyistä enemmän.

En pidä oman kuin en muidenkaan tutkimustulosten suoraa mallintamista muihin organisaatioihin toivottavana enkä edes mahdollisena. Yhteistyön mallit eivät toteudu käytännössä, mikäli ei ole ensin selvitetty organisaation tarvetta yhteistyön lisäämiselle. Kaikki muutokset kun aina alkavat jonkinlaisella kyseenalaistamisella. Siksi yhteistyön tarpeen selvittäminen opettajien työssä kaipaa vielä tutkimuksellista tietoa. Schein

(2001, 133-134) toteaakin uusimpien oppimisteorioiden painottuvan liikaa siihen olettamukseen, että jos vain pystytään saamaan tarpeeksi selvä visio positiivisesta tulevaisuudesta, se riittää motivaatioksi uuden oppimiseen. Oppilaitosten sekä johdon että henkilöstön yhteistoimintaan liittyviä näkemyksiä, odotuksia ja kehittämisen tarpeita ei ole vielä riittävästi selvitetty. Kollegiaalisuutta ei sinänsä voidakaan Sahlbergin (1996a) mielestä hyväksyä triviaalina ratkaisuna opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä. Ensin on tutkittava ja selvitettävä mitä muutos tarkoittaa mm. työn sisällön suhteen, kuka ja ketkä osallistuvat mihinkin tiimiin tai ryhmään ja miten työ sitten käytännön tasolla organisoitetaan.

8.5 Lopuksi

Opettajuus on yhä vaikeammin etukäteen määriteltävissä oleva ammatti. Kaiken kehittämisen keskellä oman työn uudistamiseen tarvittavat välineet koetaan opettajan työssä puutteellisiksi. (Turunen 2000, 47-48.) Olen Välijärven (2000) kanssa samaa mieltä siitä, että oppilaitos elää ja muuttuu pääasiassa yksilöidensä kautta. Ympäristön odotukset korostavat kuitenkin yhteisöllistä työskentelyä. Tästä ristiriidasta saattaa seurata kehittämistyön kokeminen uhkana yksilölliselle vapaudelle – ei keinoa vahvistaa oppilaitoksen yhteisöllistä osaamista (emt.). Näiden ristiriitaisten haasteiden edessä oppilaitosten rehtorit ja esimiehet ovat merkittävässä roolissa. Opettajankoulutuksella voidaan osaltaan kehittää yhteisöllisiä työskentelytaitoja. Näiden taitojen edelleen kehittäminen on sitten oppilaitosten rehtoreiden, johtajien ja esimiesten vastuulla. Nykyisin puhutaan paljon osaamisen johtamisesta (knowledge management). Tätä uutta johtamisen taitoa voidaan tukea paitsi esimiehille suunnatulla täydennyskoulutuksella myös yhteisillä, ohjatuilla kehittämisprojekteilla.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 676.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. 1990. Overcoming organizational defenses. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. 1991. Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review 69(3), 99-109.
- Argyris, C. 1992. On organizational learning. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. 1993. Teaching smart people how to learn. Teoksessa Howard, R. & Haas, R. D. (toim.) The learning imperative. Managing people for continuous innovation. A Harvard Business Review Book, 177- 194.
- Argyris, C. 1994. Good communication that blocks learning. Harvard Business Review 72(4), 77-85.
- Argyris, C. 1996. Prologue: towards a comprehensive theory of management. Teoksessa Moingeon, B. & Edmondson, A. (toim.) Organizational learning and competitive advantage. London: Sage Publications, 1-6.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnkil, E. 1991. Sosiaalityöntekijöiltä ei pidä odottaa ihmeitä. Dialogi 1, 5-8.
- Audrey, R. & Cohen, P. M. 1995. Working wisdom. Timeless skills and vanguard strategies for learning organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, V. L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. Remedial & Special Education 22(4), 245-256.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 84, 191-215.
- Bandura, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes 50, 248-287.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. 2002. Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied Psychology: An International Review 51, 269-290.
- Bertcher, H. & Maple, F. 1974. Elements and issues in group composition. Teoksessa Glasser, P., Sarri, R. & Vinter, R. (toim.) Individual change through small groups. New York: Free Press, 186-208.
- Bion, W. R. 1961. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin & Göös.
- Boland, R. J. & Tenkasi, R. V. 1995. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. Organization Science 6(4), 350-372.
- Bradbury, H. & Reason, P. 2001. Broadening the bandwidth of validity: issues and choice-points for improving the quality of action research. Teoksessa Reason, R. & Bradbury, H. (toim.) Handbook of action

- research. Participative inquiry and practice. California: Sage Publications, 447-457.
- Brooks, A. K. 1997. Power of the production of knowledge: collective team learning in work organizations. Teoksessa Russ-Eft, D., Preskill, H. & Sleezer, C. (toim.) Human resource development review. Research and implications. Thousand Oaks: Sage Publications, 179-205.
- Bullough, R. 1987. Accommodation and tension: teachers, teacher role, and the culture of teaching. Teoksessa Smyth, W.J. (toim.) Educating teachers: chancing the nature of knowledge. London: The Falmer Press, 183-194.
- Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, E. S. & Volpe, C. E. 1995. Defining competencies and establishing team training requirements. Teoksessa Guzzo, R. A. & Salas, E. (toim.) Team effectiveness and decision making in organizations. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers, 333-380.
- Cohen, L. & Manion, L. 1990. Research methods in education. (third edition) Chatham: Routledge.
- Czarniawska, B. 1998. A narrative approach to organization studies. Qualitative Research Methods. Volume 43. London: Sage Publications, Inc.
- Czarniawska-Joerges, B. 1995. Narration or science? Collapsing the division in organization studies. *Organization* 1, 11-33.
- Dechant, K., Marsick, V. & Kasl, E. 1993. Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education* 15, 1-14.
- Denzin, N. K. 1970. The research act. Chicago: Aldine.
- Dixon, N. M. 1994. The organizational learning cycle. How we can learn collectively. London: McGraw-Hill Book Company.
- Dodgson, M. 1993. Learning, trust and technological collaboration. *Human Relations* 46(1), 77-93.
- Doz, Y.L. 1996. The evolution of cooperation in strategic alliances: initial conditions or learning processes? *Strategic Management Journal* 17, 55-83.
- Engeström, Y. 1993. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa Simoila, R., Harlamov, A., Launis, K., Engeström, Y., Saaremaa, O. & Kokkinen-Jussila, M. (toim.) Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot. Välineitä terveystieteiden tutkimukseen. Stakes. Raportteja 80, 123-148.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki R-L. (toim.) Perspectives on activity theory. Cambridge University Press, 377-404.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5, 319-336.
- Eräsaari, I. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudemus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Filander, K. 1997. Kehittäjä tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa Kirjonen, O., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 136-148.

- Fletcher, J. K. 1996. A Relational approach to the protean worker. Teoksessa Hall, D. T. & Associates (toim.) *The career is dead – long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 105-131.
- Fleming, L. J. & Monda-Amaya, E. L. 2001. Process variables critical for team effectiveness. *Remedial & Special Education* 22(3), 158-172.
- Flinders, D. J. 1988. Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision* 1 (4), 17-29.
- Forsen-Nyberg, M. 1995. Toimistossa tapahtuu – toimistotyön osallistuva tutkimus- ja kehittämishanke. Helsinki. Teknillinen korkeakoulu. Lisensiaatintyö.
- Friedman, V. J. 2001. Creating communities of inquiry in communities of practice. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) *Handbook of action research*. California: Sage Publications, 159-170.
- Fullan, M. 1995. The school as learning organization: distant dreams. *Theory into Practice* 34(4), 230-235.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly työelämässä. Suom. Jaakko Kankaanpää. Keuruu: Otava.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J. & Shea, G. P. 1993. Potency in groups: articulating a construct. *British Journal of Social Psychology* 47, 307-308.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20(2), 84-98.
- Hakkarainen, P., Helenius, J. & Jääskeläinen, P. 1999. Ammatinhallinnan kehittäminen oppivassa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita no. 8.
- Hannus, J. 1993. Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky. Jyväskylä: Gummerus.
- Hargreaves, A. 1992a. Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. Teoksessa Bennet, N, Crawford, M. & Riches, C. (toim.) *Managing change in education. Individual and organizational perspectives*. London: Paul Chapman, 80-94.
- Hargreaves, A. 1992b. Cultures of teaching: a focus for change. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. B. (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 216-236.
- Harré, R. & Secord, P. 1972. *The explanation of social behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä: Irriottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos Julkaisusarja B:57.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä *Studies of Education, Psychology and Social Research* 175.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, R. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY, 155-186.
- Helakorpi, S. 2001a. Globaali kehitys ja sen yhteys suomalaiseen koulutuspolitiikkaan – perustaa paikalliselle suunnittelulle. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) *Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu*. Helsinki: Tammi, 37-66.

- Helakorpi, S. 2001b. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 32(4), 393-401.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hellsten, T. 2000. Saat sen mistä luovut. Elämän paradoksit. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hernadi, P. 1987. Literary interpretation and the rhetoric of the human sciences. Teoksessa Nelson, J., S., Megill, A. & McCloskey, D., N. (toim.) The rhetoric of the human sciences. Madison: University of Wisconsin Press, 263-275.
- Hirsjärvi, S. 1991. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta ja tutkimustyön ohjauksesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 56(22), 363-364.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 49.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 206-221.
- Hänninen, V. 1996. Tarinallisuus ja terveystutkimus. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 33, 109-118.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Ilgen, D. R., Major, D. A., Hollenbeck, J. R. & Segoe, D. J. 1995. Raising an individual decisionmaking model to the team level: a new research model and paradigm. Teoksessa Guzzo, R. A. & Salas, E. (toim.) Team effectiveness and decision making in organizations. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers, 113-148.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 514.
- Jalava, U., Palonen, T., Keskinen, S. & Kontkanen, L. 1999. Osaaminen yrityksessä. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:74.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 379-399
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY
- Juuti, P. 1999a. Competence from the aspect of postmodern organisations. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Suvanto, A. (toim.) The developmental challenges of education and training and working life. Helsinki: Edita, 49-56.
- Juuti, P. 1999b. Viimeaikaisia näkökulmia organisaation kehittämisessä. Aikuiskasvatus 19(1) 23-36.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no 48. Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia sarja 9.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulu-

- tuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu A 35.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258-274.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikka eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kasl, E., Marsick, V. & Dechant, K. 1997. Team as learners. A research-based model of team learning. *Journal of Applied Behavioral Science* 33(2), 227-246.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. *The social psychology of organizations* (second edition). New York: Wiley.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. *The wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. Massachusetts: McKinsey & Company.
- Keating, D. 1996. Habits of mind for a learning society: educating for human development. Teoksessa Olson, D. R. & Torrance, N. (toim.) *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 461-481.
- Keating, C., Robinson, T. & Clemson, B. 1996. Reflective inquiry: a method for organizational learning. *The Learning Organization* 3(4), 35-46.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139-163.
- King, W. R. 2001. Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management* 18(1), 12-21.
- Knop, N., LeMaster, K. & al. 1997. What we have learned through collaboration: a summary report from a national teacher education conference. *Physical Educator* 54(4), 170-181.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kozlowski, S. W. J. & Salas, E. 1997. A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. Teoksessa Ford, J. K., Kozlowski, S. W. J., Kraiger, K., Salas, E. & Teachout, M. (toim.) *Improving training effectiveness in work organizations*. Hillsdale: Erlbaum, 247-287.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Nason, E. R. & Smith, E. M. 1999. Developing adaptive teams. A theory of compilation and performance across levels and time. Teoksessa Ilgen, D. R. & Pulakos, E. D. (toim.) *The changing nature of performance. Implications for staffing, motivation and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 240-292.
- Kram, K. E. & Hall, D. T. 1996. Mentoring in the context of diversity and turbulence. Teoksessa Kossek, E. E. & Lobel, A. A. (toim.) *Managing diversity. Human resource strategies for transforming the workplace*. Cambridge Massachusetts: Blackwell Business, 108-136.
- Kuittinen, M. 1998. Miksi sanat eivät muutu teoiksi? Argyrisin oppivan organisaation teoria. *Psykologia* 33(3), 205-209.
- Kuittinen, M. 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommuni-

- kaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja no. 52.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999 Käsityksiä koulun kehittämissuunnitelmista - eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 82-109.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi-projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 11.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä TUKU-projektin loppuraportti II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusinen, R. 2001a. Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuusinen, R. 2001b. Web-foorum aidon yhteistyön välineeksi. Aikuiskasvatus 21 (4), 370-373.
- Kärkkäinen, M. 1997. Tiimin oppiminen organisaatiossa – tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Helsinki BJT Kirjastopalvelu Oy, 150-171.
- Kärkkäinen, M. 1999. Teams as breakers of traditional work practices. A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams. Department of Education. University of Helsinki. Research Bulletin 100.
- Laitinen, M. 1998. Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Siirtyminen itseohjautuviin ryhmiin teollisuusyrityksissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 160.
- Laitinen, M. 1999. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Aikuiskasvatus 19(3), 204-212.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 64-81.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra K. (toim.) Opettajan professiosta. Okka vuosikirja no. 1. OKKA-säätiö. Helsinki, 88-97.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 90-

107.

- Leppänen, A. 1993. Työ ja ihminen. Työn käsitteellisen hallinnan ja hyvinvoinnin yhteydet ja kehittyminen paperinvalmistuksessa työskentelevillä. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja. Lisänumero 6.
- Leppänen, A., Teperi, A.-M., Tuominen, E. & Klemola, S. 1998. Vakanssilta tiimiin. Helsinki: Työterveyslaitos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 13.
- Levine, L. 2001. Integrating knowledge and process in a learning organization. *Information Systems Management* 18(1), 21-34.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 1991. Culture and socialization in work groups. Teoksessa Resnik, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, 257-279.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 1999. Knowledge transmission in work groups: helping newcomers to succeed. Teoksessa Thompson, L., Levine, J. M. & Messick, D. M. (toim.) *Shared cognition in organizations. The management of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 267-298.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage Publications.
- Lindström, K., Hottinen, V. & Kiviranta, J. 1998. Miten työryhmän kehittyneisyys näkyy sen toiminnassa ja tehokkuudessa? *Työ ja ihminen* 12(4), 284-300.
- Lindqvist, M. 1999. Sosiodraama ja luovat ryhmämenetelmät konsultoinnissa. *Aikuiskasvatus* 1, 89-91.
- Linko, I. 1993. Tiimiorganisaation kehitysvaiheet. *Yritystalous* 3, 10-12.
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record* 91(4), 509-536.
- Little, J. W. & McLaughlin, M. W. 1993. *Teacher's work: individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lonka, K. & Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen vuonna 2020? *Psykologia* 35(2), 135-142.
- Lortie, D.C. 1975. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Lämsä, A.-M. 2001. Organizational downsizing and the finnish manager from ethical perspective. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 12.
- Maeroff, G. I. 1993. *Team building for school change*. New York: Teacher College Press.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Manka, M.-L. 1999. Top-tiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus.
- Marsick, V. J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa*. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41-65.

- Marsick, V. J. & Watkins, K. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. New York: Routledge.
- McIntyre, R. M. & Salas, E. 1995. Measuring and managing team performance: emerging principles from complex environments. Teoksessa Guzzo, R. A. & Salas, E. (toim.) Team effectiveness and decision making in organizations. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers, 9-45.
- Mennecke, B., Hoffer, J. & Wynne, P. 1992. The implication of group development and history for group support system theory and practice. *Small Group Research* 23(4), 524-573.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. Learning in adulthood. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18(4), 84-97
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 30(1), 31-39.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 144.
- Moreland, R. L. 1999. Transactive memory: learning who knows what in work groups and organizations. Teoksessa Thompson, L. L., Levine, J. M. & Messick, D. M. (toim.) Shared cognition in organizations. The management of knowledge. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 3-32.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Saarijärvi: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Murto, K. 1994. Yhteisön prosessikeskeisestä kehittämisstrategiasta. Taoksessa Lindqvist, T. & Rajavaara, M. (toim.) Kehittämistyö itseanalyysiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus – ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 8, 106-116.
- Mäenpää, J. 1997. Ryhmien ydinosaamisvalmius oppivassa yritysorganisaatiossa. *Acta Universitatis Ouluensis. Käyttätymistieteiden laitos* E 25.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Gummerus.
- Niemi, H. 1996. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmett, P. (toim.) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. *Career Development Finland*. Tampere, 227-261.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettajan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.)

- Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 107-124.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja –menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: 85.
- Nikkilä, J. 1986. Organisaatiokulttuurin omaksuminen ja hallinta. Työhön ja organisaatioon sosiaalistumisen mekanismeista ja merkityksestä erityisesti julkisessa hallinnossa. Helsinki. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 42.
- Nonaka, I. 1993. The knowledge creating company. Teoksessa Howard, R. & Haas, R. D. (toim.) Learning imperative. Managing people for continuous innovation. A Harvard Business Review Book, 41-56.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba". Building a foundation for knowledge creation. California Management Review 40 (3), 40-53.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2001. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. Teoksessa Nonaka, I. & Teese, D. J. (toim.) Managing industrial knowledge. Creation, transfer and utilization. London: Sage Publications, 13-43.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-147.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.
- Olivera, F. & Argote, L. 1999. Organizational learning and new product development: CORE Processes. Teoksessa Thompson, L. L., Levine, J. M. & Messick, D. M. (toim.) Shared cognition in organizations. The management of knowledge. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 297-325.
- Otala, LM. 1996. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomiasarja. Porvoo. WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus (26) 1, 39-47.
- Pinchot, G. & Pinchot, E. 1996. Älykäs organisaatio. Tampere: Tammer-Paino.
- Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittämisprosessi. Tampere: Tammer-Paino. JTO tutkimuksia sarja 8
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Acta Universitatis Tamperensis 675.
- Poikela, E. 2000. Oppimisen kontekstuaalisuus. Teoksessa Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (toim.) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY, 67-133.

- Prescott, N. 1995. NVQs and teacher training: a chance for co-operation? *Education + Training* 37(2), 16-21.
- Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) *Työpsykologia*. Helsinki, 127-141.
- Rajaniemi, A. 2000. Koulutusta elinkeinoelämälle. *Ammatti+.Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n ammatillisten opettajien lehti* 1, 9.
- Ramstad, E. & Jokelainen, T. 2000. Tiimimääritelmän rekonstruktio. *Psykologia* 35(5), 433-440.
- Rantalaiho, K. 1994. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita no. 50.
- Rantalaiho, K. 1996. Kontaktin osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita no. 59.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Revans, R. 1982. *The origins and growth of action learning*. Lund: Chartwell-Brat.
- Revans, R. 1983. *The A-B-C of action learning*. Charwell-Brat.
- Robson, C. 1995. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 5.painos. Oxford: Blackwell.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: RT Consulting team, 43-70.
- Ruohotie, P. 1999. Relationship-based learning in the work environment. Teoksessa Beairsto, B. & Ruohotie, P. (toim.) *The education of educators. Enabling professional growth for teachers and administrators*. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 23-52.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa Harra, K. (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 64-71.
- Ruohotie, P. 2000b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Tiedon luominen organisaatiossa. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Saarijärvi: RT consulting team. 11-41.
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1996b: Yksinään vai yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27(1), 51-61.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29(2), 214-223.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 160.

- Schein, E. H. 2001 Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suom. Päivi Rosti. Suomen Laatuokeskus Koulutuspalvelut Oy.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seibert, K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. Teoksessa Hall, D. T. & Associates (toim.) The career is dead – long live the career. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 246-264.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. London: Century Business.
- Senge, P. 1994. The fifth discipline fieldbook, strategies and tools for building a learning organization. New York: Doubleday.
- Senge, P. 1997. Communities of leaders and learners. Harvard Business Review. 75 th Anniversary Issue, 30-32.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Stakes. Tutkimuksia 104.
- Slick, S. 2002. Teachers are enthusiastic participants in learning community. Education Clearinghouse Review 75(4), 198-202.
- Sfard, A. 1999. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27(2), 4-13.
- Shiflett, S., Eisner, E. J., Price, S. J. & Schemmer, F. M. 1982. The Definition and measurement of team functions. Washington DC: Advanced Research Resources Organization.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
- Sotarauta, M. 1996. Ohjelmallinen aluepolitiikka ja alueelliset strategiat: Klassinen suunnittelukone vai kommunikatiivinen prosessi. Teoksessa Siirilä, S., Haveri, A. & Linnamaa, R. (toim.) Puheenvuoroja aluekehityksestä. Tampereen yliopisto. Aluetieteenlaitoksen julkaisusarja A 18, 145-164.
- Sotarauta, M. & Linnamaa, R. 1999. Johtajuus kaupunkiseudun kehittämisessä. Verkostojen johtamisen osa-alueet ja huomion kohteet. Teoksessa Sotarauta, M. (toim.) Kaupunkiseutujen kilpailukyky ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. ACTA no. 106, 101-131.
- Stake, R. E. 1994. Case Studies. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 236-272.
- Stewart, T., A. 1997. Intellectual capital: the new wealth of organizations. New York: Currency Doubleday.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., Ulline, C., Woolfolk Hoy, A. & Mackley, T. 2000. Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration* 38(3), 247-271.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types & software tools*. New York: Falmer Press.
- Tech, R. 1992. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:25.
- Tolvanen, K. 1998. Terveystta edistävän organisaation kehittäminen oppivaksi organisaatioksi. Kehitysnäytökset ja kehittämistehtävät terveyskeskuksen muutoksen virittäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 52
- Totman, R. 1980. The incompetence of ethogenics. *European Journal of Social Psychology* 1, 17-41.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 62, 384-399.
- Tuomi, I. 1999a. Corporate knowledge. Theory and practice of intelligent organizations. Helsinki: Metaxis.
- Tuomi, I. 1999b. Tieto ja oppiminen organisaatioissa. *Tiedepolitiikka* 24(3), 7-12.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys* 9, 19-47.
- Törmä, S. 1998. Deweyn kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. *Aikuiskasvatusta* 18(4), 325-326.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä kehittämistä. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto kasvatus-tieteiden tiedekunnan selosteita 74, 31-54.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä kehittämistä. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnan selosteita 74, 7-30.
- Vartiainen, M. 1994. Työn muutoksen työvälineet. Muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. Tampere: Otatiето Oy.
- Vartiainen, M., Pirskanen, S. & Mattson, M. 1999. Ryhmä- ja tiimityö innovatiivisina työtapoina. Teoksessa Alasoini, T. & Halme, P. (toim.) *Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta*. Työministeriö. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 7, 48-76.
- Vartiainen, M. & Pulkkinen, A. 2000. Yhteisen tiedon tarve. Teoksessa Kasvi, J.J.J. & Vartiainen, M. (toim.) *Organisaation muisti. Tieto työn tukena*. Helsinki: Edita, 166-178.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. 1993. *Sculpting the learning organization:*

- lessons in the art and science of systematic change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hakapaino.
- Weckroth, K. 1992. Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Weinstein, K. 1999. Action learning. Second edition. A practical guide. Hampshire: Gower.
- Wenger, W. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venkula, J. 2002. Kopiokone vai viihdyttävä? Yrityskoulutuksen kritiikki. Fakta 22(1), 24-25.
- Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen – verkostot oppijoina ja oppimisfoorumeina. Teoksessa Alasoini, T. & Halme, P. (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. kansallinen työelämän kehittämissuunnitelma. Vuosikirja 1999, raportteja 7, 107-129.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. Topics in Early Childhood Special Education 21(2), 114-124.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Opetus-, kasvatusta ja koulutusalojen säätiö OKKA, 107-116.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajan tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta E47.
- Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Väljärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.
- Vänskä, K. 1999. Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Yin, R. K. 1984. Case study research: Design and methods. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Zimmerman, B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (toim.) Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1-19.
- Zuboff, S. 1988. In the age of smart machine: The future of work and power. New York: Basic Books, Inc.

LIITTEET

Liite 1: Kysely I

ARVIOINTI RYHMÄTYÖSKENTELYSTÄ SYKSY 1999 – KEVÄT 2000

Ryhmän nimi:

Vastaaja:

1. **YLEISKUVA TYÖSKENTELYSTÄ** (määrä, osallistuvuus, miten tähän on tultu 1999-2000...)
2. **TYÖSKENTELYN TAVOITTEET** (mitä pitikään tehdä?)
3. **OPINTOPIIRIN TYÖSKENTELYTAVAT** (kokoontumiset, yhteydenpito, keskustelut, työnjako...)
4. **SAAVUTETUT TULOKSET** (mitä on saatu aikaan, vrt. tavoitteet)
5. **MITÄ OLEN OPPINUT OPINTOPIIRINTYÖSKENTELYSSÄ?**
 - Yhteistyöstä, yhdessä toimimisesta
 - Työtovereista
 - Itsestä
 - Työstä
 - Työyhteisöstä
 - Muusta, mistä

Liite 2: Kysely II

ARVIOI OMASTA OPPIMISESTA RYHMÄSSÄ (toimialakohtaisesti muodostetut ryhmät vuosina 2000-2001)

Kirjaa alla olevaan taulukkoon niitä asioita, jotka ryhmän toiminnassa ovat mielestäsi edistäneet ja estäneet omaa oppimistasi. Mikäli taulukkomuoto häiritsee kirjoittamistasi, jatka vapaamuotoisesti seuraavalta sivulta.

Ryhmän toimivuutta arvioitaessa tarkastellaan yleensä mm. ryhmän ilmapiiriä ja kiinteyttä, ryhmässä muodostuneita ”pelisääntöjä”, työnjakoa, päätöksentekoa ja ryhmän jäsenilleen antamaa palautetta.

EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ	ESTÄVIÄ TEKIJÖITÄ
-	-

Ajatuksia ryhmätoiminnasta vuosina 2000-2001: