



ANNE JYRKIÄINEN

Verkosto opettajien tukena



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,
perjantaina 14. päivänä joulukuuta 2007 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1280
ISBN 978-951-44-7148-3 (nid.)
ISSN 1455-1616

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 676
ISBN 978-951-44-7149-0 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2007

Äidille
Paavolle, Sennille, Marille ja Juholle

ESIPUHE

Lapsen oppimisen tukeminen ja erilaiset kollegiaaliset yhteistyömuodot ovat kiehtoneet minua jo opiskeluajoista lähtien. Joitakin vuosia sitten kuulin, että Oppijan Tuki ryhtyi yhdessä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan kanssa kehittämään koulujen osaamisverkostoja. Tämä innosti minut tutkimaan aihetta Hämeenlinnan seutukunnan resurssikeskuskouluissa, joista myös keräsin tutkimusaineistoni. Kiitän lämpimästi kaikkia henkilöitä ja tahoja, jotka ovat auttaneet minua tutkimuksen tekemisessä.

Työni ohjaajaa tutkimusjohtaja Heleena Lehtosta kiitän syvällisestä paneutumisesta työhöni sekä ohjauksesta ja rohkaisusta koko tutkimusprosessin ajan. Hänen kanssaan olen avoimin mielin voinut etsiä ja hioa tutkijantaitojani. Filosofian tohtori Ilkka Vertasta kiitän työn aiheeseen perehdyttämisestä ja kannustuksesta. Opetustoimen johtaja Kirsti Mäensivun kanssa käydyissä keskusteluissa minulle avautui uusia näkökulmia verkoston tutkimiseen. Kiitän myös kesken-eräisen käsikirjoituksen lukemisesta ja asiantuntevista neuvoista. Oppijan Tuen koordinaattoreita Tom Tarvaista ja Siukku Erolaa kiitän saamastani avusta aineistonkeruun aikana.

Professori Eero Rovolle esitän kiitokset täsmällisistä ja arvokkaista ehdotuksista työni käsikirjoitusvaiheessa. Esitarkastajia professori Jouni Välijärveä ja professori Hannele Niemeä kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni ja sen parannusehdotuksista. Ne laajensivat näköalaani opettajuudesta ja auttoivat minua raportin viimeistelyvaiheessa. Kielentarkastuksesta, arvokkaista kommentista ja lämpimästä kannustuksesta kiitän dosentti Marja-Liisa Pynnöstä.

Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun resurssikeskusseminaareja järjestäneet yliopettajat helpottivat ystävällisesti aineiston keräämistä. Opetusjohtaja Ritva Mäntylältä olen saanut tutkimusmenetelmään liittyviä arvokkaita neuvoja, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan ja Hämeen ammattikorkeakoulun kirjastojen henkilökunnalta paljon apua, tietoteknistä apua Anneli Suusaarelta, Petri Wiléniltä ja Teemu Ventelältä. Heitä kaikkia kiitän sydämellisesti samoin kuin Acta Universitatis Tamperensis -sarjan toimituskuntaa työni hyväksymisestä julkaisusarjaan.

Hämeenlinnan normaalikoulu on työyhteisönä verraton. Kiitän lämpimästi johtava rehtori Vesa Toivosta kiinnostuksesta ja kannustuksesta, lehtori Arja-Leena Aaltoa käsikirjoitukseni lukemisesta, osuvista kysymyksistä ja kannustuksesta, englanninkielisen tiivistelmän tarkastuksesta lehtori Päivi Notermania sekä työtovereitani kaikesta siitä hyvästä, jota olen saanut kokea yhteisten vuosien aikana. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan henkilökuntaa kiitän kannustavasta suhtautumisesta tutkimustyöhöni.

Hämeenlinnan seutukunnan resurssikeskuskouluja ja tutkimukseen osallistuneita koulujen toimijoita kiitän henkilökohtaisesta panostuksesta, yhteistyöstä ja ystävällisestä suhtautumisesta tutkimustyöhöni. Iloitsen viisaudestanne moninaisissa lapsen oppimiseen ja osaamisen jakamiseen liittyvissä kysymyksissä.

Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahasto on tukenut työskentelyäni. Kiitän ystävällisesti mahdollisuudesta paneutua tutkimustyöhön kesken opettajaurani.

Rakasta äitiäni ja jo edesmennyttä isääni kiitän sydämestäni esimerkiksi, kiinnostuksesta ja kannustuksesta. Kotimme avoin ja keskusteleva ilmapiiri rohkaisi minua opiskeluun ja luoviin harrastuksiin. Tutkimusprosessin aikana kävimme äitini kanssa monta syvällistä keskustelua opettajuudesta. Sisarukseni ovat näyttäneet minulle tietä tieteellisen työn tekemiseen. Rakkaan isoveljeni Arin kanssa olen saanut kasvaa toistemme läheisinä tuntijoina ja tukijoina. Outi on korvaamaton, rakas pikkusiskoni, jonka kanssa saan jakaa elämää kannattelevia kokemuksia ja asioita. Arin perhettä, Annamaria, Annikaa, Erikaa ja Aaroa, sekä Outin perhettä, Markkua, Taijaa ja Tinjaa, kiitän onnellisista yhteisistä hetkistä. Lämpimät kiitokset kannustuksesta kuuluvat myös Alli Jyrkiäiselle sekä Pekka Tuomiselle kiinnostuksesta ja avusta samoin kuin kaikille hyvälle ystävillemme ja lastemme ystäville, jotka ovat kiinnostuneina ja kannustavina huojentaneet tutkimusarkea. Ystävyys on korvaamaton lahja elämässä!

Rakasta perhettäni kiitän sydämestäni. Aviopuolisoni Paavo on kulkenut rinnallani – ei vain tutkimustyössä vaan koko yhteisen elämän tuomassa kirjossa. Tyttäreni Senni, Mari ja poikani Juho ovat jaksaneet auttaa monin tavoin, keskustella ja viljellä huumoria niin tutkimustyön kuin muissakin elämän vaiheissa. Heistä jokainen kouluttaa ja kehittää itseään ilahduttavasti omien taipumustensa suunnassa. Kiitos rakkaudestanne!

Pyhäinpäivänä 2007

Anne Jyrkiäinen

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja mallintaa sitä, miten koulun toimijat jakoivat osaamisiaan verkostoissa ja miten ne kehittyivät Hämeenlinnan seutukunnan Oppijan Tuen resurssikeskuksissa, jotka edustavat pedagogisesti verkostoituvaa toimintamallia. Oppijan Tuen syntymisen taustalla oli opettajien ja oppilashuollon erityistyöntekijöiden kasvava huoli yhä laajenevasta erityisopetuksen tarpeesta, yhä heterogeenisemmista luokista ja opettajien uupumisesta. Tutkimus toteutettiin vuosina 2003–2006 kollektiivisena tapaustutkimuksena, johon osallistuivat Oppijan Tuessa mukana olleet 13 resurssikeskuskoulun aktiiviset toimijat Hämeenlinnan seutukunnasta. Koulujen toimijoita olivat rehtorit, opettajat, erityisopettajat ja kouluohjaajat. Suunnittelua jäsensivät Lev Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teoria ja Yrjö Engeströmin kehittävän työntutkimuksen teoria. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää:

Miten verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä ilmenee seudullisissa resurssikeskuskouluissa?

Alakysymyksiä olivat seuraavat kolme:

- Miten resurssikeskuskoulut ovat syntyneet?
- Miten kehitykselliset ajatukset syntyvät ja leviävät?
- Miten resurssikeskuskoulujen toiminta muuttaa koulukulttuuria?

Koulujen toimijoiden kokemuksia osaamisen jakamisesta ja verkostoitumisesta lähestyttiin kertovan muutosselonteon menetelmällä. Aineiston hankinnassa käytettiin asiantuntija- ja teemahaastatteluja, ryhmäkeskusteluja, yhteistoiminnallisten työskentelytapojen raportteja, seminaarien havainnointiaineistoa ja dokumentteja. Aineiston pohjalta laadittiin vuoden välein kaksi eri muutuskertomusta, joita koulujen toimijat kommentoivat tai kirjoittivat uudelleen.

Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöiksi erottuivat 1) yhteistyö, 2) vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja 3) kollektiivinen asiantuntijuus. Yhteistyön muodot olivat toteutukseltaan vierailuja, yhteisiä kouluttautumistilaisuuksia ja vierailijaluentoja, jotka kaikki koettiin tärkeinä ja vahvistavina. Osaamista jaettiin onnistuneesti, kun Oppijan Tuen seudullinen pedagoginen verkosto, koordinaattori, pedagogiset tukihenkilöt, yhteiset seminaarit, keskusteluforumit, vierailuluennot, koulutustilaisuudet ja vierailukäynnit tukivat toimintaa. Ne nähtiin tiedon välittämisen ja uusien toimintatapojen omaksumisen kannalta tärkeinä. Tunne kollektiivisesta asiantuntijuudesta merkitsi koulujen sisäisen, koulujen välisen ja moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä sekä hallinnon rajojen rikkomista. Yhteisölliset työskentelytavat ja kohtaamiset kannustivat koulujen toimijoita työnsä kehittämiseen, mahdollistivat oman koulun toiminnan peilaamisen, arvioinnin ja koulun toimijoiden asiantuntijuuden näkyväksi teke-

misen. Lisäksi alettiin havaita muiden pedagogista osaamista, keskustella avoimesti ja käsitellä työhön liittyviä ristiriitoja.

Osaamisen jakamisen verkoston syntyä kuvattiin kolmevaiheisena prosessina. Ensimmäistä vaihetta luonnehdittiin yksittäisen koulun toimijoiden ratkaisujen etsimisen vaiheeksi, jossa pedagogiset kehittämistarpeet, oma osaaminen ja riittämättömyyden tunne tiedostettiin. Toista vaihetta määritti koulun toimintakulttuurin uudelleen arviointi. Rehtorin tuki ja rohkaistuminen oman osaamisen esille tuomiseen vahvistivat orastavien verkostojen kehittymistä. Kolmannessa vaiheessa verkostoitumisesta saadut kokemukset kannustivat jatkamaan koulun toimintakulttuurin muuttamista. Toimintakulttuuri oli muuttumassa entistä avoimemmaksi, kun taloudellinen tuki ja moniammatilliset tapaamiset mahdollistivat verkostojen rakentamisen.

Monet yhteiskunnalliset muutostekijät kuten hajautuminen, polarisoituminen ja syrjäytyminen pakottavat koulutusjärjestelmää etsimään uusia keinoja erilaisen oppilaiden kohtaamiseen ja heidän kasvunsa laaja-alaiseen tukemiseen. Näin mittavien ongelmien parissa työskentelevät kouluorganisaatiot eivät pysty riittävästi kehittämään lyhytkestoisten yhteistyökokeiluiden varassa. Tulosten perusteella esitetään panostusta kouluorganisaation vuorovaikutusta tukeviin rakenteisiin. Yhteistyön, kumppanuuksien sekä elinvoimaisten verkostojen rakentaminen vaatii alkuvaiheessa resursseja, jotta uusien toimintatapojen ja luottamuksellisten yhteyksien luominen tuottaa pysyviä muutoksia.

Yhteisölliseen työskentelyyn kannustaa erilaisten kumppanuuksien rakentaminen: lähialueen kumppanuuskoulut, joiden toimijat voivat tavata säännöllisesti toisiaan pedagogisten teemojen parissa, mentorointiryhmät- tai parit koulujen, kuntien tai seutukuntien sisällä tai yliopistojen ja koulujen yhteiset tutkimusprojektit, joiden avulla etsitään ja tuetaan verkostoiden syntymistä. Kumppanuuksien aloittamista voidaan helpottaa esimerkiksi koordinaattorin tuella, yhteisillä kouluttautumistilaisuuksilla tai opetusvelvollisuuden huojentamisella, jotta toimijoilla olisi todellisia mahdollisuuksia oman ammatillisuutensa laajentamiseen ja monipuolistamiseen. Uutta luovat pedagogiset ratkaisut tarvitsevat henkistä ja taloudellista tukea, tilaa ja aikaa, jotta käytännöt leviäisivät ja vakiintuisivat koulujen arkeen.

ABSTRACT

The aim of this study was to clarify and create patterns of the networking and expertise sharing between schools that acted as resource centres in the Hämeenlinna area. The resource centres are a part of an operational model, called Oppijan Tuki, Learner's Support, in the region of Hämeenlinna. The Oppijan Tuki system has grown from teachers' and special education workers' concern for the growing need of special needs education together with more heterogeneous classes and teacher fatigue. The study was carried out in 2003–2006 as a collective case study in the region of Hämeenlinna. Thirteen resource schools participated. In the schools the staff involved were headteachers, teachers, special needs teachers and school assistants. The study relies principally on two theories: The Theory of the Zone of Proximal Development by Lev Vygotsky and The Theory of Expansive Learning by Yrjö Engeström.

The main question in the study was:

How do networking and expertise sharing as a part of teacher's work take place in the resource schools?

Moreover, three further questions were studied:

- How have the schools become resource schools?
- How do innovative ideas develop and spread?
- How does the action of resource schools change school culture?

The experiences of the school staff were studied using the method of accounts. The data was collected from the interviews of experts, themed interviews, group discussions, reports, observations of seminars and documents. Using the data, two different accounts were written one year apart. These were commented and rewritten by the school staff.

In the study three components of networking and expertise sharing came up: 1) cooperation, 2) supportive structures for interaction and 3) collective expertise. The forms of cooperation used were visits, inter school training events and visiting lecturers. The staff found them important and empowering. The expertise was shared successfully when Oppijan Tuki itself, the project coordinator, pedagogical support teachers, common seminars, discussion forums, visiting lecturers, training sessions and visits supported the action. They were seen significant for passing on information and absorbing new operational principles. The feeling of collective expertise was reported to increase cooperation inside schools, between schools and between different professionals. Furthermore, established borders of administration were broken. Communal ways of working and meetings motivated staff to develop their work, enabled the reflection and evaluation of one's own school and uncovered expertise in schools

allowing others to see teachers' pedagogical methods. They also added open discussion and frankness to handling conflicts at work.

The development of the network was described as a three-step process. The first phase was where the school staff in an individual school tried to find a solution of their own and where they became aware of the needs of pedagogical development, and their own expertise and inadequacies. The second phase was re-evaluating their own school culture. The support of the headteacher and growing confidence in displaying one's own expertise supported the development of starting networks. In the third phase the experiences of networking encouraged staff to continue changing the school culture. The school culture was changing into a more open direction when financial support and meetings between various professionals enabled the construction of networks.

Many social factors of change, such as disintegration, polarisation and marginalization, force the education system to find new ways of facing different kinds of pupils and widely support their personal growth. The school organizations which face such momentous problems cannot sufficiently improve their performance in short term pilot projects. On the grounds of this study it is suggested that more resources are directed to the structures which support interaction in school organisation. Building cooperation, partnerships and working networks require initial resources so that creating new ways of conduct and confidential contacts can generate permanent changes.

Collaborative working can be encouraged through the building of different partnerships, such as local partner schools where school staff can meet regularly to discuss pedagogical themes, mentoring groups or pairs within schools, councils or regional areas, as well as cooperational research projects between universities and schools, which can help to find and support the start of networks. Starting partnerships can be facilitated for example with the help of a coordinator, common training events and decreasing the number of individual teacher's lessons to enable the staff to have real possibilities for widening their professionalism. The renewal of pedagogical solutions requires financial and moral support, time and space in order to be widely adopted in everyday school life.

SISÄLLYS

ESIPUHE	5
TIIVISTELMÄ	7
ABSTRACT	9
LYHENTEET	15
1 JOHDANTO	16
1.1 Lähtökohdat	16
1.2 Oppijan Tuen resurssikeskukset tutkimuskohteena	17
Resurssikeskus	18
Resurssikeskuksen toimija	19
Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus	19
Verkostoituminen ja verkottuminen	21
Seutu, seutukunta ja seudullisuus	22
1.3 Tutkittava ilmiö ja tutkimuksen kohdejoukko	23
2 KOULUN MUUTOS JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN	25
2.1 Koulun kulttuurin kehittäminen	25
2.2 Koulun toiminta tutkimuksen kohteena	29
2.3 Muutoksen kohtaaminen koulussa – opettaja muutoksen pyörteissä	32
2.4 Alueellistuminen ja opetustoimen seudullinen verkostoituminen	37
2.5 Osaamisen kehittämistä Oppijan Tuen toimintamallissa	39
2.6 Tiivistelmä ja tutkimuksen viitekehys	41
3 KERRONNALLISUUS KULTTUURIHISTORIALLISEN TEORIAN JA SIITÄ JOHDETTUIJEN TEORIOIDEN VALOSSA	44
3.1 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke	44
3.2 Kehittävä työntutkimus	46
3.2.1 Kehittävän työntutkimuksen taustaa	46

3.2.2 Yhteisöllistä työyhteisöä kohti	46
3.2.3 Kokemusoppimisen kautta kehittävän työntutkimuksen sykliin	49
3.3 Kehittävä työntutkimus resurssikeskusten tutkimuksen tukena	52
3.4 Kouluorganisaation verkostoituminen ja innovaatioiden syntyminen.....	54
3.4.1 Kouluorganisaation verkostoituminen.....	54
3.4.2 Uutta luovien käytäntöjen tuottaminen – innovaatioiden syntyminen	57
3.5 Kerronnallisuus tutkimusotteena	61
3.6 Tiivistelmä	64
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	66
5 METODOLOGISET VALINNAT	67
5.1 Laadullinen tutkimusorientaatio	68
5.1.1 Laadullisen tutkimuksen luonne.....	68
5.1.2 Teorian ja aineiston suhde tässä tutkimuksessa.....	69
5.1.3 Kohti tiedonhankinnan strategiaa verkostoitumisen tutkimisessa.....	70
5.2 Tapaustutkimus	71
5.2.1 Kollektiivinen tapaustutkimus.....	74
5.2.2 Tutkijan osallisuus.....	75
5.2.3 Tapaustutkimusta koskevaa kritiikkiä	78
5.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä	80
5.3.1 Taustaa.....	80
5.3.2 Kertovan muutosselonteon menetelmän vaiheet	81
5.3.3 Muutoskertomuksiin liittyvät episodit.....	87
5.4 Aineiston tuottamiseen käytetyt menetit	88
5.4.1 Haastattelu	89
5.4.2 Havainnointiaineisto ja dokumentit.....	91
5.5 Tiivistelmä	91
6 TOTEUTUS	93
6.1 Haastatteluaineisto	95
6.1.1 Asiantuntijahaastatteluista suuntaviivoja resurssikeskustutkimukseen	95
6.1.2 Teemahaastattelut	95

6.1.3 Avoimet haastattelut ja ryhmähaastattelut.....	96
6.1.4 Haastatteluaineisto, sen käsittely ja muutokset	97
6.2 Havainnointiaineisto ja dokumentit	98
6.2.1 Koulutusseminaarien havainnointiaineistoa	98
6.2.2 Dokumentit	99
6.3 Tutkimuksen tapahtumapaikka ja sen toiminnan tavoitteiden kuvaus	100
6.4 Tiivistelmä	101
7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	102
7.1 Tulosten jäsenys.....	102
7.2 Tutkijan matka tutkittavien maailmaan	103
7.2.1 Avauskertomus	103
7.2.2 Taustaa resurssikeskuskouluiksi ryhtymiseen.....	106
7.3 Resurssikeskuksien syntymisen taustaa ja toiminnan aloitus	107
7.3.1 Resurssikeskuskoulujen aloitusvaiheen ideoita ja ongelmia.....	107
7.3.2 Resurssikeskukset syntyivät tarpeista, ideoista ja visioista oivalliseen aikaan	111
7.4 Kehitysajatusten syntyminen ja toiminnan laajeneminen.....	116
7.4.1 Koulun kehittäminen on aina pedagogista kehittämistä.....	116
7.4.2 Osaamisen jakaminen tuo koululle potkua, PR:ää ja peilaamista	119
7.5 Muutokset ja niistä saatu hyöty.....	125
7.5.1 Mitä opittiin?	125
7.5.2 Eettinen interaktio lapsen parhaaksi	129
7.6 Kohti uutta lähikehityksen vyöhykettä	131
7.6.1 Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöitä	132
7.6.2 Verkostoituminen ja osaamisen jakaminen kohteen laajenemisen näkökulmasta	134
7.7 Verkoston syntymisen prosessin kuvaus	137
7.8 Tulokset tiiviisti	139
8 ARVIOINTIA	141
8.1 Laadullisen tutkimuksen uskottavuus	141
8.2 Tapaustutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli	144

8.2.1 Tapaustutkimuksen luotettavuus	144
8.2.2 Tutkijan rooli ja sen eettinen pohdinta	145
Tutkijan rooli	145
Tutkijan etiikka.....	148
8.3 Kerronnallisen menetelmän arviointia	151
8.3.1 Kerronnallisen tutkimuksen tarkastelua	151
8.3.2 Kertovan muutosselonteon menetelmän luotettavuus	152
9 POHDINTA	154
9.1 Keskeiset tulokset verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin	154
9.1.1 Yksin tekemisestä yhteistyöhön	155
9.1.2 Rakenteista tukea vuorovaikutukseen ja verkostoitumiseen	157
9.1.3 Kollektiivisen asiantuntijuuden edut	158
9.1.4 Opettajan työyhteisön kehittymismallien vertailua	159
9.2 Tutkimuksen merkitys	160
9.2.1 Tutkimuksen merkitys tutkijalle.....	160
9.2.2 Tutkimuksen merkitys kouluyhteisössä	161
9.2.3 Tutkimuksen merkitys tutkijayhteisölle	163
9.3 Uusia kysymyksiä, ajatuksia ja jatkotutkimusnäkyviä	164
LÄHTEET	165
LIITTEET	175

LYHENTEET

AH	avoin haastattelu
esim.	esimerkiksi
ks.	katso
mp.	mainittua paikka, toisin sanoen edellä tarkkaan ilmaistun tekstiviitteen mukainen teos ja sen yhteydessä esillä ollut sivu
mt.	mainittu teos, mutta muu sivu kuin edellä olleessa tekstiviitteessä
OK-projekti	Oppija, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos -tutkimusprojekti
OPEPRO	Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke
OPM	opetusministeriö
RH	ryhmähaastattelu
TH	teemahaastattelu
toim.	toimittanut
VESTO	varhaiskasvatus, esiopetus, sosiaalitoimi, terveydenhoito ja opetus-toimi
ym.	ynnä muuta

1 JOHDANTO

1.1 Lähtökohdat

Yhteiskunnan nopea muuttuminen, alueelliset tasavertaisuuspyrkimykset ja erilaistuvat tarpeet asettavat kouluille uusia osaamisen vaateita sekä opetuksen että kasvatuksen alueella. Koulujen haasteena on laajentaa tehtävänsä perinteisestä opetustyöstä kohti lasten ja nuorten laaja-alaista tukemista. Koulutuksen resurssien kaventuessa on koulujen etsittävä uusia yhteistyön muotoja, jotka tarjoavat opettajille riittävästi keinoja sekä tukea opetus- ja kasvatustyöhön.

Suomen koulujärjestelmässä on vallinnut yksin tekemisen perinne. Yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen työskentely ei ole aikaisemmin kuulunut suomalaisen koulukulttuuriin. Työ ja resurssit on jaettu yksiköittäin, oppilaat luokittain. Opettajat ovat työskennelleet usein yksin oppilaiden moninaisten tarpeiden, huoltien ja kysymysten ääressä. Opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2003–2008 korostetaan koulutusmahdollisuuksien saatavuuden ja yhdenvertaisuuden periaatetta maan eri osissa. Opetuksen järjestäjiä kannustetaan hallintokunnat ylittävään yhteistyöhön joustavan paikallisen ja alueellisen koulutustarjonnan kehittämiseksi. Suunnitelman mukaan seutukuntien opetuksen resurssikeskusverkostojen muodostamista tuetaan. (Opetusministeriö 2004, 33–35.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja mallintaa koulun toimijoiden osaamisen jakamisverkostoiden syntymistä ja kehittymistä seutukunnallisissa Oppijan Tuen resurssikeskuksissa. Ne ovat kouluja, jotka Hämeenlinnan seutukunnassa ovat sitoutuneet osaamisen jakamiseen. Yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa koulut voivat kehittää toimintatapojaan vastatakseen erilaisiin oppimistarpeisiin. Niitä kohdatessaan koulut ja opettajat tarvitsevat sekä ongelmien ja haasteiden tunnistamisen taitoja että monimuotoistuvaan työhön mukautumisen ja sopeutumisen taitoja. Työntekijöiden motivaatiolla, sitoutumisella ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys uusien innovaatioiden kehittämisessä.

Oppijan Tuessa mukana olevat resurssikeskukset pyrkivät yhteistoiminnassa kehittämään työtään kouluissa ja levittämään kokemuksiaan laajasti seutukunnassaan. Hankkeen tavoitteista tämän tutkimuksen tarkasteluun nousivat erityisesti koulujen välinen yhteistyö, osaamisen jakaminen sekä seudullisen verkostoitumisen ja innovaatio toiminnan mallien kehittäminen. Ennen kuin osaamista voidaan jakaa, on omien opetuksellisten tai hallinnollisten ratkaisujen tiedostaminen ja mallintaminen tärkeää. Näiden ratkaisujen julkittaminen saattaa tuntua vieraalta ja työläältä nykyisessä koulukulttuurissa.

Oppijan Tuen kehittämistyö pohjautui Yrjö Engeströmin kehittävän työntutkimuksen teoriaan, joka lukeutuu kulttuurihistorialliseen koulukuntaan. Oman tutkimukseni teoreettinen tarkastelu noudattaa samaa lähestymistapaa. Teoreettisena viitekehysten tutkimukselle luovat Lev Vygotskin (1978; 1982) teoria ihmillisen tietoisuuden kehittämisestä sekä Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen teoria.

Tutkimusotteeni on laadullinen, strategiana tapaustutkimus, jossa resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja osaamisen jakamisen ilmiötä tarkastellaan kertovan muutosselonteon (Harré & Secord 1972; Laitinen 1998; 1999) menetelmän avulla. Oppijan Tuessa resurssikeskusten aktiiviset toimijat muodostivat verkostoituvan yhteisön, jossa tutkijana olen osa tätä yhteisöä. Tutkijan ja tutkitavan yhteisön vuorovaikutus on tavoitteisiin sidottua, pysyvää ja pitkäaikaista. Tutkijan roolini on tukittavaan kohdejoukkoon nähden läheinen. En silti lukeudu resurssikeskuskoulun aktiiviseksi toimijaksi, vaan tutkimuksen ajan pyrin kulkemaan tutkittavien rinnalla. Luvussa 5 kuvaan suhdettani tutkimukseen ja sen kohdejoukkoon; luvussa 8 arvioin toimintaani.

Lähestymistapani on kerronnallinen. Resurssikeskusten yhteistyön kehittäminen on vahvasti vuorovaikutuksellista ja reflektointia toimintaa. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla on mahdollista kuvata uuteen toimintatapaan johtanutta prosessia. Aineiston hankinnassa käytin haastatteluja, ryhmäkeskusteluja, yhteistoiminnallisten työskentelytapojen raportteja ja kirjallista materiaalia.

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti Oppijan Tuen syntymistä, resurssikeskusten muodostumista ja niihin liittyviä, tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä.

1.2 Oppijan Tuen resurssikeskukset tutkimuskohteena

Hämeenlinnan seutukunnassa koulutuksellinen yhteistyö tiivistyi vuosituhaten alussa, kun opetustoimen verkostoituvaa toimintamallia, Oppijan Tukea, ryhdyttiin muodostamaan. Oppijan Tuki syntyi opettajien ja oppilashuollon erityistyöntekijöiden yhteisestä tarpeesta kehittää työtapoja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Oppilaiden oppimisvaikeuksien tutkimisen ja diagnosoimisen rinnalle kaivattiin oppimisen valmiuksia kehittäviä ja kuntouttavia menetelmiä. Erityisesti huoli yhä laajenevasta erityisopetuksen tarpeesta, yhä heterogeenisemmista luokista ja opettajien uupumisesta olivat taustana uusien yhteistyömuotojen etsimiseen ja seudullisen hankkeen suunnittelemiseen. Käytännön työssä koetut ristiriidat sysäsivät liikkeelle alueellisen keskustelun yhteistyön kehittämisen tarpeista ja suunnasta. Näihin keskusteluihin osallistui kuntien, oppilaitosten ja täydennyskoulutusorganisaatioiden edustajia, oppilashuollon yhteistyökumppaneita ja yliopiston tutkijoita. Toimintamallin kehittämisessä olivat alusta asti mukana Hattulan, Hauhon, Hämeenlinnan, Janakkalan, Kalvolan, Lammin, Tuuloksen ja Rengon kunnat sekä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan yksikkö. (Erola 2004, 2–4; Mäensivu 2003, 1.)

Oppijan Tuki perustui tasavertaiseen kumppanuuteen, jonka avulla etsittiin tukea alueen opettajien ja koulujen verkottumiseen ja koulussa toimivien aikuisten omassa ammatissa kehittymiseen. Oppijan Tuen käynnistysvaiheen keskeisiä toimintamuotoja olivat pedagogisten tukihenkilöiden toiminta, resurssikeskus-toiminta, koulutus ja työnohjaus sekä tutkimustyö. Pedagogisten tukihenkilöiden ja resurssikeskuskoulujen osaamisen kehittämisen viitekehystä ei aluksi määritelty, vaan hankkeeseen saattoi lähteä mukaan hyvin erilaisia osaamisen kehittäjiä. Pian ajankohtaiseksi haasteeksi Oppijan Tuessa muodostui moniammatillisen yhteistyön kehittäminen. Esimerkiksi sosiaalistyön, nuorisotyön, terveydenhuollon ja poliisin kanssa tehtävää yhteistyötä kaavailtiin kehitettävän case-oppimisen avulla, jossa yksittäisten tapausten tarkan analysoinnin ja arvioinnin kautta voidaan oppia ja levittää hyviä käytänteitä. Vuonna 2002 Hämeenlinnan seudulla 13 koulua ilmoittautui mukaan hankkeeseen resurssikeskuksiksi, ja niiden määrä on lisääntynyt viime vuosina lähes kahteenkymmeneen. (Erola 2004, 2–4; Mäensivu 2003, 1–3; 8–9.)

Tutkimuksen kannalta keskeisiksi käsitteiksi nousevat *resurssikeskus*, niiden *toimijat*, *yhteisöllisyys ja vuorovaikutus*, *verkostoituminen ja verkottuminen* sekä *seudullisuus*. Tarkastelen niitä seuraavaksi Oppijan Tuen kontekstissa oman tutkimukseni näkökulmasta.

Resurssikeskus

Käsite *resurssit* (engl. resources) tarkoittaa voimavaroja, edellytyksiä ja keinoja. Oppijan Tuen toimintamallissa käsite on kytketty kuvaamaan kouluja, jotka ovat halukkaita kehittämään toimintaansa avoimesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Oppijan Tuki on laajan seudullisen yhteistyön tulos. Toimintamallin avoimuus on tarjonnut mahdollisuuden innovatiivisille toimijoille tuoda omat ideansa hankkeen käyttöön. Sen perimmäinen tarkoitus on auttaa lasta oppimaan entistä paremmin. Näistä lähtökohdista Oppijan Tuen toimintaan hakeutui 13 koulua, joita kutsuttiin resurssikeskuksiksi. Kaikkia yhdisti halu kehittää koulujen valmiuksia tunnistaa erilaiset oppimisen tarpeet ja kehittää opetusta vastaamaan niihin. Resurssikeskukset profiloituivat kukin yhden osaamisalueen kehittämiseen. Oli kouluja, jotka pyrkivät varmistamaan koulun organisaation myönteisen kehittymisen, toteuttamaan koulun tukitoimintamallia, kehittämään joustavan koulunaloittamisen tueksi luodun alkuluokan toimintaa, sitomaan moniammatillista yhteistyötä koulun arkeen, toteuttamaan erityiskoulun vierailupedagogiikkaa ja integraatiota, kehittämään avoimia oppimisympäristöjä, kyläkoulun toimintaa ja yhteisöllisyyttä tai kehittämään matematiikan opetusta ja matematiikan opettajien täydennyskoulutusta. Oppijan Tuen rooli oli tukea alueellista verkottumista, mahdollistaa erilaisia kokeiluja, kutsua ihmisiä mukaansa ja ruokkia innovaatiota. (Mäensivu 2003, 3; 10; Tarvainen 2003.)

Oppijan Tuessa haluttiin kannustaa eri kehitysvaiheissa olevia kouluja yhteistyöhön. Joillakin oli jo valmis toimintamalli ja valmiutta ottaa vastaan seudun

opettajia tutustumiskäynneille. Muutamille kouluille osaamisen kehittämisen kohde oli vielä jäsentymätön, ja ne aloittivat Oppijan Tuen kannustamina oman idean tai osaamisvahvuuden kehittämisen. Verkoston toivottiin tarjoavan tukea opettajille mahdollisimman laajasti seutukunnassa myös resurssikeskuskoulujen ulkopuolella.

Koulukeskustelussa resurssikeskuksen käsite ei aina ole ollut ymmärrettävä ja selkeä. Se saatetaan esimerkiksi kytkeä suoraan käytettävissä oleviin materiaaliin tai taloudellisiin resursseihin. Tarkasteltavien resurssikeskusten tavoitteena on osaamisen kehittäminen ja jakaminen verkostoitumalla. Verkostoitumisen avulla voidaan saada yksittäisten opettajien ja koulujen osaamisen resurssit entistä laajempaan käyttöön. *Resurssikeskuksen* rinnakkaisena käsitteenä käytän käsitettä *resurssikeskuskoulu*. Ne ovat sitoutuneet kehittämään toimintaansa siten, että syntyvää osaamista voidaan jakaa.

Resurssikeskuksen toimija

Toimijan käsite on monitasoinen. Toimijan ja toimijuuden käsitteet ovat lähellä toimimisen verbiä (engl. act), joka kuvaa tekemistä ja aktiivisena olemista. Englannin kielen *agency* merkitsee toimintaa, vaikutusta ja vaikuttavaa voimaa. Toiminta on laajempi käsite kuin teko tai tekeminen. Aleksei Leontjevin (1977, 92) mukaan toimintaa ei ole ilman motiivia ja teot realisoivat toimintaa. Toiminnan käsitteen yhteydessä Engeström (1995) tarkastelee Vygotskin (1978) välittyneen teon mallia ja nostaa esiin ihmisen kyvyn reflektoida toimintaansa. Ihmisen toiminnalla on kollektiivinen ulottuvuus, jossa yhteisöllä, työnjaolla ja säännöillä on merkitystä. Kielen ja työkalujen avulla ihminen voi harkita, säädellä ja arvioida tekojaan ja rakentaa siten kulttuuria. (Vygotski 1978, 40; Engeström 1995, 41–46.) Toiminnan käsitteen tunnuspiirteitä ovat kohteellisuus, välittyneisyys, moniäänisyys, historiallisuus ja sisäinen ristiriitaisuus (Engeström 1995, 73). Jaana Pirkkalainen (2005, 272) näkee toiminnan ja toimijuuden käsitteen prosessuaalisena ja kytkee siihen ”työhön, työssä ja työstä oppimisen” käsitejaottelun. Refleksiivisesti toimiva ihminen on sekä toimija että olemisensa ja toimintansa tarkkailija (Burr 2004, 139; Matikainen 2002, 14). Näin ollen toimija voi olla resurssikeskuksena toimiva kouluyhteisö, yksittäinen resurssikeskuksen rehtori, opettaja, kouluohjaaja tai muu koulun arjessa toimiva henkilö. Ryhtyminen resurssikeskuksen toimijaksi edellytti paitsi aktiivisuutta myös osaamisen jakamista, kun taidot karttuivat yhteistyötä tehden ja toimintaa reflektoiden.

Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus

Yhteisöllisyydessä on kyse yksilöiden halusta toimia yhdessä ja olla osana joukkoa, joka jakaa yhteisen kiinnostuksen. Pekka Himanen (2004; 2007) pitää yhteisöllisyyttä inhimillisesti energisoivana kokemuksena. Luottamus ja kannustus ovat olennainen osa rikastavaa yhteisöä. Hän määrittelee rikastavaksi yhteisöksi

tilan, jossa yksilö saa enemmän aikaan tuloksia ja kokee toimintansa mielekkäämmäksi kuin yksin toimiessaan. Rikastavassa yhteisössä yksilöt arvostavat toinen toisiaan ja tuntevat vahvasti itse kuuluvansa tärkeänä osana joukkoon. Himanen muistuttaa, miten merkityksellistä fyysinen kohtaaminen on rikastavalle vuorovaikutukselle. Uusiutuva kommunikaatioteknologia ei ole missään vaiheessa syrjäyttänyt fyysisen kohtaamisen merkitystä luovuuden historiassa. (Himanen 2004, 9; 2007, 67–68, 100–115.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12) yhteisöllisyyden rakentaminen osoitetaan yhdeksi peruskoulun tärkeäksi tehtäväksi. Koulussa on mahdollista luoda puitteet rikastavassa vuorovaikutuksessa tapahtuvalle aktiiviselle oppimiselle. Korostaessaan yhteisöllisyyttä koulu viestii vastuustaan kasvattaa oppilaita yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Oppijan Tuen tavoitteena (Tarvainen 2003) oli auttaa opettajia löytämään työvälineitä, työskentelytapoja ja keinoja osaamisen jakamiseen rakentamalla osaamisverkostoja. Oppijan Tuen resurssikeskuksilla oli mahdollisuus kehittyä rikastavaksi yhteisöksi.

Inhimillinen kanssakäyminen rakentuu yksilöiden ja yhteisöjen väliseen vuorovaikutukseen. Kommunikaatio perustuu merkityksellisiin eleisiin, symboleihin ja kieleen sekä kykyyn ymmärtää toista. Vuorovaikutus on sidoksissa kulttuuriin ja historiaan sijoittuen minuuden ja toiseuden muodostamaan kenttään. Vuorovaikutus eli interaktio perustuu kielen ja muiden symbolisten ilmausten käyttöön ja niiden tulkintaan (Mead 1934; Siljander 2005, 181).

Sosiaalinen vuorovaikutus on kohtaamista kasvokkain tai välittynein vuorovaikutusmuodoin (esimerkiksi sähköiset viestimet). Vuorovaikutusta voidaan selittää myös sosiaalisuuden yleisillä selitysmalleilla, sosiaalisen vaihdon, vertailun, konstruktionismin tai historiallisen selitysmallin avulla (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 63–80). Vuorovaikutus ei ole määrällinen ilmiö, vaan vuorovaikutustekojen merkitys on ihmiselle olennaista ja se on vastavuoroista. Sen luonteen määräävät käyttäjät, heidän suhtautumisensa ja toimintansa. (Matiainen 2002, 10–18; Syrjäläinen & Jyrhämä 2005, 420.)

Koulun toiminta perustuu vuorovaikutukseen. Opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaittensa, kollegoidensa ja koulun muun henkilökunnan kanssa, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on kouluoppimisen peruselementti, ja yhteisölliset opiskelumuodot yleistyvät koulussa. Silti opettajien yhteinen oppiminen, asioiden jakaminen ja yhteisölliset työskentelytavat ongelmien ratkaisemiseksi eivät ole koulussa itseänselvyyksiä. Opettaja on sosiaalistunut koulun kulttuuriin ja siirtää sitä eteenpäin tiedostaen ja tiedostamattaan. Oppijan Tuen toiminnan kehittäminen resurssikeskuksineen voidaan nähdä pyrkimyksenä perinteisen koulun toimintakulttuurin muuttamiseen ja entistä avoimemman kanssakäymisen mahdollistamiseen. Niinpä Oppijan Tuen resurssikeskuksen toimijat olivat vuorovaikutuksessa keskenään, kun koulut pyrkivät verkostoitumalla jakamaan osaamistaan. Oppijan Tuen toimintamalli tarjosi koulun toimijoille mahdollisuuden vuorovaikutukseen esimerkiksi vierailuiden, seminaarien ja erilaisten koulutusten muodossa.

Verkostoituminen ja verkottuminen

Verkostoituminen, yhteistyö ja yhteistoiminta ovat läheisiä ja osaksi päällekkäisiä käsitteitä. Yhteistyö on yhdessä toimimista jonkin yhteisen asian tai päämäärän saavuttamiseksi. Verkostoituminen edellyttää ihmisten ja/tai organisaatioiden yhteistyötä.

Verkottumisen käsite yhdistetään usein tietokonevälitteiseen viestintään. Englanninkielinen sana *network* tarkoittaa verkkoa tai verkostoa ja *networking* verkotyöskentelyä. Verkoston elementit kiinnittyvät toisiinsa jollakin tavoin. Tietoverkoissa kiinnittyminen tapahtuu tietokonevälitteisesti. Tietoverkkoja ei sinällään voida pitää vuorovaikutteisina, mutta esimerkiksi television tai www-sivujen katselulla voi olla vaikutus katsojaan, mikä synnyttää vuorovaikutteisen prosessin. Toisaalta esimerkiksi keskusteluryhmään osallistuminen ei välttämättä takaa vuorovaikutuksen syntymistä. (Matikainen 2002, 25–26.)

Antti Hautamäki (2003) tarkastelee suomalaisen yhteiskunnan kehittymismahdollisuuksia taustanaan amerikkalaisen tiedeyhteisön innovaatioihin kannustava ilmapiiri. Yhdysvaltain länsirannikolla rakennetun niin sanotun Piilaakson menestystarinan merkittävänä tekijänä hän näkee osaajien ja keskeisten toimijoiden verkottumisen. Verkottumisella liiketoiminnassa hän tarkoittaa vuorovaikutusta ja kykyä yhdistellä resursseja, mikä synnyttää osaajien kiertoliikkeen. (Hautamäki 2003, 26–29.) Himanen arvioi Piilaakson kaltaisen kehittymisen sosiaalisesti kalliiksi ja vahingolliseksi sekä esittää yhteiskuntamme perusrakenteiksi välittämistä, kannustamista ja luovuutta (Himänen 2004, 8). Sosiaalisissa verkostoissa tarjoutuu mahdollisuus Himasen esittämiin yhteisöllisyyden ja kannustamisen haasteisiin.

Voimaannuttava oppimisympäristö Hannele Niemen (2002) mukaan tukee itesesäätelytaitoja, yhteisöllisiä työskentelytapoja, vuorovaikutteisia teknologisia ratkaisuja ja tarjoaa riittävää tiedollista ja henkistä tukea. Niemi tiivistää virtuaalisesti verkostoituneen oppimisen kulttuurin edellytykset neljään elementtiin: 1) kannustuksen ja jakamisen kokemus, riskin ottamisen uskallus ja avoin ongelmanratkaisu, 2) oppimisen tarpeellisuuden ymmärtäminen 3) tiedon jakamisen ja oman hyödyllisyyden tunteen kokeminen ja 4) halu voittaa vastoinkäymiset. (Niemi 2002, 27.) Himasen (2004; 2007) esittämät rikastavan yhteisön luonnehdinnat ovat samansuuntaiset Niemen kirjaamien menestyksellisen verkostoituneen oppimisen edellytysten kanssa. Oppijan Tuen kontekstissa koulujen oli mahdollista kehittää oppimisympäristöjään Niemen kuvaamaan suuntaan.

Sosiaalista pääomaa tuottavia verkostoja Vesa Korhonen (2005, 202–217) mallintaa osallistumisen, tiedon luomisen, oppimisverkoston ja yhteiskehittelyn näkökulmista. Osallistumisnäkökulmaa havainnollistavat Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991) esimerkit käytännönyhteisöistä (communities of practice), joissa osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat. Näissä suhteellisen pienissä asiantuntijayhteisöissä uudet jäsenet oppivat tietojen ja taitojen lisäksi yhteisön kulttuurista tietoa ja normeja. Lave ja Wenger kuvaavat esimerkeissään eri kulttuureiden oppimiskäytäntöjä, joissa aloittelijat saavat rauhassa perehtyä asiantuntijoiden käytäntöihin ja työskennellä yhdessä heidän kanssaan. Oppimisen kautta

aloittelija saa yhä merkityksellisemmän aseman yhteisössä. (Lave & Wenger 1991, 62–87; Wenger 1998.) Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen (2005) pitävät käytännönyhteisöjä kulttuurisen oppimisen yksiköinä, joissa oppiminen perustuu sekä yksilölliseen että yhteisölliseen oppimiseen. Hakkarainen näkee verkostoituvien oppimisympäristöjen luovan uusia osallistumisen mahdollisuuksia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 136–137). Heleena Lehtonen (2006b, 14) muistuttaa, että oppimista tapahtuu myös informaaleissa oppimisympäristöissä, joissa oppija ei tarkoituksellisesti pyri oppimaan. Oppijan Tuen resurssikeskusten yhteistyössä pyrittiin yhdessä oppimiseen ja kouluissa hyväksi koettujen käytäntöjen hyödyntämiseen. Asiantuntijuutta rakennettiin oman kouluyhteisön ja resurssikeskusten verkostossa.

Työelämän verkostoja voidaan tarkastella Korhosen (2005) mukaan myös tietoympäristöinä, jolloin tiedon merkitys, yhteinen kehittäminen ja innovoinnin mahdollisuus korostuvat. Tällöin osaaminen ja asiantuntijuus muuttuvat ja kehittyvät sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. (Korhonen 2005, 208–209.) Oppimisverkostot toimivat tavoitteellisesti ja organisoidusti, jolloin työ ja oppiminen ovat tietoisien kehittämisen kohteena. Oppimisverkostot voivat organisoidua usealla eri tavalla ja niiden keskeisenä tavoitteena on oppimisen tuottaminen. (mt., 214–215.) Yhteiskehittelyllä Korhonen viittaa kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen teoriaan perustuvaan verkostoituneeseen toimintatapaan. Siinä työtoimintaa tarkastellaan historiallisesti muuttuvana, välineellisenä ja moniäänisenä toimintana. Työn monimutkaisuus vaatii työyhteisöä etsimään entistä joustavampia ratkaisuja. Niiden löytämiseksi organisaatiosta muodostuu verkkomainen rakenne, jossa hierarkia on pyritty minimoimaan. (Engeström 1995, 32). Toiminnan teorian näkökulmasta Engeström (2004) määrittelee verkon ja verkoston muodostuvan sisäisesti ristiriitaisista toimintajärjestelmistä. Niiden dynamiikka on vaikeasti ennakoitavaa. ”Verkoston ymmärtäminen edellyttää siten toimintajärjestelmien ja niiden sisäisten ristiriitojen erittelyä” (Engeström 2004, 85).

Tiiviisti ilmaistuna tarkoitan *verkottumisella ja verkostoitumisella resurssikeskuskoulujen toimijoiden välistä yhteistyötä ja osaamisen jakamista*. Tutkittavien koulujen verkostoitumiselle tarjoutui mahdollisuus seutukunnallisessa Oppijan Tuen hankkeessa, jossa resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja osaamisen jakamista tuettiin erilaisin keinoin.

Seutu, seutukunta ja seudullisuus

Sanalla *seutu* ymmärretään laajahkoa tarkasti määrittelemätöntä aluetta. *Seutukunta* on sisäasiainministeriön vahvistamana alueellinen kokonaisuus. Seutukuntajaon määräytymisessä ovat perustana työssäkäynti, asiointi, kuntien välinen yhteistyö ja liikenneyhteydet (Alueiden kehittämislaki L602/2002). *Seudullisuus* ja alueellisuus ovat tiettyyn alueeseen tai seutuun liittyviä käsitteitä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava Oppijan Tuki oli seudullinen opetuksen verkostoituvaa toimintamalli. Resurssikeskusten toiminta ulottui koko seutukuntaan. Seminaarit

järjestettiin yhtä lukuun ottamatta Hämeenlinnassa, mutta opettajien ja oppilasryhmien vierailuja, luento- ja tutustumiskäyntejä järjestettiin eri kunnissa.

Edellä esitetty lyhyt katsaus käsitteisiin ennakoi niiden käyttöä jäljempänä. Muita keskeisiä käsitteitä jäsenmän teoreettisen tarkastelun yhteydessä.

1.3 Tutkittava ilmiö ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkittavana ilmiönä on Oppijan Tuen resurssikeskuskoulujen *verkostoituminen ja koulujen toimijoiden osaamisen jakaminen*. Resurssikeskuskoulut ovat osa Hämeenlinnan seutukunnan opetustoimen verkostoituvaa Oppijan Tuen toimintamallia. Tutkimuksen **tavoitteena** on ymmärtää resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen kehittymistä ja osaamisen jakamista. **Tutkimustehtävänä** on kuvata ja mallintaa resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja opettajien osaamisen jakamisen kehittymistä resurssikeskuskouluissa sekä tarkastella toiminnan muutosta ja sen mahdollista pysyvyyttä tutkimuskohteessa.

Tutkimuksen päätehtävänä on vastata kysymykseen, **miten verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä ilmenee seudullisissa resurssikeskuskouluissa**. Päätehtävän lisäksi etsin vastausta kysymyksiin, miten resurssikeskuskoulut ovat syntyneet, miten kehitykselliset ajatukset syntyvät ja leviävät sekä miten resurssikeskuskoulujen toiminta muuttaa koulukulttuuria. Tutkimustehtävän täsmennys on luettavissa teoreettisen tarkastelun jälkeen luvussa 4.

Tutkimus eteni pääpiirteittäin seuraavasti: **Ensimmäisessä vaiheessa** tutustuin resurssikeskusten toimintaan ja tavoitteisiin ja tarkastelin niiden lähihistoriaa. Ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli esiymmärryksen muodostaminen tutkitavasta ilmiöstä ja kohdejoukosta. **Toisessa vaiheessa** selvitin, miten resurssikeskusten opettajat tulivat tietoisiksi koulunsa erityistehtävästä ja resurssikeskuksena toimimisesta sekä miten resurssikeskusten verkostoituminen ja vuorovaikutus kehittyivät. **Kolmannessa vaiheessa** pyrin selvittämään ja ymmärtämään verkostoitumisen kehittymiseen ja osaamisen jakamiseen liittyviä tekijöitä resurssikeskusten sisällä ja välillä sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Lisäksi arvioin innovaatioiden toteutumista ja resurssikeskusten kehittymistä.

Tutkimusprosessin aikana tekemiäni teoreettisia valintoja avaan tutkimuksen toisessa ja kolmannessa luvussa. Viidennessä luvussa tarkastelen tutkimuksen metodologiaa, jota olen pohtinut tutkimustyön alusta asti. Pyrkimykseni ja samalla haasteeni on ymmärtää resurssikeskusten verkoston syntyprosessia ja toimijoiden kokemusta osaamisen jakamisesta. Inhimillisesti toimivan verkoston kehittymisen ymmärtäminen edellyttää luottamuksellista yhteistyötä ja keskustelua toimijoiden kanssa. Totuuden etsimisessä oleellista on päästä niin lähelle totuutta kuin on mahdollista (Metsämuuronen 2006, 81). Tarkoitukseni on välittää lukijalle uskottava kuva koko tutkimusprosessista pohtimalla teorian, menetelmien ja tulosten suhdetta tutkittavaan kohdejoukkoon, osaamista jakaviin re-

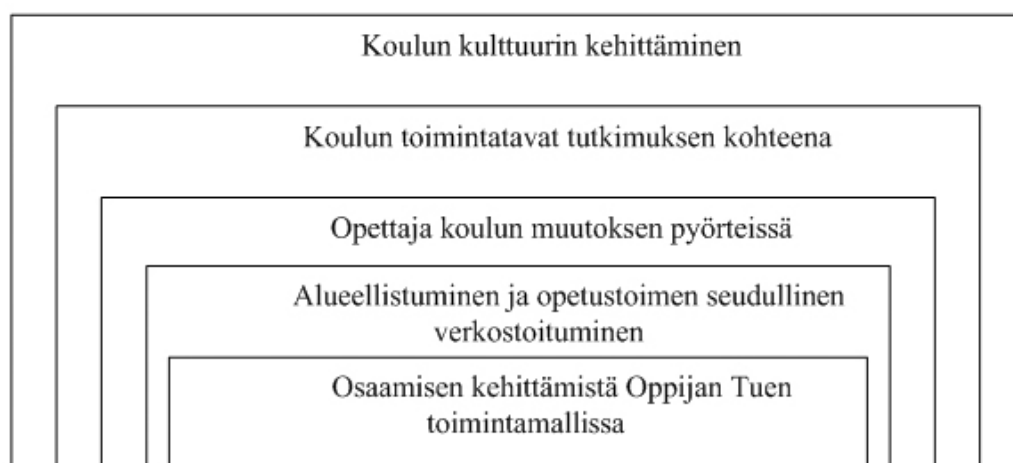
surssikeskusten aktiivisiin toimijoihin. On ollut mielenkiintoista selvittää, millä tavoin resurssikeskuskoulujen yhteistyö on ainutlaatuista ja miten se välittyy ympäristöönsä. Tutkimuksen toteutusta kuvailen kuudennessa luvussa ennen tuloksia, arviointia ja pohdintaa.

Kohdejoukkona ovat Oppijan Tuessa mukana olleet 13 resurssikeskuskoulun aktiiviset toimijat, joita ovat koulujen rehtorit, opettajat, erityisopettajat ja kouluohjaajat.

Seuraavassa luvussa keskityn koulun muutoksen tarkasteluun, minkä avulla lähestyn verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen ilmiön tutkimista 2000-luvun ensimmäisten vuosien koulussa.

2 KOULUN MUUTOS JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Suomalaisen koulun kehittymisen ja tradition tunteminen on tarpeellista, kun tutkitaan koulua ja sen muutospyrkimyksiä. Koulun sanotaan olevan murroksessa ja jatkuvassa muutoksen tilassa. Siihen liittyvät ilmiöt ovat monitahoisia. Niinpä keskityn tarkastelemaan vain niitä koulun muutoksen alueita, joiden katsion voimakkaimmin liittyvän verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen. Tässä luvussa käsittelen koulun kulttuuria, suomalaista kouluorganisaatiota, valtakunnallisten rakennemuutosten vaikutuksia koulun toimintakulttuuriin sekä opetus-toimen verkostoituvaa toimintamallia Oppijan Tukea kuvion 1 mukaisesti.



Kuvio 1. *Koulun muutoksen osatekijöitä tutkimuksessa*

2.1 Koulun kulttuurin kehittäminen

Kulttuurin käsite viittaa sivistykseen ja yhteiskuntaan. Klassisesti ymmärrettyinä kulttuuri on kunkin yhteisön jäsenten käyttäytymispiirteiden ja -muotojen yhtenäinen kokonaisuus, joka on sosiaalisen oppimisen ja keksimisen tulosta. Koulukulttuurin käsite sisältää niitä rooleja, normeja ja arvoja, jotka liitetään virallises-

ti koulujärjestelmään tai sisältyvät koulun alakulttuureihin. (Kasvatustieteen käsitteistö 1983, 88–89, 98.) Edgar Scheinin (1987, 26) mukaan kulttuuri on ryhmän yhdessä keksimä ja kehittämä riittävän hyvä malli, jonka avulla jäsenet ulkoisesti sopeutuvat ja sisäisesti yhdentyvät sekä opettavat uudet jäsenensä havaitsemaan, ajattelemaan ja tuntemaan. Pasi Sahlberg tarkastelee koulukulttuuria yksilön arvoihin, normeihin, uskomuksiin, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja vallitseviin valtasuhteisiin liittyvänä ilmiönä, jolloin esimerkiksi opettajuuskulttuuri on yksi sen alakulttuureista (Sahlberg 1997; 128, 236–238).

Andy Hargreaves (1996; 2000) pitää opettajakulttuuria ja työn kontekstia opettajan työn keskeisinä elementteinä. Kulttuurin avulla opettajalla on mahdollisuus nähdä työnsä tarkoitus, saada ammatillista tukea ja yhteenkuuluvuuden tunnetta oman ammattiryhmänsä sisällä. Kulttuurilla on sisältö ja muoto. Opettajakulttuurissa on useita erilaisia sisältöjä, mutta muotoja vain vähän. Kulttuurin muodot ovat keskeisessä asemassa, koska niiden välityksellä kulttuurin arvot, normit, uskomukset ja käytänteet toistuvat tai määritellään uudelleen. Hargreaves erottaa opettajakulttuurissa neljä erilaista muotoa. Ensiksi on yleisesti vallalla oleva opettajien yksilöllinen, yksin tekemisen ja eristäytymisen kulttuuri. Toiseksi on nähtävissä niin sanottu balkanisoitunut eli pienten ryhmittymien kulttuuri, jossa eri ryhmittymät saattavat kilpailla keskenään. Edellä mainitut kulttuurit esiintyvät usein rinnakkain, mutta eivät edistä opetussuunnitelman ja yhteisöllisyyden kehittymistä. Kolmanneksi erottuvat kollaboratiiviset yhteistyökulttuurit, joissa opetuksen kehittäminen tapahtuu avoimuuden, luottamuksen ja työtovereiden tukemisen avulla. Näiden kulttuurien kehittyminen on kuitenkin hidasta. Neljäntenä muotona Hargreaves esittää teennäisen yhteistyön kulttuurin, jossa opettajat toimivat määrättyjen sääntöjen ja määrätyn ajan puitteissa hallinnollisten sääntöjen mukaisesti. Tällöin he kehittävät hallinnollisia tarkoituksiperiä itsensä ja oman työnsä kehittämisen kustannuksella. Laajenevan yhteistyön kulttuurin haasteena on ihmistenvälisen suhteiden todellinen kehittäminen kouluyhteisössä. Toinen tärkeä haaste on jakaa vastuuta uudelleen opetussuunnitelman kokonaisvaltaisessa kehittämistyössä, ei vain käyttöön otossa. Perimmäisenä haasteena on tasavertainen vastuun jakaminen sekä opettajien yksilöllisten ja kollektiivisten pyrkimysten huomioiminen. (Hargreaves 1996, 261–285; 2000.) Suomessa 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksessa kokonaisvaltaista kehittämistyötä ja opettajien osallisuutta on pyritty lisäämään.

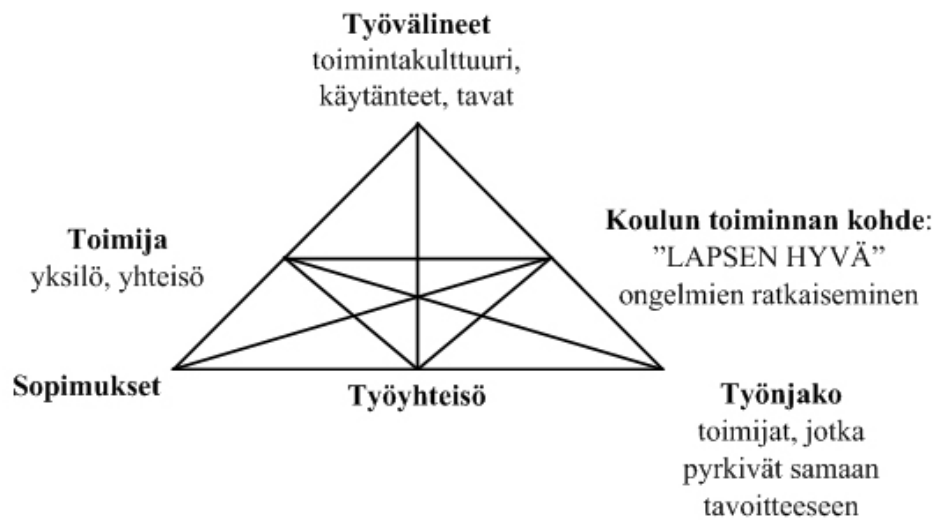
Michael Fullan (1996; 2005) esittää koulukulttuurin muutoksen koskevan läpikotaisin koulun eri toimintoja ja kulkevan käsi kädessä rakenteellisten muutosten kanssa. Opettajien ammatillinen uudistuminen tapahtuu opettajan roolin muuttumisen myötä. Fullan määrittelee kuusi aluetta, joista muutoksessa on huolehdittava. Ensiksi opettajien korkeaa tiedollista ja taidollista tasoa on ylläpidettävä. Sen tulee ulottua laajasti erilaisiin yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Toiseksi opettajien yhteisöllisiä työskentelymuotoja pitää vahvistaa. Kolmanneksi työn kontekstin laaja-alaisuus opetuksesta oppilaiden vanhempiin ja koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin on tiedostettava. Neljänneksi Fullan korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä. Viidentenä kohtana hän määrittää opettajat alansa asiantuntijoina muutoksen agenteiksi, koska muutos on kompleksinen ja vaativa

prosessi. Lopuksi Fullan haastaa opettajat ja koulu yhteisöt muutoksen vastustamisen sijasta ohjaamaan muutosta, luomaan yhteistyölle hedelmällinen kasvuympäristö, välttämään turhia karikoita, jakamaan visioita ja etsimään keinoja verkostoitumiseen. (Fullan 1996, 221–224; 2005.)

Kauko Hämäläinen ja Inkeri Sava (1989) vertaavat koulun omaleimasta ilmastoja ja kulttuuria koulun persoonallisuuteen. Tässä määritelmässä tarkastelun paino kohdistuu koulun herättämiin tunteisiin, sen ominaisuuksiin ja tyypillisiin piirteisiin. (Hämäläinen & Sava 1989, 26–27.) Jyrki Huusko (1999) on luokitellut koulun omaleimaisia vahvuuksia kolmeen luokkaan: 1) koulun työyhteisöllinen vahvuusalue, 2) henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue sekä 3) koulun fyysisestä ympäristöstä ja yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue. Vahvuusalueita vaativampana tutkimuskohteena Huusko koki opettajien näkemysten ja työyhteisön käytänteiden kulttuurisen mallintamisen. Koulun vuorovaikutuskulttuurin ongelmana hän näkee itsesensuurin, jonka avulla työyhteisön liberaalisuutta, tyytyväisyyttä ja vakautta ylläpidetään ja suojellaan. Tällöin koulun omaleimaisia vahvuuksia ei pohdita ja hyödynnetä koulun tasolla, vaan ne jäävät erilaisten epävirallisten opettajaryhmien tehtäväksi. Tutkimuksessaan Huusko havaitsi myös, että koulun tiedostamaton toimintakulttuuri työntyy kaikkeen opettajien toimintaan. (Huusko 1999, 306–311.)

Seppo Helakorpi (2005) tiivistää organisaation jäsenten omaksuman syvällisen ajatusmaailman perusmyytistiksi, joka ohjaa jäsenten käyttäytymistä, viestinnän perustaa ja vuorovaikutuksen kieltä. Organisaation toimintakulttuurin muuttaminen ja ajanmukaistaminen koetaan usein niin kaoottisena, että uskoksista ja arvoista kamppaillaan. Koulun toimintaa ja muutosta on verrattu Peter Sengen (1994) oppivan organisaation malliin (ks. Helakorpi 2005; Johnson 2006, 52–53). Senge (1994, 12–13) näkee oppivan organisaation paikaksi, jossa yksilöt voivat havaita, miten he luovat todellisuutta ja muuttavat sitä. Organisaation oppiminen tapahtuu yksilöiden kautta (Senge 1994, 139). Koulun toimintakulttuuria ohjaavat arvot ja päämäärät, minkä vuoksi niiden yhteinen pohdinta on erittäin merkityksellistä. Fyysisen toimintaympäristön järjestämisen lisäksi sosiallisessa organisaatiossa on keskeistä vuorovaikutuksen ja johtamisen järjestäminen sekä organisaatiossa vallitseva ilmapiiri. (Helakorpi 2005, 75–77; Johnson 2006, 52–53.)

Koulun toimintakulttuuria voidaan kuvata Engeströmin (1987; 1995) toimintajärjestelmän rakenteen mallin avulla kuvion 2 mukaisesti. Engeström määrittelee toimintajärjestelmän rakenteen kulttuurihistorialliseen teoriaan nojaten kohteelliseksi, kulttuurisesti välittyneeksi toiminnaksi. Toiminta on yhteisöllisesti merkityksellisestä ja pitkäjänteistä. Toimintajärjestelmän mallin avulla on mahdollista kuvata yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. Toimija (ks. Engeströmin mallissa ”tekijä”) voi olla joko yksittäinen työntekijä tai työryhmä. Yhteisöllä tarkoitetaan koko toimintajärjestelmän osanottajia, joilla on sama työn kohde. Toiminnan laatua määrittävinä tekijöinä ovat toimintajärjestelmässä kehittyneet työvälineet, sopimukset ja työnjako. (Engeström 1987, 73–82; 1995, 41–48.)



Kuvio 2. *Koulun toimintajärjestelmän rakenne käsillä olevassa tutkimuksessa (ks. Engeström 1987, 78; 1995, 47)*

Näen *koulun toiminnan kohteena lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen*, mikä usein merkitsee myös lisääntyneiden ongelmien ratkaisemista. Oppijan Tuen viitekehysessä etsitään ratkaisukeinoja verkostoitumalla ja verkostossa osaamista jakamalla. Resurssikeskuskoulujen *yksittäiset toimijat ja työryhmät* hakeutuivat yhteistyöhön. Toiminnan kulttuurin välittyneisyydellä tarkoitan koulujen toimijoiden käyttämiä *työvälineitä, käsitteitä ja merkkejä*. Niitä voivat olla esimerkiksi resurssikeskusten seminaarien erilaiset yhteisölliset työskentelymuodot, uudet toimintatavat ja kouluvierailut.

Koulu on sosiaalinen järjestelmä, johon koulun toimijat ovat sosiaalistuneet. He myös kokevat toimintatapojen muutoksen kukin tavallaan. Yksi toimija voi olla innostunut ja halukas edistämään muutosta samanaikaisesti, kun taas toinen kokee sen vieraaksi tai jopa uhaksi omalle tavalleen tehdä työtä. Niinpä *koulun kulttuurista* käytän *koulukulttuurin* käsitteen rinnalla *koulun toimintakulttuurin* käsitettä. Koulun toimintakulttuurissa on kyse tutkituissa kouluissa ilmenevistä käytänteistä ja yhteisistä tavoista, jotka määrittävät tutkittujen koulujen toimintaa.

Tutkimukseni kohdejoukko lähestyi uutta koulukulttuuria ja toimintatapaa kahdesta suunnasta. Yhtäältä keskitetyn ohjauksen selkeä väheneminen ja kuntien autonomia siirsivät osaamisen kehittämistä kunnan ja koulun tasoille. Toisaalta kouluissa kohdatut ongelmat ovat yhä monimuotoisempia, joten ratkaisuja ryhdyttiin etsimään koulun ja kunnan tasoilla.

2.2 Koulun toiminta tutkimuksen kohteena

Kouluorganisaatioiden kehittämisen teoreettinen tarkastelu Suomessa on suhteellisen nuorta, ja se on rakentunut lähinnä organisaatioteorioiden varaan. 1980-luvulla tutkimuksen kohteena olivat erityisesti koulun johtaminen ja kouluorganisaatiotutkimukset. (Isosomppi 1996, 22.)

Euroopassa samoin kuin muualla maailmassa 1990-luvun koulutuksen keskeisiä teemoja olivat avoimet oppimisympäristöt ja verkottuminen. Organisaatioiden tarkastelussa keskityttiin yhä enemmän toimivan, verkottuneen ja tasavertaisen kumppanuuden tutkimiseen. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996.) Opettajien tiimityön katsottiin asiantuntijuutta jakamalla tuottavan entistä kehittyneempiä työtapoja ja työssä jaksamista (Mäntylä 2002).

Koulutus samoin kuin siihen liittyvä tutkimus heijastaa aina omaa aikaansa. Opettajuutta käsittelevistä 1990-luvun tutkimuksista Olli Luukkainen (2000, 51) tiivistää opettajuuden keskeisiksi osatekijöiksi epävarmuuden sietämisen, tulevaisuuden kohtaamisen ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen. Niemi (1996a) puolestaan näkee uuden vuosituhannen haasteina globalisaation, integraation, jakautumisen ja hajaantumisen, kriminalisoitumisen, ennustamattomasti muuttuvat rakenteet ja uuden teknologian. Yhdessä nämä trendit asettavat mittavat haasteet eri asteiden koulutukselle ja opettajille. Uudet vaatimukset tuovat esiin uusiin kumppanuuksien ja yhteistyömuotojen tarpeet. Tiedot ja taidot ovat yhä tarpeellisia, mutta niiden rinnalle nousee inhimillinen kasvu keskeiseksi taidoksi vuorovaikutuksen, yhteistyön, oikeudenmukaisuuden, ihmisoikeuksien ja tasa-arvon alueilla. (Niemi 1996a, 227–229.) Niemen (1998, 52–53) mukaan lähes kaikissa Euroopan tulevaisuutta tarkastelevissa dokumenteissa opettajan työn merkitys korostuu. Sahlberg (1997, 234) tähdentää, että koulun tuloksellinen kehittäminen tarkoittaa monien eri ominaisuuksien kehittämistä kokonaisvaltaisen koulukulttuurin osana, ei yksittäisiä uudistustoimenpiteitä. Suomen Akatemian Life as Learning -tutkimusohjelma (LEARN) on merkittävä laaja oppimistutkimuksen ohjelma. Kansainvälisen yhteistyön lisäksi sen yhtenä kansallisena päämääränä on tutkijoiden, oppimisympäristöjen rakentajien ja käyttäjien sekä yhteiskunnan päättäjien välisen tiedon ja vuorovaikutuksen lisääminen (Niemi & Latva-Karjanmaa 2006, 5).

Hargreaves (2000) erittelee opettajan ammatillisuutta neljään historialliseen kategoriaan. Tarkastelukohteena ovat useiden eri maiden opettajien ammatillisuus ja sen jäsentyminen osana yhteiskuntaa. Ensimmäisen tasona Hargreaves esittää esi-ammattimaisen aikakauden, ”the pre-professional age”, jolloin Hargreaves näkee opettajan tietoa kaavamaisesti luennoivana auktoriteettina suurien luokkakokojen ja perinteisten opetusmenetelmien ajanjaksolla. Toiseksi hän puhuu autonomisen opettajuuden kaudesta, ”the age of autonomous professional”. Läntisissä maissa 1960-luvulta alkaen teollistumisen ja tieteiden edistymisen myötävaikutuksella myös kouluun kohdistuneet odotukset lisääntyivät. Koulutukselliset innovaatiot levisivät opetukseen. Ammatillisuus ja autonomia elivät rinnakkaisina käsitteinä; opettajan ja yksilön vapaus oli korostunutta. Opettajat

työskentelivät luokissaan eristäytyneesti eivätkä toimineet yhteistyössä kollegoiden tai ympäristönsä kanssa. Opettajien lisääntynyt ammatillinen arvostus nosti heidät jalustalle ja etäännytti heitä vuorovaikutuksesta. Kolmanneksi ”the age of collegial professional” eli kollegiaalisen opettajuuden aikana yhteiskunnassa ja opetustyössä tapahtui monia uudistuksia. Opettajien koulutus ja ammatti muotoutuivat entistä akateemisemmiksi, mikä edisti vanhojen rakenteiden kyseenalaistamista ja lisäsi ammatillista keskustelua ja yhteistyötä. Opetussuunnitelmauudistukset useissa maissa, opetusmenetelmien moninaistuminen ja opetuksen tarpeiden erilaistuminen herättivät opettajien tarpeet yhteistyön tekemiseen. Keskinäinen tuki, yhteissuunnittelu ja pedagogisen tietämyksen jakaminen auttoivat opettajia saavuttamaan yhä oikukkaampia ja moninaisempia käytännön koulutyön tavoitteita. Opettajat työstivät roolejaan uudelleen taitojen, oman työn luonteen ja ajankäytön suhteen tietoisina entistä kollegiaalisemmasta työyhteisöstä. Yhteistyö ei kuitenkaan hevin ulotu koko työyhteisöön. Osa opettajista on tietämätön yhteistyön suomista eduista tai haluaa pitää kiinni omasta autonomiastaan luokkassaan. Ammatillisuuden jälkeinen eli postmoderni ”the age-post-professional or postmodern” ajanjakso opettajuudessa merkitsee yhä uusia tehtäviä ja ympäristöstä tulevia vaatimuksia opettajan työssä. 2000-luvun vaihteeseen osuneet muutokset yhteiskunnassa ja koulutuksessa ovat saattaneet opettajuuden uudelle aikakaudelle. Opettaja taistelee eri suunnista tulevissa paineissa. Hargreaves näkee monenlaisia uhkia postmodernissa ajassa opettajan työtä kohtaan. Hän haastaa opettajia huolehtimaan työnsä henkisestä ja taloudellisesta arvostuksesta, koulu yhteisöiden positiivisen muutoksen ja yhteistyön tekemisen mahdollistamisesta. Avoimuuden rinnalla on paradoksaalisesti aina mukana mahdollinen arvostelu ja haavoittuvuus, johon opettajien täytyy suostua, jos he haluavat ammatillisesti vahvistua. (Hargreaves 2000, 151–176.)

Koulun kehittyminen on sidoksissa yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Fullan (2000) erottaa viisi tekijää, jotka koulun tulisi ottaa huomioon ja kääntää edukseen: 1) vanhemmat ja yhteiskunta, 2) teknologia, 3) yhteistyö yritysten kanssa, 4) hallinto ja 5) entistä laajempi opettajan ammattikuva. Tehokkaat koulut käyttävät kykyjään solmiakseen yhteyksiä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Ne näkevät vanhemmat ja lähiympäristön koulun voimavaroina. Muutokseen tarvitaan henkistä, poliittista ja älyllistä voimaa ja tahtoa. (Fullan 2000.)

Koulukulttuurissa vallitsevaa yhteisöllisyyttä pidetään yksilön kehittymisen kannalta merkityksellisenä. Clive Beck ja Clare Kosnik (2001) tutkivat opettajaksi opiskelevien kokemuksia yhteisöllisistä työskentelytavoista. Yhteisöllisyyden tukeminen ja edistäminen lisäsivät opettajaksi opiskelevien ryhmän kiintymystä, yhteistyöhalukkuutta, toisista huolehtimista, osallistumista sekä persoonallista ja sosiaalista kasvua. Yhteisöllisyyden tukeminen heijastui niin sanottujen pehmeiden arvojen lisäksi selkeästi myös akateemisille ja teknisille alueille: tiivistä osallistumista ryhmän toimintaan, korkeatasoisia keskusteluja ja yhteydenpitoa ryhmässä, halukkuutta yhteistyöhön ja toisten auttamiseen ryhmässä, uskallusta riskinottoon ja mielipiteenilmaisuus sekä halukkuutta tukea yhteisöllisyyttä luokassa. (Beck & Kosnik 2001, artikkelin 5.luku)

Viljo Kohonen (2000; 2002) raportoi vuosina 1994–1998 toteutetusta OK-projektista, jossa opettajan ammatillinen kasvu ja koulukulttuuri olivat tutkimuksen keskiössä. Laajassa toimintatutkimuksessa opettajat verkottuivat jakamaan opetus- ja kasvatusratkaisujaan ja ongelmiaan keskenään. Opettajat kokivat yhteiskunnallisen murroksen kohdistuvan myös heidän ammatilliseen identiteettiinsä. He tunsivat, että opetus oli muuttumassa oppimisen ohjaamiseksi ja opettajat kokivat toimenkuvansa laajentuneen sosiaalistyön suuntaan. Aineistostaan Kohonen erottaa kolme opettajuuden kannalta keskeistä teemaa: 1) opettajan ammatillinen identiteetin muutos ja siihen kytkeytyvän tunnetyön merkitys, 2) ammatillinen täydennyskoulutus transformatiivisena oppimisena ja 3) ammatillisen uusiutumisen voimavarat. Ensimmäisessä teemassa on kyse opettajan tehtävän muuttumisesta oppimisen ohjaamisen ja koulun kehittämisen suuntaan. Toisessa teemassa on kyse uudistavasta oppimisesta, jolloin omaa työtä ja pedagogisia ratkaisuja tarkastellaan avoimesti, myönteisesti ja kriittisesti ja uskalletaan tehdä asioita uudella tavalla. Tämä edellyttää vuorovaikutuksen merkityksen oivaltamista ammatillisessa kasvussa. Kolmanneksi teemaksi nousevat ammatillisen uudistumisen voimavarat yhä kiireisemmäksi muuttuneessa työssä. Työyhteisön merkitys ammatillisena kasvualustana on tärkeä. Koulun toimintaympäristöä pitäisi tarkastella näiden muutosvaatimusten ristipaineessa. Kohonen näkee todellisen uudistumisen mahdollisuuden vasta siinä, kun opettajien kesken syntyy jaettua ymmärrystä, yhteistä päämäärätietoisuutta ja sitoutumista toimintaan. Jos koulut saavat kehittämistyöhön työrauhaa ja voimavaroja, ne voivat saavuttaa tavoitteen. (Kohonen 2000, 130–142; 2002, 357–375.)

Eija Syrjäläinen (2001) on seurannut 1990-luvulla tapahtunutta suomalaista opetussuunnitelmauudistusta, joka edelsi koululainsäädännön muutosta. Opetussuunnitelmatyön alkutaipaleella niin sanotun Akvaariokokeilun aikana pyrittiin entistä avoimempaan vuorovaikutuskulttuuriin kentän opettajien, kunnan ja opetushallituksen välillä. Opetussuunnitelmaprosessi oli merkittävä askel opettajan ammatillisen tiedostumisen ja kehittymisen kannalta. Toisaalta samanaikainen siirtyminen tulosvastuullisuuteen loi epävarmuutta ja pelkoa koulumailmaan. (Syrjäläinen 2001, 47–51.) Opettajan työnkuvan laajeneminen ylikorostuneen kasvatusvastuun ja moninaisten velvoitteiden suuntaan uhkaavat arvioinnin ohella opettajan todellista kasvatus- ja opetustehtävää ja autonomisuutta (Syrjäläinen 2002, 96–98).

Eero Ropo ja Merja Huopainen (2001) ovat tarkastelleet opettajien kokemuksia koulukohtaisista kehittämisprosesseista. Opettajan työn he näkevät kehittyvän yhä diskursiivisemmaksi ja tutoroivammaksi samanaikaisesti, kun opettajan ja oppilaan roolit vaihtelevat ja sekoittuvat (Ropo & Huopainen 2001, 80). Engeström, Ritva Engeström ja Arja Suntio pyrkivät peruskoulua koskevassa interventiotutkimuksessaan tunnistamaan sellaisia sosiaalisia, tilaan liittyviä ja ajallisia rakenteita, jotka rajoittivat koulun toimintaa sen pyrkiessä vastaamaan uusiin pedagogisiin haasteisiin ja moninaisten opiskelijaryhmien tarpeisiin. (Engeström, Engeström & Suntio 2002, 211–224.)

Viime vuosina on tutkittu runsaasti myös ammatillista koulutusta, työelämäsuhteita ja työssä oppimista (mm. Tuomi-Gröhn 2001, Ruohotie 1996; 1999;

2002, Vertanen 2002). Terttu Tuomi-Gröhn (2001, 31) pyrki selvittämään kehitettävää siirtovaikutusta koulun ja työpaikan rajapinnalla. Kehitetyissä harjoittelukäytännöissä uutta tietoa ja taitoa tuotettiin koulun ja työpaikan välisessä yhteistyössä. Ammatillista koulutusta ja opettajuutta tutkinut Ilkka Vertanen (2002, 200–201) toteaa, että oppilaitosten välistä yhteistyötä on lisättävä verkostoitumalla, jotta ne selviäisivät niille asetetuista vaatimuksista. Verkostojen luomisessa opettajat ovat keskeisessä asemassa.

Seija Mahlamäki-Kultanen (2004) esittelee Noste-ohjelmaa järjestävien aikuiskoulutusorganisaatioiden verkostojen arviointitutkimuksen alustavia tuloksia. Verkostohankkeena toteutettavan ohjelman tavoitteena on kohottaa tutkintoa vailla olevan aikuisväestön koulutustasoa. Mahlamäki-Kultanen on verrannut tuloksiaan englantilaisen Network Learning Communitiens -ohjelman kokemukseen. Siinä koko koulujärjestelmän kattavassa ohjelmassa on erityisesti tavoitteena koulujen verkostoituminen. Noste-ohjelmassa verkostoitumisen merkitystä korostetaan hakevassa toiminnassa. (Mahlamäki-Kultanen 2004, 165–166).

Oma tutkimukseni liittyy osaltaan koulun toimintatapojen muutoksen tutkimukseen, jossa verkostoilla on keskeinen merkitys. Totutuista yksin tekemisen toimintamalleista siirtyminen yhteisölliseen toimintatapaan vie aikaa ja tarvitsee tukea, kuten Oppijan Tuen mallissa resurssikeskukset saivat. Koordinaattori auttoi yhteistyössä, aloitusvaiheen rahallinen tuki oli mahdollista käyttää kunkin koulun tarpeiden mukaan, seminaarit, vierailut ja tapaamiset suunniteltiin resurssikeskuskoulujen tarpeiden mukaan. Resurssikeskustoiminnan tavoitteena on yksittäisten osaajien välinen vuorovaikutus ja osaamisen jakaminen.

2.3 Muutoksen kohtaaminen koulussa – opettaja muutoksen pyörteissä

Euroopan tulevaisuus rakentuu korkean koulutuksen varaan, joten koulutusjärjestelmät tarvitsevat nopeaa ja systemaattista muutosta. Monissa maissa koulutuksen yksi heikkous on yhteistyötaitojen puute oppilaitosten sisällä ja suhteessa yhteiskunnan muihin instituutioihin. Opettajan ammatti nähdään yhtäältä sekä kulttuurisen perinnön vaalijana että siirtäjänä ja toisaalta inhimillisen kasvun tukijana (Väljærvi 2006, 10–11).

Niemi (2006, 74) kuvaa opettajan ammattia kahden ääripään välillä. Toisaalta opettajan työ yhteiskunnassa on alisteista, poliittisten päätösten toteuttamista ja toisaalta uudistuksia suuntaavaa yhteiskunnallista vaikuttamista. Oppilaan syrjäytymisen ehkäiseminen, havahduttaminen elinikäiseen oppimiseen ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen nähdään merkittävinä opettajan ammattiin liittyvinä haasteina. Yhä heterogeenisemmat opetusryhmät, laajeneva erityisopetuksen tarve ja koulunkäyntiongelmien ovat esimerkkejä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä kohdattavista yhteistyön ongelmista. Niiden ratkaisemiseksi tarvitaan entistä jäsentyneempää näkemystä oppilaan kehityksestä. Tutkimuksessa tarkasteltavassa Hämeenlinnan seutukunnassa opetustoimen verkostoituvassa

pedagogisessa toimintamallissa Oppijan Tuessa ryhdyttiin etsimään ratkaisua erilaisuuden kohtaamiseen koulussa. (ks. Niemi 1996b, 36; 2006; Lehtonen 2006a, 171–172; Luukkainen 2000, 82; Opetusministeriö 2006:32, 58.)

Perinteiset roolit ja toimintakulttuurit ovat kehittäneet opettajien ammatti-identiteettiä hyvän opetustaidon, kulttuurinsiirtämistehtävän ja kutsumustyön suuntaan. Opetuksen ja kasvatuksen vastuu ei enää rajaudu luokkahuoneeseen, vaan vuorovaikutustaitojen rikastaminen, yhteistyötahojen monipuolistaminen, tiedonhankinta ja liittyminen muuhun yhteiskuntaan ovat välttämättömiä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 17–19; Luukkainen 2000, 82; ks. myös Hämäläinen & Sava 1989; Sahlberg 1997.) Kasvatuksen ja koulutuksen ketjun merkittävä osatekijä on yhteistyö ja sen edellyttämät valmiudet. Oppimisyhteiskunnassa yhteistyö ilmenee ainakin seuraavilla tasoilla: 1) koulutusjärjestelmän ja työelämän rakenteet, 2) oppilaitosten toimintakulttuuri ja 3) oppimisen tehostaminen yhteistyön avulla. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 21.)

Koulun muutosta on Sahlbergin (1997, 17) mukaan lähestytty usein liian kapea-alaisesti esimerkiksi opetushallinnon, tutkimuksen tai koulutuspolitiikan näkökulmasta, jolloin opettajan työn todellisuus on jätetty liian vähälle huomiolle. Sahlberg katsoo, että kyseessä on laaja ajattelutapojen ja toimintatapojen muutos, joka koskee koko koulukulttuuria. (Sahlberg 1997, 11–17, 236–238.)

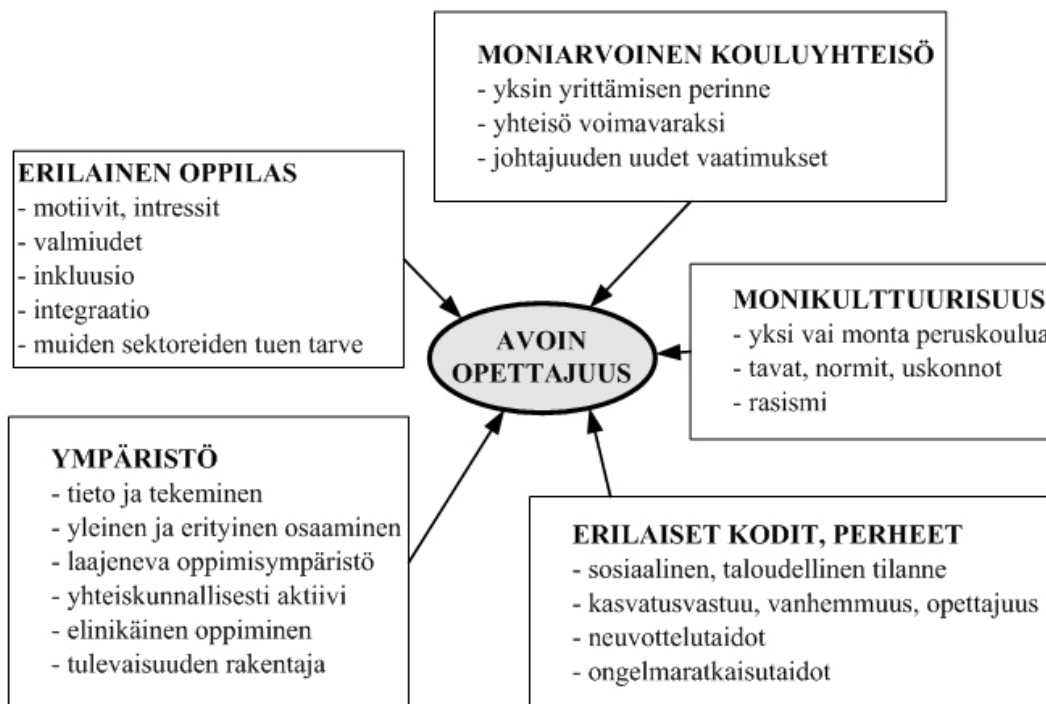
Yleinen yhteiskunnallinen kehitys ja koulun hallinnollisten puitteiden muutokset heijastuvat opettajan työhön. Kari Kiviniemi (2000, 184–185) näkee, että koulun toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset asettavat opettajille uudistumisen ja kehittymisen lisäpaineita. Samanaikaisesti luokassa ilmenevät ongelmat luovat opettajalle selviytymishaasteita. Veli-Matti Värri (2003) kuvaa taloudellisen kasvun vaatimuksen ja teknologian uusiutumisen ylivallan vaativan lupaa kysymättä ihmisiltä yhä uusia työkaluiteittejä. Tämä johtaa yhteisöllisyyden hajoamiseen ja pirstaleisen, ulkoapäin tulevien vaatimusten mukaisen ammatti-identiteetin luomiseen. (Värri 2003, 55.)

Niemi (1996b; 2006) pitää opettajan ammattia yhtäältä itsenäisenä ja toisaalta alisteisena. Itsenäisessä asemassa opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa oppimista, korkeaa eettisyyttä ja vastuuta, ammatillista autonomiaa, erilaisten oppimisprosessien tuntemusta, aktiivisia kasvatuksen mahdollisuuksien edistäjiä ja kollegiaalisia yhteistyökumppaneita. Alisteiseksi opettajan ammatin puolestaan tekevät annetut tiukat normit ja hallinnolliset ohjeet, opetussuunnitelman toteuttajan rooli, standardoidut testit ja kontrolli sekä pedagogisen keskustelun vältteleminen. Opettajan ammatin autonomisuuden ja eettisyyden rinnalla opettajan yhteistyötaidot ovat tärkeitä. Yksin tekemisen perinteestä irrottautuminen yhteistyöhön edistää koulun kehittymistä. (Niemi 1996b, 33–36; 2006, 74–76 ks. myös Opetusministeriö 2006:32.) Opettajan ammatissa kietoutuvat yhteen akateeminen ja käytännöllinen osaaminen.

Niemi ja Ritva Jakku-Sihvonen (2006) kokoavat opettajan ammatissa vaadittavia kykyjä seuraavasti: kyky tukea erilaisia oppijoita, yhteistyötaito koulun eri toiminnoissa, kyky edistää yhteistyötä yhteistyökumppaneiden kanssa, taito kehittää opetussuunnitelmaa ja opiskelu ympäristöjä, taito ratkaista koulutuksen ongelmia ja kyky reflektoida omaa ammatillista identiteettiä. Opettajien työsken-

tely-ympäristöt ja -olosuhteet ovat jatkuvassa muutoksessa, ja erilaistuminen elämän monilla alueilla lisääntyy. Opettajalta vaaditaan entistä enemmän kykyä arvioida erilaisia opiskeluympäristöjä ja reflektoida työtään. Opettajat tarvitsevat laadukasta koulutusta sekä tukea ammatilliselle kehitymiselleen koulutuksensa ja uransa aikana. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 44–46.)

Pekka Ruohotie (1996, 14) vertaa organisaatioiden toimintaympäristön muutosta ja epävarmuutta turbulenssiin, pyörteisiin eli tilaan, jossa muutoksen nopeus ylittää ihmisen kyvyn ymmärtää muutosta. Koulun toimintaympäristössä muutoksen havaitseminen on väistämätöntä. Jouni Välijärvi (2005, 106) kuvaa koulun toimintaympäristön muutosta opettajaa kohtaavaksi uusien odotuksien ja vaatimusten ”turbulenssiksi” (sitaatit Välijärven) sen muuttuessa entistä avoimemmaksi, monimuotoisemmaksi ja kompleksisemmaksi. Tämän koetaan ennemminkin uhkaavan opettajan jaksamista ja hyvinvointia kuin tarjoavan uusia mahdollisuuksia. Välijärvi etsii uutta näkökulmaa opettajan työhön kysymällä, ”miten koulu työympäristönä voisi kehittyä niin, että opettajan työn muutos kohdataan yhteisesti jaettuna kysymyksenä”. Kuviossa 3 on kootusti OPEPRO-hankkeen osana tuotettua tutkimusaineistoa opettajan työn uudeksi muovaavista tekijöistä. (Välijärvi 2005, 106–107.)



Kuvio 3. Kohtaamiset opettajan työssä (Väljærvi 2000, 158; 2005, 107)

Opettaja kohtaa työssään sekä oppilaisiin ja heidän elinoloihinsa että toimintaympäristön rakenteeseen liittyviä muutoksia. Inklusio eli kaikille yhteinen koulu, monikulttuurisuus ja moniarvoistuminen pakottavat opettajan kohtaamaan yhä erilaisempia oppilaita. Koulutyön tarkoitus ja tavoitteet nähdään aikaisempaa pirstaloituneempina samanaikaisesti, kun kotien ja vanhempien odotukset erilaisuvat. Opettajat kokevat riittämättömyyttä, kun lasten sosiaaliset ongelmat lisääntyvät ja muuttuvat entistä vakavammiksi. Väljærvi pyytää opettajia yhdessä kohtaamaan lapsia ja nuoria, jotka ovat joutuneet ongelmiin elämässään ja oppimisessaan. Yhteistyö muiden lasten ja nuorten kanssa työtä tekevien sektoreiden kanssa voisi johtaa myönteisiin ratkaisuihin. Toimintamallit tällaiseen yhteistyöhön ovat kuitenkin vielä puutteellisia. Opettajien pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta ei pidä käyttää väärin jättämällä heidät työskentelemään ongelmiseen yksin. Perinteisen mallin mukainen tapa siirtää käyttäytymisen ja oppimisen vaikeudet erityisopetuksen huoleksi ei enää toimi nyky-yhteiskunnassa ja -koulussa. Peruskoulussa työskennellään koko ikäluokan kanssa. Tällöin opettajan työn yhdeksi keskeiseksi kehittämisen alueeksi nousee eritysongelmien käsittelytaitojen ohella opettajanidentiteetin vahvistaminen. (Väljærvi 2000, 158–159; 2005, 109–110.)

Kohosen (2000) mukaan koulujen mahdollistamat lyhytaikaiset kurssit, joihin opettaja osallistuu yksin, saattavat osaltaan tukea opettajan eristyneisyyttä, vaik-

ka ne tarjoavatkin ammatillisesti pätevää tietoa. Opettajan ammatillisen kasvun tukemisen lähtökohtana tulisi kysyä, mitkä ovat kouluttautumisen tavoitteet ja mitä ne merkitsevät kunkin ajankohdan koulussa. Sitä kautta opettajat voivat saavuttaa ammatillisesti kriittistä ymmärrystä. Kohonen vahvistaa Fullanin (1997) käsitystä toivon merkityksestä vaikeiden ammatillisten ongelmien ratkaisemisessa. Fullan (1996) korostaa, että koulut tarvitsevat riittävästi aikaa kollegiaaliseen keskusteluun ja innovatiiviseen toimintaan. (Fullan 1996, 221–222; 1997, Kohonen 2000, 134–141.)

Opetussuunnitelman koulukohtaistamisen Ropo ja Huopainen (2001, 83) näkevät uudistuksena, joka muuttaa perinteistä työnjakoa kouluhallinnon, koulun ja opettajan välillä. Ropo ja Huopainen erottavat opettajan ja koulun dialogisuudelta vaadittavia ulottuvuuksia uudistuneessa koulukulttuurissa. Dialogisuuden suhde tietoon merkitsee opettajan työssä tiedon kokoamista ja valintaa sekä tiedon olemuksen ja merkityksen arviointia. (Ropo & Huopainen 2001, 99.) Välijärvi (2000) näkee opetussuunnitelman työstämisen yhtenä keskeisimpänä välineenä opettajan oman ja kouluyhteisön työn kehittämisessä. Lisäksi opettajien asiantuntemusta kaivataan kunnallisessa päätöksenteossa sekä yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan ja yritysten kanssa (Välijärvi 2000, 176–177).

Määritellään eOppimisen selvitysmiesraportin 2003 elinikäisen oppimisen keskeisiä linjavalintoja ja toimenpiteitä Markku Markkula (2003) näkee yhdeksi perustavaksi toimijaryhmäksi opettajat ja oppimisyhteisöt motivoijina, oppimisprosessien synnyttäjinä ja niihin osallistujina. Toimijoiden syvälinen yhteistyö kehittyy luomalla tarvittavan yhdessä tekemisen kulttuurin syntyä ja ylläpitoa kuvaavat yhteistoimintamallit ja -prosessit sekä tämän kehityksen perustana olevat erityisesti sosio-kulttuuriset innovaatiot. (Markkula 2003, 8.)

Uudet oppimisen haasteet ja tietotekniikan tuomat mahdollisuudet edellyttävät uutta opiskelu- ja lukutaitoa. Euroopan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistymisen ehtona Tapio Varis (2003) näkee, että kehitetään koulutusta, työyhteisöjen taitoja ja yhteiskunnallisia sitoumuksia niin, että kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa ja kyky hyödyntää yhteiskunnallisia palveluita tasavertaisesta. (Varis 2003.)

Syrjäläinen (2002, 94) ottaa kantaa opettajan ammattikuvan ylilaaajenemiseen. Opettajat ovat usein joutuneet koulun muutoksen vastuunkantajiksi, mitä tuetaan professionaalisuuden retoriikalla (Syrjäläinen 2002, 96–97; Simola 2001, 8). Koulun muuttamisprosessin myötä opettajalle saattaa muodostua käsitys, että oma ammattitaito ei riitä. Työyhteisössä pitäisi kaiken aikaa prosessoida muutosta koskevaa informaatiota. Koulun johtajan tehtävänä on huolehtia tiedonkulun avoimuudesta ja työntekijöiden aktivoimisesta kehittämistyöhön. (Syrjäläinen 2001, 65; 2002.)

2.4 Alueellistuminen ja opetustoimen seudullinen verkostoituminen

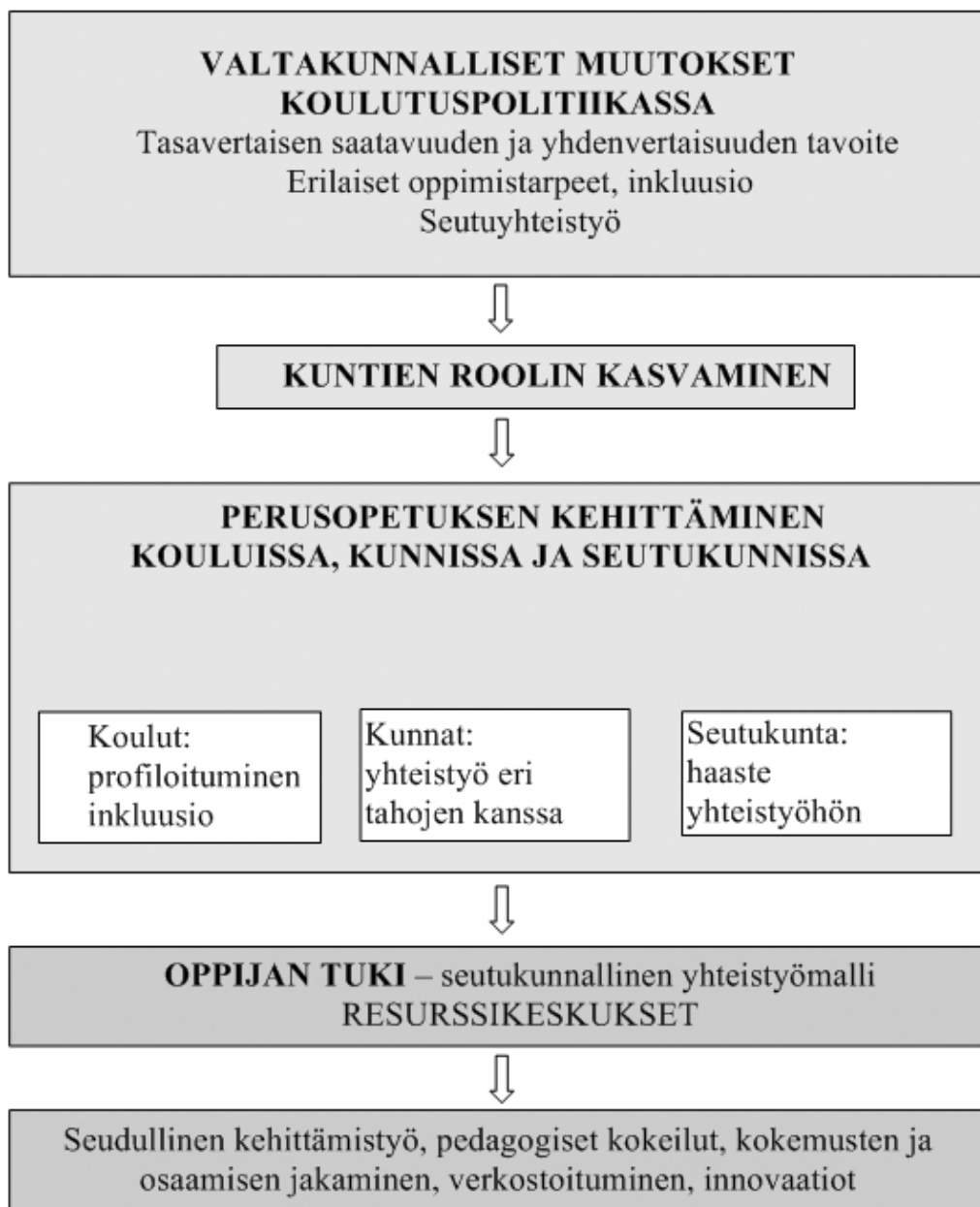
Suomen liityttyä Euroopan unioniin lisääntyi keskustelu alueellisuudesta ja alueellisesta itsemääräämisoikeudesta. Alueellistumisen tarkastelu liittyy vastapoolina globalisaation eli maailmanlaajuistumisen yhteyteen. Alueiden talouspolitiikkaa, elinkeinopolitiikkaa ja markkinointia yhtenäistämällä vahvistetaan alueellista integraatiota. Paavo Okon, Asko Mietttilän ja Jari Hyvärisen (1998) mukaan alueen kehitykseen vaikuttavia seikkoja ovat muun muassa:

- liikkumattomat resurssit ja sijainti, esimerkiksi alueen luonto ja olemassa oleva taloudellinen rakenne
- liikkuvien resurssien, esimerkiksi pääoman ja työvoiman pitäminen ja lisääminen
- keskittymisen edut ja haitat
- kuluttajien ja yrittäjien sijaintiratkaisuihin vaikuttavat alueelliset mieltymykset
- teknologinen kehitys ja inhimillisen pääoman kasvu, uuden teknologian hyödyntäminen ja verkostoituminen
- aluepolitiikka.

Koulutus ja osaaminen vaikuttavat vahvasti aluerakenteeseen. (Okko, Mietttilä & Hyvärinen 1998, 5–6.)

Suomeen perustettiin 1990-luvulla suurläänit, jaettiin maa maakuntiin ja lopulta tehtiin seutukuntajako, joka otettiin käyttöön vuonna 1994. Seutukuntajakoa käytetään Suomen alueellisen kehityksen, kehittämistarpeiden ja Euroopan unionin alueellisen tilastoinnin perusjakona. Seutukunnat määräytyvät kuntien välisen yhteistyön ja työssäkäynnin perusteella ja ne saavat itse päättää nimensä. Sisäasiainministeriö tarkistaa ja vahvistaa seutukuntajaon. Alueellinen kehittämistyö kuntien seutuyhteistyönä on parhaillaan lisääntymässä, syventymässä ja organisoitumassa. (Seutukuntajako 2004.) Alueellinen kehittämistyö on saanut tukeen erilaisia ohjelmia. Samanaikaisesti alueellistumisen kanssa vahvaa lainsäädännöllistä normiohjausta on ryhdytty purkamaan ja uutta yksittäisiä kuntia ja kouluja koskevaa hallintokulttuuria vahvistamaan (Huusko 1999, 10–11).

Vuoden 1995 kuntalaki mahdollisti kuntien aikaisempaa joustavamman vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimisen toiminnan järjestämiseksi omien edellytystensä ja ominaisuuksiensa mukaan. Kuntien itsehallinto vahvistui rajaamalla niiden toiminnan valvontaa ja kuntalaisten osallistumismahdollisuuksia pyrittiin lisäämään. Kuntalain valmistumisen jälkeen uusia koululakeja ryhdyttiin valmistelemaan. Vuoden 1999 koululakien perusajatuksena oli päätösvallan hajauttaminen kuntiin ja kouluihin sekä joustavuuden ja tehokkuuden lisääminen opetustoimessa. (Aalto-Setälä 2001, 70, 75.) Kuvio 4 kuvaa niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tarpeeseen etsiä uusia yhteistyön muotoja koulussa ja osaltaan johtaneet resurssikeskusten syntyymiseen ja osaamisen jakamisen muotojen etsimiseen.



Kuvio 4. Tutkimuksen kohteen asema koulujärjestelmän muutoksen kentässä

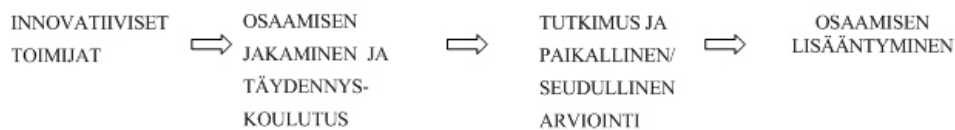
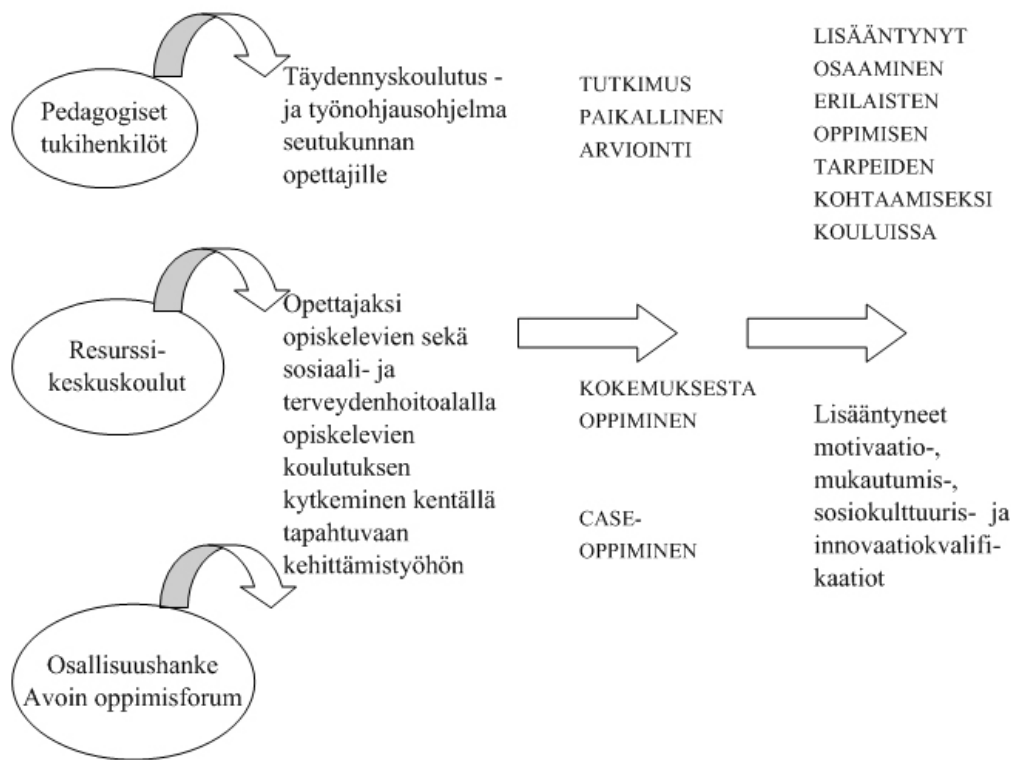
Yhteiskunnallinen kehitys ilmenee koulun muuttumisessa. Valtakunnallisesti merkittävä muutos tapahtui 1990-luvulla opetussuunnitelmatyön ja koululakiuudistuksen myötä, kun tasavertaisuuden periaate nousi keskeiseen asemaan. Kuntien päätösvallan ja tulosvastuullisuuden lisääntyessä alueellisia yhteistyömuotoja alettiin aktiivisesti etsiä. Kouluissa koettiin yhtäältä yhteiskunnallisten uudistuspyrkimysten ja toisaalta erilaisten oppimistarpeiden, inklusion ja yhä kiristyvän talouden tuomia muospaineita. Opetussuunnitelmatyössä ammatillisesti tiedostunut opetushenkilöstö halusi etsiä uusia kanavia kestävään yhteistyöhön hyvän oppimisen turvaamiseksi.

Suomen koulujärjestelmän perinteinen toimintatapa tehdä työtä ja jakaa resursseja itsenäisesti on ongelmana yhteistyön muotoja etsittäessä (Numminen & Stenvall 2004, 17–21). Toisaalta pienien kyläkoulujen kyky yhdistää koko kylän voimavarat yhteisölliseksi hyödyksi ja tyydytykseksi on hyvä esimerkki mahdollisuuksista tehdä työtä yli ammattirajojen avoimesti ja luottamuksellisesti verkostoituen.

2.5 Osaamisen kehittämistä Oppijan Tuen toimintamallissa

Oppijan Tuki on Hämeenlinnan seudun kuntien perustama opetuksellinen verkostoituva toimintamalli. Sen tarkoituksena on tukea koulussa työskenteleviä tai koulun kanssa yhteistyötä tekeviä aikuisia, joiden kautta oppilaat hyötyvät hankkeesta. Tavoitteena on tasavertainen yhteistyö ja osaamisen jakaminen. Hankkeen lähtökohtana oli opettajien, koulupsykologien ja koulukuraattoreiden kokemat ongelmat ja pyrkimys ongelmien ratkaisemiseen. Oppijan Tuen ensimmäinen kivijalka muodostui koordinaattorin nimeämisestä, pedagogisten tukihenkilöiden ja resurssikeskuksiksi haluavien koulujen etsimisestä sekä täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen käynnistämisestä. (Mäensivu 2003, 1–3.)

Oppijan Tuen kokeilu- ja kehittämistoiminnasta karttuvia kokemuksia ja tuloksia levitetään tukihenkilöiden ja resurssikeskusten toimesta. Lisäksi hanketta tukevat vahvasti Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen ja muiden oppilaitosten kanssa tehtävä täydennyskoulutus ja tutkimusyhteistyö. Oppijan Tuesta on kehittynyt seudullinen oppimisen ja opettamisen kehittämisen malli. (Mäensivu 2003, 6–7.) Kuviossa 5 hahmotetaan Oppijan Tuen toiminnan eri muotoja.



Kuvio 5. Osaamisen kehittämisen malli Oppijan Tuessa (Mäensivu 2003, 8)

Kuviosta 5 käy ilmi Oppijan Tuen moninaisten toimijoiden, osaamisen jakamisen ja tutkimuksen suhde. Oppijan Tuen keskeiseksi tehtäväksi määriteltiin kouluhenkilöstön ja koulussa toimivien aikuisten osaamisen kehittäminen, jolloin sen perimmäisenä tarkoituksena oli tunnistaa erilaiset oppilaiden oppimisen tarpeet ja löytää keinot niihin vastaamiseksi. Tällöin koulussa toimivien opettajien ja muiden aikuisten avulla oppilas voi entistä paremmin oppia, nauttia oppimisestaan ja säilyttää toivon perspektiivi elämässään.

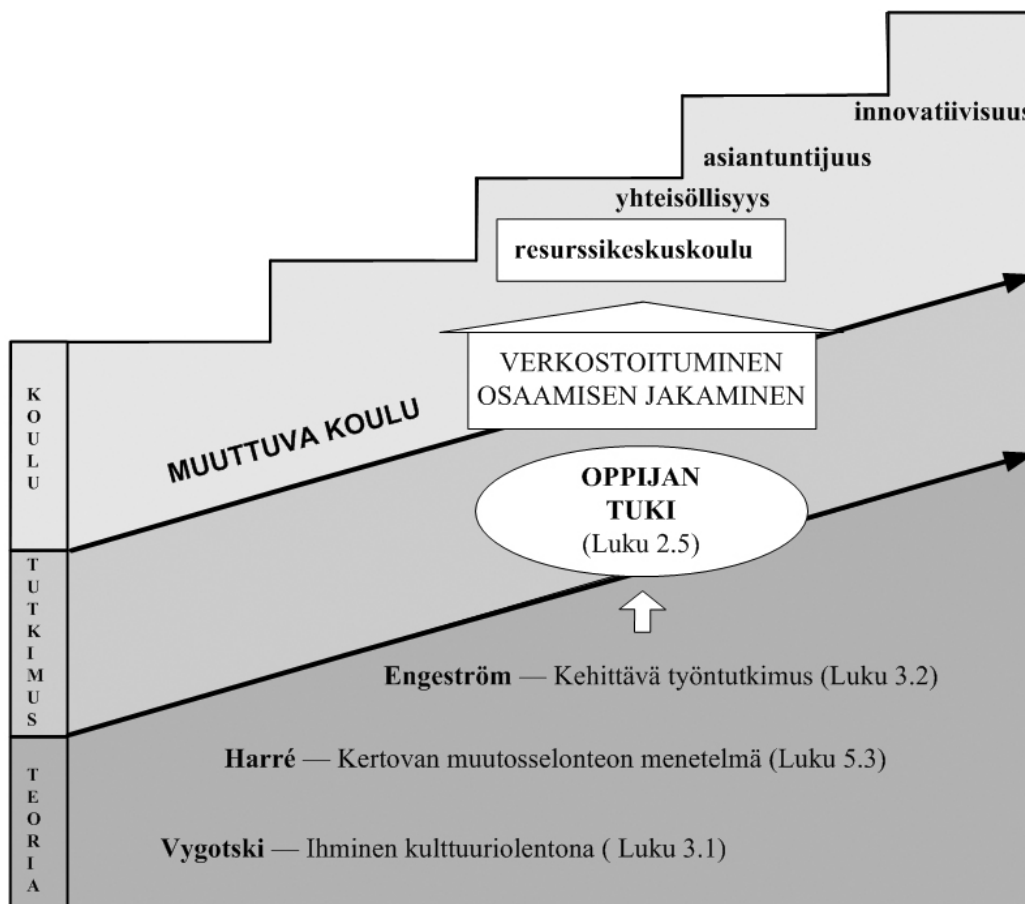
2.6 Tiivistelmä ja tutkimuksen viitekehys

Edellä olen pohtinut koulukulttuurin käsitettä ja koonnut yhteen koulun muutokseen liittyviä tekijöitä. Koulun toimijat ovat sosiaalistuneet oman koulunsa kulttuuriin. Koulukulttuurin muutos koskee kaikkia koulun toimintoja, ja se koetaan aina myös yksilöllisesti.

Koulun on havaittu olevan jatkuvassa muutoksen tilassa, mikä aiheuttaa opettajille yhä uusia paineita omassa ammatillisuudessaan. Keskitetty hallinnollinen ohjaus on siirtynyt kuntien ja koulujen tehtäväksi samalla, kun yhteiskunnan erilaistuminen heijastuu koulutyöhön. Koulutuksen tasavertainen saatavuus edellyttää aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä kuntien ja koulujen välillä. Rakenteellisen ja opettajan roolin muutoksen lisäksi yhteistyön tarve laajenee koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin. Tällöin pedagogisten tarpeiden rinnalle nousevat vastuun jakaminen ja ihmistenvälisten suhteiden kehittäminen. Opettajat ja koulut altistuvat samalla entistä enemmän ulkopuoliselle arvioinnille.

Opettajan perustehtävän laajentuessa opettaja saattaa kokea joutuneensa muutoksen pyörteeseen, jossa hän helposti tuntee omaan työhönsä kohdistuvat muutospainet uhkana eikä mahdollisuutena. Yhteisöllinen vastuun kantaminen ja ongelmien pohtiminen voivat auttaa kouluyhteisöä kehittymään uutta luovaksi työympäristöksi. Koulun toimintakulttuurin muutos tarvitsee tukea, voimavaroja ja aikaa.

Tässä tutkimuksessa Oppijan Tuki verkostoituvana toimintamallina edustaa kouluyhteisöiden yhteistä pyrkimystä vastata monimuotoistuviin pedagogisiin ongelmiin. Resurssikeskuskoulujen verkostoitumista tuettiin monin tavoin. Niitä kannustettiin etsimään omia vahvuusalueitaan, kertomaan niistä muille yhteisissä seminaareissa, tapaamisissa ja kouluvierailuissa. Yhteistyön kautta koulun toimijoilla oli mahdollisuus saada kokemuksia entistä verkostoituneemmasta tavasta tehdä työtä ja jakaa osaamistaan.



Kuvio 6. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehystä havainnollistavassa kuviossa 6 koulu on esitetty ylöspäin nousevina portaina, ja se nähdään alati muuttuvana ja kehittyvänä. Tulkittaessa kuviota vasemmalta oikealle erottuvat vasemmalla alhaalta ylöspäin *teorian, tutkimuksen ja käytännön koulun tasot*. Ontologisena lähtökohtana on Vygotskin esittämä käsitys ihmisestä sosiaalisesti oppivana ja toimivana kulttuurisena olentona. Tutkimuksen tasolla osaamisen jakamisen alulle panevana voimana pidän opetustoimen verkostoituvaa toimintamallia, Oppijan Tukea, jonka toiminnassa resurssikeskuskoulut saivat mahdollisuuden sitoutua osaamisen jakamiseen. Toimintamallin kehittäminen koettiin tarpeelliseksi opettajien ja oppilashuollon erityistyöntekijöiden etsiessä työtapoja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Oppijan Tuen kehittämistyön perustana hyödynnettiin kehittävän työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen teoriaa (Engeström 1987; 1995). Yhteistyön alkaessa resurssikeskus oli ikään kuin visio tai malli, jonka toimintaa ei etukäteen tunnettu. Koulu koostuu fyysisen ympäristön lisäksi ihmisistä, jotka luovat sille merkityksen, toiminnan ja osallistuvat sen kehittämiseen asiantuntijoina mahdollisissa

yhteisöissä. Tämän päivän koulun haasteena on verkostoituminen ja sitä kautta osaamisen jakaminen. Tarkastelen niitä kertovan muutosselonteon menetelmällä, joten työni asettuu laadullisten tapaustutkimusten alueelle. Onnistuessaan osaamisen jakamisen odotettiin tuottavan yhteisöllisyyttä, asiantuntijuutta ja sosiaalisia innovaatioita koulun muutospyrkimyksissä.

Seuraavassa luvussa hahmottelen Vygotskin ja Engeströmin teorioita ja sitä, miten ne ovat vaikuttaneet Oppijan Tuen toimintamallin kehittämiseen. Oppijan Tuen toimintamallin kuvauksen jälkeen luon katsauksen niihin verkostoitumisen ja uutta luovan työskentelyn mahdollisuuksiin, joita resurssikeskuskoulujen verkostoituminen parhaimmillaan voisi tuottaa. Lopuksi luonnehdin kerronnallista lähestymistapaa sellaisena kuin se toteutui käsillä olevassa työssä.

3 KERRONNALLISUUS KULTTUURIHISTORIALLISEN TEORIAN JA SIITÄ JOHDETTUIJEN TEORIOIDEN VALOSSA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeisiä teoreettisia lähestymistapoja eli perusteita sille, miten kerronnan avulla tai yhteistoiminnallisesti kehitetään ja uudistetaan työkäytänteitä sekä luodaan tilaa uusien innovaatioiden syntymiselle. Kerronnallista lähestymistapaa hahmottaessani olen käyttänyt kulttuurihistoriallisen psykologian uranuurtajan Vygotskin (1896–1934) teoriaa ihmillisen tietoisuuden kehittymisestä. Vygotskin (1978) mukaan yksilö kehittyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Vilma Hänninen (2000, 13–15; 2001, 84–85) luonnehtii Vygotskin korostaneen tutkimusotteessaan tieteen ja empirian yhteyttä, ihmisen olemusta samanaikaisesti luonnonolentona ja kulttuuriolentona sekä yksilön ja yhteisön, ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman sekä järjen ja tunteen yhteyttä. Tutkijana Vygotskille oli ominaista rakentaa siltoja tieteen kahtiajakojen yli.

Luvun alussa luon katsauksen Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan, joka on ollut vaikuttimena myöhemmin tässä luvussa tarkasteltavalle Engeströmin kehittävän työntutkimuksen teorialle ja metodiluvussa esitettävälle Rom Harrén teorialle. Engeströmin (1995; 2004) kehittävän työntutkimuksen teoria on monimenetelmäinen lähestymistapa työn ja organisaatioiden tutkimiseen. Kehittävän työntutkimuksen tarjoama malli toimi Oppijan Tuen rakenteena sen muotoutumisvaiheessa sekä antoi merkittävän näkökulman aiheen historialliseen arviointiin ja kehittämistyöhön. Lisäksi käsittelen kouluorganisaatioiden verkostoitumista ja yhteistoimintaa sekä niiden mahdollistamaa uutta luovaa eli innovatiivista toimintaa. Luvun lopussa tarkastelen kerronnallisuutta tutkimusotteena.

3.1 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke

Vygotskin (1978; 1982) ajattelun lähtökohtana oli ihmisen tietoisuus toiminnan rakennusosana. Hänen mukaansa tietoisuuden sosiaalinen ulottuvuus on merkityksellistä yksilöllisen kehityksen kannalta. Vygotskin työtovereineen kehittä-

män kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian mukaan ihmisen psyyke on kehittynyt historiallisesti; yksilön kehitys on mahdollista hänen omaksuessaan historiallisen perimän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vygotskin mukaan konkreettisten ja kielellisten työvälineiden avulla ihmisellä on sekä kyky hallita luontoa että välittää kokemuksia ihmiseltä toiselle ja siten kehittyä kulttuurisesti. Kielen toimissa ajattelun välineenä ihminen kykenee hallitsemaan yhä abstraktimpia käsitteitä. Vygotski tutki lapsen käsitteiden oppimista, havainnoi lapsen oppimisessa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja niitä olosuhteita, joissa lapsi elää. Vygotskin lähtökohtana lapsi on sosiaalinen olento, jonka toiminta suuntautuu alusta alkaen kanssakäymiseen aikuisten kanssa (Vygotski 1978, 84; 1982, 52–54, 192–193; Lurija 1982; Hänninen 2001, 82–92).

Keskeinen oppimisen elementti piilee Vygotskin mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa osaava aikuinen auttaa ja suuntaa lapsen oppimista. Vygotski (1978, 87) kiteyttää tämän sanoen, että mitä lapsi osaa tehdä autettuna tänään, hän kykenee tekemään itsenäisesti huomenna. Yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia tekijöitä lapsen kehityksessä. Sopivasti lapsen kehityksen edellä kulkeva opetus tukee oppimista ja seuraavan kehitystason saavuttamista. Tätä oppimisen tukemiseen sopivaa ajanjaksoa Vygotski kutsuu lähikehityksen vyöhykkeeksi (the zone of proximal development). Oppimisen ja kehityksen prosessien suhde on varsin monimutkainen. Opetus on hyvää ainoastaan silloin, kun se kulkee kehityksen edellä. (Vygotski 1978, 86–90; 1982, 185–187.)

Vygotskin ajattelua lähikehityksen vyöhykkeestä on hyödynnetty myös vertaisoppimisen tutkimuksessa. Oppimisen oikea-aikainen minimaalinen tukeminen (scaffolding) on keskeinen sosiaalisen konstruktivismin käsite. Kollektiivisen toimintajärjestelmän tasolla lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa Engeströmin (1995, 93) mukaan välimatkaa epätydyttävän toimintatavan ja mahdollisen uuden toimintatavan välillä. Analogia lapsen ja organisaation uuden tulokkaan sosiaalistumisesta on Barbara Carniawskan (1997, 21) mukaan ilmeinen. Hän kysyy, kuinka akateemisessa yhteisössä omaksutaan tietämistä, jota kannetaan mukana elämässä itsessään eikä vasaran ja naulojen kaltaisina työvälineinä.

Vygotskin ajatuksista ovat saaneet vaikutteita useat eri alojen tutkijat. Erityisesti Leontjev ja Aleksandr Lurija jatkoivat yhteisen työskentelyn jälkeen omien teorioidensa kehittelyä. Lurija eteni neuropsykologian ja Leontjev toiminnan teorian suuntaan, ja painotti Vygotskia voimakkaammin konkreettisen toiminnan merkitystä. Oili-Helena Ylijoki (2001, 238) tulkitsee, että Vygotskin ajatukset rantautuivat sosiaalipsykologian piiriin muun muassa Harrén myötä, joka näki inhimillisen toiminnan kehittyvän sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden avulla.

Vygotskin teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä on sovellettu yksilön oppimisen lisäksi myös ryhmän oppimiseen (esim. Engeström 1987; 1995; Hakkarainen 2003). Niemi (2002) näkee Vygotskin tapaan oppimisen kytkeytyvän sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vastavuoroinen kanssakäyminen kulttuuristen artefaktien ja toisten ihmiset kanssa ovat kehityksen perusta. (Vygotski 1978; Niemi 2002, 10, 22.) Himanen (2007, 104) kuvailee koulun mahdollisuuksia tarjota lähikehityk-

sen vyöhykkeitä opettajien ja oppijoiden rikastavassa vuorovaikutuksessa. Kommunikaation avulla opettajat ja oppijat voivat hyödyntää kykyjään laajemmassa mittakaavassa kuin yksin toimiessaan.

Tässä tutkimuksessa sovelletaan lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa juuri ryhmässä oppimiseen ja verkostoituvan ryhmän tukemiseen, kun koulujen toimijat pyrkivät löytämään keinoja verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen.

3.2 Kehittävä työntutkimus

3.2.1 Kehittävän työntutkimuksen taustaa

Kehittävä työntutkimus on Engeströmin kehittämä suomalainen lähestymistapa työn ja organisaatioiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Sen taustalla on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, jota Vygotski (1978), Leontjev (1977) ja Lurijan kehittivät.

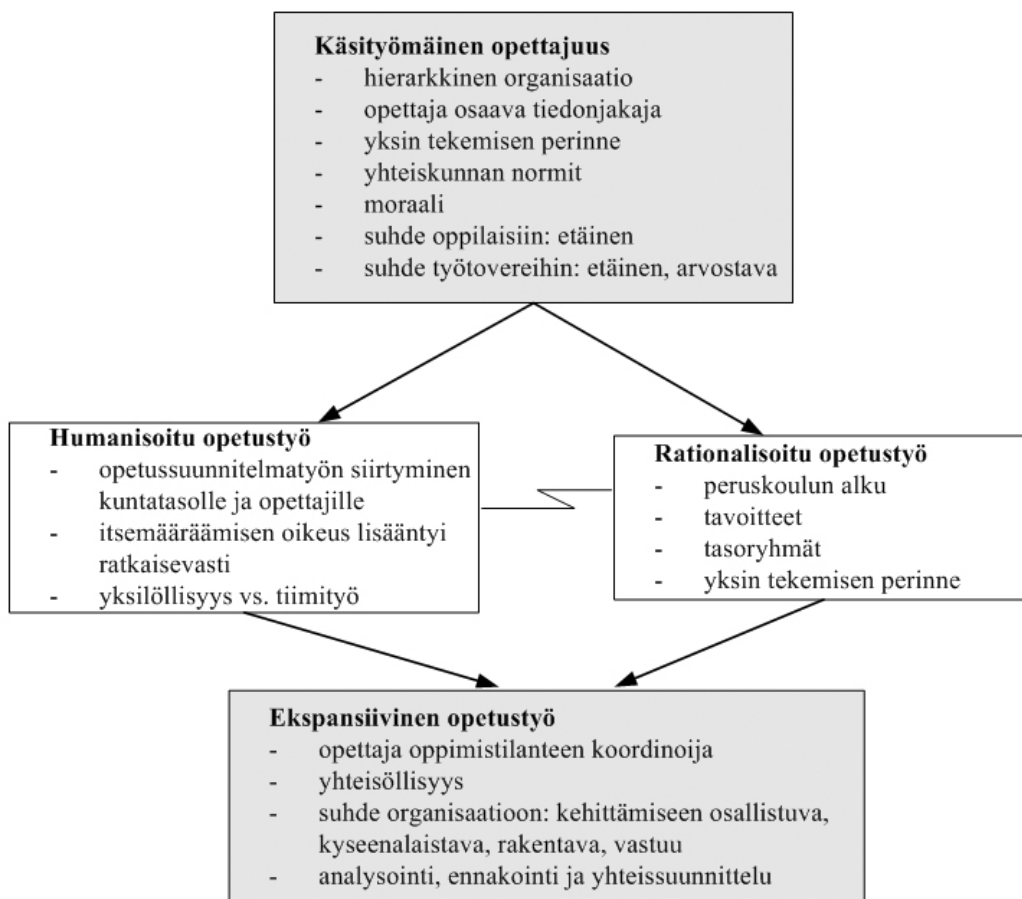
Toiminnan teoriassa yhdistyvät yksilön ja yhteisön toimintajärjestelmät, joita pidetään historiallisesti kehittyvinä, ristiriitaisina ja dynaamisina. Teorian keskeisenä ajatuksena on älykkään toiminnan muodostama yhteys yksilön ja yhteiskunnan välille. Yhtäältä yksilön teot ja ominaisuuden muotoutuvat yhteisöllisessä toimintajärjestelmässä, toisaalta yksilöt muovaavat toiminnallaan sosiaalisia toimintajärjestelmiä. Toimintajärjestelmien lähtökohtana on toiminnan kohteellisuus ja sen välittyminen kulttuurihistoriallisesti kehittynein välinein. Järjestelmässä kehittyvät ristiriidat ja jännitteet toimivat osana uutta luovan oppimisen prosessia. Engeström työtovereineen on laajentanut välittyneen toiminnan mallia yhteisölliselle tasolle. Tällöin tarkastelun kohteena ovat yksilön tekojen ja yhteisön toiminnan keskinäiset suhteet sekä vastavuoroinen riippuvuus. Kollektiivista toimintaa säätelevät yhteiset säännöt ja työnjako. Kehittävän työntutkimuksen pohjalta on kehitetty muutoslaboratorio, jossa työyhteisö voi kehittää toimintatapojaan ja -kulttuuriaan (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999, 12). Hakkarainen (2003) katsoo toiminnan teorian erityiseksi arvoksi, että sen varassa on mahdollista käsitteellistää ja tukea yhteisölliseen toimintaan liittyviä muutosprosesseja (Hakkarainen 2003, 395). Kehittävässä työntutkimuksessa paneudutaan tutkimukseen, käytännön kehittämistyöhön ja koulutukseen. Sen avulla työntekijät analysoivat ja muuttavat omaa työtään. (Engeström 1995, 11–12.)

3.2.2 Yhteisöllistä työyhteisöä kohti

Hahmotellessaan työn historiallisia kehitystyyppejä Engeström (1995, 23) erittelee ekspansiivisesti hallitun työ- ja organisaatiotyyppin, jossa monimutkaisuuden kasvu pakottaa työyhteisöjä etsimään entistä joustavampia ratkaisuja. Ratkaisujen pohjalta syntyy uudenlaisia organisaatioita, joille on luonteenomaista verk-

komainen rakenne ja joista hierarkia on pyritty minimoimaan. Työyhteisöllä on vahva yhteinen tietoperusta, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja, jolloin monipuolisten toimenkuvien syntyminen ja ammattirajojen ylittävä ryhmätyöskentely on mahdollista.

Opettajan työn historiallista muuttumista on tarkasteltu useista eri näkökulmista käsin (esim. Fullan 1996; 1997, Huusko 1999; Luukkainen 2000; Sahlberg 1997). Kuvioon 7 olen hahmotellut opettajan työn muutoksia Luukkaisen (2000) selvityksen ja Engeströmin (1995) työn historiallisen muuttumisen luonnehdinnan perusteella.



Kuvio 7. Opetustyön historiallinen muuttuminen Engeströmiä (1995, 22) mukaillen

Kuvio 7 jakaantuu neljään osaan. Kussakin tapauksessa on kyse tiettyyn ajankohtaan sitoutuneesta ja koulun instituutioon sosiaalistuneesta työstä asettamatta opettajan eri aikakausina tekemää työtä paremmuusjärjestykseen. Luukkaisen jaottelu kuvaa opettajatyyppejä, kun taas Engeström (1995, 21–24) tarkastelee työn historiallista muuttumista. Luukkainen (2000, 130) käyttää puhekielestä tuttua käsitettä ”kansankynttilä” kuvaamaan perinteistä käsitystä opettajasta ar-

vostettuna, moraalisenä tiedonjakajana, yhteiskuntaan oppilaita laajasti sosiaalis-tavana ”hyvänä opettajana”. Peruskoulu-uudistuksen aikana 1970-luvulla ratio-naaliset tavoitteet koulussa lisääntyivät ja kutsumusopettajuuden käsite väistyi teknisesti hyvin asiasisältöjä hallitsevan opettajuuden tieltä. Samaan aikaan opet-tajankoulutus muuttui yliopistolliseksi koulutukseksi. Vielä 1980-luvulla opet-tamisen painotus oli asiantuntijuudessa ja asiasisällöissä. Opetussuunnitelmauu-distus 1990-luvulla painotti yksilön tarpeiden huomioon ottamista ja tiimityötä. Vuosituhannen taitteesta alkaen opettajia on vaadittu osallistumaan yhteiskunnal-liseen vaikuttamiseen, kehittämiseen, kansainvälistymiseen ja verkostoitumiseen. (Luukkainen 2000, 130–132.)

Työyhteisön etsiessä entistä joustavampia ratkaisumalleja monimutkaistu-neeseen työhön lähestytään ekspansiivisesti hallittua työn kuvaa, jolle on tyypil-listä verkkomainen rakenne ja matala hierarkia (Engeström 1995, 23). Opetta-juutta 2000-luvun alussa kuvaa ekspansiivisesti hallittu opetustyö: opettaja ei kanna vastuuta vain luokan oppimisesta, vaan myös opetuksen kehittämisestä. Opettaja osallistuu aktiivisesti organisaation kehittämiseen esimerkiksi opetus-suunnitelmatyössä, mikä vaatii yhä enemmän ennakkointia, yhteissuunnittelua ja vastuullisuutta. Oppimistilanteessa opettaja koordinoi oppilaiden oppimista usei-den mahdollisten menetelmien ja tapojen joukosta. Oppimisympäristöt erilaistu-vat, ja opettajan on yhä uudelleen kouluttauduttava pystyäkseen hyödyntämään ajanmukaisia toimintaympäristöjä. Opettajasta on tullut opettamisen lisäksi myös työssä oppija. Opettajan historiallisia kehitystyyppjä tarkastellessa voisin kysyä, eikö juuri kutsumusopettaja ole ekspansiivisesti oppiva opettaja. Lisäksi totean, että opettajuuden ja sen historiallisten kehitystyyppien tarkastelu on käytännön koulumaailmaan verrattuna kaavamaisista ja idealisoitua. Uskon, että koulussa elävät kaikki opetustyön historialliset vaiheet ja ekspansiivisesti hallittu työ oh-jaa yhä useamman opettajan toimintaa. Tähän kouluyhteisöissä ehkä pyritään.

Ekspansiivisesti hallitun työn käsitteen rinnalla Engeström (1995, 28–29) pu-huu innovaatioihin suuntautuneesta tiimi- ja verkostopohjaisesta työstä ja organi-saatiosta. Tällöin yhteisöllisyys nostetaan organisaation tietoisesti kehitettäväksi periaatteeksi ja sen tunnusmerkkeinä yhteistyö, avunanto, innovatiivisuus ja aloitteinen oppiminen. Kehittävässä työntutkimuksessa organisaation historialli-nen analyysi luo perustaa nykytilanteen kartoittamiselle ja kehitysmahdollisuuk-sien hahmottamiselle. Kehittävässä työntutkimuksessa puhutaan työpaikan mo-niäänisyydestä. Sillä tarkoitetaan toimintajärjestelmän erilaisia taustoja, intresse-jä ja näkökulmia, jolloin on kyse viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Engeströ-min mukaan toimintajärjestelmien verkkoja voidaan mallintaa yksilön tai ryh-män vuorovaikutusverkkoina. (Engeström 1995, 48–54.)

Kehittävässä työntutkimuksessa käytetään konkreettisten toimintojen empii-ristä tutkimusta ja toiminnan teorian kehittelyä. Toiminnan analyysi edellyttää monitasoista aineistoa ja analyysin monimenetelmäisyyttä. Tällöin tutkijan täy-tyy tiedostaa määrällisten ja laadullisten menetelmien edut ja vaarat. (Engeström 1995, 73–74.) Juha Varila (1999) pitää kehittävää työntutkimusta työläänä ja kritisoi, että se jättää emotionaalisen näkökulman huomiotta. Koulun toiminta-kulttuuriin ja opettajan ammatillisuuteen liittyvässä tutkimuksessa ei voi välttyä

emotionaalisesta näkökulmasta. Koulun toimijat ovat sosiaalistuneet yhteisönsä käytänteisiin, ja muutokset työssä koetaan myös tunnetasolla (ks. Kohonen 2002).

3.2.3 Kokemusoppimisen kautta kehittävän työntutkimuksen sykliin

Oppimiseen liittyy olennaisena osana kokemus, joka oppimisen myötä karttuu. Lave ja Wenger (1991) ymmärtävät oppimisen tapahtuvan seurauksena yksilön osallistumisesta yhteisölliseen käytäntöön. Kokemuksella he tarkoittavat vuorovaikutusta ja vuoropuhelua yhteisössä. Antropologiset esimerkit erilaisista oppimisyhteisöistä osoittavat osallistumisen ja vuorovaikutuksen tärkeyden oppimisessa. Yhteisöt voivat olla luonnollisia, esimerkiksi perheen tai pienen työyhteisön sisäisiä tai organisoituja. Oppimisyhteisön käytänteiden, sääntöjen ja tapojen tulee olla mahdollisimman läpinäkyviä, jotta uusi tulokas voi ymmärtää yhteisön toimintaa ja osallistua siihen vähitellen. Läpinäkyvyys (transparency) on toimintojen ja työkäytänteiden organisoimista niin, että niiden merkitys ja tarkoitus ilmenevät selvästi ja ymmärrettävästi. Vuorovaikutus ja keskusteleminen työssä ja työstä vahvistavat uuden jäsenen oppimista ja asteittain syvenevää työhön osallistumista. Kokeneiden työntekijöiden kertomukset laajentavat uuden työntekijän oppimista samalla, kun ne liitävät häntä yhä kiinteämmin osaamisyhteisöön. Toisaalta uusien tulokkaiden on tärkeää myös itse oppia puhumaan työstään ja sitä kautta rakentamaan osaamistaan. Lave ja Wenger muistuttavat, että asiantuntijakulttuureihin voi liittyä myös vallankäyttöä, jolla uusilta tulokkailta evätään tietoa tai heidän osallistumistaan rajoitetaan. (Lave & Wenger 1991, 91–117.) Tämä ilmiö on tunnistettavissa myös sellaisissa opettajayhteisöissä, joissa uuden tulokkaan odotetaan sopeutuvan vallitseviin käytäntöihin eikä uudistavan niitä. Parhaimmillaan Laven ja Wengerin kuvaama oppimisyhteisössä oppiminen voisi juuri tapahtua kouluyhteisöissä, jotka koostuvat eri-ikäisistä, monitaitoisista pedagogeista ja koulun muista toimijoista. Tällöin työn organisoimisen läpinäkyvyyden ja tasavertaisuuden vaatimus on todellinen, jotta asiantuntijuutta voidaan jakaa.

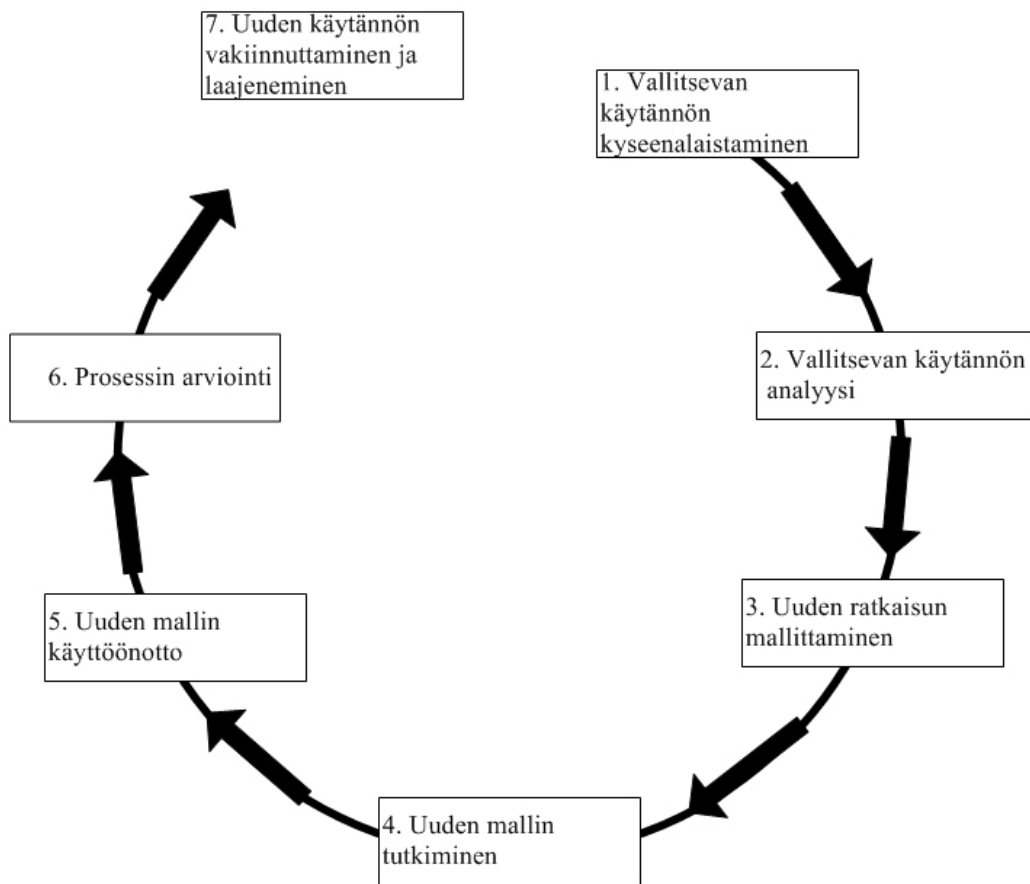
Wenger (1998) pitää asiantuntijayhteisöjä merkityksellisinä asiantuntijuuden ja osaamisen välittymisen kannalta. Yksilö kuuluu arkielämässään useaan eri käytännönyhteisöön esimerkiksi kotona, harrastuksissa ja työssä. Näissä yhteisöissä toimitaan tietyin tavoittein. Wenger nimeää kolme käytännönyhteisön (community of practice) perustekijää. Ensimmäiseksi tarvitaan molemminpuolista sitoutumista ja vastavuoroista toimintaa yhteisön jäsenten kesken. Toiseksi pitää olla hanke tai päämäärä, johon pyritään vastuullisesti yhdessä. Kolmantena osatekijänä Wenger nimeää kyvyn hyödyntää yhteisön osaamista. Tätä osaamista auttavia tekijöitä eli yhteistä välineistöä ovat erilaiset työvälineet, rutiinit, tarinat työstä ja työtavat. Edellä kuvattujen perustekijöiden varassa toimivat yhteisöt voivat neuvotella osaamisesta, joten tiedot ja taidot pääsevät esille. Käytännönyhteisön osaaminen ei ole staattista, vaan se voi kehittyä yhä uusien tavoitteiden mukaisesti. (Wenger 1998, 72–85, 136–137; ks. myös Hakkarainen, Lon-

ka & Lipponen 2005, 118–133.) Engeström (1995, 78) ihmettelee paitsi sitä, miten ainoastaan kokemuksen karttumisen avulla voidaan tuottaa uusia käsitteitä ja yleistyksiä myös sitä, miksi useat organisaatiot kriisiytyvät ja pysähtyvät paikalleen, vaikka niillä on runsaasti kokemusta.

Oppimisen muotoja ja merkitystä kuvatessaan Engeström erottaa ulkoa ohjattun ja soveltavan oppimisen lisäksi kehittävän eli ekspansiivisen oppimisen. Se kyseenalaistaa ja muovaa yksilön tai yhteisön elämänkehikkoa esimerkiksi opettajien ja muiden koulun työntekijöiden keskuudessa. Ekspansiivisen oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Tällöin oppiminen on kollektiivista ja pitkäkestoista. Ekspansiivisessa oppimisessa suhteellisen vakiintuneesta toimintatavasta edetään ristiriitojen pohdinnan kautta uusiin toimintamalleihin ja niiden soveltamiseen sekä vakiinnuttamiseen. (Engeström 1995, 85–87, 92; 2004, 17–24.)

Ekspansiivista oppimista voi tapahtua organisaatioiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin ei ainoastaan eritellä ja arvioida organisaatioiden toiminnan pohjana olevia arvoja ja normeja, vaan myös rakennetaan ja otetaan käyttöön uusi toimintamalli. Ekspansiiviselle oppimiselle tunnusomaista on organisaatioiden toiminnan kohteen laajeneminen. (Engeström 2004, 59.) Kehittävää työntutkimuksen metodologiaa on sovellettu esimerkiksi rajanylitys- ja muutoslaboratorion toimintaan. Niiden osallistavassa kehittämistyön menetelmässä työyhteisöt voivat toteuttaa toimintatapojen syvällisiä muutoksia ja parantaa toimintaansa. Muutoslaboratorion avulla luodaan haastava tulevaisuuden visio, etsitään ongelmiin käytännön ratkaisuja ja edetään uutta toimintatapaa kohti. (Engeström 2004, 49–59; Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999, 12–13.)

Koulut edustavat pedagogisia asiantuntijayhteisöjä. Ne toimivat kuitenkin usein yksin, jopa niin, että koulujen sisällä ei tunneta oman koulun osaamista ja sen toimijoiden vahvuuksia. Opettajat ovat kasvatuksen ja opettamisen asiantuntijoita, jotka eivät ole tottuneet kertomaan omista opetusratkaisuistaan kollegoilleen. Oppijan Tuen hankkeessa resurssikouluille tarjoutui mahdollisuus verkostoitumisen kautta uudistaa omaa toimintaansa, saattaa koulun toimijoita keskustelemaan, kouluttautumaan ja kehittämään osaamistaan. Osaamisen jakaminen voi konkretisoida yksittäisen toimijan kohdalla esimerkiksi keskusteluna työtoverin kanssa, toisen työskentelyn seuraamisena, kommentointina ja vihjeinä. Yhteisötasolla osaamisen jakaminen voi tapahtua esimerkiksi ryhmien keskusteluina, tapaamisina ja vierailuina. Resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja osaamisen jakamisen kehittämistä voidaan lähestyä Engeströmin pelkistetyn ekspansiivisen oppimissyklin ja oppimistekojen mallin (Engeström 2004, 61) avulla kuvion 8 mukaisesti.



Kuvio 8. *Ekspansivisen oppimissykli ja oppimisteot (Engeström 2004, 61)*

Oppimissyklin vaiheita ovat kuvioon 8 pelkistetyt 1) vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, 2) vallitsevan käytännön analyysi, 3) uuden ratkaisun mallittaminen, 4) uuden ratkaisun tutkiminen, 5) uuden mallin käyttöönotto, 6) prosessin arviointi sekä 7) uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajeneminen. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu suoraviivaisesti vaan moniaskelisenä kehänä. Oppimisteot syntyvät vuoropuhelun avulla, eivätkä ne välttämättä ole yksimielisiä. Ekspansion onnistumisen mittana voidaan pitää syntyvän toiminnan elinvoimaisuutta.

Noudatan kehittävän työntutkimuksen syklin vaiheita arvioidessani resurssikeskuskoulujen nykyistä tilaa ja kehittämistarpeita monimenetelmällisin keinoin sekä tarkastellessani verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen kehittymistä. Toisaalta en tutkijana luo interventioita resurssikeskusten yhteistyön kuluessa. Interventioiksi määrittelen Oppijan Tuen järjestämät seminaarit resurssikeskusten toimijoille, kouluvierailut ja tapaamiset.

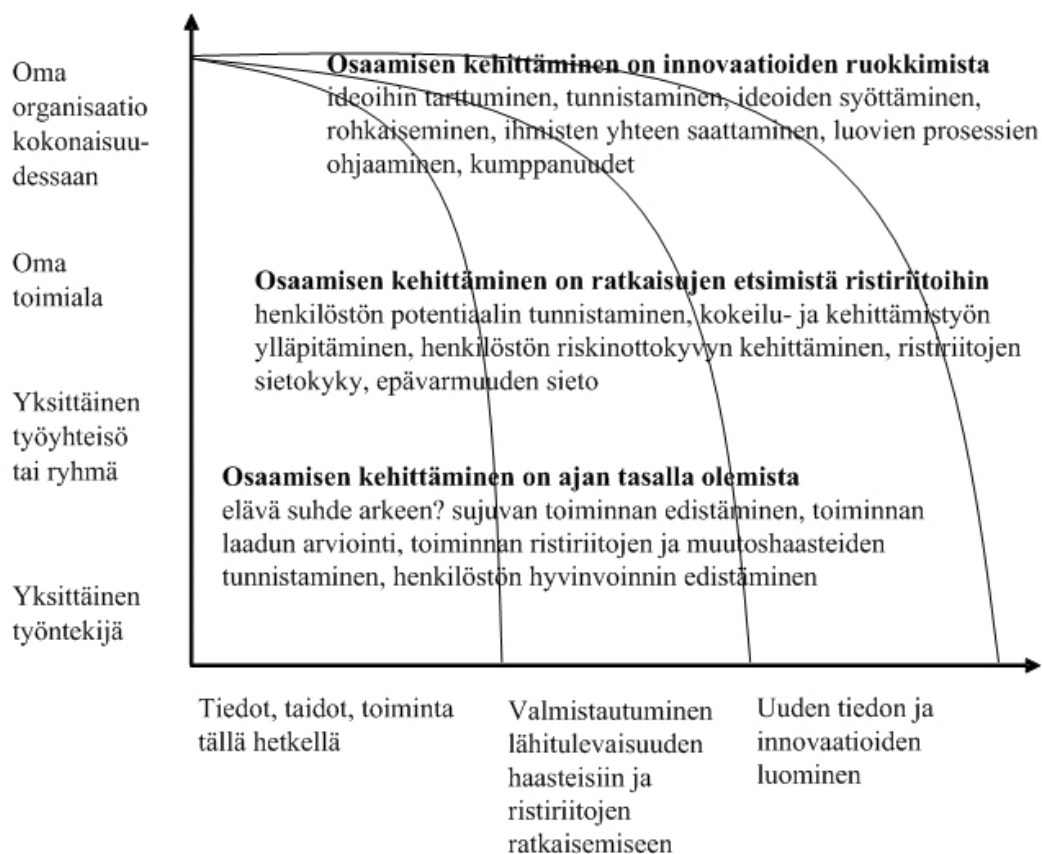
Ensimmäisen asteen ristiriitoja ja nykyisen toimintatavan tuottamaa tarvetilaa edustaa yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen koulujen työskentelyyn. Luokkatyössä opettaja kohtaa ongelmia, joiden ratkaisemiseen eivät nykyiset

toimintamallit riittä. Tutkimukseni aloitusvaiheessa koulumaailmassa oli aistittavissa jo pitkään vallinnut tarve löytää keinoja erilaisen oppilaan kohtaamiseen. Opettajat kokivat neuvottomuutta ja uupumusta yhä moninaisempien haasteiden edessä. Tutkittavana olevan opetuksellisen toimintamallin lähtökohtana oli opettajien, koulupsykologien ja koulukuraattoreiden kokemat ongelmat ja pyrkimys ongelmien ratkaisemiseen. Luvussa 2 olen kuvaillut koulun muutosta ja kouluelämässä vallitsevia olosuhteita sekä aikaisemmin tässä luvussa opettajan työn historiallista muutosta. Tutkimukseni resurssikeskuskoulut olivat jo tiedostaneet puutteet ja tarpeet ja hakeutuneet yhteiseen seutukunnalliseen keskusteluun ja ratkaisujen etsimiseen. Seuraavaksi esitän tiivistetysti, miten kehittävä työntutkimus suuntasi kehittämistyötä Oppijan Tuen toimintamallissa.

3.3 Kehittävä työntutkimus resurssikeskusten tutkimuksen tukena

Kehittävä työntutkimus tarjoaa asteittain etenevän syklin resurssikeskusten yhteistyön kehittämiseen ja tutkimukseen. Ekspansiivinen oppimissykli pureutuu koko toimintajärjestelmään ja sen laadulliseen muutokseen. Engeström kutsuu sitä myös lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumiseksi. Resurssikeskusten lähikehityksen vyöhykkeenä voidaan nähdä oman historian ja kulttuurin määrittely ja analysointi, nykyvaiheen ongelmien ja haasteiden kartoittaminen, tavoitteiden määrittely sekä uuden toimintakulttuurin mallien kehittäminen ja kokeilu. (Engeström 1987; 1995.)

Ekspansiivisessa oppimisessa Engeström (1995, 97) erottaa 1) kritiikki- ja analyysiluonteisia, 2) keksimisluonteisia sekä 3) soveltamis- tai käyttäytymislunontaisia oppimisprosesseja. Ekspansiivisen oppimissyklin tavoitteena on toiminnan kohteen ja motiivin laajentaminen. Sen avulla kyseenalaistetaan ja hahmotetaan uudelleen toiminnan pyrkimykset. Sille on ominaista muutoksen sosiaalisen perustan asteittainen laajeneminen. Resurssikeskusten kehittämisessä osaamisen jakamisen muotoja pohtii ohjausryhmä, joka tekee yhteistyötä resurssikoulujen aktiivisten toimijoiden kanssa. Soveltamis- ja yleistämisen vaiheessa malli alkaa koskea yhä suurempaa joukkoa resurssikeskusten toimijoista. Työyhteisössä prosessi merkitsee Engeströmin mukaan (1995, 108) piilevien ajattelujen ja toimintamallien saattamista tietoiseen tarkasteluun, vuoropuheluun ja yhteiseen arviointiin. (Engeström 1995, 97–99; 2004, 60–61.) Mäensivu (2003, 5) muotoilee Engeströmin aineistoon perustuen Oppijan Tuen viitekehikseksi mallin uuden osaamisen tuottamisesta työyhteisössä kuvion 9 mukaisesti. Siinä osaamista tarkastellaan yksilön ja työyhteisön tasolla niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin.



Kuvio 9. Uuden osaamisen tuottaminen työyhteisössä (Mäensivu 2003, 5)

Mallissa on esitetty Oppijan Tuen keskeisiä tarkastelutasoja. Sisällöllisesti ja ajallisesti siinä tarkastellaan opettajien, koulujen ja kouluorganisaatioiden osaamisen tasoja. Mäensivu tiivistää osaamisen tasojen tarkastelun kysymykseen ”minkälaiset tiedot ja taidot yksittäisillä opettajilla, kokonaisilla kouluilla ja koko kouluorganisaatiolla on tällä hetkellä tunnistaa erilaisia oppimisen tarpeita ja vastata niihin” (Mäensivu 2003, 5). Hankkeessa pyritään arvioimaan, miten yksittäiset opettajat, koulut ja kouluorganisaatiot valmistautuvat tulevaan, varautuvat lisääntyvään integraatioon ja yhteiskunnan eri tahojen toiveisiin ja vaatimuksiin. Toisaalta hankkeessa ollaan kiinnostuneita uusista ajatuksista, kokeiluista ja innovaatioista erilaisia oppimistarpeita huomioitaessa. Oppijan Tuen periaatteena on liikkua kaikilla edellä esitetyillä tasoilla ja sen tarkoitus on lisätä osaamista sekä yksilö- että yhteisötasolla. (mp.) Onnistuessaan osaamisen jakamisen ja verkostoitumisen kehittämisessä työyhteisöllä on mahdollista luoda uusia yhteisöllisiä tapoja tehdä työtä ja ratkaista ongelmia. Näitä uutta luovia tapoja voidaan kutsua myös innovaatioiksi. Seuraavaksi tarkastelen verkostoitumista ja innovaatioita koulun toimintaympäristössä.

3.4 Kouluorganisaation verkostoituminen ja innovaatioiden syntyminen

3.4.1 Kouluorganisaation verkostoituminen

Koululta odotetaan yhä parempia tuloksia yhä erilaistuvassa yhteiskunnassa. Korkeatasoisen oppimisen ja opetuksen turvaamiseksi kouluissa on etsitty keinoja uusiin yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamiseen tiimityöskentelyn ja verkostoitumisen avulla. Oppivalle organisaatiolle (Senge 1994) on luonteenomaista verkostoituminen, solut ja tiimit, jotka toimivat itseohjautuvasti ja vastuullisesti sekä innovaatioihin suuntautuminen. Engeström tulkitsee käsitteen nousun organisaatiotutkimuksessa heijastavan mikro- ja makrotason lähestymistapojen yhdentymistä. Tiimi- ja verkostopohjaisen organisaation toiminnassa ei Engeströmin mukaan välttämättä toteudu toiminnan kohteen ja sisällön kriittinen uudelleenarviointi. Se on kuitenkin kehityksen ehdoton edellytys. (Engeström 1995, 32.)

Koulun tehtävän laajentuminen edellyttää opettajilta tiedollista, pedagogista ja yhteisöllistä asiantuntijuutta. Kehittyvässä ja innovatiivisessa organisaatiossa rutiinien ja olemassa olevien asiantilojen säilyttäminen eivät riitä moninaisten ongelmien ratkaisemiseen. Organisaation uudenlaisten ratkaisujen tuottaminen edellyttää toiminnan refleksiivistä tarkastelua, vanhojen ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistamista ja uusien välineiden kehittämistä.

Ruohotie (1996; 2002) pitää kyseenalaistamista organisaation myönteisenä katalysaattorina, joka käynnistää uusiutumisen. Tällöin kyseenalaistaminen pitää tunnustaa organisaation kulttuurissa jarrun sijasta voimavaraksi ja kehityksen edellytykseksi. (Ruohotie 1996, 40–43; 2002, 253–254.) Mikäli kouluympäristö nähdään myös siellä työtä tekevien aikuisten oppimisen mahdollistavana paikkana, voidaan koulu mieltää oppivaksi organisaatioksi tai ekspansiivisesti hallituksi työskentely-ympäristöksi. Lähestymistavasta riippuen oppivan organisaation tutkimuksessa voidaan painottaa asiantuntijuuden yksilöllistä tai kollektiivista luonnetta.

Vygotskin (1978) kulttuurihistoriallinen näkemys tarkastelee oppimista prosessina, jossa ajattelun ja tietämisen muodot välittyvät oppijoille sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Jyrki Pulkkinen (1997) hahmottaa aikuisopiskelijoiden oppimista kulttuuritutkimuksen näkökulmasta. Oppimisen keskeiset kulmakivet ovat ihminen, tekniikka ja kulttuuri. Oppimiselle välttämättömiä elementtejä Pulkkinen mukaan ovat toiminnallisuus, kommunikatiivisuus ja interaktiivisuus. Toimintaa ohjaavat opiskelijan ja ympäristön tarpeet ja siinä pyritään itseohjautuvuuteen. Tällöin tutoroinnin merkitys korostuu, mikä opettajuuden kontekstissa ilmenee esimerkiksi osaamisen jakamisena. Interaktiivisuus on viestinnän kaksisuuntaisuutta, jossa opiskelijalla on mahdollisuus vastaanottaa, valikoida ja tuottaa itse viestejä. Kommunikatiivisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa erilaisissa muodoissaan. Sekä itseohjautuvuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen tarjoutuu mahdollisuus tässä sosiaalisessa kontekstissa. (Pulkkinen

1997, 279–282.) Pulkkisen esittämä teknologinen ulottuvuus koskettaa myös koulua uutta oppivana ja luovana organisaationa. Perinteisten yhteistyömuotojen rinnalle on noussut runsaasti teknologisia verkostoitumismahdollisuuksia, jotka parhaimmillaan edistävät avoimen vuorovaikutuskulttuurin lisääntymistä.

Jyri Manninen (2001, 17) tiivistää Pulkkisen kanssa samansuuntaisia aikuisen oppimisen erityispiirteitä seuraavasti: kokemukset, elämäntilanne, ongelmalähtöisyys, itseohjautuvuus, yhteisöllisyys, reflektio, kommunikatiivinen oppiminen, emansipatorinen oppiminen, ekspansiivinen oppiminen, työ oppimisympäristönä, kontekstualisuus ja asiantuntijuus. Kohosen (2000; 2002) mukaan käsitys oppimisesta ja opettajan työstä on muuttunut huomattavasti 2000-luvun alkuvuosina. Tämän seurauksena opettajan työtä tulisi kehittää aktiivisen oppimisen ja yhteistyön suuntaan, perinteisestä eristäytyneestä työskentelystä kohti kollegiaalista työkulttuuria, ammatillista osaamisen jakamista ja oppimista toinen toisiltaan. Opettajan ammatti-identiteetin muutosprosessiin liittyy tiedollisen ja pedagogisen asiantuntijuuden rinnalla työyhteisöllisen asiantuntijuuden kehittäminen ja osallistumista yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan. (Kohonen 2000, 128–129; 2002, 359–360.)

Fullan (2005) kritisoi koulujärjestelmien muuttumisen hitautta ja eristynyttä tapaa työskennellä, vaikka yhteistyön merkitys tiedostetaan. Koulun johdolla tulee olla riittävän laaja näkemys, joka jaetaan työyhteisössä. Näkemyksen tulee perustua käytännön työhön, kriittiseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen eri toimijoiden kanssa. (Fullan 2005, 40–44.)

Kehittyäkseen kestäväksi ja yhteistyökykyiseksi työyhteisöiksi koulun tulee Fullanin (2005) mukaan havaita seuraavat seikat. Oppimisen taitoja pitää koulun sisällä kehittää monipuolisesti yhteistyössä oppijoiden kanssa. Opettaja ei voi oppia oppilaan puolesta, mutta voi saada hänet tempautumaan mukaan kehittämään monipuolisesti omia ja yhteisöllisiä oppimisen taitojaan. Kun oppimisen ehto täyttyy, Fullan näkee koulu yhteisön jäsenten työskentelevän entistä älyllisemmin ja terävämmin (smarter), ei niinkään kovemmin (harder). Työn tekeminen helpottuu, kun se on yksilöllisesti ja sosiaalisesti tyydyttävää. Tällöin koulun johto voi suunnata toimintansa kehitystyön edistämiseen. Kouluorganisaatioiden kehittämiseen tarvitaan tehokkaita strategioita, jotka mahdollistavat työyhteisön jäsenten ja yhteistyökumppaneiden avoimen kysymisen ja keskustelemisen, tietynlaisten arvojen ja uskomusten muuttamisen samalla kun ne luovat oppimisen uusia muotoja kouluissa sekä koulujen ja yhteistyökumppaneiden kesken. (Fullan 2005, 56–60.)

Fullan (2005) jatkaa, että kouluorganisaatioiden uudistaminen tarvitsee kyvykkäitä johtajia, joilla on selkeä käsitys koulunsa ajankohtaisesta toiminnasta, jotta he työskentelisivät tavoitteellisesti. Fullan pitää helppona puhua ammatillisesti oppivista työyhteisöistä, verkostoitumisesta ja kykyjen kehittämisestä, mutta hän toteaa puheen olevan vain pieni osa itse ilmiöstä. Koulut eivät enää voi toimia yksin, vaan niiden täytyy luoda osaamista tukeva ja kannustava verkosto muiden lähialueen koulujen ja yhteistyökumppaneiden kanssa. (Fullan 2005, 65–74.)

Fullan (mp.) kokoaa kymmenen elementtiä tai oppituntia (lessons), joiden avulla kouluorganisaatioiden yhteistyö voi lujittua, edistää oppimista ja verkostoitumista kaikilla toiminnan tasoilla. Ensiksi koulujen johdon on kyettävä laajamittaiseen alueelliseen yhteistyöhön saavuttaakseen todellista muutosta. Ne voivat kehittää yhdessä johtajuutta, joka yhteistyössään tähtää selkeästi ja tavoitteellisesti kehittämisstrategioiden luomiseen. Kaksisuuntainen kommunikaatio syventää jaettua omistajuutta ja alueellista sitoutumista. Yhteistyössä johtajat saavat palautetta strategioiden soveltamisesta ja uudistavasta kehittämisestä. Toiseksi koulussa työtä tekevien pitäisi sitoutua moraalisiin tavoitteisiin, jotka takaisivat yhdenvertaisen ja eettisen vuorovaikutuksen ja kohtelun kaikkien kesken sekä koulujen sisällä että ulkopuolisessa yhteistyössä.

Kolmanneksi Fullan (mp.) nostaa esiin vastuun jakamisen kehittämistyössä, niin että oppijat ja opiskelu saisivat aina keskeisen sijan. Oikeat työntekijät oikeissa tehtävissä ja vuorovaikutusverkostoissa edistävät yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Neljäntenä elementtinä on työntekijöiden osaamisen vahvistaminen. Se merkitsee työskentelyä yhdessä ja jatkuvaa vuorovaikutusta työn tekemisestä. Viidenneksi on tärkeää kehittää osaamisen vahvistamista yksittäistä työyhteisöä laajemmin alueellisella tasolla ja nähdä oma työpanos osana laajempaa kehittämistyötä. Kuudentena kohteena Fullan näkee haasteen jatkuvan kasvuun ja oppimiseen. Hyvistä oppimistuloksista voimaannutaan, ja myös virheistä opitaan.

Seitsemäs oppitunti liittyy yhteistyön mukanaan tuomaan kyseenalaistamiseen, kritiikkiin ja eri mieltä olemiseen. Yhteistyö ei merkitse aina samanmielisyyttä. Yhteisesti hyväksytyjen periaatteiden ja toimintatapojen avulla voidaan etsiä ratkaisua ajan myötä esille nouseviin ongelmiin. Kahdeksantena Fullan korostaa toisia arvostavan kulttuurin ylläpitämistä koulujen ja yhteistyökumppaneiden kanssakäymisessä. Yhdeksänneksi koulujen tulee ymmärtää ympäristössä olevien ulkopuolisten partnereiden olemassaolo ja mahdollisuus yhteistyöhön. Liikeyritysten, järjestöjen, yliopistojen, verkostojen ja erilaisten liittojen kanssa tehtävä yhteistyö voi tuoda uusia näkökulmia oppimiseen ja rikastuttaa sitä. Viimeiseksi Fullan tähdentää riittävien resurssien kohdentamista kehittyviin yhteistyömuotoihin. Resursoimalla hyvin suunniteltuun ja yhteistyöhön perustuvaan koulutukseen luodaan yhä vakaampaa ja uutta luovaa koulutusta. (Fullan 2005, 65–74.)

Kouluorganisaatioiden verkostoituminen ei ole yksittäinen tapahtuma, vaan se on sidoksissa niin arkipäivän opetuskäytäntöihin, koulun johtamiseen kuin alueelliseen yhteistyöhön. Opettajien ja koulun johdon sitoutuminen sekä alueellinen ja rakenteellinen tuki yhdessä edistävät koulujen verkostoitumista ja sitä kautta opetuksen laadun paranemista ja tasavertaisen oppimisen mahdollistamista. Opettajilla on työssään runsaasti arkipäivän käytäntöjä helpottavia ideoita ja ratkaisuja, mutta nykyinen koulukulttuuri ei juuri tue niiden esille tuomista. Oppijan Tuen viitekehyksessä tarkastelun kohteena olivat opettajien, koulujen ja kouluorganisaatioiden osaamisen tasot. Heti hankkeen alussa koulujen yhteistyöhön sitoutumisen kannalta pidettiin tärkeänä rehtorin roolia. Heidän sitoutumisensa ja kanssakäymisensä kautta koulujen yhteistyömuotoja ryhdyttiin kehit-

tämään. Oppijan Tuen resurssikeskusten yhteistyön tarkoituksena oli saattaa koulussa työtä tekevät aikuiset yhdessä ideoimaan, ratkaisemaan ja jakamaan kokemuksiaan pedagogisista kysymyksistä. Kumppanuuksien kautta tavoitteena oli löytää uusia pedagogisen osaamisen tasoja.

3.4.2 Uutta luovien käytäntöjen tuottaminen – innovaatioiden syntyminen

Koulu toimintaympäristönä on alati muuttuva ja koulun toimijoiden pitää kyetä herkästi tunnistamaan oppilaiden tarpeet. Työ vaatii uskallusta tarttua ongelmiin ja kykyä ratkaista niitä. Yksin työskennellessään opettaja joutuu myös yksin vastaamaan yhä monimutkaisempiin tehtäviin. Yhteisöllisten työskentelytapojen tuloksena on mahdollista tavoittaa uutta luova, innovatiivinen tapa tehdä työtä. Tällöin yhteistoiminnassa ei vain jaeta ideoita vaan myös kyetään kehittämään uusia, entistä toimivampia työskentelytapoja. Niitä voidaan kutsua myös innovaatioiksi.

Innovaatiota voidaan pitää uudistuksena tai uutena keksintönä. Se on käsitteenä hyvin laaja ja monin eri tavoin tulkittu (ks. esim. Fullan 1994, 147; Tella & Tirri 1999). Yleisessä kielenkäytössä innovaatio voi merkitä sekä menettelyä että tulosta. Euroopan unionin yleisen innovaatiokyvyn vahvistamiseksi laadittu asiakirja 5/95 määrittelee innovaation uutuuden menestykselliseksi tuotannoksi, omaksumiseksi ja hyödyntämiseksi taloudellisella ja sosiaalisella alalla. Innovaatio voi olla kollektiivinen prosessi ja yhteiskunnallinen ilmiö, jonka avulla yhteisö jäsenineen ilmaisee luovuuttaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Se on kiinteästi yhteydessä niihin olosuhteisiin, joissa se on tuotettu. (Vihreä kirja innovaatiosta 1996, 9–21.) Seppo Tella ja Kirsi Tirri tiivistävät Eurooppalaisen kasvatus- ja koulutusinnovaatio-observatorion määritelmän innovaatiosta: ”Innovaatio määriteltiin sellaisten uutuusvoimaisten ratkaisujen kollektiiviseksi luomiseksi, jotka vastaavat (uusiin) tarpeisiin” (Tella ja Tirri 1999, 2). Tuoreessa luovuusstrategiassa (Yksitoista askelta luovaan Suomeen, OPM 2006, 8) innovatiivisuus määritellään kyvyksi ja uskallukseksi saattaa luovia ideoita uusiksi tuotteiksi, palveluiksi ja käytännöiksi erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa. Innovatiivisuus tarvitsee esteetöntä ja rajoja ylittävää vuorovaikutusta. Himasen (2004) mukaan menestyksellinen uudistumisen arvoja ovat välittäminen, luottamus, yhteisöllisyys, kannustus, vapaus, luovuus, rohkeus, visionaarisuus, tasapainoisuus ja mielekkyys. Niinpä tarkastelen verkostoitumista ja osaamisen jakamisen ilmiötä mahdollisena pedagogisia innovaatiota tuottavana toimintana.

Innovaatioiden syntyminen edellytyksenä ovat Hautamäen mukaan (2003) konkreettinen osaaminen ja paikalliset osaamisverkostot abstraktin innovaatiojärjestelmäajattelun sijasta. Epämuodollisten verkostojen kehittäminen auttaa innovaatioiden syntyä. Osaamisverkostot ovat paikallisia ja samalla paikkoja yhdistäviä. Niissä toimivat tietystä ilmiöstä kiinnostuneet ja osaavat ihmiset, ja verkosto rakentuu ihmisten välisen kanssakäymisen varaan. Yhteisissä projekteissa ja vierailuissa omaksutaan ja välitetään uutta tietoa. Hautamäen mukaan

”— — *innovaatio* on resurssien uusi yhdistelmä, joka muuttaa yhteiskunnallisia käytäntöjä” (Hautamäki 2003, 70). Määritelmää tulkiten teknologiset innovaatiot ovat lähellä sosiaalisia innovaatioita. Sosiaalisen innovaation käsitettä Hautamäki pitää jäsentymättömänä ja rinnastaa sen yhteiskunnallisen innovaation käsitteeseen. (Hautamäki 2003, 62–71.)

Teknologisten innovaatioiden ohella yhteiskunnallisten innovaatioiden kehittäminen ja tukeminen on merkityksellistä, jotta molempien hyödyt saataisiin käyttöön kaikessa muutosvoimassaan. Instituutiot ja verkostot ovat yhteiskunnan perusrakenteita. Ne lisäävät yhteiskunnan joustavuutta ja säätelevät yksilöiden ja organisaatioiden toimintaa, vuorovaikutusta ja pääomien liikkumista. Yhteiskunnalliset innovaatiot parantavat olemassa olevien instituutioiden ja verkostojen toimintaa, muuttavat niitä tai luovat täysin uusia instituutioita ja verkostoja. (Hautamäki 2003, 70–72.) Fullan (1994) kritisoi innovaatio-käsitteen yksittäisiin muutoksiin liittyvää käyttöä koulun muutoksesta puhuttaessa. Yhteiskunnan muotoutuessa yhä kompleksisemmaksi myös koulun muutosprosessi monimuotoistuu. (Fullan 1994, 147, 163.)

Eurooppalaisen kasvatus- ja koulutusinnovaatio-observatorion tutkimustuloksissa (Tella & Tirri 1999) käy ilmi, miten eri tavoin innovaation käsitettä ymmärrettiin ja käytettiin Euroopan unionin 13 tutkitussa jäsenvaltiossa. Innovaation käsitteen korvasivat usein lähisynonyymit muutos, kehitys tai reformi, jotka kuvasivat eri EU-maiden historiallista, sosiologista tai poliittista ajattelutapaa. Innovaatiota kuvattiin 1) uutuutena, 2) tuotteena, 3) muutoksena, 4) toimintana, 5) prosessina ja 6) intentionaalisuutena (Tella & Tirri 1999, 2-18). Suomalaiset haastatellut, johtavat yhteiskunnalliset opetus- ja kasvatusalan asiantuntijat, mainitsivat innovaation läheisiksi käsitteiksi luovuuden ja uutuuden. Haastattelut toteutettiin vuonna 1995, jolloin keskeisimmiksi suomalaisiksi innovaatioiksi mainittiin uusi, vuoden 1994 opetussuunnitelma, jossa keskitetyn hallinnon hajauttaminen ja päätöksenteon siirtäminen kouluihin mahdollisti koulujen itsenäisen profiloitumisen, ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen muutokset, jotka näkyivät muun muassa konstruktivistisina opetusmenetelminä sekä erityisesti informaatioteknologisena kehityksenä opetuksen eri alueilla. (Tella & Tirri 1999, 32–37.)

Tutkimuksessa raportoidut innovaatiot tapahtuivat yleensä alhaalta ylöspäin. Joillekin EU-maille kuten Suomelle on tyypillistä alhaalta ylöspäin suuntautunut innovatiivisuus. Suomalaisilla opettajilla on itsenäiset mahdollisuudet kehittää työtään ja edistää ajatuksiaan ja uudistamispyrkimyksiään. Tällöin hajautettu päätöksenteko nopeuttaa opetussuunnitelman uudistumista. Koulutusinnovaatiot syntyvät enimmäkseen kouluissa eivätkä ole varsinaisesti riippuvaisia rahallisesta tuesta. Koulutuksellisten innovaatioiden levittäminen ja jakaminen Euroopassa on vaikeaa, ellei oteta riittävästi huomioon kunkin maan kansallista koulutusjärjestelmää. (Tella & Tirri 1999, 62–64.)

Jyri Manninen, Anne Nevgi, Janne Matikainen, Saara Luukannel ja Mervi Porevuo (2000, 35–36) ovat raportoineet EU:n Leonardo da Vinci -ohjelmassa mukana olleen valorisaatiohankkeen tuloksia suomalaisen ammatillisen koulutuksen pedagogisten ja teknologisten innovaatioiden paikantamisesta, esiin nos-

tamisesta ja levittämisestä. Valorisaatiohankkeessa tavoiteltiin esimerkiksi oman ja muiden vastaavien organisaatioiden opetuskäytäntöjen kehittämistä. Innovatiivisuuden määrittelemiseen vaikuttavat myös tarkastelunäkökulma ja tarkastelutasot; lopputulos voi olla innovaatio eri maiden kannalta, vaikka se olisikin jo toisaalla käytössä. Valorisaatioprojektissa teknologinen innovaatio määriteltiin tieto- ja viestintäteknologiseksi uutuudeksi, tuotteeksi tai prosessiksi, jota sovelletaan opetuksessa. Pedagogisena innovaationa voidaan pitää opetussuunnitelmaa, oppimisympäristöä tai perinteisestä poikkeavaa opetusta ja koulutusta, jossa mahdollisesti on sovellettu uutta tieto- ja viestintäteknologiaa aikaisemmista tavoista poikkeavilla menetelmillä. (Manninen ym. 2000, 35–36.)

Tietoyhteiskuntatiimin raportissa Tietoyhteiskunnasta osaamisyhteiskuntaan (2000) paneudutaan tietoyhteiskunnan työllisyyden kysymyksiin ja inhimillisen tiedon tuottamiseen. Innovaatioita voidaan pitää lisäarvoisina ajatuksina, jotka syntyvät sosiaalisessa prosessissa. Innovaatiot ilmenevät tiedon kasvuna ja ajattelun muutoksena joko näkyvässä muodossa tai ajattelua ja toimintaa ohjaavana ”hiljaisena” tietona. Tiedon tuottamista voidaan edistää innovatiivisen organisoimisen keinoin. Innovatiivisuutta tukevia työskentelyn ja työn organisoimisen muotoja raportissa kootaan seuraavasti:

- Vuorovaikutteinen ja verkostomainen toiminta sekä sosiaaliset taidot
- Keskustelu ja kyseenalaistaminen
- Jatkuvaan parantamiseen pyrkivät periaatteet
- Tiedon kertymisen nopeuttaminen erityisten tekniikoiden avulla
- Tutkimustoiminnan ja työpaikkojen välisten yhteyksien ylläpito

(Tietoyhteiskunnasta osaamisyhteiskuntaan 2000, 23).

Pirjo Ståhle, Anssi Smedlund ja Lassi Köppä (2004) näkevät innovaatioympäristön koostuvan kolmesta komponentista: substanssiosaamisesta, rakenteesta ja dynamiikasta. Innovaatioympäristöissä välittäjäorganisaatioilla on keskeinen merkitys. Välittävän organisaation käsite kytkeytyy erityisesti alueellisia oppimis- ja innovaatioverkostojen tarkasteluun. Välittävät organisaatiot ovat alueen muita toimijoita kytkeytyneempiä ja verkostoituneempia. Innovaatioympäristöissä nämä organisaatiot toimivat tiedon tuottajien ja tietoa hyödyntävien toimijoiden rajapinnassa ja tukevat alueen muita toimijoita menestymiseen tarvittavien verkostojen luomisessa. (Ståhle, Smedlund & Köppä 2004, 66–69.) Oppijan Tuen opetustoimen verkostoituva toimintamalli voidaan nähdä välittäjäorganisaationa, jonka tehtävänä on luoda rakenteita ja dynamiikkaa, jotta osaamista voidaan jakaa. Ståhlen ja kumppaneiden mukaan ”Välittäjäorganisaation johtamisen suurimmat haasteet innovaatioympäristön menestymisen kannalta ovat alueen identiteetti ja imago, osallisuuden luominen, luoviin ihmisiin vetoaminen, kytkönsien ja suhteiden kehittäminen, merkitysten ja tulkintojen luominen sekä ajoitus ja mahdollisuuksien hyödyntäminen” (Ståhle ym. 2004, 67).

Hakkaraisen (2003) mukaan ”Innovaatioiden luomista tukee kehittyvä työnjako ja spesialisoituminen sekä aikaisemmin hajallaan olevien resurssien kokoaminen ja uusiin tarkoituksiin yhdisteleminen” (Hakkarainen 2003, 395). Innovaatiot syntyvät heterogeenisissä verkostoissa, eivätkä ne kehity lineaarisesti. Usein idean tai keksinnön merkitys muuttuu ajan kuluessa teknisten artefaktien saadessa ennakoimattomia käyttötapoja. Innovaatioista tulee merkityksellisiä sosiaalisten käytänteiden muuttuessa. (Hakkarainen 2003, 395.)

David Jackson ja Elizabeth Leo (2003) pitävät verkostoitumista avainasiana kehityksen ja innovatiivisen toiminnan tukemisessa. Verkostoituminen tukee innovatiivisesti toimivien koulujen strategioita, hyvien käytäntöjen ja etenkin laadukkaiden prosessien levittämistä. Sen avulla on mahdollista purkaa koulujen alueellista eristäytyneisyyttä ja kyseenalaistaa hierarkkista johtamiskulttuuria. (Jackson & Leo 2003, 1.)

Englantilaisessa Networked Learning Communities -ohjelmassa pyritään arkilähtöisesti verkottumaan kolmella eri tasolla: koulun sisäinen verkottuminen, koulujen välinen verkottuminen ja verkkojen keskeinen verkottuminen. Tarkoituksena on tehdä ”kyllin hyvää” tutkimusta, joka auttaa koulutuksen kehittämistä ja opettajien ammatillista kasvua vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Jackson & Leo 2003, 10.) Ohjelman yksi perusajatuksista on, että koulujen välisen verkottumisen avulla koulut kykenevät työskentelemään ja oppimaan ammatillisesti enemmän kuin yksin työskennellessään. Innovaatiot ovat monimutkaisia prosesseja, jotka syntyvät monien toimijoiden vuorovaikutuksessa. Seuraavat tekijät heikentävät Jacksonin ja Leon mukaan koulutuksen tai oppimisen mahdollisuuksia:

- heikko yhteistyö
- esteet kommunikaatiossa
- systeemin sisäinen jakautuminen
- konservatiivinen vastustus
- riippuvuus
- eristäytyneisyys
- työn ylikuormitus
- kilpailu

Seuraavat piirteet ovat ominaisia tehokkaalle verkottumiselle:

- asiaan sitoutunut johto
- ylätasoinen kommunikaatio
- tietoinen ulkoinen helpottaminen ja ongelmien ratkaiseminen
- konsultaatiotuki ja kriittinen ystävyys
- yhteydet tietämuskantaan (knowledge-base)
- sisäiset ja ulkopuoliset ammattilaiset
- tutkimusasiantuntijuus tai -tuki
- verkkokapasiteetti – tuki koulujen väliseen yhteistyöhön
- riittävät resurssit. (mt., 11–12.)

Yhteiskunnassamme arvostetaan koulutusta ja osaamista. Tiedon ja osaamisen yhteiskunta on innovatiivinen ja kansainvälisesti kilpailukykyinen. Yhteiskun-

nallisten rakenteiden muuttuessa sosiaaliset ja pedagogiset innovaatiot ovat nousseet entistä merkittävämpään asemaan. Muutokset heijastuvat myös kouluun ja opettajien työssä osaamiseen ja jaksamiseen. Oppijan Tuessa pyritään luomaan uudenlaista osaamista koulun ja sitä ympäröivän kasvatustyötä tukevien yhteiskunnan toimijoiden muodostamassa verkostossa. Toimintamallissa on kolmen tasoista verkostoa: osaamisverkostot, tietämisverkostot ja fyysiset verkostot. Osaamisverkostoissa yliopisto, ammattikorkeakoulu, resurssikeskukset ja tukihenkilöt toteuttavat kehittämistyötä ja sen tutkimusta. Tietoverkostoissa tukihenkilöt, asiantuntijat, kuntien koulutoimi ja resurssikeskukset kokeilevat ja kehittävät yhteistyötä. Fyysiset verkostot muodostuvat koulujen, kotien ja kunnan yhteistyötahojen keskuuteen. Oppijan Tuen toimintaa voidaan tarkastella myös hanke-, kunta-, opettaja- ja oppilastasoilla. Tällöin tutkimustiedon avulla pyritään tuottamaan ratkaisumalleja koulutoimen eri tasojen verkostoitumisesta. Perimmäisenä kysymyksenä on, miten Oppijan Tuen yhteistyö palvelee lasten ja nuorten oppimista. (Lehtonen 2003, 13–17.)

Vaikka opetustyö on usein eristäytynyttä, ei yhdessä tekeminen ole kulttuurimme muilla alueilla vierasta. Yhteisöllisellä ongelmanratkaisulla ja yhdessä tekemisellä on pitkät perinteet suomalaisessa yhteiskunnassa. Viestintäteknologia luo uusia mahdollisuuksia yhteisöllisyyden ja kansalaisyhteiskunnan toteuttamiselle. Verkostoihin halutaan tuoda mukaan asiantuntijoita fyysisistä etäisyksistä välittämättä. Tällöin on varmistettava verkkotyökalujen toimivuus, motivaatio ja yhteisen kielen löytäminen. (Hautamäki 2003, 76.)

3.5 Kerronnallisuus tutkimusotteena

Kerronnallisen lähestymistavan avulla hahmotan osaamisen jakamisen ydintä Jerome Brunerin ajatuksen ”the narrative mode of knowing” mukaisesti; tällöin kerronta (narrative) ymmärretään tietämisenä (knowing). (Carniawska 1997, 18; Bruner 1986, 13.) Yksilön käsitys itsestään ja maailmasta muotoutuvat kerrottujen ja kuultujen kertomusten välityksellä. Tieto on kudelma kertomuksista, jotka on konstruoitu sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Mead 1934, 253; Heikkinen 2002, 14–15; Siljander 2005, 180–181).

Bruner (1986) nostaa esiin kerronnallisen tutkimuksen kaksi lähestymistapaa, psykologisen ja humanistisen. Sekä psykologiassa että humanistisissa tieteissä ollaan kiinnostuneita psykologisista ja kirjallisista kysymyksistä, lukijasta ja kirjoittajasta sekä itse tekstistä. Psykologista lähestymistapaa Bruner kuvaa käsitteellä ”top-down”, joka pyrkii tulkitsemaan tekstiä teoriaan nojaten ja sitä vahvistaen. Humanistinen lähestymistapa ”bottom-up” tarkastelee tekstiä tai sen osaa itsenäisenä ilmaisuna ja pyrkii ymmärtämään sen merkityksen. Bruner näkee molemmat lähestymistavat tarpeellisina. Hän tähdentää ajattelun ja toiminnan kahta ulottuvuutta, jotka jäsentävät ihmisen kokemuksia ja rakentavat hänen käsitystään todellisuudesta. Argumentoinnin tarkoituksena on todistaa jokin oikeaksi tai vääräksi ja kertomuksen tehtävänä on kuvaila jonkin asian luonnetta

ja todentuntuisuutta (verisimilitude). Testattavuuden ja todistettavuuden sijaan hyvän kertomuksen tunnusmerkkejä ovat uskottavuus ja todentuntuisuus. (Bruner 1986, 9–14.)

Narratiivisen tutkimustavan avulla pyritään Hannu L. T. Heikkisen (2002) mukaan tuomaan esiin ja kuvaamaan osallistujien autenttisia kokemuksia. Narratiivisuus voi esiintyä tutkimuksessa usealla eri tavalla. Kyse ei ole niinkään yhdestä metodista, vaan monitahoisesta kerronnallisista tutkimuksista yhdistävästä muodosta. Ensiksi narratiivisuus voi tutkimuksessa tuoda esiin tietämisen prosessit ja tiedon luonteen. Toiseksi narratiivisuuden avulla voidaan kuvata tutkimusmateriaalia. Kolmanneksi Heikkinen näkee narratiivisuuden mahdollisuutena tuoda esiin tutkimuksen analyysin keinot sekä tutkimusmateriaalin ja neljänneksi narratiivisuus voi toimia käytännöllisenä välineenä, jossa kerronnan avulla tuotetaan uutta tietoa. (Heikkinen 2002, 14–17.)

Freema Elbaz-Luwisch (1977) katsoo, että kerronnallinen tietämys merkitsee uudenlaista subjektiivisuuden ymmärrystä ja pyrkii määrittelemään uudelleen yhteisön ja yksilön suhdetta. Elbaz-Luwisch pitää kerronnallista tutkimusta herkkänä vastaanottamaan ja havaitsemaan erilaisia poliittisia vaikutuksia. Hän pohtii, minkä ja kenen standardien mukaan arvioidaan hyvän kertomuksen ominaisuuksia. Narratiivinen tutkimus rakentuu henkilökohtaisista aineksista kuten elämäkertoista, keskusteluista ja henkilökohtaisesta kirjoittamisesta. Tietoisena tutkimuksesta sekä tutkimuksen kohteena olevat opettajat että tutkijat voivat tutkimuksen aikana havaita asioita, joihin he eivät aikaisemmin ole kiinnittäneet huomiota. Näitä ovat esimerkiksi arvot ja sitoumukset, koulun rajoitukset ja kollegiaalinen yhteistyö. Vaikka kyseiset seikat eivät itsessään ole poliittisia, niillä kaikilla on poliittinen näkökulma. Kerronnallisen tutkimuksen avulla on mahdollista yhä paremmin ymmärtää yksilöllisyyttä ja sitä kautta määritellä uudelleen yksityisen ja yleisen väliset eroavaisuudet sekä näiden poliittiset vaikutukset. (Elbaz-Luwisch 1997, 75–76.)

Elbaz-Luwisch (mt., 76–78) ei tee selkeää jakoa jakaa kerronnallista tutkimusta kertomusten analyysiin, (analysis of narratives) ja kertomusanalyysiin (narrative analysis). Hän näkee molemmat lähestymistavat hyödyllisinä. Esimerkiksi opettajan työuratutkimuksissa sekä yleiset kertomukset työstä että pienet yksityiskohdat kerrottuina tai kirjoitettuna täydentävät ja antavat vihjeitä tutkitavasta monisäikeisestä kokonaisuudesta. Narratiivisen tutkimuksen päätarkoitus ei ole yleistäminen, vaan halu tarjota selkeä ja olennainen kuva tutkimuksen kohteesta. Pyrkimys tutkittavien oman äänen kuulumiseen on olennaista kerronnalliselle tutkimukselle, mikä poikkeaa monen perinteisen tutkimustavan lähestymistavoista.

Elbaz-Luwisch (mp.) korostaa kerronnallisessa tutkimuksessa teorian ja käytännön välistä yhteyttä, ja hän erottaa kolme lähestymistapaa kerronnallisuuden ja teorian suhteesta. Ensiksi etnografinen lähestymistapa narratiiviseen tutkimukseen asettaa esimerkiksi tutkittavan opettajan informantin asemaan haastattelujen, havainnoinnin ja muun tiedonhankinnan välityksellä. Lähestymistapa auttaa tutkijaa oivaltamaan ja rakentamaan teoriaa sisäisen ymmärryksen avulla. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla saada tietoa niin sanotuilta eksperttiopettajilta

noviiseille tai opettajankouluttajille, kuinka eksperttiopettajat rakentavat osaamistansa. Toiseksi Elbaz-Luwischin kuvailema ylhäältä alaspäin suuntautunut teorian tarjoaminen opetuksesta ei välttämättä tuota hyviä tuloksia. Tällöin opettajien opettajainhuoneissa kertomat ”sotakertomukset” (war-stories) työn vaikeuksista ja haasteista voivat katkaista pyrkimyksen muutokseen. Teorian ja käytännön suhde näyttäytyy kertomuksissa satunnaisina tapahtumina, eikä sellaisenaan palvele uusien käytänteiden syntymistä.

Toisaalta Lave ja Wenger (1991, 105) raportoivat ”sotakertomusten” avulla oppimisesta ja uuden työntekijän pääsemistä ryhmän täysivaltaisiksi jäseniksi työstä kerrottujen kertomusten avulla. Kolmantena lähestymistapana Elbaz-Luwisch näkee jatkuvan vuorovaikutuksen tutkijoiden ja tutkittavien välillä. Tällöin sekä tutkijan että tutkittavan ymmärrys voi kasvaa ja voimaannuttaa molempia osapuolia sekä saada aikaan muutosta koulukulttuurissa. Nämä muutokset eivät ole ennakoitavissa eivätkä sellaisenaan narratiivisen tutkimuksen päämääriä. Narratiivinen tutkimus ennustamisen ja kontrollin sijaan vahvistaa ja jäsentää uudelleen merkittävästi koulutuksen tutkimusta. (Elbaz-Luwisch 1997, 76–78.)

Sigrun Gudmundsdottir (1997) epäilee, että opetuksen ja luokkahuoneen tutkimuksessa yksiselitteistä totuutta ei ole löydettävissä minkään menetelmän avulla. Kerronnalliset menetelmät sopivat kuvaamaan opetustapahtuman ja opettajan työn moninaisia puolia. On siis olemassa monia ”totuuksia” koulusta. (Gudmundsdottir 1997, 1.) Narratiivinen tutkimus palvelee yhtäältä tutkimusta metodina ja toisaalta tutkittavaa työyhteisöä sen kehittymistä tukevana toimintana. Narratiivinen tutkimus on reflektiivinen prosessi, jossa osallistujat oppivat kertomuksistaan, ymmärtävät toimintansa tarkoitusta ja voivat suunnata tietämystään toiminnan suunnitteluun. Kerronnan avulla käytännöllinen tieto jäsenyyttä ja tiedostetaan, jolloin sitä on mahdollista hyödyntää työn kehittämiseen. (Lyons & LaBoskey 2002, 2–3.)

Helen Freidus (2002) raportoi kolmivuotisesta tutkimushankkeesta, jossa opettajat osallistuivat haastatteluin ja ryhmäkeskusteluin toisilta oppimiseen, työnsä pohtimiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksen edistyessä tutkimusprosessi alkoi vaikuttaa yhä enemmän työn kehittämisen ja ammatillisen kehittymisen välineeltä. Narratiivinen lähestymistapa rohkaisi opettajia jakamaan ja reflektimaan kerronnan avulla omaa työtään. He kokivat oppineensa ymmärtämään itseään ja oppilaiden tarpeita entistä paremmin, laajentamaan opetusstrategioitaan, näkivät itsensä osana oppivaa yhteisöä ja tunsivat vahvistuneensa yhteisöllisissä työskentelytaidoissaan. (Freidus 2002, 160–169.)

Edellä esitetyt kerronnalliset lähestymistavat opetustyön tutkimukseen puolestavastat niiden sopivuutta koulukulttuurin tarkasteluun ja sen monisäikeisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Opettajan työ on luonteeltaan keskustelevaa ja vuorovaikutteista. On luontevaa, että juuri opettajat haluavat avata työnsä ongelmia ja erityiskysymyksiä kerronnallisilla keinoilla. Tähän ei kuitenkaan perinteinen koulu ole tarjonnut mahdollisuutta. Opettajainhuoneiden kahvitauot eivät palvele työn syvällistä kehittämistä. Koulut instituutiona ovat pikemminkin eristäneet opettajaa, yhdenmukaistaneet mielipiteenmuodostusta ja vahvistaneet ulkopuolisen arvioinnin merkitystä työlle (ks. Fullan 2005; Hargreaves 1996).

3.6 Tiivistelmä

Tässä luvussa olen taustoittanut tutkimustani *kerronnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta* korostavien teoreettisten lähestymistapojen avulla sekä avannut kouluorganisaatioiden verkostoitumisen ja uutta luovien käytäntöjen syntyminen teorioita.

Vygotskin käsitys oppimisen sosiaalisesta kontekstista ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta on Engeströmin kehittävän työntutkimuksen tärkeä perustekijä. Kehittävän työntutkimuksen juuret ovat Vygotskin (1978) kehittelemässä kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriassa. Siinä yhdistyvät yksilön ja yhteisön toimintajärjestelmät, jotka nähdään historiallisesti muuttuvina, ristiriitaisina ja dynaamisina. Kehittävä työntutkimus tarjosi asteittain etenevän syklin resurssikeskusten työskentelyyn. Oppijan Tuen toimintamallissa tarkastelun ja kehittämisen kohteina olivat opettajien, koulujen ja kouluorganisaatioiden tasot sekä erityisesti niiden kyky tunnistaa erilaisia oppimisen tarpeita ja vastata niihin.

Opetustyön historiallista muuttumista tarkastellessani toin esille opettajan aktiivisen roolin kouluyhteisön kehittämistyössä. Opettaja vastaa oppimistilanteen koordinoinnin lisäksi esimerkiksi opetussuunnitelmatyöstä yhteistyössä koulun muiden toimijoiden kanssa. Engeström (1995, 28–29) puhuu ekspansiivisesti hallitusta työstä, jonka tunnusmerkkejä ovat yhteistyö, avunanto, innovatiivisuus ja aloitteinen oppiminen.

Ekspansiivinen oppimissykli pureutuu koko toimintajärjestelmän tason muutokseen. Engeström (1995) tulkitsee uudelleen Vygotskin (1978) lapsen oppimisesta käyttämää käsitettä lähikehityksen vyöhykkeestä (the zone of proximal development) siten, että koko ekspansiivinen oppimissykli voidaan käsittää toiminnan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Tällöin tarkastelun kohteena ovat Vygotskin ajattelua yksittäisen lapsen oppimisesta jatkaen vuorovaikutuksessa olevat tietyt kouluyhteisöt. Minä puolestani havainnoin resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen ja sitä kautta osaamisen jakamisen kehittymistä. Resurssikeskusten lähikehityksen vyöhykkeenä voidaan nähdä koulun oman historian ja kulttuurin määrittely ja analysointi, nykyvaiheen ongelmien kartoittaminen, tavoitteiden määrittely sekä uuden toimintakulttuurin ja innovatiivisten mallien kehittäminen ja kokeilu.

Tässä luvussa toin esille erityisesti Fullanin (2005) kritiikin kouluorganisaatioiden muuttumisen hitaudesta. Edelleen kuvasin hänen näkemyksiään, joiden avulla koulut voisivat entistä paremmin verkostoitua ympäristöönsä. Edellisiin teorioihin nojautuen voisi ajatella, että kun koulut verkostoituvat ja jakavat sitä kautta osaamistaan, yhteistyön tuloksena on mahdollista kehittää uutta luovia pedagogisia malleja ja työkäytänteitä, joita voidaan kutsua myös innovaatioiksi.

Suomalaisille koulutuksellisille innovaatioille on Tellan ja Tirrin (1999, 62–64) mukaan tyypillistä levitä juuri alhaalta ylöspäin. Kehittävässä työntutkimuksessa analysoidaan ja kehitetään työkäytänteitä yhdessä toimijoiden kanssa. Ke-

hittämisen kohteena ovat yksilön ja yhteisön toiminnan historia, vastavuoroisuus, suhteet ja kohteellisuus.

Kerronnallisen lähestymistavan perusolettamus on ihmisen kyky tulkita merkityksiä omasta merkitysmaailmastaan käsin. Kerronnallisuus yhdistää useita eri tieteenaloja ja on käsillä olevassakin tutkimuksessa keskeinen lähtökohta tiedon välittymiselle tutkijan ja tutkittavien sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kouluyhteisöissä kerronta on luonteva ja tuttu tapa oppia ja omaksua uutta sekä arvioida ja kehittää koulun toimintakulttuuria. Kokeneiden opettajien kertomukset työstä voivat parhaimmillaan auttaa uutta työyhteisön jäsentä pääsemään sisälle yhteisön käytänteisiin. Kerronnallisen tietämyksen avulla voidaan opettajan yksin ja yhdessä tekemisen taitoja saattaa yhteen koulun kulttuurisen muutoksen keskellä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani selvitän ja mallinnan koulun toimijoiden osaamisen jakamisen verkostoiden syntymistä ja kehittymistä seutukunnallisissa Oppijan Tuen resurssikeskuksissa. **Tutkimuksen päätehtävä** tiivistyy kysymykseen:

Miten verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä ilmenee seudullisissa resurssikeskuskouluissa?

Päätehtävä tarkentuu seuraaviin alakysymyksiin:

- 1. Miten resurssikeskuskoulut ovat syntyneet?**
- 2. Miten kehitykselliset ajatukset syntyvät ja leviävät?**
- 3. Miten resurssikeskuskoulujen toiminta muuttaa koulukulttuuria?**

Tutkimuksen alakysymykset voidaan ajatella ajallisena jatkumona. Resurssikeskusten syntymistä tarkastelin olemassa olevien dokumenttien, seminaariaineiston, kouluvierailujen teemahaastattelujen ja ensimmäisen muutokertomuksen avulla. Kehityksellisten ajatusten syntyyn ja leviämiseen liittyvää alakysymystä käsitteelin resurssikeskuskoulujen rehtoreiden ryhmähaastattelun ja toisen muutokertomuksen perusteella. Kolmanteen alakysymykseen etsin vastausta resurssikeskuskoulujen toimijoiden muutokertomuksista. Asiantuntijahaastattelut tukivat aineistonhankintaani koko tutkimusprosessin ajan. Luvussa 6 (Taulukko 7) esittelen aikataulun tutkimusaineiston tuottamisesta. Luvussa 7.1 (Taulukko 11) kuvaan tarkasti tutkimuskysymysten jäsenyyksen suhteessa Engeströmin (2004, 61) ekspansiivisen oppimissyklin ja oppimistekojen malliin, jota olen käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellut luvussa 3.2.3. Tutkimuksen pääkysymykseen osaamisen jakamisen verkostoista vastaan viimeiseksi ja tarkastelen sitä suhteessa Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan ja Engeströmin (1995; 2004) kehittävän työntutkimuksen teoriaan. Seuraavassa luvussa käsitteelen niitä metodologisia valintoja, joihin olen päätenyt etsiessäni vastauksia yllä esitettyyn tutkimustehtävääni.

5 METODOLOGISET VALINNAT

Edellisissä luvuissa lähestyin tutkimukseni aihepiiriä koulun muutoksen, Vygotskin ja Engeströmin teorioiden sekä kerronnallisuuden näkökulmista. Tiivistin tutkimuksen päätehtävän kolmeen tutkimuskysymykseen. Hahmotan ne kysymyksiksi, jotka koskevat yksilön ainutkertaista tapaa kokea ja ottaa osaa sosiaaliseen kanssakäymiseen. Todellisuus muovautuu yksilön ja yhteisön välisessä toiminnassa. Tutkittavien kanssa tutkijana asetun samaan merkitysten maailmaan, johon myös tutkimuskohde sijoittuu. Jäsenämme maailmaamme käsitteiden ja merkitysten avulla. Juha Varto (1992, 14) tähdentää ihmistä tutkivien tieteiden vaatimukseksi pyrkiä ymmärtämään merkitysten kokonaisuutta ja varoittaa esineellistämästä tai ohentamasta tutkimuskohdetta. Tutkimustulosten tulee (mp.) liittyä samaan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 15) määrittelevät aineistonkeruumenetelmän, tutkittavan näkökulman, harkinnanvaraisen otannan, aineiston laadullis-induktiivisen analyysin, hypoteesittomuuden, tutkimuksen tyyllilajin ja tulosten esittämistavan, tutkijan aseman sekä narratiivisuuden. Tutkimukseni asettuu Eskolan ja Suorannan kuvaamalla tavalla *laadullisen tutkimusperinteen piiriin*.

Tässä luvussa erittelen ja perustelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja kuvailen tutkimuskohdetta. Tutkimus on luonteeltaan *laadullinen tapaustutkimus*, jossa pyrin tavoittamaan tutkittavien *äänien* osallistuvan havainnoinnin ja kerronnan avulla. Tutkimuskysymyksiä lähestyn kertovan muutosselonteon (Harré & Secord 1972; Laitinen 1998; 1999) menetelmän keinoin. Sosiaalipsykologiassa Harré mursi ajattelullaan käsitystä ihmisestä ulkoisesti mitattavana olentona ja toi alan tutkimukseen etogeenisen lähestymistavan, jota hän on myöhemmin muotoillut sosiaalisen konstruktionismin suuntaan. Harrén keskeisenä tutkimusaineistona ovat ihmisten selonteot, joilla he tekevät toimintansa ymmärrettäväksi ja perustelevat tekojensa oikeutusta. Ihminen on parhaiten ymmärrettävissä hänen omasta subjektiivisesta merkitysmaailmastaan käsin. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla pyrin kuvaamaan tutkimuksen vaiheet, käytetyt menetelmät ja tulkinnan perusteet niin, että lukija voi seurata tutkimuksen etenemistä ja sen aikana tehtyjä ratkaisuja.

Resurssikeskusten yhteistyön kehittäminen on vahvasti vuorovaikutuksellista ja reflektioivaa toimintaa. Tutkimustehtävän luonne vaikuttaa siihen, millä tavalla tutkimusaineistoa kerätään. Ihmisen toiminnan kuvaamisessa tarvitaan kuvailevaa ja kertovaa aineistoa. Laadullisen tutkimuksen tutkimusmatkan varrella saadut aiheet ja ideat ovat syvenneltävissä ja tutkittavissa. Tutkijana olen lähellä

tutkittaviani, koska olen osallistunut havainnoimalla, haastattelemalla ja kyselyin resurssikoulujen kehittämisseminaareihin ja -työhön.

5.1 Laadullinen tutkimusorientaatio

5.1.1 Laadullisen tutkimuksen luonne

Mielenkiintoni kohteena ovat olleet resurssikeskuskoulujen verkostoituminen ja koulujen toimijoiden välinen osaamisen jakaminen. Tämän ilmiön ymmärtämiseksi (ks. Alasuutari 1994, 209) pyrin jäsentämään resurssikeskuskoulujen syntymiseen vaikuttaneita tekijöitä, opettajien tiedostumista itsestään ja kehityksellisten ajatusten leviämistä toimijoiden itsensä kokemana sekä etsimään muutoksia koulun toiminnassa. Laadullinen tutkimusorientaatio tarjoaa tutkimukselleni lähtökohdan resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen tarkasteluun.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on keskusteltu laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhteesta jo 1970-luvulta lähtien (ks. esim. Kivirauma 1998, 13–22). Yksi keskustelu avautui Kasvatus-lehdessä 5/2005, kun Heikkinen, Rauno Huttunen, Katrin Niglas ja Päivi Tynjälä haastoivat muutkin pohtimaan kasvatustieteen metodeissa ja lähestymistavoissa tapahtuneita paradigmasiirtymiä. He perustelevat aiheen ajankohtaisuutta viidellä teesillä: 1) määrällisen ja laadullisen tutkimuksen jako dikotomisesti on riittämätön, 2) lisääntynyt kiinnostus tieteenfilosofian ja metodologian tarkasteluun, 3) metodologian monipuolistuminen, 4) combine design -metodien lisääntyminen ja 5) tutkimuksen laatukriteerien moninaistuminen. Kysymys totuuden olemuksesta nousee oleellisesti esiin puhuttaessa tutkimuksen positivistisesta tai fenomenologisesta lähestymistavasta. Ihmisiä tutkittaessa todellisuus rakentuu kielen ja kommunikaation avulla. Kerromukset, diskurssit ja merkitysneuvottelut tuottavat näkymän todellisuudesta sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä 2005, 340–341.) Pohdintaan osallistuneista Tapio Puolimatka (2005, 355–357) kritisoi Heikkisen ja kumppaneiden käsitystä positivismista ja muistutti, että totuuden saavuttamisen edellytyksenä on moniääninen keskustelu. Leena Syrjälä (2005) huomauttaa, että kiinnostus menetelmiin ja metodologiaan voi olla käynnistämässä ja suuntaamassa tutkimuksen alkua ja kohteen valintaa. Lisäksi hän toteaa jokaisen tutkijan kehittävän loppujen lopuksi itse menetelmänsä siten, että ne parhaalla mahdollisella tavalla sopivat tutkittavaan ilmiöön ja tutkijan persoonaan. (Syrjälä 2005, 368). Omasta tutkimuksestani en voi sanoa, että menetelmällinen kiinnostus olisi ohjannut tutkimuskohteen valintaa, mutta tutkimusmatkan varrella ne ikään kuin löysivät toisensa. Heikkisen ja kumppaneiden metodologisessa kartassa joudun liikkumaan Syrjälän kuvaamalla tavalla sitoutumatta yhteen ainoaan menetelmään.

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on yksilön erityislaatu ja sen huomioon ottaminen, että tutkija ja tutkittavat ovat ja elävät samassa merkityskokonaisuudessa. Tätä yhteyttä ei voi irrottaa ihmisenä olemisesta, toimimisesta ja tavasta ymmärtää. Tutkimustyö on tutkijalle osa hänen maailmasuhdettaan. Inhimillinen elämisaailma muodostuu ihmisten kokemustodellisuudesta. Sitä tarkastellaan merkityksinä, joita ovat ihmisen ja yhteisöjen toiminta päämäärineen, suunnitelmineen ja toteutuksineen. (Varto 1992, 15–24; ks. myös Gergen & Gergen 2000, 1025–1030.) Oma roolini tutkijana liikkuu lähellä omaa työtäni opettajana. Se auttaa minua ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien merkitysaailmaa. Toisaalta tutkijana minun pitää olla tietoinen ylitulkinnan vaarasta. Palaan tutkijan rooliin luvussa 5.2.2.

Resurssikeskuskoulujen verkostoituminen ja osaamisen jakaminen ovat uusia ilmiöitä koulumaailmassa. Alasuutari tähdentää, että laadulliset menetelmät soveltuvat uudenlaisen kulttuurin tai toimintatavan tutkimukseen, kun nopeiden yhteiskunnallisten muutosten vuoksi ei ole valmiita luokituksia, joiden mukaan tutkimusta voisi tehdä. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tuottaa käsitteellisiä välineitä, luokitteluja ja selityksiä ilmiöille. (Alasuutari 1994, 203–209.)

Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt tuomaan esille tutkimuksen kulun ja resurssikeskuskoulujen yhteistyön etenemisen. Olen seurannut resurssikeskuskoulujen prosessia, joten tutkimussuunnitelma on tarkentunut tutkimustyön kuluessa ja tulkintaa on tapahtunut koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Alasuutari (1994, 74–79) kuvaa onnistunutta laadullista aineistoa syväänä, rikkaana, monitasoisena ja kompleksisena. Tutkimuksen pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä resurssikeskuskoulujen verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta, mikä puolestaan auttaa resurssikeskuksia kehittymään uutta luoviksi kouluiksi ja muita kouluorganisaatioita niiden omissa uudistumispyrkimyksissä.

5.1.2 Teorian ja aineiston suhde tässä tutkimuksessa

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voi olla teorian vahvistaminen tai pyrkimys luoda uutta teoriaa. Usein tutkimuksessa on molempia piirteitä. Lähtökohtana on koulun murros ja muutos sekä opettajien kasvanut tarve verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen. Näin tutkimustani ohjaa käsitys koulusta ja sen tulevaisuudesta. Oppimaan saattaminen ja osaaminen ovat koulu yhteisön peruselementtejä. Siitä huolimatta koulun toimijoiden välinen osaamisen jakaminen on laajenevana ilmiönä uusi asia, jota pyrin käsitteellistämään. *Kehittävän työntutkimuksen teoria* (Engeström 1987; 1995) on taustoittanut alusta alkaen Oppijan Tuen toimintaa ja sen tutkimista. Aineiston analyysissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon sekä ennalta kirjatut teemaluonnokset että ilmiöstä nousevat aiheet ja rakenteet. Teorialla on esiymmärryksen luomisen ja teemojen etsimisen kannalta merkitystä. Tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt löytämään valinnoilleni ja menettelytavoilleni teoreettisesti ja eettisesti vakaat perusteet.

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tuotava esille tutkimuksen eri vaiheet alkaen siitä tutkittavan ilmiön esiymmärryksestä, joka tutkijalla oli. Kuvaan tutkimuksen vaiheet, käytetyt menetelmät ja tulkinnan perusteet tässä raportissa siten, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemisen aikana tapahtuneita ratkaisuja ja periaatteita. (Varto 1992, 111–113.) Tarkastelen resurssikeskuskoulujen verkostoitumista eri näkökulmista ikään kuin kubisti tarkastelee kohdettaan eri tahoilta: realistisesti, eläytyen sekä samalla pyrkien näkemään ja ymmärtämään kohteen sisältä avautuvia näköaloja (Sbrilli 1992, 155–159). Lopputulosta huolellisesti tarkastellen katsojan tai lukijan on mahdollista ymmärtää kohdetta ja sen ulottuvuuksia monipuolisesti. Tämä oli mielessäni tiedonhankinnan strategioita valitessani.

5.1.3 Kohti tiedonhankinnan strategiaa verkostoitumisen tutkimisessa

Olen tutkijana seurannut läheltä Oppijan Tuen resurssikeskuskoulujen yhteistyötä ja osallistunut siihen, joten työssä on piirteitä toimintatutkimuksesta. Sitä Arja Kuula (2001) luonnehtii käytäntöihin suuntautuvana, ongelmakeskeisenä, muutokseen pyrkivänä tutkimuksena, jossa tutkittavat osallistuvat aktiivisesti tutkimusprosessiin. Se nähdään tapana hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välistä suhdetta. (Kuula 2001, 10, 19.) Vaikka tutkijana aktiivisesti osallistuin resurssikeskusten seminaareihin ja vierailuihin, en siitä huolimatta ollut itse toimijana verkostoitumistyössä. Engeström (1995) toteaa, että kehittävä työntutkimus eroaa erityisesti tavoitteiden asettamisen perusteella toimintatutkimuksesta. Engeström katsoo, että valmiiden tavoitteiden asettamisen sijaan työn kehittäminen voidaan nähdä vaiheesta toiseen kehittyvinä ja tarkentuvina työhy-poteeseina. (Engeström 1995, 120–121.)

Tässä tutkimuksessa oli myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Työskente-
lin tutkittavien kanssa seminaareissa ja vierailin kouluissa suhteellisen pitkän ajanjakson. Kertovan muutosselonteon menetelmässä on nähty juuri etnografisia piirteitä erityisesti siinä, miten tutkija kuvailee pääsyään kentälle (Laitinen 1999). Antropologiasta lähtöisin oleva tutkimusstrategia vaatii intensiivisen kenttätöyövaiheen, joka käytännössä tarkoittaa pitkäkestoista läsnäoloa tutkittavien kanssa (Syrjäläinen 1995). Seurasin resurssikeskuskoulujen yhteistyötä kaksi ja puoli vuotta. Resurssikeskuskoulujen yhteistyön seuraaminen kohdistui kuitenkin ennalta sovittuihin seminaareihin, tapaamisiin ja yhteydenottoihin eikä jatkuvaan havainnointiin.

Edellisessä aluvuossa kuvasin tutkimukseni teorian ja aineiston suhdetta. Aineistosta on mahdollista löytää luokitteluja tai mallintaa resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja osaamisen jakamista Grounded Theoryn tapaan, vaikka lähtökohtana oli verkostoituvuutta toimintamalli. Oppijan Tuen pedagogista toimintamallia ei luotu tyhjästä, vaan sen suunnittelussa hyödynnettiin kehittävä työntutkimuksen teoriaa (Engeström 1987; 1995). Samoin olen ottanut huomioon resurssikeskusten muodostamisen taustalla vaikuttaneet lähtökohdat ja alun alka-

en kiinnostunut Oppijan Tuen hankkeessa resurssikeskusten verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta ilmiönä ja ”seutukunnallisena tapauksena”.

Mielestäni Oppijan Tuen toimintamalli vaikutti opettajuuden näkökulmasta haastavalta tavalta kehittää opetustyötä ja murtaa perinteistä koulukulttuuria. Tutkijan roolissa kiinnostuin verkostoitumisen keinoista ja mahdollisuuksista jakaa osaamista. Tuolloin esioletukseni verkostoitumisesta koulun toimintakulttuurissa liittyi oman työni kautta saamiini kokemuksiin kirjallisuudenopetuksen valtakunnallisesta pedagogisesta virtuaalisesta verkostosta, jossa olin jo pitkään työskennellyt. Halusin tutkia toimintahetkeä ja todellisia tilanteita (ks. Stake 2000, 435; Syrjälä 1995, 11; Yin 2003, 23). Robert Yinin (2003, 23) mukaan tapaustutkimus voi koskea yksilön sijasta jotakin määriteltyä kokonaisuutta kuten ohjelmaa, käyttöön ottoprosessia tai organisaation muutosta. Nojautuen esioletukseeni verkostoyhteistyöstä uskoin ryhtyväni tutkimaan nopeasti rakentuvaa seutukunnallista virtuaalista yhteistyöverkostoa. Tutkimustodellisuus näyttäytyi kuitenkin toisenlaisena, mihin palaan tulosten yhteydessä. Oppijan Tuen resurssikeskuskoulujen tarkastelussa voidaan esittää tapaustutkimukselle ominainen kysymys: ”Mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta?” (Metsämuuronen 2006, 91). Tapauksen ymmärtäminen asettuu keskiöön resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen ilmiön tarkastelussa. Luonnehdin tätä tutkimusta tapaustutkimukseksi, jonka piirteitä ja otetta käsittelen seuraavaksi.

5.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus (case study) on kattava tiedonhankinnan strategia, joka on tietystä ympäristössä toimivaa ihmistä tai tapahtumaa tutkivaa empiiristä tutkimusta. Tapaustutkimuksen yleisyyttä kuvaa sen mahdollisuus tutkia esimerkiksi yksittäistä yksilöä, ryhmää, koulua tai ilmiötä. Tapaustutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti esimerkiksi opetukseen ja oppimiseen liittyvää toimintaa eri osapuolien kannalta. (Metsämuuronen, 2006, 90–93; Syrjälä 1995, 10–11; Yin 2003, 11–15.)

Tapauksen käsite voidaan liittää puheeseen ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, tapahtumasta tai jostakin laajemmasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 5). Tutkimusstrategian valintaan vaikuttaa tutkimusongelman muotoilu. Etsittäessä vastausta kysymyksiin *kuinka* ja *miksi* voidaan tapaustutkimusotteella ymmärtää ilmiötä enemmän kuin selvittää sen määrällisiä suhteita (Yin 2003, 5–9). Tapaustutkimuksen yhteydessä merkittävää on tapauksen rajausta ja valintakriteereistä kertominen. Syrjälä ja Numminen näkevät tapauksen valinnan perustuvan harkintaan, jonka keskeisenä perusteena nähdään luonteva pääsy tutkimuskohteeseen sekä luottamuksellisten suhteiden syntyminen mahdollisuus (Syrjälä & Numminen 1988, 10–11). Laadullinen tapaustutkimus kohdistuu Syrjälän (1995, 13) mukaan tuotteen sijasta *prosessiin*, yksittäisten muuttujien sijasta kokonaiseen *ympäristöön* ja *uuden oivaltamiseen*.

Tapaustutkimus ei ole Robert Staken mukaan (2000, 435) metodologinen valinta vaan ennen kaikkea tutkimuksen kohteen valinta. Tutkimuskohteeksi tutkija voi valita tapauksen, joka on mahdollisimman 1) tyypillinen, 2) kriittinen, jolloin testataan jotakin teoreettista mallia, 3) ainutkertaisen poikkeuksellinen, 4) paljastava, jos tutkijan on mahdollista päästä kuvaamaan vaikeasti lähestyttävää ilmiötä tai 5) ajallisesti muuttavana mielenkiintoinen (Syrjälä & Numminen 1988, 19–20; Yin 2003, 39–42). Tutkimuksen kohteesta ja kohdejoukosta puhuttaessa on tärkeää erottaa ne toiminnallisen teorian kohteellisuuden käsitteestä.

Tutkijana minulla oli tilaisuus päästä tutkittavaa kohdejoukkoa lähelle kouluvierailuiden, haastatteluiden ja yhteisten seminaarien välityksellä. Kohdejoukko on yhden seutukunnan alueella osaamisen jakamiseen sitoutuneiden resurssikeskuskoulujen rehtorit ja aktiiviset toimijat kolmestatoista eri koulusta. Jokaisessa resurssikeskuskoulussa nimettiin hankkeelle johtaja, joka usein oli koulun rehtori tai erityisopettaja. Oppijan Tuen yhteistyön lisäksi he toimivat auliisti tutkimuksen aikana yhdyshenkilöinä ja informantteina.

Oppijan Tuen tavoitteena oli seudullisen osaamisverkoston rakentaminen, jossa verkostossa resurssikeskuskouluilla oli keskeinen rooli. Korhosen mukaan *”Toiminta- ja tapaustutkimukselliset otteet soveltunevat parhaiten oppimisverkostojen kuvaamiseen, niiden kehittämislunonteen ja ainutkertaisuuden takia.* (Korhonen 2005, 220)” Hämeenlinnan seutukunnassa koulutyön tueksi ryhdyttiin Oppijan Tuessa kokoamaan yhteen osaamisen tekijöitä. Alueen 750 opettajan ja useiden eri kasvatusalan asiantuntijoiden joukossa uskottiin löytyvän riittävästi kehittämistähtoa. Näin laajaa seutukunnallista yhteistyötä ja sitoutumista luonnehdin ainutkertaiseksi ilmiöksi, jonka tutkimiseen paneudun tapaustutkimuksen mahdollistamin keinoin.

Tapaustutkimuksesta ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää eikä nimitystä. Stake (2000, 436) perustelee tapaustutkimus-käsitteen käyttöä sillä, että se suuntaa huomion kohteeseen ja siihen mitä kaikkea yhdestä kohteesta on mahdollista tutkia ja oppia. Voidaan puhua esimerkiksi idiografisesta, konstruktiiivisesta, etnografisesta, fenomenologisesta, hermeneuttisesta tai tulkinnallisesta tutkimuksesta. Syrjälä ja Numminen (1988) luonnehtivat tapaustutkimusta luonnolliseksi, kokonaisvaltaiseksi, monitieteiseksi, vuorovaikutukselliseksi, mukautuvaksi ja arvosidonnaiseksi. Tapaustutkimukselle on vierasta kokeellisuus, ennemminkin se pyrkii tutkimaan, olemassa olevaa ilmiötä tai tapahtumaa sen omassa ympäristössään erityisesti silloin, kun ilmiön ja sen kontekstin raja ei ole selvä. Tapaustutkimusta ei pidä rinnastaa yksinomaan laadulliseen tutkimukseen, vaan siinä voi olla myös määrällistä aineistoa. Tapaustutkimuksessa tutkija on kiinnostunut aidoista ilmiöistä niiden luonnollisessa ympäristössään sekä tutkittavien kokemuksista ja jäsennyksistä siinä. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista, jolloin sen avulla pyritään luomaan kuvausta ja tulkintaa ilmiön laadusta elävästi ja yksityiskohtaisesti. (Syrjälä & Numminen 1988, 6–9; Stake 2000, 436; Yin 2003, 13–15.)

Huusko (1999, 124) on tiivistänyt edellä esitettyjä tapaustutkimuksen ominaisuuksia taulukkoon 1. Oman tutkimukseni ominaisuuksia kuvaava sarake on liitetty samaan taulukkoon.

Taulukko 1. *Tapaustutkimuksen määrittelyä sen ominaisuuksien perusteella (Syrjälä & Numminen 1988,8–9; Huusko 1999, 124) suhteessa käsillä olevaan tutkimukseen*

Tapaus- tutkimuksen ominaisuus	Ominaisuuden luonne	Vaatimukset tutki- muksessa	Käsillä olevan tutkimuksen ominaisuus
yksilöl- listäminen	tutkittavat henkilöt kykenevät tulkitsemaan elämän tapahtumia ja muodostamaan merki- tyksiä maailmasta	ilmiötä tarkasteltava sen omassa kontekstis- saan	tutkija osallistui seminaareihin ja kohtasi haastatel- tavat yksilöinä
kokonais- valtaisuus	kokonaisvaltainen ja systemaattinen kuvaus ilmiön laadusta	tarkastelu eri kulmista pilkkomatta sitä irralli- siin osiin	monipuolisen ai- neiston keräämi- nen eri menetel- min
moni- tieteisyys	eklektisyys ts. tutki- muksen teoretisointi ja menetelmät valitaan eri yhteyksistä	tutkija yhdistää eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuk- seen	pyrkimys laaja- alaiseen ymmär- tämiseen
luonnol- lisuus	naturalistisuus, ilmiön tutkiminen luonnolli- sessa ympäristössään	ei järjestettyjä, keino- tekoisia järjestelyjä, pakotteita	kohtaaminen kou- luissa ja seminaa- reissa
vuoro- vaikutus	luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä	tutkija odottaa luonnol- lisen luottamuksen syntyä tai sopii tarkasti tutkimuksen suoritta- misen säännöistä tut- kittavan kanssa	pitkäaikainen yh- teistyö ja tutuksi tuleminen
mukautu- vaisuus	tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada	tutkimuskohteen valin- nassa huolellisuus, tutkimus voi toteutuk- seltaan ja tavoitteiltaan muuttua tutkimuksen edistyessä	monipuolinen tiedonkeruu haas- tattelemalla, ha- vainnoimalla ja dokumenttien avulla
arvosidon- naisuus	tutkija tunnustaa oman arvomaailmansa mu- kanaolon tutkimuksessa	arvojen tiedostaminen ja julkituonti	tutkijan osallisuu- den tiedostaminen ja auki kirjoittami- nen

Taulukosta 1 käyvät ilmi eri tapaustutkimusten ominaisuudet. Yksilöllistäminen toteutui tutkijan kohdatessa toimijat yksittäisissä haastatteluissa ja henkilökohtaisissa muutoskertomuspalautteissa. Kokonaisvaltaisuuteen pyrin monipuolisen aineiston keräämisen ja useiden kohtaamisten avulla. Monitieteisyyttä tavoittelin tarkastelemalla laajasti teoreettisia ja menetelmällisiä lähestymismahdollisuuksia. Luonnollisuuden vaatimukseen ei tutkimusolosuhteissa koskaan voida päästä täydellisesti, mutta osallistuin kaikkiin seminaareihin, joihin toimijat Oppijan Tuen viitekehysessä osallistuivat. Seminaarien videointiin en saanut lupaa juuri luonnollisen tilanteen säilyttämiseksi. Sen sijaan äänitin keskusteluja ja otin digitaalikuvia seminaarien tuotoksista. Lisäksi teemahaastattelut ja tutustumiskäynnit tehtiin toimijoiden omissa työskentely-ympäristöissä. Vuorovaikutuksen luottamuksellisuutta lisäsivät pitkäkestoinen yhteistyö, koulukulttuurin tunteminen ja yhteisen ammattikielen hallitseminen.

5.2.1 Kollektiivinen tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen luonteen määrittelyyn vaikuttavat tutkimuksen tavoitteet, toteutus ja tutkittavan ilmiön erityispiirteet. Yin (2003, 17) erottaa kolme tapaa tehdä tapaustutkimusta: 1) selittävä tai kausaalinen (explanatory or causal case study), 2) kuvaileva (descriptive case study) ja 3) tutkiva tapaustutkimus (exploratory case study). Stake (2000, 437) luokittelee tapaustutkimuksen *sisäiseksi, instrumentaaliseksi ja kollektiiviseksi* tutkimukseksi. Taulukossa 2 esitetyt luokat eivät kuitenkaan ole selvästi erotettavissa toisistaan.

Taulukko 2. *Tapaustutkimusluokat (Stake 2000, 437–438; Huusko 1999, 122)*

Tapaustutkimusluokka	Tapaustutkimusluokan luonne
Sisäinen tapaustutkimus (intrinsic case study)	— tutkija pyrkii ymmärtämään tiettyä tapausta sen yksilöllisine erityispiirteineen — tutkija ei pyri tapauksen tutkimisella laajempien abstraktien rakenteiden selittämiseen tai teorian muodostamiseen
Instrumentaalinen tapaus- tutkimus (instrumental case study)	— tutkija pyrkii tapauksen avulla löytämään laajempia teoreettisia ilmiöitä — tapaus itsessään toimii vain välineenä laajempaan ymmärtämiseen
Kollektiivinen tapaus- tutkimus (collective case study)	— tutkitaan useampia tapauksia, joilla on jokin yhteinen piirre — yksittäisiä tapauksia ei käsitellä omine erityispiirteineen — laajemmalla tapausmäärällä pyritään laajempaan selittämiseen.

Staken erottelua tulkiten luonnehdin tutkimustani *kollektiiviseksi tapaustutkimukseksi*, koska tutkin useita toimijoita, joilla on yhteinen piirre, resurssikeskuskoulussa toimiminen. Laajahkolla tapausmäärällä pyrin ilmiön entistä laajempaan ja monipuolisempaan ymmärrykseen. Tutkimuksen kollektiivisen tapauksen muodostavat Oppijan Tuessa verkostoituneiden resurssikeskuskoulujen toimijat. Tutkijana kohtasin koulujen toimijoita sekä yhteisönä että yksittäin.

Tutkimuksen toteutuksesta ja tavoitteista johdettuna tapaustutkimus voi olla etnografinen, evaluatiivinen, kasvatuksellinen tapaustutkimus, kuten elämäkertatutkimus tai toimintatutkimus. Nimet eivät ole vakiintuneet ja eri tutkimustyyppjä voidaan käyttää toisiaan täydentäen. (Syrjälä ja Numminen 1988, 23.) Edellisen määrittelyn lisäksi tutkimukseni on Syrjälän ja Merja Nummisen (1988, 39–43) jaottelun perusteella *evaluaatiotutkimusta*, jossa keskitytään tietyn tapauksen kuvaamiseen ja arvon määrittämiseen.

5.2.2 Tutkijan osallisuus

Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus tiedostetaan ja tunnustetaan, mikä sisältää tutkijan ja tutkittavien kokonaiskäsitteksen maailmasta, yhteisestä merkitysyhteydestä, jossa inhimillistä toimintaa pyritään ymmärtämään (Varto 1992,

26). Tapaustutkimusta tekevän tutkijan keskeisiksi ominaisuuksiksi tai mahdollisuuksiksi Syrjälä (1995) mainitsee 1) tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksen, 2) tutkijan mahdollisuuden joustavuuteen tietojen etsimisessä, 3) tutkijan läsnäolon tunnustamisen eli arvosidonaisuuden, 4) tietyn kohteen kokonaisvaltaisen kuvan luomisen eli partikularistisuuden, 5) heuristisuuden eli ymmärryksen lisäämisen tutkittavasta ilmiöstä sekä 6) induktiivisen päättelyn alkaen tutkijan esiymmärryksestä odotusten muuttumiseen tutkimuksen edetessä (Syrjälä 1995, 13–18).

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon ja seuraamaan Syrjälän esittämiä tapaustutkimuksen ominaisuuksia koko tutkimusprosessin ajan. Kirjoitan tutkimusta tutkijan positiossa samalla tiedostaen opettajuuteni mukanaan tuomat hyödyt ja vaarat. Syrjälän mainitsemaa *vuorovaikutusta* on auttanut kokemukseni koulusta ja opettajankoulutuksesta. Koulussa työtä tekevänä minulla on selkeä käsitys koulumaailman ilmiöistä sekä kouluyhteisöiden puhekuulttuurista. Tutkimuksen kohteena olevien resurssikeskusten rehtorit ja toimijat ovat tietoisia tutkijan roolistani. Ensimmäisten yhteisten koulutuspäivien yhteydessä esittäydyin ja kerroin tutkimussuunnitelmista ja tulevista yhteydenotoista. Yhteistyö eri muodoissaan on ollut luontevaa koko prosessin ajan. Silti vuorovaikutus ei ole voinut olla täysin tasavertaista. Tutkijan taustaolettamukset ja sitoumukset ovat huomaamattani vaikuttaneet mukana olleisiin henkilöihin ja instituutioihin. Osallistumiseni resurssikeskusten yhteistyöhön on mahdollisesti ollut paremminkin interventiota kuin havainnointia ja haastattelemista. Teen tutkimusta omasta mielenkiinnostani, koska tavoitteenani on saada haltuuni koulujen toimijoiden omistamaa tietoa sekä heidän kokemuksiaan osaamisen jakamisesta ja verkostoitumisesta. Ei ole yhdentekevää, miten hyödynnän, tulkitsen ja raportoin saamaani tietoa. Mary ja Kenneth Gergen (2000, 1028) muistuttavat, että tutkijan pitää pohtia, miten tutkittavien mielipiteet saadaan esille. Niitä ei pidä sekoittaa tutkijan omiin ajatuksiin. Vastuuta tulkintojen oikeellisuudesta olen pyrkinyt jakamaan tutkittavien kanssa kertovan muutosselonteon menetelmän avulla. Olen pyytänyt heitä kirjoittamaan uudelleen tutkimusaineiston pohjalta laaditut muutuskertomukset tai kommentoimaan niitä. Lopullisessa raportoinnissa tutkittavien ihmisten ja instituutioiden anonymiteetin säilyttämisen lisäksi minulla tutkijana on vastuu siitä, mitä tietoa ja miten julkistan sen.

Joustavassa tiedonhankinnassa minua auttoi mukaan pääsy Oppijan Tuen resurssikeskushankkeen johtoryhmän tapaamisiin. Oppijan Tuen toiminnan mitatakaava yhden seutukunnan alueella mahdollisti välittömän kanssakäymisen ja tutustumisen kaikkiin toimijoihin. Lisäksi olen pitkään seurannut seutukunnan tapahtumia ja työskennellyt seutukuntarajat ylittävässä pedagogisessa kirjallisuudenopetuksen verkostossa sekä toiminut oman kuntamme verkoston koordinaattorina. Edellä kuvatuissa yhteyksissä luodut kontaktit auttoivat tiedonhankinnassa. Tutkimuksen aikana tutkimuskohteen yhä parempi tunteminen ohjasi minua suuntaamaan kysymyksenasettelua ja ongelmien muotoilua. Toisaalta tutkimuskohteen entistä syvempi tunteminen pakotti myös joustamaan alkuperäisistä suunnitelmistani. Resurssikeskusten välinen verkosto oli vasta muotoutu-

massa, enkä voinut ryhtyä tutkimaan valmista virtuaalista verkostoa, vaan kasvokkain tapahtuvan yhteistyön aloittamista ja kehittymistä.

Tapaustutkimuksen *arvosidonnaisuuden* kysymys on tärkeä. Tutkijan on syytä tiedostaa, että ongelmana saattaa olla ilmiön läheisyys ja liiallinen samaistuminen tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 130). Arvomaailmani on välttämättä sidoksissa tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuskohteenani ovat koko seutukunnan alueen resurssikeskuskoulut sekä niiden välinen verkostoituminen ja osaamisen jakaminen. Työskentelen itse yhdessä resurssikeskuskoulussa opettajana. Opetustyössäni en osallistu aktiivisena toimijana koulumme resurssikeskus-toimintaan, koska koulumme toimii monissa yhteistyöhankkeissa, jolloin opettajat voivat suunnata osaamistaan eri hankkeisiin. Arvostan ja nautin oman työyhteisöni yhteistyöstä ja niistä verkostoyhteyksistä, joissa toimin. Tutkijana kuitenkin kuuntelen tutkittavien erilaisia mielipiteitä, ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöstä. Tutkimuksen teon aikana jouduin muistuttamaan itseäni ja toisinaan tutkittaviakin juuri siitä, että ”en ole itse hanke”, jos sitä kiitettiin tai kritisoitiin. Irrottautuminen omasta opetus- ja opetusharjoittelun ohjaustyöstä opintovapaiden ajaksi auttoivat minua tarkastelemaan resurssikeskuskouluja arkipäiväistä työtä etäämmältä.

Partikularistisuus tarjoaa tapaustutkimuksessa mahdollisuuden keskittyä tiettyyn ilmiöön. Oppijan Tuen resurssikeskusten verkostoitumista ja osaamisen jakamisen ilmiötä olen aiemmin kuvannut ajankohtaiseksi, nykyisessä koulukulttuurissa suhteellisen poikkeavaksi ja mielenkiintoiseksi ilmiöksi. Koska resurssikeskuskoulujen omaleimaista kehittymistä ei voinut ennalta ennustaa, seurasin tutkijana kaikkien resurssikeskusten verkostoitumista ja osaamisen jakamista. Tällöin voin tutkijana pyrkiä luomaan kokonaiskuvaa verkostoitumisesta, mutta jokaisen resurssikeskuskoulun yksittäinen ja syvälinen analysointi ei ole mahdollista. Jos tutkimukseni tulokset antavat aihetta, voi niiden perusteella suunnitella esimerkiksi yhteen mielenkiintoiseen kouluun ja sen verkostoitumisen kehittymiseen keskittyvää tutkimusta.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on myös lukijan *ymmärryksen lisääminen* tutkittavasta ilmiöstä eli heuristisuus. Ymmärryksen lisäämiseksi tutkittavasta ilmiöstä lähestyin sitä monimenetelmällisin keinoin ja avasin tutkimusprosessia kertovan muutosselonteon menetelmän avulla. Tutkimusraportin olen pyrkinyt kirjoittamaan siten, että ilmiö näyttäytyisi lukijalle riittävän seikkaperäisesti, laajentaisi hänen entisiä kokemuksiaan tai tarjoaisi uutta pohdittavaa tutkimuksen aihepiiristä.

Tutkijan oman käsityksen muuttumisen ja *induktiivisen päättelyn* mahdollisuus on hyvä tunnustaa heti tutkimuksen alkuvaiheessa. Oppijan Tuen käynnistämävaiheen raportit, asiantuntijahaastattelut ja julkaisu auttoivat minua orientoitumaan tutkimustyöhön. Esiymmärryksen varassa saatoin suunnitella tutkimuksen aloittamista, mutta sen edetessä ja tutkimusaineiston karttuessa jouduin useaan kertaan suuntaamaan tutkimuksen tulevia vaiheita uudelleen. Arviointiluvussa palaan kokemuksiini tutkijan roolista myös eettisestä näkökulmasta.

Yin (2003) muistuttaa tapaustutkimuksen tekijää valmistautumisen ja suunnitelmallisuuden tärkeydestä. Tutkimuksen kulkua pitää suunnitella, ennakoida,

harjoitella ja tutkimuksen edetessä myös arvioida ja hioa sitä. Omia tutkijan kykyjä ei pidä yliarvioida, sillä tutkimustyön aikana, esimerkiksi haastattelutilanteissa, pitää voida keskittyä moneen asiaan kerralla. (Yin 2003, 57–77.) Tämän tutkimuksen etenemisen suunnittelua helpottivat resurssikeskusten johtoryhmän tapaamiset sekä asiantuntijahaastattelut, joita toteutin säännöllisesti. Koska hankkeella oli oma koordinaattori (Tom Tarvainen/Siukku Erola), pystyin tarvittaessa tarkistamaan resurssikeskusten toimintaan liittyviä asioita myös heiltä. Mittavia haastatteluja harjoittelin ja muutuskertomusten ymmärrettävyyttä testasin etukäteen. Tutkimuspäiväkirjaan merkitsin tapaamiset, keskustelut ja esille nousseet kysymykset, joihin palasin säännöllisesti tutkimuksen seuraavia vaiheita suunnitellessani.

5.2.3 Tapaustutkimusta koskevaa kritiikkiä

Tapaustutkimusta kohtaan on esitetty kritiikkiä. Sitä on arvosteltu sen puutteellisesta kurinalaisuudesta (lack of rigor). Tutkijoita on moitittu epäsystemaattisista menettelytavoista sekä tutkimustulosten tulkinnan yksipuolisuudesta. Yinin mukaan tutkimuksen toimintasuunnitelma (research design) auttaa kurinalaista työskentelyä, jossa tutkimuskysymyksistä edetään tutkimuksen pohjalta muodostettaviin johtopäätöksiin. Erityisesti tapaustutkimuksessa tutkijan tulee tarkoin ja avoimesti raportoida päätelmiin johtaneet perusteet. (Yin 2003, 10–11.)

Myös tapaustutkimuksen yleistettävyyden puute on herättänyt paljon keskustelua. Staken mukaan (2000, 436) yleistämistä merkittävämpää on tutkittavan tapauksen mahdollisimman laaja ja syvä ymmärtäminen (optimize understanding). Yin ei pidä tapaustutkimuksen yleistettävyyden puutetta ongelmana, vaan hän katsoo, että tapaustutkimuksen avulla on mahdollista avartaa ja saattaa teoriaa ymmärrettävään muotoon (analytic generalization). Tapaustutkimusta on kritisoitu myös tutkimuksen pitkäkestoisuudesta ja raportoinnin laajuudesta. Tässä tutkimuksessa useamman vuoden kestänyt tutkimusaineiston kerääminen on peruteltavissa koulujen osaamisen jakamisen taitojen ja tapojen kehittymisen hitaudella. Yinin mukaan tutkijan on ehkä vaikea arvioida omia taitojaan. Tutkijan voi olla vaikea tunnistaa itsessään puutteita tutkijana, mikä on helpompaa esimerkiksi musiikin tai matematiikan alalla. (Yin 2003, 32–33.)

Syrjälä ja Numminen (1988, 175–180) kokoavat tapaustutkimusta kohtaan esitettyä kritiikkiä ja vastaavat siihen taulukon 3 mukaisesti:

Taulukko 3. *Tapaustutkimuksen kritiikkiä ja argumentointia (Syrjälä & Numminen 1988, 175–180)*

Tapaustutkimuksen kritiikki	Argumentointi
1. Ei voida yleistää	kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeää, analyttinen yleistäminen
2. ei edistä kasvatustieteellisen teorianmuodostusta	tapaustutkimuksen kieli voi johtaa tiedon ja päätöksenteon demokratisoitumiseen
3. raportit liian laajoja ja yksityiskohtaisia	pedagoginen todellisuus on lukijalle läsnä
4. tapaustutkimuksen tekemiseen ei ole sääntöjä	sääntöjä voidaan kehittää, tapaustutkimus on monitieteistä
5. tulokset eivät kerro totuutta	sosiaalisen todellisuuden moniulotteisuus ja kätkeytyneisyys esiin tapaustutkimuksen avulla
6. tutkimus voi puuttua vastuuttomasti tutkittavien elämään	tapaustutkimus voi jäsentää tutkittavan elämää ja auttaa arvioimaan sitä
7. tutkimus on konservatiivista	tapaustutkimuksesta voi saada oivalluksia ja aineksia omaan ajatteluun

Tapaustutkimus on menetelmällisesti holistista ja tutkija on tutkimuksen keskeinen instrumentti. Tällöin tutkimuksen tuloksena syntyvää näkemystä on tarkasteltava kriittisesti tutkijan elämänhistorian ja oppimiskokemusten pohjalta. (Syrjälä & Numminen 1988, 180–181.) Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt löytämään menetelmän, joka parhaiten voisi kuvata resurssikeskuskoulujen osaamisen jakamista. Kerronnallisen tutkimusotteen käyttöön minua rohkaisivat useat 2000-luvun alkuvuosien tutkimukset ja raportit (mm. Hänninen 2000, Heikkinen 2001; 2002, Estola & Syrjälä 2002; 2006, Mäntylä 2002), joissa kerronnallinen lähestymistapa on ollut vakuuttavasti esillä.

Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla tarkoitukseni on antaa lukijalle mahdollisuus liittää teoreettinen pohdinta, prosessin kuvaus ja tutkimuksen löydökset omiin kokemuksiinsa ja näin tuottaa lukijalle välineitä hänen ajattelunsa verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta. Näin kerronnalla on useita ulottuvuuksia. Pääosan aineistosta keräsin erilaisilla haastattelumenetelmillä.

Kertovan muutosselonteon menetelmään liittyvät muutoskertomukset kirjoitin keräämäni aineiston eli episodien ja selontekojen pohjalta. Tutkimusraportin laadin siten, että osallistujien ääni olisi autenttisesti havaittavissa tutkimusraportissa. Seuraavaksi erittelen kertovan muutosselonteon menetelmää ja sen taustalla vaikuttavaa Harrén ja Paul Secordin (1972) selontekojen menetelmää.

5.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä

5.3.1 Taustaa

Kertovan muutosselonteon juuret ulottuvat sosiaalipsykologiassa 1970-luvulla esitettyyn kritiikkiin luonnontieteellistä eksaktiutta ja mekanistista ihmiskuvaa ihailevaa suuntausta vastaan. Sosiaalipsykologinen tutkimus oli ajautunut ulkoisesti havaittavan ja mitattavan käyttäytymisen tutkimukseen, jossa jätetään huomiotta mielen sisäisen prosessin tarkastelu. Tutkimus nojautui pääosin kokeelliseen metodiin, jolloin laboratorio-olosuhteissa toteutettiin kokeita ja saadut tulokset yleistettiin inhimilliseen käyttäytymiseen ajasta ja paikasta riippumatta. Harrén ja Secordin (1972) teoksessa *The Explanation of Social Behavior* korostettiin ihmisen sosiaalisen toiminnan olevan aina merkitysten läpäisemää. Ihmisen katsottiin voivan säädellä toimintaansa oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti. Harrén ja Secordin kritiikki kohdistui erityisesti kolmea sosiologian alalla vallinnutta seikkaa vastaan. Ensinnäkin mekanistisen ihmiskuvan mukaan henkilön käyttäytymistä tulkittiin kuin hän olisi passiivinen objekti. Toiseksi kritiikki kohdistui kausaliteettikäsitteeseen eli syy-seuraus-suhteeseen. Kritiikissään kirjoittajat totesivat mahdollisuuden tulkita ilmiöiden yhteyttä toisiinsa, mutta ei niiden kausaliteettisuhdetta. Kolmanneksi he kritisoivat sosiaalipsykologiaa positivistisen metodologian omaksumisesta. He ehdottivat tutkimuksen yksinkertaistamista "Why not ask them" — miksi emme kysyisi heiltä itseltään. (Harré & Secord 1972, 30–31, 57; ks. myös Ylijoki 2001, 227–229.)

Edellä esitetyn kritiikin vastaukseksi Harré ja Secord (1972) määrittelivät vaihtoehdoksi perinteiselle tutkimukselle niin sanotun *etogeenisen* tavan tutkia ihmisen toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta. Etogeniassa uskotaan toimijoiden kykyyn tarkkailla omaa toimintaansa ja siihen liittyviä tekijöitä. Ihmiset pystyvät ottamaan etäisyyttä omaan toimintaansa ja arvioimaan sitä. Etogenian ydinajatuksena muodostui, että tieteen on kohdeltava ihmistä inhimillisenä olentona ja että inhimillisen elämän tutkimisessa yksilön puheella on keskeinen merkitys. Harré on korostanut myös myöhemmissä kirjoituksissaan ihmisen ainutkertaista kykyä nähdä oma toimintansa sisältäpäin ja tulkita sitä. (Harré & Secord 1972 84–87, 104; Harré & Gillet 1994, 7–8; Ylijoki 2001, 231.)

Etogeeninen lähestymistapa kiinnittää huomionsa sosiaalisen elämän episodeihin ja niistä rakentuviin tapahtumasarjoihin. Keskeisenä tutkimusaineistona ovat ihmisten selonteot, joilla he tekevät toimintansa ymmärrettäväksi ja

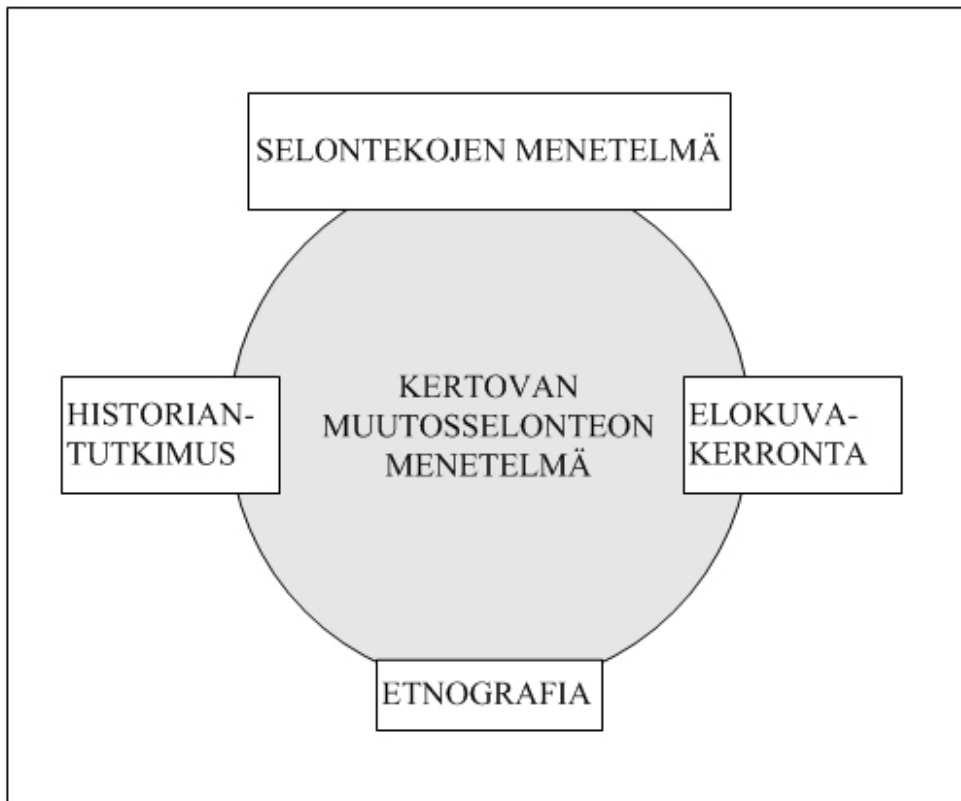
perustelevat tekojensa oikeutusta. Ihminen on parhaiten ymmärrettävissä hänen omasta subjektiivisesta merkitysmaailmastaan käsin. Etogenia on laadullista tutkimusta, jossa ihminen nähdään luonnollisissa tilanteissa tarkoituksellisesti toimivana. Toiminnan praktisen puolen lisäksi keskeistä on ihmisen ilmaisullinen ja merkityksellinen puoli, ihmisen sosiaalisen arvokkuuden säilyttäminen ja sosiaalisen maailman ymmärtäminen vuorovaikutuksena, kuten Mead (1934) tekee. Ylijoki (2001) tulkitsee etogenian lähestyneen monin tavoin diskurssianalyysiä, ja että on alettu ajatella, että ihmisen maailma on kielen ja puheen maailma eikä mielen tapahtumia voi erottaa yhteisöllisistä diskursseista. Vygotskin tapaan Harré näkee yksilöllisen psyykkisen todellisuuden juontuvan vallitsevista sosiaalisista ja kollektiivisista rakenteista ja käytännöistä. Henkilökohtainen kehitys tapahtuu aina kulttuurisessa kontekstissa (ks. Vygotski 1978; 1982). Myöhemmissä tutkimuksissaan Harré (1983) on pyrkinyt selvittämään, miten yksilöllisyyttä voidaan luoda ja ylläpitää sosiaalisessa maailmassa. Yksilö omaksuu asioita yhteisössä ja kehittää ajatuksiaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Henkilökohtainen kehittyminen palvelee yhteisöä omaksutun ja muunnetun tiedon palauttamisena uutta luovina ajatuksina yhteisön käyttöön. (Harré 1983, 257–258.)

Resurssikeskusten toimintaan hakeuduttiin osittain julkisen mielikuvan perusteella. Hakeutumista oli edeltänyt ongelmien havaitseminen koulussa ja uusien mahdollisten toimintamallien pohtiminen. Koulun toimijoiden oma riittämättömyyden tunne ja tarve uusien käytänteiden löytämiseen oli havaittavissa esimerkiksi Hämeenlinnan opettajien keskuudessa toteutetussa niin sanotussa Huolen harmaa vyöhyke -kyselyssä. Työssä koettujen ongelmien ja olemassa olevien keinojen välinen ristiriita saattoi aiheuttaa halun pyrkiä toimintakulttuurin muutokseen. Oppijan Tuki tarjosi mielikuvan ja toimintakehyksen mahdollisuudesta ratkaista työssä koettuja ristiriitoja. Resurssikeskusten yhteistyössä yksittäiselle koulun toimijalle tarjoutui tilaisuus saada verkostossa yhteisön hyväksyntää. Tämä saattoi vahvistaa yksilön innovatiivisuutta ja autonomisuutta yhteisössä. Uusien ajatusten ja taitojen julkistaminen sisältää yksilön kannalta riskejä tulla kriittisesti arvioituksi. Toisaalta avoimessa ja hyväksyvässä vuorovaikutuksessa identiteetti vahvistuu, jolloin myös osaamisen jakamisen kyky voi lisääntyä.

5.3.2 Kertovan muutosselonteon menetelmän vaiheet

Organisaatioiden kehittämistä koskevat tutkimukset ovat usein luonteeltaan tapaustutkimuksia. Mikäli tutkimusraporttiin ei ole sisällytetty muutosta kuvaavaa kertomusta, voi lukijan olla vaikea ymmärtää, miten muutosprosessi on edennyt. Käyttäytymis- ja sosiaalitieteissä narratiivista lähestymistapaa on käytetty runsaasti. Kerronta on ollut ajallisesti ja juonellisesti etenevää. Organisaatiotutkimuksissa kerronnallisia elementtejä on käytetty lähinnä kertomusaineistojen keräämisessä tai osana tutkimuksen kirjoittamista. Kerronnallista lähestymistapaa voidaan syventää organisaatiotutkimuksessa käyttämällä organisaation muutosnarratiivia. Tällöin on mahdollista lisätä lukijan käsitystä organisaatiossa toimi-

vien ihmisten kokemuksista ja oppimisesta muutosprosessin aikana. Prosessin kuvaaminen syventää ymmärrystä kehittämishankkeiden vastoinikäymisistä ja mahdollistaa oppimisen tapahtuneesta. Muutokselle annettuja merkityksiä voi olla vaikea ymmärtää, ellei uuteen toimintatapaan johtanutta prosessia tunneta. Matti Laitinen (1998; 1999) on avannut keskustelun kertovan muutosselonteon menetelmän mahdollisuuksista kuvata muutokseen johtanutta prosessia entistä havainnollisemmin. (Laitinen 1998; 1999, 204–205.) Kertovan muutosselonteon menetelmän lähtökohtia tarkastelen kuviossa 10.



Kuvio 10. *Kertovan muutosselonteon menetelmän lähtökohdat (Laitinen 1998, 7; 1999, 105)*

Kertovan muutosselonteon menetelmän perustana on alun perin Harrén ja Secordin kehittämä selontekojen menetelmä. Se muodostuu episodeista, selonteoista ja neuvotteluista. Episodilla tarkoitetaan jotakin sosiaalisen elämän luonnollista katkelmaa tai tapahtumien jaksoa. Ihmisen oman toiminnan kuvauksia kutsutaan selonteoiksi. Tutkija laatii selonteoista analyysin, josta neuvotellaan tutkittavien kanssa. Lisäksi kertovan muutosselonteon menetelmässä sovelletaan historiantutkimusta sekä elokuvakerronnan ja etnografian lähestymistapoja. (Laitinen 1998, 7; 1999, 205–206.) Resurssikeskustutkimuksessa näen kertovan muutosselonteon menetelmän mahdollisuuden tutkia resurssikeskuskoulujen toimintaan johtanutta lähihistoriaa, mikä on myös kehittävän työntutkimuksen lähtökohta. Käsillä ole-

van tutkimuksen episodeja, selontekoja ja neuvotteluja erittelen myöhemmin tämän luvun taulukossa 5. Lisäksi voin tutkimuksessa hyödyntää etnografista lähestymistapaa, jossa minulla on tutkijana mahdollisuus osallistua resurssikeskustelujen yhteistyöhön. Elokvakerronta kuvaa tutkimuksen ja havainnoinnin juonellista lähestymistapaa ja mahdollista kuva- ja ääninauhamateriaalin käyttöä.

Kertovan muutosselonteon menetelmässä muutoksen kuvaus aloitetaan etnografiasta tutulla avauskertomuksella. Siinä tutkija kuvaa pääsyään kentälle ja omaa rooliaan siellä. Kuvauksen jälkeen kerrotaan tutkimuksen kontekstista. Organisaatiotutkimuksissa voidaan kuvata mahdollisia muutoksia organisaation toimintaympäristössä. Episodeista laaditaan etenemiskuvaus, jossa muutosta kuvaava aineisto järjestetään kronologiseen järjestykseen. Etenemiskuvauksen jälkeen episodeihin osallistuneilta henkilöiltä kerätään selontekoja tapahtuneesta. Tavoitteena on saada kuvaus muutoksesta toimijoiden kannalta koettuna. (Laitinen 1999, 206–207.)

Episodeista kootun etenemiskuvauksen ja selontekojen pohjalta kirjoitetaan muutosteksti. Koko aineistoa käsitellään rinnakkain, jotta saataisiin kattava kuva mahdollisesta muutoksesta. Laitinen vertaa tätä työskentelyvaihetta historioitsijan tapaan laatia luotettava historiallinen kuvaus. Tutkijan kirjoittama muutosteksti annetaan tutkittaville luettavaksi ja kommentoitavaksi, jotta muutosteksti vastaisi tapahtunutta ja tutkimushenkilöiden kuvaa tapahtuneesta. Taulukko 4 kuvaa muutostekstin tuottamisen vaiheita. (mp.)

Taulukko 4. *Muutuskertomuksen tuottamisen vaiheet (Laitinen 1998, 10)*

Vaihe	Vaiheen sisältö
avauskertomuksen kirjoittaminen	kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle
tutkimuksen kontekstin kuvaaminen	kuvataan muutoksen tapahtumapaikka
episodisen etenemiskuvauksen laatiminen	<ol style="list-style-type: none">1. kerätään tarkasteltavaan muutosprosessiin liittyvää aineistoa2. aineistosta poimitaan episodeja3. episodit listataan kronologisessa järjestyksessä
selontekojen kerääminen	<ol style="list-style-type: none">1. valitaan avainepisodit2. kerätään episodeihin osallistuneilta henkilöiltä selontekoja tapahtuneesta
muutuskertomuksen kirjoittaminen	episodista etenemiskuvausta korjataan ja täydennetään selonteosta saadulla aineistolla
muutuskertomuksesta neuvottelemine	<ol style="list-style-type: none">1. muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen2. keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta

Selontekojen menetelmän tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja ilmentämään ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta. Selontekojen menetelmää käyttäessään tutkija on mahdollisimman tasavertainen toimija tutkittaviin nähden ja pyrkii laadullisin menetelmin ymmärtämään ihmisten elämää näiden omista lähtökohdista käsin. Selontekojen menetelmässä analyysin kohteena ovat erityisesti enigmaattiset, toisin sanoen arvoitukselliset episodit eli tapahtumat. Niistä löytyy säännönmukaisuutta, mutta sääntöjä ei ole tiedostettu eikä julkilausuttu. Menetelmän tehtävänä on paljastaa sosiaalisen kanssakäymisen sääntörakenteita. Riitta-Liisa Heikkinen (1988) on tutkinut terveyskasvatustilanteita selontekojen menetelmää apuna käyttäen. Ritva Mäntylä (2002) käytti menetelmää pedagogisessa kehittämishankkeessa, jonka tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä tiimin

kehityksestä ja oppimisesta. (Heikkinen 1988; Eskola ja Suoranta 1998, 132–133; Mäntylä 2002.) Taulukossa 5 on esitetty kertovan muutosselonteon vaiheet tutkimuksessani.

Taulukko 5. *Kertovan muutosselonteon menetelmän vaiheet resurssikeskustutkimuksessa*

Vaihe	Vaiheen sisältö
Avauskertomuksen kirjoittaminen lokakuu 2003 tammikuu 2004	Asiantuntijahaastattelut, tutkijan osallistuminen ja esittäytyminen hankkeen ohjausryhmässä ja resurssikeskusten rehtoreiden koulutusseminaarissa sekä siitä raportointi
Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen kevät 2004	Resurssikeskusten toimintaan tutustuminen artikkeleita lukemalla, havainnoimalla ja haastattelemalla
Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen toukokuu 2004 kesä–syksy 2004	Rehtoreiden yksilölliset haastattelut, seminaarit, kirjallisuus Aineiston litterointi, analysointi ja luokittelu Aineiston järjestäminen juonirakenteen mukaan
Selontekojen kerääminen loka–marraskuu 2004	Teema-alueiden kokoaminen ja testaaminen Avoimet haastattelut koulutusseminaarissa ja muu seminaariaineisto
Muutuskertomuksen kirjoittaminen marraskuu 2004	Muutuskertomuksen kirjoittaminen koko aineiston perusteella Muutuskertomuksen testaaminen
Muutuskertomuksesta neuvottelemisen marraskuu–joulukuu 2004	Muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen Keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta

(jatkuu)

(jatkuu)

Uuden tutkimusvaiheen aloittaminen

Episodien ja selontekojen kerääminen	Asiantuntijahaastattelut, rehtoreiden ryhmähaastattelut ja kouluvierailut
Muutuskertomuksen kirjoittaminen marraskuu 2005	Muutuskertomuksen kirjoittaminen koko aineiston perusteella
Muutuskertomuksesta neuvottelemineen marraskuu 2005–tammikuu 2006	Muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen. Keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta

Tutkimusten vaiheiden kuvauksesta käy ilmi muutuskertomuksen rakenne ja ajallinen jatkumo. Ekspansiivisessa oppimissyklissä kouluorganisaation historiallinen tarkastelu, tutustuminen resurssikeskuskouluihin ja teemahaastattelut muodostivat ne episodit, joiden varassa laadin ensimmäisen muutuskertomuksen. Resurssikeskusten toimijoiden uudelleen kirjoitettujen muutuskertomusten perusteella analysoin vallitsevaa käytäntöä ja mallinsin sitä kahden noin vuoden mittaisen muutuskertomussyklin mukaisesti. Jälkimmäisen muutuskertomuksen ja toimijoiden uudelleenkirjoittamisen perusteella pystyin arvioimaan ekspansiivisen oppimissyklin näkökulmasta osaamisen jakamisen prosessia ja sen mahdollista vakiinnuttamista tai laajenemista.

Muutosnarratiivien tarpeellisuutta ja tieteellisyyttä on kritisoitu, sillä kertomuksellisia ratkaisuja soveltavia tutkijoita pidetään mieluummin hyvinä kirjoittajina kuin tutkijoina. Myös tutkimusten arviointi saattaa olla vaikeaa. Laitisen mukaan kertovan muutosselonteon menetelmässä on pyritty soveltamaan erilaisia lähestymistapoja ja konstruoimaan niistä yhdessä enemmän kuin ne olisivat yksinään. Arviointia tukee kertovan muutosselonteon menetelmässä tutkijan tasavertainen neuvottelu kertomuksesta tutkittavien kanssa. Usean toimijan rinnakkaisella kerronnalla voidaan parantaa tuotettujen kertomusten autenttisuutta ja moniäänisyyttä. (Laitinen 1999, 211.) Ekspansiivisessa oppimissyklissä toimintaa kyseenalaistetaan ja hahmotetaan uudelleen. Moniäänisyys ja erilaisten näkökulmien saattaminen yhteiseen vuoropuheluun on ekspansiivisen oppimisen välttämätön edellytys. Malli muokkaantuu aluksi työyhteisön aktiivisesti toimivien jäsenien yhteistyönä. Sille on ominaista asteittainen laajeneminen koko työyhteisöön. (Engeström 1995, 98–99.) Oppijan Tuen resurssikeskuskouluissa tilanne oli tutkimuksen alussa Engeströmin kuvaamaan kaltainen. Rehtoreita ja muita toimijoita kannustettiin vuoropuheluun työyhteisöissään.

Omassa tutkimuksessani etsin vastausta siihen, miten resurssikeskukset ovat syntyneet sekä miten tutkittavat kuvaavat kehityksellisten ajatusten syntymistä,

osaamisen jakamista ja resurssikeskusten toimintaa. Tällöin ontologisesti ollaan kiinnostuneita tutkittavien käsityksistä ympäröivästä todellisuudesta. Tiedon luonteeseen liittyvänä epistemologisena lähtökohtana on usko siihen, että tutkittavien kokemukset ja käsitykset heijastavat heitä ympäröivää todellisuutta, jolloin haastattelut ja selonteot toimivat tutkimuksen tiedonsaannin välineinä. Keräsin selontekoja empiirisesti eri haastattelumenetelmien avulla.

5.3.3 Muutuskertomuksiin liittyvät episodit

Kertovan muutosselonteon pohjana hyödynnetään muutosprosessiin liittyvää aineistoa, josta poimitaan episodeja. Taulukossa 6 käyvät ilmi ne tapahtumat, kohtaamiset ja toimenpiteet, jotka olen dokumentoinut ja poiminut episodeiksi muutuskertomuksia varten. Lisäksi olen merkinnyt taulukkoon sulkeisiin koodauksessa käytetyt lyhenteet eri haastatteluista ja muutuskertomusten kommenteista.

Taulukko 6. *Episodien muotoutuminen*

Aika ja tapahtuma	Toimenpiteet
syksy 2003 Asiantuntijahaastattelut	Tutkimusalueen hahmottaminen tutkijalle
15.–16.1.2004 Ensimmäinen seminaari: Resurssikeskuspäivät Murikka-Opistolla	Resurssikeskustoiminnan käynnistämisen arviointia Rehtoreiden sitouttamistyön tukeminen
kevät 2004 Teemahaastattelut resurssikeskuskouluissa	Resurssikeskusten toimintaympäristöön tutustuminen ja rehtoreiden tai toimijoiden teemahaastattelut (TH)
6.5.2004 Toinen seminaari: Oppijan Tuen resurssikeskuspäivä Hämeenlinnassa	Resurssikeskusten rehtoreiden ja toimijoiden avoimet haastattelut (AH) Koulujen metaforatyöskentelyn koonti Resurssikeskustoiminnan visioiden konkretisoiminen Rehtoreiden roolin vahvistaminen
marraskuu 2004 ENSIMMÄINEN MUUTOSKERTOMUS	MUUTOSKERTOMUKSESTA NEUVOTTELEMINEN

(jatkuu)

(jatkuu)

syksy 2004 Oppijan Tuen koordinaattorin vaihtuminen; uuden koordinaattorin haastattelu	Asiantuntijahaastattelu
7.10.2004 Kolmas seminaari: Oppijan Tuen resurssikeskusten koulutuspäivä rehtoreille ja toimijoille	Koulujen toiminnan reflektointia, roolien ja tehtävien arviointia ja hankkeen levittämisen ideointia
18.4.2005 Asiantuntijahaastattelu	Seutukunnallisen yhteistyön tekemisen vaiheen, ongelmien ja etujen täsmentäminen
9.6.2005 Resurssikeskuskoulujen rehtoreiden ryhmähaastattelu (RH)	Osaamisen jakamisen etujen, ongelmien ja kokemusten jakaminen ja kerääminen
marraskuu 2005 TOINEN MUUTOSKERTOMUS	MUUTOSKERTOMUKSESTA NEUVOTTELEMINEN

Asiantuntijahaastattelut johdattivat minut tutustumaan Oppijan Tuen verkostoituvan toimintamallin rakenteeseen ja toiminnan periaatteisiin. Resurssikeskusten seminaarit ja ryhmähaastattelut kokosivat eri resurssikeskusten toimijoita yhteen, jolloin asioiden yhteinen jakaminen oli mahdollista. Tuolloin empiiristä tutkimusmateriaalia kertyi muun muassa haastattelujen, ääninauhojen, muistiinpanojen ja digitaalivalokuvauksen avulla. Tutustumiskäynnit, teemahaastattelut ja toimijoiden oma muutuskertomusten uudelleenkirjoittaminen toivat esiin toimijoiden henkilökohtaisen suhteen osaamisen jakamiseen.

5.4 Aineiston tuottamiseen käytetyt metodit

Koulujen toimijoiden verkostoitumista ja osaamisen jakamista koskevassa tutkimuksessa tarvitaan laaja-alaista aineistoa, joka kuvaa monipuolisesti toiminnan eri alueita. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä pidetään tärkeänä paikallista selittämistä. Tällöin selitysmallin tulee olla sisäisesti looginen, koherentti, ja sen pitää päteä mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan empiiriseen aineistoon (Alasuutari 1994, 215–222). Pitkäaikainen ja monipuolinen yhteistyö resurssikeskusten toimijoiden kanssa mahdollisti erilaisten metodien käytön. Haastattelun eri muodot tarjosivat havainnoinnin ohella luontevan lähestymistavan tuottaa episodeja ja selontekoja resurssikeskusten välisestä yhteistyöstä ja koulujen toimijoiden käsityksistä siitä. Haastattelu- ja dokumenttiaineiston perusteella kirjoitin muutuskertomukset, joita resurssikeskusten toimijat kommentoivat tai kirjoit-

tivat uudelleen. Edellä mainittujen metodien avulla pyrkimykseni oli tavoittaa kerronnalliseen tutkimustapaan olennaisesti liittyvä tutkittavien ääni ja heidän käsityksensä tutkittavasta aiheesta. Seuraavaksi kuvaan ja perustelen haastattelumenetelmiä ja dokumenttien käyttöä, muutuskertomusten kirjoittamisen ja kommentoinnin kannalta tarkasteluna.

5.4.1 Haastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä, joustavimmista ja voimakkaimmista aineistonkeruun tavoista pyrittäessä ymmärtämään inhimillistä elämää (Fontana ja Frey 2000, 645–651). Haastattelu valitaan menetelmäksi erityisesti silloin, kun korostetaan ihmistä tutkimustilanteen subjektina, kysymyksessä on tuntematon alue, puhe halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, aihe tuottaa monitahoisia tai selvennettäviä vastauksia, halutaan syventää saatavia tietoja tai tutkia arkoja aiheita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 191–194.)

Andrea Fontana ja James Frey (2000, 645–651) muistuttavat, miten haastattelijan tulee olla kaiken aikaa tietoinen vastaajien erilaisuudesta ja haastattelutilanteiden mahdollista yllättävistä käännteistä. Yin (2003) tiivistää haastattelijan tehtävän kahteen tärkeään elementtiin. Ensiksi haastattelijan tulee edetä suunnitelmallisesti ja toiseksi kysyä sellaisia kysymyksiä, joiden avulla saadaan todellisia vastauksia. Kysymysten muotoon ja sävyyn pitää kiinnittää huomiota, jotta tutkittavat haluavat vastata kysymyksiin sen sijaan, että heissä herää halu puolustautua. (Yin 2003, 89–91.)

Carniawska (1997, 195) kysyy, kenen ääni loppujen lopuksi kerronnassa kuullaan. Oman merkitysmaailmansa kautta tutkija välittää kuulemansa lukijalle. Tällöin ei voida puhua vain tutkittavien äänestä ja heidän antamistaan merkityksistä. Omassa tutkimuksessani haastattelutilanteiden puhe ja kieli liittyivät oleellisesti sekä tutkijan että tutkittavien ammattiin. Siitä huolimatta minä tutkijana tein valintoja esimerkiksi teemoista, joita halusin painottaa. Keskeisiä haastattelumuotojani olivat *asiantuntija- ja teemahaastattelut, avoimet haastattelut sekä ryhmähaastattelu*. Haastattelujen perusteella kirjoittamieni muutuskertomusten kommenteissa haastatelluilla oli mahdollisuus vahvistaa, kirjoittaa uudelleen, täsmentää ja perustella omaa merkityksenantoaan.

Asiantuntija- ja teemahaastattelut toteutin tutkimuksen alkuvaiheessa kunkin toimijan omassa työympäristössä. Siten pääsin pureutumaan resurssikeskuskoulujen ongelmakenttään heti tutkimustyön alkuvaiheessa. Teemahaastattelu on muodoltaan avoin, jolloin haastattelumateriaalin katsotaan edustavan vastaajien puhetta itsestään (Eskola ja Suoranta 1998, 88). Tämänäyppisessä haastattelussa haastateltava saa puhua aiheesta vapaasti, kun tutkija pitää huolta siitä, että kaikki häntä kiinnostavat tema-alueet tulevat käsitellyiksi (Grönfors 1982, 105–106).

Avointa haastattelua kutsutaan myös strukturoimattomaksi haastatteluksi, vapaaksi haastatteluksi, syvähaastatteluksi, informaaliseksi haastatteluksi ja ei-johdetuksi haastatteluksi. Nämä kaikki nimitykset kuvaavat avoimen haastattelun

erilaisia ulottuvuuksia. (Hirsjärvi ym. 2003, 195–197.) Se voi tapahtua kasvokkain joko yksilöiden tai ryhmien kesken, sähköisten viestimien avulla ja hyvin lyhyt- tai pitkäkestoisena (Fontana & Frey 2000, 646). Kartoitin rehtoreiden ja toimijoiden kokemuksia resurssikeskuskoulujen toiminnasta avointen haastatteluiden avulla yhteisessä seminaarissa pienryhmissä siten, että jokaista osallistujaa ryhmässä haastateltiin vuorollaan. Ulkoisilta puitteiltaan samanlaisten haastattelutilanteiden perusteella oli seminaarissa tarkoitus hahmotella yhteistyön tilaa ja mahdollista lähikehityksen vyöhykettä.

Alasuutari kehottaa pyytämään käsikirjoitusvaiheessa kommentteja haastatteluilta. (Alasuutari 1994, 122–127.) Niinpä osallistujilta pyydettiin kommentteja heti seminaarissa kahdella tapaa. Ensiksi avointen haastattelujen jälkeen pienryhmät kokosivat kysymykset ja kommentit kuulemastaan haastattelusta. Toiseksi kommenttien perusteella toteutettiin seminaarin kouluttajien kokoama avointen haastattelujen purkuvaihe, jossa avointen haastatteluiden tarkennuksia ja kommentteja voitiin yhä täsmentää. Lisäksi tulkitsen tutkimuksen aikana toteutetut pyynnöt muutuskertomusten kommentoinneista Alasuutarin mainitsemiksi tapahtumiksi.

Eri haastattelumuodot tuottavat erilaisia aineistoja ja siten täydentävät tutkimuksessa toisiaan. (Hirsjärvi ym. 2003, 197.) Aineiston hankkimisen tapoja tarkasteltaessa interaktiutilanne otetaan huomioon mahdollisena virhelähteenä. Usein arvioidaan, miten tilanne tai haastattelijä on vaikuttanut haastateltavaan ja näin hankitun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. Tätä problematiikkaa voi pyrkiä ratkaisemaan *ryhmähaastattelun* avulla, koska se poikkeaa selvästi yksilöhaastattelutilanteesta. Tavoitteena on saada aikaan ryhmäkeskustelu tutkittavasta aiheesta. Ryhmäkeskustelun avulla voidaan kuulla niitä termejä, käsitteitä, hahmottamistapoja ja argumentaatiostruktuureja, joiden varassa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä. Tutkija voi myös esittää ryhmän pohdittavaksi alustavia tulkintoja keräämässään aineiston pohjalta. Ryhmän jäsenet kenties johdattelevat tutkijan uudenlaisten kysymysten ja tulkintojen pariin. Ryhmäkeskustelun arvo tutkimusaineistona perustuu lähinnä siihen, että keskusteluun osallistuvat puhuvat asioista, jotka jäävät itsestäänselvyyksinä tai muista syistä keskustelun ulkopuolelle. (Alasuutari 1994, 128–135.) Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelu resurssikeskuskoulujen rehtoreille ja toimijoille toteutettiin ajankohtana, jolloin resurssikeskuskoulujen yhteistyöstä oli jo kokemuksia ja osallistujat tunsivat toisensa. Siksi saatoin juuri Alasuutarin kuvaamalla tavalla pyytää ryhmältä tulkintoja resurssikeskuskoulujen toimijoiden verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui edellä esitettyjä haastattelun muotoja käyttäen. Luvussa 6 palaan niihin edellistä tarkemmin ja erittelen, miten niitä hyödynnettiin tutkimuksen eri vaiheissa.

5.4.2 Havainnointiaineisto ja dokumentit

Tutkija voi täydentää haastattelua havainnointiaineiston ja erilaisten dokumenttien avulla. Havainnoimalla on mahdollista saada välitöntä tietoa yksilön, ryhmän tai organisaation toiminnasta, vuorovaikutuksesta ja käyttäytymisestä. Toisaalta on kritisoitu, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa sen kulua. Hän saattaa sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään, jolloin objektiivisuus kärsii. Kuitenkin menetelmän avulla voi saada mielenkiintoista ja monipuolista aineistoa. (Hirsjärvi ym. 2003, 199–201.)

Dokumenttien käyttö on tyypillistä sellaisissa laadullisissa tutkimuksissa, joissa pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten tai saatavissa olevien dokumenttien avulla (Hirsjärvi ym. 2003, 204). Dokumentin tyypistä riippuu, millaisia asioita se kertoo kohteestaan. Tyypin lisäksi valinnassa tulee huomioida dokumentin ajankohta eli kuvauksen ja tapahtuman välinen ajallinen läheisyys sekä tarkoitus ja kohde. Dokumentteja voidaan käyttää myös tietojen yhtäpitävyyden vertailuun. (Syrjälä & Numminen 1988, 115–117.) Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto muodostui seminaarien, tutustumiskäyntien ja teemahaastattelujen yhteydessä. Dokumentteina minulla oli käytettävissä sekä Oppijan Tuen seudulliset hakemukset, raportit ja sopimukset että julkaisu Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina (2003).

5.5 Tiivistelmä

Tässä luvussa olen esitellyt tutkimukseni metodologisia valintoja. Koska olin kiinnostunut resurssikeskuskoulujen verkostoitumisesta ja koulun toimijoiden osaamisen jakamisesta, lähestyin ilmiötä laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkijana elin tutkittavien kanssa samassa merkityskokonaisuudessa ja pyrin ymmärtämään ilmiötä mahdollisimman hyvin. Määrittelen tutkimukseni Staken (2000) luokitteluun nojautuen kollektiiviseksi tapaustutkimukseksi, mikä tässä tutkimuksessa merkitsee koulujen toimijoiden mukana olemista resurssikeskustoitinnassa.

Resurssikeskuskusten työskentely oli osa Oppijan Tuen seudullista ja verkostoituvan toimintamallin toimintaa. Oppijan Tuen rakentamisen taustalla oli Engströmin (1987; 1995) kehittävän työntutkimuksen teoria, joka on myös tämän tutkimuksen teoreettinen kehys. Monipuolisen ja moniäänisen tutkimusaineiston hankkimiseksi olen käyttänyt haastatteluja, havainnointia ja dokumenttiaineistoa sekä kokoavana menetelmänä kertovan muutosselonteon menetelmää (Harré & Secord 1972; Laitinen 1998; 1999; Mäntylä 2002).

Kertovan muutosselonteon menetelmän tarkoituksena on kuvata tutkimuskohdetta prosessin tavoin, minkä tässä tapauksessa toivon syventävän ymmärrystä resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen kehittymisestä ja koulujen toimijoiden tulkinnoista. Tämän tutkimuksen muutuskertomusten aineisto koostuu haas-

tatteluin ja havainnoiden kerätyistä episodeista ja selonteosta. Kertovan muutosselonteon menetelmän mukaisesti tutkittavat ovat kommentoineet ja uudelleen kirjoittaneet muutoskertomuksia. Seuraavassa luvussa tarkastelen tutkimuksen kulkua ja toteutusta, sekä päädyn tulkintoihin ja tuloksiin.

6 TOTEUTUS

Tämän luvun tarkoituksena on luoda kuva aineistonkeruun prosessista ja tutkimusaineistosta. Luvun loppuun liitän kuvauksen muutuskertomusten tuottamisen taustalla olevasta tapahtumapaikasta ja episodeista. Varsinaisen tutkimusaineistoni kertovaa muutosselontekoa varten olen koonnut pääosin haastattelujen avulla. Käytin haastattelun erilaisia muotoja monipuolisen aineiston keräämiseen ja resurssikeskuskoulujen yhteistyön kehittymisen seurannan tarkentamiseen. Koulujen osaamisen vahvuuksia ja niiden välisen yhteistyön kehittymisdokumentit ovat lisänneet ymmärrystäni ilmiötä kohtaan. Lisäksi olen voinut havainnoida resurssikeskusten koulutusseminaareja ja suunnittelukokouksia sekä tallentaa niissä syntyneitä materiaaleja. Taulukosta 7 käy pääpiirteittäin ilmi tutkimukseni aikataulu ja aineistonkeruukontaktit.

Taulukko 7. *Tutkimusaineiston tuottamisen aikataulu*

Ajan- kohta	Asiantuntija- haastattelut	Teema- haastattelut ja ryhmä- haastattelut	Muutos- kertomukset	Havainnointi	Dokumentit
syksy 2003	X				X
kevät 2004	X	X		X	X
syksy 2004	X		X	X	X
kevät 2005	X	X			X
syksy 2005	X		X		
kevät 2006	X	X		X	

Aineistonhankinta rytmittyi koulun lukuvuoden mukaan kuitenkin niin, että rehtoreiden ryhmähaastattelu oli mahdollista suorittaa kesällä heidän työajallaan.

Seuraavaksi taulukosta 8 ilmenevät aineiston muotoutumisen vaiheet episodeista muutuskertomuksiksi.

Taulukko 8. *Tutkimuksen tiedonhankinta eri vaiheissa*

Vaihe	Tiedonhankinta
Episodisen etenemiskuvauksen laadinta	<p>1. Tutkija – asiantuntijatahot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - haastattelut ja keskustelut - vierailukäynnit <p>2. Tutkija – tutkittavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - koulutuspäivien havainnointi - kehittämistehtävät - tutustuminen ja keskustelut <p>3. Tutkija:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutkimuspäiväkirja - episodien listaaminen - teema-alueiden hahmottaminen
Selontekojen kerääminen	<p>1. Tutkija – asiantuntijatahot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - haastattelut ja keskustelut - resurssikeskusten johtoryhmän kokoukset <p>2. Tutkija – tutkittavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teemahaastattelut - vierailukäynnit - avoimet haastattelut, ryhmähaastattelut - koulutuspäivien ääni- ja kuvadokumentoinnit - koulutuspäivien havainnointi <p>3. Tutkija:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutkimuspäiväkirja - muutuskertomusten kirjoittaminen
Muutuskertomuksista neuvottelemine	<p>1. Tutkija – asiantuntijatahot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - muutuskertomuksista neuvottelemine <p>2. Tutkija – tutkittavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - muutuskertomusten muokkaaminen palautteen pohjalta <p>3. Tutkija:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutkimuspäiväkirja - muutuskertomusten tulkitseminen

Muutuskertomukset rakentuivat episodien laatimisen ja selontekojen keräämisen

avulla. Episodit viitoittivat aluksi vihjeiden tavoin tutkimuspolkua opettajien osaamisen jakamisen ydinkysymyksiä kohti. Moniäänisen kerronnan avulla tarkoitus oli löytää muutoksen ja kehittymisen keskeiset elementit (ks. Clandinin & Connelly 2000; Estola & Syrjälä 2006). Selontekojen keräämisen vaiheessa tutkittava tapaus oli rajautunut selkeästi hahmotettavaksi kokonaisuudeksi. Muutostekomusten kirjoittaminen, neuvottelemine, muokkaaminen ja tulkitseminen olivat mahdollisia toteuttaa vasta tutkimusprosessin edettyä riittävästi.

6.1 Haastatteluaineisto

6.1.1 Asiantuntijahaastatteluista suuntaviivoja resurssikeskustutkimukseen

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa asiantuntijoiden avoimet haastattelut suuntasivat tutkimustavoitteiden määrittelemistä ja täsmentämistä. Kehittämishankkeen taustat, asema ja merkitys tarkentuivat. Oppijan Tuen projektipäällikön ja koordinaattoreiden kuvaukset hankkeen syntymisestä, etenemisestä ja yhteistyötahoista osoittivat minulle, mihin kannattaa edetä. Aluksi haastattelin toiminnassa kiinteästi työskenteleviä opetustoimen johtajia, resurssikeskuksen koordinaatio-ryhmää ja muita asiantuntijoita. Kaikkiaan haastattelin yhdeksää eri asiantuntijaa yhteensä 18 kertaa.

6.1.2 Teemahaastattelut

Keväällä 2004 kävin teemoittain haastattelemassa resurssikeskusten rehtoreita ja toimijoita. Yksittäisten haastattelujen tarkoituksena oli tutustua kuhunkin resurssikeskukseen sen omassa toimintaympäristössään ja laajentaa käsitystä tutkittavasta kohteesta. Haastatellut rehtorit toimivat hankkeen informantteina ja he valitsivat koulustaan suotuisan rauhallisen tilan haastattelua varten. Sitä ennen he useimmiten tarjoutuivat esittelemään kouluaan ja sen erityispiirteitä. Haastattelut kestivät 40–50 minuuttia. Niiden aikana rehtorit saattoivat vastaanottaa puheluita, noin yhden haastattelua kohden, jolloin haastattelu keskeytettiin aluksi tehdystä yhteisestä sopimuksesta.

Tutkimustilanteessa, esimerkiksi teemahaastattelussa, haastateltava pyrkii (Alasuutari 1994, 129) käsitykseen siitä, mihin kysymyksillä tähdätään. Näistä pyrkimyksistä keskusteltiin avoimesti. Yhdessä tapauksessa yhdeksästä haastateltava halusi tutustua etukäteen haastattelun teemoihin. Lähetin teema-alueet hänelle sähköpostitse. Jokaisen haastattelun alussa kerroin tutkimuksen etenemisestä ja kiinnostukseni kohteista pääpiirteittäin. Alasuutarin (1994, 125) mainitsema sukupuolten välinen mahdollinen eroavuus tuttavallisuudessa ja puheliaisuudessa haastattelutilanteessa ei mielestäni tullut esille.

Teemahaastattelutilanteessa keskustelun osapuolet ovat tutkimusmateriaalin aktiivisia tuottajia (mt., 127). Haastattelutilanteet olivat avoimia ja luottamuksellisia. Haastateltavat paneutuivat kysymyksiin ja pohtivat huolellisesti keskustelun teemoja. Keskustelu liikkui välillä koulun arjessa täsmentyen usein sitä kautta kuvaukseen itse resurssikeskuksen toiminnasta. Joskus näitä kahta asiaa oli vaikea erottaa toisistaan, sillä koko resurssikeskuksen toiminnan idea lähtee koulun arjesta ja arjessa osaamisesta. Tarkoitushan oli saada osaamista näkyväksi siten, että muut voivat oppia siitä.

6.1.3 Avoimet haastattelut ja ryhmähaastattelut

Resurssikeskusten yhteistyö rakentui yhteisistä seminaareista, resurssikeskusten välisistä kontakteista ja ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa tehdystä yhteistyöstä. Toukokuussa 2004 resurssikeskusten rehtoreille ja muille toimijoille järjestettyyn seminaariin kutsuttiin kouluttajat Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Kaikki mukana olleet resurssikeskusten rehtorit tai toimijat saivat avoimessa haastattelussa tilaisuuden kuvata koulunsa nykytilaa resurssikeskuksena. Kukin nauhoitettu haastattelu oli puolen tunnin mittainen. Haastatteluihin osallistui 13 eri henkilöä yhdeksästä eri koulusta. Osallistujat oli jaettu kolmeen yhtä suureen ryhmään, jolloin jokainen kertoja sai ympärilleen kuulijoita haastattelijan lisäksi. Etukäteen rehtoreille oli tarjottu mahdollisuutta ottaa haastatteluun mukaan omasta koulusta niin sanottu kriittinen kollega eli henkilö, joka tuntee hankkeen, mutta voi tuoda keskusteluun joi-takin uusia näkökulmia.

Haastattelun jälkeen haastattelua kuunnellut ryhmä kokosi kirjallisesti havaintojaan keskustelusta. Haastattelijoina toimineet kouluttajat kokoontuivat keskenään tiivistämään haastatteluista ja kuuntelijoiden havainnoista nousseita ydinkysymyksiä. Samana päivänä ryhmien kirjalliset havainnot ja kouluttajien kysymykset käytiin yhteisessä purkuvaiheessa läpi. Tutkijana sain olla mukana koko prosessissa ja kerätä päivän tuotokset tutkimusaineistoksi selontekoina ensimmäistä muutuskertomusta varten.

Toinen muutuskertomus syntyi alkukesällä 2005 järjestetyn Hämeenlinnan opetustoimenjohtajan kokoon kutsuman resurssikoulujen rehtoreiden kokouksen pohjalta. Tällöin rehtoreita kutsuttiin pohtimaan teemaa, ”*miten voimme hyödyntää resurssikeskusajattelua omassa organisaatiossamme, jos Oppijan Tuki ei seutuhankkeena jatku ja jos jatkuu, niin miten resurssikeskukset silloin toimivat*”. Olin laatinut kokouksen ryhmähaastattelua varten teema-alueet, jotka heijastettiin dioina keskustelijoiden nähtäviksi ja joihin vastattiin vuorotellen. Lopuksi seurasi avoin keskustelu. Keskustelun lisäksi vastaukset oli mahdollista jättää tutkijalle kirjallisina. Ryhmähaastattelu nauhoitettiin ja käsiteltiin samalla tavoin kuin ensimmäistä muutuskertomusta laadittaessa. Seuraavaksi kuvailen haastatteluaineiston käsittelyä.

6.1.4 Haastatteluaineisto, sen käsittely ja muutuskertomukset

Eri haastatteluista kertyi tutkimuksen aikana monipuolinen aineisto taulukon 9 mukaisesti. Haastattelut toteutettiin ajallisesti syksyn 2003 ja kesän 2006 välisenä aikana.

Taulukko 9. *Haastatteluaineisto tässä tutkimuksessa*

Haastatteluaineiston luonne	Osallistuneiden henkilöiden lukumäärä	Aineiston määrä kirjoitettuina sivuina
Asiantuntijahaastattelut vuosina 2003–2006	9 eri henkilöä, yhteensä 18 haastattelua	noin 60
Teemahaastattelut kouluissa keväällä 2004	9	noin 90
Avoimet haastattelut keväällä 2004	9	noin 70
Ryhmähaastattelu kesällä 2005	7	noin 45
Yhteensä	34*	noin 265

*) Sama henkilö voi olla avoimessa haastattelussa, teema- tai ryhmähaastattelussa.

Asiantuntijahaastatteluista laadin keskusteluiden aikana muistiinpanot. Kevään 2004 kuluessa tuotetut haastattelut litteroin sanatarkasti ja laadin kustakin haastattelusta juonikaavion. Vertasin juonikaavioita observointi- ja dokumenttiaineistoon sekä laadin hankkimani moniäänisen aineiston perusteella ensimmäisen muutuskertomuksen syksyllä 2004. Muutuskertomuksista neuvottelemisesta sovin koulujen rehtoreiden kanssa puhelimitse. Informantteina he valitsivat koulustaan toimijat, jotka lukivat muutuskertomuksen ja merkitsivät siihen haluamansa kommentit tai kirjoittivat sen uudelleen oman näkemyksensä mukaiseksi. Koulun koosta riippuen vastaajia oli yhdestä neljään. Kaiken kaikkiaan ensimmäistä muutuskertomusta kommentoi eli kirjoitti uudelleen yhteensä 26 resurssikeskus-koulun toimijaa. Muutuskertomukset lähetettiin postitse, sähköpostitse tai tuotiin henkilökohtaisesti tutkittaville. Lisäksi osa vastasi uudelleenkirjoituspyyntöön suullisesti siten, että tutkijana kirjasin sanatarkasti heidän lausumansa muutuskertomukseen.

Ryhmähaastattelun aineiston litteroin sekä keräsin ryhmältä henkilökohtaiset kommentit ja muutosehdotukset laatimaani resurssikeskusten syntymistä kuvaavaan malliin. Ryhmähaastatteluaineiston ja asiantuntijahaastatteluiden perusteella laadin toisen muutuskertomuksen syksyllä 2005. Toista muutuskertomusta kommentoi 18 resurssikeskuksen toimijaa. Taulukossa 10 on esitetty muutuskertomusten kirjoittajien lukumäärät ja kertyneen aineiston määrä.

Taulukko 10. *Muutuskertomusta kommentoineiden toimijoiden ja aineiston määrä*

Muutuskertomus	Toimijat	Aineiston määrä kirjoitettuna sivuina
Muutuskertomus 1	26	noin 80
Muutuskertomus 2	18	noin 70
Yhteensä	44	noin 150

Ensimmäistä muutuskertomusta kommentoi 26 ja toista 18 resurssikeskuskoulun toimijaa. Muutuskertomuksista kertyi aineistoa yhteensä noin 150 kirjoitettua sivua.

6.2 Havainnointiaineisto ja dokumentit

6.2.1 Koulutusseminaarien havainnointiaineistoa

Osallistuin vuoden 2004 tammikuussa, toukokuussa ja lokakuussa resurssikeskusten rehtoreille ja muille toimijoille järjestettyihin seminaareihin. Tutkimusaineistoa keräsin näistä kaikista kolmesta seminaarista. Ensimmäiseen seminaariin osallistui resurssikeskushankkeen johtoryhmä sekä resurssikoulujen rehtoreita ja toimijoita, yhteensä 18 henkilöä. Esittäydyin seminaarissa ja kerroin tutkimusaiheestani. Seminaarin aikana käsitykseni resurssikeskusten toiminnan muodoista täsmentyi. Resurssikeskukset etsivät tuolloin yhteistyömuotoja ja työstivät aihetta metaforatyöskentelyn ja ryhmäkeskustelujen avulla. Kuvasin työskentelyn tulokset digitaalikameralla tutkimuskäyttöön.

Sain olla mukana toukokuun 2004 ja lokakuun 2004 seminaarien suunnittelussa ja havainnoida johtoryhmän työskentelyä. Kevään 2004 ja syksyn 2004 seminaareihin kutsuttiin Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ulkopuoliset kouluttajat. Heidän kanssaan sovin rehtoreiden avoimien haastatteluiden nauhoittamisesta. Haastatteluiden lisäksi sain käyttööni ennakkotehtävänä toteutettujen ”*Koulujen vahvuuksien ja heikkouksien kartoi-*

tustehtävän” tulokset. Koska haastattelijoina toimivat ulkopuoliset kouluttajat, saatoinkin keskittyä haastattelutilanteiden havainnointiin.

Huomattava osa lokakuun 2004 seminaarin osallistujista oli resurssikoulujen muita toimijoita kuin rehtoreita. Osallistujia oli kymmenestä eri resurssikeskuskoulusta. Seminaarityöskentelyssä korostuivat hankkeen täsmentämisen, laajentamisen ja yhteistyömuotojen etsimisen teemat. Osallistujat tiivistivät hankkeensa ydinajatuksia symbolityöskentelyn keinoin. Havainnoinnin lisäksi sain seminaarin tuotokset tutkimusaineistokseni.

6.2.2 Dokumentit

Oppijan Tuki syntyi tarpeesta kehittää uusia kouluyhteisöjen toimintatapoja. Koulujen toimintatavat tuntuivat riittämättömiltä yhä kasvavien huolien ja ongelmien käsittelemisessä. Seutukunnallisen verkostoituvan toimintamallin Oppijan Tuen käynnistämiseksi tarvittiin runsaasti ideointia, neuvotteluja ja yhteisiä päätöksiä. Näistä kohtaamisista syntyi raportteja, hakemuksia, hankesuunnitelmia sekä Oppijan Tuen toiminnan alkua jäsentävä julkaisu. Tutkimuksen alusta alkaen sain tutustua Oppijan Tuen hakemuksiin, artikkeleihin ja seurantamateriaaliin. Näiden dokumenttien avulla saatoinkin muodostaa esiyymmärrystä resurssikeskuskoulujen yhteistyöstä.

Oppijan Tuen aloitusvaiheessa kukin yhteistyöhön ryhtyvä koulu tuotti omaa osaamistaan kuvaavan artikkelin julkaisuun *Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina* (toim. Tarvainen 2003). Julkaisusta käyvät selkeästi ilmi eri tahojen kuten opetustoimen johtajien, yliopiston ja sosiaalitoimen näkemykset Oppijan Tuen seudullisen yhteistyön käynnistämisestä. Julkaisussa resurssikeskuskoulujen rehtorit ja toimijat kuvasivat koulunsa tavoitteita, osaamisalueita ja yhteistyömahdollisuuksia omissa artikkeleissaan. *Toiseltaoppimisen taito* -julkaisuun perehtyminen lisäsi huomattavasti esiyymmärrystäni tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Tutkimusprosessin kuluessa palasin usein resurssikeskuskoulujen tuottamiin artikkeleihin ja täsmensin käsitystäni kunkin koulun tavoitteista ja tehtävistä.

Lisäksi useat resurssikeskuskoulut tuottivat omasta toiminnastaan suunnitelmia, esittelyjä ja raportteja. Vierailuiden ja haastatteluiden yhteydessä sain käyttööni koulujen omia dokumentteja, jotka laajensivat ja tarkensivat ymmärrystäni koulujen toiminnasta. Koulujen oman kehittämistyön dokumentointi koettiin yleensä niiden toimintaa jäntevöittäväksi tekijäksi, jolloin dokumentit ennen kaikkea palvelivat koulujen arkista työskentelyä ja yhteistyöpyrkimyksiä.

6.3 Tutkimuksen tapahtumapaikka ja sen toiminnan tavoitteiden kuvaus

Tutkimuksen tapahtumapaikkana oli Oppijan Tuen viitekehyksessä toimivat kolmetoista osaamisen jakamiseen sitoutunutta resurssikeskuskoulua ja niiden välillä toimiva osaamisen jakamisen verkosto. Hämeenlinnan seutukunnan opetustoimen verkostoituvan toimintamallin Oppijan Tuen kehittämisessä olivat alusta saakka mukana Hattulan, Hauhon, Hämeenlinnan, Janakkalan, Kalvolan, Lammin, Tuuloksen ja Rengon kunnat. Näissä kunnissa on oppilaitoksia yli 70, opettajia noin 750 ja oppilaita/opiskelijoita noin 12 000. Verkoston aktiivinen toiminta sijoittui tietoverkkojen sijasta seminaareihin, kouluihin ja muihin paikkoihin, jossa pedagogista kumppanuutta jaettiin kouluttamalla, kouluttautumalla, keskustelemalla ja havainnoimalla. Tietoverkkoja hyödynnettiin tiedottamiseen ja tapaamisista sopimiseen.

Oppijan Tuen tavoitteena oli auttaa ja tukea opettajia, kouluhenkilöstöä, vanhempia ja koululaisten parissa työskenteleviä eri alojen asiantuntijoita oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden ja edellytysten tunnistamisessa sekä oppimisen tukemisessa. Opettajan näkökulmasta erilaisten oppimisvalmiuksien tunnistaminen ja huomioiminen liittyy sekä osaamiseen että jaksamiseen. Oppilaan kohdalla kysymys oli opettajan toiminnan lisäksi koko kouluyhteisön antamasta tuesta. Tällöin lähtökohtana ovat kouluyhteisön arvot, asenteet, toimintatavat, tiedot, motivaatio, innovaatiot ja sosiaaliset verkostot, joista erottuivat seuraavat tavoitteet:

Edistääkseen tasavertaisia oppimaan oppimisen mahdollisuuksia erikokoisissa kouluissa ja kunnissa Oppijan Tuki -hanke

— lisää opettajien taitoa kohdata erilaisia oppilaita sekä tunnistaa erilaisia oppimisen tarpeita, oppimisen strategioita ja oppimisvaikeuksia,

— kehittää koulujen toimintatapoja niin, että koulun toiminta kokonaisuudessaan tukee erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita,

— rakentaa seudullisen oppimaan ohjaamisen osaamis- ja kehittämisverkoston,

— kehittää vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muotoja siinä, miten oppilaiden yksilölliset tarpeet ja oppimisen strategiat tunnistetaan ja otetaan huomioon opetusjärjestelyissä sekä

— rakentaa tutkimusohjelman, joka tukee integraatioon ja inklusioon suuntautuvaa seudullista koulun kehittämistyötä

(Oppijan Tuen ohjausryhmä 18.2.2003).

Opettajien riittämättömyyden tunteesta saa hyvän kuvan syksyllä 2002 Hämeenlinnassa tehdystä niin sanotusta Huolen harmaa vyöhyke -kartoituksesta, jonka mukaan opettajien arvioimina yhteensä 8,6 % oppilaista oli sellaisia, joiden koh-

dalla opettajat kokivat voimavaransa riittämättömiksi. Opettajat kokivat, että ainoastaan oppilashuollon ja erityisopetuksen keinoin ei enää ollut mahdollista ratkoa ongelmia.

Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten seurauksena koulun odotetaan kehittävän sellaisia oppimisympäristöjä, joissa erilaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet ja edellytykset huomioidaan. Oppijan Tuen toimintamallin perusajatukseksi oli moniammatillisen vuorovaikutuksen virittäminen ja tukeminen. Yhtenä keskeisenä toimintamuotona olivat alueelliset resurssikeskukset. Alueellisten resurssikeskusten kehittyminen osaamisen jakajiksi, yhdistäjiksi ja alueen innovaattoreiksi on ollut prosessi, jossa koulujen omia vahvuuksia kehitetään määrätietoisesti, uudistetaan toimintatapoja ja toteutetaan omia visioita.

Alueellisten resurssikeskusten kehittämiskohteita olivat Oppijan Tuen aloitusvaiheessa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäiseminen, pienluokkaopetuksen kehittäminen, iltapäivien työpajat, maahanmuuttajaopetus, integraatio- ja inklusio-työ, matematiikan oppimisen ja opetuksen uudistaminen sekä oppimisympäristön laajentaminen kohti avointa oppimisympäristöä. Tutkimustyön aikana kaksi koulua ei ollut kovin aktiivisesti mukana toiminnassa, kun taas kaksi uutta koulua ilmoittautui mukaan yhteistyöhön. Yhdessä koulussa sattui tulipalo, joka muutti täysin koulun toimintasuunnitelman. Koko tutkimuksen aikana haastattelu- ja muutuskertomusmateriaalia kertyi kolmestatoista eri koulusta rehtoreilta, opettajilta, kouluohjaajilta sekä opetustoimenjohtajilta ja Oppijan Tuen koordinaattoreilta.

6.4 Tiivistelmä

Tässä luvussa olen kuvannut tutkimuksen toteutusta ja tapahtumapaikkaa. Tutkimusaineisto karttui vuosien 2003 ja 2006 välisenä aikana. Se muodostui asiantuntija-, teema- ja ryhmähaastatteluista sekä havainnointi- ja dokumenttiaineistoista. Havainnointi- ja dokumenttiaineistot täydensivät kuvaa resurssikeskusten toiminnasta ja osaamisen jakamisen elementeistä. Aineisto täydentyi tutkimuksen kuluessa monipuoliseksi ja kuvailevaksi, jolloin muutuskertomusten tuottaminen oli mahdollista.

Tutkimusaineistosta tuotin kaksi muutuskertomusta, jotka ajoittuivat tasan vuoden päähän toisistaan. Resurssikeskusten rehtorit toimivat informantteina ja välittivät muutuskertomuksen koulujensa toimijoiden kommentoitaviksi tai uudelleen kirjoitettaviksi. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla laajan aineiston hahmottaminen ja käsitteleminen oli mahdollista, mikä sopivasti rytmitti tutkimuksen etenemistä. Jäsennän seuraavassa luvussa tutkimustulokset kehittävän työntutkimuksen syklin mukaisesti.

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset sekä niihin johtaneita analyysi- ja ajatusprosessejani. Luvun alkuun liitän avauskertomuksen. Taustaolettamuksena on luvussa 3 esittämäni Engeströmin ajatus ekspansiivisesta oppimisesta organisaatioiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin organisaation arvojen ja normien tarkastelun lisäksi on syytä tutkia, miten mahdollinen uusi toimintamalli on otettu käyttöön ja miten toiminnan kohde ehkä on muuttunut.

7.1 Tulosten jäsenitys

Jäsennän tutkimustuloksia tutkimuksen alakysymysten ja Engeströmin pelkistetyin ekspansiivisen oppimissyklin ja oppimistekojen mallin (Engeström 2004, 61; ks. Kuvio 8) avulla. Oppimissyklin oppimisteot sijoitan tutkimuskysymysteni rinnalle siten, että esitän aineistosta kuhunkin kysymykseen ja syklin oppimistekoon liittyviä löydöksiä. Taulukko 11 havainnollistaa lähestymistapaani. On heti todettava, että esimerkiksi vallitsevan ja uuden ratkaisun kyseenalaistamista tapahtui koko tutkimusprosessin ajan, mutta jotkut koulut eivät pystyneet laajentamaan osaamisen jakamista osaksi arkipäiväistä toimintaansa.

Raportoinnissa olen pyrkinyt tuomaan esiin syklin eri vaiheissa tapahtunutta kyseenalaistamista, jolla on tärkeä merkitys laajenevassa oppimisessä. Muutokertomuksista poimin tekstiin kuhunkin teemaan sopivat keskeiset asiakokonaisuudet ja liitän ehyet muutokertomukset tutkimukseni liiteosaan. Käytän raportoinnissa suoria sitaatteja haastatteluista ja muutokertomuksen kommentteista havainnollistaakseni analyysin kohdetta, osoittaakseni tulkintojeni pätevyyttä ja tarjotakseni lukijalle mahdollisuuden omaan tulkintaan ja vuorovaikutukseen tekstin kanssa. Sitaattien perään olen merkinnyt koodauksessa käyttämäni lyhenneet eri haastatteluista ja muutokertomusten kommentteista. Avoimien haastatteluiden (AH), teemahaastatteluiden (TH) ja rehtoreiden ryhmähaastatteluiden (RH) lainaukset olen numeroinut juoksevin numeroin siten, että sama numero tarkoittaa aina samaa henkilöä, esimerkiksi ”Rehtori 4” voi saada peräänsä tunnuksen AH, TH tai RH. Muutokertomukset kommentoitiin anonyymisti, jolloin lainauksissa juoksevien numeroiden sijaan olen käyttänyt aakkosia esimerkiksi ”Erityisopettaja N”, jotta vastaajia ei voi tunnistaa.

Taulukko 11. *Tutkimuskysymysten suhde ekspansiivisen oppimissyklin oppimistekoihin*

Tutkimuskysymys	Oppimissyklin vaihe
1. Miten resurssikeskuskoulut ovat syntyneet? (Luvut 2 ja 7.3)	1. Vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen 2. Vallitsevan käytännön analyysi 3. Uuden ratkaisun mallittaminen
2. Miten kehitykselliset ajatukset syntyvät ja leviävät? (Luku 7.4)	4. Uuden mallin tutkiminen 5. Uuden mallin käyttöönotto
3. Miten resurssikeskuskoulujen toiminta muuttaa koulukulttuuria? (Luku 7.5)	6. Prosessin arviointi 7. Uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajentaminen

Tutkimuksen päätehtävä:
Miten verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä ilmenee seudullisissa resurssikeskuskouluissa? (Luku 7.6)

Taulukosta 11 käy ilmi tutkimuskysymysten suhde ekspansiivisen oppimissyklin oppimistekojen vaiheisiin. Tutkimuksen päätehtävään pyrin lopuksi vastaamaan synteessä tuloksista ja samalla määrittelemään osaamisen jakamiseen liittyvän lähikehityksen vyöhykkeen.

Esitän tutkimustulokset prosessin kehittymistä kuvaavassa järjestyksessä, jotta resurssikeskusten verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen kehityskulku tulisi näkyviin. Ensimmäiset tulokset esimerkiksi teemahaastatteluista ovat ikään kuin vihjeitä tulevista. Tutkimustulosten merkitys rakentuu ehjäksi kokonaisuudeksi tämän luvun lopussa.

7.2 Tutkijan matka tutkittavien maailmaan

7.2.1 Avauskertomus

Syksyllä 2003 alkoi tutustumiseni Oppijan Tukeen, sen rakenteeseen ja silloin orastaneeseen resurssikeskuskoulujen yhteistyöhön. Oppijan Tuen toimintamalli jäsenyi kolmeen alueeseen: 1) innovatiiviset toimijat, joihin lukeutuivat pedagogiset tukihenkilöt ja alueelliset resurssikeskuskoulut, 2) täydennyskoulutus, työnohjaus ja osaamisen jakaminen sekä 3) tutkimus, arviointi ja kokemusten

jakaminen. Erityisesti resurssikeskuskoulujen kesken tehtävä yhteistyö ja verkostoituminen kiinnostivat minua. Ensimmäisen kosketuspinnan tulevaan tutkimuskohteeseeni sain projektipäällikkö Ilkka Vertasen esityksestä ja dokumenteista, jotka koskivat silloista Oppijan Tuki -hanketta. Esiymmärrykseni perusteella suunnittelin tuolloin tutkivani lähinnä virtuaalista yhteistyöverkkoa. Saman syksyn aikana tapasin Oppijan Tuen koordinaattori Tom Tarvaisen, joka kuvasi seikkaperäisesti sen rakennetta, toimintaa ja kehittämistarpeita. Opetustoimen johtaja Kirsti Mäensivun kanssa käydyn keskustelun aikana hahmottuivat resurssikeskuskoulujen oppimiskumppanuuden määrittäminen, kehittäminen ja verkostoitumistarpeet. Tutkimuskohteen hahmottamisessa oli suureksi avuksi Oppijan Tuen julkaisu Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina (2003), jossa resurssikeskusten tekijöiden ja toimijoiden ääni tuli selkeästi esiin. Syksyn aikana minulle hahmottui käsitys yhteistyöhön sitoutuneista kouluista ja niiden toimijoista, jotka olivat yhteistyömuotojen kehittämisen alussa.

Ensimmäiset Oppijan Tuen resurssikeskuspäivät järjestettiin 15.–16.1.2004 Murikka-Opistolla Tampereen Teiskossa. Päivien tarkoituksena oli resurssikeskusten toiminnan tavoitteiden täsmentäminen ja kehittäminen sekä verkostoitumisen edistäminen. Tuolloin tapasin resurssikeskuskoulujen rehtorit ja toimijat ensimmäisen kerran. Esittäydyin ja sain tilaisuuden kertoa tutkimussuunnitelmastani, tutustua tuleviin yhteistyökumppaneihin ja osallistua seminaarityöskentelyyn. En pyrkinyt missään seminaarissa vetäytymään ulkopuoliseksi havainnoijaksi. Osallistuin keskusteluihin yhtenä seminaarin jäsenenä ja tutustuin sitä kautta resurssikeskusten yhteistyöhön. Tarvittaessa kuvasin digitaalikameralla, nauhoitin keskusteluja tai tein muistiinpanoja.

Seminaarin ennakkotehtävänä oli ollut etsiä yhteisestä julkaisusta artikkeleiden herättämiä ajatuksia oman resurssikoulun kannalta. Keskustelu tiivistyi pienryhmissä resurssikeskuskoulujen itsearvioinniksi metaforatyöskentelyn keinoin. Siinä etsittiin resurssikeskustoiminnan kannustavia ja haittaavia tekijöitä kuumailmapallo-mallin avulla. Pallon keskiöön oli tehtävänä muotoilla metafora. Resurssikeskushanketta kuvattiin esimerkiksi metaforilla ”Sekahaku”, ”Kimppakyyti”, ”Uusi auto” ja ”Dynamomylly”, joista viimeinen näkyi kuviossa 11.



Kuvio 11. Esimerkki metaforatyöskentelystä

Kuvatussa Dynamomyllyssä resurssikeskustoiminnan kannustavina tekijöinä eli *nosteina* pidettiin hankkeen hyvää ajoitusta, seudullisuutta, mahdollisuutta oppia verkostossa, koulutusta ja koulun sisältä päin tapahtuvaa kasvua. Lisäksi meforatyöskentelyssä esiin tulleita nosteita olivat resurssikeskustoiminnan arkilähtöisyys, uusi toimintakulttuuri, oppilaiden saama hyöty, ammatillisen kasvun, moniammatillisen yhteistyön ja verkostoitumisen mahdollisuus. Haittaavina tekijöinä eli *painoina* pidettiin projektinomaisuutta, yksin tekemisen traditiota, vaikeutta tuoda toimintaa koulun arkeen ja hyödyntää verkostoa sekä epävarmuutta tulevaisuudesta. Muina haittaavina tekijöinä metaforatyöskentelyssä nähtiin taakka edellisen seudullisen hankkeen saamasta huonosta julkisuudesta, ennakkoluulot, yhteistyötaitojen puute ja muutosvastarinta. Samankaltaisella metafora-mallilla kartoitettiin myöhemmin kevätlukukauden aikana kaikkien resurssikeskuskoulujen tilaa. Päivien aikana etsittiin rehtoreille välineitä työyhteisön sitouttamiseen

resurssikeskustoimintaan. Kävin mielenkiintoisia keskusteluja osallistujien kanssa sekä tein ensimmäisen teemahaastattelun pureutuakseni entistä tarkemmin tutkimuksen kannalta keskeisiin kysymyksiin.

Tutkimuksen alussa rajasin tutkimusta niin, että en tule kuvaamaan yksittäisten koulujen osaamisen jakamisen konkreettista toimintaa, vaikka se on erityisen mielenkiintoista. Siitä on selkeä kuvaus Oppijan Tuen julkaisussa. Resurssikeskuskouluja oli paljon yhden tutkijan hallittavaksi, joten suuntaisin mielenkiintoni erityisesti koulujen toimijoiden kokemuksiin siitä, miten osaamisen jakaminen kehittyi verkostoyhteistyössä.

7.2.2 Taustaa resurssikeskuskouluiksi ryhtymiseen

Kevätlukukauden 2004 aikana tapasin rehtoreita ja toimijoita teemahaastattelujen merkeissä. Luvussa 6 kuvasin teemahaastattelujen toteutusta tutkimuksen alkuvaiheessa. Niiden avulla tutustuin resurssikeskuskoulujen tavoitteisiin, toiminnan aloittamiseen ja koulujen toimintaympäristöön.

Resurssikeskuskouluilla oli erilaisia syitä ja tarpeita sitoutua Oppijan Tuen toimintaan. Merkille pantavaa yhteistyön aloittamisessa oli ajattelutavan muutos kehittämistyössä. Se on perinteisesti perustunut yksittäisten koulujen ja opettajien näkemyksiin kehittämisen tarpeista ja kohteista (ks. Mäensivu 2003, 7). Teemahaastatteluissa nousi juuri tämänkaltainen koulujen kehittämistoiminta esille, mikä ei kuitenkaan enää tuntunut riittävän, koska koulut olivat lähteneet etsimään entistä laajempaa kehittämistukea tai verkostoa. Oppijan Tuki tarjosi niille mahdollisuuden verkostoitumiseen.

Ajankohtana, jolloin teemahaastattelut toteutettiin, resurssikeskusten yhteistyötä oltiin vasta aloittamassa. Koulujen oman osaamisen tunnistaminen, tavoitteiden asettelu ja työn suunnittelu olivat silloin keskeisiä toiminnan elementtejä, kuten haastatteluesimerkeistä käy ilmi:

Me lähdettiin liikkeelle niin, että me heitettiin avunpyyntö: koulu ja opettajat tarvitsevat apua, me ei selvitä yksin. Me koottiin kaikki, jotka tekee sillä alueella lasten ja nuorten kanssa töitä.

Rehtori 12 TH

Ihan hyvään suuntaan tämä on tästä lähtenyt. Tämä on sillä tavalla kiva juttu, että tämä on vihdoin mahdollista: On ollut asioita, joita on mietitty tosi kauan, että miten niissä voisi toimia.

Erityisopettaja 4 TH

Edelliset lainaukset kuvaavat sekä koulujen sisällä syntyneitä ongelmien ratkaisemisen tarpeita että halua toteuttaa kauan pohdittuja toimintamalleja. Kehittämistunnelma eri kouluissa oli innostunut ja odottavat. Eräs rehtori kuvasi koulus-

sa syntyneitä visiota työn tekemisen helpottumisesta ja työtulosten paranemisesta ”olipa kerran” -tarinan avulla seuraavasti:

Olipa kerran kolme opettajaa, jotka pitivät työstään, halusivat tehdä sitä yhdessä ja joilla oli samanlainen visio...

Rehtori 3 TH

Teemahaastatteluista nousi esille, miten tärkeää on visio, johon rehtori uskoo ja johon työyhteisö voi vaikuttaa. Usko oman koulun osaamiseen vahvasti tunnetta laajentaa yhteistyötä muiden koulujen kanssa. Kaiken ponnistelun hyöty nähtiin kuitenkin ennen kaikkea oppilaan etuna.

Monet aivot ovat paljon paremmat kuin yhdet aivot. – Toki tälle koko opettajaporukalle täytyy sanoa, että he ovat tämmöisiä hyvin innovatiivisia ihmisiä. Miksei sitä voi näyttää sitten ulospäin? Oppilaille tulee suoraan sitten hyöty.

Rehtori 13 TH

Alkuvaiheessa resurssikeskuskoulujen tehtävän täsmentäminen oli toiminnan keskeinen tavoite. Rehtoreiden tehtävänä oli kouluissaan käynnistää keskustelu resurssikeskuksena toimimisesta ja valmistaa prosessikuvaus toiminnasta. Keväällä yhteistyömme jatkui resurssikeskusten yhteisessä seminaarissa 6.5.2004 Hämeenlinnassa.

7.3 Resurssikeskusten syntymisen taustaa ja toiminnan aloitus

7.3.1 Resurssikeskuskoulujen aloitusvaiheen ideoita ja ongelmia

Olen luvuissa 5 ja 6 kertonut osallistuneeni resurssikeskusten seminaareihin havainnoijana. Toisen seminaarin (6.5.2004) koulutuksesta ja avoimista haastatteluista vastasivat Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta kutsutut kouluttajat. Haastattelut toteutettiin pienryhmissä, joissa jokainen vuorollaan osallistui puolen tunnin mittaiseen avoimeen haastatteluun. Pienryhmä kuunteli haastattelua ja teki lopuksi tarkentavia kysymyksiä sekä kokosi haastattelun ydinasiat muistiinpanoiksi.

Resurssikeskusten rehtoreiden ja toimijoiden avointen haastattelujen aineiston perusteella laadin jokaisesta haastattelusta juonitiivistelmän ja vertasin niitä toisiinsa sekä seminaaripäivän lopussa toteutetun purkuvaiheen selontekoihin. Tällä tavoin havaitsin, mitä alkutaipaleella olevien resurssikeskusten toiminta on. Jokainen kertomus alkoi oman koulun esittelyllä. Puolet haastatteluista kuvasi alkuun jonkin koulua koskeneen ongelman ja toiset taas jonkin koulun sisältä

nousseen kehittämisidean. Ongelmat ja kehittämisideat koskivat oppilaiden oppimisen edellytyksiä, erityisopetuksen tai koulun hallinnon organisointia.

Resurssikeskukseksi mukaan tulo oli osunut sopivaan hetkeen koulun toiminnassa. Koulussa oli jo kehitetty tiettyä osaamisen aluetta, joka tuntui hyvältä ja jaettavalta asialta. Toisaalta rehtorit kuvasivat myös työyhteisöjensä arkisia ongelmia, joihin etsittiin ratkaisua hankkeen avulla. Oli myös kouluja, joissa rehtorilla oli vahva visio, ja hän pyrki sinnikkäällä keskustelulla tuomaan uutta ajattelumallia opettajien keskuuteen.

Monissa tapauksissa oman osaamisen nimeäminen tuotti ongelmia. Koulun sitoutumisesta osaamisen jakamiseen kertoi vain sen resurssikeskus-nimi tai nimi ei ollut lainkaan informatiivinen. Tiedottamisessakin ilmeni ongelmia. Kouluissa ei välttämättä tiedetty hankkeesta, ja toisaalta hankkeen markkinointi tuntui vaikealta. Tulos saattaa kertoa myös siitä, että resurssikeskukseksi ilmoittautuminen oli ollut vain yhden idea, joten varsinainen oman koulun osaamisalueen työstäminen ja näkyväksi tekeminen eteni perin hitaasti resurssikeskusverkostossa.

Koulut ovat perinteisesti olleet vahvasti yksin tekemisen paikkoja, eikä osaamisen jakaminen ole aina kuulunut koulukulttuuriin. Hankkeeseen sitoutuminen terävöitti haastateltujen mukaan opettajien käsitystä omasta ammattitaidostaan. Arkisten ongelmien ratkominen havaittiin arvokkaaksi osaamisen alueeksi, mikä osaltaan kohotti opettajien tunnetta heidän omasta ammatillisuudestaan. Osa kouluista oli jo järjestänyt koulutustilaisuuksia koulunsa tai kunnan opettajille. Toisaalta kaivattiin paikkaa, jossa koulussa kehitettyä osaamista olisi voinut jakaa. Joillakin kouluilla oli selkeä malli toiminnastaan, vaikka opettajien sitoutuneisuuden aste vaihteli huomattavasti. Toisilla taas hankkeen omistajuus oli vielä kapeaa ja yhteistyön kehittäminen koulun sisällä oli keskeneräistä.

Rehtorin keskeinen rooli uuden toimintamallin edistämisessä tuli esille kaikissa kertomuksissa. Selkeän työnjaon uskottiin säästävän voimavaroja. Rehtorit pitivät tärkeänä alaistensa osaamista ja luottivat siihen. Opettajien autonomiaa ja osallisuutta korostettiin. Rehtoreiden tehtävänä oli pitää huolta organisaatiosta ja resursseista. Rehtorin tuki koettiin välttämättömäksi ja haastatellut arvostivat avoimen keskustelukulttuurin ylläpitämistä. Yksi haastatelluista piti työtään välillä ”raakana esimiestyönäkin”, jotta hanke etenisi. Koulun sitoutumisen osaamisen jakamiseen resurssikeskuskouluna oli koettu aiheuttaneen myös vastustusta, kateutta ja epäluuloja. Seuraavat katkelmat rehtorien avoimista haastatteluista antavat kuvan rehtoreiden kokemasta uuden toimintakulttuurin kyseenalaistamisesta:

– – että kyllä se on aika hidasta prosessia, kun ajattelee, että silloin kun puhuttiin, että tää on jokin salaseura, vaikka tätä oli jo sentään nimellä mainiten...

Rehtori 4 AH

– – ajatusmaailma – – julki tuotettua, niin kyllä täytyy myöntää, aika isossa osassa opettajakuntaa herätti tyrmistyksen, hämmennyksen, että, hetkinen, että mikähän tää ny oikein on.

Rehtori 1 AH

Kun uskallus lisääntyi koulun sisällä, saatettiin jo tulla mukaan yhteistyöhön. Haastateltavien mukaan opettajille oli annettava aikaa tutustua uusiin pedagogisiin toimintamalleihin ja entistä avoimempaan keskustelukulttuuriin. Oman koulun osaamiseen ja kollegoiden apuun uskallettiin luottaa. Useissa haastatteluissa tuli esille halu kertoa ja jakaa omaa tietoa ja kokemuksia muille samanlaisten asioiden kanssa työskenteleville.

– – uskalletaan heittäytyä mukaan, kun tiedetään, että siellä on sellaisia, jotka varmasti auttaa.

Rehtori 3 AH

– – ja toisilta oppii paljon, – – palkitsevia vuosia on ollut nämä ja vienyt omaa osaamistansa mielestäni eteenpäin.

Opettaja 4 AH

Yhteiskunnan kehittymisen ja lähikouluperiaatteen myötä on ihan luonnollista, että me voitaisiin olla konsultoimassa sitä meidän integraatorakennetta muillekin.

Erityisopettaja 1 AH

Luottamus hankkeeseen on vahva! Sillä tavalla, että meillä on tässä tämä yhteistyökumppanuus. Se on niin paljon testattu monenlaisessa tilanteessa, että se toimii. Meillä on vahva ajatus, että tässä olisi annettavaa tämän alueen muillekin kouluille ja siihen ihan vahvasti luotan.

Rehtori 6 AH

Haastateltavat kertoivat uudistusten vaikuttaneen myös kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Muutokset koulun käytännöissä synnyttivät tiedottamisen tarpeen.

Siinä on tullut jo paineita vanhempien taholta.

Erityisopettaja 2 AH

Alaluokkien vanhemmille juuri pidetään eniten nimenomaan tällaisia tilaisuuksia. Heitä kutsutaan kouluun ja kerrotaan asioista. Vanhemmat voivat tulla katsomaan, mitä me oikeasti tehdään.

Rehtori 3 AH

– – sen kaiken mukana tuomana täytyy lisätä tiedonkulkua koteihin ja se on ollut kauhean positiivista. Meidän ryhmä on saanut positiivista palautetta siitä, että vanhemmat tietävät oikeasti, mitä arjessa tapahtuu.

Opettaja 4 AH

Haastatteluissa kävi ilmi, että vanhemmat tarvitsivat ja saivat tietoa uusista järjestelyistä, ryhmäjaioista tai vierailuista. Opettajat pitivät yhteistyötä hedelmällisenä, ja vanhemmilta saatu palaute koettiin kannustavana. Hankkeiden välisestä integraatiosta omassa koulussa oli myös kokemuksia. Tällöin niukkoja voimavaroja yhdistettiin.

– – vois sanoa, että kun on vähän henkilöstöä, niin on hyvä yhdistää näitä hankkeita, eikä niin, että kaikki on erillisinä, koska se vain pakahduttaa meidät.

Rehtori 6 AH

Verkostoyhteistyö on todellinen valtti meillä. Ollaan huomattu se niin monessa asiassa. – – Yhteistyökumppaneina oli mm. seurakunta ja Mannerheimin lastensuojeluliitto ja poliisi. Sitten nivelvaiheiden huolellinen seuranta esikoulusta kouluun ja kuudennelta yläasteelle, seiskalle. Sitten hallinnollisten ja taloudellisten ratkaisujen etsiminen, yrittämis- ja yhteistyöverkostoissa.

Erityisopettaja 2 AH

Avoimissa haastatteluissa koulujen toimijat toivat esiin innostuksensa uudessa hankkeessa. Toisaalta niissä uskallettiin tuoda esiin epäily voimavarojen riittämättömyydestä tai esimerkiksi kateuden kohtaamisesta.

Kipeimmin tarvitsisin ehkä lisäresurssia, että pystyisi enemmän itse syventymään tähän hankkeeseen. Siinä koulun arjessa voisi olla tämmönen, joka olisi jonkun aikaa esimerkiksi luokassa tekemässä opettajan työtä, että pystyisi itse irtaantumaan tiiviimmän jakson tekemään tätä asiaa.

Rehtori 6 AH

No, ihmisiä kun ollaan, niin saattaa olla kateutta ja hiukan painetta siitäkin, kun lehdessäkin oli haastattelu – – että komeesti ollaan lehdessä kyllä, mutta mitään ei näy.

Erityisopettaja 2 AH

Resurssikeskuskoulujen toisen seminaarin avoimen haastattelun päätteeksi koottiin keskustelemalla kuuntelijoiden tiivistelmä ja mahdolliset tarkentavat kysymykset haastatteluista. Seuraava esimerkki on pienryhmän kuuntelijoiden laatima tiivistelmä yhdestä avoimesta haastattelusta nousseista teemoista, huomioista ja havainnoista.

- Ihmisen kohtaamisen vaikeus, mallin kehittäminen on tärkeä asia.
- Asiantuntijuusalue tässä on yhteiskunnassa vaikeasti kohdattava.
- Tästä haastattelusta saa informaatiota.
- Toimintamalli on lähtenyt oppilaiden tarpeesta, siksi se kantaa.
- Innostus ja halu tehdä työtä.
- Osaaminen ja sen jakaminen.
- Mikä on Oppijan Tukea ja mikä koulun kehittämistä ja pitääkö niillä ollakaan eroa?
- Vaikeavammaisuuden kohtaaminen on paljon henkilöistä kiinni.
- Arkipäiväistäminen, erilaisuuden kohtaaminen, tunteiden tunnistaminen.
- Suvaitsevaisuutta pitää rakentaa.
- Hankkeen idea on integraatio ja sitä myöskin tehdään menetelmällisesti integraation keinoin.

Avointen haastattelujen ja tiivistelmien pohjalta seminaarin Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun ulkopuoliset kouluttajat kokosivat teemat arviointikeskusteluun. Tarkoituksena oli löytää ja havaita niin oman resurssikeskuksen kuin toisten vahvuuksia ja kehittämistä kaipaavia asioita. Arviointikeskustelu vahvisti osallistujien käsitystä hitaasti etenemisen hyväksymisestä koulujen kehittämistyössä. Uuden toimintakulttuurin luominen ja juurruttaminen tarvitsevat runsaasti aikaa sekä ”iloa ja uskoa huomiseen”, kuten eräs seminaarilainen kiteytti asian. Lisäksi korostettiin rohkean ja jakavan vuoropuhelun lisäämisen merkitystä, selviytymistähtoa, matalan kynnyksen osallistumista ja opettajien säännöllisten toisiin kouluihin kohdistuvien vierailujen ja tutustumiskäyntien tärkeyttä.

7.3.2 Resurssikeskukset syntyivät tarpeista, ideoista ja visioista oivalliseen aikaan

Tutkimuksen alkuvaiheen aineiston perusteella laadin ensimmäisen muutokertomuksen. Tässä luvussa tuon esiin ensimmäisen muutokertomuksen keskeisiä kohtia ja sen herättämiä ajatuksia resurssikeskuskoulujen toimijoiden suorina lainauksina. Ensimmäinen muutokertomus tuotettiin marraskuussa 2004 ja sitä kommentoitiin saman vuoden loppuun mennessä. Ekspansiivisen oppimissyklin (ks. Engeström 2004) viitekehyksessä tulkitsen ensimmäisen muutokertomuksen mallittavan uusia ratkaisuja eli resurssikeskusten toiminnan käynnistämistä.

Ensimmäisen muutokertomuksen alku kuvaa resurssikeskusten varhaisia vaiheita seuraavasti:

Resurssikeskustoiminnan alku

Hämeenlinnan seutukunnassa käynnistyi vuonna 2002 seudullinen opetustoimen verkostoituva Oppijan Tuki -hanke. Yhtenä toimintamuotona aloitettiin resurssikeskustoiminta. Hankkeeseen mukaan tulo sattui monien koulujen kohdalla oivalliseen aikaan, koska kouluissa oli tarvetta vahvistaa ja tuoda esille koulun sisältä noussutta kehittämisideaa. Toisaalta joillakin kouluilla oli selkeitä pedagogisia kehittämistarpeita tai ratkaisua vaativia ongelmia. Oli myös kouluja, joissa rehtorilla oli vahva visio ja hän pyrki sinnikkäällä keskustelulla tuomaan uutta ajattelumallia opettajien keskuuteen.

(Ote 1. muutokertomuksesta, 2004.)

Muutokertomukseen tiivistyi haastatteluissa esiin tulleita erilaisia syitä yhteistyön aloittamiseen. Resurssikeskustoiminnan alkuvaiheessa ei voida niinkään puhua ristiriidoista kuin koulun arkisista tarpeista tai opettajien omista kehittämisideoista. Toisaalta ristiriitana voidaan pitää opettajien ja koululaisten parissa työskentelevien riittämättömyyden tunnetta erilaisten oppilaiden kohtaamisessa. Päätökseen ryhtyä resurssikeskukseksi vaikutti erityisesti tarve kehittää koulun opetusta ja jakaa olemassa olevaa pedagogista osaamista. Resurssikeskukset saivat Oppijan Tuelta pienen starttirahan, joka osaltaan kannusti toiminnan aloittamisessa. Kehittämistoiminnassa mukana olevat opettajat ja rehtorit sitoutuivat tehtäväänsä hyvin. He kokivat ”tilaisuutensa tulleen”, kun saivat ryhtyä toteuttamaan opetustaan yhteistyössä muiden kanssa:

Kehittämisidea! Tämä kohta on osuvin meidän resurssikeskukseemme.

Opettaja F

Pedagoginen kehittäminen oli meillä jo alkanut – hanke vahvisti sitä samoin kuin rehtorin selkeä visio.

Opettaja B

Olin itse siitä innostunut ja sain mukaan moniammatillisen tiimin. Oppijan Tuki tuli kuin tilauksesta vastaan.

Erityisopettaja B

– – koululla oli vahva osaaminen erityisopetuksessa ja paljon tietotaitoa. Halusimme mahdollisuuden tuoda tätä tietotaitoa esille laajemmalle joukolle.

Erityisopettaja D

Edellisistä lainauksista ilmenee opettajien vahva tunne omasta pedagogisesta osaamisestaan. Koulujen toimijat kokivat saavansa tunnustusta ja vahvistusta tekemälleen työlle. Toisaalta koulun muille opettajille kehittämistyö saattoi jäädä vieraaksi, ja sitä arvosteltiin hankkeina monien joukossa. Kouluissa on viime vuosina toteutettu useita erilaisia hankkeita. Osa opettajista on voinut kokea ne uuvuttavina ja omaa työmääräänsä lisäävinä. Uuteen hankkeeseen ryhtyminen vaatii toisaalta myös uskallusta tehdä asioita uudella tavalla, mikä herättää epävarmuutta. Arvostelevia ja kyseenalaistavia kannanottoja oli myös luettavissa ensimmäisen muutokertomuksen kommentteissa:

Oliko toiminnan alku tosiaan kehittämisidea, vai rahako ratkaisi?

Erityisopettaja F

Resurssikeskuksena toimiminen teki näkyväksi kouluissa hiljaisesti syntyneitä kehittämisideoita ja pedagogisia painopistealueita. Monelle koulun toimijalle syntyi tunne, että koulujen vahvaa osaamista jaettiin toimimalla resurssikeskuksena. Joissakin tapauksissa se tarjosi väylän tuoda esiin pitkään kaivattua sidosryhmien välistä vuorovaikutusta:

– – olimme jo pitkään miettineet, miten voisimme kohentaa sairaanhoitopiirin opettajien tietämystä.

Erityisopettaja C

Kehittämisideamme oli osaamisen, tiedon ja kokemuksen jakaminen erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen.

Erityisopettaja A

– – koulu oli jo aikaisemmin ottanut yhden painopistealueen, joten alkaminen resurssikeskukseksi ei tuottanut ongelmia.

Rehtori E

Edellä olevat lainaukset kuvaavat selkeästi kouluissa piilevää purkautumatonta osaamisenergiaa, jota koulut voivat hyödyntää esimerkiksi verkostoitumalla. Yllättävää oli, että oman osaamisalueen nimeäminen oli useille kouluille vaikeaa. Muutokertomukseen asia kiteytyi seuraavasti:

Hankkeen nimi omassa koulussa

Resurssikeskuksen käsite koettiin sekä kokoavaksi että ongelmalliseksi. Resurssikeskusten toimijat tunsivat yhdessä tekevänsä tärkeää työtä, mutta oman koulun nimeäminen resurssikeskukseksi ei kertonut sen toiminnasta riittävästi ulkopuolisille tai edes oman koulun työntekijöille. Todettiin, että hankkeella pitäisi olla selkeä ja ymmärrettävä nimi, jotta itse ja muut tietäisivät, mistä puhutaan ja mitä kehitetään.

(Ote 1. muutuskertomuksesta, 2004.)

Muutuskertomuksen nimiasiaa kommentoitiin näin:

Asia oli juuri niin ja tuntuu siltä, että on osittain vieläkin. Jo sana ”resurssi” on todella ongelmallinen, koska se viittaa kouluihin, jotka olisivat jotenkin paremmin resursoituja alun alkaen.

Rehtori B

Mielikuva hankkeesta on hatara, ja se ymmärretään vain, jos on selkeä nimi, esim. Avoimet oppimisympäristöt.

Koordinaattori B

Kouluissa ei ole juurikaan totuttu markkinointiin ja oman ”brändin” tuottamiseen, vaikka opettajat opetustyössään alati pohtivat motivointiin liittyviä kysymyksiä. Koulutyö on perustunut koululain vahvasti ohjaamaan opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan. Vasta 1990-luvun opetussuunnitelmauudistus ja sitä edeltänyt koululainsäädännön muutos ovat mahdollistaneet avoimen vuorovaikutuskulttuurin opettajien, kuntien ja opetushallituksen välillä (ks. Syrjäläinen 2001). Opettajan ammatti-identiteetti on muuttumassa. Oppijan Tuen hankkeessa resurssikeskuskoulujen toimijoita haastettiin aktiivisesti pohtimaan ja nimeämään oman koulun osaamisalue, jonka tietotaitoa voisi jakaa, josta toiset voisivat oppia ja johon voisi tutustua.

Tiedottamisen pulmallisuus käy ilmi aineistosta. Kaivattiin rohkeutta ja sitkeyttä toimintakulttuurin muuttamiseen.

Hankkeen tiedottaminen ja markkinointi

Tiedottamisen ongelmat nousivat esille toiminnan alettua. Koulujen sisällä ei välttämättä tiedetty hankkeesta ja toisaalta hankkeen markkinointi tuntui vaikealta. Omat tai oman koulun opettajien odotukset painoivat mieltä. Toisaalta tuntui, että ”joku” odotti nopeita tuloksia ja näkyvyyttä hankkeessa.

(Ote 1. muutoskertomuksesta, 2004.)

Kommenteissa näkyy tiedottamisen ongelmien ja vaikeuksien eri puolia.

Sitkeästi vaan tiedottamista! (On siihen ammattilaisapuakin saatavilla.) Vähin erin viesti tavoittaa. Kriittisyys ja pelko on myös joskus ”toimenkuvaa”, mutta sitten taas yhdessä ja erikseen rohkaistumme toimintaan.

Erityisopettaja H

Oppilashuolto oli opettajakunnalle outo ja vaikea asia. Sitä alettiin työstää ja kehittää edelleen verkoston ja yhteistyötahojen kanssa. Tiedottaminen on oman kunnan sisällä nyt onnistunut.

Erityisopettaja B

Tiedottaminen lienee ongelma, mutta sehän on myös vastaanottajan tiedonhalusta ja tarpeesta kiinni. Mitään tai ketään ei saada pakolla mukaan. Pikku hiljaa toimintakulttuurin muutoksella voidaan saada aikaan rohkeutta ja tarvetta hakea ja etsiä apua ongelmatilanteisiin.

Erityisopettaja A

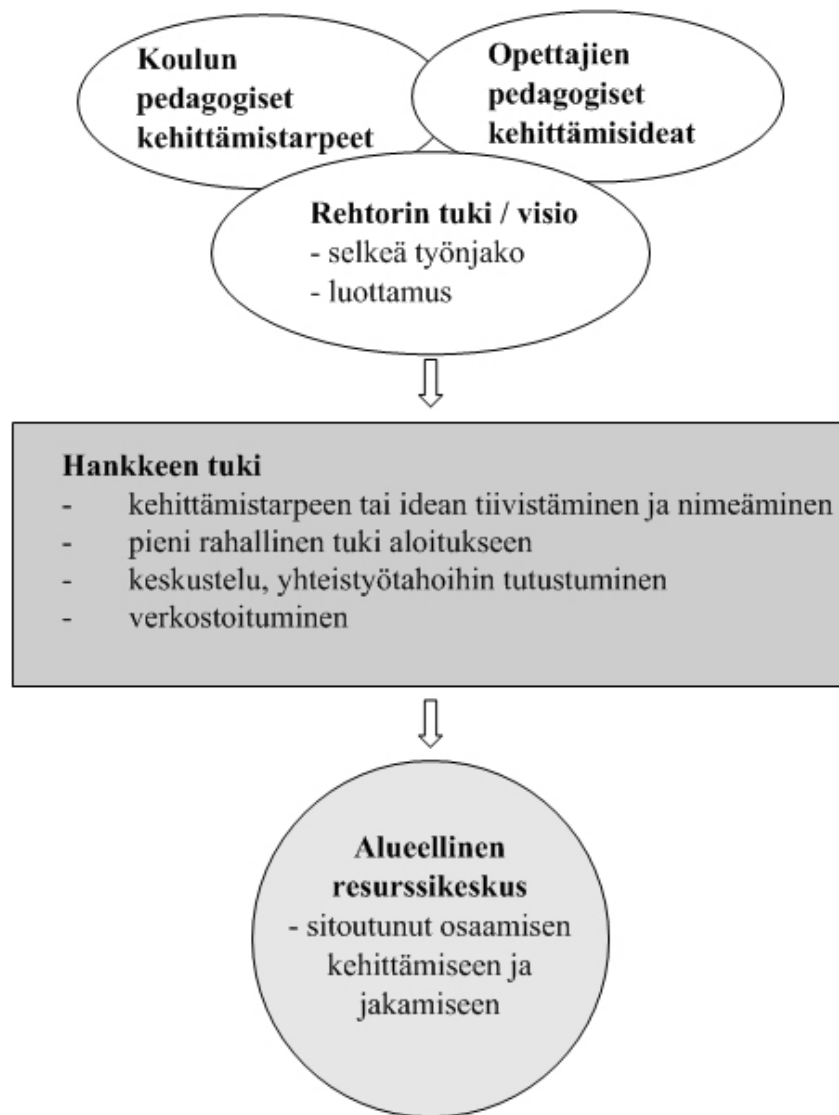
Rohkaistuminen sekä avun pyytämiseen että omasta osaamisalueesta tiedottamiseen tuntui haasteelliselta ja jopa vaikealta monissa kouluissa. Opettajat eivät kokeneet olevansa markkinoijia tai tiedottajia, vaan kaipasivat siihen koulutusta ja ohjeistusta tai toivoivat Oppija Tuen hoitavan tiedottamisen. Toisaalta koulut itse ovat oman osaamisensa asiantuntijoita, ja kouluja voidaan rohkaista entistä avoimempaan tiedottamisen kulttuuriin. Resurssikeskusten yhteistyön ja tiedottamisen tueksi yritettiin käynnistää Internetissä toimivaa Moodle-keskustelufoorumia, mutta sen hyödyntäminen jäi hyvin vähäiseksi eikä se saavuttanut seutukunnan opettajia, vaikka koulutusta sen käyttöön olikin saatavilla. Sähköpostin käyttö sen sijaan oli luontevaa.

7.4 Kehitysajatusten syntyminen ja toiminnan laajeneminen

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen toista alakysymystä, joka koskee kehityksellisten ajatusten syntymisestä ja leviämisestä. Ekspansiivisen oppimissyklin kehällä kyseessä on uuden mallin tutkiminen ja käyttöönotto. Oppimistekoina tarkastelen toimijoiden käsityksiä omasta työskentelystään, osallistumisestaan ja yhteistyöstä. Aineistona ovat kesällä 2005 rehtoreiden ryhmähaastattelusta karttunut materiaali sekä toinen muutoskertomus kommentteineen.

7.4.1 Koulun kehittäminen on aina pedagogista kehittämistä

Ensimmäisen muutoskertomuksen kommentoinnin jälkeen tarkastelin täsmennettyjä ja uudelleen kirjoitettuja muutoskertomuksia ja vertasin niitä toisiinsa. Poinnin muutoskertomuksista resurssikeskusten syntyä selkeimmin kuvaavia tekijöitä ja laadin niiden perusteella kuvion 12. Siihen kokosin resurssikeskusten syntyyn liittyviä tekijöitä toimijoiden kokemana. Kuvio ei ole valmis resurssikeskusten syntyä kuvaava esitys tai malli, vaan sen tehtävä on havainnollistaa resurssikeskusten verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen etenemistä. Reflektiiviselle tutkimusotteelle (Engeström 1995, 124–125) on luonnollista muodostaa työn kehitysvaiheita kuvaava malli, jota työntekijät voivat analysoida. Näin ollen resurssikeskusten rehtorit ja toimijat saivat tilaisuuden kommentoida ja analysoida mallia ryhmähaastattelussa kesällä 2005. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta katsottuna kuvion avulla paneuduttiin uuden mallin käyttöönottoon resurssikeskuskoulujen yhteistyössä.



Kuvio 12. Resurssikeskusten syntyyn liittyviä tekijöitä

Kuvion 12 resurssikeskusten syntyyn liittyvistä tekijöistä oli tarkoitus jäsentää yhteistyön kehittymistä ja herättää siitä keskustelua tutkimuksen edetessä. Lisäksi halusin sen avulla saada palautetta omista tulkinnoistani. Engeströmin (1995, 125–126) mukaan ei riitä, että tutkija kertoo oman näkemyksensä, vaan niitä pitää analysoida kurinalaisesti (ks. Alasuutari 1994, 122–127). Testasin tulkintojani resurssikeskuskoulujen rehtoreiden ja toimijoiden ryhmähaastattelussa sekä asiantuntijahaastattelussa.

Kuvion 12 koettiin kuvaavan pääpiirteittäin hyvin resurssikeskuskoulujen yhteistyön aloitusvaihetta, mutta sen yksityiskohtiin haluttiin täsmennystä. Koulun ja opettajan pedagogista kehittämistä ei nähty erillisinä alueina, kuten mallissa on esitetty. Sen sijaan todettiin, että koulun kehittäminen on aina pedagogista

kehittämistä: ”Kaikki palvelee vain pedagogiikkaa.” Tällöin malli yksinkertaisuusi yläosaltaan, jos lähtökohtana olisivat pelkistetyt ”pedagogiset kehittämistarpeet koulussa”. Toisaalta tarpeiden taustalle kaivattiin malliin yhteiskunnallista näkökulmaa, koska valtakunnalliset, kunnalliset, seudulliset ja opetustoimen tavoitteet ja suuntaviivat vaikuttavat kouluun.

Rahallisen tuen määrä aiheutti keskustelua koulujen rehtoreiden ja toimijoiden keskuudessa, vaikka itse mallin avulla siihen ei varsinaisesti voi vaikuttaa. Pelkkää aloitukseen kohdennettua rahallista tukea ei pidetty riittävänä, koska verkostoituminen ja osaamisen jakaminen loi ja luo omia taloudellisia tarpeitaan.

Resurssikeskukseksi ryhtyminen hahmotettiin joissakin tapauksissa koulun sisältä syntyneenä ajatuksena ja toisissa ulkoapäin tulleetä sysäyksenä. Kaiken tekemisen lähtökohtana pidettiin kuitenkin oppilaiden tarpeita, jolloin kuvioon toivottiin selkeästi lapsen huomioon ottamista, kuten eräs rehtori asian ilmaisi:

Jotenkin tietysti aina kiehtoisi, että se lapsi olisi siellä sateenvarjon alla ja jotenkin näitä hallintorajoja pystyisi rikkomaan. Eli että sitä osaamista, mitä on muissakin hallintokunnissa, kuin koulutoimessa, niin pystyisi hyödyntämään koulutoimessa ja päinvastoin.

Rehtori 8 RH

Konkreettiset toimenpiteet, joita kouluissa kehitettiin ja jaettiin, haluttiin näkyvästi myös malliin. Esimerkiksi kouluohjaajien kanssa ideoitu läskykerho oli konkreettinen apu oppilaskyytejä odottaville lapsille, ei niinkään resurssikeskuskoulun tuottama ”tuote”. Jos mallia laajentaisi, siihen voisi merkitä koulujen osaamiseen liittyviä konkreettisen toiminnan kuvauksia Oppijan Tuessa. Kanssakäymisen merkitystä eräs rehtori pohti näin.

Parhainta on, että kanssakäyminen lisää pikku hiljaa uusia käytänteitä.

Rehtori 9 RH

Yksittäisen mallin avulla voi jäsentää toimintaa ja analysoida sen keskeisiä kehittämisen kohteita, mutta kehittämistyö tarvitsee myös konkreettisia voimavaroja. Analysoinnin anti ja kehittämistyö jäivät pitkälti koulujen oman toiminnan varaan, koska hankkeen rahoitus päättyi samanaikaisesti vuoden 2004 lopussa, mikä herätti luonnollisesti huolta hyvin alkaneen yhteistyön jatkumisesta. Kouluissa oli juuri päästy kokemaan verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen liittyvää innostumista, iloa ja energisyyttä. Yhteistyön suuntaa ja koulujen resurssija oli kuitenkin punnittava uudessa tilanteessa.

7.4.2 Osaamisen jakaminen tuo koululle potkua, PR:ää ja peilaamista

Kuviossa 12 esitetyn, resurssikeskusten syntyyn liittyvien tekijöiden taustalla oli haastateltujen mukaan selkeiden kehittämisideoiden rinnalla myös heiveröisiä ajatuksia uusista toimintamalleista, jotka kaipasivat koordinoitua ja tukea. Yhteinen toimintaympäristö oli välttämätön ajatusten ja ideoiden julkituomisen kannalta. Myös rahoitus osoittautui yhdeksi merkittäväksi tekijäksi koulujen välisen osaamisen jakamisen toteutuksessa. Kolmannen toimintavuoden (2005) aikana yhteinen Oppijan Tuen rahoitus, koordinointi ja koulutus olivat loppuneet. Sen sijaan kouluissa oli yhä kehittämistä, yhteistyötä, osaamista ja sen jakamista. Tarkoitus oli, että Oppijan Tuen seutukunnalliset kouluhankkeet vakiintuisivat koulujen arkipäivään eikä näiltä osin jatkossa puhuttaisi enää projekteista tai hankkeista. Ensimmäisen ja toisen muutuskertomuksen ajallinen välimatka oli täsmälleen yksi vuosi marraskuusta 2004 marraskuuhun 2005. Toisessa muutuskertomuksessa kuvattiin resurssikeskusten toteutuneita käytänteitä, haasteita ja visioita osaamisen jakamisessa. Tutkijana minua kiinnosti, olivatko käytänteet taantuneet entisiin toimintatapoihin rahoituksen, koulutuksen ja koordinoinnin loputtua. Marraskuussa 2005 tuotettua muutuskertomusta kommentoitiin vuoden 2005 lopussa ja vuoden 2006 alussa. Rehtoreiden, opettajien ja kouluohjaajien kommentit terävöittivät kuvaa kohteen laajenemisesta, muutoksesta tai toimenpiteiden kyseenalaistamisesta.

Resurssikeskuskoulun tiedostuminen oman osaamisen jakamisen tehtävästä tapahtui eri kouluissa eri tavoin. Sekä rehtorit että koordinaattori olivat havainneet, että opettajat eivät olleet tottuneet jakamaan osaamistaan kouluttamalla toisiaan, vaikka olivat taitavia omassa opetustyössään. Toiseen muutuskertomukseen asia muotoutui seuraavasti:

Resurssikeskuskoulun tiedostuminen omasta osaamisen jakamisen tehtävästään

Hämeenlinnan seutukunnassa vuonna 2002 käynnistyneen Oppijan Tuen yhtenä toimintamuotona jotkut koulut sitoutuivat jakamaan osaamistaan niin sanottuina resurssikeskuskouluina. Tämän roolin tiedostaminen eri kouluissa oli erilaista.

Kouluissa, joilla resurssikeskuksena oli selkeä perustehtävä, tiedostuminen oli vahvaa ja toiminta tuntui muuttuneen osaksi arkipäiväistä työskentelyä. Oli myös kouluja, joissa vielä oli kahtiajakautunut tilanne ja toimintaa pyrittiin vahvistamaan oman koulun sisällä. Joissakin suurissa kouluissa hanke, ainakin sen nimi, oli taantumassa tai jäänyt jonkin ajankohtaisemman tehtävän varjoon, vaikka hyviä käytänteitä ja toimintamalleja olikin syntynyt. Toisaalta koko resurssikeskuksen käsite alkoi kahden vuoden aikana saada uutta merkitystä nimenomaan kouluna, oppilaiden resurssikeskuksena, eikä opettajien osaamisen jakamisen keskuksena. Eriytyisen tärkeänä pidettiin oman koulun sisäistä tiedostumista oppilaiden ja aikuisten muodostamana työyhteisönä.

(Ote 2. muutokertomuksesta, 2005.)

Mainittu toisen muutokertomuksen aloitus kuvaa tiivistetysti toiminnan kohdetta (ks. Engeström 1995, 99), resurssikeskuksena toimimista osaamisen jakajana. Resurssikeskustoiminta tarjosi opettajille väylän laajentaa osaamistaan vertaiskouluttajina. Seuraavissa kommentteissa asia esitetään näin:

Nyt kun katsotaan asiaa ns. peruutuspeleistä, olisi ollut järkevää jo silloin nähdä resurssikeskusten kouluttamisen ns. jakajan roolin paremmin. Resurssikeskuksissa tehtiin hyvää ja arvokasta työtä, joka on jäänyt pysyväksi struktuuriksi osana koulun toimintaa. Osaamisen jakaminen ei jäänyt pysyväksi.

Rehtori P

Tiedostuimme; STAKES halusi mallimme.

Erityisopettaja L

Meidän kohdallamme toiminta oli jo käynnissä ennen resurssikeskukseksi ryhtymistä, joten toiminta kirjattiin ja toimintaa haluttiin myös tuoda resurssikeskuksen kautta esiin. Yksi voimakas toive oli myös saada muutkin huomaamaan, että teemme työtä, johon ihan oikeasti paneudumme ja panostamme ja jolla saavutamme todellisia etuja oppilaille. Samalla toivoimme, että voisimme saada myös lisäresursseja toimintaamme. Niitä ei kuitenkaan missään vaiheessa ole tullut (esim. tuntien muodossa).

Rehtori O

Resurssikeskuksena toimiminen vahvisti koulujen omaa toimintaa, toimijoiden tunnetta omasta osaamisestaan ja toiminnasta tiedottamista. Oppilas- ja opettajaryhmien kouluvierailut, pedagogisten tukihenkilöiden järjestämät tutustumis- ja koulutustilaisuudet, luennot ja seminaarit tarjosivat kouluille mahdollisuuden tuoda esiin niiden uutta luovia ja pedagogisia ratkaisumallejaan. Alkuperäinen muutuskertomuksen teksti ei riittävästi kuvaa sitä innostusta, mikä uudelleen kirjoitetuista muutuskertomuksista huokui. Resurssikeskuksena yhteisöllisesti toimimisen kannustavaa kokemusta muutuskertomusten kommentoissa kuvattiin seuraavalla tavalla.

Mielestäni koulut saivat hyvää potkua ja PR:ää omalle toiminnalleen. Profiilin nouseminen oli selkeästi toimintaa jäsentävä ja mallintava prosessi. Mielestäni oli tärkeää, että koulut saivat ulkopuolista kiinnostusta ja ”ihailua” toimintansa kehittämistä.

Koordinaattori A

Koin koulunjohtajana merkittäväksi rehtoritapaamisten voimaannuttavan ilmapiirin. Vaikutti siltä, että rehtorit pystyivät tapaamisissaan tarkkailemaan koulunsa kehittämistyötä hieman kauempaa – terveellisen välimatkan päästä verrattuna arkiseen työskentelyyn. Tapaamiset osoittivat mielestäni selkeästi, että rehtorit joutuivat usein työskentelemään liian yksin. He ovat toimenkuvansa takia erillisiä opettajakunnassa ja toisaalta myös hallinnossa. Vertaisryhmässä toimiminen antoi käsittääkseni uudenlaisen näkökulman rehtoriuteen.

Rehtori Q

Molemmat edellä olevat esimerkit kuvaavat koulun lisääntyntä avoimuutta ja halua vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Koulun toimijoiden kokemus ammatillisen identiteetin muutoksesta tulee esiin kommentoissa (ks. Kohonen 2000; 2002). Jälkimmäisessä kommentissa näkyy rehtoreiden vertais työn ja kumppanuuden merkitys vaativassa ja osittain yksinäisessäkin työssä. Rehtoreille tarjoutui tilaisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia koulun kehittämistä muiden vastaavaa työtä tekevien kanssa. Etäisyyden ottaminen omaan työhön mahdollisti uuden näkökulman löytämiseen oman koulun kehittämistyössä.

Muutoksen havaitseminen omassa arkityössä ei ole itsestään selvää. Toinen muutuskertomus teki näkyväksi niitä uusia menettelytapoja, joita koulujen toimintakulttuurissa oli havaittu. Koulujen toimijat kokivat päässeensä keskustelemaan toistensa kanssa, jolloin paikan ja tilan ulottuvuus kasvoi. Samaa kokemusta kuvattiin myös seuraavassa muutuskertomuksen osassa.

Resurssikeskustoiminnan kautta syntyneitä muutoksia koulukulttuurissa

Yhteistyö muiden koulujen kanssa koettiin antoisaksi. Valmistautuessaan oman työn esittelemiseen opettajat tai koulunkäyntiavustajat joutuivat tutkimaan ja perustelevaan omia toimintatapojaan. Avoimuus ja rohkeus omaan ja ulkopuoliseen työn arviointiin lisääntyi. Toisilta opittaessa hyvät käytänteet pääsivät leviämään ja yhteistyöhön osallistuneet henkilöt kokivat ammatillista nostetta työssään. Avoimuus loi avoimuutta. Myös moniammatillinen ja eri hallintoalojen yhteistyö kokemusten mukaan lisääntyi. Joissakin kouluissa ajatusta resurssikeskustoiminnasta ei syvällisesti ymmärretty tai toteutettu.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Edellä esitetyn muutuskertomuksen osaa vastaajat täydensivät omilla kertomuksillaan seuraavaan tapaan:

Se hyöty, jota me odotimme ja myös saimme, oli peilaaminen toisiin ja samalla oivaltaminen, miltä asiat ulkopuolisesta näyttivät. Samoin erilaisten kysymysten ja keskustelujen muodossa saimme tietoa siitä, mitä asioita kannattaa tuoda esille selvemmin ja mitkä asiat kaipaavat kehittämistä. Samalla yhteistyö antoi varmuutta siitä, että olimme ihan oikealla asialla. Omassa koulussakaan kaikki eivät ole vielä halunneet mukaan täydellisesti ja epäileviä ”Tuomaksiakin” vielä on. Kuitenkin toiminta on koko ajan laajentunut.

Rehtori O

Resurssikeskuskoulutuksissa ja tapaamisissa tapasin erilaisia opettajia. Huomasin, miten monella tavalla opettajat pistivät osaamistaan peliin, antoivat taitavuuksensa muidenkin käyttöön! Tietenkin mukanaolo lisäsi tunnetta omasta ammatitiosaamisesta.

Opettaja L

Useiden vastaajien kertomusten perusteella tulkitsen toiminnan kohteen laajeneen ja käytäntöjen muuttuneen pysyviksi. Resurssikeskusten verkostossa koulut saivat pelata omaa työtään ja toimintamallejaan. Yhteistyön tuloksena ne pysyivät suuntaamaan ja hiomaan toimintakulttuuriaan entistä selkeämmin. Muutuskertomusten kommenttien joukossa oli kaksi kertomusta, joissa kokemusta yhteistyöstä kuvattiin lyhytaikaiseksi tai sellaiseksi, että kehittämistyö jäi ilman vastakaikua, vaikka omaa toimintaa pidettiin työtä rikastuttavana kokemuksena.

Yhteistyö muiden koulujen kanssa sekä moniammatillinen ja eri hallintoalojen yhteistyö lisääntyi hetkellisesti 1 1/2 – 2 vuoden ajan. Tällä hetkellä teema ei ole enää ajankohtainen.

Rehtori R

Läksykerhon osalta yhteistyötä muiden koulujen kanssa ei syntynyt.

Kouluohjaaja B

Edellä olevista kommentteista käyvät ilmi osaamisen jakamisen vaihe ja vaikeus koulun arkityöskentelyssä. Silloin kun useimmat rehtorit ja opettajat kokivat saaneensa näkemyksilleen ja ajatuksilleen vertaistukea, ei kouluohjaajan kokemus ollut samanlainen. Esimerkiksi läksykerho saattoi vielä olla vieras työskentelymuoto useissa kouluissa. Eräs rehtori pohti moniammatillisessa yhteistyössä ilmeneviä ongelmia seuraavasti:

Itse näin oivallisena ajatuksen moniammatillisen yhteistyön herättämisestä. Mielestäni useissa kouluissa ajatellaan koulutyön toteuttamisesta vielä hyvin hierarkkisenä toimintana: rehtori, opettajat ja ne muut (kouluohjaajat, terveydenhoitaja, kuraattorit, psykologit). Vaikka eri ammattiryhmillä on tietyt melko tarkatkin toimenkuvat, resurssikeskustoiminnalla saadaan ne parhaimmillaan näkyväksi ja merkittäväksi koko yhteisön kannalta. Ilman jatkuvaa yhteistyön ylläpitämistä ja kehittämistä eri ammattiryhmien edustajat eivät pääse oikealla tavalla toimimaan oppijoiden eduksi. Eri ammattiryhmien näkökulman avaaminen ja toisaalta saman kielen ja todellisuuden löytäminen onnistuu vain vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutusta ei taas opita, ellei ole yhteistä toimintakulttuuria. Resurssikeskushankkeet olivat mielestäni oivallisia ympäristöjä ja tilanteita tämän asian opettelemiseen.

Rehtori O

Koulujen toimintakulttuurin muutos tuo kouluun mukanaan erilaisia yhteistyökumppanuuksia. Perinteisiä toimintamalleja täytyy uskaltaa ravistella, jotta kumppanuuksista saataisiin mahdollisimman paljon apua oppilaiden oppimiseen ja jotta kaikki työntekijäryhmät kokisivat työpanoksensa tasavertaiseksi ja tarpeelliseksi. Kouluissa tulisi vahvistaa ja tukea eri ammattiryhmien samanarvoisen yhteistyön kehittämistä.

Ekspansiivisessa oppimissyklissä syklin eri vaiheita kutsutaan oppimistekoina (ks. Engeström 2004, 60). Engeströmin pelkistämässä oppimistekojen syklissä viidettä vaihetta kutsutaan uuden mallin käyttöön otoksi. Resurssikeskusten verkostoitumisessa *osaamisen jakamista* voidaan tarkastella uuden mallin käyttöön oton oppimistekona. Osaamisen jakamista edistävänä rakenteena pidettiin erityisesti pedagogisten tukihenkilöiden toimintaa. Muutoskertomuksessa asia tiivistyy seuraavasti:

Osaamisen jakamista edistäviä rakenteita koulussa ja kunnassa

Resurssikeskustoiminta pedagogisine tukihenkilöineen osoittautui erinomaiseksi pedagogiseksi instrumentiksi. Vierailut erilaisia palveluja tarjoavissa kouluissa mahdollisti avoimen keskustelun. Joissakin kouluissa tietoisesti rakennettiin avoimia oppimisympäristöjä ja panostettiin yhteistyöhön, jotta toiminnan innovatiivisuus ja ”luovat jutut” olisivat päässeet leviämään.

(Ote 2. muutokertomuksesta, 2005.)

Muutokertomusten kommentoissa todettiin, että itse rakenne ei kuitenkaan saisi tulla tärkeäksi eikä olla esteenä innovatiivisuudelle. Osa vastaajista toimi itse pedagogisena tukihenkilönä, joka saattoi kouluttaa muita opettajia. Pedagogisten tukihenkilöiden toiminta koettiin kannustavana ja joustavana toimintana kouluissa.

Pedagogisena tukihenkilönä oleminen ja resurssikeskus vaikuttivat itseeni positiivisella tavalla oman osaamisen jakamisessa.

Erityisopettaja K

Pedagogiset tukihenkilöt olivat tärkeä voimavara. Tätä mallia pitäisi pystyä jatkamaan ja tukemaan myös taloudellisesti.

Rehtori S

Pedagogisena tukihenkilönä toimiminen oli vaikuttanut vastaajien mukaan positiivisesti heihin itseensä. He kokivat ikään kuin saaneensa luvan osaamisensa esille tuomiseen. Rehtorit tulkitsivat opettajien kokemukset ammatillisena nos- teena tai voimaantumisenä. Yhteistyö kollegoiden kesken omassa koulussa ja vierailukohteissa tapahtui myönteisessä ja toisia arvostavassa hengessä. Yhteis- työtä pidettiin hedelmällisenä myös sen vuoksi, että siinä näki muiden hankkei- den iloja ja ongelmia. Osaamisen jakaminen koettiin arvokkaaksi, mutta toimin- takulttuurin muutoksen koettiin vievän aikaa, vaativan vertaistukea ja taloudellis- ta panostusta.

7.5 Muutokset ja niistä saatu hyöty

Tutkimuksen kolmas alakysymys koskee resurssikeskusten mahdollisuuksia muuttaa koulukulttuuria. Sen arviointiin koulujen toimijoilla oli tilaisuus, kun he kommentoivat toista muutuskertomusta. Yhteinen muutuskertomus mahdollisti yhteistyön arvioimisen yleisellä tasolla. Toisaalta vastaajien henkilökohtaiset kannanotot olivat täsmällisiä, ja ne kohdistuivat sekä heidän omaan yksilölliseen toimintaansa että yhteisölliseen työskentelyyn ja yhteisön vastuuseen.

7.5.1 Mitä opittiin?

Resurssikeskusten yhteistyöprosessia voidaan arvioida tarkastelemalla muutuskertomusten välityksellä toimijoiden käsityksistä siitä, miten koulukulttuuri muuttuu. Resurssikeskusten yhteistyö Oppijan Tuessa oli joillekin opettajille ensimmäinen ja sillä hetkellä ainoa verkostoviitekehys, jossa he työskentelivät. Lyhytkestoisten hankkeiden sijaan kaivattiin pysyviä käytänteitä ja muutoksia koulun toimintakulttuurissa. Seuraava osa muutuskertomuksesta kuvasi koulujen toimijoiden mielestä yhdessä toimimisen tärkeyttä. Myös pettymykset yhteistyön hiipumisesta tuotiin esiin.

Resurssikeskustoiminnan merkitys

Toimintaa ei koettu itseisarvoksi, mutta seudulliseksi hienoksi ideaksi kyläkin. Koulujen kehittämisisideat syntyivät arkipäivän tarpeista tehdä yhteistyötä ja tarpeesta saada oppilaat oppimaan tiettyjä asioita. Sen jälkeen ryhdyttiin yhdessä osaamisen jakajiksi ja resurssikeskuksiksi Oppijan Tuen mahdollistamassa viitekehyksessä. Resurssikeskuksena toimiminen kirkasti joissakin tapauksissa koulun osaamisen jakamisen tehtävää, jonka toivottiin tarjoavan vastaanottaville opettajille uuden lähtökohdan tehdä työtä.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Tämä oli hyvä alku uuden opettajuuden kontekstissa.

Rehtori P

Toiminta on tärkeää ja toivottavasti se jatkuu. Pitäisi olla joku kanava, jota kautta näitä asioita voitaisiin käsitellä.

Erityisopettaja N

Uusi opettajuus kuvaa muutuskertomuksen kommentissa osuvasti resurssikeskusten verkostoitumisen mukanaan tuomaa mahdollisuutta entistä laajempaan vuorovaikutukseen koulukulttuurissa. Koulujen toimijat kaipaavat keskustelukanavaa, jossa yhteisiä teemoja, kokemuksia ja ongelmia voitaisiin jakaa (ks. Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 46). Verkostoituminen resurssikeskuskoulujen tapaan tarjoaa siihen mahdollisuuden.

Muutuskertomusten kommentissa tuotiin rohkeasti esille yhteistyön tuottamia iloja ja pettymyksiä. Halu tehdä työtä ja sitoutua uusiin toimintatapoihin ovat merkityksellisiä toiminnan jatkuvuuden kannalta, mikä käy ilmi seuraavissa lainauksissa.

Lähtökohtamme olivat puhtaasti ITSEKKÄÄT. Halusimme tehdä oppimisympäristön, jossa jokaisella olisi mahdollisuus tuntea itsensä tärkeäksi ja kokea onnistumisen iloa. Oppijan Tuki mahdollisti meille jakamisen ja arvioinnin mahdollisuuden.

Rehtori O

Seudullisesti hieno idea kuivui rahoituksen puutteeseen, yksien ja samojen ihmisten vastuulla oleva toiminta hiipui ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta (rahoitus, äitiysloma, sairausloma). Arkipäivän tarpeet ovat edelleen olemassa, osaamisen jakaminen on vähentynyt henkilövaihdosten takia.

Rehtori R

Edellä oleva rehtorin muutuskertomuksen kommentti kuvaa pettymystä, jota tuottivat sekä rahoituksen puute että pelko koordinoitun yhteistyön loppumisesta. Vastuun kasautuminen muutamille toimijoille koettiin uuvuttavana. Ongelmana on myös toimijoiden vaihtuminen, jos rakenteet osaamisen jakamiseen eivät ole riittävän tukevat. Uusien toimijoiden sitouttaminen verkostoyhteistyöhön voi olla hankalaa. Tämän näkökulman rinnalla resurssikeskuksissa eli vahvasti usko uudistavaan vuorovaikutukseen. Muutuskertomukseen toiveet tiivistyivät seuraavasti:

Toiveita resurssikeskusten tulevaisuudesta ja osaamisen jakamisesta

Vaikka rahallinen tuki resurssikeskustoiminnan alussa oli pieni ja tuntui ehkä lähes merkityksettömältä, huomattiin, että resursoiminen on välttämätöntä, jotta osaamista todella voidaan jakaa. Koulujen välisen vuoro-vaikutuksen toivottiin jatkuvan ja muodostuvan osaksi koulukulttuuria.

Kouluissa on runsaasti opettajia, joilla on erityisosaamista, jota toivottiin käytettävän enemmän hyväksi. Huomatuksi tuleminen, toiminnan ja osaamisen arvostaminen nousivat myös esille toiveista puhuttaessa. Kouluihin kaivattiin yhä enemmän kulttuuria, jossa osaamisen jakaminen koulun sisällä lisääntyisi ja koskisi koko koulua.

Toiminnan toivottiin laajenevan koskemaan, ei vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan kaikkia kouluyhteisön jäseniä, niin että lapsi olisi keskiössä. Osaamisen hyödyntäminen koulutoimen ja muiden hallintokuntien rajoja rikkomalla sekä lasten- ja nuorisopsykiatrisen osaamisen jakaminen nähtiin myös keskeisinä visioina.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Muutuskertomuksen kuvaus kertoi vastaajien mielestä täsmällisesti kouluyhteisöjen osaamisen jakamisen toiveista. Osaamisen jakaminen verkostoitumalla edellyttää opetustoimen tiedostumista koulun tarpeista, tiivistä yhteistyötä koulutyötä tekevien kanssa sekä koulun uudistuspyrkimysten tukemista. Resurssikeskusten yhteistyössä havaittiin, miten pieni resursointi kasvoi korkoa koulujen toimijoiden jakaessa osaamista keskenään.

Opetustoimen toivottiin rohkeasti linjaavan joitakin innovaatioita oman toimintansa periaatteiksi ja kantavan vastuuta resursoinnin lisäksi pedagogisesta kehittämistyöstä. Tulos voi viitata toiveeseen hierarkkisesta johtamisesta eli palaamisesta vanhaan, tuttuun ja turvalliseen ylhäältä ohjattuun toimintamalliin. Toisaalta jo Vygotski on tähdentänyt, että uuden oppiminen ja uuden lähikehityksen vyöhykkeen saavuttaminen tapahtuu aluksi tuettuna (Vygotski 1978, 87). Tässä tapauksessa voisi tulkita, että osaamisen jakamisen verkostot tarvitsevat aluksi vahvaa ohjausta, tukea ja resursointia, ennen kuin uusi toimintapa omakсутaan osaksi koulujen pedagogista kehittämistyötä. Ekspansiivisessa kehittämissykliässä tämä tulos on verrattavissa ristiriitaan vanhan ja uuden toimintamallin välillä (Engeström 1995, 149). Osaamisen jakaminen uutena toimintakulttuurina kouluissa tarvinnee aluksi selkeää henkistä, taloudellista ja hallinnollista tukea.

Arvioivaa pohdintaa muutuskertomusten kommentteissa aiheutti erityisesti hallinnon ja koulun välisen työn ja vastuun jakaminen uusien toimintakulttuurien ja innovaatioiden kehittämisessä. Hallinnon hajauttamisen ja koulujen itsenäisen päätöksenteon nähtiin haastatteluiden ja kommenttien perusteella menneen jo

niin pitkälle, että se jopa syö voimavaroja koulun opettamisen ja kasvattamisen perustehtävältä. Opetustoimen hallinnon tukea kaivattiin osaamisen kehittämiseen ja jakamiseen. Seuraava muutuskertomuksen osa kirvoitti vastaajia vaatimaan koulutoimelta selkeää ”visiota osaamisen jakamisesta oppilaan parhaaksi”.

Resurssikeskuksena toimimisen haasteet koulun ja opetustoimen johtajuuteen

Kunnan ja koulun tasolla on tärkeää olla yhteinen ajatus siitä, mihin pyritään ja mikä on arvokasta. Koulun ja opetustoimen johdon pitäisi nähdä ja tukea hyviä käytänteitä sekä pyrkiä tuomaan ne laajaan käyttöön. Johdon luottamus, tasapuolisuus, henkinen ja taloudellinen tuki ovat toiminnan keskeisiä tukipilareita. Resurssikeskuksena oleminen toi avoimuuden ja laadun vaatimuksen koululle.

Pohdintaa herätti myös kysymys koulun ja kunnan vastuusta kehittämistyössä: Jos koulun kehitykselliset ajatukset syntyvät koulun sisällä, jääkö koulu silloin liian yksin? Tarvitsisiko koulut aikaisempaa enemmän tukea koulun kehittämiseen? Kehittyvätkö innovaatiot hajauttamalla? Oman toiminnan tutkiminen sisältä päin ja kaksisuuntainen asioiden jakaminen kasvokkain vievät kehitystä eteenpäin.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Kokemus koulun johdon ja kunnan opetustoimen tuen tärkeydestä koulun kehittämistyöstä oli muutuskertomusten kommentoissa selkeää. Koulun toimintakulttuurin muutos tunnistettiin tuoreeksi, tukea ja hallinnollista yhteistyötä vaativaksi kehittämistyöksi. Seuraavat rehtoreiden sitaattit kuvaavat tätä kokemusta.

Avoimuus ja sen tunnustaminen, että ollaan vielä alkutaipaleella ns. ”hankeosaamisessa”. Tulevaisuudessa tarvitaan yhä ammatillisempaa johtajuutta.

Rehtori P

Kehittämistyötä ei mielestäni kyllä oteta — (kunnassa) ihan todesta. Olen useaan kertaan kirjannut asiasta ja esittänyt, miten pienellä lisäsatsauksella voisimme saada asiat pyörimään. Kuitenkin itse toiminnan resursointi jää aina koulun mietintään ja etenkin mietintään, mistä sen otamme. Tämä aiheuttaa usein opettajakunnassa ajatusta, että se on muilta kuin varsinaisesti toimivilta pois.

Rehtori O

Erinomaisia kysymyksiä. Kouluissa on valtavasti osaamista, miten siis saisimme sen kaikkien ulottuville. Mikä on työnantajan rooli (koko opetustoimen)? Uskokseni aika pienillä taloudellisilla panostuksilla saisimme paljon aikaan. Pitäisi-

kö opetustoimen rohkeasti nostaa näistä innovaatioista joitakin omaksi linjaksi, jotta koko opetustoimi lähtisi toteuttamaan niitä, eikä odotettaisi niiden leviävän itsestään. Pitäisi ilmeisesti olla tilaa innovaatioilla levitä sekä hajauttamalla että keskittämällä.

Rehtori S

Viimeisessä kommentissa korostuu mielenkiintoinen näkökulma innovaatioiden eteenpäin viemisestä. Tulisiko koulumaailmassa edistää uutta luovaa kulttuuria hajautuneesti vai keskittämällä? Entistä avoimemmassa toimintakulttuurissa innovaatiot pääsisivät esille. Tällöin myös niiden levittämisen tuen tarve olisi mahdollista havaita. Opettajan työ on luonteeltaan niin läsnä olevaa, että osaamisen jakaminen ja innovaatioiden kehittäminen vaativat yhteistyömuotojen uudelleen arviointia. Taloudellisen ja rakenteellisen tuen lisäksi vastaajat kaipasivat avointa keskustelua, jossa koulun arkiset tarpeet ymmärretään hallinnon tasolla niin, että toiminnan tukeminen lisää oppilaan edistymistä ja opettajien osaamisen jakamista. Vuoropuhelun täytyy jatkua.

7.5.2 Eettinen interaktio lapsen parhaaksi

Koulu kohtaa muutospaineita yhteiskunnassa ja joutuu puntaroimaan, mihin suuntaan opetusta ja kasvatusta tulisi kehittää. Tutkimukseen osallistuneilla oli selkeä käsitys koulun perustehtävästä säilyttävänä ja uutta luovana instituutiona. Muutuskertomuksessa tiivistyi koulun tehtävä seuraavasti:

Tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia, joita opetusjärjestelyin voisi tukea

Koulun tehtävä on kasvattaa kansalaisyhteiskuntaan täysivaltaisia kansalaisia, joilla on hyvät yksilölliset ja yhteisölliset taidot, terve itsetunto, kielitaitoa ja kyky kunnioittaa muita. Näitä valmiuksia voidaan tukea, kun huomioidaan entistä paremmin yksilölliset ja yhteisölliset oppimistarpeet ja hyödynnetään joustavia ja muuntuvia opiskeluryhmiä. Säilyttävänä instituutiona koulun tehtävänä on myös arvokkaan historian ja arvoperustan välittäminen. Koulutuksen pitäisi olla niin tärkeä asia, että siihen riittävästi panostettaisiin.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Edellinen muutuskertomuksen kappale tiivistä vastaajien mielestä koulun tehtävän, joka edellyttää sekä ”katseen pitämistä kaiken aikaa oppimisessa” että ”ammattimaista johtamista”.

Tähän nyt ”iskee” se eettinen interaktio!

Erityisopettaja M

Erityisesti varhaiseen puuttumiseen/perheiden tukemiseen tulisi panostaa — yhteistyötä tulisi lisätä eri hallintokuntien välillä!

Rehtori R

Yhteistyötä kaivattiin sekä eri hallintokuntien välillä että koulujen sisällä. Koulujen uudet toimintamallit eivät vielä luontevasti tavoita koko kouluyhteisöä, mistä kertoo seuraava kouluohjaajan kommentti.

Koulussamme ei osattu tarpeeksi hyödyntää toimintaamme oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioiden. Toiminnan todelliset tarvitsijat ”unohdettiin” ohjata tai eivät itse olleet halukkaita tulemaan läksykerhoon.

Kouluohjaaja B

Yhteinen seutukunnallinen hanke mahdollisti resurssikeskuksena toimimisen. Teoreettisesta resurssikeskuksen mallista kasvoi elävästi toimiva, uusia kumppanuuksia luova verkosto. Uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajentaminen eli pysyvät muutokset toimintakulttuurissa näkyvät kuitenkin vasta vuosien kulluttua, eikä kahden ja puolen vuoden mittaisella seurannalla voida ennustaa muutoksen pysyvyyttä. Osallistujien luottamus verkostoissa tapahtuvaan yhteistyöhön välittyi kertomuksista.

Miten ja missä muodossa toiminta jatkuu?

Resurssikeskuksena toimiminen on antanut nosteen, velvoitteen ja innovaatioita. Mikäli toiminta resurssikeskuksina lakkaa, eivät koulujen sisällä käytänteet häviä, mutta kontaktit ja jakaminen vähenee. Samalla koulu voisi kadottaa ”peilin”. On myös resurssikeskuksia, joiden osaamisen jakaminen on ollut niin merkittävää, että toiset opettajat joutuisivat hankkimaan samat tiedot muuta kautta.

(Ote 2. muutuskertomuksesta, 2005.)

Resurssikeskuskouluilla oli erilaisia näkemyksiä toiminnan jatkamisesta. Yhteistyö oli koettu merkitykselliseksi ja sen jatkamiselle etsittiin sopivia muotoja. Yhteistyökumppanuuksia ei haluttu menettää. Joidenkin koulujen verkostoitumisen oli vakiintunut kiinteäksi osaksi koulun toimintakulttuuria. Seuraavat lainaukset kuvaavat aiheeseen liittyviä muutoksetomuksen kommentteja.

Niinpä – miten edelleen tuotamme ”halvalla hyvää”? Eli vähenevien resurssien resursoimme entistä laadukkaammin?

Erityisopettaja M

Verkostot tulee avata uudelleen, mutta toisenlaisella impulssilla. Tämä vaatisi seudullista oppimisen kehittämisen näkyä.

Rehtori P

Toiminta jatkuu ja kehittyy. Nyt meillä on VESTO (= varhaiskasvatus, esiopetus, sosiaalitoimi, terveydenhoito ja opetustoimi). Kuntamme pilotti siis laajeni moniammatilliseksi varhaiskasvatuksen suuntaan. — (kunnan) seudun joku johdoryhmä tulee tutustumaan meidän malliin ja sen syntyhistoriaan. 3.4. Tervetuloa!

Erityisopettaja L

Joissakin tutkittavissa kouluissa yhteistyö oli muotoutunut osaksi arkisia käytänteitä, niin että voitiin puhua ”mallista” ja sen jakamisesta. Toiminnan vakiinnuttaminen, arvioiminen ja sen esitleminen kertoo kohteen laajenemisesta ja uudella lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta.

7.6 Kohti uutta lähikehityksen vyöhykettä

Tässä alaluvussa kokoan yhteen verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen liittyviä osatekijöitä aineiston mukaisesti. Kollektiivisen toimintajärjestelmän lähikehityksen vyöhyke konkretisoituu yhteisön kohdatessa ristiriitoja tai häiriöitä tai kehittäessä uudistuksia. Samalla se joutuu tutustumaan ja ottamaan kantaa ulkoapäin tarjottuihin toimintamalleihin. (Engeström 2004, 119–120.) Aineistoni perusteella verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä hämmöittää tavoiteltavana lähikehityksen vyöhykkeenä, ei vakiintuneena toimintatavana. Osaamisen jakamista verkostoitumalla pidetään kuitenkin osana tulevaisuuden koulua ja opettajan työtä, josta eräs rehtori kirjoitti näin:

Kohti alueellista yhteistyötä ollaan vääjäämättömästi menossa. Kuntiin syntyy alueellisia resurssikeskuksia, haluttiin tai ei. Talous- ym. rationaalisuuden vaade johtaa tähän suuntaan. Seutuyhteistyö on sitten kolmas porras.

Rehtori P

7.6.1 Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöitä

Valtakunnalliset koulutus- ja kuntapoliittiset päätökset luovat koulun kehittymisen edellytykset, perusteet ja vaatimukset. Koulun muutokseen vaikuttaneita tekijöitä olen pohtinut luvussa 2. Oppijan Tuen keskeisenä tehtävänä oli kouluhenkilöstön ja koulun toimijoiden osaamisen kehittäminen. Tehtävän keskiössä oli erilaisten oppimistarpeiden tunnistaminen ja lapsen oppimisen auttaminen.

Tarkastelussa oli mukana kouluja, jotka olivat osoittaneet halunsa jakaa osaamistaan. Sen mahdollistamiseksi resurssikeskuskoulut pyrkivät verkostoitumaan sekä keskenään että seutukunnan muiden koulua tukevien tahojen kanssa. Rehtorin merkitys osoittautui erityisen suureksi uusien toimintamallien käyttöön ottamisen kannalta. Opettajat puolestaan olivat tunnistaneeet muutospaineet kohdatessaan oppilaat ja heidän tarpeensa. Kuvioon 13 olen koonnut verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen ilmiöön keskeisesti liittyviä tekijöitä, jotka paljastuivat toisen muutoskertomuksen kommentteissa ja saivat niissä erityistä huomiota.



Kuvio 13. Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijät tässä tutkimuksessa

Koulu on kuviossa 13 esitetty ylöspäin nousevina portaina, ja se nähdään alati muuttuvana ja kehittyvänä. Koulun muutosta tarkastellaan koulun toimijoiden osaamisen jakamisen näkökulmasta. Osaamisen jakamista tukemaan on Oppijan

Tuessa luotu verkostoja. Toisen muutoskertomuksen kommenteista kokosin koulun eri toimijoiden keskeisimmät huomiot verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen ilmiöstä ja luokittelin ne aihekokonaisuuksiksi. Ne on kuviossa tiivistetty kolmeksi käsitteeksi: 1) yhteistyö, 2) vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja 3) kollektiivinen asiantuntijuus.

Yhteistyön tarve heijastui vastauksissa tyytyväisyytenä resurssikeskustoituminnan aikana toteutettuihin vierailuihin, keskusteluihin, eri lailla taitavien opettajien tapaamisiin ja vierailijaluentoihin. Toimintaa pidettiin tärkeänä, ja sen toivottiin jatkuvan. Yhteistyön järjestämisen ongelmana on koulutyön sitovuus. Oman koulun yhteistyötä on mahdollista kehittää sekä työn sisäisellä järjestelyllä että etsimällä opetusryhmille ja opettajille uusia yhteistyömuotoja. Sen sijaan vierailut ja seudullisiin tapaamisiin tarvitaan opetustyön uudelleen järjestelyä ja rahallista tukea.

Osaamisen jakamisen onnistuminen edellyttää toimijoiden mukaan myös **rakenteellisia** muutoksia koulukulttuurissa. Verkostot, avoimet oppimisympäristöt, osaamisen jakamisen foorumit, kuten Oppijan Tuen kaltainen organisaatio ja pedagogisten tukihenkilöiden toiminta nähtiin tiedon välittämisen ja uusien toimintatapojen omaksumisen kannalta merkityksellisinä. Oppijan Tuessa pedagogiset tukihenkilöt olivat opettajia, jotka voivat vieraila kouluilla tai järjestää niin sanottua räätälöityä koulutusta omalta erityisosaamisalueeltaan. Koordinaattorin työtä pidettiin verkoston elinvoimaisuuden takuuna.

Kollektiivisen asiantuntijuuden käsitteellä (ks. Hakkarainen 2003, 384–401: Kollektiivinen älykkyys) kuvaan resurssikeskustoituminnassa lisääntyntä koulujen sisäistä, koulujen välistä ja moniammatillista yhteistyötä. Myös ”hallinnon rajojen rikkomista” pidettiin erityisen tärkeänä osaamisen jakamisen kannalta. Yhteisölliset työskentelytavat ja kohtaamiset mahdollistivat sekä oman koulun toiminnan peilaamisen ja arvioinnin että oman ja toisten osaamisen näkemisen. Koulun toimijoiden asiantuntijuus saatiin näkyväksi ja muiden kanssa jaettavaksi yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Jakaessaan osaamistaan ja altistuessaan kritiikille opettajat ja rehtori kokivat nostetta työssään. Avoimuus loi avoimuutta ja motivoi niin yksittäistä toimijaa kuin työyhteisöä. Tällöin myös ristiriidoista osattiin puhua.

Kuvion 13 yläosaan olen hahmotellut **uuden opettajuuden vision**, joka voi kehittyä avoimessa ja huokoisessa ympäristössä. Se haastaa kouluyhteisöjä etsimään työn ydintä, jossa oppilaiden tarpeisiin etsitään vastauksia pitkäjänteisesti suunnitellen, ideoiden ja yhdessä vastuuta kantaen. Opettajien ja koulussa työtä tekevien aikuisten ammatillisen kasvun tukeminen tuottaa ammatillisen osaamisen tyydytyksen lisäksi hyvää lapselle. Koulujen ja koulua tukevien ammattiryhmien verkostoituminen auttaa koulua kehittymään yhteisöksi, jonka keskiössä on lapsen paras. Osaamisen jakaminen luo uusia osaamisen tasoja, joilla on mahdollista löytää uusia pedagogisia innovaatioita.

7.6.2 Verkostoituminen ja osaamisen jakaminen kohteen laajenemisen näkökulmasta

Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen tuloksia ekspansiivisen oppimisen kannalta keskeisen **kohteen laajenemisen** näkökulmasta 1) aikaulottuvuudella, 2) paikan ja tilan ulottuvuudella, 3) vastuun ja moraalien ulottuvuudella sekä 4) kehityksen ulottuvuudella. (Engeström 2004, 60.)

Aikaulottuvuudella resurssikeskusten yhteistyö oli kiinteää niin kauan kuin opettajien vierailuihin ja kouluttautumiseen oli varaa. Vaikka yhteistyön oli tarkoitus siirtyä osaksi koulujen toimintakulttuuria, osaamisen jakamiseen tähtäävät yhteistyöverkoston kohtaamiset vähenivät useissa kouluissa rahoituksen loputtua. Opettajan työ on luonteeltaan niin läsnä oloa vaativaa, että vierailuiden järjestäminen ilman resursseja syö koulun toimijoiden voimavaroja.

Paikan ja tilan ulottuvuudella kohteen laajeneminen oli selkeää. Erilaiset kouluorganisaatiot keskustelivat keskenään ja yhteistyö ylitti hallinto- ja kuntarajoja. Osa laajenemisesta oli selvästi pysyvää: se ankkuroitui osaksi koulun tai kunnan toimintakulttuuria. Erään pienen kunnan uusiutunut tapa verkostoitua ja kantaa lapsesta huolta yli toimialarajojen mahdollisti usean yksin työtä tekevän aikuisen kohtaamisen ja yhteisöllisen ongelmiin tarttumisen. Apua osattiin etsiä myös naapurikunnasta Oppijan Tuen kautta. Tutustumisvierailuja resurssikeskuskouluihin järjestettiin myös seutukunnan ulkopuolelta. Oppilaillekin oli mahdollisuus päästä kehittämään omaa erityisosaamistaan toiseen kouluun. Seudullisen yhteistyön koettiin aluksi kasvaneen, mutta rahoituksen loputtua vierailujen osalta hiipuneen. Seuraava lainaus kuvaa, miten erään pienen koulun rehtori näki yhteistyössä vielä kehitettävää:

Yhteistyö muiden resurssikeskusten kanssa oli hedelmällistä varsinkin alussa pelkästään jo sen vuoksi, että näki muiden hankkeiden ongelmia ja iloja. Hankkeet olivat kuitenkin niin erilaisia, että yhteistyön olisi pitänyt kehittyä enemmän ”kahdenväliseksi” esim. tarjoamalla aikaa ja rahaa kahden resurssikeskuksen toimijoiden väliseen yhteistyöhön.

Rehtori U

Vastuun ja moraalien ulottuvuutta sivuttiin muutuskertomuksessa ja sen kommentteissa monin tavoin. Ensinnäkin oman vastuullisen vaikutuspiirin laajeneminen koettiin ammatillisena nosteenä työssä, samoin kuin muiden kollegoiden osaamisen huomaaminen. Toiseksi kommentteissa perättiin vastuuta ja avoimuutta koulun ja kunnan yhteisten arvojen ja tavoitteiden muotoilemiseksi. Innovaatioiden kehittämisessä kouluissa odotettiin hallinnon selkeää tukea uusien toimintamallien edistämiseksi. Kolmanneksi koulun tehtävä nähtiin uudistavana ja säilyttävänä instituutiona, jonka tulee toimia jokaisen lapsen parhaaksi.

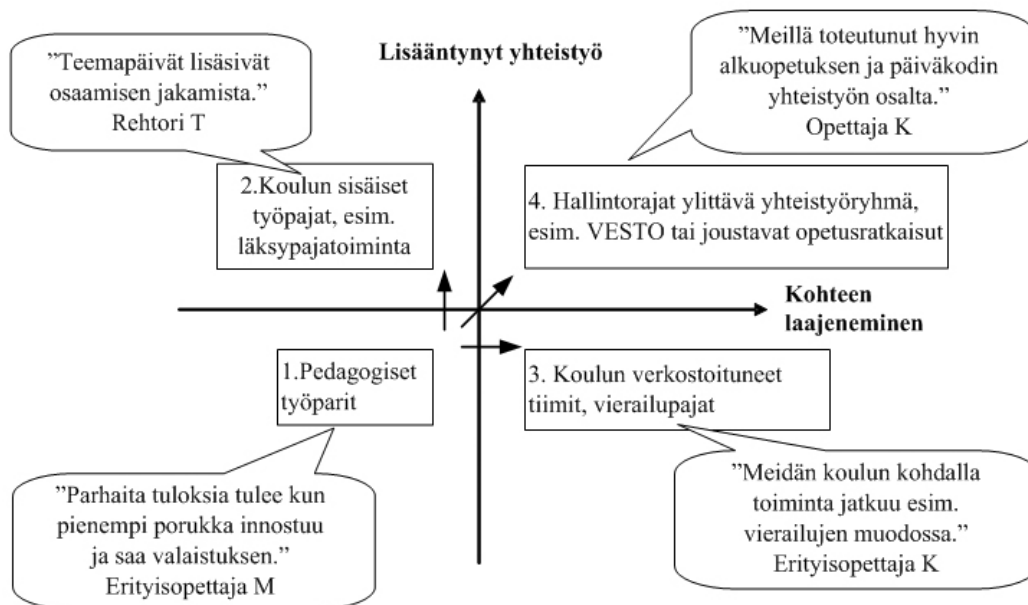
Kehityksen ulottuvuudella oli nähtävissä sekä uskoa että pelkoa uusien toimintamallien kehittämisessä. Arjen rutiinien ja niukan talouden pelättiin toisaalta imevän kehittämistähtoa, mutta toisaalta uskottiin vahvasti koulukulttuurin muutokseen ja sen tarpeellisuuteen. Jokapäiväisten ratkaisujen tukeminen uuden

toimintamallin kehittämisessä on olennaista. Tällöin ensisijaisena muutoksen tukijana toimii koulun rehtori ja kunnan opetustoimi. Osaamisen jakamisen mahdollistavalle kulttuurille toivottiin taloudellista tukea sekä konkreettista foorumia tai organisaatiota koulujen toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Seuraava lainaus kuvaa useissa kommentteissa esiintynyttä toivetta opetustoimen taloudellisesta ja henkisestä tuesta.

Näen, että koulutoimella pitää olla yhteinen visio osaamisen jakamisesta oppilaan parhaaksi ja siten voivat koulutkin sille varatulla foorumilla tuoda osaamistaan esiin.

Erityisopettaja K

Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen lähikehityksen vyöhykettä olen seuraavassa kuviossa tarkastellut **lisääntyneen yhteistyön** ja **kohteen laajenemisen** ulottuvuuksilla. Lähikehityksen vyöhykkeen mallin ei ole tarkoitus olla yksisuuntainen kuvaus ideaalitulanteesta. Toimintajärjestelmän mallin avulla on tarkoitus saada näkyviin tarjolla olevien vaihtoehtoisten ulottuvuuksien kentät. (Engeström 1995, 144–145.) Osaamisen jakamista tarkasteltaessa kohteen laajeneminen on voinut tapahtua edellä esitetyn jaottelun mukaan ajan, paikan ja tilan, vastuun ja moraalin tai kehityksen ulottuvuudella. Kuvioon 14 olen poiminut esimerkkejä resurssikeskuskoulujen sijoittumisesta kenttään. Sitaatit kuvaavat toimintaa ja edustavat toimijoiden kokemuksia.



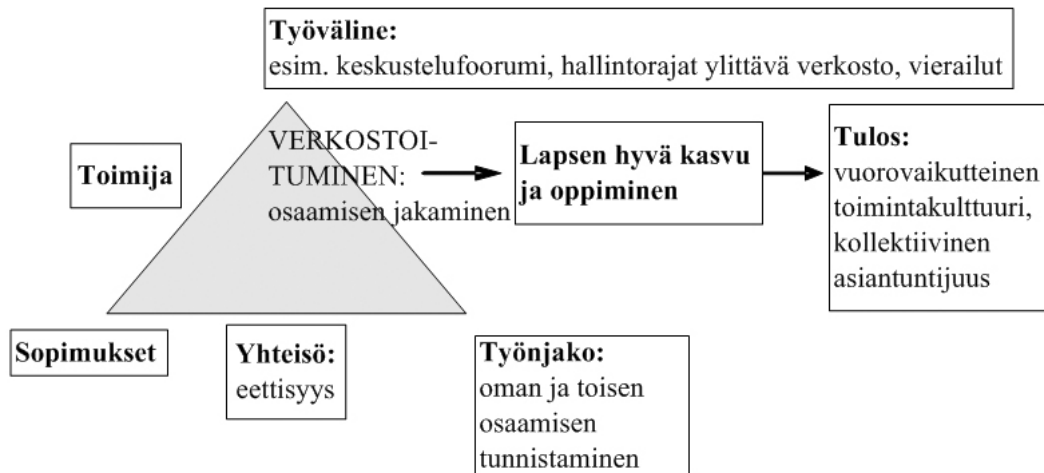
Kuvio 14. Osaamisen jakamisen lähikehityksen vyöhyke

Kuviossa 14 resurssikeskusten lähikehityksen vyöhykkeiden ulottuvuuksina ovat **yhteistyön määrä ja kohteen laajeneminen**. Yhteistyön määrä vaihteli tutkituissa kouluissa runsaasti. Joillakin kouluilla oli jo tutkimuksen alkaessa luotu yhteisöllisiä toimintamuotoja koulun sisällä tai koulun ulkopuolella. Oppijan Tuki tarjosi yhteistyöhön kanavan, jonka kautta oli mahdollista tavoittaa oman koulun työskentelyn kannalta tärkeitä yhteistyö- ja vertaiskumppaneita. Joissakin tutkimuskouluissa yhteistyö **vakiintui ja muotoutui (4)** yli hallintorajojen niin, että vastuuta lapsen ja hänen perheensä tarpeista kannettiin tarvittaessa yhdessä sosiaalitoimen, koulun ja terveydenhuollon kanssa. Kirjainyhdistelmä VESTO kuvaa kunnan yhteistyöhön osallistuvia toimialoja varhaiskasvatus, esiopetus, sosiaalitoimi, terveydenhoito ja opetustoimi. Koulun sisäisistä tarpeista nousseet kehittämisideat lisäsivät askel askeleelta yhteistyötä koulun sisällä ja ne vakiintuivat esimerkiksi joustaviksi opetusratkaisuiksi, jolloin oppilaat saivat opetusta oppimistarpeidensa mukaisissa ryhmissä tutun opettaja- ja kouluavustajatiimin ohjaamina. Pedagogiset muutokset ja opetusryhmäjärjestelyt toivat tullessaan lisääntyneen tiedottamisen tarpeen kotien suuntaan. Myös ulkopuoliset kiinnostuivat koulun toiminnasta. Kehittämistyössä kaivattiin hallinnon entistä tiiviimpää tukea ja edes pientä resurssien lisäystä.

Joissakin kouluissa kehitettiin asiantuntijatiimeissä **pedagogisia työskentelymuotoja (3)**, joista ulkopuoliset yhteistyökumppanit pääsivät osallisiksi ja oppivat uusia käytänteitä. Tällaista toimintaa olivat lahjakkaiden oppilaiden matematiikan mestarikilta sekä koulun erityisosaamiseen liittyvät luennoitsija- ja tutustumisvierailut.

Koulun sisäistä yhteistyötä ja työn uudelleen jakamista (2) oppilaiden oppimistarpeiden mukaan kehitettiin monessa koulussa. Joukossa oli myös kouluja, joissa **yhteistyö säilyi opettajien välisenä pedagogisena yhteistyönä (1)**, eikä juuri levinnyt koulun sisällä tai sen ulkopuolella. Toisaalta niissäkin kouluissa yhteistyö nähtiin tarpeellisena, mutta keinot, voimavarat tai resurssit eivät riittäneet yhteistyön laajentamiseen tai se haluttiin säilyttää opettajien kahdenkeskeisenä toimintana. Pienissä kouluissa kaivattua vertaiskumppanuutta saatiin kokea Oppijan Tuen kautta.

Muutoskertomuksien kommentteissa nousi selkeästi esiin taloudellisen tuen loppumisen ja yhteistyökontaktien vähenemisen yhteys. Työkäytänteiden muuttaminen vie runsaasti aikaa. Opettajan työ on sitoutumista ja läsnäoloa vaativa tehtävä, jossa koulun arki ja oppilaiden tarpeet määrittävät työssä tehtäviä valintoja. Yhteistyön toteuttamiseen tarvitaan riittävästi resursseja. Kuvioon 15 olen hahmotellut verkostoitumisen toimintajärjestelmän.



Kuvio 15. Verkostoitumisen toimintajärjestelmä (ks. Engeström 1995, 53–56; 2004, 30)

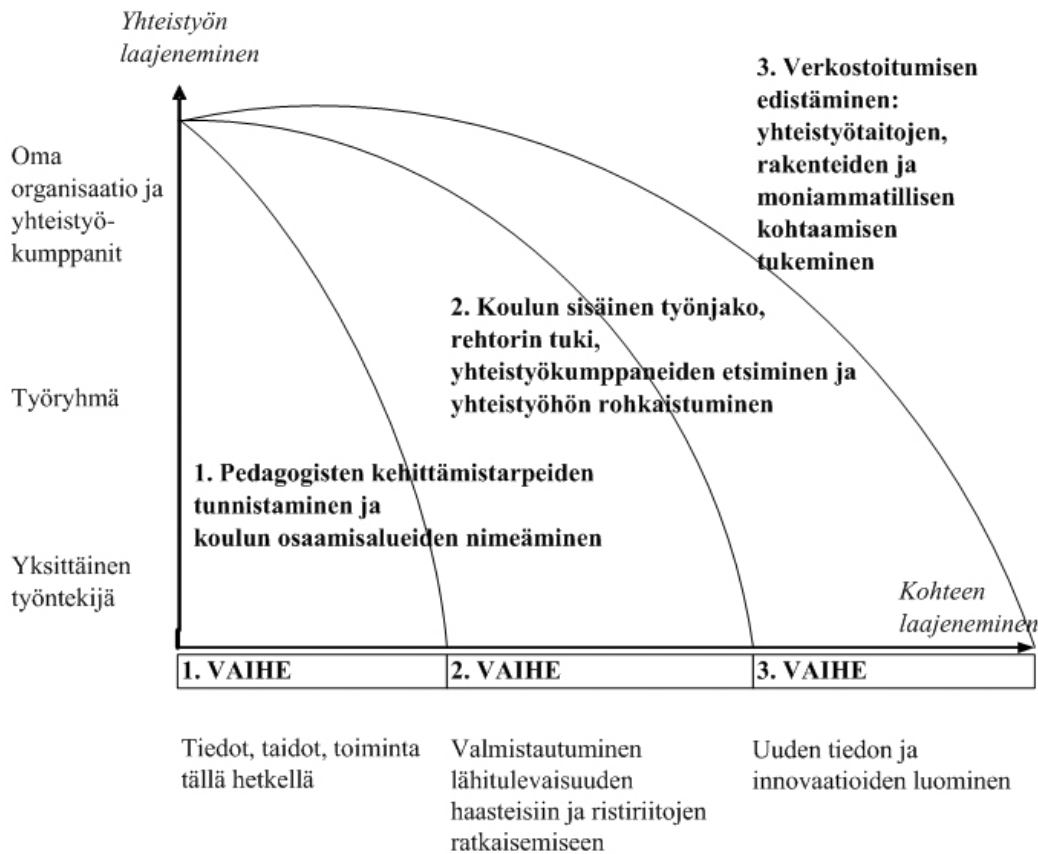
Verkostoitumisen toimintajärjestelmässä koulu edustaa työyhteisöä, jossa on koettu tarvetta etsiä uudenlaisia keinoja erilaisten oppilaiden hyvän kasvun ja oppimisen tukemiseen. Oppijan Tuen viitekehyksessä resurssikeskuskoulut pyrkivät lisäämään verkostoitumalla vuorovaikutusta ja osaamisen jakamista. Innovatiivisena läpimurtona (ks. Engeström 2004, 30) voidaan pitää osaamisen jakamisen muotoja, jotka toteutuakseen vaativat sopivien ja kestävien työvälineiden kehittelyä. Resurssikeskusten verkostossa työvälineinä voidaan pitää esimerkiksi keskustelufoorumeita, hallintorajat ylittävää yhteistyöverkostoa, kouluvierailuita ja asiantuntijaluentoja. Koulun toimintaympäristössä olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat osallistuvat tai voisivat osallistua hyvän kasvun ja oppimisen edistämisen suunnitteluun. Lehtosen (2006b, 24–25) mukaan koulun toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että oppilaita aktivoidaan osallistumaan koulun toiminnan suunnitteluun. Tutkimuksessa mukana olleet koulun toimijat toivoivat riittävää rahallista tukea erilaisten oppimisympäristöjen muodostamiseen, vierailuihin, opettajien keskustelufoorumeiden ja innovaatioita tukevan organisaation kehittämiseen sekä hallinnon ja koulun riittävään vuorovaikutukseen. Rahallisen tuen lisäksi koulun hallinnon tulee mahdollistaa koulun toimijoiden verkostoituminen. Se tarkoittaa esimerkiksi suunnitelmaa vierailuiden ja sijaisuusjärjestelyiden toteuttamisesta tai verkoston jäsenten tapaamisten kustantamista, tukemista ajan, tilan ja materiaalin suhteen.

7.7 Verkoston syntymisen prosessin kuvaus

Tämän alaluvun tarkoituksena on kuvata osaamisen jakamisen verkoston syntymisen prosessia. Kunkin tutkimuksessa mukana olleen koulun verkostoitumisen prosessi on ollut yksilöllinen, mutta niiden yhteistyön kehittymisessä on joitakin

piirteitä, jotka luonnehtivat pedagogisen verkoston syntyä yleisesti. Kuviossa 16 mallinnan osaamista jakavan verkoston syntymisen prosessia resurssikeskuskouluissa. Kuvio perustuu aiemmin (Kuvio 9) esittämäni Mäensivun (2003, 5) Oppijan Tuen kehittämistyön malliin ”Uuden osaamisen tuottaminen työyhteisössä”.

Kuvion 16 alaosan rungon muodostaa tietojen, taitojen ja uuden tiedon luomisen akseli. Nimeän akselin lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan tukeutuen kohteen laajenemisen akseliksi. Pystyakselin muodostavat Mäensivun mallin mukaisesti kouluyhteisön yhteistyöhön osallistuvat toimijat edeten yksilöstä koko kouluyhteisöön ja sen yhteistyökumppaneihin. Tätä akselia kutsun yhteistyön laajenemisen akseliksi. Vaiheet 1–3 kuvaavat verkoston syntymisen prosessia tässä tutkimuksessa. Niiden avulla prosessia voi pelkistää, vaikka todellisuudessa kouluissa tapahtui kehittämistyötä ja kyseenalaistamista kaiken aikaa, eivätkä kaikki koulut edenneet verkostoitumisessa yhtäaikaaisesti.



Kuvio 16. Osaamisen jakamisen verkoston syntymisen prosessi (ks. Mäensivu 2003, 5)

Ensimmäistä vaihetta voisi luonnehtia yksittäisten koulun toimijoiden ratkaisujen etsimisen vaiheeksi, jossa pedagogiset kehittämistarpeet, oma osaaminen ja

riittämättömyyden tunne tiedostetaan. Se on välttämätön edellytys seuraavaan vaiheeseen, jossa kohdataan lähitulevaisuuden haasteita ja ratkaistaan ristiriitoja.

Toista vaihetta määrittää koulun toimintakulttuurin uudelleenarviointi. Koulujen toimijat kertoivat toisaalta innostuksesta tehdä joitakin asioita uudella tavalla ja toisaalta koulussa heränneestä epäilystä ja vastustuksesta. Rehtorin tuki ja rohkaistuminen oman osaamisen esilletuomiseen vahvistavat orastavien verkostojen kehittymistä.

Kolmannessa vaiheessa verkostoitumisesta saadut kokemukset kannustavat jatkamaan koulun toimintakulttuurin muuttamista. Verkostoitumista tukevien rakenteiden, taloudellisen tuen ja moniammatillisen kohtaamisen mahdollistaminen ovat tässä vaiheessa erityisen merkittäviä, jotta toimintakulttuurin pysyvä muutos voisi itää ja kasvaa. Uutta luovat pedagogiset ratkaisut tarvitsevat tukea, jotta käytännöt leviäisivät koulujen arkeen. Koulun toimijoita ei saa jättää yksin. Tämän päivän koulussa pitäisi aktiivisesti etsiä erilaisia tuen muotoja, joiden avulla uutta opettajuutta, ammatillista identiteetin muutosta ja pedagogisia innovaatioita voitaisiin tukea.

7.8 Tulokset tiiviisti

Tässä luvussa olen kuvannut tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Toiminnan teorialle tunnusomainen kohteen laajenemisen tarkastelu osoitti, miten haasteellista ja hitaasti kehittyvää osaamisen jakaminen osana opettajan työtä on. Uuden toiminnan aloitusvaiheessa pidettiin tärkeänä rehtorin visiota ja uskoa koulun toimijoiden autonomisuuteen. Koulun osaamisalueen nimeäminen ja markkinointi tuntuivat vieraalta ja samalla tärkeältä kehittämisen alueelta koulukulttuurissa.

Koulujen kehittämishankkeet ja yhteistyöpyrkimykset olivat syntyneet käytännön pedagogista tarpeista, joihin resurssikeskuksiksi ryhtymisellä haettiin vahvistusta. Pieni rahallinen tuki resurssikeskuksille tarjosi mahdollisuuden opettajien ja oppilaiden liikkumiseen, verkottumiseen ja konkreettiseen osaamisen jakamiseen. Toimijat kokivat, että osaamisen jakaminen tuo koulun toimintaan ”potkua, PR:ää ja peilaamista”. Potkulla tutkittavat tarkoittivat tempautumistaan mukaan yhteistyöhön, nosteen tunnetta työssään sekä oman ja toisten osaamisen arvostamista. PR:llä toimijat kuvasivat osaamisensa tulleen huomatuksi ja tuoneen koulun toimijoille intoa työn tekemiseen. Peilaamisella vastaajat tarkoittivat vuorovaikutusta ja asioiden jakamista muiden samanlaisten haasteiden ja kysymysten ääressä työtä tekevien kanssa. Eettinen vastuu lapsen hyvinvoinnista nousi selkeästi esiin vastauksista.

Osaamisen jakamisen lähikehityksen vyöhykkeenä voidaan tutkimukseni perusteella nähdä verkostoitunut, hallintorajoja ylittävä ja yhteistyökykyinen koulu, jonka toimijat jakavat tietojaan ja taitojaan sekä kehittyvät työssään lapsen parhaaksi. **Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöiksi erottuivat yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivinen asiantuntijuus.**

Osaamisen jakamisen **verkostoitumisen syntyä kuvaan kolmevaiheisena prosessina. Vaiheelle 1** on tyypillistä tunnistaa pedagogisia kehittämistarpeita ja omaa osaamistaan. **Vaiheelle 2** on tyypillistä uusien yhteistyömuotojen kokeileminen, rohkaistuminen ja rehtorilta tarvittava tuki. **Vaiheelle 3** on tyypillistä yhteistyö ja kollektiivinen asiantuntijuus.

Tutkimuksen tulosten uskottavuuden arvioimiseksi metodien tarkastelun lisäksi luon seuraavissa luvuissa katsauksen muiden tutkijoiden tuloksiin sekä koulun kehittämisestä ja toimijoiden yhteistyöstä käytyyn keskusteluun.

8 ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää rajata se pätevyysalue, jossa tutkijan kuvaama inhimillistä toimintaa voidaan arvioida ja tarkastella (Varto 1992, 115–116). Luotettavuuden ja totuudellisuuden kysymysten taustalla ovat tieteenfilosofiset ja tietoteoreettiset peruskysymykset. Tieto todellisuudesta ei välity peilin tavoin, vaan muotoutuu käsityksenä ja kertomuksena maailmasta. Tutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa vain tietty näkökulma ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. (Kvale 1989, 75–77.) Ymmärrys ja tieto, jonka varassa tutkimusta tehdään, ovat situationaalsiin käsitteisiin ja kulloisiinkin olosuhteisiin perustuvia käsitteitä ja toimintoja. Yhtä yhtenäistä validiteetin määritelmää ei voida luoda kaikkien laadullisten tutkimusten viitekehyyksi, vaan kutakin tutkimusta on tarkasteltava suhteessa sen omaan tietokäsitykseen ja tutkimusympäristöön. (Koro-Ljungberg 2005, 276.) Totuuden ja tiedon lähtökohtana ovat erilaiset kokemukset maailmasta: joko käsitys fyysisestä tai empiirisestä maailmasta, järjellinen yhteys, kokemus tai havainto siitä (Lincoln & Cuba 2000, 176).

Tässä luvussa arvioin koko tutkimusprosessia laadullisena tutkimuksena yleensä ja erityisesti sitä, miten siinä saavutettiin tapaustutkimuksen ja kertovan muutosselon menetelmän kannalta keskeiset kriteerit kehittävän työntutkimuksen viitekehyyksessä. Myös tutkijan vaihteleva rooli osallistujana ja tutkijana sekä sen eettinen pohdinta ovat tarkasteluni ja reflektointini kohteina (ks. Koro-Ljungberg 2005; Eskola 2006, 293).

8.1 Laadullisen tutkimuksen uskottavuus

Tutkimuksen *uskottavuuden* tarkastelu on olennainen osa sen arviointia. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin käsitteelliset ongelmakohdat ja käytettävät kriteerit ovat olleet yhä uudestaan tarkastelun ja keskustelun objekteina (mm. Eskola 2006; Gergen & Gergen 2000; Heikkinen, Huttunen, Niglas, & Tynjälä 2005; Koro-Ljungberg 2005; Syrjälä 2005; Heikkinen & Syrjälä 2006). Eskolan mukaan kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä tuttujen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla tutkimuksen luotettavuudesta ei ole mahdollista tuoda julki tutkijan valintoja ja muita ratkaisuja. Eskola puhuu uskottavuudesta, jolloin arvioinnin kohteena ovat erityisesti sen *luotettavuus*, *eettisyys*, *vastausten edustavuus* ja *yleistettävyys*. (Eskola 2006, 294–296.) Eskolan mainitsemaan luotettavuuden ja eettisyyden vaatimukseen palaan tutkijan etiikkaa käsittelevässä luvussa. *Vastausten edustavuutta* voi laadullisessa tutkimuksessa vahvistaa monipuolisen

aineistonkeruun avulla. Tämä tutkimuksen haastatellut asiantuntijat ja rehtorit informantteina hallitsivat ilmiön ammattilaisina, jotka rikastivat ja loivat mahdollisia selitysmalleja tutkimuksen kuluessa (ks. Alasuutari 1994, 242). Toisaalta vastausten edustavuutta saattoi heikentää se, että vain osa resurssikeskuskoulujen toimijoista vastasi pyyntöön kirjoittaa uudelleen muutuskertomuksia. Vastaajien voi olettaa olleen asiaan muita enemmän vihkiytyneitä. *Yleistettävyyden* kysymys liittyy tutkijan ja tutkimuksen ihmis- ja tietokäsitykseen, mikä koskee koko laadullista tutkimusprosessia. Tutkimuksen lähtökohtana oli laaja seudullinen tapaus ja sen yhteiskunnallisen merkityksen pohdinta. Seminaareihin ja muutuskertomusten vastaajiksi valikoitui resurssikeskuksista vain tietty joukko toimijoita. Tällaista tutkimusprosessia Alasuutari kutsuu tiimalasimalliksi. Tutkimustulosten tulkinnan yhteydessä suhteutan saamani tulokset alkuperäiseen seudulliseen tai sitä vastaavaan ilmiöön. (Alasuutari 1994, 219–222; Syrjäläinen 1995, 102).

Gergen ja Gergen (2000, 1026–1042) puhuvat validiteetikriisistä, ”the Crisis of Validity” ja toivovat aiheesta keskustelukumppaneita arvostavaa dialogia. He näkevät laadullisen tutkimuksen mahdollisuudet elävänä osana yhteisöllisen muistin ja tietoisuuden rakentamisesta kulttuurin muutoksessa. Anssi Peräkylä (2004) toteaa, että ei ole olemassa yhtenäistä mallia laadullisen tutkimuksen metodeista, vaan useita lähestymistapoja, joilla pyritään tuottamaan kuvaus sosiaalisesta maailmasta. Reliabiliteetin ja validiteetin vaatimukset asettuvat erilaisiksi eri laadullisten menetelmien kohdalla. (Peräkylä 2004, 283–284.) Finn Tschudi (1989) ei näe eroa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettitarkastelussa. Hän korostaa tutkijan paneutumista ja ”rakkautta” aineistoon kohtaan vastakohtana etäiselle suhtautumiselle ja aineiston arvostamisen puutteelle. (Tschudi 1989, 130.) Heikkinen ja Syrjälä (2006, 149–161) esittävät validiteetin tarkastelun sijasta tutkimuksen *historiallisen jatkuvuuden, reflektiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden tarkastelua*.

Oman tutkimukseni aineisto rakentui koulun toimijoiden kertomuksista. Kertomusten taustalla ovat yksilön ja yhteisön kokemukset, niin sanottu kulttuurinen kertomusvaranto, jonka pohjalta tuotetaan kertomuksia (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149–151). Tutkimustyön alkaessa ja kuluessa perehdyin koulun ja opettajan työnkuvan muutoksen *historialliseen* tarkasteluun. Muutuskertomukset antoivat tutkittaville myös mahdollisuuden tarkastella omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan suhteessa yhteiseen kertomukseen. Tutkimusraportti etenee historiallisen jatkuvuuden periaatetta noudattaen. *Reflektiivisyyden* vaatimuksella Heikkinen ja Syrjälä (2006, 152–154) kehottavat tutkijaa pohtimaan esioletuksiaan, omaa suhdettaan tutkimuskohteeseen ja näkökulmaansa siihen. Koulumaailman muutokset, kieli ja kulttuuri ovat minulle hyvin tuttuja oman ammattini kautta. Tutkimustyön aikana minun oli huolehdittava siitä, että en pyrkinyt liikaa ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien kertomuksia. Toisaalta jouduin pohtimaan, missä määrin olin oikeutettu tutkimaan ja tulkitsemaan toimijoiden työskentelyä ja heidän ajatuksiaan verkostoitumisesta. Tulkitessani tutkimusaineistoa saatoin hyödyntää opetusalan tuntemusta ja rakentaa ymmärrettävän raportin. Sosiaalinen todellisuus rakentuu *dialektisena* prosessina (Heikkinen & Syrjälä

2006, 154). Tutkimusaineistosta pyrin nostamaan esiin erilaisia ja ristiriitaisia ääniä osaamisen jakamisen kokemuksesta. Vuorovaikutus tutkittavien kanssa oli pitkäkestoista, mikä osaltaan lisäsi ilmiön ymmärtämistä.

Toimivuudella Heikkinen ja Syrjälä (mp.) tarkoittavat tutkimuksen hyötyä ja mahdollista osallistujien voimaantumista. Erityisesti toimintatutkimuksessa toimivuuden arvioinnilla on tärkeä asema, mutta sillä, samoin kuin eettisyyden pohjimisella, on erityinen sijansa tässäkin tutkimuksessa. Joissakin tapauksissa tutkittavat halusivat jakaa onnistumisen tai pettymyksen kokemuksia kanssani, mikä saattoi toimia heille eheyttävänä kokemuksena. Toisaalta he antoivat auliisti aikaansa minun tutkimustarkoituksiini. Lukija saattaa tutkimustuloksista havaita kokeneensa jotain vastaavaa, löytää omaan tilanteeseensa uusia ratkaisuja tai tulokset voivat herättää kriittisiä ajatuksia ja keskusteluja. Tässä raportissa tutkittavien persoona on häivytetty ammattinimikkeen taakse, mutta siitä huolimatta yksittäinen henkilö voi löytää oman puheenvuoronsa tai kirjoittamansa ajatuksen sitaateista. Toivon, että lukija voi liittää sitaatit osaksi laajempaa kokonaisuutta ja siten tarkastella ilmiötä uudesta, entistä monipuolisemmasta näkökulmasta. Kirjoittamisen aikana olen käynyt mielessäni eettistä ja äänetöntä vuoropuhelua siitä, miten tuon esille osaamisen jakamista kuvaavia kokemuksia rehellisesti ja luonnollisesti niin, että ne lisäisivät ymmärrystä moniulotteisesta ilmiöstä. Kaksi tutkittavaa henkilöä on lukenut tekstin kokonaisuudessaan ja kommentoinut sitä.

Havahduttavuuden Heikkinen ja Syrjälä (2006, 159) rinnastavat taideteoksen tuottamaan tunteeseen. Vertasin aiemmin tutkimuksen kohteen tarkastelemista, aineistonkeruuta ja rakentumista kubistisen taideteoksen syntymiseen. Osista muodostuu tekijän hahmottelema uusi kokonaisuus. Samoin kuin taiteen ymmärtämisessä on myös tutkimusraportin lukijan kokemus henkilökohtainen ja sellaisenaan arvokas. On yleisöä, jota kubismi ilmaisumuotona ei puhuttele. Myös tämän tutkimuksen lähestymistapaa voi lukija tulkita ja arvottaa omista lähtökohdistaan. Tutkimuksen uskottavuus perustuu vaikutelmaan, miten hyvin lukija kokee tutkimuksen tulokset omaksi mahdolliseksi todellisuudekseen tai työpaikansa tapahtumiksi. Siltä osin tutkimus ja siitä kirjoitettu raportti ovat lukijan arvioinnin varassa.

Yksi validiuden keskeinen kysymys on metodin ja tulkinnan yhdistäminen. Jotkut menetelmät ovat toisia sopivampia inhimillisen elämän kuvaamiseen (Lincoln & Guba 2000, 178). Mirka Koro-Ljungberg (2005, 276) toteaa hyvän laadullisen tutkimuksen kuljettavan teoreettisesta viitekehystä nousseita keskeisiä käsitteitä läpi tutkimusprosessin aina analyysiin saakka. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt johdonmukaisesti käyttämään kehittävän työntutkimuksen käsitteistöä siten, että lukijalla olisi mahdollisuus seurata resurssikeskuskoulujen osaamisen jakamisen kehittymistä Oppijan Tuen alkumetreiltä tutkimuksen loppupäätelmiin asti. Samalla kuvaustapa on kuin vuoropuhelu ja matka konkreettisesta toiminnasta teoreettiseen tarkasteluun. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla koin pääseväni lähelle toimijoiden omia ajatuksia ja mielipiteitä. Sain myös selvennyksiä osaamisen jakamisen lähikehityksen vyöhykkeen määrittelyä.

Yhtenä luotettavuutta ja sisäistä validiutta lisäävänä keinona Matthew Miles ja Michael Huberman (1984, 278–280) näkevät *triangulaation* eli tutkimusmene-

telmien yhteiskäytön mahdollisuudet. Triangulaation keinoin ilmiötä tarkastellaan useamman aineiston, tutkijan, teorian tai tutkimusmenetelmän avulla. Fontana ja Frey (2000) toteavat, miten inhimillinen elämä on moninainen ja miten eri menetelmällisiä keinoja käyttämällä sitä on mahdollista ymmärtää. Yksilöllinen haastattelu, ryhmähaastattelu ja havainnointi voivat täydentää toisiaan sekä lisätä tutkijan ymmärrystä siitä, miten tutkittavat henkilöt konstruoivat maailmaansa. (Fontana & Frey 2000, 668). Olen taustoittanut tutkittavaa ilmiötä kehittävästä työntutkimuksen teoriasta ja lähestyn ilmiötä kertovan muutosselonteon menetelmän avulla. Kumpikin lähestymistapa ammentaa perusajatuksensa Vygotskin sosiaalista vuorovaikutusta painottavasta kulttuurihistoriallisesta teoriasta, ja niitä yhdistää inhimillisen tiedon kytkeytyminen sosiaalisen kanssakäymisen ytimeen. Metodologinen triangulaatio toteutui näin ollen havainnoinnin, dokumenttiaineiston käytön, eri haastattelumuotojen hyödyntämisen ja selontekojen kirjoittamisen avulla.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 369) puhuvat runsaan, luonnollisissa tilanteissa karttuneen aineiston yhteydessä ”sekasotkusta”. Itse kuvaisin aineiston rikastumista aaltoina, jotka kuljettivat kerralla runsaasti materiaalia. Rungas ja monipuolinen materiaali piti käsitellä, jäsentää ja ymmärtää ennen uutta aaltoa. Kronologinen aineiston järjestäminen, litterointi ja äänitteiden kuunteleminen useaan kertaan auttoivat minua työn analyysivaiheessa, kun tarkoitukseni oli verrata toimijoiden kokemuksia ja etsiä osaamisen jakamisen kehittymisen solmukohtia.

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä ei ole Alasuutarin (1994, 209) mukaan ongelma, jos tutkimuksen tarkoituksena on ilmiön selittäminen ja sen ymmärrettäväksi tekeminen. Yleistettävyyden sijaan Alasuutari (mt., 222) puhuu *suhteuttamisesta*, jolloin tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin itse aineistosta. Yksittäisten haastattelujen ja tapahtumien dokumentoinnin avulla pyrin Alasuutarin (mt., 209–211, 215) kuvaamalla tavalla konstruoimaan osaamisen jakamisen ilmiötä yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. Laadullisen tutkimuksen keskeistä kriteeriä, paikallista selittämistä, pyrin varmistamaan muutuskertomusten avulla, jolloin vastaajilla oli mahdollisuus verrata muutuskertomuksia omiin kokemuksiinsa ja kirjoittaa kertomukset uudelleen. Oppijan Tuen viitekehyksessä toimineet koulut edustivat tutkimuksen kulttuurista rakennetta, johon saatoinkin suhteuttaa tuloksia.

8.2 Tapaustutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli

8.2.1 Tapaustutkimuksen luotettavuus

Tapaustutkimukseni perustuu laadulliseen aineistoon, jolloin luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Tarkoituksena ei ollut rakentaa puhtaasti aineiston pohjalta uutta teoriaa

(Grounded Theory), vaan taustaolettamuksieni tueksi tutustuin alusta alkaen sosiaalista vuorovaikutusta ja työssä oppimista käsitteleviin teorioihin ja tutkimuksiin. Kävin keskustelua teorian, tutkittavien toimijoiden sekä havaintojen ja materiaalin kanssa rinnakkain. Heikkisen (2001) mukaan aito tieteellinen tutkimus suuntautuu kohti jotain sellaista, jota ei vielä ole olemassa tai jota ei tunneta. Tämän tutkimuksen osat rakentuivat lopulliseen muotoonsa työn edetessä kudelman tavoin, eivätkä kronologisessa järjestyksessä. Tutkimustyön aikana havaitsin koulun muutokseen liittyvien asioiden historiallisuuden ja yhteiskunnallisuuden syvyyden ja laajuuden, mikä johti minut paneutumaan ja arvioimaan merkittävien valtakunnallisten koulu-uudistusten vaikutuksia tutkimuksen kohteeseen. Luvussa 5.2 (Taulukko 1) olen verrannut tämän tutkimuksen ominaisuuksia Syrjälän ja Huuskon esittämään luokitukseen.

Silverman (2000, 825) muistuttaa, että tutkijan on syytä osoittaa ymmärtävänsä, millaisia väitteitä hän voi tutkimuksensa perusteella tehdä. Peräkylä (2004) toteaa, ettei tapaustutkimus perinteisessä mielessä ole yleistettävissä, mutta sen avulla on nähtävissä mahdollisuuksia sosiaalisissa käytännöissä. Tutkija voi kuvata, miten hän on käytännössä huolehtinut tutkimuksen kulusta ja kysymyksenasettelusta siten, että niiden perusteella lukijan on mahdollista ymmärtää tutkimuksen analyysia ja tuloksia tai verrata niitä omiin menettelytapoihinsa ja toimintaansa. Tällöin tuloksia voidaan pitää yleistettävänä siinä mielessä, että samantapaisissa ympäristöissä ne voisivat olla mahdollisia. (Peräkylä 2004, 296–297.)

Oppijan Tuen seutukunnallisen pedagogisen toimintamallin resurssikeskuskoulut olivat kiinnostava ja ajankohtainen tapaus, jota ei entuudestaan riittävästi tunnettu. Resurssikeskuskoulujen verkostoitumisen kehittymisen seuranta tarjosi minulle tutkijana mahdollisuuden pitkäaikaiseen yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja kokonaisvaltaiseen prosessin kuvaamiseen. Oman tutkimukseni analyysia ja tuloksia voidaan siis verrata Oppijan Tuen kontekstiin ja samantapaisiin koulutussektorin verkostoihin, joissa pedagogista tietämystä kehitetään ja jaetaan. Osaltaan tutkimukseni lisäsi tutkittavan aiheen tietovarantoa.

8.2.2 Tutkijan rooli ja sen eettinen pohdinta

Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusta. Tutkija itse on merkittävä luotettavuuden kriteeri, sillä hänet nähdään ajattelevana subjektina tai keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola 2006, 293; Eskola & Suoranta 2005, 210; Syrjäläinen 1995, 100.) Varto (1992) tähdentää, että laadullisessa tutkimuksessa kaikki tutkijan teot ja valinnat liittyvät *eettiseen* vastuuseen. Tutkimuksen valinnat ja kulku ovat tutkijaa velvoittavia, sillä työllään hän luo uusia merkityksiä ja sitoo niitä vanhoihin merkityksiin. (Varto 1992, 34.)

Lähes kaikki laadullinen tutkimus on tekemisissä puheen ja tekstin kanssa (Silverman 2000, 832).

Syrjälän (1995, 13–18) esittämiä tutkijan keskeisiä ominaisuuksia tai mahdollisuuksia pyrin kriittisesti arvioimaan koko tutkimusprosessin ajan. Seuraavaksi palaan hänen erityisesti tutkijan roolia kohtaan esittämiensä vaatimusten pohtimiseen. *Tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutukseen ja tutkijan läsnäoloon* jouduin kiinnittämään huomiota monin eri tavoin. Aluksi suunnittelin esiymmärrykseni varassa Oppija Tuen resurssikeskuskoulujen tietoverkoissa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimista. Olin itse toiminut eräässä aktiivisessa pedagogisessa verkostossa jo useita vuosia, mikä ohjasi ajatteluani tutkimuskohteesta. Minulla oli elämyksellisiä ja työtäni helpottavia kokemuksia niin sanotussa virtuaalisessa opettajainhuoneesta toimimisesta. Heti tutkimustyön alkuvaiheessa jouduin muuttamaan lähestymistapaani kasvokkaisen vuorovaikutuksen suuntaan, mikä sekään ei tuntunut minusta vieraalta. Olinhan ammatissani normaalikoulussa jatkuvassa vuoropuhelussa koulu- ja tiedeyhteisöni sekä opetusharjoittelun ohjaamisessa opetusharjoittelijoiden kanssa. Mielenkiintoni kasvokkain tapahtuvaan osaamisen jakamiseen sai tutkimuksen aikana vahvistusta erilaisissa kohtaamisissa. Läsnäoloni resurssikeskusten seminaareissa tuntui sekä omasta että tutkittavien mielestä luontevalta, koska jaoin heidän kanssaan opettajuuden kokemuksen. Toisaalta jouduin yhä uudestaan muistuttamaan itseäni tutkijan positioista, josta sain tarkkailla ja arvioida resurssikeskusten verkostoitumista vapaammin kuin opettajana. En vastannut Oppijan Tuen toiminnasta tai sen jatkumisesta, mikä myös oli hyvä tiedostaa tutkittavien kanssa käydyissä keskusteluissa. Syrjäläinen (1995, 100) tähdentää, että tutkijan taito asettua tutkimustilanteiden edellyttämiin rooleihin on sidoksissa hänen saamansa tiedon syvällisyyteen. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ajattelin kulkevani tutkittavien rinnalla verkostossa. Heille minun läsnäoloni on saattanut merkitä paljonkin sekä osaltaan vaikuttaa heidän toimintaansa ja vastauksiinsa. Oppijan Tuen kautta sain mahdollisuuden tehdä tätä tutkimusta, mutta se ei oikeuttanut minua sekaantumaan tutkimuksen kohteena olevien koulujen toimijoiden elämään. Jouduin yhä uudelleen tunnustelemaan rajoja, joita ei sopinut ylittää. Samoin jouduin pohtimaan, miten esitän tulokset ketään loukkaamatta ja kuitenkin riittävän informatiivisesti.

Oppijan Tuen viitekehys tarjosi minulle *tutkijana joustavan mahdollisuuden tietojen etsimiseen ja kokonaiskuvan luomiseen* resurssikeskusten yhteistyöstä. Sain käyttööni kaikki keskeiset dokumentit Oppijan Tuen toiminnan alkuvaiheista lähtien samoin kuin koulujen kehittämissuunnitelmat. Minulla oli esteetön pääsy resurssikeskusten johtoryhmän kokouksiin, joissa rohkeuteni osallistua keskusteluun ja toiminnan suunnitteluun lisääntyi ajan myötä. Tietojen hankinta kesti yli kaksi vuotta. Uskon ajan lisänneen mahdollisuuttani luotettavan kokonaiskuvan luomiseen. Toisaalta Syrjäläinen (1995, 101) muistuttaa, että tutkijassa itsessään tai tutkittavassa voi ilmetä merkittäviä kehitystrendejä, kun tutkimusaika on pitkä. Tutkimusaikani rytmittyi selkeästi resurssikeskusten yhteistyön, tutkimuskontaktien, opintovapaaajaksojen ja varsinaisen työni muodostamiin jaksoihin. Tutkimuskohteen fyysinen läheisyys omassa seutukunnassa hel-

potti työtä. Toisaalta tuttuus on saattanut hämärtää kokonaiskuvan luomista, mutta kokonaiskuvan hahmottamisessa kertovan muutosselonteon menetelmä ja paluu vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa olivat suureksi avuksi.

Pitkähkö yhteistyöni resurssikeskusten kanssa lisäsi osaltaan *ymmärrystäni ja odotuksiani tutkittavasta ilmiöstä*. Monipuoliset ja intensiiviset tiedonkeruujaksot kouluvierailuiden ja seminaarien yhteydessä osoittautuivat elämyksiksi ja runsaiksi tiedonhankinnan lähteiksi. Äänittämisen ja digitaalikuvaamisen lisäksi kirjasin kokemukseni tutkimuspäiväkirjaan.

Kuvaus *induktiivisesta päättelystä* sisältyy koko kirjoittamaani tutkimusraporttiin. Olen aiemmin maininnut, miten jotkut teemat tai teoreettiset aihepiirit alkoivat vähin erin erottua ja jouduin paneutumaan niihin lähtökohtaoletuksiani syvemmin. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja täsmentyivät tutkimuksen aikana.

Tutkijan tarkkaileva ja kriittinen ote tutkimusprosessiin ja omaan toimintaansa tutkimusprosessin aikana on osa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Tässä luvussa raportoitavan arvioinnin lisäksi olen jo menetelmien kuvauksessaertonut toiminnastani haastattelijana ja havainnoitsijana. Silverman (2000, 824–825) kehottaa haastattelijaa pohtimaan seuraavia kysymyksiä, joita tässä tarkastelen suhteessa omaan työskentelyyni tutkimusaineiston parissa.

1) Mihin asemaan tutkijana yhdistät keräämäsi aineiston? Oletko ymmärtänyt vastaajien tarkoituksen?

Muutosselontekoja varten kartutin aineistoani erilaisin haastatteluin, joista avoimet haastattelut koulutusseminaarissa muodostivat yhden merkittävän kokonaisuuden. Vastaajien tarkoituksia kartoitettiin heti haastattelujen jälkeen haastattelua seuranneen ryhmän täsmentävillä kysymyksillä ja niihin palattiin samana päivänä yhteisessä palaute- ja keskustelutilaisuudessa. Lisäksi vastaajat saivat myöhemmin täydentää ja muuttaa muutuskertomuksia omaa todellisuuttaan ja käsityksiään vastaaviksi.

2) Onko positiosi analyysin tekemiseen oikea?

Tutkimuksen alusta alkaen osallistuin Oppijan Tuen seminaareihin ja tilaisuuksiin tutkijana, mistä kaikki osallistujat olivat tietoisia. Oman opetustyöni kautta tutkimuskenttä ja koulun toiminta olivat hyvin tuttuja. Kokemukseni opettajuudesta auttoi minua toimijoiden kertomusten ymmärtämisessä. Pyrin tutkimuksessa osaamisen jakamisen ilmiön kuvaamiseen ja laajenevan oppimissyklin tarkastelemiseen, mihin eri tavoin kerätyn aineiston analyysi tarjosi mahdollisuuden.

3) Auttaako haastatteluaineistosi oikeasti tutkimuspäämäärääsi?

Haastatteluaineistoni olivat välivaiheita uusiin tutkimusvaiheisiin alkaen tutkijan esiymmärryksen testaamisesta asiantuntijahaastatteluissa. Teemahaastattelut johdattivat minut tutkimusongelmien muotoilemiseen ja avoimet haastattelut sekä rehtoreiden ryhmähaastattelut muutuskertomusten tekemiseen ja ekspansiivisen oppimisen oppimistapahtumien tarkasteluun. Alasuutari (1994, 133–135) muistuttaa, että yksilö- ja ryhmähaastattelut tuottavat erilaisia aineistoja. Tässä tutkimuksessa osaamisen jakamista punnittiin monelta eri näkökannalta eriluonteisten haastattelujen ja muutuskertomusten avulla.

4) Oletko tekemässä liian laajoja väittämiä tutkimuksesi perusteella?

Aineiston perusteella uskon, että samankaltaista yhteistyötä ja osaamisen jakamista kokeneet toimijat eri kouluista tunnistavat ja osittain jakavat tulokset ja ajatuksiani. Tutkittavana kohteena oli laaja seudullinen osaamisen jakamisen hanke, että se ei täsmälleen samanlaisena voi olla toistettavissa jossakin muussa seutukunnassa. Tutkimukseni seutukunnalla oli ennen tutkimuksen alkua oma historiansa ja ajallinen paikkansa, jotka eivät sellaisenaan ole siirrettävissä toiseen ympäristöön. Sen sijaan tutkimuksessa kuvattua Oppijan Tuen alkuasetelmaa ja tutkimuksesta saatuja tuloksia voi hyödyntää uusissa osaamisen jakamisen hankkeissa. Koulutussektorille kaivataan voimavarojen yhdistämistä, jotta palvelut erilaistuvien tarpeiden tyydyttämiseksi turvataan. Osaamisen ja jakamista ja verkostoitumista koskevan tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyväksi, kun uusia hankkeita ja verkostoja suunnitellaan.

5) Onko analyysisi vain pelkkä lista vai löydätkö joitakin yhteyksiä ja todellista kerrottavaa?

Olen tulosten tarkastelussa pyrkinyt kytkemään ilmiön tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja ajantasaiseen tietoon koulusta ja sen todellisuudesta. Näen analyysin tulokset mieluummin jatkumona ja yhä laajenevana oppimisen kehänä, jossa osaamisen jakamisen muotojen kehittymisen rinnalla kritiikillä ja moniäänisellä kokemuksella on sijaa.

Tutkijan etiikka

Tutkimuksen eettiset kysymykset luovat tutkimustyölle ikään kuin näkymättömän kehikon. Varto (1992) tähdentää, että tutkijan jokainen toimi on eettinen. Tutkimuksen rajaaminen, kohteen valinta ja tutkimuksen kulkuun liittyvät valinnat ovat kaikki eettisiä valintoja, jotka luovat elämismaailmaan uusia merkityksiä. (Varto 1992, 34.) Juhani Pietarinen (2002, 59–69) esittää tutkimustyön kahdeksan keskeistä eettistä perusvaatimusta. Tutkimustoiminnan tehtävä on pyrkiä luotettavan tiedon tuottamiseen. Älyllisen kiinnostuksen (1) ja tunnollisuuden (2) vaatimukset liittyvät tutkijan ammatinharjoittamiseen. Hänen on oltava aidosti kiinnostunut uuden tiedon hankkimisesta ja paneuduttava siihen tunnollisesti. Tunnollisuuden vaatimukseen liittyy myös kysymys ajankäytöstä. Miten syvällisesti tai laajasti tutkija paneutuu aiheeseensa? Vaaran eliminoimisen vaatimus (3) liittyy tutkijan vastuuseen luopua sellaisesta tutkimuksesta, joka voi tuottaa vahinkoa. Rehellisyyden vaatimus (4) muistuttaa tutkijaa siitä, että tutkimukseen ei saa sisältyä minkäänlaista vilppiä. Se liittyy myös tulosten julkistamisen vaatimukseen (5). Tutkijan kuuluu ottaa muut tutkijat huomioon ja esittää omat tulokset oikeassa valossa. Sosiaalisen vastuun vaatimus (6) muistuttaa tutkijoita tiedon oikeasta käyttämisestä ja vaatimuksesta osallistua julkiseen keskusteluun. Ammatinharjoittamisen edistämisen vaatimus (7) edellyttää tutkijaa edistämään toiminnallaan tutkimuksen tekemistä. Toisten tutkijoiden arvostaminen liittyy kollegiaalisuuden vaatimukseen (8). Tutkimusta voidaan tehdä monel-

la tavalla ja tieto voi olla luonteeltaan erilaista. Eri tiedonintressien tunteminen auttaa tutkijoita ymmärtämään toistensa tutkimusten lähtökohtia. Pietarisen (mp.) esittämät vaatimukset sopivat luonteeltaan myös opettajan ammattiin. Opettajana olen pohtinut ja tahtonut noudattaa ammattini edellyttämiä eettisiä vaatimuksia. Siitä huolimatta joudun tutkijana paneutumaan tutkimustyön eettisiin vaatimuksiin huolellisesti. Tämän tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt kuvaamaan suhdettani tutkittaviin ja perustelemaan valintojani niin, että lukija voisi koko lukuprosessin ajan arvioida eettisiä ratkaisujani.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta tarkastellessani pohdin Eskolan (Eskola 2006, 294–296) esittämiä kriteereitä *vastausten edustavuus* ja *yleistettävyys*. Lisäksi hän kehottaa arvioimaan tutkimuksen *luotettavuutta* ja *eettisyyttä*. Tutkija itse on erityisessä vastuussa tutkimuksen *luotettavuudesta*. Tutkijana olen johdopäätöksiä tehdessäni pyrkinyt tiedostamaan omassa mielessäni vaikuttaneet merkitykset ja ylitulkittamisen vaarat. Syrjäläinen (1995, 100) mainitsee luotettavuusuhaksi tutkijan henkilökohtaisen elämän tapahtumat sekä tutkimusprosessiin ja tunnetiloihin liittyvät seikat. Toisaalta hän pitää subjektiivisuutta etnografisen tutkimuksen voimana. Omassa tutkimuksessani on etnografian piirteitä, koska minulla oli aktiivinen ja läheinen rooli tutkittavien kanssa. Tämän voi olettaa tuottavan riittävää ja totuudellista informaatiota. Vastaavasti se edellyttää eettistä vastuuta ja huolellista raportointia. (Syrjäläinen 1995, 100–102; ks. myös Gergen & Gergen 2000, 1028.)

Eettisyyden kysymykset liittyvät sekä tutkijan ja tutkittavien että tutkijan ja raportin lukijoiden suhteeseen. Tapaustutkimus edellyttää tutkijan ja tutkittavien välistä luottamusta. Mitä saan tutkia, analysoida ja raportoida? Kenen valtuuttamana saan toimia tutkijan roolissani? Tapaustutkimuksessa on mahdollista rakentaa luottamussuhde tutkittavien ja jopa tutkimusyleisön kanssa. Siihen olen pyrkinyt moninaisissa keskusteluissa, tutkimusaineiston avoimuudesta ja anonymiteetistä huolehtimisella sekä tutkimuksen eri vaiheiden esittelemisellä eri tutkijatapaamisissa.

Syrjälä (1995, 14) esittää kysymysten sarjan, joita demokraattisessa tutkimuksessa tulisi pohtia. Tarkastelen kysymyksiä suhteessa *tutkimuksen aiheeseen, kohteen teoreettisen viitekehyksen valintaan, menetelmiin, tulosten julkaisemiseen, akateemiseen tiedeyhteisöön, raportin lukijoihin ja omaan tutkijan rooliin*. — *Kenen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin tutkimus vastaa? Ketä varten tutkimusta tehdään?*

Tutkimus sai alkunsa Oppijan Tuen ja yliopiston yhteistyöstä ja kiinnostuksestani seutukunnalliseen verkostoitumishankkeeseen. Tutkimusyhteistyö auttoi molempia osapuolia, kun uutta toimintamallia käynnistettiin. Toivon tutkimukseni tarjoavan osaamisen jakamisen ja verkostoitumisen ideoita, ajatuksia ja työvälineitä yhteistoiminnan kehittämiseen koulujen toimijoiden ja seudullisten opetus toimien verkostoille tai niitä kehittäville toimijoille. *Tutkimuksen aihe* oli yhteiskunnallisesti kiinnostava ja koin tärkeäksi sen, että yhteistyön uusia muotoja tutkitaan ja tuodaan koulutyötä tekevien tietoisuuteen. Tutkijana saatoin myös lisätä tietoa seutukunnassa tapahtuvasta verkostoitumisesta ja saada ihmiset kiin-

nostumaan siitä. Koin, että aihe on niin keskeinen ja merkittävä tulevaisuuden koulutyön kannalta, että minulla oli oikeus sen tutkimiseen.

— *Kuka omistaa tiedon?*

Tiedon omistamisen problematiikka koskettaa aina inhimillistä toimintaa käsitteleviä tutkimuksia ja niiden tutkijoita. Tutkijana teen valintoja tiedosta koko tutkimusprosessin ajan. Huolellinen viittaaminen ja lainaaminen ovat osa tutkijan etiikkaa. *Tutkimuksen teoreettinen viitekehys* tukeutuu Engeströmin teoriaan, jossa korostuu konfliktien merkitys. Tutkimusaineistossani näen konfliktina Oppijan Tuen alkutilanteeseen johtaneet koulujen toimijoiden kokemukset. Koulussa työtä tekevät aikuiset tarvitsivat uusia toimintamuotoja selviytyäkseen erilaisen oppilaiden kohtaamisesta. Epätyydyttävään tilanteeseen lähdettiin etsimään ratkaisua seutukunnallisella verkostoitumisella. Ristiriitojen, pettymysten, mielihahan tai kritiikin raportoiminen liittyy tutkijan etiikkaan. Kokemukseni valossa näen, että epätyydyttävä tilanne ei aina merkinnyt ristiriitaa, vaan saattoi olla sysäys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Yhteistyö muotoutui kussakin koulussa sen omasta elämismaailmasta käsin. Toimijat kokivat, sitoutuivat ja kertoivat kokemuksistaan eri tavoin. Raportoinnissa olen pyrkinyt tuomaan moniäänisyyden esiin autenttisten puheenvuorojen avulla. Tällöin lukija voi tulkita resurssikeskuskoulujen mahdollisia ristiriitoja ja toimijoiden kokemuksia niistä. Painopisteenä oli yhteinen seudullinen verkosto, ei jokaisen koulun yksilöllinen ja eritelty kehitymisprofiili. Yksittäisten koulujen ongelmien ratkaisemiseen tarvittaisiin täsmällinen ja ennalta sovittu suunnitelma, miten konflikteja raportoidaan ja miten niiden pohjalta edetään. Muutoslaboratoriotyöskentely (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999) on tästä tunnettu esimerkki Suomessa.

— *Kuka saa tutustua tietoihin?*

Tutkimuksen aikana sain haastattelujen ja havainnoinnin avulla runsaasti luottamuksellista tietoa, jonka käytöstä oli tutkittavien kanssa sovittu. Aineisto oli vain minun käytössäni tutkimustarkoituksia varten. Sen sijaan tutkimusraportti on aikanaan yleisesti luettavissa, mikä velvoittaa minua tutkijana huolellisesti säilyttämään vastaajien anonymiteetin ja käyttäytymään hyvien tapojen mukaisesti. *Tutkimusmenetelmäksi* valitsemani kertovan muutosselonteon menetelmä antoi tutkittaville mahdollisuuden palata tutkimusaineistoon ja saada heidän oma äänensä kuuluviin. Siitä huolimatta minä tutkijana tein valintoja teemoista, muutostekijöiden sisällöistä ja rajauksista sekä lopullisesta raportoinnista.

— *Mikä on tutkijan tulkintojen osuus verrattuna muiden tekemiin tulkintoihin?*

Tutkijan esioletukset, teoreettisen lähestymistavan ja menetelmien valinta vaikuttavat koko tutkimuksen toteutukseen ja sen tulkitsemiseen. Niinpä keskustelin asiantuntijoiden kanssa säännöllisesti tutkimuksen vaiheista ja sain heiltä arvokkaita ehdotuksia tutkimuksen etenemiseen.

— *Mitä velvollisuuksia tutkijalla on tutkittavilleen, rahoittajilleen, kollegoilleen ja muille?*

Tutkimustyön aikana olen kohdannut monia ihmisiä ja yhteisöjä, jotka ovat tukeneet tutkimustyötäni. *Tutkimuskohde* muodostui luontevasti Oppijan Tuen viitekehyksessä. Tutkijana jouduin pohtimaan tutkittavien ensimmäisestä kohtaamisesta alkaen oikeutustani pureutua heidän ajatuksiinsa ja tarkkailla heidän

toimintaansa. Tutkittavat koulut ja niiden toimijat eivät itse voineet vaikuttaa tutkimuksen kohteena olemiseen. Verkoston yhteisissä tilaisuuksissa sain kerätä runsaan tutkimusaineiston. Haastatteluihin ja muutoskertomuksiin pyysin luvan koulujen toimijoilta henkilökohtaisesti. Velvollisuudet tutkittavia ja muuta yleisöä kohtaan tulevat esiin tutkimuksen raportoinnissa. *Tulosten julkaisemisessa* pyrin koko tutkimusprosessin kuvaamiseen, jotta lukija voisi itse suhteuttaa sen omaan arvotodellisuuteensa. *Akateeminen tiedeyhteisö* on vastuussa siitä, miten inhimillistä elämää tutkitaan ja miten siitä raportoidaan. Tämän tutkimuksen taustalla oli huoli erilaisten oppilaiden kohtaamisesta sekä opettajien kyvystä ja voimavaroista vastata erilaisuuden haasteeseen. Jokaisen tutkimuksen pitäisi osaltaan kehittää yhteiskuntaa yhä tasa-arvoisemmaksi. Yksilöiden hyvinvointi on riippuvainen yhteisistä päätöksistä. Toivon, että tutkimukseni paitsi kannustaa keskusteluun tasavertaisesta verkostoitumisesta ja voimavarojen yhdistämisestä lapsen parhaaksi myös tarjoaa ajatuksia jatkotutkimukseen.

8.3 Kerronnallisen menetelmän arviointia

8.3.1 Kerronnallisen tutkimuksen tarkastelua

Narratiivisuutta ei voida pitää yhtenä metodina sen enempää kuin koulukuntanaakaan. Elbaz-Luwisch (1997, 77) katsoo narratiivisen tutkimuksen vakiinnutaneen paikkansa erityisesti koulumaailman tutkimuksessa. Heikkinen (2001) hahmottaa narratiivisuuden väljänä viitekehyksenä, jossa huomio kohdistuu kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. Tällöin tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Tutkija käyttää kertomuksia materiaalina ja samalla tuottaa kertomusta maailmasta. (Heikkinen 2001, 185.) Heikkisen kuvaamalla tavalla kävi omalle tutkimukselleni. Olin ensin kerännyt aineistoa resurssikeskuskoulujen toimijoilta erilaisissa tilanteissa kuunnellen ja kokien heidän kertomuksiaan. Työn intensiivisessä kirjoittamisvaiheessa huomasin kertovani heistä, heidän ajatuksistaan ja ikään kuin keskustelevani heidän kanssaan tulkintojeni oikeellisuudesta. Tämä ei kuitenkaan vielä takaa tutkimuksen vastaavuutta ja uskottavuutta.

Kertomuksen lukijan tai kuulijan on tärkeää ymmärtää ilmiön luonne ja merkitys ympäristölleen. Kertomuksella on mahdollista avata kuulijan käsitys koko ilmiöstä uudella tavalla tai herättää uusia kysymyksiä. Silti totuudellisuuden kriteeriä ei voi ohittaa, vaan sen tulee sisältyä kertomukseen. Todellisuuden tuntu (verisimilitude) (Bruner 1986, 11; Heikkinen 2002) ei perustu argumentteihin, vaan uskomukseen lukijan kyvystä itse heittäytyä kertomukseen. Kertomuksen tehtävänä ei ole esittää totuutta annetusta väitteestä, vaan auttaa lukijaa tutkittavan ilmiön luonteen tunnistamisessa. Lukijan on mahdollista saada kokonaisvaltainen kokemus kertomuksen välityksellä tai tunne, että on itse kokenut jotakin samaa. Ajan ja paikan merkitys ei ole niin suuri kuin ilmiön luonteen kuvaus

todellisuuden tuntuisesti. (Bruner 1986, 13–14; Heikkinen 2002, 24–25.) Omassa tutkimuksessani olen muutuskertomusten lisäksi liittännyt analyysin tueksi sitaatteja haastatteluista, joiden avulla lukijan on mahdollista ymmärtää toimijoiden ajatuksia ja tutkimuksen johtopäätöksiä. Vallitsevan retoriikan ongelma voisi olla koulumaailmassa käytävä yleinen puhe yhteistyön tekemisen tärkeydestä. Tutkimuksen kuluessa toimijat saivat useita erilaisia tilaisuuksia ajatustensa ilmaisemiseen. Esimerkiksi muutuskertomusten kommentoinnin avulla pyrin erottamaan todelliset mielipiteet pelkästä puheesta.

Kertomuksia hyödyntävissä tutkimuksissa pyritään löytämään ihmisten oma tapa antaa asioille merkityksiä (Hänninen 2000, 34). Käyttämäni tutkimusmenetelmä loi mahdollisuuden tutkittaville kertomuksen täydentämiseen ja siihen palaamisen, jolloin omien tulkintojeni ylilyönnit oli karsittavissa. Kerronnan avulla on mahdollista auttaa ihmisiä refleктоimaan elämäänsä, mikä asettaa tutkijalle painavan vastuun toisen elämän tutkimisesta ja analysoimisesta (Hänninen 2000, 34). Siksi halusin häivyttää henkilöt heidän ammattinimikkeensä taakse, ettei heitä voisi tunnistaa. Suorat lainaukset edustavat yhteisiä kokemuksia osaamisen jakamisesta, mutta toisaalta ne pureutuvat yksilöllisesti havaittuihin onnistumisen kokemuksiin ja ongelmiin.

Tutkimuksessani pyrin luomaan kertovan muutosselonteon menetelmän avulla lukijalle kuvan tutkimusprosessin eri vaiheista. Lukija voi verrata kokemuksiin mahdollisesti omassa työ- tai kouluyhteisöissä virinneeseen verkostoitumiseen, osaamisen jakamisen muotojen etsimiseen tai työn uudelleen organisoimiseen ja siten arvioida tämän tutkimuksen todentuntuisuutta. Verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta laadullista tutkimusta tekevänä haluan luonnollisesti myös lisätä keskustelua opettajien verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen liittyvistä moninaisista käsityksistä, epäluuloista, uskomuksista sekä onnistumisen mahdollisuuksista ja kokemuksista. Elbaz-Luwischin (1997, 78) esittämä ajatus – elämme niin kuin kerromme – kuvastaa sitä psykologista totuutta, että persoonallisuus on paitsi kaikkia teorioita dynaamisempi ja avoimempi myös jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa. Hänninen (2000, 36) toteaa, että tarinoiden sisällöt ja luonne ovat historiallisesti ehdollisia, samoin niiden merkitys yksilön elämässä ja kulttuurissa.

Ovatko kertomukset lainkaan tosia? Gudmundsdottir (1997, 3) kirjoittaa, kuinka koulussa on aina olemassa useita ”totuuksia” ja miten narratiivit ovat onnistuneet silloin, kun toiset menetelmät ovat epäonnistuneet. Heikkinen (2002) pitää kerronnan todellisuuden tuntua merkityksellisenä narratiivisessa tutkimuksessa. Jos kertomus avautuu lukijalle siten, että hän voi eläytyä ja ymmärtää osallistujien ajatuksia, on lukijalla mahdollisuus tulkita ja luoda todellisuutta uudella tavalla. (Heikkinen 2002, 24–25; Lincoln & Cuba 2000, 183.)

8.3.2 Kertovan muutosselonteon menetelmän luotettavuus

Osaamisen jakamiseen liittyvässä tutkimuksessa oli mukana lukuisia toimijoita ja näkökulmia, erilaisia organisaatioita ja kohtaamisia. Kertovan muutosselonte-

on menetelmän avulla tavoitteenani oli sekä tutkittavien äänen riittävä ja tasa-
puolinen kuuleminen että tutkimuskertomuksen näkyväksi kirjoittaminen. Tut-
kimustyön käynnistyttyä minulle tuotti epävarmuutta havainto, että mihinkään
seminaariin eivät aivan kaikkien resurssikeskuskoulujen edustajat voineet osal-
listua samanaikaisesti. Toisaalta osaamisen jakamisen henkeen kuului myös se,
että saman koulun toimijat vuorottelivat osallistuen vuorollaan eri seminaareihin.
Sitoutuminen yhteistyöhön tapahtuu osallistumisen kautta. Jokaisessa seminaa-
rissa oli keskimäärin kymmenestä eri koulusta edustaja tai edustajia. Tutkimuk-
sen edetessä sain havaita, miten aineisto rikastui eri menetelmiä käyttäen ja kou-
lujen toimijoiden ääni saatiin kuuluviin esimerkiksi rehtoreiden esittelemien
”kuumailmapallomallien” avulla ja myöhemmin muutuskertomusten muodossa.

Kertomuksellisen lähestymistavan arvioinnissa on keskeistä menetelmän luo-
tettavuuden arviointi. Muutuskertomuksien kirjoittaminen selontekojen pohjalta
vaati asioiden tiivistämistä, karsintaa ja valintaa, jolloin vaarana oli, että muutos-
kertomuksesta tulee tutkijan eikä tutkittavien kertomus. Kertomusten tarkoituk-
sena oli tuoda esiin tutkittavien moniäänisyys ja koko tutkimuksen ongelma-
alueen kannalta keskeiset teemat. Muutuskertomuksista neuvottelemalla sain
täsmällistä palautetta toimijoiden ajatuksista heidän omasta toiminnastaan ja
toimintaympäristöstään. Menettelytapa vahvisti tutkijan ja tutkittavien tasa-arvoa
ja vuorovaikutusta. Menetelmän avulla tutkittavat saattoivat reflektoida toimin-
taansa. Harrén ja Secordin mukaan (1972, 19) ihminen on toimintansa toteuttaja,
kriittinen katsoja ja kommentaattori. Muutuskertomukset mahdollistavat yhä
uudet tulkintatavat ja teemojen painotuksen.

Jälkeenpäin tarkasteltuna tutkimukseni heikkoutena pidän tutkittavan kohteen
laajuutta ja heterogeenisuutta. Keskittymällä muutamiin kouluihin ja niiden ver-
kostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen olisi tutkimuksesta saatava tieto voinut
olla syvempää ja yksilöllisempää. Toisaalta etukäteen oli mahdoton ratkaista,
mikä kouluissa muotoutui mielenkiintoiseksi tapaukseksi. Se ilmeni vasta tutki-
muksen mittaan. Verkostoitumisen yhteydessä tapahtuu rajojen ylittämistä eri-
laisten työyhteisöjen ja toimintajärjestelmien välillä, jolloin luodaan yhteisiä
välineitä eli rajakohteita (Wenger 1998; Tuomi-Gröhn 2001, 32). Jatkotutkimuk-
sessa olisi hyvä selvittää yhä tarkemmin yhteistyön laajenemista ja pysyvyyttä
sekä etsiä täsmällisiä esimerkkejä rajakohteiden muotoutumisesta ja laajenemi-
sesta. Esimerkiksi Tuomi-Gröhnin (2001) tapaustutkimus koulun ja työpaikan
yhteistyöstä pureutui yhdellä työpaikalla tapahtuneen suhteellisen pitkäkestoisen
yhteistyöprojektin tuloksiin ja rajavyöhyketoimintaan. Omasta aineistostani löy-
tyy vastaavanlainen tapaus, jossa rajakohteen muotoutuminen ja laajeneminen
olivat jo selvästi havaittavissa. Entistä tarkempi yksittäisen tapauskoulun seu-
raaminen olisi voinut tuoda esiin selkeitä rajakohteen laajenemisen tuloksia.

9 POHDINTA

Tämän luvun alussa tiivistän tutkimuksen keskeiset löydökset ja vertaan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tutkimukseni linkittyy siihen kasvatustieteelliseen keskusteluun, joka pyrkii edistämään koulun kehittymistä. Pohdin myös tutkimuksen merkitystä sekä itselleni, koulun toimijoille, koulun kanssa työtä tekeville että tutkimusyhteisölle. Työn herättämiä kysymyksiä ja jatkotutkimusajatuksia käsittelen luvun lopussa.

9.1 Keskeiset tulokset verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin

Tarkastelin sitä, miten resurssikeskusten toimijat jakoivat osaamistaan opetus-toimen verkostoituvassa toimintamallissa Oppijan Tuessa. Tutkimus käynnistyi pian resurssikeskusten muodostamisen jälkeen syksyllä 2003. Tuolloin jokaisen resurssikeskuksen rehtori tai muu toimija oli laatinut artikkelin yhteiseen julkaisuun oman koulunsa osaamisalueesta resurssikeskuksena. Artikkelit tarjosivat minulle ensimmäisen kosketuksen resurssikeskuksiin. Pääsin heti mukaan resurssikeskusten seminaareihin ja koulutustilaisuuksiin. Seuraava mielenkiintoinen vaihe oli tutustuminen resurssikeskuskouluihin, joissa haastattelin keväällä 2004 resurssikeskusten rehtoreita ja aktiivisia toimijoita. Samana keväänä keräsin haastatteluaineiston koulutusseminaarissa. Näiden tutkimusmatkojen jälkeen minun oli mahdollista laatia ensimmäinen muutoskertomus.

Vaikka Oppijan Tuen resurssikeskukset muotoutuivat yhtäaikaaisesti, niiden toiminta vaihteli alussa paljon. Koulujen sisäinen yhteistyö ja tiedottaminen näet vaativat vielä runsaasti kehittämistä. Toisaalta hankkeen omistajuus ei myöskään ollut itsestään selvää. Jos hanke oli lähtenyt opettajien arkisesta tarpeesta muuttaa oppilaiden ryhmittelyä koulussa tai kehittää matematiikan opetusta, rehtorinkin oli helppo edetä hankkeen johtajana ja käyttää avointa keskustelua omistajuuden levittämiseksi ja vahvistamiseksi. Jos taas hankeidea oli pienen ryhmän tai rehtorin oma visio, sen levittäminen alkoi hitaasti testaten, jotta muutosvastarinta ei olisi paisunut liian suureksi. Toisaalta, kun aikaa oli kulunut riittävästi, saatettiin uudistuksiin ryhtyä hyvinkin innokkaasti. Tutkimustulos on yhden-suuntainen Petri Ruuskasen (2003) verkostotutkimuksen tulosten kanssa: yritysmaailmassa verkostoyhteistyöhön ryhdyttäessä yrityksen sisäinen yhteistyö kasvaa voimakkaimmin. Vasta seuraavassa vaiheessa alkavat verkostot kehittyä. Tulevaisuuteen suuntautumisen ehtoina ovat luottamus sosiaalisiin instituutioihin

ja omaan tulevaan asemaan niiden osana. (Ruuskanen 2003, 216.) Samaan todellisuuteen havahduin minäkin. Ryhtyessään resurssikeskuksiksi koulujen oli ensin selkiytettävä omaa osaamisen aluettaan ja lisättävä tiedottamista. Kouluissa oli opettajia, jotka olivat luottavaisia ja valmiita verkostoituneeseen työskentelytapaan, ja heitä, jotka vaalivat mieluummin pienimuotoista yhteistyötä esimerkiksi ideoiden vaihtona kollegan kanssa. Välijärvi (2005) kirjoittaa, että perinteisesti koulussa on käyttäytymisen ja oppimisen erityisongelmat ratkaistu erityisopetuksen keinoin ja useilla opettajilla on edelleen halu toimia tämän mallin mukaisesti. Samanaikaisesti koulumaailmassa tiedostetaan ne yhteiskunnan arvot ja odotukset, joiden mukaan koko ikäluokan kanssa työskentely uusine vaatimuksineen on peruskoulun toiminnan keskeinen perusta. (Välijärvi 2005, 109.)

Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöiksi tutkimuksessa erotuivat **1) yhteistyö, 2) vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja 3) kollektiivinen asiantuntijuus**. Seuraavaksi tarkastelen näitä osatekijöitä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

9.1.1 Yksin tekemisestä yhteistyöhön

Koulun toimijat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön, jota he resurssikeskuskoulujen toiminnassa saivat kokea. Vierailut erilaisissa oppimisympäristöissä, keskustelut ja yhteiset kouluttautumistilaisuudet koettiin voimaannuttavina. Yhteistyön muodot olivat toteutukseltaan yksinkertaisia. Opettajat pääsivät irrottautumaan hetkeksi omasta työstään, tutustumaan toisen koulun toimijan työskentelyyn, neuvotteluun tai itse kouluttamaan seutukunnan kollegoitaan. Tapaamisissa merkityksellistä oli oman ja toisen työn arvon näkeminen, ongelmista, haasteista ja saavutuksista keskusteleminen sekä käytännöllisten ideoiden ja ajatusten leviäminen. Opettajan työn autonomisuus vie opettajaa eristäytymään omaan luokkaansa suljettujen ovien taakse. (ks. Hargreaves 1996, 267; 2000, 151–176; Välijärvi 2005, 107). Myös yksin selviytymisen myytti on voinut estää hedelmällisen ja tarpeellisen yhteistyön. Vaarana on, että yhä uudet opettajasukupolvet yrittävät selviytyä yksin yhä mutkikkaammista pulmista koulutyössään.

Hannu Jokinen ja Anneli Sarja (2006) raportoivat mentorointikokeilusta, jolla tuettiin nuorten opettajien työssä oppimista, ammatillista kasvua ja työssä jaksamista. Mentorointi oli yhteistoiminnallista ja oppivaa kumppanuutta, joka oli tavoitteellista, sitoutunutta ja luottamuksellista. Mentoroinnissa uudet opettajat saivat kokeneen kollegan avulla kiinnittyä opetuskulttuuriin, tarkastella uskomuksiaan, rakentaa uusia merkityksiä opettamisesta ja kasvattamisesta sekä vastavuoroisesti jakaa kokemuksia opettajuudesta. (Jokinen & Sarja 2006, 183–198.) Mentoroinnissa on vakuuttavia elementtejä, joita voisi yhdistää koulujen osaamisen jakamiseen ja yhteistyöverkostoihin.

Auli Pasanen, Vaula Haavisto, Hanna Toiviainen ja Engeström (2006) ovat tutkineet sijoitusasiantuntijoiden oppimishaasteita yhteiskehittelytyössä. Tutkijat tarkastelivat muutoslaboratoriahankkeessaan sijoitussuunnitelman käyttöönottoa varallisuudenhoitoyksikössä. Sijoitusasiantuntijoiden oppimishaasteina tutkijat

näkövinkit perinteiset palvelun tuotantotavat suhteessa työn yhteiskunnalliseen kehityssuuntaan. Yhteiskehittelyyn pohjaavan työtavan luomisessa sijoitussuunnitelma toimi välineenä uudella lähikehityksen vyöhykkeellä. (Pasanen ym. 2006, 193–197.) Sijoitusasiantuntijoiden työllä on havaittavissa yhtymäkohtia opettajayhteisöiden vakiintuneisiin työskentelytapoihin ja niiden tuottamiin jännitteisiin osaamisen jakamisen tehtävässä.

Opettajayhteisöjen kommunikaatiokulttuureita tarkastellessaan Huusko (2002) toteaa, että opettajayhteisöissä arvostetaan yhteisöllisyyttä, mutta ei käydä syvällistä ammatillista keskustelua. ”Yhteisöllisyyden ja vapauden tunteen säilyttämisen hintana maksetaan aktiivisen muutostyön kannalta kova hinta: yhteisön tasolla tapahtuvan arvo- ja pedagogisen keskustelun menettäminen” (Huusko 2002, 75). Tätä Huusko selittää kouluyhteisön modulaarisuudella. Pedagogista arvokeskustelua käydään yhteisötasoa pienemmissä lohkoissa. Innovaatioiden tiedostamisen ja väyläämisen edellytyksiksi Huusko (2002, 77) luettelee neljä johtoajatusta, jotka tulee tiedostaa: 1) avointa pedagogista keskustelua ehkäisevän toimintarakenteen tiedostaminen, 2) suunnitelmallisuus, 3) vallitsevien rakenteiden hyödyntäminen ja 4) koulun johtajan keskeinen rooli kehittämissä. Omat tulokseni tukevat Huuskon johtoajatuksia. Lisäksi havaitsin, että kouluissa toivottiin yhteistyötä yli hallintorajojen. Myös sitä haluttiin, että koulu ja kunta yhdessä johtaisivat koulun kehittämistä. Tulos voi kertoa koulun autonomisen aseman heiveröisyydestä tai koulutoimen liiallisesta luottamuksesta koulujen toimijoiden itseohjautuvuuteen. Jos hallinnollisin keinoin tuettaisiin osaamisen jakamista, koulun toimijat jatkaisivat itsenäisesti työn kehittämistä, kuten Vygotski on korostanut.

Martti Hellströmin (2004) mukaan onnistuvan pedagogisen kehittämissuunnitelman toimijat ovat innostuneita, innovatiivisia, asiantuntevia, heillä on riittävästi voimavaroja ja omaa halua toteuttaa hanketta. Päädyin samaan tulokseen. Toisaalta aineistostani näkyi myös osaamisen jakamisen vaikeus ja joidenkin työyhteisöjen vastustus uusia käytänteitä kohtaan. Ekspansiiviselle oppimiselle on tyypillistä moniäänisyys, erilaisten mielipiteiden saattaminen vuoropuheluun keskenään ja oppimissyklissä esiintyvät ristiriitaiset ainekset. (Engeström 1987; 1995). Kouluorganisaatiot eivät voi kehittyä lyhytkestoisten yhteistyökokeiluiden varassa, kun kyseessä on kokonaisen ammattikunnan työn uusi jäsentäminen. Yhteisölliseen työskentelyyn voisi kannustaa erilaisten kumppanuuksien rakentaminen: lähialueen kumppanuuskoulut, joiden toimijat voisivat tavata säännöllisesti toisiaan pedagogisten teemojen parissa, mentorointiryhmät- tai parit koulujen, kuntien tai seutukuntien sisällä tai yliopistojen ja koulujen yhteiset tutkimusprojektit, joiden avulla etsittäisiin ja tuettaisiin verkostojen syntymistä. Kumppanuuksien aloittamista voitaisiin helpottaa ja syventää esimerkiksi koordinaattorin tuella, yhteisillä koulutautumistilaisuuksilla tai opetusvelvollisuuden huojentamisella, jotta toimijoilla olisi todellisia mahdollisuuksia oman toimenkuvansa laajentamiseen ja monipuolistamiseen.

9.1.2 Rakenteista tukea vuorovaikutukseen ja verkostoitumiseen

Vuorovaikutusta tukevin rakenteina tarkastelin Oppijan Tuen seudullista pedagogista verkostoa, koordinaattoria, yhteisiä seminaareja, keskustelufoorumeja, vierailuluentoja, koulutustilaisuuksia ja vierailukäyntejä. Hankkeen rahoituksen loppuminen vaikutti toimijoiden mukaan edellä mainittujen rakenteiden katoamiseen tai heikkenemiseen, mikä vähensi toimijoiden todellisia tapaamisia.

Elaine Hall, David Leat, Kate Wall, Steve Higgins ja Gail Edwards (2006) ovat tutkineet Learning to Learn -projektissaan peruskoulun opettajien toimintatutkimusta, jossa tutkijaryhmä tuki (scaffolding) opettajien oman työn kehittämistä. Opettajat olivat vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa ennalta sovittujen teemojen mukaisesti. Tätä yhteistyötä tutkijat kuvasivat rajanylityksenä Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen viitekehityksessä. (Hall ym. 2006, 162.) Hall tutkijatovereineen havaitsi, että tukemalla opettajia oman työnsä tutkimisessa opettajat rohkaistuivat käyttämään ”kulttuurisia välineitä” työssään ja tutkimuksessaan. Tutkimussuhteen aikana opettajat omaksuivat tutkimusyhteistyössä oppimiensa välineiden käyttöä. Vaikuttavuus Hallin ja kumppaneiden mukaan ulottui myös tutkivien opettajien työtovereihin. Opettajien itse kokema ja toteuttama muutos näytti auttavan myös ympäristön muutosta erityisesti alaluokilla. Yhteiskunnan infrastruktuurin tarjoaman avun Hall työtovereineen uskoo tukevan opettajien selviytymistä sekä jännitteistä ja vaikeuksista että siten osaltaan mahdollistavan koulun muutoksen. (Hall ym. 2006, 162–163.) Hallin työryhmän tutkimuksen keskiössä oli toimintatutkimuksen ja opetustyön liittäminen toisiinsa yhteistyössä yliopistotutkijoiden kanssa. Oppijan Tuen hankkeessa opettajien tukeminen tapahtui interventioina seminaareissa ja muissa kohtaamisissa. Yhteistä näille tutkimuksille oli opettajien kokema ulkopuolisen tuen (scaffolding), rakenteiden, vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannustava merkitys opetuksen ja koulun muutoksessa.

Oppijan Tuen seudullisessa yhteistyössä koulujen toimijat kokivat tavoitaneensa uusia paikan ja tilan (Engeström 2004, 60) ulottuvuuksia resurssikeskusten välisessä yhteistyössä. Kirsi Heikkilä (2006, 272) on tarkastellut samanlaisesti työntekijöitä ja työympäristöjä. Tila-ajattelun kautta hän on pyrkinyt tuomaan yhteen työssä oppimisen erilaisia näkökulmia, joita hänen mukaansa ovat tunteiden osuus, tiedon analyysi sekä fyysisen tilan ja erilaisten välitilojen merkitys työssä oppimisessa (mt., 291). Resurssikeskuskoulujen tavoitteina oli löytää sekä oppilaille että opettajille avoimia oppimisympäristöjä ja keskustelufoorumeita, joissa yhteisöllinen oppiminen olisi mahdollista. Toiminnan vakiinnuttamiseen kaivattiin riittävää taloudellista ja henkistä tukea. Samansuuntaisista havainnoista raportoivat myös Ulla Numminen ja Kirsti Stenvall (2006), jotka ovat koonneet eri koulutuksen järjestäjien kokemuksia seudullisesta yhteistyöstä. Rakenteiden lisäksi Numminen ja Stenvall näkivät keskeisiksi verkostojen toimintaedellytyksiksi luottamuksen ja verkostotaidot (Numminen & Stenvall 2006, 38).

Tutkimuksen aikana jouduin usein selittämään, mitä tutkin. Käsitteenä resurssikeskus ei ollut keskustelijoille tuttu ja sitä oli vaikea avata. Resurssit voivat

olla oppimateriaaleja, rahaa, tiloja tai henkilöitä, ja yleensä koulukeskusteluissa resursseista on pulaa. Jopa itse resurssikeskusten toimijat määrittivät sanan eri tavoin. Verkostoitumiseen tarvitaan uudenlaisia resursseja. Se pitäisi ottaa huomioon koulutyön suunnittelussa ja tutkimuksessa, jotta tiedettäisiin täsmällisesti, mitä resursseja koulu tarvitsee. Esimerkiksi koulun toimijoiden aikaa kuluu verkostossa yhteistyöhön, omien pedagogisten ratkaisuiden esittämiseen tai tiedonhankintaan. Oppijan Tuki tunnettiin resurssikeskuksia paremmin seutukunnassa. Tuki-käsite on myös ongelmallinen. Yhteiskunnassa on erilaisia välttämättömiä tukimuotoja. Koulun toimijat ovat ammattilaisia, jotka tuen sijasta tarvitsisivat luottamusta uusiin tapoihin tehdä työtä. Luottamuksen ilmapiirissä koulun toimijat voivat kehittää työtään, jos heille taataan siihen taloudelliset mahdollisuudet. Uudet työskentelymuodot kehittyvät koulujen yhteistyöverkostoissa, joissa myös oppilaan ääni saa kuulua.

Yhteiskunnassa on näkyvissä hajautumista, polarisoitumista ja syrjäytymistä, mikä on jyrkässä ristiriidassa maamme koulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa (Häggman 2007, 3). Olen pohtinut, mitä verkostoituminen ja yhteinen asioiden jakaminen voisi tarjota koulujen ja seutukuntien koulutussektorille. Panostus vuorovaikutusta tukeviin rakenteisiin saattaisi pysäyttää polarisaation. Yhteistyön ja kumppanuuksien sekä elinvoimaisten verkostojen rakentaminen vaatii alkuvaiheessa resursseja, koska toimintatapojen ja luottamuksellisen yhteyksien luominen vie aikaa. Yhteistyön mahdollisuudet ja tarpeet pitäisi tunnistaa omassa työssä, työyhteisössä, koulukulttuurissa laajasti sekä lasten ja nuorten parissa työskentelevien eri tahojen kanssa.

9.1.3 Kollektiivisen asiantuntijuuden edut

Resurssikeskustoiminnassa koulujen sisäinen, koulujen välinen ja moniammatillinen yhteistyö sekä hallinnon rajojen rikkominen ja ylittäminen koettiin merkitykselliseksi verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen kannalta. Kollektiivinen asiantuntijuus loi nostetta työhön, salli havaita muiden pedagogista osaamista, lisäsi avointa keskustelua ja uskallusta käsitellä työhön liittyviä ristiriitoja.

Väljärven (2005) mukaan koulun tarjoama yhteisöllisyyden malli on pedagogisen vaikuttavuuden edellytys. Pelkästään opetuksen ja kouluympäristön avulla ei voida kasvattaa avoimia, kysyviä ja yhteistyökykyisiä oppilaita, vaan tarvitaan myös opettajia, jotka kollegiaalisesti kykenevät vastaamaan uusiin odotuksiin pedagogisina asiantuntijayhteisöinä. Juuri kollegiaalisuus on menestyvän ja kehittyvän koulun tunnusmerkki. (Väljärvi 2005, 117.) Sahlberg (1997, 202–203) muistuttaa, että vaikka opettajien kollegiaalisten työyhteisöjen kehittäminen koulu-uudistusten yhteydessä on tärkeää, pitää silti varoa kollegiaalisuuden pakollisuutta. Kehittämistyöhön osallistuminen antaa Mäntylän (2002) mukaan kuvan aktiivisesta ja kehityshaluisesta organisaatiosta. Aktiivisuuden määrä ei kuitenkaan ole ratkaisevinta. Oleellista on se, miten toiminnasta saadut kokemukset kyetään käsittelemään yhdessä muiden kanssa ja miten toiminta muuttuu käsittelyn seurauksena (Mäntylä 2002, 41).

Niemi (2006) näkee opettajan tarvitsevan ymmärrystä siitä, miten heidän ammatillisuutensa kytkeytyy kulttuurisiin, monikulttuurisiin ja yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden kysymyksiin. Tämä edellyttää opettajalta näkemystä ja kykyä yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Lonka ja Hakkarainen (2000) muistuttavat, että asiantuntijayhteisöön osallistumisen välityksellä yksilön oma ammatillinen identiteetti voi kehittyä. Vaikka älykkäät ihmiset eivät itsestään luo älykästä organisaatiota, voi organisaatio innovatiivisten osaamisyhteisöjen välityksellä auttaa ihmisiä toimimaan älykkäämmin kuin heille olisi muutoin mahdollista. Koulu voi olla paikka, joka luo edellytykset tulevaisuuden ongelmien ratkaisemiseen tarvittavien tiedonrakentelutaitojen ja asiantuntijuuden hankkimiselle. Yksilön ei tarvitse osata ja hallita kaikkea tietoa, mutta hänen pitää pystyä hyödyntämään muiden osaamista ja ajatuksia. Verkostoituneiden ryhmien pitää pystyä kommunikoimaan keskenään ja tarkastelemaan ongelmia erilaisista näkökulmista. (Lonka & Hakkarainen 2000, 137–139; Niemi 2006; Wenger 1998.)

Edellä esitetyt huomiot vahvistavat käsitystä yhteistoiminnan tärkeydestä, mutta muistuttavat samalla, ettei se ole itseisarvo, vaan merkityksellistä on tavoittelemisen arvoinen muutos ja sen pysyvyys. Uusikylä kysyy: ” – – pitääkö opettajan hävetä sitä, että kaiken energian vievänä toimintaympäristönä on vain oma koulu ja verkostona kollegat ja oppilaat vanhempineen – – ” (Uusikylä 2006, 70).

9.1.4 Opettajan työyhteisön kehittymismallien vertailua

Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöille – yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivinen asiantuntijuus – löytyy yhtymäkohtia Välijärven (2005, 106) mallista ”Kohtaamiset opettajan työssä”. Välijärven näkymä ”yksin yrittäjyydestä yhteisölliseen työskentelytapaan” ja ”johtajuuden uudet haasteet” saavat tukea tuloksistani. Erityisesti tulos vuorovaikutusta tukevista rakenteista on samansuuntainen Välijärven ”laajenevan oppimisympäristön” ja ”muiden sektoreiden tuen tarpeen” kanssa. Välijärven mallin keskiössä on ”avoin opettajuus”, joka tässä tutkimuksessa ilmeni koulun toimijoiden positiivisina kokemuksina osaamisen jakamisesta ja toiveina entistä avoimemmasta toimintakulttuurista.

Mäensivu (2003, 5) tarkastelee mallissaan ”Uuden osaamisen tuottaminen työyhteisössä” Oppija Tuen keskeisiä tarkastelutasoja. Havaitsin osaamisen kehittämistä tapahtuvan kaikilla Mäensivun mainitsemilla tasoilla. Koulujen toiminnassa oli tunnistettu tarpeita, muutoshaasteita ja ristiriitoja, joihin tartuttiin rohkeasti. Kehittämistyöhön ryhdyttiin tutkittavissa kouluissa innokkaasti, mutta joissakin kouluissa toiminta hiipui hankkeen rahoituksen loppumisen myötä. Niissä kouluissa vastuuta kantavat henkilöt olivat vaihtuneet usein, tai toimijat eivät kokeneet saaneensa riittävästi työlleen tukea. Tällaisissa tapauksissa toimijat saattoivat kaivata paluuta perinteiseen hierarkkiseen toimintamalliin, jolloin lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen mukaisesti koulujen verkostoitumistoimintaa olisi pitänyt tukea tapahtunutta pidempään. Tutkimustulokset ovat Mäensivun

mallin suuntaisia, muuta eivät vastaa sitä kaikilta osin. Esimerkiksi Mäensivun mainitsemat innovaatioiden ruokkiminen ja luovien prosessien ohjaaminen ovat asioita, jotka tulosteni perusteella vaativat vielä lisää tuettua ja resursoitua harjaantumista. Osaamisen kehittäminen ja innovaatioita ruokkivan työskentelyn johtaminen merkitsee myös uutta johtamisen tapaa. Kouluorganisaatioiden johtajat ja rehtorit kaipaavat tukea ja koulutusta hallitakseen koulun kompleksisia uudistuksia. Resurssikeskusten yhteinen toiminta loi Mäensivun mainitsemia kumppanuuksia, rohkaisi ja saattoi ihmisiä yhteen. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen lailla juuri tämän kaltainen työskentely lisää uuden tiedon ja innovaatioiden luomista.

9.2 Tutkimuksen merkitys

9.2.1 Tutkimuksen merkitys tutkijalle

Lapsi on minulle opettajuuteni keskeisin motivaation, ilon, huolen ja innostumisen lähde. Opettajankoulutuksen viitekehityksessä lapsen tarpeiden huomioon ottaminen on myös tärkein johtoajatus koulutustehtävissäni. Tutkimustyöni alkuvaiheessa kysyin itseltäni, olenko unohtanut lapsen, kun lähdän tutkimaan verkostoituvia opettajayhteisöjä. Nimi Oppijan Tuki viittasi erityisesti opettajaan oppijana. Tutkimustyön aikana, kun tapasin koulujen toimijoita, huomasin kuitenkin pian olevani samojen pedagogisten kysymysten ääressä kuin omassa työssäni. Kysymykset liittyivät usein juuri lapseen ja hänen oppimiseensa. Resurssikeskuskoulujen toimijat etsivät yhdessä vastauksia esimerkiksi kysymyksiin, miten autamme erilaisia oppilaita oppimaan, millaiset oppimisympäristöt soveltuvat parhaiten oppilaillemme ja miten pystymme riittävän varhain puuttamaan oppilaiden ongelmiin.

Tutkimuksen aikana sain tavata taitavia pedagogeja ja kasvatusalan ammattilaisia erilaisissa resurssikeskusten verkoston tapaamisissa sekä olla vuorovaikutuksessa eri tutkijoiden kanssa useissa tutkijatapaamisissa. Minulla oli hallussani kieli, jolla etsittiin keinoja ja yhteistyömuotoja erilaisen oppilaan kohtaamiseen. Samalla sain näkymän ammattirajoja ja kuntarajoja ylittävästä yhteistyöstä ja erityisesti sen uudistavasta ilmapiiristä. Se rohkaisi minua uskomaan avoimeen ja verkostoituneeseen toimintakulttuuriin koulussa.

Tutkimuksen tulokset haastavat ja ovat jo haastaneet minua kehittämään verkostoja hyödyntäviä työskentelytapoja oppilaiden, opetusharjoittelijoiden ja opettajien kesken. Opettajankouluttajana näen tehtäväni tärkeäksi, kun luon yhdessä opiskelijoiden kanssa näkymää opettajan ammatista ja sen tulevaisuudesta. Epäilen, haluaako kukaan enää tehdä työuraansa yksin luokkassaan suljettujen ovien takana. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, mitä mahdollisuuksia verkostoituminen ja avautuminen osaamisen jakamiseen tarjoavat erilaisissa kouluyhteisöissä ja verkostoissa. Uusi opettajuus ammentaa voimavaransa kollegiaalisesta

yhteistyöstä, asioiden tasavertaisesta osaamisen jakamisesta ja yhteistoiminnallisesta koulun kulttuurin kehittamisestä.

Tutkimuksessa olen kertomuksen tavoin rakentanut kuvaa verkostoituvan yhteistyön kehittymisestä, osaamisen jakamisen muodoista, niiden haasteista, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista. Samalla se on kertomus tutkimusmatkastani ja kokemuksistani, joiden toivon välittyvän niin tuoreina, että lukija voi peilata niitä omiin kokemuksiinsa verkostoissa toimimisesta.

9.2.2 Tutkimuksen merkitys kouluyhteisössä

Koulun ja opettajan merkitys yhteiskunnan yhtenä menestyksen tekijänä on selkeä (ks. Niemi 2006, 73; Himanen 2007, 100–111). Toimintaympäristönä koulu on yhä moninaisempien kysymysten, muutoksen ja vaatimusten edessä, ja se on entistä avoimempi ja kompleksisempi. Opettaja voi kokea muutoksen jaksamisensa ja hyvinvointinsa uhkana pikemmin kuin mahdollisuutena (ks. Välijärvi 2005, 106–107). Useat tutkijat painottavat opettajien yhteisten ponnistelujen tärkeyttä muutoksen kohtaamisessa (ks. mm. Fullan 1996; Kohonen 2000; Niemi 2006; Välijärvi 2005). Koulun johdon merkitys uudistuspyrkimyksissä on tärkeä. Uskon, että tutkimuksen avulla voidaan avata vuoropuhelua ja löytää ratkaisuja näihin teemoihin.

Tutkimukseni kohderyhmä etsi keinoja erilaisiin oppimishaasteisiin vastaamiseen seudullisen pedagogisen verkoston avulla. Resurssikeskuskoulut sitoutuivat oman osaamisalueensa kehittämiseen ja jakamiseen yhteistyössä toisten koulujen kanssa. Jotta osaamisen jakaminen opettajan työssä voisi esteettömästi toteutua, tulisi tämän tutkimuksen perusteella pyrkiä seuraaviin tavoitteisiin:

- 1) koulujen yhteistyön tarpeen tunnustaminen ja toimintakulttuurin uudistaminen,**
- 2) hallintokuntien välisen yhteistyön kehittäminen,**
- 3) opetustoimen pyrkimys keskeisten uudistusten edistämiseen kouluissa,**
- 4) eettinen vuorovaikutus ja**
- 5) horisontaalinen ja vertikaalinen ankkurointi.**

Koulujen yhteistyön tarve voi konkretisoitua esimerkiksi silloin, kun yksittäinen koulu ei kykene yksin ratkaisemaan jotakin ongelmaa. Eri kouluissa kehitetyt pedagogiset ratkaisut tai menettelytavat voivat olla avuksi, kun omalla kohdalla ongelma on uusi eikä sen käsittelystä ole aikaisempia kokemuksia. Haasteisiin voidaan vastata yhdessä tuhlaamatta voimia yksin yrittämiseen. Toimintakulttuurin uudistamiseen tarvitaan innovatiivisten toimijoiden lisäksi apua konkreettisten yhteistyömuotojen luomiseen ja hyödyntämiseen, ehkä myös koordinaattorin palkkaamiseen. Yhteistyön suunnittelun avoimuus ja tasavertaisuus auttaa koulujen toimijoita sitoutumaan yhteistoimintaan ja kasvattaa osallistujien luottamusta.

Hallintokuntien välisen yhteistyön avulla tieto lapsesta kulkee ajoissa hänen ja hänen perheensä kanssa työtä tekeville aikuisille. Tällöin tarvittavan avun kartoittaminen helpottuu ja tarkentuu. Kouluorganisaatio on luonteva eri hallintokuntien kohtaamisen ja yhteistyön paikka. Uusien yhteiskunnallisten ongelmien kartoittaminen ja pyrkimys niiden ratkaisemiseen vaatii toimijoilta rohkeutta, voimavaroja ja aikaa. Koulutoimen johdon ja rehtorin kannustus, luottamus, yhteistyöajan resursoiminen ja avoimuus mahdollistavat entistä välittömämmän kanssakäymisen yhteistyökumppaneiden kesken.

Tutkimuksen koulujen toimijat toivoivat **mahdollisuuksia innovaatioiden kehittämiseen**. Kouluissa on runsaasti pedagogista osaamista ja etsitään jatkuvasti uusia ratkaisuja ongelmiin. Kuitenkin innovaatiot saattavat jäädä yksittäisen opettajan käyttöön sen sijaan, että muutkin hyötyisivät niistä. Osaamisen jakamiseen tarvitaan resursseja, jotta uudenlainen toimintakulttuuri vakiintuisi. Esimerkiksi Oppija Tuen pedagogiset tukihenkilöt kouluttivat muita opettajia, koska tehtävään oli saatu varoja. Koordinaattori tunsikin koko seutukunnan resurssikeskuskoulujen osaamisvahvuudet, levitti verkostossa tehokkaasti uusia pedagogisia ajatuksia ja saattoi yhteen eri alueiden toimijoita.

Eettinen vuorovaikutus tarkoittaa kokonaisvaltaisen vastuun ottamista lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista koulussa. Eettisyys on opettajan työn keskeinen perusta, ja sen vaatimus tulee ottaa huomioon kasvatustyössä (Aaltola 2005, 34; Niemi 2006, 84–90; Uusikylä 2006, 32–38; Välijärvi 2005, 108–109). Tällöin ei ole enää kyse vain tietämisestä ja tuntemisesta, vaan yksilön toimintaan ja tekoihin vaikuttavasta tahdosta, miten ihminen toimii suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. (Aaltola 2005, 34.) Myös Luukkainen (2005, 163) näkee, että tulevaisuuden opettaja on ”eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä”. Myös omasta aineistostani kävi ilmi eettisen interaktion merkitys. Kasvattajien *eettinen interaktio* on keskustelua ja vastuun ottamista lapsen kehittymisestä ja sivistymisestä. Välijärven (2005, 109) mukaan suomalaisen opettajuuden vahva eettinen perusvire konkretisoituu kansainvälisissä oppimistulosten vertailuissa. Krokfors (2005) edellyttää, että nykyisessä opettajankoulutuksessa huolehditaan ”opettajuuden kognitiivisesta ulottuvuudesta eli opettajan ammatillisesta tietopohjasta, eettisestä ulottuvuudesta, joka edellyttää arvojen ja valintojen perusteiden ja vaihtoehtojen tuntemista, sekä käytännöllisestä ulottuvuudesta, jonka myötä teoria ja käytäntö voivat yhdistyä” (Krokfors 2005, 71).

Pystysuuntaisella ankkuroinnilla tarkoitetaan muutoksen kytkemistä johdon ja ylempien viranomaisten suunnitelmiin ja käytäntöihin sekä muutoksen juurruttamista työntekijöiden käytännön työhön. Sivusuuntainen ankkurointi tarkoittaa yhteistyökumppaneiden tukea muutoksissa. (Engeström 2004.) Muutoksen pysyvyyden kannalta juuri ankkurointi on merkittävää. Uusien toimijoiden on ankkuroinnin avulla mahdollista päästä sisälle työyhteisöön ja sen käytänteisiin sekä osallistua sen vuoropuheluun.

Aineistoni perusteella osaamisen jakamista tukevan toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää huomion kiinnittämistä seuraaviin seikkoihin:

- 1) kunnan ja koulun tasolla yhteisen ajatuksen ja vastuunjaon sopiminen siitä, mihin pyritään ja mitä pidetään arvokkaana,**
- 2) johdon luottamus ja tasapuolisuus,**
- 3) henkinen ja taloudellinen tuki,**
- 4) avoimuus, huokoisuus ja laatu kehittämistyössä,**
- 5) kaksisuuntainen asioiden jakaminen sekä**
- 6) resurssien riittävyyden takaaminen.**

Koulun toimijat ovat 1970-luvulta asti työskennelleet jatkuvien muutosten ja uusiutuvien haasteiden keskellä. Vahvistamalla koulun toimijoita heidän kompleksisessa tehtävässään luodaan samalla kestäviä rakenteita ja malleja, jotka aidosti vastaavat entisiä paremmin yhteiskunnan velvoitteisiin.

9.2.3 Tutkimuksen merkitys tutkijayhteisölle

Koulu yhteistyötahoineen tarjoaa tutkijalle laajan ja monipuolisen tutkimuskentän. Samanaikaisesti se on oppilaiden ja koulussa työtä tekevien aikuisten ainutkertaisten oppimisen ja kasvun hetkien paikka. Tämä polaarisuus sävyttää lähes aina koulututkimusta. Koulun ilmapiiri välittyi minulle tutkijana pääosin koulun toimijoiden haastatteluissa, vierailuissa, seminaareissa ja kertomuksissa. Raportissa pyrin kuvaamaan resurssikeskuskoulujen toimijoiden kokemuksen osaamisen jakamisen edistymisestä. Tutkimustuloksia on mahdollista verrata vastaaviin verkostoissa tapahtuviin kehittämishankkeisiin tai yksittäisiin koulun toimijoiden kokemuksiin osaamisen jakamisesta. Laajassa kohdejoukossa ei ollut mahdollista selvittää jokaisen yksittäisen koulun osaamisen jakamisen verkostoitumisen kehittymistä.

Menetelmällisesti tutkimukseni tarjoaa mahdollisuuden kehittävän työntutkimuksen ja kertovan muutosselonteon menetelmälliseen yhdistämiseen. Kehittävä työntutkimus loi vankan rungon tutkimukseni suunnittelulle ja etenemiselle. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla pyrin tuomaan näkyväksi koulujen toimijoiden monipuolista ja rikasta yhteistyötä, heidän arvokkaita kokemuksiaan verkostoitumisesta ja osaamisen jakamisesta. Tätä yhdistämistä pidän käsillä olevan tutkimuksen menetelmällisenä avauksena, joka voi tarjota tuoreen näkökulman tutkijayhteisölle ja mahdollisuuden verkostoitumisen problematiikan entistä syvempään tutkimiseen ja ymmärtämiseen.

Sain kuvatuksi yhden verkoston syntymisen ja koulujen toimijoiden kertomukset siitä. En kartoittanut tai tuonut esille yksittäisten koulujen kehitymisprofiileita, vaan kokonaisen verkoston kasvutarinan toimijoiden kertomina. Kertomuksiin on varmasti mahtunut onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita, jotka tasoittuvat tai ehkä myös laimenevat toistensa rinnalla. Seuraavaksi olisi kiinnostavaa pureutua yhden työyhteisön tarkasteluun ja sen työn kehittämiseen. Miten alkuun päästään ja kuinka kontakteja muodostetaan? Miten yksittäisen toimijan sitoutuminen etenee? Mitä esteitä havaitaan? Verkostoitumisen tutkiminen on

tärkeää, koska sen avulla voidaan löytää uutta luovia tapoja tehdä työtä koulussa ja ratkaista pedagogisia ongelmia lapsen parhaaksi.

Uskon tutkimukseni antavan aineksia keskusteluun koulun toimintakulttuurin muutoksesta ja siitä tehtävään tutkimukseen. Lisäksi pyrkimykseni on tuoda sitoutumista tutkijayhteisön keskusteluun ja mahdollistaa sen jatkuminen. Samojen kysymysten käsitteleminen myös opettajankoulutuksen kehittämisessä on tarpeen. Suomalainen opettajankoulutus on saanut laajasti tunnustusta, mutta yhteiskunnallinen kehitys pakottaa sen yhä uudestaan tarkistamaan suuntaansa ja painotuksiaan. Opettajaksi opiskelevien tulisi saada kokea, miten koulussa ilmeviin ongelmiin etsitään ratkaisua tieteellisen tutkimuksen ja eri yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön avulla. Samanaikaisesti koulu yhteisöt tarvitsivat vahvistusta ja välineitä nuorten ja kokeneiden opettajien kollegiaalisen yhteistyön ja asiantuntijuuden jakamiseen. Yhteistyö, vuorovaikutus ja kollektiivinen asiantuntijuus erilaisissa verkostoissa ovat epäilemättä osa tulevaisuuden opettajan ammatillisuutta.

9.3 Uusia kysymyksiä, ajatuksia ja jatkotutkimusnäkyviä

Tutkimuksen aikana tapasin aidosti työstään innostuneita ja sitä kehittäviä koulun toimijoita. Toisaalta kuulin joistakin puheenvuoroista myös uupumusta ja pettymystä siihen, ettei tehdyn työn arvoa ollut havaittu. Opettajille omana tietonaan pitäminen saattaa olla yhtä tuttua kuin halu keskustella työn tuomista kysymyksistä ja ongelmista. Keskustelevan ja avoimen kulttuurin luominen ei tapahdu hetkessä. Toisinaan koulun toimijat voivat odottaa liikaa ulkopuolista apua, vaikka korkeasti koulutettuina osaisivat itse pyrkiä uudenlaiseen työn tekemiseen. Opettajankoulutuksessa tähän taitoon tulevien opettajien pitää saada työkaluja ja kannustusta (ks. Krokfors 2005, 71). Tulosten perusteella esitän seuraavat kysymykset mahdollisena pohjustuksena jatkotutkimukseen:

Miten opettajan työtä voisi kehittää verkostoitumalla ja jakamalla työtä uudella tavalla koulun sisällä?

Millainen verkottuminen koulun henkilökunnan ja kunnan opetustoimen kanssa tukisi innovatiivista toimintaa kouluissa?

Miten vastuu koulun kehittämisestä tulisi jakaa?

Miten käsillä olevan tutkimuksen menetelmällistä kokemusta voisi hyödyntää ja kehittää?

Kysymysten avulla lienee mahdollista ennustaa seuraava lähikehityksen vyöhyke, jossa opettajan työn tasapaino voisi löytyä vahvasta ammatillisesta osaamisesta, vertaistuesta ja innovatiivisista yhteistyöverkostoista. Tasapainon saavuttamiseksi on suostuttava hitaaseen, mutta rohkeaan etenemiseen tavoitteiden suunnassa, avoimeen keskusteluun ja työn kehittämiseen.

LÄHTEET

- Aaltola, T. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–35.
- Aalto-Setälä, L. 2001. Paikallinen koulutussuunnittelu. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki: Tammi, 67–86.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Alueiden kehittämislaki L602/2002. <[http://finlex1.edita.fi/dynaweb/stp/stp/2002sd/@ebt-link?showtoc=false;target=IDMATCH\(id,20020602.sd\)](http://finlex1.edita.fi/dynaweb/stp/stp/2002sd/@ebt-link?showtoc=false;target=IDMATCH(id,20020602.sd))> (Viitattu 27.10.2004).
- Beck, C. & Kosnik, C. 2001. From Cohort to Community in a Preservice Teacher Education Program. *Teaching and Teacher Education* 17, 925–948.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Carniawska, B. 1997. *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* 1st edition. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Elbaz-Luwisch, F. 1997. Narrative Research: Political Issues and Implications. *Teaching and Teacher Education* 13, 75–83.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Suntuo, A. 2002. Can a School Community Learn to Master its own Future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. Teoksessa: G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future on the Education*. Cambridge, MA: Blackwell, 211–224.
- Erola, S. 2004. *Oppijan Tuki. Opetustoimen verkostoituva toimintamalli Hämeenlinnan seutukunnassa 2002-*. Yksikköhinnan korotusta koskeva hakemus vuodelle 2005. Hämeenlinnan opetusvirasto.

- Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa. *Kasvatus* 37, 292–300.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose Reform? Teachers' Voices from Silence. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. University of Jyväskylä. Department of Social Sciences: SoPhi, 177–195.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2006. Love, Body and Change: a teacher's narrative reflections. *Reflective Practice* 3, 53–70.
<<http://helios.uta.fi:2302/ehost/pdf?vid=2&hid=104&sid=f38d48c0-3e94-4702-91c3-d2bec9b971c3%40sessionmgr106>> (Viitattu 15.9.2006).
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage, 645–672.
- Freidus, H. 2002. Narrative Research in Teaching Education: New Questions, New Practices. Teoksessa N. Lyons & V. K. LaBosksey (toim.) *Narrative Inquiry in Practice. Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press, 160–172.
- Fullan, M. 1994. Innovation, Reform, and Restructuring Strategies. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) *New Themes for Education in a Changing World*. Tampere: Career Development Finland, 147–166.
- Fullan, M. 1996. The School as a Learning Organization: Distant Dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. Tampere: Career Development Finland, 215–226.
- Fullan, M. 1997. Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: ASCD 1997 ASCD Yearbook, 216–233.
- Fullan, M. 2000. The Three Stories of Education Reform. *Phi Delta Kappan* 81 (8). <<http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.htm>> (Viitattu 3.10.2006).
- Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Sage.
- Gergen, M. & Gergen, K. 2000. Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage, 1025–1046.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the Theme Issue of "Narrative Perspective on Research on Teaching and Education." *Teaching and Teacher Education* 13, 1–3.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38, 384–401.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä 6.–7. painos. Helsinki: WSOY.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. & Edwards, G. 2006. Learning to Learn: Teacher Research in the Zone of Proximal Development. *Teacher Development* 10, 149–166.

- Hargreaves, A. 1996. Contrived Collegiality and the Culture of Teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas. Career Development Finland, 263–290.
- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice 6, 151–182.
- Harré, R. 1983. Personal Being. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. & Gillet, G. R. 1994. The Discursive Mind. London: Sage.
- Harré, R. & Secord, P. 1972. The Explanation on Social Behavior. Oxford: Basil Blackwell.
- Hautamäki, A. 2003. Kyllä Amerikka opettaa. Hyvinvointivaltio muutosten edessä. Helsinki: Edita.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 505. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6558-X.pdf>> (Viitattu 21.3.2006).
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. University of Jyväskylä. Department of Social Sciences: SoPhi, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36, 340–354.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, R.-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveyskasvatusanalyysi. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Julkaisusarja A/42.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249.

- Himanen, P. 2004. Globaali tietoyhteiskunta. Osa 1. Suomen haasteet. <http://www.pekkahimanen.org/eduskunta_tuv_strategia.pdf> (Viitattu 3.11.2006).
- Himanen, P. 2007. Suomalainen unelma. Innovaatioraportti. <http://www.teknologiateollisuus.fi/files/15064_suomalainen_unelma.pdf> (Viitattu 12.3.2007).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49. Joensuun yliopisto.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 83, 69–80.
- Häggman, E. 2007. Polarisaatiomuistio. 95 000 nuorta työelämän ulkopuolella 2004. Länsi-Suomen lääninhallitus. <[http://www.laaninhallitus.fi/lh/lansi/bulletin.nsf/files/3D1785B1EA312A36C225733E0043BC70/\\$file/Polarisaatiomuistio.pdf](http://www.laaninhallitus.fi/lh/lansi/bulletin.nsf/files/3D1785B1EA312A36C225733E0043BC70/$file/Polarisaatiomuistio.pdf)> (Viitattu 10.10.2007).
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovitš Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 79–103.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 514.
- Jackson, D. & Leo, E. 2003. Knowledge Management in Networked Learning Communities. <http://www.isaacsuk.co.uk/resource_bank/documents/NLCbackground.pdf> (Viitattu 12.4.2005).
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 49–61.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Kasvatustieteen käsitteistö. 1983. S. Hirsjärvi (toim.) Helsinki: Otava.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14.
- Kivirauma, J. 1998. Sivistyshistoriaa, faktoreita ja tulkintaa. Suomalaiset kasvatustieteen väitöskirjat 1900-luvulla. Kasvatus 29, 13–22.

- Kohonen, V. 2000. Facilitating Transformative Learning for Teacher Growth. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) Empowering Teachers as Life-long Learners. Reconceptualising, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 127–145.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Korhonen, V. 2005. Sosiaalisen pääoman kehittyminen verkostoissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 201–222.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettista validiteettitarkastelua laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36, 274–284.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 67–78.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1989. To Validate is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of Validity in Qualitative Research. Lund: Studentlitteratur, 73–92.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laitinen, M. 1998. Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Siirtyminen itseohjautuviin ryhmiin teollisuusyrityksessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 160.
- Laitinen, M. 1999. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Aikuiskasvatus 19, 204–212.
- Lehtonen, H. 2003. Oppijan Tuki ja opettajankoulutuslaitos – uudenlaisen yhteistyön aika. Teoksessa T. Tarvainen (toim.) Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina. Hämeenlinna: Oppijan Tuen julkaisuja 1/2003, 13–18.
- Lehtonen, H. 2006a. Oppijan Tuki – seudullinen verkostoituva toimintamalli. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 171–181.
- Lehtonen, H. 2006b. Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. SYTYKE-hanke. Saarijärven Offset Oy, 13–20.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2nd edition. London: Sage, 163–188.
- Lonka, K. & Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen vuonna 2020? Psykologia 35, 135–142.

- Lurija, A. R. 1982. Jälkisanat teoksessa Vygotski L. S. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–163.
- Lyons, N. & LaBosksey, V. K. 2002. Introduction. Teoksessa N. Lyons & V. K. LaBosksey (toim.) Narrative Inquiry in Practice. Advancing the Knowledge of Teaching. New York: Teachers College Press, 1–10.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2004. Noste-ohjelma luottaa verkostojen voimaan. Artikkeliteoksessa Tuominen & Wihersaari (toim.) Ammatti ja kasvatustutkimus. Ammattikasvatustutkimuksia vuonna 2004. Hämeenlinna: Ammattikasvatustutkimus- ja koulutuskeskus.
- Manninen, J. 2001. Aikuisdidaktiikka. <http://www.hut.fi/Yksikot/Opintotoimisto/Opetuki/yoop15ov/kurssi2001/manninen021001.pdf> (Viitattu 7.11.2004).
- Manninen J., Nevgi, A., Matikainen, J., Luukannel, S. & Porevuo, M. 2000. Osaajien koulutus 2000-luvulla. Leonardo da Vinci –ohjelman tuottamat pedagogiset ja teknologiset innovaatiot ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.leonardodavinci.fi/publications/valo99/teema1/osaajat.pdf> (Viitattu 8.11.2004).
- Markkula, M. 2003. eOppiminen suomalaisen osaamisyhteiskunnan vauhdittajana. <http://www.minedu.fi/opm/hankkeet/sisu/eoppiminen.pdf> (Viitattu 10.3.2006).
- Matikainen, J. 2002. Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämönä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mead, G. H. 1934. Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus, 79–147.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. Qualitative Data Analysis: a Sourcebook of New Methods. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Mäensivu, K. 2003. Oppijan Tuen matka konkreettisista ongelmista osaamisen ja kehittämisen pilotiksi. Teoksessa T. Tarvainen (toim.) Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina. Hämeenlinna: Oppijan Tuen julkaisuja 1/2003, 1–12.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatustutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu 2/2002.
- Niemi, H. 1996a. Do Teachers Have a Future?: Conditions of Teachers' Growth. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) Professional Growth and

- Development: Directions, Delivery and Dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 227–262.
- Niemi, H. 1996b. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31–44.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY, 39–55.
- Niemi, H. 2002. Empowering Learners in the Virtual University. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Research Centre for Vocational Education and Training, 1–35.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Research in Educational Sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association, 31–50.
- Niemi, H. & Latva-Karjanmaa, R. 2006. Hyvä Lukija! Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön! Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2006. Seudulliseen yhteistyöhön II. Kokemuksia ja toimintamalleja opetustoimeen. Helsinki: Opetushallitus.
- Okko, P., Miettälä, A. & Hyvärinen, J. 1998. Globalisaatio ja aluerakenteen muutos. Helsinki: Sitra 177.
- Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö. <<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>> (Viitattu 20.10.2004).
- Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi>> (Viitattu 13.3.2007.)
- Oppijan Tuki. Kehittämis- ja tutkimushanke. 2003. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna. Opettajankoulutuslaitos.
- Pasanen, A., Haavisto, V., Toiviainen, H. & Engeström, Y. 2006. Kohti yhteiskehittelyä? Sijoitussuunnitelman käyttöönotto työyhteisön oppimisprosessina. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS-kustannus, 165–200.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2004. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf (Viitattu 5.2.2007).
- Peräkylä, A. 2004. Reliability and Validity in Research Based on Naturally Occurring Social Interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Methods and Practice*. 2nd edition London: Sage, 283–304.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Pirkkalainen, J. 2005. Toimijuus ja työhön liittyvä oppiminen. Teoksessa M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) *Ammatti ja kasvatusta. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 263–274.
- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 17, 275–282.
- Puolimatka, T. 2005. Realismi ja positivismin myytit. *Kasvatus* 36, 355–357.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havainnot opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmajärjestelmän vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24/2001, 77–100.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Relationship-Based Learning in the Work Environment. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) *The Education of Educators. Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators*. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 23–52.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruuskanen, P. 2003. Verkostotalous ja luottamus. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus* 2000. Helsinki: WSOY.
- Sbrilli, A. 1992. Teoksessa S. Sproccati (toim.) *Opas taiteen maailmaan. Länsimainen taide varhaisrenessanssista nykypäivään*. Suom. E. Suolahti & M. Berger. Helsinki: WSOY, 155–162.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Senge, P. M. 1994. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Seutukuntajako. 2004. Sisäasiainministeriö. <<http://www.intermin.fi/intermin/home.nsf/Pages/1693E31C84AADB69C2256B3D0041454F>> (Viitattu 31.10.2004).
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. 2000. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage, 821–834.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32, 290–297.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage, 435–454.

- Stähle, P., Smedlund, A. & Köppä, L. 2004. Välittäjäorganisaatioiden rakenteelliset ja dynaamiset haasteet: osaselvitys innovatiivisesta johtamisesta monen toimijan verkostossa. KTM. <http://ktm.elinar.fi/ktm_jur/> (Viitattu 25.10.2006).
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 5, 366–372.
- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24/2001, 47–76.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. 2005. Kenttäkouluverkosto – yliopiston ja koulun kumppanuutta opettajaksi ja opettajana kasvamiseksi. Verkkojulkaisussa A.-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin hyvinvoinnin politiikat. <<http://ebooks.jyu.fi/isbn9513923843.pdf>> (Viitattu 3.11.2006).
- Tarvainen, T. 2003. Lukijalle. Teoksessa T. Tarvainen (toim.) Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina. Hämeenlinna: Oppijan Tuen julkaisuja 1/2003.
- Tella, S. & Tirri, K. 1999. Educational Innovations in Finnish and European Contexts. An Analysis of the Aims and Outcomes of “The European Observatory” of the European Commission (1994-1998). University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 200.
- Tietoyhteiskunnasta osaamisyhteiskuntaan. Innovatiivisuudella työllisyyttä. Tietoyhteiskuntatiimin loppuraportti ja ehdotukset. Työministeriö 2000. Helsinki. Toiseltaoppimisen taito – Oppijan Tuki seudullisena ja verkostoituvana toimintamallina. 2003. Hämeenlinna: Oppijan Tuen julkaisuja 1/2003.
- Tschudi, F. 1989. Do Qualitative and Quantitative Methods Require Different Approaches to Validity? Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of Validity in Qualitative Research, 109–134.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä Oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 7–30.
- Varis, T. 2003. New Literacies and e-Learning Competences. <<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=1&id=596&doclng=1&p1=1>> (Viitattu 4.11.2003).
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu 6/2002.
- Vihreä kirja innovaatiosta. 1996. Euroopan unionin tiedote. Täydennysosa 5/95. Euroopan komissio. Luxemburg.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita.
- Vygotski = Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski = Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Värri, V.-M. 2003. Kasvatus ja ‘ajan henki’. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana?* Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003, 44–65.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. 2003. *Case Study Research. Design and Methods*. 3rd edition. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks. Sage.
- Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Luovuusstrategian loppuraportti. 2006. Opetusministeriön julkaisu 2006: 43. ><http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm43.pdf?lang=fi>> (Viitattu 2.11.2006).
- Ylijoki, O.-H. 2001. Rom Harré. Toimijuus, kieli ja moraalit. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 225–251.

LIITTEET

Liite 1: Muutuskertomus 1

Muutuskertomus resurssikeskuksesta

Päivämäärä: _____

Tämä kertomus on kirjoitettu resurssikeskusten rehtoreiden ja opettajien koulutusseminaarin (kevät 2004) haastatteluiden ja muun seminaarissa ja kevään 2004 saadun materiaalin pohjalta. Kertomuksen tarkoituksena on kuvata resurssikeskustoiminnan alkua. Toivon, että luet kertomuksen ja merkitset kunkin kappaleen jälkeen tekstistä poikkeavia tai vahvistavia mielipiteitäsi tekstipätkän alle varattuun tilaan. Aiheesta on myös mahdollista keskustella yhdessä sopimamme ajankohtana tai sähköpostitse.

Kertomuksen täyttäjän taustatiedot:

- Olen resurssikoulun
rehtori
sivistystoimenjohtaja
opettaja, joka on mukana resurssikeskustyössä
opettaja, joka ei ole mukana resurssikeskustyössä
kouluohjaaja
muu _____

Resurssikeskustoiminnan alku: Hämeenlinnan seutukunnassa käynnistyi vuonna 2002 seudullinen opetustoimen verkostoituva Oppijan Tuki -hanke. Yhtenä toimintamuotona aloitettiin resurssikeskustoiminta. Resurssikeskuksia oli aluksi viitisentoista. Hankkeeseen mukaan tulo sattui monien koulujen kohdalla oivalliseen aikaan, koska kouluissa oli tarvetta vahvistaa ja tuoda esille koulun sisältä noussutta kehittämisideaa. Toisaalta joillakin kouluilla oli selkeitä pedagogisia kehittämistarpeita tai ratkaisua vaativia ongelmia. Oli myös kouluja, joissa rehtorilla oli vahva visio ja hän pyrki sinnikkäällä keskustelulla tuomaan uutta ajattelumallia opettajien keskuuteen.

Hankkeen nimi: Resurssikeskuksen käsite koettiin sekä kokoavaksi että ongelmalliseksi. Resurssikeskusten rehtorit ja toimijat tunsivat yhdessä tekevänsä tärkeää työtä, mutta oman koulun nimittäminen resurssikeskukseksi ei kertonut sen toiminnasta riittävästi ulkopuolisille tai edes oman koulun opettajille. Todettiin, että hankkeella pitäisi olla selkeä ja ymmärrettävä nimi, jotta itse ja muut tietäisivät mistä puhutaan ja mitä kehitetään.



Hankkeen tiedottaminen ja markkinointi: Tiedottamisen ongelmat nousivat esille toiminnan alettua. Koulujen sisällä ei välttämättä tiedetty hankkeesta ja toisaalta hankkeen markkinointi tuntui vaikealta. Omat tai oman koulun opettajien odotukset painoivat mieltä. Toisaalta tuntui, että ”joku” odotti nopeita tuloksia ja näkyvyyttä hankkeessa.



Ammatillisen osaamisen jakaminen: Koulut ovat perinteisesti olleet vahvasti yksin tekemisen paikkoja eikä osaamisen jakaminen ole välttämättä kuulunut koulukulttuuriin. Hankkeeseen sitoutuminen vahvasti opettajien käsitystä omasta ammattitaidostaan. Arkilähtöisten ongelmien ratkomisen havaittiin arvokkaaksi osaamisen alueeksi, mikä osaltaan nosti opettajien tunnetta omasta ammatillisesta osaamisestaan. Osa kouluista oli jo järjestänyt koulutustilaisuuksia oman koulun tai kunnan opettajille. Koulutukset olivat tuottaneet tyydytystä molemmin puolin. Toisaalta kaivattiin paikkaa, jossa koulun hanketta olisi voinut jakaa. Joillakin kouluilla oli selkeä malli toiminnastaan. Opettajien hankkeeseen sitoutuneisuuden aste vaihteli huomattavasti. Joillakin kouluilla hankkeen omistajuus oli vielä kapeaa ja yhteistyö koulun sisällä oli kesken. Toisaalta suurissa kouluissa ei nähty tarpeelliseksi koko koulun sitouttamista hankkeeseen.

Rehtorin rooli: Rehtorin rooli tuli esille kaikissa kertomuksissa. Selkeän työnjaon uskottiin säästävän voimavaroja. Rehtorit pitivät tärkeänä opettajien osaamista ja luottivat siihen. Opettajien autonomiaa ja osallisuutta korostettiin. Rehtoreiden tehtävänä oli pitää huolta organisaatiosta ja resursseista. Rehtorit kokivat tärkeänä avoimen keskustelukulttuurin ylläpitämisen. Haastatteluissa tuli myös esille se, miten vahvasti rehtorin piti uskoa hankkeeseen ja järjestää sille toimintaedellytykset, jotta hanke etenisi.

Tulevaisuus: Hankkeen arvo on osaamisen jakamisessa. Koordinaattorin osuutta pidettiin tärkeänä. Pelko opettajan työmäärän lisääntymisestä oli myös mielessä. Oppilasaineksen heterogeenisuus ja resursseihin liittyvät tarpeet koettiin sellaisiksi asioiksi, joihin yhteistyöllä ja verkostoitumalla saataisiin apua. Kehittämislle toivottiin aikaa.

Verkostoituminen: Verkostoitumista pidettiin tärkeänä, mutta opettajan työmäärän pelättiin kasvavan. Millaisia konkreettisia näkemyksiä sinulla on oman koulunne osaamisen jakamisesta ja verkostoitumisesta, esteitä ja visioita?

Muita resurssikeskusten toiminnan kehittämiseen liittyviä ajatuksia:

Lämmin kiitos avusta!

Anne Jyrkiäinen
anne.jyrkiainen@uta.fi
tutkija, KM

Liite 2: Muutuskertomus 2

Muutuskertomus 2 resurssikeskuksesta

Päivämäärä: _____

Tämä on toinen muutuskertomus resurssikeskuskouluista. Resurssikeskusten tilanne on edellisestä kertomuksesta (2004) muuttunut siten, että yhteinen rahoitus ja koulutukset ovat loppuneet. Sen sijaan kouluissa on yhä kehittämistä, yhteistyötä, osaamista ja sen jakamista.

Tämä muutuskertomus on laadittu rehtoreiden ja opetustoimen henkilöiden haastattelun (9.6.2005) perusteella. Kertomuksen tarkoituksena on kuvata resurssikeskuskoulujen toteutuneita käytänteitä, haasteita ja visioita.

Toivon, että luet kertomuksen ja merkitset kunkin aiheen jälkeen tekstistä poikkeavia tai vahvistavia mielipiteitäsi aiheen alle varattuun tilaan. Kertomuksesta on myös mahdollista keskustella yhdessä sopimanamme ajankohtana tai sähköpostitse.

Mikäli tämä kertomus ei vastaa juuri lainkaan kokemuksiasi, toivon, että kirjoitat ainakin lyhyesti oman kertomuksesi lomakkeen loppuun. Kaikki tekstit käsitellään luottamuksellisesti.

Lämmin kiitos avusta!

Kertomuksen täyttäjän taustatiedot:

Olen resurssikeskuskoulun

- rehtori
- sivistystoimenjohtaja
- opettaja, joka on ollut mukana resurssikeskustyössä
- opettaja, joka ei ole ollut mukana resurssikeskustyössä
- kouluohjaaja
- muu _____

Resurssikeskuskoulun tiedostuminen omasta osaamisen jakamisen tehtävästään: Hämeenlinnan seutukunnassa vuonna 2002 käynnistyneen Oppijan Tuen yhtenä toimintamuotona jotkut koulut sitoutuivat jakamaan osaamistaan niin sanottuina resurssikeskuskouluina. Tämän roolin tiedostaminen eri kouluissa oli erilaista.

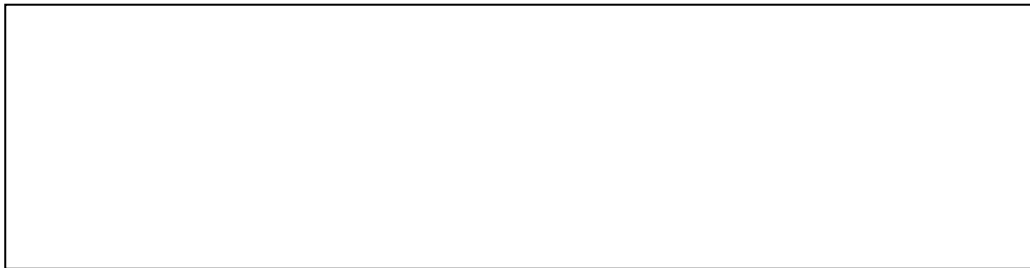
Kouluissa, joilla resurssikeskukseksi oli selkeä perustehtävä, tiedostuminen oli vahvaa ja toiminta tuntui muuttuneen osaksi arkipäiväistä työskentelyä. Oli myös kouluja, joissa vielä oli kahtiajakautunut tilanne ja toimintaa pyrittiin vahvistamaan oman koulun sisällä. Joissakin suurissa kouluissa hanke, ainakin sen nimi, oli taantumassa tai jäänyt jonkin ajankohtaisemman tehtävän varjoon, vaikka hyviä käytänteitä ja toimintamalleja olikin syntynyt. Toisaalta koko resurssikeskuksen käsite alkoi kahden vuoden aikana saada uutta merkitystä nimenomaan kouluna, oppilaiden resurssikeskukseksi, eikä opettajien osaamisen jakamisen keskuksena.

Erityisen tärkeänä pidettiin oman koulun sisäistä tiedostumista oppilaiden ja aikuisten muodostamana työyhteisönä.



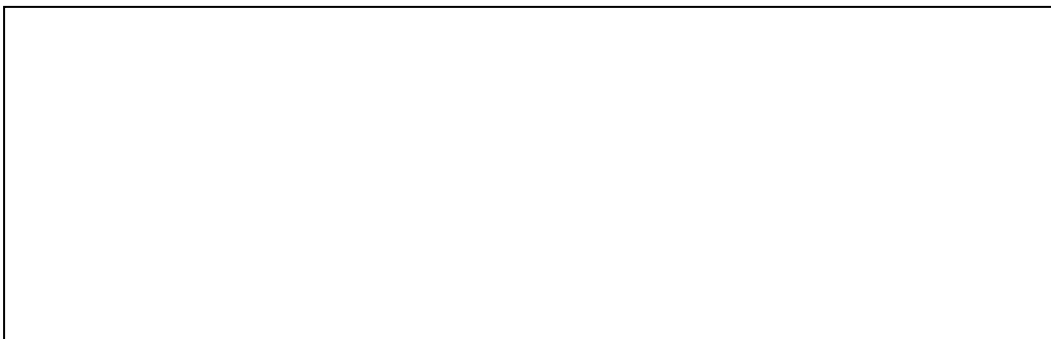
Resurssikeskustoiminnan kautta syntyneitä muutoksia koulukulttuurissa:

Yhteistyö muiden koulujen kanssa koettiin antoisaksi. Valmistautuessaan oman työn esittelemiseen opettajat tai koulunkäyntiavustajat joutuivat tutkimaan ja perustelevaan omia toimintatapojaan. Avoimuus ja rohkeus omaan ja ulkopuoliseen työn arviointiin lisääntyi. Toisilta opittaessa hyvät käytänteet pääsivät leviämään ja yhteistyöhön osallistuneet henkilöt kokivat ammatillista nostetta työssään. Avoimuus loi avoimuutta. Myös moniammatillinen ja eri hallintoalojen yhteistyö kokemusten mukaan lisääntyi. Joissakin kouluissa ajatusta resurssikeskustoiminnasta ei syvällisesti ymmärretty tai toteutettu.



Osaamisen jakamista edistäviä rakenteita koulussa ja kunnassa:

Resurssikeskustoiminta pedagogisine tukihenkilöineen osoittautui erinomaiseksi pedagogiseksi instrumentiksi. Vierailut erilaisia palveluja tarjoavissa kouluissa mahdollisti avoimen keskustelun. Joissakin kouluissa tietoisesti rakennettiin avoimia oppimisympäristöjä ja panostettiin yhteistyöhön, jotta toiminnan innovatiivisuus ja ”luovat jutut” olisivat päässeet leviämään. Todettiin, että itse rakenne ei saisi tulla tärkeäksi eikä olla esteenä innovatiivisuudelle.



Resurssikeskustoiminnan merkitys:

Toimintaa ei koettu itseisarvoksi, mutta seudulliseksi hienoksi ideaksi kylläkin. Koulujen kehittämisideat syntyivät arkipäivän tarpeista tehdä yhteistyötä ja tarpeesta saada oppilaat oppimaan tiettyjä asioita. Sen jälkeen ryhdyttiin yhdessä osaamisen jakajiksi ja resurssikeskuksiksi Oppijan Tuen mahdollistamassa viitekehyksessä. Resurssikeskuksena toimiminen kirkasti joissakin tapauksissa koulun osaamisen jakamisen tehtävää, jonka toivottiin tarjoavan vastaanottaville opettajille uuden lähtökohdan tehdä työtä.

**Toiveita resurssikeskusten tulevaisuudesta ja osaamisen jakamisesta:**

Vaikka rahallinen tuki resurssikeskustoiminnan alussa oli pieni ja tuntui ehkä lähes merkityksettömältä, huomattiin, että resursoiminen on välttämätöntä, jotta osaamista todella voidaan jakaa. Koulujen välisen vuorovaikutuksen toivottiin jatkuvan ja muodostuvan osaksi koulukulttuuria.

Kouluissa on runsaasti opettajia, joilla on erityisosaamista, jota toivottiin käytettävän enemmän hyväksi. Huomatuksi tuleminen, toiminnan ja osaamisen arvostaminen nousivat myös esille toiveista puhuttaessa. Kouluihin kaivattiin yhä enemmän kulttuuria, jossa osaamisen jakaminen koulun sisällä lisääntyisi ja koskisi koko koulua.

Toiminnan toivottiin laajenevan koskemaan, ei vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan kaikkia koulu yhteisön jäseniä niin, että lapsi olisi keskiössä. Osaamisen hyödyntäminen koulutoimen ja muiden hallintokuntien rajoja rikkomalla sekä lasten ja nuorisopsykiatrisen osaamisen jakaminen nähtiin myös keskeisinä visioina.



Resurssikeskuksena toimimisen haasteet koulun ja opetustoimen johtajuuteen:

Kunnan ja koulun tasolla on tärkeää olla yhteinen ajatus siitä, mihin pyritään ja mikä on arvokasta. Koulun ja opetustoimen johdon pitäisi nähdä ja tukea hyviä käytänteitä sekä pyrkiä tuomaan ne laajaan käyttöön. Johdon luottamus, tasapuolisuus, henkinen ja taloudellinen tuki ovat toiminnan keskeisiä tukipilareita. Resurssikeskuksena olemisen toi avoimuuden ja laadun vaatimuksen koululle.

Pohdintaa herätti myös kysymys koulun ja kunnan vastuusta kehittämistyössä: Jos koulun kehitykselliset ajatukset syntyvät koulun sisällä, jäävätkö ne silloin liian yksin? Tarvitsisiko koulut aikaisempaa enemmän tukea koulun kehittämiseen? Kehittyvätkö innovaatiot hajauttamalla?

Oman toiminnan tutkiminen sisältä päin ja kaksisuuntainen asioiden jakaminen kasvokkain vievät kehitystä eteenpäin.



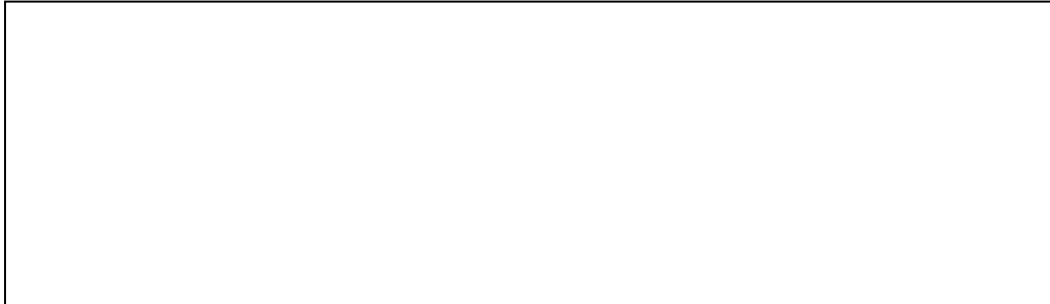
Tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia, joita opetusjärjestelyin voisi tukea:

Koulun tehtävä on kasvattaa kansalaisyhteiskuntaan täysivaltaisia kansalaisia, joilla on hyvät yksilölliset ja yhteisölliset taidot, terve itsetunto, kielitaitoa ja kyky kunnioittaa muita. Näitä valmiuksia voidaan tukea, kun huomioidaan entistä paremmin yksilölliset ja yhteisölliset oppimistarpeet ja hyödynnetään joustavia ja muuntuvia opiskeluryhmiä. Säilyttävänä instituutiona koulun tehtävänä on myös arvokkaan historian ja arvoperustan välittäminen. Koulutuksen pitäisi olla niin tärkeä asia, että siihen riittävästi panostettaisiin.



Miten ja missä muodossa toiminta jatkuu?

Resurssikeskuksena toimiminen on antanut nosteen, velvoitteen ja innovaatioita. Mikäli toiminta resurssikeskuksina lakkaa, eivät koulujen sisällä käytänteet häviä, mutta kontaktit ja jakaminen vähenee. Samalla koulu voisi kadottaa ”peilin”. On myös resurssikeskuksia, joiden osaamisen jakaminen on ollut niin merkittävää, että toiset opettajat joutuisivat hankkimaan samat tiedot muuta kautta.



Mikäli haluat kirjoittaa oman kertomuksesi kokemuksistasi resurssikeskuskoulun työssä, voit kirjoittaa sen lomakkeen taakse, erilliselle paperille tai sähköpostiin.

Kiittäen

Anne Jyrkiäinen
anne.jyrkiainen@uta.fi
tutkija, KM