

Tiimit opettajien perinteisten työkäytäntöjen murtajina

Merja Kärkkäinen

Koulut ovat murrosvaiheessa ja opettajien työtapana on muuttumassa yksilöllisestä luokkahuonetyöskentelystä tiimimäisemmäksi ja verkostomaisemmaksi työtavaksi. Tiimipuheen laatu on merkittävää tiimityön ja opetuksen suunnittelun onnistumisen kannalta. Tiimin kehitys ei ole kuitenkaan lineaarista ja mitattavissa vain yhdellä ulottuvuudella. Tiimin toiminta saattaa samanaikaisesti sekä kehittyä että taantua sen toimintajärjestelmän eri elementtien osalta.

Väitöskirjatutkimukseni on osa akatemiaprofessori Yrjö Engeströmin johtamaa, useita eri toimialoja, mm. teollisuutta, terveyskeskuksia ja oppilaitoksia tutkivaa projektia “Muutoksen hallinta oppivissa tiimi- ja verkostotyypisissä organisaatioissa”. Oma väitöskirjatutkimukseni käsittelee opettajatiimissä tapahtuvan opetuksen suunnittelun onnistumisen edellytyksiä ja esteitä. Väitöskirjani on ensisijaisesti empiirinen ja metodologinen tutkimus.

Peruskoulun opettajien tiimityön edellytyksiä ja esteitä ei ole juuri tutkittu. Miksi opettajien tiimityötä kannattaa sitten tutkia? Miksi tiimi- ja verkostoperustainen työtapana olisi menestyksekkäämpi kuin perinteinen yksilöopettajien luokkahuonekeskeinen työtapana? Tiimityön arviointi edellyttää empiiristä tietoa ja teoreettista ymmärrystä ilmiöstä. Sovellan tutkimuksessani

kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa ja kehitettävää työntutkimusta. Tutkin koulua opettajien työpaikkana. Koulu- ja opettajatutkimuksessa sijoitin tutkimuskohteeni koulureformien, paikallisen opetussuunnitelmatyön ja opettajien yhteistoiminnan tutkimuskenttiin.

Koulut ovat murrosvaiheessa ja alttiita erilaisille muutospaineteille. Mm. internetin ansiosta tiedon sisällöt muuttuvat nopeasti. Oppilaiden pitäisi oppia uusia toimintavalmiuksia, mm. informaation käsittelyä ja oppimisen tulosten tulisi parantua. Koulujemme, samoin kuin monien muiden organisaatioiden tehottomuutta arvostellaan. Koulut ovat vastuussa omasta pärjäämisestään mikä merkitsee, että koulujen erot kasvavat koulujen kilpaillessa keskenään. Toisaalta työelämän sisäiset rakenteet ovat uudistumassa. Tänä päivänä, näin 2000-luvun kynnyksellä, tietoverkkojen

leviäminen ja teknologian kiihtyvä kehitys korostavat kansainvälistymistä ja globalisaatiota työelämässä. Uusi teknologia muuttaa lähes kaikkia työtehtäviä. Tiedon lisääntyminen ei kuitenkaan aina edistä asioiden ja ilmiöiden hallittavuutta, vaan se saattaa johtaa kasvavaan epävarmuuteen. Työelämä vaatii monitaitoisuutta ja muutoksen hallinnan taitoja. Muutoksen toteuttaminen tulisi olla luonnollinen osa opettajien työtä - koulu ei voi välttyä muutoksilta.

Tiimityöstä on tullut käytännön työmuoto yhä useammassa organisaatioissa. Myös koulun toiminnan kehittämiseksi monissa peruskouluissa on perustettu opettajatiimejä. Tutkimustani motivoiva kysymys on ollut se, millä tavoin opettajien tiimityö murtaa perinteistä, luokkahuonekeskeistä opetusta. Tiimityö sinänsä ei ole koulussa uusi asia. TEAMTEACHING -käsite sai alkunsa USA:ssa 1960-luvulla (Beggs, 1964). Kuitenkaan tiimityötä ei ole tarkasteltu siinä mielessä, että se muuttaisi opettajien ja koulun henkilökunnan työtä.

Monissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että koulu ja opettajien työ ovat vaikeasti muutettavissa (Sarason, 1990). Tutkijat ovat raportoineet, että esimerkiksi oppilaskeskeisiä työmuotoja suosinut reformipedagogiikka ei ole useinkaan onnistunut muuttamaan perinteisen luokkahuone-työskentelyn mallia (Cuban, 1984). Viime vuosikymmeninä Suomessa opetussuunnitelmat ovat toimineet keskitetyn ohjauksen ja valvonnan välineenä. 90-luvulla on purettu opetussuunnitelmien keskitettyä ohjausta ja valvontaa ja vastuuta opetussuunnittelusta on siirretty kunnille ja kouluille. Oma tutkimukseni sijoittuu aikaan, jolloin tutkimukseni kohteena oleva koulu otti ensiaskeleitaan koulukohtaisen opetussuunnitelmansa suunnittelussa opettajien ja rehtorin yhteistyönä.

Tiimityön onnistumisen esteistä ja edellytyksistä on kirjoitettu paljon. Tiimin kehitys esitetään kirjallisuudessa usein tapahtuvaksi tiettyjen vaiheiden kautta työryhmästä huipputiimiksi (Katzbach ym., 1993). On tuotu esiin myös, että tiimityö sinänsä ei riitä, vaan tiimin on opittava rikkomaan rajojaan ja verkostoitumaan (An-



Merja Kärkkäinen

cona ym., 1992). Peruskoulussa tämä tarkoittaa, että opettajatiimien olisi opittava käyttämään omiaan, koulun, oppilaiden ja heidän vanhempiensa verkostoyhteyksiä sekä tietoverkkoja hyödyksi oppilaiden oppimisen edistämiseksi (mm. Moll & Greenberg, 1990).

Viime aikoina tutkijat ovat alkaneet kiinnittää huomiota tiimipuheeseen (esimerkiksi Donnellon, 1996). Tiimikeskustelun luonne voi joko edistää tai ehkäistä ongelmanratkaisua ja oppimista tiimissä. Opettajien tiimipuheeseen kuitenkin on tähän mennessä kiinnitetty vain vähän huomiota opettajatutkimuksessa (Kärkkäinen, 1996). Omassa tutkimuksessani olen nostanut tiimikeskustelun luonteen näkyviin tiimityön esteitä ja edellytyksiä tarkastellessani.

Tutkimukseni on pitkittäistutkimus. Tutkin Tala-asteen koulussa kahta eri opettajatiimiä perättäisinä vuosina (1993-1994). Opettajien tiimityön kehittyminen tutkittujen kahden vuoden aikana ei ollut jatkuva, sillä koulussa tapahtui opettajien yhteistyön organisointimuutos. Ensimmäisenä vuonna tutkimuksen kohteena oleva tiimi oli opettajien omasta aloitteesta perustettu erillinen viiden opettajan tiimi. Tiimi suunnitteli ja toteutti oman tiimityöskentelyn mallinsa sekä kaksi kuukautta käsittävän kotiseutu-teemakokonaisuuden. Kutsun tätä tiimiä teematiimiksi. Toisena tutkimuksen vuonna koko koulu oli organisoitu hallinnollisesti kolmeen opettajatiimiin. Tiimien tehtäväksi oli annettu suunnitella ja toteuttaa valinnaiskursseja. Tutkin tuolloin kahdeksan hengen valinnaiskursstatiimiä. Jatkuvuutta edusti kolme mu-

UUTTA TUTKIMUKSESTA

Taulukko 1: Tutkimusongelmat, käytetty aineisto, keskeiset metodiset oivallukset ja sisällölliset tulokset

TUTKIMUS-ONGELMAT	AINEISTO	METODOLOGINEN TULOS	SISÄLLÖLLINEN TULOS
1) Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on suomalaisten ja amerikkalaisen opettajatiimien opetuskokonaisuuksien laadinnassa? (luku 6)	Kuvanauhoitetut kokoukset, haastattelut, etnografinen aineisto	Suomalaisten ja amerikkalaisen tiimien erilaisten suunnittelun kaarten operationalisointi (puheen rakenneominaisuudet, puheen sisältö)	Suunnittelukaarten erojen selittäminen toimintajärjestelmän käsitteen avulla. Tiimit eivät kehittyneet lineaarisesti vaan samalla jokin toimintajärjestelmän elementti kehittyi ja jokin toinen taantui.
2) Millä tavoin suomalaisten opettajatiimien suunnittelukustelun sisällöt erosivat toisistaan ennen ja jälkeen opettajien yhteistyön organisoinnin muutoksen?	Kuvanauhoitetut kokoukset	Sosiaalisten kielten operationalisointi opettajatiimien puheessa tutkimalla opettajien työn teoriahistoriallisia juuria ja opettajien tiimikokouskeskusteluja	Opettajatiimin puhe heijasteli opettajien yhteistyön uudelleenorganisointia siten, että puhe muuttui pedagogisesti orientoituneesta alhaaltapäin perustetun tiimin puheesta koko koulua käsittäväksi, hallinnolliseksi valinnaiskursseiden koordinoitupuheeksi.
3) Millä tavoin opettajatiimien yhteistyöhön perustuvaa oppimista voi käsitteellistää ja tunnistaa? (luku 8)	Kuvanauhoitetut kokoukset	Kohteenmuodostuksen käännekohtien operationalisointi, häiriöryväkset ja oppimisen tuloksen tunnistamisen käännekohtien aikana	Tiimi 1: Suunnittelun kohde kaksitasoinen: "teematyöskentely" – käsitteen luonti ja koti-seututeeman suunnittelu. Tiimi 2: Suunnittelun kohde yksitasoinen: erillisten kurssien suunnittelu
4) Millä edellytyksin tiimit luovat verkostosuhteita? (luku 9)	Kuvanauhoitetut kokoukset, haastattelut, havainnointiaineisto	Verkostosuhteiden operationalisointi kolmentyyppisen aineiston kautta (triangulaatio) kohteellisina verkostosuhteina	Yhdeksän eri koordinaatiivisen tai kooperatiivisen verkostosuhteen tunnistaminen. Tiimin verkostosuhteiden muodostaminen edellytti tiimiltä yhteisen kohteen rakentamista kooperaatiossa. Solmutyöskentely -tyyppisen työtavan tunnistaminen valinnaiskursstitiimissä.

kana ollutta jäsentä edellisen vuoden tiimistä. Kutsun tätä tiimiä valinnaiskursstitiimiksi. Tiimi suunnitteli ja toteutti kaksi kuukautta kestäviä erillisiä valinnaiskursseja. Valinnaiskursstitiimeihin osallistuminen ei ollut opettajille pakollista. Erillisessä koulurakennuksessa toimi valinnaiskursstitiimien rinnalla myös ns. epävirallinen tiimi, joka kokoontui silloin tällöin valinnaiskursseiden toteutuksen aikana, vaikka kaikki jäsenet eivät ottaneet osaa kyseiseen valinnaiskursisjaksoon.

Vertaan tutkimustuloksiani suomalaisten opettajatiimien toiminnasta laajemmassa tutkimusprojektissa mukana olleen amerikkalaisen opettajatiimin tuloksiin jo kirjoitetun Claire Buchwaldin (1995) väitöskirjan perusteella. Kontrastointi ja vertaaminen on tärkeää, jotta suomalaisten opettajatiimien toiminta suhteutuu muihin kulttuureihin ja ymmärrys niiden omasta erityisluonteesta lisääntyy.

Tutkimukseni aineisto on kolmentyyppistä käsitteellisesti opettajien ja rehtorin haastattelut suunnitteluprosessien alussa ja lopussa, kuvanauhoitetut tiimikokoukset suunnitteluprosessien aikana sekä videonauhoitetun havainnointi- eli varjostamisaineiston (Sachs, 1993) opetuksen toteuttamisen aikana. Tutkimukseni tulososa koostuu neljästä eri empirialuvusta. Jokainen luku tuottaa uusia metodologisia ratkaisuja siitä, kuinka analysoida tiimipuhetta- ja tiimityötä. Luvut tuottavat myös kiinnostavia sisällöllisiä tuloksia ja käsitteellisiä sekä konkreettisia välineitä koululle, opettajille ja ylipäättään työtiimeille kehittää toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjään. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta etenen yleisemmistä tutkimuskysymyksistä yhä syvemmälle meneviin tutkimuskysymyksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: “Mikä ovat yhtäläisyydet ja erot suomalaisten ja amerikkalaisen opettajatiimien opetuskokonaisuuksien laidinnassa?” (taulukko 1). Molemmissa maissa opettajatiimit suunnittelivat kahtena eri vuonna noin kaksi kuukautta kestäviä opetuskokonaisuuksia. Tiimit perustettiin ensimmäisenä tutkittuna vuonna opettajien omasta aloitteesta molemmissa maissa. Suomessa tiimityön

organisoinnin muutos tapahtui siis toisena vuonna, mutta amerikkalainen tiimi jatkoi toimintaansa. Luvun keskeinen metodologinen tulos on kahden eri kulttuurin tiimien erilaisten suunnittelun kaarten operationalisointi ja tunnistaminen keskustelun vuorovaihtojen, keskustelussa esiintyvien modusten ja keskustelun puheenaiheiden sekä huolenaiheiden tunnistamisen avulla.

Luvun keskeinen sisällöllinen tulos on suunnittelukaarten erojen selittäminen toimintajärjestelmän käsitteen avulla. Analysoin tuloksia myös sukupuoli- ja kulttuurierojen valossa, mutta niiden avulla en saanut eroa yksiselitteisesti selitetyksi. Toimintajärjestelmän käsite mahdollisti tiimien systeemisten ja kontekstuaalisten tekijöiden kuvaamisen suunnittelukaarten eroja selittäessä. Amerikkalainen tiimi suunnitteli molempina vuosina kaikille jäsenilleen yhteistä opetuskokonaisuutta. Suomalaisen tiimin vuorovaikutuksen luonne muuttui ja suunnittelun kohde pirstaloitui erillisten kurssien suunnitteluksi. Analysoin luvussa kuinka tiimin kehitys tulisi ymmärtää. Mikä on taantumista ja mikä taas kehittymistä? Tulokset osoittivat, että tiimit eivät kehittyneet lineaarisesti vaan jokin toimintajärjestelmän elementti kehittyi ja ekspansoitui aiemmin ja jokin toinen samaan aikaan taantui. Suomalaisessa tiimikehityksessä mm. työyhteisö ekspansoitui käsitteellisesti koko opettajakunnan, mutta suunnittelun kohde pirstaloitui erillisiksi yksilöopettajien suunnittelemissa kurseiksi. Amerikkalaisessa tiimi otti mukaansa tilapäisesti ongelmanratkaisunsa kannalta oleellisia lisäjäseniä ja näinollen sekä kohde että yhteisö ekspansoituvat. Tiimien kehitys ei tapahtunut kummassakaan maassa ainoastaan tiimin sisällä vaan oleellista oli tiimin rajojen rikkoutuminen ja tiimien suuntautuminen ulospäin.

Toisena tutkimusongelmanani oli: “Millä tavoin suomalaisten opettajatiimien suunnittelukeskustelun sisällöt erosivat toisistaan ennen ja jälkeen kun opettajien tiimityö organisoitiin koulussa uudestaan?” (taulukko 1). Tutkimuskysymyksen käsittely tuo tutkimukseeni koulun ja opettajien työn teoriahistoriallisen perspektiivin. Tarkastelen opettajien tiimipuhetta ope-

tustyön välineenä opettajien yhteistyön muutosta työstettäessä. Käyttämäni sosiaalisen kielen käsite on peräisin Bakhtinin teoriasta (1982, 1987). Puheessamme on erotettavissa se kulttuurihistoriallinen sosiaalinen kieli tai ne kielet, joita käytämme puhumisemme resurssina. Luvun tärkein metodinen oivallus on sosiaalisen kielen operationalisointi. Operationalisoin opettajatiimin puheessa esiintyvät sosiaaliset kielet erittelemällä toisaalta opettajien työn teoriahistoriallisia juuria ja toisaalta tutkimalla samaan aikaan opettajien suunnittelukokouskeskusteluja – transkripteja. Nimesin opettajatiimissä esiintyvät kielet ja jaottelin ne tarkemmin erilaisiin variaatioihin pääkielten sisällä. Kaikkea puhetta ei ollut mahdollista jaotella näihin tunnistettavissa oleviin kielten variaatioihin. Tämä puhe tarkasteltiin erikseen uutena, ns. syntymässä olevana sosiaalisena kielenä.

Sosiaalisten kielten analyysi tuotti kiinnostavia sisällöllisiä tuloksia. Löysin opettajatiimien keskustelusta kolme pääkieltä: 1) käytännön kokeuskielen, 2) hallinnollisen kielen ja 3) pedagogisten uudistusten kielen sekä tarkemmat variaatiot näiden alla. Tunnistin kehkeytymässä olevia uusien sosiaalisten kielten ituja, jotka ilmenivät tietynlaisena kritiikki- ja itsekritiikki-puheena vallitsevaa pedagogista käytäntöä kohtaan. Opettajatiimin puhe reflektoi opettajien yhteistyön uudelleenorganisointia siten, että puhe muuttui pedagogisesti orientoituneesta alhaaltapäin perustetun tiimin puheesta koko koulua käsittävään, hallinnolliseen valinnaiskursien koordinoitupuheeseen.

Kolmas tutkimuskysymykseni kuului: “Millä tavoin opettajatiimien yhteistyöhön perustuvaa oppimista voidaan käsitteellistää ja tunnistaa?” (taulukko 1). Analysoin opettajien tiimikeskustelujen avulla suunnitteluprosessia yhteistoiminnallisena oppimisponnistuksena. Oppimisen ymmärrän tässä ennen kaikkea tiimin yhteistyönä tapahtuvan yhteisen toiminnan kohteen kehittymisenä. Toiminnan teoriassa toiminta määritellään toiminnan kohteen kautta (Leontjev, 1978). Kehitin metodologisen tavan analysoida ja käsitteellistää yhteistoiminnallista oppi-

mista tiimin kohteenmuodostuksen käännekohtien avulla.

Käännekohta tarkoittaa sellaista tilannetta opettajatiimin suunnittelukeskustelussa, jolloin keskustelun kohde ja suunnittelun sisällöt alkoivat muodostua uudella tavalla. Käännekohdat operationalisoin kolmen käsitteen eli häiriöryvähäksen (Engeström ym., 1991), kyseenalaistuksen ja äänen (Bakhtin, 1982) käsitteen avulla. Erotin käännekohdista myös oppimisen tuloksen. Sisällöllinen kohde joko laajentui, kaventui tai hajosi.

Keskeisenä sisällöllisenä tuloksena käännekohtaanalyysi tarkensi tutkimieni tiimien suunnittelun kohteiden erilaisuutta. Teematyöskentelytiimin suunnittelun kohde ilmeni kahdella tasolla. Ensinnäkin tiimi kehitti suunnitteluprosessin alussa työskentelymallilleen käsitteen “teematyöskentely”. Toiseksi tiimi suunnitteli, toteutti ja arvioi konkreettisen teemakokonaisuuden, kotiseututeeman. Valinnaiskursstitiimin kohde oli yksitasoinen. Tiimi otti valinnaiskursien käsitteen annettuna, ja suunnitteli ja toteutti erilaisia valinnaiskursseja vailla yhteistä suunnittelun kohdetta. Teematyöskentelytiimin malliin kuuluneen yhteisen teeman ajatusta ei kuitenkaan haudattu tiimissä, vaan jännitteen “yhteinen teema vs. pirstaleiset kurssit” työstäminen tiimipuheessa johti siihen, että opettajat päättivät sitoa seuraavan valinnaiskursisijakson yhteiseen teemaan.

Tutkimusongelmassa (4), “Millä edellytyksin tiimit luovat verkostosuhteita?” (taulukko 1) tarkastelen tiimien ulkoista perspektiiviä - opettajatiimin verkostosuhteita. Opettajat rakensivat yhdessä verkostoja tiiminä, eli kyse oli tiimiverkosta (ks. Lipnack & Stamps, 1993). Kehitin metodin, jonka avulla analysoin ja kuvasin opettajatiimien ja oppilaiden opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä verkostosuhteita. Tarkastelin verkostokontaktien rakentamista toiminnan teorian mukaisesti kohteellisen toiminnan (vrt. Miettinen, 1998) näkökulmasta. Verkostosuhteiden kohteellisuutta tutkiessani käytin käsitteitä koordinaatio ja kooperaatio (vrt. Engeström ym., 1991) KOOPERAATIO tarkoitti, että

opettajat suunnittelivat ja työstivät yhteistä kohdetta, teemakokonaisuutta. KOORDINAATIO puolestaan tarkoitti, että toimijat koordinoivat, mutta eivät työstäneet yhteistä sisällöllistä kohdetta.

Tutkin verkostoja kaikkien keräämiäni kolmen tyyppisen aineiston kautta. Metodologisesti oli oleellista kuvata tiimien verkostoyhteyksiä monen aineiston kautta triangulaationa (ks. Guba & Lincoln, 1985) edistään tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Yksinään kaikilla aineistotyypeillä olisi ollut tiettyjä heikkouksia kuvata opettajatiimin verkostojen kirjoja.

Tutkimuksen sisällöllisenä tuloksena tunnistin yhdeksän erilaista koordinatiivista tai kooperatiivista verkostosuhdetta. Nämä verkostosuhdekategoriat oli hyödyllistä nähdä tiimin opetuksen välineinä toiminnan laajentamisessa luokan ulkopuolelle. Kannattaa huomata, että tiimin jäsenten usein satunnaiset verkostokontaktit ovat erittäin kustannustehokkaita tiimin ongelmanratkaisun välineitä (vrt. Granovetter, 1973, Krackhard, 1990). Tulokset osoittivat, että verkostosuhteiden muodostaminen edellytti tiimiltä yhteisen kohteen kooperatiivista rakentamista. Teematyöskentelytiimin osalta perinteinen koulutyö murtui siinä mielessä, että opettajatiimi käytti erittäin paljon verkostosuhteita opetuskokonaisuuden aikana ja samalla oppilaiden oppimisen konteksti laajeni. Toisaalta on huomattava, että tämä ekspansio jäi yhden tiimin saavutukseksi eikä levinnyt tehokkaasti muuhun koulu yhteisöön.

Valinnaiskurssitiimin verkostosuhteet olivat suppeat, vaikka yhteisö laajeni koko koulun käsittäväksi opettajakunnaksi. Jokainen opettaja suunnitteli kurssisisältönsä yksin. Toisaalta on huomattava, että yhteisö laajentui huomattavasti koko koulun opettajakunnan osallistuessa tiimityöhön. Tiimityöskentely tuli tutuksi koko koulussa eikä jäänyt vain yhden tiimin asiaksi. Kiinnostavaksi havainnoksi muodostui solmutyöskentely-tyyppisen työtävän tunnistaminen valinnaiskurssitiimissä havainnointiaineiston avulla. Yrjö Engeströmin (1999) kehittämä solmutyöskentely käsite tarkoittaa yhteistoimintaa, jossa "solmu" asian kanssa tekemisissä olevia ihmisiä kokoontuu rat-

kaisemaan jonkin akuutin ongelman tai asian mahdollisimman nopeasti. Puheeni alussa mainitsema epävirallinen tiimi erillisessä koulukennuksessa työskenteli lähellä toisiaan ja joustavasti ratkoi keskenään ongelmia valinnaiskursien toteutuksen aikana. Tämän solmutyöskentelytyypin työtävän voi tulkita iduksi uudelta nousemasta olevasta yhteistyön muodosta. Se muistutti teematyöskentelytyötapa, mutta erosi siitä joustavuutensa ja epävirallisuutensa vuoksi. Kun tiimi oli ratkaissut ongelman, solmua ei enää tarvittu. Opettajasolmu solmiutui taas uudelleen seuraavan ongelman ilmetessä.

Tutkimukseni problematisoi kysymyksen tiimin kehityksen luonteesta; mikä on kehittymistä tai taantumista. Törmäsin tähän kysymykseen jo kerätessäni aineistoa valinnaiskurssitiimistä, sillä ne kolme opettajaa, jotka osallistuivat molempien vuosien tiimityöhön itse kokivat valinnaiskurssitiimien toimivan paremmin kuin teematyöskentelyä soveltavan tiimin, vaikka asia näytti tutkijasta päinvastaiselta. Tämä paradoksi suuntasi kiinnostukseni tarkastelemaan tiimin kehityksen luonnetta. Tulokset osoittivat, että tiimin kehittyminen ei ole yksiselitteinen kysymys. Tiimien toiminta saattaa samanaikaisesti kehittyä ja taantua toimintajärjestelmän eri elementtien osalta. Tiimin suunnittelun sisältö oli riippuvaista tiimin kohteen muodostuksesta. Teematyöskentelytiimin suunnittelun kohde oli yhteisesti jaettu Kotiseututeema. Valinnaiskurssitiimissä kurssikokonaisuutta koordinoitiin, mutta jokainen opettaja suunnitteli oman kurssinsa yksin. Tiimin puhe muuttui pedagogisesta suunnittelupuheesta valinnaiskursien koordinoitupuheeksi. Ratkaisevaksi kysymykseksi muodostuikin, pystyykö valinnaiskurssitiimi suunnittelemaan ja muodostamaan yhteistä kohdetta. Ituja ainakin tähän suuntaan oli havaittavissa, sillä tiimi päätti soveltaa yhteisen teeman ideoita seuraavassa valinnaiskurssijaksossa. Opittiinko sitten koulussa jotain tutkittujen tiimien kokemuksesta? Seurasin vuoden 1998 kevääseen koulun toimintaa haastatteluin. Haastattelujen perusteella tiimityö on ollut tutkimassani koulussa jatkuvan kehityksen alaisena. Opettajatiimit toteuttivat sekä erillisiä valinnaiskursseja että yhteisen teeman ympärille muodostuvia valinnaiskursseja.

Tämän lisäksi kouluun oli perustettu pysyviä tiimejä fyysisen läheisyyden periaatteen mukaan sekä erilaisia projektiluontoisia kehitystiimejä. Myös solmutyöskentelytyyppinen työtapa oli käytössä akuuttien ongelmien ratkaisua varten.

Tutkimukseni tulosten perusteella tiimin kehitys ei siis ole lineaarista ja mitattavissa vain yhdellä ulottuvuudella kuten perinteinen tiimikirjallisuus on antanut olettaa (ks. Katzenbach ym., 1993). Työelämän kehittäjän, tutkijan ja konsultin olisi hyvä pitää tämä asia mielessään omassa kehittämistyössään, tuskin työn kehittämiseksi tarkoitetut interventiotkaan toimivat siten, kuin kehittäjä on alun perin ne suunnitellut. Paremmaksi tuleminen ja kehittyminen on rosoisempi ilmiö.

Tutkimukseni nostaa esiin joitain jatkotutkimusaiheita. Kun keskustellaan siitä, mikä on menestyksellistä opetustyötä, ei voida ohittaa kysymystä oppilaiden oppimisen laadusta. Opetus- ja oppimisprosessit kietoutuvat elimellisesti toisiinsa. Jatkossa tutkimuksen painopistettä voi siirtää oppimisen tuloksellisuuden tarkasteluun yhdistettynä koulun ja opettajien työn muutokseen.

Lähteet

- ANCONA, D. G. & Caldwell, D. (1992). Demography and Design: Predictors of New Product Team Performance. *Organization Science*, 3 (3), p. 321-341.
- BAKHTIN, M. M. (1982). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. M. (1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BEGGS, D. W. (1964). *Team Teaching: Bold New Venture*. Indianapolis: Unified College Press.
- BUCHWALD, C. (1995). *New Work in Old Institutions: Collaborative Curriculum Work of a Teacher Team*. Unpublished dissertation. San Diego: Department of Communication, University of California, San Diego.
- CUBAN, L. (1984). *How Teachers Taught, Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DONNELSON, A. (1996). *Team Talk. The Power of Language in Team Dynamics*. Boston: Harvard Business School Press.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y., Brown, C., Christopher, L.C., & Gre-

- gory, J. (1991). Coordination, Cooperation and Communication in the Courts: Expansive Transitions in Legal Work. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13 (4), p. 88-97.
- ENGESTRÖM, Y., Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the Center Doesn't Hold: The Importance of Knotworking. In M. Hedegaard, S. Chaiklin & U. J. Jensen (Eds.), *Proceeding book of the Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*. Aarhus: Aarhus University Press.
- GUBA, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- KATZENBACH, J.R. & Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- KRACKHARDT, D. (1990). Assessing the Political Landscape. Structure, Cognition and Power in Organizations. *Administratively Science Quarterly*, 35, p. 342-369.
- KÄRKKÄINEN, M. (1996). Comparative Analysis of Planning Trajectories in Finnish and American Teacher Teams. *Nordisk Pedagogik* 16 (3), p. 167-190.
- LEHTINEN, E. (1984). *Motivating Students towards Planning and Controlling of Thinking Activities. A Constructivistic Approach to Learning*. Turku: the University of Turku.
- LEONTJEV, A. N. (1977). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- LIPNACK, J. & Stamps, J. (1993). *The Teamnet Factor: Bringing the Power of Boundary Crossing into the Hearth of Your Business*. Essex Junction: Oliver Wright Publications, Inc.
- MIETTINEN, R. (1998). Object Construction and Networks in Research Work: The Case of Research on Cellulose Degreasing Enzymes. *Social Studies of Science*, Vol. 28 (3), p. 423-463.
- MOLL, L.C. & Greenberg, J.B. (1990). Creating Zone of Possibilities: Combining Social Context for Instruction. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, p 319-348. Cambridge: Cambridge University Press.
- SACHS, P. (1993). Shadows in the Soup: Conceptions of Work and Nature of Evidence. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15 (4), p. 125-132.
- SARASON, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lectio praecursoria. Merja Kärkkäinen puolusti väitöskirjaansa "Teams as breakers of traditional work practices – A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams" Helsingin yliopiston kasvatus-tieteellisessä tiedekunnassa 20.8.1999 vastaväittäjänä tohtori Terttu Tuomi-Gröhn.