

ANNARITA KOLI

TYÖN ONGELMATILANTEIDEN TULKINNAT JA MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS OPETUSTYÖSSÄ



Tarkastelen artikkelissa, miten työn kehittäminen etenee erään ammatillisen oppilaitoksen opettajien keskusteluissa. Tutkin, millaisia tulkintoja ja selityksiä opettajat antavat käytännön opetuksessa toistuvalla ongelmalla ja millaisia ratkaisuvaihtoehtoja erilaisiin tulkintoihin liitetään. Opetustyö muuttuu hitaasti monista kehittämissponnisteluista huolimatta, mutta voiko työyhteisö löytää ongelman jäsentämisen tapoja, jotka vievät kehittämistä eteenpäin?

KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ ja oppilaisissa on meneillään monia muutoksia, eikä yksittäinen opettaja pysty itsekseen selviytymään kaikista työhönsä kohdistuvista paineista. Opetustyön yhteisöllistä hallintaa on pyritty parantamaan luomalla koulujen arkeen mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen, kuten kehittämistiimejä ja yhteisiä hankkeita. Opettajien yhteistyötä pidetään tärkeänä toiminnan kehittämisen ja opettajien oman oppimisen kannalta (Havnes 2009; Kärkkäinen 1999; Little 1990; Meirink ym. 2007). Monet koulumaailman vakiintuneet rakenteet ja käytännöt vaikeuttavat kuitenkin opetuksen yhteistä kehittämistä tai uudistusten siirtymistä luokkaopetukseen (ks. esim. Koli 2006; Miettinen 1990, 11). Soini ym. (2008) ovat kuvanneet, kuinka opettajat ratkaisevat arjen ongelmia usein itsekseen eivätkä hyödynnä opettajayhteisöä ratkaisun välineenä, vaikka yhä useammat ongelmat edellyttäisivät yhteisöllistä ongelmanratkaisua.

Pelkkä yhteistyömahdollisuuksien mekaaninen lisääminen ei auta opettajayhteisöä kehittämään yhteistyötään laadullisesti ja jäsentämään arjen ongelmia yhteisiksi kehittämisen kohteiksi. Mikäli työn-

tekijöiden yhteistyö pelkistetään tekijöiden välisen vuorovaikutuksen kysymykseksi ja sitä yritetään kehittää erillään arkityön käytännöistä, yhteistyö jää helposti koordinaatiotyyppiseksi vuorovaikutukseksi (vuorovaikutuksen tyypeistä ks. Engeström 1992; Virkkunen 1995). Tällaisessa yhteistyössä työntekijöiden työnjako on eriytynyt vakiintuneiden asiantuntemusalueiden mukaan ja jokainen tarkastelee työtä omasta näkökulmastaan käsin. Yhteistyötilanteissa erilaiset näkökulmat ja käsitykset jäävät toisistaan erillisiksi ja eriytynyt työnjako säilyy päivittäisessä työssä.

Työyhteisöllä on aina jossain määrin vakiintuneita tapoja tarkastella ja tulkita työn ongelmatilanteita. Nämä tavat avaavat ja rajaavat työn kehittämisen käytännön suuntaa. Mikäli tilanteet tulkitaan yksilön ominaisuuksista johtuviksi, myös kehittymisen vaatimukset kohdistetaan helposti yksilöihin (Launis & Pihlaja 2005). Ahonen (2005) on todennut, että mikäli haasteellisia työtilanteita koskevat tarinat esittävät aina saman tulkinnan ongelmista ja ratkaisuksista, tilanteesta selviytyminen kerta toisensa jälkeen voi merkitä tietyn, mahdollisesti jo vanhentuneen toimintatavan

vahvistamista. Hjörne ja Säljö (2004) tutkivat koulun oppilashuoltoryhmän keskusteluja ja havaitsivat, että ryhmälle oli tyypillistä yksilöllistä oppilaan ongelmia tämän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, jotka myös otettiin annettuina ja pysyvinä. Opetuskäytännöllä tai opettajien toiminnalla ei nähty osuutta oppilaiden ongelmiin vaikuttamisessa, eikä kokemusta ongelmien aiemmista ratkaisuyrityksistä hyödynnetty uusien ratkaisujen kehittämisessä (Hjörne & Säljö 2004).

Yhteiset toimintamallit työn ongelmien analysoimiseksi ja tulkitsemiseksi ovat keskeinen osa työyhteisön ongelmanratkaisua. Työyhteisön ongelmanratkaisutaito voi myös kehittyä ja vakiintuneita tulkintoja on mahdollista ylittää. Yksilöllisessä työn perinteessä, kuten opetustyössä, haasteena on työntekijöiden erilaisten näkemysten vuorovaikutus hedelmällisellä ja työyhteisön pitkäjänteistä työskentelyä edistävällä tavalla. Kehittyvät käsitykset ja tulkinnat ovat merkittäviä myös työntekijöiden oppimisen kannalta. Toiminnan uudistaminen työkäytäntöjen tasolla ei ole mahdollista, elleivät toimintaa koskevat käsitteet ja tulkinta kehity samaan aikaan (Virkkunen & Tenhunen 2007).

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajien kehittämistyön etenemistä empiirisen aineiston avulla, jossa opettajat yrittävät ratkaista erästä työssään ilmenevää ”ikuisuusongelmaa”. Tutkin, millaisia selityksiä ja tulkintoja opettajat antavat puheessaan tälle ongelmalle ja millaisia ratkaisuvaihtoehtoja erilaiset tulkinnat mahdollistavat. Opetustyössä on tehty verrattain vähän yksityiskohtaista etnografista tutkimusta tilanteista, jossa opettajat jäsentävät ja ratkaisevat työnsä ongelmia yhteistyössä (Havnes 2009; Little 2002; Scribner ym. 2007). Tarkastelemalla yhden puheenaikaisen kehkeytymistä pitkittäisesti pyrin ymmärtämään yleisemmin toiminnan kehittymisen edellytyksiä opetustyössä. Voidaanko opettajayhteisön keskusteluista tunnistaa sellaisia selittämisen ja tulkitsemisen tapoja, jotka erityisesti vaikeuttavat ke-

hittämistä, tai vastaavasti tulkintoja, jotka vievät sitä eteenpäin (vrt. Korhonen 2005)?

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

”Se epäsiisteys ja sotku on niinku koko ajan. Ja se on kustannuskysymys jo. Kun niitä [työvälineitä] roudataan ja heitetään ja viskotaan, niin ne menee rikki, ja se tuottaa niinku... Et mä oon ihan varma, että kun sais järjestystä, se vois jopa maksaa ittensä takasin.” (opettaja, elokuu 2003)

”Tää on nyt siivous, miten siitä saadaan normaali käytäntö, mut kyllä se on ihan sama muissakin asioissa. Tää nyt vaan peilaantuu tämmöseen kohtaan. (...) Siis onhan ne useimmat tämmöset, voiko tätä nyt sanoa ongelmaks, tämmöset hiertävät asiat, ne on tiedossa. Mut ei oo konstia, keinoja niitten ratkaisuun. Ja

musta tuntuu, et jos me tähän nyt löydettäis joku ratkaisu, niin se vois olla ratkaisu isommissakin asioissa.” (opettaja, helmikuu 2004)

Tutkimuskohteena on kauneudenhoitoalan opettajien ja heidän esimiehensä työyhteisö

ammattillisessa oppilaitoksessa. Kevään 2003 ja syksyn 2004 välisenä aikana havainnoin opetustilanteita ja opettajien kokouksia sekä haastattelin opettajia, oppilaita ja oppilaitoksen hallintohenkilöstöä, saadakseni mahdollisimman monipuolista tutkimusaineistoa opetustyön arjesta. Taltioin kaikki haastattelut ja havainnoimani työtilanteet ääninauhoille, videolle tai kenttämuistiinpanoihin. Tästä kertyi esimerkiksi opettajien tiimi- ja osastokokouksia ääninauhoille yhteensä 20 kappaletta.

Kauneudenhoidon opetukseen sisältyi paljon käytännön asiakaspalvelua, ja oman työpisteen siirtäminen ja työvälineiden puhdistaminen kuului opiskelijoiden päivittäiseen työjärjestykseen. Omista työvälineistä huolehtiminen oli tärkeä osa opetussuunnitelmaa ja kauneudenhoitoalan ammattiin kasvamista. Opetuksessa ilmeni kuitenkin toistuvasti häiriöitä siivousta koskevien käytäntöjen noudattamisessa. Luokkatilat olivat tehokkaassa käytössä

”ONGELMA TULI TOISTUVASTI ESIIN NIIN OPETUKSESSA KUIN OPETTAJIEN KOKOUSKESKUSTELUISSA.”

aamusta iltaan ja osaston pesu- ja kuivaustilat olivat opetusryhmien määrään nähden vähäiset. Joskus opiskelijat lähtivät oppitunnilta jälkiään korjaamatta, jolloin opetustilojen siivous jäi opettajan vastuulle pitkän työpäivän jälkeen. Kojien ja laitteiden huoltoon ei ollut vakiintunutta työnjakoa.

Kiinnostuin siivousteeman tarkemmasta tarkastelusta, koska ongelma tuli toistuvasti esiin niin käytännön opetuksessa kuin opettajien kokouskeskusteluissa. Vaikka työympäristön ja -välineiden kunnossapito oli vain yksi osa käytännön opetusta, sen häiriöt vaikeuttivat opetuksen sujuvuutta kokonaisuutena ja opiskelijoiden perehdyttämistä alan ammattikäytäntöihin. Opettajat itse totesivat ongelman merkittäväksi niin työn sujuvuuden kuin toiminnan taloudellisuudenkin kannalta, mutta samaan aikaan he kokivat keinottomuutta ongelman ratkaisemisessa. Soinin ym. (2008) mukaan tällainen keinottomuuden kokemus saattaa lisätä työntekijän kuormittuneisuutta työssään.

Tutkin diskursiivisella tutkimusotteella (ks. esim. Jokinen ym. 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009), mitä mahdollisuuksia työyhteisölle avautuu työn arjesta nousevan ongelman omaehtoiseen ratkaisemiseen pitkällä aikavälillä. Olen rajannut aineistokseni kolme ääninauhoitettua kokouskeskustelua, jotka opettajat kävivät siivousaiheesta tammikuun 2003 ja maaliskuun 2004 välisenä aikana. Keskustelut litteroitiin sanasta sanaan. Perehtyessäni aineistoon kiinnitin huomiota siihen, miten opettajat eivät keskusteluissaan ainoastaan ideoineet ratkaisuja ongelman poistamiseksi, vaan pyrkivät pikemminkin selittämään ja jäsentämään ongelmaa eri näkökulmista. Keskustelussa avautuvat mahdollisuudet oman työn kehittämiseen näyttivät liittyvän jollain tavalla siihen, miten ongelmaa selitettiin. Tämän ilmiön tarkemmaksi tutkimiseksi valitsin opettajien ongelmalle antamat selitykset (Draper 1988; Rainio 2003, 129) tutkimuksen analyttiseksi välineeksi. Selitysten avulla keskustelun osapuolet kuvaavat ongelman tai ilmiön syitä ja ongelmaan johtaneita olosuhteita. Millaiset selitykset ja ongelmatulkinnat tuovat ongelmaan laajempaa näkökulmaa? Millaisia ongelman ratkaisuvaihtoehtoja eri selityksiin liittyy? Voidaanko keskustelusta tunnistaa selityksiä, jotka pysäyttävät kehittämisen (vrt. Korhonen 2005)?

Tutkimalla tapausesimerkinä yhden kehittämis-kohteen, tässä tapauksessa siivousteeman, etenemistä opettajien keskusteluissa pyrin ymmärtämään yleisemmin kehittämisen edellytyksiä opetustyössä. Toiminnan tuloksellisuuden kannalta on keskeistä, miten erilaisia näkökulmia tuodaan keskustelussa esiin ja miten ne vaikuttavat toisiinsa (Virkkunen 1995, 93). Tarvitsin näin ollen selitysten luokittelun rinnalle analyysivälineen, jolla olisi mahdollista tarkastella myös opettajien yhteistyön laadullista ulottuvuutta ja kehittämisen kohteen rakentumista eri näkökulmien vuorovaikutuksessa. Hyödynnän tässä Engeströmin (1992; ks. myös Fichtner 1984; Virkkunen 1995) kuvaamaa jaottelua kolmeen vuorovaikutuksen tyyppiin (koordinaatio, kooperaatio ja kommunikaatio). Kuvaan ensin selityksiä koskevan analyysiprosessin ja analyysin tulokset, minkä jälkeen tarkastelen opettajien yhteistyötä vuorovaikutuksen tyyppien pohjalta.

KEHITTÄMISEN ETENEMINEN OPETTAJIEN PUHEESSA

Ensiksi jaottelin keskusteluaineiston (yhteensä 37 sivua litteroitua tekstiä) puheenaihejaksoihin (Linell 1998, 183) sen mukaan, mitä puheenaihetta siinä käsiteltiin. Puheenaihe vaihtui, kun joku keskustelun osanottaja toi keskusteluun uuden, selkeästi edeltävästä teemasta poikkeavan näkökulman. Puheenaihejaksoituksen jälkeen erottelin puheenaihejaksoista kaikki puheenvuorot, jossa opettajat kuvasivat ongelman syitä, taustatekijöitä tai olosuhteita opetuksessa (=selitykset). Jos selitykseen liittyi ratkaisuehdotus, merkitsin sen mukaan analyysiin.

Selityksiksi luokiteltavia puheenvuoroja erotin opettajien puheesta 38 kpl. Käsitelin selityksenä analyysissa ainoastaan sellaisia puheenvuoroja, joiden puheenaiheena oli siivous käytännön opetuksen ongelmana. Välillä keskustelu ajautui muihin opetusta tai opettajien toimintaa koskeviin puheenaiheisiin, mutta en sisällyttänyt niihin liittyviä selityksiä tähän analyysiin. Seuraavaksi yhdistin samantyyppiset selitykset toisiinsa selitysluokiksi. Analyysin yhteenvedo on esitetty taulukossa 1.

	SELITYSLUOKKA: millä ongelmaa selitetään	TYYPPI-ILMAISU	RATKAISUEHDOTUS
Ongelmaa selitetään ulkoisilla olosuhteilla	1. Puutteelliset tilaratkaisut ja resurssit	Meillä on niin kuormitettu tää osasto, kaikki välineet, pyykkitupa	Se pitäis kyllä nyt suunnitella sillä tavalla, ett siellä on niitä kuivaustiloja, mihin saadaan yön ajaks kuivumaan pyyhkeet
	2. Ajanpuute	Ei voi siivota tosta ajasta vielä, ku ei kerkii edes opsii loppuun, ni siivooppa siin sitt yks ilta vielä	
	3. Ohjaajan resurssit	Ohjaaja ei kerkii edes joka paikkaan Joskus vaan väsyä aikuisille ihmisille sanomaan siitä siivoamisesta	Sulle tulee sellainen olo, ett sä tarttisit toisen opettajan siihen luokkaan
	4. Opiskelijamäärien kasvu	Nyt kun näitä ryhmiä tulee niin paljon, puolen vuoden välein, niin ne on toistensa jaloissa	Toi [naapuriosaston] pesula on niin iso, että saisko sinne mitään koneita lisää
Ongelmaa selitetään yksilöiden toiminnalla tai ominaisuuksilla	5. Suhtautuminen auktoriteetteihin	Sillon alkuunsa kun mä oon tänne tullu, täällä oli herran pelko niin paljon suurempi että kyllä täällä räitti kourassa kulki kaikki	
	6. Opettajien ominaisuudet tai toiminta	Siks kun kaikki eivät noudata sitä [siivoussuunnitelmaa] ni siks ei se toteudu Nyt ku siellä on semmosia opettajia kenen kanssa voi toimia yhteistyössä, ni on mukava tehdä... Meillä on selvät pelisäännöt.	Kannattaa nostaa esiin et miks [suunnitelma] ei toteudu, että onko tää sitoutumisen puutetta, pelisääntöjen noudattamatta jättämistä ja mistä se sit johtuu
Ongelmaa selitetään puutteellisilla kehittämisen tavoilla	7. Oppilaiden ominaisuudet tai toiminta	Mulla sattuu olemaan niitä kymppelijä, ja niistä ei semmosta siivousapua oikein oo syntynyt	
Ongelman olemassaolo kielletään	8. Kehittämisen tavat	Siis onhan ne useimmat tämmöset hiertävät asiat, ne on tiedossa. Mut ei oo konstia, keinoja niitten ratkaisuun	
	9. Ongelman poisselittäminen	Ei sen [siivouksen] pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin	Ett jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta Kenellä silloin sattuu olemaan työtunteja jonkun luokan kanssa, ni tunneistaan nipistää sen verran, että tulee perusteellisemmin siivotuksi
Ongelmaa selitetään toiminnan muutoksilla	10. Opetussuunnitelman muutos	Mä oon nyt miettiny et miks tää siivous ei toimi, ni voisko se olla synnä ihan tää, että meiän opetussuunnitelma on niin pirun tiukka, ni meillä ei oo aikaa napata siitä yhtään ylimäärästä? Tää oire alko tulla silloin kun meillä muuttui opetussuunnitelma, ni tää oire paheni. Ja sen jälkeen kun tuli nää opsit mitkä nyt on, ni se on paljon vaativampi ku se edellinen. Ja silloin tää kasautu tää ongelma	Pitääkö meiän mennäki siihen opetussuunnitelmaan ennenku tää [siivous] lähtee toimiin? Että ollaanko me lähetty väärästä päästä puuta menemään?

Taulukko 1. Ongelmaa koskevat selitysluokat, tyypilliset ilmaisu ja ratkaisuehdotukset.

MITEN OPETTAJAT SELITTÄVÄT ONGELMAA?

Tunnistin opettajien puheesta kymmenen sisällöllisesti erilaista selitysluokkaa. Kuvaan ensin lyhyesti selitysluokkiin 1–9 liittyviä havaintojani ja sen jälkeen tarkemmin selitysluokan 10 keskustelua, koska se poikkesi laadullisesti muista luokista.

Kokouksissa opettajat selittivät ongelmaa ulkoisilla olosuhteilla (selitysluokat 1–4: puutteelliset tilaratkaisut ja resurssit, ajanpuute, ohjaajan resurssit, opiskelijamäärien kasvu), yksilöiden toiminnalla tai ominaisuuksilla (selitysluokat 5–7: suhtautuminen auktoriteetteihin, opettajien toiminta tai ominaisuudet, oppilaiden toiminta tai ominaisuudet) tai puutteellisilla kehittämisen tavoilla (selitysluokka 8). Ongelman olemassaolo myös kiellettiin kokonaan (selitysluokka 9). Tyypillistä keskustelulle oli, että opettajien selitykset ja tulkinnat jäivät toisistaan irrallisiksi puheenvuoroiksi. Puhujat eivät toisin sanoen tarttuneet omaa puheenvuoroaan edeltävään selitykseen tai kehitelleet sitä edelleen, vaan toivat keskusteluun pikemminkin uuden näkökulman. Alla on esimerkki tällaisesta puheenaiheen vaihdoksesta.

011: *Ei voi siivota tosta ajasta vielä, ku ei kerkii edes opsii loppuun, ni siivooppa siin sitt yks ilta vielä.*

02: *No mä sanon tosta siivouksesta sen verran, että kyll se kuuluu meiän työnkuvaan. Ett jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta ... Ett ei sen pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin. (osastokokous, tammikuu 2004)*

Erilaisia selityksiä voi tarkastella vakiintuneina keskustelun kulkua ohjaavina puheenvuorotyyppeinä, puhelajejina (Bakhtin 1986; ref. Virkkunen 1995, 84). Kokouskeskustelussa puhelaji oli enimmäkseen toteava: puheenvuoroja esitettiin tosiasian muodossa, olettaen että näkemys on yhteisesti tiedossa ja jaettu. Puhujien välillä vallitsi ainakin näennäisesti yksimielisyyttä asioiden laidasta, eikä keskustelussa ilmennyt suuria erimielisyyksiä heidän välillään. Mikäli jotain selitystä kyseenalaistettiin, alkuperäisen selityksen esittäjä ei puolustanut omaa näkemystään. Virkkunen (1995, 92) on kuvannut tällaisia puheenvuoroja monologisina välineinä: puheenvuoro tukee vain yhden näkökulman esittämistä puheenaiheesta ja vaikeuttaa muiden näkökulmien esiintuomista.

Puhujien arkikokemukset eivät yleisesti kohdan-

neet keskustelussa. Kun joku kuvasi ongelmaan liittyviä konkreettisia esimerkkitalanteita keskustelussa, seuraavat puhujat toivat harvoin esiin, että vastaavia tilanteita olisi tapahtunut muillekin. Puuttumattomuus kollegan opetukseen vaikutti olevan keskustelun taustalla vallitseva itsestäänselvyys. Opetustyön yksilöllinen perinne näkyi erään opettajan puheenvuorossa, jossa hän kuvasi selviytymistään haastavan oppilasaineksen kanssa: ”mulla sattuu olemaan niitä kymppettä, eikä niistä ole syntynyt siivousapua” (selitysluokka 7). Opetuskäytäntöjä ei tuotu keskustelussa esiin oppilaisiin vaikuttamisen mahdollisuutena.

Useimpiin selitysluokkiin liittyi opettajien puheesta jokin ratkaisuehdotus, mutta keskustelulle oli ominaista, että ratkaisut jäivät ”roikkumaan ilmaan”. Tehtyjä ehdotuksia ei kehitelty keskustelussa edelleen eikä niihin liittyviä päätöksiä tehty kokouksen aikana. Ratkaisut liittyivät nykyisen toimintatavan korjaamiseen tai paranteluun opettajien keskinäisenä sopimuksena – esimerkiksi lisäämällä resursseja tai laatimalla yhteisiä pelisääntöjä. Tarvetta kokonaan uudenlaisten toimintatapojen kehittelyyn ja kokeilemiseen opetuksessa ei tullut keskustelussa esiin. Puhelajina ehdotukset jäivät joko yleisiksi toteamuksiksi (*”sulle tulee sellanen olo, ett sä tarttisit toisen opettajan siihen luokkaan”*) tai vastuu ehdotuksen toteuttamisesta siirrettiin oman vaikutuspiiriin ulkopuolelle (*”saisko sinne mitään koneita lisää”*).

Opettajien selitykset ja ratkaisuehdotukset ongelmaan olivat tyypillisesti opettajakeskeisiä. Ongelman nähtiin johtuvan esimerkiksi siitä, ettei opettaja ehdi tunnilla joka paikkaan (selitysluokka 3). Sujuvan työn edellytyksenä nähtiin yhteistyökykyiset ja yhteisiin suunnitelmiin sitoutuvat kollegat ja toimivat henkilökemiat (selitysluokka 6). Tätä havaintoa voidaan tulkita niin, että opetuksessa oli edelleen paljon käsityömäisiä, yksilöllistä työtappaa tukevia piirteitä, jolloin myös opetuksen laadun katsottiin olevan riippuvaista työn tekijästä ja hänen ammattitaidostaan (vrt. Koli 2006).

MITEN OPETTAJIEN YHTEISTYÖ RAKENTUU KESKUSTELUSSA?

Ongelmaa koskevia selityksiä luokitellessani havaitsin, että selitykset jäivät usein toisistaan erillisiksi,

eikä saman näkökulman kehittäminen jatkuu keskustelussa kovin pitkään. Keskustelussa oli kuitenkin myös hetkiä, kun ongelmasta näytti muodostuvan yhteinen näkemys ja jokin muuttui tavassa, jolla eri näkökulmat olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ongelmaa koskevien selitysten sisällöllisen luokittelun lisäksi tarkastelin opettajien yhteistyön ja kehittämisen kohteen muotoutumista näkökulmien välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Käytin tähän apuna Engeströmin (1992, 66) luokittelua kolmeen vuorovaikutuksen tyyppiin: koordinaatio (rutiinimaisesti yhteensovitettu vuorovaikutus), kooperaatio (yhteinen ongelmanratkaisu) ja kommunikaatio (yhteinen pitkäjänteinen kehittäminen). Näistä jokaisessa toimijoiden yhteistoiminnan aste jäsentyy eri tavalla. Siirryttäessä koordinaatiosta kooperaatioon ja kommunikaatioon toimijoiden roolit ja suhteet toisiinsa muuttuvat yksilökeskeisestä yhteisöllisempään suuntaan. Myös toimijoiden huomion kohde jäsentyy yhteisöllisemmin ja yhteisön reflektion aste suhteessa omaan toimintaansa kasvaa.

Kävin aineiston uudelleen läpi ja arvioin kunkin selityksiä ja/tai ratkaisuehdotuksia sisältävän puheenaitejakson kohdalla, miten siinä esitetyt puheenvuorot olivat vuorovaikutuksessa keskenään, kehiteltiinkö niissä yhtä vai useampaa näkökulmaa ja millaiseen toiminnan subjektiin niissä viitattiin (minä-me). Kuvaan seuraavaksi kullekin vuorovaikutuksen tyyppille ominaisia piirteitä siten, kuin ne ilmenivät opettajien keskusteluissa.

Niille puheenvuorokausille, joiden tuloksena noudattavan koordinaatiotyyppisen vuorovaikutuksen kaavaa, oli tyypillistä, että puhuja esitti ongelmaa koskevan huomion tai selityksen minä-muodossa (oman näkökulman esiintuominen). Seuraava puhuja ei yleensä ilmaissut suoraan samanmielisyyttä ensimmäisen puhujan kanssa, vaan toi keskusteluun hieman eri näkökulman. Eri näkökulmia ei kootu yhteen puheenaiteen päätteeksi eikä keskustelu näyttänyt etenevän erityisesti kenenkään yhden puhujan johdolla. Keskustelu jäi yksittäisten havaintojen tasolle. Ratkaisut puolestaan koskivat yksittäisiä parannuksia, joihin näytti tyypillisesti sisältyvän kahdenlaisia oletuksia: jokainen opettaja ottaisi ratkaisun itsenäisesti käyttöön omassa opetuksessaan tai vas-

tuu ratkaisun toteuttamisesta siirrettäisiin kokonaan ulkopuolisen tahon tehtäväksi. Opetusmenetelmien tai kehittämisen tapojen yhteiselle pohdinnalle ei ilmennyt keskustelussa tarvetta – tältä osin toimintaa ohjaava käsikirjoitus (jokainen huolehtii omasta, sovitun työnjaon mukaisesta alueestaan) otettiin itseltään selvyytenä. Kärjitetysti kullakin opettajalla näytti olevan oman intressinsä mukainen huomion kohde: oman opetuksen sujuminen (*”jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta”*), omasta jaksamisesta ja resurssista huolehtiminen (*”joskus vaan väsyä aikuisille ihmisille sanomaan siitä siivoamisesta”*) tai koko ongelman olemassaolon kieltäminen (*”ei sen pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin”*).

Koordinaatiossa ongelmasta tehdyt havainnot jäivät toisistaan irrallisiksi eikä työyhteisölle muodostu kokonaisnäkemystä ongelman luonteesta (Virkkunen 2007). Kooperaatiossa yhteistyön luonne muuttuu: kehittämiselle syntyy potentiaalisesti yhteinen kohde ja toimijoiden erilliset näkökulmat voidaan hetkellisesti ylittää (Engeström 1992, 66). Jaettua näkemystä ongelmasta alkoi syntyä tilanteissa, joissa osallistujien huomio kiinnittyi johonkin toiminnan yhteisen rakenteen osaan (esim. *”meillä on niin kuormitettu tää osasto”*). Puhujat pyrkivät hahmottamaan, mitä yhdistäviä tekijöitä ongelman taustalla voisi olla. Tästä ei kuitenkaan vielä päästy konkreettisten toimintatapojen tarkasteluun, eikä kehittämisen taustalla olevaa käsikirjoitusta työnjakoineen ja välineineen nostettu tietoisesti kehittelyn kohteeksi. Tästä on esimerkki tilanteesta, jossa yksi opettajista pohtii: *”ei ole konstia, keinoja [yhteisesti tiedossa olevien ongelmien] ratkaisuun”*. Opettaja nostaa yhteiset ongelmanratkaisukeinot ja niiden toimivuuden tarkastelun kohteeksi, mutta keskustelu aiheesta ei jatku pidempään.

KÄÄNNEKOHTA: UUSI NÄKÖKULMA ONGELMAAN

Selitysluokassa 10 opettajat liittävät siivousongelman opetussuunnitelman muutokseen, jota koskeva keskustelu käytiin kokonaisuudessaan tiimikokouksessa maaliskuussa 2004. Tämä selitysluokka ja koko keskustelu poikkeavat selvästi aiemmista siivousta koskevista keskusteluista ja olivat käännekohta työyhteisön kehittämistyössä. Opettajien tiimi hahmotti

annetun ongelman (siivousongelman ratkaiseminen) uudenlaisessa asiayhteydessä, joka ylitti aiemmat, yksilöiden erilliset näkökulmat. Heti tiimikokouksen alussa opettaja kertoo pohtineensa ongelmaa itsekseen ja avaa keskustelun kysellen toisilta, voisiko ongelma aiheutua liian vaativasta opetussuunnitelmasta:

01: *Mut sitte mä oon nyt miettiny tätä asiaa et miks tää siivous ei toimi. Voisko se olla syynä ihan tää, että meillä ei oo aikaa siivota tuntien jälkeen ryhmän kans, koska meidän opetussuunnitelma on niin pirun tiukka ettei meillä ei oo aikaa napata siitä yhtään ylimäärästä? Voikse olla yks syy et meidän opsi on liian tiukka? Et kulminoituuko se sinne että kun sen tavoitteista on pakko pitää kiinni? (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)*

Tulkitsen vuorovaikutuksen painopisteen siirtyvän tässä keskustelujaksossa Engeströmin (1992, 67) kuvaamaan refleksiiviseen kommunikaatioon. Kommunikaatiossa kehittämiseksi muodostuu pitkäjänteinen yhteinen kohde ja toiminnan taustalla vaikuttava käsikirjoitus nostetaan samanaikaisesti kyseenalaistamisen ja kehittelyn kohteeksi. Seuraavassa on esimerkki puheenaihejaksosta, jossa tällainen pitkäjänteinen yhteinen kehittäminen käynnistyy:

01: *Pitäskö meidän lähtee sitä opetussuunnitelmaa käymään tavoite tavoitteelta läpi ja miettiä se silleen, et meillähän on eritasoisia ryhmiä? Ei me voida ajatella sitä että ylioppilasryhmät menis yhtä hitaasti kuin [peruskoulu]ryhmät. Pk:ille on annettava aikaa.*

04: *Se on totta.*

02: *Sä puhut joo, eli nyt, niinku tätä laajennetaan.*

01: *Niin mä lähin miettiin et pitääkö meidän mennäki siihen opetussuunnitelmaan ja kattoo et mikä se on ennenku tää [siivous] lähtee toimiin? Että ollaanko me lähetty vääärästä päästä puuta menemään? (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)*

Keskustelussa nyt avautuva kehittämisen kohde poikkiesi laadullisesti monin tavoin aiemmista ratkaisuehdotuksista. Opettajan ehdotus ei ollut kertaluontoinen tai välittömästi käyttöön otettava ratkaisu, vaan edellyttäisi opettajilta perusteellisempaa yhteistä arviointia. Uuden tulkinnan myötä opettajat kohdistivat huomionsa myös ongelman aiempiin ratkaisuyrityksiin ja kyseenalaistivat omia menettelytapojaan ("ol-

”TULKITSEN VUOROVAIKUTUKSEN SIIRTYNEEN KOORDINOIVASTA KESKUSTELUSTA KOOPERATIIVISEN KAUTTA REFLEKTIIVISEEN KOMMUNIKAATIOON.”

laanko me lähetty vääärästä päästä puuta menemään”). Edeltävissä keskusteluissa ei näin näkyvästi kyseenalaistettu tehtyjä ratkaisuehdotuksia tai ongelman syistä tehtyjä tulkintoja, jolloin myöskään ymmärrys ongelman luonteesta ei kumuloitunut. Ensimmäistä kertaa myös kehittämisen subjekti kytkeytyi konkreettisesti opettajiin itseensä, kun aiemmin ratkaisuehdotukset jäivät pikemminkin yleisiksi toteamuksiksi vailla vastuuhenkilöä. Lisäksi keskustelussa tapahtui selkeä puhelajin vaihdos: kollegoille osoitettujen kysymysten määrä oli merkittävästi suurempi verrattuna aiempiin keskusteluihin. Käyttämällä keskustelun välineenä kysymyksiä pelkkien toteamusten sijaan opettaja ikään kuin jätti tekemänsä tulkinnan avoimeksi ja kutsui kollegat esittämään oman mielipiteensä tulkinnasta. Opettaja sai myös puheenvuorolleen suoraa tukea kollegalta (*”se on totta”*).

Yllä kuvatuista aineistoiesimerkeistä käynnistynyt keskustelujakso, jossa käsiteltiin opetussuunnitelman kehittämistä, oli yhtenäisin ja ajallisesti pisin keskustelu samasta aiheesta. Opetussuunnitelmaa koskeva keskustelu jatkui loppukokouksen ajan ja myös seuraavassa kokouksessa (olen jättänyt tämän kokouksen analyysin ulkopuolelle). Kehittämistyössä tehtiin myös uudenlainen yhteistyön avaus: kokoukseen oli kutsuttu oppilaitoksen kemianopettaja ja hän myös osallistui opetussuunnitelman käsitteilyyn myöhemmissä kokouksissa. Näin ylitettiin perinteistä oppilaitoksessa vallinnutta työnjakoa teoreettisten oppiaineiden ja ammatinopetuksen välillä. Tiimi pyrki myös ensimmäistä kertaa paikantamaan ongelman alkuperän toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin – kehittämisen kohteen tarkastelu laajeni ajallisesti:

01: *Tää oire alko tulla sillon kun meillä muuttu opetussuunnitelma nyt, ni tää oire paheni. Ja sen jälkeen kun*

tuli nää opsit mitkä nyt on, ni se on paljon vaativampi ku se edellinen. Ja sillon tää kasautu tää ongelma.

03: *Kyllä varmaan ihan oikeeta polkuu kuljet.* (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Mikä aiemmat ratkaisuehdotukset olivat olleet opettajakeskeisiä, nyt mukaan tuli uutena kehittämisen motiivina myös opiskelijoiden näkökulma ja opetuksen mielekkäisyys opiskelijoiden kannalta:

01: *Mut mä vaan aattelin ihan että perkaa se ihan yksinkertasetle tasolle ja kattoo mikä siellä on se alkujyvänen ja sit siihen alkaa kasaamaan sitä että yo:lla [ylioppilaila] enemmän tavaraa. Ne haluu toimintaa ja ne pystyy tekemään ja toimimaan. Mut sitte meidän pk:n kanssa, niille pitää suoda juttelutuokio.* (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Mikä mahdollisti uuden näkökulman synnyn? Olin ollut noin viikkoa aikaisemmin videoimassa O1:n oppituntia muuta tutkimustarkoitusta varten. Kyseessä oli teoritunti peruskoulupohjaisille oppilaille, mutta opettajan mielestä opetus ei tuottanut toivotunlaista tulosta: oppilaat eivät näyttäneet oppivan tunnilla mitään. Tiimikokouksessa opettaja kertoi toisille, kuinka hän oli tämän kokemuksen myötä alkanut pohtia tilannetta laajemmin:

01: *Mä aloin miettiin tätä ainoastaan sen takia et sä [tutkija] videotit sitä mun tuntia, ja mä aloin miettimään sitä ihan tarkalleen että miks tää tökkäsee. Ekana mä syytin sitä et sä olit siellä videon kanssa, ja sit mä lähin purkaan sitä, mä aattelin et 'ei, se tilanne on tää'... Ja sitte me [tunnilla] tankattiin sitä aihetta koko se aika ja sit ku sä lähit pois ja mä vielä kertasin sen ryhmän kanssa sitä et 'no miten se meni'. 'Ei me tietä.' Ja sit mä aattelin, et no just. Et tässä tää on, tätä on alettava vielä enemmän perkaamaan.* (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettaja kuvasi toisille, kuinka oli syyttänyt epäonnistumisen kokemuksestaan ensin tutkijan läsnäoloa oppitunnilla, kunnes oli alkanut eritellä tilannetta tarkemmin. Toisen aikuisen läsnäolo ja oman toiminnan videointi saivat opettajan tarkastelemaan tavanomaista opetustilannetta uusin silmin. Videointi näytti toimineen opettajalle ulkoisena ärsykkeenä, joka käynnisti uudenlaisen ongelmanratkaisuprosessin opettajan mielessä (vrt. Vygotsky 1978, 74). Saat-
taa myös olla, että opettaja pelkäsi mahdollista itseensä kohdistuvaa kritiikkiä toisen aikuisen läsnä ollessa

ja alkoi tämän johdosta työstää selityksiä mielessään. Tämän sisäisen ajatusprosessin viriäminen opettajan mielessä mahdollisti osaltaan uuden ongelman koskevan jäsenyyksen ja pulmalliseksi koetun luokahuonetilanteen tuomisen yhteiseen keskusteluun.

Ongelman uudelleentulkinnan myötä tiimille muodostui kokonaan uusi kehittämisen kohde. Perinteisesti opetussuunnitelma oli ollut sama kaikille, mutta nyt tiimi suunnitteli käyvänsä opetussuunnitelmaa systemaattisesti läpi, tavoitteenaan laatia erilaiset opetussuunnitelmat peruskoulu- ja ylioppilaspohjaisille opiskelijoille. Olennaista uudessa kehittämisen kohteessa oli myös se, ettei tavoite tullut ulkopuolelta, vaan opettajat itse tulkitsivat ongelman uudessa kehyksessä ja rakensivat näin henkilökohtaisen motiivin uudelle kehittämisen suunnalle:

02: *Ei me oltais varmaan, ei sitä ois tajunnu, vaikka joku ois sen ääneen sanonu.* (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettajat arvelivat uuden opetussuunnitelman tuovan helpotusta myös työssä jaksamiseen:

01: *Sieltä varmaan tulee sitä helpotustakin aika paljon ja sitte voi hyvällä omallatunnolla tehdä jotain, ei oo semmonen tunne täällä takana jossakin että 'mulla on tämä läpikäymättä ja mun pitäis toi tehdä ja tämä ja nyt mää kyl hyppään järveen täst kohta'.* (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

POHDINTA

Oppilaitoksiin on vakiinnutettu monenlaisia osallistavia käytäntöjä, jotta opettajilla olisi mahdollisuus kehittää työtään yhdessä ja vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. Kehittämistyötä tehdään usein kuitenkin ennalta määrätyn ongelmanasettelun puitteissa ja henkilökunta osallistetaan kehittämiseen vasta myöhemmin, kun halutaan kuulla henkilökunnan ratkaisuideoita tai jo kehitettyjä ratkaisuja aletaan viedä käytäntöön. Harvemmin ajatellaan, että jo itse ongelmanasettelu on keskeinen osa kehittämistyötä eivätkä ratkaistavaksi annetut ongelmat ole työyhteisöille välttämättä itsestään selviä tai jaettuja (vrt. Engeström 1999). Nykyisen työelämän nopeissa, monitahoisissa muutoksissa korostuukin yhä enemmän se, että työyhteisöt itse ovat kyvykkäitä systemaattisesti erittelemään ja tulkitsemaan työnsä ongelmatilanteita.

Tutkimani opettajayhteisö ei päässyt kehittämissä eteenpäin ennen kuin välittömien ratkaisujen hakemisesta luovuttiin ja annettu ongelma tulkittiin uudelleen laajempaan opetuksen kehittämisen kysymyksenä. Opetustoiminta näytti tulleen kehitysvaiheeseen, jossa nykyisen toimintatavan parantaminen tai tehostaminen ei enää riittänyt, vaan toiminnalle tuli rakentaa kokonaan uudenlainen toimintaperiaate, toimintakonsepti (Launis & Pihlaja 2005; Virkunen 2007). Muutokset vetivät opetuksen arkea kahteen suuntaan: opetussuunnitelman tarkoituksena oli yhtenäistää opetusta, mutta samalla erilaiset oppilasryhmät edellyttivät yhä enemmän juuri heidän tarpeisiinsa rakennettua opetusta. Kestävien kehittämisen tulosten aikaansaaminen opetuksen arkeen edellyttäisi näiden kehityssuuntien tunnistamista ja niiden samanaikaista hallintaa.

Yhteistä kehittämistä tehdään pitkälti keskustelun avulla ja myös tämän artikkelin tutkimustehtävä koski opettajien kehittämistyön etenemistä puheen tasolla. Opettajien ideassa opetuksen uudesta toimintaperiaatteesta ei ollut kyse vain yhteisen sopimuksen pohjalta käyttöön otettavista osaratkaisuksista, vaan kokonaan uuden toimintatavan rakentamisesta, joka saattaisi viedä vuosia. Sen tarkasteleminen, muututuivatko osaston opetuskäytännöt kehittämistyön seurauksena, olisi edellyttänyt pidemmän aikavälin havainnointiaineistoa opetuksen arjesta. Tärkeä tulos kehittämistyössä tapahtui kuitenkin jo siinä, että opettajat ylipäänsä tunnistivat nykyisen opetuksen perustuvan tietylle yhteiselle periaatteelle – käsitykseen oppilaitoksen opiskelijoista yhtenäisenä, samalla tavalla oppivana ryhmänä – ja kykenivät ylittämään tämän periaatteen totunnaisia rajoja. Opettajayhteisön kehittämiskohteen uudelleen jäsentymisessä yksi ratkaiseva tekijä oli se, että opettajalle tuli mahdolliseksi puhua oppilaiden oppimiseen liittyvästä konkreettisesta esimerkkitalanteesta pelkkien mielikuvien sijaan. Myös keskustelussa tapahtunut puhelajin vaihdos toteavista selityksistä ja ratkaisuehdotuksista kysymyksiin mahdollisti uuden kehittämiskohteen avoimen kehittelyn.

Opettajien keskustelujen analyysi osoitti, että merkittävä ajattelutavan muutos voi lähteä liikkeelle vä-

pätöisiltäkin tuntuvista arjen ongelmatilanteista ja niiden yhteisestä tarkastelusta. Usein jokainen ratkaisee tällaisia tilanteita työpaikalla itsekseen ja kehittää omat parhaat keinonsa pulmatilanteista selviytymiseen. Tällöin myös haasteellisiin työtilanteisiin liittyvä yhteinen oppimispotentiaali jää hyödyntämättä. Tutkimassani opettajayhteisössä näytti olevan vielä vallalla vanha yksilöllisen työn perinne, jossa jokainen kehitti pääasiassa omia työkäytäntöjään. Opetustoiminnan monet muutokset olisivat pikemminkin edellyttäneet nykyistä yhteisöllisempiä työn hallinnan malleja.

Olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuteen kuvaamalla mahdollisimman yksityiskohtaisesti aineistoni ja sitä koskevat rajaukset, käytetyn analyysimenetelmän ja analyysin tulokset alkuperäisten aineistoesimerkkien avulla. Artikkelin tarkoituksena oli kuvata yhden tapausesimerkin avulla puheen tasolla havaittavia kehittämistyön edellytyksiä ja tyypillisiä esteitä. Tämän tutkimustehtävän toteuttamiseksi käyttämäni aineisto oli nähdäkseen relevanttia ja analyysimenetelmät tarkoituksenmukaisia. Artikkelin tutkimustulosten pohjalta on mahdollista kehittää myös käytännön sovelluksia työpaikoilla tapahtuvan kehittämistyön tukemiseksi. Käyttämäni analyysimenetelmää voidaan hyödyntää esimerkiksi henkilöstöä osallistavien työn kehittämisprosessien jäsentämisessä, kun halutaan arvioida kehittämistyön etenemistä ja tuloksellisuutta. Tällaisten välineiden merkitys korostuu nykyisessä työelämässä, jossa jatkuva kehittäminen on yhä suurempi osa monen työyhteisön päivittäistä työtä. Kehittämisen tapoja yhteisesti arvioimalla voidaan entistä paremmin lisätä kehittämistyön vaikuttavuutta ja tukea työyhteisöjen toimijuutta oman työnsä kehittämisessä.



Annarita Koli
tutkija, VTM
Työn kehittäminen -tiimi,
Työterveyslaitos

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2005). *Työyhteisön oppimiskäytäntöjen strategisuus*. Hallinnon tutkimus 2, 96–112.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Draper, S. (1988). What's going on in everyday explanation? Teoksessa Antaki, C. (toim.). *Analyzing everyday explanations. A casebook of methods*. London: Sage.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise. Studies in distributive intelligence*. Research Bulletin 83. Helsinki: University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen R. & Punamäki, R. (toim.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press.
- Fichtner, B. (1984). Co-ordination, co-operation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. Teoksessa Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engeström, Y. (toim.). *Learning and teaching on a scientific basis. Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(1), 155–176.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15(4), 321–338.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Koli, A. (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteysessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8(4), 25–39.
- Korhonen, S. (2005). Myyttiset kuvaukset työstä. Analyysi kehittämishankkeen keskusteluista. *Aikuiskasvatus* 25(2), 100–109.
- Kärkkäinen, M. (1999). Teams as breakers of traditional work practices. Research Bulletin 100. Helsinki: University of Helsinki.
- Launis, K. & Pihlaja, J. (2005). Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2(1).
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91(4), 509–536.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18, 917–946.
- Meirink, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13(2), 145–164.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rainio, A. P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Helsinki: Painopörssi.
- Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S. & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43(1), 67–100.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257.
- Virkkunen, J. (1996). *Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja tuloksellisuudesta*. Työpoliittinen tutkimus 123. Helsinki: University of Helsinki.
- Virkkunen, J. (2007). Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. *KeVer – Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston lehti* 6(3).
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. (2007). Eri alojen asiantuntijoiden työpanoksen yhdistävän toimintakonseptin kehittäminen. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 4(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.

Artikkeli saapui toimitukseen 30.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.