

Kokemuksia opettajan työn yhteisöistä

Ritva Mäntylä

Yliopettaja, KT

HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu

ritva.mantyla@hamk.fi

Johdanto

Lisääntyvä yhteistyö, suunnittelu, rahoituksen hankinta ja erilaisten projektien toteutus ja johtaminen ovat lisäämässä organisaationaalisen osaamisen tehtäviä opettajan työssä. Tähän liittyen Vanhalakka-Ruoho (2006) on pohtinut opettajan professionaalisen autonomian mahdollisuuksia osana koulutusinstituutioiden muutoksia ja esittää kysymyksen: vastuullistetaanko opettajia organisaatiokansalaiseksi ammatillisuuden kustannuksella vai sitä rikastaen? Ensimmäisessä vaihtoehdossa riskinä ovat ylikuormitus, perustehtävän oheneminen, pitkäjänteisen työskentelyn estyminen ja liiallinen yhdenmukaistu-

minen (emt.). Kysymystä voidaan pohtia tutkimalla niitä keinoja, joilla rikastetaan osaltaan ammatillisuutta opettajan työssä? Organisaationaalisen osaamisen edistämiseksi oppilaitoksissa toteutetaan monenlaisia kehittämishankkeita. Mitä on opittu näistä hankkeista, joihin on usein liittynyt ylikuormittumista, perustehtävän jopa hämärtymistä, tunnetta asian- tuntuuden vähenemisestä ja liiasta yhdenmukaisuudesta?

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajien yhteisölliseen osaamiseen liittyviä kysymyksiä. Tarkastelun pohjalla ovat omat tutkimukselliset kokemukset, jotka liittyvät pääasiassa toisen asteen ammatillisten opettajien työelämäosaamisen kehittämishankkeeseen (KoKeVa Start). Kokemuksia on arvioitu laajemmin viime

vuonna ilmestyneessä raportissa (Mäntylä 2006), missä yhtenä tarkasteltavana asiana on opettajien yhteistyö eri sidosryhmien ja verkostojen kanssa. Yhteistoiminnassa syntynyttä oppimista olen tarkastellut aikaisemmin aikuiskouluttajille suunnatussa kehittämishankkeessa (Mäntylä 2002). Tällä hetkellä työskentelelen sekä perusopetukseen että ammattikorkeakoulutukseen suunnattujen hankkeiden parissa. Kaikelle tälle kehittämistyölle voidaan antaa yhteiseksi nimittäjäksi ”koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen”.

Suuret koulutuksen järjestäjät muodostavat suuria organisaatioita, joiden hahmottaminen yksittäisen työntekijän tasolla alkaa olla todella vaikeaa. Opettajien yhteistyön lisääntyminen työelämän ja alueen muiden toimijoiden kanssa on arkipäivää ja käytäntöä niin toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuksessa kuin ammattikorkeakouluissa. Yhteiset tavoitteet ja yhteinen työn kohde yhdistää opettajat ja työelämän edustajat usein kiinteämmin toisiinsa kuin saman oppilaitosorganisaation jäsenet. Hankkeissa mukana olleet opettajat ovat arvioineet yhteistyön tuloksia, joista osa (”sitaatit”) on poimittu tähän artikkeliin. Yhteisessä kehittämistyössä on syntynyt aitoa oppimiskumppanuutta, mikä on herättänyt pohdintaa opettajien tiimioppimisesta, verkostoista ja työyhteisöstä. Yhteistoiminnassa tapahtunut oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittäminen on aiheuttanut ajoittain ylikuormittumista, tunteen perustehtävän osittaisesta hämartyimisestä ja asiantuntijuuden vähenemisestä. Mm. näiden kokemusten ja tuntemusten myötä on tarkasteltava yli organisaatorajojen tapahtuvaa (yhteis)työtä, sen johtamista ja organisoimista uudella tavalla.

Yhteistoiminnan merkitys

Yleistäen voidaan sanoa, että yhteistoiminnassa tapahtuvan työn kehittämisen arvo tai merkitys muodostuu yhteisen toiminnan kautta. Yhteinen toiminta antaa oppimisen sisällöille merkityksen. Yhteistyön eri muodot tarjoavat toimijoille dialogisen foorumin, jonka tarkka suunnitteleminen etukäteen ei ole aina ollut mahdollista. Tavoitteellisuus ja ajan varaaminen yhteiselle oppimiselle ovat olleet onnistuneiden kehittämishankkeiden osatekijöitä. Tavoitteet on kytketty aina sekä oman työn että oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen.

Oppivassa organisaatiossa tiedon luomisen ongelma ei ole niinkään työntekijöiden taitojen päivittämisessä vaan uusien organisointitapojen ja uuden johtamisen oppimisessa. Merkittäväksi muodostuu siis sen luominen, jota organisaatiossa ei vielä ole. Tuomi (1999) näkee uuden tiedon syntyemisessä perusyksikkönä käytännön työtä tekevän yhteisön. Organisaation tieto rakentuu neljällä tasolla: johtotaso, käytännön yhteisöt, erilaiset tiimit käytännön yhteisöjen välillä ja yksilötaso. On tärkeää, että jokaisella tasolla olevaa tietämystä pyritään saamaan esille ja yhdistelemään sitä. Oppiminen ja kehittyminen ovat nyt keskeinen osa ammattitaitoa ja osaamista. Onkin väitetty (Heikkilä 2006), että työssä ja työstä oppiminen on uusi työn tekemisen muoto.

Organisaation kehittämisen perinteessä suunnittelu ja tavoiteltu muutos toteutetaan organisaation virallisessa järjestelmässä ja näkyvän organisaatiokulttuurin varassa. Virallisen järjestelmän rinnalla on tiedostettu olevan informaali organisaatio, jota on pidetty usein epäjärjestyksen, kontrolloimattomuuden ja vastarinnan lähteenä. Shaw'n (1997) mu-

kaan tämä ns. varjo-organisaatio voi olla merkittävä muutoksen foorumi, jos se saadaan palvelemaan kehittämistyötä.

Kehittäminen ei toimi organisaatiossa vain virallisen vuorovaikutusrakenteen kautta, esimerkiksi esimies-alaisuudessa. Muutosta voidaan lähteä rakentamaan organisaatiossa työskentelevien ihmisten itseorganisoitumisen kautta luomalla sellaisia tilanteita, joissa kehittämissyrkimykset ja näkemykset voivat päästä vapaasti toteutumaan. KoKeVa Startissa koulutukselliset kokonaisuudet kohdentuivat suoraan projektin toimijoihin. Varsinaiseen oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen koulutuspäivien ulkopuolella toivottiin osallistuvan aina koko osaston tai toimialan esimiehineen yhteistoiminnallisesti. Tätä yhteistoimintaa pyrittiin tukemaan erilaisilla selvitys- ja kehittämistehtävillä, joihin tarvittiin myös KoKeVa Startiin osallistumattomien panostus. Näin on pystytty pieneltä osalta kytkemään virallinen kehittäminen määritelty organisaatio toimimaan Shaw'n (1997) mainitsemaan informaalin organisaation sitouttamiseksi kehittämistyöhön.

Oppilaitos alueensa työelämän kehittäjänä

Uudenlaiset koulutuksen ja työelämän yhteistyömuodot ovat olleet viime vuosina merkittävänä kehittämiskohteina. Kehittävän transferin käsite kuvaa koulutuksen ja työelämän yhteistoimintaa, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän tarpeisiin (Engeström 2001; Tuomi-Grön 2000). Yksi uudenlainen ratkaisu on yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti, joka muodostaa tiimin opiskelijoista, opettajista ja työelämän edustajista. Ongelmalliseksi tällaisten integroitujen kehittämis-

projektien toteuttaminen on joskus muodostunut lähinnä oppilaitosten ”koulu-työn” joustamattomuuden vuoksi. Opiskelijoiden ja opettajien pääseminen mukaan työelämän kehittämisprojekteihin edellyttää isompien, ammattiosaamisen teemoihin ja osa-alueisiin liitettyä opetus- ja toteutussuunnitelmaa, joustavuutta työaika-suunnitelmiin ja osittain sekavalta tuntuvien työprosessien ohjaamista ja johtamista.

Ammatillisen oppilaitoksen merkitys alueensa työelämän kehittäjänä liittyy siihen, millaiset kontaktit oppilaitoksella on työelämään. Kehittämissuhteiden yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut toimivien työelämäsuhteiden edelleen kehittäminen. Alueelliseksi muutoksentehtäväksi kehittyminen edellyttää kuitenkin pitkäjänteistä toimintaa ja usein monien toimintatapojen uudelleen jäsentämistä ja -muokkaamista. Jotta oppilaitos pystyy osallistumaan aktiivisesti sidosryhmiensä osaamisen kehittämiseen, on tunnettava todella hyvin niiden toimintatavat ja toimintaympäristöt. Ammatillisen koulutuksen on päästävä lähemmäksi sinne, missä osaamista tarvitaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on osaltaan varmistaa se, että opettajankoulutuksen tavoitteet ja toimintatavat tukevat tätä kehitystä.

Tutkimuksissa (mm. Tammilehto 2003) on osoitettu, että osaamisen kehittäminen on kontekstisidonnaista: vaikka yhteistoiminnan muodot ovat monipuolistuneet, osaamisen kehittäminen edellyttää edelleenkin suoria, säännöllisiä ja intensiivisiä vuorovaikutuskontakteja eri toimijoiden välillä. Oppilaitosten oma rooli alueellisina toimijoina merkitsee myös ns. oppivan alueen kehittymistä. Se, millaisena alueellisena kehittäjänä oppilaitokset näkevät itsensä, on olennaisen

tärkeä asia. Myös se, miten oppilaitokset hyödyntävät yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten kehittämis- ja valmennuspalveluiden ja korkeakoulujen aluekehitykseen suunnattujen projektien kanssa, on syytä määritellä oppilaitoksissa uudelleen.

Poikelan (1999, 232) mukaan ”*ammattillisen osaamisen pohjalta rakentuvaan yhteistyöhön kytetään vasta kun ulkoiset muutos-paineet ovat kasvaneet niin suuriksi, että niihin on pakko vastata organisatorisen yhteistoiminnan kautta*”. Yksi yhteistyöhön pakottava asia toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on nuorten näyttöjen kehittäminen yhteisesti työelämän edustajien kanssa. Aikuiskoulutuksessa toiminta ohjautuu aina ulkoisiin muospaineisiin vastaamisesta. Ammattikorkeakouluilla on puolestaan alueensa kehittämis-tehtävä koulutustehtävään liitettynä ja perusopetuksessa pohditaan keinoja sidosryhmäyhteistyön edistämiseksi.

Oppivasta yhteisöstä...

Herranen (2003) käyttää nimitystä symbolinen yhteisöllisyys kuvaamaan keinoitekoista yhteisöllisyyttä. Luonnollisen yhteisyyden tilalle on ollut syytä keksiä uusi nimi, koska tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaitosorganisaatiot vaikeuttavat luonnollisen yhteisöllisyyden kokemista. KoKeVa Startin yhden toteutusryhmän esimies kuvasikin organisaatio-/yhteisökeskeisen kehittämisen ongelmia seuraavasti:

”Kun on kyse oppilaitoksen tasolla tapahtuvista asioista, todella vaikeaa hahmottaa mitä ja miten pitäisi kehittää, koska nykyisin jo pelkästään työyhteisön määrittelemine on jatkuvassa organisaatiomuutoksessa vaikeaa!”

Suurissa organisaatioissa työyhteisön määrittelemine on tullut hankalaksi mieltää. Aina kun puhutaan organisaation kehittämisestä, kehittämisen kohde ikään kuin ”ulkoistuu” opettajan ajatusmaailmassa. Siksi on parempi puhua lähiyhteisöstä, tiimistä tai kehittämisryhmästä ja siinä tehtävästä työstä. Opettajien kokemuksia tiimeistä voidaan kuvata seuraavasti:

”Oma lähitiimi (alakohtainen, projektitiimi) on nykyisin hyvä yhteisen kehittämisen paikka. Tätä tiimiä voidaan käyttää myös uusien hankkeiden, työtehtävien ja toiminnan kehittämiseen.”

”Oma alakohtainen tiimi on toiminut hyvin ja lisännyt kollegiaalisuutta.”

”Ryhmäkohtainen pohtiminen ja tekeminen tukivat työssäjaksamista, koska ryhmässä oli pääasiassa saman ikäisiä henkilöitä: yhteistyön ja yhdessä pohtimisen kautta saatiin ikään kuin vertaistukea.”

Yhteistyö eri oppilaitosten (eri koulutuksen järjestäjät) välillä on koettu myös pääsääntöisesti hyväksi. Yhteistyön odotetaan jatkuvan tavalla tai toisella. Niin tässä yhteistyössä kuin yhteistyössä työelämään pain näyttää toteutuvan se, että yhteistyö on aina tiettyjen ihmisten välistä toimintaa. Se voi olla myös verkostojen toimintaa, mutta aina kaikilla osapuolilla on kasvot ja nimi, he edustavat jotain alaa, asiantuntemusta tai osaamista, minkä kanssa ollaan tekemisessä. Verkostoituminen on käynnistynyt niin oppilaitoksen sisällä, työelämään kuin muihin oppilaitoksiin päin. Yhteistyökanavien (verkostojen) syntyminen on ollut siis yksi tuotos hankkeissa – tämän jälkeen alkaa sitten yhteistyömuotojen tarkentaminen ja käyttöön ottaminen osaksi koulutyötä. Nämä määritykset edustavat yhteisön tunnusmerkkejä. Jotta hyväksi koetut yhteistyömuodot eivät jäisi

pelkästään hankkeen aikaisiksi käytännöiksi hankkeen aikaisissa yhteisöissä, on todella tärkeää löytää sopivat työn organisointimuodot ja kunkin oppilaitoksen ja alueen tarpeisiin.

”Työyhteisön osaamisen kehittämisen paras tapa on yhdessä tekeminen.”
”Yhteisöllisyyden merkitys lisääntyy - miten toimitaan organisaatiomuutoksessa? Kun osan opettajien tietomäärä on lisääntynyt, se vaikuttaa heidän omaan työhönsä. Työyhteisössä tiedon lisääntyminen vaikuttaa juuri tiimiorganisaation välityksellä. Opettajat toimivat toistensa kouluttajina”.

Tiimi koetaan yleensä opettajan työssä läheisimmin omaksi työyhteisöksi (Mäntylä 2002). Tiimi voidaan muodostaa hyvin monen eri tehtävän toteuttajaksi. KoKeVa Startin osallistujien kokemukset tiimimäisestä työstä ovat olleet pääsääntöisesti hyviä, joskin he toivovat edelleen näiden tiimien toiminnan kehittämistä. Tiimien paras anti opettajan työlle on se, että yhteisen työn suunnittelu, arviointi ja joskus myös toteutus on mahdollista tehdä työn kokonaisuutta palvelleen. Vanhalakka-Ruohon (2006, 135) mukaan organisaatio-osaamisen professionalisuus voi rikastua, kun työn kokonaisuus ymmärretään ja hallitaan yhä paremmin.

...verkostojen kautta...

Yhteistyöverkosto ei ole välttämättä lähde uuden oppimiseen, mutta se mahdollistaa sen tarjoamalla kontekstin ja yhteistyökumppanit. Oppilaitoksen merkitystä alueen kehittämisessä voidaan tarkastella myös sitä kautta, milaista osaamista oppilaitoksella on sidosryhmien käyttöön. Oppilaitoksella tulee olla ehdottomasti relevanttia substanssi-osaamista sidosryhmien tarpeisiin näh-

den. Substanssiosaaminen tarkoittaa opettajien sisällöllistä ydinosaamista, ts. tiettyihin koulutusaloihin ja niiden erityisaloihin liittyvää tietämystä ja osaamista. Tämän substanssiosaamisen arvo oppilaitokselle määräytyy kuitenkin usein sen pohjalta, miten hyvin ne pystyvät siirtämään ja soveltamaan sitä asiakkaidensa ja sidosryhmiensä toimintaympäristöihin (Tammilehto 2003). Osaamisen (tieto, taito) siirtämistä tärkeämpi asia on yhteistyössä syntyvän, kaikille osapuolille uuden tiedon luominen.

”Arvokasta on ollut myös opiskelu muiden opettajien kanssa ja uudet ihmissuhteet ja kontaktit moniin alueella toimiviin oppilaitoksiin. Uskotaan, että näistä tuttavuuksista voi poikia myöhemmin yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa. Keskustelu eri oppilaitosten edustajien kanssa tuo uusia näkökulmia ja ajatuksia opetustyöhön.”

Verkostoilla on tärkeä rooli osaamisen välittämisessä eri toimijoiden välillä. Samalla tämä luo edellytyksiä yhteisen tavoitteen synnyttämiseksi alueen työelämän kehittämistyössä. Tämän toiminnan ja yhteisen ymmärryksen syntymisen kautta on sitten mahdollista arvioida yhteistyön toimintamuotojen tarkoituksenmukaisuutta. Toimintaa arvioimalla voidaan kehittää yhteistyön laatua ja muuttaa tarvittaessa suuntaa. Sidoryhmien ja verkostojen kanssa syntyy siis aitoa oppimiskumppanuutta. ”Epävirallisissa” yhteisöissä tai verkostoissa syntyvät innovaatiot jäävät helposti vain ko. yhteisön omaan käyttöön, mikäli viralliseen organisaatioon ei ole rakenteellista yhteyttä. Näin innovaatiot eivät välttämättä jalostu kollegiaaliseksi osaamiseksi. Verkostoissa tapahtuva johtamistyö edistää parhaimmillaan asiantuntijuuden, asiantuntijoiden ja organisaation kehittymistä.

”Työelämäjakso antoi hyvän lähtökohdan yhteistyön kehittämiseksi. Keskustelut, joita kävin työntekijöiden kanssa, yrityksen ja koulun yhteistyöstä olivat hyödyllisiä.”
”Molemmilla osapuolilla on hyvää tahtoa, mutta asia jää kuitenkin kovin helposti jopapäiväisten rutiinien ja kiireen alle. Opettajana osaan työelämäjakson ansiosta nyt keskustella työelämäedustajien kanssa oppilaitosyhteistyöstä hieman eri kantilta ajateltuna”.

Yhteistyössä työelämän edustajien kanssa toteutetut kehittämistehtävät ovat olleet todella arvokkaita kehittämishankkeisiin osallistuneiden mielestä. Yhteistoinnasta on opittu paljon uutta – erilaiset näkökulmat ovat rikastaneet omaa työtä. Yhteistoinnassa on opittu uusia toimintatapoja opettajan opetustyöhön, mutta ennen kaikkea on opittu tekemään töitä yhdessä suunnitellen ja arvioiden. Yhteistoinninta ei ole rajoittunut pelkästään oppilaitoksen sisäisiin toimijoihin vaan osa opetuksesta on toteutettu yhteistyössä työelämän kanssa. Yhteistyön arvokkaimpia tuloksia varsinaisten konkreettisten työmuotojen lisäksi ovat olleet koulutuksen ja työelämän lähentyminen siten, että molemmat osapuolet arvostavat aikaisempaa enemmän toistensa osaamista ja toistensa toimintaa. Arvostaminen näkyy mm. ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden lisääntymisenä, mikä osaltaan edistää yhteistyön uusien muotojen syntymistä jatkossa. Yhteistyö opettajien kesken on ollut hyvin monimuotoista. Oppilaitoskohtaisesti toteutetuissa ryhmässä opettajat ovat tehneet yhteistyötä sekä oman alan että muiden alojen opettajien kanssa. Usean eri ylläpitäjän oppilaitoksista muodostuneissa toteutusryhmissä edellisten pienryhmien lisäksi on toiminut ryhmiä eri koulutuksen järjestäjien toimijoiden kanssa. Näin myös alueelliset rajat yhteistyölle ovat madaltuneet.

... käytännön yhteisöön

Oppimisessa törmätään ajoittain ongelmiin, joita voidaan tarkastella toimintaa estävinä rajoina. Rajojen ylittäminen on vaativaa sekä älyllisesti että emotionaalisesti. Käytännön yhteisöjen erilaiset kehityshistoriat tuottavat niiden välille raja-aitoja, jotka tulevat esille silloin, kun yritetään siirtyä yhteisöstä toiseen. Ympäristössä havaittava epävakaisuus laukaisee usein kyseenalaistamisen ja uuden järjestyksen luomisen. Organisaation sisäisten rakenteiden tulisi vastata ympäristön monimutkaisuutta. Vaihtelu voidaan turvata joko yhdistelemällä tietoa eri tavoilla (mm. verkostot) tai luomalla matala organisaatorakenne. Yksi mahdollisuus on antaa rakenteiden kehittyä joustavasti ja projektimaisesti työntekijöiden yhteistyötarpeiden pohjalta. Tällöin kysymyksessä on käytännön yhteisölle (Wenger 1998) tyypillinen toimintatapa. Käytännön yhteisöistä näkee käytettävän myös termiä osaamisyyhteisö.

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

keissa ulkopuolinen kouluttaja ja ohjaaja tukee uusien verkostojen ja uusien toimintatapojen kehittämistä. Voidaan sanoa, että KoKeVa Startin aikainen yhteistyö on osaltaan ollut käytännön yhteisön kaltaista. Uusien hyväksi havaittujen käytäntöjen ”siirtäminen” virallisen oppilaitosorganisaation toimintaan on huolestuttanut hankkeissa mukana olleita opettajia. Opettajien kokemusten mukaan kaivataan toimintaa tukevia ja yhteistyötä helpottavia pelisääntöjä. Työn organisoinnin kannalta on olennaista selvittää kysymystä, miten ”valmiiksi” tällaiset mallit ja rakenteet olisi hyvä luoda menettämättä käytännön yhteisön etua uuden oppimisessa ja luomisessa? Pelkät rakenteelliset mallit kun eivät luo oppimista, mutta toisaalta jotain pysyvyyttä toimintatapoihin kaivataan - hankkeiden kokemusten pohjalta.

Käytännön yhteisöjen ei Wengerin (1998) mukaan tarvitse olla erityisen innovatiivisia, vaan ne voidaan ymmärtää neutraalisti ihmisten tapana liittyä yhteen erilaisia päämääriä tavoitellakseen. Käytännön yhteisöön voidaan liittää kolme keskeistä osatekijää. Lähtökohtana on yhteisen (1) jaetun yrityksen, projektin tai jutun toteuttaminen, mistä yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuo- roisesti vastuuta. Osallistuminen merkitsee sitoutumista tämän yhteisen hankkeen toteuttamiseen. Toiseksi käytännön yhteisöön liittyy (2) vastavuo- roista toimintaa, sitoutumista eli asioiden tekemistä yhdessä muiden jäsenten kanssa. Yhteiset käytännöt sitovat jäseniä toisiinsa, vaikka yksittäinen osallistuja ei olisi- kaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. Käytännön yhteisöis- sä toimittaessa sekä organisatoriset että maantieteelliset rajat ylittyvät (Wesley & Buysse 2001). Kolmanneksi käytännön yhteisö tuottaa jatkuvasti kasautuvaa (3)

jaettua toiminnan välineistöä. Välineistöä voivat olla esimerkiksi käsitteet, keskustelut ja toimintaa ohjaavat käsitykset.

Käytännön yhteisössä oppimisen tu- keminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yh- dessä tekemisen kautta prosessiin osallis- tujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljais- ta/äänentöntä tietoa. Yhdessä tekeminen ”siirtää” toimintakulttuuria esim. aloitte- levalle työntekijälle ja näin edistää asian- tuntijaksi kasvua (Lave & Wenger 1991). Kaikki eivät välttämättä toimi yhteisöissä tiedonvälittäjinä, vaan toiset etsiytyvät mieluummin jonkin yhteisön ydintoimi- joiksi. Yhteistyön muodot ja määrä eivät voi olla mitenkään samanlaiset kaikilla opettajilla. Oppilaitoksen toimintakult- tuuri joko sallii tai estää yksilöllisten työn- kuvien muodostamisen myös tässä suun- nassa. Onkin mielenkiintoista seurata, miten suuret oppilaitoskonsernit pyrkies- sään joustavuuteen ja synergiaetujen saa- vuttamiseen, ratkaisevat mm. tämän asian.

Loppujen lopuksi

Oppilaitos alueensa työelämän ke- hittäjänä liittyy keskusteluun oppivasta alueesta. Puhutaan myös oppivasta maakunnasta, oppivasta kau- pungista jne. Oppilaitosten osalta on kes- kusteltu myös seutukouluista. Samalla kun visioidaan ja suunnitellaan suuria or- ganisaatioita ja rakenteita, voidaan suunnitella hyvää ja toimivaa työyhteisöä, mikä tukee toisaalta yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa ja toisaalta yksittäisen opet- tajan ammatillisuuden kehittymistä. Yli- kuormittumisen ja pitkäjänteisen työs- kentelyn estyminen ovat todennäköisiä tuloksia, mikäli verkostomainen työsken-

telytapa ja ns. perinteinen opettajan työnkuva liitetään yhteen. Yhteistyössä tapahtuva alueellinen kehittäminen on haaste opettajan työlle ja työtavoille, se on haaste työn organisoinnille ja johtamiselle ja se on samalla haaste opettajankoulutukselle. Kehittämishankkeissa mukana oleena on helppo yhtyä seuraavaan toteamukseen:

”Koulutusinsituutioiden johtamishaasteena on vastata käytännön ”realiteetteihin” uhraamatta kasvatuksellisia ja koulutuksellisia ideoita. Kontrolli- ja hallintafantasioiden ja ympäristön myyttien viljelyn sijaan tarvitaan monipuolista ja avointa, keskustelulle altista tiedon tarjontaa, epävarmuuden sietoa, yhteistä mahdollisuuksien kehittelyä ja kuuntelemisen taitoa. Ristiriitoja ja vastakkainasetteluja ei voi kanssakäymisestä toivoa pois. Erityisen tärkeää on panostaa pikemminkin prosesseihin kuin visioihin ja tuloksiin. Prosesseja ei hallita managerialistisesti vaan niitä ohjataan tilaa antaen.” (Vanhalakka-Ruoho 2006, 137).

Toimintaympäristölähtöisyys ja vaihtuvat (työ)yhteisöt haastavat meidät kaikki rakentamaan ammatillisen opettajuuden kulmakiviä ja osaamisalueita uudella tavalla. Monen kehittämishankkeen aikana on jo käynyt selväksi, että yhteistoiminta tiimeissä, verkostoissa tai käytännön yhteisöissä edistää uuden syntymistä ja uuden oppimista – mutta liian usein vain hankkeiden aikana. Hankkeista saatava ”ulkopuolinen” tuki auttaa jonkin verran opettajaa jäsentämään omaa työtään uuden ja vanhan välimaastossa. Hankkeiden aikana on voitu yhdessä tarkistaa perustehtävää ja arvioida asiantuntijuuden kehittymistä. Jotta voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla tukea opetushenkilöstön omaehtoista työn kehittä-

mistä ilman että kehittäminen ”hankkeistetaan”, on ns. pedagogisen johtajuuden löydettävä paikkansa ja tehtävänsä. On määriteltävä uudestaan ne toimintaympäristöt ja kontekstit, joissa sekä virallinen että ”epävirallinen” yhteistoiminta voi kehittyä joustavasti. Tavoitteena on rikastaa yhteistyössä tapahtuvaa oppimista – ei rajoittaa ammatillista asiantuntijuutta.

Lähteet

- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Grön & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 19-27.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (2), 84-98.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Aikuiskasvatus 2/2006, 144-147.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 85.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimite peripherical participation. Cambridge University Press.
- Mäntylä, R. 2006. Suunnatonta kehittämistä – kokemuksia osaamisen kehittämisestä oppilaitosorganisaatiossa Kokeva Start-hankkeen aikana. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 5.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Acta Universitatis Tamperensis 675.
- Shaw, P. 1997. Changing Conversations in Organizations. A Complexity Approach to Change. London: Routledge.

Tammilehto, M. 2003. Ammatillinen koulutus ja osaamisen alueellinen kehittäminen. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Kansanvalistus-seura, 167-187.

Tuomi, I. 1999. Corporate knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations. Helsinki: Metaxis.

Tuomi-Grön, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. Aikuiskasvatus 20 (4), 325-331.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus - omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 124-143.

Wenger, W. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry. Topics in Early Childhood Special Education 21 (2), 114-124.

