



Laura Karttunen

AMMATILLISTEN OPETTAJIEN YHTEISTYÖ

- Tiimityötä ja kokeiluja muuttuvassa
toimintaympäristössä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Laura Karttunen: Ammatillisten opettajien yhteistyö – Tiimityötä ja kokeiluja muuttuvassa toimintaympäristössä
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Joulukuu 2019

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena oli tarkastella moniammatillisten opettajatiimien yhteistyötä ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Yhteistyötä tarkasteltiin tiimityön näkökulmasta pyrkien selvittämään opettajien tiimityötä edesauttavia ja haastavia tekijöitä sekä opettajakulttuurien ilmenemistä tiimien toiminnassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin koulutusorganisaatiossa toteutetun kehittämiskokeilun aikaansaannoksia ja merkitystä tiimien toiminnalle. Kehittämiskokeilun tarkoituksena oli kannustaa tiimejä tunnistamaan toiminnassaan olosuhteita, toimintatapoja ja keinoja, joilla vahvistaa tiimin osaamista, tehokkuutta, tulostavoitteita ja hyvinvointia muuttuvassa ympäristössä.

Tutkimuksen teoriaosuudessa tiimityön käsitettä ja edellytyksiä tarkasteltiin organisaatiokirjallisuuden pohjalta, jonka jälkeen tiimityön tarkastelua syvennettiin koulutusorganisaatioiden ja opettajuuden kontekstiin. Toimintaympäristön muutosten myötä yhteistyöhön pohjautuvat toimintatavat ovat kasvattaneet merkitystään koulutuksen kentällä, ja opettajien yhteistyö näyttäytyy moniselitteisenä ilmiönä. Tätä havainnollistivat tutkimuksen keskeiset teoreettiset näkökulmat, jotka liittyivät aikaisempaan opettajien yhteistyötä koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen, opettajakulttuureihin, oppiviin organisaatioihin ja ammatillisiin oppimisyhteisöihin.

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat koulutusorganisaation kehittämiskokeiluun osallistuneiden tiimien tiimivastaavat. Aineistonkeruun menetelmänä hyödynnettiin teemahaastattelua, ja aineisto kerättiin toukokuussa 2019 haastatteleamalla kuutta tiimivastaavaa. Kerätty aineisto analysoitiin tutkimuskysymyksestä riippuen aineistolähtöisellä ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajien tiimityöhön vaikuttivat yhteiseen aikaan ja tilaan liittyvät näkökulmat, esimiestyö, tiimin tavoitteet ja päämäärät, vastuun jakaantuminen ja kantaminen, tiimin vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä ajankohtaiset muutokset. Nämä tekijät näyttäytyivät tiimeissä eri tavoin, ja pitivät tiimistä riippuen sisällään sekä työskentelyä edesauttavia että haastavia elementtejä. Tiimityön kulttuuriset piirteet nousivat esiin tiimityön muodostumisen ja kehittymisen, organisaation roolin, individualistisen opettajakulttuurin ja kehittyneiden yhteistyökulttuurien piirteiden kautta, jotka osaltaan vaikuttivat tiimityön toteutumiseen koulutusorganisaatiossa. Kehittyneiden yhteistyön muotojen ohella vanhat ja perinteiset toiminta- ja ajattelutavat olivat läsnä tiimien arjessa, ja tulosten perusteella kulttuurinen muutos nähtiin monelta osin hitaana ja aikaa vievänä sen edellyttäessä uusia asenteita ja toimintatapoja.

Koulutusorganisaatiossa toteutettu kehittämiskokeilu näyttäytyi tulosten perusteella yhdenlaisena kokeilukulttuurin virittäjänä sen herätellessä tiimejä omien toimintatapojen tunnistamiseen ja kehittämiseen. Kehittämiskokeilun myötä tiimit saivat ideoiduksi ja toteutetuksi arkea, koulutusalaan ja yhdessä tekemistä edistäviä kokeiluja, vaikka kehittämiskokeilun merkityksen koettiin jääneen osalla tiimeistä odotettua pienemmäksi. Rohkaisu vanhojen tapojen kyseenalaistamiseen ja uuden kokeilemiseen näyttäytyivät jatkossakin mahdollisuutena kehittää sekä sujuvampaa yhteistyötä että tehokkaampaa ja laadukkaampaa opetusta koulutusorganisaatiossa. Keskeiseksi nousee myös kollegiaalisen ilmapiirin ja jaetun johtajuuden vahvistaminen. Sen sijaan kiire, jatkuva muutos sekä kohtaamisten, resurssien ja ajan puute ovat tutkimuksen perusteella todennäköisiä rajoittamaan oppimisen ja kehittämisen mahdollistavan tilan juurtumista osaksi arkea.

Avainsanat: tiimityö, opettajien yhteistyö, ammatillinen koulutus, kokeilut

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TIIMIT JA TIIMITYÖSKENTELEY	6
2.1	TIIMIN MÄÄRITELMÄ	6
2.2	TOIMIVAN TIIMIN EDELLYTYKSIÄ	7
2.3	TIIMIN JOHTAMINEN	10
3	TIIMITYÖ KOULUTUSORGANISAATIOISSA	12
3.1	KOULUTUSORGANISAATIO JA OPETTAJAT YHTEISTYÖN KONTEKSTINA	13
3.2	OPETTAJAKULTTUURIT	14
3.2.1	<i>Individualistinen kulttuuri</i>	15
3.2.2	<i>Yhteistyöhön perustuvat kulttuurit</i>	16
3.3	KOULUT OPPIVINA ORGANISAATIOINA	18
3.4	AMMATILLISET OPPIMISYHTEISÖT	21
3.5	OPETTAJIEN TIIMITYÖ AIKAISEMPIEN TUTKIMUSTULOSTEN VALOSSA	23
3.6	TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN YHTEENVETO	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KOHDERYHMÄ	27
4.2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
4.3	LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	29
4.4	TEEMAHAASTATELUN AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	30
4.5	SISÄLLÖNANALYYSI AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄNÄ	31
5	TIIMITYÖSKENTELEYÄ EDESAUTTAVAT JA HAASTAVAT TEKIJÄT	35
5.1	TIIMITYÖHÖN VAIKUTTAVAT AJANKOHTAISET MUUTOKSET	35
5.2	YHTEISTYÖN TILAT JA YHTEINEN AIKA	38
5.3	ESIMIESTYÖN TUKI TIIMIN TYÖSKENTELEYLLE	40
5.4	TIIMIN TAVOITTEET JA PÄÄMÄÄRÄT	42
5.5	VASTUUN KANTAMINEN JA JAKAANTUMINEN TIIMIN SISÄLLÄ	43
5.6	TIIMIN SISÄINEN VUOROVAIKUTUS	45
5.7	TIIMIN ILMAPIIRI	46
6	OPETTAJIEN TIIMITYÖ KULTTUURISINA PIIRTEINÄ	49
6.1	TIIMITOIMINNAN MUODOSTUMINEN JA KEHITYMINEN	49
6.2	ORGANISAATIO OSANA TIIMITYÖKULTTUURIA	50
6.3	INDIVIDUALISTISEN KULTTUURIN ILMENEMINEN TIIMITYÖSSÄ	53
6.4	YHTEISTYÖN KULTTUURIEN ILMENEMINEN TIIMITYÖSSÄ	56
7	KEHITTÄMISKOKEILUN MERKITYS TIIMIEN TOIMINNALLE	59
7.1	KOKEILUKULTTUURIN VIRIÄMINEN	59
7.2	KOKEILUJEN ETEENPÄIN LUOTSAAMINEN	61
7.3	ARJEN HAASTEIDEN RATKOMINEN	62
8	TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	66

9	POHDINTA	72
9.1	NÄKÖKULMIA OPETTAJIEN YHTEISTYÖHÖN JA SEN KEHITTÄMISEEN	72
9.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA LUOTETTAVUUS.....	74
9.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	77
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Jo pitkään pinnalla olleet muutokset yritys- ja työelämässä ovat luoneet tarpeen uudennaisille organisoitumisen tavoille organisaatioissa. Autoritäärinen, johdon määräämä organisaatio, jossa tieto valuu ylhäältä alas, on nähty liian jäykäksi kyetäkseen vastaamaan yhteiskunnan, markkinoiden, asiakkaiden ja henkilöstön nopeasti muuttuviin tarpeisiin. (Spiik 2004, 110–111, 116–117.) Sen sijaan joustavuutta ja muutoskykyä edellyttäviin haasteisiin vastaaminen on vaatinut organisaatioilta uudennaisia organisoitumisen tapoja luoden kysyntää tiimityölle ja oppivan organisaation periaatteille (esim. Katzenbach & Smith 1998; Senge 2006). Merkittäviä tiimityöllä aikaansaatuja saavutuksia löytyy niin liike-elämästä, valtio- ja paikallishallinnosta, hyväntekeväisyystoiminnasta kuin koulumaailmaistakin (Katzenbach & Smith 1998, 27).

Suomessa tiimityö alkoi saada suosiota 90-luvulla (Huusko 2007, 41), jolloin myös koulutusorganisaatioissa herättiin uusien työskentelytapojen tarpeeseen (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996). Luukkainen (2004, 107, 295) näki 2000-luvun alkupuolella oppivat organisaatiot, joille tyypillistä on yhdessä oppiminen, vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminnallisuus, kohtuullisen tuoreena puheenaiheena koulutuksen kentällä kuvaten yhteistyön kasvua ja tiimityötä uuden opettajuuden toimintatapana. Muos Vertasen (2002) väitöskirja tarkasteli ammatillisen opettajuuden tulevaisuutta nähden lisääntyvän yhteistyön, työelämäyhteydet ja kouluyhteisön sisäiset oppimismahdollisuudet keskeisenä osana oppilaitosten arkea vuoteen 2010 mennessä.

Näkökulmat vaikuttavat säilyttäneen ajankohtaisuutensa tähän päiväänkin, sillä Kyllösen (2011) tutkiessa koulujen tulevaisuusskenaarioita 2020-luvulla, nousi oppivaksi organisaatioksi kehittyminen menestymisen avaintekijäksi. Tutkimusten perusteella oppivaksi organisaatioksi kehittymällä koulujen on mahdollista vastata nopeasti muuttuviin ulkoisiin olosuhteisiin (Kools & Stoll 2016, 24), mutta toteutuminen edellyttää luopumista kouluille tyypillisestä yksintekemisen kulttuurista ja siirtymistä yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin (Kyllönen 2011, 6). Syvälle juurtuneet, opettajuuteen liitetyt individualismi, autonomia ja yksityisyys sekä koulun institutionaalinen luonne on kuitenkin nähty haasteena koulujen ja yhteistyöhön pohjautuvien toimintatapojen kehittämiseksi (Soini, Rauste-Von Wright & Pyhältö 2003, 289; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015, 36).

Tarve yhteistyölle ja uusille toimintatavoille ei ole vähentynyt tarkasteltaessa ammatillista koulutusta. Ammatillisen koulutuksen reformi on uudistanut ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmiä ja järjestäjäjärakenteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö) muuttaen ammatillisen opettajan työnkuvaa monin tavoin (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). Työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen on yksi tämän päivän keskeisiä ammatillisen opettajan osaamisalueita (Emt.), mikä edellyttää opettajilta uusia orientoitumisen ja suhtautumisen tapoja itseensä ja omaan opettajuuteensa sekä irtaantumista vanhoista totutuista tavoista (Malinen & Salo 2018, 18). Reformin mukaisen koulutuksen järjestämisen mahdollistamiseksi ammatilliset opettajat ovat myös siirtyneet vuosityöaikajärjestelmään, mikä edellyttää suunnittelua, valmistelua ja vastuiden uudelleenjakamista opetushenkilöstön kesken (Kuntatyönantajat 2018). Oman työn johtaminen ja kehittäminen onkin jatkossa entistä keskeisempi ammatillisen opettajan osaamisalue (Heinilä ym. 2018, 15).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella moniammatillisten opettajatiimien yhteistyötä ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Opettajien yhteistyötä on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa erilaisin käsittein puhuen niin yhteistoiminnallisuudesta, kollegiaalisuudesta kuin tiimityöstäkin (vrt. Willman 2001; Mäntylä 2002; Luukkainen 2004; Savonmäki 2007). Tässä tutkimuksessa opettajien yhteistyötä tarkastellaan tiimeissä tapahtuvana toimintana käyttäen käsitettä tiimityö, mikä ei kuitenkaan sulje pois yhteistyön, yhteistoiminnallisuuden tai kollegiaalisuuden käsitteiden merkityksiä. Tutkimus kytkeytyy osaksi ammatillisessa koulutusorganisaatiossa toteutettua kehittämiskokeilua, jonka tarkoituksena oli kannustaa tiimejä tunnistamaan toiminnassaan olosuhteita, toimintatapoja ja keinoja, joilla vahvistaa tiimin osaamista, tehokkuutta, tulostavoitteita ja hyvinvointia muuttuvassa ympäristössä. Tutkimuksella pyritään ensinnäkin selvittämään kehittämiskokeiluun vapaaehtoisesti osallistuneiden opettajatiimien tiimityöskentelyä edesauttavia ja haastavia tekijöitä yleisellä tasolla sekä tarkastelemaan opettajakulttuureiden ilmenemistä tiimien toiminnassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään koulutusorganisaatiossa toteutetun kehittämiskokeilun aikaansaannoksia ja merkitystä tiimien toiminnalle. Tutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa opettajien tiimityön toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä ja opettajakulttuureista ammatillisen koulutusorganisaation kontekstissa. Samalla tutkimuksen tavoitteena on tarjota koulutusorganisaatiolle tietoa toteutetun kehittämiskokeilun aikaansaannoksista ja merkityksestä tiimien työskentelylle.

2 TIIMIT JA TIIMITYÖSKENTELEY

LaFasto ja Larson (2001, xx) näkevät, että muutos kohti yhteistyötä ja tiimityötä on tapahtunut kahden yhteiskunnallisen voiman vaikuttamana – yksilöiden ja kollektiivien sosiaalisten kykyjen lisäämisen ja yhteistyöhön perustuvien strategioiden hyödyntämisen on nähty mahdollistavan uudet ja tehokkaat keinot nykyajan kompleksisten ongelmien ratkaisemiseksi. Vaikka tiimit eivät suinkaan ole uusi ilmiö, ovat ne entistä tärkeämpiä nykyajan liike-elämässä, joka edellyttää asiakaskeskeisyyttä, laatua, jatkuvia parannuksia ja kumppanuutta eri toimijoiden kanssa. Tiimien toisiaan täydentävät taidot, joustavuus ja kyky sopeuttaa toimintaansa ovat eduksi ympäristössä, jossa nopea reagointi ja innovatiivisuus nousevat keskeisiksi menestystekijöiksi. (Katzenbach & Smith 1998, 28, 30.) Myös oppimisen mahdollistaminen organisaation kaikilla tasoilla kasvattaa merkitystään, ja tiimit muodostavatkin oleellisen oppimisareenan (Senge 2006, 4, 219), mitä tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.3. Tiimityön myönteiset vaikutukset näkyvät monipuolisesti esimerkiksi tuottavuuden ja kannattavuuden kehityksessä sekä laadun, työmoraaalin ja motivaation parantumisena (Spiik 2004, 118–119). Lisäksi toimivan tiimityön on koettu lisäävän tiimin jäsenten tyytyväisyyttä ja henkilökohtaista menestymistä työssä (Hoegl & Gemuenden 2001, 446). Seuraavissa alaluvuissa luodaan tarkempi käsitys tiimityöstä määriteltäessä tiimin käsitettä sekä tarkasteltaessa toimivan tiimityön edellytyksiä ja tiimin johtamista.

2.1 *Tiimin määritelmä*

Tiimille ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä se on laajalti eri yhteyksissä käytetty käsite. Tiimien ohella puhutaan esimerkiksi ryhmistä, joukkueista ja työryhmistä. (Spiik 2004, 39.) Organisaatio- ja työelämäkontekstissa toimivien tiimien määritelmät kirjallisuudessa sisältävät monia samoja elementtejä, mutta myös pieniä eroja määritelmien laajuudesta riippuen.

Spiik (2004) määrittelee tiimin ryhmäksi ihmisiä, jotka työskentelevät yhteistyössä jonkin työkokonaisuuden suorittamiseksi ja sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Se, minkä kokoinen tiimi on, mitä vastuita sille kuuluu tai kuinka pitkään yhdessä työskennellään, on kuitenkin vaihtelevaa (Emt., 39–40). Tiimin voidaankin nähdä olevan ryhmästä johdettu täsmällisempi käsite.

Määriteltäessä tiimiä, on organisaatiokirjallisuudessa Katzenbachin ja Smithin (1998) määritelmä ollut tyypillinen. Heidän näkemyksensä lähtee liikkeelle siitä, että tiimit ja suoritukset ovat toisiinsa sidoksissa: ”tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan.” Määritelmä pienestä ryhmästä ihmisiä liittyy lähinnä käytännön suositukseen, sillä mitä suurempi ryhmä on, sitä vaikeampi on ylläpitää toimivaa vuorovaikutusta ja päästä yhteisymmärrykseen. Sen sijaan toisiaan täydentävät taidot, yhteinen päämäärä ja tavoitteet, toimintamalli ja yhteisvastuu ovat välttämättömyksiä tiimimäiselle suoriutumislle. (Emt., 59.) Katzenbachin ja Smithin (1998, 104) mukaan työryhmät eroavat tiimeistä muun muassa siinä, että suoritukset keskittyvät ennemminkin yksilöllisiin työpanoksiin ja yksilölliseen vastuuseen tiimin tavoittellessa merkittävämpää vaikutusta.

Hayes (2002, 27–28) puhuu tiimeistä tarkoittaessaan joukkoa ihmisiä, jotka tehtäväorientoituneesti ja yhteisesti, kukin omia kykyjään hyödyntäen antavat panoksensa tehtävän työn eteen. Tiimityössä on erityisesti kyse delegoinnista ja valtuuttamisesta (empowerment), sillä vastuu tehtävästä ja sen hoitamisesta siirretään tiimeille, minkä seurauksena tiimi tarvitsee tarpeeksi työtä koskevaa päätäntävaltaa saadakseen tehtävät kunnolla tehdyksi. Johtajan tehtäväksi jää mahdollistaa tiimin toimiva työskentely tukea ja suuntaa antaen. (Emt., 2–3.) Tiimit voivat kuitenkin erota toisistaan annetun vallan, johtajuuden, tehtävien ja päätöksenteon prosessien kautta, mitkä määrittävätkin eroja esimerkiksi perinteisen ja itseohjautuvan tiimin välillä (Levi 2017, 16). Johtajan merkitystä ja tiimivastaavan roolia tarkastellaan tarkemmin luvussa 2.4.

2.2 Toimivan tiimin edellytyksiä

Tiimityötä ei pidä ajatella itsestään selvänä haasteiden ratkaisijana. Vaikka tiimityön hyödyistä ollaan yhä tietoisempia, rajoittavat tottumukset ja aikataulut tiimien hyödyntämistä etenkin isoissa organisaatioissa (Katzenbach & Smith 1998, 23). Huolimattomasti toteutettuna tiimityö saattaa johtaa hyvien perinteisten työskentelytapojen rikkomiseen ja heikentää työntekijöiden sitoutumista (Spiik 2004, 16), minkä vuoksi muutoksia ei kannata toteuttaa ilman suunnitelmaa ja perusteita. Seuraavaksi tarkastellaan edellytyksiä toimivan tiimityön muodostumiselle.

Spiikin (2004) mukaan toimiva tiimityö edellyttää organisaatiolta selkeitä päämääriä, suunnitelmia ja pelisääntöjä, eli olemassa olevaa visiota, strategiaa ja sovittuja arvoja. Organisaation luomat puitteet ja reunaehdot ovat kokonaistoimivuuden kannalta tärkeitä. Tiimityössä tarvitaan paitsi uusia taitoja ja valmiuksia, myös asenteita varsinkin silloin, kun se ei ole ennestään tuttu

työskentelymuoto. Siirtyminen tiimimäiseen työskentelyyn onkin usein muutos, johon ei päästä ilman valmisteluita. Tiimiä ei saada toimivaksi ulkoapäin sanelemalla, vaan oleellista on tiimin itsensä sisäistämät vastuut, tehtävät, tavoitteet ja säännöt, jotka ovat yhteen sovitettuja organisaation päämäärien kanssa. Vasta tällöin voidaan aidosti puhua tiimityöstä. (Emt., 46–47, 208.)

Saadakseen suorituksia aikaan tiimin on huolehdittava perusedellytystensä täyttymisestä. Näitä ovat Katzenbachin ja Smithin (1998) mukaan tiimin koko, päämäärä, tavoitteet, taidot, toimintamalli ja vastuu, eli samat tekijät, jotka nousivat esiin määriteltäessä tiimiä. Mikäli näihin jätetään kiinnittämättä huomiota, on työskentely vaarassa ajautua väärille raiteille. Ryhmästä harvoin muodostuu tiimiä, ellei yhteiseen päämäärän, tavoitteisiin ja toimintamalleihin sopimiseen käytetä aikaa ja oteta riskejä yksilöllisten, toiminnallisten ja hierarkkisten rajojen murtamiseksi. (Emt., 15, 38.)

Hayes (2002) on analysoinut menestyvän tiimin tekijöitä, ja jakanut löydöksensä kolmeen luokkaan: vastuullisuuteen, mahdollisuuteen ja sitoutumiseen. Vastuullisuudella hän tarkoittaa erityisesti tiimin velvollisuutta organisaatiolle toteuttaa tiettyä tehtävää tai tavoitetta sekä kykyä vastata saavutuksistaan. Mahdollisuudet pitävät sisällään ne keinot, joilla tiimi voi toteuttaa työtään. Näitä ovat esimerkiksi resurssit, aika, osaaminen ja mahdollisuus riittävään päätöksentekoon tiimiä koskevissa asioissa. Sitoutumisella viitataan sekä tiimin jäsenten keskinäiseen sitoutumiseen että myös ympärillä olevaan organisaatioon. (Emt., 201.)

Tehtäväkeskeisten näkemysten ohella yhteistyön toimivuutta määrittävät tiimien väliset suhteet ja vuorovaikutus. LaFaston ja Larsonin (2001) tekemien tutkimusten mukaan tiimin jäsenillä ja keskinäisillä suhteilla on keskeinen merkitys tiimityön onnistumiselle. Tiimin jäsen vaikuttaa tiimin toimintaan paitsi omalla kokemuksellaan ja ongelmanratkaisukyvyllään, myös avoimuudellaan, tuellaan, persoonallaan ja aktiivisella toiminnallaan. Myös se, miten tiimit jäsenet toimivat yhdessä, on keskeinen työn onnistumista määrittävä tekijä, jolloin oleelliseksi muodostuu yhdessä oleminen, mahdollisuuksien tunnistaminen, informaation jakaminen ja yhteistyökyvyn rakentaminen. (Emt., 5, 34.) Myös Hoegl ja Gemuenden (2001, 436–437) ovat nostaneet yhteistyön ja vuorovaikutuksen keskiöön, ja toimivan tiimityön mittareiksi heidän tutkimuksissaan on todettu kommunikaatio, yhteinen koordinointi, jäsenten tasapuolinen mahdollisuus hyödyntää asiantuntijuutta, tuki, vaivannäkö yhteiseen tekemiseen ja tiimin yhtenäisyys. Ongelmanratkaisu on avainasemassa tiimin työskennellessä kohti tavoitteitaan, jolloin tiimin selkeä käsitys omasta tekemisestä, myönteinen ilmapiiri ja avoin kommunikaatio nousevat ensiarvoisen tärkeäksi (LaFasto & Larson 2001, 67–70). Epäonnistuminen tiimin sosiaalisten suhteiden kehittämisessä vaikuttaa kommunikoinnin ja ihmisten välisten suhteiden laatuun haastaen tiimin tehtävän suorittamista ja kykyä jatkaa toimintaa (Levi 2017, 22).

Tiimityössä jäsenten toisiaan täydentävä osaaminen on oleellista. Toteutuakseen tiimityö vaatii sekä asiantuntemusta, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja että vuorovaikutustaitoja. (Katzenbach & Smith 1998, 61–62.) Heikkilän (2002, 43) mukaan tiimin jäsenten toisiaan tukeva osaaminen yhdistettynä tarvittaviin rooleihin muodostaa tiimistä vahvan kokonaisuuden. Perinteisesti organisaatiokirjallisuudessa onkin korostettu erilaisten persoonaan tai tekemisen tapoihin liittyvien roolien merkitystä tiimityölle. Vaikka moninaisten panosten tuominen tiimin toimintaan onkin menestymisen kannalta tärkeää, on ihmisten sitominen tiukkoihin rooleihin saanut myös kritiikkiä. Ihmiset käyttäytyvät eri tilanteissa eri tavoin, ja tiimin jäsenen rooli voikin vaihdella esimerkiksi tehtävästä, osaamisesta tai sosiaalisista tekijöistä riippuen. (Hayes 2002, 46–49.)

Yli odotusten suoriutuvia tiimejä voidaan kutsua huipputiimeiksi. Katzenbachin ja Smithin (1998, 98) mukaan huipputiimejä on kuitenkin harvassa eikä niitä voida synnyttää tarkoituksellisesti. Tällaiset tiimit erottautuvat muista sitoutumisensa ansiosta – tiimi tukee toisiaan sekä henkilökohtaisten että ammatillisten tavoitteiden saavuttamisessa. Vahvan sitoutumisen johdosta päämäärät muuttuvat tärkeämmiksi ja työskentely tehokkaammaksi ja joustavammaksi. Myös yhteisjohtajuus ja huumorintaju on huipputiimeille tyypillisiä piirteitä. (Emt., 81–82.)

Edellä on esitetty tiimin rakentumisen ja toimivan toiminnan kannalta keskeisiä tekijöitä, ja onnistuminen näyttää edellyttävän paljon niin organisaatiolta, tiimiltä itseltään kuin yksilöltäkin. Erilaiset haasteet tiimien arjessa ovatkin tyypillisiä eikä ole tapaa, jolla välttää ne kokonaan. Toisinaan esteet ovat ylitsepääsemättömiä, mutta ne voidaan myös hoitaa tiimin suorituskykyä menettämättä. (Katzenbach & Smith 1998, 168–169.) Lähtökohtaisesti toimivalle tiimityölle muodostuu este, mikäli organisaatio ei onnistu luomaan tiimityölle suotuisaa ilmapiiriä. Riittämättömät resurssit sekä luottamuksen, sitoutumisen ja palautteen puute ehkäisevät tiimien tehokasta toimintaa. (Hayes 2002, 192.) Katzenbachin ja Smithin (1998, 177) mukaan tiimin ulkopuolisten, muiden organisaatiossa työskentelevien vihamielinen tai välinpitämätön suhtautuminen tiimin työskentelyyn voi ehkäistä tiimiä pääsemästä vauhtiin tai kuluttaa sen loppuun. Syvälle juurtunut yksilöllisyyden arvostus voi selittää tiimien kohtaamaa vastustusta – kyse voi olla uskonpuutteesta tiimityöllä saavutettaviin suorituksiin, henkilökohtaisista mieltymyksistä ja peloista tai organisaation heikosta suoritusmoraalista (Emt., 32–33).

Useimmiten jumiutuneiden tiimien taustalla on ihmisten väliset, yhteistyöhön liittyvät ongelmat (Katzenbach & Smith 1998, 171). Suurimpia ongelmia tiimin sisällä voi aiheuttaa huono suunnantaju, riittämätön sitoutuminen, kriittisten taitojen puute tai puutteellinen johtajuus. Tilanteista ulospääseminen saattaa edellyttää tiimin perusedellytysten uudelleen käsittelyä, uusien toimintamallien ja näkökulmien etsintää tai tiimin kokoonpanon muuttamista. Oleellista onkin löytää toisintekemisen tavat, jolla saada suoriutuminen palaamaan ennalleen. Toisaalta

jumiutumisella ja esteillä voi olla myönteisiäkin vaikutuksia niiden pakottaessa tiimin jäseniä ajattelemaan uudella tavalla toisiinsa luottaen ja sitoutuen. Esteiden ylittäminen vahvistaa tiimiä, kasvattaa luottamusta ja auttaa kehittämään tehokkaampia työskentelytapoja ja taitoja. (Emt., 175–182, 186–188).

2.3 Tiimin johtaminen

Edellä läpikäydyn pohjalta voidaan todeta, että käsitykset johtajuudesta muuttuneet ajan kuluessa, ja siirtyminen tiimityöhön on tarkoittanut hierarkkisesta johtaja-asetelmasta luopumista. Yksin, ilman tukea tiimi ei kuitenkaan menesty, joten johtajuus on saanut uusia muotoja organisaatiosta ja tiimin itseohjautuvuuden tasosta riippuen. Spiik (2004) kuvaa esimiehen roolin muutosta pitkälti vastuunjaon ja itsenäisyyden kautta. Mitä itseohjautuvammaksi tiimi muodostuu, sitä vähäisemmäksi esimiehen ohjeistus ja vastuu käy tiimin yhteistyön ja vastuun kasvaessa. Puhtaasti esimiehen johtamassa tiimissä esimies pitää langat käsissään, antaa ohjeet ja valvoo tiimin ottaessa vastuuta vain pienistä kokonaisuuksista, kun taas itseohjautuvassa tiimissä esimies siirtyy ulkopuolelle takamaan tarvittavat tiedot ja olosuhteet tiimin toiminnalle. (Emt., 183–184.)

Esimiesasemassa (manager) olevalla henkilöllä on usein kokonaisvastuu tiimistä organisaatorakenteessa. Hänen tehtävänä on varmistaa riittävät resurssit, viestiä organisaation tavoitteet ja aikataulut sekä tarkkailla tiimin toimintaa. Sen sijaan tiimivastaava (leader) toimii osana tiimiä luoden tiimin työskentelylle suuntaa ja ilmapiirin, joka mahdollistaa onnistuneen työskentelyn. (Hayes 2002, 87.) Tiimivastaava on tiimin täysipainoinen jäsen osallistuen päämäärien, tavoitteiden ja toimintamallien määrittämiseen erottuen kuitenkin vetäjävastuunsa vuoksi. Päämäärän ja tavoitteiden selkeyttäminen, itseluottamuksen, sitoutumisen ja taitojen vahvistaminen, mahdollisuuksien tarjoaminen sekä esteiden poistaminen ovat varsinaisen työn lisäksi tiimivastaavan tehtäviä. Oleellista on löytää tasapaino esimerkiksi ohjaamisen, päätöksentekovaltuuksien ja delegoinnin kohdalla, jotta ei päädytä toisaalta tukahduttamaan tiimin luovuutta eikä myöskään kadottamaan suuntaviivoja. (Katzenbach & Smith 1998, 148–149, 157.)

Zaccaro, Rittman ja Marks (2001) näkevät, että johtajuus vaikuttaa tiimin tehokkuuteen neljän prosessin kautta, jotka ovat kognitiivisia, motivaation, tunteisiin ja koordinaatioon liittyviä. Toiminnallaan johtaja voi vaikuttaa esimerkiksi tiimin jaettuihin mielen malleihin, kollektiiviseen tiedonkäsittelyyn, tehtävien yhtenäisyyteen ja toiminnan suuntaan sekä tunteiden ja konfliktien kontrolliin tarkoituksenaan ohjata tiimiä kohti tehokkaampaa työskentelyä. Strategian, tarkoituksen ja tavoitteiden kirkastaminen, roolien ja osaamisen varmistaminen ja kehittäminen sekä palautteen

anto ja motivointi ovat keskeisiä johtajuuden prosesseja tiimin toimintaa luotsatessa. (Emt., 458-475.) Zaccaro ym. (2001, 477) myös esittävät, että tiimin kehittyessä ja asiantuntijuuden kasvaessa johtajuuden rooli voi heiketä muiden tiimin jäsenten ottaessa johtajuuden prosessit haltuun, ja johtajan jäädessä rajojen asettajaksi.

Puhuttaessa itseohjautuvista tiimeistä voidaan myös kysyä, tarvitseeko tiimi johtajaa. Tällaisissa tiimeissä on ajatuksena, että tiimin yksilöt kykenevät itse organisoimaan rakenteensa, tekemään päätöksiä ja toimimaan yhteistyössä ilman, että yksittäinen henkilö sanelee tiimin tekemistä. Itseohjautuvuuden toteutuminen kuitenkin edellyttää organisaatioilta ohjausta ja johtamista pyrittäessä kohti itseohjautuvaa rakennetta, jolloin johtajuudella voidaan nähdä olevan tärkeä rooli uuden suunnan ja uusien työskentelytapojen luomisessa. (Hayes 2002, 104–105, 108.) Gallie, Zhou, Felstead ja Green (2012) tutkivat tiimien itseohjautuvuuden merkitystä tiimityölle, ja tiimin mahdollisuudet päätöksentekoon ja aloitteellisuuteen nousivat keskeiseksi tarkasteltaessa tiimin tuottavuutta ja hyvinvointia. Tiimeillä, joilla havaittiin olevan mahdollisuuksia vaikuttaa omaa työtä koskeviin aloitteisiin, oli myös motivaatiota oppimiseen ja odotettua korkeampi panostus työhönsä. He olivat myös sitoutuneempia organisaatioon. Tiimit, joiden vaikutusvalta omaan toimintaan oli vähäisempää, eivät yltäneet vastaaviin tuloksiin. (Emt., 26, 40–41.)

Wang, Waldman ja Zhang (2014) ovat meta-analyysissään tutkineet jaetun johtajuuden ja tiimin tehokkuuden yhteyttä. Jaetun johtamisen he määrittelevät kaikkien tiimin jäsenten yhteiseksi vaikuttamiseksi ja jaetuksi vastuuksi, jonka myötä johtaa toinen toisiaan kohti tavoitteiden saavuttamista. Saamiensa tulosten mukaan jaetulla johtajuudella on kohtuullisen vahva yhteys tiimin tehokkuuteen vahvistaen aikaisempia tutkimuksia, joissa jaettu johtajuus on nähty tärkeänä tiimin toiminnan kannalta. (Emt., 181, 190.)

Tutkimuksen kohteena on koulutusorganisaation tiimivastaavan roolissa toimivat henkilöt. Tiimin vetovastuussa olevasta henkilöstä huomaa kirjallisuudessa käytettävän erilaisia nimityksiä, kuten esimerkiksi tiimivastaava, tiiminvetäjä, tiimiohjaaja tai tiimiesimies. Tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä tiimivastaava tehden eroa tiimiesimieheen, sillä tutkimuksen kohderyhmänä olevat tiimivastaavat eivät ole esimiesasemassa.

3 TIIMITYÖ

KOULUTUSORGANISAATIOISSA

Toimintaympäristön muutos ja kysyntä tiimityölle on näkynyt myös koulutusorganisaatioissa jo pitkään – esimerkiksi jo Helakorven ym. (1996) teos otti kantaa koulujen muutostarpeeseen työelämän murroksessa. Koulutuksen kentällä onkin puhuttu oppivista organisaatioista ja ammatillisista oppimisyhteisöistä, jotka on nähty otollisena tapana vastata nopeasti muuttuviin ulkoisiin olosuhteisiin (Hord 2004; Kools & Stoll 2016, 24). Muutokset ovatkin tuoneet mukanaan tarpeen opettajien lisääntyvälle yhteistyölle, ja erilaiset yhteistyön tavat ovat luonnehtineet uutta, muuttunutta opettajuutta (esim. Luukkainen 2004; Savonmäki 2007). Erityisesti ammatillisen opettajan työssä korostuu tiimityö niin oppilaitoksen sisällä kuin ulkopuolellakin työssäoppimisen yhteydessä, jolloin yhteistyötä tapahtuu enenevässä määrin toisten opettajien ja työpaikkojen henkilöstön kanssa (Vertanen 2002, 224).

Opettajien yhteistyötä on havainnollistettu tutkimuskirjallisuudessa erilaisin käsittein ja kuvauksin. Esimerkiksi Willman (2001, 35) puhuu yhteistoiminnallisuudesta kuvatessaan eri yhteistyömuotojen ja -tapojen kautta syntyvää kulttuurista kokonaisuutta. Yhteistoiminnallisuus voi liittyä niin oppilaisiin ja opetukseen kuin opettajan ammatilliseen kasvuun ja työn hoitamiseen esimerkiksi kollegiaalisissa tukeen tai päätöksentekoon keskittyvissä ryhmissä (Helakorpi ym. 1996, 123). Mäntylä (2002, 29) käyttää käsitettä kollegiaalisuus viitatessaan opettajien tapaan työskennellä yhdessä asiantuntemustaan jakaen ja osaamistaan kehittäen. Kollegiaalisuus ilmenee esimerkiksi yhteisenä suunnitteluna, vuoropuheluna, toisen työn seuraamisena ja yhteisenä arviointina pitäen sisällään työyhteisön keskinäisen vastuullisuuden, välittämisen ja kannustamisen (Luukkainen 2004, 297). Savonmäki (2007, 140) näkee tiimityön, jota käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan opettajien yhteistyötä, ikään kuin kollegiaalisuuden alakäsitteenä, jossa tiimityö sitoo ajan ja paikan kollegiaalista yhteistyötä tiukemmin.

Tämän luvun aluksi tarkastellaan koulujen ja opettajuuden erityispiirteitä sekä opettajakulttuureita tiimityön olosuhteiden havainnollistamiseksi. Tämän jälkeen yhteistyötä tarkastellaan nykyajalle tyypillisten oppivien organisaatioiden ja ammatillisten oppimisyhteisöjen

näkökulmasta. Luvun loppuun esitetään aikaisempia tiimityötä koskevia tutkimustuloksia ja luodaan yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä.

3.1 Koulutusorganisaatio ja opettajat yhteistyön kontekstina

Koulun ja opettajuuden muutosta tarkasteltaessa on otettava huomioon koulujen institutionaalinen asema ja tehtävä yhteiskunnassa, mikä määrittää koulutusorganisaatioiden toimintaa luoden erityispiirteitä yhteistyön toteuttamiselle. Koulutuksen tarkoituksena on nähty elämässä tarvittavien tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen ja inhimillisen pääoman kasvattaminen, kuten myös yhteiskunnan vakauden ja kansalaisten säilyttäminen. Opetussuunnitelmissa kiteytyvät yhteiskunnalliset kulloinkin tärkeimpänä pidetyt päämäärät ja oletukset yksilöiden tarvitsemista tiedoista, mitkä riippuvat yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta. Koulutuksen tehtäväksi onkin ehkä itsestään selvästi nähty oppilaitoksen käytänteiden ja opetussuunnitelmien yhteensovittaminen yhteiskunnan taloudellisiin tarpeisiin ja oikeanlaisen työvoiman tuottamiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156, 180, 196.) Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi on määritelty yksilöiden ammatillisen osaamisen kehittäminen ja yhteiskunnallisena jäsenenä kasvaminen. Lisäksi ammatillinen koulutus pyrkii vastaamaan työelämän tarpeisiin, edistämään yrittäjyyttä ja elinikäistä oppimista kehittäen omalta osaltaan työelämää. (Opetushallitus.) Yhteiskunnan kehitys, koulun asema ja rooli yhteiskunnassa sekä koulua koskeva sääntely ja ohjaus raamittavatkin koulujen toimintaa vaikuttaen myös kehittymisen mahdollisuuksiin (Kyllönen 2011, 5).

Myös opettajan työn professionaalinen luonne ja autonomia on syytä huomioida opettajien yhteistyötä tarkasteltaessa. Professionaalisuuteen on liitetty ammattitaidon tuoma vapaus, vastuu ja pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissa (Luukkainen 2004, 70). Lisäksi opettajan ammattia on luonnehtinut autonomia ja yksin tekemisen perinne (Savonmäki 2007, 33), jotka on koettu työn mielekkyyden kannalta keskeisinä tekijöinä (Rajakaltio 2011, 200–201). Autonomian myötä opettajien ammattitaitoon ja kykyyn tehdä itsenäisiä päätöksiä on luotettu, ja opettavat ovat saaneet tunnustusta työstään (Emt.). Periaatteessa opettajalla on työssään didaktista vapautta toteuttaa opetusta oman tahtonsa mukaisesti ilman valvovia silmäpareja, mutta toisaalta työ on pitkälti toimintaympäristön sanelemaa opettajan toteuttaessa yhteiskunnallista tehtävää (Antikainen ym. 2013, 242–244). Opettajan professionaalisuus onkin pohjautunut yksilölliseen asiantuntijuuteen työn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin toteuduttua itsenäisesti, ja suunta kohti

yhteistyötä ja kollegiaalisuutta on haastanut perinteitä aiheuttaen ristiriitoja menneen ja nykyisyyden välille (Luukkainen 2004, 67).

3.2 Opettajakulttuurit

Kulttuurien tarkempi tarkastelu on tarpeen pyrittäessä ymmärtämään opettajien yhteistyötä ja tiimityön toteutumista koulutusorganisaatioissa. Hargreaves (1994) on kuvannut koulujen ja opettajuuden muutosta modernin ja postmodernin kautta – yhteiskunnan muuttuessa koulun ja opettajuuden perinteiset rakenteet ovat kuitenkin pysyneet ennallaan. Kun moderni maailma perustui standardoituihin toimintatapoihin, kontrolliin ja byrokraattisiin rakenteisiin, edellyttää postmoderni aika joustavuutta, muutosnopeutta ja kontrollin hajauttamista (Emt., 32–33). Muutos ja ajan kompleksisuus ovat heijastuneet opettajien työhön aiheuttaen hämmennystä, turvattomuutta ja epäselvyyksiä postmodernin mukanaan tuomien edellytysten ja modernin vallitsevien käytäntöjen ollessa ristiriidassa (Emt., 83–85). Opettajien yhteistyö on loistava esimerkki tästä sen merkityksessä muutosta perinteisesti itsenäiseksi miellettyyn opettajan työhön (Helakorpi ym. 1996, 154).

Ristiriitoja voidaan ymmärtää kulttuureja tarkastelemalla. Koulun tavat toteuttaa arkea luonnehtivat koulun kulttuuria, joka on monitasoinen pitäen sisällään myös opettaja- ja oppilaskulttuurit. Henkilökunnan muodostamat, vuorovaikutuksessa rakentuvat sosiaaliset verkostot ovatkin keskeinen pohja koulukulttuurin muodostumiselle, jolloin opettajien ajattelulla ja toimintatavoilla on yhteys koulukulttuuriin ja ilmapiiriin. (Sahlberg 1996, 90–92.) Hargreavesin (1994) mukaan kulttuuri voidaan yleisesti ottaen nähdä kontekstina, jossa opettajuutta kehitetään ja ylläpidetään ajan saatossa sen tarjotessa opettajalle ja työlle identiteetin, merkitystä ja tukea. Hän onkin tarkastellut tarkemmin opettajakulttuureita määrittäen viisi erilaista opettajakulttuuria. Yksi kulttuureista on yksintekemiseen pohjautuva *individualistinen* kulttuuri. Sen sijaan *yhteistyön kulttuuri*, *pakotetun kollegiaalisuuden kulttuuri* ja *balkanisoitu kulttuuri* pitävät sisällään yhteistyötä. Viides, *liikkuvaksi mosaiikiksi* kutsuttu kulttuuri on nähty osuvimpana näistä viidestä vastaamaan postmodernin ajan haasteisiin. (Emt., 165–166.) Sittenkin samaa ajatusta hyödyntäen on siirrytty puhumaan koulun verkostoista, klustereista ja liittoutumista sekä ammatillisista oppimisyhteisöistä (Hargreaves & Fullan 2012, 106), joita tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4.

Opettajakulttuurien sisällään pitämien suhteiden ja yhdessäolon muotojen ymmärtäminen edellyttää niiden rajoitteiden ja mahdollisuuksien ymmärtämistä, jotka vaikuttavat opettajien kehitykseen ja koulutuksen muutokseen (Hargreaves 1994, 166). Yhteistyön vähäisyyttä ei pidäkään tulkita yksittäisten koulujen tai opettajien ongelmana (Willman 2001, 31). Kulttuurien

muotoutuessa tiettyjen rakenteiden puitteissa, on haasteeksi muodostunut koulun rakenteiden uudistaminen sellaiseksi, että opettajien on mahdollista työskennellä tehokkaammin yhteisönä ja yhteistyössä. Olemassa olevat rakenteet ovat ehkäisseet uudenlaisten kulttuurien syntyä, ja niin kauan, kun niistä pidetään kiinni, on kompleksisuus ja muutokset omiaan lisäämään opettajien työmäärää, epävarmuutta ja uupumusta (Emt., 256, 260–261). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä kulttuurien ja rakenteiden ristiriitoja tarkemmin.

3.2.1 Individualistinen kulttuuri

Suljettujen ovien takana tapahtuva luokkahuonetyöskentely on mahdollistanut opettajalle itsenäisyyden, yksityisyyden ja eristäytymisen muista aikuisista (Hargreaves 1994, 167; Rajakaltio 2011, 201). Postmodernin ajan hengessä tiukan *individualistisen kulttuurin* säilyminen on kuitenkin nähty uhkana ja esteenä koulun muutokselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Hargreaves 1994, 164). Hargreavesin (1994, 171) mukaan individualistisuus on kuitenkin monimutkainen sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö, jota ei voida pitää yksinomaan hyvänä tai pahana – oleellisempaa ja hyödyllisempää olisikin tarkastella sitä ymmärryksen eikä tuomitsemisen kautta.

Tutkimuksissa on löydetty erilaisia syitä individualistisen kulttuurin säilymiselle. Perinteisen käsityksen mukaan yksityisyyden säilyttäminen on toiminut ikään kuin puolustusmekanismina ja keinona välttyä muiden havainnoilta ja arvostelulta. Luokkahuoneen on nähty tuovan turvaa kritiikiltä, mutta samalla aikuisilta saadun palautteen vähyys on estänyt sen myönteisetkin puolet – kiitoksen ja kollegiaalisen tuen. Yksistään psykologisten tekijöiden ei voida nähdä selittävän individualismin säilymistä, vaan myös työpaikan olosuhteet, rakenteet ja arkkitehtuuriset ratkaisut ovat todennäköisiä ylläpitämään yksintoimimisen kulttuuria. (Hargreaves 1994, 167–171.)

Keskeisemmiksi individualismia määrittäviksi tekijöiksi on tunnistettu kolme erilaista individualismin säilymisen muotoa. Pakotettu individualismi näyttäytyy, kun opettajat työskentelevät yksin hallinnollisten ja olosuhteiden muodostamien esteiden vuoksi. Näitä ovat esimerkiksi puutteelliset tilat yhdessä tekemiselle ja aikataulujen yhtensovittamisesta johtuvat haasteet. Individualismi voi olla myös strateginen keino selvitä tehokkaasti arjessa ulkoisten paineiden ja odotusten kasvaessa, haluten kuitenkin kyetä omistautumaan työlleen. Valikoitu individualismi kuvaa opettajan tekemää valintaa toimia yksin, vaikka olosuhteet mahdollistaisivatkin yhdessä tekemisen. Usein valinnan taustalla on totuttu tapa tehdä asiat yksin, ei pakko, tehokkuuteen pyrkiminen tai valinnanmahdollisuuksien puute. Tiimimäisen työskentelyn on koettu esimerkiksi uhkaavan oppilaista huolenpitoa, itsenäisyyttä ja aloitekykyä sekä itsenäistä ajatustyötä, mitkä voivat vaikuttaa valinnan taustalla. (Hargreaves 1994, 172–181.)

Edellä esitetyn pohjalta voidaan nähdä moninaiset syyt individualismin säilymiselle. Muutos perinteisestä opettajuudesta kohti joustavaa ja muutoskykyistä ammattikulttuuria on kuitenkin hidasta ja vaatii vanhasta luopumista. Yhteistyötä ei saada onnistumaan, ellei koulua muuteta ja kehitetä rakenteellisesti, ja täten kannusteta opettajia yhteisten toimintamallien kokeilemiseen ja kehittämiseen. (Willman 2001, 185–186.) Hargreavesin ja Fullanin (2012, 111) mukaan olosuhteissa ja perinteissä onkin tapahtunut muutosta, ja esimerkiksi vertaismentorointi ja ammatilliset oppimisyhteisöt ovat tuoneet opettajia yhteen avaten uusia mahdollisuuksia.

3.2.2 Yhteistyöhön perustuvat kulttuurit

Yhteistyön, yhteisöllisyyden ja kollegiaalisten suhteiden nähdään olevan avainasemassa opetuksen ja koulun uudistamisessa, eli tehokkuuspyrkimysten ohella se nähdään kouluorganisaation kehittämisvälineenä (Savonmäki 2007, 20). Parhaimmillaan yhteistyö tarjoaa keskinäistä tukea, lisää tehokkuutta vähentäen opettajien työkuormaa sekä mahdollistaa yhteisen oppimisen ja reflektion. Myönteisten tekijöiden ohella yhteistyö on myös ollut kritiikin kohteena kohdistuen erityisesti käytännön toteutukseen ja kollegiaalisuuden moninaiisiin merkityksiin. (Hargreaves 1994, 186-188, 245–246.) Yhteistyötä saatetaankin tarkastella itsestään selvänä tai ongelmattomana asiana jättäen opettajan työn luonne ja kulttuuri huomioimatta (Willman 2001, 31).

Hargreaves (1994) kirjoittaa kahdesta erilaisesta perspektiivistä, joiden kautta tarkastella yhteistyötä ja kollegiaalisuutta. Näistä vallitsevampi, kulttuurinen perspektiivi korostaa arvoja, tapoja ja uskomuksia, jotka ovat yhteisesti jaettuina ja ylläpidettyjä. Yhteistyön kulttuuri nousee tällöin esiin yhteisymmärryksen rakentamisen kautta, jota koulun johtamisella voidaan auttaa. Näkökulman ongelmakohtana on oletus siitä, että jokainen organisaatio pitäisi sisällään yhteisesti jaetun kulttuurin. Vähemmän keskusteltu on mikropoliittinen näkökulma, jossa painottuvat organisatorinen valta ja hallinnon kontrolli. Mikropoliittinen näkökulma herättää kysymyksiä yksilön vapaudesta ja ryhmäpaineesta, kun yhteistyötä toteutetaan lähinnä hallinnon, ei opettajien omista tarkoitusperistä johtuen. Hallintojohtoisesti toteutettua yhteistyötä Hargreaves kutsuu pakotetun kollegiaalisuuden kulttuuriksi tehden eroa aidon yhteistyön kulttuuriin. (Emt., 189–191.)

Pakotettu kollegiaalisuus ei perustu vapaaehtoisuudelle, kehitysorientoituneelle ja spontaanille yhteistyölle, vaan sitä luonnehtii hallinnollisesti ohjatut toimintatavat, joiden mukaan opettajien on esimerkiksi toteutettava tiimiopettajuutta ja yhteistä suunnittelua. Pakotettua kollegiaalisuutta kuvaa myös ennustettava, aikaan ja paikkaan sidottu toiminta, jonka puitteissa yhteistyötä toteutetaan. Tällaisella yhteistyöllä on taipumus johtaa tehottomaan ja joustamattomaan toimintaan, sillä se ei jätä tilaa toteuttaa yhteistyötä opettajayhteisön tilanteesta ja tarpeesta käsin.

(Hargreaves 1994, 195–196, 208.) Mäntylän (2002, 28) mukaan keskeisiä edellytyksiä yhteistoiminnalle ja sen kehittämiseksi ovatkin opettajien omat näkemykset opettajuudesta ja yhteistoiminnan koettu vapaaehtoisuus. Negatiivisista seurauksista huolimatta pakotettu kollegiaalisuus voi toimia lähtölaukauksena yhteistyön synnyttämiseksi, ja täten olla aluksi keino tuoda opettajat yhteen (Hargreaves & Fullan 2012, 118).

Pohjimmiltaan yhteistyön toteuttamisen on kuitenkin lähdettävä opettajayhteisöstä itsestään, jotta voidaan puhua aidon *yhteistyön kulttuurista*. Tällöin yhteistyö koetaan tuottavana ja mielekkäänä työnteon tapana. Aidon yhteistyön kulttuuri ei sulje pois hallinnon roolia esimerkiksi tuen tai fasilitoinnin tarjoajana, mutta työhön liittyvät aloitteet, tehtävät ja päämäärät syntyvät lähtökohtaisesti opettajayhteisön itsensä kehittämisenä. Yhteistyö näkyy ja toteutuu myös sovittujen, muodollisten tapaamisten ulkopuolella lyhyinä, hienoisina kohtaamisina, jolloin ohimenneksi esimerkiksi tarjotaan apua, kiitetään tai jaetaan ongelmia. (Hargreaves 1994, 192–193.) Yhteistyöhön pohjautuvaa kulttuuria luonnehtii muun muassa ahkeruus ja omistautuminen työlle, kollektiivinen vastuu ja ylpeys koulusta (Hargreaves & Fullan 2012, 113).

Kuten edellä mainittiin, ei yhteisesti jaetun merkityksen luominen ole kuitenkaan itsestään selvää postmodernin ajan koulutusorganisaatiossa. Yhteistyöllä ei aina ole yhdistävä vaikutus, vaan se voi myös jakaa yhteisön erilleen, mistä *balkanisoidussa kulttuurissa* onkin kyse. Sen sijaan, että työskenneltäisiin suurimman osan kollegoista kanssa, jakaudutaan kouluyhteisöä pienempiin alaryhmiin eristäytyen muista. Usein alaryhmillä on selkeät rajat esimerkiksi opetettavaan aineeseen liittyen, jonka nojalla erottautuminen muista tapahtuu. Alaryhmät ovat kohtuullisen vakaita ja ajassa pysyviä, ja opettajat usein identifioituvatkin vahvasti alaryhmäänsä. Myös statusasettelut opetettavan luokka-asteen tai aineen välillä ovat tyypillisiä heijastelemaan balkanisoitunutta kulttuuria. Tämä heikentää mahdollisuuksia empatiaan ja yhteistyöhön muiden kuin oman ryhmän jäsenten kanssa ehkäisten samalla opiskelijoiden joustavaa opetusta ja koko yhteisön ammatillista kasvua. (Hargreaves 1994, 213–215, 235.)

Ratkaisuna edellä esitettyyn, Hargreaves (1994, 237–239) on ehdottanut *liikkuvaksi mosaiikiksi* kutsuttavaa toimintamallia, jossa tarkoituksena ei ole niinkään luopua esimerkiksi oppiainerajoista, vaan häivyttää niitä. Liikkuvassa mosaiikissa ei olla sidottuja yhteen pysyvään alaryhmään, vaan jäsenyys on ajan myötä muuttuvaa ja poikkilaitoksellista esimerkiksi ryhmien kiertävien roolien myötä. Tällainen toimintamalli mahdollistaa yhteisöllisen reagoinnin nopeasti muuttuvien paineiden ja haasteiden alla, ja verkostomaisten, kollegiaalisten suhteiden synnyttyä opettajilla on mahdollisuus havaita kollektiivisen työskentelyn hyödyt. Esimerkiksi keskinäinen kunnioitus ja ymmärrys yhdistettynä rohkeuteen olla myös eri mieltä asioista johtavat joustavuuteen, riskien ottoon ja jatkuvaan kehittymiseen. Tämä johtaa myös muutosmyönteisempiin asenteisiin

sekä positiivisiin tuloksiin opiskelijoiden keskuudessa. (Emt.) 2000-luvun alkaessa verkostoajattelu nousikin keskeiseksi koulutuksen kentällä oppilaitosten lisätessä yhteyksiä myös koulun ulkopuolisiin toimijoihin, kuten yhteiskuntaan ja työelämään (Helakorpi 2001, 39). Sekä koulun sisäiset että ulkoiset verkostot ja kumppanuudet ovat Hargreavesin (1994, 257) esittämän liikkuvan mosaiikin mukaisesti dynaamisen ja muuttuvan yhteistyön edistäjiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelu painottuu pääasiassa oppilaitoksen sisäisiin verkostoihin kiinnittäen huomio koulutusorganisaation sisällä tapahtuvaan opettajien väliseen tiimityöhön.

Opettajien työ koulutusorganisaatioissa näyttäytyy perustuvan nykyään yhä enemmän yhteistyöhön, vaikka varsinainen opettaminen tapahtuisikin yksin. Hargreavesin (1994, 183) mukaan nykyaikana tarvittavien, voimakkaiden opettajakulttuurien tulisikin kyetä välttämään individualismista syntyvät rajoitteet mahdollistaen samalla yksintekemisen loistava potentiaali. Yhteistyö ja autonomia eivät myöskään sulje toisiaan pois, vaan kuuluvat molemmat osaksi opettajan työtä (Rajakaltio 2011, 202). Parhaimmillaan yhteistyö koostuu ryhmästä ihmisiä, joilla on erilaisia näkemyksiä, kykyjä ja opetusstrategioita, joita hyödyntää yhteisen merkityksen eteen saaden ja antaen tietoa, kokemuksia ja tukea. Uudenlainen opettajuus koostuukin jaetuista merkityksistä, kollektiivisesta vastuusta ja yhteisestä oppimisesta sen sijaan, että työskenneltäisiin puhtaasti yksinään. (Hargreaves & Fullan 2012, 143–144.) Nämä näkökulmat korostuvat tarkasteltaessa oppivia organisaatioita ja ammatillisia oppimisyhteisöjä.

3.3 Koulut oppivina organisaatioina

Oppivat organisaatiot ovat organisaatioita, joissa suositaan uusia ajatusuria aukovia ajattelumalleja yhdessä oppien ja kykyjä kehittäen parempien tulosten saavuttamiseksi. Pelkkä yksilön osaaminen ei riitä nykymailman kompleksisuuden ja dynaamisuuden edellyttäessä laajaa oppimista organisaation kaikilla tasoilla. (Senge 2006, 3–4.) Oppivassa organisaatiossa tavoitteet saavutetaan entistä paremmin yksilön, tiimin ja organisaation tasolla tapahtuvien oppimisprosessien kautta, ja menestyksen kannalta keskeiseksi muodostuu organisaation kyky sitouttaa ihmiset oppimiseen (Ojala 1996, 139; Senge 2006, 4). Yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla tapahtuva oppiminen, ongelmanratkaisu ja kokeileminen on nähty tutkimuksissa avaintekijöinä koulun muutokselle ja uudistumiselle, ja oppivien organisaatioiden on nähty soveltuvan myös koulutusorganisaatioiden kontekstiin (Kools & Stoll 2016, 24). Kouluyhteisöjen edellytetäänkin oppivan ja kantavan vastuun muutoksesta yhdessä löytäen näin parhaat keinot oppilaiden osaamisen edistämiseen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas 2006, 221–222). Toisaalta koulujen pyrkimistä oppivaksi

organisaatioksi on myös kritisoitu, sillä oppivan organisaation käsitettä voidaan pitää epämääräisenä, ja tehtyjen tutkimusten perusteella on vaikea arvioida oppivana organisaationa toimivan koulun arvoa (Field 2019, 112).

Oppivaa organisaatiota kuvaa muun muassa joustavuus, avoimuus ja yhteisesti jaettu ymmärrys, mikä näkyy organisaation rakenteessa, visiossa, kulttuurissa, johtajuudessa ja tiedonkulussa (Ojala 1996, 154–168). Oppiva organisaatio kykeneekin oppimaan kokemuksistaan ja muuttamaan toimintatapojaan nopeasti mukautuen ja uudistuen ympäristön vaatimusten mukaisesti (Sydänmaanlakka 2004, 56). Senge (2006) näkee oppivan organisaation rakentuvan viidestä, toisiinsa suhteessa olevasta osa-alueesta, joista jokainen on merkittävässä asemassa rakennettaessa aidosti oppivaa organisaatiota. Sahlbergin (1996, 56) mukaan Sengen (2006) mainitsemat osa-alueet edesauttavat koulun valmiuksia kohdata muutoksia ja johtaa itse koulun kulttuurin muutosta.

Osa-alueista ensimmäinen, systeemiajattelu (*system thinking*), integroi oppivan organisaation osa-alueet yhtenäiseksi teorian ja käytännön kokonaisuudeksi. Systeemiajattelu kuvastaa viitekehystä, jonka puitteissa tarkastella organisaatiota kokonaisuutena ja asioiden välisiä keskinäisiä riippuvuuksia, toimien kulmakivenä sille, miten oppivat organisaatiot käsittävät olemassaolonsa. (Senge 2006, 68–69.) Toinen osa-alue, itsehallinta (*personal mastery*) kuvastaa henkilöstökohtaista jatkuvaa kasvua ja oppimista muodostaen lähteen oppivalle organisaatiolle, sillä organisaatiot oppivat ainoastaan ihmistensä kautta. Itsehallintaan kuuluu muun muassa henkilökohtainen visio, kehittyvä kärsivällisyys ja kasvun ymmärtäminen prosessina sekä kyky tarkastella todellisuutta objektiivisesti. (Emt., 131–133.) Kolmannen osa-alueen muodostavat mentaaliset mallit (*mental models*), jotka kuvastavat niitä syvälle juurtuneita, usein tiedostamattomia oletuksia ja yleistyksiä, joiden pohjalta käsitämme maailmaa ja käyttäydymme. Pitäytyminen vanhoissa toimintatavoissa ehkäisee uudistumista, jolloin oppivan organisaation kannalta keskeiseksi muodostuu mentaalisten mallien tiedostaminen, testaaminen ja kehittäminen. (Emt., 8, 163.) Neljäntenä osa-alueena on jaetun vision rakentaminen (*building shared vision*) organisaatiossa, sillä ilman jaettua visiota organisaation ei nähdä rakentuvan oppivaksi organisaatioksi. Jaettu visio suuntaa oppimista, ja yhteiseen tavoitelaan sitoutumisen ansiosta ihmiset ovat todennäköisemmin halukkaita oppimaan, uskaltavat tuoda esiin omia näkemyksiä ja kehitysehdotuksia, luopuvat syvälle juurtuneista näkökulmista ja tunnistavat sekä henkilökohtaisia että organisatorisia puutteita edistäen oppivan organisaation kehittymistä. (Emt., 192–195.) Viidenneksi oppivan organisaation osa-alueeksi Senge (2006) määrittelee tiimioppisen (*team learning*), sillä tiimit muodostavat olennaisen oppimisareenan modernissa organisaatiossa. Tiimioppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa esimerkiksi tiimin hankkimat tiedot, taidot,

asenteet ja kokemukset muokkaavat tiimin toimintaa johtaen muutoksiin (Sydänmaanlakka 2004, 51). Ilman tiimien oppimista myöskään organisaation eivät opi, ja tiimioppimisen ansiosta saavutetaan paitsi loistavia tuloksia, myös yksilöiden entistä nopeampaa kasvua ja kehitystä. Tiimioppimisen toteutumisen kannalta dialogin ja yhteisen ajattelun mahdollistaminen nousee keskeiseksi. (Senge 2006, 9–10.)

Kools ja Stoll (2016) ovat puolestaan pyrkineet mallintamaan koulua oppivana organisaationa seitsemän ulottuvuuden kautta. Näistä ensimmäinen on jaetun vision kehittäminen, jonka keskiön muodostaa kaikkien oppilaiden oppiminen. Jatkuvan ammatillisen oppimisen tukeminen ja tiimioppimisen edistäminen koko henkilökunnan keskuudessa ovat toinen ja kolmas ulottuvuus, jolloin kulttuuri ja resurssit ovat keskeisessä asemassa tukemassa näiden kehittämistä. Lisäksi oppimisen laajeneminen koulun ulkoiseen ympäristöön nähdään yhtenä ulottuvuutena oppivalle organisaatiolle. (Emt., 61–62.) Myös Luukkainen (2004, 294–295) näkee oppivan organisaation pitkälti edellä esitetyllä tavalla, sillä hänen mukaan oppilaitosta olisi oleellista tarkastella oppivana organisaationa yhteisten tavoitteiden ja tavoitteenasettelun, yhteistoiminnallisuuden ja yhdessä oppimisen kautta, mitkä edellyttävät koululta vahvaa visiota ja jatkuvaa yhteistä pohdintaa.

Kools ja Stoll (2016) jatkavat oppivan organisaation mallintamista määrittelemällä neljänneksi ja viidenneksi oppivan organisaation ulottuvuudeksi tutkivan, innovoivan ja kokeilevan kulttuurin sekä osaamisen ja tiedon jakamisen mahdollistavan systeemin luomisen, jolloin haasteet ja virheet voidaan nähdä oppimisen mahdollisuuksina ja niin hyviksi kuin huonoiksi todetut käytänteet jaetaan henkilöstön kesken. Viimeisin ulottuvuus käsittää oppimista tukevan johtajuuden kehittämisen, jolloin esimerkiksi keskittyminen oppimista tukeviin olosuhteisiin ja jaettu johtajuus nousevat keskeisiksi johtamiskäytänteiksi. (Emt., 62–63.) Työntekijöiden uskomukset ja arvot jatkuvaa yhteisöllistä oppimista kohtaan sekä innovaatiot, oppimisen ja kokeilun mahdollistavat prosessit, rakenteet ja strategiat ovatkin osoittautuneet keskeiseksi rakennettaessa koulusta oppivaa organisaatiota (Emt., 24).

Siinä missä koulutusorganisaatioiden tulisi olla oppimisen asiantuntijoita ja kehityksen suunnannäyttäjiä, vaikuttaa oppivan organisaation toteuttaminen käytännössä olevan haaste koulutusorganisaatioille. Syitä tälle voidaan hakea esimerkiksi koulutusorganisaatioiden institutionaalista luonteesta, jossa käsitykset oppimisesta ja opettajuudesta ovat syvälle juurtuneita, ja pyrkimys näiden käsitysten uudelleenrakentamiseen voi synnyttää voimakkaita puolustautumisreaktioita. (Soini ym. 2003, 289.) Kyllösen (2011) tutkiessa koulujen tulevaisuuden skenaarioita 2020-luvulla, nousi oppivaksi organisaatioksi kehittyminen menestymisen kannalta avaintekijäksi, mutta käytännön toteutumisen katsottiin edellyttävän siirtymistä yksintekemisen tavoista kohti yhteisöllistä ja dialogista toimintakulttuuria. Sahlberg (1996) onkin nostanut koulujen

muutoksessa keskeiseksi oppivalle organisaatiolle tyypilliset vuorovaikutusprosessit, eli reflektion ja dialogin. Nämä mahdollistavat sekä koulukulttuurin nykytilan että yksilöiden uskomusten ja käsitysten tarkastelun, minkä kautta pyrkiä koulukulttuurin muodon muuttamiseen (Emt., 237). Keskeisenä voidaan myös nähdä jaetun johtajuuden hyödyntäminen ja sellaisen ammatillisen asenteen edistäminen, joka sallii opettajien jakaa huolenaiheitaan, ja täten ehkäistä individualismin säilymistä (Liljenberg 2015). Lisäksi Soini ym. (2003, 289) näkevät, että taloudellisen tehokkuuden painottaminen ohi inhimillisen kasvun ja määrälliset arviointikriteerit koulutusorganisaatioiden arviointijärjestelmissä ovat todennäköisiä rajoittamaan oppivan organisaation rakentumista käytännössä.

3.4 Ammatilliset oppimisyhteisöt

Ammatillisen oppimisyhteisön (eng. *professional learning community, PLC*) juuret ovat organisaatiokirjallisuudessa. Oppivien organisaatioiden valuessa koulutuksen kentälle, alettiin puhua käsitteestä oppimisyhteisöt (eng. *learning communities*) (Hord 2004, 6). Koulutuksen kentällä ammatillisen oppimisyhteisön kehittämisen on nähty rakentavan kyvykkyyttä, jonka avulla yksilöt, ryhmät ja kouluyhteisöt voivat osallistua ja ylläpitää oppimista sekä luoda pysyvää edistystä. Pohjimmiltaan kyse on tarkoituksesta parantaa opettajien tehokkuutta ammattilaisina oppilaiden oppimisen ja hyödyn edistämiseksi. (Stoll ym. 2006, 221, 229.) Ammatillisilla yhteisöillä onkin todettu olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden saavutuksiin, minkä on nähty selittyvän nimenomaan sillä, että opiskelijoihin keskittyminen on nostettu yhteistyön ja jaettujen merkitysten keskiöön (Lomos, Hofman & Bosker 2011, 729).

Hord (2004) määrittelee ammatilliselle oppimisyhteisölle viisi keskeistä tekijää. Näitä ovat 1. tuki ja jaettu johtajuus, jolla osallistaa henkilökunta päätöksentekoon sekä 2. jaetut arvot ja visio, jotka pitävät sisällään sitoutumisen oppilaiden osaamiseen keskeisenä osana koulun tehtävää. Keskeistä on myös 3. kollektiivinen oppiminen, joka edellyttää henkilökunnalta sitoutumista prosesseihin ja uuden tiedon hankintaan, joilla vastata oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi 4. kollegiaalisuutta tukevat olosuhteet ja 5. jaetut käytänteet, kuten palautteenanto ja avun tarjoaminen edesauttavat ja rohkaisevat kollegiaalisen ilmapiirin ja kollektiivisen oppimisen ylläpitämistä sekä yksilön että yhteisön kehittymistä. (Emt., 7.)

Alun perin ammatillisten oppimisyhteisöjen on nähty muodostuvan opettajista ja heidän pedagogisesta osaamisestaan, mutta nopeasti muuttuvassa maailmassa on herännyt kysymys tarpeesta laajentaa käsitystä koskemaan myös laajempaa joukkoa ihmisiä ja erinäistä osaamista.

Esimerkiksi koulun muu henkilökunta, koulun ulkopuoliset verkostot ja vanhemmat ja jopa monikulttuuriset yhteistyötahot voidaan nähdä keskeisinä oppimisen ja ideoiden syntyä tukevinä tekijöinä sekä osana ammatillista oppimisyhteisöä, kunhan päätarkoitus, eli oppilaiden oppimisen ja edun edistäminen säilyy. (Stoll ym. 2006, 226–227; Stoll & Louis 2007, 3–6.)

Stoll ym. (2006) ovat kirjallisuuskatsauksessaan tarkastelleet ammatillisten oppimisyhteisöjen muodostamiseen ja kehittämiseen käytettyjä prosesseja löytäen neljä keskeistä prosessia. Ensinnäkin tulee keskittyä oppimisprosesseihin, jotka voivat pitää sisällään esimerkiksi muodollista ja työn ohessa mahdollistuvaa oppimista ja kehittymistä, kollektiivista ja koko organisaation tasolla tapahtuvaa oppimista, ja niiden johtamista. Toiseksi keskeiseksi ulottuvuudeksi on nähty inhimillisten ja sosiaalisten voimavarojen luominen ja kehittäminen, mikä pitää sisällään myönteiset suhteet ja ryhmädynamiikan. Kolmas prosessi liittyy koulun rakenteisiin, sillä ammatillisen oppimisyhteisön muodostaminen tarvitsee yhteistä aikaa ja fyysistä tilaa. Neljäs prosessi koskee koulun ulkopuolisia toimijoita ja verkostoja, jotka tukevat ammatillisen oppimisyhteisön olemassaoloa. Myös koulukohtaiset tekijät, kuten koulun koko ja sijainti, ja yksilöiden asenteet voivat vaikuttaa yhteisön muodostumiseen. (Emt., 231–246.)

Ammatillisten oppimisyhteisöjen tehokkuudelle ja kehitystuloksille erityisesti aikaisessa vaiheessa on nähty tärkeänä motivaatio (Prenger, Poortman & Handelzalts 2017, 87), omistautuminen ammatilliselle oppimisyhteisölle, usko oppimisyhteisön soveltuvuudesta ympäristöön sekä ryhmän sosialisointi (Schaap & De Bruijn 2018). Antinluoman, Ilomäen, Lahti-Nuutilan ja Toomin (2018) tutkiessa suomalaisia peruskouluja ammatillisen oppimisyhteisön näkökulmasta, huomasivat he erityisesti jaetun johtajuuden periaatteiden ja päätöksentekoon osallistumisen erottavan lähempänä ammatillista oppimisyhteisöä olevat koulut niistä, joilla oli vielä matkaa ammatillisen oppimisyhteisön toteuttamiseen. Myös yhteisen ajan ja rakenteiden nähtiin rajoittavan oppimisyhteisöjen syntyä (Emt., 83).

Hargreaves ja Fullan (2012, 136) ovat katsoneet, että ammatillista oppimisyhteisöä tarkasteltaessa tulisi näkökulma siirtää siihen, kuinka juurruttaa ammatilliset oppimisyhteisöt käytäntöön niin, että ne edistäisivät opettajien ammatillista pääomaa sen sijaan, että toteutus tapahtuu ulkopuolisten tarkoitusperiä noudattaen. He näkevät ammatillisen pääoman välttämättömänä tehokkaalle opetukselle koulutuskentän haasteellisissa olosuhteissa. Ammatillinen pääoma koostuu kolmesta pääoman muodosta – inhimillisestä (*human*) ja sosiaalisesta (*social*) pääomasta sekä päätöksentekokyvystä (*decisional*). Inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan yksilön tietoja ja taitoja opetettavasta aineesta, opettamisesta ja oppimisesta. Sosiaalisella pääomalla viitataan vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin muiden opettajien kanssa, jonka kautta kasvattaa omaa tietoa ja vaikuttamisen verkostoa. Kyky toimia ja tehdä päätöksiä työn muuttuvissa

olosuhteissa edellyttää pääomaa, joka kehittyy kokemuksen, harjoituksen ja reflektion myötä. (Emt., 89–94.)

3.5 Opettajien tiimityö aikaisempien tutkimustulosten valossa

Erityisesti 2000-luvun alkupuolelta lähtien opettajuuden muutosta ja lisääntyvää yhteistyötä on tarkasteltu sekä useissa kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa erilaisista näkökulmista. Tutkimuksista on havaittavissa, että opettajien yhteistyöstä puhutaan myös usein erilaisin määritelmien, ja käsitteitä (yhteistyö, tiimi, ammatillinen oppimisyhteisö) on käytetty myös osittain rinnakkain (Vangrieken ym. 2015).

Willmanin (2001) ja Mäntylän (2002) mukaan tiimityö auttaa parhaimmillaan löytämään uusia mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulle, oman työn ja organisaation kehittämiseksi sekä muutoksiin vastaamiselle. Willmanin (2001) väitöskirja käsittelee luokanopettajien tulkintoja tiimityöstä löytäen viisi ristiriitaista tiimityötä sekä edistävää että ehkäisevää tulkintaa. Nämä liittyvät kumppanuuteen, käytännöllisyyteen, ryhmään, työyhteisöön ja kiireeseen. Yhteistyön edistämisen kannalta tutkimuksessa keskeiseksi muodostui opettajien aktivointi yhteisten edellytysten ja mahdollisuuksien luomiselle. Tutkimuksessa myös todettiin, että opettajien epävarmuus ja pelko loukatuksi tulemisesta, ajatus tiimityön kasvattamista ongelmista ja työmäärästä sekä yhteisen linjan ja rakenteen puute voivat olla esteenä tiimityön kehittymiselle. Tutkimuksen perusteella yksilöllisten käytänteiden ja yhteisöllisten käsitysten välisten raja-aitojen ylittäminen on opettajien tiimityön kehittymiselle keskeinen haaste. (Emt.) Vaikka tutkimus koskee luokanopettajia eikä ammatillisia opettajia, on ilmiön taustalla pitkälti kyse samankaltaisista opettajan työhön vaikuttaneista perinteistä ja muutoksista.

Mäntylän (2002) väitöskirjatutkimus käsittelee aikuiskoulutuksessa toimivien opettajatiimien kehitymis- ja oppimisprosessia osana omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen aikana. Hänen mukaan opettajan työn laajeneminen koko oppilaitoksen pedagogiikkaa kehittäväksi toiminnaksi on ehkä suurin opettajan työssä tapahtunut muutos. Opetustehtävän rinnalla opettajan oletetaan osallistuvan esimerkiksi opetussuunnitelmatyön kehittämiseen ja oppimisympäristöjen rakentamiseen, mikä edellyttää suunnitelmallisuutta, joustavuutta, yhteistyötaitoja ja luovuutta. Jos kehittäminen nähdään omana, opetustyöstä irrallisena kokonaisuutena, ei sen etuja kyetä liittämään opettajan työn kokonaiskuvaan. (Emt, 26, 32.) Mäntylän (2002) tutkimuksessa tiimityöllä saadut hyödyt näkyivät etenkin yksilön ammatillisena kasvuna ja oppilaitoksen toiminnassa uusina työskentelytapoina. Metataitojen, kuten itsetuntemuksen, itsearviointi- ja säätelytaitojen

kehittyminen edesauttoi sekä oman työn että oppilaitoksen kehittämistä. Näiden taitojen edistämisen kannalta keskeiseksi tutkimuksessa muodostui myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Yhteistyön koettiin parantavan ilmapiiriä, työssä jaksamista, ja arvostusta sekä omaa että muiden työtä kohtaan. Tuloksellisuuden kannalta yhteiset ja selkeät tavoitteet, joiden määrittelyyn on riittävästi aikaa, ja jotka ovat yhteisessä linjassa organisaation strategian kanssa, selittivät tiimityön onnistumista, mikä on samansuuntainen tulos yleisestikin tiimien onnistumista koskevassa kirjallisuudessa. (Emt., 220–222, 224.)

Savonmäki (2007) näkee kollegiaalisen yhteistyön keskeisenä keinona uudistaa koulun rakenteita, kehittää työ kulttuuria ja lisätä opettajien ammatillista kasvua. Hänen tutkimus kollegiaalisesta yhteistyöstä ammattikorkeakoulu yhteisössä osoitti yhteistyön pohjautuvan joko individualistiseen, rajoja ylläpitävään toimintaan, joka voi vieraannuttaa yhteistyön mahdollisuuksista tai yhteisölliseen, sosiaalista riippuvuutta korostavaan toimintaan, jolloin yhteistyön nähtiin välttämättömänä osana työtä sen edistäessä yhteistyötä tukevaa kulttuuria. Organisaatorakenteita merkittävämmäksi yhteistyön lähtökohdaksi tutkimuksessa muodostui yhteistyölle suotuisa ilmapiiri ja opettajan oma ajattelu. (Emt., 5–6.)

Opettajien tiimityöskentelystä löytyy myös kansainvälisiä tutkimustuloksia. Esimerkiksi Truijen, Slegers, Meelissen ja Nieuwenhuis (2013) ovat tutkineet ammattikoulun opettajatiimien tehokkuutta Alankomaissa. Tutkimustuloksissa korostui tiimin koon, transformationaalisen johtajuuden sekä toimivan yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys tiimien tehokkaalle työskentelylle. Tutkijat myös toteavat, että vaikka tiimityöskentelystä löytyy paljon tutkimusta eri näkökulmista, on tiimityötä tukevien ja rajoittavien olosuhteiden tutkiminen ammattikoulutuksen kentällä vähäistä. (Emt.)

Vangrieken ym. (2015) ovat kirjallisuuskatsauksessaan tarkastelleet opettajien yhteistyön päämäärää ja syvyyttä, yhteistyön hyötyjä ja haittoja sekä tiimityötä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä aiempien tutkimuksen pohjalta. Opettajien yhteistyö oli vaihtelevaa pitäen sisällään niin pintapuolista kuin syvällistäkin yhteistyötä. Individualistisen kulttuurin säilyminen sekä kriittisen reflektion ja keskustelun puute näyttäytyivät esteenä syvemmän yhteistyön ja yhteisöllisen oppimisen muodostumiselle. Yhteistyön hyödyt näkyivät analyysin pohjalta oppilaiden suoriutumisessa, mutta erityisesti se edesauttoi opettajien työskentelyä vähentäen eristäytyneisyyden tunnetta ja kasvattaen motivaatiota. Haitat sen sijaan liittyivät mahdolliseen yhteistyön koettuun pakkoon, jolloin pakotetun kollegiaalisuuden voitiin nähdä johtavan kielteiseen asennoitumiseen yhteistyötä kohtaan. Tiimityötä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä löydettiin niin yksilö-, ryhmä-, rakenne-, prosessi- kuin organisaatiotasolla sekä ohjauksesta. Eniten tiimityötä edistäviä tekijöitä tunnistettiin ryhmä- ja prosessitasolla, joiden kautta tukea yhteistyön onnistumista. Näitä olivat

esimerkiksi selkeät roolit, määritellyt tapaamisajankohdat ja ryhmän muodostumiseen vaikuttavat tekijät. Tiimityötä ehkäisevissä tekijöissä painottui erityisesti yksilö- ja ryhmätason ilmiöt. Yhteistyötä tukevasta ilmapiiristä ja rakenteista huolimatta tiimityön onnistuminen edellyttää kulttuurista muutosta yksilöiden ja ryhmien ajattelutavoissa individualismin, autonomian ja itsenäisyyden ollessa edelleen syväle juurtunutta. (Emt., 23, 35–36.)

3.6 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto

Edellä tiimityötä on käsitelty organisaatiokirjallisuuden näkökulmasta syventäen yhteistyön ja tiimityön ilmiötä tutkimusaiheen kannalta olennaisesti opettajuuden ja koulutusorganisaation kontekstiin. Näyttää siltä, että koulutusorganisaatioon ja opettajuuteen liittyvät perinteiset käsitykset ja rakenteet, kuten koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja institutionaalinen luonne, yksin tekeminen ja luokkahuonekeskeisyys sekä opettajien autonomia, ovat ristiriidassa nykyajan vaateiden ja haluttujen toimintatapojen kanssa haastaen yhteisen näkemyksen syntyä ja täten myös yhteistyöhön pohjautuvien toimintatapojen onnistumista. Koulutusorganisaation mukanaan tuomien erityispiirteiden ohella opettajien tiimityöhön vaikuttavat pitkälti samat tekijät kuin yleisestikin tiimityötä koskevassa kirjallisuudessa on edellä esitetty.

Menestykselliselle tiimiorganisoidulle koululle tyypillistä on järjestäytynyt, mutta kuitenkin joustava malli, jossa tarvittavat päätökset voidaan tehdä asiaankuuluvalla organisaatiotasolla. Vuorovaikutuksen joustavuus on tällöin oleellista organisaation eri osapuolten välillä. Tiimiorganisoiduissa kouluissa jokaisen opettajan työn nähdään olevan monipuolista pitäen sisällään opetukseen, kehittämiseen, edustamiseen ja oman osaamisen ylläpitämiseen liittyviä tehtäviä. Muodollisten esteiden poistaminen ja riittävät resurssit ovat itseohjautuvan ja tulostavasti toimivan tiimin toiminnan edellytyksiä. (Helakorpi ym. 1996, 153, 155.) Keskeistä on myös tietoisuus organisaation toiminnalle asetetuista tavoitteista, jotta tiimillä on mahdollisuus itseohjautuvasti punnita vaihtoehtoja ja ratkaista eteenpäin tulevia ongelmia (Helakorpi 2001, 150).

Willmanin (2001, 166) mukaan johtaminen on nousemassa yhä tärkeämmäksi koulun toiminnassa yhteistyön onnistumisen edellyttäessä pedagogisen johtajuuden kehittämistä. Yhteisön toimivuus edellyttää riittävän vahvaa johtajuutta ja yhteisöllistä vastuuta. Haluttaessa sitoa koko työyhteisö mukaan kehittämiseen, päätöksentekoon ja vastuuseen, on jaetun johtajuuden kehittämisellä ja kiertävillä vastuilla tärkeä rooli. (Luukkainen 2004, 208.) Koulumaailmassa onkin pyritty kohti ammatillisia oppimisyhteisöjä, joissa jaetun johtajuuden periaatteet nousevat keskeiseksi oppimisyhteisön muodostumisen kannalta (Hord 2004; Antinluoma ym. 2018).

Koko yhteisön käsitys toiminnan kokonaiskuvasta, yhteenkuuluvuudesta ja vastuusta mahdollistavat kehittämisen ja jatkuvan laadun parantamisen (Helakorpi ym. 1996, 155). Kehitettäessä opettajayhteisön luottamusta ja yhtenäisyyttä, on yhteisesti jaettu visio ja sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin välttämätöntä. Tähän ei päästä, mikäli opettajien ääntä ei oteta huomioon, ja visio luodaan yksin johdosta käsin. Yhteistyön tulisikin tarkoittaa myös kollektiivista vision luomista. (Hargreaves 1994, 249–250.) Myös Luukkainen (2004, 109) korostaa toimintatapoja kehitettäessä yhteisen tiedon tulkintaa ja merkitysten luomista, mikä kuitenkin jää liian usein toimintaa kehitettäessä huomion ulkopuolelle. Kollegiaalisuudella nähdään olevan tärkeä rooli oppilaitosten kulttuurin, sosiaalisten normien ja oppivan organisaation kehittämisessä. Keskinäinen vuorovaikutus ja kriittinen pohdinta edesauttavat kulttuurin taustalla olevien uskomusten ja arvostusten tunnistamista ja muuttamista, mikä on avuksi myös muuttuneen opetuksen hyväksymisessä. (Emt., 297.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tausta ja kohderyhmä

Tampereen seudun ammattiopisto Tredussa opettajat ovat työskennelleet pitkään koulutusalaakohtaisissa tiimeissä, joissa suunnitella ja toteuttaa alan opetusta. Tiimit ovat muodostuneet pääasiassa opetus- ja ohjausalan henkilökunnasta pitäen sisällään erikseen nimetyn tiimivastaavan ja esimiesvastuussa olevan koulutuspäällikön. Moniammatillisiin tiimeihin siirtymisen myötä yhteisten aineiden opettajat, erityisopettajat ja opintosihteerit ovat siirtyneet osaksi ammatillisten opettajien tiimiä.

Toiminnan kehittämiseksi Tredussa toteutettiin kevään 2019 aikana kehittämiskokeilu vapaaehtoisesti mukaan ilmoittautuneille moniammatillisille opettajatiimeille, mikä muodostaa kontekstin tämän tutkimuksen toteutukselle. Kehittämiskokeilun tarkoituksena oli rohkaista tiimejä tunnistamaan toiminnassaan olosuhteita, toimintatapoja ja keinoja, joilla vahvistaa tiimin osaamista, tehokkuutta, tulostavoitteita ja hyvinvointia muuttuvassa ympäristössä. Kevään aikana kukin tiimi määritteli omat tavoitteensa ja ideoi keinot, joilla sujuvoittaa työskentelyä. Näiden pohjalta tiimit toteuttivat kokeiluja pyrkien kohti asettamia tavoitteita. Teot voitiin kohdistaa esimerkiksi työn perustaan, työnjakoon, tiedon kulkuun ja vuorovaikutukseen, luottamuksen vahvistamiseen tai erilaisuuden hyödyntämiseen tiimissä.

Tiimien sisällä tapahtuvan työskentelyn tueksi kevään kehittämiskokeiluun kuului säännöllistä ohjausta kasvokkain ja verkkotapaamisina, josta vastasi koulutusorganisaation kehittämisasiantuntijat. Kasvokkain tapahtunut ohjaus toteutettiin yhdessä kehittämisasiantuntijoiden ja kaikkien tiimin jäsenten kesken paneutuen tällöin yksittäisen tiimin kannalta keskeisiin asioihin ja tavoitteisiin. Verkkotapaamisissa keskustelua käytiin yhdessä kehittämisasiantuntijoiden, koulutuspäälliköiden ja kehittämiskokeiluun osallistuneiden tiimien tiimivastaavien kanssa pyrkien edistämään tiimien tavoitteiden etenemistä yhteisesti ajatuksia ja kokemuksia jakamalla. Yhteiset verkkotapaamiset lähtivät käyntiin tammikuussa 2019 ja päättyivät kehittämiskokeilun arviointikertaan toukokuussa 2019.

Tutkimuksen kohderyhmän muodostavat kehittämiskokeiluun osallistuneiden tiimien tiimivastaavat. Tiimivastaavan tehtävä organisaatiossa on ohjata tiimiä itseohjautuvaan, itsenäiseen

ja aloitteelliseen toimintaan sekä vastata tiimin arjen toiminnan järjestämisestä yhteistyössä esimiehen kanssa. Huomioitavaa on, etteivät tiimivastaavat itse toimi esimiesasemassa, vaan he tekevät opetustyötä siinä missä muutkin tiimin jäsenet vastaten samalla tiimin arjen koordinoinnista. Tiimivastaavat valikoituivat tutkimuksen kohderyhmäksi roolinsa vuoksi – he ovat paitsi osa tiimiä ja sen päivittäistä toimintaa, myös keskeinen toimija tiimin ja organisaation välissä keväällä toteutetun kehittämiskokeilun aikana. Näin ollen heidän ajateltiin olevan oikeita henkilöitä kuvaamaan kattavasti tiimin toimintaa, joskin näkökulmat edustavat vain yhden henkilön näkemystä.

4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tiimityötä koulutusorganisaation moniammatillisissa opettajatiimeissä tiimivastaavien näkökulmasta. Tiimien työskentelyä selvitetään ensinnäkin yleisellä tasolla kartoittaen tiimityötä edesauttavia ja haastavia tekijöitä sekä opettajien tiimityön kulttuurisia piirteitä. Lisäksi tiimien työskentelyä tarkastellaan osana koulutusorganisaatiossa toteutettua kehittämiskokeilua, jolloin huomio on kokeilujen tiimityölle tuottamissa aikaansaannoksissa ja merkityksissä. Tutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa opettajien tiimityön toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä koulutusorganisaation kontekstissa. Samalla tutkimuksen tavoitteena on tuottaa koulutusorganisaatiolle tietoa toteutetun kehittämiskokeilun aikaansaannoksista ja merkityksestä tiimien työskentelylle.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset tekijät edesauttavat tai haastavat tiimityön toteutumista tiimivastaavien kokemana?
2. Millaisia opettajien tiimityön kulttuurisia piirteitä tiimien toiminnassa ilmenee tiimivastaavan kuvaamana?
3. Millainen merkitys kehittämiskokeilulla on ollut tiimityölle tiimivastaavien käsitysten perusteella?

4.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Käsitteenä sen määrittelyminen ole yksiselitteistä, sillä laadullinen tutkimus pitää sisällään erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisinä piirteinä on nähty pyrkimys ymmärtää ja kuvata tutkittavan kohteen antamia merkityksiä. Tällöin tutkimus usein noudattaa induktiivista päättelyä, jolloin kentältä kerätystä informaatiosta pyritään rakentamaan teoriaa ja laajempia kokonaisuuksia. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen voidaankin nähdä luovan raamit tutkittavalle aiheelle sen sijaan, että pyrittäisiin testaamaan teorian paikkaansa pitävyyttä. Tutkijan tekemät valinnat ja näkökulmat ovat osa laadullista tutkimusprosessia niiden vaikuttaessa kokonaiskuvan muodostumiseen tutkittavasta aiheesta. (Merriam & Tisdell 2016, 15–17.) Kun tutkimuksen tarkoituksena on ilmiön kokonaisvaltainen tutkiminen ja todellisen elämän kuvaaminen, suositetaan metodeina sellaisia, jotka mahdollistavat tutkittavien näkemysten ja äänen esiintuomisen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Laadullisen tutkimuksen periaatteet istuvat tutkimusasetelmaani, jonka tarkoituksena selvittää tiimikokeilussa mukana olleiden tiimivastaavien näkemyksiä tiimityöskentelystä ja toteutetun kehittämiskokeilun merkitystä tiimien toiminnalle. Laadulliset menetelmät mahdollistavat erilaisten lähtökohtien ja kokeilulle asetettujen tavoitteiden pohjalta toimivien tiimien moninaisen toiminnan esiintuomisen ja ymmärtämisen.

Laadullista tutkimusasetelmaa täsmentää tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksen piirteet. Yin (2014, 16) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimuksena, joka tutkii ajalle ominaista ilmiötä syvällisesti sen todellisessa ympäristössä. Tapaustutkimus voidaan nähdä lähestymistapana tai tutkimusstrategiana, jossa tarkastelun kohteena on yksi tai useampi tapaus. Erilaisia menetelmiä ja aineistoja sisällään pitävä tapaustutkimus pyrkii määrittelemään, analysoimaan tai ratkaisemaan tapausta tehden siitä monipuolisesti ymmärrettävän. Tapauksen voi muodostaa esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, prosessi tai ilmiö, ja se voi olla ajallisesti, paikallisesti tai tilanteellisesti rajattu. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10, 31; Eriksson & Koistinen 2014, 4–6; Vilkka, Saarela & Eskola, 2018, 193.) Koulutuksen kentällä tapaustutkimus on nähty keinona edistää ymmärrystä konteksteista, yhteistöistä ja yksilöistä (Hamilton & Corbett-Whittier 2013, 3). Tapaustutkimuksellinen lähestymistapa on perusteltua tämän tutkimuksen rajautuessa yhteen suomalaiseen ammattiopistoon, siellä tapahtuvaan tiimityöskentelyyn ja kehittämiskokeiluun, mikä muodostaa tutkimuksen tapauksen. Tutkimuskohteena puolestaan ovat kokeiluun osallistuvien tiimivastaavien näkemykset tiimityöskentelystä ja kokeilun merkityksestä. Kun tutkimuksen kohteena on tapaus tai tapaukset, on yleistettävyydestä luopuminen todennäköistä (Vilkka ym. 2018, 191), mikä on myös huomioitava tämän tutkimuksen tuloksia tulkittaessa.

4.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat kehittämiskokeiluun osallistuneille tiimivastaaville toteutetut teemahaastattelut. Haastattelu on ennalta suunniteltu, vuorovaikutteinen aineistonkeruumenetelmä, jonka tarkoituksena on kerätä tietoa tutkittavasta ongelmasta. Haastatteluilla pyritään saamaan käsitys tutkittavan ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista tuoden tutkittavien ääni kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 41–42.)

Erilaisia haastattelutyyppejä määrittää kysymysten järjestyksen ja muodon tarkkuus sekä se, kuinka vahvasti haastattelija ohjaa tilanteen kulkua. Teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon sen edetessä tiettyjen, ennalta mietittyjen aihepiirien mukaan, mutta ilman strukturoidulle haastattelulle tyypillisiä valmiita kysymyksiä ja tarkkaa järjestystä. Vaikka kaikkien haastateltavien kanssa on tarkoitus käydä läpi kaikki teema-alueet, voi eri teemojen painotus ja laajuus kunkin haastateltavan kohdalla vaihdella. (Eskola & Suoranta 2014, 86–87; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29–30.) Tiimien moninaisista taustoista ja kokeiluille asetetuista tavoitteista johtuen teemahaastattelun koettiin mahdollistavan joustava ja monipuolinen tiedonkeruu. Tällöin jokaiselle tiimivastaavalle tarjoutui mahdollisuus nostaa esiin juuri hänen tiimin kannalta keskeisiä seikkoja etukäteen mietittyjen teemojen sisällä. Joustavuus onkin yksi haastattelun hyödyistä, sillä se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden suunnata ja täsmentää tiedonhankintaa haastattelutilanteessa, ja lisäksi haastateltavalla on mahdollisuus vapaasti ilmaista itseään koskevia asioita (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34–35).

Tampereen kaupungin organisaatioihin tehtävät tutkimukset edellyttävät tutkimuslupaa, joten ennen aineistonkeruun aloittamista tutkimuksen toteuttamiselle haettiin kaupungilta tutkimuslupa. Luvan myöntämisen jälkeen tutkittavia lähestyttiin lähettämällä haastattelupyynnö (LIITE 1) kaikille niille tiimivastaaville, joiden tiimi oli ollut kehittämiskokeilussa mukana läpi kevään. Tutkittavien yhteystiedot saatiin kehittämiskokeilua organisoivilta yhteyshenkilöiltä. Haastattelupyynnön yhteydessä tutkittavia informoitiin tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta. Yhdeksästä kokeilussa mukana olleesta tiimivastaavasta kuusi tiimivastaavaa suostui haastateltavaksi. Tutkittavat olivat kaikki eri koulutusaloilta. Haastatteluun osallistuneilla oli kokemusta tiimivastaavan roolista useamman vuoden ajalta, mutta muutoksista johtuen osa oli työskennellyt nykyisen tiiminsä kanssa vasta lukukauden tai lukuvuoden ajan ja osa 2-7 vuotta. Opetustyötä haastateltavat olivat tehneet joko nykyisessä tai aikaisemmassa organisaatiossa 8-26 vuotta.

Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2019 tutkittaville mielekkäissä paikoissa, ja ennen haastattelun aloitusta varmistettiin, että tutkittavalla on tiedossa tutkimuksen tarkoitus, osallistumisen vapaaehtoisuus ja anonymiteettiin liittyvät näkökulmat. Tutkittaville tarjottiin myös

mahdollisuus kysyä ja täsmentää tutkimukseen liittyviä, epäselväksi jääneitä asioita sekä varmistettiin lupa haastattelun nauhoittamiseksi. Kaikki haastattelut nauhoitettiin litterointia varten, ja kunkin haastattelun kesto vaihteli 40 minuutista 55 minuuttiin. Yhteensä haastateltua materiaalia kertyi 4 tuntia, 54 minuuttia.

Haastattelut käytiin etukäteen suunnitellun haastattelurungon (LIITE 2) pohjalta. Haastattelun teemoiksi muodostuivat tiimityöskentelyä koskevan tutkimuskirjallisuuden ja kehittämiskokeilun käytännön pohjalta 1. taustatiedot, 2. tiimin sisäinen toiminta, 3. kokeilun merkitys, 4. yhteistyö ja yhteisöllinen opettajuus sekä 5. tiimityön kulttuuri. Teemojen alle hahmoteltiin kyseistä teemaa tarkentavia kysymyksiä, jotta voitiin varmistua teemojen kattavuudesta tiimien eri tilanteet huomioon ottaen. Ennen haastattelua haastattelurunko lähetettiin tutkittaville etukäteen tutustuttavaksi. Teemahaastattelun tarkoituksen mukaisesti kaikkien haastateltavien kanssa läpikäytiin samat teemat, mutta teemojen ja kysymysten järjestys vaihteli. Tiimien ja alojen erilaisista taustoista johtuen teemojen sisällä käyty keskustelu myös painottui eri tavoin, jolloin esimerkiksi tarkentavat kysymykset vaihtelivat tutkittavasta riippuen. Näin tutkittaville mahdollistettiin vapaus tuoda esiin kyseisen tiimin kannalta keskeisiä asioita.

Haastatteluiden lisäksi aineistoa oli tarkoitus täydentää kehittämiskokeilun puitteissa toteutettujen verkkotapaamiskertojen havainnoinnilla. Havaintojen oletettiin tuovan esiin useamman tiimivastaavien näkemykset sekä kuvaavan tiimien työskentelyä konkreettisemmin kevään kuluessa. Osallistuin verkkotapaamiskerroille ulkopuolisen tutkijan roolissa muodostaen käsitystä kehittämiskokeilujen kulusta ja informoiden tutkittavia keskusteluiden mahdollisesta tutkimuskäytöstä. Verkkotapaamisten osallistujamäärien ja toteutuneiden keskusteluiden jäätyä suunniteltua pienemmiksi, koin havaintojen tuottaman lisäarvon suhteessa haastatteluilla kerättyyn aineistoon tutkimuksen kannalta vähäiseksi ja päädyin jättämään havainnot huomioimatta tutkimuksen analyysia aloittaessa.

4.5 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta aiheesta tiivistämällä aineisto selkeään ja mielekkääseen muotoon (Eskola & Suoranta 2014, 138). Keinoja analyysin tekemiseksi on useita, ja tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin sisällönanalyysin periaattein. Tuomen ja Sarajärven (2018, 103, 117) mukaan sisällönanalyysi sopii perusanalyysimenetelmänä kaikenlaiseen laadulliseen tutkimukseen, ja sen avulla pyritään muodostamaan systemaattisesti ja objektiivisesti tiivis, yleismuotoinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on

tekstianalyysia, jolloin analyysin kohteena on jokin kirjallinen dokumentti, kuten artikkeli, päiväkirja, keskustelu tai haastattelu (Emt). Tässä tutkimuksessa aineiston muodostavat kirjalliseen muotoon litteroidut haastattelut.

Laadullisen aineiston analyysia ohjaa sen suhde teoriaan. Analyysi voidaan tehdä puhtaasti aineistolähtöisesti, jolloin aikaisempi tieto tai teoria ei ohjaa analyysin tekoa, vaan teoreettinen kokonaisuus pyritään muodostamaan kerätystä aineistosta käsin. Vastakkainen lähestymistapa on teorialähtöinen analyysi, jolloin aineistoa lähestytään jonkin aikaisemman teorian kehyksestä käsin pyrkimyksenä esimerkiksi testata teorian paikkaansa pitävyyttä. Näiden kahden välimaastoon sijoittuu kirjallisuudesta riippuen teoriasidonnaiseksi tai teoriaohjaavaksi analyysiksi kutsuttu menetelmä, jolloin analyysistä voi olla tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta analyysi lähtee kuitenkin aineistosta nousseista tekijöistä pohjautumatta suoraan mihinkään teoriaan. (Eskola 2010, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110.) Kiviniemen (2018, 77) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, jolloin käytännöstä nousevat näkökulmat ovat ikään kuin vuorovaikutteisia tutkimuksen teoreettisten näkökulmien kanssa. Laadullisen tapaustutkimuksen näkökulmasta katsottuna suhde teoriaan vaihtelee, ja esimerkiksi Peltolan (2007, 119–120) mukaan tapaus on aina määrittynyt sekä empirian että teorian kautta. Tapauksella voidaan esimerkiksi havainnollistaa teoreettista keskustelua, tai teoria voi olla apuna empiiristen havaintojen käsitteellistämässä (Emt).

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelut tekstimuotoon ja numeroimalla jokainen haastateltu satunnaisesti väliltä H1-H6. Koska analyysin keskiössä ei ollut kielelliset tai vuorovaikutukselliset seikat, litteroitiin haastattelut sanasta sanaan jättäen kuitenkin tauot ja kesken jääneet sanat pois. Yhteensä litteroitua materiaalia kertyi 70 sivua. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista litteroitu aineisto luettiin huolellisesti läpi kattavan kokonaiskuvan muodostamiseksi.

Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöisesti, jolloin aineistoa lähestyttiin tiimivastaavien kertomana tiimien omasta toiminnasta ja kontekstista käsin. Toisen tutkimuskysymyksen analyysistä voidaan tunnistaa myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä opettajakulttuureita koskevan kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen vaikuttaessa käsityksiin kulttuurin käsitteestä ja sen ilmenemisestä opettajuudessa. Pyrkimys puhtaasti aineistolähtöiseen analyysiin ilman ennakkotiedon ja näkökulmien vaikutusta onkin nähty haastavana, sillä tutkijan valitsemat käsitteet, tutkimusasetelmat ja menetelmät ovat aina suhteessa tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta 2014, 153; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa Milesia ja Hubermania (1994) mukaillen kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluu aineiston redusointi, eli pelkistäminen, klusterointi eli

ryhmittely ja abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Ensimmäisessä redusoinnin vaiheessa aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia ilmaisuja muuttaen ne alkuperäisilmaisuksi tiiviimpään muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Pelkistäminen aloitettiin haastattelu kerrallaan niin, että tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset pelkistykset kirjattiin aluksi tekstitiedoston sivulaitaan alkuperäisilmaisuuden rinnalle, mikä mahdollisti kunkin pelkistykseen yhdistämisen oikeaan alkuperäisilmaisuun läpi analyysin. Tämän jälkeen pelkistykset siirrettiin erilliselle tiedostolle niin, että jokainen pelkistys oli värikoodattu haastateltavien mukaan, jolloin kunkin haastattelun kokonaiskuvan hahmottaminen säilyi analyysin edetessä.

Redusoinnin edetessä haastattelusta toiseen alkoi muodostumaan jo pohjaa klusteroinnille pelkistysten ryhmittäessä samaa asiaa koskeviksi teemoiksi. Klusteroinnin vaiheessa ilmaukset käytiin huolellisesti läpi jatkaen pelkistysvaiheessa alustavasti muodostunutta ryhmittelyä. Ryhmittelyn tarkoituksena on samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia etsien muodostaa samaa ilmiötä koskevista pelkistyksistä alaluokkia ja nimetä ne luokkia kuvaavilla käsitteillä. Tällöin aineisto tiivistyy yksittäisten tekijöiden kytkeytyessä yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Taulukko 1 toimii havainnollistavana esimerkkinä kuvaten analyysin etenemistä alkuperäisilmauksesta alaluokan muodostamiseen.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”Verrattain paljon kuitenkin ollaan siinä samassa tiimihuoneessa. Mä näen sen hyvänä, että me ollaan paljon paikalla ja nähdään toisiamme joka päivä.”	Tiimi on paljon samassa tiimihuoneessa Päivittäinen näkeminen nähdään hyvänä	Yhteinen työtila
” Se vuorovaikutus ja viestintä, ja ihan asioiden nopea eteenpäin vieminen, niin helpottuu ihan ehdottomasti sillä, että ollaan siinä ja nähdään toisiamme paljon.”	Näkeminen helpottaa vuorovaikutusta, viestintää ja asioiden eteenpäin viemistä	

Useampia alaluokkia edelleen yhdistämällä muodostetaan asiaa kuvaavia yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Alaluokkien ryhmittelyn ja nimeämisen jälkeen analyysia jatkettiin ryhmittelemällä samaa asiakokonaisuutta koskevia alaluokkia suuremmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin muodostui analyysin yläluokat. Klusteroinnin katsotaan olevan jo osa kolmatta, abstrahoinnin

vaihetta, jossa alkuperäisen aineiston ilmauksista edetään kohti teoreettisia käsitteitä ja tutkimuksen johtopäätöksiä. Ryhmittelyä jatketaan muodostamalla yläluokista pääluokkia niin kauan, kun se aineiston sisällön kannalta on oleellista, ja lopulta pääluokkia yhdistelemällä syntyy yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Analyysin etenemistä ja käsitteellistämistä havainnollistetaan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki ryhmittelyn etenemisestä ja aineiston käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Yhteinen työtila	Yhdessä olo ja kohtaaminen arjessa	Yhteistyön tilat ja yhteinen aika	Tiimityötä edesauttavat ja haastavat tekijät
Tiimikokoukset			
Fyysinen etäisyys	Erillään olo		
Ajanpuute			

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toteutettu teoriaohjaava sisällönanalyysi noudattaa pitkälti aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita lähtien liikkeelle aineisto edellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Näin ollen kaikkia kolmea tutkimuskysymystä analysoitiin rinnakkain redusoinnin ja klusteroinnin vaiheessa. Teoriaohjaavan analyysin ero suhteessa aineistolähtöiseen analyysiin näkyy abstrahoinnin vaiheessa, jolloin luokkia kuvaavat käsitteet tuodaan teoriasta tiedettyinä. Analyysistä on myös mahdollisesti tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus sen auttaessa analyysia. (Emt., 109, 133). Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen pääluokat individualistinen kulttuuri ja yhteistyön kulttuuri pohjautuvat käsitteinä Hargreavesin (1994) esittämään kirjallisuuteen, jolloin aineistosta esiin nousseille näkökulmille oli löydettävissä aikaisemmasta kirjallisuudesta kuvaavia teoreettisia käsitteitä ja ilmiöitä.

Kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen abstrahoinnin päätteeksi aineisto oli jäsentynyt selkeäksi kokonaisuudeksi, jolloin tutkimustulosten auki kirjoittaminen ja pohdinta johtopäätöksiä varten voitiin aloittaa. Osana tutkimustulosten auki kirjoittamista aineistosta poimittiin haastattelusitaatteja havainnollistamaan tutkimuksen keskeisiä tutkimustuloksia, mitkä näkyvät tuloksissa sisennettyinä ja kursivoituina ilmauksina. Anonymiteetin varmistamiseksi sitaatit on muutettu yhtenäisesti yleiskielelle, ja ymmärrettävyyden lisäämiseksi esitetyistä ilmaisuista on karsittu kesken jääneet lauseet ja toistot saman ajatuskokonaisuuden sisällä. Nämä eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet sitaatin varsinaiseen asiasisältöön tai sanomaan.

5 TIIMITYÖSKENTELYÄ EDESAUTTAVAT JA HAASTAVAT TEKIJÄT

Tässä tulosluvussa esitetään tiimivastaavien esiin nostamat, tiimien työskentelyä edesauttavat ja haastavat tekijät. Keskeisiksi koetut tekijät vaihtelivat tiimeittäin, ja analyysissa tunnistettiin seitsemän eri tiimityöskentelyyn vaikuttavaa tekijää, joilla oli tiimistä riippuen sekä tiimityötä edesauttavia että haastavia ominaisuuksia. Seuraavissa alaluvuissa havainnollistetaan tarkemmin kunkin tekijän sisällään pitämät moninaiset näkökulmat.

5.1 Tiimityöhön vaikuttavat ajankohtaiset muutokset

Ammatillisen koulutuksen kentällä ja oppilaitoksen sisällä tapahtuneita ajankohtaisia muutoksia olivat vuosityöaikaan siirtyminen vuoden 2019 alusta, moniammatillisissa tiimeissä toimiminen ja tiimin muuttuneet kokoonpanot. Näiden muutosten koettiin pääasiassa haastavan tiimien työskentelyä ja arkea, ja yksi tiimivastaavista näkikin ulkopuolisten olosuhteiden aiheuttavan tällä hetkellä suurempia haasteita tiimin toiminnalle kuin sisäiset tekijät. Toisaalta moniammatillisissa tiimeissä toimimisella koettiin olevan myös hyötyjä tiimien toiminnalle.

Voimakkaimmin haastatteluissa nostettiin esiin vuosityöaikaan siirtymisestä koituneet muutokset, joihin sopeutuminen oli vienyt tiimeiltä aikaa. Työaikalajin muutos oli aiheuttanut suurimmassa osassa tiimeistä hämmennystä – ainoastaan yksi tiimivastaavista ei nostanut vuosityöaikaa lainkaan esille ja yhdessä tiimissä vuosityöaikaan siirtymisen ei koettu aiheuttavan ylimääräisiä haasteita. Tämän tiimin vahvuudeksi tiimivastaava kuvasikin tiimin avoimuuden muutoksille ja uusille kokeiluille. Muissa tiimeissä vuosityöaikaan siirtyminen oli kuitenkin vaikeuttanut työaikaan kuluvan ajan hahmottamista, ja muutoksen katsottiin nipistävän aikaa tiimin tärkeinä pitämiltä asioilta, kuten yhteiseltä suunnittelulta, jolle nähtiin olevan jatkossa entistä vähemmän aikaa. Yhdessä tiimissä tunnistettiin tarve aikaisempaa tehokkaammalle asioiden priorisoinnille, jotta työaika saadaan riittämään tärkeiden asioiden hoitamiseen. Muutoksen tuoreudesta johtuen osan oli vaikea vielä nähdä vuosityöajan hyviä puolia, kun taas osa kannatti vuosityöaikaan siirtymistä haasteista huolimatta. Asioiden nähtiin helpottuvan ajan kuluessa, kun

uuteen toimintamalliin on päästy sisälle. Yksi tiimivastaavista koki, että vuosityöajan haukkumiseen kulunut energia oli vähentynyt, ja tämän myötä mahdollistui jälleen huomion kiinnittäminen työn oleellisiin asioihin.

”Se on mun mielestä systeeminä tosi selkeä. Sulla on käytännössä 20 viikkoa syksyllä ja 20 viikkoa keväällä töitä, ja sillä ajalla jakaantuu se käytössä oleva tuntimäärä ja sä teet sen kaiken työn siinä ajassa. -- Mutta se on tietysti, kun on ollut tollasessa vähän toisenlaisessa työaikalajissa kauan, melkein jotkut jo koputtelevat eläkeikää, niin onhan se tietysti iso muutos.” H2

”Opettajan työaika on ollut aika pitkään sidottua siihen opetusvelvollisuuteen, että opettaja on käsitellyt sitä työaikaan opetusvelvollisuutena. Se vuosityöaikamuutos on muuttanut kokonaan sitä ajatusta, ja se ei ole ehkä vielä ihan mennyt kaikille perille, että meillä on tavallaan työaika, jota me sitten käytetään sekä kehittämiseen että opettajuuteen että arviointiin että niihin kaikkiin juokseviin asioihin. Ja se näkyy vielä mun mielestä siinä tiimityöskentelyssäkin, että ei ehkä vielä ihan kaikilta osin toimi kovin hyvin.” H4

Toinen keskeinen esiin noussut muutos koski siirtymistä moniammatillisiin tiimeihin, joihin oppilaitoksessa oli hiljattain siirrytty. Tämä oli muuttanut tiimien kokoonpanoa, ja täten edellyttänyt uuden toimintatavan hakemista ja arjen organisointia. Ammatillisten opettajien, yhteisten aineiden opettajien, erityisopettajien ja opintosihteerien kuuluminen samaan tiimiin oli herättänyt kolmessa tiimissä kysymyksiä tiimin toimintatavoista, tarkoituksesta ja rooleista moniammatillisessa tiimissä toimimisen ollessa monelle uutta. Yksi tiimivastaava mainitsi suoraan moniammatillisen tiimin rooliepäselvyydet haasteena tiimin toiminnalle. Kun valtaosa tiimistä oli ammatillisia opettajia, jotka yhteistyössä suunnittelivat ammatillisen opetuksen toteutusta, oli yhteisten aineiden opettajien ja opintosihteerien rooli ja halu osallistua ammatillista opetusta koskeviin asioihin jäänyt epäselväksi. Tiimivastaava kokikin tärkeänä täsmentää moniammatillisen tiimin rooleja ja selvittää muiden kuin ammatillisten opettajien mielekkyyttä toimia moniammatillisessa tiimissä. Lisäksi useammalla tiimillä vaikutti olevan tulossa uusia muutoksia tiimin kokoonpanoihin, mikä osaltaan haastoi roolien selkeytymistä ja tiimien arkea. Useiden tiheiden kokoonpanomuutosten jäljiltä yksi tiimivastaava toivoi pysyvyyttä tiimin kokoonpanoihin, jotta tiimi tutustuisi toisiinsa kunnolla ja löytäisi yhteiset toimintatavat saadakseen arjesta sujuvaa.

”Tämä on aika verrattain uusi systeemi, nyt viime vuoden elokuusta, että nämä yto-opettajat ja esimerkiksi opintosihteerit, että he ovat myös tiimeissä. Ja heidän roolinsa on ehkä vielä vähän auki. -- Yksi haaste tai este on nimenomaan se, että

meidän pitäisi tehdä vielä tietoisemmaksi, että mikä heidän roolinsa on, mitä he odottavat tiimiltä ja mitä meillä tiiminä on heille annettavaa. ” H3

”Tulevaisuudessa toivoisi, että se tiimi pysyisi samanlaisena enemmän kuin puoli vuotta tai vuoden, koska meillä on nyt melkein vuoden välein muuttunut tiimejä tosi usein. Eihän me päästä tavallaan tekemään suunnittelua, jos tapahtuu jatkuvaa muutosta, koska se vie aikaa, että tutustutaan toisiimme ja opitaan yhteisiin työtapoihin.” H6

Erilaisista työnkuvista johtuen moniammatillisen tiimin tiimikokoukset herättivät pohdintaa. Toisaalta tiimeissä pidettiin tärkeänä sitä, että tiimi kokoustaisi yhdessä, mutta toisaalta kokousten sisältöjen ei nähty aina palvelevan koko tiimin jäsenistöä. Yhdessä tiimissä esimerkiksi erityisopettaja ei osallistunut tiimipalaveriin. Toinen tiimivastaava kuvasi, kuinka opintosihteerit kokivat tiimipalaverit ajanhukkana, kun käsiteltävät asiat eivät koskettaneet heitä. Tämän koettiin rikkovan tiimityön ja yhdessä tekemisen tarkoitusta. Tiimivastaava myös ilmaisi huolensa siitä, kuinka eri työtä tekevät ihmiset kaipaavat tiimityöskentelyltä eri asioita kuin opettajat, eikä tiimivastaava näin ollen kokenut, että tiimi tai tiimivastaava itse voisi tukea toimistohenkilökuntaa heitä koskevissa ongelmissa erilaisen työnkuvan vuoksi. Toisaalta yksi tiimi oli onnistunut kytkemään tukipalvelut luontaiseksi osaksi tiimin toimintaa, jolloin koko tiimi oli läsnä arjessa ja tapaamisissa.

”Jos ajatellaan, että mikä se sen tiimin tarkoitus on ja sitten siellä on vaikka sitä toimistohenkilökuntaa, niin se toimistohenkilöstökunta tarvitsisi siltä omalta tiimityöskentelyltään ihan eri asioita, kun ne opettajat. Ne haluaisivat keskittyä niihin opintosihteerien juttuihin ja niiden ongelmien pohtimiseen. Että kyllähän ne tuovat paljon semmoista omaa näkemystä siihen, että mikä on niin kun hyvä, mutta ne ei ehkä saa siihen niin paljon sellaista tukea tässä mun tiimissä, mitä taas ne opettajat sitten saa, kun niitä on enemmän.” H6

Siitä huolimatta, että moniammatillinen tiimi haki osalla tiimeistä vielä toimintatapaansa, kokivat lähes kaikki tiimivastaavat moniammatillisuuden tuovan myös hyötyjä tiimin toiminnalle. Erityisesti moniammatillisuus koettiin etuna opiskelija-asioiden hoitamisessa ja tiedonkulussa tiedon liikkuessa joustavasti eri tehtävissä toimivan henkilökunnan välillä. Erilaisen osaamisen nähtiin myös täydentävän tiimin asiantuntijuutta, antavan tukea ja auttavan jaksamisessa. Esimerkiksi yksi tiimivastaava piti erityisopettajan läsnäoloa arvokkaana, sillä se edesauttoi ammatillisten opettajien työskentelyä ja päinvastoin. Toinen tiimivastaava näki potentiaalia

ammattillisten ja yhteisten aineiden opettajien lisääntyvässä yhteistyössä ja täten saatavassa tuessa, ja yhteisten aineiden opettajien toivottiinkin tulevan lähemmäksi ammattia erillisyyden sijaan.

”Kun puhutaan opiskelijoiden asioista, niin huomataan, että opiskelijat puhuvat opintosihteerille ihan toisella tapaa, kun opettajille. Sitten se tulee, eli jos meillä on opiskelija, jolla on jotain oppimisen ongelmia, niin me saadaan sieltäkin kautta sitten sitä tietoa. Siinä mielessä mä näkisin, että tämä moniammatillinen tiimi on myös opiskelijan etu.” H1

5.2 Yhteistyön tilat ja yhteinen aika

Tiimityön sujuvuuden kannalta tilan ja ajan kysymykset nousivat keskeisesti esiin tiimivastaavien puheessa. Yhdessä oleminen ja tiimin jäsenten kohtaaminen arjessa yhteisen työtilan ja tiimikokousten vuoksi nousivat merkittäviksi tiimityötä edistäviksi tekijöiksi, kun taas erillään oleminen ajan puutteesta ja fyysisestä etäisyydestä johtuen haastoi tiimin työskentelyä.

Osa tiimeistä työskenteli lähtökohtaisesti samassa työtilassa opetustilanteiden ulkopuolella, kun taas osassa tiimejä tiimin jäsenet työskentelivät omilla työhuoneissaan ympäri rakennusta tai eri toimipisteissä. Yhteisessä tilassa työskentelevien tiimien tiimivastaavat kuvasivat yhteistyön olevan jatkuvaa ja päivittäistä tiimin kohdatessa toisiaan työn lomassa. Tällöin esimerkiksi mielipiteiden ja ajatusten vaihtamisen, ajankohtaisista asioista keskustelemisen ja tiedottamisen koettiin edesauttavaksi työn ja asioiden eteenpäin viemistä. Tiimien keskinäistä kommunikointia tapahtui ajasta ja paikasta riippumatta, jolloin yhteistyön ei koettu rajoittuvan ainoastaan resursoituihin tiimipalaverihin, vaan tiimin yhteistyö oli päivittäisessä arjessa läsnä.

”Me tehdään tiimityötä itse asiassa koko ajan johtuen just siitä, että meistä me opettajat ollaan tässä samassa tilassa. Niin me nähdään päivittäin ja vaihdetaan mielipiteitä siinä, keskustellaan oppilaista, keskustellaan kehittämisestä.” H1

”Se on nimenomaan omastakin näkökulmasta tiimivastaavana tosi tärkeää, että on siellä (tiimihuoneessa) paljon. Koska kyllähän siinä tulee vaihdettua (tietoa) ihan eri lailla, kun että istunpa alas ja alan kirjoittaa sähköpostia. Se vuorovaikutus, viestintä ja asioiden nopea eteenpäin vieminen helpottuu ihan ehdottomasti sillä, et ollaan siinä ja nähdään toisiamme paljon.” H3

Fyysisesti eri tiloissa työskentelevän tiimin tiimivastaava koki vähäisen yhdessä vietetyn ajan haasteena tiiminsä toiminnalle, mutta näki samalla, ettei tiimiä saa pakollakaan yhteen. Saattoi kulua viikkoja, ettei tiimi tavannut lainkaan tai viikkoja, jolloin tiimillä oli useampia tapaamisia. Etätyöt ja opettajan työn itsenäinen luonne selittivät osaltaan sitä, ettei tiimin fyysiset tapaamiset aina mahdollistuneet. Tiimi vaikuttikin hyväksyneen tilanteen osaksi toimintatapaansa.

”Mikä on se tavoite, se tiiviyn tavoite? Onko se niin, että kaikki pitää olla (paikalla)? Tavallaan hyväksytään se, että ollaan semmoinen löyhempi tiimi. Se toimii tällä alalla. -- Joka tapauksessa tehtiin mitä me väliinsä, niin se opettaja on kuitenkin aika yksin ryhmien kanssa ja kentällä kun se menee tuolla. Työpisteellä oleminen on aika vähäistä, kun sä voit tehdä sen tuntisuunnitelman kotona.” H5

Myös toisessa tiimissä etätyön ja opettajan työhön kuuluvien kenttäjaksojen koettiin ajoittain haastavan yhteen kokoontumista ja tiedottamista, vaikkakin etätyömahdollisuus koettiin myös tärkeänä työrauhan näkökulmasta. Useamman tiimivastaavan mukaan myös kiire ja yhteisen ajan löytäminen vaikeuttivat kaikkien saamista koolle, mikä vaikutti erityisesti mahdollisuuksiin suunnitella ja kehittää yhdessä.

”Kaikki kaipaa enemmän yhteistä aikaa tiimin kehittämiseen. -- Et vaikkakin sitä työaikaa on tullut lisää, niin sitä yhteistä aikaa ei ole, että edes ehdittäisi istua yhdessä, miettiä ja pohtia tämä asia ja mentäisi sitten eteenpäin. -- Sitä yhteistä aikaa on ollut hirveän vaikeaa järjestää.” H4

Kullekin tiimille oli resursoitu tietty tuntimäärä tiimin yhteisten tiimipalaverien pitämiseen ja kukin tiimi toteutti palavereja omalla tavallaan ja aikataulullaan. Yksi tiimi kokoontui esimerkiksi silloin, kun oli oleellista asiaa ja päätettävää, toinen tiimi oli päättänyt aloittaa viikot kokoontumalla kahdeksi tunniksi yhteen ja kolmas tiimivastaava kertoi tiiminsä kokoontuvan kerran kuukaudessa. Tällöinkin osa saattoi estyä tulemaan paikalle. Kaikki tiimivastaavat eivät kokeneetkaan resursoituja tiimipalavereita riittävänä tiimimäisen toiminnan toteuttamiselle. Erityisesti muutosten aikoina ja tiimikokoonpanojen muuttuessa tiimit kaipasivat enemmän aikaa yhteisten toimintatapojen suunnittelulle ja omaksumiselle.

5.3 Esimiestyön tuki tiimin työskentelylle

Esimiestyöllä oli merkittävä vaikutus tiimien työskentelylle, ja usean tiimivastaavan kokemana esimiesroolissa toimivien koulutuspäälliköiden nähtiin tukevan tiimin työskentelyä. Tämä nousi haastatteluissa esiin roolien, esimiehen läsnäolon ja tiimille suotujen vaikutusmahdollisuuksien kautta. Yhteistyön tavat ja esimiehen läsnäolo arjessa olivat kussakin tiimissä muotoutunut omanlaisekseen, mutta erilaisista tavoista huolimatta viisi tiimivastaavaa kuvasi yhteistyötään koulutuspäällikön kanssa sujuvaksi. Sen sijaan rooliepäselvyydet tiimivastaavan ja esimiehen välillä, esimiehen epäluuloa ja epätietoisuutta herättävä viestintätapa ja läsnäolon puute olivat yhden tiimin toimintaa haastavia tekijöitä.

Vaikka moniammatillisiin tiimeihin siirtyminen oli aiheuttanut rooliepäselvyyksiä tiimeissä, olivat roolit tiimivastaavan ja koulutuspäällikön välillä viiden tiimivastaavan kuvaamana selkeät. Monen vuoden kokemus tiimivastaavana olosta oli auttanut yhtä tiimivastaavaa hahmottamaan oman tehtävänkuvansa, jolloin raja esimiehen ja tiimivastaavan vastuiden välillä oli selkeä. Toinen tiimivastaava puolestaan koki roolien kirkastuneen ja kehittyneen paljon alun epämääräiseksi koetuista tehtävänkuvista. Roolien selkeys edesauttoi näissä tiimeissä yhteistyön sujuvuutta, kun kukin tiesi oman tehtävänsä ja vastuunsa.

Esimiehen läsnäolo ja tavoitettavuus koettiin erityisesti työn ja asioiden eteenpäin viemisen kannalta tärkeänä. Yhdessä tiimissä esimiehen läsnäolo oli lisääntynyt verrattuna aikaisempaan, mikä oli ilahduttanut tiimin jäseniä. Esimerkiksi palavereissa paikalla oleminen ja tiimin luona vieraileminen edistivät myönteisesti tiimin käytännön asioiden etenemistä. Toinen tiimivastaava toivoi toimivasta yhteistyöstä huolimatta esimiehen olevan enemmän näkyvillä arjessa ja osallistuvan tiimin toimintaan, sillä säännöllisen yhteydenpidon katsottiin edistävän tiedonkulkua ja kuulumistenvaihtoa tiimissä nykyistä paremmin. Aikaisemmin tiimivastaavan ja koulutuspäällikön kesken järjestettyjen palaverien nähtiin palvelevan juuri tätä tarkoitusta. Koulutuspäällikön nähtiin kuitenkin olevan niin työllistetty, että aikaa yhteisille kohtaamisille oli niukasti. Kolmannessa tiimissä esimiehen roolia luonnehdittiin arjessa hyvin pieneksi, mutta tätä ei koettu haitallisena, sillä tarvittaessa esimies oli aina tavoitettavissa.

”Eihän se kokonaisuutena se koulutuspäällikön osuus siinä meidän arjessa, se on hyvin pieni. Ei mulla oikeastaan ole mitään tarvettakaan, että sen pitäisi säännöllisesti käydä meidän luona, koska kaikikseen on pyritty sellaiseen kulttuuriin, että koulutuspäällikön ovi on auki. Jos on asiaa, sinne voi mennä.” H2

”Me ollaan oltu ihan hirvittävän tyytyväisiä siihen, että miten paljon enemmän koulutuspäällikkö näkyy ja vaikuttaa meidän arjessa, ja myös osallistuu meidän tiimikokouksiin. -- Ja se on semmoinen, mitä ollaan tiimissä nyt monta kertaa tämän kuluvan lukuvuoden aikana puhuttu, että onpa kiva ja saadaanpa huomattavasti nopeammin vastauksia, ja sitä myöten asioita eteenpäin.” H3

Esimiehillä oli myös merkittävä rooli vaikutusmahdollisuuksien tarjoajana, ja tiimivastaavat olivat pitkälti tyytyväisiä siihen, että esimies antoi tiimeille valtaa ja vastuuta arjen asioiden hoitamisessa. Tiimit hoitivatkin melko itsenäisesti vastuullaan olevaa tehtävää kääntyen tarvittaessa esimiehen puoleen. Vaikka esimiehellä oli lopullinen vastuu ja päätäntävalta tiimiä koskevissa asioissa, arvostivat tiimivastaavat koulutuspäälliköiden kykyä ottaa huomioon myös tiimin esille tuomat ehdotukset. Tiimit saivat antaa esityksiä näkemyksistään, joita esimies suhteutti kokonaiskuvaan antaen sen pohjalta lopullisen kannan. Esimiehen kyky kuunnella ja keskustella asioista sekä avoimuus uusille näkemyksille koettiin tärkeänä, vaikka ehdotuksia ei voitukaan aina toteuttaa tiimin ehdottamalla tavalla.

”Kyllä hän kuuntelee meitä tosi hyvin. Aina jos jotain ehdotusta laitetaan sähköpostilla tai kysymystä hänelle tai me ajatellaan näin, mitä mieltä olet, niin kyllä hän vastaa ja ihan selvästi kuuntelee meitä. Jos on vaikka joku tilanne, jossa hän sanoo, että tämä ei nyt ole ehkä tällä hetkellä mahdollinen, mutta että pidetään mielessä ja lähdetään yhdessä miettimään, et voisiko tätä niin kun...” H3

”Kyllähän kun tiimistä nousee asioita ja me viedään niitä sitten meidän esimiehelle, niin kyllähän siinä on aina ollut se mahdollisuus vaikuttaa ja ollaan vuosien varrella saatukin niitä asioita vietyä eteenpäin.” H6

Siinä missä tulosten perusteella selkeät roolit, esimiehen läsnäolo ja tavoitettavuus arjessa sekä vaikutusmahdollisuuksien suominen tiimille koettiin tiimin työskentelyä edistävinä tekijöinä, aiheutti vastaavasti rooliepäselvyydet tiimivastaavan ja esimiehen välillä, esimiehen epäluuloa ja epätietoisuutta herättävä viestintätapa ja läsnäolon puute arjessa haasteita yhden tiimin työskentelylle. Näiden koettiin paitsi haastavan tiimin toiminnan kehittämistä, myös osaltaan vaikuttavan koko tiimin jaksamiseen ja hyvinvointiin arjessa.

”Tiimivastaavalle annetaan hirveästi niitä koulutuspäällikön töitä, ja sitten tiimivastaavalla ei kuitenkaan ole esimiehen oikeuksia eikä oikein velvollisuuksiakaan. Se on joskus vähän jopa ristiriitainen se tehtäväkuva. -- Sitten taas esimieheltä tuleva viestintä on sellainen yhteinen haaste ja ehkä estekin

toiminnan kehittämiseksi. Esimiehelläkin on paljon töitä ja kiireitä, ja hänen viestintätapansa on ehkä vähän sellainen ryöpsähtelevä tietyissä hetkissä. Se sitten ehkä herättää epäluuloa ja epätietoisuutta siellä tiimissä ja vaikuttaa selkeästi siihen tiimin jaksamiseen ja hyvinvointiin.” H4

5.4 Tiimin tavoitteet ja päämäärät

Tavoitteiden näkökulmasta keskeiseksi tiimin työskentelyn kannalta osoittautui se, että tiimeillä oli yhteinen päämäärä, jota kohti pyrkiä ja johon sitoutua. Tiimien tavoitteet olivat sekä organisaation asettamia että tiimien itsensä määrittämiä tavoitteita. Johdon määrittämät tavoitteet liittyivät esimerkiksi suoritettujen tutkintojen ja keskeytyneiden opintojen määrään, jotka toimivat myös rahoituksen perusteina. Toisaalta myös tiimien omat tavoitteet liittyivät siihen, että kaikki opiskelijat etenevät ja valmistuvat opinnoissa mahdollisimman vähin keskeytyksin. Yksi tiimivastaavista kokikin, että opiskelijoiden valmistumisen tulee olla opettajan sisäänrakennettuna tavoitteena, jota kohti työssään pyrkiä. Vaikka osalta tiimeistä puuttuivat johdon asettamat määrälliset tavoitteet tiimin tuoreuden vuoksi, työskentelivät nämäkin tiimit päättäväisesti sen eteen, ettei keskeytyksiä syntyisi.

”Tavoitteena on, että kaikki valmistuu. Nyt kun meillä on valmistuva ryhmä, niin ollaan tehty töitä sen eteen, että me saadaan kaikki niistä nuorista valmistumaan. Ja näyttää siltä, että kaikki valmistuu. -- Myös sitten se, kun tutkinto kestää 3 vuotta, niin että ne etenisivät ajallisesti, eli ne mitkä on suunniteltu sille vuodelle, niin toteutuisi. Se on oikeastaan se meidän tavoite. Ja sitten yritetään ilman muuta, että jos joku ei jostain syystä viihdy tai kokee, että ala ei ole oma, niin sitten tehdään niitä toimenpiteitä, että katsotaan löytyykö tästä oppilaitoksesta joku muu tutkintoala, mikä kiinnostaa, ettei tulisi niitä keskeytyksiä.” H1

Määrällisten tavoitteiden lisäksi tiimit olivat määritelleet itselleen laadullisia tavoitteita, joihin kuului esimerkiksi alan opetuksen yhtenäistäminen, kehittäminen ja eteenpäin vieminen sekä prosessien selkeyttäminen. Se, että tiimeillä oli yhteinen, selkeä päämäärä, edesauttoi tiimin työskentelyä ja vastuunkantoa, kuten yksi tiimivastaavista kuvasi:

”Meillä on ehkä kaikilla kuitenkin sellainen yhteinen, selkeä päämäärä, koska meillä on aika selkeästi rajattu ne tutkinnot, mistä me ollaan vastuussa. Se auttaa kyllä ihan ehdottomasti (tiimin työskentelyä), että me ollaan se (tutkintoala) alan

tiimi, -- ja tiedetään ne asiat, mitkä näihin tutkintoihin liittyy, niin ne ovat meidän tiimin vastuulla.” H3

Suurin osa tiimivastaavista koki tiimin pystyvän vastaamaan heille asetettuihin tavoitteisiin tai ainakin aktiivisesti pyrkimään niitä kohti. Opettajien sitoutuminen opetustyöhön ja oppilaiden työelämään saattaminen loivat tiimeissä merkityksellisyyden tunnetta, mikä nousi usean tiimivastaavan puheessa esiin. Yksi tiimivastaavista kuvasi opettajan työn oppilaitoksen perustyönä ja ydinprosessina, jolloin toiminnan keskiössä on opiskelija. Työhön liittyi moraalinen vastuu ja se, ettei työssä mennä sieltä, mistä aita on matalin. Sitoutuminen työhön ja yhteiseen työskentelyyn näkyi kyseisessä tiimissä periksi antamattomuutena, minkä tiimivastaava koki vaikuttavan myönteisesti tiiminsä yhteistyöhön. Toinen tiimivastaava kuvasi tiimin jäsenet sitoutuneina sekä työhön että sen hoitamiseen, ja näki yhtenä tiimin vahvuutena sen, että kollegat laittoivat itsensä täysillä likoon työssään. Kolmas tiimivastaava tunnisti opettajien keskinäisen yhteistyön ja tuen näkyvän työn laadussa, ja täten myös saadussa opiskelijapalautteessa, mikä osaltaan kannusti pyrkimystä sujuvaan yhteistyöhön. Tulosten perusteella yhteiseen päämäärään sitoutuminen ja työskentelyn kokeminen merkityksellisenä vaikuttivat edesauttavan tiimien työskentelyä ja sujuvaa yhteistyötä.

”Mä näen (tiimin toiminnan) aika merkityksellisenä, kun meillä kuitenkin kaikilla on yhteinen päämäärä ne valmistuvat opiskelijat, et kyllä se on aika suuri. Sitten just se, et kun me itse suunnitellaan ja viedään sitä koko koulutusta eteenpäin, ja me saadaan niitä valmistuvia opiskelijoita työelämään, kyllä se aika tärkeä on se meidän tehtävä.” H4

” Me ollaan täällä asiakasrajapinnassa, eli tietysti täällähän on se pohja. Miten hyvin me tehdään tätä työtä, miten keskenämme tuemme toistemme, niin sitä paremminhan se näkyy siinä opiskelijapalautteessa.” H5

5.5 Vastuun kantaminen ja jakaantuminen tiimin sisällä

Tiimivastaavien vastuuseen liittyvät näkemykset koskivat vastuun kantamista ja jakaantumista tiimissä, ja ideaalina pidettiin tiimin yhteisvastuullista toimintaa. Kaksi tiimivastaavaa koki, ettei vastuun kantamiseen ja jakamiseen ei liittynyt heidän tiimissä ongelmia. Toinen tiimeistä vastasi kokonaan koko tutkintoalansa opetuksesta ja toteutuksesta, minkä koettiin helpottavan kokonaiskuvan hahmottamista ja vastuun jakamista tiimin jäsenten kesken. Tiimi olikin yhdessä

jakanut vastualueet, ja tiimivastaava näki kaikkien kantavan tasaisesti vastuuta tutkintoalan asioista. Tämä koettiin tiimin vahvuutena. Toisessa tiimissä kunkin tiimin jäsenen katsottiin hoitavan omaa tehtäväänsä oppilaitoksessa siitä vastuu kantaen. Sen sijaan yhteistä tekemistä koskevia vastualueita ei oltu varsinaisesti jaettu, vaan se oli tiimissä työn alla. Tästä huolimatta vastuunkantamiseen tai jakamiseen ei koettu liittyvän ongelmia, vaan tiimi kykeni toimimaan tasavertaisesti tilanteiden edellyttämällä tavalla.

Lopuissa tiimeissä vastuukysymykset aiheuttivat haasteita. Vaikka suurin osa hoiti omaa opetustyötä koskevat tehtävät hyvin, oli yhteisten vastuiden tapana kasaantua tietyille henkilöille toisten ollessa aktiivisempia tarttumaan asioihin ja joidenkin ollessa haluttomia ottaa tehtäviä hoitaakseen. Esimerkiksi yhden tiimin yritykset jakaa vastuuta tasaisemmin olivat kaatuneet siihen, ettei tiimin jäsenet halunneet vapaaehtoisesti tarttua vastuisiin.

”Siinä tulee se oikeastaan se isoin ongelmakohta vielä tällä hetkellä, että se vastuu saisi jakaantua huomattavasti isommalle joukolle ja tasaisemmin. Tällä hetkellä se kuormittavuus on muutamilla yksittäisillä henkilöillä, ja sitten joku siellä on ehkä vähän siitä välistä, ja sitten osa on juuri siihen tyyliin, että reppu aukaistaan aamuisin ja odotetaan mitä mä saan.” H2

”Se on just tätä uutta työaikaa ja sitä uudenlaista ajattelua, että aika monella on vieläkin sellainen ajatus, että opettajan työ on vaan sitä opetusta. Ja sitten kun me on yritetty vähän jakaa niitä vastuunalueita, niin siinä kohdassa katsellaan johonkin nurkkiin tai että ”mä en ainakaan mitään halua, älkää mua katsoko.” Että siinä on niin kun parantamista.” H4

Siinä missä tiimin jäsenet olivat sitoutuneita tiiminsä tavoitteisiin ja opetustyöhön, kuten edellisessä alaluvussa kävi ilmi, oli yhteisvastuullisuus ja sitoutuminen tiimiajatteluun vielä monelle haasteellista. Taustalla nähtiin vaikuttavan kulttuuriset tekijät ja vanhat ajattelutavat sekä erot persoonissa toisten ollessa aktiivisempia kuin toisten. Myös kiireen nähtiin vaikuttavan siihen, ettei omien tehtävien päälle haluttu ottaa ”ylimääräistä” hoidettavaa. Vastuiden tasaisempaa jakaantumista pidettiin monen tiimin kehityskohtena, mutta tiimivastaavat katsoivat sen vaativan aikaa. Asenteisiin vaikuttamisen, eläköitymisen, osallisuuden kasvattamisen ja yhteisen suunnittelun nähtiin jatkossa helpottavan yhteisvastuullisuuden kehittymistä. Yksi tiimivastaava koki, että mikäli tiimi saisi jatkossa itse suunnitella esimerkiksi työnjakonsa, olisi vastuun kantaminen myös toteutuksesta tällöin todennäköisempää.

”Sitoutumista varmaan voisi olla siihen tiimiin ja siihen tiimin kautta ajatteluun, kun sitten löytyy sellaista oman tien kulkijaa myös.” H5

”Se on vähän sellaista jähmeää se sellainen yhteisvastuullinen... Että niistä asioista yhdessä vastuun ottaminen on sillain vähän vaikeaa. -- Se vaatii ehkä vähän sitä, että ihmiset oppivat muuttaa sitä omaa työskentelyä ja ajattelutapaa, ja ottaa vastuuta siitä omasta tekemisestä enemmän.” H6

5.6 Tiimin sisäinen vuorovaikutus

Tiimien vuorovaikutuksessa nousivat esiin viestintään ja tiedonkulkuun sekä avoimeen vuoropuheluun liittyvät seikat, joiden toimivuus vaikutti tiimien päivittäiseen toimintaan edesauttaen sujuvaa yhteistyötä. Viisi tiimivastaavaa kuvasi tiimin sisäistä viestintää toimivaksi, jolloin tiimit olivat löytäneet yhteiset käytänteet kommunikoinnin mahdollistamiseksi. Tällöin kommunikointi oli joustavaa tiedon kulkiessa osapuolelta toiselle arjen lomassa esimerkiksi käytävillä, yhteisissä kanavissa ja puhelimitse. Yksi tiimivastaava lähestyi kommunikaatiota opetettavan alan työelämävaatimusten näkökulmasta kuvatessaan sujuvan tiedonkulun merkitystä ja kollegan tavoitettavuutta edellytyksenä työn saumattomalle etenemiselle. Itse tiimivastaavana hän oli lupautunut olemaan tiimin tavoitettavissa melkeinpä vuorokauden ajasta riippumatta, koska oli tottunut kyseiseen toimintatapaan edellisessä työssään.

”Se on juuri se, kun sanoin, että minkälainen se varsinainen työ on mihin ne opiskelijatkin valmistutuvat, niin edellytyksenä usein on juuri, että se tieto ja viesti kulkee. -- Ei meillä kukaan oikeastaan sitä katso, että ”ei mulla ole lukujärjestykseen merkattu tuntia”, vaan otetaan se puhelin käteen ja soitetaan ja kerrotaan se asia ja jatketaan muita juttuja sen jälkeen.” H2

Tiimivastaavat pitivät tiimin avointa ja luottavaista vuoropuhelua tärkeänä, mikä näkyi osalla tiimeistä jo käytännössä ja osalla se oli vielä tiimin kehityskohteenä. Tiimeissä, joissa vuorovaikutusta kuvattiin tiimin vahvuudeksi, kyettiin keskustelemaan vaikeistakin asioista ja olemaan eri mieltä ilman, että siitä aiheutui konflikteja. Tällaisissa tiimeissä kyettiin myös jakamaan niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita tullen kuulluksi ja saaden kollegalta tukea. Tämä näkyi myös palautteenannossa, sillä suurin osa tiimivastaavista kuvasi tiimin palautteenantokulttuuria toimivana – tiimin jäsenet antoivat toisilleen myönteistä ja rakentavaa palautetta pyrkien yhdessä miettimään mahdollisia kehityskohteita.

”Avoimuus juurikin ehkä semmoiseen vuorovaikutukseen ja viestintään nimenomaan tiimin sisällä (edesauttaa tiimin työskentelyä). Ainahan viestinnässä on parannettavaa, mutta ehkä se, että... No, tämä on nyt mun näkökulmani, mutta sitä kai tässä kysytäänkin, et me tunnetaan toisemme jo sen verran hyvin, että me uskalletaan sanoa asioista.” H3

”Se sellainen avoimuus, että kuunnellaan toisia ja keskustellaan ja annetaan jokaiselle se aika ja vuoro. Kaikesta pystytään keskustelemaan ja tukemaan sitten toisiaan. Ne ovat niin kun hyviä asioita.” H6

Yhteisen ajan ja luottamusharjoitusten nähtiin mahdollistavan avoimen vuoropuhelun kehittämistä tiimeissä, jossa se koettiin tarpeellisena. Tahtotilana oli, että vaikeatkin asiat kyettäisiin sanomaan ääneen. Yksi tiimivastaava kertoi hyödyntäneensä erilaisia tapoja mahdollistaakseen tiimiläisten ajatusten esiin saamisen ja avoimen vuoropuhelun, sillä tiedosti osan puhuvan mieluummin ryhmässä ja osan kahden kesken. Tiimivastaava koki avoimen vuoropuhelun tekevän työskentelystä mielekkäämpää sen sijaan, että asioita läpikäytäisiin ”kuppikunnissa”, joista puheet usein kuitenkin kantautuivat jälkikäteen.

Yhdellä tiimeistä tiimin sisäinen viestintä ja vuoropuhelu aiheuttivat selkeästi haasteita yhteistyölle. Haasteiden taustalla olivat erityisesti historiassa muodostuneet ”klikit” ja henkilökemiat, jotka johtivat siihen, ettei kommunikoinnin koettu olevan avointa kaikille osapuolille. Samalla pitkät ajat ilman yhdessäoloa ja opettajan työn itsenäisyys koettiin vuorovaikutuksen sujuvuutta haastavana tekijänä. Toisessa tiimissä erityisesti esimiehen suunnalta tuleva viestintä koettiin haasteellisena tiedon saavuttaessa tiimin jäsenet eri paikoissa eri aikaan. Ohimennen vain osalle tiimistä jaetut asiat aiheuttivat tiimissä närkästystä, ja tiimi toivoikin viestinnän tulevan kaikille samaan aikaan, jotta välttyttäisiin epä tietoisuuden tunteilta.

5.7 Tiimin ilmapiiri

Tiimivastaavat nostivat esille tekijöitä, jotka rakensivat tiimin ilmapiiriä ja henkeä tehden tiimin yhteistyöstä sujuvaa ja luontevaa. Näitä olivat keskinäinen luottamus ja kunnioittaminen, huumorintaju sekä yhteisöllisyyden lisääminen, kun taas toimimattomien henkilökemioiden koettiin syövän ilmapiiriä. Useampi tiimivastaava kokikin tiiminsä ilmapiirin myönteiseksi ja avoimeksi, jolloin keskeiseksi nousi luottamuksellisuus ja keskinäinen kunnioitus tiimissä. Nämä tiimit olivat pitkälti samoja, jotka kohtasivat toisiaan säännöllisesti päivittäisen työn lomassa ja joiden

vuorovaikutusta ja kommunikointia kuvattiin edellä toimivaksi. Tällöin tiimin jäsenet jakoivat avoimesti tuntemuksiaan, käsittelevät erimielisyyksiä rakentavasti ja tarpeen tullen tukivat toisiaan.

Kolme tiimivastaavaa nosti esiin huumorin keskeisenä tiimiä yhdistävänä tekijänä. Huumorin ja nauramisen kerrottiin auttavan monessa asiassa, jolloin se vaikutti myönteisesti myös tiimin hyvinvointiin ja jaksamiseen. Yksi tiimivastaava kuvasi paitsi tiiminsä, myös koko opetettavan alan huumorintajua omanlaisekseen, minkä nähtiin rakentavan yhteistyötä. Omaleimainen huumori ja roisi kommunikointi heijastui myös opiskelijoille, ja myös he pitivät tätä myönteisenä, alaa yhdistävänä tekijänä.

”Meillä on semmoinen oma huumorintaju. Sen varaan rakennetaan. -- Meillä on aika rankkaakin huumoria välillä toisillemme. Sen oppilaat ovat myös vähän omaksuneet, eli siellä tulee puolin toisin ja sen takia meillä on se hyvä henki kumminkin, kun ne viihtyvät ja tietävät, että ne saavat palautetta.” H1

”Meillä on aika hyvä huumori siellä tiimissä, mikä auttaa moneen asiaan. Se, että me pystytään myös nauraa räkättään siellä tietyille asioille, se lisää sitä työhyvinvointia ja jaksamista.” H3

Tiimeiltä löytyi myös perinteitä ja käytänteitä, joiden voidaan nähdä lisäävän tiimin yhteisöllisyyttä. Yhdessä tiimissä erityisesti opetettavan alan luonteen, kentältä saadun työkokemuksen ja yhteisen tekemisen koettiin vaikuttaneen merkittävästi tiimin yhteishengen ja yhteistyön luontevuuteen. Myös perinteiset tiimin saunaillat olivat keino yhteisen hengen kohottamiseksi. Toisessa tiimissä tiimi oli tullut toistensa kanssa tutuiksi ja tehnyt pitkään yhdessä töitä, mikä oli luonut hyvää ja avointa ilmapiiriä tiimiin. Kolmas tiimivastaava näki toisiinsa tutustumisen nimenomaan tärkeänä yhteisöllisyyden kasvattajana, mihin tiimi olikin pyrkinyt säännöllisillä yhteisillä kahvihetkillä sekä viestintäkanavalla, jossa jakaa myös työn ulkopuoleista elämää. Neljäs tiimivastaava kuvasi tiedostavansa ryhmäytymisen merkityksen, ja piti yhteisöllisyyden rakentamista ja tiimistä huolehtimista tärkeänä tiimin toiminnan kannalta jatkossakin.

”Niinkin yksinkertainen asia, kun Whatsapp -ryhmä, se on nimenomaan lisännyt sitä yhteisöllisyyttä. Et joo kaikki on täällä töissä ja tekee sen tietyn ajan työtä, mutta sitten ihmisellä on halu vähän jakaa sitä henkilökohtaistakin elämää. Kun tullaan vähän tutummaksi, niin sitten se yhteisöllisyyksikin lisääntyy ihan selkeästi.” H4

Kuten vuorovaikutuksen kohdalla, myös ilmapiirin kohdalla toimimattomat henkilökemiat vaikuttivat tiimin toimintaan. Vaikka henkilökemioiden koettiin kulminoituvan yksittäisiin henkilöihin, haastoivat ne osaltaan tiimin sujuvaa yhteistyötä. Kaksi tiimiä oli päässyt yhteistyön toimivuudessa jo eteenpäin eläköitymisten purkaessa historiassa muodostuneita klikkejä, mutta yhdessä tiimissä henkilökemioiden ja persoonallisuuserojen kerrottiin edelleen vaikuttavan tiimin ilmapiiriin hankaloittaen koko tiimin välistä yhteistyötä.

6 OPETTAJIEN TIIMITYÖ KULTTUURISINA PIIRTEINÄ

Tässä tulosluvussa tarkastellaan tuloksissa esiin nousseita kulttuurisia piirteitä, joiden avulla syventää ymmärrystä opettajien tiimityön toteutumisesta. Tuloksista löydetyt kulttuuriset piirteet liittyvät tiimitoiminnan muodostumiseen ja kehittymiseen, organisaation rooliin, individualistiseen opettajakulttuuriin sekä yhteistyön kulttuuriin, joita havainnollistetaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.1 Tiimitoiminnan muodostuminen ja kehittyminen

Tiimivastaavat kuvasivat tiimitoiminnan muodostuneen kauan aikaa sitten – yksi tiimivastaavista ei osannut erotella aikaa, jolloin ei oltaisi työskennelty tiimeissä, toinen tiimivastaava kuvasi saman suuntaista toimintaa olleen jo vuosikymmeniä ja kolmas tiimivastaava kertoi tiimien olleen olemassa aina viimeiset 10 vuotta. Tiimitoiminnan koettiin muodostuneen pitkien perinteiden ja historian kautta, jolloin koulutusala ja yhteinen asiasisältö olivat toimineet yhdistävä tekijänä yhteistyön muotoutumiselle. Osalla aloista tiivis yhteistyö ja tiimimäinen toimintatapa olivat lähteneet muodostumaan opettajien toimesta luontaisesti, mutta myös koulutusorganisaation ohjauksella ja määrittelyllä oli merkitystä tiimitoiminnan muodostumiselle, työskentelyn organisoinnille ja resursoinnille. Organisaation roolia tiimityölle täsmentää alaluku 6.2.

Tiimivastaavat kuvasivat tiimimäisen toiminnan ja yhteistyön kehittyneen paljon alkuajoista. Aikaisempaa toimintakulttuuria kuvattiin vanhakantaisena, jolloin tieto valui ylhäältä alas ja yksi henkilö oli pääasiallisessa vastuussa osoittamassa tehtäviä muille tiimin jäsenille. Tiimit nähtiinkin tällöin pääasiassa kokoontumis-, keskustelu- ja tiedonjakopaikkoina, joissa tieto kaadettiin tiimille tiimivastaavan toimesta muiden ottaessa se annettuna vastaan. Tiimivastaavat kokivat, että erityisesti eläköitymisten myötä vanhoja toimintamalleja on pystytty tarkastelemaan uusin silmin, jolloin yhteistyötä rakentavat ajatukset ovat saaneet tiimeissä enenevässä määrin tilaa. Tämän myötä myös historiasta muodostuneita klikkejä ja kuppikuntia, joita osassa tiimejä ilmeni, on saatu tähän päivään mennessä osittain puretuksi. Edellisessä luvussa esitetyn mukaisesti historiassa

muodostuneet klikit haastoivat edelleen joidenkin tiimien vuorovaikutusta ja ilmapiiriä hankaloittaen tiimien yhteistyötä. Hargreaves (1994, 213-215, 235) puhuu balkanisoidusta kulttuurista tarkoittaessaan yhteistyötä, jossa jakaudutaan kouluyhteisöä pienempiin alaryhmiin eristäytyen muista. Balkanisoitu kulttuuri ja alaryhmät näkyvät usein selkeinä rajoina opetettavan luokka-asteen tai oppiaineen välillä heikentäen yhteistyön mahdollisuuksia muun kuin oman ryhmän jäsenten kanssa (Emt.). Tässä tutkimuksessa balkanisoitu kulttuuri näyttäytyi osassa tiimejä tiimin sisäisinä alaryhminä.

”Tiettyjä henkilöitä kun on eläköitynyt, ja on saatu aikaa ja valtaa niille ajatuksille, niin se (tiimimäinen toimintatapa) on lähtenyt sitä kautta muovautumaan. -- Koska se on ollut aina aikaisemmin osittain vähän semmoista, että on ollut hyvinkin tarkkaa “sinä teet sitä ja sinä tätä”. Eli vahvoja persoonia ja hyvin semmoisia vanhakantaisia toimintamalleja ja ajatustapoja.” H2

”Silloin kun mä tulin, niin siellä (tiimissä) oli ihan selkeästi kaksi erillistä ryhmää. Kun tulin uutena opettaja, niin oli vähän ettei oikein tiennyt mihin voisi mennä tai mitä voisi tehdä. Niin pitkään varmaan olikin ne ryhmät, kun sitten pari opettajaa jäi siitä eläkkeelle.” H4

”Aikaisemmin tiimi on ollut meillä sellainen, että me kokoonnutaan tietysin väliajoin ja sitten se tiimivastaava tulee ja kaataa sen tiedon sinne. -- Aikaisemmin on vaan totuttu, et sinne (tiimipalaveriin) tullaan ja otetaan vaan vastaan.” H6

Alaluvuissa 6.3 ja 6.4 havainnollistetaan tarkemmin sekä perinteiseen opettajuuteen ja vanhoihin tapoihin liittyviä tekijöitä että kehittyneitä yhteistyön tapoja, joita molempia esiintyi tämän päivän arjessa ja tiimityössä tiimivastaavien kuvaamana.

6.2 Organisaatio osana tiimityökulttuuria

Tiimivastaavat kuvasivat organisaation roolin osana tiimityön kulttuuria eri tavoin, ja organisaation merkitys tiimityölle nousi tuloksissa esiin organisaation ohjaukseen, tiimityön vapaamuotoisuuteen ja tiimin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvinä näkökulmina.

Yksi tiimivastaava mainitsi koulutusorganisaation aikoinaan ilmoittaneen työskentelystä tiimikulttuurissa, ja toinen näki organisaation peräänkuuluttavan tiimityömäistä toimintatapaa ja kannustavan tiimejä yhteiseen tekemiseen. Kaksi tiimivastaavaa kuvasi organisaation määrittävän, mitä tiimien hoidettavaksi kuuluu sekä antavan ohjeistuksia toimintaan. Esimerkiksi siirtyminen

moniammatillisiin tiimeihin ja pakolliset, työnjakoon merkityt tiimikokoukset ja niihin resursoitu aika mainittiin merkkeinä organisaation tavoista ohjata tiimityötä. Hargreavesin (1994, 190–196) mukaan opettajien yhteistyölle haasteeksi nousee se, jos tiimityötä toteutetaan mikropoliittisesti, hallinnon ohjaamana. Tällöin puhutaan pakotetusta kollegiaalisuudesta, joka rakentuu hallinnollisesti säännellyn, ennustettavan, tietyssä ajassa ja paikassa toteutetun yhteistyön varaan. Hallinnon rooli tukijana ja fasilitoijana ei kuitenkaan sulje pois aidon yhteistyökulttuurin mahdollisuutta, kunhan yhteistyön aloitteet nousevat opettajayhteisöstä käsin. (Emt.) Pakotettu kollegiaalisuus voidaan myös nähdä lähtölaukauksena aidon yhteistyön kulttuurille ja opettajien yhteen tuomiselle (Hargreaves & Fullan 2012, 118).

Tiimivastaavat kuvasivatkin tiimin suhtautumista tiimityöskentelyyn pääasiassa myönteisenä, ja tiimit arvostivat tiimitoiminnan vapaamuotoisuutta. Organisaation asettamista reunaehdoista huolimatta tiimivastaavat kokivat, ettei tiimityöskentelystä oltu tehty liian jäykkää ja kontrolloitua, vaan kukin tiimi sai toteuttaa työskentelyä pitkälti omista lähtökohdistaan tiettyjen raamien rajoissa, mikä näkyi eroina esimerkiksi tiimin tiiviudessa ja kokouskäytännöissä (vrt. luku 5.2) sekä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vapaamuotoisuudesta johtuen yksi tiimeistä olikin luopunut tarkoista oppiainerajoista lukujärjestyksessä ja siirtynyt toteuttamaan opetusta joustavasti puhuen yleisesti ammatillisista aineista. Tällöin tiimin oli enenevässä määrin itse mahdollista vaikuttaa opetuksen sisältöön ja työnjakoon tuntimäärien ja opetussuunnitelman puitteissa. Tiukat yhteiset käytännöt nähtiinkin tiimivastaavien keskuudessa ongelmallisina, sillä alakohtaiset eroavaisuudet määrittivät paljon tiimien arjen työtä ja organisointia. Tiimivastaavat toivoivat voivansa tulevaisuudessa säilyttää tiimikohtaiset, joustavat toimintatavat. Lisäksi nykyistä tiimikohtaisempaa tarkastelua kaivattiin esimerkiksi tavoitteiden ja resursoitujen tuntien kohdalla, sillä tiimin koko, mahdollinen palveluliiketoiminta ja eri tavoin jakaantuneet vastuut eri tiimien ja koulutuspäälliköiden välillä loivat suuriakin eroja tiimien välille.

”Sen tiimin toimintaan ja siihen kehittämiseen ei voi määritellä minusta organisaatiotasolla sitä, että tämän verran aikaa on tähän tai tähän, vaan sen pitäisi olla sellaista tiimikohtaista sen ohjauksen ja arvioinnin, ja tavoitteiden asettelunkin. -- Ei voi laittaa niin kun yhteen ja määritellä, että näin tehdään Tredussa kaikissa tiimeissä.” H4

Aidon yhteistyön kulttuurin näkökulmasta vapaamuotoisuus voidaan nähdä tärkeänä piirteenä, sillä Hargreavesin (1994, 208) mukaan hallinnollisesti pakotettu yhteistyö ja toimintatavat eivät jätä tilaa opettajayhteisön omien tarpeiden ja tilanteiden huomioimiselle. Jaettu johtajuus ja

henkilökunnan osallistaminen päätöksentekoon näyttäytyvät tärkeänä myös ammatillisten oppimisyhteisöjen muodostamisen näkökulmasta (Hord 2004, 7). Toisaalta toiminnan vapaamuotoisuus aiheutti myös kysymyksiä siitä, mitä tiimityöllä tarkoitetaan. Koska tiimityötä toteutettiin tiimeissä eri tavoin toisilla yhteistyön ollessa tiiviimpää ja toisilla löyhempää, jäi tiimityön tarkoituksen ja toteutuksen täsmentäminen osittain kunkin tiimin itsensä tehtäväksi. Jatkuvat kokoonpanon muutokset ja toimipisteen vaihtuminen oli kuitenkin aiheuttanut yhdessä tiimissä sen, ettei tiimitoiminnan tarkoituksen koettu olevan selkeää tiimin jäsenille (vrt. luku 5.1). Tiimivastaavan mukaan tiimin jäsenet eivät välttämättä tienneet mitä tiimillä käytännössä tarkoitettiin ja miten tiimimäinen yhdessä tekeminen näkyisi kyseisen tiimin arjessa. Tiimivastaava näki, että muutosten seurauksena tiimien ryhmäytyminen edellyttäisi organisaatiolta koulutusta, resursseja ja aikaa, jonka kautta päästä kiinni yhdessä tekemisen ajatukseen ja käytänteiden luomiseen.

”Kaikki ei välttämättä niin kun tiedä, että mitä se tiimityöskentely tarkoittaa. Ja kun meillä (tutkintoalalla) tiimit on muuttunut niin usein, niin ei olla päästy tavallaan kunnolla siihen ajatusmalliin käsiksi, että nyt tehdään yhdessä tätä hommaa. Jos me ajatellaan, että pitäisi työskennellä tiimimäisesti, niin se tuntiresursointi on ehkä vähän vähäistä siihen nähden. -- Kyllä se varsinkin alussa vaatisi enemmän aikaa, että ihmiset oppisivat ymmärtämään miten tämä homma menee. Ja varsinkin alussa sitä koulutusta, että mitä tarkoittaa tiimityöskentely ja selkeästi resursoitaisi siihen.” H6

Vapaamuotoisesta toiminnasta huolimatta osa tiimivastaavista toivoi organisaatiolta myös selkeämpiä raameja ja tiimikohtaista budjettia, jonka puitteissa lisätä tiimin vaikutusmahdollisuuksia. Tällöin tiimiä olisi mahdollisuus viedä toiminnallisuuden kannalta aidompaan suuntaan. Tiimikohtaisen budjetin nähtiin esimerkiksi mahdollistavan tiimeille vapauden suunnitella ja toteuttaa monimuotoisempaa ja työelämälähtoisempää koulutusta sekä tehdä kunkin koulutusalan kannalta keskeisiä ratkaisuja ja investointeja. Yhden tiimivastaavan pohtimana koulutusorganisaatiota ei nähty tästä syystä aitona tiimiorganisaationa, sillä tiimivastaavan mukaan tiimiorganisaatiosta puhuttaessa tiimille kuuluisi enemmän vastuuta ja päätösvaltaa verrattuna nykyiseen sekä budjetti, jonka rajoissa tiimi voisi toimintaa toteuttaa. Toisaalta koulutusorganisaation ei nähty myöskään pyrkivän kohti tiimiorganisaatiota, vaan tiimit koettiin ennemminkin työväliseen ja arjen tapana toimia kampuksilla.

”Kyllä mä haluaisin saada sellaiset rajat, että mun ei tarvitsisi käydä kysymässä ihan esimerkiksi sellaista, jos me halutaan lähteä opiskelijoiden kanssa tuonne metsään laavulle, että ”saadaanko me ostaa makkarat ja kuka ne maksaa?” -- Jos me saataisi enemmän tai tiedettäisi, että meillä on tietty resurssi käytössä ja meillä on vapaus käyttää sitä resurssia, niin varmasti voitaisi tehdä vielä vähän monimuotoisempaa (opetusta). Et se olisi sellainen aito tiimi sen toiminnallisuudenkin kannalta.” H1

”Mun mielestä pitäisi olla kyllä vähän enemmän (vaikutusmahdollisuuksia tiiminä). Aika useasti puhutaan aika kauniillakin sanoilla siitä tiimistä ja kuinka tiimillä on mahdollisuus vaikuttaa niihin asioihin, mutta sitten kumminkin loppupeleissä ei ne kaikki ihan toteudu. -- Esimerkiksi mihin ei pystytä vaikuttaa niin paljoa, kun haluttaisiin, niin esimerkiksi meillä kun on vuosittain erinäisiä investointitarpeita, niin siinä tämä organisaatio on välillä vähän nihkeä.” H2

6.3 Individualistisen kulttuurin ilmeneminen tiimityössä

Tiimivastaavien puheessa ilmeni erilaisia perinteiseen opetukseen ja opettajan työhön liittyviä kulttuurisia seikkoja, jotka havainnollistavat tiimityön toteutumista koulutusorganisaatiossa sekä luvussa 5 esitetyjä tiimien kohtaamia haasteita. Opettajan työnkuvan laajenemiseen liittyvät asenteet, työn itsenäisyys, yksin tekemisen kulttuuri ja kollektiivisen vastuun puute ovat tulosten mukaan edelleen läsnä koulutusorganisaation arjessa heijastellen vaikutuksia myös tiimien toimintaan.

Yksi tiimivastaava kuvasi opettajan työn tänä päivänä varsin erilaisena verrattuna aikaisempaan, sillä työnkuvaan nähtiin opetuksen lisäksi kuuluvan erilaiset suunnittelu-, yhteistyö- ja kehittämistehtävät. Työnkuvan laajeneminen näkyi tiimin sisällä erilaisina käsityksinä siitä, mitä opettajan työ piti sisällään. Erityisesti pitkään opetustyötä tehneillä kuvattiin edelleen olevan vallalla ajatus opettajasta, jonka tehtävänä oli vain olla töissä ja opettaa. Työajan oltua pitkään sidottua opetusvelvollisuuteen, oli suhtautuminen uudenlaiseen työnkuvaan ja työaikaan osalle opettajista haastavaa ja vanhoista perinteistä poikkeavaa. Tämän seurauksena tiimivastaava koki, ettei muuhun kuin puhtaaseen opettamiseen kuluva aikaa nähty kaikkien toimesta tärkeänä tai arvokkaana, mikä vaikutti tiimivastaavan käsitykseen tiimin tiimimäisestä työskentelytavasta. Pyrkimys jakamisen kulttuuriin, yhteiseen suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen oli kahden tiimin tahtotila tulevaisuudessa, jolloin tiimimäinen työskentelytapa näkyisi voimakkaammin tiimien arjessa.

”Valitettavasti osalla on sellainen ajatus, että ”mä olen täällä vaan töissä ja mun tehtävä on olla opettaja.” -- Ja sitten se, että se työaika on yhtä arvokasta,

käytetään se sitten siihen sellaiseen ("ylimääräiseen") työhön tai siihen opetustyöhön, ihan samalla tavalla palkattua." H4

Mäntylän (2002) mukaan opettajan työn laajeneminen koko oppilaitoksen pedagogiikkaa kehittäväksi toiminnaksi onkin ehkä suurin opettajan työssä tapahtunut muutos. Toiminnan kehittäminen tulisi kyetä liittämään opettajan työn kokonaiskuvaan, jotta kehittämistä ei koeta opetustyöstä irrallisena kokonaisuutena. (Emt., 26, 32.) Toiminnan kehittämisestä kysyttäessä yksi tiimivastaava näkikin kehittämisen kytkeytymisen opettajan perustehtävään tärkeänä ja kuvasi ajatuksiaan näin:

"Kun se kehittäminen pysyy järjellisenä kehittämisenä, ettei oteta mitään isoja, maailmaa syleileviä kehittämisiä tai että nyt kehitetään toimipistettä, vaan me kehitetään sitä omaa opetusta mitä me tehdään joka tapauksessa. Että se kehittämisen hyöty tulee heti itselle. Se on se tärkein asia." H1

Työn itsenäinen luonne näkyi paitsi konkreettisesti luokkahuonekeskeisyytenä ja sitä tukevin tilaratkaisuin, myös totuttuina tapoina hoitaa asiat yksin. Opetustyön ollessa iso osa opettajan työtä, kuvattiin opettajat yksintoimijoina niin luokkahuoneessa, kentällä kuin opiskelijatapaamisissakin. Yhteisopettajuutta ilmeni toistaiseksi vain vähän, jolloin kunkin opettajan katsottiin hoitavan opetustehtävää omilla tahoillaan. Erilaiset tilaratkaisut (luku 5.2) rajoittivat osalla tiimeistä sitä, ettei opettajat kohdanneet toisiaan arjessa luokkatilanteiden ulkopuolellakaan. Hargreavesin (1994, 170–171) mukaan työpaikan olosuhteilla, rakenteilla ja arkkitehtuurisilla ratkaisuilla on vaikutuksensa siihen, että individualistinen, yksin tekemisen kulttuuri säilyy tiukasti koulutusorganisaatioiden toiminnassa.

"Se työ on niin sellaista yksintekemistä, sä olet siellä luokassa yksin tai sitten työpaikoilla ja opiskelijatapaamisissa yksin. Sitten on kaikki nämä suunnittelut, nehan on sitten sitä yhdessä tekemistä. Mutta on viikkoja, että niitä ei ole ollenkaan ja on viikkoja, et on useampia." H5

Yksin tekemisestä haluttiin pitää kiinni myös ajatuksen tasolla joko tiedostaen tai tiedostamatta. Erityisesti tämä näkyi opettajien haluttomuudessa jakaa omia materiaaleja yhteiseen käyttöön. Vaikka suurin osa tiimivastaavista kuvasi tiimin jäsenten nykyään jakavan ja kehittelevän yhdessä materiaaleja, oli jakamisen kulttuuri silti osassa tiimeistä vielä uutta ja vasta kehitteillä. Tiimien sisällä jäsenten kesken oli myös vaihtelua, sillä osa henkilöistä jakoi materiaalia mielellään, kun taas jotkut eivät osallistuneet lainkaan yhteisen alustan rakentamiseen omalla panoksellaan.

Menneisyyden totuttujen tapojen kuvattiin selittävän haluttomuutta materiaalien jakamiseen, ja tavan säilymisen syinä tiimivastaavat näkivät muun muassa mustasukkaisuuden, kriittisyyden sekä pelon oman osaamattomuuden tai päivittämättömien materiaalien paljastumisesta muille. Hargreaves (1994, 167) mainitsee psykologiset tekijät yhtenä näkökulmana individualistisen kulttuurin säilymiselle, sillä yksityisyys on toiminut keinona välttyä havainnoinnilta ja muiden arvostelulta. Willmanin (2001, 143) tutkimuksessa opettajien epävarmuus ja pelko loukatuksi tulemisesta nähtiin yhtenä tyypillisenä esteenä tiimityön kehittymiselle.

”Opettajat on vähän mustasukkaisia omista aineistoistaan, toiset jakavat ja toiset ei. En mä tiedä, että eikö haluta näyttää mitä on tehty tai onko päivitetty vai opetetaanko 2-3 vuotta vanhoilla aineistoilla.” H1

” Me ehkä ollaan sellaisia kriittisiä, että me aina mietitään ”en mä nyt voi näyttää, mitä toi toinen sanoo, tämä on kuitenkin sen mielestä huono tai se heti katsoo kriittisesti, että tässä on jotain virheitä” tai muuta. -- Mä veikkaan, että se tulee vaan jostain menneisyydestä. Se on tuollainen tapa mihin on totuttu, et jokainen tekee puhtaasti omaansa.” H6

Opetuskulttuurien näkökulmasta yhteistyön kulttuuria luonnehtii kollektiivinen vastuu (Hargreaves & Fullan 2012, 113), kun taas edellä esitettyjen, perinteistä opettajuutta ja opetustyötä kuvaavien tekijöiden voidaan osaltaan nähdä selittävän luvussa 5.6 esitettyjä, vastuun kantoa ja jakaantumista koskevia haasteita. Opettajien keskittyä perinteisesti opetustyöhön ja omaan tekemiseen jonkun toisen osoittaman työnjaon mukaisesti, näyttäytyi yhteisvastuullisuus ja sitoutuminen tiimijatteluun osassa tiimeistä haasteena. Näiden tiimien tiimivastaavat nostivatkin puheissaan esiin joidenkin tiimin jäsenten haluttomuuden ottaa vastuuta yhteisestä tekemisestä, jolloin vastuut jakaantuivat epätasaisesti tiimin sisällä. Tiimin yhteisvastuullista toimintaa pidettiin ideaalina tavoitetilana, mutta sen kehittymisen nähtiin edellyttävän asenteisiin vaikuttamista ja muutosta opettajien ajattelu- ja toimintatavoissa, mitkä puolestaan vaativat aikaa. Tasapainon löytäminen yksin ja yhdessä tekemisen välille näyttää tulosten perusteella muodostuvan keskeiseksi ratkottaessa yksilöllisten ja yhteisöllisten käytäntöjen ristiriitoja.

”Nyt on kuitenkin totuttu siihen kulttuuriin, että kaikki tulee kauheasti ylhäältä päin. Se semmoinen vastuunottaminen kaikesta vaatii vaan aikaa.” H6

”Totta kai mä toivon, että pysyy jatkossakin sellainen hyvä, avoin vuorovaikutus ja ilmapiiri, jossa kaikilla on oikeus olla erilaisia ja suunnitella työnsä vähän omanlaisella tavalla, mutta silti olla osa sitä tiimiä ja tehdä työtä omalla tyylillään, mutta sen tiimin hyväksi.” H3

6.4 Yhteistyön kulttuurien ilmeneminen tiimityössä

Tiimivastaavasta riippuen yhteistyö ja yhdessä tekemisen henki kuvattiin joko sisäänrakennettuna toimintatapana ja luontaisena osana arkea tai sen nähtiin kehittyneen vuosien varrella merkittävästi parempaan suuntaan. Asennoituminen tiimityöhön ja yhteiseen tekemiseen oli nykyään pääasiassa myönteistä, sillä tiimimäistä toimintaa oli kuitenkin ollut jo kauan, jolloin se oli hyväksytty opettajien keskuudessa tavaksi tehdä töitä. Tiimivastaavien kuvaukset tiimien nykytilasta ja käytänteistä ilmensivätkin monilta osin yhteistyön kulttuurisia piirteitä. Aineistossa kuvatut yhteistyön kulttuuriset piirteet ilmenivät yhteistyön säännöllisyytenä, itseohjautuvuuden lisääntymisenä ja tiimin osallistamisena, yhteisenä tehtävänä ja päämääränä sekä tiimityön koettuina hyötyinä.

Tiimivastaavat käsittivät tiimityön pitkälti arjessa tapahtuvan yhteistyön kautta. Tiimityö nähtiin jatkuvana, arjen kohtaamisissa toteutuvana toimintana, jota tapahtui pääasiassa tiettyjen, samaan koulutusalaan kuuluvien ihmisten kanssa. Suurimmassa osassa tiimeistä yhteistyötä tapahtui päivittäisen työn lomassa mielipiteiden vaihdon, oppilaiden asioiden käsittelyn, suunnittelun ja kehittämisen kautta, jolloin tiimityön ei nähty rajoittuvan pelkästään määrättyihin tiimipalaverihin. Näin ollen tiimityötä toteutettiin käytännössä joka päivä ja resursoitua enemmän. Kohtaamisia arjessa mahdollistivat esimerkiksi ajasta ja paikasta riippumaton yhteydenpito, yhteiset työtilat opetuksen ulkopuolella ja yhteiset kahvihetket, mitä tiimivastaavat pitivät tärkeänä (vrt. 5.2). Opettajien aloitteesta syntyvä, mielekkäänä koettu yhteistyö, joka toteutuu kohtaamisina myös muodollisten tapaamisten ulkopuolella esimerkiksi avun, kiitoksen tai keskinäisen jakamisen merkeissä, on Hargreavesin (1994, 192–193) mukaan ominaista aidon yhteistyön kulttuurille. Kohtaamiset ja yhteinen aika ovat myös ammatillisten oppimisyhteisöjen näkökulmasta keskeinen tekijä, sillä niiden puutteen on nähty ehkäisevän ammatillisten oppimisyhteisöjen muodostumista (Hord 2004, 10; Antinluoma ym. 2018, 83).

” Se on sitä jatkuvaa toimintaa. Se tiimi ei ole itsetarkoitus, se on vaan työväline siihen työskentelyyn. Sitä kutsutaan nyt tiimiksi, se voisi aivan hyvin olla vaikka yhteistyö. Mutta se on nyt vaan niiden tiettyjen ihmisten kanssa. Toki tehdään

kaikkien muidenkin kanssa, mutta tiedetään, et tämä on se meidän porukka, jolloin yhteistyö näkyy siinä päivittäisessä mielipiteiden vaihdossa ja tulevan suunnittelussa.” H1

” Kai se tiimityö kaikista parhaiten näkyy siinä arjen tekemisessä, Varsinkin nyt vielä viime vuosina se on hyvin paljon lisääntynyt se yhdessä tekemisen henki siellä.” H2

Tiimien aikaisempi, vanhakantaiseksi luonnehdittu toiminta, jossa tiimin jäsenet olivat passiivisia tiedon ja tehtävänosoitusten vastaanottajia, oli onnistuttu osassa tiimeistä kääntämään kohti itseohjautuvampaa toimintaa. Kolme tiimivastaavaa kuvasikin tiimejään pääsääntöisesti itseohjautuvina ja aloitteellisina toimijoina, mikä nähtiin muutoksena aikaisempaan. Näissä tiimeissä tiimin nähtiin hoitavan arkea ja tiimin tehtävää itsenäisesti vastuuta kantaen. Tiimin jäsenet myös mielellään tarttuivat työn alla oleviin tehtäviin hoitaen ne mallikkaasti loppuun parhaaksi katsomallaan tavalla. Toisaalta tiimien sisällä edelleen esiintyi myös yksittäisiä persoonaroja aloitteellisuudessa ja vastuiden ottamisessa.

” Se rupeaa olemaan jo hyvin itseohjautuvaa se tiimin toiminta. Ei nyt kaikilta osin, mutta sillain, että suunta on aivan oikea.” H2

Tiimit arvostivat vapautta suunnitella arkea ja opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla (vrt luku 6.2), ja tiimimäisen toimintatavan näkökulmasta tiimien osallistamista yhteisten asioiden hoitamiseen pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi tiimeissä, joissa työnjako hoidettiin vielä koulutuspäällikön tai tiimivastaavan toimesta, oli toiveena valtuuttaa työnjaon suunnittelu jatkossa tiimin itsensä hoidettavaksi. Yhden tiimivastaavan kuvaamana tiimin osallistamisen ja ylhäältä päin tulevan ohjauksen vähentämisen nähtiin kehittävän tiimin yhteisvastuullisuutta ja toiminnan kokonaiskuvan hahmottamista. Jaettu johtajuus, henkilökunnan osallistaminen päätöksentekoon ja kollektiivinen vastuu ovatkin yhteistyökulttuureille ja ammatillisille oppimisyhteisöille ominaisia piirteitä (Hord 2004, 7; Hargreaves & Fullan 2012, 113).

” Kaikki mitä suunnitellaan, ihan lukuvuosisuunnittelusta, jaksotteluista, uusien tulevien ryhmien vastuiden jakamisesta ja kaikesta tällaisesta, niin kyllä ne kaikki tehdään tiimissä. Totta kai sitten tiimivastaavana on tietynlaisessa vastuuroolissa ja joskus joutuu jonkinlaisen päätöksen tekemään ehkä itsenäisestikin, mutta tavoite on joka tapauksessa se, että tiimissä yhdessä niistä asioista päätetään.” H3

” Mä tiedän, että mun tiimillä on kova halu ja ne toivoisivat, että me päästäisiin siihen aikaan mahdollisimman nopeasti, jossa heille annettaisiin se mahdollisuus suunnitella oma työnjakonsa. Mutta tässä uudessa tiimissä se ei ole ihan vielä lähtenyt, mutta kyllä se pikku hiljaa. -- Uskoisin ja toivoisin, et sieltä se vastuukin tulee sitten sitä kautta, kun meillä on vastuu suunnitella ja me tehdään se suunnitelma, niin meidän täytyy myös vastata sen toteutumisesta.” H6

Hargreavesin (1994, 192–193) mukaan opettajayhteisön itsensä kehittämät tehtävät ja päämäärät ovat aidon yhteistyön kulttuurin näkökulmasta keskeisiä. Lähes kaikki tiimivastaavat nostivat opiskelijoiden työelämään saattamisen tiimin toiminnan keskiöön, ja kuten luvussa 5.5 esitettiin, oli tiimin yhteinen päämäärä yksi merkittävä tekijä tiimityön onnistumiselle. Yhteistyöhön pohjautuvan kulttuurin edellytyksenä on yhteisymmärrys arvoista, jolloin luonnollisiksi piirteiksi muodostuu omistautuminen, kollektiivinen vastuu ja ylpeys koulusta (Hargreaves & Fullan 2012, 113). Myös jaettu visio on sekä yksilön että organisaation kannalta keskeistä, ja ammatillisissa oppimisyhteisöissä opiskelijoiden saavutusten tukeminen nähdäänkin keskeisenä toimintaa ohjaavana päämääränä (Hord 2004, 8–9).

Yhteistyöhön pohjautuvien käytänteiden kehittyessä tiimivastaavat olivat tunnistaneeet tarpeen tiimityölle ja kokivat yhteisen tekemisen edistämisen tärkeänä. Tiimityön koettiin tarjoavan keskinäistä tukea, tehostavan ajankäyttöä ja mahdollistavan osaamisen jakamisen, jolloin työkuorman jakaminen, toimintaa tehostavien toimintatapojen kehittäminen ja mielen päällä olevien asioiden käsittely tiimin kesken koettiin jaksamista edesauttavina tekijöinä. Esimerkiksi materiaalien jakaminen nousi usean tiimivastaavan kohdalla esiin käytäntönä, joka oli hiljalleen kehittynyt alkuajoista, kun yhdessä tekemisen ja jakamisen hyödyt oltiin tunnistettu. Myös siirtyminen moniammatillisiin tiimeihin (vrt. luku 5.1) nähtiin asiantuntijuuden jakamisen ja saadun tuen kannalta hyötynä, mikä vahvistaa myös ammatillisten oppimisyhteisöjen kannalta keskeistä kollektiivista oppimista (Hord 2004, 10). Hargreavesin (1994, 245-246) mukaan opettajien välinen yhteistyö tarjoaakin parhaimmillaan keskinäistä tukea, lisää tehokkuutta vähentäen työkuormaa sekä mahdollistaa yhteisen oppimisen ja jatkuvan kehittymisen.

” Työhyvinvoinnin, viihtymisen ja työssä jaksamisen näkökulmasta niin ilman sitä tiimiä, niin näitä tekijöitä ei olisi. Et sillä on hyvin tärkeä merkitys sille työssä jaksamiselle ja työhyvinvoinnille.” H3

” Se (yhteistyö) näkyy tietysti myös materiaalin jakona. Että se on siinä, jos sanotaan alkuajoista, niin tämä on kehittynyt paljon. Nähdään se, että kun yhdessä tehdään, niin se hyöty, että jokainen saa ja se säästää kaikkien aikaa.” H5

7 KEHITTÄMISKOKEILUN MERKITYS TIIMIEN TOIMINNALLE

Tämän tulosluvun tarkoituksena on kuvata oppilaitoksessa toteutetun kehittämiskokeilun merkitystä tiimien toiminnalle tiimivastaavien kokemana. Tuloksista on löydettävissä sekä koko kehittämiskokeiluun (alaluvut 7.1 ja 7.2) että tiimien itsensä toteuttamiin kokeiluihin (7.3) liitettyjä merkityksiä, jotka liittyvät kokeilukulttuurin viriämiseen, kokeilujen eteenpäin luotsaamiseen ja arjen haasteiden ratkomiseen.

7.1 Kokeilukulttuurin viriäminen

Kehittämiskokeilu edellytti tiimeiltä omien olosuhteiden tunnistamista, tiimeissä toteutettavien kokeilujen määrittelyä sekä suunnittelua kokeilujen eteenpäin viemiseksi, mikä herätteli tiimejä tiimin sisäiseen päätöksentekoon ja uudistumiseen Kevät laittoikin kaikissa kokeiluun osallistuneissa tiimeissä alulle jotain uutta vähintään suunnitteluasteella. Tiimivastaavat kuvasivat kehittämiskokeilun tarjonnan ennen kaikkea mahdollisuuksia ja rohkaisua uudistumiseen, valinnanvapautta sekä kanavan jakaa tietoa ja ajatuksia tiimien välillä.

Kehittämiskokeilun koettiin avanneen silmiä uusille mahdollisuuksille, sillä kokeilujen myötä asioita uskallettiin katsoa tiimeissä avoimemmin uudella tavalla. Ajanjakso nähtiin oivana tilaisuutena tarkastella tulevaisuuden mukanaan tuomia haasteita, joihin valmistautua jo nyt ratkaisuja etsien. Tiimivastaavat kertoivat tulevan syksyn näyttävän kokeilujen toimivuuden, ja tarvittaessa toimintatapoja kehitettäisiin edelleen eteenpäin. Kehittämiskokeilu antoikin suurimmassa osassa tiimejä sysäyksen uudistumiselle, ja yksi tiimivastaava näki pienten arkea edistävien kokeilujen toteuttamisen myös jatkossa hyödyllisenä. Tämän koettiin parantavan tiimityön toteutumista tulevaisuudessa.

”Uudenlaista oppimista on tullut se, että me katsotaan nyt ehkä vähän avoimemmin silmin kahta eri tutkintoa. On vähän niin kun tiedetty, että kyllä varmaan on niitä yhteneväisyyksiä, mutta nyt sitten ihan tosissaan otettiin se (käsittelyyn).” HI

”Tämän tyyppisen ajatuksen voisi ottaa osaksi sitä omaa tiimityöskentelyä. Että tehdään tällaisia ihan pieniä kokeiluita, kunhan tehdään vaan selväksi, et sen ei tarvitse olla mitään isoa ja maata mullistavaa, kunhan se vaan helpottaisi sitä omaa arkea ja omaa työskentelyä. -- Mutta kyllä tällaiset pienetkin asiat, mitkä auttavat sitä arkea, niin nehan myös parantavat sen tiimityön toteutumista.” H6

Kehittämiskokeilu rohkaisi tiimejä keskittymään omasta tiimistä kumpuavan tarpeen edistämiseen, ja osa tiimeistä arvosti löyhiä raameja ja valinnanvapautta enemmän kuin toiset. Yhden tiimivastaavan kuvaamana kehittämiskokeilu antoi tiimille valinnanvapautta ja luvan toteuttaa kokeiluja parhaaksi katsomallaan tavalla, jolloin aikaa ja energiaa ei kulunut lupien kyselemiseen, varmisteluun tai jossitteluun. Koska tiimeissä ei katsottu olevan aikaa isoille, koko toimintaa koskeville kehittämishankkeille, arvostivat tiimit sitä, että tiimien toteuttamisessa kokeiluissa saatiin keskittyä aidosti tiimistä kumpuaviin tarpeisiin sujuvoittaen arkea ja perustyötä. Näin ollen kokeilujen ei myöskään koettu kuormittavan ja vievän aikaa muulta työltä, koska kehittämiskohde koettiin tiimissä oleellisena. Se, että tekemiseen pystyttiin itse vaikuttaa, aiheutti tiimeissä mielekkyyttä, innostusta ja tyytyväisyyttä kehittämiskokeilun toteutukseen.

”Se pitää sanoo, että kun opettajat sai nämä itse valita, niin ne tekivät nämä hyvin ja ne olivat innostuneita näistä, kun se oli se mitä he tarvitsevat siinä kohtaan. Joskus kun sanotaan, että pitää kehittää joku, niin sitten se on vähän sellaista, että koetko sä sen tarpeelliseksi sillä hetkellä, niin se on vähän sellaista pakkopullaa. Mun mielestä nämä olivat nyt sellaisia, mitkä menivät hyvin siinä arjessa ja opettajat kokivat, että tämä ei kuormittanut heitä ylimäärästä juurikaan.” H6

Toisaalta valinnanvapaus koettiin kehittämiskokeilun merkityksellisyyden kannalta myös haittana. Odotukset kehittämiskokeilulle olivat osalla tiimivastaavista olleet toisenlaiset, kuin varsinainen toteutus lopulta oli, ja yhdessä tiimissä tiimien toteuttamille kokeiluille oltaisiin kaivattu selkeämpiä päämääriä. Kehittämiskokeiluun osallistuneiden tiimien taustat ja koulutusalat, kuten myös tiimeissä toteutetut kokeilut olivat varsin erilaisia, mikä vaikutti osaltaan siihen, ettei yhteisesti organisoidusta kehittämiskokeilusta, tiimivastaavien yhteisistä tapaamisista ja keskinäisestä jakamisesta koettu saavan hyötyä. Toisaalta kaksi tiimivastaavaa kuitenkin näki yli tutkintoalojen tapahtuvan keskinäisen jakamisen ja ideoiden vaihtamisen tuoneen antia erityisesti tiimivastaavalle itselleen. Muiden käytänteiden kuulemisen kerrottiin herättelevän ajatuksia omasta toiminnasta, ja vastaavanlaiselle parhaiden käytänteiden tai vastaavasti huonoksi todettujen ideoiden jakamiselle koettiin tilausta jatkossakin.

7.2 Kokeilujen eteenpäin luotsaaminen

Organisoidun kehittämiskokeilun koettiin vievän tiimien työskentelyä eteenpäin kahdesta näkökulmasta, jotka liittyivät aikatauluun ja tukeen kevään aikana. Kevät piti sisällään tiimivastaavien, koulutuspäälliköiden ja kokeilua vetävien asiantuntijoiden yhteisiä tapaamisia pääasiassa verkkotapaamisina, mutta myös kasvokkain. Yhteiset verkkotapaamiset lähtivät käyntiin tammikuussa 2019 ja päättyivät kehittämiskokeilun arviointikertaan toukokuussa 2019. Yhteisten tapaamisten ulkopuolella tiimien tehtävä oli itsenäisesti viedä suunnittelemaansa kokeiluja eteenpäin. Lukukauden lopulla kukin tiimi oli vähintään suunnitteluasteella saanut ideoiduksi uusia toimintatapoja.

Annettu aikataulu ja kehittämiskokeilun ajoittuminen yhdelle lukukaudelle loi aikajänteen, jonka aikana tiimien odotettiin työskentelevän kokeilujen eteen. Aikajänteen ja tänä aikana odotetun jonkinlaisen tuloksen kuvattiin edistyneen tiimien työskentelyä ja käyntiin pääsemistä. Tiimit esimerkiksi tarttuivat asioihin, joiden tarve oli jo aikaisemmin tunnistettu, mutta aktiivinen asioiden eteenpäin työstäminen oli jäänyt arjen jalkoihin. Yksi tiimivastaava kuvasikin, että ennen kaikkea kokeilun aikaraamin ansiosta kehityskohteisiin tartuttiin nyt, eikä niitä siirretty myöhemmin tulevaisuudessa läpikäytäväksi. Kehittämiskokeiluun mukaan lähteminen ja sen aikatauluun sitoutuminen oli toisen tiimin kohdalla vaikuttanut siihen, että tiimi oli tehnyt yhteisen päätöksen kehittää tiettyä osa-aluetta, ja saanut täten päämäärän kehittämistoiminnalleen.

”Nyt kun tässä oli kuitenkin rajallinen aika, niin se ehkä teki sen, että nämä kokoukset, joista just mainitsin, että kutsutaan työelämää, niin että ne on nyt jo toteutunut tänä keväänä, niin on varmaan yks syy tämä kokeilu siihen. Muuten voi olla, että oltaisiin suosiolla jätetty joku näistä ensi syksyyn.” H3

Toisaalta osa tiimivastaavista näki kevään lyhyenä ajanjaksona toteuttaa mitään konkreettista, ja ajanpuute haastoikin kokeilujen eteenpäin viemistä tiimeissä. Kehittämiskokeilun kuvattiin ajoittuneen yhdessä tiimissä kiivaimpaan työskentelyaikaan, jolloin yhteistä aikaa ja paneutumista tiimin kokeilulle ei löydetty tarpeeksi. Toisessa tiimissä ajanpuute oli estänyt hyvien ideoiden toteuttamista, kun ajatuksia ja ehdotuksia ei keretty viedä käytännön tasolle. Tiimin yhteinen aika oli kulunut muiden arkisten asioiden hoitamiseen, jolloin ajanpuute oli hidastanut kokeilujen etenemistä. Tiimissä oltaisiin kaivattu selkeämpää ajan osoittamista ja määrittämistä, jolloin suunnitellut tiimikohtaiset kokeilut olisivat näkyneet enemmän toiminnan tasolla.

”Mutta sitten se aika on se este ja hidaste. Se olisi ehdottomasti tarvinnut vaikka sitten ennalta määrättyä ja sovittua aikaa siihen kehittämiseen. Ei kehittämistoimintaa saa eteenpäin niin, että se vähän ilmassa leijuu, että nyt kehitetään. Tavallaan tavoitteet ja päämäärät on ehkä selviä, mutta se aika missä sitä tehdään ei ole.” H4

Kehittämiskokeilun aikana kokeilua vetävät asiantuntijat toimivat tiimien tukena antaen sparrausta tiimeille heitä askarruttavissa asioissa. Tiimivastaavien ja sparraajien oli tarkoitus tavata paitsi kuukausittaisilla verkkokeskustelukerroilla, myös yhdessä kunkin tiimin kanssa kasvotusten. Sparrauksesta saadut hyödyt koettiin eri tavoin tiimivastaavasta riippuen, ja puolet tiimivastaavista kertoivat sparrauksen tarjonnan työskentelylle tukea, tietoa ja valmista materiaalia. Yhden tiimivastaavan kertomana sparrauksissa läpi käytyä tietoa ja materiaalia hyödynnettiin tiimissä, mikä helpotti tiimivastaavaa kokeilun eteenpäin luotsaamisessa. Toisessa tiimissä kaikkea hyödyllistä tietoa ei ajanpuutteen vuoksi oltu keretty ottamaan esiin tiimin kanssa, mutta tiimivastaava näki, että saatua tietoa oli mahdollista hyödyntää myöhemmin. Kolmas tiimivastaava koki erityisesti sparraajan ja tiimin oman tapaamisen hyödyllisenä, sillä sparraajan antamat kommentit ja palautteet tiimin työskentelystä vahvistivat käsitystä tiimin toiminnasta.

Kaksi tiimivastaavaa koki, että sparraukset eivät juuri vaikuttaneet tiimin työskentelyyn tai olleet merkittäviä. Aikatauluhaasteet ja näin ollen verkkotapaamiskerroille osallistuminen nähtiin yhtenä vaikuttavana tekijänä, sillä tiimivastaavalla ei ollut mahdollisuutta ottaa osaa jokaiselle verkkotapaamiskerralle. Tapaamiset, joihin tiimivastaava oli päässyt paikalle, koettiin lähinnä ajatustenvaihtona vahvistaen ajatusta siitä, ettei kokeilussa tehdä asioita pieleen. Toisen tiimivastaavan sparrausryhmällä oli ollut epäselvyyksiä sparrauksen ajankohtien suhteen, sillä sparraaja ei ollut saapunut verkkotapaamisiin sovittuina ajankohtina. Tällöin sparraus jäi suunniteltua puutteellisemmaksi, jolloin siitä ei myöskään koettu koituneen hyötyjä tiimivastaavalle.

7.3 Arjen haasteiden ratkominen

Tiimien itsensä ideoimilla kokeiluilla pyrittiin kehittämiskokeilun tavoitteiden mukaisesti tunnistamaan toiminnassa olosuhteita, toimintatapoja ja keinoja, joilla vahvistaa tiimin osaamista, tehokkuutta, tulostavoitteita ja hyvinvointia muuttuvassa ympäristössä. Tiimien suunnittelemat kokeilut liittyivät sekä arjen tehostamiseen että koulutusalojen kehittämiseen ja eteenpäin viemiseen, mutta samalla niistä oli havaittavissa pyrkimyksiä lisätä tiimien keskinäistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Jokainen tiimi sai kevään puitteissa vähintään suunnitteluasteella ideoiksi, osa

myös toteutetuksi, omaa arkea edistäviä pienempiä ja suurempia kokeiluja. Seuraavaksi esitetyssä huomioitavaa on, että yksittäiset esiteltyt kokeilut koskevat vain yhden tai kahden tiimin valitsemaa näkökulmaa, ja sama tiimi saattoi toteuttaa useampia eri kokeiluita kevään puitteissa.

Tiimivastaavat kuvasivat läpi haastatteluiden arkeaan hektisenä ja kiireellisenä, jolloin aikaa ylimääräiselle työlle ei ollut. Useampi tiimi tarttuikin kokeiluissa kartoittamaan keinoja, joilla sujuvoittaa arkea tehden siitä tehostetumpaa. Arjen tehostaminen näkyi tiimien suunnittelemisissa kokeiluissa tiimin sisäisten prosessien selkeyttämisenä, tutkinnonosien yhdistämisenä sekä yhteisen alustan ja materiaalien luomisena. Prosessien selkeyttäminen ja niistä viestiminen olivat nousseet yhden tiimin tarpeeksi uudistuneiden tutkinnonperusteiden myötä, ja tiimi löysikin jo kokeilun aikataulun puitteissa keinon visualisoida vuosikello, jonka pohjalta hahmottaa vuoden tapahtumat.

Yksi tiimi etsi yhtäläisyyksiä kahden eri tutkinnon välillä pyrkimyksenään järjestää osittain yhtenäistä opetusta kahden eri tutkinnon opiskelijoille. Ennako-oletuksistaan huolimatta tiimivastaava kuvasi tiimin löytäneen yllättävän paljon samankaltaisuuksia, jolloin tutkinnonosien yhdistäminen näyttäytyi järkevänä. Tutkinnonosien ja ryhmien yhtenäistämisen kuvattiin auttavan paitsi kiristyneessä rahatilanteessa ja ajankäytön tehostamisessa, myös uudistumisessa ja osaamisen jakamisessa eri tutkintoalojen täydentäessä toistensa osaamista ja näkökulmia. Toisessa tiimissä samankaltaisuuksia etsittiin puolestaan yhden tutkinnon sisällä pyrkimyksenä yhtenäistää ammatillisten ja yhteisten aineiden (esimerkiksi kielet ja liikunta) opetusta. Tällä pyrittiin vastaamaan opiskelijoilta saatuun palautteeseen, jonka mukaan eri kursseilla toteutetut samankaltaiset tehtävänannot (esimerkiksi CV'n rakentaminen) aiheuttivat paljon päällekkäistä työtä. Yhtenäistämiskokeilu avasi mahdollisuuksia päällekkäisyyksien poistamiseen sekä lisääntyvään ammatillisten ja yhteisten aineiden opettajien yhteistyöhön, missä tiimivastaavan mukaan onnistuttiin hyvin.

”No mä näen ensinnäkin hyötynä sen, että jos mietitään tätä kiristynyttä rahatilannetta, niin tässä pystytään ryhmiä yhdistämään ja sitä kautta tehostamaan sitä ajankäyttöä tossa vuosityöajassa. -- Ja se antaa osittain itsellekin sellaista uudistumista, että se on nähty vähän sellaisena positiivisena asiana ja auttaa sitten jaksamisessakin.” H1

”Miksi pitää tehdä sama asia moneen kertaan, kun oppilaat turhautuvat? Että miksei me sitten tavallaan yhdistetä niitä, miksi pitää tehdä kolmella eri kurssilla CV? (Kun voisi) hakee niitä yhtymäkohtia, ja hyödyntää niitä eri tutkinnonosia ja opettajien yhteistekemistä. -- Se olisi tosi hienoa, että ne yto-opettajat tulisi sinne ammattiin, ettei ne ole tavallaan erillisiä, vaan se matematiikka, äidinkieli, kemia ja fysiikka tukee sitä ammattia ja ne ovat tärkeä osa sitä ammattia.” H6

Kahden tiimin kehittämiskokeilulle asettamat tavoitteet liittyivät yhteisen sähköisen alustan luomiseen ja siellä materiaalien jakamiseen. Kehittämiskokeiluun mukaan lähtemisen myötä päätös yhteisestä alustasta oli tehty, mutta vielä keväällä näytti siltä, ettei monikaan tiimien jäsenistä ollut tarttunut ideaan tallentaa materiaalit samaan paikkaan. Tiimeissä nähtiin materiaalien jakamisesta koituvat mahdollisuudet, mutta toisaalta pelko tai kriittisyys omaa tekemistä kohtaan saattoi estää opettajia jakamasta omia materiaaleja muiden nähtäväksi (vrt. 6.3). Kiireen ja kiristettyjen tuntien myötä priorisointi ja työn tehostaminen näyttäytyi tiimivastaavista yhä keskeisempänä, jolloin samaan tutkinnonosaan jokaisen opettajan itse työstämä materiaali nähtiin turhana päällekkäisenä työnä. Yksin tekeminen kuvattiin menneisyyden totuttuna tapana, jolloin uuden toimintatavan käyttöönoton nähtiin kaipaavan ennen kaikkea kannustavaa palautetta, rohkaisua ja totuttelua uudelleenlaiseen tapaan. Tässä mielessä kokeilut koettiin yhdenlaisena päänavauksena jakamisen kulttuuriin.

”Me ollaan lähdetty yhdessä kehittää sitä moodlepohjaa, että kaikki sellainen perus pääsääntöinen kokonaisuus ja materiaali mitä pitäisi olla, niin olisi siellä Moodlessa, että sieltä voisi kattoo ja lisätä omaa tarpeen mukaan. Niin siinäkin se vähän ehkä tuli, että osa ei uskaltanut laittaa tai osa ei ole vieläkään laittanut sinne materiaaleja, vaikka me sovittiin, että kaikki laittaa ja sitten katsotaan yhdessä mitä siitä laitetaan näkyviin.” H4

Koulutusalan eteenpäin viemistä käsittelevät kokeilut liittyivät uusien toimintamallien löytämiseen, opiskelijoiden osallistamiseen ja työelämäyhteistyön lisäämiseen sekä uusien opiskelijoiden tavoittamiseen. Erityisesti uusilla toimintamalleilla pyrittiin vastaamaan tulevaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin esimerkiksi kasvavien opiskelijamäärien ja eläköitymisten osalta. Aikainen reagointi mahdollisti erilaisten toimintamallien kokeilemisen etukäteen, jotta muutosten iskiessä arki ja opetus pyörisivät toimivasti.

Opiskelijoiden osallistaminen valikoitui yhden tiimin ajankohtaiseksi kokeilun osa-alueeksi opiskelijoilta saatujen kommenttien perusteella. Nykyistä voimakkaampi osallistamisen lisääminen opetuksessa olikin tiimissä ajankohtainen asia mietittäväksi, ja kehittämiskokeilun puitteissa tiimi osallisti opiskelijoita osaksi opetuksen suunnittelua keräten heiltä tarkempaa palautetta. Myös työelämäyhteyksien vahvistaminen oli tiimin ajankohtainen haaste, joiden lisäämiseksi tiimi tapasi kevään aikana eri sektoreilta työelämän toimijoita kartoittaakseen ja miettiäkseen tulevaisuuden yhteistyön mahdollisuuksia.

Kaksi tiimiä toteutti kokeiluita päämääränään opiskelijamäärien kasvattaminen ja uusien opiskelijoiden tavoittaminen. Toinen tiimeistä ryhtyi panostamaan koulutusalan markkinointiin ja tiedottamiseen pyrkimyksenään aktivoida kaikki tiimin jäsenet mukaan toimintaan yhteisen asian puolesta. Opiskelijamäärien kasvattamisella oli tiimin perustyölle ja töiden jatkumiselle suuri merkitys, ja konkreettisena osana kokeiluaan tiimi suunnitteli yhteisen asiakastilaisuuden tulevaisuudessa järjestettäväksi.

” Tässäkin oli, että ei olla paljoa tehty sillain, että tiimi yhdessä. Nyt me tehdään sellainen asiakastilaisuus ja siihen on just yritetty valjastaa sitten useampia (tiimiläisiä). -- Että saataisiin niin kun erityisammattitutkinnoille lisää opiskelijoita, eli opiskelijamäärä kasvaisi ja meillä on enemmän töitä ja niin edes päin, isompia ryhmiä. -- Niin se markkinointi ja tiedottaminen on ensiarvoista.” H5

Toinen tiimi puolestaan lisäsi yhteistyötä ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen VALMAN kanssa, jolloin VALMAN puolen opiskelijoita tuli tutustumaan ja perehtymään pidemmälle jaksolle kyseisen koulutusalan opintoihin saadakseen käsityksen kyseisestä alasta. Kyseinen väylä nähtiin jatkossa potentiaalisena keinona saada uusia opiskelijoita, ja kokeilun pohjalta näyttikin siltä, että yhteistyö oli herättänyt joidenkin opiskelijoiden kiinnostuksen hakeutua opiskelemaan kyseistä alaa.

8 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia koulutusorganisaation tiimityötä työskentelyä edesauttavien ja haastavien tekijöiden kautta sekä tarkastella tiimityön taustalla ilmeneviä opettajakulttuurin piirteitä. Lisäksi tutkimuksessa on huomioitu kehittämisenäkökulma selvittämällä koulutusorganisaation toteuttaman kehittämiskokeilun merkitystä tiimien toiminnalle tiimivastaavien kokemana. Tässä luvussa kiteytetään tutkimuksen keskeisimmät tulokset peilaten saatuja tuloksia teorialuvuissa esitettyyn kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten perusteella tiimien työskentelyyn vaikuttivat yhteiseen aikaan ja tilaan liittyvät näkökulmat, esimiestyö, tiimin tavoitteet ja päämäärät, vastuun jakaantuminen ja kantaminen, tiimin vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä ajankohtaiset muutokset. Edellä esitetyt tekijät näyttäytyivät tiimeissä eri tavoin, ja pitivät tiimistä riippuen sisällään sekä työskentelyä edesauttavia että haastavia elementtejä. Opettajien yhteistyötä ja tiimityötä tarkastelevassa analyysissä yhteistyötä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä on löydetty niin yksilö-, ryhmä-, rakenne-, prosessi- ja organisaatiotasolta sekä ohjauksesta (Vangrieken ym. 2015). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa painottuvat erityisesti ryhmä-, rakenne- ja prosessitason tekijät, kun taas yksilölliset ja organisationaaliset näkökulmat nousevat voimakkaammin esiin toisen tutkimuskysymyksen mukaisissa kulttuurisissa tarkasteluissa.

Tiimityön onnistumisen kannalta keskeiseksi nousi tiimin yhteinen aika ja mahdollisuudet arjessa tapahtuville, säännöllisille kohtaamisille. Erityisesti yhteinen työskentelytila tuki mahdollisuuksia jatkuvaan yhteistyöhön, kun taas tilaratkaisuista ja opettajan työn itsenäisestä luonteesta johtuen fyysinen etäisyys ja resursoidun ajan puute hankaloittivat tiimityön sujuvuutta. Ajan ja paikan kysymykset ovatkin nousseet rakenteellisina ja organisationaalisina tekijöinä esille opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa (Vangrieken ym. 2015). Esimerkiksi säännöllinen yhteinen suunnittelu-aika ja yhteinen fyysinen tila ovat osoittautuneet tärkeäksi yhteistyön edistämisen kannalta, kun taas ajan puute ja haasteet tiimin tavoittamisessa ovat hankaloittaneet tiimityötä (Savonmäki 2007, 83; Vangrieken ym. 2015, 30–34). Formaalien tapaamisten ohella opettajien epämuodolliset kohtaamiset on koettu tarpeellisiksi yhteistyön edistämisen ja työssä

koetun innokkuuden näkökulmasta (Wenström, Uusiautti & Määttä 2018, 83), jolloin esimerkiksi toisiaan lähellä sijaitsevat työpisteet näyttäytyvät keskeisinä vuorovaikutuksen mahdollistajina (Truijen ym. 2013, 68).

Tulosten perusteella esimiestyö vaikutti merkittävästi tiimien toimintaan. Selkeät roolit esimiehen ja tiimivastaavan välillä, esimiehen läsnäolo tiimin arjessa ja esimiehen suomat vaikutusmahdollisuudet edesauttoivat tiimien työskentelyä, kun taas rooliepäselvyydet, esimiehen suunnalta tuleva epäluuloa herättävä viestintätapa ja läsnäolonpuute arjessa aiheuttivat haasteita vaikuttaen kokonaisvaltaisesti myös tiimin jaksamiseen ja hyvinvointiin. Positiivisen johtajuuden käytänteiden, kuten myönteisen vuorovaikutuksen ja yhteistyötä tukevien tapojen, on nähty edistävän opettajien innokkuutta muutoksia läpikäyvän ammatillisen koulutuksen kentällä (Wenström, Uusiautti & Määttä 2019). Myös jaetun johtajuuden periaatteita on korostettu keskeisenä osana kehittyvää koulua ja yhteistyötä (esim. Luukkainen 2004; Truijen ym. 2013). Vaikka tulosten perusteella ei voida ottaa kantaa jaetun johtajuuden toteutumiseen organisaation eri tasoilla, näyttäytyy vaikutusmahdollisuuksien mahdollistaminen ainakin lähiesimiehen toimesta tarkasteltuna oikealta suunnalta.

Tavoitteiden näkökulmasta tiimityön onnistumiseen vaikuttivat yhtäläiset tavoitteet ja päämäärät sekä tiimin sisällä että suhteessa organisaation tiimeille asettamiin tavoitteisiin. Selkeän suunnan ja prioriteettien osoittaminen onkin hyvä esimerkki siitä, miten johtamisella voidaan tukea tiimityön toteutumista (LaFasto & Larson 2001, 161). Tulosten perusteella opiskelijoiden työelämään saattaminen nousi lähes kaikkien tiimin keskeisimmäksi päämääräksi, ja yhteiseen päämäärään sitoutumisen koettiin edesauttavan tiimien yhteistyötä. Katzenbach ja Smith (1998, 58) pitävätkin yhteiseen päämäärään ja suoritustavoitteisiin sitoutumista ensiarvoisen tärkeänä tiimin suoriutumisen kannalta. Myös opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa tiimin selkeä tehtävä, jaetut arvot ja oppilaskeskeisyys ovat osoittautuneet keskeisiksi yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi sekä prosessi- että organisaatiotason näkökulmista tarkasteltuna (Vangrieken ym. 2015, 30–32).

Yhteinen päämäärä on myös yksi edellytys yhteisvastuun kehittymiselle (Katzenbach & Smith 1998, 76), mikä tulosten mukaan oli useilla tiimeillä vielä kehityskohteena. Haasteita tiimeissä aiheuttivat vastuiden epätasainen jakaantuminen sekä joidenkin tiimin jäsenten haluttomuus tarttua yhteisiin vastuisiin. Sen sijaan selkeästi ja tasaisesti jaetut työtehtävät, joista tiimin jäsenet kantoivat vastuun, osoittautui tuloksissa keskeiseksi tiimityön onnistumista tukevaksi tekijäksi. Katzenbachin ja Smithin (1998, 75) mukaan yhteisvastuulla on keskeinen rooli tiimityössä, eikä ryhmän nähdä muodostuvan tiimiksi ilman, että tiimi kokee vastuuta itsestään yhdessä. Yhteisvastuu ja tiimin autonomia ovat kuitenkin opettajille melko uutta opettajien totuttua ylhäältä päin tuleviin ohjeistuksiin, jolloin siirtyminen tiimityöhön edellyttää myös motivaation rakentamista tiiminä

toimimiselle (Truijen ym. 2013, 68–69). Nämä näkökulmat nousivat esille myös tiimivastaavien keskuudessa.

Tiimin vuorovaikutus ja ilmapiiri olivat tulosten mukaan keskeinen osa tiimien toimivuutta. Toimivan ja avoimen vuorovaikutuksen koettiin edesauttavan tiimin työskentelyä, kun taas tiedonkulun katkokset loivat haasteita. Puutteellinen tai epäilyksiä herättävä kommunikaatio on tunnistettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi (Vangrieken ym. 2015, 34). Ilmapiirin osalta myönteinen, kunnioitukseen ja luottamukseen pohjautuva ilmapiiri, jossa oli yhteisöllisyyttä ja huumoria, tuki tulosten perusteella työskentelyn onnistumista, kun taas toimimattomat henkilökemiat haastoivat myönteistä ilmapiiriä. Savonmäen (2007, 79) mukaan ilmapiiri on yhteistyön perusta, jolloin yhteydenpito, keskinäinen kunnioittaminen, luottamus ja toistensa tunteminen muodostuvat onnistumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi. Hyvä ilmapiirin ja huumorin turvin voidaan myös kohdata ja ratkaista tiimityöstä ja kiireestä johtuvia haasteita, mikä saattaa vahvistaa tiimin jäsenten välisiä suhteita ja lisää luottamusta arjesta selviämiseen (Willman 2001, 107). Henkilökemioiden merkitys on ollut esillä myös aikaisemmissa opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa, ja esimerkiksi yhteensopivien persoonien, samanlaisen ajattelun ja yhteen hiileen puhaltamisen on tunnistettu edesauttavan tiimien työskentelyä (Willman 2001, 124; Vangrieken ym. 2015, 30). Toisaalta samankaltaisuuteen pyrkiminen voidaan nähdä ongelmallisena – jos ristiriidat ja erilaisuus tiimissä nähdään uhkana tiimityön toteutumiselle, on yhteistyö vaarassa johtaa klikkiytymiseen (Willman 2001, 126).

Tuloksissa nousi esiin myös ajankohtaiset muutokset, jotka olivat omiaan haastamaan tiimien toimintaa. Tiimeissä tapahtuneet kokoonpanomuutokset ja siirtyminen moniammatillisiin tiimeihin aiheuttivat epäselvyyksiä rooleista, tiimin tarkoituksesta ja uusista toimintatavoista haastaen tiimimäisten toimintatapojen juurtumista osaksi arkea. Kokoonpanomuutosten lisäksi vuosityöaikaan siirtyminen haastoi tiimien toimintatapoja ja ajankäyttöä. Katzenbachin ja Smithin (1998, 71) mukaan yhteisen toimintamallin kehittäminen tiimissä työn yksityiskohdista sopimalla sekä yksilöllisiä taitoja ja tiimisuorituksia yhteensovittamalla onkin olennaista tiimin päämäärän saavuttamisen kannalta. Opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa jäsenten vaihtuvuus ja jatkuvuuden puute sekä epäselvyydet tiimin rooleista ja tehtävistä ovat myöskin haastaneet yhteistyön toteutumista (Vangrieken ym. 2015, 34). Yhteisen toimintamallin löytäminen muodostuukin tärkeäksi, sillä moniammatillisilla tiimeillä nähtiin olevan myös hyötyjä tiimin toiminnalle niiden edesauttaessa opiskelija-asioiden hoitamista, asiantuntijuuden jakamista ja keskinäistä tukea.

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tarkastelussa olleet opettajakulttuurit voidaan nähdä suhteessa edellä esitettyihin tiimityön onnistumista ja haasteita selittäviin tekijöihin niiden auttaessa

osaltaan ymmärtämään onnistumisten ja haasteiden taustalla vaikuttavia syitä. Tutkimuksen tulosten perusteella tiimien arjessa näkyy piirteitä sekä perinteisestä opettajuudesta että kehittyneistä yhteistyön tavoista. Tuloksissa esiin nousseita perinteistä opettajuutta kuvaavia piirteitä olivat opetuskeskeisyys, työn itsenäisyys, yksin tekemisen kulttuuri ja kollektiivisen vastuun puute, joiden voidaan nähdä luonnehtivan Hargreavesin (1994) esittämää individualistista opettajakulttuuria. Vanhakantaiset toimintatavat ja ajattelumallit vaikuttivat tulosten perusteella esimerkiksi opettajan työnkuvan laajentumista, jakamisen kulttuuria ja vastuunjakoja koskeviin asenteisiin haastaen tiimimäisiä toimintatapoja. Lisäksi tuloksissa kuvatut, historiassa muodostuneet klikit ja kuppikunnat voidaan nähdä Hargreavesin (1994) kuvaaman balkanisoidun kulttuurin mukaisina alaryhminä rikkoen koko yhteisössä toteutuvan yhteistyön ajatusta ja haastaen tiimien avointa vuorovaikutusta ja ilmapiiriä.

Tulosten perusteella yhteistyön kulttuuria oltiin onnistuttu edistämään tiimeissä, ja yhteistyön kulttuuriset piirteet ilmenivät tuloksissa yhteistyön säännöllisyytenä, itseohjautuvuuden lisääntymisenä ja tiimin osallistamisena, yhteisenä tehtävänä ja päämääränä sekä tiimityön koettuina hyötyinä. Tuloksilla on yhtymäkohtia Hargreavesin (1994, 192) kuvaamaan aidon yhteistyökulttuuriin yhteistyön ollessa monilta osin opettajien omasta aloitteesta ja tarpeesta lähtevää. Asennoituminen tiimityötä kohtaan, työskentelyn tunnistetut hyödyt ja päätöksentekoon osallistaminen ovat osoittautuneet aikaisemmissa tutkimuksissa keskeisiksi opettajien yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi (Vangrieken ym. 2015, 30). Tuloksissa esiin nousseet yhteinen päämäärä, pyrkimys tiimin osallistamiseen ja osaamisen jakaminen yhtenä tiimityön hyötynä voidaan nähdä myös enenevässä määrin ammatillisten oppimisyhteisöjen mukaisina näkökulmina tulosten heijastellessa yhtäläisyyksiä jaetun johtajuuden, yhteisen arvojen ja vision sekä kollektiivisen oppimisen periaatteiden kanssa (vrt. Hord 2004, 7).

Myös koulutusorganisaatiolla on rooli tiimityön kulttuurin muodostumisessa, mikä nousi tuloksissa esiin ohjauksen, tiimitoiminnan vapaamuotoisuuden ja tiimin vaikutusmahdollisuuksien kautta. Tulosten perusteella tiimityötä toteutettiin melko vapaasti ja itsenäisesti tiettyjen ohjeiden ja reunaehtojen puitteissa tiimien pystyessä vaikuttamaan arkeen ja opetuksen suunnitteluun. Tällöin tiimityön voidaan nähdä pääasiassa muodostuvan opettajien tarpeista käsin hallinnon sääntelemän pakotetun kollegiaalisuuden sijaan (Hargreaves 1994, 192–195), vaikka organisaation ohjeistukset ja resurssit määrittävätkin osaltaan tiimityön toteutumista. Tiimitoiminnan vapautta arvostettiin, mutta toisaalta vapaamuotoisuus aiheutti muutosten aikoina myös kysymyksiä ja epäselvyyksiä tiimitoiminnan tarkoituksesta. LaFaston ja Larsonin (2001, 171) mukaan organisaatiolta tarvitaankin säännöllisesti selkeää viestiä ja muistutusta yhteistyöstä ja sen tarpeesta. Organisaation kulttuurilla ja tuella, yhtenäisillä käytänteillä sekä tiimityötä tukevilla jaetuilla merkityksillä ja normeilla on

aiempien opettajien yhteistyötä koskevien tutkimusten valossa tiimityötä edistävä vaikutus (Vangrieken ym. 2015, 30). Vaikutusmahdollisuuksien osalta tuloksissa nousi esiin halu aikaisempaa moninaisemmille vaikutusmahdollisuuksille, jotta tiimityötä voitaisiin viedä toiminnallisuuden kannalta aidompaan suuntaan. Organisaatiokulttuurin näkökulmasta keskeiseksi nousee organisaation kyky rohkaista tiimejä yhteistyöhön ja antaa tiimeille kontrolli tiimiä koskevissa asioissa (Levi 2017, 37). Jaettu johtajuus, autonomia tiimiä koskevissa asioissa ja päätöksentekoon osallistuminen on aikaisempien tulosten mukaan opettajien yhteistyön edistämisen kannalta keskeistä (Vangrieken ym. 2015, 30). Jaetun johtajuuden periaatteet, yhteisen vision luominen ja päätöksentekoon osallistamisen mahdollisuudet sekä yhteistyötä tukevat fyysiset ja rakenteelliset tekijät määrittävät myös ammatillisten oppimisyhteisöjen muodostumista (Hord 2004, 8–10; Antinluoma ym. 2018, 83), ja täten yhteistyön suuntaa tulevaisuudessa.

Edellä esitetysti tiimien toiminnassa ilmenee erilaisten opettajakulttuurien vaikutus, jolloin kehittyneiden yhteistyön muotojen ohella vanhat toiminta- ja ajattelutavat olivat läsnä tiimien arjessa. Kehitettävää koettiin vielä olevan, ja tulosten perusteella kulttuurinen muutos nähtiin monelta osin hitaana ja aikaa vievänä sen edellyttäessä uusia asenteita ja toimintatapoja. Koska individualistisen kulttuurin juuret ovat syvällä, on ajattelun muutos ja avoimuus yhteistyölle tarpeellista niin opettajille kuin yleisesti koko koulutussektorille (Vangrieken ym. 2015, 36). Koulutusorganisaation järjestämä kehittämiskokeilu näyttäytyikin tulosten perusteella yhdenlaisena kokeilukulttuurin virittäjänä sen herätellessä tiimejä omien toimintatapojen tunnistamiseen ja kehittämiseen sekä yli koulutusalarajojen tapahtuvaan näkemysten jakamiseen. Kehittämiskokeilun aikainen kehittäminen koettiin tulosten perusteella mielekkäänä sen kytkeydyttyä vahvasti arjen työn sujuvoittamiseen. Näin ollen kehittämisen ei myöskään koettu kuormittavan opettajia. Mäntylän (2002, 32) mukaan kehittämistyöhön sitoutumisen kannalta keskeiseksi nouseekin kehittämisen koettu mielekkyys ja tarpeellisuus suhteessa omaan opetustyöhön.

Kokeilujen eteenpäin luotsaamiseksi kehittämiskokeilun koettiin raamittaneen tiimien työskentelyä annetun aikajänteen ja saadun tuen kautta. Vaikka kehittämiskokeilun merkityksen kuvattiin jääneen osalla tiimeistä odotettua pienemmäksi, saivat tiimit yhden lukukauden aikana vähintään ideoiduksi pienempiä ja suurempia toimintaa edistäviä kokeiluja, joilla pyrittiin tehostamaan arkea ja kehittämään koulutusalan toimintaa lisäten samalla tiimien yhdessä tekemistä. Lukukauden päättyessä tiimit olivat valmiita oppimaan toteuttamistaan kokeiluista ja kehittämään toimintaansa eteenpäin näiden pohjalta. Oppimista, tutkimista ja innovointia tukevan kulttuurin luominen sekä opitun ja tiedon jakamisen mahdollistaminen ovatkin keskeisessä asemassa rakennettaessa koulusta kehittyvää oppivaa organisaatiota. Hyviksi ja huonoiksi todettujen

käytänteiden jakaminen ja virheistä oppiminen ovat konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka vahvistaa kokeilevan ja oppivan kulttuurin ilmenemistä koulutusorganisaatioissa. (Kools & Stoll 2016, 62.)

9 POHDINTA

9.1 Näkökulmia opettajien yhteistyöhön ja sen kehittämiseen

Tutkimuksen tulosten perusteella tiimitoiminta ammatillisessa oppilaitoksessa näyttäytyy moniselitteisenä ilmiönä, ja tiimityön toteutumiseen näyttää vaikuttavan niin yksilöiden asenteet, tiimin sisäiset ryhmäkohtaiset tekijät ja prosessit, rakenteelliset ja organisationaaliset tekijät, kulttuurit kuin osittain myös ulkoiset toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset. Tutkimuksissa esiin nousseille tekijöille on löydettävissä yhtäläisyyksiä myös aikaisemmista opettajien yhteistyötä ja tiimityötä tarkastelevista tutkimuksista.

Vangriekenin ym. (2015) mukaan opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa ryhmädynamiikkaan ja yhteistyön prosesseihin liittyvät tekijät ovat olleet isossa osassa selittämässä yhteistyön onnistumista. Myös tässä tutkimuksessa tiimien sisäiset erot ja käytänteet nousivat keskeisiksi tehden eroa tiimityön sujuvuuteen tiimien välillä. Etenkin esimiestyöhön panostaminen, tiimin selkeä päämäärä ja tarkoitus sekä vuorovaikutuksen, tiedonkulun, ilmapiirin ja vastuunkannon kehittäminen tarjoavat mahdollisuuksia tiimin tiiviimmälle ja onnistuneelle yhteistyölle. Lisäksi yhteistyön mahdollistavat rakenteet nousevat keskeiseksi, jolloin erityisesti tiimin yhteisen ajan ja kohtaamisten mahdollistaminen näyttäytyy tiimityön sujuvuuden ja tiiviynen kannalta ensiarvoisen tärkeänä. Säännölliset, arjessa tapahtuvat kohtaamiset ovat todennäköisiä ehkäisemään myös opettajuuteen liitettyä eristäytyneisyyttä.

Toisaalta tulokseen ei päästä yksin tiimin ja sisäisten prosessien voimalla, vaan tiimityön tarkastelu ja kehittäminen edellyttää myös ympäröivän kontekstin huomioon ottamista. Organisaatio tarjoaakin kontekstin tiimien toiminnalle, ja sen tehtävänä on tukea tiimiä vahvistamalla suuntaa, tarjoamalla resursseja, apua ja tarvittavaa informaatiota (Levi 2017, 37). Kuten Savonmäen (2007, 114) tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa hallinnon ja organisaation vaikutus tiimityölle nähtiin pääasiassa raamien ja linjausten näkökulmasta. Organisaation ohjaus vaikutti tiimityön toteutumiseen suotujen vaikutusmahdollisuuksien ja vapaamuotoisuuden kautta, ja onnistuakseen tiimitoiminnan on oleellista tukea koulutusorganisaation ja opettajan työn perustehtävää. Erityisesti muutosten ja uudelleenorganisointumisten aikana yhteisen suunnan vahvistaminen ja tiimitoiminnan

tarkoituksen uudelleen määrittely sekä organisaation että tiimin itsensä toimesta voi olla tarpeen perustehtävän ja yhteistyön sujuvuuden varmistamiseksi.

Kulttuuriset näkökulmat nousivat tiimivastaavien puheessa esiin yksilöllisten käytänteiden ja yhteisöllisten käsitysten esiintyessä tiimin arjessa ja hakiessa paikoitellen muotoaan. Yhteistyöstä, kohtaamisista ja yhteisestä suunnittelusta huolimatta työtä tehtiin paljon yksin eristyksissä muista. Myös Savonmäen (2007, 84) tutkimuksessa yhdistyivät opettajien yhteistyö ja yksityisyys – opetusta suunniteltiin yhdessä ja yhteistyö näkyi niin työnjaossa, työn koordinoinnissa kuin vastavuoroisena apunakin, mutta varsinaista opetustehtävää hoidettiin pitkälti itsenäisesti. Hargreavesin (1994, 183) mukaan yksin tekeminen itsessään ei ole ongelma, vaan nykyaikaisten opettajakulttuurien tulisi kyetä välttämään individualismista syntyvät rajoitteet mahdollistaen samalla yksintekemisen loistava potentiaali. Yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen ja yhdistäminen koko tiimin toimintaa edesauttavaksi vahvuudeksi voi auttaa tiimejä ratkaisemaan kulttuurisista syistä johtuvia ristiriitoja ja löytämään tasapainon yksin ja yhdessä tekemisen välille. Puhtaan individualismin sijaan uudenlainen opettajuus koostuukin jaetuista merkityksistä, kollektiivisesta vastuusta ja yhteisestä oppimisesta (Hargreaves & Fullan 2012, 143–144), jolloin perinteisten käsitysten haastaminen ja vanhakantaisten toimintatapojen murtaminen voi auttaa tarkastelemaan tiimitoimintaa uudella tavalla. Tiimivastaavat kuvasivatkin tiimien päässeen jossain määrin eroon vanhakantaiseksi mielletyistä toimintatavoista, mutta kulttuurin muutos ja asenteisiin vaikuttaminen nähtiin hitaana. Rohkaisu vanhojen tapojen kyseenalaistamiseen ja uuden kokeilemiseen näyttäytyvät tutkimuksen perusteella mahdollisuutena kehittää sekä sujuvampaa yhteistyötä että tehokkaampaa ja laadukkaampaa opetusta koulutusorganisaatiossa.

Tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan opettajien yhteistyötä tiimeissä tapahtuvana toimintana. Vaikka tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena ei ole ollut tarkastella koulutusorganisaatiota puhtaana tiimiorganisaationa, oppivana organisaationa tai ammatillisena oppimisyhteisönä, voidaan tuloksia tulkittaessa kuitenkin löytää yhtymäkohtia nykyaikana tavoiteltavana pidettyihin näkökulmiin. Kevään 2019 aikana toteutettu kehittämiskokeilu loi tilan oppivan organisaation periaatteiden kannalta keskeiselle oppimisen ja kokeilun kulttuurille sekä käytänteiden jakamiselle yli tutkintoalarajojen (vrt. Kools & Stoll 2016). Tämän tutkimuksen näkökulmasta kiire, jatkuva muutos sekä kohtaamisten, resurssien ja ajan puute ovat kuitenkin todennäköisiä rajoittamaan oppimisen ja kehittämisen mahdollistavan tilan juurtumista osaksi arkea. Savonmäen (2007, 117) mukaan opettajat eivät myöskään innostu hallinnon määrittelemistä kehittämiskohteista, vaan sitoutuvat ja motivoituvat oman työn tarpeista lähtevään kehittämiseen. Kehittämiskokeilun puitteissa suunnitellut tiimikohtaiset kokeilut olivatkin paitsi tiimin arjen kannalta oleelliseksi koettuja, myös ajankohtaisia isommassa kuvassa pohdittaessa ammatillisen

koulutuksen kentällä tapahtuneita muutoksia. Lisäksi useampi tiimikohtainen kokeilu näyttäytyi opiskelijoiden edun mukaisena, ja Willmanin (2001, 116–117) mukaan oppilaat voivat olla keskeinen tiimityön ja yhteistyön uudistumista ja kehittymistä tukeva tekijä, sillä uusia virikkeitä ja näkökulmia haetaan usein oppilaiden oppimisen tukemiseen.

Ammatillisten oppimisyhteisöjen ja oppivien organisaatioiden näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen perusteella tiimien vahvuutena näyttäytyy yhteinen päämäärä, eli jaettu visio tiimivastaavien nostaessa oppilaat toiminnan keskiöön. Myös moniammatillisiin tiimeihin siirtyminen ja tiimikokeilujen yhteydessä kuvattu yhteistyö koulun ulkopuolisten verkostojen kanssa luonnehtii ammatillisten oppimisyhteisöjen mukaista yhteistyön laajenemista pelkistä opettajista kohti oppilaitoksen muuta henkilökuntaa ja sidosryhmiä. Sen sijaan kollegiaalisen ilmapiirin ja jaetun johtajuuden vahvistaminen näyttäytyvät jatkossa olennaisina seikkoina, joihin kiinnittää huomiota. (Vrt. Hord 2004; Stoll & Louis 2007; Kools & Stoll 2016.) Ammatillisten oppimisyhteisöjen toimivuuden sekä uudenlaisen ja aktiivisen, koko koulun toimintaan osallistuvan opettajuuden kannalta keskeiseksi muodostuu yhteisön kesken jaettu luottamus ja tieto keskinäisestä välittämisestä. Tuen myötä uudessa roolissa mahdollistuvat mielekkyyden ja voimaantumisen kokemukset opettajien intoutuessa myös omaksumaan kollektiivista vastuuta. (Hord 2004, 43–44.) Wenströmin ym. (2019) mukaan muutoksia läpikäyvän ammatillisen koulutuksen kentällä positiivisen johtajuuden käytänteet, kuten myönteinen vuorovaikutus ja yhteistyötä tukevat tavat, ovat opettajien työssä koetun innokkuuden kannalta keskeisiä tekijöitä. Edellä esitettyjen näkökulmien tarkastelu, edistäminen ja juurruttaminen osaksi arkea voi auttaa ratkaisemaan myös tuloksissa esiintyneitä tiimityön haasteita, kuten vastuiden jakaantumista ja kantamista, sitoutumista tiimijatteluun sekä vuorovaikutuksen toimimattomuutta.

9.2 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tyypillisiä käsitteitä ovat olleet reliaabeliuden ja validiuden käsitteet, joilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkittua asiaa. Reliaabeliuden ja validiuden käsitteitä on usein hyödynnetty osana kvantitatiivisen tutkimuksen arviointia, kun taas kvalitatiivisissa tutkimuksissa käsitteet ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Myös tapaustutkimuksen kohdalla perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit ovat voineet näyttäytyä tarpeettomina tutkimuksen luonteen vuoksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Kvalitatiivisia tutkimuksia ja menetelmiä onkin kritisoitu epäselvien luotettavuuskriteerien takia

(Eskola & Suoranta 2014, 209), mutta siitä huolimatta tutkimuksen luotettavuutta on onnistuttava arvioimaan jollakin tavalla (Hirsjärvi ym. 2009, 232).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse näyttäytyy pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä, jolloin tutkijan on tultava tietoiseksi seikoista, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimuksessa tehtyihin päätöksiin ja tuloksiin. Luotettavuuden arviointi onkin yllettävä koskemaan koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2014, 209, 211.) Tällöin tutkijan tarkat selostukset ja kuvaukset tutkimuksen toteuttamisesta läpi prosessin nousevat oleelliseksi (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkijan päättelyä seuraamalla lukijan on mahdollista arvioida tutkimusta ja tarkastella sen toistettavuutta. Toistettavuudella tarkoitetaan tavoiteltua tilannetta, jossa tutkimuksen analyysin vaiheet ja luokittelut on auki kirjoitettu niin, että toinen yksilö voisi periaatteessa niitä soveltamalla tehdä vastaavat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 2014, 217.) Toisaalta tutkimus rakentuu tutkijan tutkimusraportin ja aineistosta tehtyjen tulkintojen pohjalta, jolloin on mahdollista, että toinen tekisi aineistosta erilaisia tulkintoja painottaen eri asioita (Kiviniemi 2018, 85–86). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija nähdään keskeisenä tutkimusvälineenä, on tutkijan subjektiviteetin tunnistaminen ja myöntäminen tarpeen (Eskola & Suoranta 2014, 211; Merriam & Tisdell 2016, 16).

Tutkijan aseman vaikutus valintojen ja tulkintojen tekijänä on pyritty tiedostamaan tutkimuksen eri vaiheissa, ja luotettavuuden edistämiseksi tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja ratkaisuja on avattu ja perusteltu läpi tutkimuksen. Esimerkiksi luvussa 4.5 on pyritty havainnollistamaan tutkimuksen analyysin toteuttaminen niin, että lukijan on mahdollista luoda käsitys analyysin etenemistä. Tästä huolimatta on mahdollista, että jokin toinen tekisi aineistosta erilaisia tulkintoja esimerkiksi ryhmitellessään ja nimetessään luokkia. Tutkimustuloksiin liittyvien tulkintojen ja niiden taustalla vaikuttaneiden päätelmien havainnollistamiseksi tulosten yhteydessä on esitetty haastatteluotteita aineistosta, mikä Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan voi auttaa lukijaa saamaan kiinni tutkijan päätelmistä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella aineiston riittävyden näkökulmasta hyödyntämällä saturaation, eli aineiston kylläntymisen käsitettä, jolla tarkoitetaan aineiston kattavuutta suhteessa tutkimusasetelmaan. Aineistoa pidetään riittävänä silloin, kun se alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 2014, 216; Vilkkä ym. 2018, 195.) Tämän tutkimuksen aineiston riittävyttä tarkasteltaessa on hyvä huomioida tapaustutkimuksellisen lähestymistavan vaikutus, sillä kohderyhmä valikoitui tutkimuksen tapauksen, eli koulutusorganisaatiokontekstissa tapahtuvan tiimityöskentelyn ja toteutuneen kehittämiskokeilun kautta. Yhdeksästä kehittämiskokeiluun osallistuneesta tiimivastaavasta haastateltiin kuutta tiimivastaavaa, jolloin suhteessa kohderyhmään otosta voidaan riittävänä erityisesti kehittämiskokeilua koskevien

näkökulmien puitteissa. Toisaalta tapaustutkimukselle on tyypillistä toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien ja näkökulmien käyttö. Esimerkiksi aineistotriangulaatio, eli eri lähteistä eri tavoin kerätyn aineiston hyödyntäminen olisi voinut vahvistaa aineiston riittävyttä sen muodostaessa selitysvoimaltaan vahvemman ja kokonaisvaltaisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Vrt. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23–24; Vilkka ym. 2018, 198.)

Myös aineiston riittävyttä suhteessa tutkimuskysymysten laajuuteen voidaan pohtia kriittisemmin. Kerätyllä aineistolla kyettiin muodostamaan käsitys tutkittavista ilmiöistä myös ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, mutta toisenlainen tutkimusasetelma ja kohderyhmärajaus olisivat mahdollistaneet kattavamman käsityksen muodostamisen esimerkiksi tiimikokouksia havainnoimalla ja koko tiimin jäsenten näkemykset huomioimalla. Nyt tutkimuksessa esitetyt käsitykset tiimin työskentelyä edesauttavista ja heikentävistä tekijöistä ja kulttuurisista piirteistä ovat muotoutuneet yksittäisten henkilöiden kuvaamana, mikä on hyvä huomioida tuloksia tulkittaessa.

Laadullista tapaustutkimusta tulkittaessa yleistämisen mahdollisuudet on asetettu kirjallisuudessa kyseenalaisiksi (Laine ym. 2007, 28). Vaikka tapaustutkimuksen keskiössä on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, näkee Leino (2007, 214) onnistuneen tapaustutkimuksen piirteinä yleistämisen mahdollisuuden ja ne tulkinnat, joita aineistosta ja tapauksesta tehdään laajemmalla tasolla. Yleistettävyyden kannalta keskeiseksi voidaankin nähdä tapauksen ja sitä koskevien käsitteiden onnistunut valinta ja rajaus. Koska tapaus on aina osa jotain suurempaa kokonaisuutta, voidaan miettiä tapauksen yleistämistä sen omassa kontekstissa vertaamalla kuvausta ja selitystä aikaisempaan teoriaan ja tutkimustietoon (Vilkka ym. 2018, 199). Vaikka tutkimuksessa ei ole pyritty tekemään yleistyksiä, vaan tarkastelemaan ilmiötä tutkimuksen tapauksesta käsin, on näkökulmia pyritty havainnollistamaan nostamalla esiin aikaisempia tutkimustuloksia ja näkemyksiä tutkimusaiheen tiimoilta. Tutkimus tarjosi näkökulmia opettajien yhteistyöhön ja tiimityön edistämiseen, ja saadut tulokset saivat monilta osin tukea myös aikaisemmista tutkimuksista. Tutkimusta voidaankin tarkastella osana opettajien tiimityötä ja kulttuureja koskevaa keskustelua, vaikka sellaisenaan tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko ilmiötä, ja tapauksen kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen edellyttäisi tapaustutkimukselle tyypillistä triangulaatiota.

9.3 *Jatkotutkimusehdotukset*

Opettajien yhteistyötä ja tiimityötä on tarkasteltu eri näkökulmista ja eri koulutusasteilla useissa tutkimuksissa 2000-luvulta lähtien. Toisaalta, kuten Truijen ym. (2013) totesivat, on tiimityötä tukevien ja rajoittavien olosuhteiden tutkiminen nimenomaan ammattikoulutuksen kentällä ollut vähäistä. Etenkään kotimaisesta tutkimuskirjallisuudesta ei ollut löydettävissä vastaavanlaisia tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa tiimityön tarkastelu rajautui yhdessä suomalaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa tapahtuvaan opettajatiimien työskentelyyn ja oppilaitoksessa toteutettuun kehittämiskokeiluun. Tutkimuksen kohderyhmäksi rajautui pieni joukko tiimien tiimivastaavia, jolloin näkemykset heijastelevat pientä osaa oppilaitoksen henkilökunnasta.

Niin kauan, kun yksilölliset käytänteet ja yhteisölliset käsitykset ovat ristiriidassa koulutusorganisaatioiden arjessa, säilyy myös ajankohtaisuus aihetta koskeville tutkimuksille laajenevan yhteistyön ja muutosten ollessa esillä myös tulevaisuudessa. Jatkossa tutkimusta voisi kohdentaa tarkastelemaan ammatillisia oppilaitoksia oppivina organisaatioina ja ammatillisina oppimisyhteisöinä niin tämän tutkimuksen tapausorganisaatiossa kuin vertaillen eri oppilaitoksia kotimaassa. Erityisesti jaetun ja positiivisen johtajuuden sekä kollegiaalisen ilmapiirin tarkempi tutkiminen voi auttaa muodostamaan syvemmän käsityksen yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä tarjoten näkökulmia ristiriitojen ratkaisemiksi. Lisäksi jatkotutkimuksissa kohderyhmää voitaisiin laajentaa koskemaan koko henkilökuntaa huomioimalla niin johdon, hallintopuolen, tiimien esimiesten kuin opettajienkin näkemykset yhteistyöstä ja erilaisista kulttuureista koulutusorganisaation sisällä. Tämä mahdollistuisi esimerkiksi määrällisiä menetelmiä hyödyntämällä, kun taas laadullisin menetelmin, esimerkiksi tiimien toimintaa ja vuorovaikutusta havainnoimalla, voitaisiin pureutua yhteistyön toteutumiseen sen todellisessa ympäristössä. Monimenetelmällisen tutkimuksen hyödyntäminen mahdollistaisikin kattavamman kuvan muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä.

Jatkotutkimuksissa huomiota voitaisiin kiinnittää myös työn lomassa tapahtuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin koulutusorganisaatiossa. Tämän tutkimuksen perusteella isoille kehittämishankkeille ei nähty arjessa olevan aikaa, mutta pienilläkin kokeiluilla voi olla tiimien päivittäistä työskentelyä ja yhteistyön kulttuuria edesauttavia vaikutuksia. Tarkempi selvitys oppimisen ja kokeilun mahdollistavista käytänteistä sekä arkea hyödyttävistä kehittämistarpeista voi tarjota koulutusorganisaatioiden henkilökunnalle intoa ja työkaluja uudistumiseen, kokeilukulttuurin voimistamiseen ja parhaiden käytänteiden soveltamiseen omassa kontekstissa.

LÄHTEET

Antikainen, R., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P. & Toom, A. 2018. Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning* 7(5), 76–91.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%83%C2%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1. Viitattu 13.2.2019.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Field, L. 2019. Schools as learning organizations. Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management* 33(5), 1106–1115.

Gallie, D., Zhou, Y., Felstead, A. & Green, F. 2012. Teamwork, skill development and employee welfare. *British Journal of Industrial Relations* 50(1), 23–46.

Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. *Using Case Study in Education Research*. Los Angeles: Sage Publications.

Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hayes, N. 2002. *Managing Teams. A Strategy for Success*. London: Thomson Learning.

Heikkilä, K. 2002. *Tiimit. Avain uuden luomiseen*. Helsinki: Talentum Media.

- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan. Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Saatavilla: <http://blogit.jao.fi/parastatestia/wp-content/uploads/sites/433/2018/03/Rohkeasti-uudistumaan-osaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf>. Viitattu 10.1.2019.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoegl, M. & Gemuenden, H. G. 2001. Teamwork quality and the success of innovative projects. A theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science* 12(4), 435–449.
- Hord, S. M. 2004. Professional Learning Communities. An Overview. Teoksessa S. M. Hord (toim.) *Learning Together, Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teacher College Press, 5–14.
- Huusko, L. 2007. Työpaikkana tiimi. Miten tiimi kasvaa vastuuseen? Helsinki: Edita.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Helsinki: Suomen Ekonomiliitto & WSOY.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- Kools, M. & Stoll, L. 2016. What makes a school a learning organisation? Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Kuntatyönantajat. 2018. Ammatillisen koulutuksen vuosityöaikamalli. Saatavilla: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/ammatillisen-vuosityoikamalli>. Viitattu 13.2.2019.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>. Viitattu 13.11.2019.
- LaFasto, F. & Larson, C. 2001. *When Teams Work Best. 6000 Team Members and Leaders Tell What It Takes to Succeed*. California: Sage Publications.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.

- Levi, D. 2017. *Group Dynamics for Teams*. California: Sage Publications.
- Liljenberg, M. 2015. Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership* 43(1), 152–170.
- Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. 2011. The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27(4), 722–731.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>. Viitattu 10.1.2019.
- Malinen, A. & Salo, P. 2018. Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä. Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018*. Hämeen ammattikorkeakoulu, 12–20. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/154032/HAMK_innokkaasti-edellakavijana_ejulkaisu_8_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 10.1.2019.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. 2016. *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Mäntylä, R. 2002. *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5459-6>. Viitattu 6.2.2019.
- Opetushallitus. Ammatillinen koulutus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus>. Viitattu 10.12.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen reformi. Saatavilla: <https://minedu.fi/amisreformi>. Viitattu 10.1.2019.
- Otala, L. 1996. *Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Prenger, R., Poortman, C.L. & Handelzalts, A. 2017. Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education* 68, 77–90.
- Rajakaltio, H. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8654-8>. Viitattu 10.12.2019.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>. Viitattu 13.11.2019.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 23. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequence=1>. Viitattu 7.2.2019.
- Schaap, H. & De Bruijn, E. 2018. Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109–134.
- Senge, P. M. 2006. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business.
- Soini, T., Rauste-Von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* 4, 283–291.
- Spiik, K-M. 2004. *Tulokseen tiimityöllä*. Helsinki: WSOY.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. 2006. Professional learning communities. A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7(4), 221–258.
- Stoll, L. & Louis, K. S. 2007. *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs organisaatio*. Helsinki: Talentum.
- Truijen, K.J.P, Slegers, P.J.C, Meelissen, M.R.M. & Nieuwenhuis, A.F.M. 2013. What makes teacher teams in a vocational education context effective? *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 58-73.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration. A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 190–201.
- Wang, D., Waldman, D. & Zhang, Z. 2014. A Meta-Analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology* 99(2), 181–198.
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2018. How does the PRIDE theory describe leadership and organisation that enhances vocational education teachers' (VET) enthusiasm? An analysis of enthusiastic Finnish VET-teachers' perceptions. *European Journal of Workplace Innovation*, 4(1), 79–94.

Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2019. What kind of leadership promotes vocational education and training (VET) teachers' enthusiasm at work? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 8(1), 79–90.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514264053.pdf>. Viitattu 6.2.2019

Yin, R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. 2001. Team leadership. *The Leadership Quarterly* 12(4), 451–483.

LIITTEET

Liite 1(1)
Haastattelupyyntö
8.4.2019

Hyvä tiimivastaava,

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa osana Tredun tiimikokeilua. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää tiimityöskentelyä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä sekä tiimikokeilun hyötyjä tiimien toiminnalle. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat tiimivastaavat, ja pyydänkin sinua haastateltavaksi jakamaan ajatuksia kokeiluun ja tiiminne työskentelyyn liittyen. Yhteystietosi olen saanut *yhteyshenkilöiden nimet*.

Tutkimukseen ovat tervetulleita osallistumaan kevään kokeilussa mukana olevat tiimivastaavat tiimin kokeilulle asettamista tavoitteista ja etenemisestä riippumatta. Haastattelut toteutetaan ensisijaisesti toukokuussa kullekin haastateltavalle mielekkäässä paikassa sopivana ajankohtana. Haastattelun arvioitu kesto on noin 1 tunti. Haastattelu nauhoitetaan, jonka jälkeen haastattelu puretaan tekstitiedostoksi aineiston analyysia varten. Aineistoa käytetään ainoastaan tätä tutkimusta varten, ja tutkimuksella on Tampereen kaupungin myöntämä tutkimuslupa. Tutkittavien anonyymiteetti suojataan läpi tutkimuksen.

Tutkimukseen osallistumalla edistät paitsi tietoisuutta tiimityöskentelyynne vaikuttavista tekijöistä ja kokeilun onnistumisesta, myös omaa reflektiota tiimin toiminnasta. Mikäli et kuitenkaan halua tulla haastatelluksi, pyydän sinua ilmoittamaan asiasta minulle mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 16.4. mennessä. Haastateltavaksi haluavia lähestyn sähköpostitse viikon 16 aikana haastattelun ajankohdan ja paikan sopimiseksi. Jos sinulla on kysyttävää haastatteluihin tai tutkimukseen liittyen, vastaan mielelläni!

Yst. terveisin,
Laura Karttunen
laura.k.karttunen@tuni.fi

Taustatiedot

- Tutkintoala & tehtävänimike
- Työvuodet, kauan tiimivastaavana?
- Kauan tiimi on ollut olemassa?
- Millä tavalla tiimi ja sen toiminta on muotoutunut?
- Minkä kokoinen tiiminne on & tehtävänimikkeet

Tiimin sisäinen toiminta

- Miten tiimimäinen työskentelytapa näkyy tiimissänne?
- Miten tiimi suhtautuu tiimityöskentelyyn?
- Mitä ovat tiiminne tavoitteet ja päämäärät?
- Mainitse 3 keskeisintä tiimityön toimivuuteen vaikuttavaa tekijää tiimissänne?
- Mainitse 3 suurinta tiimityönne haastetta tai estettä?
- Miten vastuu jakautuu tiimissänne?
- Miten kuvailet tiimin keskinäistä vuorovaikutusta ja kommunikointia?
- Miten annatte palautetta toisillenne?

Kokeilun merkitys

- Millaisia odotuksia ja tavoitteita tiimillä oli kokeilulle?
- Miten kokeiluun osallistuminen on näkynyt kevään aikana tiiminne toiminnassa?
- Millaisia toimintatapoja olette hyödyntäneet / löytäneet työskentelyn edistämiseksi?
- Millainen merkitys kokeilulla on ollut tiimin työskentelylle?

Yhteistyö & yhteisopettajuus

- Kuvaile tiimin ilmapiiriä ja yhteistyötä
- Mikä merkitys yhteisopettajuudella on tiimissänne?
- Miten koulutuspäällikkö osallistuu tiimin toimintaan? Miten osallistuminen/osallistumatta jättäminen vaikuttaa?
- Millaiset tekijät edistävät yhteistyön toteutumista?
- Millaiset tekijät ehkäisevät yhteistyön toteutumista?
- Kuvaile tiimisi keskinäistä sitoutumista ja luottamusta

Tiimityön kulttuuri

- Kuvaile Tredun työskentelykulttuuria tiimityön näkökulmasta
- Miten merkityksellisenä koette tiimin toiminnan suhteessa Tredun toimintaan?
- Millaisena tiimin vaikutusmahdollisuudet oman toiminnan suunnitteluun koetaan?
- Miten itseohjautuvuus tiimissänne käsitetään ja millainen merkitys sillä on?

Lopuksi

- Mitä tiimi tarvitsee tulevaisuudessa työskentelynsä sujuvoittamiseksi?
- Haluatko vielä sanoa tai täsmentää jotain?