



HAAGA-HELIA
ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Anne Spets



HANKETYÖPAJA

opettajankoulutuksen, ammattikorkeakoulun ja
työelämän yhteistyön rakentajana



HAAGA-HELIA
TUTKIMUKSIA
3/2007



HANKETYÖPAJA

opettajankoulutuksen, ammattikorkeakoulun ja
työelämän yhteistyön rakentajana

Julkaisujen myynti

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Contact Centre

puh. (09) 2296 5244 ■ asiakaspalvelu@haaga-helia.fi

© kirjoittaja ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIA:n julkaisusarja

Tutkimuksia 3/2007

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi on kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Julkaisujen myynti:	HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab/Jani Osolanus
Kansikuva:	Helena Kätkänaho

ISSN 1796-7627

ISBN 978-952-5685-06-0

Edita Helsinki 2007

Sisällys

Kiitokset.....	5
Tiivistelmä.....	7
1 Johdanto	9
2 Kehittävä siirtovaikutus lähestymistapana ja välineenä yhteistyöverkostossa	12
2.1 Kehittävä siirtovaikutus.....	12
2.1.1 Kehittävän siirtovaikutuksen määritelmä.....	12
2.1.2 Tieto-opillinen ja prosessiulottuvuus.....	13
2.1.3 Metakognitiivinen ulottuvuus.....	14
2.2 Kehittävän siirtovaikutuksen välineet tutkimuksessa.....	15
2.2.1 Rajanylityspaikka ja rajavyöhyke.....	15
2.2.2 Rajanylittävä pari.....	17
3 Yhteistyöverkoston toiminta verkoston eri tasoilla	19
3.1 Verkostoituminen ammattikorkeakoulun ja työelämän toimintaympäristössä.....	19
3.1.1 Ammattikorkeakoululaki tukee yhteistyötä.....	20
3.1.2 Yhteistyötä rakentava kehittämishanke.....	21
3.2 Verkostossa oppimisen tasot.....	21
3.2.1 Verkostoaatteen taso ja projektitaso.....	24
3.2.2 Kumppanuustaso.....	24
3.2.3 Kumppanuustoiminta yhteistyöverkostossa.....	25
3.2.4 Tuotantotaso ja kolme osahanketta.....	26
3.3 Hanketyöpaja rajanylityspaikkana kumppanuustasolla.....	27
3.3.1 Hanketyöpajaan osallistujat.....	30
3.3.2 Dialogisuus hanketyöpajassa.....	30
4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen aineisto	33
4.1 Tutkimusongelmat.....	33
4.2 Tutkimuksen aineisto.....	34
5 Tutkimusmenetelmä	36
5.1 Tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa.....	37
5.2 Toiminnan teoriaan perustuva aineiston analyysi.....	39
5.2.1 Toimintajärjestelmä analyysiyksikkönä.....	39
5.2.2 Jännitteet.....	41
5.3 Puhe ja toiminta hankkeiden kehittämisessä.....	42
5.3.1 Moniäänisyys hanketyöpajassa.....	42
5.3.2 Äänet, sosiaaliset kielet ja puhelijat.....	42
5.4 Tutkijan positio.....	44
5.5 Aineiston käsittely.....	45
5.5.1 Litterointi.....	45
5.5.2 Episodien valinta.....	46

6 Hanketyöpajakeskustelun kohteena osahankkeiden kehittäminen	49
6.1 Dialogiset välineet	49
6.2 Vuoropuhelu hanketyöpajassa.....	51
6.2.1 Opettajankoulutuksen edustajat vuoropuhelun edistäjinä	51
6.2.2 Vuoropuhelutilanteet.....	53
6.2.3 Toiminnan liittäminen organisaation kulttuuriseen ympäristöön	54
6.2.4 Vuoropuhelua edistävien välineiden käyttö hanketyöpajassa	56
6.3 Kirjoittamisen välineet hanketyöpajassa.....	60
6.3.1 Kirjoitussuunnitelma hanketyöpajassa.....	60
6.3.2 Työelämäyhteistyössä kirjoittaminen ja kirjoitussopimus hanketyöpajassa	61
7 Rajanylittävän parin muotoutuminen hanketyöpajoissa	63
7.1 Toiminnan rakentumisen lähtökohta	63
7.2 Jännitteisyyttä rajoja ylitettäessä	64
7.2.1 Yhteistyön rakentumista työelämäyhteistyössä	64
7.2.2 Hanketoimintaa ohjaavat käsikirjoitukset	67
7.3 Parisiirtymän tukeminen.....	70
7.3.1 Rajanylittävän parin toiminta rajavyöhykkeellä	70
7.3.2 Työparin vuoropuhelu tekstiaineistoa työstäessä.....	72
7.3.3 Työparin muotoutuminen keskustelussa	74
8 Johtopäätökset	77
8.1 Välineet edistämässä yhteisestä kohteesta keskustelua	77
8.2 Tutkijakehittäjäparin toiminta hankkeessa	80
9 Pohdinta	82
Lähteet	85

Kiitokset

■ Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun organisoima Työtoimintojen kehittäminen ja ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa oli loppusuoralla tullessani mukaan hanketyöpajaan tutkielmani aineistonkeruun puitteissa keväällä 2006. Minulle tarjottiin mahdollisuutta työskennellä syksyllä 2006 tutkimusapulaisena hankkeen tiimoilta ja tämä raportti toimii osoituksena yhdestä työtehtävästäni.

Työelämälähtöisyyden haaste ammattikorkeakoulussa aihealueena tuntui mielekkäältä ja hankkeen kautta sain seurata konkreettisesti verkostomuotoisen yhteistyön rakentumista. Työskentelyni aikana sain tarkkailla ammattikorkeakouluopetuksen kehittämistä näköalapaikalta. Työskentely lisäsi ymmärrystäni työelämälähtöisyyteen liittyvistä haasteista, opettajankoulutuksen toiminnasta kehittämistyön veturina, samalla lähentyen kumppaniksi ammattikorkeakoulun ja työelämän hankkeissa.

Tämä raportti on Lapin yliopiston aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma ja erityiset kiitokset osoitan ohjaajalleni kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen professori Kari E. Nurmelle. Kiitän Helia Ammatillista opettajakorkeakoulua antaessaan minulle mahdollisuuden työskennellä hankkeen hyväksi ja samalla tutustua opettajuuden kehittämishaasteisiin työelämähankkeissa. Dosentti, yliopettaja Pirjo Lambertille ja tutkimuspäällikkö Liisa Vanhanen-Nuutiselle osoitan kiitokseni rakentavista keskusteluista ja kannustavasta ohjauksesta. Kiitän myös yliopettaja Merja Alanko-Turusta paneutumisesta raportin tutkimusmenetelmällisiin kysymyksiin ja saamastani palautteesta. Kiitokset ansaitsevat kaikki hanketyöpajaan osallistuneet kannustavasta tuesta sekä osallisuudesta raportissa käytettyyn keskusteluaineistoon.

Toivon tämän raportin avaavan uusia näkökulmia ja herättävän keskustelua niistä haasteista, joita ammattikorkeakoulu kohtaa kehittäessään työelämäyhteistyötä.

Tiivistelmä

■ Ammatillisen opettajankoulutuksen edustajat organisoivat hanketyöpajan avulla yhteistyöverkoston ammattikorkeakoulun, työyhteisöjen ja opettajankoulutuksen välille. Yhteistyöverkostossa mukana olleita työyhteisöjä yhdisti uudenlainen työn organisointi tavalla, joka edellytti toisistaan erillään olevien ja hierarkkisesti työtä tekevien ammattiryhmien uudenlaista yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata hankkumppanuutta rakentavan hanketyöpajatoiminnan sisältöä ja ymmärtää rajoja ylittävän oppimisen haasteita. Hanketyöpajamallissa yhdistyivät ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisen soveltaminen laajemmin opettajankoulutuksen tutkimus- ja kehityshankkeissa sekä työelämän ajankohtaiset ja ammattikorkeakouluopetuksen työelämälähtöisyyden haasteet.

Tutkimuksen aineistona toimivat neljän hanketyöpajan videoidut istunnot, joista tehtiin transkriptit eli käsikirjoitukset. Tutkimusmenetelmässä hyödynnettiin toiminnan teorian toiminnan kehittymistä, jännitteitä ja moniäänisyyden näkemystä sekä aineiston käsittelyssä diskurssianalyttistä lähestymistapaa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustui toiminnan teoriaan kuuluvaan kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistapaan sekä ratkaisuihin rakentaa yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välille.

Tutkimuksen mukaan hanketyöpaja mahdollisti moniäänisen vuoropuhelun, jossa osallistujat pohtivat yhdessä osahankkeissa tapahtuvan kehittämistyön arjesta esille tulleita jännitteitä. Vuoropuhelussa käytyt kysymykset, käsitteelliset välineet sekä artikkeliluonnokset, kirjoitus-suunnitelma ja peiliaineistot opettajakoulutuksen edustajien ohjaamina edistivät yhteisen kohteen eli osahankkeiden toiminnan kehittämistä. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeen hankevastaavat toimivat tutkija-kehittäjinä hankkeessaan ja heidän yhteistyönsä kehittämismahdollisuudet olivat keskustelun kohteena hanketyöpajoissa. Tutkija-kehittäjäparin toiminta ammattikorkeakoulun työelämähankkeissa voisi palvella opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaamista hyödyntämällä kummankin tutkimusmenetelmällistä osaamista ja ammattialan tunte-

musta. Tutkimuksessa kävi esille, että rakennettu yhteistyöverkosto- ja hanketyöpajakeskustelut olivat tukemassa organisaatio- ja ammattirajojen ylittämiseen kannustavaa oppimista ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyöhankkeissa.

1

Johdanto

■ Tutkimuksen taustana ovat yhteiskunnalliset ja etenkin työssä tapahtuvat nopeatkin muutokset vuorovaikutuskulttuuri mukaan lukien, jolloin yhteistyötä ja verkostoitumista korostava toimintatapa työelämässä on yleistynyt. Muutos asettaa haasteita niin työyhteisön osaamiselle kuin asiantuntijuuden kehittymiselle. Työelämän asiantuntijuus nähdään enemmän organisaatioiden rajojen ylittämistä sekä verkostojen ja työyhteisöjen kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia ns. horisontaalisen asiantuntijayhteistyön keinoin, jolloin asiantuntijaksi kasvaminen merkitsee enemmän yhteistyön ja työelämän käytäntöjen uudistamista kuin yksilöllisen osaamisen kehittymistä (Launis & Engeström 1999, 64–66).

Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (Helia AOKK) toteutettiin v. 2004–2006 ”Työtoimintojen kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa” –hanke. Kehittämishankkeen lähtökohtana oli edistää toimintatapojen muutosta työpaikoilla, jotka toimivat yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa. Hankkeessa rakennettiin yhteistyöverkosto, mikä näyttäytyi käytännön toiminnassa Helia AOKK:n edustajien sekä työpaikkojen hankevastaavien muodostamassa hanketyöpajassa. Tällainen toiminta oli uutta opettajankoulutuksen toiminnassa ja toimi tärkeänä avauksena työelämän, ammattikorkeakoulujen ja yliopiston yhteistyömallin kehittämiseen. Käsitös horisontaalisen verkoston kyvystä ratkaista ongelmia tukee yhteistyöhankkeessa toimineen hanketyöpajan toiminta-ajatusta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus ammatillisen opettajankoulutuksen tarpeesta ja tavoitteesta kehittyä kumppaniksi ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeiden välille. Verkostomaisessa yhteistyössä kuvastui tahto rakentaa kumppanuutta ja luoda yhteisiä pelisääntöjä toiminnalle, jolloin toimijat omaksuvat uutta yhteistyökulttuuria. Helia AOKK:n edustajat verkoston rakentajina korostivat neuvottelevan ja koordinoivan työskentelyn hallintaa, jonka tulokset näkyivät verkostossa toimineiden osahankkeiden toiminnan muutoksissa sekä vuoropuhelua edistävien toimintakäytäntöjen käyttöönnotossa.

Tutkimus kohdistui kumppanuustasolla toimineen hanketyöpajan tarkasteluun osahankkeiden etenemistä ja rajanylityksiä tukevana paikkana. Tutkimustehtävänä oli kuvailla hanketyöpajakeskusteluja ja niiden rakentumista, tarkoituksena tukea ja kehittää ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön uudenlaisia organisointitapoja. Keskustelun kuvaamisen avulla oli tarkoitus luoda toimintatapaa, joka edistää ammattikorkeakoulun ja työelämän mahdollisuuksia verkostoitua tutkimus- ja kehittämishankkeissa, tässä tapauksessa opettajakorkeakoulun toimiessa kumppanina. Tutkimusaineistona toimivat videoitujen hanketyöpajojen istunnot ja tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin toiminnan teorian toiminnan kehittymistä, jännitteitä ja moniäänisyyden näkemystä sekä aineiston käsittelyssä diskurssianalyttistä lähestymistapaa. Hanketyöpaja toimi vuorovaikutuksellisenä tilana, jonne eri organisaatioissa toimivat hankevastaavat toivat oman äänensä ja kokemuksensa. Tarkoituksena oli kehittää yhdessä kunkin osahanketta. Opettajankoulutuksen edustajat ohjasivat asiantuntemuksena avulla osahankkeiden metodologista ja sisällöllistä etenemistä sekä tukivat hankkeissa kirjoittamista tuomalla kokeiluun kehittämänsä kaksi uutta kirjoittamisen työkalua.

Ammattikorkeakoulun ja työelämän hankevastaavat verkostoituivat yhdessä osahankkeessa muodostaen rajanylittävän parin (Lambert 2003; 2004), jonka mahdollisuudet työelämän kehittämiseen ovat jääneet usein käyttämättä. Tutkielmassa tarkastellaan työparin kehittymismahdollisuuksia heidän toimiessa tutkija-kehittäjinä hankkeissaan. Hanketyöpajamallin tarkoituksena oli tukea työparin toimintaa antamalla yhteistyöhankkeelle keinoja, jotka edistävät rajojen ylittämistä. Mallin ajatus oli tukea työparia organisoimaan yhdessä vuoropuhelutilanteita työpaikalla ja ammattikorkeakoululla sekä hyödyntämään kirjoittamista ja tekstejä kehittämisen interventioina (Lambert 2006) yhteistyöhankkeessa.

Luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa toiminnan teoreettisessa viitekehyksessä sekä hankkeessa ja tutkimuksessa käytettyä kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistapaa keskeisiä käsitteellisiä välineitä apuna käyttäen. Luvussa 3 kuvaan hanketyöpajatoiminnan sijoittumista kumppanuustasolle verkostossa mukaillen Toiviaisen (2003) verkostossa oppimisen tasoja. Verkoston toiminta ja yhteistyön rakentuminen eri tasoilla pohjautuivat hankesuunnitelmaan (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2004). Luvussa 4 kuvailen tutkimustehtävää ja –kysymyksiä sekä tutkimusaineiston rajautumista kumppanuustason toimintaan. Luvussa 5 esittelen tutkimusmetodia sekä aineiston käsittelyn etenemistä. Aineistoanalyysia kuvaavat luvut 6 ja 7 hakevat vastauksia kysymyksiin: millainen hanketyöpaja on toimintatapana yhteistyöverkostossa sekä miten hanketyöpaja tukee ammattikorkeakoulun ja työelämän rajanylittävän

parin toimintaa? Luvussa 8 esitän tulosten yhteenvedon johtopäätöksineen ja luvussa 9 pohdin opettajankorkeakoulun rakentamaa verkostoitunutta yhteistyötä sekä tutkimustuloksia arvioiden omaa toimintaani tutkimuksessa ja näkemystä tutkimuksen eettisestä puolesta.

2

Kehittävä siirtovaikutus lähestymistapana ja välineenä yhteistyöverkostossa

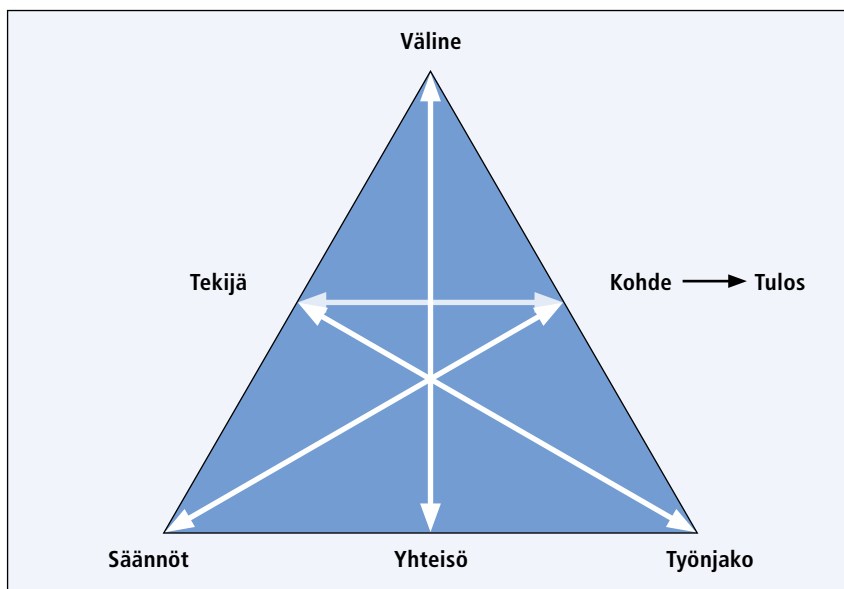
2.1 Kehittävä siirtovaikutus

2.1.1 Kehittävän siirtovaikutuksen määritelmä

■ Tutkimukseni perustuu kehittävän siirtovaikutuksen teoreettiseen lähestymistapaan, joka pohjautuu toiminnan teoriaan. Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön tutkimusryhmä on rakentanut uutta näkemystä erityisesti koulun ja työelämän rajoja ylittävän kehittämistyön lähestymistavaksi. (Engeström 2001, 19–27; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Konkola 2003; Lambert 1999, 2003a; 2004, 108; Lambert, Reunanen & Helle, 2005.)

Määritelmä tiivistettynä tarkoittaa, että useampi toimintajärjestelmä, esimerkiksi opiskelija, ammattikorkeakoulu ja työpaikka keskenään neuvotellen toteuttavat yhteisen kehittämishankeen, johon jokainen osapuoli antaa panoksensa. Näkemys ekspansiivisesta oppimisesta (Engeström 1987) korostaa rajapinnoilla tapahtuvaa yhteisen kohteen rakentamista ja sen laajenemista. Siirrettävää tietoa tulkitaan, rakennetaan ja muokataan yhdessä. Oppimisessa pyritään muodostamaan uusia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde hahmotetaan uudella tavalla. Syntyneet uudet käsitteet otetaan käyttöön uuden toimintatavan välineinä tai malleina, jolloin myös osapuolten toimintatavoissa tapahtuu käytännön muutoksia hankkeen seurauksena. (Engeström 2001.) Kehittävä siirtovaikutus eroaa muista transfer – käsitteistä sosiaalisessa tilanteessa toimivien vuorovaikutukseen perustuvien ajattelutapojen kautta, jossa korostuu osallistujien eri näkökulmien ja asiantuntijoiden tietämyseroista nouseva kehittäminen (Tuomi-Gröhn 2000, 325, 329).

Kehittävä siirtovaikutus on toiminnan teoriaan (Leontjev 1977; Vygotsky 1978; Engeström 1987, 73–82; 1995, 46–47) perustuva idea siirtovaikutuksesta, jonka mukaan toiminta rakentuu sosiaalisissa käytännöissä muotoutuneista toimintajärjestelmistä. Leontjevin (1977) esittämä kultuurihistoriallinen toiminnan teoria käsittää toiminnan sillanmuodostajana yksilön ja yhteiskunnan välille. Tämä yksittäinen toimintajärjestelmä tuotetaan yksilön teoilla, mutta itse toiminta on aina historiallisesti ja konkreettisesti suuntautunut tiettyyn kohteeseen. Vygotskyn (1978) teorialle oli keskeistä hänen ideansa välittyneestä toiminnasta, jolloin inhimillinen toimija on suhteessaan ympäristöönsä. Vygotsky toi uuden ulottuvuuden toiminnan teoriaan sijoittamalla välineen tekijän ja kohteen välille, mikä mahdollisti yksilön harkita ja pohtia tekojaan, sanojaan ja ajatuksiaan jonkun ulkoisen välityksellä. Engeström toi yksinkertaisen kolmioon yhteisöllisyyden ulottuvuuden; yhteisö, työnjako ja säännöt (Engeström 1995, 46–47). Toimintajärjestelmä nähdään historiallisesti kehittyvänä, ristiriitaisena ja dynaamisena. (Engeström 1995, 11.) Seuraavassa kuviossa 1 on yhden toimintajärjestelmän malli.



Kuvio 1. Toimintajärjestelmän yksinkertainen malli (Engeström, Y. 1995, 47)

2.1.2 Tieto-opillinen ja prosessiulottuvuus

Kehittävä siirtovaikutus eli transfer antaa välineet hanketyöpajan näkökulmasta vaadittavan muutoksen tuottamiseen. Edellä on määritelty

keskeiset tutkimuksessa käytettävät kehittävän siirtovaikutuksen teoreettiset käsitteet, jotka toimivat empiirisen aineiston kanssa vuoropuhelussa kuvaillessani hanketyöpajatoimintaa. Koko tutkimuksen johtoajatuksena on kehittävän siirtovaikutuksen idea, joka voidaan Engeströmin mukaan ajatella kahdeksi toisistaan suhteellisen riippumattomaksi ulottuvuudeksi. Ensimmäinen ulottuvuus paikantaa transferin tieto-opillista perustaa ja toinen oppimisen kannalta oleellista siirtymisen prosessia. Tieto-opillisen perustan ajatusmallit vastaavat siihen, kuinka yksilö muodostaa yksittäistilanteen ylittäviä käsitteitä, merkityksiä ja kokonaisuuksia. Eri toimintajärjestelmät voivat kehittää yhdessä uutta, jolloin tieto muotoutuu niiden välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ei riitä, että valmiiksi paketoitu tieto siirtyy yksisuuntaisesti. Kehittävän siirtovaikutuksen tavoitteena on sekä toiminnan että sosiaalisen prosessin eli toimintamallin muuttuminen. Prosessiulottuvuuden ajatus on siirtovaikutuksesta toimintajärjestelmien yhteistoiminnallisina kehittämishankkeina, jolloin oppilaitos tarjoutuu omalla asiantuntemuksellaan tutkimaan ja tukemaan alueensa työpaikoilla tarpeellisia kehittämishankkeita. Idea kehittävän siirtovaikutuksen mallista yhdistää edellä mainitut ulottuvuudet, jolloin yhteisen kehittämisen edellytyksenä tulee jokaisen osapuolen tarjota toisilleen jotain merkityksellistä hyötyä, jota yksinään toimiessa ei ole saavutettavissa. (Engeström 2001, 19–23; Tuomi-Gröhn 2001.)

Tämä kehittävän siirtovaikutuksen ajatus ohjaa myös analyysia. Tällöin yhteistyössä toteutettavaa ammattikorkeakoulun ja työpaikan hanketta tukiessa tulisi miettiä, millaisten uusien välineiden tai teoreettisten käsitteiden avulla edistetään oppimisprosessia hahmottamalla kehitettävää kohdetta uudella tavalla. Tällöin tulee pohdintaan oppimisen kannalta oleellinen asia, mitä siirtymisen prosessissa siirtyy, minkä välillä ja miten. (Engeström 2001, 23–25). Lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978) on kehittävän siirtovaikutuksen metodologiaan merkittävästi liittyvä ajatus, jolloin kehittämishankkeessa verkostoyhteyksien luominen ammattikorkeakoulun, työpaikkojen ja opettajakorkeakoulun välille antoi mahdollisuuden tuottaa oivalluksia ja uusia ratkaisuja siirrettäväksi kunkin omaan osahankkeeseen.

2.1.3 Metakognitiivinen ulottuvuus

Pohdinnan eli reflektion kannalta vaativinta yhteistoiminnallisuudessa on huomion suuntaaminen yhteiseen toimintaan sen ratkaisemiseksi. ”Minä” mielletään tällöin osaksi yhteistä toimintaa, jolloin huomio kiinnittyy sekä tehtävään että yhteisen toiminnan sisäiseen dynamiikkaan. Metakognition

ilmenemistä eli kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida toimintaa voi havainnollistaa kysymyksillä. Kehittämishankkeissa tavataan usein resentraatiota edustavia kysymyksiä eli huomioin suuntaamista yhteisiin tehtäviin, jotka ovat avainasemassa pyrittäessä tuottamaan kehittävää siirtovaikutusta. Tämän kehittämishankkeen koko prosessin ajan on hyvä kysyä, mitä yhteinen toimintamme oikeastaan on ja mihin suuntaan haluamme toimintaa kehittää? Tällöin myös kysymys yhteistyön organisoinnista mahdollisimman järkevällä tavalla nousee pohdintaan. (Engeström 2001, 25.)

2.2 Kehittävän siirtovaikutuksen välineet tutkimuksessa

2.2.1 Rajanylityspaikka ja rajavyöhyke

Tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ovat kehittävän siirtovaikutuksen välineitä, joiden avulla pyritään edistämään koulun ja työelämän rajoja ylittävän oppimisen ja siirtovaikutuksen edistämistä. Yhteistyöverkosto rakentuu *rajavyöhykkeellä* (Engeström 2004) eli alueella, jolla tapahtuu ja tarvitaan vuorovaikutusta, neuvottelua ja vaihtoa yhteisen kohteen muodostamiseksi. Moniäänisiä neuvotteluja edistämään yhteistyöverkostossa on organisoitu *rajanylityspaikkoja* (Lambert 1999; 2003a; 2004), jotka sijoittuvat rajavyöhykkeelle ja niissä tuetaan osahankkeiden toimintaa sekä *rajanylittävän parin* (Lambert 2003b; 2005) yhteistä toimintaa heidän kulkiessa osahankkeessa olevan työpaikan ja hanketyöpajan välillä. Käytän tutkimuksessa rajan ylittämiseen liittyviä käsitteitä. Toimintajärjestelmien välillä on monenlaisia rajoja, jotka ovat yleensä kehittyneet pitkien aikojen kuluessa. Rajat ilmenevät ihmisten puheessa, kun keskustelijat käyttävät erilaisia ilmaisuja, kuten ”me” tai ”te” ylläpitämään, kyseenalaistamaan tai muuttamaan rajoja. (Kerosuo 2003.) Rajojen tunnistaminen luo mahdollisuudet yhteistyön kehittämiseksi ja uuden oppimiseksi. Rajanylitys on vuorovaikutustapahtuma ja edellyttää vastavuoroisia tekoja. (Engeström 2004.) Tässä tutkimuksessa rajat ja niiden ylitykset liittyvät toiminnaltaan erilaisiin organisaatioihin, kun kysymyksessä ovat koulun ja työelämän organisaatiot sekä niissä toimivat eri ammatit.

Rajanylityspaikka välineenä on moniäänisyyttä edistävä vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa kaikkien hankkeessa mukana olevien ajatukset ja kokemukset eli äänet kuuluvat samanaikaisesti. Tämän koulutuksen ja työelämän rajalle sijoittuvan oppimista edistävän muodon ja kehittämisfoorumin tarkoituksena on muokata yhdessä työyhteisöihin siir-

rettävää tietoa ja rakentaa uutta toimintatapaa, mikä edistää kehittävän siirtovaikutuksen syntymistä. Toiminta edellyttää eri henkilöiden välistä kommunikaatiota ja perusteltuja näkemyksiä, jotka liittyvät yhteiseen toiminnan kohteeseen, välineisiin, sääntöihin ja työnjakoon. Rajanylityspaikkoja on hyödynnetty ammattikorkeakouluopetuksessa erityisesti työpaikoilla tapahtuvan opinnäytetöiden esittely- ja kehittelypaikkana sekä tutkimus- ja kehitystyön ja opetuksen välillä. (Lambert 1999; 2003a; 2004, 108–114.) Opetustyön ulkopuolella rajanylityspaikan ideaa on hyödynnetty perus- ja erikoissairaanhoidon välillä neuvottelevan työtävän avulla rakennettavan hoitosopimuksen kehittämistyössä, jossa tutkitut terveydenhuollon rajat ovat historiallisesti muodostuneita käytänteitä ja rakenteita (Kerosuo 2006).

Helia AOKK:n rakentama yhteistyöverkosto tukee yhteistyöhankkeita työtoimintojen kehittämisessä hanketyöpajatoiminnan avulla. Tässä tutkimuksessa hanketyöpaja on *rajanylityspaikka*, jonka tarkoituksena on edistää moniäänisten neuvottelujen syntymistä hankkeessa toimivien työpaikkojen, opettajakorkeakoulun ja ammattikorkeakoulun kesken. Lisäksi hanketyöpaja rajanylityspaikkana tukee verkostossa toimivan työparin siirtymistä osahankkeeseen sivusuuntaisena liikkeenä hyödyntäen neuvottelevan oppimisen näkökulmaa toimijoiden välillä, kun he kehittävät työpaikan ja ammattikorkeakoulun yhteistyötä. Tämän avulla mahdollistuvat yhteisen, rajoja ylittävän uuden tiedon tuottaminen ja pyrkimys toimintatapojen muutokseen (Lambert 2003, 23; Lambert, Reunanen & Helle 2005, 48–54).

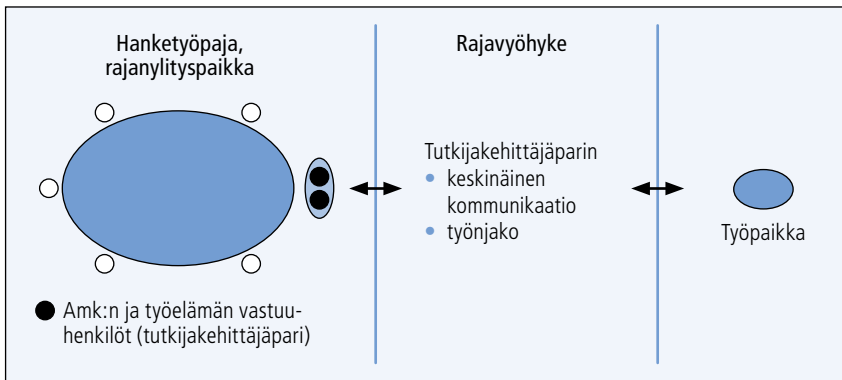
Työelämän ja koulutuksen välinen raja nähdään muutoksen ja oppimisen mahdollistajana eikä sitä estävänä. Hankkeessa rakennetaan yhteistyöverkostoa, jonka vuorovaikutteinen toiminta tapahtuu *rajavyöhykkeellä*, mikä tarkoittaa toimintajärjestelmien välisellä alueella tapahtuvaa aktiivista vuorovaikutusta, neuvotteluja ja vaihtoa yhteistä kohdetta muodostaen (Engeström 2004, 86). Rajavyöhyke tutkimuksessa tarkoittaa toiminnan tarkastelua alueella, jossa opettajakorkeakoulun, ammattikorkeakoulun sekä työelämän organisaatioiden vastuuhenkilöt keskustelevat yhteisestä kohteesta eli kunkin osahanketoiminnasta. Parhaimmillaan toimintajärjestelmien välille voi syntyä uudenlaista rajavyöhyketoimintaa (Konkola 2003, 26), mikä laajentaa rajan käsittämään monimuotoista asenteiden, sääntöjen sekä erilaisten tapojen ja näkemysten yhdistelyä ja tältä pohjalta uusien ideoiden välittämiseen liittyvää aluetta. Tämä luo mahdollisuuden erilaisten äänten esiintuloon hanketyöpajassa.

2.2.2 Rajanylittävä pari

Lambert (2003; 2005) on kuvannut Bronfenbrennerin (1979) kahden henkilön systeemiä, jossa henkilö menee uuteen yhteisöön tukenaankin jo aiemmin yhteisön toimintaan osallistunut henkilö. Bronfenbrenner kuvaa dyadista eli kahden henkilön välistä systeemiä. Pari muodostuu, kun kaksi henkilöä osallistuu toistensa toimintoihin. Pari on ennen muuta ”vastavuoroisen kehityksen konteksti, jossa syntyy vallan tasapaino”. (Lambert 2003, 22–23.)

Lambert on kuvannut opettajakoulutusryhmän ja yliopiston tutkimusryhmän välisiä parisiirtymiä. Rajanylittävä pari sisältää vaatimuksen rajojen ylittämistä kehittäväsiirtovaikutuksen tuottamiseksi. Tutkimuksessa toteutuneessa parisiirtymässä oli näin keskeistä opiskelijan oppimisen ja yhteisön oppimisen yhteen nivoutuminen. Tämä tapahtuu, kun opettaja keskustelee opiskelijan kanssa ja kytkee opiskelijan oppimishaasteet käsiteltävään asiaan sekä hänen tulevaisuuteensa, jolloin rakennetaan opiskelijan lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1978). Oppimishaasteet kytketään uuden yhteisön lähikehityksen vyöhykkeeseen, jolloin toiminnan kohde asetetaan uudelleen tarkasteltavaksi. Tämä voi avata mahdollisuuden uuden tai laajemman kohteen muodostumiselle ja yhteiselle toiminnalle asetetun lähikehityksen vyöhykkeen uudelleen hahmottumiseen. Pohdintaan nousee tällöin lähikehityksen vyöhykkeen nivoutuminen erilaisiin yhteisöihin ja sosiaalisiin ryhmiin, eikä vain ekspertti-noviisi – asetelmaan. (Lambert ym. 2005, 48–49.)

Verkostossa siirtymässä ja hanketyöpajatoiminnassa nousee pohdintaan rajanylittävän parin toiminnan edistäminen. Tutkimuksessa rajanylittävän parin muodostivat työpaikan ja ammattikorkeakoulun hankevastaavat, jotka toimivat hanketyöpajassa ja liikkuvat yhdessä työpaikalla toteutuvaan yhteistyöfoorumiin. Rajanylittävän parin toiminnan kehittymistä rajavyöhykkeellä ohjaa tässä tutkimuksessa esille tullut tutkija-kehittäjäparin toiminnan tukeminen rajojen ylitykseen. Rajavyöhyke parityöskentelyn osalta käsitti hanketyöpajassa käytäviä keskusteluja ja niissä esille tulleita ideoita yhteistyön ja hanketoiminnan organisoinnista sekä keskinäistä vuorovaikutusta suunniteltaessa yhdessä työpaikan neuvottelutilanteita. Seuraavassa kuviossa 2 kuvataan tutkimuksen kohde ja keskeiset käsitteet; hanketyöpaja rajanylityspaikkana sekä tutkija-kehittäjäparin toiminta rajavyöhykkeellä.



Kuvio 2. Tutkijakehittäjäparin toiminta rajavyöhykkeellä (vrt. Lambert 2003; 2005)

3

Yhteistyöverkoston toiminta verkoston eri tasoilla

3.1 Verkostoituminen ammattikorkeakoulun ja työelämän toimintaympäristössä

■ Niemelä (2002,13) määrittelee verkostoitumista monen keskeisenä yhteistyönä, jossa haetaan ratkaisuja haasteisiin ja ongelmiin, joihin organisaatioiden omat voimavarat eivät riitä. Helakorpi (2005a-b) viittaa, että verkostoituminen eri tasoilla tarkoittaa organisaatioiden välillä tapahtuvaa yhteistyötä, samankaltaista tehtävää suorittavien tiimien yhteistyötä tai yksittäisten asiantuntijoiden muodostamaa yhteistyöverkkoa. Koulutustoimialan alueellinen verkostoituminen voi käsittää työelämän, ammattikorkeakoulujen sekä yliopiston yhteistyössä, kuten tässä työelämän kehittämiseen tähtäävässä hankkeessa tapahtui. Yhteistyöhankkeessa Helia AOKK tarjosi osallistujille uudenlaisia verkostoituneita toimintamalleja sekä uusia työn kehittämisen lähestymistapoja ja menetelmiä.

Ammattikorkeakoulun ja työelämän välille rakentuva tutkimus- ja kehittämishankkeisiin rakentuva verkostoituminen ylittää perinteisiä koulun ja työelämän yhteistyön rajoja. Samalla se laajentaa opettajien roolia opiskelijaohjauksesta työtoimintojen tutkimiseen ja kehittämiseen sekä haastaa uudenlaisen osaamisen rakentamiseen, jossa korostuvat yhteistyö- ja viestintätaidot, erityisesti kirjallinen viestintä sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen. (Auvinen 2004, 350–353.)

Lambert (2003) ja Lambert, Reunanen & Helle (2005) ovat kuvanneet verkostossa rakennettavaa uudenlaista kumppanuutta ammattikorkeakoulun ja työelämän välille, jolloin samanaikaisesti kehitetään ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan mallia tutkimusyhteistyössä yliopiston edustajien kanssa. Hanketyöpajaan osallistuneista osa oli mukana Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän

työntutkimuksen yksikön tutkimusryhmässä, jolloin tutkimusyhteistyö yliopiston kanssa oli myös osa verkostossa toimimista.

Hanketyöpajassa (Lambert, Vanhanen-Nuutinen, Helenius, Lumme, Pöyhönen, Spets & Taajamo 2006) tuotiin esille pyrkimystä rakentaa verkostoa Virkkunen, Ahonen & Schaupp (2004, 3) mukaan avoimen tutkija- ja kehittäjäyhteisön suuntaan. Tämä merkitsi hankkeessa edellä mainittujen mukaan, että toimijoilla oli käsitteellisesti sama kohde ja yhteiset välineet. Kohteen samankaltaisuus merkitsi neuvottelevan työtavan toimintamallin kehittelyä kunkin osahankkeen rajanylityspaikkoja rakentamalla. Yhteiset välineet olivat kehittävän siirtovaikutuksen ideaan perustuvia käsitteellisiä välineitä.

Virkkunen, Korhonen & Ahonen (2006) ovat tarkastelleet toimintakonseptin kehittämisen haastetta ja erilaisia yhteistyömuotoja. Tieteellisessä tutkimuksessa ja moniammatillisessa yhteistoiminnassa osapuolet näkevät toistensa tietojen ja tulosten yhdistämisen auttavan hahmottamaan monitahoista ongelmaa. Tällaista yhteistyötä voi syntyä eri organisaatioiden kehittäjien kytkiessä erilliset tietonsa ja kokemuksensa osaksi samaa kokonaisuutta. Tällöin omien hankkeiden tulokset ovat osaltaan rakentamassa kehittymässä olevaa uudenlaista toimintamallia, johon kehittäjät tuovat mukaan uudenlaisia osaratkaisuja tai välineitä. (Virkkunen ym. 2006, 137.)

3.1.1 Ammattikorkeakoululaki tukee yhteistyötä

Ammattikorkeakoulujen toiminnan aikana vuodesta 1995 lähtien on säädetty useita lakeja ja täsmennetty toimintaa. Ammattikorkeakoululaki (9.5.2003/351) ja Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta (15.5.2003/352) määrittelee kolme tehtävää, joista koulutustehtävän ja aluekehitystehtävän lisäksi on viimeisimpänä vuonna 2003 säädetty työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystavoite. Tämä tähtää erilaisten projektien ja hankkeiden toteuttamiseen yhdessä alueen työelämän kanssa kehittämällä mahdollisia uusia toimintatapoja työelämän tarpeisiin.

Työelämälähtöisyys sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta ovat luoneet vaatimuksen ja haasteen opettajan vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä kyvystä tuottaa hankkeita koskevaa tutkimustietoa (Laakkonen 2003, 276–277). Myös opettajankoulutuksen tulee omalla esimerkillään ja koulutuksen toteuttamistavoilla viestiä ulospäin suuntautuvaa yhteistyöhalukkuutta. Koulutuksen tulee ohjata opettajia aktiivisesti etsimään uusia kumppaneita ja toimintaympäristöjä, sillä opettajan ammattitaito

ilmenee vahvuutena hyödyntää ympäristön tarjoamia opetusmahdollisuuksia. (Luukkainen 2000, 164.)

3.1.2 Yhteistyötä rakentava kehittämishanke

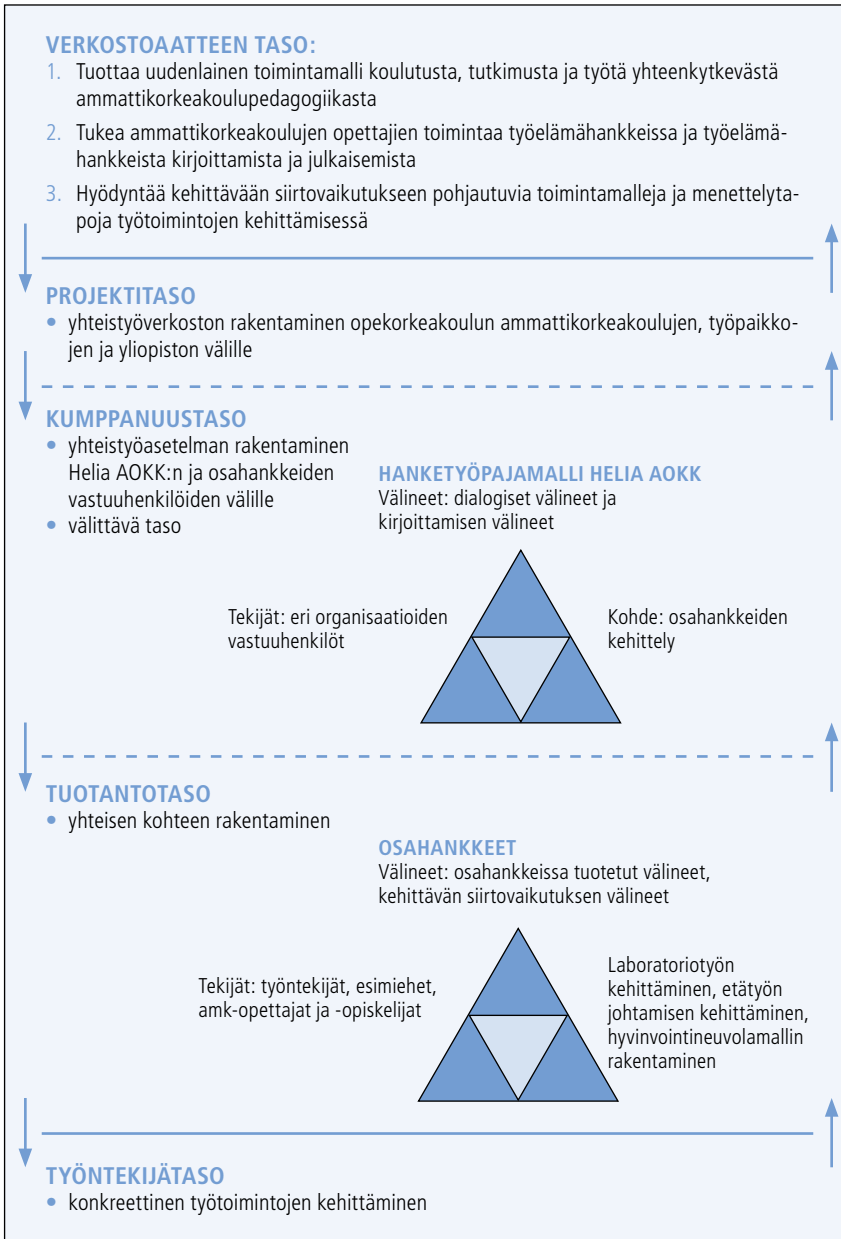
Tässä hankkeessa verkostoa on luonnehdittu yhteistyöverkoston käsitteellä. Verkosto -termiä käytetään erilaisissa yhteyksissä kuvaamaan erilaisten yhteisöjen tai toimijoiden välisiä sosiaalisia suhteita. Jokainen verkosto räätälöidään tilanteen ja tarpeen mukaan (Niemelä 2002, 18.) Tätä hanketta voi luonnehtia horisontaalisena oppimis- ja kehittämisverkostona, jonka tehtävänä on tukea verkostossa toimivien organisaatioiden omia kehittämispyrkimyksiä uudentlaisia toimintatapoja etsittäessä. Luonteeltaan tällainen verkosto käyttää hyväkseen olemassa olevaa kokemusta ja jakaa sitä. Oppimisen ja kokemuksen vaihdon kannalta on eduksi, jos yhteistoiminta nojaa kehitystoimintaa ohjaavaan yhteiseen viitekehykseen tai malliin. (Koivisto & Ahmaniemi 2001, 115–116.)

Oppimisverkoston rakentuminen on toimijoiden halua perustaa ja ylläpitää suhteita, joka perustuu tasavertaiseen osallistumiseen ja luottamukseen sekä tiedon ja kokemusten vaihtoon. Tällöin hyvien käytäntöjen etsiminen ja niiden välittyminen onnistuu parhaiten suoraan toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa jakaen yhteistä kontekstia eli tilaa hyödyntäen, esimerkiksi yhteistyöfoorumeilla, seminaareissa tai virtuaalisesti. (Alasoini, Liftänder, Rouhiainen & Salmenperä 2002; Alasoini, Korhonen, Lahtonen, Ramstad, Rouhiainen & Suominen 2006, 11.) Oppimisverkosto siirtää edellä mainitun tavoin painopistettä oppimiseen, joka tulisi nähdä yhteistyön tärkeäksi strategiseksi tavoitteeksi yhteistyöverkostossa ja vaatii näin hyvin suunniteltua toimintaa.

3.2 Verkostossa oppimisen tasot

Tarkastelen tutkimuksessa hanketyöpajaa oppimista edistävänä välineenä sekä ammattikorkeakoulun ja työpaikan työparin siirtymistä kumppanuustason ja tuotantotason välillä (kuvio 3). Verkostossa oppimista on käsitelty muun muassa kirjallisuuteen pohjautuen artikkelissa Vesalainen & Strömmer (1999) sekä oppimisverkostohankkeita Tykes -ohjelman raportissa Alasoini ym. (2006). Tässä hankkeessa verkostossa oppimisen ajatusta tarkastellaan Toiviaisen (2003) mukaan. Alasoinin ym. (2006, 24) mukaan tällainen verkostossa oppiminen perustuu oppimisen subjektien määrittämiseen ja sen tulisi jo sinällään olla tutkimustehtävä.

Toiviainen (2003) tutki väitöskirjassaan millä eri tasoilla verkostossa tapahtui oppimista kohteenaan pieniä suomalaisia teollisuusyrityksiä. Oppimista tapahtui neljällä tasolla: projekti-, kumppanuus-, tuotanto- ja työntekijätasolla. Verkostoaatteen tasolla kuvataan oppimishaasteet. Toiviainen kuvaa verkoston kumppanuustasoa välittävänä tasona, jonka tehtävänä on edistää oppimista yli tasojen ”ylhäältä-alas” ja ”alhaalta-ylös”. Oppimista tapahtuu jännitteisesti eri tasoilla samanaikaisesti. Oppimisen laajuuden ratkaisee se, kuinka eri tasot kommunikoivat keskenään ja jaetaanko yhdellä tasolla syntyneitä yhteistoiminnallisia käytäntöjä muille tasoille. Haasteena on verkostoaatteen tason oppimisen siirtyminen muiden tasojen verkostoyhteistyöhön. Toivaiaisen tutkimuksen mukaan kumppanuusverkostot olivat kehittyneempiä ja toivat yhteistyöhankkeisiin mukaan myös ulkopuolisia osallistujia. Verkostossa opitaan sellaista tietoa, mitä ei yksin organisaatiossa kyetä tuottamaan sekä lisäksi yhteistyötaitoja ja –käytäntöjä. (Toiviainen 2003; 2005, 221–222; 2006.) Seuraavassa kuviossa 3 on kuvattu opettajankoulutuksen rakentama hanketyöpajatyöskentely yhteistyöverkostossa.



Kuvio 3. Hanketyöpajatoiminta yhteistyöverkostossa (mukaillen Toiviainen 2003; Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2004)

3.2.1 Verkostoatteen taso ja projektitaso

Yhteistyöhankkeen oppimishaasteet kirjattiin verkostoatteen tasolle ja ne näkyvät hanketyöpajamallinnuksessa. Tavoitteena on tuottaa uudenlainen toimintamalli koulutusta, tutkimusta ja työtä yhteen kytkevästä ammattikorkeakoulupedagogiikasta, tukea ammattikorkeakoulujen opettajien toimintaa työelämähankkeissa ja niissä kirjoittamista ja julkaisemista sekä hyödyntää siirtovaikutukseen pohjautuvia toimintamalleja ja menettelytapoja työtoimintojen kehittämisessä (Lambert & Vanhanen-Nuutinen, 2004). Projektitaso kuvaa yhteistyöverkoston rakentamista opettajakorkeakoulun, ammattikorkeakoulujen, työpaikkojen ja yliopiston välille. Kehittämishankkeen aikana siinä mukana olleiden osaprojektien toiminta eteni eri vaiheissa. Yksi hankkeista loppui muita aiemmin. Projektitason ajatuksena oli saada lisää toimijoita mukaan, mutta lopullinen osahankkeiden määrä oli mallinnuksessa mainitut hankkeet.

3.2.2 Kumppanuustaso

Kumppanuutta on määritelty toimijoiden, organisaatioiden ja henkilöiden yhteistyön ja uudenlaisen yhteistyön asetelman kautta. Sen kuvaillaan liittyvän yksityis- ja julkisektorin väliseen yhteistyöhön, paikalliseen oma-aloitteisuuteen, kuntien tai alueiden yhteistyöhön. Kumppanuuden rinnalla on käytetty käsitettä kehittämisverkosto, jossa korostuu monitoimijainen kehittäminen. (Virkkala 2002, 10–11.)

Kumppanuutta tässä hankkeessa voi luonnehtia toimintana, jolloin sitä rakennetaan arjessa ymmärtäen yhteistyön esteet ja mahdollisuudet niiden ylittämiseen. Verkostossa oppimisen kohteena ovat samanaikaisesti yhteistoimintakäytännöt ja yhteistoiminnan sisältö. Tällöin yhteistyön uudet haasteet näyttäytyvät sosiaalis-aineellisena, jolloin osaaminen edellyttää samanaikaisesti moninaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen hallintaa sekä yhteistyössä rakennettua toimintamallia tai työskentelytapaa. Toiminnassa korostuu pitkäaikaisen kumppanuuden merkitys, mikä tarkoittaa verkoston rakentamista paikallisesti luoden sosiaalisia suhteita ja mahdollistaen verkostomaisen kokoonpanon täydennyksen ja laajentamisen projektin tarpeiden mukaisesti, mutta samanaikaisesti myös toimintaa edistävän kohteen rakentamisena. Kumppanuuden yhteistyövälineiden tulee olla kumppanosapuolten jakamia, yhteisiä ja kaikille näkyvissä. Välineet ja käytännöt tukevat näin rajanylityksiä. (Toiviainen, Toikka, Hasu & Engeström 2004, 3, 47–49.)

Toiviainen (2006, 24–26) esitti tutkimuksessaan, että Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykettä voi laajentaa myös yhteisöllisiin toimintajärjes-

telmiin, jolloin käsite auttaa ymmärtämään, miksi verkostoissa opitaan viittaamalla potentiaaliseen tulevaan kehitykseen. Näin tämän hankkeen verkostossa oppimisen motiiveja voi saada selville, kun osallistujat etsivät tietoisesti ratkaisuja osahankkeiden arjessa ilmeneviin jännitteisiin ja ongelmiin. Samalla he hahmottivat organisaatioissa tapahtuvien muutosten vaatimia haasteita tulevaisuudessa.

3.2.3 Kumppanuustoiminta yhteistyöverkостossa

Verkoston kumppanuustaso kuvaa Helia AOKK:n ja osahankkeiden vastuuhenkilöiden välille muodostunutta yhteistyöasetelmaa, jossa Helia AOKK on toiminut yhteistyön rakentajana, organisoijana ja –kumppanin roolissa. Toiminta on rakentunut Helia AOKK:n asiantuntijoiden ja työpaikkojen vastuuhenkilöiden välille. Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö on toiminut puolestaan Helia AOKK:n kumppanina. Tällainen kumppanuustason toiminta oli uutta ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja toimii sen vuoksi opettajakoulutuksen näkökulmasta tärkeänä avauksena työelämän, ammattikorkeakoulujen ja yliopiston yhteistyömallin rakentamisessa. Hankkeessa oli mukana opettajaopiskelijoita koko hankkeen ajan sekä yhteistyökumppaneita, joilla oli kiinnostusta soveltaa kehittävän siirtovaikutuksen ajatusta kehittämissä. Helia AOKK:n tuki-interventioiksi rakennetut *hanketyöpajat* olivat tässä tutkimuksessa mallinnuksen kohteena. Hanketyöpajamallin avulla opettajakorkeakoulu voi tarjota itseään yhteistyökumppaniksi tuomalla asiantuntijuutensa mukaan ammattikorkeakoulun työelämälahtöisyyden kehittämiseen ja tutkimiseen.

Verkostotyöskentelyn kehittämismenetelmän hallinnan omaavat opettajankoulutuksen edustajat kumppaneina rakensivat verkostoa ja yhteistyötä spiderin (Nocon 2002; Lambert 2003; Toivonen 2005) tavoin vastavuoroisessa toiminnassa osallistujien kanssa. Toiminnassa korostui uudenlaisten käytäntöjen kehittäminen koulutuksen ja työelämän välille yhdessä opettajankoulutuksen, ammattikorkeakoulun ja työpaikkojen hankevastaavien kanssa. Verkoston rakentajan roolissa korostui neuvottelevan ja koordinoivan työskentelyn hallinta. Keskinäistä onnistunutta yhteistyön rakentamista voi kuvata tavoitteiden eteen ponnistelun tuloksena sekä tahtona nimenomaan rakentaa kumppanuutta. Yhteistyön rakentuminen näkyy yhteistyöverkostolle rakennetussa mallissa eli toiminnassa. Siinä määrittävät eri toimijoiden roolit ja vastuut omista hankkeistaan sekä toiminnalle rajattu yhteinen kohde. Tavoitteen saavuttaminen on näkyvillä osahankkeissa saavutetuissa toiminnan muutoksissa ja uusien

toimintakäytäntöjen käyttöönotossa. Yhteistyön hyödyt vaihtoehtona yksintoimimiselle ovat kehittävän siirtovaikutuksen perusideoita, jotka heijastuvat kehittämistoimintaan koko verkostossa.

Välittävän tason merkitys on verkostomuotoisessa yhteistyöhankkeessa oleellista, sillä verkostoitunut toiminta nostaa kysymyksen opitun siirtovaikutuksesta sekä siitä, millaiset siirtymät tuottavat kehittävää siirtovaikutusta yhteistyö- ja oppimisverkostossa (Lambert ym. 2005, 48). Verkoston rakentajat ovat toimineet kumppaneina välittävässä toiminnassa ohjaten toimintaa oppimishaasteista käsin. Verkostossa tuotetut välineet ja käytännöt ovat olennaisia, kun halutaan tutkia oppimisen mahdollisuuksia ja välittymistä verkoston eri tasojen kesken (Toiviainen 2005, 222). Hankevastaavat toivat kokemuksia, onnistumisia ja eteen nousseita ongelmia käytännön arjesta kumppanuustasolle, hanketyöpajaan pohdittavaksi, jolloin toiminnassa on näkynyt myös sosiaalisen välineellisyys. Erilaisille foorumeille julkaistujen artikkelien tarkoituksena oli saada aikaan keskustelua työpaikoilla sekä perustella muutoksen ja kehittämisen tarvetta ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä. Tutkimukseni kohdistui hanketyöpajatoimintaan sekä rajanylittävän parin työskentelyn kehittämispotentiaaliin, joten tarkastelu toimintamallien juurtumisesta osahankkeiden toimintakäytäntöihin jää tästä tutkimuksesta pois.

3.2.4 Tuotantotaso ja kolme osahanketta

Hankkeen osaprojektit sijoittuivat tuotantotasolle. Tämä taso on ollut kehittävän siirtovaikutuksen avainprosesseja ja tällä tasolla on rakennettu yhdessä kehittämisen kohdetta työpaikkojen kehittämishankkeissa. Työskentelyä ovat koordinoineet hankkeiden vastuuhenkilöt. He ovat organisoineet rajanylityspaikkoja moniäänisten neuvottelujen mahdollistamiseksi ja osallistujien yhteistyön kehittämiseksi. Varsinainen konkreettinen työtoimintojen kehittäminen on tullut esille työntekijätasolla. Työtoimintojen kehittämisen arki on välittynyt kumppanuustasolle vastuuhenkilöiden kertomuksissa. Arkityön kehittämisen esteiden ylittämiseen on etsitty keinoja hanketyöpajakeskusteluissa sekä välineiden kokeilun avulla.

1. Neuvottelevan työtavan kehittäminen laboratoriotyössä – yhteistyöhankkeessa on rakennettu neuvottelevaa työtapaa HUSLABissa säännöllisesti kokoontuneiden kehittämisfoorumien avulla. Osahankkeessa tavoiteltiin uudenlaista toimintakulttuuria ammattikorkeakoulun ja työelämän välille ja toimintatavan kehittäminen koettiin haasteelliseksi nopearytmisessä työympäristössä. Kehittämisfoorimitoimintaa tässä muodossaan pidettiin uuden, neuvot-

televan työtavan rakentamisen ensimmäisenä vaiheena. Viimeisen kehittämisfoorumin jälkeen työyksikössä sovittiin, että kehittämisfoorumi-ideaa jatketaan nyt uudessa muodossa, opiskelijaohjaustiminä. (Lambert ym. 2006.)

2. Päijät-Hämeen Hyvinvointineuvolahankkeen oppimishaasteena oli moniammatillisen yhteistyön ja uudenlaisen perhekeskeisen toiminnan kehittäminen, jota on arvioitu fokusryhmäarviointikeskustelujen avulla. Yhteistyö eri sektorien välillä sekä sitä tukevat ja hankaloittavat tekijät on saatu tässä prosessissa näkyväksi. Kunnissa toimii säännöllisesti kokoontuvia perustason työntekijöistä ja esimiehistä koostuvia moniammatillisia tiimejä ja työryhmiä, jotka käsittelevät kunnan lapsiperheiden kannalta tärkeitä asioita sekä perhekohtaisesti että yleisellä tasolla. Moniäänisissä työryhmissä päästiin hyvään alkuun uudenlaisten toimintatapojen rakentamisessa. Hyvinvointineuvola-hankkeen päätyttyä Lahden Perhe-hanke jatkaa kehittämistyötä tästä eteenpäin. Hanke on tehnyt tiivistä yhteistyötä paikallisten ammattikorkeakoulujen kanssa. Hankkeesta on valmistunut ja on valmistumassa lukuisia opinnäyte- ja projektitöitä. Myös yliopistoista on valmistunut ja valmistumassa hankkeeseen liittyviä graduja. (Lambert ym. 2006.)
3. Etätöyön johtaminen – hankkeessa maa- ja metsätalousministeriössä on kehitetty etätöyön ja hajautetun työn toimintamallia, mikä täsmentyi alkukartoituksen ja etätöypajatyöskentelyn jälkeen tiedon johtamiseksi ja erilaisten toimintakulttuurien yhteensovittamiseksi. Tavoitteena on jatkossa hyödyntää verkkotyöskentelyä maantieteellisesti etäällä toisistaan toimivien ryhmien yhteydenpidossa. (Lambert ym. 2006.)

3.3 Hanketyöpaja rajanylityspaikkana kumppanuustasolla

Yhteistyöverkostossa rakennettiin hankekumppanuutta Helia AOKK:n ja osahankkeissa olevien työpaikkojen välille, mikä toteutui opettajakorkeakoulun tuki-interventioina, hanketyöpajoina (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2004). Hanketyöpajan voi nähdä *rajanylityspaikkana* (Lambert 1999; 2004), mikä edistää moniäänisten neuvottelujen syntymistä yhdessä työpaikkojen, opettajakorkeakoulun ja ammattikorkeakoulun kesken sekä verkostosiirtymiä edistävien välineiden kehittelyn paikkana. Näin hanketyöpaja oli myös luotu vuorovaikutuksellinen tila mahdollistamaan

hankkeen oppimishaasteiden välittymistä eri tasojen kesken ja erityisesti konkreettisten työtoimintojen kehittämisen tasolle asti.

Hanketyöpajoja organisoitiin vuosina 2005–2006 yhteensä 12 kertaa. Näissä olivat läsnä hankkeiden sisäiset vastuuhenkilöt eli hankevastaavat ja heidän lähimmät työparinsa muodostaen hankkeen projektiryhmän. Hanketyöpajakokoonnutumiset toteutuivat Heliassa ja toiminnan pääasiallisena sisältönä kehiteltiin yhdessä osahankkeiden sisällöllistä ja metodologista etenemistä. Yhteisöllistä toimintaa kuvaavassa hanketyöpajatoiminnassa Helian edustajien tehtävänä oli ohjata osahankkeiden jatkuvaa kehittämistä sekä kannustaa vastuuhenkilöitä löytämään omat oppimishaasteensa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Tämä hyödynsi koko verkoston oppimishaasteiden saavuttamista tutkivan työtavan avulla. Hanketyöpajatyöskentelyn valmistelun välineinä toimivat ennakkoon lähetetty esityslista sekä liitteinä luonnosvaiheessa olevat artikkelit sekä kirjoitussuunnitelmat, joiden avulla jokainen saattoi orientoitua työpajassa käytävään keskusteluun. Tutkimuksen aineisto perustui neljään viimeiseen hanketyöpajaan, jolloin osahankkeet olivat loppuvaiheessa.

Hanketyöpajan toisena pääasiallisena sisältönä on tuettu hankkeessa kirjoittamista. Tässä käytettiin apuna uutta kirjoittamisen työkalua, hankkeen kirjoitussuunnitelmaa (Lambert 2005; 2006c). Helia AOKK:ssa meneillään oleva ”*Kirjoittamisen genren kehittämishanke*” tutkii ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa kirjoittamista ja kehittää uutta kirjoittamisen genreä (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005). Hankkeen tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulujen opettajien toimintaa työelämähankkeissa ja työelämähankkeista kirjoittamista ja julkaisemista tuottamalla uudenlainen toimintamalli hankkeissa kirjoittamisesta. Hanketyöpajoissa tuettiin hanketoimijoiden kirjoittamista ja julkaisemista tähän tarkoitukseen kehitettyjen työvälineiden avulla.

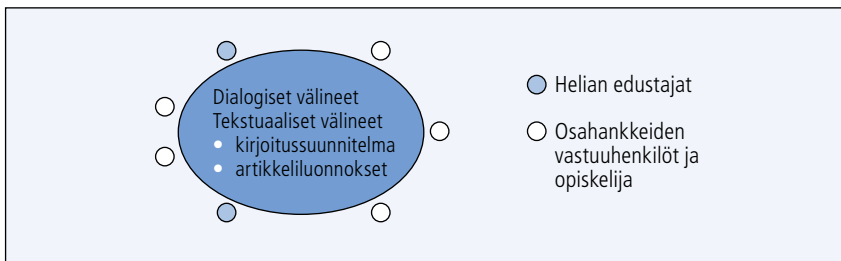
Hankkeen kirjoitussuunnitelma (Lambert 2005; 2006a-c) tarkoittaa hankkeessa mukana olevien yhteisesti rakentamaa suunnitelmaa kirjoittamisen kytkemiseksi tutkimus- ja kehityshankkeeseen, jolloin kirjoittaminen on kohteellista toimintaa kunkin omassa hankkeessa. Tällöin tulee miettiä myös miksi ja kenelle kirjoitetaan, eikä pelkästään mitä ja miten. Hankkeen kirjoitussuunnitelma palvelee tällöin ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä sen arvioinnin tehtävää, mutta myös yhdessä kirjoittamista yhteistyöhankkeissa. Kirjoitussuunnitelma kuvaa erilaisia mahdollisuuksia teksteistä esimerkiksi tiivistelmistä oppikirjaan asti ja toisella ulottuvuudella kirjoittamisen merkityksen rakentumista hankeprosessiin. (Lambert 2005; 2006a-c.)

Kirjoitussuunnitelmassa hankkeessa kirjoittamista tarkasteltiin kohteellisenä toimintana. Kirjoitussuunnitelman avulla hanketyöpajaan osallistuvat

suunnittelivat yhdessä osahankkeessa kirjoittamista; erilaisia tekstejä eri vaiheissa. Kirjoitetut tekstit tuotiin hanketyöpajaan yhteisen arvioinnin kohteeksi.

Kirjoitussopimuksen (Vanhanen-Nuutinen 2006b) tarkoituksena on edistää opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien yhdessä kirjoittamista hankkeissa. Kirjoittamissopimus sisältää yhteistyössä kirjoittajille kysymyksiä pohdiskeltavaksi, mitä, miksi ja keille kirjoitetaan yhdessä, minkälaista työn- ja vastuujaako yhdessä kirjoittamalla edistetään hankkeen tulosten käyttöönottoa. Työelämäyhteistyössä kirjoittamisen taustalla on ajatus verkostoituneiden tutkimus- ja kehityshankkeiden yhdessä, yhteistyöryhmissä sekä kirjoitusvastuuta jakaen toteutettu kirjoittaminen. Yhdessä kirjoitettaessa tekstiä suunnitellaan, työstetään, arvioidaan ja korjataan yhdessä. Jaettu asiantuntijuus tukee näkemystä, jossa uuden oppimista syntyy yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen yhteistuloksena. Oleellista on myös, miten teksti tuotetaan ja mitä se kuvastaa hankkeesta ja sen menetelmällisestä lähestymistavasta. (Vanhanen-Nuutinen, 2006a–b.)

Hanketyöpajan kokoontumisen asetelma näkyy seuraavassa kuviossa 5. Kuvioon on kerätty pääasiallinen toiminnan välineistö ja sisältö.



Kuvio 5. Hanketyöpajakokoontuminen

Hanketyöpajassa pohdittiin rakentunutta verkostoa ja sen toiminta on luonteeltaan oppimista edistävää, mutta haasteena on ollut yhteistyön rakentaminen kutomalla verkkoa sekä sen ylläpitäminen koko hankkeen elinkaaren ajan. Oppimisverkoston luonnehdinnat (vrt. luku 3.1.2) määrittelevät hanketyöpajatoimintaa aktiivisen vuoropuhelun foorumina, jossa on autettu osallistuvia organisaatioita määrittelemään kehittämistarpeitaan ja löytämään niihin ratkaisija. Kehittävän siirtovaikutuksen teoreettinen idea on ollut ohjaamassa niin yhteistyön ja oppimisen edistämistä niin hanketyöpajassa kuin siirtyessään ohjaamaan osahankkeita.

3.3.1 Hanketyöpajaan osallistujat

Helia AOKK sekä osahankkeiden vastuuhenkilöt voidaan nähdä muutosagentteina (Tuomi-Gröhn 2001) organisoidessaan kehittämishankkeita ja niihin sijoittuvia rajanylityspaikkoja. Rajanylittäjän rooli eri toimintajärjestelmien välisen vuorovaikutuksen syntymisen kehittäjänä on haastava. Wengerin (1998, 108–110) mukaan rajanylittäjiä ovat ne, jotka välittävät tietoa toimintajärjestelmästä toiseen sekä kykenevät esittelemään eri käytännöistä nousevia kokemuksia ja tietoa uusiin käytäntöihin, luomaan yhteistyötä eri yhteisöjen välille eli verkostoitumaan sekä koordinoimaan ja yhdistämään eri näkökulmia.

Toiminnan teorian mukaan muutosagentti on henkilö, joka kykenee muutoksen mahdollistamiseen. Rooli edellyttää kykyä kyseenalaistaa olemassa olevia käytäntöjä, tuoda esille omia näkemyksiä ja omata valmiuksia tehdä yhteistyötä pitkäkestoisissa ja hankalissa muutos- ja kehittämisprosesseissa. Muutosagentti voi olla myös aidosti työyhteisön jäsen useammassa kuin yhdessä toimintajärjestelmässä (Lambert 2001; Konkola 2003, 29.) Muutosagentin rooli kuvastui osahankkeiden hankevastaavien organisoidessa rajanylityspaikkoja moniäänisten neuvottelujen mahdollistamiseksi hankkeissaan.

Hanketyöpajassa oli mukana erilaista koulutusta, kokemusta ja sen myötä monipuolista tietämystä omaavia henkilöitä, jolloin rajanylitys mahdollistuu helpommin. Heitä voisi luonnehtia Hakkaraisen (2003) mukaan ns. hybridisten asiantuntijoiden ”yttimeen” kuuluviksi, jolloin osallistujilla voi olla sekä virallisia että epävirallisia yhteyksiä toisiin tiimeihin tai organisaatioihin. Asiantuntijuutta muodostui näin myös oman työalueen ulkopuolisiin tilanteisiin. Hakkaraisen (2003) mukaan hybridinen asiantuntijuus syntyy, kun yksilöt intensiivisessä vuorovaikutuksessa ylittävät osaamisensa rajoja. Tällainen toimijuus tukee käsitystä asiantuntijuudesta (vrt. Launis & Engestöm 1999), jossa horisontaalisilla verkostoilla on kykyä ratkaista ongelmia. Kehittämishankkeen toimijat tekivät hankkeissaan myös tutkimustoimintaa.

3.3.2 Dialogisuus hanketyöpajassa

Dialogin ja dialogisuuden määrittely on moniulotteista ja samalla ne ovat kirjallisuuden perusteella väljästi käytettyjä käsitteitä, eikä niitä aina edes eroteta toisistaan. Olen pyrkinyt hakemaan määrittelyä ja toiminnan teoreettisen näkemyksen mukaisia dialogisia välineitä, jotka kuvaavat hanketyöpajan toimintakäytäntöä kehittämisen että oppimisen lähtökohdista. Dialogin voi määritellä siihen osallistuvien väliseksi vuorovaikutuk-

selliseksi suhteeksi, jonka tarkoituksena on vastavuoroisen ymmärryksen asteittainen rakentaminen (mm Graumann 1990, 106). Dialogisuutta ei voi nähdä ainoastaan vuoropuheluna, vaan siinä on kysymys myös yhdessä ajattelemisen ja toimimisen taidosta, jossa keskustelut synnytetään tietoisesti ja osallistujat ovat itse osa prosessia (Isaacs 2001, 39.) Puhuja tarjoaa kumppanilleen oman taustansa ja näkemyksensä mukaisia ajattelun välineitä, joita toinen pyrkii ottamaan huomioon, jolloin lausumassa ilmenee myös puhujan tarkoitus tuoda esiin hänen motiivejaan (Bahtin 1987, 84–85).

Sarja (2000, 77) sekä Seikkula & Arnkil (2005, 86–87) tuovat esille Bahtinin mukaan sisäisen dialogin ilmentymää, jolloin kuuntelemalla voi saada vaikutelmia, joita voi reflektoida sisäisen vuoropuhelun avulla. Oma ajattelutoiminta voi tulla näkyville keskustelussa vastakkaisina tai häilyvinä näkemyksinä, joita ihminen on pohtinut toisen osapuolen puhussa. Seikkula & Arnkil (2005, 89–90) esittävät Bahtinin (1987) mukaan ymmärryksen syntymisen olevan aktiivinen tapahtuma, jossa vastausten rakentaminen tulee tärkeämmäksi. Tällöin dialoginen keskustelu rakentaa vuoropuheluun osallistuvien yhteistä jaettua todellisuutta tavoitteenaan ymmärtää lisää toisen sanomasta, mikä taas auttaa puhujaa itseään ymmärtämään omaa näkökulmaansa.

Hanketyöpajassa toimittiin verkostomaisessa yhteistyössä ja vuoropuhelu tapahtui kasvokkain tilanteina, jolloin dialogisuudelle oli tärkeä luoda suotuisat olosuhteet. Burbulesin kriteereissä vuorovaikutuksesta opetuksellisessa tilanteesta näkyy aineksia myös hanketyöpajan toiminnassa. Burbulesin (1993) määrittelee ehtoja pedagogiselle dialogille, mikä vaatii siinä mukana olevien aktiivista, mutta vapaaehtoista osallistumista. Jokaisella on oikeus erilaisten näkökulmien tai kysymysten esittämiseen. Tämä on mahdollista silloin kun osallistujat tuntevat puheen kohteena olevan asian ytimen. Dialogiin kuuluu myös halu ymmärtää toisen ilmaisevia näkökulmia, tunteita ja ajatuksia. Näin osapuolten tulee luopua auktoriteettiasemastaan. Vastavuoroisuus on myös ehto dialogille, mikä tarkoittaa myös osallistujien keskinäistä kunnioitusta ja toisistaan huolehtimista (Burbules 1993, 80–82.) Tällainen pedagogisen dialogin ajatus kokonaisuudessaan kytkeytyy hanketyöpajassa tilanteisiin, joissa opettajankoulutuksen edustajat opastivat hankkeiden etenemistä käyttäen apuna kehittävän siirtovaikutuksen teoreettista käsitteistöä.

Työelämän kehittämisessä on käytetty muun muassa demokraattista dialogia (Gustavsen 1992), joka perustuu pitkälle ns. suotuisan ”tilan” luomiselle. Tällä pyritään luomaan työelämään eri tahojen, tukijoiden, asiantuntijoiden ja käytännön työelämässä toimivien kohtaamispaikkoja, jossa he ovat tasavertaisia, niin että kaikkien äänet tulee kuulluksi. Gus-

tavsenin tutkimuksen mukaan demokraattisen dialogin vahvuutena on sen kyky hyödyntää monien ihmisten kokemuksia ja vetää yhteen laajasti käytännöstä johdettuja mielipiteitä ja ajatuksia tehden myös osallistujien kannatuksella päätöksiä. (Gustavsen 1992, 2–3.) Hanketyöpajan rakentaminen järjestäytyneenä ja jäsentyneenä ”tilana” sekä osallistujien tasaveraisuus ja vuoropuhelu sisältävät demokraattisen dialogin peruspiirteitä. Ryhmätasolla dialogin lopputuloksen pääasiallinen kriteeri muodostuu kaikkien osallistumisesta jaetun tietämyksen rakentamiseen, jonka avulla voidaan luoda uutta tietoa, selventää ymmärrystä tai saada aikaan parempia perusteluja toiminnalle (Burbules 1993, Gustavsen 1992, 7–8).

Suomalainen sosiaalityön tutkimus (ks. esim. Seikkula & Arnkil 2005) kuvaa dialogista verkostotyötä, jossa dialogisuuden ydintä määrittää ihmisen kohtaaminen. Tällöin toisen huomiointi, erilaiset näkökulmat, tilan antaminen vastasusanoille ja ymmärrettävä puhe edistävät kuuntelemista ja kuulluksi tuleamista. Jokaisen osallistujan erilainen näkökulma, ääni osallistuu merkityksen muodostukseen. Hakkarainen ja Jääskeläinen (2006) esittävät mielekkyyttä ja toiminnan kohteen laajentumista yhdistävänä ympäristönä dialogista työpajaa, jonka lähtökohtana on tarjota toimijoille mahdollisuutta osallistua laajempiin kokonaisuuksiin. He kuvaavat toimijoiden verkostoa subjektien verkostona ja työpajaa draaman käsittelyn paikkana, joka tuottaa yhteentörmäyksiä ja jännitteitä osallistujien sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa dialogisen työpajan merkkejä on dialogisessa verkostotyössä (Seikkula & Arnkil 2005) ja muutoslaboratoriossa (Virkkunen, Engeström, Pihjaja & Helle, 2001). Dialogisuuden painopiste on osallistujien välisessä avoimessa vuorovaikutuksessa. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 102–103.)

4

Tutkimusongelmat ja tutkimuksen aineisto

4.1 Tutkimusongelmat

■ Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella hanketyöpajassa käytävää keskusteluprosessia sellaisena, kuin se ilmeni sisällöllisesti ja toimintana. Tavoitteena on kuvata osahankkeiden kehittelyä sekä rajanylittävän parin kehittämistä kuvaavaa vuoropuhelua ja yhteistyön toiminnallista rakentumista. Tutkimustehtävän on tarkoitus vastata kysymykseen, kuinka osahankkeiden kehittämiseen tähtäävä hanketyöpajakeskustelu rakentuu ja miten hanketyöpaja tukee uudenlaista yhteistyön organisointia ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä.

Tutkimusongelmat muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen hanketyöpaja on toimintatapana yhteistyöverkostossa?
 - 1.1 Mistä hanketyöpajoissa keskustellaan?
 - 1.2 Millaisia välineitä käytetään edistämään osahankkeista keskustelua?
 - 1.3 Millainen rooli opettajankoulutuksella on hanketyöpajakeskustelun rakentumisessa?
2. Miten hanketyöpaja tukee ammattikorkeakoulun ja työelämän rajanylittävän parin toimintaa?
 - 2.1 Miten rajanylittävän parin toiminta rakentuu keskusteluisissa?
 - 2.2 Millaisia välineitä hanketyöpajassa käytetään tukemaan parityöskentelyn organisointia?

Ensimmäinen tutkimusongelma on kuvaileva ja käsittää hanketyöpajatyöskentelyn toiminnan sisällöllistä kuvaamista, jossa käytän teoreettista mallinnusta apuna. Kuvailevan tutkimuskysymyksen tarkoituksena on

esittää kuvauksia ilmiöistä, tapauksista tai henkilöistä, jolloin tutkimuksessa kuvataan ilmiön keskeisimmät ja kiinnostavimmat piirteet. Tutkimuskysymys liittyy tällöin ilmiön näkyvimpiin ilmenemismuotoihin, prosesseihin tai tapahtumiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 128.) Analysoin hanketyöpajakeskustelua käyttäen empiirisen aineiston tukena toiminnan teoreettista lähestymistapaa ja kehittävän siirtovaikutuksen ideaa. Johtoajatuksena on löytää hanketyöpajamallille tarkoitus eli miten opettajakorkeakoulu kumppanina tukee osahankkeissa tapahtuvaa työtoimintojen kehittämistä. Rajasin toisen tutkimusongelman käsittämään rajanylittävän parin toiminnan tukemista, koska nostin ajatuksen työparityöskentelystä keskusteluun hanketyöpajassa. Ajatukseni pohjautui teoreettisen ajattelutavan, kehittävän siirtovaikutuksen tavoitteeseen, jolloin parin yhteistyötä kehittämällä myös välineiden ja ideoiden siirtymistä hanketyöpajasta osahankkeeseen ja takaisin voi tukea ja tehdä näkyväksi selvemmin. Lisäksi aikaisempaa tutkimusta ei löytynyt vastaavanlaisessa toimintaympäristössä toimimisesta.

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto dokumentoitiin kumppanuustasolta. Tällöin tutkimuksen kohteena oli Helia AOKK:n rakentamassa yhteistyöverkostossa toimiva hanketyöpaja, joten empiirinen tutkimusaineisto tässä tutkimuksessa nousi hanketyöpajassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Tutkimusaineisto kerättiin videoimalla neljä Helia AOKK:ssa kokoontunutta hanketyöpajaneuvottelua 13.3.2006 (läsnä 7 osallistujaa), 25.4.2006 (läsnä 6 osallistujaa), 17.5.2006 (läsnä 5 osallistujaa) sekä 26.9.2006 (läsnä 7 osallistujaa) tutkija mukaan lukien. Perusaineisto käsitti noin 10 tuntia videonauhaa, josta koostui sanataarkasti auki kirjoitettua tekstiä 97 sivua. Ensimmäinen videonauhoitus tapahtui kokoustilassa, mutta videointiteknisistä syistä puheen äänen laatu oli heikompi ja sen jälkeen neuvottelutilana toimi asianmukainen audiovisuaalisin varustuksin toimiva videoluokka. Neuvottelutilanteen asetelmassa osallistujat istuivat pöydän ympärillä, jolloin vuoropuhelun aikana vastaanottajaan sekä muihin osallistujiin saattoi luoda katsekontaktin. Toimin tutkijana yhtenä ryhmän jäsenenä jokaisessa videoidussa vuorovaikutustilanteessa. Hanketyöpajojen videot tallentuivat suoraan dvd -muotoon sekä varmuuskopiona tavalliselle vhs – kasetille.

Aineistonkeruu tapahtui osallistuvan havainnoinnin keinoin, jossa käytin apuna videointia. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii tutkimuksensa tiedonantajien kanssa. Tällöin sosiaaliset vuorovaikutus-

tilanteet muodostuvat tärkeäksi osaksi tiedonhankintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 84.) Havainnointi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on perusteltua, mikäli tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai ei lainkaan. Havainnoinnissa asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. (Grönfors 2001, 127–129.) Halusin myös tutkimuskysymyksiäni varten monipuolista tietoa ja kokonaiskuvan toiminnasta, jolloin havainnointi on perusteltu aineistonkeruumenetelmä.

Tutkimusaineiston keruussa videointi mahdollisti aidon vuorovaikutustilanteen havainnoinnin. Videoinnin etuna tässä tutkimuksessa oli se, että on voinut kuvata kehityksen etenemistä ja prosessimaista luonnetta keskusteluissa monen osallistujan yhteistyönä. Video välineenä mahdollisti sosiaalisten tilanteiden ja keskustelun yksityiskohtaisen tallentamisen sellaisena kuin ne todellisuudessa olivat (Jordan & Henderson 1995). Sen avulla sain kokonaiskuvan hanketyöpajan toiminnasta ja toiminta tuli näkyväksi videoinnin avulla oikeissa yhteyksissään. Videoitu aineisto toimi osahankkeiden vastuuhenkilöille oman toiminnan peilinä heidän analysoidessa omaa työskentelyään.

Tutkimus eteni seuraavien vaiheiden kautta: tutkimuskysymysten asettaminen ja tutkimuksen kohteen muotoutuminen, tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mallintaminen tutkimussuunnitelmassa maaliskuussa 2006, aineistonkeruu videoimalla. Aineiston analyysin vaiheet ovat litterointi heti hanketyöpajojen jälkeen, transkriptin eli käsikirjoituksen lukeminen ja videotallenteen kuuntelu uudelleen, aineiston koodaaminen eli tekstin merkitseminen jakamalla episodeihin, tutkimuskysymysten tarkentaminen sekä analyysin vaiheina tulkinta ja tulokset. Episodin tunnistaa siitä, että sen aikana keskustelijoiden huomio kiinnittyy samaan kohteeseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993).

5

Tutkimusmenetelmä

■ Tutkimuksen kohteena olivat hanketyöpajassa käydyt keskustelut, jotka kohdistuivat osahankkeiden yhteiseen kehittelyyn, hankkeissa kirjoittamiseen sekä keskusteluissa esille tulleisiin kehittämistyön arjessa ilmeneviin jännitteisiin. Sovelsin tutkimuksessa toiminnan teorian toiminnan kehittymisen, jännitteiden ja moniäänisyyden näkökulmaa sekä aineiston käsittelyssä diskurssianalyysin lähestymistapaa.

Ensimmäiseen kuvailevaan tutkimuskysymykseen hanketyöpajatoiminnasta tein havaintoja aineistosta mallinnetun viitekehysten avulla hyödyntäen kehittävän siirtovaikutuksen sekä verkostossa oppimista kuvaavaa lähestymistapaa. Empiirisen ja teoreettisen aineiston vuorovaikutuksessa etsin luonnehdintaa hanketyöpajatoiminnalle. Hanketyöpajakeskustelun analyysissa paikansin diskurssianalyttistä viitekehystä apuna käyttäen episodeja, jotka kuvasivat keskustelun avulla tapahtuvan toiminnan rakentumista. Toiminnan kohteena oli osahankkeiden kehittäminen. Raportissa on kaksi esimerkkikeskustelua hanketyöpajatoiminnasta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä rajanylittävän parin toiminnan tukemisesta nostin aineistosta esille yhteistyön rakentumiseen liittyviä jännitteitä, joita analysoin ensin. Analyysiin poimin episodeja, jotka kuvaavat ammattikorkeakoulun ja työelämän rajanylittävän parin toimintaa. Analyysin tavoitteena oli kuvata ja tulkita hanketyöpajatyöskentelyn sisältöä sekä rajanylittävän parin toiminnan rakentumista puheessa ja toiminnassa. Aineiston käsittely oli oleellinen ja aikaa vievä osa tutkimuksessani ja kirjoitin prosessin raporttiin heti metodologisen lähestymistavan määrittelyn jälkeen. Tarkensin tutkimusongelmia ja tein analyysia koskevia ratkaisuja vasta aineistoa käsitellessäni.

5.1 Tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa

Diskurssianalyysi on kiinnostunut vuorovaikutuksen yksityiskohtaisesta tarkastelusta tukeutumalla erilaisiin käytäntöihin. Diskurssianalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena viitekehyksenä, johon etsitään ja räätälöidään tapauskohtaisesti erilaisia metodivaihtoehtoja. Diskurssi-analyysissä korostuu tulosten tulkinnallinen luonne ja pyrkimyksenä on esittää valitun näkökulman perusteluja, joiden avulla voidaan virittää keskusteluja (Suoninen 1999, 105–106.) Diskurssianalyysin voi määritellä ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimuksena, jossa yksityiskohtainen analyysi kohdistuu siihen, millä tavoin erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä tuotetaan sosiaalista todellisuutta.” (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10.)

Diskurssit luovat, ylläpitävät ja muuttavat todellisuutta tietyllä tavalla. Käytännön tutkimuksen tarkoituksena on löytää tapoja, joiden avulla toimijat kuvaavat ilmiötä ja nimeävät syitä teoille. Sosiaalisen todellisuuden rakentumista pyritään rakentamaan tällä tavoin mutkan kautta. Sosiaalinen todellisuus, puheet ja teot katsotaan olevan toimintaa, jolla sosiaalista todellisuutta muunnetaan tai ylläpidetään. Diskurssianalyysin kiinnostus kohdistuu sen pohtimiseen, miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita puheellaan. Diskurssianalyysin lähtökohtaisena oletuksena on, että yhtä yksiselitteistä totuutta ei ole, vaan tekoa tai ilmiötä voi tehdä ymmärretyksi monin eri tavoin. (Jokinen ym. 1993, 24, 27; Suoninen 1999, 18–19.)

Diskursiivisia käytänteitä ovat muun muassa konstruktiot, subjektipositio sekä valtasuhteet. Konstruktiot ovat merkityksellisiä kohteita, joita ihmiset puhuvat ja tutkimuksen tarkoituksena on tehdä konstruktiot näkyviksi ja selittää niitä. Konstruktioita ilmenee kielellisissä prosesseissa, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuus ja kanssakäyminen rakentuvat. (Jokinen ym. 1993, 18, 40.)

Subjektiposition käsite sopii tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia, toimijan aseman vaihteluita samallakin toimijalla. Rajoitteiden tutkimisessa diskurssianalyysi on kiinnostunut siltä osin, kun tarkastellaan sitä, millä tavoin ihmisille mahdolliset positiot voivat lukkiutua arkielämän tilanteissa. Esimerkiksi toinen lukkiutuu kysyjän ja toinen vastaajan asemaan. Positiot eivät ole ennalta olemassa olevia valmiita paikkoja, vaan ne tuotetaan aina sosiaalisissa käytänteissä. (Jokinen ym. 1993, 39–40.)

Valtasuhteet diskurssien välillä tuovat esille millaiset sosiaalisen todellisuuden jäsenystavat näyttävät dominoivan analysoitaessa aineistos-

sa, josta lähdetään etsimään vahvoja, hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja. Huomio kiinnittyy kahlitsevien tekijöiden paikantamiseen. Ne vievät elintilaa muilta diskursseilta. (Jokinen ym. 1993, 76–77.)

Hanketyöpajassa osallistujien puheessa on kysymys keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja jaetun ymmärryksen muodostumisesta. Puheen analyysin monen merkityksen vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan episodeista sitä, kuinka keskustelu rakentuu monien puhujien kesken.

Vuorovaikutuskonteksti

Analyysin mielenkiinto tässä tutkimuksessa kohdistuu pääasiassa vuorovaikutuskontekstiin eli keskustelun kulkuun ja siinä esille tulevaan puheeseen, perusteluihin sekä tilanteissa esitettyihin kysymyksiin. Tutkijan kysymykset merkitsevät väliintuloa eli interventiota, joten sillä on myös tulkinnan kannalta merkitystä. (Jokinen ym. 1993, 32, 43.) Tämä tarkoittaa pääasiassa opettajankoulutuksen edustajien osallisuutta vuorovaikutuksessa vastuuhenkilöiden kanssa kuljettaen keskustelun etenemistä esimerkiksi kysymyksen kohteena olevasta asiasta.

Tutkimuksessa vuorovaikutuskontekstilla voidaan viitata paikallisen puheen lisäksi laajemminkin siihen sosiaaliseen tai institutionaaliseen kontekstiin, jossa tulkinnan kohteena oleva puhe on peräisin (Wodak 1996, 8). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskonteksti liittyi siihen, miten hanketyöpajaan osallistuvat vastuuhenkilöt ja hankekumppanit puheessaan liittivät yhteen metodologista viitekehystä ja arjen toimintaa rakentaen kuvaa toimintansa kohteesta eli osahankkeiden kehittelystä. Välineitä kuvaavat diskurssit olivat mielenkiinnon kohteena, sillä niiden avulla osallistujat muokkasivat kohdetta.

Kulttuurikonteksti

Kulttuuriin sidoksellisuus ilmenee liitettäessä ilmiötä laajempiin kulttuurisiin merkityksiin. Puhe on osa kulttuuria ja sen tulkinta on samalla kulttuurin tulkintaa. (Jokinen ym. 1999, 56.) Aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisia seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijalta kohteena olevaan ilmiöön liittyvien kulttuuristen tapojen tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttämistä (Suoninen 1997, 53). Tällaisia kulttuurisia viittauksen aiheita voivat olla tavat, yhteiset sosiaaliseen toimintaan liittyvät säännöt, toimintamallit tai normit, joihin vastuuhenkilöt viittaavat puhuessaan kehittämistoiminnasta. Hanketyöpajassa keskustelijat voivat viitata organisaatioiden toiminnan hierarkkisuuuteen, erilaisiin toimintamalleihin esimerkiksi perinteinen opetus vs. työelämälähtöisyys tutkimus- ja kehittämistoiminnassa, erilaisiin toimintakulttuureihin.

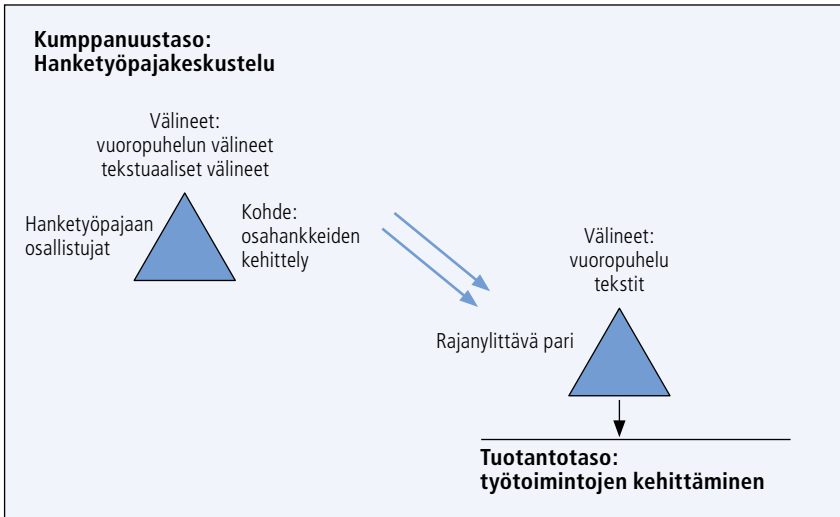
Näiden tunnistaminen auttoi jäsentämään jännitteiden esiintymistä ja sitä miten osallistujat käyttivät kulttuuria luonnehtiessaan toimintaa ja sen ymmärretyksi tekemistä.

5.2 Toiminnan teoriaan perustuva aineiston analyysi

5.2.1 Toimintajärjestelmä analyysiyksikkönä

Tutkimuksen analyysissä käytän analyysiyksikkönä toimintajärjestelmää. Kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan (Leontjev 1977; Vygotsky 1978) pohjautuen Engeström (1987, 73–82; 1995, 46–47) kehitti täydennetyin toimintajärjestelmän, jossa yksinkertaiseen kolmioon tekijän kohteen ja välineen lisäksi tuodaan yhteisöllisyyden ulottuvuus: yhteisö, työnjako ja säännöt. Tällä mallilla voidaan sekä kuvata että analysoida yksilön ja yhteisön välistä suhdetta työtoiminnassa tai eri toimijoiden välistä suhdetta. Työväline tekijän ja kohteen välissä merkitsee, että ihminen voi säädellä omia tekojaan ulkoapäin. Näin syntyy reflektiivisyyttä eli pohdintaa ja mahdollisuus tiedostaa itsensä, harkita ja arvioida tekojaan, sanojaan ja ajatuksiaan ulkoisesti (Vygotsky 1978, 40.) Tutkin yhteistyöverkoston kumppanuustason toimintaa, jonka havaintoyksikkönä ovat hanketyöpajan keskustelut ja analyysiyksikkönä rajanylittävän parin malli ja sitä tukevat dialogiset ja tekstuaaliset välineet. Tutkimuksen havaintoyksikkö tai tutkimusyksikkö ei ole aina itsestään selvä asia. Havaintoyksiköt ovat useimmiten yksilöitä, ryhmiä, erityyppisiä organisaatioita sekä erilaisia tuotoksia, kuten kirjoja, runoja tai lauluja. (Uusitalo 1991, 70.)

Tutkimuksen kohteena ollut hanketyöpajatoiminta käsitti toimintajärjestelmien verkon (Engeström 1995, 53; 2004, 85), missä oli mukana monia organisaatioita eli toimintajärjestelmiä omine jännitteineen tuoden verkostoon ennakoimatonta dynamiikkaa ja käännteitä. Kysymys on useampien toimintajärjestelmien välisistä dialogisuhteista (Engeström 2004). Konkreettisesti hanketyöpajassa toimi yksi tai useampi henkilö kustakin organisaatiosta tuoden äänensä vuorovaikutustilanteeseen. Tulin mukaan verkoston toimintaan sen vakiintumisvaiheessa tuoden toimintaan lisää työelämän ääntä, jolla oli vaikutuksia toiminnan dynamiikkaa ylläpitämään. Kuviossa 4 on tutkimusasetelma, jossa on kuvattu hanketyöpajakeskustelu havaintoyksikkönä kumppanuustasolla ja analyysiyksikkönä rajanylittävän parin malli ja sitä tukevat dialogiset ja tekstuaaliset välineet.



Kuvio 4. Tutkimusasetelma rajanylittävästä parista yhteistyöverkostossa

Toimintajärjestelmä toimi mallina (kuvio 4) kumppanuustason toimintaa eli hanketyöpajatyöskentelyä analysoidessa. *Tekijänä* on yksilö tai ryhmä, jonka näkökulmasta toiminnan analyysia tehdään. Tässä tutkimuksessa hanketyöskentelyn etenemistä ohjaavina subjekteina toimivat eri organisaatioiden vastuuhenkilöt. Toimintajärjestelmän tärkein elementti on toiminnan *kohde*, mikä tarkoittaa asiaa tai ongelmaa, jota vuorovaikutuksessa käsitellään. Osahankkeiden kehittäminen oli verkostossa toimivien yhteisenä kohteena. Tavoitetta voi pohtia kysymällä, mihin ammattikorkeakoulu, opettajakorkeakoulu ja työelämä pyrkivät yhteistyöprojektissa omalta osaltaan vaikuttamaan ja millaisen tuloksen he pyrkivät yhdessä saamaan aikaan. Rajanylittävän parin mallissa kohteena oli yhteistyön organisointitapojen kehittäminen edistämään työtoimintojen kehittämistä tuotantotasolla.

Välineet ovat kulttuurin tuottamia artefakteja, joiden avulla kohdetta muokataan. Yhteistyöverkostohankkeen välineinä toimivat dialogiset välineet, joiden avulla on ohjattu vuoropuhelun etenemistä hanketyöpajakokouksissa. Kirjoittamisen tukena toimivat kirjoittamisen välineet, joiden avulla vastuuhenkilöt saattoivat kohdentaa hankkeessa kirjoittamistaan. Kehittävän siirtovaikutuksen käsitteelliset välineet sekä malli hanketyöpajatoiminnasta toimivat välineinä käsitteellistää toimintaa eli etsien sovelluskohteita käytännössä. Rajanylittävän parin mallin avulla hanketyöpaja pyrki siirtämään välineitä kokeiluun työtoimintojen kehittämiseksi tuotantotasolle.

Yhteisö merkitsee kaikkia toimintajärjestelmän osanottajia, jotka jakavat saman kohteen ja osallistuvat toimintaan. Hanketyöpajassa yhteisö merkitsi

siinä mukana olleita asiantuntijoita tai vastuuhenkilöitä. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeessa opettaja toimi sekä omassa organisaatiossaan että kehittämistyössä työelämän organisaatiossa. Suhteet työelämän vastuuhenkilöön sekä osahankkeen organisaation toimijoihin muodostivat hänen yhteisöään. Yhteisö tarkoittaa lisäksi organisaatioita, joissa vastuuhenkilöt työskentelevät osahankkeidensa osalta. R. Engeströmin mukaan yhteiseen toimintaan vaikuttavat kokonaisuudessaan kaikkien puhujien toiminnalliset järjestelmät; yhteisöt, joihin puhujat kuuluvat, paikalla olevat keskustelijat sekä yleiset keskustelutilanteita ja puhetta koskevat säännöt (Engeström 1999, 113.)

Työnjaossa on kysymys tehtävien, päätösvallan ja etujen jakautumisesta eri toimijoiden kesken. Hanketyöpajassa vastuunjako tehtävien suhteen sovittiin yhteisesti kussakin tilanteessa vastuuhenkilöinä toimivien asiantuntijoiden kesken. Yhteistyöhankkeessa vastuunjako muodostui kunkin hankkeen toiminnan ohjaamisesta. *Säännöt* ovat toimintaan osallistuvia koskevia säännöksiä, määräyksiä ja ohjeita sekä ”kirjoittamattomia” sopimuksia.

5.2.2 Jännitteet

Erittelen toimintaprosessia, kuvaan jännitteitä toiminnassa ja puhetta moniäänisenä ilmentymänä, kun hanketyöpajaan osallistujat keskustelevat yhteisestä toiminnan kohteesta.

Toiminnan teorian mukaan häiriöitä ja ristiriitoja esiintyy konkreettisissa tilanteissa. Häiriöt ovat näkyviä heikosti organisoituja käytäntöjä työn kulussa ja siihen sisältyvässä vuorovaikutuksessa. Ne voivat esiintyä ensisijaisesti ihmisten ja työympäristön välillä tai ihmisten välillä erilaisina ymmärtämisvaikeuksina, erimielisyyksinä, torjuntoina tai vastaväitteinä. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän siirtovaikutuksen edellytys on täten erilaisten näkökulmien saattaminen vuoropuheluun ja yhteisten välineiden kehittelyyn. (Engeström 1995, 64–65, 98.)

Käytäntöjä tarkastellaan kaikkien toimintajärjestelmään kuuluvien kanssa moniäänisenä prosessina, joka käynnistää ekspansiivisen oppimisen prosessin. Vuorovaikutuksessa erilaiset näkökulmat ”törmäävät” ja kohtaavat, joten moniäänisyys on samalla ristiriitojen esille tuova lähde ja toisaalta taas voimavara sekä mahdollisuus muutokseen. Kun toimintajärjestelmä otetaan analyysin yksiköksi, niin toiminnassa ilmenevien normien toistuvista poikkeavien tapahtumien, muutosten tai häiriöiden perussyt on löydettävissä toiminnan sisäisistä, rakenteeseen liittyvistä jännitteistä toiminnan sisällä tai eri osatekijöiden välillä. Uudet toiminta-

tavat ja -mallit työskennellä eivät yleensä siirry käytäntöön vaivattomasti. Aikaisempi toimintatapa ei häviä, vaan törmää usein uuteen malliin. Kolmannen asteen ristiriita ilmenee jännitteenä uuden toimintatavan ja vanhan käytännön välillä. (Engeström 1995, 62–63.)

5.3 Puhe ja toiminta hankkeiden kehittämisessä

Tarkastelen keskustelun ja puheen käsitteitä, sillä tämän tutkimuksen kohteena olivat hanketyöpajassa käytävät keskustelutilanteet ja niissä tapahtuvien lausumien ja puheenvuorojen vaikutus keskustelun kulkuun. Oleellista tutkimuksessa oli määrittää puheen ja keskustelun luonnetta toiminnan kautta. Määrittämisen apuna toimi bahtinilainen käsitys puheesta sekä moniäänisyyden muotoutuminen (Engeström, R 1999).

Hanketyöpajatyöskentelyn aikana osallistujat ilmaisivat asioita puheella. Bahtin (1987, 60) ehdottaa puheen todelliseksi yksiköksi lausumaa, jonka keskustelijat ilmaisevat suullisesti. Eri henkilöiden välillä käytävä vuoropuhelu on näin lausumina ilmaistuja kokonaisuuksia. Jokainen lausuma on yhden puheenvuoron mittainen ja lausumaa edeltää toisten puhujien lausumat ja loppua seuraavat vastaanottajien lausumat. (Bahtin 1987, 71–72.) Käytän tässä tutkimuksessa vuoropuhelusta myös sanaa keskustelu.

5.3.1 Moniäänisyys hanketyöpajassa

Moniäänisyys luo mahdollisuuden erilaisten äänten esiintuloon hanketyöpajassa. Hanketyöpajassa syntyneitä moniäänisyyttä voi pitää myös tavoitteena. Verkoston rakentaminen huomioiden eri sektoreilta olevien vastuuhenkilöiden mukanaolo sekä kehittäjän että tutkijan rooleissa, mutta myös ammatillista kokemusta omaavina varmisti moniäänisyyden syntymistä. Seuraavassa luvussa 5.3.2 kuvataan teoreettisesti puheen perusominaisuutta, moniäänisyyden mukaan, mikä rakentuu osallistujan puheessa toimintana hanketyöskentelyssä (Engeström, R 1999, 119).

5.3.2 Äänet, sosiaaliset kielet ja puhelajit

Äänet ovat puhujan näkökulmaa, pyrkimyksiä sekä tulkintaa ilmaisevia kommunikatiivisia tekoja. Äänten taustalla on piirteitä yhteisöjen, kuten organisaation tai ammattiryhmän tavasta puhua ja puheen sisällöstä,

joka on kehittynyt hitaasti yhteisöllisissä käytännöissä. Ääni muodostuu jokaisen puhujan lausumassa ja se sisältää dialogisuuden, sillä se suunnataan vastaanottajalle. (Engeström 2004, 112–113.) Moniäänisyys (Bahtin 1987) näkyy puhujan lausumissa ristiriitaisina ja vastakkaisina pyrkimyksinä sekä ilmentää myös sellaisia problemaattisia suhteita, joita yksilöiden erilaiset äänet tuottavat ryhmässä. Ritva Engeström kuvaa, että Bahtin (1987) käyttää äänen käsitettä sanojen tai lausuman omistajaan ja siihen, kenelle sanat on osoitettu. Puhumisen kohde ilmenee ulkoisena, jolloin aikaisemmat lausumat ovat sitä puheen kohdetta, joka motivoi puhujan sanomaan jotakin. Hän suuntaa vastauksensa edellisen lausumaan sekä käyttää sitä oman puheensa aineksena. Lausuma on tuotettu puhujan äänellä ja sitä voidaan kutsua näkökulmaksi ilmaisten näin puhujan subjektiivista tahtoa sekä puhujan pyrkimyksiä. Bahtinilainen ”äänen” dialogisuus, monien äänien yhteydessä tapahtuva muotoutuminen tuo esille ristiriitaisuuden puhujan valmistautuessa vastaanottamaan omassa lausumassaan keskustelukumppanin erilaiset näkemykset (Engeström 1999, 111, 116–117.)

Sosiaaliset kielet tulevat ajattelun ja kielen näkökulmien sidoksista liittyneenä kulttuurin historialliseen kehitykseen. Erilaiset instituutiot voivat luoda kieleen tyypillisiä kerrostumia tuomalla sanoihin omia tarkoituksia tai pyrkimyksiään. Näin jokaisella sukupolvella, ammattikunnalla tai instituutiolla on oma sosiaalinen kieltensä. Sosiaaliset kielet sisältävät usein toistuvia puheenvuorotyyppisiä eli puhelajeja, jotka kuvastavat tietyn ryhmän vakiintuneita käytäntöjä esimerkkinä vastinparit, kuten kysymys-vastaus (Bahtin 1987, 78–79.)

Äänianalyysin avulla voidaan tutkia moniäänisyyttä ja tehdä se näkyväksi. Tässä tutkimuksessa ei ole tehty äänianalyysia, mutta seuraavassa kuvataan lyhyesti puheen ja toiminnan vastaavuudet eri tasoilla, jotka R Engeström on tutkimuksessaan esittänyt yhdistäessään bahtinilaisen kielianalyysin sekä Leontjevin (1977) määrittelemän toiminnan rakenteellisen erottelun. Tasojen sisäisestä yhteydestä toisiinsa seuraa, että yksilölliset teot eli äänet tekevät sosiaaliset kielet ja puhelajit havaittaviksi ja selostettaviksi. Ääni, sosiaalinen kieli, ja puhelaji vastaavat Leontjevin käsitteitä teko, toiminta, ja operaatio. Ääni vastaa teon käsitettä ja ääni on osa sosiaalista kieltä samoin kuin teko on osa toimintaa. Äänessä kuuluvat puhujan näkökulma, mielipide, tai idea, mutta myös asema ja yksilölliset tavoitteet. Puhuja määrittelee näin äänensä avulla suhteensa muihin osallistujiin. Puhelajit ovat keskustelijoille sekä välineitä että sääntöjä, joiden avulla keskustelua käydään. Moniäänisyyden olemus tulee siitä, että äänet pysyvät itsenäisinä ja kysymys on puhujien tietoisuuksien ja

maailmojen yhdistämisestä. Tapahtuma on sekä vuoropuhelua että kulttuurinen ilmiö. (Engeström 1999, 119–121.)

Tarkastelin hanketyöpajassa tapahtuvaa keskustelua vuoropuhelun ilmenemisen kautta, jolloin puhelajeja voidaan käyttää välineinä ohjaamaan vuoropuhelun suuntaa. Moniäänisyys mahdollistui eri toimintakentiltä ja ammattitaidon omaavien vastuuhenkilöiden kautta. Pysin kuvaamaan hanketyöpajakeskustelua empiirisen aineiston sekä hanketyöpajamallin mukaisen viitekehyksen avulla, millaista toiminta on. Dialogisina välineinä toimivat keskustelun ohjaamisen välineet sekä kehittävän siirtovaihtuksen välineiden käsitteellistämisen tarkoitus oli herättää ajattelua ja pohdintaa. Hankekumppanit organisoivat työparina dialogia tuottavia tilanteita käyttämällä siihen edellä mainittuja välineitä.

5.4 Tutkijan positio

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tutkimuksellista vapautta, joka edistää tutkimuksen suunnittelua ja toteutusta. Tutkijan odotetaan tuovan myös mielikuvitusta tutkimukseen tekemiseen, mikä tarkoittaa käytännössä uusien menetelmällisten ja kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. Tutkimuksen täytyy olla avoinna lukijoille, jotta ratkaisut ovat arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1999, 20.)

Kehittävä työntutkimus luonnehtii tutkijan asemaa kolmella tapaa. Tutkija on aktiivinen tapahtumiin puuttuja, niiden tallentaja sekä tekojensa ja tulkintojensa reflektiivinen arvioija. Tutkijan vastuu sisältää velvoitteen luoda uusia välineitä ja koetella niitä tutkimukseen osallistujien kanssa (Engeström 1995, 126.)

Kun tutkijan suhdetta peilataan tutkimusaineistoon diskurssianalyysissä on Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1999) mukaan mahdollista löytää erilaisia tutkijan positioita, joita ovat analyytikko, asianajaja, tulkitsija ja keskustelija. Analyytikko viittaa asemaan, jossa osallisuus suhteessa analysoitavaan aineistoon on mahdollisimman vähäisenä ja kontrolloituna. Asianajajan positiossa tutkija pyrkii tutkimuksellaan auttamaan tai edistämään jonkin tavoitteen tai päämäärän saavuttamista pohtien, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu, mutta myös miten todellisuudet voi rakentaa toisin. Tulkitsijan positiossa tutkimusaineistot ovat monien mahdollisuuksien maailma, jolloin aineistoja voi kuunnella ja tulkita monin eri tavoin. Neljäntenä on keskustelija, jonka positio poikkeaa muista suhteissa tutkimustulosten käyttöön. Tutkija on mukana julkisessa keskustelussa, johon osallistuminen pohjautuu hänen diskurssianalyttisessä tutkimuksessa saamiinsa tuloksiin. Edellä mainituista positioista tulee

huomioida, että yksittäinen tutkija voi vaihtaa positiota samankin tutkimuksen sisällä tutkimuskysymysten ja – intressien mukaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 202–203, 219.)

Edellä esitettyjen positioiden mukaisesti määrittelen omaa tutkijapositiotani osittain asianajajan positioon sekä kehittäväen työntutkimuksen tutkijan asemaan. Olin mukana sekä tutkijan että osallistujan asemassa hanketyöpajakeskusteluissa, joihin tulin mukaan vasta hankkeen loppupuolella. Tämän vuoksi aktiivista tapahtumiin puuttumista ei päässyt tapahtumaan prosessinomaisesti. Teoreettinen mallinnus yhteistyöverkostosta sekä siinä mahdollistuvan parityöskentelyn idean oli tarkoitus virittää hanketyöpajakeskustelua ja moniäänisyyden esiintuloa. Rajanylittävän parin ajatuksen nostin esille jo mallintaessani yhteistyöverkostoa ja hanketyöpajaa, joten tämän voi katsoa olleen eräänlaista väliintuloa ja mahdollisuutta rakentaa toimintaa uudeltaisesta näkökulmasta.

Hanketyöpajamalli kokonaisuudessaan oli tarkoitettu edistämään yhteistyön rakentamista opettajakorkeakoulun ja sen yhteistyötahojen kesken sekä keskustelua työtä ja tutkimusta yhteen kytkevästä toiminta-ajatuksesta. Videoimieni hanketyöpajojen istunnot toimivat myös osallistujille oman toiminnan peilinä, joten sitäkin voi pitää toiminnan kehittämistä edistäväenä. Sosiaalinen todellisuus ja toiminnan kuvailu rakentui keräämästäni aineistosta käsin. Tarkastelin aineistolähtöisesti työparin työskentelyä ja siinä esille tulleet jännitteet ammattikorkeakoulun ja työelämän kontekstissa laajensivat analyysin pohjaa. Tutkimus on tietyllä tavalla kaksitasoinen, koska hanketyöpajamallin kuvailuun yhdistyy teoriaa ja empiiristä aineistoa sekä toinen tutkimuskysymykseni ohjautuu tekemästäni väliintulosta keskustelussa ja keräämästäni aineistosta käsin.

5.5 Aineiston käsittely

5.5.1 Litterointi

Aloitin videoidun aineiston käsittelyn litteroinnilla. Kuva- ja ääninauhojen litterointi on oleellinen osa tutkimusta, sillä siinä tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Litteraation avulla pyritään antamaan mahdollisimman luotettava kuva siitä, mitä nauhan sisällössä on, jäljittelemällä kuva- sekä tarvittaessa näköhavaintoja niin tarkasti kuin mahdollista. Tämän vuoksi jonkin asian tai tilanteen poisjättäminen ei nouse huomion kohteeksi ja voi olla ratkaiseva analyysin kannalta. Litteraatiot ovat tutkijan työvälineitä, joita käytetään yhdessä nauhoituksen kanssa. Litteraatiot voi käyttää valikointia puheen piirteiden suhteen ja siihen vaikuttaa

olennaisesti tutkimuksen tavoite. Päähuomio litteroinnissa kiinnitetään piirteisiin, jotka ovat tärkeitä keskustelun etenemisen ja puhujien välisen vuorovaikutuksen kuvaamisen kannalta. (Seppänen 1997, 18–21.)

Diskurssianalyttinen tutkimus käyttää usein keskusteluanalyysin kehittelemiä erikoismerkkejä ns. litterointisymboleina. Käytännössä jokainen tutkija muokkaa litteroinnin oman tutkimuskysymyksen ja analyysin mukaan, joten tärkein valintakriteeri litterointitarkkuuteen on kulloinenkin tutkimustehtävä ja -asetelma. (Jokinen ym. 1999, 240.)

Käsitteellisen tekstin sisältö oli oleellisin ajatellen tutkimuskysymyksiin vastaamista. Kirjoitin kuvanauhalla olevan puheen kokonaisuudessaan ja sanatarkasti tekstimuotoon puhujien nimillä olevin sitaatein. Tämä sen vuoksi, että sovimme yhteisesti hanketyöpajassa käsitteellisen tekstin toimivan tämän tutkimuksen lisäksi myös jokaisen hanketta hyödyntävänä aineistona. Tällöin jokainen voi tunnistaa omaan hankkeeseensa liittyvän keskustelun ja koko istunnon kirjoittaminen puoltaa hanketyöpajatyöskentelyn sisällöllisen kokonaiskuvan aikaansaamista. Käytin litteraatioissa ja sitaateissa seuraavia merkkejä:

- () epäselvä ja kirjoittamatta jäänyt sana tai lauseen osa
- ... puhuja jättää lauseen kesken
- [] tutkijan oma kommentti tai muutettu sana
- isoilla kirjaimilla, kun puhuja painottaa sanaa

Puhujien nimet on muutettu sitaateissa vastaamaan henkilön toimijuutta hankkeessa seuraavasti: opettajankoulutuksen edustaja 1, opettajankoulutuksen edustaja 2, ammattikorkeakoulun hankevastaava, työpaikan hankevastaava 1, työpaikan hankevastaava 2, työpaikan hankevastaava 3.

5.5.2 Episodien valinta

Kokonaiskäsityksen saamiseksi luin eri hanketyöpajojen käsitteelliset useampaan kertaan. Tämän jälkeen jaoin tekstin puheenaiheita käsitteleviin jaksoihin. Näitä analyysin kannalta olennaisia tapauksia diskurssianalyysi nimittää episodeiksi tai katkelmiksi. Yhden episodin (Jokinen ym. 1999, 243) keskustelun sisältö koostuu saman aiheen käsittelystä ja jakso vaihtuu, kun käsiteltävä aihe vaihtuu. Aihejaksojen vaihtumista voidaan seurata analyttisten käsitteiden ja aineiston läpilukemisen välisessä vuorovaikutuksessa (Jokinen ym. 1999, 234). Bahtinin (1986, 84–86) mukaan episodi koostuu lausumista tai puheenvuoroista, mikä ilmaisee puhujan tarkoituksen ja viittaa tiettyyn kohteeseen. Käytän episodista nimitystä lähinnä tutustuessani aineistoon, sen käsittelyssä sekä tutkimusraportissa

kuvatessani sitaatein yksittäisiä lausumia tai osaa episodista. Eri kokoontumiskerroilla keskusteluissa tuli esille kehittämistoiminnan prosessimaisuus hankkeiden etenemistä kuvaamassa ja tämän vuoksi kirjasin raporttiin episodin ja sen päivämäärän. Aineistonkeruun ja -käsittelyn vaiheet selkiyttivät varsinaisen analyysin etenemistä.

Tarkastelin hanketyöpajakeskustelun sisältöä ja sen rakentumista kuvaavia episodeja ja nostin esille episodit, joissa keskustelun kulun rakentumisessa näkyi samanlaisuutta kehittämistoiminnan kohteesta keskusteltaessa. Oleellista episodeissa oli keskustelua ohjaavien välineiden käyttö, joita on kuvattu dialogisina välineinä. Näissä episodeissa näkyi subjektiposition (Jokinen ym. 1993) merkitys, jolloin Helian edustaja esitti kysymyksiä ohjaavassa roolissa ja hankevastaavat toimivat vastajan asemassa. Kulttuurin ja toimintaympäristöjen vaikutusta kuvaavia episodeja toiminnan rakentumisessa nostin esille kulttuurikontekstia kuvaavina episodeina. Tässä raportissa kuvataan kummastakin yksi esimerkki. Käsikirjoitusta lukiessani kiinnitin huomiota keskustelussa esille tuleviin kriittisiin kohtiin, joita keskustelijat ottivat puheessa esille usein Etenkin ensimmäisessä videoidussa istunnossa tuli esille jännitteitä yhteistyön rakentamisessa koulun ja työelämän kontekstissa ja ne painoutuivat keskustelussa saaden eri episodien kesken valtasuhteeltaan (Jokinen ym. 1993) vahvemman aseman. Tämän vuoksi jännitteet tulivat tarkastelun kohteeksi myös analyysissä. Lisäksi jännitteiden esille nostaminen antoi mahdollisuuden yhteistoiminnassa tapahtuvalle kehittämiselle.

Nostin aineistosta esille kehittämiskulun, jonka kohteeksi nousi ammattikorkeakoulun ja työpaikan yhteistyöhanketta edistävä parisiirtymä (Lambert 2003, 25; 2004, 119; 2005, 48–50). Tällainen toiminta muodostui, kun ammattikorkeakoulun asiantuntija ja työpaikan vastuuhenkilö liikkui yhdessä työpaikan kehittämisfoorumiin. Etsin siis ensin lähtökohdaksi kehittämistyössä ilmenneet jännitteet ammattikorkeakoulun ja työelämän toimintaympäristössä ja sen jälkeen rajanylittävän parin teoreettisen käsitteen rakentumista kuvaavat episodit. Oleellisina episodeina olivat yhteistyöhön aktivoivien välineiden käyttöä käsittävät keskustelut sekä rajanylittävän parin kehittämispotentiaalia kuvaavat episodit, jolloin keskustelun kontekstia voitiin laajentaa.

Kiinnitin huomiota siihen, kuinka hanketyöpajaan kokeiluun tuotujen toimintaa tukevien työvälineiden tai käsitteiden avulla rakennettiin uudenlaista opettajuutta sekä yhteistyön organisointia työelämälähtöisessä toiminnassa. Lisäksi etsin puheenvuoroista ajatuksia ja käytänteitä, joilla osallistajat muokkasivat ja käsitteellistivät rajanylittävän parin (Lambert 2003; 2005) toimintaa. Lambertin kuvaama rajanylittävän parin toiminta sisältää vaatimuksen rajojen ylittämistä kehittävästä siirtovaikutuk-

sen tuottamiseksi. Puheenvuoroissa esiintyi konstruktioita (Jokinen ym. 1993), joita puhujat rakensivat toiston avulla. Lihavoin sanat tehden ne näkyviksi ja tulkitsin niitä toiminnan teoriaan liittyvän rajakohteiden (Kerosuo 2003) analyysin avulla.

Sovelluskohteena tässä tutkimuksessa olivat kaksi asiantuntijaa eri organisaatioista, jotka kumpikin tekevät tahoillaan tutkimustyötä, mutta yhteisesti kehittämistyötä yhteisessä hankkeessa. Kiinnostavaa rajanylittävän parin käsitteessä oli se, miten se muokkautuisi keskustelussa ja arkitoiminnassa ”välineeksi” kehittämistoiminnalle, millainen käsikirjoitus toiminnasta muodostuisi?

Rajanylittävän parin toimintaa kuvaavat episodit nostin esille vasta kolmannen nauhoituskerran jälkeen, jolloin toiminnan rakentuminen alkoi selkiytyä sekä parityöskentelyn kehityksellinen lähtökohta nousi selkeästi aineistosta esille. Kokosin omaksi paperiversioksi ajallisena jatkumona rajanylittävän parin käsitettä ja toimintaa käsittelevät episodit. Tämä sen vuoksi, että halusin nähdä käsikirjoituksesta myös kehityksen etenemisen. Tekstiaineistoa koulutuksen ja työelämän väliseen osahankkeeseen liittyvän yhteistyöparin toimintaan kertyi 19 sivua, jossa on yhteensä 11 episodtia.

Jokaisessa hanketyöpajassa tuotiin keskusteluun rajanylittävän parin toimintaa, joten keräsin aihetta koskevat keskustelut ja merkitsin käsikirjoitukseen ajallisesti etenevät episodit numeroin esimerkiksi 7/22 sekä hanketyöpajan päivämäärän, josta episodi otettiin. Käytin suoria sitaatteja lainatessa keskustelijoiden puheenvuoroja. Mikäli puheenvuorosta lainattiin vain osa, niin käytin merkinä (---) poisjätetyn tekstin osalta. Ennen yhtä tai useampaa sitaattia esiintyy lyhyt johdattelva teksti ja sitaatin jälkeen esitetään tulkinta tai kommentti (Alasuutari 1993, 250–251). Analyysi ei kohdistu puheen rakenteeseen, vaan oleellisesti vuorovaikutuksen sisältöön toiminnan rakentumisena. Analyysin tarkoituksena oli kuvata rajanylittävän parin toiminnan kehityskulun rakentumista puheessa ja näin analyysiyksikkönä olivat rajanylittävän parin toimintaa kuvaavat episodit hanketyöpajassa.

6

Hanketyöpajakeskustelun kohteena osahankkeiden kehittäminen

6.1 Dialogiset välineet

■ Dialogiset välineet liittyvät toiminnan teorian mukaan tarkasteltaessa yhteistoiminnan sisältöön, jolloin oppimisen tarkastelu kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä tukeutuu Vygotskin (1978, 57) määritelmään välityksestä toiminnasta. Käsitteet ovat välineitä todellisuuden tulkinnassa ja muuttamisessa. Hankkeista lähtöisin oleva yhteinen keskustelun kohde ja sen tunteminen eli hankkeiden kehittäminen yhdessä auttoivat dialogisuuden syntymistä.

Aineistoa analysoidessa tuli esille, että hanketyöpajatoiminnassa käytetyt dialogiset välineet olivat muun muassa kognitiivisen eli ajattelun ja toiminnallisen merkityksen aikaan saamiseksi tarvittavia erilaisia vuorovaikutuksen edistämiseen liittyviä välineitä. Engeström (1990) ehdottaa tähän neljäntyyppisiä välineitä. ”Mitä” – välineitä käytetään kohteiden tunnistamisessa ja kuvaamisessa, ”miten” – välineitä käytetään ohjaamaan prosesseja kohteissa tai niiden välillä, jolloin osallistuja tiedostaa toimintaa ohjaavan kehyksen ja hänen lausumisensa ja yksittäisissä teoissa ilmenee teoreettisten käsitteiden alkuperä. ”Miksi” – välineitä käytetään ennustamaan ja selittämään kohteen ominaisuuksia ja käyttäytymistä, jolloin toiminnan tai oppimisen kohteena oleva laajenee. ”Minne” – välineet muodostavat kuvaa kohteen tulevasta tilasta ja mahdollisesta kehityksestä.

Keskusteluissa tuli esille tulkintoja kehittävän siirtovaikutuksen käsitteellisistä välineistä, joita vastuuhenkilöt sovelsivat osahankkeissaan. Tällöin ”miten” – välineet toimivat pääasiallisesti sekä hanketoimintaa että vuorovaikutusta edistäviä välineitä. Engeströmin (2004, 115) mukaan välineiden käytössä tärkeäksi ominaisuudeksi muodostuu refleksiivisyyden osuus ja se kuinka reflektointi saadaan käynnistymään. Esimerkiksi kuvat ja mallit kehittävän siirtovaikutuksen ja verkoston toiminnasta edistivät

puheen lisäksi pohdintaa hanketoiminnasta sekä auttoivat ymmärtämään kehitettäviä kohteita uudella tavalla. Artikkelikäsitteelliset ja yhteinen artikkeliluonnos toimivat hanketyöpajassa välineinä täsmentämään kehittämistyön lähestymistapaa ja käsitteiden ymmärrystä. Tätä tukee myös Sarjan (2000, 46) tarkastelu dialogioppimisesta ”miten – oppimisen ” – tasolla, jolloin tapahtuu kriittisen reflektion kohteen siirtymistä henkilökohtaisen käyttäytymisen tason analyysistä sosiaalisten käytäntöjen analyysiin ylittämällä paikallinen konteksti. Kysymys on teorian kytkemisestä käytännölliseen tietoon (Sarja 2000, 137).

Organisaatiotason oppimisen vuorovaikutuksessa kriittisen dialogin käsite siirtää Sarjan (2000) mukaan huomion keskusteluun ja tietämykseen yhteisistä sosiaalisista käytännöistä, sillä dialogin osapuolia yhdistävä osallistuminen perusta oli ammattikäytännössä hankittu kokemus, minkä perustana ovat erilaiset näkökulmat (äänet). Moniäänisyys näkyi osallistujien tavassa puhua. Hanketyöpajassa oli mukana opettajakorkeakoulun edustajia, ammattikorkeakoulun edustajia, työelämän edustajia mukaan lukien tämän tutkimuksen tekijä. Lisäksi äänissä kuuluivat tutkijan äänet, sillä hankevastaavat työskentelevät eri sektoreilla ja osa heistä oli hankkeen aikana aloittanut väitöstutkimuksen teon laajentamalla näin omaa toimintaansa.

Kriittinen dialogi edellyttää näin ollen osallistujien paljastavan avoimesti omat näkökulmansa. Lähtökohdaksi hyväksytään kaikkien erilaiset käsitykset ja ongelman tarkastelu monista eri lähtökohdista. Tätä kautta pyritään löytämään uutta tietoa käsiteltävästä ongelmatilanteesta ja erityisesti löytämään käytännön ongelmiin teoreettisesti perusteltuja ratkaisuja eli ylittämään teorian ja käytännön välisiä rajoja. Näin ollen kriittisellä dialogilla on yhtymäkohtia demokraattiseen dialogiin. (Sarja 2000, 136–138.)

Hanketyöpajatoiminnassa käytettävät välineet olivat lisäksi muun muassa erilaisten näkökulmien esiin saamista, niiden vertailua ja yhteensovittamista edistäviä dialogisia välineitä (Virkkunen, 1995, 92–93). Toiminnan teoreettista lähestymistapaa hyödyntävässä tutkimuksessaan Virkkunen (1995) kuvasi keskustelun kulkua ohjaavien dialogisten välineiden sisältävän erilaisia ominaisuuksia, kuten ongelman osoittaminen, tarttuminen toisen keskustelualoitteeseen, avoimet kysymykset, tutkivat ja tarkentavat kysymykset sekä kysyvät ehdotukset. Nämä ovat moniäänisyyteen liittyviä puhelajeja, jotka kuvastavat sekä puhujien rooleja, mutta myös keskustelun kohteen ja tavoitteen rakentumista.

Puhelajien ominaisuudet

Avoin kysymys ja selostuspyyntö antaa vastapuolelle mahdollisuuden itse päättää puheenvuorostaan. Tutkiva ja tarkentava kysymys on asioiden tilaa erittelevä kysymys, joka asetetaan tilanteessa, jossa kaikilla keskustelun osapuolilla on mahdollisuus osallistua vastauksen arviointiin. Sen tarkoitus on tuottaa aineistoa yhteiseen pohdintaan. Kysyvän ehdotuksen avulla esitetään ratkaisumahdollisuutta tai ehdotusta kysyvässä muodossa. Keskustelua voidaan ohjata myös osoittamalla toiminnassa ilmenevä ongelma ja tuomalla se yhteiseen pohdintaan. Keskustelun aloite tapahtuu, kun osallistuja avaa uuden puheenvuoron tai esittää uuden näkökulman. (Virkkunen 1995, 89–93, 261–266, 268–270, 280–282)

Kysymysten esittäminen haastoi vastuuhenkilöt kuvaamaan hanke-toiminnan arkea puhujan omin sanoin, sekä ohjasi kehittävän siirtovai-
kutuksen ideaa hanketyöskentelyssä. Moniäänisyyteen kannustaminen, näkökulmien esille saaminen tapahtui myös muun muassa kysymysten asettelulla. Tilanteissa, joissa muodostettiin kuvaa kehittämistoiminnan eteenpäin viemiseksi, nousi vastuuhenkilöiden erilainen kokemus esille ja näin myös kunkin äänet. Hankkeiden kehittelyä kuvaavissa episodeissa oli nähtävissä kehittävän siirtovaiikutuksen käsitteiden pohdintaa oman hanketoiminnan näkökulmasta eli teorian kytkemisestä käytännölliseen tietoon, jolloin ”miten” – välinettä on käytetty ohjaamaan vuoropuhelua ja ajattelua. Edellä mainittujen avulla on pyritty edistämään yhteisen kohteen rakentamista.

6.2 Vuoropuhelu hanketyöpajassa

6.2.1 Opettajankoulutuksen edustajat vuoropuhelun edistäjinä

Hanketyöpajan avulla opettajankoulutuksen edustajat rakensivat ja ylläpitivät verkostoa sekä loivat hankevastaaville mahdollisuuden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hanketyöpajakokoontumisten kulkua ohjasivat työparina toimineet opettajankoulutuksen edustajat. Ohjausvastuu verkostossa toimivien hankevastaavien koolle kutsussa ja neuvottelutilanteen eteenpäin viemisessä oli sovittu ja toimintaa ohjasi projektipäällikkönä toiminut opettajankoulutuksen edustaja. Työnjako keskusteluissa toteutui kirjoittamisen ja teoreettisen viitekehyksen asiantuntemuksen mukaan. Raportissa esitetään tiivistetysti empiirisen aineiston pohjalta tekemiäni tulkintoja Helian edustajien toimiessa kumppaneina, tukijoina ja vuoropuhelun edistäjinä hanketyöpajassa.

Neuvottelutilanteet olivat pääasiassa vuorotellen puhumista että kuunte-
lua. Ohjaajat olivat organisoineet ja jäsentäneet neuvottelut sisällön mukaan
niin, että jokaisen ääni tuli tasavertaisena kuulluksi osahankkeista keskus-
tellessa. Neuvottelu eteni esityslistan mukaan ja jokaisen osahanke sekä
minun työskentelyni hankkeessa tulivat vuorollaan käsittelyn kohteeksi.
Kaikki hankevastaavat olivat asiantuntijan roolissa ja he toivat keskus-
teluissa esille hanketyöpajasta saamansa hyödyn omaan hankkeeseensa.
Näkisin sen olleen myös yksi tekijä sitoutumisessa hanketyöpajan toi-
mintaan. Osahankkeissa esille tulleita jännitteitä ja kriittisiä tilanteita sai
tuoda avoimesti keskusteluun mukaan. Ohjaajan tehtävänä oli johdattaa
tilanteissa vuoropuhelua kehittämistoiminnan eteenpäin viemiseksi, jol-
loin hankevastaavien esille tuomat jännitteet toimivat ponnahduslautana
erilaisten ideoiden ja kehittämiskokeilujen yhteiselle kehittälylle.

Opettajankoulutuksen edustajien oleellisin rooli oli tuoda keskusteluun
välineitä, jotka haastoivat hankevastaavia asettamaan itsensä oman hank-
keensa lisäksi osaksi kokonaishanketta yhdessä muiden kanssa. Ohjaajien
tekemät kysymykset erityisesti edistivät sekä puhujan ääneen pohtimista
toiminnan tarkoituksesta että kehittämistoiminnan suuntaamista tulevai-
suuteen. Kuunnellessa osallistujat saivat käydä omaa sisäistä keskustelua
kysymysten johdattamina ja miettiä vastausta edelliseen puheenvuoroon.
Opettajankoulutuksen edustajat toimivat ohjausroolinsa lisäksi kokemus-
ten jakajina, jolloin heidän voisi nähdä asettuvan myös osaksi ajattelemi-
sen prosessia (Isaacs 2001), tasavertaiseksi hankevastaavien kanssa sekä
haluun ymmärtää muiden näkemyksiä ja tunteita. Muutamissa tilanteissa
ohjaajat toivat esille omia mallikokeiluja, joiden avulla oma organisaatio
oli kehittänyt opetustaan. Tämä näkyi tilanteissa, joissa hankevastaavat
kokivat olevansa umpikujassa oman hankkeensa etenemisessä.

Ohjaajan roolissa näkyi myös kannustaminen tutkimaan omaa työ-
skentelyä sekä laajemmin haastaminen kehittämistoiminnan lisäksi tutki-
mustoimintaan, jossa kunkin oppimisen haasteet asettuvat korkeammalle,
mikä näin viitoittaa lähikehityksen vyöhykkeen ajattelua (Vygotsky 1978).
Muun muassa ammattikorkeakoulun ja työelämän hankkeissa kumpikin
hankevastaava aloittivat väitöstutkimuksen tekemisen. Opettajankoulu-
tuksen edustajat rakensivat keskustelussa toimintaa tutkija- ja kehittäjäyh-
teisön suuntaan, sillä tutkimuksen tekeminen ja siihen kannustaminen
olivat keskustelussa mukana lähtökohtana ja käytännön hanketoiminnasta
nousevana tietona.

Helian edustajat toivat asiantuntemuksensa ja tutkimuksensa kautta
kirjoittamisen välineitä hanketyöpajaan, joiden tarkoitus oli haastaa osal-
listujia kirjoittamaan hankkeessa. He ohjasivat kunkin artikkeliluonnosten
sisällöllistä ja rakenteellista muotoutumista. Kirjoitussuunnitelmat, artik-

keliluonnokset sekä hankkeissa toteutunut toiminta tulivat tällä tavoin kaikille mukana olleille läpinäkyväksi.

6.2.2 Vuoropuhelutilanteet

Hanketyöpaja kokoontui rauhallisessa neuvottelutilassa ja istumisen asetelma oli pyöreän pöydän äärellä, jolloin kaikki näkivät toisensa. Hanketyöpajakokootumiset oli kerätyn aineiston mukaan organisoitu varsin jäsentyneeksi sekä edistämään tilanteen dialogisuutta. Vuoropuhelun yhteinen kohde toimi osallistujien kiinnostuksen herättäjänä ja tietty erilaisuus toiminta-alueissa, mutta tietty samanlaisuus esimerkiksi työhistoriassa ja aiemmassa koulutuksessa edisti ymmärryksen rakentumista. Yleisluonteisemmista asioista keskustellessa ohjaaja toimi yhtenä osallistujana. Videoidusta aineistosta nousi esille, että tilanteissa puhuminen ja kuunteleminen olivat erillään olevia toimintoja. Jokaisen osallistujan hanke ja kirjoitussuunnitelma olivat jokaisella kokoontumiskerralla vuorollaan vuoropuhelun kohteena. Tällöin moniäänisyys ja erilaiset näkökulmat ja kokemukset olivat arvokkaita osallistujien tähdätessä työn kehittämiseen. Päätöksentekoa kuvaavat tilanteet, esimerkiksi neljässä työpajassa esille tullut keskustelu erillisen hankejulkaisun tekemisestä on erilainen. Tällöin osallistajat pyrkivät tietoisesti yhteiseen ratkaisuun pohtimalla asiaa sen eri puolilta ja harkitsemaan vaihtoehtoja.

Osahankkeiden tilannetta kuvaavissa vuoropuheluissa eri kokoon-tumiskerroilla tuli esille palaaminen lyhyesti hankkeissa tapahtuneeseen toimintaan. Vastuuhenkilöt toivat tietoa hanketoiminnan arjesta pohtien, miten hanketyöpajasta saadut ideat olivat edistäneet hanketta eli mitä toiminnassa oli tapahtunut kahden hanketyöpajakokootumisen välillä tai mitä ongelmia tai jännitteitä hankkeissa organisoiduissa neuvotteluissa tai toiminnassa oli noussut esille.

Tämän jälkeen vuoropuhelu useimmiten ohjautui miettimään tulevaa toimintaa, jolloin tilannetta ohjaava ja osahankkeen vastuuhenkilö kävivät aluksi vuoropuhelua ja sen jälkeen muut toivat näkemyksensä ja kokemuk-sensa ideointiin. Kun osahankkeen vastuuhenkilö kertoi tapahtuneesta toiminnasta, niin sillä aikaa muut ovat voineet käydä omaa sisäistä vuoro-puheluaan kuunnellen puheeksi muutettua arjen toimintaa. Tämän jälkeen jokaisella oli mahdollisuus osallistua keskusteluun esimerkiksi esittämällä kysymyksiä, jakamalla kokemuksia onnistumisista tai vastaavanlaisista ongelmista tai tuomalla ideoita, joita yhteisesti vuoropuhelun tasolla ke-hiteltiin eteenpäin. Avoimesti esitetyt näkemykset ja kokemukset olivat kaikkien kuultavissa, mikä edisti jaetun ymmärtämisen muodostumista.

Episodeissa on nähtävissä myös oman toiminnan kriittistä arviointia sekä tilanteen liittämistä laajemmin kulttuurin ohjaamaan toimintaympäristöön ja sen tuomiin vaikutuksiin omassa työskentelyssä.

6.2.3 Toiminnan liittäminen organisaation kulttuuriseen ympäristöön

Vastuuhenkilöt keskustelivat seuraavissa episodin osissa organisaatioiden toimintakulttuurien eroista ja niiden vaikutuksesta toimintaan.

Episodi 5/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Työpaikan hankevastaava (1): ”Saaks sanoa yhen asian. Sä et puhunu ollenkaan asenteesta vielä mitään. Meillä tähän koko ylipäättänsä ammattikorkeakoulun ja opiskelijoiden ohjaamiseen ja opiskelijoiden työpaikalla olemiseen ja opin- näytetöiden ohjaamiseen on kyllä asenteellisesti tekemistä paljon. Mä kysyin, mikä on esteenä tähän yhteistyöhön, onko esteitä? Siihen tuli kyllä lähes 100 prosenttisesti esille asenteet. Asenteet ovat esteitä.

Työpaikan hankevastaava (2): ”Asenne tuli meillä siinä. Ehkä ei puhuttu enää asenteesta vaan erilaisesta toimintakulttuurista ja niitten väliset törmäykset tai rajat, ku meilläkin puhuttiin [kaksi eri ammattiryhmää]. Niillä varmaan oli erilaiset asenteet. Ehkä itse ei näe sitä epämääräisenä asenteena. Okei, heillä o erilaiset taustat ja ajattelevat eri tavallaan. Ehkä sitä on välittäjä ja sovittelija siinä.

Ensimmäisessä puheenvuorossa puhuja otti kehittämistoiminnan ja yhteistyön rakentamisen esteinä esille työyhteisössä vallitsevan asennoitumisen uudenlaiseen toimintatapaan. Jännitteet tulivat esille, kun ammattikorkeakoulu on suuntautunut konkreettisesti ylittämään rajojaan ja aktiivisesti rakentamaan työelämäyhteistyötä.

Toisessa puheenvuorossa kuvastuu eri ammattiryhmien taustalla vaikuttavat historiassa kehittyneet tavat puhua, mikä muokkaa sekä ajattelutapaa että toimintakulttuuria. Käsiteltävä asia nähtiin eri näkökulmista. Kehittämiskohdetta määritettäessä organisaatiossa esille tulleet törmäykset heijastuivat keskustelussa erilaisten äännten kautta. Hankevastaava (2) kuvasi omaa tehtäväänsä välittäjänä, jolloin yhteisen kehittämiskohteen löytäminen asetti haasteita erilaisten näkökulmien yhteen sovittamiseen keskustelun avulla.

Keskustelu jatkui ja seuraavissa puheenvuoroissa nostettiin esille kohteellinen toiminta hankkeissa.

Episodi 5/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Eiks siinä oo kysymys siitä, että toiminnan kohde nähdään erilaisena. Esimerkiksi amkin ja työelämän ympäristössä se on mikä selittää..”

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Yhteistä kohdetta ei nähdä.”

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Sitä ei välttämättä ole yhdessä määritelty tai sovittu. Näissä kehittämishankkeissakin on olennainen asia se. Onko meillä yhteinen kohde, kun me lähdetään yhteiseen kehittämishankkeeseen.”

Keskustelijat nostivat esille erilaisten toimintakulttuurien merkityksen ajattelumalliin, jolloin yhteinen toiminnan kohde nähtiin erilaisena. Olisiko hanketoimintaa aloitettaessa ollut syytä pohtia tarpeeksi pitkään yhteistä kehittämiskohdetta? Tällöin erilaiset näkökulmat voidaan yhdistää ja rakentaa toimintaa, jossa ”puhutaan samaa kieltä” huolimatta toimintakulttuurien eroista.

Seuraavassa episodin osassa hankevastaavat kohdistivat keskustelun enemmän omien ajattelumalliensa takana oleviin asenteisiin, jolloin he toivat työhistoriansa omaan työskentelyynsä. He pohtivat historiassa kehittyneen organisaation hierarkkisyyden merkitystä omaan toimintaansa.

Episodi 9/14 (hanketyöpaja 17.05.06)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava:” (--) Se vaatis jonkinlaisen valtuutuksen tai semmosen, että ne perinteisestikin terveydenhuollon hierarkioissa ei olla totuttu, että me itse otetaan valtuutus ja ruvetaan tekemään. Se vaatii, kun siinä on ne hierarkiat, on osastonhoitaja, osastonylilääkäri jne. He ovat tavallaan antamassa valtuutusta ja kun he puuttuvat keskustelusta niin se asia jäi ilmaan. (--) Kaikki työntekijät muutkin tietää sen ja sitä kautta lähtee se.. Tuntuu että rohkeus puuttuu, onhan siinä muustakin kun rohkeudesta kiinni.

Työpaikan hankevastaava (3):” Tässä se on just mielenkiintoisesti, niinku juhlapuheissa. Olen sitä mieltä, että tämä on hyvä asia..mutta sitten tulee tavallaan valtavan isoja visioita, mutta mikä on se ruohonjuuritaso.”

Julkisen sektorin hierarkkisen kulttuurin koettiin estävän toimijoiden oma-aloitteisuutta ja heittäytymistä rohkeasti yhteiseen kehittämistoimintaan. Hankevastaavat keskustelivat siitä, kuinka tiettyjen sektorien organisaatioissa työntekijät olivat orientoituneet työssään odottamaan valmiita ratkaisuja esimiestasolta. Toiminnan tasolla kehittämisessä ja ongelmien ratkaisussa nähtiin työntekijöiden oman aktiivisuuden merkitys työn kehittämisessä tärkeänä, jota esimiestason tulisi vahvistaa.

Episodi 9/14 (hanketyöpaja 17.05.06)

Työpaikan hankevastaava (3): ”(--) nimenomaan tuohon terveydenhuollon kulttuuriin liittyvä kaikista näistä virkateistä ja.. miten jäykän organisaation piirteet ja hierarkiset..

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Mä oon aina sanonutkin, että mä nään sen ihan selvästi sen siirtymän, kun näillä terveydenhuollon opettajilla on kaikilla tää sama työhistoria takana, niin kuin on itselläkin. Se myös on opettanut sen opettajuuteenkin..se tavallaan häiritsee tässä opettajan työssä ne samat asiat. Se tietty laitostuminen ja odotetaan aina, että jostakin tulee se juttu valmiina. Kyllä itsekin voi tehdä asioita ja aina ei tarvi. Mä oon nauranutkin,

että tää on niin laitostunut ja itseni mukaan lukien tää sakki. Me ollaan se malli omaksuttu sieltä meidän työhistorian kautta aika pitkälle.”

Keskustelijat toivat esille omia kokemuksiaan työhistoriasta ja sen vaikutuksista toimintaan erilaisissa organisaatioissa. Puheenvuorot heijastelivat ajattelu- ja toimintatavoissa ilmenevää byrokraattiseen organisaation toimintaa. Tällainen toiminta tukee kunkin asemaan perustuvaa mahdollisuutta toimia ja kehittää työtään. Lisäksi opettaja pohtii omaa orientaatiotaan ja sitä kuinka hierarkkinen ajattelutapa ja oman toiminnan taustalla olevat mallit siirtyvät omassa työhistoriassa. Puheenvuoroissa tuotiin esille organisaation historiassa muodostuneita rajoja (Kerosuo 2003; 2006), jotka hankaloittavat yhteistyön rakentamista. Keskustelijat tiedostivat oman toimintansa ja sitä ohjaavan vahvan kulttuurisen sidoksen ja toivat tällä tavoin sen myös puheessaan avoimesti näkyville.

Hankkeiden tarkoituksena oli ylittää ammattiryhmien välisiä rajoja ja saada erilainen asiantuntemus ja kokemus vuoropuheluun. Tällä tavoin hanketyöpajaan osallistujat pyrkivät omalla toiminnallaan murtamaan hierarkkisia rajoja ja luomaan kumppanuutta verkostossa toimivien kesken. Tällaisen horisontaalisen ongelman ratkaisun tavoitteena on tarkkaan työhakoon perustuvan päätöksenteon ja tiedonkulun rakenteiden purkamista, jossa asiantuntijuus nähdään rajapinnoilla tapahtuvana verkostoasiantuntijuutena tai tiimityönä. (Launis & Engeström 1999, 64–68.) Hanketyöpajassa toteutunut keskinäinen kommunikointi kokonaisuudessa sisälsi hanketoiminnan kriittistä erittelyä ja puheenvuoroissa sekä episodeissa näkyi avoimuus pohtia koko hanketoiminnan lisäksi myös omaa toimintaa suhteessa omiin kehittämishankkeisiinsa että toistensa näkökulmiin.

6.2.4 Vuoropuhelua edistävien välineiden käyttö hanketyöpajassa

Seuraavat puheenvuorot ovat esimerkinomainen tilanne vuorovaikutus-kontekstia kuvaavasta episodista, jossa Helian edustaja toimi vuoropuhelun etenemistä johdattaen esittämällä tilanteessa kysymyksiä hanketoiminnan edistämiseksi sekä tuomalla teoreettisia käsitteellisiä välineitä ohjaamaan ajattelua. Dialogisuuden edistämisen haasteena oli monien ”äänien” tuominen mukaan, jotta toimijat pääsevät rakentamaan tavoitetta keskustelun kohteena olevalle asialle.

Esimerkki ohjaustilanteesta osahankkeiden kehittämisen eteenpäin viemiseksi:

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Muistatteko siinä Yrjön (artikkelissa) kun hän kirjoittaa kehittävistä siirtovaikutuksesta Koulun ja työn rajavyöhykkeellä ja kolmas merkittävä ulottuvuus on se metakognitiivinen ulottuvuus. Olisiko nyt sitten paikka, että yhteisen keskustelun kohteeksi nostetaan se yhteinen toiminta eli se kehittämistoiminta? Miten me ollaan pyritty tätä toimintaa kehittämään ja miten tätä kehittämistoimintaa kehitetään edelleen.? Se olisi myös sellaisen yhteisen tarkastelun kohde. Kun mä luin tota viime työpajan transkriptiä, niin mä jäin miettimään, että miten te voisitte nyt monia välineitä miettiä, miten te saatte jatkumaan kehittämistoimintaa. Yks voi olla teksti-interventio.(--)

Hankekumppani nosti ensimmäisessä puheenvuorossa yhteiseen pohdintaan kehittämistoiminnan jatkumisen *osoittamalla toiminnan ongelmallisuuden* samalla ohjaten hankkeen menetelmällistä ajatusta, kehittävän siirtovaikutuksen tavoitteen suuntaan. Tämän jälkeen *kysyvän ehdotuksen* tarkoituksena oli auttaa yhteistyöhankkeen vastuuhenkilöitä kokeilemaan ratkaisumahdollisuutta tai vaihtoehtoa tavoitteen rakentumiseksi. Kysymykset toimivat interventioina (Vygotsky 1978), joiden tarkoituksena on edistää ymmärrystä hanketoiminnan eteenpäin viemisestä sekä auttaa yhteistä pohdintaa. Teksti-intervention ehdottaminen välineeksi tuki hankkeiden vastuuhenkilöitä tuomaan kokeiluja osahankkeisiin. Puheenvuoron lopussa perusteltiin tekstin ajatus ja tällä tavoin tuettiin konkreettista käytäntöön soveltamista.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Kun te ootte valtavan määrän tätä aineistoa keränneet kaikista eri tilanteista. Jos te voisitte jotenkin tällasessa tilanteessa, ku pohditaan kehittämistoiminnan jatkumista ja toimintamallia siihen, nii tavallaan peiliaineiston idea? Jos te tuotatte jonkin tekstin, jossa on jotakin niistä keskusteluista joita te ootte todella käyny. Mä en tiedä, sitä voi miettiä miten sellasen tekstin laatis? Teillä olis konkreettista havaintoaineistoa osittaa tälle porukalle, että tätä on puhuttu täällä ja tätä täällä. Tuo virtuaalinen kalanruotoajatus, siinä vois olla kiva idea.”

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Siten ne kehittämisideat vois tulla yhteiseen tarkasteluun.”

Ongelman ratkaisua ohjattiin toiminnallisesti ja tuetusti esittelemällä toinen käytettävä väline, joten puheenvuorossa tarkennettiin ohjauksen turvin kysyvää ehdotusta. Konkreettinen peiliaineiston idea tarkentui havaintoaineistoksi jo tapahtuneesta kehittämistoiminnasta. Puheenvuoron tarkoitus oli määritellä välineen teoreettinen perustelu, jolloin edistetään toiminnan pohdintaa ja ymmärrystä kehittämistoiminnasta ja rohkaistaan hankevastaavia soveltamaan ideoita ja välineitä käytäntöön.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Tää on aika yleinen, ku mä ajattelen tätä ihan meitä opekorkea, ku meillä t&k -toimintaa, niin meillä on nää t&k -työpajat, joissa tarkastellaan toisten hankkeita. Problematiikka aika sama, niin siin on niin, ettei sinne tuu ihmisiä. Siellä on vaan muutama ihminen. Mekin ollaan mietitty, että tuodaanko sitä samaa asiaa kokouksiin, jossa lyhyesti esitellään niitä hankkeita. Me ollaan vähän samassa pisteessä, miten sitä työpajatoimintaa voidaan kehittää niin, että se saatais jatkumaan.[nimi] ja t&k -työryhmä on rakentamassa sellasta ratkaisua, että me tehdään kokonainen teemapäivä. Tavallaan rakennetaan sen teeman ympärille laajempi seminaari, jossa puhutaan miten t&k -työtä pitäis kehittää meillä. Se tavallaan on sellanen, mikä tuo YMMÄRRYSTÄ myös muullekin porukalle.”

Puheenvuorossa *jaettiin kokemuksia* kehittämistoiminnassa ilmenevistä ongelmista. Hankekumppani selvensi oman kokemuksensa avulla konkreettisten tutkimus- ja kehittämistoiminnan käytännön ongelmia. Puhujan kokemus tutkimus- ja kehittämistoiminnan haasteista johti kertomaan konkreettisiä ideoita, joiden avulla voi saada työntekijät yhdessä miettimään ja hakemaan ratkaisuja esteiden ylittämiseen. Samalla hän tuki hankevastaavia tutkimaan omaa ymmärrystään, jolle kokemuksen kertominen antoi perustaa.

Episodissa keskusteltiin kehittämistoiminnan jäämisestä polkemaan paikoilleen sekä konkreettisiä esimerkkejä ja kokemuksia. Seuraavissa puheenvuoroissa rohkaistaan kaikkia osallistumaan keskusteluun.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Mitäs muut, haluatteko käyttää mielipiteitä?” Työpaikan hankevastaava (3): ”Mä ajattelin, että kaikilla menee samalla tavalla, että ekaks on hirveä innostus näissä foorumeissa. Niinku meilläkin etätyöpajassa. Lähdetään innolla liikkeelle ja sitten tulee suvantovaihe. Ensimmäisessä etätyöpajassa käytiin läpi kehittämiskohteita. Kun [kehittämishanke ja sen kehittämisen kohde], niin mihin täytyy toimenpiteet kohdistetaan, että kehitys kehittyy. Ensimmäiset etätyöpajat ovat niitä, jossa on nousseet ne kehittämisen kohteet. Hyvin täsmällisesti määriteltiin. Me ollaan sitä mieltä, että [määrittäminen kehittämiskohteelle organisaatiossa]. Ne on ihan ne keskeiset asiat ja kun sitä toistetaan joka paikassa, että nää on ne joihin täytyy keskittyä. Siitä on seurauksena, että normaaliin jokapäiväiseen työhön on normaalien välineiden johtamisen kautta on ne kehittämiskohteet eli kehityskeskustelussa, suoritusarvioinnissa vuorovaikutus ja tämäntyyppinen on nostettu, merkitystä on nostettu. Kannustetaan ihmisiä vuorovaikutukseen.”

Opettajankoulutuksen edustaja suuntasi osallistujille tarkoitetun *avoimen kysymyksen* kokemusten esiin saamiseksi, jolloin voitiin saada kaikkien ”äänet” vuoropuheluun ja auttamaan keskustelun kohteena olevan osahankkeen vastuuhenkilöitä viemään hankettaan eteenpäin. Tällöin kaikki hanketyöpajaan osallistuvat saivat mahdollisuuden osallistua ratkaisemaan toiminnassa ilmenneitä ongelmia. Kysymyksen vastattiin ja toisessa puheen-

vuorossa keskusteluun tuli lisää ideoita ja kokemuksia kehittämistoiminnan yhteisen kohteen muotoutumisesta ja toimintaan liittyvistä tärkeimmistä yhdessä toteutetuista asioista. Keskinäisen keskustelun avulla nostettiin yhdessä keskeiset työssä kehitettävät asiat esille. Toiminnassa korostui vuorovaikutuksen ja puheen merkitys välineenä kehittää työtoimintoja. Tämä puheen välineellinen ajatus yhteistä kehittämiskohdetta määrittäessä oli hanketyöpajan toiminnan väline, joka siirtyi hankevastaavien koordinoimiin neuvottelufoorumeihin kunkin osahankkeeseen.

Viimeisessä sitaatissa hankevastaava toi esille kokemuksensa pohjalta vuorovaikutuksen merkitystä kehittämistyössä.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Työpaikan hankevastaava (3): ”Ainahan on muutosvastarintaa, mutta kun ei ole muuta vaihtoehtoa, niin kaikki sen hyväksyy. Porukkatyöskentelyä on hajautettu, niin sieltä hajautetusta ympäristöstä ovat alkaneet etsiä yhteistyöprojekteja. Kiinnittävät huomiota niihin hankkeisiin, mitä siellä on menossa, hiljaiseen tiedon, vuorovaikutuksen kanssa. Tää on pitkä alustus siitä, että meillä tää työpaja on sitä, että mietitään nimenomaa sitä kehittämistä ja kehittämisvälinettä. Taas jokaisen kohdalla siirtyy sinne arkityöhön ja kehittäminen tulee osaksi sitä työtä. Se ei koskaan palaa enää entiselleen. Itse ajattelen, että on hirvu tärkeää, että siinä [---]työpajassa nostettiin esille ne kehittämis-kohteet, ei pelkästään että niistä oli puhetta vaan tää oli se tulos. Toinen asia oli meillä se, että meillä on mahdollisuus sähköpostilla ja virtuaalisesti tuoda esille kehittämisideoita. Koska se, mitä tulee keskustelussa, on ihan eri kuin ne, jotka tulevat sähköisesti. Jos meillä ei olisi tätä sähköistä mahdollisuutta, niin osa ihmisistä jäisi pieniksi hiljaisiksi ihmisiksi, joiden mielipiteet eivät koskaan tulisi esille.”

Puhuja syvensi ja kiteytti kehittämistoiminnan merkitystä omissa organisaatioissaan. Kehittämiskohteiden esille nostaminen auttoi hahmottamaan konkreettista kehittämistyötä ja siinä käytettäviä välineitä, kuten mahdollisuutta vuorovaikutukseen. Puheessa kuvastui selkeästi rajanylityspaikan (työpaja) ja teoreettisen lähestymistavan konkreettinen soveltaminen ja sen ymmärrys.

Hankkeen etenemistä ohjaava tilanne päättyi hankekumppanin puheenvuoroon, jossa hän teki yhteenvedon vuoropuhelun pohjalta opastamaan yhteistyöhankkeen hankevastaavia organisoimaan tulevaa keskustelutilannetta neuvottelufoorumiin. Kriittinen dialogi (vrt. Sarja 2000) tuli esille erityisesti kokemusten vaihdossa sekä toimintakulttuurista keskustellessa, jolloin jokainen toi oman ammattikäytäntönsä ja taustansa vuoropuheluun. Näin voitiin tarkastella kehittämistoiminnan ongelmia sen eri lähtökohdista tuomalla keskusteluun uusia käytänteitä kehittämistoiminnasta. Yhteinen keskustelun kohde auttoi keskustelijoita vähitellen syventämään kehittämistoimintaa ja sen ymmärtämistä kunkin hankkeessa. Edellä olevat puheenvuorot selkiyttävät vuoropuhelussa esiintyvää puhu-

jien roolien jakautumista, jossa opettajankoulutuksen edustajat toimivat kysymysten avulla opastajina. Lisäksi he jakoivat yhdessä kokemuksia. Ohjauksessa tuli esille kunkin oman toiminnan tutkimiseen kohdistuvia kysymyksiä, konkretisointia, toiminnan tarkentamista ja syventämistä, mutta myös kokemusten jakamista rakennettaessa kehittämistoiminnan kohdetta. Toiminnan taso ilmeni tukemalla tuomaan välineitä kokeiluun konkreettiseen työtoimintojen kehittämiseen.

6.3 Kirjoittamisen välineet hanketyöpajassa

6.3.1 Kirjoitussuunnitelma hanketyöpajassa

Hanketyöpajassa käsiteltiin yhteistä Tyke -hankkeen kirjoitussuunnitelmaa sekä kunkin osahankkeen omaa kirjoitussuunnitelmaa. Kirjoitussuunnitelma toimi hanketyöpajassa systemaattisen kokeilun ja tutkimuksen kohteena. Toisin sanoen kirjoitussuunnitelma toimi hankevastaaville työvälineenä ja antoi samalla tutkijalle kokemuksia välineen hyödynnettävyydestä ja sen mahdollisesta muotoilusta uudelleen tai hienosäädöstä. Myös hanketyöpajan käsikirjoitukset, joista tässäkin käsikirjoituksessa on suoria viittauksia, ovat toimineet kaikille oman toiminnan peilinä. Vastuuhenkilöillä oli mahdollisuus pohtia ja arvioida omaa panostaan hankkeessa kirjoittamisessa sekä sen ongelmia ja haasteita (Lambert 2006c.)

Erilaisten tekstien sisällön arvioimisen avulla hanketyöpajassa päästiin vuoropuheluun hankeprosessin eteenpäin viemisestä. Kirjoitussuunnitelman avulla edistettiin interventionistista kirjoittamista (Lambert 2006a-b). Tämä merkitsi kaikkien kehittämishankkeissa rakennettujen välineiden ja toimintamallien kehittelyä tukevien tekstien tuottamista hankeprosessin aikana. Seuraavien sitaattien tarkoitus on selkiyttää kirjoittamisen kohteellisuutta sekä kehittävän siirtovaikutuksen viitekehyksen näkyvyyttä ohjaamassa hankkeiden etenemistä kirjoitettavien tekstien avulla.

Osahankkeiden hankevastaavat tuottivat erilaisia tekstejä, joita he olivat kirjoitussuunnitelmassaan suunnitelleet toteutettavaksi. Seuraavassa sitaatissa opettajankoulutuksen edustaja ohjasi tutkimussuunnitelman kirjoittamista.

Episodi 13/22 (hanketyöpaja 13.03.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Sopii tosi hyvin. Kun teidän suunnitelmaa katsotaan kokonaisuudessa, niin te olette tehneet aika pitkälti hankesuunnitelmaa ja sitä varten täytyy hakea rahoitusta. Nyt alkaa tulla yhä enemmän tutkimus mukaan ja tuotte sitten tutkimussuunnitelmaa tuonne yksikköön esiteltäväksi. Sitten toinen puoli, mitä tästä on uutisoitu. Te ootte siinä vaiheessa, että olette

uutisoineet omassa organisaatiossa, että tällainen hanke on olemassa ja ihmiset voisivat kiinnostua tästä ja voisivat osallistua näihin kehittämisfoorumeihin.(--)"

Osahankkeiden hankevastaavat tekivät tutkimusta hankkeessa. He olivat alussa herättäneet työpaikoillaan kiinnostusta kehittämishankkeeseen uutisoivalla tekstillä. Hankesuunnitelma ohjasi kehittämistyötä ja tutkimussuunnitelman avulla mahdollistui toiminnan kohde suuntautuminen palvelemaan ammattikorkeakoulussa tehtävää tutkimustyötä.

Keskustelu hankeuutisoinnin kirjoittamisesta verkkolehteen:

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Työpaikan hankevastaava(3): "Kun käy tämän ensimmäisen keskustelun, niin vois meidän ihmisten kanssa istua just yhdessä ja miettiä jatkoa."

Opettajankoulutuksen edustaja:" Onks teillä tommosessa seminaarissa ottaa peiliaineistoa, että jotain siitä keskustelusta ja toimintatavasta, jota te ootte tehnyt yhdessä, niin siitä nostaa sieltä katsottavaksi yhteisen keskustelun kohteeksi?"

Hankevastaava pohti kehittämistoiminnan jatkumista ja välinettä herättämään keskustelua työpaikalla. Kysyvän ehdotuksen tarkoitus oli tuoda tekstin työstäminen välineeksi ohjaamaan yhteisen keskustelun kohteen löytymistä. Tekstin sisältö koostuisi jo tapahtuneesta kehittämistoiminnasta, jolloin havaintoja voitaisiin kohdistaa yhteiseen toimintaan. Tällöin voisi pohtia esimerkiksi hankkeesta saatu hyötyä sekä mahdollisia jatkotoimia.

6.3.2 Työelämäyhteistyössä kirjoittaminen ja kirjoitussopimus hanketyöpajassa

Työelämäyhteistyössä kirjoittamista tukemaan sekä mahdollisia yhteistyön ongelmia ja eettisiä kysymyksiä ennakoimaan ehdotetaan kirjoittamistyöhön osallistujille kirjoitussopimuksen (Vanhanen-Nuutinen 2006c) tekemistä.

Keskusteluissa pohdittiin lähinnä kirjoittamisen välineiden yhteiskäyttöä, jolloin yhteistyössä kirjoittaminen hankkeessa vaatii päätöksen tekemistä, jonka jälkeen voidaan käydä keskustelu kirjoittamissopimuksen sisällöstä. Sen jälkeen hankkeessa toimivat voivat alkaa suunnittelemaan kirjoitussuunnitelman laatimista. Näiden välineiden yhteiskäytöllä voitaisiin kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistavan mukaan tavoitella suurempaa hyötyä hankkeelle ja sen eri osapuolille sekä edistää yhteistyön rakentumista.

Episodi 12/15 (hanketyöpaja 26.9.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Tuo henkilökohtaisuus liittyy tähän äänet, ääniasiaan ja koko taustaan miksi työskennellään näin. Miksi ne jotka osallistuu, niin osallistuu myös tähän? Tässä ei ole jotakin joka ulkopuolelta katsoo tilannetta ja raportoi sen. Vaan tässä on ne, jotka tekevät itse. Se meni läpi koko siinä prosessissa, että toimijat ovat itse tulkitsemassa sitä kehitystä ja uusia toimintatapoja. He ovat myös itse raportoimassa siinä.”

Yhteisöllisyyden ajatus nousi puheenvuorosta esille keskusteltaessa yhdessä kirjoittamisesta. Tässä tapauksessa kirjoittamisen prosessi toteutuu yhdessä, jolloin jokainen kirjoittaja tuo oman äänensä, näkemyksensä tekstiin.

Hanketyöpajan osallistujat työstivät yhteisartikkelin, joka toteutettiin kirjoitusvastuuta jakamalla. Jokainen kirjoitti omasta osahankkeestaan, minkä jälkeen kaikki luonnokset vedettiin yhteen. Arviointi ja tekstin korjaaminen ja uudelleenrakentuminen tapahtuivat yhdellä hankkeen kokoontumiskerralla yhteisesti toteutettuna. Artikkelin sisällöstä keskustelu peilasi kunkin osahanketta sekä teoreettisten käsitteiden pohdintaa toimintaan soveltamisen kautta. Tekstit toimivat täten oman hanketoiminnan reflektion välineinä. Viimeisessä hanketyöpajakokouksessa pohdittiin Työministeriölle tehtävän julkaisun kirjoittamista sekä sen sisällöllistä vastuunjakoa. Julkaisun työstäisivät hankevastaavat ja keskustelussa ehdotettiin kirjoitussopimuksen tekemistä ja kokeilua välineenä sekä yhteistyöhön liittyvien asioiden pohtimista ennen varsinaisen kirjoittamistyön aloittamista.

Rajanylittävän parin muotoutuminen hanketyöpajoissa

7.1 Toiminnan rakentumisen lähtökohta

■ Hanketyöpaja toimi osahankkeiden kehittämistyötä tukevana rajanylityspaikkana ja hanketoimintaa edistävien välineiden kokeilun ja kehittelyn paikkana. Tulin hanketyöpajatoimintaan mukaan hankkeen loppuvaiheessa ja koin kiinnostavaksi tarkastella toiminnan sisältöä sekä sitä, kuinka yhteisessä hankkeessa toimivat hankevastaavat siirtävät hanketyöpajassa oppimaansa osahankkeen tasolla. Nostin rajanylittävän parin (Lambert 2003; 2005) käsitteenä esille esitellessäni tutkimussuunnitelmaa, jolloin ajatus nousi keskustelun tasolle ensimmäisessä videoidussa hanketyöpajassa.

Keskustelijat ottivat yhteistyön rakentumisen esteitä useasti esille puheessaan hanketoiminnastaan ja nämä episodit näkyivät valtasuhteiltaan vahvempina muihin nähden. Tällaiset avainkohdat tai kriittinen pohdinta hankkeiden arkityössä ilmensi toiminnassa olevia jännitteitä.

Kehittämiskulun kohteeksi nousi ammattikorkeakoulun ja työpaikan yhteistyöhanketta edistävänä parisiirtymä (Lambert 2003, 25; 2004, 119; 2005, 48–50), joka muodostuu, kun ammattikorkeakoulun asiantuntija ja työpaikan hankevastaava liikkuvat yhdessä ammattikorkeakoulun ja työpaikan välillä. Kiinnitin huomiota siihen, kuinka hanketyöpajaan kokeiluun tuotujen toimintaa tukevien työvälineiden avulla voisi edistää parityöskentelyä.

Hain keskustelusta vaihteita, joissa osallistujat yhteistoiminnassa loivat tutkijakehittäjäparin toiminta-ajatusta, joka ilmeni prosessiluonteisesti neljässä eri hanketyöpajassa käydyistä keskusteluista. Välineiden kokeilussa hain episodeista sitä, millä tavoin välineet edistivät parityöskentelyä rajavyöhykkeellä. Lopulta oli tarkoitus löytää toiminnallinen idea rajanylittävän parin työskentelyyn. Minkä välillä rajanylitykset tapah-

tuvat, millaiset välineet edistävät yhteistyötapoja ja miten työnjako eri organisaatioissa toteutuu.

Tarkastelin puheenvuoroissa ilmeneviä ”maamerkkejä” (Kerosuo 2003), esimerkiksi puheessa ilmeneviä yksittäisiä sanoja, joilla puhujat merkaavat toimintansa rajoja. Merkit rajoista ovat merkityksellisiä silloin, kun ne esiintyvät kohdeorientoituneessa toimintaympäristössä. Tyypillisiä maamerkkejä ovat yksittäiset sanat, kuten ”raja”, ”rajoittaa” tai ”tila”, ”taso”. Ammattiin tai persoonaan viittaavat sanat, kuten ”minä-sinä” tai ”me-te”. Kerosuo on tutkimuksessaan rakentanut analyttistä välinettä ja puhuu rajailmaisista, jonka avulla puhuja ylläpitää rajoja, kyseenalaistaa rajoja tai muuntaa olemassa olevia rajoja. Rajailmaisut ovat yksikköjä analysoitaessa rajoja puheteoissa, jotka ovat suuntautuneet kohteeseen. (Kerosuo 2003.)

7.2 Jännitteisyyttä rajoja ylitettäessä

7.2.1 Yhteistyön rakentumista työelämäyhteistyössä

Toimintajärjestelmän kuvaamisen avulla yhteistoiminta edellyttää henkilöiden välistä kommunikaatiota. Näin myös hanketyöpaja toteutti tekoja ja antoi osallistujille mahdollisuuden pohtia omaa toimintaa sekä arvioida omia tekojaan ja ajatusmallejaan. Osahankkeissa pyrittiin ylittämään rajoja tutkimalla ja kehittämällä koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä. Ammattikorkeakouluopetuksen muuttuessa opettajan uudenlainen rooli asiantuntijana työelämänlähtöisessä kehittämistyössä ja samanaikaisesti koulun opetukseen liittyvässä arkityössä tulee esille hanketyöpajassa käydyissä puheenvuoroissa aiheuttaen jännitteitä. Uuden ja vanhan toimintamallin taustalta heijastui, kuinka työelämässä tapahtuneet nopeatkin muutokset esimerkiksi viestintäkulttuurin muuttuessa haastavat myös ammattikorkeakouluopetuksen toimintakulttuurin avoimempaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan.

Yhteistyöhankkeessa opettaja toimi asiantuntijana ja hän toteutti ammattikorkeakoulussa rajoja ylittävää ja avoimempaa toimintakulttuuria verkostoitumalla ja suuntautumalla yhteistyöhön työelämän asiantuntijan sekä työelämäyhteisössä toimivien kanssa. Tällaisen uuden oppimisympäristön rakentaminen tukee Kaupin (2004, 208) ajatusta työn ja koulutuksen saumakohtaan rakentuvista verkostoituneista oppimisympäristöistä, jotka haastavat innovatiivisuutta edistävien lähestymistapojen luomiseen ja yksilön, yhteisöjen ja verkostojen oppimista tukevien lähestymistapojen kehittämiseen.

Opettaja ohjaa opiskelijan työtä usein yksinään, ei yhdessä työelämän edustajan kanssa. Opettajakoulutuksen edustaja, ammattikorkeakoulun sekä työpaikan hankevastaavat keskustelivat perinteisestä opiskelijaohjauskeskustelusta, minkä yhteydessä ammattikorkeakoulun hankevastaava nosti ongelmana esille ristiriidan opettajuuden epäselvyydelle hankkeessa.

Episodi 7/22 (hanketyöpaja 13.3.06)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Se on se ongelma. Se ei ole synnyttänyt sitä aitoa oikeata. Mä haen sitä, että tässä haetaan opettajalle sitä uutta roolia. Aikaisemmin opiskelijat ovat olleet siellä työelämässä ja sitä keskustelua on käyty opiskelijan ja työelämän välillä. Opettaja on usein tehnyt opinnäyte-työtä irrallaan. Nyt näyttää käyvän samalla tavalla, kun aloitetaan tällaisia kehittämishankkeita. Opettaja ei löydäkään paikkaansa. Se ei löydy opettajan mielessä eikä työelämän mielessä.”

Toiminnan teoreettisen näkökulman mukaan Virkkunen (1995) esittää dialogisten välineiden edistävän erilaisten näkökulmien esiin saamista, jolloin keskustelua voidaan ohjata osoittamalla toiminnassa ilmenevä ongelma ja tuomalla se yhteiseen pohdintaan, kuten edellisessä sitaatissa puhuja näin tekee. Keskustelun aloite tapahtuu, kun osallistuja avaa uuden puheenvuoron tai esittää uuden näkökulman (Virkkunen 1995, 281).

Episodi 7/22 (hanketyöpaja 13.03.06)

Työpaikan hankevastaava: ”Mä tein ne haastattelut silloin marraskuussa, niin niissä tulee voimakkaasti esille. Työelämä näkee, että eihän opettaja voi olla siellä kehittämässä mitään, kun ei se oo siellä työpaikalla eikä saada sinne työelämään mukaan. Tää nähdään sellaisena aikaresurssina, työpanosresurssina. Tää muodostuu työelämän näkökulmastakin, että miten opettaja otetaan mukaan. Mihin se resursoidaan opettajan työhön ja mihin työelämän työssä. Se nousee osastosihteeriltä päällikkötasolle heidän puheissa. (--)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ” (--) Tässä on tärkeintä tämä, että työelämä ei tunnista tätä amk-t&k-lainsäädäntöä. Jos sitä halutaan tuoda esille, niin se on hyvä, että se on siinä. Toisaalta se, että tässä opettajuus on vaikea kysymys. Miten tällainen verkosto ja työpajatyöskentely vois tukea opettajuuden roolin löytymistä ja tehdä sitä työtä. (...)

Työpaikan hankevastaava vahvasti jännitteiden esille tuloa, jossa työelämä ei tunnistanut ammattikorkeakoulun uutta tehtävää työelämäsuuntautuneessa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Muutamissa muissakin puheenvuoroissa jännite heijastui opettajan työskentelyyn työelämäyhteistyössä. Opettajan työn muuttuessa myös toiminnan kohde muuttuu ja vaatii uusien välineiden käyttöönottoa, kuten puheenvuoroissa ongelma nousi esille. Opettajan asema työelämän näkökulmasta näkyi edelleen opiskelijaa ohjaavana ja herätti epätietoisuutta työyhteisössä, kun opettaja tuli mukaan työn kehittämistoimintaan.

Ammattikorkeakoululakiin (2003) säädetty työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystavoite tähtää erilaisten projektien ja hankkeiden toteuttamiseen yhdessä alueen työelämän kanssa kehittämällä mahdollisia uusia toimintatapoja työelämän tarpeisiin. Ammattikorkeakoululain kautta opettajan toiminta näyttäytyy asiantuntijana, jolla on sen mukainen tehtävänsä työelämähankeissa ja opetuksen kehittämisessä tavoitteena samalla ylittää koulutodellisuuden raja. Yhteistyöhankeissa mukana olevien vastuuhenkilöiden toiminta kohdistuu työelämälähtöisesti yhteistoiminnan edistämiseen, vaikka organisaatioiden toimintaperiaatteet ja kulttuurit ovat erilaisia.

Puheenvuoroissa nousivat esille jännitteet opettajan toimintakentän muuttuessa, jolloin myöskään työelämä ei ole vielä tiedostanut opettajan uutta roolia rakentamassa yhteistyössä vuorovaikutuksellisia oppimistilanteita, vaan ajattelumalli on vielä opettamisen yksisuuntaisuudessa, opiskelijan ohjaamisessa. Hanketyöpajaan osallistuneiden kirjoittamassa yhteisartikkelissa (Vanhanen-Nuutinen ym. 2006) toimijat pohtivat opettajan laajentunutta toimintaympäristöä ja sen hyödyntämistä työelämän tutkijana ja kehittäjänä sekä kuinka tehdä ammatillisista opettajakorkeakouluista ja ammattikorkeakouluista haluttuja yhteistyökumppaneita. Yhteisen kehittämiskohteen rakentaminen nähtiin tärkeäksi, jotta yhdessä toimiminen koettaisiin hyödyntävän kumpaakin osapuolta.

Auvinen (2004) on todennut väitöstutkimuksessa, että molempia osapuolia hyödyttävän, tiiviin ja arkipäiväisen yhteistyön rakentaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden välille vaatii pitkäjänteistä ja tavoitteellista toimintaa ja tämän vuoksi yhteistyösuhde on rakennettava siten, että se hyödyntää molempia. Työelämäsuhteiden kehittymisen esteinä opettajat näkivät työelämän organisaatioiden haluttomuuden osallistua yhteistyöhön sekä koulutusyksikön sulkeutuneen toimintakulttuurin ja opettajan suuren työmäärän. (Auvinen 2004, 168,170–171.)

Luukkainen (2005) esittää väitöskirjansa pohjalta artikkelissa koulutusta ja opetussuunnitelmakäytäntöjä koskevien päätösten toteuttavan tulevaisuutta. Koulutuksen kenttä muuttuu liikkuvammaksi yhteiskunnallisten muutosten ohjaamana. Haasteisiin vastaaminen edellyttää tulevaisuuden oppilaitokselta ja opettajalta yhteistoiminnallisuutta. Opettajan ja koulun suhde ympäristöön muuttuu dialogiseksi. Tulevaisuuden opettajayhteisö tarvitsee yhteistyöverkostoja. Vaikka verkostoituminen on avainasemassa, niin ajattelu on kiinnittynyt vanhaan toimintatapaan. (Luukkainen 2005, 155–156.)

Yhteistyöprojekti työelämälähtöisesti toteutettuna nosti esille opettajuuden ”kehittymisprosessin” tutkimustyötä tekemällä. Uudenlaisen opetuksen toimintamallin ja perinteisen opetukseen orientoituvan mallin

törmäys loi haasteita myös perustella uutta roolia työelämäyhteistyössä, mutta samalla nostaa esille omien ajattelumallien taustalla vaikuttavat rakenteet.

Hanketyöpajan toiminta välineiden kokeilun paikkana ja niiden käyttöä tukevana toimintana voisi tukea myös ajatusta opettajan aseman löytymisestä työelämäyhteistyössä. Yhteistyöhanke toteutti ja kehittää opettajuutta muutosagenttina toimimiseen, joten törmäykset ja esteet tulivat eteen ja näkyviin toiminnan arjessa. Arjessa toimimiseen toi haasteita jo sekkin, että kaksi toimintaperiaatteeltaan erilaista organisaatiota pyrkivät muodostamaan hankkeessa toiminnalleen yhteistä päämäärää.

7.2.2 Hanketoimintaa ohjaavat käsikirjoitukset

Hanketyön arkista etenemistä ohjaa erilaisin säännöksin ja keinoin etenevä käsikirjoitus (Engeström 1995). Se sisältää kuvauksen tai ohjeen siitä, millä tavoin tapahtumien tulee edetä. Samalla käsikirjoitus sisältää roolijaon eli määrittelee, millaisia näkökulmia tai intressejä osallistujilta odotetaan. Kognitiivisella eli ajattelun tasolla käsikirjoitukset ovat ihmisen muistiin varastoituneita kaavoja, joiden avulla yksilö hahmottaa toiminnan etenemistä sekä ohjaa omaa toimintaansa käytännössä. Käytännössä käsikirjoitukset toimivat vuorovaikutusta ohjaavana sääntönä, joten käytännön arjessa käsikirjoitus on säännöksi muuttunut väline. (Engeström 1995, 64–65; 2004, 113–114.)

Episodi 16/22. (hanketyöpaja 13.03.06) koulun toimintakäytännöt nähtiin rajanylityksiä hankaloittavana tekijänä.

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Arjahan oli viime viikolla täällä luennoimassa ja kuvasi sitä, kuinka vaikeaa sieltä työelämästä tai hankkeesta käsin on päästä vaikuttamaan sinne koulumaailmaan, kun se koulu ja opetussuunnitelma kulkee niin omaa rataansa. Ja sillä tavalla tiettyssä järjestyksessä.”

Ensimmäisessä puheenvuorossa opettajakoulutuksen edustaja esitti koulun toiminnan kulkevan opetussuunnitelman mukaisesti, kun taas työelämässä voidaan toimintoihin vaikuttaa joustavammin.

Episodi 16/22 (hanketyöpaja 13.03.06) Tykes -hankesuunnitelman sisältö nähtiin toimintaa ohjaavana.

Ammattikorkeakoulun edustaja: ”Saaks tuohon ottaa vielä kantaa, kun sillä on itse asiassa paljon merkitystä, miten siihen Tykes-anomukseen kirjoitetaan. Minä toimin asiantuntijana suhteessa [työpaikka], mutta [yhteistyökumppani] ei toimi minään suhteessa [työpaikka]. Sehän ohjaa sitä ajattelua, miten sovitaan tapaamisia. Jos halutaan, että tällanen pari kulkee, niin sehän pitäis jo nahdä niissä papereissa ja kirjata jo niihin papereihin.”

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Mitä papereita sä tarkoitat?”

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”No kaikkia tyke-papereita. Se ei mahdollista sitä, että minä ikään kuin solmin niitä sopimuksia ja toimin siellä [työpaikka]. Mistä tavallaan ohjautuu se, ettei synny sitä paria.”

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Estääks nää teiän mielestä nää Työministeriön määritelmät”

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Ei ne estä, mutta ne ikään kuin merkityksellisiä. Jos halutaan niinku nähdä, mistä ne saa alkunsa, mistä ne kontaktit luodaan ja ne tavallaan on sellaisia piilo...”

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Joo, oikein hyvä. [ammattikorkeakoulu] kuten [opettajankorkeakoulu], **me** ollaan asiantuntijaorganisaatioita, kun taas ministeriö ja **te** [työpaikka] ette ole asiantuntijoita...”

Yhteistyöhankkeen vastuuhenkilöiden toimintaan kytkeytyneet erilaiset roolit tulivat esille, kun hankkeen rahoitushakemus nostettiin keskusteluun esille aiheuttaen sisäistä ristiriitaa ja näin ohjasi myös toimintaa. Keskustelussa esille tulleet määritykset organisaation asiantuntijuudesta ja rooleista liittyvät Työministeriön määritelmiin kehittämishankkeissa. Tällä tavoin viimeisessä puheenvuorossa puhuja vahvasti organisaatioiden rajoja määrittäessään asiantuntijuutta hankehakemuksen avulla. Keskustelussa nousi esille ajatuksellinen ristiriita opettajan työn uudenlaisen kohteen hahmottumisen ja yhteistyöhanketta ohjaavien välineiden kesken ja se tuotiin pohdintaan kysymyksillä; ”mitä papereita?” sekä ”estääks nää työministeriön määritelmät?” Opettajan toimiminen asiantuntijana työelämälähtöisessä hankkeessa muutti tällöin opettajan työskentelyn toiminnan kohdetta opiskelijaohjauksesta työn kehittämiseen. Toiminnan tasolla arjessa niin hankehakemuksen kuin opetussuunnitelman kehys olivat toimintaa voimakkaasti ohjaavia käsikirjoituksia, jotka johdattelivat hankevastaavien ajattelua ja vuorovaikutuksen etenemistä hanketyöpajassa. Tällä tavoin nämä käsikirjoitukset saattoivat olla tekijöitä, jotka estivät yhteisen kohteen kehittymistä.

Keskustelussa tutkimus- ja kehittämistoiminta suuntautuu myös oman asiantuntijuuden kehittämiseen ja tutkimiseen, jotka ovat tulleet myös opettajan kehittämishaasteeksi, kuten tässäkin yhteistyöhankkeessa toiminta ohjautuu työn kehittämisen näkökulmasta. Edellä olevat jännitteet nostavat esille, että opettaja nähdään myös oman ammattikäytäntönsä aktiivisena kehittäjänä (Cole & Knowles 1993). Argyris & Schön (1974, 85–93; 1996, 117–121) puhuvat henkilökohtaisesta käyttöteoriasta, joka ohjaa todellista toimintaamme. Se merkitsee ajattelutoimintojen kartastojen, joiden syntymistä on myös kulttuuri ohjannut. Kognitiiviset kartastot ohjelmoituvat sosiaalisessa ympäristössä ajatus-, tunne- ja toimintamalleiksi. Kysymykseen tulee myös omien käytäntöjen ja kokemusten kriit-

minen pohdinta myös niiden taustalla vaikuttavista seikoista (Mezirow 1995, 29).

Näin kaikkien hankkeessa mukana olevien oppiminen kytkeytyy yhteistoiminnassa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi kunkin oman näkökulman uudelleen rakentamiseen ja oman käyttöteorian päivittämiseen ja kehittämiseen. Omia työkäytäntöjään analysoimalla osallistujat rakensivat uudelleen omaa näkökulmaa, jolle hanketyöpaja antoi puitteet. Oman käyttöteorian uudistaminen näkyy opettajan suuntautumisena työelämälähtöiseen tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Tässä yhteydessä voisi jopa puhua hankkeessa toimineen opettajan uudistavan opettajuuteen liittyvää toimintamallia. Voisiko rajanylittävän parin työskentelyn ja sen tukeminen auttaa myös opettajan paikan löytymistä uudelaissa työelämäyhteistyössä?

Jännitteiden ja toiminnassa esiintyvien ristiriitojen analysoinnin avulla halusin tuoda esille niiden mahdollistavan kehittämissyrkimyksen. Yhteistyön kehittämiseen liittyvissä episodeissa esille tulleet erilaiset kokemukset arkitoiminnasta sekä intressit, niiden kehittämiseksi nostivat esille jännitteitä, jotka nähtiin toimintaa haittaavina ongelmina. Jännitteiden näkyväksi tekeminen ja niistä keskustelu osoittivat, kuinka hanketyöpajatoiminta antoi mahdollisuuden paljastaa ja pohtia avoimesti omia näkökulmiaan. Ongelmaa voitiin tarkastella monista eri lähtökohdista sekä auttaa huomaamaan ja nostamaan pohdintaan uusien välineiden tarpeen yhteistoiminnan edistämiseksi. Seuraavassa kuviossa 6 kuvataan jännitteitä, jotka heijastuivat osallistujien puheissa, kun he toimivat koulun ja työelämän yhteistyöhankkeen arjessa.

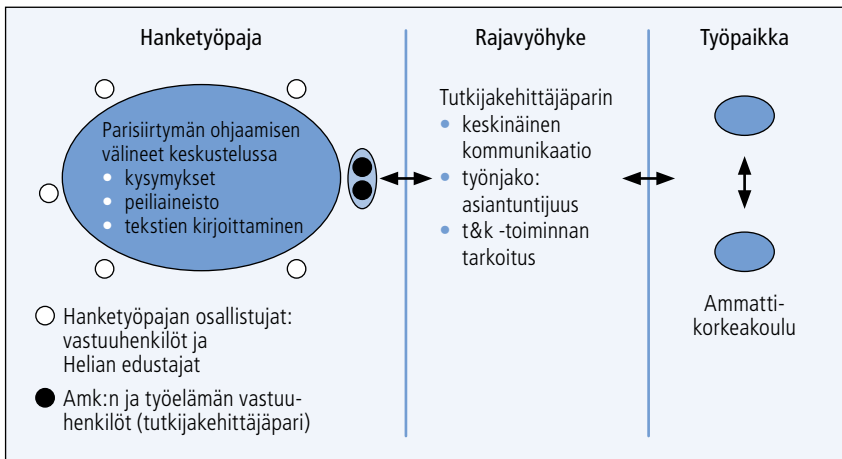
Opetustyö (toimintakulttuuri koulussa)	Jännite	Työelämäyhteistyö (avoimempi toimintakulttuuri)
Työelämän näkökulma opettajan työstä opiskelijaa ohjaavana	Työelämä ei tunnista amk:a kumppanina työn kehittämisessä	Amk:n haasteena tutkimus- ja kehittämis-toiminta
Opettaja ohjaa opiskelijaa ja toimii rinnalla hankkeessa	Opettajan rooli näytättyy erilaisena eri toimijoille?	Opettaja on asiantuntija, joka toimii hankkeessa työelämälähtöisesti
Opetussuunnitelma, Tyke-hankehakemus ohjaavat toimintaa ja työnjakoa	Säännöt ohjaavat omaa ajattelua ja sen myötä arjen toimintaa	Yhteistyö tutkija-kehittäjien kesken

Kuvio 6. Jännitteitä ammattikorkeakoulun ja työelämän rajoja ylittettäessä

7.3 Parisiirtymän tukeminen

7.3.1 Rajanylittävän parin toiminta rajavyöhykkeellä

Rajavyöhyke (Engeström 2004) parityöskentelyn osalta voi käsittää hanketyöpajassa käytäviä keskusteluja ja niissä esille tulevia ideoita. Myös keskinäinen vuorovaikutus tai palaverit suunniteltaessa yhdessä työpaikan neuvottelutilanteita toteutuvat rajavyöhykkeellä. Tällöin parityöskentely rajavyöhykkeellä mahdollistuu myös hanketyöpajatoiminnan kautta, mutta parin yhteistoiminta voi tapahtua eri paikoissa, eikä ole näin sidottu tiettyyn paikkaan. Parityöskentelyssä toiminnan sisällöllinen rakentuminen nousee pohdintaan eli ajatus keskinäisestä yhteistyöstä, joka hyödyttää kummankin organisaatiota sekä opettajaa että työpaikan vastuuhenkilöä. Toiminnan lopullinen tulos ei ole aloitettaessa välttämättä tiedossa.



Kuvio 7. Parisiirtymän tukeminen ja toiminta rajavyöhykkeellä (vrt. Lambert 2003; 2005)

Parityöskentelyä tarkastellessa tuli esille konstruktioita, joita puheessa rakennettiin toiston avulla. Konstruktioit liittyivät toimintajärjestelmien välillä oleviin rajoihin. Rajojen tunnistaminen luo mahdollisuudet yhteistyön kehittämiseksi ja uuden oppimiseksi. Rajanylitys on vuorovaikutustapahtuma ja edellyttää vastavuoroisia tekoja. Yhteinen kohde edistää yksilöiden työskentelyä. (Lambert 2004, 106.) Kerosuo (2003) esittää rajojen kuuluvan osaksi toimintaa ja rajat ovat historiallisesti kehittyneet organisaation käytännöissä, jotka nykyään voivat ilmentyä ammatillisessa hierarkiassa.

Kumppanuustasolla hanketyöpajassa kehittävän siirtovaikutuksen ajatus molemminpuolisesta hyödyistä voi olla toimintaa edistävän yhteistyövälineen kehittelyä yhdessä edistämään rajojen ylittämistä. Parisiirtymän

(Lambert 2003; 2004, 48–49) ideaa voi käyttää tukemaan yhteistyössä toteutettavan ammattikorkeakoulun ja työpaikan hanketta. Parisiirtymälle oli keskeistä tutkijakehittäjien tukeminen ja kannustaminen osallistumaan yhdessä sekä työpaikan ja mahdollisesti myös ammattikorkeakoulun ympäristössä käytäviin hanketoimintaan liittyviin neuvottelutilanteisiin.

Keskustelijat hakivat ratkaisuja yhteistoiminnan edistämiseksi, jolloin opettajankoulutuksen edustaja esitti kysymyksiä.

Episodissa 14/22 (hanketyöpaja 13.03.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Mitä interventiota **teillä** on tällä hetkellä tutkimuksessa? Mitkä ne interventiot voi olla? Millaisilla interventioilla te olette suunnitelleet vievänne tätä kehitystä eteenpäin?”

Opettajankoulutuksen edustaja ohjasi kehittävän siirtovaikutuksen tavoitetta kohden esittämällä metakognitiivisuutta edustavia kysymyksiä, joiden avulla osapuolet pääsivät suuntaamaan huomion yhteiseen tehtävään tai ongelmaan (Engeström 2001). Kysymyksillä oli interventionistinen tarkoitus toiminnan kehittämiseksi.

Episodissa 16/22 (hanketyöpaja 13.03.06) keskustellaan hanketyöpajamallissa esille tulevista teoreettisista käsitteistä ja parisiirtymän ajatus nostetaan esille uudelleen.

Opettajankoulutuksen edustaja: ”**Liikutteks te** [kouluun] yhdessä?”

Työpaikan hankevastaava (1) ”Ei mutta (.). Mikä olis toisaalta ihan tarpeellista, jotta opettajat saa mukaan. Nythän **mä** meen sinne haen aineistoa tähän taustaan, mut mä meen tällä viikolla yksin haastattelemaan.”

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”(--). Tavallaan mä oon menny [työpaikkaan] yksin koko ajan.(.) kaikissa näissä tapaamisissa yksin. ”

Puheenvuoroissa vastuuhenkilöt vastasivat kysymykseen yhdessä toimimisesta ja esille tulivat ammattikorkeakoulun opettajan siirtymiset ja rajanylitykset työelämähankkeessa yksin toteutettuna. Parityöskentely nostettiin esille puheenvuorossa, josta kuvastuu ajatus tukea ammattikorkeakoulun ja työelämän toiminnallisten esteiden ylittämistä. Työpaikan hankevastaavan kiinnostuksen kohteena ammattikorkeakouluun menemiseen oli aineistonkeruu omaa tutkimusta vasten, mikä tapahtuukin yksin. Rajailmaisuu viittaava ”yhdessä liikkuminen” pyrkii muuntamaan organisaatioiden rajoja. Opettajankoulutuksen edustaja esitti episodissa kahdesti kysymyksen ”liikutteks te yhdessä”, joka kuvaa rajailmaisua (Kerosuo 2003), jonka avulla puhuja hakee rajoille kyseenalaistusta ja saa hankevastaavat pohtimaan yhteistä toimintaansa.

7.3.2 Työparin vuoropuhelu tekstiaineistoa työstäessä

Hanketyöpajakeskustelussa esille tuodun teksti-intervention (Lambert 2006) tarkoituksena oli saada kysymysten avulla osahankkeissa toimivat pohtimaan ja ymmärtämään kehittämistoimintaan liittyviä perusteita. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa voidaan tarkastella uusien käsitteiden, välineiden ja toimintamallien tuottamisena opetuksen ja työelämän organisaatioiden käyttöön (Lambert 2004; 2006b).

Tutkija kuvasi interventionistista kirjoittamista hanketyöpajassa seuraavasti:

Episodi 14/15 (hanketyöpaja 26.09.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ” (--) Mun tutkimuskysymyshän oli, että miten kirjoittamalla voidaan tuottaa sitä muutosta siellä työssä? (--) Idea on se, että tuotetaan sellaista tekstiä, joka on interventio.

Peiliaineiston tuomista ehdotettiin työpaikalla tapahtuvaan neuvotteluun. Peiliaineisto merkitsee konkreettista havaintoaineistoa omasta työstään, siinä esiintyvistä häiriöistä ja uutta ennakoivista ratkaisuksista (Engeström 1995, 126). Tekstin sisältö muodostui näin ollen hankkeissa käydyistä keskusteluista ja tarkoituksena on saada pohdintaa aikaan työpaikalla kehittämistoiminnan jatkumisesta. Peiliaineisto tukee toiminnan perusteiden pohdintaa ja ajattelun suuntaamista yhteiseen kohteeseen.

Työstettäessä tekstin sisältöä parityönä voisi päästä vuoropuheluun, mikä taas edistäisi yhteishankkeessa tavoiteltavan hyödyn pohdintaa. Tällä tavoin yhteistä näkökulmaa hankkeen eteenpäin kehittymiseksi oli mahdollista saada tietoisesti puheen tasolle. Tekstien työstämisen tarkoitus oli toimia aktivoivana välineenä yhteistyötä edistettäessä. Tällaisessa tilanteessa yhteinen toiminta on jaetun asiantuntijuuden prosessia, jossa jaetaan tietoa ja saadaan yksilöiden erilaiset näkökulmat ja osaaminen täydentämään toisiaan (Hakkarainen ym. 1999, 143–146). Prosessissa parityöskentelyn avulla vastuuhenkilöt voivat käyttää toisiaan ajatustensa testaamiseen ja helpottamaan kohteena olevan kehittämistoiminnan periaatteiden ymmärtämistä. Toiminnan teoreettisen näkökulman mukaan ajatus toimintajärjestelmien verkottumisesta (Engeström 1995) tulee tässä tilanteessa kahden yksilön kohdalla kysymykseen, jolloin he pyrkivät kehittävän siirtovaikutuksen idean mukaisesti yhdessä saamaan merkittävämpää hyötyä aikaan kuin toimiessaan yksin.

Viimeisen hanketyöpajan keskusteluissa ei tullut esille tekstien työstämistä ja käyttöä yhteistyöhankkeen keskusteluforumissa, joten parityöskentelyn käytännön organisoinnista ei ole empiiristä aineistoa. Teksti-intervention nostaminen esille sai kannatusta, mutta ei johtanut keskinäiseen

keskusteluun, miten tekstin sisältö tuotetaan, siten myös parityöskentelyn ajatus jäi rakentumatta käytännön sovelluskohteessa.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.2006)

Opettajankoulutuksen edustaja: (--)”Olisko nyt sitten paikka, että yhteisen keskustelun kohteeksi nostetaan se yhteinen toiminta eli se kehittämistoiminta. Miten **me** ollaan pyritty tätä toimintaa kehittämään ja miten tätä kehittämis-toimintaa kehitetään edelleen.? (--)”

Opettajankoulutuksen edustaja pyrki siirtämään keskustelua yhteistyön organisointitapojen pohtimiseen, jolloin hän asetti kehittämistoiminnan etenemistä pohdiskelevan kysymyksen. Tällöin hanketyöpajassa keskustelu voitiin siirtää yhteiseen toimintaan ja ongelmien ratkaisuun.

Seuraavassa puheenvuorossa hankevastaava puhuu tekstin sisällöstä ja sen merkityksestä hankkeessa.

Episodi 4/12 (hanketyöpaja 25.04.2006)

Työpaikan hankevastaava: ”Voisko nyt, kun **me** teksti-interventiona tehdään, niin tuotais nyt esille tää teoreettinen näkökulma; kolmiot, yhteinen kohde? Tavallaa, herätys hei tätä me ollaan tehty. Et yritetäänkö me jatkaa tätä jollakin tavalla. Tuodaan näille ihmisillekin yhteisiä pelivälineitä. (--)”

Puheenvuorossa tuli esille ajatus työparin yhdessä toimimisesta ja samalla pohdintaa yhteisten välineiden tuomisesta osahankkeeseen. Samoilla toiminnallisilla välineillä oli mahdollista edistää parityöskentelyä kuin osahankkeen edistymistäkin. Tässä puheenvuorossa hankevastaava ilmaisi toimintaa ”me” – sanalla, kun aiemmin puheenvuoroissa tuli esille pyrkimys pitää yllä oman organisaation ja ammatillisen työkentän rajoja ”minä” – ilmaisulla.

Episodi 10/14 (Hanketyöpaja 15.05.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Valmisteletteko **te** [työpaikan hankevastaava] kanssa kahdestaan tämän?”

Episodi 10/14 (hanketyöpaja 15.05.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Jos ajattelee teksti-interventiota, että **mietittekö te** viime kerralla mikä se sisältö olis? Miten siihen sais nää keskeiset pontit?”

Puheenvuoroissa opettajankoulutuksen edustaja edelleen pyrki kyseenalaistamaan rajoja ja muuntamaan yksintyöskentelyä yhdessä toimimiseksi tekstin työstämisen avulla. Maamerkkinä puheenvuoroissa esiintyi ”te” -sana.

7.3.3 Työparin muotoutuminen keskustelussa

Tutkijakehittäjäparin ajatus sisälsi hanketoiminnan työnjakoon vaikuttavan näkökulman. Työelämän ja koulutuksen rajoja ylittävistä työparista oli muodostumassa nyt tasavertainen tekijä, jossa kumpikin toimii tutkijana omassa hankkeessaan, mutta yhteistyössä he toivat kehittämistoimintaan kokeiluja ja vastasivat hankkeen etenemisestä. Hanketyöpajatoimintaan he osallistuivat yhdessä.

Episodi 5/12 (hanketyöpaja 25.04.2006)

Opettajankoulutuksen edustaja: (--)” Toinen oli tää rajanylittävä pari, mitä Anne lopuksi ottaa puheeksi. Se nyt on viime keskustelun pohjalta, ku mä transkriptiä luin, niin tuntuisi semmoiselta, että sitä pitäisi pohtia, miten **te yhdessä liikutte** organisaatioiden välillä, kun **te ootte tutkija-interventionistit** tässä hankkeessa.”

Yhdessä toteutuvan rajanylityksen ajatuksena oli myös tukea toisiaan mentäessä toiselle tuttuun organisaatioon eli toinen vie työparin omaan organisaatioonsa ja tukee osallistumista ongelmanratkaisuun. Toiminnan perusajatus oli toimia toiselle tukena, ottaa mukaan työpaikalla tapahtuvaan neuvotteluun sekä kannustaa. Keskustelun kohteeksi yritettiin nostaa tutkijakehittäjien toiminta ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kontekstissa. Hanketyöpaja tuki tutkijakehittäjäparin toimintaa käyttämällä käsitettä ajattelutoiminnan ja pohdinnan pohjana. Toisin sanoen teoreettista rajanylittävän parin käsitettä kuvataan ja autetaan toimijoita pohtimaan sen soveltamista ja kokeilua oman toiminnan kontekstissa. Samalla ammatillinen toiminta ja rajat muuntuvat, kun nimitys viittaa molempien toimintaan tutkijakehittäjinä. Puheessa pyrittiin rakentamaan toiston avulla ”yhdessä liikkumisesta” ja ”te” -sanoin olemassa olevien ammatti- ja organisaatorajojen muuntamiseen pyrkivää toimintaa.

Episodi 9/12 (hanketyöpaja 25.04.2006)

Opettajankoulutuksen edustaja: (--)”Jos miettii teidän tässä, niin tähän olette tasavertaisia asiantuntijoita omalla alueelle.”(--)

Episodi 9/12 (hanketyöpaja 25.04.06)

Opettajankoulutuksen edustaja: ”Tää rajanylittävä pari. Tää on nyt ehkä sellanen toimintamalli tässä verkostossa. Nyt mitä he nyt **yrittävät ylittää** tässä heidän hankkeessaan on koulun ja työelämän **raja**, jonka varmaan molemmat osapuolet ja eri osapuolet tulkitsevat omalla tavallansa. (--)

Työpari oli valtasuhteiltaan tasa-arvoinen. Miten rajanylittävän parin ideaa voi soveltaa tällaisessa hankkeessa? Ajatus parinmuodostuksesta hanketyöskentelyn arjessa nosti esille erilaisia näkemyksiä toiminnan

rakentumisesta? Työparin toiminta oli muotoutunut hankkeessa toimimisen kautta ja sen sovelluskenttä oli ammattikorkeakoulun ja työelämän ympäristöt, joissa molemmissa erilaiset näkemykset ohjasivat tulkintaa. Puheenvuorossa esiintyvät ilmaisut ”rajasta” viittaavat organisaatioiden rajoihin, jotka ovat historiassa muotoutuneet (Kerosuo 2003).

Osallistujat pohtivat kehittämistoiminnan edistämisen kannalta sekä opettajan työelämässä vaadittavan osaamisen kehittymisen kannalta työparin muodostumista hankkeessa.

Episodi 5/15 (hanketyöpaja 26.09.06)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: (--) ”Kun ne ihmiset siinä työyksikössä näkee ne asiat erillä tavalla, kun meistä kumpikaan. Sen toimijan tulis olla lähellä sitä ympäristöä, jossa se työ tehdään ja kehittyy. Nää on meidän hankkeessa sellasia asioita, joilla on vaikutusta, millaiseksi se muotoutuu.”

Episodi 5/15 (hanketyöpaja 26.09.06)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Siinä ei riitä tai tavallaan sillä on tietty merkitys, että se pari on tällainen, mutta kun se ei tule sieltä yksiköstä. Ne ihmiset puhuu erilailla siellä yksikössä.”

Työpaikan hankevastaava(1): ”Ne puhuu eri kieltä vielä. **Me** puhutaan tutkimuksellisesti ja kehittämistyön kanssa samaa kieltä. Heidän kanssaan meillä ei ole ihan kaikessa sama kieli tai sama käsityskään.”

Vastuuhenkilöillä oli erilainen näkemys työparin muodostuksesta. Opettaja näki asiantuntijuutensa tukena työyhteisön osaamisen. Työpaikan vastuuhenkilö näki kummankin tutkimus- ja kehittämisosaamisen täydentävän toisiaan sekä edistävän kehittämishankkeen tarkoitusta.

Episodi 5/15 (hanketyöpaja 26.09.2006)

Ammattikorkeakoulun hankevastaava: ”Sen vuoksi pitäis just miettiä, miten se parinmuodostus tapahtuu? Sillä on merkitystä, jos se on tämänkaltainen tai sit se on semmonen, että se tulee sieltä..”

Työpaikan hankevastaava (1): ”Mä nään, että me ollaan tasa-arvoisia, mut sit jos pari muodostuu niin, että se on amk:n opettaja ja työpaikan [ammattinimike] He ei välttämättä ole tasa-arvoisia. Toisella on työpaikan asiantuntemus ja toisella kehittämistyön asiantuntemus. Ovatko he sitten se tasa-arvoinen pari?”

Kysymykseen nousi edelleen se, mitä tämän työparin yhteisellä toiminnalla pyritään saamaan aikaan juuri tässä hankkeessa? Rajanylittävän parin toiminta herätti moniäänistä keskustelua ja nosti esille kokemuksia ja omia ajatuksia parityöskentelyn tärkeydestä sekä siitä, että tällaisen ”parinmuodostuksen” liittyviä merkityksiä ei ole analysoitu. Valtasuhteet työparin muodostumisessa nousivat keskusteluun sekä se, että parityöskentelyä voi tarkastella erilaisissa yhteistyön konteksteissa, sillä erilaisten työparien toiminta antaa sovellusmahdollisuuksia.

Tutkimuksen kohteena olleessa verkostoyhteistyöhankkeessa oli ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön toimintakenttä, jossa toimivat hankevastaavat tekivät sekä kehittämistyötä että tutkimustyötä. Kehittävän siirtovaikutuksen tavoitteen mukaan parityöskentely kuvaa molemminpuolista hyötyä sekä sitä, että parityö on yksintyöskentelyä kehittyneempi malli. Intervention oikea-aikaisuus rajanylittävän parin ajatuksen osalta tulee tässä kohdin pohdintaan, sillä kehittämisen prosessimainen luonne vaati aikaa ja ajatus nostettiin esille vasta hankkeen loppuvaiheessa. Työparin yhteistoimintaan aktivoiminen ja kannustaminen työstämään yhteisiä tekstejä ja keskinäistä vuoropuhelua hankkeen eteenpäinviemiseksi ei toteutunut. Keskusteluissa ilmeni ulkoisia syitä parityöskentelyn esteiksi. Lisäksi työpaikan hankevastaava ei suoranaisesti edustanut työyhteisöä, jossa kehittämisfoorumit toteutettiin vaan henkilöstöyksikköä. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta oli tärkeää, että kumppani olisi tullut hanketta toteuttavasta työyksiköstä. Tällä tavoin asiat menisivät paremmin eteenpäin ja molemminpuolinen hyöty kehittämistyöstä olisi voinut olla paremmin saavutettavissa.

Rajailmaisujen ”yhdessä liikkumisesta” ja ”te” sekä ”tutkijakehittäjät” avulla pyrittiin kyseenalaistamaan organisaation rajoja sekä muuntamaan käsitystä asiantuntijuudesta ammatillisina rajoina, jolloin rajanylitykset olisi helpompi toteuttaa. Puheenvuoroissa parityöskentelyn organisoinnista tuli esille, että kummallakin hankevastaavalla oli laaja työkenttä hoidettavaan ja toiminta oli kohdistunut tällöin pääasiassa omaan organisaatioon ja siellä hoidettaviin työtehtäviin, jolloin toiminnan kohde näyttäytyi osittain erilaisena. Hankkeen loppuvaiheessa tutkijakehittäjäparin yhteistyö nostettiin esille. Sen kehittämismahdollisuudet koettiin tärkeiksi.

■ Tämän tutkimuksen kysymyksiksi muotoutuivat; millainen hanketyöpaja on toimintatapana yhteistyöverkostossa sekä miten hanketyöpaja tukee ammattikorkeakoulun ja työelämän rajanylittävän parin toimintaa? Näihin kahteen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia seuraavien kysymysten avulla; mistä hanketyöpajoissa keskustellaan? millaisia välineitä käytetään edistämään osahankkeista keskustelua? millainen rooli opettajankoulutuksella on hanketyöpajakeskustelun rakentumisessa? miten rajanylittävän parin toiminta rakentuu? millaisia välineitä hanketyöpajassa käytetään tukemaan parityöskentelyn organisointia?

Vastatessani kysymyksiin yhdistin Helia AOKK:n edustajien roolin hanketyöpajatoiminnan organisoijana sekä välineiden tuomisen keskustelua ohjaamaan. He rakensivat verkoston, ja hanketyöpaja tuki verkoston ylläpysymistä onnistuneesti jäsentyneiden kokoontumisten ja dialogisuutta edistävien välineiden avulla. Helia AOKK:n edustajat toimivat keskustelun ohjaajina, metodologisen ajattelutavan asiantuntijoina ja opastajina kannustaessaan hankevastaavia haastamaan itsensä osaksi koko yhteistyöverkoston toimintaa, kokeilemaan ja kehittämään kehittämistyötä edistäviä välineitä. Yhteisten kokemusten jakaminen ja kannustus ylittämään organisaation ja ammattiryhmien rajoja toi Helia AOKK:n edustajille luottamusta lähentyä kumppaniksi työelämähankeissa.

8.1 Välineet edistämässä yhteisestä kohteesta keskustelua

Helia AOKK:n edustajien ja osahankkeiden hankevastaavien yhteisenä keskustelupaikkana toiminut hanketyöpaja oli vuorovaikutuksellinen tila, jossa hankevastaavat pääsivät keskustelun avulla kehittämään kunkin osahankkeen eteenpäin viemistä. Työtoimintojen kehittämisestä keskusteltaessa olivat välineet sekä dialogisia että tekstuaalisia. Helia AOKK:n edustajien rooli oli keskeinen välineiden tuomisessa keskusteluun ohjaamaan

hanketoiminnan sisällöllistä ja metodologista etenemistä. Helia AOKK:n edustajien rooli liittyi vuoropuhelutilanteiden kulun ohjaamiseen näkökulmien esille saamiseksi. Lisäksi erilaisten tekstiaineistojen kirjoittaminen ja niiden arviointi edistivät ja selkiyttivät hanketoiminnan tavoitteiden pohdintaa. Osallistujien orientoituminen hanketyöpajakokouksiin ja valmistautuminen osahankkeista keskusteluun tapahtuivat ennakkoon lähetetyn esityslistan sekä kunkin osahankkeen kirjoitussuunnitelman ja artikkeliluonnosten avulla.

Jokaisen hankkeen kohdalla käyty vuoropuhelu sisälsi kokemuksia jo tapahtuneesta toiminnasta osahankkeessa. Pääasiallinen huomio keskustelussa kiinnittyi tulevaan toimintaan erilaisten kokeilujen avulla, jolloin kaikkien osallistujien näkemykset ja kokemukset voitiin tuoda ideoitavaksi. Tutkimusaineistona toimineet videoitujen hanketyöpajojen istunnot hyödynnettiin peiliaineistona ja välineenä edistämään pohdintaa hankkeissa työskentelystä eri hanketyöpajojen välillä. Käsikirjoitusten avulla hanketyöpajojen keskusteluihin osallistuneet saattoivat palata aiempien hanketyöpajojen keskusteluihin ja saada näin uutta ymmärrystä keskustelun kohteesta sekä nostaa seuraavassa työpajassa keskustelun pohjaksi käsikirjoituksesta esille tulleita asioita.

Avoim vuoropuhelu nosti keskustelussa esiin työtoimintojen kehittämisen arjesta tulevia jännitteitä. Organisaatioiden ja eri ammattiryhmien toiminnan rajat ovat historiallisesti muotoutuneet (Kerosuo 2003) ja tämä loi myös hankevastaaville omissa hankkeissaan haasteita tuoda eri toimijat keskusteluun yhteisen kehittämiskohteen äärelle. Hankevastaavat pohtivat omaa osuuttaan kehittämistyön ohjaamisessa ja arvioivat myös kriittisesti toimintaansa suhteessa byrokraattisen organisaation toimintaan ja hanketyöpajassa esitettyihin näkemyksiin. Hanketoiminnassa esiintyneet jännitteet liittyivät keskustelijoiden mukaan laajemmin organisaation kulttuuriin ja hierarkkiseen toimintaan ja sen vaikutukset näkyivät kunkin ajattelumalleissa ja tavassa toimia, mikä siirtyy työhistorian mukana. Organisaation hierarkkisten rajojen kyseenalaistaminen tapahtui avoimen keskustelun avulla ja se edisti tietoisesti tuomaan keskusteluun yhteistyön rakentamisen esteitä.

Kysymykset toimivat interventioina eli väliintuloina (Vygotsky 1978) osahankkeiden kehittämisestä keskusteltaessa ja ylipäätään ohjaamassa keskustelun kulkua. Kysymysten avulla vuoropuhelun ohjaajat saivat esille hankevastaavien näkemyksiä, näkökulmien vertailua ja niiden yhteensovittamista. Kehittämistä edistävien kysymysten esittäjä oli useimmiten Helia AOKK:n edustaja. Hän esitti esimerkiksi avoimen kysymyksen, jonka sisältö kannusti hankevastaavia löytämään yhteisiä keinoja kehit-

tämistoiminnan eteenpäinviemiseksi sekä edistämään ymmärrystä hanketoiminnan kehittämistä.

Kehittävän siirtovaikutuksen ajattelu ja tavoite asettaa reflektiivisen ulottuvuuden ja tällöin kysymyksen sisältöön liittyi huomion suuntaaminen yhteiseen toimintaan ja erityisesti sen ratkaisemiseen. Ajattelutapa tuki hankevastaavia pohtimaan yhteistyön organisointitapoja ja keinoja edistää yhteistyötä. Tällä tavoin kysymykset toimivat muuntamassa ja kyseenalaistamassa organisaatioiden ja ammattien rajoja (Kerosuo 2003; 2006). Kysymysten sisältö pyrki muuntamaan käsitystä asiantuntijuudesta yhteistyötä rakentavaan suuntaan.

Kehittävän siirtovaikutuksen metodologinen ajattelu tarjosi hanketyöpajaan osallistujille tilaisuuden oppia uusia kokemuksia keskustellessaan yhdessä eri julkisen sektorin organisaatioista tulevien kanssa. Metodologinen ajattelu auttoi osallistujia hahmottamaan työtoimintojen kehittämistä uudella tavalla ja syvensi kehittämistyön ymmärrystä. Koska kaikilla oli sama keskustelun kohde, niin sen voi nähdä edistäneen vuoropuhelua hanketyöpajassa. Hankevastaavat sovelsivat teoreettista ajattelua ja välineitä konkreettisesti käytäntöön ja hanketyöpaja rajanylityspaikkana toimi mallina siirrettäväksi kaikkiin osahankkeisiin, joihin hankevastaavat rakensivat omia yhteistyötä edistäviä neuvottelutilanteita.

Kirjoitussuunnitelma toimi hanketyöpajassa hankevastaavien työvälineenä heidän kirjoittaessa erilaisia tekstejä hankkeessa arvioiden ja tutkien omaa kehittämishankettaan. Hankkeessa kirjoittaminen nähtiin kohteellisena toimintana ja kirjoittamisen avulla hankevastaavat saattoivat edistää hankkeensa edistymistä. Kirjoitussuunnitelma toimi lisäksi tutkimuksen ja kokeilun kohteena, jonka avulla hanketyöpajassa toimineet Helia AOKK:n edustajat saivat kokemuksia välineen hyödynnettävyydestä työelämähankkeissa. Yhteistyössä kirjoittamisen ajatus toteutui hanketyöpajassa työstetyn yhteisartikkelin kirjoitusprosessin työnjaossa, mutta kirjoitussopimusta välineenä ei kokeiltu hanketyöpajassa.

Osahankkeissa tuotettujen artikkelikäsitteiden sekä hanketyöpajassa työstetyn yhteisartikkelin sisällön arviointi toimivat myös pohdinnan välineinä sekä edistivät vuoropuhelua keskusteltaessa ja täsmennettäessä käytettyjä teoreettisia käsitteitä ja kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistapaa.

8.2 Tutkijakehittäjäparin toiminta hankkeessa

Rajanylittävän parin toiminta muotoutui keskustelussa ajatukseen tutkijakehittäjäparin toiminnasta ammattikorkeakoulun työelämähankkeissa. Toiminnan rakentuminen ja kehittämiskulku lähtivät liikkeelle esille tulleista jännitteistä ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä, kun hankevastaavat toisaalta tutkivat tahoillaan, ja toisaalta yhteistyössä kehittivät työtoimintoja työpaikalla. Tulkitsin esille tulleita jännitteitä niin, että ne vahvistivat sekä organisaation että ammatillisten rajojen pysyvyyttä. Jännitteiden tulkitsemisen tarkoituksena oli toimia ponnahduslautana parityöskentelyn kehittämiseksi. Tarkastelussa kävi ilmi, että työelämä ei tunnistanut ammattikorkeakoulua kumppanina ja asiantuntijana työelämän tarpeista nousevassa kehittämistyössä. Hankevastaavien omaa ajattelua ohjasivat TYKE -hankehakemukseen kirjatut määrittymiset työnjaosta ja omien organisaatioiden työn tekemisen tavat ja säännöt, kuten opetus-suunnitelma.

Hanketyöpaja tuki kysymysten avulla rajojen tunnistamista pyrkimällä kyseenalaistamaan sekä uudelleen muotoutumisen kautta ylittämään rajoja. Maamerkkien (Kerosuo 2003) ”yhdessä liikkuminen”, ”liikuttako te yhdessä?”, ”te” sekä ”tutkijakehittäjäpari” konstruktioilla Helia AOKK:n edustajat loivat rajailmaisuja (Kerosuo 2003), joiden avulla kyseenalaistettiin organisaation rajoja sekä muunnettiin käsitystä asiantuntijuudesta ammatillisina rajoina. Lisäksi kysymykset toimivat välineinä edistämään rajan ylittävän tutkijakehittäjäparin yhteistyötä ja etsimään ratkaisuja yhteistyön organisoimiseksi.

Tutkijakehittäjäparin käsitteenmäärittely hanketyöpajassa tuki ajattelutoimintaa ja pohdintaa rajojen ylittämisestä ja uudenlaisen työnjaon jäsentämisestä. Tarkoituksena oli kannustaa pohtimaan mahdollisuuksia soveltaa toimintaa ammattikorkeakoulun työelämähankkeissa. Tämä ei kuitenkaan toteutunut perusteena ulkoiset syyt.

Yhteisen vuoropuhelun aikaansaamista parityöskentelyssä yritettiin tukea yhdessä kirjoitettavien tekstien avulla, joiden tarkoitus oli jäsentää kehittämistyön tarkoitusta ja siirtää ajatus osahankkeen tasolle. Hanketyöpajassa käyty vuoropuhelu mahdollisti ja tuki työparin oman toiminnan ja käsitysten reflektointia, jolloin oli mahdollista päästä erilaisten esille tulleiden näkökulmien ja kokemusten kautta tulkitsemaan oman toimintansa kohdetta uudelleen. Hanketyöpajassa rohkaistiin työparia yhdessä pohtimaan yhteistyöhankkeesta nousevia haastavia ongelmia jakaen kokemuksia. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen näkemyksen mukaan hanketyöpaja voi tällä tavoin olla ulkoinen tuki ja edustaa osallistujensa avulla asiantuntijuutta ohjatessaan tutkijakehittäjäparia

sisäistämään teoreettisten käsitteiden ja ajattelun välineiden merkitystä hanketoiminnan edelleen kehittämiseksi. Heitä kannustettiin kokeilemaan työparityöskentelyä työelämälähtöisessä kehittämis- ja tutkimustoiminnassa mahdollistaen rajojen ylittämiseen tähtäävän oppimisprosessin käynnistämisen.

Tutkijakehittäjäparin toiminnan potentiaalia hyödyntämällä oli tarkoitus mahdollistaa laajempi osaaminen, jolloin tutkimukseen liittyvää menetelmällistä osaamista voisi hyödyntää laajentamalla opiskelijoille tarjottavaa näkökulmaa tutkimustoiminnasta, asiantuntijuudesta ja yhteistoiminnasta työelämälähtöisesti. Tutkijakehittäjäparin toiminta ammattikorkeakoulun työelämähankkeissa voisi toteutua esimerkiksi opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaamisessa, jolloin kummankin asiantuntemusta työstä ja tutkimusmetodologiasta voi hyödyntää. Tällä tavoin opettajalla olisi mahdollisuus saada tukea ammattikorkeakoulututkimuksen rakentamiseksi. Työelämän hankevastaava voisi osallistua koululla toteutettaviin tutkimusseminaareihin tai ohjauskeskusteluihin. Tähän haasteeseen viittaa myös Auvinen (2004) tutkimuksessaan ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnan kytkemisestä opetukseen ja oppimiseen, mutta toisaalta myös rakentamaan ja kehittämään työelämäyhteyksiä. Opettajien erityisenä haasteena on rakentaa sellaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa ammattikorkeakouluihin, jonka menetelmät ja toteutustavat kestävät tieteellisen tarkastelun, mutta samalla vastaa työelämän opetuksen kehittämistarpeisiin. (Auvinen 2004, 218–222.)

9

Pohdinta

■ Tarkastelin tutkimuksessa Helia AOKK:ssa toteutetun verkostomaisen yhteistyöhankkeen toimintaa ja opettajankoulutusta kumppanina ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeissa, jossa hanketyöpaja muodostui tuki-interventioksi osahankkeille. Hanketyöpajatoiminnassa korostui vuoropuhelu, jossa hankevastaavat ja Helian edustajat moniäänisesti kehittelevät kunkin osahankkeen etenemistä. Jännitteiden esille tuominen sekä organisaatioiden ja eri ammattiryhmien välisten rajojen tunnistaminen antoi mahdollisuuden kyseenalaistaa omaa toimintatapaa ja rakentaa toiminnan kohdetta uudella tavalla. Ammattikorkeakoulun ja työelämän hankevastaavien muodostaman tutkijakehittäjäparin välisen yhteistyön edistäminen koettiin tärkeänä ja keskusteluissa etsittiin ratkaisuja yhteistyön organisoimiseksi.

Hanketyöpajatyöskentely jo itsessään loi mahdollisuuden dialogiseen keskusteluun, mutta myös tekstuaalisia työvälineitä työtoimintojen kehittämisen pohtimiseen. Hanketyöpajan ideana oli tukea rajoja ylittävää oppimista, jossa tietoa tuotetaan yhteistoiminnallisesti keskustellen ja näkemyksiä jakaen. Hanketyöpajan idea välittävästä tasosta tuli esille jännitteisyytenä, mikä liittyi oppimishaasteiden siirtymiseen verkostossa eri tasojen välillä. Kehitellyt ideat ja verkostossa käytetyt välineet siirtyivät osahankkeiden tasolle hankevastaavien avulla kohdaten kuitenkin jännitteisyyttä työtoimintojen kehittämisen tasolla työpaikoilla. Opettajankoulutuksen roolina oli toimia verkoston rakentajana, vuoropuhelun edistäjänä sekä kannustaa välineiden kokeiluun kehittämistyössä. He opastivat asiantuntijoina käsitteellisten välineiden soveltamista käytäntöön sekä toimivat muuntamassa ja kyseenalaistamassa rajoja. Pohdintaan nousee myös hanketyöpajatoiminnan kehittäminen. Mikäli yksityissektorin organisaatioita olisi ollut mukana yhteistyöverkostossa yksityissektorin työhön liittyvien työn organisointitapojen ja näkemysten kanssa, niin millaisia uusia mahdollisuuksia se olisi tuonut hanketyöpajakeskusteluun?

Rajanylittävän tutkijakehittäjäparin keskustelun tarkoitus on toimia valmistelvana yhteiseen rajanylitykseen eli työpaikalle tai koululle menon suunnittelu. Yhteinen näkemys toiminnan arjesta ja kehittämistoiminnan

päämääristä mahdollistaisi pohdintaa toiminnan kehittämisvälineistä ja niiden kokeilusta osahankkeen eteenpäin viemiseksi. Näissä tilanteissa voisi hyödyntää ideaa hankkeessa tapahtuneen ja kehittyvän toiminnan tekstimuotoon kirjoittamisesta tiivistelmien, peiliaineiston tai kysymysten avulla (Lambert 2006). Kehittämistoiminnan sisältöä voi tarkastella kysymysten avulla, kuten miten kehittämis- ja tutkimustoimintaa viedään eteenpäin ja mitkä ovat välineet sekä niiden sisältö, joilla toimintaa edistetään? Nämä kytkeytyvät vuoropuhelussa teoreettisen taustan ja hanketyön käytännön pohdintaan, jolloin sosiaalinen kanssakäyminen (Vygotsky 1978) tukee kehittämistyössä tapahtuvaa ajattelutyötä. Näin välineiden yhteisen valmistelun ja kokeilun avulla voi tukea ja ohjata parityöskentelyä.

Tutkijakehittäjäparin toiminnassa tulee kysymykseen sosiaalinen toiminta eli keskinäinen kommunikointi eri keinoin. Vuoropuhelun avulla voi tehdä yhteistä analyysiä työtoimintojen kehittämisestä ja hyödyntää sitä työn ja opetustoiminnan kehittämiseen. Vuoropuhelu sekä tekstien työstäminen edistävät dialogisuutta ja oman toiminnan reflektointia yhdessä (Bronfenbrenner 1979, vastavuoroisen kehittymisen konteksti). Opettajuuden kehittäminen voi olla myös tietoista, jolloin rohkeus ylittää rajoja ja kehittää yhteistyötaitoja tulevat parityöskentelyssä näkyväksi pohtimalla omaa toimintaa, tuomalla tulkintoja näkyväksi omassa työyhteisössä ja työelämän organisaatiossa.

Tutkijakehittäjäparin työskentelyn rakentuminen ja sen tukeminen siirtää pohdinnan ammattikorkeakoulun tutkimustoimintaan ja työelämälähtöisen kehittämisen liittäminen siihen. (Virkkunen 2004 ym. tutkija- ja kehittämisverkoston tavoite). Voisiko toiminnan kytkeminen myös tuotantotasoa laajempaan ympäristöön herättää enemmän kysymysten asettelua tutkijakehittäjäparin yhteistyön lisäämiseksi? Tutkimusotteellinen lähtökohta ja asetelma olivat tässä kehittämishankkeessa työssä ja työelämälähtöisessä toiminnassa, jolloin opettaja oli se, joka laajensi toimintaansa työelämän yhteisössä toimimiseen. Kehittämisen ja tutkimuksen toisiaan täydentävyyden olisi voinut nostaa selkeämmin esille keskusteluun, minkä avulla voi pohtia käytännöstä nousevan tiedon että välineiden kokeilun merkitystä tutkimuksellisenä näkökulmana kehiteltäessä uusia toimintamalleja työelämän ja ammattikorkeakoulun tasolla.

Yhteistyöhankkeissa olisi hyvä pohtia, mihin tutkijakehittäjät toiminnallaan todellisuudessa pyrkivät ja millaisia mahdollisuuksia tällaisella toiminnalla on kehittää työelämälähtöistä toimintaa ammattikorkeakoulussa? Tässä yhteistyöhankkeessa molemmat toimivat tutkijoina omissa hankkeissaan sekä kehittävät koulun ja työelämän yhteistyötä yhteistyöverkoston tukemana. Millaisia hyötyjä ammattikorkeakoulu-

opetuksen työelämälähtöisyydessä saataisiin aikaan, mikäli työelämän hankevastaava toisi tutkimusosaamisensa mukaan. Hän voisi olla mukana työelämähankkeeseen liittyvien opinnäytetöiden ja kehittämistehtävien ohjaamisessa ja niiden myötä osallistua ammattikorkeakoululla pidettäviin keskustelutilanteisiin.

Oma toimintani hankkeessa ja ajatukseni esittää parityöskentelyä kehittämisen kohteeksi ovat näkemykseni mukaan toimineet interventioina hanketyöpajatoiminnassa. Pyrkimykseni oli edistää hanketyöpajan ideaa eli tukea paritoiminnan avulla ideoiden ja kokeilujen siirtymistä kumppanuustasolta työtoimintojen kehittämiseen. Työministeriön määrittelyt hankkeen tavoitteista ja hankevastaavien toiminnan rooleista estivät parityöskentelyn organisointia jo hankkeen alusta lähtien tai ainakin ohjasivat ajattelutapaa vahvistaen ammattirajoja.

Pohdintani tutkimuksen teossa keskittyy etikkaan, mikä liittyi aineiston keruuseen, käsittelyyn sekä aineistoa koskeviin tulkintoihin. Tutkimusaiheen valinta ohjasi aineiston keruuta luonnollisesta tilanteesta. Hanketyöpajan toimintaa kuvailtiin videoaineiston avulla. Aiheen eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Nämä perustelut tulevat esille tutkimuksen tarkoitusta ilmaistessa sekä tutkimuskysymysten asettelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 126.) Tässä tutkimuksessa johdanto selkiyttää opettajakorkeakoulun uudenlaisen toimintatavan kuvaamista. Aineiston keruuvaiheessa on huomioitava tutkittavien suojaan liittyvät seikat, jolloin heidän tulee olla selvillä tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä mahdollisista riskeistä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 129). Myös vapaaehtoisuus osallistumisessa on oleellista sekä tutkittavien identiteetin häivyttäminen muuttamalla nimet. Toin tutkimussuunnitelman hanketyöpajaan esiteltäväksi ja siinä ilmenivät tutkimukseen liittyvät vaiheet. Hanketyöpajassa keskusteltiin tutkimusetiikasta ja sovittiin yhdessä henkilöiden tunnistamiseen liittyvät seikat sekä se, että jokaisella on mahdollisuus lukea valmis käsikirjoitus ennen raportin julkaisua. Aineistoa koskevat tulkintojen perusteet olen tuonut esille tutkimusmenetelmäosiossa ja keskusteluista lainatut sitaatit ovat lukijan nähtävillä ja toimivat perusteluina tulkinnoille.

Hanketyöpajamallia voi soveltaa laajemmin opettajankoulutuksen kehittämis- ja tutkimushankkeissa. Tutkimustoiminta edisti yhteistyöverkoston ja osahankkeiden toimintaa. Tutkimus hanketyöpajatoiminnasta toi työpajatyöskentelyn hankevastaavien ja Helian AOKK:n edustajien kriittisen arvioinnin kohteeksi.

Lähteet

- Alasoini, T., Liftänder, Rouhiainen, N. & Salmenperä, M. 2002. Innovaatioiden lähteillä. Miksi ja miten suomalaista työelämään kannattaa kehittää? Helsinki: Edita Prima Oy.
- Alasoini, T., Korhonen, S.-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. (toim.) 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Tykes - ohjelman raportteja nro 50.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Viitattu 15.11. 2006 <http://www.finlex.fi>
- Argyris, C & Schön, D.A. 1974. Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey - Bass.
- Argyris, C & Schön, D.A. 1996. Organizational learning II. USA: Addison-Wesley.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 15.5.2003/351–352. Viitattu 15.11. 2006 <http://www.finlex.fi>
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu- uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Bahtin, M. 1987. Speech genres & other late essays. Austin: University of Texas Press.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and practice. New York: Teachers College Press.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. 1993. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. American educational research journal 30 (3), 473–495.
- Engeström, R. 1999. Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkärinvastaanottojen keskusteluista. Helsinki: University Press.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Väitöskirja. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1990. Learning, working and imaging: twelve studies in activity theory (toim.). Helsinki: Orienta –konsultit.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä – uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansivinen oppiminen ja yhteiskehittävä työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Graumann, C.F. 1990. Perspectival structure and dynamics in dialogues. Teoksessa Markova, I. & Foppa, K. (toim.) The dynamics of dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf, 105–125.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 124–141.

- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. Social science for social action: toward organizational renewal, vol 1. Assen: Arbetslivcentrum.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologi -lehti* 38, 6.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura. Vantaa, 77–105.
- Helakorpi, S. 2005a. ”Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus”. *Kever* 4/2005. Tulostettu 20.2. 2006. [http:// www.tokem.fi/kever/kever.nsf/](http://www.tokem.fi/kever/kever.nsf/)
- Helakorpi, S. 2005b. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestymistapa liike-elämän viestintään. Kauppakamari.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jordan, B & Henderson, A. 2005. Interaction analysis: Foundations and Practise. *The Journal of the Learning Sciences* 4 (1), 39–103. Tulostettu 13.11 2006 <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/c-merkel/IASEC3.HTM#3.0>
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näköaloja*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 187–212.
- Kerosuo, H. 2003. Boundaries in health care discussions: An activity theoretical approach to the analysis of boundaries. Teoksessa Paulsen, N. & Hernes, T. *Managing boundaries in organizations: Multiple perspectives*. Basingstoke: Palmgrave, 169–187.
- Kerosuo, H. 2006. Boundaries in Action. An Activity – Theoretical Study of development, Learning and Change in Health Care for Patients with Multiple and Chronic Illnesses. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Koivisto, T. & Ahmaniemi, R. 2001. Verkostoperustainen yrityskäytäntöjen kehittäminen. Raportteja 15. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Helsinki Sarja A: Tutkimuksia ja raportteja 2.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H (toim.) *Ammatikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 273–283.
- Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajan koulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja A:1. Väitöskirja. Helsinki: Hakapaino.
- Lambert, P. 2003a. Boundary-crossing place as a tool for developmental transfer between school and work. Teoksessa Achtenhagen, F. & John, E.G. (toim.) *Milestones of Vocational Education and Training the Teaching-Learning Perspective*. Volume 1. Bielefeld: W.Bertelsmann, 181–216.

- Lambert, P. 2003b. Kehittävät siirtymät verkostossa. Verkostoituneen tutkimus- ja kehittämistoiminnan konseptin kehittäminen ammattikorkeakouluopetukseen. Teoksessa Lambert, P. & M-L. Iivonen (toim.) Opettajat ja opiskelijat yhteisen tutkimuskohteen äärellä: kehittävää siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Helsinki: Helian julkaisusarja C, 7-57.
- Lambert, P. 2004. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 102-127.
- Lambert, P. 2005. Hankkeelle kirjoitussuunnitelma. KeVer 4 (4). Ammattikorkeakoulutuksen verkkolehti. ISSN 1795 – 0430. Tulostettu 15.3.2006 <http://www.piramk.fi/kever/kever/nsf>
- Lambert, P. 2006a. Interventionist writing in research and developmental projects. Paper presented at EARLI SIG Writing conference 20-22.9.2006, Antwerpen, Belgium. Abstraktikirja: 56.
- Lambert, P. 2006b. Interventionist writing in research and developmental projects. KeVer 4 (5). ISSN 1795 – 0430. Tulostettu 1.1. 2007 <http://www.piramk.fi/kever/kever/nsf>
- Lambert, P. 2006c. Kirjoittamisen välineiden kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Sisukas. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen verkkolehti. Tulostettu 6.9.2006 <http://www.sisukas.jamk.fi>
- Lambert, P. & Vanhanen- Nuutinen, L. 2004. Opettajat ja opiskelijat työkäytäntöjen tutkijoina ja kehittäjinä ammattikorkeakoulun ja työelämän oppimisverkostossa. Tutkimus- ja kehittämishankesuunnitelma. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lambert, P & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. ”Työtoimintojen tutkiminen ja kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa (TYKE)”. Tutkimus- ja kehittämishankesuunnitelma 16.09. 2005. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lambert, P., Reunanen, M. & Helle, M. 2005. Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyvä uudenlaista oppimista. Aikuiskasvatus, 1 (25), 47-57.
- Lambert, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Helenius, J., Järvinen, R., Lumme, R., Pöyhönen, H., Soine-Rajanummi, S., Spets, A. & Taajamo, T. 2006. Työtoimintojen kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa. Loppuraportti Työministeriön Tykes - ohjelmalle 30.11. 2006. Helsinki: Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Launis, K & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A Tynjälä, P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 64-81.
- Leontjev, A.A. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Luukkainen, Olli. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkainen, O & Valli, R (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS - kustannus, 143-164.

- Mezirow, J. & al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemelä, S. 2002. Menestyvä yritysverkosto. Verkostonrakentajan ABC. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Nocon, H. 2002. The role of spider. Translation as essential work in building and maintaining collaboration. Paper presented at the 5th ISCRAT congress 18-22. June. Amsterdam.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntija-koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa, 106–122.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seikkula, J & Arnkil, T. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Seppänen, E-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Tainio, L (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Spets, A., Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2006. Opettajankoulutus hankkumppanina ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa. Poster. Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishankkeen päätösseminaari 20.-21.11.2006. Helsinki: Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttiset tutkimusotteen kehittelyä. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Toiviainen, H. 2003. Learning Across Levels: challenges of collaboration in a small-firm network. Helsinki: Helsinki University Press.
- Toiviainen, H. 2005. Pienyritysverkoston oppimista tutkimassa - kohti monitasoista lähestymistapaa. Kasvatus 36 (5), 214–223.
- Toiviainen, H. 2006. Verkostoaatteesta kumppanuuden arkeen. Monitasoinen oppiminen pienyritysverkostossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Toiviainen, H., Toikka, K., Hasu, M. & Engeström, Y. 2004. Kumppanuus toimintana: esimerkkinä kahden metallitehtaan kumppanuusverkosto. Raportteja. Helsinki: Työelämän kehittämissuunnitelma.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer- käsitteisiin. Aikuiskasvatus, 4, 325–332.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä – uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 8–18.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2003. Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström, Y (toim.) Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing. Oxford: Pergamon, 19–38.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: WSOY.

- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006a. Challenges of collaborative writing: the case study of a nursing teacher, a nursing administrator and a researcher writing together. *Nurse Author & Editor*, December 2006. Viitattu 20.1. 2007 <http://nurseauthor.com>
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006b. Kirjoitussopimus yhdessä kirjoittamisen ohjaamiseen oppimisessa ja tutkimus- ja kehitystyössä. *Kever-verkkolehti* 4. Tulostettu 20.1. 2007 <http://www.kever.hamk.fi>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Helenius, J., Järvinen, R., Lumme, R., Pöyhönen, H., Soine-Rajanummi, S., Spets, A., Taajamo, T. & Lambert, P. 2006. Työ kehittyy ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa. Teoksessa Kotila, H (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 242–260.
- Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen – Verkostot oppijoina ja oppimisfoorumeina. Teoksessa Alasoini, T & Halme, P.(toim.) *Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta*. Vuosikirja 1999. Helsinki: Kansallisen kehittämisen kehittämisohjelma, 109–129.
- Virkkala, S. 2002. Kumppanuus alueellisen kehittämisen hallintana. Viitattu 2.11.2006 <http://www.chydenius.fi/julkaisut/julkaisusarjat/tekstitjul/seloste42.pdf>
- Virkkunen, J. 1995. Työpaikkatarkastusten ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja tuloksellisuudesta. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 123.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 2001. Muutoslaboratorio – uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Työministeriön raportteja numero 6. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma Helsinki: Edita.
- Virkkunen, J., Ahonen, H. & Schaupp, M. 2004. Muutoslaboratoriomenetelmää käyttävien toimintakonseptin kehittäjien oppimisverkko. Tutkimus- ja kehittämishanke –esitys 2.2. 2004. Helsingin yliopisto, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö.
- Virkkunen, J., Korhonen, S-M. & Ahonen, H. 2006. Toimintakonseptin kehittäminen verkoston haasteena. Teoksessa: Alasoini, T., Korhonen, S.-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. (toim.) (2006). *Tuntosarvia ja tulkkeja*. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Tykes-ohjelman raportteja nro 50, 131–150.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The psychology of higher functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practise. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of discourse*. London and New York: Longman.