

Ritva Mäntylä
Lektor, pedagoogikadoktor
Häme kutsekõrgkool, kutsepedagoogika kõrgkool
ritva.mantula@hamk.fi

KOGEMUSED ÕPETAJA TÖÖKOLLEKTIIVIDEST

Sissejuhatus

Suurem koostöö, planeerimine, raha hankimisega tegelemine ning igasuguste projektide elluviimine ja juhtimine muudavad tähtsamaks korraldusoskuste rolli õpetaja töös. Sellega seoses on Vanhalakka-Ruoho (2006) analüüsinud õpetaja ametialase autonoomia võimalusi koolitusasutuste muutumise osana, esitades küsimuse: kas õpetaja võetakse organisatsiooni liikmeks kutseoskuste kulul või neid rikastades? Esimese variandi puhul on ohud ülekoormus, põhiülesannete täitmise vähenemine, pikas plaanis töötamise takistatus ja liigne sarnastumine. Sellisele küsimusele vastust otsides tuleb uurida vahendeid, millega kutseoskusi õpetaja töös rikastatakse. Korraldusoskuste edendamiseks täidetakse õppeasutustes mitmesuguseid arendusprojekte. Mida on õpitud neist projektidest, millega on tihti seotud ülekoormus, põhitöö ähmastumine, kutseoskuste vähenemise ja liigse üheülbalisuse tunne?

Vaatlen käesolevas artiklis õpetajate kollektiivsete oskustega seotud küsimusi. Vaatluse aluseks on oma uurimustel põhinevad kogemused, mis on seotud peamiselt teise astme kutseõpetajate tööeluoskuste arendamise projektiga (KoKeVa Start). Kogemusi on hinnatud põhjalikumalt eelmisel aastal ilmunud aruandes (Mäntylä 2006), kus üks teema on õpetajate koostöö eri sidusrühmade ja võrgustikega. Ühistegevuses sündinud õppimist olen varem vaadelnud täiskasvanute koolitajatele suunatud arendusprojektis (Mäntylä 2002). Praegu töötan nii baasõppe kui ka kutsekõrghariduse projektide raames. Kogu sellele arendustööle võib anda ühisnimetajaks „kooli kollektiivse tegevuskultuuri arendamine”.

Suured koolituse korraldajad moodustavad suuri organisatsioone, mida on üksiku töötaja tasandil üsna raske kujutada. Õpetajate suurem koostöö tööelu ja piirkonna teiste organisatsioonidega on tavaline nii teise astme kutseõppeasutustes, täiskasvanute koolituses kui ka kutsekõrgkoolides. Ühised eesmärgid ja ühine töö objekt seob õpetajaid ja tööelu esindajaid tihti tihedamalt kui ühe ja sama õppeasutuse organisatsiooni liikmeid. Projektis osalenud õpetajad on koostöö tulemusi hinnanud. Osa neist hinnangutest (tsitaadid) on esitatud ka käesolevas artiklis. Ühises arendustöös on tekkinud ehedad õppimispartnerlussuhted, mis on tekitanud arutelu õpetajate meeskonnaõppe, võrgustike ja töökollektiivide üle. Oma töö ja õppeasutuse tegevuse arendamine ühistegevuses põhjustab aeg-ajalt ülekoormust, tunnet põhiülesannete osalisest ähmastumisest ja kutseoskuste vähenemisest. Ka nende kogemuste ja tundmuste kaudu tuleb vaadelda organisatsiooni piire ületavat (koos)tööd, selle juhtimist ja uut moodi korraldamist.

Ühistegevuse tähendus

Üldistades võib öelda, et ühistegevuses toimuva töö arendamise väärtus või tähendus kujuneb ühise tegevuse kaudu. Ühine tegevus annab õppimise sisule tähenduse. Eri koostöövormid pakuvad osalistele võimaluse dialoogiks, mille täpne ettekavandamine ei ole alati võimalik. Sihipärasus ja ühiseks õppimiseks aja varumine on õnnestunud arendusprojektide osategurid. Eesmärgid on seotud alati nii oma töö kui ka õppeasutuse tegevuse arendamiseks.

Õppivas organisatsioonis ei ole teadmiste loomise probleem mitte niivõrd töötajate oskuste uuendamises kui uute korraldusviiside ja uue juhtimise õppimises. Oluliseks saab seega selle loomine, mida organisatsioonis veel ei ole. Tuomi (1999) peab põhiüksuseks, kus tekivad uued

teadmised, praktilist tööd tegevat kollektiivi. Organisatsiooni teadmised tekivad neljal tasandil: juhtimine, praktikakogukonnad, töörühmad praktikakogukondade vahel ja indiviidid. On tähtis, et igal tasandil olevaid teadmisi püütaks esile tuua ja ühendada. Õppimine ja arenemine on tänapäeval kutseoskuste ja teadmiste keskne osa. On öeldud (Heikkilä 2006), et töös ja tööst õppimine on uus töötegemise vorm.

Organisatsiooni arendamisel planeeritakse ja tehakse soovitavaid muutusi organisatsiooni ametlikus süsteemis ja nähtava organisatsioonikultuuri toel. Ametliku süsteemi kõrval on olemas mitteametlik organisatsioon, mida on peetud tihti süsteemsusetuse, kontrollimatuse ja opositsiooni allikaks. Shaw' (1997) kohaselt võib nn variorganisatsioon olla oluline muudatuste foorum, kui see pannakse teenima arenduse eesmärgi.

Arendamine ei toimu organisatsioonis üksnes ametliku vastastikmõju struktuuri kaudu, näiteks ülemuse-alluva suhetes. Muutusi võidakse hakata looma organisatsioonis töötavate inimeste iseenesliku organiseerumise kaudu, luues olukordi, kus arengupüüed ja -eesmärgid saaksid vabalt teostuda. Projektis KoKeVa Start lähtusid koolituslikud valdkonnad otse projekti liikmetest. Väljaspool oma töö ja õppeasutuse tegevuse otsese arendamise koolituspäevi sooviti näha osalemas alati kogu osakonda või tegevusala koos juhtidega. Sellist ühistegevust püüti toetada selgitus- ja arendusülesannetega, milleks läks vaja ka nende panust, kes projektis KoKeVa Start ei osalenud. Nii suudeti teatud määral panna arendatav ametlik organisatsioon toimima Shaw' (1997) nimetatud mitteametliku organisatsiooni kaasamiseks arendustöösse.

Õppeasutus oma valdkonna tööelu arendajana

Uued koolituse ja tööelu koostöö vormid on viimastel aastatel olulised arendusobjektid. Arendava ülekande (*transfer*) mõiste kirjeldab koolituse ja tööelu ühistegevust, mis on suunatud tööelu vajaduste täitmiseks uute lahenduste loomisele (Engeström 2001; Tuomi-Grön 2000). Üks uus lahendus on ühistegevusega arendusprojekt, mis moodustab meeskonna õpilastest, õpetajatest ja tööelu esindajatest. Selliste integreeritud arendusprojektide teostamine on mõnikord keeruline peamiselt õppeasutuste „koolitöö” paindumatus tõttu. Õpilaste ja õpetajate kaasamine tööelu arendusprojektidesse eeldab suuremate, kutsepädevuse teemade ja valdkondadega seotud õppe- ja tegevuskava, paindlikkust tööaja planeerimisel ja osalt ebaselgena tunduvate tööprotsesside suunamist ja juhtimist.

Kutseõppeasutuse tähtsus oma valdkonna tööelu arendajana on seotud sellega, millised kontaktid õppeasutusel tööeluga on. Arendusprojektide peamisi eesmärgi on toimivate tööelusuhete edasiarendamine. Piirkondlikuks muudatuste elluvijaks arenemine eeldab siiski pikaajalist tegevust ja tihti paljude töömeetodite ümberstruktureerimist ja -kujundamist. Et õppeasutus suudaks aktiivselt oma sidusrühmade pädevuse arendamises osaleda, peab väga hästi tundma nende töömeetodeid ja tegevuskeskkonda. Kutsekoolitus peab jõudma lähemale kohale, kus tema oskusi vajatakse. Kutsealase õpetajakoolituse ülesanne on omakorda tagada see, et õpetajakoolituse eesmärgid ja meetodid toetaksid sellist arengut.

Uuringutes (nt Tammilehto 2003) on märgitud, et oskuste arendamine on kontekstiga seotud: kuigi ühistegevuse vormid on mitmekesisestunud, eeldab oskuste arendamine endiselt otseseid, regulaarseid ja intensiivseid kontakte eri osaliste vahel. Õppeasutuste oma roll piirkondlike üksustena tähendab ka nn õppiva piirkonna arenemist. See, millise piirkondliku arendajana õppeasutused ennast näevad, on väga oluline. Ka see, kuidas õppeasutused koostööd õpetajakoolituse asutuste arendus- ja ettevalmistusteenuste ja kõrgkoolide piirkondlikku arengut toetavate projektidega ära kasutavad, tuleks õppeasutustes uuesti kindlaks määrata.

Poikela (1999, 232) ütleb: „Kutseoskuste põhjal tekkiv koostöö saavutatakse alles siis, kui väline muudatus nõudev surve on kasvanud nii suureks, et sellele tuleb organisatoorse ühistegevusega

vastata.” Üks teise astme kutsekoolituse ühistegevuseks sundiv teema on noorte õpilaste kutseksamite arendamine koostöös tööelu esindajatega. Täiskasvanute koolitusel juhitakse tegevust alati välistele muudatusvajadustele vastates. Kutsekõrgkoolil on omakorda piirkonna arendamise ülesanne koos koolitusülesandega ja baasõppes kaalutakse vahendeid sidusrühmade koostöö edendamiseks.

Õppivast koostööst...

Herranen (2003) kasutab kunstliku kollektiivi kirjeldamiseks mõistet „sümboolne kollektiivsus”. Loomuliku ühtsuse asemele on tulnud luua uus mõiste, sest tänapäeva suured ja tegevusalapõhised õppeorganisatsioonid raskendavad loomuliku kollektiivsuse tunnetamist. Projekti KoKeVa Start ühe töörühma esimees kirjeldas organisatsiooni-/kollektiivikeskse arenduse probleeme järgmiselt:

„Kui küsimus on õppeasutuse tasandil toimuvates asjades, on tõeliselt raske ette kujutada, mida ja kuidas tuleks arendada, sest tänapäeval on ainuüksi töökollektiivi määratlemine pidevate organisatsiooniliste muutuste tõttu raske!”

Suurtes organisatsioonides on töökollektiivi määratlemine muutunud keerukaks. Alati, kui räägitakse organisatsiooni arendamisest, nihkub arendusobjekt õpetaja mõttemaailmas kuhugi väljapoole. Seepärast on parem kõnelda lähikollektiivist, meeskonnast või arendusrühmast ja selles tehtavast tööst. Õpetajate kogemusi meeskondadest võib kirjeldada järgmiselt:

„Oma lähimeeskond (tegevusalapõhine, projektirühm) on tänapäeval hea ühtse arengu teostamise koht. Seda meeskonda saab kasutada ka uute projektide, ülesannete ja tegevuse arendamiseks.”

„Oma tegevusala töörühm on toiminud hästi ja suurendanud kollegiaalsust.”

„Rühmasisesed arutelud ja rühmasisene tegevus toetavad tööga hakkamasaamist, sest rühma kuulusid peamiselt ühevanused töötajad. Koostöö ja ühiste arutelude kaudu saadi justkui samaväärsete tuge.”

Õppeasutuste (eri koolitajate) koostööd peetakse ka üldjoontes heaks. Oodatakse, et koostöö ühel või teisel moel jätkub. Nii selles koostöös kui ka tööelu suunal tehtavas koostöös näib, et see on teatud inimeste vaheline tegevus. See võib olla ka võrgustike tegevus, kuid alati on kõigil osalistel nägu ja nimi, nad esindavad teatud ala, kutseoskusi või teadmisi, millega kokku puututakse. Võrgustumine on käivitunud nii õppeasutuse sees kui ka tööelu ja teiste õppeasutuste suunas. Koostöökanalite (võrgustike) tekkimine on seega üks projektide tulemus – pärast seda algab juba koostöövormide täpsustamine ja kasutamine koolitöös. Sellised määratlused on kollektiivi tunnusmärgid. Et heaks tunnistatud koostöövormid ei jääks ainult projektiaegsete kollektiivide projektiaegseks tegevuseks, on väga tähtis leida iga õppeasutuse ja piirkonna vajadusteks sobivad töökorralduse vormid.

„Töökollektiivi oskuste arendamise parim viis on ühiselt tegemine.”

„Kollektiivsuse tähendus kasvab – kuidas tegutsetakse organisatsiooni muutumisel?”

Kui osa õpetajate teadmiste hulk on suurenenud, mõjutab see nende oma tööd. Töökollektiivis mõjub teadmiste lisandumine just töörühma vahendusel. Õpetajad tegutsevad üksteise koolitajatena.”

Meeskonda loetakse üldiselt õpetajate töös kõige lähedasemaks omaseks töökollektiiviks (Mäntylä 2002). Meeskonna võib luua mitmesuguste ülesannete täitjaks. Projektis KoKeVa Start osalenute meeskonnatöö kogemused on peamiselt head, nad soovivad endiselt nende meeskondade tegevuse arendamist. Meeskondade parim tulemus õpetajate töös on see, et ühise töö planeerimine, hindamine ja mõnikord ka teostegemine on võimalik nii, et tööd võetakse kui tervikut.

Vanhalakka-Ruoho (2006, 135) kohaselt võib korraldusoskuste professionaalsus rikastuda, kui tööd mõistetakse tervikuna ja seda juhitakse üha paremini.

...võrgustike kaudu...

Koostöövõrgustik ei ole tingimata allikas uue õppimiseks, aga see võimaldab seda, pakkudes konteksti ja koostööpartnereid. Õppeasutuse tähtsust valdkonna arendamisel saab vaadelda ka selle kaudu, milliseid oskusi õppeasutusel sidusrühmadele pakkuda on. Õppeasutusel peab olema kindlasti sidusrühmade vajaduste suhtes olulisi aineoskusi. Aineoskused tähendavad õpetajate sisulisi põhioskusi, s.t teatud koolitusvaldkondade ja nende erialadega seotud teadmisi ja oskusi. Selliste aineoskuste väärtus õppeasutusele määratakse siiski tihti selle põhjal, kui hästi nad suudavad neid oma klientide ja sidusrühmade tegevuskeskkonda üle viia ja seal rakendada (Tammilehto 2003). Oskuste ja teadmiste edasiandmisest olulisem on koostöös tekkivate ja kõigile osalistele uute teadmiste loomine.

„Väärtuslik oli ka õppimine koos teiste õpetajatega ja uued inimsuhted ja kontaktid paljude antud valdkonnas tegutsevate õppeasutustega. Loodame, et neist kontaktidest võib hiljem tekkida koostöö eri sidusrühmadega. Vestlemine õppeasutuste esindajatega annab õppetööks uusi vaatenurki ja mõtteid.”

Võrgustikel on oskuste edasiandmisel eri osaliste vahel oluline roll. Samas loob see eeldusi ühiste eesmärkide seadmiseks asjaomase valdkonna tööelu arendamisel. Sellise tegevuse ja ühisarusaamade tekkimise kaudu on seega võimalik hinnata koostöövormide otstarbekust. Tegevuse hindamisega saab arendada koostöö kvaliteeti ja vajaduse korral suunda muuta. Sidusrühmade ja võrgustikega tekib seega avatud õppimispartnerlussuhe. „Mitteametlikes” kooslustes või võrgustikes sündivad uuendused jäävad tihti vaid antud koosluse kasutusse, kui ametliku organisatsiooniga ei ole struktuurilist sidet. Nii ei muutu uuendused tingimata kollegiaalseteks oskusteks. Võrgustikes toimuv juhtimistöo edendab parimal juhul professionaalsuse, spetsialistide ja organisatsiooni arengut.

„Tööelu periood andis hea lähtekoha koostöö arendamiseks. Töötajatega peetud vestlused ettevõtte ja kooli koostööst olid kasulikud.” „Mõlemal poolel on head tahet, kuid teod jäävad siiski üsna kergesti igapäevase rutiini ja ajapuuduse taha. Õpetajana oskan nüüd tänu tööelu perioodile vestelda tööelu esindajatega õppeasutusega tehtavast koostööst pisut teistsugusest vaatenurgast.”

Koostöös tööelu esindajatega kindlaks tehtud arenguvajadused on arendusprojektides osalenute meelest väga olulised. Ühistegevusest on õpitud palju uut – teistsugused vaatenurgad on rikastanud ka oma tööd. Ühistegevuses õpitakse uusi meetodeid õpetajatööks, kuid ennekõike on õpitud tööd ühiselt planeerides ja hinnates. Ühistegevus ei piirdu ainult õppeasutusesiseste osalistega, vaid osa õppetööst toimub koostöös tööelu esindajatega. Koostöö kõige väärtuslikumad tulemused on lisaks konkreetsetele töövormidele koolituse ja tööelu lähenemine, nii et mõlemad pooled hindavad varasemast rohkem üksteise oskusi ja tegevust. Hindamine on näha näiteks kutsekoolituse populaarsuse kasvuna, mis omalt poolt aitab kaasa uute koostöövormide tekkele tulevikus. Õpetajate koostöö on väga mitmekesine. Õppeasutuste põhjal loodud rühmades on õpetajad teinud koostööd nii oma ala kui ka muude õpetajatega. Mitme õppeasutuse baasil loodud töörühmades on lisaks eelnevatele väiksematele rühmadele grupid tegutsenud koos erisuguste koolituste korraldajatega. Nii on ka koostöö valdkondlikud piirid muutunud väiksemaks.

...praktikakogukonnani

Õppimises tuleb vahel ette probleeme, mida võib vaadata tegevust takistavate piiridena. Piiride ületamine on keerukas nii mõistuslikult kui ka emotsionaalselt. Praktikakogukondade erinevad arengulood tekitavad nende vahele piire, mis kerkivad esile siis, kui üritatakse ühest kogukonnast teise üle minna. Keskkonnas märgatav ebastabiilsus toob tihti kaasa varasema vaidlustamise ja uue süsteemi loomise. Organisatsiooni sisemised struktuurid peaksid vastama keskkonna mitmekesisusele. Vahelduvust saab tagada teadmisi eri moel ühendades (nt võrgustikud) või lihtsama organisatsioonistruktuuri luues. Üks võimalus on lasta struktuuridel areneda paindlikult ja projektilaadsetelt töötajate koostöövajaduste alusel. Sellisel juhul on tegemist praktikakogukonnale (Wenger 1998) tüüpilise tegutsemisviisiga. Praktikakogukondade kohta kasutatakse ka terminit „oskuskollektiiv”.

Wenger (1998) näitab, et professionaalsus ja oskused kanduvad edasi tihedalt toimivate mitteametlike praktikakogukondade vahendusel. Need on suhteliselt väikesed inimrühmad, mis tegutsevad päevast päeva koos ja on igapäevaelu lahutamatu osa. Neil rühmadel on teatud ühtseid teadmistega seotud või praktilisi eesmärke, mis panevad rühma liikmed koos tegutsema. Et tavaliselt on tegemist üsna ebamäärase rühma või võrgustikuna toimiva kollektiiviga, oleme selliste praktikakogukondade olemasolust üsna harva teadlikud. Oskuste ja uute ideede edasikandumine toimub tihti selliste koosluste vahendusel. Et rühmal on oma tegevuses teadmiste ja/või praktiliste eesmärkidega seotud eesmärke, suunavad need jõuliselt rühma mõtlemist ja tegevust. Õppeasutustele suunatud arendusprojektides toetab väljaspool seisev koolitaja ja juhendaja uute võrgustike ja uute tegutsemisviiside teket. Võib öelda, et projekti KoKeVa Start ajal tehtud koostöö on teatud määral sarnane praktikakogukonnaga. Uute heaks loetud tavade viimine õppeasutuse ametliku organisatsiooni tegevusse on tekitanud muret paljudele projektides osalenud õpetajatele. Nende kogemuste põhjal läheb vaja tegevust toetavaid ja koostööd lihtsustavaid mängureegleid. Töö korraldamise seisukohast on oluline teha selgeks küsimus, kui „valmis” sellised mudelid ja struktuurid tuleks teha, kaotamata praktikakogukonna eeliseid uue õppimisel ja loomisel. Pelgalt struktuurilised mudelid õppimist ei loo, kuid teisest küljest peaks tegutsemisviisidel olema projektidest saadud kogemuste põhjal teatud püsivus.

Praktikakogukonnad ei tarvitse Wengeri (1998) järgi olla väga uuenduslikud, vaid neid võib mõista neutraalselt inimeste viisina liituda erisuguste eesmärkide saavutamiseks. Praktikakogukonnaga võib siduda kolm peamist tegurit. Lähtekoht on ühise (1) jagatud ettevõtmise, projekti või idee teostamine, milles kollektiivi liikmed omavahel kokku lepivad ja mille suhtes nad võtavad vastutuse. Osalemine tähendab pühendumist sellise ühise projekti teostamisele. Teiseks seondub praktikakogukonnaga (2) vastastikune tegevus, pühendumine ehk asjade tegemine koos teiste liikmetega. Ühine tegevus seob liikmeid üksteisega, kuigi iga üksik osaleja ei ole otseses kontaktis kõigi teiste osalejatega. Praktikakogukonnas tegutsemisel ületatakse nii organisatoorseid kui ka geograafilisi piire (Wesley & Buysse 2001). Kolmandaks toodab praktikakogukond pidevalt kuhjuvaid (3) jagatud tegevusvahendeid. Vahendid võivad olla näiteks mõisted, arutelud ja tegevust juhtivad arusaamad.

Praktikakogukonnas õppimise toetamine toimub järk-järgult süveneva osalemise kaudu. Järk-järgult süvenev osalemine spetsialistide koostöös tekib vähehaaval: koostegemises omandavad protsessis osalejad spetsialistiteadmisi. Koostegemine kannab tegevuskultuuri edasi nt algajale töötajale ja aitab sellega kaasa spetsialistiks saamisele (Lave & Wenger 1991). Kõik ei toimi kollektiivides tingimata teadmiste vahendajatena, mõned on parema meelega mingi kollektiivi põhitegutsejad. Koostöö vormid ja maht ei ole kõigil õpetajatel samasugused. Õppeasutuse töökultuur lubab või takistab individuaalsete tööülesannete loomist ka selles suunas. Ongi huvitav jälgida, kuidas suured ühendatud õppeasutused paindlikkuse ja sünergia eeliste saavutamiseks selle probleemi lahendavad.

Lõpetuseks

Õppeasutus kui oma piirkonna tööelu arendaja seondub aruteluga õppivast piirkonnast. Räägitakse ka õppivast maakonnast, õppivast linnast jne. Õppeasutuste puhul on arutatud ka piirkonnakoolide üle. Samal ajal kui kavandatakse suuri organisatsioone ja struktuure, võib planeerida hea ja toimiva töökollektiivi, mis toetab ühelt poolt kollektiivsust ja ühistegevust ning teiselt poolt üksiku õpetaja kutseoskuste arendamist. Ülekoormuse ja pikema suunitlusega töö takistumine on tõenäolised tulemused, kui võrgustikul põhinev tööviis ja nn traditsioonilised õpetaja tööülesanded liidetakse. Koostöös toimuv piirkondlik arendus on õpetaja töö ja töömeetodite proovikivi, see on töö korraldamise ja juhtimise ning samas ka õpetajakoolituse proovikivi. Arendusprojektides osalenuna on lihtne ühineda järgmise tõdemusega:

„Koolitusasutuste juhtimisalane ülesanne on vastata praktilistele „realiteetidele”, ohverdamata pedagoogika ja koolituse ideaale. Kontrolli- ja juhtimisfantaasiate ning keskkonnamüütide viljelemise asemel läheb vaja mitmekülgset ja avatud, diskussioonidele aldist teadmiste pakkumist, ebakindluse talumist, ühist võimaluste arendamist ja ärakuulamise oskust. Vastuolude ja vastandamise kadumist ei pea soovima. Eriti oluline on panustada pigem protsessidesse kui plaanidesse ja tulemustesse. Protsesse ei juhita juhataja moodi, vaid neid juhitakse ruumi andes.”
(Vanhalakka-Ruoho 2006, 137)

Tegevuskeskkonnast lähtumine ja vahelduvad (töö)kollektiivid sunnivad meid kõiki püstitama kutseõpetajate koolituse nurgakive ja looma oskusvaldkondi uuel moel. Paljude arendusprojektide ajal on juba selgeks saanud, et ühistegevus meeskondades, võrgustikes või praktikakogukondades aitab kaasa uue tekkimisele ja uue õppimisele – kuid liiga tihti ainult projektide ajal. Projektidest saadav väline tugi aitab õpetajal oma tööd uue ja vana vahel mõnevõrra liigendada. Projektide ajal saab üheskoos täpsustada põhiülesandeid ja hinnata kutseoskuste arengut. Et õppepersonali omaalgatuslikku töö arendamist saaks parimal võimalikul moel toetada ilma, et arendamine oleks seotud projektidega, tuleb nn pedagoogilisele juhtimisele leida oma koht ja ülesanded. Uuesti tuleb määratleda tegevuskeskkond ja kontekst, milles ametlik ja mitteametlik ühistegevus saaksid paindlikult areneda. Eesmärk on rikastada koostöös toimuvat õppimist, mitte piirata kutsemeisterlikkust.

Allikad

Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? – T. Tuomi-Grön & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (2), 84–98.

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Aikuiskasvatus 2/2006, 144–147.

Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskurssiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 85.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimite periphera participation. Cambridge University Press.

- Mäntylä, R. 2006. Suunnatonta kehittämistä – kokemuksia osaamisen kehittämisestä oppilaitosorganisaatioissa Kokeva Start-hankkeen aikana. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammattillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 5.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 675.
- Shaw, P. 1997. *Changing Conversations in Organizations. A Complexity Approach to Change*. London: Routledge.
- Tammilehto, M. 2003. Ammatillinen koulutus ja osaamisen alueellinen kehittäminen. – J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Kansanvalistusseura, 167–187.
- Tuomi, I. 1999. *Corporate knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations*. Helsinki: Metaxis.
- Tuomi-Grön, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transferkäsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325–331.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? – A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja, 124–143.
- Wenger, W. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. *Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry*. *Topics in Early Childhood Special Education* 21 (2), 114–124.