



Lauri Jäntti, TkT, toimii yhteisöllisen oppimisen ohjaamisen konsulttina Educons Oy:ssä ja verkko-oppimiskäytäntöjen asiantuntijana Discendum Oy:ssä.

Yhteisöllisen ja tilannesidonnaisen oppimisen tukeminen yritysympäristössä

Harjoittelija oppii usein tehokkaasti asiantuntijan kanssa työskennellessään. Työyhteisöön tullut uusi henkilö oppii nopeasti yhteisön tavat toimia. Yhteisöllistä ja tilannesidonnaista oppimista siis tapahtuu kaiken aikaa halusimmepä sitä tai ei. Ymmärrämmekö hyödyntää täysipainoisesti nämä luonnostaan tapahtuvat oppimisprosessit ja osaammeko tukea niitä muilla oppimisinterventioilla riittävästi? Kuinka yhteisöllistä ja tilannesidonnaista oppimista voisi parhaiten tukea?

Tilannesidonnaisuus auttaa ymmärtämään

Nykyistä opettamista on kritisoitu sellaisen tiedon tuottamisesta, jota voidaan käyttää ainoastaan tutkintojen läpäisemiseen ilman että sillä olisi mitään arvoa todellisessa elämässä. Tällainen ns. kuollut tieto muistetaan ja ymmärretään sellaisella tavalla, että siihen liittyviin kysymyksiin osataan antaa järkeviä vastauksia, mutta sitä ei osata soveltaa mihinkään hyödylliseen. Brown, Collins ja Duguid (1989) sanovat, että abstrakteja käsitteitä ei voi opettaa irrallaan niihin liittyvistä tilanteista ja että ymmärtäminen kehittyy tiedon käyttämisen kautta. He vertaavat käsitteellistä tietoa työkaluihin, joi-

den käyttöä ei pysty oppimaan käyttämättä niitä. Myös käyttäjäjyhteyden kulttuurin tunteminen on tarpeellista. Toiminta, käsitteet ja kulttuuri ovat toisistaan riippuvaisia, ja tämä tulee huomioida oppimisessa (Brown, Collins ja Duguid, 1989).

Bereiter (2002) tekee selvän eron tilannesidonnaisen ja ei-tilannesidonnaisen tiedon välillä. Jälkimmäisen hän näkee tilanteesta toiseen siirtämiskelpoisena ”raaka-aineenä”, josta sitten tilannesidonnainen sovellus muokataan. Hän jakaa asiantuntemuksen kolmeen osaan: ilmaistavissa oleva tieto (statable knowledge), taidot (skills) ja piilevä eli hiljainen tieto (hidden or tacit knowledge).

Erityisesti hiljaisen tiedon leviämässä tilannesidonnaisuus auttaa, koska tämä tieto on vaikeasti ilmaistavissa. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan hiljaista tietoa syntyy kahdella tavalla: ilmaistua tietoa sisäistämällä ja sosiaalisen yhdessäolemisen kautta. Näistä ensinmainittua tapahtuu esimerkiksi kirjatiedon soveltamisessa ja jälkimmäistä osallistumisen kautta. Molemmissa tapauksissa tarvitaan jonkinasteista tilannesidonnaisuutta.

Korkein tilannesidonnaisuuden aste on oma osallistuminen aitoon tilanteeseen. Tätä tapahtuu tyypillisesti ”kantapäähän kautta oppimisessa”, oppipoikamallissa tai työskentelemällä yhteisön jäsenenä oppien yhteiseen toimintaan osallistumalla. Alempia tilannesidonnaisuuden asteita voivat olla esimerkiksi toisen työskentelyn katsominen sekä asiaan liittyvien kertomuksien, muistiinpanojen ja tarinoiden lukeminen. Tilannesidonnaisuutta hyödyntäviä oppimismalleja ovat mm. kognitiivinen oppipoikamalli (Brown, Collins ja Duguid, 1989), ongelmalähtöinen oppiminen (Boud ja Feletti, 1997) ja tutkiva oppiminen (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 1999).

***Nonakan ja
Takeuchin (1995)
mukaan hiljaista
tietoa syntyy
kahdella tavalla:
ilmaistua tietoa
sisäistämällä ja
sosiaalisen
yhdessäolemisen
kautta.***

Yhteisöllisyyden voima

Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan tässä itseohjautuvaa, yhteisössä tapahtuvaa ongelmanratkaisua, jossa tilannesidonnaisuus syntyy yhteisestä ongelmasta. Ongelma voi olla yhteisön todellinen ongelma tai oppimistarcoituksessa asetettu kuvitteellinen ongelma. Oppimisen tavoite liittyy pääasiassa yhteisön toiminnan tavoitteisiin, mutta myös yhteisön jäsenet kokevat hyötyvänsä oppimisesta yksilöinä.

Yhteisöllisyys voidaan nähdä sosiaalisena kanssakäymisenä, joka hyödyntää yhteisön erilaista osaamista tavoitteellisessa toiminnassa.

Merkittävä etu on tavoitteeseen pyrkimisen aiheuttaman tiedonkäsittelyllisen kuorman jakaantuminen jäsenten kesken. Tärkeää on myös uusien ajatusten ja innovaatioiden mahdollistuminen yhteisön jäsenten erilaisten taustojen ja näkökulmien ansiosta.

Oppiminen ryhmissä ei ole mitään uutta. On olemassa runsaasti arvokasta kirjallisuutta mm. hyvän ryhmän ominaisuuksista, ryhmädynamiikasta, jäsenten erilaisuuden huomioimisesta ja muista vastaavista ryhmän rakentamisesta hyödyllisistä asioista. Näitä kannattaa soveltaa olipa kyseessä minkäläinen ryhmätyö tahansa. Suositeltavaa on myös yhdistää ryhmätyöskentelyn taitojen oppiminen todelliseen, organisaatiota muullakin tavalla hyödyntävään työhön. Valitsemalla ryhmän jäsenet uutta verkostoitumista synnyttävästi luodaan pohjaa vahvemmalle yhteistyölle organisaation sisällä.

Lave ja Wenger (1991) ja Wenger (1998) ovat ansiokkaasti kehittäneet teoriaa käytäntöyhteisöstä (community of practice, joka suomennetaan usein myös osaamisyhteisöksi tai asiantuntijayhteisöksi). Käsite tarkoittaa ryhmää, jonka jäsenillä on samankaltaisia haasteita tai yhteinen intohimo johonkin aiheeseen, ja jotka syventävät jatkuvasti asi-

antuntemustaan keskinäisen vuorovaikutuksen avulla. Wenger (1998) määrittelee oppimisen sellaiseksi osallistumiseksi sosiaaliseen käytännön toimintaan, joka kehittää yhteisen sitoutumisen muotoja, yhteisen hankkeen ymmärtämistä ja yhteisiä työskentelyn välineitä.

Käytäntöyhteisössä on käynnissä jatkuva neuvottelu merkityksistä, mikä tukee kehittymisprosessia myös yksilön tasolla. Yhteisö synnyttää neuvotteluprosessin tueksi erilaisia esineellistymiä (reification), kuten esimerkiksi konkretisoituja käsitteitä, työkaluja, symboleja ja tarinoita. Näitä ei neuvotteluprosessiin osallistumaton ulkopuolinen pysty täysin ymmärtämään olivatpa ne dokumentoitu kuinka hyvin tahansa.

Käytäntöyhteisöt ovat usein epämuodollisia, itseohjautuvia ja virallisessa organisaatiossa näkymättömiä ryhmiä, jotka monesti ylittävät myös organisaatorajat. Tällaisen yhteisön kehittyminen voi alkaa esimerkiksi asiantuntijatuon etsimisestä jollekin ratkaisulle. Kun sopiva keskustelukumppani löytyy, saatetaan yhteistä kiinnostuksen aluetta lähteä kehittämään ja ottaa mukaan muitakin kiinnostuneita.

Käytäntöyhteisöjä kannattaa tukea ja hyödyntää, sillä ne ovat vahvasti sitoutuneita omakseen tuntemansa alueen kehittämiseen ja sen ongelmien ratkomiseen. Ne muodostavat erinomaisen tilannesidonnaisen oppimisympäristön ja ovat myös laaja-alaisia nähdessä oman alueensa kokonaisuuden hyvin. Tämä auttaa ratkomaan organisaatioyksiköiden rajat ylittäviä ongelmia. Ne myös pystyvät kehittämään asiantuntemusta pitkäjänteisemmin kuin liiketoimintayksiköt, joiden suuntaa liiketoiminnalliset tarpeet saattavat muuttaa tämän tästä.

On hyvä kuitenkin muistaa, etteivät käytäntöyhteisöjen tavoitteet ole aina yhteneviä organisaation tavoitteiden kanssa ja ne saat-

***Käytäntöyhteisöt
muodostavat
erinomaisen
tilannesidonnaisen
oppimisympäristön
ja ovat myös
laaja-alaisia nähdessä
oman alueensa
kokonaisuuden
hyvin.***



luomalla sopiva kasvualusta, mutta toimivan yhteisön syntymisestä ei voi koskaan olla täysin varma.

Yksilön tukeminen

Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijuus kehittyy asteittain syvenevän ongelmanratkaisun avulla. Tämä tarkoittaa, että rutiinien kehittymisestä syntyvä aikasäästö käytetään entistä haastellisempien ongelmien selvittämiseen. Ympäristöä, joka tukee tällaista asiantuntijuuden kehittymistä he kutsuvat toisen kertaluvun ympäristöksi. Siinä olosuhteet, joihin ihmisten tulee sopeutua, muuttuvat asteittain toisten ympäristössä olevien ihmisten menestyksen seurauksena. Käytäntöyhteisö näyttää täyttävän tämän vaatimuksen, mutta synnyttää uuden kysymyksen: mitä vaaditaan yksilöltä, jotta hän pääsisi sisään käytäntöyhteisöön tai toisen kertaluvun ympäristöön?

Ensimmäinen edellytys on, että hän hallitsee peruskäsitteitä sen verran, että ymmärtää jotakin toisten yhteisön jäsenten keskustelusta. Muiden yhteisön jäsenten pitäisi voida hyväksyä hänet mukaan tekemään jotakin, vaikka vain vaatimatonta lisä-

tavat vahvasti itseohjautuvina yhteisöinä lähteä elämään täysin omaa elämäänsä. Vaaraa voidaan pienentää tukemalla monijäsenisyyttä ja yhteisten asioiden muodostumista. Useammassa käytäntöyhteisössä jäsenenä olevat lisäävät tietoisuutta muista yhteisöistä ja yhteiset asiat, esimerkiksi yhteiset työkalut, auttavat luomaan rajapintoja, joiden kautta toisten yhteisöjen ymmärtäminen helpottuu. Käytäntöyhteisön kehittäminen ja tukeminen on haasteellista, sillä ne ovat määritelmänsä mukaisesti luonteeltaan spontaaneja ja itseohjautuvia. Tarkoituksellinen suunnittelu on mahdollista esimerkiksi

arvoa tuottavaa työtä yhteisön hyväksi. Lisäksi tarvitaan motivaatiota, yhteistyötaitoja ja oppimistaitoja. Tilannesidonaisuus näyttää olevan jo sellaisenaan motivoivaa, varsinkin jos toimitaan todellisten ongelmien parissa ja ne mielletään tärkeiksi (Jäntti, 2003).

Yhteistyötaitoista tärkeitä ovat erilaisten ihmisten vahvuuksien ymmärtäminen sekä kuuntelemisen, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon taidot. Oppimistaidoissa Vermont (1998) toteaa olevan olennaista tiedon rakentamisen idean oivaltaminen oppija-johtoisena prosessina ja itse-säätelytaidot, jotka johtavat tehokkaampaan tiedon prosessointiin. Oppimistaitojen kehittämisen yhteydessä voidaan myös omaksua organisaatiolle tärkeitä sisältöä esimerkiksi case-tapausten kautta.

Organisaation vaikutus

Organisaation eri osilla on erilaisia prioriteetteja ja tarpeita. Yksikkörajat ylittävän yhteisöllisyyden tuoma keskustelu auttaa osaltaan ymmärtämään näitä ja tekemään oikeanlaisia koko organisaatiota hyödyttäviä ratkaisuja. Kirjallisuudessa on lisäksi esitetty erilaisia malleja, jotka on tarkoitettu auttamaan erityisesti liiketoiminnan ja tuotekehityksen, mutta myös muiden organisaation osien välistä yhteistoimintaa. Nonaka ja Takeuchi (1995) esittelevät byrokraattisen organisaation ja tiimiorganisaation yhdistävän ”hyper-teksti”-mallin, Tuomi (1999) esittää käytäntöyhteisöjen lisäämistä tähän malliin ja Wenger, McDermott ja Snyder (2002) puhuvat ”kaksoissidos”-mallista, joka yhdistää tiimeissä tapahtuvan liiketoimintatyöskentelyn käytäntöyhteisöissä tapahtuvaan erilaisten osaamisten ja käytäntöjen kehittämiseen.

Monijäsenisyys painottuu kaikissa edelläkuvatuissa malleissa. Ne eivät kuitenkaan kerro kovinkaan paljon siitä, kuinka osallis-

Oppimisen tulisi olla osallistumisen prosessi, minkä takia on suositeltavaa antaa yhteisöjen osallistua oman käytäntönsä suunnitteluun.

tumiseen tarvittavat tiedot ja taidot on mahdollista saavuttaa. Lisäksi monijäsenisyydestä huolimatta organisaatiokokonaisuuden ymmärtäminen saattaa olla vaikeaa. Saavutettu osaaminen ei välttämättä palvele organisaation kokonaisuutta.

Oppimisen suuntaamiseen ja tukemiseen organisaatiossa on suunnattomasti erilaista kirjallisuutta. Wengerin (1998) ajatukset ovat tässä joukossa erityisen mielenkiintoisia, koska ne selittävät ihmisten toimintaa itseohjautuvissa yhteisöissä ja auttavat ymmärtämään mahdollisuuksia tukea tätä toimintaa organisaation tavoitteiden suuntaan. Wenger mainitsee

neljä oppimisen suunnittelun haastetta, jotka voi kiteyttää lyhyesti seuraavasti:

1. Yhteisön harjoittaman käytännön suunnittelu käsittää sekä osallistumisen (oikeat ihmiset oikeassa paikassa oikeanlaisissa suhteissa toisiinsa) että esineellistymät (työkalut, suunnitelmat, menettelytavat, aikataulut), ja onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin nämä sopivat yhteen.
2. Yhteisön harjoittama käytäntö ei voi koskaan olla suunnittelun tulos, mutta suunnittelu on kyllä siihen tavalla tai toisella vaikuttanut. Wenger varoittaa liian yksityiskohtaisen suunnittelun yrittämisestä. Suunnittelun väljyys antaa yhteisölle mahdollisuuksia neuvotella parempia merkityksiä kuin mitä suunnittelija pystyisi antamaan.
3. Yhteisön harjoittama käytäntö on aina luonteeltaan paikallista, koska syvä sitoutuminen yhteiseen merkitysten neuvotteluun ei ole mahdollista laajasti. Paikallisuudet muodostavat kuitenkin yhdessä suuremman kokonaisuuden ja hyvä suunnittelu voi auttaa luomaan suhteita näiden paikallisuuksien kesken. Suunnittelun tulisi olla yhteisöjen välistä viestintää tehostava apuväline, jonka avulla ne pystyvät

neuvottelemaan toistensa työpanokset, asemat ja osat kokonaisuudessa.

4. Yhteisön harjoittaman käytännön suunnittelu on ehdotus potentiaalisen jäsenen identiteetiksi. Se on tarjous merkityksen omistajuudesta. Suunnittelu voi rajoittaa mahdollisuutta neuvotella tästä identiteetistä tai se voi sallia potentiaalisten jäsenten päättää, kuinka he voisivat osallistua toimintaan merkityksellisesti.

Oppimisen tulisi olla osallistumisen prosessi, minkä takia on suositeltavaa antaa yhteisöjen osallistua oman käytäntönsä suunnitteluun. Rajapinnat ovat tärkeitä ja monijäsenisyys arvokasta. Wengerin mukaan yhteisöjen välisten rajaprosessien rikkaus on merkki oppimisesta.

Ohjaaminen

Ohjaaminen on avun ja neuvojen antamista. Tässä ohjaamisen katsotaan sisältävän monenlaisia oppimisen tukemisen muotoja, kuten mm. opettajakeskeistä opetusta, valmennusta, tukityökalujen antamista, tutorointia ja mentorointia. Sana ohjaaminen on valittu tähän myös siksi, että se viittaa konstruktivistiseen näkemykseen, että oppijat ovat itse vastuussa omasta oppimisestaan ja muut

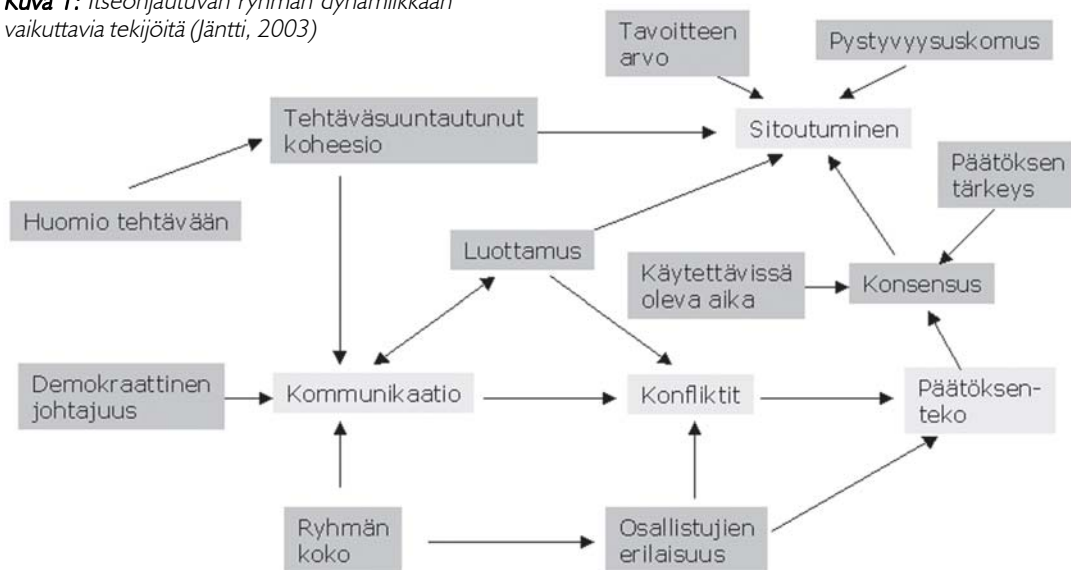
voivat ainoastaan tukea sitä. Ohjaaminen ei voi olla ainoastaan kohdealueen asiantuntijoiden vastuulla, vaan se on yhteisöllinen prosessi, johon myös organisaation johdon, henkilöstön kehittäjien, keskijohdon ja oppijoiden esimiesten tulisi osallistua.

Tilannesidonaisuuden aikaansaamiseksi kirjallisuudesta löytyy useita keinoja. Esimerkiksi Collins, Brown ja Newman (1989) esittävät kognitiivisen oppipoikamallinsa tueksi erilaisia menetelmiä, ongelmalähtöisen oppimisen ohjaamiseen löytyy opastusta (mm. Boud ja Feletti, 1997, Wilkerson, 1995, Schmidt ja Moust, 1995) ja käytäntöyhteisöjen tukemiseen löytyy hyvää apua teoksesta Wenger, McDermott ja Snyder (2002).

Yhteisöllisyyden tukemisessa on tärkeätä ymmärtää itseohjautuvan ryhmän perusdynamiikka, jossa keskeisiä tekijöitä ovat kommunikaatio, konfliktit, päätöksenteko ja sitoutuminen. Näiden tekijöiden välistä riippuvuutta on kuvattu kuvassa 1.

Kommunikaatiota tukee demokraattinen johtamistyyli, keskittyminen tehtävään, keskinäinen luottamus ja riittävän pieni ryhmä. Sitoutumiseen vaikuttaa tehtäväsuuntautuneisuuden luoma koheesio, luottamus ja konsensus-päätökset. Tärkeätä on myös, että tavoite on arvostettu ja osanottajat kokevat

Kuva 1: Itseohjautuvan ryhmän dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä (Jäntti, 2003)



sen saavuttamisen mahdolliseksi (pystyvyyssuskumus). Konfliktit (mikäli eivät ole tunnepitoisia konflikteja) auttavat rakentavasti käsiteltynä muuntamaan osallistujien erilaisuuden luovaksi voimaksi. Konfliktien rakentavaa käsittelyä tukee luottamus. Päätöksenteon pohjaksi tarvitaan erilaisia näkemyksiä ja niiden rakentavaa käsittelyä. Mikäli aika sallii, ja erityisesti tärkeissä päätöksissä konsensus-päätökset ovat suotavia, koska niillä on merkittävä vaikutus sitoutumiseen. Tähän dynaamiseen kokonaisjärjestelmään pitäisi pystyä vaikuttamaan ohjauksellisilla keinoilla.

Rees (2001) listaa erilaisia itseohjautuvuuden pyrkivän tiiminvetäjän ominaisuuksia, jotka näyttäisivät soveltuvan hyvin myös yhteisöllisen oppimisen ohjaajalle:

- kuuntelee aktiivisesti
- esittää kysymyksiä ja kuuntelee koko vastauksen
- aktiivisesti etsii ideoita ja mielipiteitä muilta
- hakee erilaisia mielipiteitä
- opettaa ja valmentaa muita kertomatta mitä pitää tehdä
- ymmärtää, että erilaiset ihmiset motivoituvat erilaisista asioista
- rohkaisee tiimin jäseniä ottamaan vastuuta asioista, ongelmista, toiminnasta ja projekteista

Käytäntöyhteisöissä vallitsevat samat ryhmädynaamiset ilmiöt, mutta niitä ei voi ohjata samalla tavalla kuin tehtävän suorittamiseksi koottuja ryhmiä. Käytäntöyhteisöissä tehtäväsuuntautunut koheesio on syntynyt yhteisen vapaaehtoisen kiinnostuksen pohjalta, eikä tätä kiinnostuksen kohdetta voi tarkasti määrittellä ennalta. Ohjauksella voidaan kuitenkin helpottaa eri yhteisöjen välistä kommunikaatiota (mm. monijäsenisyyden tukeminen ja yhteisten työkalujen tarjoaminen) ja sillä tavoin antaa näille hyvin itseohjautuville yhteisöille paremmat mahdollisuudet nähdä kokonaisuus ja suunnata sillä tavoin oma toimintansa tukemaan tätä kokonaisuutta paremmin.

Yksilöiden valmentamiseen kohti asiantuntijuutta tarjoavat Bereiter ja Scardamalia (1993) seuraavanlaisia myös yritysympäristöön sopivia ohjeita:

- kannustetaan mieluummin syvempään tutkimiseen kuin pintatietoon
- keskitytään ongelmiin eikä tiedon lajeihin
- autetaan oppijoita kysymään ja parantamaan kysymyksiään
- rohkaistaan oppijoita tuottamaan omia teorioita ja keskustelemaan niistä
- keskitytään yhteiseen ymmärtämiseen
- työskennellään pienissä ryhmissä, joilla jokaisella on yhteistä tavoitetta tukeva osatehtävä
- edellytetään oppijoilta toisten töiden rakentavaa kommentointia
- ei rajoiteta tutkittavia aiheita
- ohjaaja osallistuu oppimisprosessiin asiantuntevana oppijana

Motivaatiota voidaan ohjauksessa tukea erityisesti tavoitteita asetettaessa ja onnistumisia ja epäonnistumisia arvioitaessa. Oppijan pitäisi päästä osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja oppimistulosten arviointia pitäisi päästä ohjaamaan siten, että perusteettomat negatiiviset itsearviot saataisiin määriteltyä uudelleen jatkotyöskentelyä tukevalla tavalla. Myös erilaisista oppimistyyleistä ja -strategioista on hyödyllistä tarjota tietoa ja arvioinnin välineitä. Bokeno ja Gantt (2000) toteavat, että ohjaajan rooli on rakentaa dialogisella tavalla todellisuus yhdessä oppijan kanssa eikä tulkita omaa käsitystään siitä hänelle. Hyödyllisiä ohjauksen välineitä ovat myös metaforat, analogiat ja mallit, sekä erilaiset keinot havainnollistaa ihmisten eroja yhteisöllisissä prosesseissa.

Luovuuden ja innovatiivisuuden tukeminen on usein tärkeä elementti yhteisöllisissä oppimisprosesseissa. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan luova asiantuntijuus kehittyy aivan samalla tavalla kuin muukin asiantuntijuus, ts. asteettain syvenevän ongelmanratkaisun avulla. Erona on vain, että luovat asiantuntijat ottavat isompia riskejä. Perinteisiä tapoja tukea luovuutta ovat heidän mukaansa umpikujassa olevan rohkaiseminen kokeilemaan jotain muuta, rohkaiseminen olemaan kritisointia omia ideoitaan ja tarjoamalla turvallinen ympäristö, jossa on helpompi olla erilainen ja ottaa riskejä. Bereiter ja Scardamalia pitävät näitä keinoja hyödyllisinä, mutta pai-

nottavat ”lupaavuuden tietämyksen” hankkimisen tärkeittä. Tällä he tarkoittavat ongelmien ratkomista jollain asiantuntemusalueella sillä tavoin, että lupaavien ja ei-lupaavien etenemispolkujen tunnusmerkit tulevat tutuiksi. Jotta kokemuksta saadaan, tarvitaan luovia tavoitteita ja ainakin silloin tällöin pitäisi onnistua. Kokeneet ohjaajat voivat auttaa tässä osoittamalla lupaavintuntuisten etenemispolkujen alkua.

Epävakaisuus ja luova kaaos ovat yksi Nonakan ja Takeuchin (1995) mainitsemista organisaationaalisen tietämyksen edistämisen tekijöistä. Tiettyä epävakautta tarvitaan kyseenalaistamaan vallitsevat rutiinit, tavat ja henkiset mallit. Kaaosta voidaan luoda tietoisesti synnyttämään jännitteitä organisaation sisällä ja auttamaan kohdistamaan huomio ongelmiin ja ratkaisemaan ne. Käytäntöyhteisöt ovat hyvä alusta luovuudelle. Jatkuva neuvottelu merkityksistä osallistumisen ja esineellistymien avulla tuo sekä kaaosta että järjestystä toimintaan.

Malli yhteisöllisen ja tilannesidonnaisen oppimisen tukemiseen

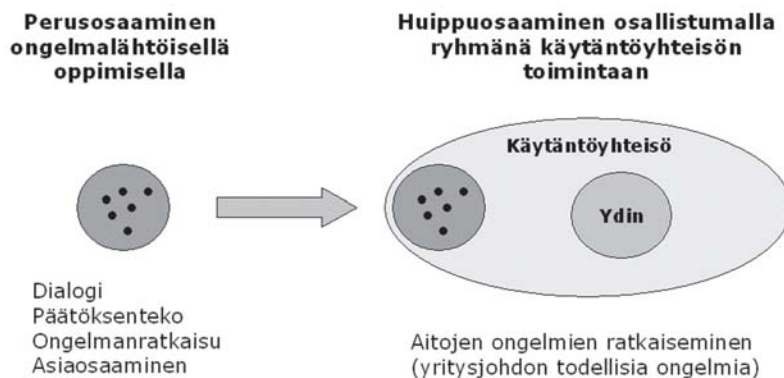
Edellämainittuja ajatuksia noudattava yhteisölliseen ja tilannesidonnaiseen oppimiseen valmentava malli voidaan kuvata kaksiosaisena: yksilön perusvalmiudet kehittävänä määrämuotoisena osana ja syvän asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistavana itseohjautuvampana osana.

Yksilön perusvalmiuksissa tärkeitä ovat ryhmässä toimimisen taidot, kuten erilaisu-

den ymmärtäminen, dialogi, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko, sekä asiaosaamiseen kuuluvien perusasioiden hallinta. Näitä osaamisia kannattaa kehittää ryhmässä ongelmalähtöisellä tavalla, jolloin sekä yhteisö että konteksti ovat mukana. Vaikka myös asiaosaaminen on tärkeää, kannattaa tässä vaiheessa keskittyä erityisesti ryhmässä toimimisen osaamisen kehittämiseen ja luomaan edellytyksiä itseohjautuvalle toiminnalle. Jotta ohjaajat pystyvät täysipainoisesti valmentamaan tätä puolta, asiaosaaminen voidaan tehdä sellaisten case-tapausten kautta, jotka he tuntevat hyvin.

Seuraavassa vaiheessa työskennellään aitojen ongelmien parissa ja hyödynnetään niiden ratkaisemisessa parasta mahdollista asiantuntemusta. Tämä tapahtuu kartoittamalla aiheeseen liittyvät käytäntöyhteisöt ja yrittämällä saada ryhmät tai edes osat ryhmistä näiden käytäntöyhteisöjen jäseniksi. Tällä menettelyllä saadaan asiantuntevaa lisävoimaa merkitysten neuvotteluun ja ryhmän aikaansaannoksia pystytään myös heti kokeilemaan ja soveltamaan todellisessa toiminnassa. Suurin ongelma ei useinkaan ole hyvän oppimistuloksen saavuttaminen, vaan sen hyödyntäminen organisaatioissa. Käytäntöyhteisöihin mukaan pääseminen auttaa tuloksien siirtymisessä organisaation hyödyksi jo niiden syntyvaiheessa eikä vasta jostakin yhteenvetoraportista. Raporttia ei edes voi täydessä merkityksessä ymmärtää ilman osallistumista sen tekemiseen ja siinä olevien merkitysten neuvotteluun. Mallin kaksijakoisuuden idea on esitetty kuvassa 2.

Kuva 2: Mallin kaksi osaa: perusosaamisen hankkiminen ja aitojen ongelmien ratkaiseminen käytäntöyhteisöjä hyödyntäen (Jäntti, 2003)



Aitoja ongelmia ratkottaessa on riittävän monen kontekstin läsnäolo tärkeää. Tyypillisesti tällaisessa oppimisessa perustan antavat osallistujien omien organisaatioyksiköiden liiketoiminnalliset tavoitteet. Se ei ole kuitenkaan riittävää, vaan myös ylemmän organisaatiotason strategisen näkökulman ja aihealueen tuntevien eri puolilla organisaatiota olevien asiantuntijoiden edustaman syvän asiantuntemuksen näkökulman pitäisi olla mukana.

Jälkimmäiset näkökulmat saadaan mukaan antamalla osallistujille ohjatusti ja asiantuntijoiden tuella yrityksen strategiaan liittyviä tehtäviä, kuva 3. Näistä tehtävistä suoriutumista voidaan tukea järjestämällä usealle oppijaryhmälle yhteisiä tilaisuuksia, joissa tarjotaan mahdollisuus tavata asiantuntijoita ja joissa ryhmät voivat keskustella keskenään strategiaan liittyvistä yhteisistä asioista, kehittää työkaluja yhdessä ja tällä tavoin myös verkottua keskenään.

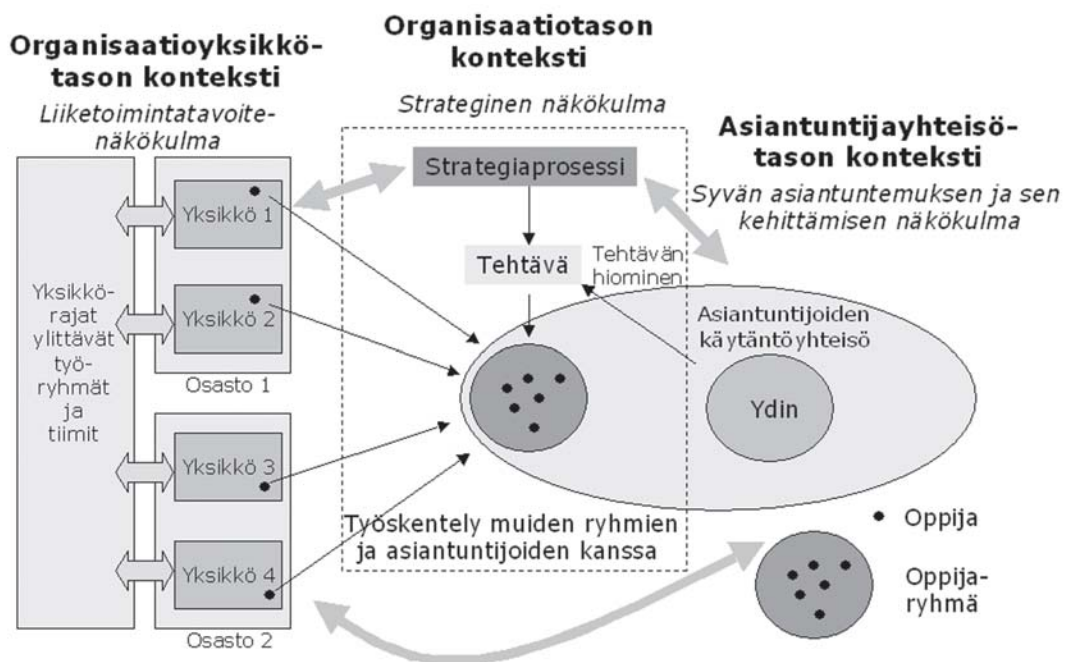
Kuinka malli sitten käytännössä toimii? Ensimmäisen vaiheen asiaosaaminen voi liittyä mihin tahansa yritykselle tärkeään aihe-

alueeseen, mikä näyttää strategiaa pohdittaessa nousevan tärkeäksi. Näiltä alueilta etsitään oppimiselle kontekstia antavia tarinoita ja case-tapauksia. Ryhmien jäsenet valitaan jo tässä ensimmäisessä vaiheessa siten, että kukin ryhmä koostuu eri puolilta organisaatiota olevista ja tyypillisiltä tiimirooleiltaan erilaisista henkilöistä.

Työskentely, jonka päätavoitteena on antaa valmiudet yhteisöllisen työskentelyn menetelmiin, tapahtuu ratkaisemalla valittuihin tarinoihin ja case-tapauksiin liittyviä ongelmia yhdessä. Käytännössä ryhmän jäsenet esittävät kysymyksiä toisilleen, vastaavat kysymyksiin, etsivät syventävää tietoa, selittävät näkökulmiaan, perustelevat kantojaan, antavat palautetta toisilleen, eli neuvottelevat merkityksistä ja muodostavat yhteistä näkemystä. Ohjaajat ovat mukana valistuneen kanssaoppijan ja yhteisöllisen oppimisen tukemisen asenteella.

Seuraavassa vaiheessa voi yrityksen johto tulla esittämään omia strategiaan liittyviä ajankohtaisia ongelmia ryhmille sopivan väljien kysymysten muodossa. Tarvittaessa voi-

Kuva 3: Kolme eri kontekstia yhdistävä yhteisöllinen oppimisprosessi (Jäntti, 2003)



daan kaoottisuutta lisätä kutsumalla muutama asiantuntija mukaan kertomaan oma näkökulmansa näihin haasteisiin. Yritysjohdon avoimella tilanteesta kertomisella ja avunpyynnöllä syntyy tarvittava motivaatio ja sitoutuminen. Ohjaajan rooli on yhä enemmän fasilitaattori. Hän antaa työkaluja ja käyttää erilaisia interventioita uusien näkökulmien löytämiseen ja vanhojen uskomusten kyseenalaistamiseen. Käytäntöyhteisöistä saadaan asiantuntijatukea erityisesti silloin, kun johto on muistanut keskustella ryhmille esitettävistä kysymyksistä etukäteen organisaatiossa olevien asiantuntijoiden kanssa.

Kuvattu kaksivaiheinen oppimistapah-tuma vaatii useiden osapuolien yhteisen

ponnistuksen osallistujien esimiehiä ja organisaation ylintä johtoa myöten. Sen ohjaaminen on vaativa mutta ei mahdoton tehtävä edellyttäen ohjaajilta asiaosaamisen lisäksi monipuolista ohjausinterventioiden hallintaa. Onnistuessaan se luo yrityksen liiketoimintaa kokonaisuutena ymmärtävän ja itseohjautuvaan tehokkaaseen yhteistyöhön kykenevän verkoston. Muodostuvan monijäsenisyyden kautta organisaation verkostot tiivistyvät yrityksen strategian kannalta keskeisillä alueilla ja opittua tietoa myös sovelletaan välittömästi. Edellytykset entistä haasteellisempien asioiden yhteisölliselle oppimiselle ovat olemassa. ■

LÄHTEET

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves*. Chicago: Open Court Publishing Company.

Bokeno, R. & Gantt, V. (2000). Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly* 14 (2), 237-270.

Boud, D. & Feletti, G. (1997). *The Challenge of Problem-based Learning*. London: Kogan Page.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. Teoksessa Resnick, L.B. (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453-494.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Jääntti, L. (2003). *Facilitation of Collaborative and Contextual Learning in an Enterprise Environment*. Helsinki University of Technology, Dissertation Series No 7.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.

Rees, F. (1997). *Teamwork from Start to Finish*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Schmidt, H.G. & Moust, J.H.C. (1995). What makes a tutor effective? A structural-equation modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70, 708-714.

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

Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wilkerson, L. (1995). Skills for the problem-based tutor: Student and faculty perspectives. *Instructional Science*, 22, 303-315.