

JOHTAMISEN YHTEINEN ASIANTUNTIJUUS:
Esimerkkinä lähipalvelualuemalli sivistystoimialalla

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu – tutkielma
Ruut Ruokonen
Toukokuu 2012

TIIVISTELMÄ

Nopeasti muuttuvat ja monimuotoistuvat toimintaympäristöt haastavat kuntasektorin organisaatiot etsimään keinoja lisätä henkilöstönsä asiantuntijuutta. Kiristynyt talous pakottaa tehostamaan toiminnan tuottavuutta. Kolmannen näkökulman muutostarpeeseen tuo keskustelu työelämän laadusta: onko työssä mahdollista käyttää omaa osaamista ja millä ehdoin, yksin vai yhdessä, kilpaillen vai yhteistoiminnallisia keinoja käyttäen?

Tämä tutkimus arvioi paikallista vastausta edellä mainittuihin haasteisiin, hollolalaista sivistystoimialan lähipalvelualuemallia oppimisen kontekstina. Tutkimustehtävänä oli selvittää tukeeko lähipalvelualuemalli johtamisen asiantuntijuuden kehittymistä ja johtamisen asiantuntijuuden jakamista. Kyseessä oli laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin temaattisilla yksilöhaastatteluilla ja havainnoimalla. Lähipalveluesimiesten, perusopetuksen rehtorien ja varhaiskasvatuksen palvelupäälliköiden haastattelut ajoittuivat kesäkuuhun 2011, ja havainnoinnit helmikuuhun 2012. Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimus osoitti, että lähipalvelualuemalli tarjoaa toimivat puitteet asiantuntijaksi kasvulle. Asiantuntijaksi kasvu ja kollektiivisen asiantuntijuuden synty edellyttävät kuitenkin jakamista. Vaikka lähipalvelualuemalli tukeekin asiantuntijuuden syntyä ja jakamista, ovat asiantuntijuuden muodostumisessa kuitenkin tärkeimpiä osatekijöitä yksilön oma suhde tietoon sekä asemoituminen suhteessa kollegoihin ja toimintaympäristöön.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvittavaa asiantuntijuutta on mahdollista lisätä kiinnittämällä huomiota organisaation oppimista tukeviin rakenteisiin sekä tietoisella yritysillä yhteiseen asiantuntijuuteen.

Asiasanat: asiantuntijuus, kollektiivinen asiantuntijuus, oppiminen, jaettu johtajuus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 SIVISTYSTOIMIALAN LÄHIPALVELUALUEMALLI	8
3 ASiantuntijuus	12
3.1 Tavoitteena asiantuntija.....	12
3.1.1 Asiantuntijaksi kehittyminen	13
3.1.2 Asiantuntijatiedon luominen.....	16
3.1.3 Reflektio	19
3.1.4 Ekspanstiivinen oppiminen ja rajanylitykset	20
3.2 Kollektiivinen asiantuntijuus.....	22
3.2.1 Yhdessä osaaminen.....	22
3.2.2 Yhteinen tieto.....	24
3.2.3 Esteitä	27
3.3 Asiantuntijuuden jakaminen.....	28
3.3.1 Dialogisuus	28
3.3.2 Toimiva yhteisö	30
4 ORGANISAATIO MAHDOLLISTAJANA	32
4.1 Organisaatiokulttuuri.....	32
4.2 Kehittäminen	33
4.3 Oppiva organisaatio.....	34
4.4 Jaettu johtaminen.....	35
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 Tutkimustehtävä	37
5.2 Lähtökohtien tarkastelua	37
5.3 Laadullinen tapaustutkimus.....	39
5.4 Tutkimushaastattelu.....	42
5.5 Analyysi.....	45
6 TULOKSET	49
6.1 Asiantuntijuus.....	49
6.1.1 Asiantuntijan määritelmiä.....	49
6.1.2 Kokonaisuuden hahmottaminen	49
6.1.3 Lähipalveluesimies oppijana	50
6.1.4 Yhteinen asiantuntijuus	51
6.2 Jakaminen	55
6.2.1 Moniammatillinen yhteistyö	55

6.2.2 Motivaatio.....	56
6.2.3 Ryhmäksi muotoutuminen.....	57
6.2.4 Dialogisuus	58
6.3 Organisaatio mahdollistajana	61
6.3.1 Korit prosessien hoitajina	61
6.3.2 Mykerö kohtaamisen tilana.....	64
6.3.3 SWOT -analyysi	66
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	70
7.1 Keskeiset tulokset.....	70
7.2 Johtopäätökset	71
7.3 Tutkimuksen arviointia.....	74
LÄHTEET	77
LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Pidennetäänkö työuria? Nopeutetaanko opintoja? Leikataanko etuuksia? Liitetäänkö kuntia yhteen palvelujen turvaamiseksi? Näitä kaikkia on yhteiskunnallisessa keskustelussa tarjottu ratkaisuksi väestön ikääntymisen ja siitä johtuvan ikäsidonnaisten menojen nopeaan kasvuun, kestävyysvajeesseen. Taloudelliset ongelmat ovat kuitenkin jo vuosia ohjanneet kuntia tehostamaan tuottavuuttaan ja etsimään innovatiivisia ratkaisuja palvelujen tuottamiseen entistä tehokkaammin.

Julkisen sektorin johtamisen tehostamiseen on etsitty malleja liike-elämästä. Managerialismi ilmenee Viinamäen (2007, 38–39) mukaan tehokkuutta korostavana yksilökeskeisenä johtamisena, jossa johtamiskäytäntöjen parantumisen uskotaan ratkaisevan myös yhteiskunnallisia ongelmia entistä parempana tuloksena ja suorituskyknä. Yhteiskunnalliset palvelutavoitteet ja markkinamekanismi eivät kuitenkaan ole helposti yhteen sovitettavissa (Huotari 2010). Palveluihin liittyvät ongelmat ovat monimuotoisia, ja niiden ratkaiseminen edellyttäisi yhteistyötä. Eräsaari (2009, 88) näkee kuitenkin uuden julkisjohtamisen vähentäneen konkreettista yhteistyötä pirstomalla palveluilla. Tämä näkyy muun muassa koulujen välisen kilpailun kiristymisenä (Hämäläinen, Taipale, Nieminen & Ahonen 2001, 47). Tulosityksiköistä on tullut itsenäisiä ja sen seurauksena myös itsekkäitä (Huotari 2010). Tulosityksikkökeskeisyys on siten esteenä palvelujen tehokkaaseen tuottamiseen kokonaisuuden näkökulmasta.

Työurien mahdollinen pidentäminen on vienyt keskustelun työelämän laadun äärelle. 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä Suomessa on keskusteltu työelämän laadun heikentymisestä 90-luvun laman ohjaamien organisaatiomuutosten seurauksena. Siltalan (2004, 146) mukaan työn vaihtosuhte, mitä ja millaisilla ehdoilla työtä tehdään, on laskenut 2000-luvulle tultaessa. Hän mainitsee oman korvaamattomuuden osoittamisen toisen kustannuksella heikentäneen yleistä yhteistoimintaa. Alasoini (2010) toteaa työelämäraportissaan ”Mainettaan parempi työ” Siltalan näkemyksiä myönteisemmän kannan. Raportin mukaan toiminnan tuloksellisuuden parantamisella on positiivinen yhteys työtyytyväisyyteen ja osittain muutosten määrän koetaan olevan jopa liian vähäinen. Yleisen koulutustason nousun mukanaan tuomaa osaamista on työelämässä hyödynnetty liian vähän ja muutoksen koetaan olleen hidasta. Osaamisen kasvu on tuonut myös muutoksen työn sisällön arvostukseen, jopa palkan kustannuksella. Akavan erityisalojen asennetutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. Koulutetulle osaajalle on tärkeintä saada kehittää edelleen omaa osaamistaan sekä tehdä mielekkäitä asioita hyvässä työyhteisössä. (Liiten, He Sa 4.11.2010.)

Hollolan kunnan tuottavuusohjelman (2008) mukaan tuottavuutta voidaan kehittää kiinnittämällä huomio rakenteisiin, toimintamalleihin, tehtävärakenteisiin, työnjakoon, teknologiaan ja yhteistyöhön. Asioiden eli palvelujen määrän tarkastelun lisäksi tulee varmistaa myös oikeiden asioiden tekeminen. Tämän tutkimuksen kohteena on 1.8.2008 pilottina käyttöön otettu hollolalainen lähipalvelualuemalli sivistystoimialalla johtamisen kontekstissa. Tutkimus tarkastelee lähipalvelualuemallia oppimisen näkökulmasta eli millaisen viitekehyksen malli tarjoaa asiantuntijaksi kasvuun ja mahdollistaako se kollektiivisen asiantuntijuuden muodostumista jakamisen keinoin.

Hollola on Päijät-Hämeessä sijaitseva noin 22 000 asukkaan maltillisesti kasvava kunta, jonka ikärakenne painottuu 15–64-vuotiaisiin (n. 64 %) lasten määrän ollessa seuraavaksi suurin. Pinta-alaltaan entinen Suur-Hollola on edelleen laaja, 531 km², vaikka Lahden kauppala siitä irtaantui 1800-luvun lopulla omaksi alueekseen. (www.hollola.fi; Heikkinen 1975, 242.) Lähipalvelualuemalli on Hollolan hallinnon ja demokratian kehittämistyöryhmän loppuraportin (2008) mukaan suunniteltu palvelutuotannon kehittämiseksi, ja sen mukaan kunta on jaettu viiteen lähipalvelualueeseen, joissa tuotetaan kunnan määrällisesti eniten tarvittavia palveluja mahdollisimman lähellä käyttäjiä. Näitä palveluja ovat varhaiskasvatus ja alakoulujen perusopetus. Malli on suunniteltu vastaamaan myös lähidemokratian tarpeisiin. Jokaiselle alueelle valitaan lähipalvelualueenuevosto, jonka seitsemästä jäsenestä neljä on omakoti-, kotiseutu-, kylä- tai muun yhdistyksen edustajia ja kolme jäsentä edustaa poliittisia luottamushenkilöitä. Näillä neuvostoilla ei ole taloudellista päätäntävaltaa, ja virkamiehet huolehtivat kokousten valmistelusta, muistioista sekä keskustelujen saattamisesta tiedoksi kullekin toimialalle. Kunta saa neuvostojen kautta tärkeää tietoa asioiden valmistelun ja päätöksenteon tueksi. (Lähipalveluneuvostojen toimintaohje 2008.) Organisaatiomuutoksessa uusille lähipalvelualueille on valittu perusopetuksen rehtori, alueen koosta johtuen toisille myös apulaisrehtori sekä varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö, joka yhdessä rehtorin kanssa kehittää ja johtaa alueen perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelutuotantoa. Tehokkuutta johtamiseen ja sen kautta tuottavuuden lisäämistä haetaan siirtämällä päätöksentekoa lähelle palvelutuotantoa ja tehostamalla olemassa olevan osaamisen hyödyntämistä, jakamista sekä osaamisen kehittämistä. (Hallinnon ja demokratian kehittämisraportti 2008; Tasapainotustyöryhmän loppuraportti 2008.)

Tämä tapaustutkimus on toteutettu teemahaastatteluina, tutustumalla asiakirjoihin sekä osallistumalla havainnoijana esimiesten kokoontumisiin. Lähipalvelualuemalliin perehtymisessä ovat keskustelut virkamiesten kanssa olleet avuksi. Lähipalvelualuemallin kehittäminen sivistystoimialalla on prosessi, jonka sisältöä rakentavat toimijat, joten haastattelua voidaan kuvata pysäytyskuvana sen hetkisestä tilanteesta, kesäkuusta 2011. Projektisuunnitelman (Liite 2) mukaan takana on tuolloin

vastuiden määrittely ja niiden harjoittelu toimintakauden 2010–2011 aikana ja elokuussa 2011 on edessä johtamismallin varsinainen käyttöönotto. Havainnointiajankohtana, helmikuussa 2012, prosessi oli kesäkuuhun verrattuna eri vaiheessa toiminnan ollessa kaikilta osin käynnissä. Tutkimuksen teoreettiseen perustaan olen valinnut osia kolmesta innovatiivisen tietoyhteisön mallista: tiedon rakentaminen (Bereiter & Scardamalia 1993), ekspansiivinen oppiminen (Engeström 1987; 2002, 2004) ja tiedon luominen (Nonaka & Takeuchi 1995) (Vrt. Tynjälä 2008, 15; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 7).

2 SIVISTYSTOIMIALAN LÄHIPALVELUALUEMALLI

Tässä kappaleessa esittelen hollolalaista lähipalvelualuemallia ja sen toimintakontekstia. Hollolassa on lapsia varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa noin 4000 ja henkilökuntaa 450. Tutkimukseni kannalta oleellista organisaation esittelyssä on perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kokonaisuus, joten jätän sivistystoimialaan kuuluvat lukio-, nuoris- ja kirjastotoiminnan huomiotta. Sosiaalitoimessa aiemmin hallinnoitu varhaiskasvatus ja kunnan sivistystoimi yhdistyivät uudeksi sivistystoimialaksi 1.1.2007 muun sosiaali- ja terveystoimen liittyessä tuottamaan palveluja viiden kunnan OIVA -kuntayhtymään. Naapurikunta Kärkölä on ostanut sivistystoimen palvelut Hollolalta 1.1.2009 lähtien, ja lähipalvelualuemalli otettiin siellä käyttöön 1.8.2010 osana sivistystoimialan kokonaisuutta. Toimintaa on vaikea arvioida alkuvaiheessa, joten haastatteluissa olen keskittynyt vain lähipalveluesimiehiin Hollolassa, joilla on mallista vuotta pidempi kokemus.

Sivistystoimialan ylin virkamies on sivistysjohtaja, joka on lähiesimies työpareina alueillaan toimiville perusopetuksen rehtoreille sekä varhaiskasvatuksen palvelupäälliköille. Suuremmilla alueilla työskentelee myös apulaisrehtori, ja lapsimäärältään pienen alueen varhaiskasvatuksen palvelupäällikön tehtävä on yhdistetty toisen alueen palvelupäälliköille. Muita esimiehiä ovat päiväkotien vastaavat ja vastuulastentarhanopettajat. Tukipalveluiksi määritellään perusopetuspäällikön ja varhaiskasvatuspäällikön poistuvat tehtävät sekä talouspäällikön, hallintosihteerin ja toimistohenkilökunnan palvelut. Lähipalvelualuemallissa painotetaan johtamista ja tämä näkyi siihen resursointina. Perusopetuksen rehtorien opetusvelvollisuutta pienennettiin ja varhaiskasvatuksessa käytännön toiminnasta asetettiin vastaamaan päiväkotien vastaavat sekä esiopetuksessa vastuulastentarhanopettajat palvelupäälliköiden toimiessa hallinnollisina esimiehinä. Toimialahallinnon ja talouden tukipalvelut olivat toimijoiden käytettävissä ja lähipalvelualueille alettiin järjestää palveluvolyymiin suhteutettuja toimistopalveluja.

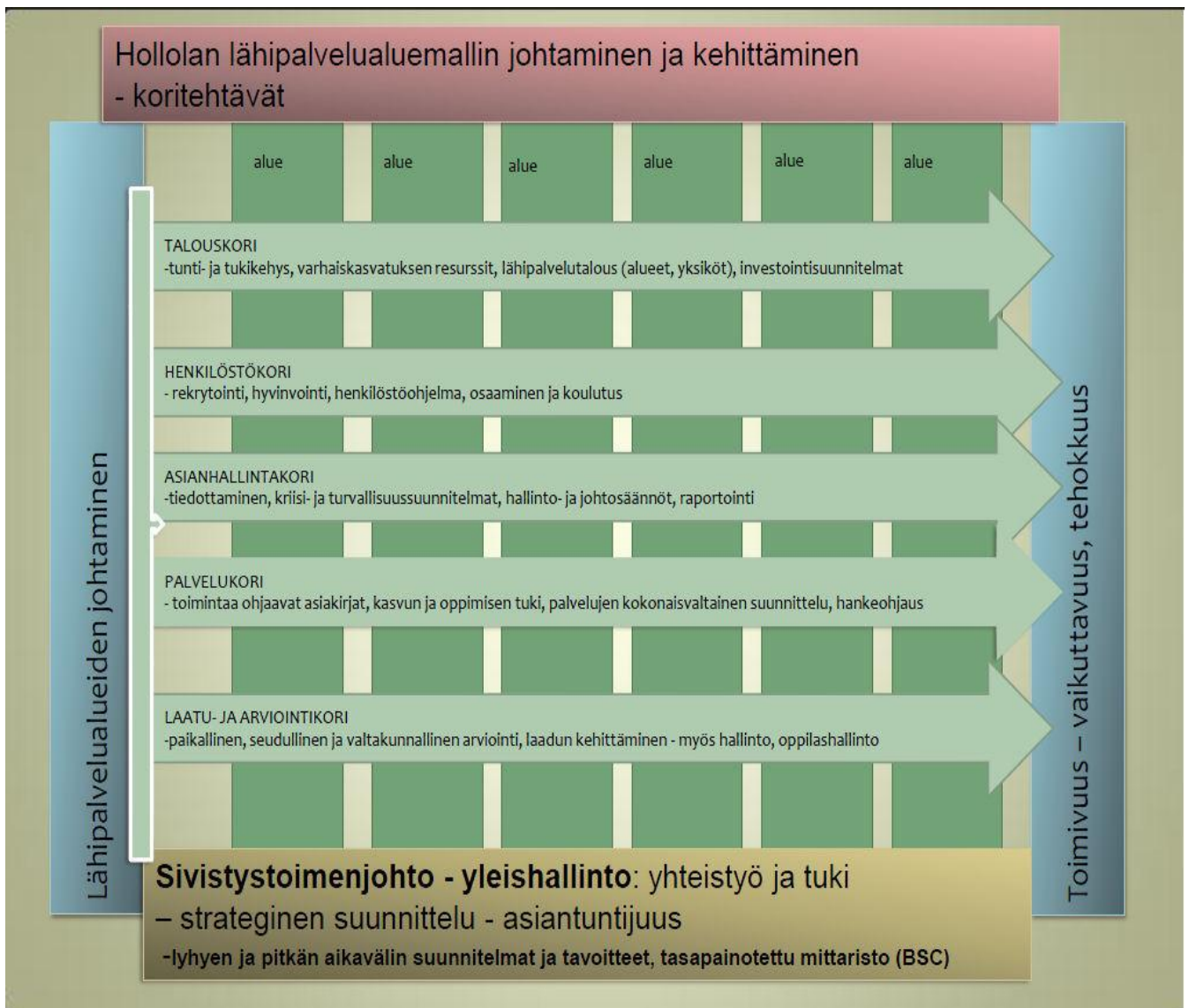
Lähipalvelualuemallin kehittäminen alkoi keväällä 2007 kunnan hallintokunnilleen antamasta tehtävästä löytää keinoja ja toimintamalleja, joilla oman toimialan palvelutuotannon kustannusten kasvua voitaisiin hillitä parantamalla työn tuottavuutta. Tasapainotustyöryhmän loppuraportti valmistui keväällä 2008. Sen mukaan tasapainotustyö tarkoittaa kokonaisvaltaista palvelutuotannon ja toimintojen tehostamisen ohjelmaa, jolla tavoitellaan vuosittain 1–2 % tuottavuuskasvua jokaisen toimialan joutuessa vuosittain pohtimaan ja arvioimaan sitä budjettiraamissaan. Työvoiman määrän vä-

hentämistä tulee raportin mukaan tarkastella luonnollisen poistuman kautta taloudellisten ja tuotannollisten irtisanomisten tai lomautusten sijaan. (Tasapainotustyöryhmän loppuraportti 2008.)

Perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa palvelut ovat lakisääteisesti järjestettäviä ja siten normittuja, joten vähentämisen sijaan tehtävän mukaisia vaikutusmahdollisuuksia katsottiin olevan palvelujen porrastuksella, keskittämällä ja koulutetun henkilöstön osaamisen tehokkaalla hyödyntämisellä. Tuottavuuden kasvussa nähtiin johtamisen osaaminen keskeisenä sekä palvelutuotannossa että toimialahallinnossa. Tuottavuusohjelman mukaisesti rakenteita tulee tarkastella luonnollisen poistuman kautta ja lähipalvelualuemallissa sivistystoimialalla eläköitymisen seurauksena perusopetuspäällikön ja varhaiskasvatuspäällikön tehtävät tulisivat jakautumaan rehtorien, palvelupäälliköiden, talouspäällikön, hallintosihteerin ja sivistysjohtajan kesken. (Hallinnon ja demokratian kehittämistäraportti 2008; Ruokonen 2011, 7.)

Lähipalvelualuemalliin siirtymisen projektisuunnitelmassa sivistystoimialan osalta lähipalvelualuemallin tavoitteina ovat toimivat ja kehittyvät prosessit, konkreettisen kollegiaalisen tuen kokeminen sekä joustava yhteistoiminnallisuus. Mallin käyttöönotossa panostetaan esimiestapaamisten säännöllisyyteen, toimialahallinnon tukeen ja tukipalveluihin. Kaikki 1.8.2009 aloittavat lähipalveluesimiehet osallistuvat yhteiseen johtamiskoulutukseen, tuotekehittelijän erikoisammattitutkintoon. Suunnitelmassa mahdollisina ongelmakohtina nähdään muutokseen sopeutuminen, tavoitteisiin sitoutuminen sekä osaamisen jakaminen. (Ruokonen 2011, 7–9.)

Johtaminen on jaettu sivistystoimialalla prosesseihin (kts. Kuvio 1, s.10), jotka työstämisyksikössä nimettiin koreiksi. Kori kuvaa kokonaisuutta, johon eri tehtäviä yhdessä sijoitettiin. Perustehtävänsä lisäksi jokainen lähipalveluesimies osallistuu yhden tai useamman tehtäväkorin prosessiin. Näitä prosesseja ovat *palvelut* (opetus- ja tukipalveluja ohjaavat asiakirjat), *talous* (resursointi, talouden hallinta), *asianhallinta* (tiedonkulku, tiedottaminen, tukiprosessit, hallinto), *henkilöstö* (rekrytointi, hyvinvointi, koulutus) sekä *laatu- ja arviointi* (toiminnan sisäinen, ulkoinen, paikallinen, seudullinen ja valtakunnallinen arviointi). Lähipalveluesimies kantaa vastuuta perustehtävästä omalla alueellaan, kollegiaalisuudesta ja yhteistoiminnallisuudesta koritehtävien ja esimieskokousten kautta, osaamisen johtamisesta ja osallisuudesta kunnalliseen päätöksentekoprosessiin toimialallaan. Kori-tiimi koostuu kolmesta tai neljästä lähipalveluesimiehestä, jotka kaikki osallistuvat myös toisen korin työskentelyyn ikään kuin ulkojäsenenä, jotta varmistetaan tiedonkulku, rajapinnoilla olevien tehtävien hoitaminen sekä helpotetaan tehtävien kierrätystä tulevaisuudessa. (Ruokonen 2011, 7–9.)

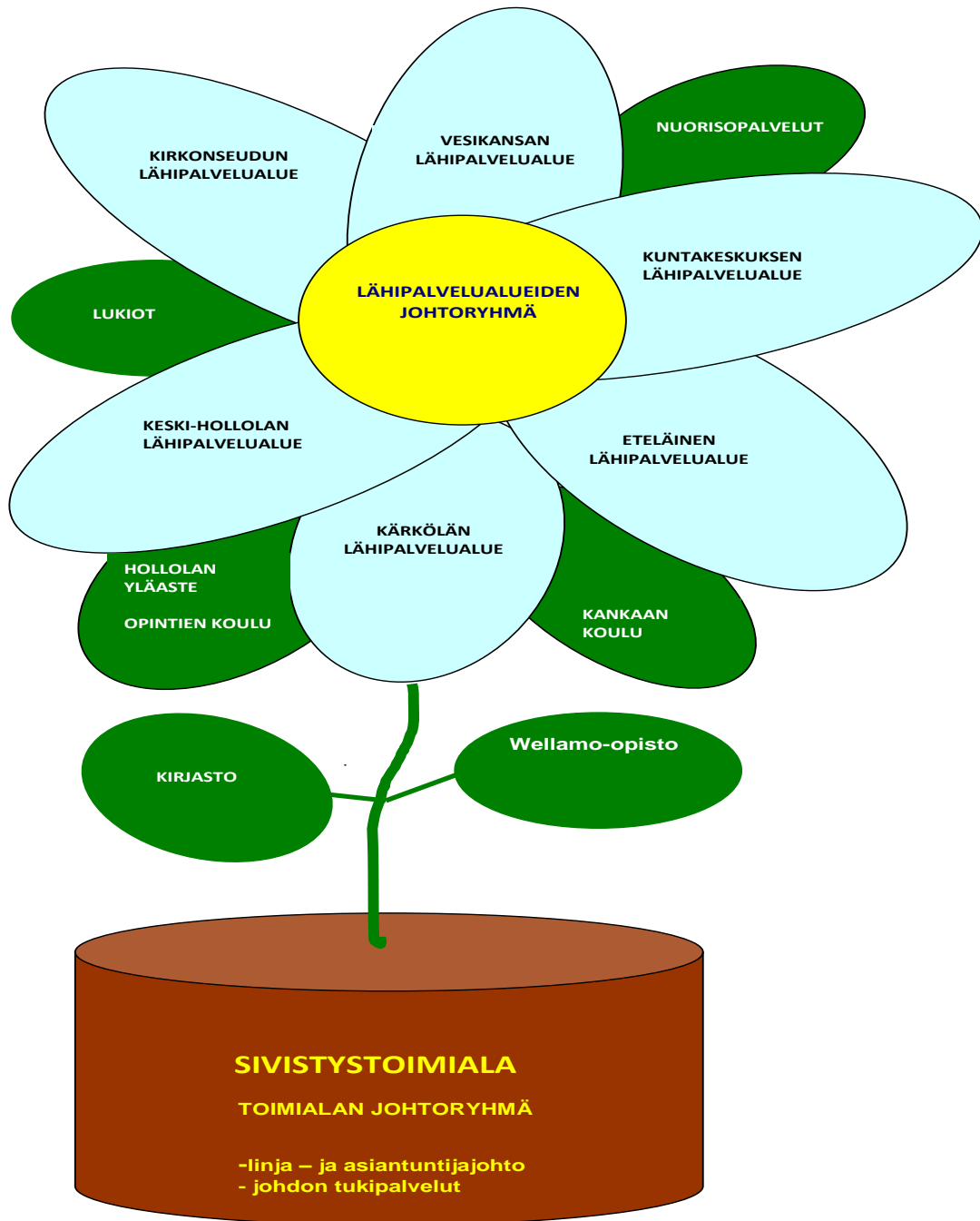


Kuvio 1. Johtamisen prosessit Hollolan sivistystoimen lähipalvelualuemallissa (2010).

Työparityöskentelyn ja koritehtävien lisäksi yhteistyötä tehdään lähipalveluesimiesten johtoryhmässä, Mykerössä. Nimi viittaa kasvin muodossa kuvattuun organisaatiokaavioon (kts. Kuvio 2, s.11), jossa lähipalvelualueet muodostavat terälehdet, jotka yhdistyvät kasvin keskustassa, mykerössä.

Säännöllisesti kokoontuva Mykerö on tarkoitettu yhteiseen keskusteluun, tiedonjakamiseen sekä valmistelemaan esityksiä päätöksentekoon joko sivistysjohtajalle tai hänelle kunnalliseen päätöksentekoon eteenpäin vietäviksi. Sivistysjohtaja osallistuu kokouksiin mahdollisuuksien mukaan, mutta puheenjohtajuus kiertää jäsenillä ja asialistan kokoamiseen osallistuvat kaikki.

SIVISTYSKUKKANEN



Kuvio 2. Hollolan sivistystoimialan organisaatio.

3 ASIANTUNTIJUUS

3.1 Tavoitteena asiantuntija

Ammatillisia toimenkuvia ei kyetä enää useimmilla aloilla määrittelemään tarkasti. Julkunen (2007, 35–36) kuvaa jälkiammatillisuuden käsitteellä tilannetta, jossa ammatti on vaihtunut tietoon, informaatioon, asiantuntemukseen ja osaamiseen. Hänen mukaansa vaihtuvien ammattinimikkeiden asiantuntijatoihin sisällön luo useimmiten työntekijä itse. Tuotteistamisen käsitettä pyritään siirtämään teollisuudesta myös tutkimukseen, informaatioon, hoivaan, hoitoon ja opettamiseen (mt. 27). Työntekijältä vaaditaan joustavuutta, monipuolisuutta, sopeutumiskykyä ja prosessiosaamista, ammatillisten työnkuvien ja sosiaalisten rakenteiden ylityksiä sekä valmiuksia siirtyä nopeasti jopa toisenlaiseen työhön (Filander 2006,51; Vanttaja & Järvinen 2006, 28). Eriksson (2006, 125) kuvaa muutunutta työtä työtehtävien välisten rajojen hajoamisena ja keskinäisenä riippuvuutena. Ajattelu- ja suunnittelutyö korvaa näkyvän manuaalisen työn. Työelämä tarvitsee asiantuntijuutta.

Muutos tuo mukanaan myös negatiivisia lieveilmiöitä. Byrokraattisesta rutiinista suurempaan joustavuuteen siirtyminen ei ole tuonut mukanaan vapautta, vaan se on synnyttänyt uusia valta- ja kontrollirakenteita (Sennet 2002, 46). Kontrollista on muodostunut ihmisen sisältä päin rakentuvaa. Kontrolli ei ole käskyttävää, vaan se asettuu usein itsekontrolliksi, sisäiseksi omiksi vaatimuksiksi. Oman ammatillisuuden ylläpito ja ajantasaistaminen jäävät helposti työajan ulkopuolelle. Useissa tutkimuksissa on todettu, että ylimmän johdon sekä vaativissa asiantuntijatehtävissä toimivien keskimääräinen viikkotyöaika ylittyy jopa yhdellä ylimääräisellä työpäivällä. (Julkunen 2008, 153, 224, 299.) Muuttuvassa maailmassa olennaisinta asiantuntijuudessa on uusien ongelmien kohtaaminen ja niiden hallitsemiseen tarvittavien taitojen kehittäminen (Hakkarainen & Paavola 2006, 217). Työelämässä menestyjä tarvitsee Niemisen (2007, 315) mukaan kykyä tuotteistaa uutta tietoa ja osaamista. Hänen tulee myös olla kriittisen valikoiva kaikkea informaatiota kohtaan sekä suhtautua innokkaasti ja rohkeasti ennalta tuntematonta kohtaan. Mikäli työtehtävät ovat vajavaisesti suunniteltuja eivätkä sisällä kehittymisen mahdollisuuksia, ei haluttuihin tavoitteisiin päästä. Innostusta voi löytää vain työstä, joka on älyllisesti stimuloivaa. (Harisalo, Aarrevaara, Stenvall & Virtanen 2007, 36.) Sydänmaanlakka (2006, 76) kuvaa innostusta yhtenä tärkeimmistä muutoksen taustatekijöistä.

3.1.1 Asiantuntijaksi kehittyminen

Asiantuntijuus on prosessi, joka mahdollistaa kehittymisen omia edellytyksiä laajemmalle eli pätevyyden lisäämisen. Pätevyys ei kuitenkaan ole saavutettavissa pelkän koulutuksen avulla, vaan aiemmin saavutettu kokemus auttaa asiantuntijaa kokonaistilanteen syvässä ymmärtämisessä ja toimimisessa sen perusteella. (Bereiter & Scardamalia 1993, 244, 11–13.) Asiantuntijatieto voidaan jakaa kolmeen komponenttiin. Asiantuntija tarvitsee formaalia, praktista sekä metakognitiivista tietoa, jotka täydentävät toisiaan. (Mt. 1993, 47–49.) Eteläpelto (1997, 98–99) kuvaa formaalia tietoa perinteisenä oppikirjatietona, joka on luonteeltaan julkista ja näkyvää. Käsitteellisesti ilmaistavana sitä voidaan käyttää eksplisiittisesti ratkaisujen perustana. Praktinen tieto perustuu kokemukseen ja on toiminnallista, todellisissa tilanteissa käytettävää. Omakohtaisuutensa vuoksi se on henkilökohtaista, aikaan ja paikkaan sidottua hiljaista tietoa, jonka perusteleminen saattaa olla vaikeaa. Formaalia ja praktista tietoa tarkastellaan usein toistensa vastakohtina. Metakognitiivinen tietämys liittyy aina yksilön omaan toimintaan ja toiminnanohjaukseen. Se on tietoisuutta omista strategioista, kapasiteettinsa, tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista ja siten välttämätöntä itsesäätelyn osana.

Tynjälä (2004, 176–177) kuvaa näitä kolmea komponenttia rinnakkain tarkemmin, eri lähteistä (Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Eteläpelto & Ligth 1999; Bereiter 2002) kootun erittelyn avulla (Kuvio 3). Faktuaalinen tieto on ammatillinen perustieto. Sitä korkeampitasoista on teoreettinen eli käsitteellinen tieto, joka faktuaalisen tiedon kanssa muodostaa formaalin eli muodollisen tiedon. Proseduraalinen eli kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto on niin kutsuttua *know-how*'ta, sen tietämistä, miten jokin asia tehdään. Tämä tieto on osin automatisoitunutta hiljaista, implisiittistä tietoa, jota intuition kanssa pidetään erillisenä asiantuntijuuden osana. Metakognitiota ja reflektiivistä tietoa, itsesäätelytietoa, tarvitaan erityisesti uudenlaisia ongelmia kohdatessa.

1) Faktuaalinen tieto	I FORMAALINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto	
3) Proseduraalinen tieto/Taidot	II KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO
4) Äänetön tieto Intuitiivinen tieto	
5) Metakognitio, Reflektiivinen tieto	III ITSESÄÄTELYTIETO

Kuvio 3. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004, 177)

Bennerin (1989, 230) mukaan asiantuntemus voi kehittyä vain tilanteissa, joissa teoreettista ja käytännön tietoa testataan ja parannellaan todellisissa tilanteissa. Käytännön tilanteita toisiinsa verrattaessa asiantuntemus lisääntyy. Asiantuntijan taitavaa ja joustavaa toimintaa on kuitenkin vaikeaa kuvata jakamalla sitä osiin, sillä asiantuntija ei välttämättä ole tietoinen toimintansa säännöistä tai yksityiskohdista. (Mt. 41–43.) Myös Dreyfus ja Dreyfus (1986, 17–35) kuvaavat asiantuntijataitojen tulevan osaksi asiantuntijaa, perustuvan äänettömään tietoon, jota on vaikea eritellä sanalliseen muotoon. Launis ja Engeström (1999, 75) määrittelevät asiantuntijuuden toiminnan ominaisuudeksi yksilöllisen ominaisuuden sijaan. Myös Bereiter ja Scardamalia (1993, 119–120) näkevät sen toimintatapana, jolle ominaista on toimijan jatkuva reflektio ja eri tilanteissa oppiminen. Asiantuntijan tapaa työskennellä voidaan kuvailla asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina (Bereiter & Scardamalia 1993, 82). Asiantuntija määrittelee tehtäviään ja toimintaansa jatkuvasti uudelleen, ja näin ollen progressiivisen ongelmaratkaisun prosessia voidaan kuvata myös jatkuvana oppimisprosessina (Tynjälä 1999, 160–161).

Vertaillen asiantuntijaa heikomman pätevyyden omaavaan kollegaansa Bereiter ja Scardamalia (1993, 25–33) löytävät eroja sekä ajattelussa että toiminnassa. Asiantuntija ei ole heidän mukaansa parempi ajattelija, vaan parempi ongelmaratkaisija, koska hän kykenee hyödyntämään aiempaa tietoaan ja kokemustaan. Asiantuntija työskentelee intensiivisesti, välttää pääsääntöisesti rutiineihin turvautumista ja mieluummin laajentaa olemassa olevaa tietämystään kuin vain käyttää sitä hyödyksi. Asiantuntijuus ei ole välttämättä seurausta kokeneisuudesta vaan suhtautumisesta ongelmiin. Kokenut asiantuntija pyrkii ratkaisemaan ongelmia kasvattamalla samalla asiantuntemustaan, kun taas yhtä kokenut ei-asiantuntija pyrkii minimoimaan ongelmiaan, jotta työhön kuuluvat tehtävät voidaan sopeuttaa hänen jo osaamiinsa rutiineihin. (Mt. 78–82.) Asiantuntija välttää kaavamaisia rutiineja kehittämällä jatkuvasti monimutkaisia sisäisiä malleja, jotka ohjaavat yhä vaativampia suorituksia (Hakkarainen & Paavola 2006, 223). Asiantuntijan ongelmaratkaisut eivät näin tuo ainoastaan ratkaisua tilanteeseen vaan tuottavat uusia resursseja, edistävät omaa ammatillista osaamista ja syventävät työtehtävien ymmärtämistä tulevaisuudessa hyödynnettäväksi (Valkeavaara 1999, 106; Kallioinen 2007, 289; Ruohotie & Honka 2003, 23).

Ammatilliseen huippuosaamiseen liittyvät Ruohotien ja Hongan (2003, 17–18) mukaan kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus sekä taitavuus. Ne kaikki viittaavat taitoihin oppia, tehdä tai ylittää tavoitteeseen. Tarvittaviin kognitiivisiin ja emotionaalisiin valmiuksiin vaikuttavat heidän mukaansa myös perinnölliset taipumukset, itsesäätely, toimintaympäristö sekä spesifiin oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä. Näitä tahtoon sidonnaisia valmiuksia he jäsentävät

kolmeen eri kompetenssiluokkaan. Proseduraaliset kompetenssit ovat toimintatavat ja taidot, joita tarvitaan käsitteellisen kompetenssin hyödyntämiseen konkreettisissa tilanteissa. Motivaationaaliset kompetenssit kuvaavat kykyä tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Tähän kuuluvat myös motivaatioon liittyvät asenteet kuten itseluottamus ja itsensä arvostaminen. Toimintakompetenssit ovat tehtävän menestykselliseen suorittamiseen tarvittavia psykologisia valmiuksia kuten ongelmaratkaisu, kriittinen ajattelu ja toimintastrategiat.

Asiantuntijaksi kasvua Dreyfus ja Dreyfus (1986, 19–36) kuvaavat viisiportaisella mallilla, jolla he nostavat esiin konkreettisissa tilanteissa hankitun kokemuksen merkityksen asiantuntijaksi kasvussa. Teoreettisen tiedon ja toimintaan liittyvien sääntöjen lisäksi kokemuksen kautta voidaan tilanteessa käyttää hyödyksi aiempia ratkaisumalleja. Asiantuntijaksi kasvu on asteittainen muutos ajatteluprosesseissa.

Aloittelija eli noviisi (*novice*) tarvitsee toimintansa tueksi suunnitelmia, sääntöjä ja toimintaohjeita. Itsenäinen päätöksenteko on hänelle vaikeaa, sillä toiminnan suhteuttaminen toimintaympäristöön ei vielä onnistu. Edistyneellä aloittelijalla (*advanced beginner*) on jo kokemusta, joka auttaa häntä käyttämään yleisiä sääntöjä hyväksi myös tilannesidonnaisesti. Hänen on kuitenkin vielä vaikeaa ottaa huomioon konteksti tai tietoinen tavoite. Pätevän suorittajan (*competence*) omaa toimintaa ohjaa tietoinen tavoite. Pätevä osaa valikoida tilannetekijöitä ja pyrkii hyvään tulokseen. Kokemusta on jo niin paljon, että hän tarvitsee hierarkkisia päätöksentekomalleja. Pätevä on sitoutunut yhteisön tavoitteisiin ja ottaa vastuuta niin omasta kuin yhteisön toiminnasta. Tästä vastuun ottamisesta Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 77) käyttävät käsitettä tiedollinen toimijuus. Taitaja (*proficiency*) kykenee tekemään havaintoja kokonaisvaltaisesti. Uusissa tilanteissa hän tunnistaa yhteyden aiempiin kokemuksiinsa ja kykenee käyttämään sitä hyväkseen toimiessaan. Taitaja on sitoutunut, nopea ja joustava. Asiantuntija (*expertise*) tekee päätöksiään intuitiivisesti osana ympäristöään. Hän ymmärtää kokonaistilanteen syvällisesti ja osaa tarkastella ongelmaa toimintaympäristöstä lähtien. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21–35; Hakkarainen ym. 2005, 77–78.)

Mallia kritisoidaan sen kuvaamisesta asiantuntijuutta asteittaisesti helpottuvana toimintana, joka lopulta muuttuisi rutiininomaiseksi. Asiantuntijuustutkimuksissa aloittelijan ja asiantuntijan vertailussa käytetyt ongelmaratkaisut eivät laatunsa vuoksi edellyttäneet asiantuntijalta lainkaan varsinaista ongelmaratkaisua, siksi suoriutuminen oli nopeaa ja joustavaa. (Hakkarainen ym. 2005, 78.) Bereiter ja Scardamalia (1993, 35–36) kuvaavat asiantuntijaksi kehittymistä joustavan ja kristallisoituneen tietämyksen käsitteillä. Joustava tietämys tarkoittaa tiedonkäsittelyn perusprosesseja: nopea ärsykkeisiin reagoiminen sekä tiedon käsittely ja kertaaminen työmuistissa. Sitä tarvitaan erityi-

sesti ratkaistaessa ongelmia aiemman tietämyksen varassa. Kristallisoitunut tietämys on opittujen ja saavutettujen valmiuksien hallintaa ja käyttöä. Joustava ja kristallisoitunut tietämys ovat osittain päällekkäisiä prosesseja ja älykkyys näiden kahden toiminnan suhteiden säätelyä. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olennaista on joustavan tietämyksen muuttuminen kristallisoituneeksi vapauttaen näin älyllisiä voimavaroja. (Hakkarainen & Paavola 2006, 217–218).

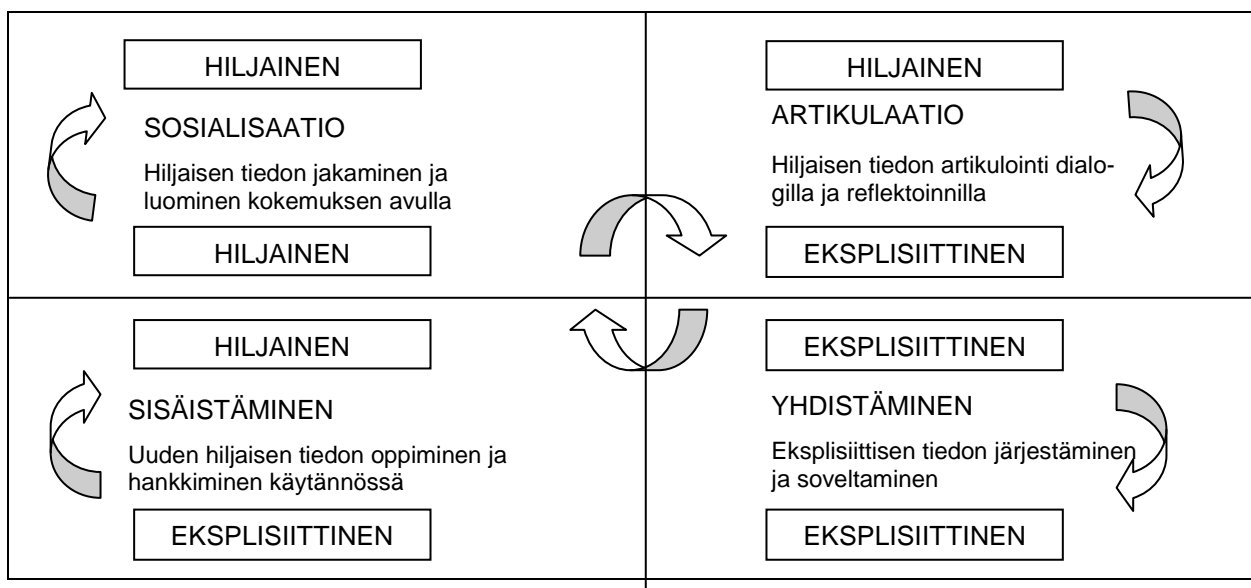
Dreyfusien mallin esitellessä lähinnä yksilön kognitiivisia prosesseja asiantuntijuuden kehittymisessä, tuovat Lave ja Wenger (1991, 52–58) oppimiseen kontekstin merkityksen. Heidän mukaansa oppimista tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen ja jäsenyyden kautta yhteisöissä, joita muodostavat asiantuntijat ja kollegat. Jäsen etenee ikään kuin oppipojasta mestariksi ja asiantuntijaksi. Yhteisön on siten annettava yksilölle mahdollisuus osallistua toimintaan kokonaiskuvan saamiseksi, ja vuorovaikutus yhteisössä mahdollistaa kokemuksiin liittyvien tarinoiden muodossa ongelmaratkaisumallien jakamisen. Tämä sosiokulttuurinen näkökulma nostaa kehityksen lähtökohdaksi vuorovaikutuksen yksilön oppimisen, ajattelun ja toiminnan kollektiivisten resurssien välillä (Säljö 2004, 64). Hakkarainen ym. (2005, 129) näkevät asiantuntijaksi kehittymisen olevan mahdollista ainoastaan asiantuntijakäytäntöihin osallistumisessa.

Akateemisen asiantuntijuuden syvenemistä kuvaa Jakku - Sivonen (2005, 140–142) erilaisten vaativuustasojen vyöhykkeillä toimimisena. Aloitteija suorittaa *reunavyöhykkeillä* tehtäviä, jotka ovat yhteisiä monille aloille. Substanssin hallintaan liittyvistä päätöksistä vastuun kantaa tällä alueella esimies tai edistynyt kollega. *Yleishallintavyöhykkeellä* tekijältä vaaditaan substanssin hallintaan liittyvää aloitteellisuutta ja toimintaa. Intressit ja erikoisalue alkavat jäsenyää. *Erikoisasiantuntijavyöhykkeellä* tehtäviin liittyy erikoisasiantuntemusta, jossa aloitteellisuus ja vastuu ratkaisuista ovat jo asiantuntijalla itsellään. Hän on usein myös valtaa käyttävien elinten tukena antamalla lausuntoja. *Huippuosajavyöhykkeellä* tekijällä on vastuullisia, paljon päätöksenteko- ja toimenpidevaltaa sisältäviä tehtäviä. Ne edellyttävät tunnettua erikoisosaamista sekä alan hyvää yleistuntemusta sisällöstä ja kontekstista niin kotimaassa kuin myös rajojen ulkopuolella.

3.1.2 Asiantuntijatiedon luominen

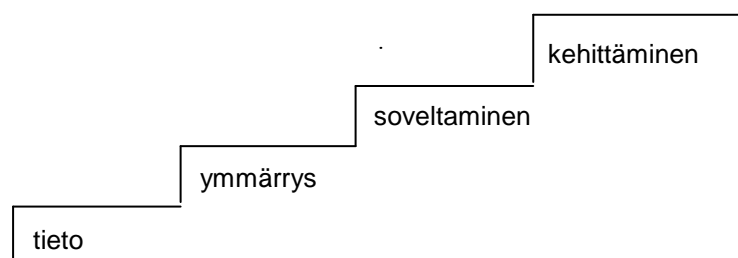
Asiantuntijuuteen liittyy uuden tiedon luominen. Nonaka ja Takeuchi (1995, 59–61) kuvaavat tiedon luomista hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon avulla. Hiljainen tieto on subjektiivista, kokemuksiin perustuvaa, välitöntä ja käytännöllistä. Eksplisiittinen tieto on objektiivista, rationaalista, seurauksiin perustuvaa sekä teoreettista tietoa. Tiedon luomisen prosessissa, jonka osatekijät ovat sosialisatio, artikulaatio, sisäistäminen ja yhdistäminen, ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Sosialisaatiossa yksilö välittää tietoa yksilölle, jakaa hiljaista tietoa ja luo uutta kokemuksen avulla. Sosialisaatiota ovat työssäoppiminen, kokemuksista, malleista sekä esimerkeistä oppiminen. *Artikulaatiossa* hiljainen tieto muutetaan sanalliseen muotoon dialogin ja reflektion avulla, jossa tietoa myös jaetaan ja prosessoidaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. *Sisäistämisen* vaiheessa opitaan ja hankitaan uutta hiljaista tietoa käytännössä. Organisaatio toimii mahdollistajana uuden tiedon omaksumisessa ja liittämisessä omaan toimintaan. *Yhdistäminen* tarkoittaa eksplisiittisen tiedon järjestämistä ja soveltamista. Ryhmän tehtävänä on tuoda tietoa organisaatiolle, dokumentoida sitä ja yhdistää se muuhun tietoon ja rakenteisiin. (Huotari 2010; Nonaka ja Takeuchi 1995, 59–61.)



Kuvio 4. Tiedon luomisen prosessi. (Huotari 2010; Nonaka & Takeuchi 1995, 62)

Sydänmaanlakka (2003, 204–206) kuvaa tiedon käsittelyä portaiden avulla. Tiedolla sinänsä ei ole itseisarvoa ellei sitä ymmärretä, ymmärryksen kautta päästä soveltamaan ja sitä kautta kehittämään uutta tietoa.



Kuvio 5. Tiedon portaat. (Sydänmaanlakka 2003, 204–206)

Konstruktivistisille tietoteorioille yhteistä on Tynjälän (1999, 163) mukaan tietokäsitys, jonka mukaan tieto on yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa eikä sellaisenaan siirrettävä objektiivinen heijastuma maailmasta. Oppiminen on aina aktiivista, joko yksilön kognitiivista tai myös sosiaalista toimintaa, maailmankuvan rakentamista ja tulkitsemista aiempien tietojen, käsitysten ja uskomusten pohjalta.

Oppiminen on laaja-alainen prosessi, jossa arvopäämääriä hahmotetaan eri osa-alueilla ja identiteetin kehitys on jatkuvaa (Kauppila 2007, 48). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna sitä voisi tarkastella myös osallisuutena ja identiteetin rakentamisena (Eteläpelto 2007, 97). Oppimisen osatekijänä on oppijan oma käsitys siitä, onko hän omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai onko hän ulkopuolisten tekijöiden ohjattavissa oleva objekti. Autonominen subjekti laatii tavoitteita, käyttää valinnanvapautta ja turvautuu rationaaliseen pohdintaan. (Ruohotie & Honka 2003, 36.) Rantala (2006, 60) näkee oman kyvykkyyden rohkeuden ilmentymänä, sillä oppimisen kannalta oleellisinta on ratkaistavaksi otettujen tehtävien haasteellisuus. Itseluottamus on henkilön arvio omasta kyvykkyydestään suhteessa tehtävään, ja siihen liittyvät uskomukset vaikuttavat tietojen ja oppimistoininnan välisiin suhteisiin. Identiteettiin liittyy myös henkilökohtainen vaatimustaso omille suorituksille. Hakkarainen ym. (2005, 215–216, 234) kuvaavat perfektionismia myös yksilölle hyödyllisenä: omien suoritusten asteittaisena parantamisena, pyrkimyksenä itsensä toteuttamiseen, työskentelynä oman osaamisen huippuunsa jalostamisena sekä voimavarojen täysipainoisena hyödyntämisena. Myös muiden asettamilla haasteilla ja odotuksilla on vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiseen niiden saadessa yksilö ylittämään itsensä. Tärkeimmiksi mahdollistajiksi oman toiminnan muutokseen Sydänmaanlakka (2006, 76) näkee ihmettelyn, innostuksen, itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja pohdiskelun. Mielekäs työ antaa tekijälleen mahdollisuuden kehittyä ja oppia (Huotari 2010).

Korkeatasoinen koulutus ja pitkä työkokemus ovat pohjana asiantuntijuuden kehittymiselle. Ne eivät välttämättä takaa asiantuntijuutta, sillä osalle riittää rutiineihin tukeutuminen sen sijaan, että pyrittäisiin kehittymään työssä ja ammatissa. Asiantuntijuuteen liittyy prosessinomainen, asteittain etenevä kehittyminen, uuden oppiminen sekä jatkuva ongelmien ja toiminnan uudelleen määrittely ja tarkastelu. Asiantuntijuuteen kasvaminen on siten erittäin lähellä oppimisprosessia. (Tynjälä 1999, 160–162.) Myös Hämäläinen ym. (2002, 77) määrittelevät työssä osaamisen jatkuvasti kehittyväksi ja uudistuvaksi pysyvän tilan sijaan.

Työntekijän asiantuntijuuden lisääntyminen ei ole ainoastaan työnantajan etu. Harisalo ym. (2007, 44) kirjoittavat henkisten, subjektiivisesti määräytyvien tarpeiden valtaavan alaa objektiivisesti tun-

nistettavilta. Yksilön ja työelämän tarpeiden integraatiota kuvataan henkilökohtaistamisen käsitteellä, joka kuvaa itsensä toteuttamista työelämässä, pyrkimystä itsensä kehittämiseen. Sen edistämiseen oppiminen on keskeinen työväline (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 72). Huotari (2010) kuvaa Maslowin tarvehierarkian kehittyneimpien tarpeiden avulla työelämässä kehittymistä. Yhteisinä ja henkilökohtaisina tavoitteina tulisi olla kognitiiviset tarpeet (osaaminen, ymmärtäminen, tutkiminen), itsensä toteuttaminen (vapaus, itsenäisyys) sekä altruistiset eli siirretyt tarpeet (auttaminen toisten tarpeiden toteutumisessa).

3.1.3 Reflektio

Kehittyminen ja oppiminen ovat toimintaa, jossa osaamista tavoitellaan myös tulevaisuudessa. Siinä korostuvat ennakointi, valmius muutokseen, jatkuva oppiminen ja reflektio. (Kallioinen 2007, 289.) Reflektio on Ruohotien (1998, 113) mukaan mentaalista toimintaa, jota voidaan kuvata kokemustiedon kokoamisena ja jäsentämisenä. Siinä annamme kokemuksillemme merkityksiä ja teemme niistä toimintaan johtavia päätöksiä. Hämäläinen ym. (2002, 65 -69, 75–77) jakavat rehtoreita ammattitaidon kehittämiseen suhtautumisen perusteella neljään luokkaan: ohjesäännöissä pitäytyviin nykytilan ylläpitäjiin, itseoppineisiin arjen puurtajiin, teoreetikoihin sekä kehittäjiin. Kehittäjille on heidän mukaansa ominaista reflektion käyttäminen, oman käyttöteorian luominen, oman työn tutkiminen sekä uudelleen jäsentäminen. Suhteessa hallintoon ja kollegoihin he toimivat oman toimintansa subjekteina, kuitenkin vuorovaikutuksessa yhteistä pohdintaa hyödyntäen.

Reflektio on välttämätön osa myös kokemuksista oppimiseen. Poikela ja Järvinen (2007, 180) jakavat kokemuksellisen oppimiseen neljään vaiheeseen: konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeilu. Reflektion tehtävänä on pitää yllä oppimista tekemisen ja ajattelun vuorotellussa. Merkityksen antaminen reflektiossa tarkoittaa Mezirowin (1995, 17) mukaan kokemuksen ymmärtämistä ja siitä tulkinnan laatimista. Myöhemmin tämän tulkinnan käyttäminen päätöstä tehdessä osoittaa merkityksen antamisen muuttuneen oppimiseksi. Reflektio on keino tunnistaa tehtyjä virheitä ongelmia ratkaistaessa, ja sen avulla on mahdollista oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä. Kriittinen reflektio tarkoittaa uskomusten perustana olevien ennako-oletusten arvostelua. Oppimisen Mezirow määrittelee prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Brockbank, Mc Gill ja Beech (2002,18–21) kirjoittavat reflektioivan oppimisen olevan aktiivista, kokonaisvaltaista, kokemuksia ja dialogia hyväksikäyttävää *double-loop* -oppimista. Double-loop -oppimisessa oppimisen näkökenttä on laaja, eikä sitä rajata kapeaksi kuten perinteisessä *single-loop*issa. Se on muutos myös paradigmoissa, jolloin tietoisuus ja uusi ymmärrys lisääntyvät. Single-loop on heidän mukaansa jokapäiväistä oppimista ja

esimerkiksi uuden teorian ymmärtämistä, mutta double-loopissa oppija katsoo tilannetta ikään kuin kauempaa ja näkee tarkasteltavan asian myös viitekehyksessään. Vaatii rohkeutta myöntää kaiken hallitsemisen mahdottomuus, häviämisen mahdollisuus sekä rajattu rationaalisuus. (Brockbank ym.10–14.)

Myös Engeströmin (2004, 96–98) mukaan metakognitiiviset taidot tukevat oppimista. Metakognitio on yksilön tietoisuutta omista mentaalisisistä prosesseistaan ja tiedoistaan sekä kyky valvoa ja säädellä omia kognitiivisia prosessejaan. Engeström lainaa Raeithelin (1983) jäsentelyä reflektion tyypeistä ja kuvaa niitä esimerkein. 1) Alkuperäinen *sentraatio* eli keskittyminen omaan itseen tai oman minän suoriutumiseen annetusta tehtävästä. (Miten menettelen tässä tehtävässä?) 2) *Desentraatio* eli suuntautuminen ulospäin, yhteiseen tehtävään tai ongelmaan. (Millaisia lähestymistapoja tehtävään voisi ajatella?) 3) *Resentraatio* eli huomion suuntaaminen yhteiseen tehtävään, toimintaan ja sen ratkaisuihin. Tällöin yksilö mieltää itsensä osana kollektiivisia huomion kohdistuessa sekä ulospäin tehtävään ja kontekstiin että sisäänpäin kollektiivin sisäiseen dynamiikkaan. (Kuinka voimme organisoida yhteistyömme mahdollisimman viisaalla tavalla?) Yhteisessä reflektiossa tarkastellaan yhteisiä merkitysrakenteita ja toimintaa. Organisaation oppimiseen liittyy nykyisen toiminnan kriittinen arviointi, soveltamismahdollisuuksien hakeminen, vaihtoehtoisten toimintamallien arviointi, kokeilu, yhteinen tiedon ja merkitysten tulkinta, yhdistely ja jakaminen. (Luoma 2007, 298.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on mahdollista ulkoistaa omaa ajattelua ja saada siten reflektion ai-neksia muilta (Tynjälä 1999, 164).

3.1.4 Ekspansiivinen oppiminen ja rajanylitykset

Pelkkää kokemosoppimista on Engeströmin (2002, 80) mukaan vaikea yhdistää jatkuvaa muutosta ja innovaatioita vaativan toiminnan kanssa. Kehittävä työntutkimus ja sen toimintateoriana ekspansiivinen oppiminen kohdistuu laadullisiin muutoksiin työssä ja organisaatiossa. Oppimisprosessi on kollektiivinen ja pitkäkestoinen. Ekspansiivinen oppiminen ei tähtää suoraviivaisesti ja ainutkertaisesti ennalta määrättyyn kehitystavoitteeseen eikä toistu uudelleen samanlaisena. Kehämäisyyden sijaan prosessi on avoin sykli tai spiraali, joka johtaa toimintajärjestelmän laadulliseen muuttumiseen. (Mt. 87.) Syklin askeleet ovat yhteisiä oppimistekoja, jotka saadaan aikaan dialogin avulla. Teoille on ominaista erilaisten näkökulmien törmäminen ja väittely, joten ekspansiivista onnistumista ei mitatakaan yksimielisyydellä vaan syntyvän uuden mallin elinvoimaisuudella. Toimintalogiikka työvälaineiden käytössä, säännöissä, yhteisössä sekä työnjaossa tulee kyseenalaistaa ja laajentaa radikaalisti. Kohteen laajetessa laajenee myös vastuu. Monivaiheisessa yhteisöllisessä prosessis-

sa luodaan ja otetaan käyttöön uusi toiminnan malli ja logiikka. Toimintatapaa on vaikea määrittellä ennakoita, ja se tarkentuu vasta syklin edetessä. (Engeström 2004, 13, 61, 94.)

Vygotskyn (1978, 86) määritelmä lähikehityksen vyöhykkeestä, matkasta itsenäisen ongelmaratkaisun määrittämisen tämänhetkisen kehitystason ja yhteistyössä aikuisen tai osaavampien tovereiden kanssa saavutetun potentiaalisen kehitystason välillä, saa Engeströmiltä (2002, 93; 2004, 19) uuden merkityksen. Kollektiivisessa toimintajärjestelmässä lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa välimatkaa vallitsevan, epätydyttäväksi koetun toimintatavan ja sen ristiriitoin ratkaisun tuovan, historiallisesti mahdollisen uuden toimintatavan välillä. Kehityksen edellä kulkeva oppiminen tuottaa jotain, joka ei vielä ole olemassa. Koska toimintajärjestelmät ovat kollektiivisia, on kehitys sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen prosessi. Myös Sydänmaanlakan (2006, 77–78) mukaan kehittyminen vaatii poistumista varman osaamisen alueelta, jota hän nimittää mukavuusalueeksi. Seuraavaa vyöhykettä hän kutsuu venymisalueeksi, jossa tehtävien hallinta vaatii ponnistelua uusien haasteellisten asioiden oppimiseen. Uloimmaksi vyöhykkeeksi hän nimeää paniikkialueen, jossa yksilö voi tutustua kapasiteettinsa rajoihin. Hakkarainen ym. (2005, 171) näkevät omien rajojen rikkomisen ja haasteellisten tehtävien vastaanottamisen merkittävänä tekijöinä asiantuntijaksi kasvussa. Yksilö toimii lähikehityksen vyöhykkeellä suoriutuessaan työtoverin tai ryhmän kanssa paremmin kuin yksin. Kollektiivinen toimintajärjestelmä, esimerkiksi tiimi, on lähikehityksen vyöhykkeellä kohdatessaan ristiriitoja häiriöiden tai innovaatioiden muodossa ja joutuessaan samalla kohtaamaan ulkoapäin tarjottuja toimintamalleja sekä kehitysvaihtoehtoja. (Engeström 2004, 119–120.)

Edellä kuvatun yksilön tai ryhmän osaamisen rajojen ylittämisen lisäksi rajoja ylitetään horisontaalisesti. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003, 393) määrittelevät horisontaalisen oppimisen oman osaamisen suhteuttamiseksi muiden yhteisön jäsenten oppimiseen sen lisäksi, että pyrkii oman osaamisensa vertikaaliseen syventämiseen. Suhteuttaminen on ominaista tiedonalojen rajoja ylittävässä oppimisessa asiantuntijaverkostossa, missä seurauksena on uusien työnjaollisten suhteiden syntyminen (Hakkarainen & Paavola 2006, 242; Korhonen 2005, 206). Työn rajojen ylittäminen, vaihtoehtoiset työssä oppimisen tavat ja uudenlaiseksi muuttaminen vaativat mielikuvitusta, mahdollistamista sekä välineitä (Engeström 2004, 153). Korhosen (2005, 214–215) mukaan horisontaalisessa oppimisverkostossa toimijoiden suhteet ovat tasavertaisia ja sen ilmapiiri tukee niin työtä kuin ongelmaratkaisun edistymistä.

Hakkarainen ym. (2005, 389) määrittelevät oppimisen rajojenylityksen toiminnaksi, jossa tietoisesti pyritään laajentamaan omaa asiantuntijuutta uudelle alueelle. Esimerkkinä he mainitsevat kontaktien luomisen toisiin asiantuntijakulttuureihin. Engeströmin (2004, 86–87) mukaan rajanylitys voi

yksinkertaisimmillaan olla yhden ihmisen suorittama, yksisuuntainen ja tilapäinen rajan yli kulkeminen. Sitä on myös pako rajan takaa tai vihamielinen aluevaltaus. Yhteisessä kontekstissa se sisältää vastavuoroisuutta, rajan molemmilla puolilla olevien osallistuessa teoillaan rajanylitykseen. Yksittäisten tekojen sijaan ne saattavat olla monivaiheisia, ajallisesti ja paikallisesti hajautuneita tekojen sarjoja tai ryppäitä.

3.2 Kollektiivinen asiantuntijuus

Työkulttuurin muutos on muokannut käsitystä asiantuntijuudesta. Yksilöasiantuntijuuden lisäksi tarvitaan yhteistyötä, vertikaalisen lisäksi myös horisontaalinen ulottuvuus (Launis & Engeström 1999, 66). Hakkarainen ja Paavola (2006, 241) näkevät asiantuntijuuden kehityksen paikallistuvan vuorovaikutukseen yksilön, yhteisön sekä kohteen välillä. Vuorovaikutuksessa osallistujien älylliset voimavarat kehittyvät yhdessä työn jaettujen kohteiden kanssa. Niemisen (2007, 314) mukaan muuttuvassa maailmassa kollektiivisen oppimisen merkitys korostuu, koska se näyttää tuottavan parhaat edellytykset uuden kehittämiseksi.

3.2.1 Yhdessä osaaminen

Kollektiivisuus on Parviaisen (2006,7) mukaan eri tavoin lähestyttävissä oleva käsite. Se yhdistetään toisaalta organisointiin ja hallintoon, toisaalta yhteisöllisyyteen. Yleisimmin se asetetaan yksilöllisen ja yksityisen kanssa vastakkaiseksi. Näin ajatellen siihen yhdistetään sekä kielteisiä että myönteisiä piirteitä. Kielteisenä siinä voi olla pelko joukkovoimasta, mielivallasta tai vapauden rajoittamisesta. Kollektiivisuuden kuvaaminen vain yksityisen vastakohtana ei anna käsitteestä oikeaa kuvaa. Yksilöllisyyttä ei välttämättä suljeta pois, vaan joskus se on jopa kollektiivisuuden edellytys. Ryhmä auttaa yksilöä identiteetin muodostuksessa. Sen pohjalta on perusteltua olettaa yksilöiden toimintavapauden lisääntyvän ryhmässä, organisaatiossa ja kollektiivissa verrattuna yksityöskentelyyn. Voiko ryhmän älykkyys olla keskimäärin suurempi kuin yksilöiden? (Mt. 9-10.) Parviainen ja Koivunen (2004) määrittelevät kollektiivisen asiantuntijuuden yhdessä osaamiseksi, joka tarkoittaa tiedon muodostamista, käsittelemistä, jakamista sekä yhdistämistä niin, että yksittäiset osaamisalueet ovat enemmän kuin osiensa summa. Tämänkaltainen asiantuntijuus perustuu avoimeen, vastavuoroiseen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Asioiden hoitamisen tulee olla tärkeämpi kuin yksilön etu. Parviaisen (2006, 181) mukaan kollektiivisessa asiantuntijuudessa on kyse yhteisestä asiantuntijoiden tieto- ja taitovarannosta, sillä onnistunut yhteinen tiedonmuodostus kehittää kollektiivista asiantuntijuutta ryhmän jäsenten kesken. Osallisuus mahdollistaa pääsyn

muiden tietotaitoon sekä osaamiseen. Kollektiivista asiantuntijuutta auttaa ymmärtämään rajapintojen käsite, joilla tietoa jaetaan (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005; Engeström 2004). Yrityksissä tiimien ja projektien tuotokset, kollektiiviset suoritukset, ovat tärkeitä taloudellisen menestymisen kannalta. Johtaminen perustuu kykyyn saada organisaation eri asiantuntijuudet toimimaan yhdessä. Ammatillisesti ja organisatorisesti erillään toimivien yksilöiden ja yhteisöjen välille tulisi luoda yhteyksiä uuden tiedon ja osaamisen aikaansaamiseksi. (Eriksson 2006, 125–126.) Asiantuntijuuden kollektiivisuus on monitasoista: kulttuurihistoriallisesti muodostuneet kollektiiviset tietämysverkot ovat osaamisen, tiedon ja kokemuksen työvälaineitä. Asiantuntijuuden kehitymisprosessi on pitkäkestoinen juuri kulttuuristen voimavarojen omaksumisen vuoksi, ja kehittymiseen liittyvä älyllinen sopeutuminen muuttaa yksilön älyllisen toiminnan prosesseja ja ehtoja. (Hakkarainen & Paavola 2006, 231–234,241; Lehtinen & Palonen, 1999, 155.) Kollektiivisessa asiantuntijuudessa pyritään lisäämään omaa osaamista mutta yhdessä toimimisen keinoin (Parviainen & Koivunen 2004). Yksilöllinen ja kollektiivinen asiantuntijuus ikään kuin rakentavat toisiaan.

Yksilö kykenee ulkoisten tukirakenteiden (käsitteelliset, sosiaaliset, emotionaaliset) avulla suorittamaan vaativammista älyllisistä toiminnoista kuin ilman niitä. Taidon kehittyessä hän pystyy asteittain vähentämään riippuvuuttaan tukirakenteista ja suorittamaan tehtävän itsenäisesti. (Hakkarainen ym. 2005,125.) Kehittyvään taitotasoon suhteutettu ja räätälöity ohjaus sekä tuki auttavat rakentamaan älykkään toiminnan rakennustelineitä ajattelu- ja toimintaprosesseille, jotka puolestaan mahdollistavat työskentelyn omalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Hakkarainen & Paavola 2006, 236; Vygotsky 1978). John-Steinerin (2000) mukaan merkittävät saavutukset pohjautuvat yhteisölliseen työskentelyyn, jossa on toisiaan täydentävää asiantuntijuutta, erilaisia rooleja ja temperamentteja. Hän kuvaa näin syntyviä tukirakenteita tikapuina, joiden avulla on mahdollista saada aikaan enemmän kuin yksin. Käsitteellisten tikapuiden avulla voidaan nähdä olennainen, ja toiminnallisten tikapuiden varassa idea muuttuu konkreettiseksi tavoitteeksi. (Hakkarainen 2003, 391.)

Toimintatapojen, käsitysten ja vuorovaikutustapojen vakiintuminen ja jatkuminen yksittäisten toimijoiden vaihtuessa kuvaa yhteisön kollektiivista mieltä (Parviainen & Koivunen 2004). Hakkarainen (2003, 394) tarkoittaa kollektiivisella mielellä järjestelmää, jossa toimintaa säädellään tietoisena oman ja muiden toimijoiden välisestä riippuvuudesta. Sen luominen, ylläpitäminen ja osallistujien keskinäisen luottamuksen syntyminen vaatii jatkuvaa oppimista ja harjoittelua. Kollektiivinen mieli on esimerkki osaamisen jakamisesta (mt. 397).

3.2.2 Yhteinen tieto

Asiantuntijoiden itsensä määrittelemä asiantuntijatieto on Valkeavaaran (1999, 109) mukaan suurelta osin yleistä, työroolien rajat ylittävää tietämistä, joka liittyy tiedon käsittelyyn, asioiden ja ilmiöiden kriittiseen arviointiin ja vuorovaikutukseen. Tietoa ei käsitellä erillisenä, vaan osana koko organisaation toimintaa. Jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa tuottava asiantuntijaprosessi voi Tynjälän (1999, 61) mukaan olla tiimien, työryhmien tai laajempien yhteisöjen ominaisuus. Myös Launis ja Engeström (1999, 64) määrittelevät asiantuntijuuden organisaation yhteiseksi toiminnaksi, verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista yhdessä muuttuvia ongelmia. Ratkaisut löytyvät heidän mukaansa asiantuntijatoimintojen analyyseistä ja kokeiluista kehittää työtä rakenteita ja toimintatapoja muuttamalla. Sosiaalisissa verkostoissa toimiminen sekä yhteisesti jaettavat arvot esiintyvät alan tutkimuskirjallisuudessa asiantuntijuuteen kuuluvina (Harisalo ym. 2007, 115). Älykkyyttä tarkasteltaessa huomio tulisi kiinnittää monimutkaisen ongelmaratkaisun ja asiantuntemuksen kehittymiseen sekä älyllisten voimavarojen kasvuun juuri sosiaalisessa yhteisössä ja verkostossa (Hakkarainen ym. 2005, 64). Kollektiivisella älykkyydellä tarkoitetaan älykkään toiminnan prosesseja, jotka ilmenevät yhteisöllisellä tasolla toimijan tason sijaan (Hakkarainen 2003, 386). Sen perustana on kulttuurinen oppiminen, jossa asiantuntijayhteisöt kokoavat tietotaitoa toiminnanalastaan ja kiteyttävät kokemustaan jaetuiksi periaatteiksi ja käytännöiksi (mt. 396).

Tarve kollektiivisen asiantuntijuuden syntymiselle syntyy oman rajallisuuden myöntämisestä. Oman kompetenssin suhteuttaminen ja yhdistäminen muiden kompetenssiin on kollektiivisen tiedonmuodostuksen alku (Parviainen & Koivunen 2004). Kollektiivinen tiedonmuodostus on tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jossa asiantuntijat yhdessä tai maallikoiden kanssa pyrkivät selvittämään tiettyä ongelmaa tai ilmiötä (Parviainen 2006, 165). Tiedon subjektina on tietoa muodostava, keskusteleva ja toiminnallinen kollektiivi, joka synnyttää kollektiivista synenergiaa. Asiantuntijat ovat yhdessä enemmän kuin yksilöinä, mitä voidaan konkretisoida yhtälöllä $2+2 = 5$. Tiedonmuodostus saattaa myös johtaa kilpailutilanteeseen asiantuntijoiden välillä. Yksilöiden osaaminen on näkyvissä, muttei yhdisty toisten käsityksiin, niin kuin yhtälö $2+2 = 4$. Tämä tilanne liittyy kyllä ongelmaratkaisuun, mutta asiantuntijat saattavat käyttää tietojaan vain voittaakseen keskustelukumppaninsa. Gustafsson (2001) kirjoittaa synenergian vastakohtasta, idiergiasta, jossa ryhmä osaa yhdessä vähemmän kuin sen jäsenten osaaminen yhteensä, $2+2 = 3$. (Mt. 179.) Sen ehkäisemisestä vastuu on ryhmän jäsenillä yksilöinä sekä johtajilla (Parviainen & Koivunen 2004). Onnistumista voidaan mitata Parviaisen (2006, 165) mukaan kahdella alueella: olisiko ratkaisu löytynyt yksin

toimien nopeammin ja helpommin kuin yhdessä vai onko yhdessä tuotettu enemmän kuin mihin yksilönä toimien olisi kyetty?

Kollektiivista asiantuntijuutta voi syntyä monella tavalla. Konkreettiset, jopa yksinkertaiseltakin vaikuttavat rutiinikäytännöt saattavat olla keskeisessä roolissa tarvittavaa yhteisöllisyyttä luotaessa. Näiden rutiinien tulisi muodostua orgaanisesti eikä ylhäältä johdettuina. Yksilöllä tulisi olla tiiviistä yhteisöllisestä osaamisesta huolimatta myös autonominen asema, tosin näiden kahden tasapainosta neuvottelu on jatkuvaa. Ilmapiiirin tulisi olla jakamiseen ja anteliaisuuteen kannustava. Se vaatii kuitenkin luottamusta sekä avoimuutta, vaikkei jakamisen tarvitsekaan olla pyyteetöntä. Oman antamisen vastineeksi saadaan muilta tietoja ja taitoja. Tiedon sekoittuminen ulkopuolisen tiedon kanssa tilankäytön tai järjestettyjen kokousten muodossa luo uusia ajatuspolkuja ja murtaa kaava- maista ajattelua, johon yhteisön jäsenet eivät mahdollisesti kykene tietyn tiedon omistajina. Konkreettisten sankaritarinoiden, miten ratkaisu on löytynyt tietyssä tilanteessa, avulla on mahdollista jakaa osaamista. Väljä toimintarakente mahdollistaa kollektiivisen asiantuntijuuden esilletulon, mutta asiantuntijoiden osallisuus organisoitumisessa on olennaisinta. (Koivunen 2005, 41–44)

Kollektiivinen asiantuntijuus mahdollistaa asian tarkastelun monesta eri näkökulmasta. Henry (2004, 160–161) kirjoittaa tiimien heterogeenisyyden lisäävän ryhmän menestymistä juuri tästä syystä. Yhdessä tuotettu tieto on yksilöllistä luotettavampaa, koska virheiden korjaamista helpottaa osittain päällekkäisesti jakautunut osaaminen sekä jatkuva vuorovaikutus (Hakkarainen & Paavola 2006, 238). Se toimii siis kuin tiede, jonka peruseriaatteisiin kuuluvat avoimuus ja työn altistaminen toisten kritiikille. Organisaatiokulttuurista riippuu, ovatko eettiset toimintaohjeet yhtä tarkat plagioinnin suhteen kuin tieteessä. Parviainen (2006, 168) kehottaa kiinnittämään huomiota organisaatiokulttuuriin. Kollektiivinen asiantuntijuus ilman sitä tukevaa organisaatiokulttuuria mahdollistaa jopa toisen hyväksikäyttämisen. Organisaation hierarkiat ja valtapositiot saattavat vaikeuttaa tiedonmuodostusta asiantuntijoiden välillä. Oman osaamisen hyväksikäyttöä pelätään, ja mikäli vallitseva organisaatiokulttuuri olettaa pätevän asiantuntijan toimivan itsenäisesti, omatomaisesti ja itseohjautuvasti, saatetaan yhdessä toimimiseen pyrkivää kyselijää pitää jopa epäpätevänä. (Hakkarainen & Paavola 2006, 249; Parviainen 2006, 168.)

Kollektiivinen asiantuntijuuden syntyminen edellyttää oman tiedon suhteuttamista toisen tietoon. Suhteuttamisessa on apuna yhteisön transaktiivinen muisti (Parviainen & Koivunen 2004). Yhteisön omaehtoinen tietämys osaamisesta ja tiedon jakaantumisesta helpottaa koordinoitua (Hakkarainen & Paavola 2006, 237). Transaktiivisen muistin avulla, eli kuka yhteisön jäsen tietää ja muistaa mitään, huolehditaan yhteisön toiminnan kannalta olennaisen tiedon säilymisestä. Se sisältää

enemmän ja tarkempaa tietoa kuin yksittäisten jäsenten muisti. Tietämystä ja keskittymistä voidaan jakaa erityisten tarpeiden ja osaamisen mukaan päästen näin hyvään lopputulokseen. Tehtävä on mahdollista delegoida siitä parhaiten selviävälle, josta saattaa tosin seurata tehtävien epätasainen jakautuminen. Mikäli tiimin kokoonpano vaihtelee liian usein, ei transaktiivista muistia pääse syntymään. Erityisesti tiimien kokoonpanon vaihdellessa liian usein saattavat vaikeat tehtävät kasautua yksilölle, jonka osaaminen on jo valmiiksi korkeatasoista. Toisaalta asiantuntijaksi kehittymisen kannalta tehtävien ja asiantuntijaroolien vaihto on olennaista, jotta yksilö on pakotettu suhteuttamaan osaamisensa uutta toimintaympäristöä vastaavaksi. (Hakkarainen 2003, 392–393.)

Lave ja Wenger (1991, 91–117) toivat asiantuntijaksi oppimiseen käytäntöyhteisön (*community of practise*) käsitteen. Käytäntöyhteisöissä asiantuntijuus ja osaaminen välittyvät sekä muodollisessa että epämuodollisessa vuorovaikutuksessa osanottajien sopiessa vastuusta ja jakaessa sitä. Käytäntöyhteisöissä työssäoppiminen on kuitenkin usein ilman tietoista pyrkimystä tavoitteelliseen ja ohjattuun oppimiseen (Korhonen 2005, 207). Hakkarainen ym. (2003, 5) mukaan käytäntöyhteisöissä, joissa oppipojasta vähitellen muodostuu asiantuntija, voi olla ongelmia tiedon uudistumisessa. He näkevät innovatiivisten tietoyhteisöjen sopivan käytäntöyhteisöä paremmin nykyaikaiseen tietoyhteiskuntaan. Osittain molempien piirteet ovat samoja, mutta käytäntöyhteisöjen toimiessa suhteellisen muuttumattomissa ympäristöissä, muuttuvat innovatiivisen tietoyhteisöjen onnistuneen suorituksen kriteerit jatkuvasti. Niiden toiminta tähtää uuden tiedon ja tätä tukevien käytäntöjen luomiseen. Käytäntöyhteisöjen keskittyessä ongelmien minimoimiseen innovatiivinen tietoyhteisö keskittyy progressiiviseen ongelmaratkaisuun, jossa luodaan tietoa. Asiantuntijuus jakautuu innovatiivisissa tietoyhteisöissä vastavuoroisesti ja heterogeenisesti: vasta-alkajalla voi olla kokeneempaa asiantuntijuutta täydentävää tietoa ja osaamista, mikä lisää kollektiivista pätevyyttä. (Mt. 5-11.)

Kollektiiviselle asiantuntijuudelle läheinen käsite on jaettu asiantuntijuus, jossa vastuuta oppimisprosessista jaetaan siten, että oppimisyhteisön jäsenet perehtyvät valikoidusti joihinkin alueisiin ja siirtävät tiedon toisilleen. Asiantuntijuuden jakaminen tukee oppimista. Kyse on silloin prosessista, jossa ihmiset jakavat omista tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyvistä voimavaroistaan saavuttaakseen yhdessä enemmän kuin kukin saavuttaisi toimimalla yksin. Toisilta saatava palaute toimii ajatusten testaamisen välineenä ja tukee näin käsitteellistä ymmärrystä. Saman alan asiantuntijuus auttaa mahdollisten virheiden havaitsemisessa ja toisaalta erilaiset näkökulmat ja eritasoinen asiantuntijuus tuovat esiin monipuolisia näkökulmia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 143–149, 272.)

3.2.3 Esteitä

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ristiriita on läsnä yhteisessä osaamisessa. Parviaisen (2006, 172) mukaan kollektiivisessa tiedonmuodostuksessa yksilöllä voi olla omia päämääriä, mutta hänen on kuitenkin suhteutettava oma toimintansa toisten toimintaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yksilölliset intressit laskelmoivana oman edun tavoitteluna estävät yhteistä tiedonmuodostusta. Hakkarainen ja Paavola (2006, 246) muistuttavat kuitenkin yksilön kriittisestä roolista verkoston ylläpitämisessä ja kehittämisessä asiantuntijaosaamisen keskittyessä. Eriksson (2006, 134–135) kirjoittaa ongelmaratkaisun edellyttävän yhteistyötä, eikä siten yksilö voi asiantuntijatyössä olla vain autonominen tietämisen ja toimimisen yksikkö. Tunnekokemuksena yhteistyö jakautuu kahtia, toisaalta se on löytämisen ja jakamisen riemua mutta pahimmillaan epäluuloisuutta, manipuloinnin kohteeksi tai petetyksi tulemisen kokemuksia. Hänen mukaansa kulttuuristen normien noudattaminen vaikuttaa olennaisesti onnistumiseen. Parviaisen (2006, 168, 170) mukaan esteenä voi olla kauteus, viha tai pelko. Tunteilla on Parviainen ja Koivusen (2004) mielestä myös kollektiivista asiantuntijuutta edistävä vaikutus, sillä ilman empatiaa, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan, ei voi suhteuttaa omaa osaamistaan toisen taitotietoon. Luottamus voi olla este sekä liiallisena että puutteellisena. Liiallisena se on sokeaa luottamusta muiden käsityksiin, joka johtaa kollektiiviseen virheille sokaistumiseen. Tunteena luottamus, turvallisuuden ja helpotuksen tunne, vaatii syntyäkseen aikaa mutta rikkoutuu helposti. Se on vastavuoroista, muttei kuitenkaan kaupankäyntiin verrattavissa olevaa. (Parviainen 2006, 171–172.)

Keskinäistä ymmärrystä vaikeuttaa myös kognitiivinen asymmetria. Tällä Parviainen (2006, 169) tarkoittaa ryhmän heterogeenisuutta kognitiivisten taitojen osalta. Toisen asiantuntijuusalaa tai ammatillista terminologiaa on vaikea täysin ymmärtää. Yhteiset käsitykset helpottavat tiedonmuodostusta, joka edellyttää kuitenkin jollain tasolla yhteistä, jaettua taustaa. Toisaalta täysin samanmielisen ryhmän keskustelusta saattavat puuttua uudet, yllättävät teemat ja ideat. Erilaisuus sukupuolen, iän ja etnisen taustan suhteen tuo oman tarkastelunäkökulmansa ryhmän toimintaan. (Mt. 169, 176.) Ajankäyttö ja siihen liittyvä fyysinen etäisyys sekä kohtaamisen mahdollisuudet ovat kollektiivisen tiedonrakennuksen onnistumisen osatekijöitä (Hakkarainen & Paavola 2006, 244–245; Parviainen 2006, 172–173). Kollektiivinen tiedonmuodostus on yleensä tiedollisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativampaa kuin yksin toimiminen (Parviainen 2006, 165). Sosiokulttuurisesti asiantuntijan kognitiivisten prosessien lisäksi on kyse asiantuntijakulttuurin kielen oppimisesta (Hakkarainen 2003, 386). Hernes (2004) määrittelee kulttuureja erottaviksi muureiksi fyysiset, mentaalit ja sosiaaliset. Fyysiset muurit liittyvät vuorovaikutusta rajaaviin rakenteisiin ja toimintaa

ohjaaviin sääntöihin. Mentaaliset muurit rakentuvat asiantuntijoiden käyttämistä käsitteistä ja sosiaaliset ammatillisen roolin sekä ammatti-identiteetin vaikutuksista. (Hakkarainen & Paavola 2006, 244–245.)

3.3 Asiantuntijuuden jakaminen

Onnistuneen yhdessä oppimisen ja kehittymisen kriittisin tekijä on Isokorven (2006, 51–53) mukaan toinen toisensa vastavuoroinen kannustaminen ja tukeminen. Näin on mahdollista jakaa ajatuksia, antaa rakentavaa palautetta sekä luoda turvallisuusvyöhyke, jossa on mahdollista kasvaa ihmisinä ja kehittyä älyllisesti. Luottamuksen hän määrittelee positiivisena odotuksena toisen osapuolen oletettujen menettelytapojen suhteen. Luottamus rakentuu prosessina. Sen suuntautumisvaiheessa ovat pienet, helposti havaittavat asiat tärkeitä, arviointivaiheessa testaus on jatkuvaa ja staabiilissa vaiheessa eivät takaiskutkaan kaada koko luottamusta. Luottamus mahdollistaa avautumisen, oppimisen ja uuden tiedon syntymisen, kun taas epäluottamus ehkäisee niiden syntyä. Avoimuudella ja luottamuksella on Kylliäisen (2009, 50–52) mukaan toisiaan vahvistava vaikutus. Hyväksyntä, arvostus ja kunnioitus ovat siten tärkeimpiä viestejä synnyttämään luottamusta. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimista tarkasteltaessa viestinnälliset prosessit ovat keskeisiä (Säljö 2004, 35). Kykyri (2008, 166–167) kuvaa organisaatioon osallistumisen keskusteluun osallistumisena eli osallistuminen tarkoittaa puheenvuorojen käyttämistä ja oman mielipiteen ilmaisemista. Hän nimittää sitä omistajuuspuheeksi, joka myös vastuuttaa ja sitouttaa puhujaa.

3.3.1 Dialogisuus

Sanana dialogi tarkoittaa merkitysten läpivirtaamista tai merkitysten virtaa ihmisten välillä (dia = läpi, logos = sana, merkitys). Ihmiset ovat dialogissa yhteisen merkityksen äärellä, ja siinä on mahdollista nähdä asiat laajemmin kuin yksin olisi mahdollista. Toisin kuin keskustelun, dialogia ei voi voittaa. Dialogissa näkemykset esitetään olettamuksina tosiasioiden sijaan ja kollegiaalisuus auttaa etsimään yhdessä syvempää ymmärrystä asiasta. Tämä ei tarkoita samanmielisyyttä mutta tasavertaisuutta. Dialogissa ihmisjoukko tutkii monimutkaista ilmiötä monesta eri näkökulmasta. (Jalava & Virtanen 1998, 54–56; Senge 1990, 240–241.) Onnistuneen dialogin osatekijöiksi Isoherranen (2005, 25) määrittelee kuuntelun, kunnioituksen, odotuksen ja avoimuuden: kuuntelua aluksi ilman arviointia, kunnioittamista ilman vastaväitteitä, odotusta ja kärsivällisyyttä ratkaisun löytymiseen sekä avoimuutta oman näkökulman esilletuomisessa. Dialogissa pyritään toimimaan yhdessä, ylittämään rajoja ja saamaan siten kokonaiskuva käsiteltävästä kohteesta. (Arnkil 2009, 335). Dialogi

auttaa näkemään oman toiminnan merkityksen kokonaisuuden kannalta (Heikkilä & Heikkilä 2001, 33). Isaacs (2001, 63) kuvaa dialogia uusina mahdollisuuksina ja vaihtoehtoina. Asioiden luonnetta selvittämällä herää oivalluksia, joiden perusteella tietoa ja ennakkokäsityksiä on mahdollista muuttaa. Monologisessa dialogissa näkemyksiä tuodaan esiin rinnakkain, kytkeytymättä toisiinsa ja johdot päätökset tekee kukin yksilö itse. Dialogisessa dialogissa pyritään jaettuun ymmärrykseen. (Mt. 98.) Tynjälän (2002, 51) mukaan oman toiminnan koordinointi edellyttää merkitysten kokemista yhteisiksi ja jaetuiksi. Tämä jaettu ymmärrys voidaan löytää vain vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta. Tavoitteena on siis yhteisymmärryksen sijaan ymmärtää ja yhdistää erilaisia näkemyksiä. (Isokorpi 2008). Prosessina dialogi on ilmiön yhteistä ihmettelyä. Siinä osallistujat tekevät havain- toja käsiteltävänä olevan teeman lisäksi myös aiemmista tiedoistaan asiasta, jolloin on mahdollista ymmärtää myös omaa muutosta ja suhdetta todellisuuteen (Hannula 2009, 364; Heikkilä & Heikkilä 2001, 9.) Etenemiselle on ominaista vaikutteiden saaminen myös itse keskustelusta. Dialogi on kes- kustelua, jossa ytimen olemassaolosta huolimatta ei valita puolta. Siinä esitetään kysymyksiä, joihin ei ole valmiita vastauksia. Se on tapa ajatella ja miettiä yhdessä, jolloin oma kanta on lopputuloksen sijaan vain askel kohti päämäärää. Yhteisen merkityksen luomiseen tarvitaan vahvan luottamuksen kasvua, sitoutumista käsiteltävään ongelmaan sekä toisen kunnioittamista. Ihmissuhdetaidoissa it- seymmärrys ja ymmärrys muista ovat tärkeämpiä tavoitteita kuin saada toiset ymmärtämään itseä. Neuvottelun pyrkiessä sopimukseen erimielisten osapuolten kesken, dialogissa etsitään uutta ym- märrystä, jolle myöhempi ajattelu ja toiminta voi perustua. (Isaacs 2001, 30, 39–40, 122, 146.)

Kokonaisnäkömyksen tavoittelijoiden tulisi pyrkiä keskinäiseen riippuvuuteen, hyväksymään myös pelko ja epäonnistuminen, olemaan tarvittaessa tietämättömiä ja osaamattomia sekä kuuntelemaan aktiivisesti. Kuuntelua voi edistää hyväksymällä toisen erilaiset oletukset lähtökohtaisesti yhtä tosi- na kuin omansa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 52, 115; Isokorpi 2008). Sennetin (2004, 255) mukaan toisen hyväksyminen autonomisena yksilönä tarkoittaa myös sen hyväksymistä, mitä ei voi ymmär- tää. Tämä kunnioitus on myös toiselta oppimisen mahdollistaja (Isaacs 2001, 126). Jokaisen osallis- tujan tulisi osata ja uskaltaa tuoda esiin oma äänensä eli esiintyä omana itsenään. Oman äänen käyt- täminen edistää suotuisan ilmapiirin syntymistä herättämällä kunnioitusta ja antamalla toisille mal- lin tehdä samoin. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 140–141.) Isaacsin (2001, 96, 136–137) mukaan op- piakseen käyttämään dialogia on ensin osattava kuunnella itseään. Harjoittelun tärkeimmät keinot ovat kuuntelu, kunnioitus ja suora puhe.

Dialogi pyrkii ottamaan käyttöön osallistujien yhteenlasketun, kollektiivisen älykkyyden (vrt. Hak- karainen 2003, 386). Yhdessä on mahdollista olla tiedostavampi ja älykkäämpi kuin yksin sekä

erottaa tehokkaammin uusia suuntauksia ja mahdollisuuksia. (Isaacs 2001, 32.) Perinteisen keskustelun muuttuessa dialogiksi etsitään yhteisiä merkityksiä yhteistoiminnan keinoin. Yhteinen merkitys on yhteinen kokonaistuntuma siitä, mikä on tärkeää ja miksi juuri se valikoituu tärkeäksi. Sitä voidaan luoda intensiivisessä yhdessäolossa vuorovaikutteisen prosessin seurauksena. Tällöin osallistujille selviää se, mitä asiasta yhdessä tiedetään. Joskus yhteinen merkitys voi syntyä myös oivallusten keinoin ja olla jaettu oivallus. Yhteinen merkitys, ryhmän oma ääni, on yksittäisiä ääniä merkittävämpi, mutta sen muodostumiseen on tarvittu yksittäiset, erilliset äänet. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 120, 146.) Bereiter ja Scardamalia (1993, 208) ovat luoneet etenevän keskustelun käsitteen. Se on keskustelua, jonka päämääränä ei ole konsensus vaan synteesi, joka sekään ei ole lopullinen. Aina on mahdollista löytää parempitasoinen muotoilu, jota tämänhetkinen ei vielä tavoita. Puron (2010, 84–85) mukaan dialogisessa kuuntelemisessä oleellisinta ovat seuraukset, miten hyvä kuunteleminen vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin. Vaikeutena hän näkee ihmisten taipumuksen keskittyä kuunnelleessaan kuullun suhteuttamiseen omiin ajatuksiin. Isokorpi (2008) varoittaa osallistujia liiasta varmuudesta. Vaihtoehdottomuus, toisen yläpuolelle asettuminen, neuvomis- ja muuttamispyrkimykset vähentävät kiinnostusta kuunnella dialogisesti.

3.3.2 Toimiva yhteisö

Yhteisölle on vaikea löytää yksiselitteistä määritelmää. Yhteisöllisyys tarkoittaa arkikielessä yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. (Saastamoinen 2009, 36, 41.) Kuittinen ja Kejonen (2009, 245) viittaavat yhteisön käsitteellä vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen, yhteenkuuluvuuteen tai tietylle ihmisryhmälle yhteiseen. Samassa artikkelissa he mainitsevat Heikki Lehtosen (2000) esittämän yhteisöllisyyden toiminnallisen sidoksen, joka syntyy vuorovaikutuksessa, konkreettisen toiminnan seurauksena. Aarnion (2002) mukaan hyvin toimivassa ryhmässä esitetään hyviä kysymyksiä ja niihin vastataan. Puheenvuorot ovat riittävän lyhyitä, ja ne liittyvät varsinaiseen asiaan. Ryhmällä on myös yhteinen tavoite, yhteinen tieto ja yhteinen ymmärrys. Uteliaassa, innostuneessa ilmapiirissä kaikilla on mahdollisuus puheenvuoroihin ja jokaisen ideat ovat pohtimisen arvoisia. Myös Searle (2004, 182) mainitsee innovatiivisen tiimin toiminnan edellytykseksi positiivisen palautteen antamisen kaikkien ideoihin. Ongelmaratkaisua vaativa konflikti voi olla myös rakentava konflikti, jolloin näkökulma laajenee. Ryhmän koostumukselle on eduksi monimuotoisuus, joka tuo työskentelyyn erilaisia näkökulmia ja tietopohjia. Ideoiden tuottamisvaiheessa heterogeenisillä ryhmillä on homogeenisiin verrattuna paremmat mahdollisuudet olla aikaansaavia, mutta toteuttamisvaiheessa homogeeninen ryhmä saattaa olla tehokkaampi ottamaan ideat käyttöön. (Mt. 180–182.) Tiimit, joissa on erilaisin kognitiivisin kyvyin varustettuja henkilöitä ja jotka preferoivat erilaisia työroole-

ja, ovat menestyvämpiä kuin ne, joissa ei esiinny vastaavaa variointia. Mikäli tiimissä on monia, jotka haluavat olla samassa roolissa, kuluttaa se kuitenkin ryhmän energiaa. (Henry 2004, 160–161.)

Searle (2004, 178) on löytänyt neljä avainkohtaa tiimiprosessin sujuvalle etenemiselle: osallistuminen, luottamus, yhteinen ongelmaratkaisu sekä tuki. Tiimin koolla tai hallinnon keskittämällä ei hänen mukaansa ole suurta merkitystä ryhmän luovuutta tarkasteltaessa. Niitä tärkeämpiä osatekijöitä ovat tiimin autonomia sekä organisaatiokulttuuri. Luovuutta tukee myös jäsenten vastaanottavaisuus, luottamus toisiin ja tehtävän onnistumiseen. (Mt. 183–184.) Hyvän työryhmän tai tiimin edellytyksinä Isoherranen (2005, 58–60) näkee osallistujien riittävän oman alan asiantuntijaosaamisen ja mahdollisuuden saada informaatiota muilta. Ryhmän ilmapiiriin tulee myös tukea avoimuutta uusille näkökulmille, tiedolle ja ratkaisuvaihtoehdoille, mikäli kaikkien osaamista halutaan hyödyntää. Ongelman ratkaisemiseen dialogisuus luo parhaat edellytykset, ja osallistujilla tulisi olla riittävän hyvä ammatillinen itsetunto pitääkseen yllä asiallista keskustelua myös erimielisyyksissä. Hyvässä työryhmässä osallistujat ovat halukkaita kommunikoidaan tasavertaisesti ja kykenevät ilmaisemaan itseään. Siinä vastuun toiminnan sujumisesta kantavat kaikki jäsenet, suvaiten erilaisuutta muissa osallistujissa, toimintatavoissa sekä ajatuksissa. Esimerkki heterogeenisestä tiimistä on moniammatillinen yhteistyö. Se on Isoherrasen (2008, 33) mukaan asiantuntijoiden yhteinen työ, tehtävä tai ongelma, jonka hoitamiseen tarvitaan tietojen ja osaamisen yhdistämistä. Siinä yhden yksilön asiantuntijuus täydentää toisten asiantuntijoiden osaamista (Isoherranen 2005, 27).

Ryhmäprosessissa voidaan erottaa erilaisia vaiheita. Peltosen (2007, 49–50) mukaan tutustumisvaiheessa pyritään alustavasti neuvottelemaan yhteisistä tavoitteista ja säännöistä. Kuohuntavaiheeksi kutsutaan ristiriitatilannetta, jossa erilaiset näkemykset hakevat synteisiä. Kolmannessa vaiheessa roolit selkiintyvät, ja neljännessä vaiheessa energiaa ei kulu enää ryhmän muodostamiseen, vaan se voi olla toiminta- ja tehtäväsuuntautunut.

4 ORGANISAATIO MAHDOLLISTAJANA

Myös organisaatiolla on vaikutusta asiantuntijuuden kehittämiseen ja hyödyntämiseen. Ruohotie ja Honka (2003, 55) nostavat esiin potentiaalisen kompetenssin hyödyntämisessä työympäristön asettamat rajoitukset tai mahdollisuudet. Asiantuntijaorganisaatiolle ominaista on yhdessä tekeminen, ennakointi, muutosvalmius, jatkuva oppiminen ja kehittäminen sekä itsearviointi (Kallioinen 2007, 289). Vaikka organisaatiota yleensä tarkastellaankin kokonaisuutena, yksilöllä on merkitystä. Nonakan ja Takeuchin (1995, 59) mukaan vain yksilöt luovat tietoa. Organisaation rooli on kuitenkin tarjota tiedonluomisen konteksti, jossa löytyvät ulottuvuudet niin sisäiselle kuin organisaatioiden rajat ylittävälle tiedolle. Sarala ja Sarala (2003, 51) tarkastelevat toisistaan riippuvaisina toimintoina organisaation tehokkuutta ja sen henkilöstön oppimista.

4.1 Organisaatiokulttuuri

Huotari (2010) määrittelee organisaatiokulttuurin olevan organisaation jäsenille yhteinen, perusolettamusten ja uskomusten kaikkein syvin ja tiedostamaton taso. Se määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään. Siihen liittyy opittuja toiminta- ja ajattelutapoja, jäsenten jakamia suhteellisen pysyviä uskomuksia, arvoja, perinteitä sekä käytäntöjä. Sääntti (2007, 317–318) kuvaa organisaatiokulttuuria metaforana, jonka avulla organisaatiota voidaan ymmärtää.

Organisaatiokulttuuriin liittyy siellä vallitseva ihmiskuva. Nykyisin johtamisoppaissa tavoiteltavaksi asetetun y-teorian mukaan ihmiset ovat luovia, itseään kehittäviä ja motivoituvat haasteista. Motivoituneina he toimivat itseohjautuvasti. Parhaaseen tulokseen päästään luomalla heille edellytyksiä motivoitua ja toimia eli antamalla ihmisille valtuuksia ja vastuuta. (Huotari 2010.) Heikkilän ja Heikkilän (2001, 50–51) mukaan tähän päästään holistisella ajattelulla, oman toiminnan näkemisellä kokonaisuuden osana. Kehitysprosessi tulisi siksi aloittaa omasta itsestä, omista kokemuksista ja yhdessä muiden kanssa laajentaa käsitystä kokonaisuudesta.

Osallistumisen ajatellaan lisäävän motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja sitoutumista silloinkin, kun mieluisin vaihtoehto ei toteudu. Osallistumismahdollisuus merkitsee tulemistä kuulluksi ja kunnioitetuksi. (Kykyri 2008, 150.) Hyvä tulos on seurausta organisaation kaikkien jäsenten tietoisesta yhteistyöstä. Vapautta ja vastuuta tulisi siirtää niille, jotka kohtaavat todellisuuden päivittäin. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28.) Tällä on myös kääntöpuolensa, sillä vallassa on kyse myös oikeuksista,

vastuista ja odotuksista. Uusliberalistinen yksilö vastuullistetaan toimijaksi, eikä se aina ole tasa-puolista. (Keskitalo-Foley 2009, 232.) Julkisen hallinnon kehittämistavoitteiksi Harisalo ym. (2007, 106–107) mainitsevat sisäisen ja ulkoisen toimintakyvyn vahvistamisen sekä aitojen, oikeiden ongelmien ratkaisemisen. Tehtävä annetaan usein ulkopuoliselle konsultille tai organisaatio hoitaa sen omin voimin. Organisaatiossa saattaa kuitenkin olla haluttomuutta muuttaa omaa toimintaa, joten kehittämistyökin vaikeutuu.

Orgaaninen organisaatiomalli (Morgan 1986) tarjoaa myös julkiselle sektorille joustavuutta. Tällaisessa organisaatiossa on dynaaminen ympäristö, vähän sääntöjä ja joustava työnjako. Hierarkiatasoja on vähän päätöksenteon ollessa hajautettua ja tiedon liikkua pääosin horisontaalisesti. (Huotari 2010.) Mikäli organisaatiossa vallitsee voimaannuttava kulttuuri, tehdään tarvittavat päätökset neuvotellen ja osallistuvaa dialogia käyttäen. Päätökset viedään lähelle todellisuutta, jossa ne kohdataan. Organisaation kannattaa pyrkiä dialogiin, mikäli tavoitteena on madaltaa organisaatiota hierarkioita ja auktoriteettirakenteita poistamalla, tai jos pyritään muodostamaan yhteisiä toimintastrategioita erilaisissa organisaatiokulttuureissa. Näin muodostuu kumppanuusajattelua ja uusia käytäntöjä. Ne ovat osatekijöitä motivaatiossa, luovuudessa, innovatiivisuudessa ja aloitteellisuudessa sekä keino yhtenäistää organisaatio yhteisen vision tavoittelijaksi. Dialogi parantaa laatua niin yleisesti elämässä kuin asiakassuhteissa. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 17, 28.) Dialogin vastakohtana työntekijöiden näkemyksen sivuuttaminen edistää turhautumista ja loppuunpalamista. Pitkään jatkuvana se syrjäyttää yhteisöllisen, asiakaslähtöisen asenteen ja saa kiinnittämään huomion ainoastaan taloudelliseen tuottavuuteen. (Eräsaari 2009, 80.)

4.2 Kehittäminen

Organisaation kehittäminen vaatii epävarmuuden sietokykyä. Arnkillin (2009, 325) mukaan hyvien käytäntöjen luomista ja todisteita niiden hyvydestä ei voida odottaa samanaikaisesti. Esimerkkinä hän mainitsee tilaaja-tuottajamallin, jota aluksi vain ryhdytään kokeilemaan ja soveltamaan. Kunta-alalla monimutkaisten ongelmien ratkaisut edellyttävät tarkastelua eri näkökulmista. Siksi tavoitteena tulisi olla pysyvän kehittämisorganisaation ja samalla uudenlaisen pysyvän ongelmaratkaisukyvyn löytyminen. (Arnkill 2009, 334–335.) Erilaisten ratkaisujen ja kokeilujen tuottamisessa on vuorovaikutuksella innovaatioiden luomistilana ratkaiseva merkitys (Harisalo ym. 2007, 44–45). Vuorovaikutusta ei rajoiteta enää vain organisaation sisälle, vaan kuntasektorin strategiatyössä on alettu kehittää käytäntöjä, joissa kuunnellaan arvostavasti sidosryhmien moninaisia tavoitteita ja tarpeita. (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005, 62.)

Osaamisen johtaminen on merkittävä kehittämisalue organisaation pyrkiessä lisäämään tuottavuutta. Se on organisaatiossa olevan tiedon ja osaamisen hallintaa, kehittämistä, osaamistarpeiden ennakointia ja siihen sisältyy näkyvän sekä hiljaisen tiedon luomista, jakamista, vahvistamista ja hyödyntämistä ryhmä-, organisaatio- ja yhteisötasolla. (Huotari 2010.) Luukkainen (2005, 171) määrittelee osaamisen johtamisen henkilöstön osaamisen tehokkaaksi hyödyntämiseksi. Tavoitteiden näkökulmasta on määriteltävä, millainen tieto ja osaaminen ovat oleellisia sekä saatava yhteisö sitoutumaan niiden saavuttamiseen. Todelliseen oppimiseen ei hänen mukaansa voi pakottaa. Sitouttaminen, joka korvaa asiantuntijaorganisaatiossa perinteisen kontrollin ja koordinoinnin, on tuloksen ja tehokkuuden tärkeä osatekijä (Eriksson 2009, 130). Mikäli osaamista pidetään tärkeimpänä menestystekijänä, tulisi organisaatiossa ohjeistuksen sijaan kehittää oppimisprosesseja (Pitkänen 2000, 74).

4.3 Oppiva organisaatio

Taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tekijät haastavat Brockbank ym. (2002, 3, 15) mukaan organisaation pyrkimään oppivaksi organisaatioksi, ja niiden näkökulmasta oppiminen onkin ydinkyky muuntautumiseen nyky-yhteiskunnassa. Sydänmaanlakka (2003, 204) nostaa esiin oppivan organisaation käsitteen ongelmallisuuden: onko olemassa oppimatonta organisaatiota? Hänen mukaansa jokainen organisaatio oppii, toiset vain oppivat nopeasti, mikä takaa organisaation menestyksen. Oppimisen rinnalla tulisi puhua oppimisen seurauksesta eli osaamisesta. Nopeasti oppiva, osaava organisaatio on älykäs organisaatio, jolla on kyky myös uusiutua jatkuvasti. Älykäs organisaatio kykenee ennakoimaan muutoksia, joten sillä on edellytykset onnistua tehtävissään muuttuvassa yhteiskunnassa. Sengen (1990, 375–376) mukaan oppivan organisaation keskeisiä käsitteitä ovat systeemijattelu, ajattelumallit, yksilön pätevyys, jaetun vision rakentaminen ja tiimin oppiminen. Systeemijattelun (*system thinking*) mukaan kaikki kokonaisuuden eli systeemin osat on otettava huomioon. Yksilön pätevyys (*personal mastery*) kuvaa kykyä toimia organisaatiossa. Ajattelumallien (*mental models*) eli ajattelua ja toimintaa ohjaavien oletusten ja yleistysten merkitys tulee tiedostaa. Yhteisen vision rakentamisen (*building shared vision*) kautta organisaation toimintaa voidaan kehittää yhteisesti hyväksytyyn suuntaan. Tiimien kykyä oppia (*team learning*) hän pitää koko organisaation oppimisessa tärkeimpänä. Tämä Sengen (1990) kuvaama käsitys oppivasta organisaatiosta on laajentunut hänen myöhemmässä tuotannossaan (Moilanen 2001, 63). Huotarin (2010) mukaan oppivassa organisaatiossa käsitetään nykyisin oppiminen jatkuvana, kokonaisvaltaisena organisaatiotasoisena prosessina. Oppimisella on siinä läheinen yhteys muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon. Oppivassa organisaatiossa toimitaan asiakkaan lähellä ja yksilöllistä oppimista pidetään

välttämättömänä, muttei riittävänä. Oppivan organisaation oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yhteisöllistä, muutokseen johtavaa, yhteistoiminnallista oman toiminnan kehittämistä, jossa siirytään valmiin tiedon kertomisesta asioiden työstämiseen ja itseohjautuvaan käsittelyyn (Sarala & Sarala 2003, 33). Luoma (2007, 295) kritisoi oppivan organisaation analyysiä, jossa on keskitytty lähinnä ilmiöiden teoreettiseen ymmärtämiseen ja oppimisen edellytyksiin sen sijaan, että tutkimus pyrkisi tarjoamaan organisaatioille helposti sovellettavia työkaluja. Hakkarainen ym. (2005, 76) mukaan oppiminen ja älykkyys ovat toiminnan edellytysten sijaan toiminnan tulosta. Suoritus taso kehittyy asiantuntijakulttuuriin osallistumalla ja taitojen harjoittamisen avulla

4.4 Jaettu johtaminen

Yksityissektorilla on jo siirrytty hierarkkisista organisaatorakenteista kohti joustavampia, ohuempia ja verkostomaisia toimintamalleja. Muutos on edessä myös julkisella sektorilla, mutta pelkkä organisaation muuttaminen ei riitä, vaan kaivataan myös uudenlaista johtajuutta: autoritäärisestä tavasta on siirryttävä uudenlaiseen jaettuun tai voimaannuttavaan johtamiseen. (Manka 2011, 10.) Karkulehto ja Virta (2006, 155) näkevät uuden johtamisen siirtymisenä varsinaisesta johtamisesta mahdollistamiseen.

Jaetussa johtajuudessa asioita ja kokemuksia tehdään yhteiseksi arjessa. Päätösten perusteena on organisaation jäsenten välinen vuorovaikutus ja siinä syntyvä tieto. (Ropo, ym. 2005, 13.) Jaetun johtajuuden voi ajatella tarkoittavan johtajan tehtäväkuvan tai vastuiden jakamista hallinnan ja järjestyksen aikaansaamiseksi. Tämän managerialistisen osittamis- ja organisointiprosessin rinnalla se voidaan käsittää myös yhteiseksi tekemisen prosessiksi. Yhteiseksi tekeminen tarkoittaa kokemusten, omien tulkintojen ja sekä tiedon että tietämättömyyden jakamista, ajatustenvaihtoa, kuuntelua, arvostusta ja luottamusta. Jakamisen tavoitteena on edes joidenkin näkökantojen ja tulkintojen tekeminen yhteiseksi inhimillisyys huomioon ottaen ja siitä voimavaroja ammentaan. (Mt. 19–20, 100.) Jaetulla johtajuudella on myös horisontaalinen ulottuvuus. Manka (2011, 107) kirjoittaa jaetun johtajuuden tulleen kuvatuksi dynaamisena, vuorovaikutteisena vaikuttamisprosessina niiden kesken, joiden tehtävä on johtaa toinen toistaan saavuttamaan tavoitteet. Se sisältää niin vertais-työskentelyä kuin vaikuttamista hierarkiassa ylös- ja alaspäin. Hän näkee jaetun johtajuuden liittyvän ennemminkin ryhmään kuin viralliseen esimieheen. Tiimin tehokkuus on näin riippuvainen vuorovaikutussuhteiden verkoston laadusta, ei esimiehen ominaisuuksista. Jaetussa johtajuudessa hyväksytään samanaikaisesti monenlaisia, jopa erisuuntaisiakin näkökantoja, joten asiantuntijatyössä on luotettava toisen työntekijän ja työyhteisön osaamiseen (Ropo ym. 2005, 74, 86). Eriksson

(2006, 146) esittää kysymyksen, kohenisiko työn tuottavuus muuttamalla suomalaisia työpaikkoja kannustaviksi, hyväksyviksi ja ihmisiä arvostaviksi. Jos kiirehtimisen sijaan keskustelu ja ajankulun sietäminen lisääntyisivät, välttyttäisiinkö siten hätiköidyiltä nopeilta ratkaisuilla? Jaetun johtajuuden käytännöt vaativat aikaa, kuten myös innovatiiviset, rakentavat ratkaisut.

Jaettua johtajuutta voidaan perustella nopean reagoinnin vaatimuksilla. Päätöksenteon tulee siksi olla joustavaa, ja vastuun jakaminen lisää tehokkuutta. Päätöksen tueksi tarvitaan monialaista asiantuntijuutta, jaettua johtajuutta. (Ropo ym. 2005, 18; Eriksson 2006, 142.) Koska johtaminen kehittyy aikaan ja paikkaan sidottujen tapahtumakulkujen kautta, ei ole löydettävissä universaaleja johtamismalleja ja onnistumisen ehtoja. Jaetun johtamisen käytännöt ovat kehittyneet suomalaisen työelämän ja johtamisen historialliselle perustalle. (Ropo ym. 2005, 37.) Suomalainen työelämä ei kuitenkaan ole arvoiltaan yksiselitteinen. Aunela (2010, 27) kysyy, onko jaettu johtaminen mahdollista, mikäli organisaation jäsenillä ei ole yhtenäistä maailmankuvaa, yhteisiä arvoja tai he eivät sitoudu organisaation arvoihin. Yhteinen, jaettu johtajuus voidaan löytää vain antautumalla yhteistoimin avoimeen dialogiin koko organisaatiossa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 29).

Jaetun johtajuuden käsite on peräisin Mary Parker Folletin (1924) esitelmästä ”Law of situation”, jossa hän kehottaa virallisen auktoriteetin sijaan seuraamaan organisaatiossa niitä ihmisiä, joilla on eniten tietoa kyseisestä asiasta (Eriksson 2006, 121). Asiantuntijaorganisaatioissa johtamista tulisi kin tarkastella vuorovaikutteisena toimintana, jossa johtaminen ja asiantuntijuus ovat sidoksissa toisiinsa. Molemmat ovat moniroolisia: toimenkuvilla tai organisaatiokaavioilla ei ole niinkään merkitystä vastuiden ja johtajuuden jakautuessa useiden yksilöiden tai yksiköiden kesken. (Mt.124.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen kohteena on hollolalainen sivistystoimialan lähipalvelualuemalli johtamiseen tarvittavan asiantuntijuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella mallia sekä vertikaalisen että horisontaalisen oppimisen kontekstina. Varsinaisen tutkimustehtävän rinnalla tutkimus toiminee myös mallin käyttöönottoprosessin sen hetkisen tilan arviointina sekä auttaa löytämään kehittämiskohteita.

Tutkimuksessa haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden kehittymistä?
2. Tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden jakamista?

5.2 Lähtökohtien tarkastelua

Tietoisuus tieteessä ja tutkimuksessa vaikuttavista arvoista on sekä kriittisyyden että teorian ja käytännön suhteen ymmärtämisen ehto (Salonen 2007, 109). Täydellinen tietoisuus tulkintaan vaikuttavista omista lähtökohdista tai esiymmärryksestä ei kuitenkaan ole mahdollista osan esiymmärryksestä kuuluessa tiedostamattomaan (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54; Moilanen & Räihä 2010, 52). Esiymmärrys eli arkielämän ymmärrys tarkoittaa tutkimuksessa tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää kohde tutkimusta aloitettaessa (Laine 2010, 32). Tutkimuksen kohde ja siihen liittyvät henkilöt ovat minulle tuttuja, useimmat jo vuosien takaa. Olen työskennellyt heidän kanssaan yhteisen työnantajakunnan palveluksessa lähes parinkymmenen vuoden ajan, ollut jäsenenä työryhmissä, osallistunut lastentarhanopettajana ja päiväkodinjohtajana aiempiin organisaatiomuutoksiin sekä tämän hetkisen, yhteisen sivistystoimialan muodostamiseen. Lähipalvelualuemalliin olen tutustunut jo sen suunnitteluvaiheessa sekä esimieskokouksiin osallistumalla että keskusteluissa perusopetuspäällikkönä työskennelleen puolisoni kanssa. Lähipalveluesimiehet tunnen henkilökohtaisesti myös yhteisen johtamisen erikoisammattitutkintokoulutuksen ajalta ja osaa heistä haastattelin heidän johtamiskäsityksistään kandidaattitutkielmaani varten. Henkilökohtainen suhde on minulle tutkimuksessani sekä haitaksi että hyödyksi. Tiedonintressinä tutkimuksessani on toki syventää tietoa asiantuntijaksi kasvusta, mutta myös henkilökohtainen intressi tuottaa mahdollisesti välineitä mallin edelleen kehittämiseen. Hirvosen (2006, 42) mukaan eettisesti hyvä tutkimus tiedostaa tiedonintressit, joita se

palvelee eli sen, mikä tutkimusta ohjaa ja mihin tarkoitukseen se tehdään. Tutkimuksen edetessä vastakkain saattavat kuitenkin olla tutkimuksen ja siihen osallistuvien etu (Flick 2006, 52). Tutkimuskohteen tuntemisesta on myös hyötyä. Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kompleksinen olento, jota tutkittaessa olemassaolon osat, kehollisuus, situationaalisuus ja tajunnallisuus, ovat merkityksellisiä vain kokonaisuutta tarkasteltaessa. Aiemmin jäsentynyt toimii uuden kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina. (Rauhala 2005, 93, 205; Varto 2005, 63–66, 73–74.) Yhteinen historia antaa mahdollisuuden osittain samanlaisen ymmärtämishorisontin käyttämiseen, mutta toisaalta se voi olla myös tutkijan näkökulmaa kaventava. Vasta ennakkokäsitysten tietoiseksi tekemisen jälkeen tutkijan on mahdollista vastaanottaa ja tunnistaa myös niille vastakkaista ja ristiriitaista tietoa (Järvinen & Järvinen 2004, 81).

Valitsemani teoria on tutkimuksen kannalta merkityksellinen. Teorialla on Salosen (2007, 48–51) mukaan tutkimusta ohjaava luonne. Se antaa tosiasioille merkityksiä ja on tapa tulkita todellisuutta. Teorian käsite antiikin filosofiassa muodostuikin vähitellen kreikankielisestä, katsomista tarkoittavasta sanasta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittelevät teorian perspektiiviksi johonkin ilmiöön, tiivistykseksi siitä, miten kyseessä oleva ilmiö halutaan nähdä. Huttusen, Kakkorin ja Heikkisen (1999,121) mukaan kaikki empiiriset havainnot ovat teoriasidonnaisia: ne on tehty tietystä viitekehyksestä käsin, ja se viitekehys on määrittänyt sen, mitä todellisuuden aluetta tutkitaan ja mitkä ovat tutkimusmenetelmät. Paradigma on merkityksenannon perusta ja silta teorioista havaintoihin, sen avulla havaintoja valikoidaan ja palataan takaisin teoriaan (Salonen 2007, 51; Varto 2005, 175). Asiantuntijuus ja oppiminen valikoituivat viitekehukseen omaan työ- ja opiskeluhistoriaani liittyen. Kasvatustieteen opiskelu saman alan työtä tehden on mahdollistanut jatkuvan teorian ja käytännön vuoropuhelun sekä synnyttänyt kiinnostuksen kehittävään työotteeseen. Jakamisen ja yhteisen asiantuntijuuden teemoja olen pohtinut sekä esimiehenä johtamisen näkökulmasta että toimiessani opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Syventävien opintojen Työelämän murros ja aikuiskasvatus -kurssilla pohdintaan nousi kollektiivinen asiantuntijuus mahdollisuutena vastata muuttuneen työelämän haasteisiin ja Yhteisölliset oppimisympäristöt -kurssi valotti puolestaan oppimista horisontaalisesta näkökulmasta. Näiden paradigmojen ja tarkastelunäkökulmien perusteella kokosin teoriaosuuden lisäten siihen aineistoon tutustumisen jälkeen uusia näkökulmia. Varto (2005, 18) kirjoittaa tutkimustyön olevan osa ihmisen maailmansuhdetta, erityistä tapaa ymmärtää omaa maailmaa. Siksi se, mitä valitsemme tutkittavaksi, ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme, liittyy aina omaan elämäämme.

Tutkimuksessani on joitakin piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta. Laineen (2010, 33) mukaan hermeneuttisesta tai fenomenologisesta metodista ei ole mahdollista esittää tark-

kaa kuvausta, sillä sen soveltavat muodot syntyvät tutkimuksissa monien eri tekijöiden tuloksena. Varto (2005, 193) määrittelee fenomenologian filosofisena lähestymistapana, jossa korostetaan ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin. Hermeneutiikka tarkoittaa yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tarkastelutapa puolestaan tähtää ymmärtämiseen, mutta ei mahdollista toisen täydelliseen ymmärtämiseen (Laine 2010, 31; Varto 2005, 90–91). Tutkimuksenteon keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkityksellisyys, yhteisöllisyys, ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologis-hermeneuttinen asenne tutkimuksen eri vaiheissa, niin haastattelussa tilan antamisessa haastateltavalle kuin reflektiivinen, tutkijan oman ymmärryksen osuuden avoimeksi tekevä analyysi ja tulkinta, hermeneuttinen kehä, sopivat osaksi tutkimusfilosofiaani. (Vrt. Varto 2005, 107–108).

5.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimusaineisto kerätään teemahaastatteluilla sekä asiakirjoihin tutustumalla. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 23) mukaan tapaustutkimuksessa toisiaan täydentävien aineistojen ja menetelmien käyttö perustellaan sosiaalisen elämän kompleksisuudella, jota ei voi tavoittaa yksittäisellä tutkimusmenetelmällä. Näin ollen useiden tutkimusmenetelmien yhteiskäytöllä, triangulaatiolla, voidaan parantaa tutkimuksen pätevyyttä (Hirsjärvi ym. 2004, 218). Triangulaatio mahdollistaa moneen näkökulmaan sitoutumisen kautta myös omien ennakkoluulojen ylittämisen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 143). Jotta tutkimustulokseni pohjautuisivat mahdollisimman laajaan aineistoon, olin edellä mainittujen lisäksi sekä esimieskokouksessa että koritiimin tapaamisessa tekemässä havaintoja. Käyttämäni triangulaatio on siis metodinen tutustuessani asiakirjoihin, haastatellessani sekä havainnoidessani. Osittain sitä voidaan pitää myös aineistotriangulaationa, sillä yksilöhaastattelujen lisäksi tein havaintoja kahdesta erikokoisesta ryhmästä. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2011, 144.) Grönforsin (2001) mukaan havainnoitaessa voidaan tarkastella käyttäytymistä, haastattelun tuodessa esiin asiaan liittyviä normeja (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81). Ulkopuolisena tarkkailijana tehtyjen havaintojen ajankohta oli noin kahdeksan kuukautta haastattelujen jälkeen, joten ne toivat tutkittavaan tapaukseeni myös prosessinäkökulman. Havaintoja tarkastelin lähinnä muusta aineistosta tehtyjen tulkintojen mahdollisena vahvistajana.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan käsittää sateenvarjotermiksi, jonka alla on useita erilaisia tutkimuksia tutkimusmenetelmineen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 7; vrt. Flick 2006, 97). Siinä pyritään Tuomen ja Sarajärven (2002, 87–88) mukaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle. Ihmistutkimuk-

nessa kohteet ovat yleensä yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus ja ihmisten väliset suhteet, jotka saavat merkityksensä sekä lähtökohtansa elämismaailmasta, ihmisten jo olemassa olevasta ja muuttuvasta kokemustodellisuudesta. (Varto 2005, 28–29; vrt. Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tutkija ja tutkittavat kuuluvat samaan ihmisten maailmaan, jossa kaikki muodostuu ihmisten tapahtumille ja ilmiöille antamien merkitysten varassa (Varto 2005, 13). Laadullisessa tutkimuksessa sen suorittajan saatetaan mieltää olevan ikään kuin sisäpiirin tarkkailija (Hakala 2010, 19). Juhilan (2006) mukaan tämä laadullisen tutkimuksen ominaispiirre, sitoutuminen läheltä tarkasteluun, tarkoittaa tutkijan suoraa kontaktia käytäntöihin, tekoihin, asioihin ja ihmisiin, joiden maailma on tarkastelun kohteena. Läheltä tarkastelu tuo mukanaan subjektiivisuuden ja objektiivisuuden dilemman. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi väittää olevansa objektiivinen, puolueeton havainnoitsija, joka sijaitsee tutkimusraporttinsa ylä- ja ulkopuolella. (Gibbs 2007, 91; vrt. Varto 2005, 34). Objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan sitä, ettei tutkija sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvojaan tutkimuskohteeseen. Objektiivisuus syntyykin oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Vrt. Salonen 2007, 48.) Olen pohtinut tutkimukseni eri vaiheissa oman työhistoriani, haastateltavien tuntemisen, puolisoni aseman ja osallisuuden lähipalvelualuemallin suunnittelussa sekä oman oppimisen käyttöteoriani mahdollisia vaikutuksia valintoihini ja tulkintoihini.

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomio merkityksiin. Konstruktionistisen näkökulman mukaan tutkija ei voi päästä tutkittavan todellisuuteen, ainoastaan niihin merkityksiin, joilla todellisuutta tehdään ymmärrettäväksi (Jokinen 2006). Laadullisessa tutkimuksessa valitulla menetelmällä on merkittävä osuus, sillä tutkimus muodostuu erityisestä kohteen ja menetelmän välisen suhteen ymmärryksestä (Flick 2006, 97). Aineistonhankinnassa laadulliset metodit tuovat esille tutkittavan näkökulman (Hirsjärvi ym. 2004, 155).

Laadullisessa tutkimuksessa on aina jossain määrin tapaustutkimuksen piirteitä, sillä usein monipuolistakin tutkimusaineistoa tarkastellaan havaintoina yhdestä tai muutamasta kohteeksi valitusta tapauksesta (Alasuutari 2006). Vaikka monia tutkimustapoja mahdollistavaa tapaustutkimusta on vaikea määritellä yksiselitteisesti, on sille ominaista aineiston muodostama kokonaisuus, tapaus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Metsämuurosen (2008, 16–17) mukaan tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapahtuman tutkimista ja sen epistemologinen kysymys on, mitä tapauksesta voidaan oppia. Laine ym. (2007, 9) määrittelevät tapaustutkimuksen perusteelliseksi ja tarkkapiirteiseksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksen avulla tavoitellaan kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Teoria ja tapauksen prosessiluonteen tunnustava tutkimus ovat parhaimmillaan uutta luovassa dialogissa keskenään ja siten sopusoinnussa konstruktionismin kans-

sa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2006, 198; Häikiö & Niemenmaa 2007, 46.) Tapaustutkimus testaa, laajentaa, täsmentää aiemmin esitettyjä ideoita ja teorioita tai tutkii uudenlaisia ilmiöitä kehittämien ideoita ja teoriaa. (Laine ym. 2007, 19) Gerring (2007, 7) kirjoittaaakin tapaustutkimuksen tuotteenä olevan oivalluksen.

Tutkimusstrategiakseni tapaustutkimus soveltuu hyvin, sillä se tarkoittaa yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Sen tyypillisinä piirteinä ovat valittuna yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia, jonka kohteena voi olla yksilö, ryhmä, sosiaalinen yhteisö, organisaatio tai instituutio. Jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman monipuolinen, sen hankkimiseen käytetään useita metodeja kuten havainnointia, haastattelua ja dokumentteja, jotta ilmiö voidaan kuvata. Useimpia tapaustutkimuksia voidaan luonnehtia holistisina eli luonnollisesti ilmenevästä tapauksesta tehdään kokonaisvaltainen analyysi. Kiinnostuksen kohteena ovat sosiaaliset prosessit eikä tapauksen ja kontekstin välistä rajaa voi tarkasti määrittellä. (Hirsjärvi ym. 2004, 125–126; Flick 2006, 141; Laine ym. 2007, 10.)

Tapaustutkimuksen kohdetta rajatessa Laine ym. (2007, 11, 31) kehottavat pohtimaan mistä tämä tapaus on tapaus. Mikäli kiinnostava tapaus on jo löytynyt, voidaan etsiä sen analysointiin sopivia käsitteitä ja pohtia, mistä tapaus kertoo eli mikä on tutkimuksen kohde. Toisaalta voidaan jo valittuun tutkimuksen kohteeseen etsiä tapaus, jossa tiettyjä käsitteitä voidaan käyttää ja kehittää. Tapauksen vaikuttaessa käsitteiden valintaan ja käsitteiden taas tapaukseen, nämä kaksi tapaa sekoittuvat käytännössä toisiinsa. Tutkimuskysymykset auttavat rajaamaan tapaustutkimuksen, ja niitä tulisi tarkastella ”miten” ja ”miksi” -kysymysten avulla (Yin 2009, 23–25, 27). Koen tutkimuskohteen rajaamisesta raportoinnin haastavaksi, sillä asiantuntijaksi kasvu oppimisen näkökulmasta oli jo kauan ollut kiinnostukseni kohteena ja toisaalta hallintotiede sivuaineena sai minut pohtimaan organisatorisia näkökulmia. Oivallus näiden kahden yhdistämismahdollisuudesta ohjasi minut tähän tapaustutkimukseen: omassa organisaatiossani oli meneillään prosessi, jota oli mahdollista tarkastella asiantuntijuuden kannalta, ja opintovapaalla olemisen edesauttoi tarvittavan etäisyyden ottamista tapaukseen. Tutkimuskysymyksistä lähipalvelualuemalli asiantuntijaksi kasvun sekä asiantuntijuuden jakamisen tukijana olivat selvillä jo tutkimussuunnitelmasta lähtien. Niiden ei kuitenkaan ole Flickin (2006, 137) mukaan välttämätöntä säilyä samoina koko prosessin ajan, vaan ne saattavat konkretisoitua ja fokusoitua vasta aineiston ja teoreettisen käsitteistön täsmennyttyä.

5.4 Tutkimushaastattelu

Haastattelua voidaan Eskola ja Vastamäen (2010, 26) mukaan kuvata tutkijan aloitteesta ja ehdoilla tapahtuvana keskusteluna. Tässä vuorovaikutuksessa tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavaa kiinnostavat, tutkimukseen kuuluvat asiat. Haastattelutilanne korostaa haastateltavan subjektiroolia, jossa hän on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on joustava, sillä vuorovaikutuksellisessa haastattelutilanteessa on mahdollista vaihtaa aiheiden järjestyttä, selventää sekä syventää vastauksia lisäkysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 14, 35, 94; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Haastattelun etuna Yin (2003,86) mainitsee myös sen kohdistamisen suoraan aiheeseen. Hirsjärvi ym. (2004, 174) kehottavat valitsemaan tutkimusmenetelmäksi haastattelun, mikäli tutkija on kiinnostunut ihmisten ajattelusta, tunteista, kokemuksesta tai uskumuksista. Tutkimushaastatteluni toteutin yksilöhaastatteluina, joissa tyypillisesti keskitytään haastateltavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja mielipiteisiin (vrt. Pietilä 2010, 215).

Tutkimuskysymysten alle keräsin niiden osa-alueiksi sopivia teemoja, jotka kokosin teemahaastattelurungoksi (Liite 1). Tuomen ja Sarajärven (2011, 74) mukaan teemat perustuvat tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn, teoreettiseen viitekehykseen. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta tarkka muoto ja järjestys kysymyksille puuttuvat (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi ym. 2004, 197). Tämän puolistrukturoidun haastattelun koin sopivimmaksi omalle työskentelytyylilleni, johon sopii tilanteisiin tarttuminen ja suunnitelmien muuttaminen niiden mukaan. Tutkija valitsee tilanteessa luontevimmalta tuntuvan järjestyksen, mikä saattaa asettaa vastakkain haastateltavan ehdoilla etenemisen ja keskustelun viemisen päätökseen jo aloitetusta teema-alueesta. Teemahaastattelun valitseva tutkija on kiinnostunut tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66, 104.)

Haastateltavat tulee valita huolella, sillä tiedonantajina heidän tulisi tietää tai omata kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Kolmesta kaavailemastani kokoonpanovaihtoehdosta haastateltavaksi ryhmäksi valikoitui viisi perusopetuksen rehtoria ja kolme varhaiskasvatuksen palvelupäällikköä, jotka olivat olleet mukana lähipalvelualuemallin suunnittelusta asti. Apulaisrehtoreiden jättämisen haastattelun ulkopuolelle perustelin heidän johtamistoimenkuvansa erilaisuudella perusopetuksen rehtoreihin ja varhaiskasvatuksen palvelupäälliköihin verrattuna. Katsoin myös kahdeksan haastattelun olevan tässä tapauksessa riittävä monipuolisen kuvan muodostamiseen. Haastateltavista kaksi oli miestä ja kuusi naista. Saatuaani tutkimusluvan sivistysjohtajalta annoin hänelle sähköpostitse välitettäväksi tiivistetyn esittelyn tutkimuksestani ja ilmoituksen tulevasta yhteydenotosta haastattelusta sopimisen merkeissä. Kaikki haastatelta-

vaksi pyytämäni henkilöt suostuivat, ja haastattelut toteutettiin kesäkuun 2011 alkupuolella peräkkäisinä arkipäivinä. Tutkimukseen osallistumisen motivaationa on usein oletus tutkimuksen avulla saatavasta uudesta ja merkittävästä tiedosta, jonka tuottamiseen tutkittava haluaa osallistua (Kuula 2010, 133–134). Toisaalta Pöysän (2010, 155–156, 161) mukaan haastattelusta kieltäytyminen ei välttämättä ole mahdollista sosiaalisista tai kulttuurisista syistä. Haastateltava saattaa myös pohtia haastattelun antamisen vaikutusta hänen asemaansa yhteisössä. Tämän vuoksi tutkijan eettinen velvollisuus ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on kertoa totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, osallistumisen ehdoista, pitää saamiaan tietoja luottamuksellisina sekä huolehtia haastateltavien anonymiteetin säilymisestä. (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 41; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006, 17.) Haastatteluista puhe-
limitse sopiessani kerroin yleisesti siinä käsiteltävistä teemoista. Teemahaastattelun luonteen vuoksi en kuitenkaan halunnut antaa kysymyksiä etukäteen tutustuttavaksi säilyttäen näin mahdollisuuden edetä haastattelussa tilanteen mukaan. Haastattelutilanteen aluksi otin esiin läheisen suhteeni toimialahallintoon ja painotin olevani tilanteessa tutkijana, jolle ehdoton luottamuksellisuus on myös henkilökohtainen arvo. Laadullisessa tutkimuksessa kerättävät aineistot ovat usein pieniä, joten tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on tutkijalle haastava tehtävä (Jokinen 2006). Tämän pyrin ottamaan raportissani huomioon jättämällä aidoista sitaateista pois haastateltavan sukupuolen sekä puheessa esiintyvät nimeämiset. Jätin raportissani mainitsematta myös, kuuluuko haastateltava rehtoreihin vai palvelupääälliköihin. Merkitsin puhujan tunnistetiedoksi vain H 1-8. Sukupuolella on merkitystä, mutta tässä tutkimuksessa se on rajattu kiinnostuksen ulkopuolelle. Tutkimukseni merkittävä näkökulma on kollektiivinen asiantuntijuus, joka nimenomaan korostaa yhteistä yksilöiden sijaan, joten näkemyksellinen lähestymistapa tarkastella heitä ryhmänä puoltaa valintojani. Yksi haastateltavista käyttää muiden puheesta poikkeavaa murretta ja kysyin hänen kantaansa puheen yleiskielelle muuttamisesta. Hän ei nähnyt siihen tarvetta.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tulisi tehdä esihaastatteluja useassa vaiheessa. Niiden avulla voi muokata haastattelukäytäntöjä, haastattelurunkoa sekä saada jo suuntaa antavan kuvan kohdejoukon kokemuksista. Esihaastatteluja tulee tehdä mieluummin runsaasti kuin liian vähän, suhteuttaen kuitenkin siihen, miten hyvin tutkija lähtökohtaisesti tuntee haastateltavien elämismaailmaa. (Eskola & Vastamäki 2006, 41; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73.) Lähtökohtaiset tietoni haastateltavien elämismaailmasta olivat hyvät, joten koehaastatteluja tein vain yhden. Haastateltavien kanssa täysin vertailukelpoista koehenkilöä oli mahdotonta löytää, ja pyysin haastatteluun yhden apulaisrehtoreista. Koehaastattelun anti oli minulle kysymysten toimivuuden testaaminen sekä mahdollisten uusien näkökulmien löytäminen teemoihin. Haastattelun jälkeen sainkin lisätä teemahaastattelu-

rungosta unohtuneen aluenäkökulman ja todeta teemojen antavan vastauksia kiinnostuksen kohteisiin.

Teemahaastattelun onnistumisen edellytyksenä on hyvä kontakti haastateltavaan. Haastateltavan tulisi kokea olonsa turvalliseksi myös ympäristön puolesta. Haastattelupaikan tulisi siten olla rauhallinen, lämpötilan sopiva ja valoa riittävästi molemminpuoliseen ilmeiden havaitsemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74.) Haastattelut toteutettiin sekä haasteltavien työpaikoilla että kotonani. Tilat olivat rauhallisia, ja haastattelu sujui keskeytyksettä. Niiden kesto oli lyhimmillään 50 minuuttia ja pisimmillään lähes kaksi tuntia. Tallensin haastattelut digitaaliselle tallentimelle myöhemmin litteroitaviksi. Haastattelujen aikana tein jonkin verran muistiinpanoja ja välittömästi niiden päätyttyä kirjoitin huomioita tutkimuspäiväkirjaani.

Haastateltava pyrkii Alasuutarin (2001, 151) mukaan muodostamaan käsityksensä haastattelijan ajatuksista, mihin tämä pyrkii kysymyksillään ja tutkimuksellaan. Tutkijan tulee osoittaa kiinnostusta haastateltavaan ja haastateltavan sanomaan. Avoimuus herättää luottamusta, mikä puolestaan auttaa haastateltavaa rehellisyyteen. Alasuutari kuvaa avoimuutta jopa tietynlaisena ystävyutenä. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41; Alasuutari 2001, 149.) Haastattelussa pyrin kuuntelemaan haastateltavaa ja esittämään tarkentavia kysymyksiä, olinko ymmärtänyt oikein. Haastattelemiini esimiehet puhuivat paljon ja kuljettivat keskustelua alueille, joista heillä vaikutti olevan tarvetta puhua. Avoimuutta on myös tutkijan reflektiivisyys, tiedostaako hän ennakoasenteensa koskien soveliaita vastauksia ja vastaako kokonaisuus vain tutkijan toiveita (Yin 2003, 86). Mikäli myöhemmin haastattelua kuunnellessani huomasin esittäneeni johdattelevia kysymyksiä, jätin kysymykset huomiotta. Rastaa (2005, 79, 87) mukaan haastattelun onnistumisen edellytyksenä on molemminpuolinen ymmärrys. Sitä tukevat haastattelijan ja haastateltavien samankaltaiset elämäkokemukset sekä identifioituminen samaan ryhmään. Samankaltaisuus auttaa tutkijaa esittämään kohteen näkökulmasta oleellisia kysymyksiä. Tutkittava päättää kuitenkin itse yksityisyytensä rajat kontrolloidessaan kenelle ja missä tarkoituksessa hän elämästään kertoo (Kuula 2006, 125). Haastatteluissa koin ymmärtäväni haastateltavien käyttämää kieltä. Puhe oli useimmiten kuin puhetta asioista perillä olevalle kollegalle, ja jouduin esittämään tarkentavia kysymyksiä saadakseni jo ymmärtämäni asian dokumentoiduksi tallentimelle.

Alasuutarin (2001, 145) mukaan kysymyksiin vastaaminen heijastaa vastaajan omakuvaa sekä sosiaalista identiteettiä. Haastattelijan onkin näin syytä pohtia, onko vastaus rehellinen vai vain yritystä säilyttää omakuva tietynlaisena. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) muistuttavat haastateltavan taipumuksesta antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia ja Pietilän (2010, 226) mukaan haastateltava saattaa painottaa positiivisina ja hyväksyttävänä pidettyjä puolia itsessään. Haastatteluissa pyrin otta-

maan huomioon henkilökohtaisten sidosteni mahdollisen vaikutuksen, onko esimiehillä halua ja rohkeutta nostaa esiin myös kehittämiskohteita. Vaikutus näkyi mielestäni kielteisissä kommentissa toisen äänellä puhumisena, ”*kollegat sanovat*”, sekä ammattinimikkeillä puhumisena toimialajohtoa arvostellessa mutta etunimien käyttönä arvostavassa puheessa.

5.5 Analyysi

Analyysi jaetaan päättelytavan perusteella deduktiiviseen eli yleisestä yksittäiseen eteneväksi ja induktiiviseen, jossa yksittäisestä tehdään yleinen. Näiden teoriasta lähtevän tai aineistosta nousevan analyysin lisäksi tieteellisessä päättelyssä käytetään abduktiivista päättelyä, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista, mikäli havaintojen tekoon liittyy jokin johtojatous. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95.) Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 19) mielestä puhdas aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta. Myös Juhila (2006) näkee ongelmallisena laadullisen tutkimuksen näkemisen yksinomaan aineistolähtöisenä, sillä menetelmiin ja analyysitapoihin liittyvät teoriat suuntaavat aineiston analyysia. Aineistolähtöisyyden sijaan tulisi hänen mukaansa puhua analyysivetoisuudesta, sillä aineisto ei itsessään kerro mitään, vaan tutkija puhuttaa sitä valitsemastaan näkökulmasta. Analyysivetoisuuden käsite suo empiirisille aineistolle keskeisen roolin mutta myöntää tukeutumisen paradigmaan, menetelmään tai teoriaan. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 96–97) kuvaavat teorian osuutta teoriaohjaavana analyysinä, jolloin aiemman tiedon merkitys otetaan huomioon, muttei testattavana vaan uusia ajatusuria aukovana. Analyysini on teoriaohjaava, joskin aineiston tutustumisen ohjaamana laajensin teoreettista viitekehystä alkuperäisestä ja sen perusteella sitä voisi kutsua osittain myös analyysivetoiseksi. Ajatteluprosessissani vaihtelivat valmiit mallit ja aineiston perusteella löytyneet ajatukset, joten päättelystä voidaan puhua abduktiivisena. Tutkijan on mahdollista yhdistellä niitä luovasti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 97).

Ymmärtämiseen pyrkivässä tutkimuksellisessa lähestymistavassa käytetään tavallisesti kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2004, 212). Alasuutari (2001, 39) kirjoittaa sen koostuvan havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä ne nivoutuvat hänen mukaansa aina toisiinsa. Tutkimukseni analyysitavaksi valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi tarkoittaa pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sitä voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on mahdollista liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Teoreettisena kehyksenä sen voidaan katsoa olevan useimpien laadullisten analyysimenetelmien perustana. Kaikkia aineiston analyysitapoja ei ole välttämätöntä nimetä, sisällönanalyysiksi voi riittää uskottava kuvaus aineistoanalyysin tekotavasta. Sisällönanalyysin

tarkoituksena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttämällä kuitenkin sen sisältämä informaatio. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 107–115, 148.) Salonen (2007, 92) kuvaa analyysia havaintojen ja kootun aineiston erittelynä, jossa ne ryhmitellään, luokitellaan, kuvataan ja jäsennetään. Tiivistetystä aineistosta on mahdollista nähdä, minkälaisista osista kokonaisuudet koostuvat ja näin nostaa tutkimusongelman kannalta oleellinen esiin, mutta samalla sulkea pois tarpeeton tieto.

Laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuus edellyttää sitä myös aineiston analysoinnilta. Analyysi alkaa jo haastatteluvaiheessa. Siinä tutkija tekee alustavia havaintoja ilmiöistä niiden useuden, toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella. Tiivistämällä ja tulkitsemalla kuvausta tutkija antaa haastateltavalle mahdollisuuden tarkistaa, onko sanoma ymmärretty oikein. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136–137; Kiviniemi 2010, 79.) Nauhoitettu haastatteluaineisto muunnetaan puheesta kirjoitetuksi tekstiksi eli litteroidaan. Myös litterointi on tulkintaa, joten alkuperäinen nauhoitus tulisi säilyttää mahdollista tarkistamisen tarvetta varten. Litteroijan tulisi ottaa huomioon se, että havainnoijana oma huomiokyky rajaa pois osan informaatiosta ja puhujan sanoman tarkoitusta tulkitaan oman kulttuurin jäsenenä. Tutkija tulkitsee litteroidessaan myös aineiston osien tutkimuksellista relevanssia. (Ruusuvoori 2010, 426–428.) Litteroin haastattelun haastattelupäivän aikana. Tekstiä kertyi yhteensä 105 sivua. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 143) kehottavat lukemaan aineistoa kokonaisuutena tässä vaiheessa useaan kertaan. Ruusuvoori ym. (2010, 10–11, 13) mukaan tutkijan ja aineiston kohtaaminen alkaa aineistoon tutustumisesta. Vaikka laadullisissa analyysissa aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään, voi aineistosta harvoin saada suoria vastauksia tutkimusongelmaan. Aineisto ei itsessään puhu tutkijalle, vaan tutkimuskysymys, tutkijan lukemisen tapa, tulkinta sekä hänen tekemänsä valinnat ohjaavat ja jäsentävät työskentelyä. Aineistoon tutustumalla ja tutkimusongelman perusteella nousevat esiin analyttiset kysymykset, jotka tarkentuvat aineiston tullessa tutuksi. Aluksi luin litteroituja haastatteluja moneen kertaan lisäilmen huomioitani paperin reunaan.

Laadullisissa analyysissa seuraava vaihe on aineiston järjestäminen (Eskola & Suoranta 1998, 151). Laadullisen tutkimuksen perinteiset analyysivälineet, koodaaminen, teemoittelu ja tyypittely ovat Juhilan (2006) mukaan edelleen toimivia, mutta yhä useammin koodaaminen yhdistetään aineistojen käsittelyn alkuvaiheessa keskustelu- ja diskurssianalyysiin. Tätä yhdistettyä koodaamista hän nimittää aineistojen raakatyöstämiseksi, jossa aineiston osia liitetään yhteen yhteisen nimittäjän alle kategorioiksi tai käsitteiksi.

Tutkimuksessani keräsin aineiston teemahaastattelujen avulla, joten ensimmäisiä luokitteluperusteita olivat haastatteluissa esiintyvät teemat (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 153; Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Tekstinkäsittelyn avulla keräsin haastateltavien puhetta ensin teemakysymyksittäin. Lukiessani haastatteluja pohdin yläkäsitteen tasolla, mistä puhutaan näin puhuttaessa. Löysin uusia kokonaisuuksia ja keräsin aineistoa esimerkiksi ”luottamuspuhekansioon”. Tässä vaiheessa huomasin haastattelupuheesta löytyvän valitsemieni teemojen ohella sekä dialogisuuteen että itsensä asemoiintiin liittyvää aineistoa, joten etsin siitä myös kirjallisuutta teoreettiseen viitekehykseeni, mikäli niillä vaikuttaisi olevan analyysin kannalta merkitystä. Juhila (2006) muistuttaa varsinaisten teemojen syntyvän vasta analyysin tuloksena, usein toistuvina asioina. Haastatteluaineisto olisi mahdollistanut tarkastelun monesta eri näkökulmasta, mutta rajasin kiinnostukseni kohteita tutkimuskysymysten perusteella. Mielekäs ja selkeä ongelmanasettelu löytyy rajaamisen avulla. Rajaaminen on myös tulkinnallista, sillä laadullinen aineisto ei kuvaa sellaisenaan todellisuutta vaan välittyy tulkintaperspektiivin kautta. Rajaamisella selkeytetään tutkijan omaa tulkintaperspektiiviä ja tutkimuksen ytimen hahmottamista. Mikä ydinsanoma nousee aineistosta? (Kiviniemi 2010, 73.)

Haastatteluaineisto on kerätty tilanteessa, jossa molemmat osapuolet ovat käyttäneet kulttuuristen merkitysten varantoaan ja tuottaneet yhteistoiminnassa arkijärkeilyä ja jäsenyyksiä aiheena olevasta teemasta. Analyysissa on siten tarkasteltava myös haastattelijan puheen vaikutusta tuotetun aineiston luonteeseen (Nikander 2010, 242; Rastas 2005, 93). Järjestämisen alkuvaiheessa luin kysymykset ja vastaukset toisiinsa liittyvinä. Uusia kokonaisuuksia kerätessäni jätin jo osan kysymyksistä pois, mikäli pohdin haastateltavan kommenttia puheena muusta kuin vain vastauksena kysymykseen. Raportin tulososaan päädyin liittämään vain haastateltavien kommentteja ilman kysymyksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 22) kyseenalaistavat alkuperäisten haastattelulainauksen käytön raportissa. He puoltavat käyttöä lähinnä tekstin elävöittäjänä. Tekstin elävöittämisen lisäksi koin niiden kuitenkin olevan tarpeellisia myös aloittelevan tutkijan analyysia tukevinä raportin osina.

Haastattelututkimus perustuu kieleen, ja siksi analyysissa kiinnostuksen kohteena ovat myös kieli ja kielenkäytön tapa. Puhujat ja kirjoittajat tekevät monia valintoja tuottaessaan todellisuudesta tietyn version (Jokinen 2006). Sisällönanalyysia käyttävällä on mahdollisuus liittää analyysiinsa myös muita tapoja. Vaikka sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia on vaikea sovittaa yhteen, voi niiden tutkimuksellisia ideoita lainata molempien sisällä joustavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 106). Metsämuurosen (2008, 34) mukaan tekstianalyysissa tulisi hyödyntää diskurssianalyysin peruskysymyksiä: kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, mihin pyrki ja keneen pyrki vaikuttamaan. Diskurssianalyysi soveltuu myös vuorovaikutuksen asetelmien tarkasteluun ihmisten asemoitumisessa ja valtasuhteiden tarkastelussa (Suoninen 2006). Vaikka varsinaisesti analysoin aineistoa sisällön-

analyysin keinoin, aineistoon tutustuessani en voinut välttyä kiinnittämästä huomiotani myös joihinkin kielenkäytön muotoihin (vrt. Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 173).

Järjestettyäni aineiston valitsemieni teemojen ja aineistosta esiin nostettujen teemojen alle, tiivistin jokaisen haastateltavan kommentin korkeintaan muutamaksi sanaksi sen loppuun. Pelkistämisellä tavoittelin pääsemistä tarkastelemaan haastateltavien ajatuksia myös syvemmin kuin vain vastauksen ensivaikutelman perusteella. Löysin alateemoja yhdistelmällä haastattelupuhetta tiivistysten perusteella ryhmiä. Osaltaan tämä järjestely kuljetti minut jälleen uusien näkökulmien äärelle. Näin muodostuneiden ryhmien haastattelupuheesta kokosin yleisen, yhteisen esityksen haastateltavien ajatuksista kyseisestä temasta tai sen alateemasta liittäen sen loppuun aitoa haastattelupuhetta. Haastateltavien kommentteja lainatessani käytin sisennystä sekä kursiivia. Tekstin sisällä oleva lainaus on kirjoitettu kursiivilla ja laitettu lainausmerkkien sisään. Haastatteluaineiston lisäksi liitin samaan kokonaisuuteen tulosteni tueksi huomioita lähialuealueellisten asiakirjoista sekä havainnoinnin tuloksia. Raportin tässä osassa yhdistin tuloksiin tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Teorianmuodostuksessa tutkija asettaa tutkimuksensa, sen tulokset ja mahdolliset seuraukset takaisin siihen maailmaan, josta ne tutkimuksen alkuvaiheessa rajattiin (Varto 2005, 176).

Tulosten analyysin lisäksi pyritään laatimaan pääseikkoja yhteen kokoavia synteesejä, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. Näille synteeseille perustuvat johtopäätökset, joissa saatujen tulosten merkitystä pohditaan eri merkitysalueilla. (Hirsjärvi ym. 2004, 214–215.) Kokosin tuloksista yhteenvedon, josta esitän johtopäätöksiä tutkimuksen pohdintaosiossa.

6 TULOKSET

6.1 Asiantuntijuus

6.1.1 Asiantuntijan määritelmiä

Asiantuntija on haastateltavien mielestä oman substanssinsa haltija sekä osaamisen että formaalin tiedon osalta. Tästä johtuen hän hahmottaa kokonaisuuksia ja kykenee esittämään näkemyksensä myös tulevaisuuteen suuntautuen. Asiantuntija lisää tietämystään perehtymällä ja pohtimalla asioiden välisiä yhteyksiä. Asiantuntija jakaa osaamistaan tuoden asioita dialogiseen keskusteluun. Haastateltavien puheessa asiantuntijuudesta oli poimittavissa useita dialogisuuden elementtejä: keskustelu, avoimuus, kuuntelu, sosiaaliset taidot, rohkeus olla tietämätön, rohkeus katsoa tilannetta avoimesti, hyvien kysymysten esittäminen sekä löytöjen tekeminen toisen puheesta.

Asiat vaatii vähän prosessointia, et miten ne vaikuttaa toisiinsa. (H7)

Hyvät korvat, millä kuulee ja minkä avulla muillekin tulee semmonen olo, et ne tulee kuuluksi. (H5)

Haastateltavat esittävät asiantuntijuudelle kaksi ulottuvuutta: oma asiantuntijuus ja suhde toisiin, jossa se tulee näkyväksi. Omassa asiantuntijuudessa, substanssin hallinnassa ja pohdinnassa, ovat läsnä Bereiterin ja Scardamalian (1993, 47–49) määrittelemät osatekijät: formaali, praktinen ja metakognitiivinen tieto. Olemassa oleva asiantuntijuus tulee kuitenkin näkyväksi vasta dialogissa toisten kanssa, jossa praktinen, omakohtainen ja hiljainen tieto, saa sanallisen muodon. Nonaka ja Takeuchi (1995, 59–61) kuvaavat tiedonluomisen prosessissa hiljaisen tiedon muuttumista eksplisiitiksi juuri artikulaation kautta.

6.1.2 Kokonaisuuden hahmottaminen

Kokonaistilanteen syvällinen ymmärtäminen ja sen pohjalta toimiminen ovat asiantuntijuudelle ominaisia piirteitä (Bereiter & Scardamalia 1993, 11–13; Dreyfus & Dreyfus 1986, 30–35). Lähipalvelualuemallissa asiakirjoista on poimittavissa kokonaisuuden hahmottamista tukevia rakenteita. Työpari tekee tiivistä yhteistyötä alueellaan, johtamisen kokonaisuus on määritelty osa-alueina, joita koritiimit hoitavat ja kehittävät eteenpäin. Yhteinen johtoryhmä, Mykerö, tarjoaa mahdollisuuden alueellisen, koko sivistystoimialaa koskevan ja korien kautta tulevan tiedon yhdistämiseen.

Haastateltavien mielestä johtamisen jakaminen prosesseihin eli koreihin on auttanut lähtökohtaisesti kokonaisuuden hahmottamisessa. Korit ovat kuitenkin vielä jäsentymättömiä ja hakevat rajapintoja toisiinsa, joten kokonaisuuden hahmottamisen koetaan olevan jatkuva prosessi. Tämän prosessin nähdään määrittelevän ja jäsentävän omaa työtä sekä ajattelua. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kokonaisuuden koetaan olevan hahmottunut lähipalvelualueilla jo hyvin, mutta näiden näkeminen osana koko sivistystoimialaa kaipaa kirkastamista. Malliin siirryttäessä lähipalveluesimiehille järjestetty koulutus jakoi mielipiteitä. Sitä pidettiin hyvänä alkuna, mutta myös täysin tarjonnan ja tarpeiden kohtaamattomuutena.

Jäsentänyt varmasti ja helpottanut sitä, mistä lähdetään liikkeelle. (H3)

Kokonaiskäsityksen muodostumiseen oleellisimmaksi vaikuttajaksi haastateltavat mainitsivat keskustelun ja pohdinnan Mykerössä, mikä auttaa myös selkiinnyttämään omaa työnkuvaa. Tiedonsiirto siellä kaipaa kuitenkin kehittämistä. Omaa tietoa rakennetaan myös dokumenteista faktatiedon pohjalta ja keskustelujen dokumentointi kirjalliseen muotoon auttaa kokonaisuuden ymmärtämisessä.

...Mykerössä, niin musta se on se foorumi, mikä auttais hirveen paljon tällä lailla selvittämään sitä meidän johtajakuvaa ja mitä muualla tapahtuu, et se on se keskustelun paikka ja tiedonjakamisen paikka. (H6)

Avoimiin kysymyksiin vastatessaan haastateltavat jakaantuivat valitsemansa näkökulman suhteen useimmin oman alueen kannalta katsojiin sekä kokonaisuutta tarkasteleviin. Myös sitoutumisessa on prosessi käynnissä: sitoudutaanko siinä palvelujen, oman alueen, varhaiskasvatuksen, perusopetuksen vai kokonaisuuden kehittämiseen.

Kokonaisuuden hahmottaminen on vielä, et rehtorit katsoo perusopetuksen näkökulmasta ja meidän väki varhaiskasvatuksen, ja pitääkin oma substanssi tuoda. (H2)

6.1.3 Lähipalveluesimies oppijana

Haastateltavat kuvasivat oppivansa monin tavoin. He oppivat tekemällä, jolloin oppijan ei kannata pelätä toiminnassaan esiintyviä virheitä tai palautteen saamista, sillä poimimalla niistä kehittämisen kohteita oma osaaminen lisääntyy. Oma asiantuntijuus kasvaa sillä, jolla on rohkeutta ottaa vastaan haasteita uusilla alueilla ja etsiä tavoitetta parhaiten palvelevaa useista eri vaihtoehdoista. Näin toimimalla vältetään myös rutinoituminen. Ongelmien ratkaisua voi lähestyä myös valmiina olevan aineiston, tilannekatsauksen ja pohjatietojen varassa ikään kuin faktoihin nojautuen. Koulutuksen tai alan kirjallisuuden lukemisen ei katsottu suoranaisesti lisäävän asiantuntijuutta, mutta käynnistä-

vän prosesseja, jossa ne reflektion kautta kiinnittyvät omaan kokemukseen. Haastattelupuheissa reflektion nähtiin olevan olennainen osa kaikissa oppimisen tavoissa. Poikela ja Järvinen (2007, 180) kuvaavat reflektion tehtävää oppimisen ylläpitäjänä toiminnan ja ajattelun vuorottelussa. Reflektion kautta oppimisprosessissa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen (Mezirow 1995, 17).

*On joutunut ihan uusia asioita käsittelemään. Et joutuu itestäänkin kaivamaan sel-
lasia, et mites mä nyt asian hoidan ja miettimään päässänsä, ennen kuin lähtee neu-
vottelemaan, et mites mä vien tän asian eteenpäin. (H6)*

*Käynnistää jonkun prosessin ja vie mun ajatuksia ja sitä peilaa omaan tietämykseensä
ja kokemuksensa. (H5)*

Lähipalvelualuemallin projektisuunnitelman mukaan yhtenä tavoitteena ovat kehittyvät prosessit. Ne tuovat siis jatkuvasti kehittäjät ongelmaratkaisun pariin. Pitkäsen (2000, 74) mukaan osaamista arvostavan organisaation tulee ohjeistuksen sijaan kehittää oppimisprosesseja. Prosessina johtamisen koritehtävät ovat osittain verrattavissa ekspansiivisen oppimisen sykliin (Engeström 2002, 2004). Kunnallisessa päätöksenteossa esimerkiksi talouteen liittyviä tehtäviä määrittää vahvasti haasteellinen budjetin valmistelu. Näin ollen talouskorin tiimi kehittää osaamistaan ja toimintatapojaan kollektiivisesti ja pitkäkestoisesti myös tulevaisuuden tarpeiden yhteensovittamisen näkökulmasta. Toimintatavat tarkentuvat jatkuvasti oppimissykliin edetessä. (vrt. Engeström 2004, 94.; Kallioinen 2007, 289; Ruohotie & Honka 2003, 23.) Lähipalvelualuemallin rakenteet ohjaavat oppimiseen. Koritehtävissä tiimi luo uutta tietoa, joka jaetaan Mykerössä ja sovelletaan käytäntöön alueella sekä omassa työssä että työskentelyssä parin kanssa.

6.1.4 Yhteinen asiantuntijuus

Haastateltavien puheessa oli kuultavissa oman subjektiaseman määrittely suhteessa kehittämiseen, kollegoihin ja organisaatioon. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 45) kuvaavat ammatillista identiteettiä suhteena toimintaan ja työnjakoon: miten yksilö näkee asemansa ja osallisuutensa kokonaisuudessa. Identiteetille läheinen subjektiuden käsite sisältää oletuksen yksilöstä aktiivisena, sosiaalista elämää muovaavana toimijana, joka on vastuussa omasta kohtalostaan (Eteläpelto 2007, 98). Oma käsitys siitä, onko toimintaa ohjaava subjekti vai ulkopuolisten tekijöiden ohjattavissa oleva objekti, on yksi oppimisen osatekijöistä (Ruohotie & Honka 2003, 36). Tiiviistä yhteisöllisestä osaamisesta huolimatta tulisi yksilöllä olla myös autonominen asema (Koivunen 2005, 41–44).

Esimiehet näyttäytyvät haastattelujen perusteella pääosin aktiivisina toimijoina. Johtamisen y-teorian ihmiskuvan mukainen työntekijä on itseohjautuva ja haasteista motivoitunut, joka toimii parhaimmillaan saadessaan vastuuta ja valtuuksia (Huotari 2010). Oma rooli yhteisissä asioissa on vahvin työryhmissä ja koritehtävissä, joissa roolien painoarvot vaihtelevat. Mykerön jäsenenä kaikilla koetaan olevan saman verran vaikutusvaltaa, vaikka heidän edustamiensa alueiden koot vaihtelevat. Korhosen (2005, 214–215) mukaan horisontaalisessa oppimisverkostossa toimijoiden suhteiden tuleekin olla tasavertaisia.

... korien sisällä. Siellä on vahvempia rooleja ja kevyempiä. (H7)

Kenen taakse mä meen? Tässä mallissa ei voi olla, vaan se vastuu pitää kantaa ja tehdä. (H2)

Oli sitten lapsia alueella 20 tai 2000, niin äänimäärä on kaikilla sama. Se on tehty selväksi. (H8)

Oman osallistumisen ja vastuunottamisen nähtiin mahdollistavan lähipalvelualuemallin muokkautumisen tarpeiden mukaiseksi. Se nähtiin myös oppimisprosessiksi omaan minuuteen ja työn kehittämiseen. Vastuunottaminen lisää rohkeutta kokeilla asioita, joista kokee epävarmuutta. Siten on mahdollista laajentaa näkökulmia ja vaihtoehtojen avulla helpottaa ongelmaratkaisua. Rantala (2006, 60) kuvaakin kompetenssia rohkeutena, sillä tehtävien haasteellisuus on oppimisessa tärkeä vaikuttaja. Rohkeutta tarvitaan kehittämiseen, sillä todisteita luotavien käytäntöjen paremmuudesta ei voi odottaa vielä kehittämisvaiheessa (Arnkil 2009, 325).

Jokainen tavallaan joutuu meneen siihen omaan minuuteensa ja kattoon sitä omaa työn tekemistään. Sitte miettiä niitä kaikkia muita koreja. Onhan se sillä lailla oppimisprosessi itseensä ja rehtoriuteen. (H8)

Uskaltaa kokeilla asioita, vaikkei voikaan olla varma, et menee 100 prosenttisesti oikein. Ei tarvi ikinä olla yhden kortin varassa kaikki asiat. (H5)

Haastateltavat näkivät sitoutumisessa ja yhteisöllisyydessä parantamisen tarvetta: oikea-aikainen mielipiteenilmaisu ja yhdessä sovitun toteuttaminen, vaikka oma mielipide siitä eroaisikin. Kykyri (2008, 166–167) nimittää keskusteluun osallistumista omistajuuspuheeksi, joka itsessään sitouttaa ja vastuuttaa puhujaa. Toisten osaamiseen ei välttämättä aina luoteta, ja muiden koriprosessit saattavat edetä valmisteluvaiheessa erilailla kuin itse haluaisi. Epämuodollisen yhteistyön kerrottiin pohjautuvan paljolti henkilökohtaisille ystävyysuhteille, ja vapaa-ajan kytköksistä nähtiin olevan sekä haittaa että hyötyä.

Jos on eri mieltä ollut, ei voi kuitenkaan säveltää omaa. (H4)

Kun pitäis kysyä siinä vaiheessa ja ennen, valmisteluvaiheessa. (H2)

Kollegojen kanssa yhdistäviksi tekijöiksi haastateltavat löysivät samankaltaisen tehtävän sivistystoimialan esimiehenä, perustyön arjessa kasvatusalalla. Yhteiseksi koettiin myös halu kehittää toimintaa ja saada se sujuvaksi. Parviaisen (2006, 169) mukaan yhteisten käsitysten muodostumista tukee jollain tasolla yhteiseksi koettu, jaettu tausta. Eroiksi kollegoihin haastateltavat kertoivat alueiden erilaisuuden sekä persoonalliset ja kognitiiviset tekijät: toimiiko mieluiten yksin vai yhdessä, ovatko yksilön lähestymistapoina suuret linjat yläkäsitteineen vai tarkastellaanko asiaa käytännön kautta. Kollektiivinen asymmetria, heterogeenisuus kognitiivisten taitojen osalta voi vaikeuttaa toisen ymmärtämistä (mt. 169). Työmäärästä johtuva ajanpuute koettiin sekä yhdistävänä että erottavana tekijänä. Hakkarainen ja Paavola (2006, 244–245) määrittelevät ajankäytön ja kohtaamisen mahdollisuudet kollektiivisen tiedonrakennuksen osatekijöiksi.

Me ollaan kuitenkin tässä, jos aatellaan aluemallia, kaikki uusia. Vaikka on esimieskokemusta kaikilla takana, niin malli on uus ja kaikkien pitää osallistua sen luomiseen omalla panoksellaan. (H7)

Johtamisen jakautumiset korien kautta on kaikilla prosessissa, se tietenkkin yhdistää. (H3)

Toiset hoitaa enemmän ovet kiinni asioita eikä ota yhteyttä ulkomaailmaan. (H1)

Oman tiedon suhteuttamisessa muiden tietoon on apuna transaktiivisen muistin muodostuminen eli omaehtoinen tieto osaamisen jakaantumisesta (Parviainen & Koivunen 2004; Hakkarainen & Paavola 2006, 237). Perusopetuksen tai varhaiskasvatuksen esimiehellä varsinainen substanssiosaaminen esitettiin haastatteluissa ammattiryhmien sisällä melko homogeenisena. Ehkä siksi erityisosaamisen katsottiin tulevan esiin koritehtäviin perehtymisen kautta. Vaikkei kaikki erityisosaaminen olekaan tiedossa, ovat korien haltijat tiedossa ja ”se on sen puhelinsoiton päässä” (H8). Koritehtäviin liittyvän perehtyneisyyden lisäksi muuta hyödynnettävissä olevaa erityisasantuntijuutta löytyy yhteisössä lakien ja säädösten tuntemisesta, hallinnosta ja erityisopetusjärjestelyistä.

Palvelukorissa hirveen suuri tietämys alkuopetuksen maailmasta... opetussuunnitelmista. Osaamista esimerkiksi erityisopetusjärjestelyjen suhteen. Meidän alueella ollaan hyödynnetty, ja sieltä niitä hyviä puolia, mut tietysti omaan tilanteeseen soveltaen. (H7)

Lähipalveluesimiehen vastuiksi on määritelty perustehtävä omalla alueella, kollegiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus koritehtävien hoitamisen ja esimieskokousten kautta, osaamisen johtaminen sekä osallisuus kunnalliseen päätöksentekoon omalla toimialalla (Ruokonen 2011, 11). Haastateltavien puheessa oli paljon *me*-puhetta, jossa osaaminen ja vastuu kehittämisestä koettiin yhteiseksi. Vaikutusmahdollisuuksia on heidän mielestään koko yhteisöllä, erityisesti Mykerön puheenjohtajan roolissa ja yhteisen asialistan kokoamisen kautta. Dreyfus ja Dreyfus (1986, 23–27) kuvaavat asian tuntijaksi kasvun prosessissa pätevän tason tunnusmerkeiksi sitoutumisen yhteisön tavoitteisiin ja vastuunottamisen sekä omasta että yhteisön toiminnasta. Toisaalta haastatteluissa tuli esiin toivomuksia vahvemmassa johtamisesta, jossa valmista olisi mahdollista saada nykyistä enemmän.

Pitkälti kiinni meistä itsestä, et käytäis niin kun keskustelu Mykerön sisällä. (H7)

Me ite se kerätään. Varmaan sellasta vastuunkantajaa ei ole olemassa, et oletetaan, et se tulee jostain. (H2)

Oma tapansa neljännekin kerroksen hoitaa, et pallo meille, et pelatkaa parhaimmaksi katsomallanne tavalla. (H8)

Kaikilla lähipalveluesimiehillä koetaan olevan myös henkilökohtainen vastuu mallin kehittämisestä. Sen tulisi näkyä kokouksen asialistalle kaikkien osallistujien lisääminä pykälinä sekä myös kokouksessa spontaanisti esille tuotavina keskustelunaiheina. Keskusteluun tulisi jälkiarvostelun sijaan tuoda omia näkökantoja, vaikka tietäisikin ajattelevansa toisin kuin enemmistö. Vastuuta tulisi kantaa myös toisten työhön vaikuttavien aikataulujen noudattamisessa, valmistautumisessa ja tietoisessa sitoutumisessa. Vastuun ottaminen lisätöiden muodossa ei kuitenkaan ole helppoa oman perustyön pitäessä kiireisenä.

Vapaaehtoisuutta pelätään sen lisänakin pelossa, ei hirveesti nouse käsiä, kun kysytään, et kuka. Ei oo sellasta tilaisuutta, et mulla ois aikaa, haluan kannukset, minä hoidan. (H1)

Tietyt asiat tapahtuu niin kuin tiettyyn aikaan, koska se saattaa sit vaikeuttaa seuraavien korien toimintaa, et siinä se vastuunkanto on tärkeä. (H6)

Yhteisvastuun kantamisessa vaikeutena haastatteluissa mainittiin oman osuuden näkeminen. Korien tehtäväsisältöjä pohdittaessa on joitakin odotuksia helpompi asettaa muille, kuin nähdä kyseinen kaikille yhteisenä tehtävänä. Yhteisvastuullisesti mallia tarkasteltaessa sen voi todeta olevan osiensa summa, ei yksittäinen hyvä koriprosessi tai hyvin toimiva alue. Sengen (1990, 375–376) mukaan kaikki kokonaisuuden tai systeemin yhdessä muodostavat osat on otettava huomioon, jotta toiminta voisi onnistua.

Semmonen yhteisvastuullisuus, kun ite nään, tää malli on just niin hyvä, kuin me ollaan yhdessä. Se, et joku kori, tai alue olis huippu, niin se ei tee tästä meidän yhteisestä jutusta vielä hyvää. (H5)

Osallisuus ja identiteetin rakentaminen on sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimista (Eteläpelto 2007, 97). Yhteisvastuu löytyy vasta yksilöiden opittua kantamaan vastuuta osana kokonaisuutta.

6.2 Jakaminen

6.2.1 Moniammatillinen yhteistyö

Lähipalvelualuemallin rakentamisen kanssa samanaikaisesti uudistettiin kunnan opetussuunnitelmaa, jonka toteuttamisen toiminnallisen johtamisen osana lähipalvelualuemallia voidaankin pitää. Opetussuunnitelmaa linjaa tavoite lapsen joustavasti etenevästä oppimisen polusta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen vuosina (Oppimisen polku 2008). Tavoitteeseen pääsemiseksi lähipalvelualuemallissa perusopetuksen rehtori ja varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö johtavat yhdessä työparina palvelutuotantoa alueellaan ja ovat osa moniammatillista johtoryhmää, Mykeröä. Erilaiset työroolit ja kognitiiviset kyvyt tuovat ryhmän työskentelyyn näkökulmia ja tietopohjaa homogeenista ryhmää paremmin (Henry, 2004, 160–161).

Yhteistyöhön omalla lähipalvelualueella näytti haastateltavilla vaikuttavan alueen koko ja työpiSTEEN fyysinen sijainti, työskentelikö työpari lähellä vai eri alueella. Pienillä alueilla rehtori puhui lähinnä vastuulastentarhanopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, suuremmilla alueilla työparin työskennellessä samassa rakennuksessa yhteistyö koettiin sujuvaksi. Jotkut haastatelluista toivoivat rehtoreille ja palvelupäälliköille omia erillisiä keskustelufoorumeitaan toisten taas vastustaessa niitä argumentteina yhteinen kehittäminen ja yhteisen kulttuurin luominen. Haastattelupuheessa huomiota kiinnitti työparin samankaltainen sananvalinta, jota osittain voisi kutsua yhteiseksi puheeksi. Sen perusteella voisi ajatella ainakin heidän osaltaan yhteisen kulttuurin muodostumisen edenneen jo kohtalaisen pitkälle. Yhteisöllisen, kollektiivisen älykkyyden löytämiseksi Hakkarainen (2003, 386, 396) suosittelee kulttuurista oppimista, jossa asiantuntijayhteisöt kokoavat tietotaitoa toiminnanalastaan ja kiteyttävät kokemustaan jaetuiksi periaatteiksi sekä käytännöiksi. Ammattiryhmittäin jakautuvien erojen sijaan ajattelussa nähtiin haastattelujen perusteella olevan enemmän vain yksilöllisiä eroja.

Mut en sano, et niinkään siitä, ootko rehtori vai palvelupäällikkö. Ne on kaikki hyvin erilaisia. (H5)

Perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa tehtävää yhteistyötä katsottiin työparina työskentelyn edistäneen. Etuna nähtiin kokonaiskuvan muodostuminen alueesta ja sitä kautta kuntalaisille yhteneväisten palvelujen tarjoaminen. Oma osaaminen ja tieto lisääntyvät, kun työpari tuo asioihin oman osaamisalueensa näkökantoja. Rehtorit kokivat saaneensa käytännön perehdytystä kunnalliseen virkaehtosopimukseen liittyvissä asioissa, joka asiakirjana on palvelupäällikölle henkilöstörakenteesta johtuen tuttu. Isoherranen (2005, 27) kuvaakin moniammatillisuutta tietojen ja osaamisen yhdistämisenä, toisen asiantuntijuuden täydentämisenä. Prosessin edetessä moniammatillisuuden koetaan muodostuvan tukirakenteeksi työlle, kunhan vain osaaminen pääsee nykyistä paremmin esille. Hakkarainen ym. (2003, 125) mukaan ulkoiset tukirakenteet, niin käsitteelliset, sosiaaliset kuin emotionaalisetkin, mahdollistavat yksilön työskentelyn omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.

Moniammatillisuus, että siellä löytyy niitä tukirakenteita tähän kaikkeen kokonaisuuteen aivan varmasti. Se ei vain vielä ole meillä siinä vaiheessa. (H3)

Se on rikkaus ollut mulle henkilökohtaisesti ainakin. Mä oon niin paljon paremmin perillä koko alueen sivistyspalveluita käsittävästä kokonaisuudesta. (H1)

6.2.2 Motivaatio

Henkilökohtaisina motiiveina yhteiseen työhön ja jakamiseen nähtiin oman osaamisen syventyminen, kokonaisuuden hahmottaminen, informaation saaminen sekä ajatus yhteisestä hyödystä. Mikäli yksilö haluaa hyötyä jakamisesta, hänen tulee haluta olla myös vastaanottavana puolena ja kiinnostua muiden ajatuksista ja toimista. Isokorpi (2008) varoittaakin osallistujia liiasta varmuudesta: kiinnostusta dialogiseen kuunteluun vähentää vaihtoehdottomuus, toisen yläpuolelle asettuminen, neuvomis- ja toisten muuttamispyrkimykset.

Tietysti siellä on sellasta, että ei halua ottaa vastaa, vaan haluaa enemmän sit niin kuin sitä omaa näkemystään tuoda siellä julkisesti esille ja olettaen, et kaikki haluaa ottaa sen myös vastaan ihan sellasenaan. (H7)

Haastateltavien mielestä yhteistyö mahdollistaa keskustelun ja yhteisen pohdinnan. Peilattaessa ajatuksia kollegoiden ajatuksiin löydetään eteenpäinmenon suuntia sekä omassa että koritiimien työssä ja näin vältetään omille virheille sokeutuminen. Hakkaraisen ja Paavolan (2005, 238) mukaan yhdessä tuotettu tieto on yksin tuotettua luotetumpaa, sillä osittain päällekkäin jakaantunut osaaminen ja vuorovaikutus helpottavat virheiden korjaamista. Yhdessä toimiminen lisää haastateltavien mu-

kaan avarakatseisuutta, uusia ajatuksia ja näkökulmia. Tietoisuuden myötä toisen työtä oppii arvostamaan ja katselemaan kokonaisuutta. Yhteistyöllä koettiin olevan myös itseisarvoa. Johtamisen prosessien hoitaminen koritehtävien kautta mahdollistaa työnjaon ja sen seurauksena keskittymisen. Koritehtävät ovat puolestaan tiimityötä, jossa yhdessäolo tuottaa yhteisiä ajatusprosesseja ja vastuu tehtävän hoidosta on yhteisesti jaettu. Senge (1990, 375–376) nostaa tiimien oppimiskyvyn oppivan organisaation merkittävimmäksi oppimismuodoksi.

Ja sit ne kannetaan isoon pöytään ja siellä tulee monta erilaista näkökulmaa. Se on tavallaan sellanen pienoismalli meidän toiminnasta, sivistystoimesta. Et siinä tavallaan pystyy sit ehkä näkemään ne kehittämiskohteet. (H6)

Poistetaan se omalle työlle sokeutumisen vaara. (H1)

Yksi siivu, mihin perehtyy kunnolla ja helpotus, mun ei tarte näitä kaikkia hallita. (H6)

6.2.3 Ryhmäksi muotoutuminen

Haastateltavat eivät olleet havainneet varsinaisia ryhmänmuodostusvaiheita yhteisössään, mutta haastatteluista oli poimittavissa vaiheisiin liittyviä havaintoja. Prosessi ei välttämättä etene lineaarisesti, vaan ajoittain saatetaan pysähtyä tai jopa kulkea taaksepäin. Sivistysjohtajan vaihtuminen toi mukanaan ymmärrettävää lievää taantumista, ja yhdessä tekemisen prosessin koettiin alkavan ensin parityöstä alueella ja laajenevan vaiheittain.

Välillä tuntuu, et mennään takapakkia, mut sehän kuuluu asiaan. (H5)

Haastatteluhetkellä ryhmä oli tunnusteluvaiheessa, jota kuvattiin metaforalla uudesta luokasta: muodostaa ryhmän, muttei ole vielä muodostanut yhteisiä mielipiteitä vaan niitä tulee etsiä. Alun konflikteista ja muutosvastarinnasta koetaan tapahtuneen eteenpäinmenoa eikä uusia ristiriitoja eikä vielä uskalleta ottaa esille yhdessä käsiteltäväksi. Peltosen (2007, 49–50) mukaan tutustumisvaiheessa käydään ryhmälle tärkeitä neuvotteluja yhteisistä tavoitteista ja säännöistä.

Menty paljon eteenpäin. En tiedä, onko joitain ihmisiä joskus puhuteltu tai otettu esiin, mut sellanen alkukiukuttelu on laantunut. (H4)

Niin kun uus luokka, mihin kaikki on tulleet muista kouluista... kukaan ei tuntenut toisiaan, muutama kaveri ehkä oli siellä. Kun opettaja kysyy, mitä mieltä me ollaan asiasta, niin ei taho tulla mitään. Tarvis varmaan ryhmäyttämistä, ehkä perinteisen leirikeskukseen ja istuttais ja mietittäis, mitä mieltä me siitä ollaan. (H1)

Ei olla vielä ”kissa pöydälle” -vaiheessa. (H1)

Ryhmänmuodostusta saattaisi auttaa eteenpäin yhteinen kriisi, mutta parempana vaihtoehtona nähtiin yhteiseen haasteeseen vastaaminen. Erilaisten näkemysten muodostumista synteetiksi voidaan kutsua kuohuntavaiheeksi, josta se tehtävien selkiintymisen kautta muuttuu toiminta- ja tehtäväsuuntautuneeksi vaiheeksi (Peltonen 2007, 49–50). Searlen (2004, 180) mielestä ongelmaratkaisua vaativa konflikti saattaa olla myös tarpeellinen, näkökulmia laajentava rakentava konflikti, jota ei välttämättä kannata varoa.

Joku yhteinen vihollinen ja uhka, jonka eteen täytyis taistella. Mut en mä nyt sitä toivo, mut joku yhteinen haaste, tehtävä, Ja meillähän on yhteinen tehtävä, tehdä yhteinen sivistystoimiala. (H5)

6.2.4 Dialogisuus

Haastateltavat painottivat yksimielisesti keskustelun tärkeyttä ja toivoivat siihen olevan nykyistä enemmän mahdollisuuksia. Yhteinen tahto ei kuitenkaan ollut tiedossa, koska toisten mahdollisesta haluttomuudesta keskustella mainittiin. Osa Mykerön kokousajasta käytetään informaation jakamiseen, ja puheenjohtaja voi jakaa asioita yhteiseen pohdintaan tuotaviin tai tiedotusluonteisiin asioihin. Relevantin keskustelun aiheista oltiin monta mieltä, mutta toisaalta avoin keskustelu sallisi variaatioita. Keskustelulla haetaan yhteistä suuntaa, merkityksiä sekä näkemystä. Niiden pohjalta on mahdollista tehdä yhteinen sopimus, johon kaikkien tulisi sitoutua. Kyseessä ei Isokorven (2008) mukaan ole välttämättä yhteisymmärrys, vaan erilaisten näkemysten ymmärtäminen ja yhdistäminen. Vaikka yhdessä luotu merkitys on yksittäisiä ääniä merkittävämpi, on sen muodostumiseen tarvittu yksittäiset, erilliset äänet (Heikkilä & Heikkilä 2001, 146).

Vaatii enemmän sitä avointa keskustelua. Sie saattaisit kokea yhtenä korinhaltijana jonkun asian tärkeämpänä kuin minä. (H8)

Asioitten priorisointia, jotka sinne tuodaan keskusteluun. Puheenjohtajan rooli on tärkeä rajaamaan, mitkä otetaan kirjallisina tiedotteina, mitä otetaan keskusteluun. (H3)

Haastattelujen perusteella dialogisuutta tukevan ilmapiirin syntymiseen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmäksi nousi oma suhde tietoon. Isaacs (2001, 30) määrittelee dialogin eläväksi tiedonhankintakokemukseksi, joka toteutuu sekä ihmisten sisimmässä että heidän välillään. Mikäli keskusteluun osallistuja suostuu olemaan avarakatseinen tiedon etsijä, hän on samalla vastaanottavainen ja kiinnostunut toisten näkökulmista. Parviainen ja Koivunen (2004) kirjoittavat oman rajallisuuden

myöntämisen luovan tarpeen kollektiivisen asiantuntijuuden syntymiselle. Kunnioittavaa suhtautumista haastateltavat odottavat myös näkökulmansa esittäjältä, jolloin omaa näkemystä ei arvoteta toisia oikeammaksi. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 52, 115) edellyttävät dialogisuuteen pyrkimiseltä keskinäistä riippuvuutta, tarvittaessa tietämättömyyttä, osaamattomuutta ja toisen oletusten pitämistä yhtä tosina kuin omia.

Keskustelu lähtee sellasesta yhteisestä tasavertaisuudesta. Siis varmaan, et keskustelu loppuu hirveen äkkiä, jos tulee se ainoa oikea suoraan takaisin. (H5)

Asenne, et sanoo se mitä vain, niin kyllä me tiedetään. (H2)

Tärkein sen hyväksyminen, että myöskin muut voivat, muutkin ratkaisut voivat olla hyviä. Vaikka heillä oliskin äärettömän hyvä, et joku muu näkemys voisi tuoda siihen lisäarvoa. (H6)

Koritiimin työskentelystä tehdyt havainnot tukivat oman tiedonhankkija-asenteen merkitystä sujuvaan työntekoon. Varmojen ja ehdottomien mielipiteiden sijaan osallistujat esittivät näkökantansa kysymyksen muodossa, ja kirjalliseen muotoon saatetussa keskustelussa lauseita muodostettiin yhdessä. Keskustelussa näkyi etenevän keskustelun (Bereiter & Scardamalia 1993, 208) piirteitä, jossa päämääräksi haettiin vielä edelleen kehittyvää synteisiä. Haastatteluissa koritiimien kerrottiin toimivan paremmin kuin koko esimiesyhteisön Mykerössä.

Avointa, toista kuuntelevaa keskustelukulttuuria on haastateltujen mielestä mahdollista oppia. Oppimiselle aikaa antaen, yhteistyötä tehden ja ongelmia esiin nostaen löydetään yhteinen näkemys. Sen löytyminen edellyttää paljon keskustelua kasvokkain ja halua näkemyksen löytämiseen. Jokaisen vastuulla oleva yhteisen näkemyksen ja yhteisen hyvän etsintä vaatii sitoutumista, mikä on yksilön tahdosta riippuvaista. Osallistujan tulee hyväksyä muiden erilaisuus ja persoonalliset erot. Hän ei voi muuttaa toista, ainoastaan omaa asennettaan ja pyrkiä tarkastelemaan asioita myös toisen lähtökohdista. Sennetin (2004, 255) mukaan toisen tulee saada hyväksyntä autonomisena yksilönä, mitä Isaacs (2001, 126) puolestaan kuvaa toiselta oppimisen mahdollistajana. Itsensä hyväksyminen nähtiin yhtä tärkeäksi. Jakamista vähentää itseluottamuksen puute, joka ilmenee oman mielipiteen tai ammatillisuuden vähättelynä. Toisaalta oman osaamisensa tiedostajakin joutuu pohtimaan jakamista vertaisten joukossa, miten tuoda oma osaaminen esiin niin, ettei aseta itseään toisten yläpuolelle. Jokaisen tulisi kuitenkin uskaltaa olla vuorovaikutuksessa omana itsenään ja ominen mielipiteinen, mutta valmiina joustamaan yhteisen näkemyksen löytämiseksi. Ruohotie ja Honka (2003, 17–18) asemoivat itseluottamuksen ja itsensä arvostamisen osaksi yksilön motivationaalista pätevyyttä, joka kuvaa hänen kykyään olla tehokkaassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Ettei tarvi esittää enempää kuin on. (H2)

Tiedostaa ja ymmärtää, et mistä vinkkelistä toi asiaa katsoo. Sit kun ymmärtää sen vinkkelin, niin ymmärtää, et se on oikea siitä vinkkelistä. Et opi näkemään, mistä viitekehuksesta se toinen näitä asioita katsoo. (H5)

Dialogisuuden vaikeutta selitti haastateltavien mielestä yhteinen historia. Lähipalvelualuemalli on uusi, ja alueita sekä tehtäviä jaettaessa eivät toiveet ja todellisuus välttämättä kohdanneet. Se loi osaltaan keskinäisiä jännitteitä, jotka näkyvät asenteena ja toiminnassa. Pöysän (2010, 173) mukaan yhteisön jäsenenä henkilöiden arkinen kamppailu keskinäisistä asemista on samalla osa heidän yhteistä henkilöhistoriaansa, ja sen olemassaolo tulisi ottaa huomioon. Perusopetuksella ja varhaiskasvatuksella on myös oma työkuulttuurin historian painolasti, josta yhteisessä kulttuurissa on osittain osattava luopua.

Taakse jättäminen on vaikeeta, pitäis vain astuu sen muurin yli. Jokainen meistä on varmaan tehnyt virheitä ja toiminut väärin, mutta nyt pitäis lähtee miettiin, et miten toimitaan uudestaan. Ei kaikki oo pidettyjä, eikä meidän tarvi tykätä toisistamme työn näkökulmasta. (H2)

Teemahaastatteluissa dialogisuuden ja yhteisen työn teemoissa oli löydettävissä puhe luopumisesta, luottamisesta ja suostumisesta. Johtamisen jakamisessa joutuu osittain luopumaan hallinnan tunteesta, koska prosessit etenevät myös toisten eteenpäin vieminä. Kaiken hallitsemisen mahdottomuuden, häviämisen mahdollisuuden sekä rajatun rationaalisuuden myöntäminen vaatii rohkeutta (Brockbank ym. 2002, 10–14). Haastateltavat kertoivat myös luottamuksesta sekä epäluottamuksesta toisten sisällölliseen osaamiseen ja kykyyn viedä prosessia eteenpäin. Searle (2004, 178) kuvaa luottamusta yhtenä tärkeimmistä osatekijöistä tiimin onnistumiseen tehtävässään. Luottamuksen tunne on Parviaisen (2006, 170–171) mukaan vastavuoroinen ja vaatii syntyäkseen aikaa. Tarpeellisenä koettiin myös tilan antaminen toisen osaamiselle ja suostuminen siihen, että kollegan osaaminen saattaa olla omaa osaamista parempaa. Sosiokulttuurisessa oppimisessa kollektiivinen resurssi, yhteisön eritasoinen osaaminen tukee yksilön kehittymistä asiantuntijaksi (Lave & Wenger 1991, 52–58).

Kyllähän se asiantuntijuuttakin lisää asenne, et tää ehkä saattaa tai sillä on enemmän kokonaisuus hallinnassa. (H4)

6.3 Organisaatio mahdollistajana

6.3.1 Korit prosessien hoitajina

Lähipalvelualuemallissa johtaminen on jaettu tehtäväkoreihin, prosesseihin. Jokainen lähipalveluesimies osallistuu perustehtävänsä lisäksi yhden tai useamman yhteisen korin prosessiin. Yhtä koritehtävää hoitaa kolme tai neljä esimestä, jotka osallistuvat kevyemmän roolin haltijana myös toisen korin tiimin työskentelyyn. Tämän tarkoituksena on helpottaa tehtäviä ja tiedonkulkua korien rajapinnoilla sekä mahdollistaa tehtävästä toiseen vaihtamisen tulevaisuudessa. (Ruokonen 2011, 7, 11.) Tynjälä (1999, 61) kuvaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa tuottavaa asiantuntijaprosessia tiimin, työryhmien tai vielä laajempien yhteisöjen ominaisuutena. Useimmat tehtävät edellyttävät laajalaista orientoitumista, johon ratkaisuksi Heikkilä ja Heikkilä (2001, 38) näkevät uusien työtapojen kehittämisen ja käyttöönottamisen. Heidän mukaansa osaamisen ja kokemusten erilaisuus hyödynnetään juuri integroimalla.

Haastateltavat puhuivat koritehtävistä prosesseina, jotka muuttuvat sisällöiltään, muodoiltaan ja rajapinnoiltaan. Niitä rakennetaan jatkuvasti. Korit auttavat paitsi oman työn määrittämisessä, myös tuomalla käytännön apua arjen työhön. Työnjako mahdollistaa oppimisen, jossa osien kirkastumisen kautta kokonaisuus hahmottuu ja osaaminen lisääntyy yhteisesti jakamalla. Koritehtävien kiertäminen muutaman vuoden välein nähtiin mahdollisuutena sekä tehtävien kehittämiseen että omaan kehittymiseen asiantuntijana. Hakkarainen (2003, 392–393) näkee tehtävien ja asiantuntijaroolien vaihdon merkitykselliseksi asiantuntijaksi kehittymisen kannalta, koska tällöin omaa osaamista on välttämätöntä suhteuttaa uutta toimintaympäristöä vastaavaksi. Transaktiivisen muistin syntymisen varmistamiseksi ei tehtäviä kuitenkaan tule vaihtaa liian usein.

Se jollain tapaa määrittää sitä omaa työtä, et on se selventynyt. (H6)

Ja sitte sellanen osaamisen lisääminen on yks vahvuus. Me pystytään sitä lisään ja jakaan keskenämmeekin, sitä on olemassa. (H2)

Havainnoimassani koritiimissä osallistujat kertoivat osaamisensa olevan eritasoista. Perehtyneimmän tiimin jäsenen asiantuntemuksen vuoksi toiset kokivat oman asiantuntemuksensa lisääntyneen yhteistyötä tehdessä. Lave ja Wenger (1991, 91–117) kuvaavat asiantuntijuuden kasvavan oppipolka-asiantuntijamallin mukaisesti. Hakkarainen ym. (2003, 5) mukaan innovatiivisessa tietoyhteisössä onnistuneen suorituksen kriteerit muuttuvat jatkuvasti ja ongelmien minimoimisen sijaan mielenkiinnon kohteena on progressiivinen ongelmaratkaisu. Koritehtävät ovat lähipalvelualuemallissa

määritelty kehittyviksi prosesseiksi, ja tiimin asiantuntijuus vaikutti jakautuvan positiivisella tavalla heterogeenisesti, sillä asiaan vähemmän perehtyneillä oli kokeneempaa asiantuntijätietoa täydentävää osaamista. (vrt. Hakkarainen & Paavola 2003, 5-11.)

Lähipalvelualuemallissa pyritään hyödyntämään koulutetun henkilöstön osaamista vaadittavan tuottavuuden aikaansaamiseksi (Ruokonen 2011, 7). Ropo ym. (2005, 100) näkevät toimialan menestymisen perustuvan ihmisissä olevaan ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaan asiantuntijuuteen. Heidän mukaansa kenelläkään ei ole hallussaan tarvittavaa tietoa, vaan sen jakaminen, yhteiseksi tekeminen ja luova jalostaminen ovat asiantuntijuuden osa-alueita.

Korit tuottavat haastateltavien mielestä myös tietoa, aineistoa, jonka pohjalta voi tehdä ratkaisuja. Jakamisen hyödyntämisessä oleellista on luottamus muiden osaamiseen, sillä myös muut koritiimit perehtyvät tehtäväänsä ja valmistelevat asioita itsenäisesti. Muiden yhteisön jäsenten tehtävä on ottaa kommentein kantaa jo edenneeseen prosessiin ja antaa koritiimille tarpeellisia näkökulmia ja etenemisen suuntia. Mikäli prosessi toimii hyvin, luodaan ja jaetaan yhteistä tietoa, johon myös muut voivat sitoutua. Jaetussa johtajuudessa hyväksytään samanaikaisesti monenlaisia, jopa erisuuntaisiakin näkökantoja, joten asiantuntijatyössä on luotettava toisen työntekijän ja työyhteisön osaamiseen (Ropo ym. 2005, 74, 86). Mikäli tietoa ei jaeta, jää haastateltavien mielestä koreihin jaetuista prosesseista kokonaiskuva syntymättä eikä oma osaaminenkaan siten lisäännä. Koreissa olevaa asiantuntemusta voidaan hyödyntää myös työnjakona, yhteiseen ongelmaan keskitetysti vastausta hakemalla.

Tai soittakaa mulle, niin otan keskitetysti selvää isommasta asiasta. (H8)

Täytyyhän mulla olla tieto muista koreista ja löytää se rajapinta omaan koriin ja luoda se yhteistyö siihen, mut en mä koe että jäisin paitsi. Ei mun tarvi hallita ja osata kaikkia. Sehän, siitähän se pitäis rakentaa, et jokaisella on se oma juttu ja kehittää sitä. Kyllä meillä on niin paljon töitä kuitenkin suhteessa siihen, mitä pitäis kehittää, kaikessa ei voi olla mukana, pitää luottaa siihen, et toinenkin tekee. (H2)

Korin tehtävä on valmistella ja tuoda keskusteluun ja ottaa suuntaa ja evästystä siitä yhdessä. (H5)

Mulla on se oma osa-alue siellä piirakassa, se slaissi siellä ja mä tuon sen osaksi sitä meidän koko piirakkaa niin se on sitten quattro stagioni. (H7)

Koritehtävät ovat esimiehiä yhdistävä tekijä sekä samankaltaisena työnä että oman koritehtävän yhteytenä muihin koreihin. Asioiden jakaminen koreihin ja kunkin korin rajojen määrittely vaativat haastateltavien mielestä paljon yhteistä keskustelua. Näin toimimalla vältetään päällekkäisen työn

tekeminen, ja keskustelu auttaa kutakin koritiimiä hahmottamaan oman tehtävänsä rajoja. Sisältöjen määrittely on haastavaa, eivätkä valitut prosessit ole välttämättä ne tarpeellisimmat, mutta niistä toiminta aloitettiin. Perehtyminen koritehtäviin lisää asiantuntemusta, mutta yhteys muihin tekee osaamisesta arvokkaan. Hakkarainen ym. (2003, 393) määrittelevät horisontaalisen oppimisen oman osaamisen suhteuttamiseksi muiden yhteisön jäsenten oppimiseen sen lisäksi, että pyrkii oman osaamisensa vertikaaliseen syventämiseen

Johtamisen jakautumiset korien kautta on kaikilla prosessissa, se tietenkkin yhdistää. Korit ei oo mitään itsenäisiä, niitä ei voi oma tiimi tehdä pelkästään, vaan niissä on rajapintoja muihin koreihin. Sitä kautta yhdistyy muihin koreihin ilman muuta tehtävät monella lailla, ne on yhdistäviä asioita. (H3)

Se on ehkä koritehtävienkin yks tehtävä, et joku on jossain asioissa pidemmällä ja siten niiden pitäis osata, Et, et ei, me ollaan täällä, me nää tiedetään, vaan et vois kysyä, et nyt mä tarttisin jelppiä tässä. (H5)

Havainnoinnin perusteella koritiimissä ylitettiin rajoja monella tavalla: toiset koriprosessit, ammatilliset osaamisalueet ja omaan koriosaamiseen liittyvät osaamisalueet. Kyseinen tiimi oli pyytänyt sen hetkisestä tehtävästään lausunnot muilta koreilta, esimerkiksi ”Mitä tämä tarkoittaa talouden kannalta?”. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen substanssialueilla liikuttiin joustavasti opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelman asiantuntemuksen parissa. Ongelmiin ratkaisuja etsittäessä tiimissä nostettiin esiin tehtävän vaikeus. Sydänmaanlakan (2006, 77–78) mukaan kehittyminen vaatiikin poistumista varman osaamisen alueelta, jota hän nimittää mukavuusalueeksi. Seuraavaa vyöhykettä hän kutsuu venymisalueeksi, jossa tehtävien hallinta vaatii ponnistelua uusien haasteellisten asioiden oppimiseen. (Vrt. Engeström 2004, 119–120.)

Rajapinnoilla on konfliktien mahdollisuus. Haastateltavat selittivät sitä rajanvedon vaikeudella ja sen määrittelyn prosessinomaisuudella. Näkemykset eroavat, ja toisen koetaan omivan tehtäviä omalta alueelta. Toisen tehtäväalueelle tulon saattaa olla vaikuttimena myös halu tehdä näkyvimpiä ja vaikutukseltaan suuremman painoarvon tehtäviä. Niistä myös mieluummin kannetaan vastuuta ja pyritään siirtämään joitakin asioita pois yhteisen vastuun alueelta. Engeström (2004, 86–87) kuvaa rajanylityksiä yksinkertaisimmillaan tilapäisenä, yksisuuntaisena rajan yli kulkemisena. Rajanylityksiä ovat hänen mukaansa myös paot omalta alueelta tai vihamieliset aluevaltaukset. Yhteisessä kontekstissa ne ovat kuitenkin vastavuoroisia ylityksiä, joissa molemmilla puolilla olevat osallistuvat niihin teoillaan. Korien ei tulisi haastateltavien mielestä arvostella toisiaan tai kilpailla keskenään, vaan yhteisessä keskustelussa auttaa toisiaan tuomalla näkökulmia.

Otetaan sitä vastuuta sellasista, mikä ihan selvästi olis toisen korin tehtäviä. Mutta kun se vaikuttaa mieleiseltä ja sellaselta, missä pääsee vaikuttaan. (H7)

... korin osalta, kun oli toivomuksia...Siel oli esimerkiksi sellasia, että on selkeät linjat ja prosessiketjut. Sehän on kaikkien vastuulla. (H2)

6.3.2 Mykerö kohtaamisen tilana

Lähipalvelualuemallin johtoryhmä, Mykerö, kokoontuu säännöllisesti keskustelemaan, jakamaan ja valmistelemaan asioita kunnallista päätöksentekoa varten. Sen jäseniä ovat lähipalveluesimiehet, joista kukin vuorollaan toimii puheenjohtajana. Tapaamisten asialista on kaikkien yhteisesti sähköisessä muodossa koottavana. Haastatteluajankohtana kokouksiin osallistuivat myös tukipalveluissa toimivat henkilöt, jotka sittemmin jäivät projektisuunnitelman edetessä vain tarpeen mukaan osallistujiksi. Mykerössä lähipalveluesimies kantaa vastuutaan kollegiaalisuudesta, yhteistoiminnallisuudesta ja osallisuudestaan kunnalliseen päätöksentekoprosessiin (Ruokonen 2011, 11). Lähipalvelualuemallissa tavoitteena olevien toimivien ja kehittyvien prosessien, kollegiaalisen tuen kokemisen ja joustavan yhteistoiminnallisuuden onnistumiseen on Mykeröllä kohtaamispaikkana ja toiminnan linjausten etsimisen tilana tärkeä osa. Projektisuunnitelman mukaan esimiestapaamiset ovat säännöllisiä ja huomiota tulee erityisesti kiinnittää sitoutumiseen ja osaamisen jakamiseen. (Mt. 7–9.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on mahdollista ulkoistaa omaa ajatteluaan ja saada siten reflektion aineksia muilta (Tynjälä 1999, 164).

Haastateltavat kuvasivat Mykeröä kohtaamistilana, jossa työstetään yhteistä linjaa. Siellä sovitaan yhteisistä toimintaohjeista, etsitään yhteisiä merkityksiä ja kirjataan niitä. Luoma (2007, 298) kirjoittaa yhteisen reflektion tarkoittavan yhteisen tiedon, merkitysrakenteiden ja toiminnan tarkastelua. Hänen mukaansa oppiva organisaatio arvioi toimintaa kriittisesti, hakee soveltamismahdollisuuksia, vaihtoehtoja, kokeilee, tulkitsee, yhdistelee sekä jakaa. Haastatteluissa toivottiin esimieskollegiolta rohkeutta tehdä päätöksiä ja sitoutua niihin, jotta saavutettaisiin alueellinen yhdenmukaisuus ja tasavertaisuus. Haastatteluja tehdessä yhteisiä kokoontumisia toivottiin olevan useammin kuin sen hetkinen käytäntö oli. Tehokkaan kokousajan pituudesta oli monia mielipiteitä. Keskustelu, jossa jokainen osallistuja on aktiivinen kuuntelija ja kommentoija, auttaa kehittämisessä. Sivistysjohtajan osallistumista toivottiin nykyistä enemmän ja keskustelukulttuuri kaipasi haastateltavien mielestä kehittämistä. Keskusteluun tulisi osallistua asian valmisteluvaiheessa eikä jälkiviisaana arvostella valmista. Sekä korittehtävien että henkilökohtaisten ammatillisten rajojen määrittelykeskustelun tulee olla yhteistä juuri Mykerössä.

Kentälläkin opettajat ovat huomanneet, et mitä kautta oma esimies voi viedä niitä asioita, et ne tapahtuisi joka paikassa tasa-arvoisesti. (H6)

Jos ei niistä puhuta, niin jokainen lähtee vähän soolona niitä tekemään. (H5)

Se tuo sitä moniäänisyyttä, joka on hyvä kehittämisen näkökulmasta. ... mitä me kehitetään ja miten me kehitetään eikä niin, että niitä on nyt pienempien porukoiden tai yksilöiden päässä. (H3)

Kokouksessa tehtyjen havaintojen perusteella siellä etsittiin yhteistä linjaa. Kaikki yhteisön jäsenet osallistuivat keskusteluun, esittivät kysymyksiä, ja asiaan tuotiin erilaisia näkökulmia monen osallistujan toimesta. Parviaisen (2006, 181) mukaan osallisuus kollektiiviseen asiantuntijuuteen mahdollistaa pääsyn muiden tietotaitoon ja osaamiseen. Kokouksessa yksilöiden esiin nostamat näkökulmat mahdollistivat monipuolisen yhteisen tarkastelun, ja sen vuoksi ryhmän älykkyyden on mahdollista olla keskimääräistä yksilön älykkyyttä suurempi (vrt. mt. 9–10). Yhteisen linjan etsimistavoista haastateltavilla oli erilaisia toiveita: syvällistä keskustelua strategian ja vision kirkastamiseksi johtamisen alueella ja toisaalta niistä keskustelulla ei koettu olevan yhteyttä käytännön työhön, joten parempana pidettiin keskustelua käytännön ratkaisuihin. Yhteisen keskustelun tarve nousi kuitenkin haastatteluissa vahvasti esiin, ja kokousten perumista yhteisesti koottavan asialistan lyhyden vuoksi paheksuttiin. Vaikka yhteinen visio kaipasikin selventämistä, yhteiseksi tavoitteeksi haastateltavat kertoivat prosessien sujuvuuden. Esimiesyhteisön nähtiin olevan sivistystoimialan edustaja.

...hirveen paljon peruttu ja siirretty sillä perusteella, ettei oo ollut asioita, kun niitä asioita olis. (H5)

Mehän ollaan tavallans käyntikortti johonkin suuntaan. Tietenkin asiakkaalle se näkyy arjessa. Et kyl mun mielestä yhdistää se halu saada asiat toimimaan hyvin. (H4)

Jotkut taas tykkää puhua hirveen ylevistä strategioista ja kaiken maailman jutuista. (H8)

Keskustelun lisäksi haastateltavat halusivat kehittää Mykeröä myös informatiiviseksi kokoukseksi, jossa korit ja alueet kertoisivat tilannekatsauksen omasta toiminnastaan. Mykerössä moniammatillisuus auttaa kokonaisuuden hahmottamisessa. Oltuaan yhteisön edustajana palaverissa yhteistyökumppaneiden kanssa voisi kyseinen jäsen jakaa tiedon kaikille.

Pitäis aina olla tällanen katsaus, et missä mennään. (H4)

Meillä on olemassa se yksi foorumi ja minkä pitäis tukea sitä, et tietoisuus kaikilla lisäänty koko sektorin toiminnasta. (H2)

Kun yrität nää kaks palikkaa laittaa yhteen, siinä tarvitaan just sitä monien osapuolten näkemystä. (H7)

Havainnot esimieskokouksesta tukevat haastateltujen kertomia kehittämistavoitteita: Haastatteluajankohdan jälkeen kokouksessa, jossa olin paikalla havainnoimassa, tuli esiin koriprosessien vaiheita ja jokaiselta alueelta kerrottiin tilannekatsaus kuulumisten muodossa. Vaikka haastatellut näkivät Mykerön kokouksille kehittämistarpeita organisoinnin ja jäsentyneisyyden suhteen, se koettiin kuitenkin mahdollisuudeksi hyödyntää koko yhteisön asiantuntijuutta. Kaikilla jäsenillä on pitkä työkokemus, jonka hyödyntäminen yhteiseksi voimavaraksi onnistuisi Mykerössä keskustelun kautta.

Yleisesti ottaen haastateltavat puhuivat kehittämisspuhetta Mykeröstä. Kehittämisspuheella tarkoitetaan pysäytyskuvan tai tilannekatsauksen sijaan sen kuvaamista, millainen Mykerön tulisi olla, jotta se toimisi tarkoituksenmukaisesti tai ratkaisukeskeistä lähestymistä kuvaamiinsa ongelmiin. Havaintoja tehdessäni esimieskokouksen puheissa oli havaittavissa asianomistajapuhe *me*-muodossa, keskusteltiin sitten 0–6-luokkien koulun muuttamisesta 0–4-luokkien kouluksi tai koottiin keskustelua yhteiseksi näkemykseksi. Keskusteluilmapiiri oli kohtalaisen avoin, koska yhteiseen pohdintaan tuotiin asioita virallisen asialistan ulkopuolelta ja osallistujat esittivät myös huumorisävytteisiä kommentteja. Vaikka luokkatila sekä peräkkäin pulpettirivissä istuminen ei tukenutkaan vuorovaiikutusta, osallistujat vaikuttivat olevan henkisesti läsnä ajoittaista puhelimen sormeilua lukuun ottamatta.

6.3.3 SWOT -analyysi

Haastattelun lopuksi haastateltavat vastasivat nelikenttäänalyysin kysymyksiin. Nelikenttäänalyysi, SWOT, on yksinkertainen yritystoiminnan tarpeisiin kehitetty analysointimenetelmä. Sen avulla on mahdollista selvittää reaaliaikaisia vahvuuksia ja heikkouksia sekä kartoittaa tulevaisuuden mahdollisuuksia ja uhkia. Tarkastelu nelikenttäänalyysin avulla voi koskea laajoja kokonaisuuksia tai tarkasti määriteltyä yritystoiminnan osaa. (Qualitas Forum 2012.)

Vahvuudet. Yhteistyö ja osaamisen jakaminen Mykerössä lisää yhteisöllisyyttä, auttaa kokonaisuuden ymmärtämisessä ja sen hallitsemisessa. Siten yhteistyö auttaa tunnistamaan kehittymisen kohteita. Mykerössä etsitään määrätietoisesti yhteistä linjaa, johon alueellisia tarpeita voidaan sovittaa.

Koritehtävät mahdollistavat keskittymisen, johtamisosaamisen lisäämisen ja palveluohjauksen kehittämisen tietotaidon jakamisella. Alueilla on havaittavissa yhteisvastuullisuutta yksiköiden välillä, tarvetietoisuutta ja joustavaa toimintaa talouden, tilojen ja henkilöstöresurssin osa-alueilla. Moniammatillisuus on tuonut hyödyllisiä näkökulmia esimerkiksi rekrytointitilanteissa. Lähipalvelu-aluemalli mahdollistaa esimiehen vapauden suunnitella työnsä, vahvistaa lähidemokratiaa ja tuottaa asiakkaille selkeästi linjattuja palveluja alueella. Mallin mukaisesti palvelunohjaus ja osaaminen ovat lähellä asiakasta.

Nään se vahvuutena ihan oikeesti, et se palvelu on siellä... tosi vahvasti asiakasnäkökulma.. Palvelut on selkeesti linjattu ja sen pitäis tuoda selkeyttä sille asiakkaalle. (H4)

Talouden näkökulmasta pystytään, on ehkä liikkumavaroja, pystytään käyttään ne annetut pelimerkit, on liikkumavaraa alueen sisällä, on helpottunut. (H1)

Se on yhteisöllisempää, jos tää onnistuu, myös resurssien näkökulmasta, me tarkastellaan vahvemmin koko kuntaa. (H3)

Heikkoudet. Haastatteluissa esiintuodut heikkoudet kohdistuivat ennemminkin tämänhetkiseen toimintaan kuin malliin sinänsä. Toiminnan heikkouksia analysoidessaan haastateltavat samalla tuottivat ratkaisuehdotuksia, joilla heikkous käännetään vahvuudeksi. Mallin rakentumiseen ja rakentamiseen haastateltavat olisivat toivoneet enemmän johtamista, jotta myös jokainen toimija, myös tukipalvelua antava, olisi ollut aktiivinen vaikuttaja ja sitoutunut muutoksiin. Johtaminen toisi myös selkeyttä yhteiseen visioon, jonka koettiin olevan vielä osittain yksilöiden varioima.

Rakenteellisia tukimuutoksia, mitä olis ehkä pitänyt tehdä jo vaikka vähän ennen kuin on siirryttiin malliin, ja avainhenkilöt, ainakin alkuvaiheessa ennemmin tuntui, et laittoi kapuloita rattaisiin. (H5)

Ehkä tällä hetkellä sellasen yhteisen vision puuttuminen. Varmaan kaikilla on semmonen mutu siinä. (H4)

Lähipalvelualuemallissa perusopetuksen rehtorilla on johdettavanaan yhdestä kolmeen kouluyksikköä. Omassa johtamisessa kuvattiin usean yksikön johtamista sekä vahvuutena että heikkoutena. Heikkoutena nähtiin ajanhallinta ja vahvuutena tasavertaisuus ja yhdenmukaisuus. Toisaalta tuli esiin näkemys, että nykyisessä käytännössä esimiehiä saattaa olla liikaa, jotta toiminta olisi tehokasta ja vastakkaisena mielipiteenä työmäärän ja tekijöiden haastava suhde. Maantieteellisesti selkeästi muodostuneiden alueiden lisäksi jakoa on jouduttu tekemään sinänsä yhtenäisellä alueella keskustassa, mikä asettaa omat haasteensa yhteistyölle.

Uhkia. Uhkaavana tekijänä haastatteluissa tuli esiin työn priorisoinnin epäonnistuminen ja sen kautta työmäärien kasvu. Ajanpuute puolestaan voisi estää mallin organisoitumisprosessin, jolloin työtä tarkasteltaisiin oman edun ja kilpailun näkökulmasta. Mallin pohjautuessa yhteistyölle, kollegiaalisuuden puute olisi sille uhka. Onnistumista uhkasi myös johtamisasiantuntijuuden kasvun pysähtyminen: ammatillinen ajattelu sekä sitoutuminen vähenisivät ja demokratian vahvistamisen tilalle tulisi valikoituneen sisäpiirin valta. Uhkakuvassa alueiden palvelut olisivat epätasapainossa toisiinsa verrattuna, siellä keskityttäisiin vain oman alueen kehittämiseen unohtaen sisäiset asiakkuudet koko kuntaorganisaatiossa. Pahimpana uhkana haastatteluissa näyttäytyi tilanne, jossa organisaation toiminta ei ole hyvää eikä silti asialle tehdä mitään tai palataan sellaisenaan vanhoihin käytäntöihin.

Yhteisistä sopimuksista huolimatta joku lähtee toteuttamaan jotain muuta tai se on se, et vaikka on yhteisesti sovittu tai tehty yhteisesti joitain asiakirjoja tai ops, jonka henkeä kaikkien pitäis noudattaa. (H7)

Jokainen eriytyis ihan omaksi sakikseen ja rakentais muurin ympärilleen. Joo... Elikkä ei pidättäytyis näissä yhteisissä sopimuksissa ja säännöissä. (H6)

Että me ei saada revittyä, tarkoitan lähipalvelualueitten esimiehet ei saada revittyä aikaa siihen, et saatais tästä oikeasti toimiva systeemi, vaan me vedetään tätä kuin lannaa perässä väärillä asetuksilla. (H1)

Mahdollisuudet. Mahdollisuuksista haastateltavat kertoivat niin kutsutun tulevaisuuden muistelun avulla. Haastateltavat kertoivat käsityksensä, millaisena erinomaisena prosessina kehittynyt lähipalvelualuemalli näyttäytyisi tulevina vuosina. Tulevaisuuden lähipalveluesimies on innostunut kehittämisestä ja oman osaamisensa lisäämisestä. Hän on sitoutunut tehtäväänsä ja yhteisesti sovittuihin linjauksiin, kokee työniloa, rohkenee pyytää apua ja saa tehtävän vaativuuden mukaista palkkaa työstään. Alueet ovat elinvoimaisia, mutta niiden määrässä tai rajoissa on tehty muutoksia. Sekä rehtoreiden että palvelupäälliköiden tehtäviä on määriteltä uudelleen muuttuvien tarpeiden ja yhteinäiskouluun siirtymisen myötä. Tuottavuus on lisääntynyt palveluissa, jotka voidaan ulkoapäinkin arvioida tasalatuiksi. Sivistystoimi ja sen palvelujen järjestäminen käsitetään kokonaisuutena, lasten ja nuorten palveluina, joihin liittyvät kiinteästi myös sosiaali- ja terveystoimi. Korit valmistelevat asioita omilla sektoreillaan, ja päätöksentekoprosessit ovat siten sujuvia. Koritiimit myös dokumentoivat toimintaansa ja huolehtivat tiedottamisesta, joten koritehtäviä vaihdettaessa voi seuraava kokoonpano jatkaa prosessia vaihtokohdasta. Koritehtävät auttavat perehtymään johtamisen osa-alueisiin ja lisäämään osaamista, mutta vaihtaminen toiseen koritehtävään herättää ajattelemaan

asioita uudesta näkökulmasta. Sivistystoimialan lähipalvelualuemalli on itseohjautuva, omillaan toimiva ja työnjako tukee ajanhallintaa työssä. Mykerön kokouksissa on avoin ja luottavainen ilma-
piiri. Siellä on löydetty yhteinen näkemys ja tahto yhteisestä hyvästä, kuitenkin alueiden erityispiir-
teet huomioon ottaen. Hyvin toimiva organisaatiomalli on suosittu tutustumiskohde ja innostuneet
esimiehet kokevat työnimua, joka saa heidät jatkamaan työtä vielä eläkeiän saavutettuaan.

*Aattelen, et tästä hyvä tulee. Pitää olla se vahva tahto, et tulee hyvä. Jos me ruvetaan
miettiin, et mikä tää on. Se on niin kuin se oma asenne. (H4)*

Taulukko 1. SWOT

<p>HEIKKOUEDET</p> <ul style="list-style-type: none"> • johtamisen puute • sitoutumattomuus • vision puute • alue: yksi esimies on heikkous ja vahvuus • liikaa esimiehiä? • keskittyminen omaan alueeseen • aluejako maantieteellisesti yhtenäisellä alueella 	<p>VAHVUUDET</p> <ul style="list-style-type: none"> • yhteistyö • osaamisen jakaminen ja lisääminen • keskittyminen • yhteisvastuullisuus • joustava toiminta (talous, henkilöstö, tilat) • moniammatillisuus • palvelujen kehittäminen asiakasnäkökulmasta
<p>UHAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • työmäärän kasvu • kollegiaalisuuden puute • ammatillisuuden puute • palvelujen epätasapaino alueittain • haluttomuus muuttaa luotuja käytäntöjä 	<p>MAHDOLLISUUDET</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaamisen lisääminen • mahdollisuus uudelleenmäärittelyyn • palvelujen tasalaatuisuus • kokonaisuuden näkeminen • sujuva päätöksenteko • johtamisprosessien kehittäminen • itseohjautuvuus • yhteiset linjat

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

7.1 Keskeiset tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sivistystoimialan lähipalvelualuemallia oppimisen kontekstina. Tutkimuskysymysten avulla tätä lähestyttiin yksilön tasolla kysymällä, tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden kehittymistä ja yhteisön tasolla, tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden jakamista.

Asiantuntijuus määriteltiin kokonaisuuksien, asiayhteyksien ja tulevaisuuden haasteiden hahmottamisena. Asiantuntijuuteen kuuluu kyky jakaa sitä, sillä se tulee näkyväksi vasta suhteessa toisiin. Lähipalvelualuemallin rakenteet tukevat kokonaisuuden hahmottamista: johtamisen jakautuminen koritehtäväprosesseihin, alueilla perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kokonaisuus työparityöskentelyn kautta sekä yhteinen johtoryhmä, Mykerö, jossa on mahdollista yhdistää alueiden, koko sivistystoimialaa koskeva ja koriprosessien kautta tuleva tieto. Kokonaisuuden hahmottaminen on kuitenkin jatkuva prosessi, jossa rajapinnat ovat vasta hahmottumassa ja omaa tarkastelunäkökulmaa pyritään siirtämään omilta alueilta yhteisen sivistystoimialan kokonaisuuteen.

Oppimisessa lähipalveluesimies nähtiin aktiivisena toimijana. Mallia itse rakentamalla siitä saadaan tarpeiden mukainen, ja se koettiin oppimisprosessina sekä omaan minuuteen että työn kehittämiseen. Oma asiantuntijuus kasvaa haasteisiin vastaamalla ja reflektiota käyttämällä. Lähipalvelualuemallin tavoitteena olevat kehittyvät prosessit tarjoavat haasteita jatkuvan ongelmaratkaisun kautta. (Vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, 82; Tynjälä 1999, 160–161).

Moniammatillinen yhteistyö alueilla, koreissa ja Mykerössä on auttanut kokonaisuuden hahmottamisessa, tuonut työhön täydentävää asiantuntijuutta sekä edistänyt käytännön yhteistyötä alueella ja myös yksikkötasolla. Yhteinen pohdinta ja sen päätelmiin sitoutuminen on keskeinen osatekijä yhteistyössä. Dialogisuuden löytymiseen merkittävä vaikuttaja on osallistujan oma suhde tietoon ja sen lisäämiseen, onko hän myös tiedon etsijä ja toisaalta omastaan jakaja. Ihmissuhdetaidot, oma subjektipositio ja kunnioitetuksi tulemisen kokemus ovat osatekijöitä yhteisen asiantuntijuuden muodostumisessa. Lähipalvelualuemallin toimintatapa edellyttää esimieheltä kykyä luopua, luottaa ja suostua. Hän joutuu luopumaan kaiken hallitsemisen tunteesta toisten viedessä koriprosesseja eteenpäin, luottamaan kollegojen osaamiseen ja suostumaan osittain jakautuneeseen osaamiseen.

Ajan kuluessa tiedon jakamisen ja tehtävien kierrättämisen kautta oma asiantuntijuus kuitenkin syvenee.

Johtamisen jakaminen koreihin on jäsentänyt omaa johtamistyötä, tuonut työnjaon avulla helpotusta arjen työhön ja mahdollistanut kokonaisuuden hahmottamista selkiinnyttämällä osia. Koreissa luodaan tietoa, ja oma osaaminen on syventynyt oman koritehtävän osalta. Tosin vasta yhteys muihin koreihin nostaa osaamisen arvoa. Koritiimeissä toimiminen pakottaa rajanylityksiin: oma ja tiimin osaaminen sekä rajapinnat muihin koreihin ja koko esimiesyhteisöön. Rajapinnoilla toimiminen laajentaa osaamista ja lisää toisaalta konfliktien mahdollisuutta.

Lähipalvelualuemallin johtoryhmä, Mykerö, on tila kohtaamiselle ja yhteisten suuntien työstämiselle. Siellä sovitaan yhteisistä toimintaohjeista, etsitään yhteisiä merkityksiä, määritellään rajapintoja ja kirjataan ne yhteisesti noudatettaviksi. Mykerössä koriprosesseissa tuotettu tieto ikään kuin tarkastetaan ja jaetaan yhteiseksi hyödyksi. Vaikka jakamisessa ja yhteiseen sitoutumisessa on kehitettävää, koettiin Mykerön olevan mahdollisuus hyödyntää yhteistä asiantuntijuutta.

Tutkimustuloksena tutkimustehtävän kysymykset yhdistyvät. Sivistystoimialan lähipalvelualuemalli tukee johtamisen asiantuntijuuden kehittymistä, mikäli johtamisen asiantuntijuutta samalla jaetaan. Lähipalvelualuemallin rakenteina työparityöskentely, koritiimit ja lähipalveluesimiesten johtoryhmä Mykerö tukevat jakamista, mutta vain oppimisen kontekstina, jossa aktiiviset oman asiantuntijuutensa kehittäjät sitoutuvat yhteiseen asiantuntijuuteen.

7.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena oli sivistystoimialan lähipalvelualuemalli asiantuntijaksi kasvun ja asiantuntijuuden jakamisen kontekstina. Tutkimus osoitti, että malli tarjoaa rakenteet asiantuntijaksi kasvulle sekä asiantuntijuuden jakamiselle. Tämä ei kuitenkaan riitä tavoitteen saavuttamiseen, vaan yksilön käsitys itsestään, itsensä asemoiminen suhteessa tietoon ja kollegoihin sekä sitoutuminen, ovat osatekijöitä asiantuntijaksi kasvussa ja kollektiivisen asiantuntijuuden muodostumisessa. Visioon pyrittäessä asenteen voisi väittää olevan tärkeä strateginen tekijä. Litteroituja haastatteluja kokonaisuutena lukiessani muodostui jokaisen haastateltavan puheesta ja ajatuksista ikään kuin toimintakertomus. Näistä kertomuksista eniten asiantuntijaksi kasvun ja kollektiivisen asiantuntijuuden piirteitä sisältäväksi nousi kertomus, jossa toimija oli aktiivinen kyselijä. Yhteisössä hän näytti mieltävän itsensä vastuulliseksi ja aloitteelliseksi tekijäksi, joka kuitenkin koki olevansa ensisijaisesti saamassa muilta ja oppimassa heidän asiantuntijuudestaan. Vaikka kyseinen lähipalveluesimies suhteutti oman osaamisensa toisten osaamisen suhteen muiden alapuolel-

le, hän vaikutti lähipalvelualuemallin kokonaisuuden ymmärtäjältä, ainakin samanlaisen kokonaisuuden kuin se minulle tutkijana näyttäytyi.

Haastattelemieni esimiesten puhe lähipalvelualuemallista oli suurelta osin kehittämispuhetta, jossa senhetkisiä ongelmia lähestyttiin ratkaisukeskeisesti. Kuitenkin haastatteluajankohtana moni koki tyytymättömyyttä nimenomaan Mykerön toimintaan, vaikka jokaisella heistä oli omankin käsityksensä mukaan mahdollisuus vaikuttaa keskusteluaiheisiin ja kokouksen kulkuun. Haastattelupuhe viestien lähettämisen ja toisaalta vastaanottamisen vaikeudesta siellä ohjasi minut lukemaan lisää dialogisuudesta. Työhakemuksessaan moni mainitsee omaavansa hyvät sosiaaliset taidot, käytännön työelämässä se valitettavan usein tarkoittaa vain toimimista toisen sosiaalisen taitajan kanssa. Dialogisuus on mielestäni toisen ihmisen kunnioittamista ja hänelle tilan antamista, vaikka vastapuoli ei näin toimisikaan. Tätä kunnioitusta ei ehkä aina havaitse, mutta sen puutteen kyllä. Toisaalta aggressiivisissa rajanylityksissä (vrt. Engeström 2004, 86–87) on kokonaisuuden kannalta paras vaihtoehto puolustaa omia rajojaan. Onko niin, että toista ja hänen rajojaan voi kunnioittaa vain se, joka kunnioittaa itseään ja omia rajojaan? Jos oma subjektiaseema on selkiintynyt, ei rajoja tarvitse kaiken aikaa puolustaa, eikä omasta ajattelusta poikkeava ole uhka vaan mahdollisuus uudenlaiseen tarkasteluun. Hänninen (2009, 4–5) nostaa keskeisiksi näkökulmiksi subjektiiksi tuleminen prosessissa tietoisuuden lisääntymisen omasta itsestä ja omista resursseista, itsensä paikantamisen suhteessa ympäristöön sekä aktiivisen toimijuuden ja osallistumisen yhteisön toimintaan.

Lähipalvelualuemallia ei rakentanut konsultti, vaan se rakentui ja rakentuu edelleen virkamiesten ja eri toimijoiden ajatuksista tuottavuuden kasvattamisen ongelman äärellä. Keski-Petäjä (2009, 82) kehottaa kuntia näkemään itseorganisoitumisen mahdollisuudet ja panostamaan managerialististen käytänteiden lisäksi ihmisten johtamiseen ja jaetun johtajuuden synnyttämiseen. Hänen mukaansa kunta muodostuu rajapinnoista, joilla toimitaan ja joita ylitetään päivittäin, mikäli strategiat halutaan toimiviksi. Taloudellisia resursseja suuremmat palveluodotukset ja asiakaslähtöisyyteen pyrkiminen ovat tuoneet kuntaorganisaatioihin joustavuuden ja työssäoppimisen tarpeen (Kalliola & Nakari 2006, 204). Oppimisen rakenteita suunniteltaessa tehokkuutta lisäksi palvelusektoreiden rajojen ylitys ja sivistystoimialalta löytyisi asiantuntijuutta nimenomaan oppimiseen. Byrokraattiseen toimintakulttuuriin tottuneella julkisella sektorilla muutos on hidasta, mutta reaktioiden nopeuttajana taloudellinen pakko lienee tehokas siirryttäessä tuloksikkokeskeisyydestä palvelukeskeisyyteen.

Ammattikorkeakouluopettajien työkalukulttuureja tarkastellut väitöstutkimus (Mäki 2012) toi esiin tämänhetkisen työkalukulttuurin murrosvaiheen. Sen mukaan perinteinen suhtautuminen työhön ja orga-

nisaatioon sisältää odotuksen elinikäisestä työpaikasta sekä vakaasta ja muuttumattomasta työstä. Postmoderni suhtautuminen puolestaan korostaa erilaisia toimijuuksia ja hakee työstä haasteita. (Mt. 30.) Jälkimmäinen suhtautuminen vaatii poistumista omalta mukavuusalueelta, keskeneräisyyden ja epävarmuuden sietämistä sekä asiantuntijaksi kasvun edellyttämää progressiivista ongelmaratkaisua. Kumpaa suhtautumista organisaatiokulttuuri tukee?

Osana organisaation rakenteita lähipalvelualuemallista on löydettävissä oppivan organisaation piirteitä. Vaikka organisaatiota on mahdollista tarkastella tietyllä organisaatiotasolla, laadullisen tutkimuksen perinteeseen kuuluu tarkastelu osana kokonaisuutta. Onko sivistystoimialaa mahdollista kehittää oppivan tai peräti älykkään organisaation suuntaan, mikäli se ei ole vallitseva näkemys koko kuntaorganisaatiossa? Hollolan kuntastrategian (2011) mukaan koko kunnassa haetaan aloitteellisesti ratkaisuja, kyseenalaistetaan, otetaan hallittuja riskejä, kokeillaan, löydetään uusia organisaatorajoja ylittäviä ratkaisumalleja sekä suhtaudutaan avoimesti uuteen. Lainalaisuudet oppimiseen ja kehittymiseen ovat samat kontekstista riippumatta. Omat kokemukseni vanhempana, opettajana ja esimiehenä ovat koottavissa näille yhteisten yläotsikoiden alle. Jos organisaatio- tai perhekulttuuri ei mahdollista yksilön omaa ajattelua ja vastuunottamista, ei voida odottaa kehitystään. Kasvatuksen, koulutuksen ja johtamisen tulisi haastaa yksilö omalle lähikehityksen vyöhykkeelleen varhaiskasvatuksen pienimmästä organisaation hierarkian huipulla oleviin asti. Tällä vyöhykkeellä on mahdollista olla subjekti sekä työssään että elämässään. Opetussuunnitelmissa käsitys tiedon rakentumisesta on useimmiten määriteltävissä sosiokonstruktivistiseksi, vuorovaikutusta vaativaksi. Voiko sivistystoimialan esimies toimia taitavana pedagogisena johtajana ja johtaa pedagogista toimintaa, mikäli hän ei ole sisäistänyt tiedon rakentumista yhteisenä omassa toiminnassaan? Kasvatustieteilijä tuskin määritteli oppimista yksinomaan opettamisen seuraukseksi vaan seuraukseksi aktiivisen oppijan toiminnasta. Voidaanko johdetuksi tulemista suhteuttaa samalla tavalla itsensä johtamiseen ja oman asiantuntijuuden kasvuun?

Tämä tapaustutkimus tarkasteli paikallisiin tarpeisiin kehitettyä mallia oppimisen kontekstina. Vaikka tutkimus kuvasi kohteen myös rakenteellisena mallina, sitä ei voitane ottaa muualla käyttöön täsmälleen samanlaisena eikä se siten ole täysin yleistettävissä. Kuitenkin johtamisen horisontaalinen jakaminen, sitä kautta kollektiivisen asiantuntijuuden muodostuminen ja niiden yhteisvaikutus osana työntekijän oman osaamisen syventämistä lienee yleistettävissä niin julkiselle kuin yksityisellekin sektorille. Se voi olla myös omalta osaltaan vastaus työelämän murrokselle, jossa tarvittavan tiedon määrä lisääntyy ja ongelmat ovat yhä monimuotoisempia yksin ratkaistaviksi. Tuotavuutta ja talouden tasapainon etsimistä on humanistisilla aloilla usein melkein päheksuttu. Kun-

ta-alalla ne ovat kuitenkin toiminnan raameja, joiden täyttämiseen kasvatustiede voi osoittaa yhteisöllisen, inhimillisen ja yhteistä asiantuntijuutta lisäävän toimintatavan.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sen validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioiminen tarkoittaa kerättyjen aineistojen ja niistä tehtyjen tulkintojen käypyyden arviointia (Ruusuvuori ym. 2010, 27).

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä tutkimuksella on tarkoitus mitata. Väärin valittuna se saattaa aiheuttaa tuloksiin myös suoranaisia virheitä. (Hirsjärvi ym. 2004, 216–217.) Tutkimusmenetelmä, yksilöhaastatteluna toteutettu teemahaastattelu, antoi runsaasti aineistoa tutkimustehtävän tarkasteluun. Aineiston järjestäminen toi minut alkuperäisten teemojen lisäksi tarkastelemaan dialogisuutta ja oman subjektiviteetin merkitystä. Validiteettia lisää tutkimuksen toteuttamisvaiheista kirjoitettu tarkka selostus, jonka toteutin kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa ja raportoimalla tutkimuksen etenemisen sekä reflektioni tuloksia tutkimuksen toteutusosiossa. Samassa yhteydessä pohdin henkilökohtaisten sidosteni mahdollista vaikutusta tutkimusprosessiin ja sisällönanalyysia tehdessäni pyrin tarkastelemaan myös omaa ajattelutapaani. (Vrt. Salonen 2007, 48.) Tutkimukseni pätevyyttä lisää myös triangulaation käyttö. Vaikka pääosin nojauduin tuloksissa haastatteluaineistoon, vahvistivat havaintoni koritiimin tapaamisesta ja esimieskokouksesta sekä lähipalvelualueasiakirjoihin tutustuminen analyysin tuloksia. Vielä monipuolisemman kokonaiskuvan olisin saavuttanut laajentamalla haastatteluja myös sivistysjohtajaan, perusopetus- ja varhaiskasvatuspäällikköön. Näin olisin voinut laajentaa tarkastelunäkökulmaa myös jaetun johtajuuden vertikaalisuuteen nyt tutkiessani lähinnä horisontaalista ulottuvuutta. Se olisi lisännyt myös ymmärrystäni lähipalvelualuemallista organisaation kannalta. Toisaalta kasvatustieteellisen tutkimuksen painottuminen oppimiseen organisatorisen näkökulman sijaan on luontevaa. Omakohtaiset ammatilliset kokemukset ja henkilökohtainen suhde haastateltaviin auttoivat minua haastatteluissa ymmärtämään haastateltavien antamia merkityksiä. Alastalo ja Åkerman (2010, 384–385) kuvaavat ymmärtämisen vaikeutta haastatteluissa ammatillisuusmuurin käsitteellä. Sen ylittäminen haastatteluissa onnistuu heidän mukaansa helpommin, mikäli haastateltaja ja haastateltava joko jakavat saman ammatillisen eetoksen tai pystyvät tuottamaan sen uskottavasti.

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa toistettavuutta, kykyä antaa ei-sattumanvaraisia vastauksia. Toistettavuus voidaan todeta kahden arvioijan päätyessä samanlaiseen tulokseen tai saman tuloksen saamisella eri tutkimuskerroilla. (Hirsjärvi ym. 2004, 216–218.) Mittaustulosten toistettavuutta, reliabeliutta, on tilannesidonnaisuuden vuoksi vaikea arvioida jälkimmäisellä tavalla. Lähipalvelualuemalli on kehittyvä prosessi ja tutkimustulokset olisivat mahdollisesti erilaiset haastattelupuheen osalta, mikäli haastattelut tehtäisiin nyt, tutkimuksen arviointiajankohtana. Toisaalta tutkimustehtävään saadut vastaukset tulosten perusteella tuskin olisivat oleellisesti muuttuneet, vaikka haastateltavat olisivatkin omassa kehitymisprosessissaan jo toisessa kohdassa. Tutkimuksen reliabelius nojaa validiteetin tavoin tutkimuksen toteutuksen tarkkaan raportointiin (vrt. mt. 217). Prosessinomaisuus tuli esille havaintoja tehdessäni. Haastatteluissa esiin tulleista kehittämisehdotuksista oli joitakin otettu käytäntöön havainnointiajankohtana. Luulen haastattelussa ajatusten kirkastamisen sanalliseen muotoon kuljettaneen haastateltavia omassa prosessissaan eteenpäin.

Analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit täyttääkseen tutkijan on avattava prosessin aikana tekemänsä valinnat, rajaukset sekä analyysin tekemistä ohjaavat periaatteet. Lukijan on nähtävä raportista, mistä aineiston kokonaisuus on muodostunut ja mille osille päähavainnot rakentuvat. Näin ollen raportissa tulee erottaa toisistaan analyttiset havainnot, niistä tehty yhteenveto sekä tuloksista tehdyt johtopäätökset ja keskusteluyhteydet, joihin tulokset halutaan linkittää. (Ruusuvoori ym. 2010, 27–29.) Raportoinnissa tulee kuitenkin välttää sirpalemaisuuksia ja pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen (Kiviniemi 2010, 80). Raportoinnissa päädyin kokoamaan eri menetelmiin perustuvat tulokseni ikään kuin eri näkemyksinä samaan asiaan, vaikka tekstinä haastatteluaineisto, havainnot ja asiakirja-analyysi olisi mahdollisesti ollut selkeintä raportoida erillisinä. Tässä tutkimuksessa havainnot ja asiakirjoihin tutustuminen tukivat haastatteluaineiston analyysijä, mutta toisinkin olisi voinut olla. Rolin (2006, 112) perustelee useiden aineistojen käyttämistä keskenään ristiriitaisilla tulkinnoilla. Vaikka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkittavien oma näkökulma, siihen rajoittuminen ei ole välttämätöntä. Keskenään ristiriitaiset tulkinnat eivät voi olla kaikki tosia, joten tutkija kertoo oman tarinansa sosiaalisesta todellisuudesta. Jotta tarina olisi perusteltu, tulisi käytössä olla myös muita aineistoja tutkittavien kertoman lisäksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aktiivinen osallistuja tutkimuksessaan ja hänen oma elämänsä maailmansa vaikuttaa hänen tapansa tehdä tulkintoja. (Vrt. Hirsjärvi ym. 2004, 216.) Tuomi ja Sarajärvi (2011, 166) kiistävät neutraalin, objektiivisia tutkimustuloksia tuottavan laadullisen tutkimuksen olemassaolon. Tulkinnat ovat siis tutkijan omia ja niiden rakentumista lukija on voinut seurata tutkimusraportin avulla.

Ruusuvuori ym. (2010, 29) mukaan haastatteluaineistoa on mahdotonta tulkita loppuun asti. Tieteellinen tutkimus jättääkin oven raolleen tulevaisuuteen. Vastaukset joihinkin kysymyksiin herättävät uusia kysymyksiä ja teoreettisia ongelmanasetteluja, kutsuvat uusia tutkimuksia dialogiin. Tutkimuksen loppu tai sen aikana herännyt kysymys tai idea voi olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 2001, 278; Leino 2007, 227; Ruusuvuori ym. 2010, 29.) Kandidaattitutkielmani lopuksi esitin ajatuksen siinä haastattelemini rehtoreiden ja päiväkodinjohtajien oman oppimiskäsityksen ja johtamiskäytäntöjen yhteyden tutkimisesta. Tämän pro gradu-työn voidaan katsoa olevan edellä mainitun sovellus. Tässä tutkimuksessa asiantuntijaksi kasvun tarkastelu yksilön ja yhteisön tasolla on herättänyt kiinnostuksen ilmiön tarkasteluun niitä laajemmassa viitekehyksessä. Kuntasektorilla lähivuodet nostanevat seudullisen yhteistyön vielä nykyistäkin ajankohtaisemmiksi eikä globalisoituva maailma enää anna mahdollisuutta eristäytyä edes kotimaan tasolle. Hakkarainen ja Paavola (2006, 258, 262) kehottavat pyrkimään kollektiivisesta asiantuntijuudesta myös sen toiseen ilmenismuotoon, kollektiiviseen viisauteen. Siinä asiantuntijat ottavat huomioon myös kauaskantoiset yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja globaalit seuraukset inhimillisiä arvoja unohtamatta.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 2002. Toimiva ryhmä. <http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp2002/so/hyvadia.htm>. Luettu 21.11.2010
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Elinkeinoelämän valtuuskunnan työelämäraportti. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/06/Mainettaan-parempi-ty%C3%B6.pdf>. Luettu 1.11.2010.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 372–392.
- Alasuutari, Pertti. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2006. Mitä on laadullinen tutkimus? Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/laadullinen_tutkimus.html. Luettu 22.9.2011
- Arnkil, R. (2009) Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytäntöjen leviäminen työyhteisössä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus. 325–352.
- Aunela, A. 2010. Jaettu johtajuus on vieraantumisen vastakohta. Yleishyödyllisen toiminnan johtamisesta. Teoksessa Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston General Executive MBA VI – ohjelman osallistujat. Suomalainen johtaja – huoju, heilu, ole terästä! 19 näkökulmaa hyvästä johtamisesta. Tampere: Traff Finland. 23–30.
- Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. WSOY: Helsinki
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Illinois: Open Court Publishing Company.
- Brockbank, A., McGill, I. & Beech, N. 2002. Reflective learning in practice. Gower: Burlington.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in Era of the Computer. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Engeström, Y. 2002. Kehittävä työntutkimus ja oppiminen. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, Marja. 2006. Pelko, johtaminen ja asiantuntijatyö. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino: Tampere. 115–152.
- Eräsaari, L. (2009) Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus. 67–90.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.

- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 86–102.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiallokokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 90–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: Ps-kustannus. 43–60.
- Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. London: SAGE Publications Ltd.
- Gerring, J. 2007. Case Study Research. Principles and Practices. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, G. 2007. Analyzing Qualitative Data. London: SAGE Publications.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–25.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. Psykologia 06/ 2003. 384–401.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 1/2003. 4–13.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. 2006. Etiikkaa ihmistieteille? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 11–30
- Hallinnon ja demokratian kehittämisraportti. 2008. Hollolan kunta.
http://www.hollola.fi/keskus/tiedote/Hallinnon_ja_demokratian_kehittamisraportti_22.5.2008.pdf. Luettu 1.11.2010.
- Hannula, A. 2009. Vapauttavat yhteisölliset käytännöt: Pula! - ooppera ja Camera Obscura –hanke. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus. 353–374.
- Harisalo, R., Aarrevaara, T., Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. Julkinen toiminta – julkinen politiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. WSOY: Helsinki.
- Heikkinen, A. 1975. Hollolan historia 3. Hollola: Hollolan kunta.

- Henry, J. 2004. Creative collaboration in organisational settings. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim.) Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books. 158–174.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki. 31–49.
- Hollolan kuntastrategia. 2011. Hollolan kunta.
http://www.hollola.fi/Hollolan_kuntastrategia_2025.pdf
- Huotari, P. 2010. Luento. Hallintotieteiden perusopinnot. Päijät-Hämeen kesäyliopisto 10.–11.12.2010.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena: Jyväskylä. 111–136.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 41–56.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiivisuuden vahvistajana. Aikuiskasvatus 1/2009. 4–13.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Isokorpi, T. 2008. Oppilashuoltotyön kohtaamistilanteet. Oppilashuoltotyön palvelurakenteen kehittäminen - hankkeen syysseminaari. Luento 11.11.2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, R. Rekola & R. Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit oy. 26–48.
- Jaku-Sivonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jaku-Sivonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus. 125–150.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1998. Tietoa luova projekti. Polku oppivaan organisaatioon. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jokinen, A. 2006. Tutkimusetiikka. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus.
<http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/etiikka.html>. Luettu 1.10.2011.
- Jokinen, A. 2006. Laadullisen tutkimuksen viitekehykset. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus.
http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/laadullinen_tutkimus/erilaiset_paradigmat/laadullisen_tutkimuksen_viitekehykset.html. Luettu 3.10.2011.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: Ps-kustannus. 61–74.

- Juhila, K. 2006. Katogoria-analyysi. Laadullisen tutkimuksen verkko opintokokonaisuus.http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/analyysitavat/kategoria_analyysi.html. Luettu 5.10.2011
- Juhila, K. 2006. Koodaaminen, teemoittelu, tyypittely. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus.
http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/analyysitavat/teemoittelu_ja_tyypittely.html. Luettu 15.10.2011.
- Juhila, K. 2006. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus.
http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/laadullinen_tutkimus/ominaispiirteet.html. Luettu 22.9.2011.
- Juhila, K. 2006. Menetelmät ja analyysitavat. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus.http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat.html. Luettu 15.10.2011.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, ja J. Saari-nen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 18–48.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallioinen, O. 2007. Ihmisten ja osaamisen johtaminen innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Helsinki: OKKA-säätiö. 280–292.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 2006. Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloina. Teoksessa H. Toivai-nen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdol-lisuudet. Jyväskylä: PS- kustannus. 203–236.
- Karkulehto, S. & Virta, A-M. 2006. Johtamisesta mahdollistamiseen. Muuttunut yhteiskunta, luovat toimialat ja uudet johtamismallit. 139–164.
www.cream oulu.fi/tutkimus/documents/Karkulehto_virta_minne_matka.pdf. Luettu 20.1.2012.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Keski-Petäjä, T. 2009. Merkintöjä kunnan organisoitumisesta. Teoksessa J. Haatainen, T. Keski-Petäjä & J. Vartola (toim.) Muuttuva hallinto ei sammaloidu: juhla-kirja Antti Talkkarin jäädes-sä eläkkeelle 2009. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos: Juvenes Print. 65–92.
- Keskitalo-Foley, S. 2009. Lappilaisnaisten toimijuuden paikkoja uuden talouden ajassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus. 215–244.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS- kustannus. 70–85.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu?. Hallinnon tutkimuksia 24 (3). Vaasan yliopisto.

- Korhonen, V. 2005. Työn ja oppimisen verkostot. Näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press. 201–222.
- Kuittinen, M. & Kejonen, M. 2009. Yhteisöllisyyden paradoksit: Tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus. 245–270.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 124–140.
- Kykyri, V-L. 2008. Osallistamista ja omistajuuspuheen ”kalastelua” – diskursiivinen näkökulma osallistumiseen organisaatiossa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIpress. 148–170.
- Kylliäinen, A. 2009. Armoa työhön. Helsinki: Otava.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–40.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS – kustannus. 28–45.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY. 64–81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY. 146–159.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 214–230.
- Liiten, M. 2010. Tutkimus: Työ on nuorille muutakin kuin puurtamista. Artikkelin 4.11.2010 Helsingin Sanomat.
- Luoma, M. 2007. Organisaation oppiminen liikkeelle laatuohjaamisen avulla?. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Helsinki: OKKAsäätiö: 293–304.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Ps-kustannus: Jyväskylä.
- Lähipalveluneuvostojen toimintaohje 2009. Hollolan kunta.
http://www.hollola.fi/keskus/lahipalvelualue/Toimintaohje_lahipalvelualueeneuvostot.pdf
- Manka, M-L. 2011. Työnilo. Helsinki: WSOYpro.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja Koulutuskeskus. 17–37.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS – kustannus. 46–69.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammi.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulu-opettajien toiminnan kontekstina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in business and economics 109. Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, J. 2007. Muutoksen myllerryksessä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna: Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Helsinki: OKKA-säätiö. 305–316.
- Nikander, P. 2010. Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. 242–268.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University press.
- Oppimisen polku. 2008. Hollolan kunnan opetussuunnitelma.
- Parviainen, J. 2006. Esipuhe. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere university press. 7–16.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen, (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino: Tampere. 155–187.
- Parviainen, J. & Koivunen, N. 2004. Kollektiivinen asiantuntijuus. Kymmenen kysymystä. <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>. Luettu 6.2.2012.
- Peltonen, T. 2007. Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita. Keuruu: Otava.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 212–241.
- Pitkänen, R. 2000. Mahdollisuuksien johtaminen. Kehittämisestä metakehtämiseen. Helsinki: Laatu-keskus.
- Poikela, E & Järvinen, A. 2007. Työssäoppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, ja J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 178–197.
- Puro, J.-P. 2010. Kuunteleva organisaatio. Porvoo: Infor oy.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisessa tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 153–179.
- Qualitas Forum. 2012. Laadun työkalut. <http://www.qualitasforum.fi/Laadunty%C3%B6kalut/SWOTanalyysi/tabid/132/Default.aspx>. Luettu 16.3.2012.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78 –102
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.

- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmit. Helsinki: Talentum.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruokonen, I. 2011. Rehtorin johtamisen työkalupakki. Tuotekehittäjän erikoisammattitutkinnon lopputyö. Hollolan kunta.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 1.10.2011
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–199.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus. 33–66.
- Salonen, T. 2007. Tieteenfilosofia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Sarala, U. & Sarala, A.. 2003. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki: Palmenia - kustannus.
- Searle, R. H. 2004. Creativity and innovation in teams. Teoksessa D. Miell, & K. Littleton (toim.) Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books. 175–188.
- Senge, P. 1994. The Fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. New York: Currency doubleday.
- Sennet, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Suoninen, E. 2006. Diskurssianalyysi. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. http://www.uta.fi/laitokset/ytivanha/verkosto/lyhyt/menetelmat_ja_analyysitavat/analyysitavat/diskurssianalyysi.html. Luettu 16.10.2011.
- Sydänmaanlakka, P. 2003. Älykäs organisaatio. Helsinki: Kauppakaari Oyj.
- Sydänmaanlakka, P. 2006. Älykäs itsensä johtaminen. Helsinki: Talentum.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

- Säntti, R. 2007. Organisaatiokulttuurin muutos. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Helsinki: OKKA-säätiö. 317–330.
- Tasapainotustyöryhmän loppuraportti 2008. Hollolan kunta.
http://www.hollola.fi/keskus/tiedote/Tasapainotustyoryhman_loppuraportti_2008.pdf. Luettu 20.10.2010.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tuottavuusohjelma 2008. Hollolan kunta.
www.kuntatyonantajat.fi/.../B243E673BD124D9E8C8F42076748045A.
 Luettu 21.2.2010.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY. 160-179.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 2/2004. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 174–190.
- Tynjälä, P. 2008. Asiantuntijuudesta ja sen kehittämisestä. monivies-
tin.jyu.fi/vanhat/terveystiede/ters004/luento-osa-i/.../file. Luettu 13.2.2012.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisissa tilanteissa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 102–124.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. 27–42.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
 Luettu 20.10.2011
- Viinamäki, O-P. 2007. Eurooppahallinto ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus.
www.hollola.fi. Kuntaesittely. Luettu 28.2.2012.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R. 2003. Case Study Research. Design and Methods. Third Edition. London: SAGE Publications.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

JOHTAMISEN YHTEINEN ASIANTUNTIJUUS

1. Tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden kehittymistä?

- tietoisuus
- osa-alueet
- oma osaaminen
- kokonaisuuden hahmottaminen
- priorisointi
- relevantit työt
- koritehtävät, valikoiva perehtyminen
- oppiminen
- miten asiantuntija määritellään

2. Tukeeko malli johtamisen asiantuntijuuden jakamista?

- olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen
- erityisosaamisen jakaminen horisontaalisesti
- yhteistyö
- johtamisprosessien koritehtävät
- Mykerö
- tiedon muodostus, hankkiminen
- tiedon jakaminen
- yhteinen etu vs. kilpailu (resurssi, ”kunnia”)
- organisaatio:
- yhteisöllisyys
- yhteistoiminta
- moniammatillisuus
- erilaisuuden hyväksyminen
- mikä yhdistää, erottaa
- SWOT

Liite 2. Lähipalvelualuemallin projektisuunnitelma

