

” Kiire, liikaa töitä ja ammatillinen yksinäisyys”

Tapaustutkimus kuntoutustoiminnan ammatillisen toteutuksen häiriöistä.

Tampereen Yliopisto
Kasvatustieteidenlaitos
Pro gradu-tutkielma
24.1.2006
Kasvatustiede
Merja Koivuniemi

TIIVISTELMÄ

Maisteriopintoihini liittyvän pro-gradu tutkielmani tarkoituksena on syventää ymmärrystäni työssä oppimisesta ja esittää tutkielmani kohdeyhteisölle työssä oppimiseen liittyviä kehittämishaasteita. Toivon tutkimusraporttini palvelevan informantteja ja heidän työyhteisöään työssä oppimiseen liittyvän pohdiskelun virittäjänä ja toimintatapojen kehittämisesä.

Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus. Kontekstina toimi erään valtakunnallisen vammaisjärjestön omistuksessa oleva kuntoutuspalveluita tuottava työyhteisö. Tutkielma liittyy kohdeyhteisössä vuosina 2003 - 2005 toteutettuun, Työelämän kehittämisohjelman tukemaan työn kehittämishankkeeseen. Tutkielmani informantteina olivat kuntoutusalan ammattilaiset (N=12), jotka edustavat viittä eri ammattialaa, sekä kehittämishanketta ohjaava työelämän kehittämiskonsultti. Tutkimusaineistonani toimivat kehittämishankkeen I-vaiheen aikana kohdeyhteisössä toteutuneiden muutoslaboratorio®-kokousten yhteydessä kuvatut videotallenteet. Kuvatalenneaineistoa täydensivät työkokousten kenttäraportit. Aineiston analyysi tapahtui sisällönanalyysimenetelmällä, ja analyysiyksiköksi valitsin ASLAK®-kuntoutuksen ammatillisen osion toteutuksessa ilmenevät häiriöt. Aineistosta konstruoin viisi häiriöluokkaa, joita tarkastelin tiedon ja oppimisen prosessien teoreettista viitekehystä vasten.

Tutkielma osoitti, että muutoslaboratorio®-menetelmällä toteutettu työn reflektointi tuotti arvokasta tietoa kohdeyhteisön työssä oppimisen nykytilanteesta ja kehityshaasteista. Muutoslaboratorio®-työskentelyn fokus oli ASLAK®-toiminnan ammatillisen osion toteutuksessa. Tulosten mukaan ammatillisen osion toteutus rakentui yksilöasiantuntijuuteen perustuviin toimintatapoihin. Moniammatillisen työryhmän jäsenet toteuttivat ASLAK®-kuntoutuksen ammatillista osiota omasta ammatillisesta näkökulmastaan ja pyrkivät rajaamaan kokonaisuudesta itselleen ”oman” osuuden. Työryhmän jäsenten toimintaa ei ohjannut yhteinen teoreettinen viitekehys, eikä selkeä käsikirjoitus. Toteutusta ohjaavia teoreettisia malleja ei pystytty yhdessä mallintamaan. Ammatillisen osion sisältö koettiin jäävän pirstaleiseksi. Kullakin informantilla oli omat, työtään ohjaavat ajatusrakenteet, joita oli vaikea pukea sanoiksi. Toisen ammattiryhmän osaamisen teoriaperusteita ei tunnettu. Informanttien työkokemukset olivat muuttuneet vuosien aikana hiljaiseksi tiedoksi. Ammatillisen osion toteutukseen liittyvä tietämys oli pääasiassa yksilöihin sitoutunutta, toiminnallista ja käsitteellistä. Tutkimuksen tuloksena informantit totesivat olevansa ammatillisesti yksinäisiä, huolimatta moniammatillisesta toimintakehyksestään. Kuntoutusprosessiin ja kuntoutujien työhön liittyvää tietoa ei dokumentoitu riittävästi. Muistinvaraisen toimintatavan todettiin olevan työntekijää kuormittava ja aiheuttavan toteutuksessa monia häiriötilanteita. Informantit olivat huolissaan kokemastaan ammatillisen osion ohenemisesta, jonka todettiin vaikuttavan omaa työmotivaatiota heikentävästi. Työjärjestelyt koettiin jossain määrin epäoikeudenmukaisiksi ja pelisääntöjä haluttiin tarkentaa. Tutkimus osoitti, että työssä oppimisen sosiaaliset, reflektiiviset ja kognitiiviset prosessit toteutuivat puutteellisesti. Kiireisen työtahdin takia koettiin sekä yksilöllisen että ryhmätason reflektoinnin jäävän riittämättömäksi. Tutkimuksen mukaan työssä oppimisen kehitysmahdollisuudet liittyvät yhteisen teoreettisen viitekehysten muodostamiseen, kollektiivisen (moniammatillisen) oppimis- ja toimintatapojen kehittämiseen ja käyttöönottoon, sekä työssä oppimisen sosiaalisten, reflektiivisten ja kognitiivisten prosessien mahdollistamiseen ja toteuttamiseen.

Avainsanat: ASLAK®-kuntoutus, muutoslaboratorio®, häiriö, tiedon prosessit, oppimisen prosessit

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	3
	2.1 Ammatillisesti syvennetty lääketieteellinen kuntoutus, ASLAK®.....	4
	2.2 Informanttien työkonteksti ja kehittämishanke.....	6
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	10
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	14
	4.1 Kehittävän työntutkimuksen teoria.....	15
	4.1.1 Työ toimintajärjestelmänä sisältää ristiriitoja.....	16
	4.1.2 Ekspansiivinen oppiminen ja muutoksen syklisyys.....	18
	4.1.3 Muutoslaboratorio® työssä oppimisen välineenä.....	23
	4.2 Tieto työyhteisössä.....	24
	4.2.1 Työyhteisö tiedon prosessoinnin kontekstina.....	25
	4.2.2 Yhteisöllisen tiedon laatu.....	29
	4.2.3 Yhteisöllisen tietämyksen luominen.....	31
	4.2.4 Yhteisöllinen tietämys rakentuu jaetulle asiantuntijuudelle.....	34
	4.3 Oppimisen prosessit ja yhteisöllinen tiedon muodostus.....	36
5	TUTKIMUSASETELMA JA –ONGELMAT.....	41
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
	6.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	42
	6.2 Tutkimuksen empiirinen osuus.....	44
	6.3 Aineiston analyysi.....	47
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	48
	7.1 Ammatillisen osion toteutuksessa havaitut työtoiminnan häiriöt.....	49
	7.2 Häiriöt tiedon muodostuksen peilinä.....	61
	7.3 Häiriöt työssä oppimisen prosessien peilinä.....	65
	7.4 Yhteenvetoa empiirisistä tuloksista.....	68
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA.....	70
	8.1 Mitä kehitysmahdollisuuksia häiriöt tuottivat työssä oppimiselle.....	70
	8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	76
	8.3 Jatkotutkimusaiheita.....	79
	LÄHTEET.....	80
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Hyvä lukija, kädessäsi on pro gradu- tutkielmani raportti, jossa yhdistyvät kuntoutuksen toimintakonteksti ja työssä oppimisen problematiikka. Tutkimukseni idea kiteytyi syksyllä 2003, kun työyhteisössäni, jossa olen pitkään työskennellyt, käynnistyi työn kehittämishanke. Kehittämishanke sai tukea työministeriön Työelämän kehittämisohjelmalta. Kehittämishanke mahdollisti kuntoutuksen moniammatilliselle toimijajoukolle tilaisuuden lähteä tutkimaan omaa työtään, ja kehittämään sitä työelämänkehittämiskonsultin opastuksella. Kehityshankkeen alkaessa olin edennyt kasvatustieteen maisteriopinnoissani vaiheeseen, jolloin etsin aihetta pro gradu- tutkielmalleni. Työ ja työyhteisöjen toiminta oppimisen kontekstina ja lähtökohtana ovat kiinnostaneet minua kasvatustieteen opintojen alusta lähtien. Kehittämishanke tarjosi mahdollisuuden tutkia sekä kuntoutustoimintaa että työssä oppimistä. Pohtiessani tutkimukseen ryhtymistä sain rohkaisevaa kannustusta työnantajaltani, kollegoiltani ja kehittämiskonsultilta.

Työelämän muutoksessa jaksaminen ja työikäisen väestön varhainen eläköityminen ovat asioita, joihin työelämälähtöisellä kuntoutustoiminnalla pyritään vaikuttamaan. Työvoimaan kohdistuu uudistuvassa työelämässä muuttuneita odotuksia, joita ovat muun muassa vastuunoton, monitaitoisuuden ja yhteistyökykyisyyden lisääntyvät vaatimukset, kiireen hallinta ja muutokseen sopeutumisen taidot. Muutokset työssä ja työelämässä haastavat työikäisille suunnattujen kuntoutuspalveluiden tuottajat tutkimaan omia toimintakonseptejaan ja kehittämään niitä. Kuntoutuksen tulee ylläpitää ammatillisia valmiuksia, ehkäistä työssä uupumista ja hoitaa työssä kolhiintuneet takaisin työelämän pariin (Mönkäre 2004, 4). Sosiaali- ja terveysministeriön kuntoutusasianneuvottelukunta toteaa Kuntoutusta tutkitaan raportissaan (2001), että kuntoutustoimintaan liittyvälle tutkimukselle on tunnusomaista monitieteisyys sekä kokonaissuunnittelun ja koordinaation puute. Kuntoutukseen tai siihen läheisesti liittyvään toimintaan kohdistuva tutkimus on hajautunut eri tieteenalojen ja toimijoiden keskuuteen. Toiminnalle ei ole olemassa yhtenäistä valtakunnallista tutkimusohjelmaa eikä tutkijakoulutusta. Valtaosa kuntoutuksen tutkimuksesta on yksilön kuntoutusprosessien, -menetelmien ja -mallien tutkimista. Yhdeksi tulevaisuuden tutkimuskohteeksi neuvottelukunta nimeää muun muassa kuntoutusprosessit, eli kuntoutuksen toimeenpanon tutkimisen, sekä osa-alueista työ- ja toimintakyvyn edistämisen. Kuntoutustoiminnan ansioituneet kehittäjät Rissanen ja Järvisalo (2001, 439) määrittävät työikäisten kuntoutustoiminnan yhdeksi tärkeäksi tutkimusalueeksi kuntoutuksen voimavarat ja henkilöstön, sekä kehittämistoiminnan kohteeksi kuntoutushenkilöstön osaamisen kehittämisen.

Tutkielmaa tehdessäni olen havainnut, että työssä oppimista tutkitaan monen eri tieteenalan näkökulmasta. Työssä oppimiseen liittyviä julkaisuja, tutkimuksia ja artikkeleja on saatavissa niin runsaasti, että niistä oli muodostua aloittelevalle tutkijalle ”sudenkuoppa”. Uusia, mielenkiintoisia tutkimuksia jäi helposti lukemaan pitkäksi aikaa, ja näkökulmia aiheen lähestymiseen löytyi kokoajan lisää. Seminaariryhmän, tutkimukseni ohjaajan, opiskelu- ja työtoverien avulla löytyivät ratkaisut teoreettisen viitekehyksen rajaamiseen ja tutkimusprosessin kriittisten vaiheiden ylittämiseen. Työssä oppimisella tarkoitan tässä raportissa työelämässä olevan henkilön, oman työnsä kontekstissa mahdollistuvaa, informaalia oppimista. Työssä oppiminen ja osaamisen johtaminen liitetään menestyvän ja tulevaisuuteen suuntaavan yrityksen ominaisuuksiin. Oppivan organisaation menestystekijöitä tavoiteltaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että työssä oppimisen perusta on aina yksilöiden oppimisessa.

Koska olen työskennellyt tutkimukseni kohteena olevan toiminnan ja yhteisön parissa pitkään, tunnen kehittämiskohteena olevan toiminnan hyvin. Kaksoisroolini työyhteisön jäsenenä, ja sen tutkijana, on ollut yhtäältä tutkimusta helpottava, mutta toisaalta myös sitä vaikeuttava seikka. Kuntoutustoiminnan tuntemus on helpottanut ymmärtämään muutoksesta kuntoutustoimintaan heijastuvia häiriöitä ja myös informanttien häiriödialogia. Rajasin tutkimukseni käsittelemään kehittämishankeen ensimmäistä, eli analyysivaihetta. Aiheen rajaukseen vaikutti realistinen käsitykseni käytettävissäni olevista aika- ja osaamisresursseista. Tutkimuksen tekeminen ja loppuun saattaminen on rajauksesta huolimatta vienyt aikaa ennakoimaani kauemmin. Aika on auttanut syventämään tulkintaani ja ymmärrystäni työssä oppimisen rikkaasta ja moniulotteisesta olemusmaailmasta.

Tutkimusraportin alussa kuvaan lukijalle sitä ajallista, paikallista ja toiminallista ympäristöä, johon tutkielmani empiirinen osuus kytkeytyy ja johon tutkimustulokset tulee kytkeä. Kontekstina toimii ASLAK®-kuntoutus ja kehittämisorientoitunut moniammatillinen kuntoutustyöryhmä. Teoreettinen viitekehys antaa lukijalle ”samat silmälasit”, joiden läpi olen noviisitutkijana aihettani tarkastellut ja analysoinut. Tutkielmani kehysteorian muodostaa kehittävän työntutkimuksen teoria, joka selittää työtä muuttavana toimintana, ja muutoksesta syntyviä häiriöitä työssä oppimisen ja kehitystoiminnan lähtökohtina. Kehittämisinterventio toteutettiin muutoslaboratorio®-työskentelynä, joka perustuu kehittävän työntutkimuksen teoriaan. Häiriöiden tulkinta työssä oppimisen viitekehyksessä rakentuu yhteisöllisen tiedon muodostuksen ja työssä oppimisen prosessimallien varaan. Tutkimuksen toteuttaminen osiossa pyrin kuvaamaan lukijalle mahdollisimman läpinäkyvästi niitä tutkimuspolkujeni risteyksiä ja reittivalintoja, joita olen

tutkimusprosessin kuluessa tehnyt. Tutkimustuloksissa lukija pääsee tutustumaan siihen ajatteluhorisonttiin, jonka olen konstruoinut itselleni tämän tutkimuksen teoreettisen ja empiirisen osien vuoropuhelun avulla. Raportin loppuosassa arvioin tutkimusprosessia ja tutkimukseni tuloksia laadullisen tutkimuksen arviointiparametrien valossa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Työelämä on monella tavalla muuttunut, muutosten syklit ovat yhä nopeampia ja työelämän kasvavat vaatimukset verottavat työntekijöiden jaksamista. Työkykyä uhkaavat tekijät ovat nykyisin erilaisia kuin ennen. Työhön liittyvä kuntoutus ei kaikilta osin pysty enää vastaamaan nykyisen työelämän vaatimuksiin ja työssäjaksamisen ongelmiin. Julkisuudessa on alettu käydä keskustelua työkuntoutuksen vaikuttavuudesta. Työelämän muutos, ja muuttuneet työhyvinvoinnin riski- tai uhkatekijät, aiheuttavat muutospaineen ammatillisen syvennyksen sisältävään kuntoutustoimintaan. Kuntoutustoimintaa toteuttavat moniammatilliset työryhmät ovat uusien haasteiden edessä yrittäessään ymmärtää työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ja etsiessään ratkaisuja työssä jaksamisen edistämiseksi (Ylisassi 2001, 142-145.) Samaan johtopäätökseen on päädytty myös työterveyshuoltojen työtä ja kehityshaasteita tutkittaessa. (Rautio, 2005; Rokkanen & Launis, 2003.)

Työkyvyn ylläpitäminen on eräänlainen sovellus työpaikalla tapahtuvasta terveyden edistämistyöstä. Työkykyä ylläpitävä kuntoutus on alkujaan nivoutunut tiiviisti työpaikan työterveyshuoltotoimintaan. Näistä lähtökohdista syntyneen toiminnan painopiste on ollut yksilölähtöinen ja lääketieteellisesti painottunut, minkä vuoksi toimintaa on viimeaikoina kritisoitu. Työelämälähtöisen kuntoutuksen lähtökohtana ovat yksilölliset tarpeet, mutta samalla sen tulee kohdistua työhön ja työympäristöön, työn organisointiin ja ammatillisiin valmiuksiin. Menetelminä voivat olla lääkinnälliset, oppimistavoitteiset, sosiaaliset tai ammatilliset keinot. Menestyksekkäs työelämälähtöinen kuntoutus on luonteva osa työpaikan ja työuran kehitystä. (Rissanen & Järvisalo 2001, 429.)

2.1 Ammatillisesti syvennetty lääkinnällinen kuntoutus, ASLAK®

Kansaneläkelaitoksessa kehitettiin työssä olevien kuntoutukseen 1980- ja 1990-luvulla kaksi uutta kuntoutusmuotoa: ammatillisesti syvennetty lääketieteellinen kuntoutus, eli ASLAK® ja työkykyä ylläpitävä ja parantava valmennus, eli Tyk. Näiden työhön liittyvien kuntoutusmuotojen avulla on tavoiteltu työntekijöiden työkyvyn säilyttämistä ja ennenaikaisen eläköitymisen ehkäisyä (Ylisassi 2001, 137-138). ASLAK®-toiminnasta tuli Kelan rekisteröimä tavaramerkki vuonna 1997. ASLAK®-toimintaan osallistui vuonna 2004 noin 14 570 henkilöä (Penttinen, 2006).

Kun sairauskohtaisista kuntoutuskursseista siirryttiin ammattiperusteiseen kuntoutustoimintaan, lähtökohtana olivat ammattialojen kuormitustekijät ja niiden vaikutus työkykyyn. Hoitopainotteisuudesta siirryttiin työn vaatimusten ja yksilön voimavarojen tasapainon hallinnan kehittämiseen ja työn terveystekijöiden vähentämiseen tähtäävään toimintaan. Alkuvaiheessa ASLAK®-kurseja kohdennettiin lähes yksinomaan fyysisesti kuormittavaa työtä tekeville, kuten metsä- ja maataloustyöntekijät. Ammattialojen kirjo laajeni kuntoutustoiminnan kohteena 1990-luvun alussa, ja kuntoutuksen asiakkaiksi tuli yhä enemmän työntekijöitä henkisesti- ja sosiaalisesti kuormittavilta ammattialoilta. (Ylisassi 2001, 141.)

Kun ensimmäiset ASLAK®-kurssit kohdennettiin 80-luvulla metsureille, heidän työkykynsä joutui koetukselle ensisijaisesti työn fyysisen rasituksen takia. Metsurien kurssilla oli tärkeää arvioida työskentelytapoja, työn terveystekijöitä ja pyrkiä kohti parempaa työn ja työympäristön hallintaa. Tutkimukseni kohteena olevassa yhteisössäkin ensimmäiset ASLAK®-kurssit järjestettiin fyysisesti kuormittavaa työtä tekeville lypsykarjatilan emännille. Kurssitoimintaa aloiteltaessa ammatillisen sisällön suunnittelun opastajana toimi aiemmin ASLAK®-kurssityötä tehnyt terveydenhuollon asiantuntija. Toiminnan ammatillisen sisällön ydin perustui kuntoutujaryhmän (karjatilan emännät) työn kuormitustekijöiden arviointiin. Kirjoittamaton sääntö oli, että terveydenhuollon ammattilaiset koulutuksensa perusteella hallitsevat ja osaavat arvioida kattavasti eri ammattien sekä toimialojen työhyvinvoinnin riskit. Näiden arvioiden pohjalta laadittiin ASLAK®-toiminnan ammatillinen sisältö, jonka tarkoituksena oli edistää ja parantaa työkykyä. Ammatillisen toteutuksen olemus nojasi vahvasti lääketieteelliseen näkemykseen työkyvystä. Työelämän muutosten myötä työstä aiheutuvat kuormittuneisuuskokemukset ovat muuttuneet. ASLAK®-kuntoutustoiminnan piirissä on yhä enemmän työntekijöitä, joiden työ on tietojen käsittelyä, suunnittelua, neuvontaa, tutkimusta, opetusta ja palvelutyötä. Työssäjaksamisen ongelmat ja häiriöt eivät kokemustemme mukaan enää rajoitu työn tai työympäristön fyysiseen kuormitukseen, vaan joihinkin muihin

tekijöihin. Kuntoutustyöntekijöinä olemme uudessa tilanteessa pohtiessamme, millä keinoilla työhyvinvointia voidaan tulevaisuudessa kehittää ja luoda edellytyksiä sen pitkäaikaiselle säilymiselle ja paranemiselle.

Työn ja kuntoutuksen suhde on ollut ongelmallinen kuntoutusmuodoissa, joissa edelleenkin on elänyt kliininen, yksilön ja ympäristön arviointiin liittyvä perinne. Kuntoutus on kohdistunut pääasiassa fyysisen kunnon arviointiin ja kohentamiseen. Liikunnalliset harjoitteet, fyysisen kunnon testit ja tarkastukset muodostavat ASLAK®- ja Tyk- kurssien sisällöstä usein suuremman osan kuin niin sanotut ammatilliset, tai työhön liittyvät sisällöt. Kuntoutuslaitosten työntekijöiden käytössä olevat välineet ja menettelytavat eivät kovin hyvin ole antaneet mahdollisuutta ymmärtää kuntoutujien työssä tapahtuvia muutoksia. (Hankehakemus 2003.)

Pääasiallisin työskentelytapa ASLAK®-kursilla on ryhmämuotoinen toiminta. Kuntoutujaryhmä muodostuu kymmenestä henkilöstä. Toimintaa ohjaava standardi määrittää kuntoutuksen oppimisprosessiksi, joka luo edellytyksiä työkyvyn pitkäaikaiselle säilymiselle ja parantumiselle. ASLAK®-kuntoutuksen kokonaispituus on keskimäärin 22-vuorokautta, ja se toteutetaan yleensä kolmessa eri jaksossa. Standardi määrittelee myös ammattiryhmät, jotka muodostavat kuntoutustoiminnan moniammatillisen työryhmän. Ryhmään kuuluu lääkäri, psykologi, fysioterapeutti ja sosiaalityöntekijä. (Kelan laitospuotoisen kuntoutuksen standardi, 2004.) Tutkimukseni kohdeyhteisössä moniammatilliseen työryhmään kuuluu edellä mainittujen asiantuntijoiden lisäksi myös työterveyshoitaja, työfysioterapeutti ja kuntoutussuunnittelija. Ydinryhmän osaaminen ja käsitykset työhyvinvoinnin ylläpitämisestä muodostavat ammatillisen sisällön tiedollisen ytimen. Ammatillisen toteutuksen työvälineitä ovat ennakkotehtävät, työkykyryhmätyö ammatillisen osion orientaationa, työnkuvatunti, eri asiantuntijoiden pitämät opetuskeskustelut, työvideoiden käsittely, työryhmäpalaverit ja toiminnalliset harjoitukset. Eri ammattialan asiantuntijat painottavat opetuskeskustelussaan erityisosaamiseensa liittyviä asioita; lääkäri toimialan terveysriskejä, psykologi työn henkisiä kuormitus- ja voimavaratekijöitä, työfysioterapeutti ergonomiaa, työterveyshoitaja työturvallisuutta ja sosiaalityöntekijä työyhteisön sosiaalisia verkostoja ja vaihtoehtoisia työaikaratkaisuja. Muutoslaboratorio®-työskentelyä varten edellä mainituista ammatillisista työvälineistä koottiin peiliaineistoa (videotallenteita, tuntisuunnitelmia, opetuskalvoja, jäsenyksiä ja asiakkaiden haastatteluja), jotka toimivat informanttiryhmän arvioinnin välineinä ja lähtökohtina.

2.2 Informanttien työkonteksti ja kehittämishanke

Tutkimukseni kontekstina oleva kuntoutuskeskus on perustettu 1970-luvun lopussa. Se on toiminut olemassaolonsa ajan yhdessä samassa aluekeskuksessa sijaitsevan vapaan sivistystyön koulutusyksikön kanssa. Nämä kaksi eri hallinnonalaan kuuluvaa yksikköä muodostavat aluekeskuksen ydintoiminnot. Aluekeskuksen omistaa valtakunnallinen vammaisjärjestö. Kuntoutustoiminta on muuttunut vuosien aikana seuraten yhteiskunnassa, erityisesti sosiaali- ja terveysalalla tapahtuneita muutoksia. Ensimmäiset ASLAK®-kurssit toteutuivat kohdeyhteisössä vuonna 1992. Vuosien varrella kuntoutustoiminnan volyymi on kasvanut, ja palvelutuotanto monipuolistunut hyvinvointipalveluiden ja työelämän kehityksen myötä. ASLAK®-toiminnan järjestämisen eräinä lähtökohtina kohdeyhteisössä olivat lähialueen työikäisen väestön kuntoutustarpeeseen vastaaminen, ja palvelutuotannossa erikoistuminen ammattialoihin, jotka sisältävät hengitystiealtistumista. Vuosien mittaan kuntoutustoimintaan osallistuvien ammattialojen kirjo on moninaistunut, yhteisön toiminta-alue on laajentunut ja kuntoutukseen hakeutuvien työhyvinvointiongelmien ovat muuttuneet. Olen työskennellyt kohdeyhteisössä yli 20-vuotta ja ollut mukana kehittämässä yhteisön ASLAK®-toimintaa.

Kuntoutuskeskuksessa on noin 20 työntekijää ja koko aluekeskuksessa noin 60. Kehittämishankkeeseen osallistui kuntoutushenkilöstöstä yli puolet (N=12). He kaikki osallistuvat ASLAK®-kurssien toteutukseen. Kohdeyhteisössä ASLAK®-toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioimisesta vastaa moniammatillinen työryhmä, joka koostuu kuntoutuslääkäreistä, -psykologeista, työterveyshoitajista, -fysioterapeuteista, sosiaalityöntekijästä ja kuntoutussuunnittelijasta. Eri ammattiryhmien edustajat ovat työskennelleet yhteisössä vaihtelevan pituisia työuria. Informanttien työkokemus kohdeyhteisössä vaihteli kahdestakymmenestä muutamaan vuoteen. Eri ammattiryhmien edustajia on rekrytoitu kohdeyhteisössä kuntoutustyöhön kuntoutustoiminnan eri kehitysvaiheissa. Pisimpään vakinaisissa kuntouttajien toimissa ovat toimineet fysioterapeutit ja terveydenhoitaja. Lääkärit, psykologit ja sosiaalityöntekijä ovat myöhemmin vakinaistettuja kuntoutuksen ammattihenkilöitä. Viimeksi mainittujen ammattiryhmien palveluita ostettiin kuntoutustoiminnan alkuvaiheessa (1980-luvun alussa) tuntityönä. Kuntoutussuunnittelijalla on työfysioterapeutin koulutus.

Kehittämisen interventio idea syntyi neljän, saman taustajärjestön omistuksessa olevan kuntoutuslaitoksen edustajien yhteistapaamisessa joulukuussa 2002. Huolimatta yhteisestä taustaorganisaatiosta, kukin kuntoutusyksikkö on kehittänyt palvelutoimintaansa viime vuodet

omien visioidensa ja visionääriensä johdolla. Kuntoutustoiminnan haasteiden muuttuminen ja muutoksesta johtuva kehitystarve, erityisesti ammatillisen sisällön osalta, tunnistettiin kaikissa neljässä kuntoutusyhteisössä. Tämä julkilausuttu tarvetila toimi kehityshankkeen lähtölaukaisijana. Kehittämishankkeen suunnittelu ja hankehakemuksen jättäminen tapahtuivat keväällä 2003. Tieto työministeriön hankkeelle myöntämästä tuesta saatiin samana kesänä. Työministeriön taloudellinen tuki oli kehittämishankkeen toteutumisen kannalta oleellinen asia.

Kuntoutumislaboratorion kehittävän käyttöönottohankkeen tavoitteena on kuntoutuslaitoksissa toteutettavien ammatillisesti syvennettyjen kuntoutuskurssien (ASLAK® ja Tyk) ammatillisen ulottuvuuden nykytilanteen arvioiminen ja kehittäminen. Kehittämishankkeen fokus on moniammatillisten työryhmien toteuttaman ammatillisen osion tutkimisessa ja kehittämisessä. Hankkeen asiantuntijatahona toimi yksi neljästä kuntoutusyksiköstä, jossa on viime vuosina panostettu resursseja kuntoutustoiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen. Tämä kuntoutusyksikkö on nykyisin valtakunnallisesti tunnettu työhön liittyviä kuntoutus-, tutkimus- ja ohjauspalveluja sekä kehittämishankkeita toteuttava yhteisö. Kehittämiskonsultit ovat erikoistuneet aineistolähtöisiin, henkilöstöä osallistaviin kehittämishankkeisiin, joissa näkökulmina ovat sekä työn muutoksen hallinta että parempi työssä jaksaminen. Kehittämismenetelmät perustuvat kehittävän työntutkimuksen teoriaan. (Hankehakemus 2003.)

Kehittämishanke jakautui kahteen päävaiheeseen. Hankkeen ensimmäinen vaihe oli kuntoutuslaitoskohtainen muutoslaboratoriotyöskentely®, eli analyysivaihe, joka koostui orientaatioseminaarista ja viidestä laitoskohtaisesta työkokouksesta. Toisessa vaiheessa toteutettiin kuntoutuslaitosten yhteinen koulutus, johon keskeisenä osana liittyi pilottihankkeiden (ASLAK®- tai Tyk-kurssin) ohjattu toteutus. Hankkeen lopuksi kokoonnuttiin yhteiseen arviointiseminaariin. Kehittämishanke jatkui vuoden 2005 loppuun, jolloin hankkeen loppuraportti jätettiin työministeriöön. (Hankehakemus 2003.)

I vaihe: orientaatio ja analyysivaihe	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientaatioseminaari ▪ muutoslaboratorio® työskentely, viisi työkokousta
II vaihe: koulutus, välineiden kehittäminen ja pilottityöskentely	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koulutusvaihe (uusi tieto ja työvälineitten kehittäminen), seitsemän yhteistä koulutuspäivää ▪ ohjattu pilottityöskentely ▪ reflektioseminaari
III vaihe: arviointi ja raportointi	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ arviointiseminaari ▪ loppuraportti

KUVIO 1. Kehittämishankkeen prosessikuvaus

Kehittämishankkeen ensimmäisen vaiheen aikana analysoitiin kussakin kuntoutusyhteisössä valitun ammatillisen kuntoutustoiminnan nykytilaa ja paikannettiin toiminnan kehitysvaihetta paineistetun muutoslaboratoriotyöskentelyn® avulla. Etukäteen rytmitetty ja huolellisesti suunniteltu työskentely analyysivaiheessa tarkoitti sitä, että osallistujat esivalmistelivat peiliaineistoa ennen työkokouksia kehittämiskonsultilta saamiensa ohjeiden mukaisesti. Kukin kuntoutuslaitos reflektoi oman toimintansa nykytilaa ja kehityshistoriaa viiden työkokouksen aikana. Ensimmäinen vaihe toteutui kaikissa kuntoutuslaitoksissa syksyn 2003 aikana. (Hankehakemus 2003.) Työkokouksia ohjasi yksi kehittämiskonsultti. Hankkeen läpiviemiseen osallistuneilla kahdella kehittämiskonsultilla oli taustatukenaan ohjausryhmä, joka koostui useammasta työyhteisökehittäjästä. Analyysivaiheen aikana kuntoutuslaitokset eivät jakaneet oppimiskokemuksia keskenään, koska tähän ei maantieteellisten etäisyyksien takia ollut mahdollisuutta. Kuntoutusyksiköt sijaitsevat Liperissä, Anttolassa ja Vammalassa. Myöhemmin kehittämishankkeen yhteydessä kehitetty sähköinen oppimisverkko ei ollut vielä käytettävissä analyysivaiheen aikana. Muutoslaboratorio®-kokousten ajankohdat, teemat sekä peiliaineistot:

1.työkokous 17.9.2003 klo 15-18

Ammatillisen kuntoutuksen nykytila.

Peiliaineistona: työntekijöitten käsitykset työn häiriöistä (sähköpostikysely), kurssia edeltäneet työvaiheet (häiriöpäiväkirja), 1. jakson ammatillinen sisältö, ammatillinen ryhmätilanne (video)

2.työkokous 24.9.2003 klo 15-18

Ammatillisen kuntoutuksen nykytila.

Peiliaineistona: videotalliointi työkykyryhmätilanteesta, kohdeanalyysi ennakkotietojen pohjalta, tulosten analyysi asiakashaastattelujen avulla

3. työkokous 8.10.2003 klo 15-18

Ammatillisen kuntoutuksen historiallinen analyysi.

Peiliaineistona ryhmittäin koottua tietoa toiminnan määrästä, laadusta, kohteesta jne.

4. työkokous 21.10.2003 klo 15-18

Ammatillisten osioiden työvälineanalyysi.

Peiliaineistona: kurssin ennako- ja välitehtävät, kurssiohjelma, ammatilliset välineet

5. työkokous 30.10.2003 klo 15-18

Kuntoutusselosteiden ja asiakashaastattelujen analyysi (tulos), koko analyysivaiheen yhteenvedo, nykytoiminnan ristiriidat ja kehitysvaihemallitus.

Peiliaineistona: kuntoutusselosteet, muutoslaboratorio®-työskentelyn aikana syntyneet peiliaineistot ja kenttäraportit.

Kehittämishankkeen toinen vaihe sisälsi uusien välineitten kehittämisen ja käyttöönoton. Toinen vaihe aloitettiin tammikuussa 2004 yhteisellä yhteenvetoseminaarilla, jossa käytiin läpi kuntoutuslaitoskohtaiset analyysit ja orientoiduttiin tulevaan koulutusvaiheeseen. Kuntoutumislaboratoriota opiskeltiin seitsemän koulutuspäivän ajan (tammi-toukokuu 2004). Jokaiseen koulutuspäivään liittyi sekä ennakkolukemistoa että välitehtäviä. Oppimisvaihe sisälsi myös kussakin laitoksessa ohjatun pilottihankkeen suunnittelun, toteutuksen ja pilottiarvioinnin. (Hankehakemus 2003.) Toiseen vaiheeseen lisättiin ylimääräinen reflektioseminaari tammikuussa 2005, joka ei sisällynyt alkuperäiseen hankesuunnitelmaan. Hankkeen päättävä arviointiseminaari pidettiin 7.10.2005. Tiivistelmä hankkeen loppuraportista on luettavissa työministeriön internet-sivuilta.

Kehittämishankkeella oli kolmenlaisia päätavoitteita. Ensimmäinen tavoitteena oli, että kukin kuntoutuslaitos pystyy analysoimaan ja arvioimaan oman Tyk- tai ASLAK®-kuntoutuksensa nykytilaa ja kehitysvaihetta. Tässä vaiheessa kuntoutuslaitokset pääsivät kokeilemaan kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan aineistonkeruu- ja analyysitapaa. Toiseksi hankkeen tavoitteena oli, että kuntoutuslaitokset yhdessä opiskelevat uudenlaista työhön liittyvän kuntoutuksen käytäntöä, kuntoutumislaboratoriota sekä teoreettisesti että käytännössä. Kolmantena tavoitteena oli, että kuntoutuslaitokset verkostoituvat ja alkavat kehittää jatkossa yhdessä ASLAK®- ja Tyk-kuntoutusta. (Hankehakemus 2003.) Kuntoutumislaboratorio-konseptilla tarkoitetaan työmuotoa, jossa kuntoutujat analysoivat työtään, työhyvinvointiaan ja ammatillista kehitystään kuntoutustyöntekijöiden ohjaamana kehittävstä työn tutkimuksesta johdettujen työvälineiden avulla. Kuntoutumislaboratorio koostuu kehittämisvälineistä ja menettelytavoista, jotka hanketta ohjaava kuntoutus- ja tutkimuskeskus on kehittänyt ja systematisoinut muutoslaboratorio®-menetelmää soveltaen. Kuntoutumislaboratorio-konseptin keskeisenä lähtökohtana on tutkia kuntoutujien työssä esiintyviä ongelmia ja pullonkauloja, ja pyrkiä ymmärtämään kyseisen työtoiminnan kehitysvaihetta. Työssä jaksamisen ongelmat liitetään konkreettisiin työtilanteisiin. Tilanteita analysoimalla etsitään uudenlaisia tapoja hahmottaa tilannetta ja uusia ratkaisuja. Perusajatuksena on, että työtä tutkimalla kuntoutuja löytää uusia ratkaisuja työn kitkakohtiin. Kuntoutujien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kuntoutuksen painopiste on työtoiminnan

tarkastelussa, eikä yksilöhoidoissa ja liikunnassa. Kuntoutuslaitoksen työntekijöiden kannalta kehittämishanke merkitsee uudenlaisen työtteen omaksumista: uusien analysointivälineiden ja uuden teorian opettelua, yhteistyön kehittämistä kuntoutustyöryhmän sisällä, sekä yhteistyön kehittämistä työpaikkojen ja työterveyshuoltojen kanssa. Hankkeelle oli asetettu myös seuraavia oppimisen haasteita: 1) uuden teorian ja siitä johdettujen työkalujen oppiminen ja soveltaminen, 2) oman työn yhteisen analyysin oppiminen ja soveltaminen, 3) pilottikokeilun tuottaman kokemuksen ja jatkokehittelyn arviointi, sekä 4) kolmen kuntoutuslaitoksen yhteisen oppimisen, vaihdon ja kehittämisen arviointi. (Hankehakemus 2003.)

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Työssä oppimiseen liittyvää problematiikkaa on lähestytty hyvin monesta eri tieteen näkökulmasta ja erilaisen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Työssä oppimiseen liittyviä tutkimusraportteja on julkaistu hyvin paljon ja olen tämän tutkielman puitteissa pystynyt tutustumaan vain murto-osaan niistä. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys, tutkimukseni empiirinen konteksti ja tutkimusongelmat ovat olleet lähtökohtia aikaisempia tutkimusjulkaisuja etsiessäni.

Kehittävän työntutkimuksen teorian kehittäjän, Yrjö Engeströmin tutkimusraportit 1980-luvulta käsittelevät sairaalatyön kehittämistä. Muita kehittävän työntutkimuksen teoriaan perustuvia tutkimusjulkaisuja, joihin olen tutustunut, ovat Jaakko Virkkusen (työsuojelu- ja oikeustoimi) sekä Juha Pihlajan (postitoimi) tutkimusraportit. Edellä mainituissa raporteissa on tehty näkyväksi toimintatutkimukselliseen tapaan kehittämistyön prosessia ja työskentelyn tuloksia. Tutkimukset ovat auttaneet ymmärtämään kehittävän työntutkimuksen teoriaa, ja sen soveltamista työn tutkimiseen ja kehittämiseen. Pidin tärkeänä tutustua edellä mainittuihin raporteihin pohtiessani oman tutkimukseni toteutusta. Kehittävän työntutkimuksen teoria liittyy omassa tutkimuksessani kehittämisintervention toteutukseen ja häiriöanalyysiin, mutta tutkimukseni varsinainen fokus liittyy häiriöiden tulkintaan työssä oppimisen näkökulmasta. Siitä johtuen olen valinnut aikaisempiin tutkimuksiin julkaisuja, joissa tutkimuksen ytimessä on työssä oppimisen näkökulma.

Pirkkalainen (2003) on tarkastellut tutkimuksessaan pankkitoimialalla tapahtuneiden toiminnan muutosten heijastuksia alan koulutuskäsitteistöön ja oppimiskäsityksiin. Tutkimuksen lähtökohtana on toiminnan teorian käsitys työstä muuttuvana toimintajärjestelmänä. Pirkkalaisen tutkimuksen viitekehys ja lähestymistapa on monitieteinen, psykologian, sosiaalipsykologian ja

kasvatustieteiden tutkimusta yhdistelevä. Tutkimuksen tulokset vahvistavat ja jakavat toiminnan teoriaan liittyvän käsityksen toiminnan kohteen muutoksen vaikutuksesta koko työtoimintajärjestelmään. Pankkitoiminnan muutos, työn kohteen muutos, heijastui tutkimuksen mukaan koulutusmateriaalien käsitteisiin, ja sitä kautta myös työntekijöitten oppimis- ja toimijuuskäsityksiin. Tutkimustuloksissa esille nousseet oppimiskäsitykset Pirkkalainen tiivistää tilannehallinnan ja asiakaslähtöisen orientaation malleiksi. Mallien kautta Pirkkalainen nostaa esiin oppimiskäsitysten muodostuksen kannalta kaksi tärkeää toimintaan liittyvää ilmiötä, toiminnan kohteen ja toimijuuden merkitykset. Molempien oppimista edistävien ilmiöitten taustalla toimii vaikuttamina toimijan halu säilyttää työssään autonomia. Pirkkalainen (2003) ehdottaa tutkimustulostensa perusteella, että työssä oppimisen käsitteen sijasta käytettäisiin työhön, työssä ja työstä oppimisen käsitteitä. Työhön oppimisen käsitteellä tutkija viittaa toimialan historialliseen kehitykseen, työssä oppimisella hän viittaa työntekijän käsitykseen omasta toimijuudestaan yhteisössä ja työstä oppimisella tutkija viittaa toimialan lähikehityksen vyöhykkeelle. (Pirkkalainen 2003, 197 -202.)

Mäntylä (2002) on tutkinut työyhteisön kehittämistoimintaa ammatillisen oppilaitoksen opettajien keskuudessa. Väitöstutkimuksen nimi, Yksin mutta yhdessä, kiteyttää tutkimuksen tärkeän loppupäätelmän. Yksin toimimisen traditio (yksilöasiantuntijuus), ja sen merkitys työssä oppimisen kannalta, olivat tässä tutkimuksessa asioita, joihin huomioni kiinnittyi. Yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan pedagogisena ja ammatillisena kehittämistyökaluna nousi tutkimuksen loppupäätelmissä merkitykselliseksi tekijäksi. Mäntylä (2002) muistuttaa, että yhteisölliseen kehittämiseen sitoutuakseen yksilön tulee kokea tiimissä työskentely merkitykselliseksi ja oman työnsä kehittymisen kannalta tärkeäksi, jopa välttämättömäksi. Tutkijan mukaan yksilö on yhteisön oppimisen keskiössä, ja tiimi luo edellytykset yksilön ammatilliselle ja itsetunnon kehitykselle. Merkityksellistä on se, onko tiimillä aikaa ja mahdollisuuksia yhteiselle reflektoinnille ja koetaanko yhteistoiminta oman työn kannalta lisäarvoa tuottavaksi. Kehittämistyön sudenkuoppia pohtiessaan Mäntylä tuo esille hämmästyksensä siitä, miten vähän samassa yhteisössä työskentelevät tiimin jäsenet tunsivat toisiaan ja sen, että yhteinen kieli tuntui kehittämishankkeen alkuvaiheessa puuttuvan. Yhteisen kielen (merkitysrakenteiden) puuttuminen hidasti ja vaikeutti kehityshankkeen tavoitteen asettelua. Yhteisymmärryksen lisääntymisen myötä yksilölliset näkökulmat lähestyivät toisiaan, mutta eri toimialoja ohjaavan sisäisen mallin syntyminen jäi asiantuntijaryhmässä toteutumatta ajan puutteen vuoksi. Toimialatiimit löysivät työskentelylleen yhteisen tavoitteen, joka tutkijan mielestä oli eräs tärkeä asia onnistuneiden työn kehittämiskäytäntöjen löytymiselle. (Mäntylä 2002, 219- 224.)

Launiksen (1994) tutkimus, Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa, on osa Toimiva terveyskeskus-projektia. Tutkimuksen tarkoitus oli tutkimuksellisin keinoin tukea terveyskeskusten alue- ja väestövastuisten, moniammatillisen toimintatavan kehittämistä. Tutkimus kohdistui perusterveydenhuollossa toimivien asiantuntijoiden keskinäiseen yhteistyöhön sekä asiakasyhteistyöhön. Tutkimuksen metodinen perusta on kehittävä työntutkimuksen teoriassa. Tutkija etsi vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: miksi yhteistyötä tarvitaan, mitkä ovat yhteistyön tekemisen tavat, miten yhteistyötavat ovat syntyneet, mitä yhteistyöllä tarkoitetaan, ja mitä uusia yhteistyön malleja on kehitteillä? Tämän tutkimuksen olen valinnut raporttiini terveydenhuollon asiantuntijuuteen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvän näkökulman takia. Launiksen (1994, 17- 18) mukaan asiantuntijuuden oppiminen ei ole vain tiedon omaksumista ja kokemusten yksilöllistä sisäistämistä. Yhteisöllisestä näkökulmasta asiantuntijuus tarkoittaa työtoimintajärjestelmän lähikehityksen moniäänistä (yhteisöllistä) analysointia ja kehittämistä vuorovaikutuksen avulla. Työn historiallinen analyysi osoitti, että perusterveydenhuollon työllä on vahva yksilöasiantuntijaperinne. Monimutkaistuvan työn ja yksilösuuntautuneen työn ristiriitaa ei ole onnistuttu ratkaisemaan etsimällä uudistumista työstä irrotetuilla työryhmä- tai projektiratkaisuilla. Työntekijöitten käsitykset yhteistyöstä nojasivat yksilötyön perinteeseen ja tiimityötä pidettiin enemmänkin visiona. Asiakasyhteistyössä painottui myös asiantuntijakeskeisyys, jota kuitenkin pidettiin riittämättömänä toimintatapana. Uusien toimintatapojen omaksuminen osoittautui vaikeaksi ja kokeilutoiminta kutistui vanhojen perinteiden noudattamiseksi. Uuden ja vanhan toimintatavan ristiriidan ylittäminen arjen työssä ei ole yksinkertaista. Tutkimus osoitti, että uuden toimintatavan käyttöönotto on mahdollistuu vasta sen jälkeen, kun yhteisö on määrittänyt työlleen yhteisen, uuden kohteen. Tutkimus osoitti myös sen, että uudenlainen yhteistyö asiakkaan kanssa ei ole yksittäisen työntekijän toiminnan muuttamista, vaan se edellyttää koko toimintajärjestelmän uudistumista. Se voi tarkoittaa myös uusien työvälineiden, sääntöjen, ja työnjaon käyttöönottamista. Tämä kehitysprosessi osoittautui mahdolliseksi moniäänisen ja kehittävä vuoropuhelun avulla. (Launis 1994, 260.)

Erään terveyskeskuksen työterveystoimen työntekijät tutkivat omaa työtään Rokkasen ja Launiksen (2003) johdolla, työskentelyn teoreettinen ja metodologinen viitekehys perustui toiminnan teorian ja kehittävä työntutkimuksen teoriaan. Tutkimusraportista käy ilmi mielenkiintoisella tavalla kohderyhmän kehittämisprosessin ja muutoslaboratorio®-työskentelyn vaiheet, sekä tekijäjoukon tulkinta työnsä nykytilanteesta ja siihen johtaneista kehitysvaiheista. Työterveyshenkilöstön tehtäväkenttä työikäisen väestön työkyvyn ylläpitämiseksi ja parantamiseksi, on hyvin yhtenevä

oman tutkimuksen kohderyhmän työtoiminnan tavoitteen kanssa. Rokkasen ja Launisen tutkimuksessa oli kiinnostavaa kehittämistyön tuloksena syntynyt tulkinta työterveyshenkilöstön työvälineistön ja työn kohteen välisestä häiriöstä, sekä häiriöistä työnjakokysymysten ja työn kohteen välillä. Tutkimuksen perusteella havaittiin, että työterveyshuollon työvälineet painoutuivat asiakkaan yksilöllisen työkyvyn tukemiseen eivätkä aktivoineet työterveyshuollon asiakasta oman työnsä kehittämistyöhön. Työkykyä ylläpitävät toimet eivät pohjautuneet työpaikkojen kanssa tehtyihin häiriöanalyysihin, vaan liikunta- ja voimavarapainotteisiin ”palvelutuotteisiin”. Moniammatillinen yhteistyö työterveystoimessa näytti tutkimuksen mukaan heikkenemisen merkkejä yksilöasiantuntijakeskeisen toiminnan voimistuessa. (Rokkanen & Launis 2003, 70- 72.)

Raution (2005) tutkimuksen kohteena olivat työterveyshuollon toiminta ja sen kehityshaasteet. Toimintatutkimuksellisen viitekehyksen omaavalla tutkimuksella kartoitettiin sitä, miten hyvin työterveyshuollon tarjoamat palvelut vastaavat muutoksessa elävien työyhteisöjen ja työntekijöitten työhyvinvointitarpeita, ja miten relevantteja toimintatavat tänä päivänä ovat. Tutkimuksen alkuvaiheen kartoituksen perusteella, työterveyshuoltojen työhyvinvointipalvelut näyttivät painottuvan asiakkaiden fyysisen kunnon ylläpitämiseen ja työyhteisöissä fyysisen työympäristön parantamiseen. Muutoksessa elävien työyhteisöjen työhyvinvointiongelmien sijaan paikantuivat työntekijöiden henkisen hyvinvoinnin ja osaamisen kehittämisen sekä työyhteisökulttuurin, muutoksen hallinnan ja johtamiskäytäntöjen osa-alueille. Työterveyshuoltojen tarjoamien palveluiden ja työhyvinvointia kuluttavien tekijöitten välille paikannettiin tutkimuksen alkuvaiheessa merkittävä ristiriita, joka vielä tutkimusintervention aikana vahvistui. Tutkimuksen lähtökohtana oli näkemys siitä, että työterveyshuollon työntekijät ovat parhaita työnsä asiantuntijoita ja muutoksen tekijöitä. Tutkimuksen aikana työterveyshuollon moniammatillinen henkilöstö reflektoi ja kehitti omaa työtään sekä työvälineitään. Tutkijan omaa työskentelyä intervention aikana ohjasivat demokraattisen dialogin ja prosessikonsultaation periaatteet. Rautio (2005) toteaa, että interventioon liittynyt osallistava työn reflektointi oli merkittävä vaikutin osallistujien kokemalle työn hallinnan lisääntymiselle ja uusien työmenetelmien kehittämiseksi. Työterveyshuoltotahot paikansivat kehitystarpeita mm. omissa oppimiskäsityksissään, jotka heijastuivat toimintatavoissa, ohjausmenetelmissä ja neuvontatyössä. Toimintatapoja haluttiin kehittää enemmän asiakasta osallistaviksi, aktivoiviksi, kokemusta hyödyntäviksi ja ratkaisuhakuisiksi. Tutkija toteaa, että työterveyshuoltoyksiköiden on mahdollista vastata työyhteisöjen muuttuneisiin palvelutarpeisiin kehittämällä työmenetelmiään parantaja-orientoituneista kehittäjä-orientoituneiksi järjestämällä lisäkoulutusta tai verkostoitumalla muiden työhyvinvointipalveluita tuottavien tahojen kanssa. (Rautio 2005, 178- 179.)

Tutkimusten mukaan työn kohteen ja kohteessa tapahtuvien muutosten tutkiminen ovat tärkeitä seikkoja omasta työstä lähtevälle oppimiselle. Ryhmänä toimivan tekijäjoukon kannalta on tärkeää määrittää työlle yhteisesti ymmärretty kohde ja löytää vuorovaikutukselle yhteinen kieli. Kehityshaasteisiin vastaaminen vaatii aikaa, eikä yhteinen osaaminen synny itsestään. Työssä oppiminen edellyttää muutostarpeen viriämistä, toimijajoukon mahdollisuutta reflektoida, kehittää työtään ja toimintatapojaan sekä testata uusien toimintatapojen soveltuvuutta arkeen. Työssä oppimisen keskeisenä motiivina on toimijoiden halu säilyttää työssään autonomia ja hallinnan tunne. Yksilöt sitoutuvat oppimaan ryhmässä, jos yhteistoiminnasta koetaan olevan lisäarvoa työstä suoriutumiselle. Terveyspalveluiden tuottamisessa on pitkäaikaiset yksilöasiantuntijuuteen perustuvat toimintatraditiot. Edellä esiteltyjen tutkimusten mukaan vallitsevat toimintatavat ovat osoittautuneet nykypäivänä riittämättömiksi. Hyvinvointipalveluita tuottavien yhteisöjen ja toimijoiden yhtenä lähiajan kehityshaasteena voidaan nähdä työssä ja työstä oppimisen oppiminen ja jaetulle asiantuntijuudelle perustuvien toimintamallien kehittäminen ja omaksuminen.

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä osiossa kuvaan lukijalle teoreettisen viitekehysten, jonka sisäistäneenä olen tarkastellut tutkimusaiheeni ja tutkimustuloksiani. Tutkimusprosessin aikana teoria ja empiria ovat olleet jatkuvassa vuoropuhelussa. Tutkimusaiheeni kytkeytyy työssä oppimisen problematiikkaa pohtivaan laajaan tutkimusten verkostoon. Tutkimukseni empiirinen osuus liittyy erään kuntoutuspalveluita tuottavan moniammatillisen työryhmän kehittämisinterventioon. Kehittämisintervention toteutus ja menetelmät perustuvat kehittävän työntutkimuksen teoriaan. Teoria rakentaa selitystä muuttuvalle työtoiminnalle ja muutoksesta aiheutuville toiminnan häiriöille. Tutkimusaineistoni havaintoyksiköksi valitsin häiriön, joka kuvaa muutoksen myötä toimintajärjestelmään syntyvää jännitettä tai ristiriitaa. Häiriö on kehittävän työntutkimuksen teoriaan liittyvä käsite.

Oppimiseen ja kehittämiseen liittyy oleellisesti tieto ja tiedon muodostus. Tieto on työyhteisöjen oppimistoiminnan käyteaine. Tiedon laatu ja käyttötavat ilmentävät yhteisön kehitysvaihetta sekä toimintatapoja. Yhteisölliseen tiedon viitekehysten olen rakentanut Blackerin (1995), Nonakan ja Takeuchin (1995), Nonakan ja Konnon (1998), sekä Victor ja Boyntonin (1998) työyhteisöjen tietoa ja tiedon muodostusta kuvaaville teorioille. Työssä oppimiseen liittyvät tiedon prosessit

edellyttävät työyhteisöltä oppimistoiminnan mahdollistavaa toimintakulttuuria ja -prosesseja. Oma kiinnostukseni kohdistuu erityisesti työssä oppimiseen ryhmätasolla. Yhteisöllisen oppimisen keskiössä on yksilö, mutta toimijajoukko ja työyhteisö muodostavat työssä oppimisen laajemman kontekstin. Työssä oppimisen prosesseja ja konteksteja (tasoja) ovat havainnollisella tavalla mallintaneet Järvinen ja Poikela (2000) Työssä oppimisen prosessikuvauksessaan, joka on osa tutkimukseni teoreettista viitekehystä.

Kehittävän työntutkimuksen teoria: Engeström (1995)
<ul style="list-style-type: none"> - muuttuva kuntoutustoiminta kehittämisintervention lähtökohtana - muutoslaboratorio®-työskentely työssä oppimisen foorumina ja välineenä - häiriöt toiminnan muutoksen ilmiönä ja kehittämisen ”sytykkeinä”
Tieto ja tiedon prosessit: Blacker (1995), Nonaka & Takeuchi (1995), Nonaka & Konno (1998) sekä Victor & Boynton (1998)
<ul style="list-style-type: none"> - tiedon laatu yhteisön toiminnan ja kehitysvaiheen kuvaajana - häiriöiden tarkastelu tiedon lajien ja tiedon prosesseja vasten - mitä oppimishaasteita tiedon prosessointiin liittyy
Kokemuksellisen oppimisen prosessimalli työorganisaatiossa: Järvinen & Poikela (2000)
<ul style="list-style-type: none"> - työssä oppimisen kontekstit (tasot) ja prosessit oppimisen mahdollistajina - häiriöiden tarkastelu työssä oppimisen prosessien valossa - mitä haasteita työssä oppimisen prosesseihin liittyy

KUVIO 2. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja teorian käyttöalue.

4.1 Kehittävän työntutkimuksen teoria

Kehittävän työntutkimuksen teoria on 1980-luvun alussa virinnyt suomalainen, toiminnan teoriaan pohjautuva työyhteisöjen kehittämisote. Se pohjautuu Vygotskyn, Leontjevin ja Lurian 1900-luvulla alulle panemaan kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan. Toiminnan teoriassa yksilön ja yhteisön toiminta kuvataan vastavuoroisena vaikuttamisena. Toimintajärjestelmän ominaisuuksiin kuuluvat sen historiallinen kerrostuneisuus, dynaamisuus ja ristiriitaisuus. (Engeström 1995, 11.) Kun perinteisesti työpsykologia tutkii yksilöä, hallintotiede organisaatiota, on kehittävässä työntutkimuksessa analyysin kohteena yksilön ja yhteisön vuorovaikutus, eli toimintajärjestelmä. (Engeström Y., Engeström R., Helenius & Koistinen 1987, 9-10)

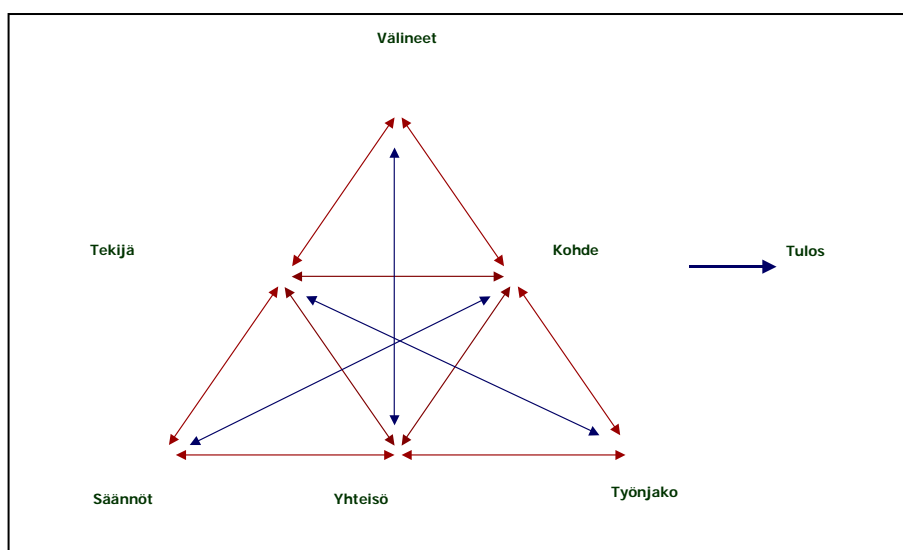
Toiminnan teorian (activity theory) sopivuutta työssä oppimisen viitekehyyksiksi tukee Engeströmin (1999) mukaan toiminnan teorian kolme tärkeää ulottuvuutta. Ensimmäinen niistä on toiminnan ymmärtäminen vahvasti kontekstisidonnaisena ja lähtökohdiltaan paikallishistoriaansa, kohteeseensa, välillisiin artefakteihinsa ja yhteisönsä kiinnittyneenä. Toinen tekijä jonka Engeström tuo esille, on toiminnan teorian käsitys luovan ihmisen kyvystä tiedon ja ajattelun

väliseen dialektiikkaan. Kolmanneksi toiminnan teoria on kehitysteoria, joka etsii selitystä ja vaikuttimia inhimillisen toiminnan laadulliselle muutokselle. (Engeström 1999, 378.)

Teoria korostaa toiminnan kohteellisuutta toiminnan käyttövoimana. Jokin asia tai olevainen muuttuu toiminnan kohteeksi, kun se kohtaa inhimillisen tarpeen. Toiminnan teorian lähtökohta on sidoksissa inhimillisen toiminnan tarvesidonnaisuuteen. Kohteeseen liittyvä inhimillinen motivaatio antaa suunnan ja voiman toiminnalle. Toiminnan kohde ei ole sama kuin tavoite. Kohde (objekti) on epämääräisempi, tavoittamattomampi, muuntuvampi kuin tavoite, kohde on ikään kuin toiminnan horisontti. Teorian toinen keskeinen seikka on toiminnan välittyneisyys. Välitteisyys viittaa tekijän työssään käyttämiin välineisiin, jotka voivat olla sisäisiä (mentaalisia), tai ulkoisia (työkalut). Välineitä ei pidä kuitenkaan luokitella tai rajata jäykästi, koska välineitä käytetään joustavasti ja yhdistellen toiminnan vaatimusten mukaan. Engeström tyypittelee välineet käyttöluonteensa mukaan mieluummin neljään eri tyyppiin joita ovat; mitä, kuinka, miksi ja mihin välineet. Väline voi edustaa eri tyyppiä eri tilanteissa. Kolmanneksi työ on aina yhteisöllistä toimintaa. (Engeström 1999, 381- 382.)

4.1.1. Työ toimintajärjestelmänä sisältää ristiriitoja

Engeström (1985 ja 1995) kuvaa työtä toimintajärjestelmänä vakiintuneine ja paikallisesti järjestäytyneine käytäntöineen. Kehittävän työntutkimuksen teoriaan liittyy käsitys työstä, jossa toimintajärjestelmän eri ”osat” ovat toisistaan riippuvaisia. Kuviossa 3 (s.16), työ on kuvattuna kehittävän työntutkimuksen teorian toimintajärjestelmämallilla.



KUVIO 3. Työ toimintajärjestelmänä (Engeström 1985, 158.)

Kuviossa 3 tekijä tai tekijäjoukko viittaa tarkastelun kohteena olevaan henkilöön tai toimijaryhmään. Tekijät käyttävät työssään vakiintunutta välineistöä, kuten työkalut, mallit ja teorit, joiden avulla he muovaavat työnsä kohdetta. Kohde voi olla ilmiö, olento tai esine. Työn tulos on se tavoite, joka kohteessa halutaan saada aikaan, esimerkiksi muutokset tai vaikutukset. Työtoimintaan vaikuttavat usein monet kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt sekä työnjako, jotka ohjaavat ja määrittävät toimintaa. Toimintajärjestelmän yhteisö muodostuu kaikista niistä henkilöistä tai yhteisöistä, jotka jakavat saman kohteen ja pyrkivät toiminnassaan samaan tulokseen. (Engeström 1985, 158; Engeström ym. 1987, 11-12; Engeström 1995, 124-125.)

Toimintajärjestelmän tila on vakaa vain rajallisen ajan. Toimintajärjestelmään kohdistuu jatkuvasti sekä sisäisiä että ulkoisia muospaineita. Järjestelmän sisällä vaikuttavat tekijöitten erilaiset intressit ja näkökulmat, jotka teorian mukaan muodostavat järjestelmästä moniäänisen kokonaisuuden. Moniäänisyys ja ristiriidat ovat toimintajärjestelmässä kehitystä liikuttava voima, mutta myös häiriöiden lähde. Ulkoiset ärsykkeet (muospaineet) eivät vaikuta yhteisöön suoraviivaisesti, vaan ne suodattuvat toimijoiden tulkintojen läpi, ja muuttuvat tulkinnan kautta yhteisön sisäisiksi muospaineiksi. (Engeström 1995, 41- 52.) Toimintajärjestelmän osien välillä vallitsee siis jatkuva jännite, joka muodostuu osatekijöitten käyttö- ja vaihtoarvon välille. Tätä jännitettä kuvataan primaariristiriidan, eli ensimmäisen asteen ristiriidan käsitteellä. Kun jokin osatekijä muuttuu laadullisesti, se heijastuu myös järjestelmän muihin osatekijöihin. Ennalleen jääneet osatekijät joutuvat ”törmäyskurssille” muuttuneen osatekijän kanssa. Tätä jännitettä nimitetään toisen asteen ristiriidaksi, joka ilmenee työyhteisössä konflikteina ja työn normaalitoiminnan häiriöinä. (Engeström 1995, 62- 63; Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 19.) Kun yhteisö on löytänyt ratkaisun toimintaansa häiritsevän jännitteen korjaamiseksi, syntyy uuden ja vanhan toimintatavan välille ”kilpailua”. Tätä kehityksen muosvaihetta Engeström kuvaa kolmannen asteen ristiriidan käsitteellä. Neljännen asteen ristiriita syntyy, kun toimintajärjestelmä on sisäistänyt ja ottanut käyttöön uudistuneen toimintamallin ja yhteistyötahot (verkostot) kohtaavat muuttuneen toiminnan. (Engeström 1995, 63- 64.)

Jotta toiminnan ristiriitoja voitaisiin paikantaa ja korjata, pitää ensin tunnistaa normaalitoimintaa ohjaava käsikirjoitus. Ristiriidat ilmenevät poikkeamina normaalitoiminnasta (käsikirjoituksesta). Poikkeamia kutsutaan teorian mukaan häiriöiksi, tai ristiriidoiksi. Häiriö voi syntyä tarkoituksellisen toiminnan tuloksena tai yllättäen. Toimintajärjestelmässä voi olla vallalla useita, keskenään kilpailevia tai ristiriitaisia käsikirjoituksia, joita ei aina tunnisteta. (Engeström 1995, 63- 64.) Häiriö poikkeaa ongelmasta siten, että häiriön syntyminen kestää yleensä pitempään kuin

ongelman syntyminen. Myös häiriön poistaminen vaatii yhteisöltä enemmän työtä kuin ongelman korjaaminen. Häiriötä voidaan kutsua muutoksen kehitysvaiheeksi. (Pihlaja 2005). Häiriö voi syntyä esimerkiksi siten, että työntekijät omaksuvat uutta tietoa ja alkavat muuttaa työvälaineitään, tai toimintatapojaan oppimansa ja sisäistämänsä perusteella. Jos yhteiselle kehittämistoiminnalle ei ole yhteisössä mahdollisuutta, kukin toimija muuttaa omia työtapojaan. Yhteisesti sovitut toimintatavat ja työnjako alkavat hiljalleen rapautua, ja työyhteisössä alkaa ilmetä kasvavaa ristiriitaisuutta toimintatapojen suhteen. Muutokset työn kohteessa voivat olla myös työyhteisön toiminnan ristiriitojen laukaisin. Aiemmin käytössä olleilla välineillä ja sovitulla toimintavoilla ei enää saavuteta tavoiteltua tulosta. Toimintaan kohdistuva kritiikki lisääntyy ja toiminnan oikeutusta aletaan yhä enenevässä määrin kyseenalaistaa. Tämä kehitys on tunnistettavissa muun muassa ASLAK®-toiminassa.

4.1.2. Ekspansiivinen oppiminen ja muutoksen syklisyys

Toimintajärjestelmät kuten työyhteisöt, ovat jatkuvassa muutoksen tilassa ja sisältävät useita sisäkkäisiä, eri tahdissa sykkiviä muutossyklejä. Kehittävän työntutkimuksen teoria pelkistää työssä tapahtuvat peräkkäiset muutosvaiheet syklimallin avulla (kuvio 4, s. 20). Muutokset nähdään jatkuvina laadullisina muutoksina joko syklin sisällä, tai syklivaiheitten välillä. Työssä tapahtuvat muutokset eivät tänä päivänä rajoitu vain harvakseltaan tapahtuviin murrosvaiheisiin, vaan ovat osa jokapäiväistä toimintaa. (Engeström ym. 1987, 9-10.)

Kehittävä työntutkimus pureutuu työssä ja työyhteisöissä tapahtuviin laadullisiin muutoksiin. Muutosta ei tapahdu vain olemassa olevaa tietoa ja kokemusta hyväksi käyttämällä, vaan kehittämishankkeiden tavoitteena on uusien, innovatiivisten ratkaisujen luominen. Kehityshankkeen alkuvaiheessa tätä ennalta vielä tuntematonta, piilossa pysyttelevää ratkaisua voi kuvata ”hyppynä tuntemattomaan”. Kehitysprosessissa työyhteisöt voivat oppia jotain sellaista, mitä ei ennen kehityshanketta ollut olemassakaan. Kehittävän työntutkimuksen fokus on yhteisöllisissä, yhteisissä oppimiskokemuksissa, ei niinkään yksilöllisissä oppimisprosesseissa. Oppimisen kohteena ovat toimintajärjestelmissä tapahtuvat laadulliset muutokset. Kollektiivinen muutos- ja oppimisprosessi on usein pitkäaikainen monien tapahtumien ketju. (Engeström 1995, 87.) Kehittävän työntutkimuksen teoria korostaa toimintaympäristön ja toiminnan merkitystä oppimisprosessissa (Blackler 1995, 1035).

Ekspansiivisen oppimisen teoria nojaa käsitykseen kehityksen dialektisesta kasvamisesta abstraktista konkreetiksi. Uusi ajatus syntyy jonkun järjestelmän osallistujan ajatusmaailmassa abstraktina alkusoluna. Hiljalleen alkusolu rikastuu toiminnan kontekstissa ja muuntuu muodoltaan yhä konkreettisemmaksi. Ekspansiivisen oppimisprosessin kautta kehityksen ”alkusolu” muuntuu uudestaan konstruoiduksi toiminnan kohteeksi, joka voi muuttaa toimintajärjestelmän rakenteita. (Engeström 1999, 383.) Laadullisesti uudistava oppiminen on uusien välineitten kehittämistä ja niiden käyttämistä. Kehitystyöhön osallistujista tulee näin oman työnsä kehittäjiä, ei vain omaksutun tiedon käyttäjiä. Perinteisestä työssä oppimisen käsityksestä ekspansiivinen oppiminen eroaa siten, että se sisältää aina työstä johdetut käsitteelliset työkalut ja teoreettisten mallitusten käytön oppimisprosessissa. (Engeström 1985, 163.) Ekspansiivinen oppiminen edellyttää työssä olevien häiriöitten ja ristiriitojen taustalla olevien tekijöitten tutkimista ja käsitteellistämistä. Kehittämistoiminta vaatii työkaluja, joilla arjen työtä yhteisöllisin keinoin kyseenalaistetaan ja jäsennetään. Uuden toimintamallin kehitystyö ei ole vain sarja erillisiä ratkaisuja, vaan se sisältää koko toimintajärjestelmän uudelleen hahmottamisen, toiminnan kohteen laajentumisen, laadulliseen muutokseen (vrt. Argyris & Schön 1978, double-loop-learning). Työ muuttuvana toimintana saa ekspansiivisen oppimisprosessin kautta uudet määrittymiset ja sisällöt. Ekspansiivinen oppiminen sisältää kyseenalaistavia, innovatiivisia ja soveltavia oppimistekojä. Kehityshankkeeseen osallistuvat kokevat oppimisen eri tavoin ja eri rytmissä. Ristiriitojen käsittely ja läpinäkyväksi tekeminen, ovat tärkeä osa työn kehittävää tutkimista. Tavoitteena on tunkeutua toimintajärjestelmän sisäisiin prosesseihin asti. (Engeström 1995, 90-99.) Syklimalli sisältää oppimisen näkökulmasta sisäistämisen ja ulkoistamisen vaiheet. Sisäistämisen vaihe edustaa toimintajärjestelmässä kitkatonta, vakiintuneitten toimintatapojen aikaa, jota hallitsee kokemusoppimisen aika. Muutoksen edetessä toimintajärjestelmässä alkaa ilmetä häiriötilanteita, jotka aluksi jäävät vähäiselle huomiolle. Häiriötilanteet lisääntyvät ja työyhteisössä alkaa ilmetä lisääntyvää tyytymättömyyttä tilanteeseen, jolloin ulkoistamisen vaihe alkaa vahvistua. Uuden toimintatavan aktiivinen etsiminen ja toimintamallin kehittävä käyttöönotto vahvistavat ulkoistamisvaihetta, joka johtaa taas uuteen sisäistämisvaiheeseen. Ekspansiivista oppimista voidaan havainnollistaa muutoksen syklimallin avulla (kuvio 4). Muutossykli ei ole sulkeutuva, vaan paremminkin spiraalimainen jatkumo. Ekspansiivinen oppimissykli on teoreettinen pelkistys johdonmukaisesti etenevästä muutosprosessista. (Engeström 1995, 88 ja 92.)

5. Uusi toimintatapa:

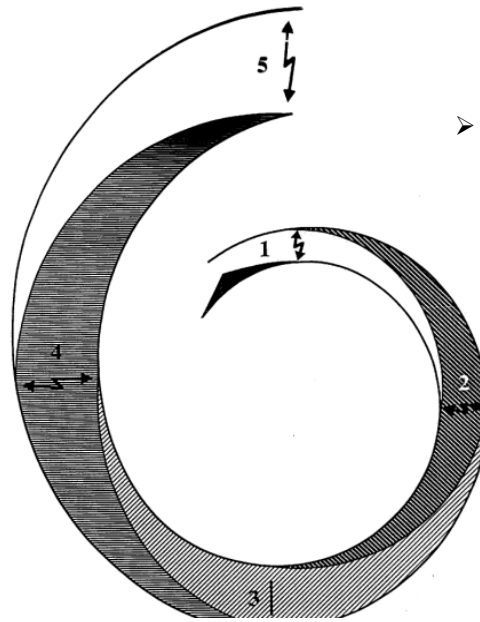
- vakiinnuttaminen ja arvioiminen

Sisäistäminen ja reflektio

4. Soveltaminen ja yleistäminen:

- Toimintajärjestelmän muuttaminen

Mallin kokeilu arjessa, soveltaminen



1. Nykyinen toimintatapa

- Muutoksen tarvetilan syntyminen

Kyseenalaistaminen

2. Kaksoissidos /Umpikuja / Ratkaisujen etsiminen

- Häiriön analyysi, tilanteen muuttaminen

Analysointi, tutkiminen

3. Uuden kohteen ja motiivin muodostaminen

- Uusi toimintamalli ja välineet

Häiriöiden syyn mallintaminen ja uuden toimintamallin muodostaminen

KUVIO 4. Muutoksen ja ekspansiivisen oppimisen sykli sekä *Oppimistekojen sykli*. Yhdistetty kaavio. (Engeström ym. 1987, 23; Engeström 1999, 383- 384; Pihlaja 1999, 765- 766.)

Syklissä toiminnan muutos ja siihen liittyvät oppimisteot kietoutuvat toisiinsa. Syklin ensimmäisessä vaiheessa vakiintunut ja totuttu toimintatapa ei enää tyydytä tekijöitä, ja kehittämiseen liittyvät tarpeet alkavat lisääntyä. Työssä tämä merkitsee sitä, että työilmapiirissä havaitaan lisääntyvää tyytymättömyyttä ja sisäistä ristiriitaisuutta. Työyhteisössä ilmenee enenevässä määrin erilaisia käsityksiä ja ristiriitoja siitä, miten työtä pitäisi kehittää. Tässä vaiheessa muospaine työyhteisössä on vielä vähäinen, eivätkä häiriöt vakavasti uhkaa toimintaa. Kun häiriöt ja ristiriidat voimistuvat, pyritään työtä usein korjaamaan yksittäisillä ja väliaikaisilla ratkaisuilla. Yhteisöön on syntynyt muutoksen tarvetila. (Engeström ym.1987, 23.) Oppimisen syklissä tätä vaihetta kuvaa kyseenalaistamisen ja kritisoinnin kausi, joka vahvistaa kehittymisen tarvetta (Engeström 1999, 383- 384; Pihlaja 1999, 765).

Toisessa vaiheessa jaksamisongelmat työssä yleistyvät ja kärjistyvät. Kiire työssä lisääntyy, työn laatu heikkenee ja työilmapiiri kiristyy. Työn ongelmiin haetaan syitä mm. osaamattomuudesta,

ikäntymisestä, huonosta johtamisjärjestelmästä, tai jostain ulkoisesta tekijästä. Työn hallinta toimintajärjestelmän tasolla ja toimintajärjestelmän muutosvaiheen diagnostisointi ongelman taustalla on jo paljon vaikeampaa. (Mäkitalo 2001, 43- 44.) Tässä vaiheessa ollaan edetty tilanteeseen, jossa työyhteisöissä aktivoituu ekspansiivinen kehittämisspätös. Työhön kohdistuvat vastakkaiset muutospainet, joita kuvaamaan Engeström lainaa Batesonin (1972) luomaa kaksoissidoksen käsitettä. Kaksoissidoksella tarkoitetaan yhteisössä ristiriitatilannetta, jossa yhteisö ei voi jatkaa entisellä toimintamallillaan eikä ratkaisu ongelmatilanteeseen ole vielä tiedossa. Ilman muutosta painet johtavat työyhteisön mahdottomien tehtävien äärelle. Sietämättömät ristiriidat lisääntyvät, ongelmat voivat johtaa toiminnan täydelliseen umpikujaan ja ajaa yhteisön vakavaan kriisiin. Tilanteesta ulospääsy edellyttää kollektiivista sisäisten ristiriitojen analysointia, historiallista toiminnan kehityksen tarkastelua ja uuden oppimista. (Engeström ym.1987, 24.) Oppimisen näkökulmasta syklin toinen vaihe sisältää miksi kysymyksiin liittyvien selitysten etsimistä, keskustelua, työn tutkimista peiliaineiston avulla ja häiriöitten yhteistä paikantamista. Toimintaa häiritseviin ristiriitoihin käsiksi pääsy edellyttää toiminnan historiallisten kerrostumien (toiminnan historiallisen) ja nykytilanteen osuvaa analyysia. (Engeström 1999, 383- 384; Pihlaja 1999, 765.) Tutkimusprosessia ohjaavilta kehittämisspätöiltä edellytetään alaan ja yhteisöön perehtyneisyyttä, jotta valitun peiliaineiston avulla pystytään paikantamaan häiriöt ja kehitysvaihe mahdollisimman osuvasti.

Syklin kolmannessa vaiheessa analyysissa löydetyt häiriöt saavat käsitteelliseen muodon, eli hiljainen tieto ulkoistetaan ja toimintaa hiertävät kohdat voidaan yhteisesti paikantaa. Mallintamisen teoreettisina apuvälineinä toimivat muutoksen syklimalli sekä työn toimintajärjestelmämalli. Tavoitteena on uuden kohteen ja uusien toimintatapojen hahmottuminen. (Engeström 1995, 91.) Uusi idea ja sen pelkistetty malli, avaavat yhteisölle polun ongelmatilanteen ratkaisemiseksi (Engeström 1999, 383). Oma tutkimukseni keskittyy kohdeyhteisön analyysi- ja mallintamisvaiheiden tarkempaan tutkimiseen ja ymmärtämiseen työssä oppimiseen liittyvinä tekoina.

Neljäs syklin vaihe on uusien toimintatapojen soveltamista arkityöhön rajatun kokeilun (pilotti) avulla. Tässä vaiheessa yleensä vanha ja uusi toimintatapa joutuvat konfliktiin. Uuden toimintakulttuurin juurtuminen ei etene ongelmitta ja työntekijöissä ilmenee muutosvastarintaa. Tätä vaihetta kuvataan kolmannen asteen ristiriidan käsitteellä. Uusi malli koetellaan arjessa ja muovataan kokeilujen parissa. (Engeström 1995, 91.) Tähän kehitysvaiheeseen voi liittyä työntekijöitten kokemana innostuksen heikkenemistä, pettymyksen tunteita, ja jopa ammatillista

kriisiytymistä (Mäkitalo 2001, 44). Oppimisen näkökulmasta tämä vaihe on mallin siirtämistä arkityöhön ja kokeilua käytännössä (Engeström 1999, 383- 384; Pihlaja 1999, 766). Uuden mallin soveltamiseen sisältyy kokemuksellista ja reflektiivistä oppimistoimintaa.

Syklän viimeinen vaihe merkitsee uudistuneen toiminnan käytäntöön vakiintumista ja peittävyttä. Työyhteisön kanssa yhteistyössä olevien tahojen kriittisyys uudistunutta toimintatapaa kohtaan voi lisääntyä, mikä aiheuttaa toimintaan uusia häiriöitä ja ristiriitoja. Engeström kuvaa järjestelmien välistä konfliktia neljännen asteen ristiriidan käsitteellä. Vakiintunut vaihe päättyy aikanaan uuteen muutostilan viriämiseen, joka käynnistää uuden muutossyklin. (Engeström 1995, 91.) Oppimisen näkökulmasta viimeinen vaihe sisältää koetellun toimintamallin yhteistä reflektointia, muuttamista ja uuden toimintamallin käytön vakiinnuttamisen (Pihlaja 1999, 766).

Lähikehityksen vyöhykkeen käsite merkitsee kehittävän työntutkimuksen teorian mukaan toimintajärjestelmässä vallitsevan häiriötilan ja kehityshankkeessa tuotettujen ratkaisujen avulla löydetyn uuden toimintakonseptin välistä matkaa. (Engeström 1995, 93). Lähikehityksen vyöhykkeen käsite liittyy alun perin kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaan, jonka kehittäjä oli venäläinen psykologi Vygotsky. Hän kuvasi lähikehityksen vyöhykkeellä sitä kahden ongelman ratkaisun tason välistä matkaa, joka muodostuu lapsen itsenäisen ongelmanratkaisun, ja häntä vanhemman tai kokeneemman henkilön opastuksella tuotetun ongelman ratkaisun välille (Engeström 1995, 93). Toiminnan teoriaa laajensi Vygotskyn oppilas ja työtoveri Leontjev, joka erotti yksilön ja yhteisön toiminnan kulttuurihistoriallisen luonteen. Engeström on kehittävän työntutkimuksen teorian kontekstissa antanut lähikehityksen vyöhykekäsitteelle työyhteisön lähitulevaisuuden mahdollisuuksiin liittyvän merkityksen. (Virkkunen, Engeström, Helle, Pihlaja & Poikela 1997, 82.)

Engeström (1995) muistuttaa, että työyhteisön kehitysprosessi ei aina etene ekspansiivisesti. Sykli voi muuttua määrällisesti, mutta ei laadullisesti, jolloin kyseessä on toistuva sykli. Umpikujaan johtava kehitysprosessi on hajoava sykli, ja toimintaa rajoittava kehitys on kaventuva sykli. Työyhteisöjen muutossyklit eivät etene useinkaan suoraviivaisesti, eivätkä syklit näyttäyty puhtaasti esitetyn mallin mukaan. Kehitysprosessissa voi ilmetä vaihteluja ja ristiriitoja. (Engeström 1995, 91- 92.) Työyhteisön kehityshanke voi käynnistyä myös ilman selkeää ja tietoisesti äänen lausuttua tarvetilaa. Etupainotteisuus kehittämishankkeissa pohjautuu tällöin ammattialaa tuntevien visionäärien näkemukseen toimialan kehityksestä. Etupainotteiseen kehityshankkeeseen, polun raivaamiseen, ryhtyvä työyhteisö ottaa myös riskin väärän vision valinnasta. Tutkimukseni

kohteena olevassa kehityksinterventiossa on arvioni mukaan kysymys etupainotteisesta kehittämistoiminnasta. Kuntoutustoiminta ei ole kohdeyhteisössä ajautunut umpikujaan, mutta muutospaineen lisääntyminen ja toiminnan kehitystarve on yhteisössä tunnistettu ja tunnustettu.

4.1.3 Muutoslaboratorio® työssä oppimisen välineenä

Muutoslaboratorio® on työn kehittämismenetelmä, jonka syntyyn on keskeisesti vaikuttanut Helsingin Yliopiston Toiminnan teorian ja Kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Menetelmä on työväline, jonka avulla työyhteisö voi työkehittämiskonsultin (työkehittäjän) johdolla toteuttaa nopeita ja syvällisiä toimintakulttuurin muutoksia. Menetelmän kehittämisen yhtenä lähtökohtana oli nopeuttaa ja helpottaa työyhteisöissä tapahtuvaa kehittämistoimintaa. Muutoslaboratorion® avulla työstetty kehittämishanke on kertaluonteinen, mutta tutkivan työtteen toivotaan johtavan yhteisöissä jatkuvan parantamisen toimintatapaan. (Virkkunen ym.1997, 77.)

Muutoslaboratorio® on työntekijöitä osallistava työn kehittämismenetelmä, jonka avulla työntekijöitä ohjataan hahmottamaan arkityönsä toiminnallinen kokonaisuus, ja miten työssä esiintyvät häiriöt nivoutuvat olemassa oleviin arkikäytäntöihin. (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 14). Muutoslaboratorio®-työskentelyyn osallistuu usein luonnollinen työtiimi tai ryhmä, joka arjessa vastaa kehittämisen kohteena olevasta toiminnasta. Muutoslaboratorio®-työskentelyä varten osallistujat irrottautuvat omasta työstään ja siirtyvät tutkimaan työtään häiriöttömään tilaan, joka sijaitsee työn välittömässä läheisyydessä. Työskentelypaikan sijainti työn läheisyydessä auttaa osallistujia säilyttämään mentaalisen yhteyden työhönsä. Työn tarkastelukulma kuitenkin poikkeaa työtilanteesta, työtä tarkastellaan kehittämisenäkökulmasta, ei tulosorientoituneena. Työnäytteet (peiliaineisto) on kerätty useilla toisiaan täydentävillä menetelmillä, kuten videoimalla arkityötä, haastatteleamalla työntekijöitä ja asiakkaita sekä pitämällä häiriöpäiväkirjoja. (Virkkunen ym. 2001,16.) Työnäytteiden keräämisestä vastaavat hankkeeseen osallistuvat työntekijät yhdessä kehittämiskonsultin kanssa. Muutoslaboratorio®-työskentelyssä käytetään apuna juuri tätä toimintaa varten kehitettyä välineistöä. Välineisiin kuuluvat seinätaulut ja enakkoon kerätty peilimateriaali. Teoreettisina malleina toimivat syklimalli (kuvio 4, s. 20) ja työn toimintajärjestelmänmalli (kuvio 3, s.16). Jokaisella kerralla valitaan myös taulukirjuri ja kenttäraportin kirjoittaja. Seinätaulut, teoreettiset mallit ja taulukirjuri toimivat yhteisten ajatusten käsitteellistämisen ja mallintamisen apuna. (Virkkunen ym.1997, 77.)

Toimijoita osallistavalla kehitystyöllä saavutetaan yhteisöjen toimintaa laadullisesti muuttava tulos. Laadullinen kehitys vaatii yksilöiden toimintaa ohjaavien sisäisten mallien ja merkitysrakenteiden esille tuomista, kyseenalaistamista ja uudelleen mallintamista. Muutoslaboratorio® on nimitys yhteisen kehittämisen foorumille, jossa muutoksen syklimallia sekä työtoimintajärjestelmämallia käytetään toiminnan kehitysvaiheen ja nykytilan näkyväksi tekemisen työvälineinä. Työstä kerätty peiliaineisto on perusta yhteiselle demokraattiselle dialogille ja reflektoinnille. Toiminnan muutokseen pureutuva analyysi välttää työn häiriöiden henkilöimispyrkimykset. Kehitystyöskentelyllä tavoiteltava laadullinen muutos toiminnassa selittyy ekspansiivisen kehitys/oppimissyklin avulla. Yhteisöllisen oppimisen alkusolu liittyy kuitenkin yksilöön ja yksilölliseen tiedon prosessointiin. Kehittävän työntutkimuksen teoria ei tarkastele sitä, miten yksilöt uudistavat toimintatapojaan ohjaavia mentaalisia malleja, tai miten yksilöiden prosessoimista tiedoista syntyy yhteisöllistä osaamista. Päästäkseni syvemmälle työssä oppimisen laadullisen muutoksen ytimeen, täydennän tutkimukseni teoreettista viitekehystä yhteisöllisen tiedon ja oppimisen prosesseja selittäville teorioilla kappaleissa 4.2 ja 4.3.

4.2 Tieto työyhteisössä

Ihmistä ympäröivä elinpiiri on informaatiota tulvillaan. Ihminen poimii informaatiotulvasta ajattelunsa tasolle vain osan, sen osan joka herättää mielenkiinnon. Tieto eroaa informaatiosta siten, että tieto on henkilökohtaista, ajattelijan älyllisen toiminnan tulosta. (Ruohotie 2000, 253.) Poikela & Poikela (2002) jakavat tiedon subjektiiviseen ja objektiiviseen. Subjektiivinen tieto on osa yksilön tietorakennetta, objektiivinen tieto taas rajautuu yksilön tietorakenteiden ulkopuolelle. Subjektiivista tietoa voi hankkia teoreettista tietoa prosessoimalla tai toiminnan kautta. Teoreettisella tiedolla Poikelat viittaavat oppikirjatietoon tai muuhun kirjalliseen materiaaliin. Toimintaan liittyvä tieto syntyy tekemisen avulla, esimerkiksi työssä oppimalla. Objektiivinen tieto muuttuu kokemuksen ja sisäistämisen avulla subjektiiviseksi, hiljaiseksi tiedoksi. Kokemustieto ja hiljainen tieto muodostavat yksilöllisen osaamisen perustan. (Poikela & Poikela 2002, 58)

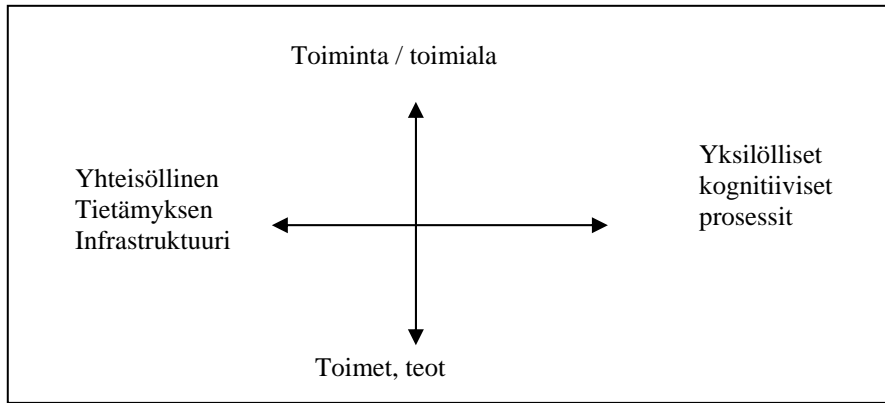
Työssä oppimisen näkökulmasta on erittäin kiinnostavaa pohtia sitä, miten yksilön subjektiivinen tieto muuttuu työtoimintaan osallistuvien muiden tekijöiden, tai koko yhteisön tiedoksi. Tieto ja sen prosessointi muodostavat työyhteisön oppimisen ja uusiutumisen ytimen. Siis inhimillinen ajattelu on työyhteisön kehityksen perusta. Työ on muuttumassa yhä tietointensiivisemmäksi myös monissa palvelu-, kunta- ja teollisuuden alan työpaikoissa, eikä tiedon käsittely rajoitu vain ns. tietointensiivisiin aloihin. Uuden tiedon tuottamisesta ja hyödyntämisestä on tullut kaikenlaisten yritysten toiminnan elinehto. Tiedon prosessointi liittyy kiinteästi työssä oppimiseen. Tiedon

tarkasteluun tarvitaankin laaja näkökulma, koska työhön liittyvä tieto on yleensä informaalia, kontekstiinsa sidottua, nojaa vahvasti kokemuksellisuuteen, ja on jatkuvasti muuntuvaa (Järvinen 1999, 677).

4.2.1 Työyhteisö tiedon prosessoinnin kontekstina

Tietoa ei pidä tarkastella vain yksilön tai yhteisön halussa olevana tai hankittavana hyödykkeenä. Tiedon (knowledge) tai tietämyksen (knowing) kontekstina on aktiivinen ja sosiaalinen toiminta. Työyhteisön kehittymisen näkökulmasta yksilötason tiedon tarkastelu ei ole riittävää, vaan kiinnostavaa on tiedon kulttuuriset, kollektiiviset ja muuttuvat ulottuvuudet. Työyhteisön toimintakulttuuri ja resurssit muodostavat tietämyksen infrastruktuurin. Tiedon infrastruktuuri sisältää työyhteisön jakamat käsitteet, työkalut, teknologian, työnjaon ja sosiaalisen struktuurin sääntöineen. (Blackler, Crump ja McDonald 1999, 207- 208.) Blacklerin (1995) mukaan työyhteisön tietämystä (knowing) pitää analysoida systeemisenä ilmiönä, joka välittyy kielen, teknologian, yhteistoiminnan ja kontrollin kautta. Tietämys on myös kontekstisidonnaista ja situationaalista sekä jatkuvasti muuntuvaa. Tietämyksen luonteeseen liittyy kohteellisuus, käytännöllisyys sekä tiedon ja vallan kytkeytyminen toisiinsa. (Blackler 1995, 1021 ja 1039.)

Yhteisöllistä tietämystä voidaan mallintaa sekä toiminnan ja tekojen, että yhteisöllisten ja yksilöllisten kognitiivisten ulottuvuuksien avulla. Tietämystä (tietoa) prosessoitaessa liikutaan joustavasti näitten eri ulottuvuuksien välillä. Yksilöllisen tiedon muodostus ja käyttö on aina riippuvainen toiminnan kontekstista. Erilaisissa toimintaympäristöissä yksilöiden ja yhteisön tietämykset saavat erilaisen muodon ja sisällön. Tietämys kiinnittyy yhteisön kattavan toiminnan ulottuvuuteen, sekä toiminnasta johdettuihin yksittäisiin tekoihin. Työyhteisön tietämyksen infrastruktuurin kokonaisuus muodostuu yhteisön ja yksilön vastavuoroisesta prosessista. (Blackler, Crump & McDonald 1999, 210.)



KUVIO 5. **Yhteisöllisen tietämyksen ulottuvuudet** (Blackler ym.1999, 210.)

Yhteisöllisen oppimisen kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat; miten ja keiden kanssa tietämystä luodaan ja minkälaiset puitteet mahdollistavat yhteisen tietämyksen luomisen eri ammattialojen edustajien välille? Toiminnan teorian mukaan yhteisen tietämyksen varanto muodostuu prosessien ja vuorovaikutuksen verkostossa. Yhteisön tietämyksen elinvoimamaisuus riippuu yksilöllisten kognitiivisten prosessien ja yhteisön tietämyksen infrastruktuurin vastavuoroisuuden toimivuudesta. Aktiivinen vastavuoroisuus on oppimiselle välttämätöntä. Jos työyhteisön infrastruktuuria ei hyödynnetä oppimisessa, siitä seuraa työyhteisössä tiedon unohtaminen (vrt. työyhteisön oppiminen). (Blackler ym. 1999, 208.) Jaettu toimintajärjestelmä ja siinä toimivien yksilöitten kyky oivaltaa ja hyödyntää omien toimiansa ja yhteisön toiminnan vastavuoroisuutta luovat perustan yhteiselle tietämyksen muodostumiselle. Monimutkaistuvat toimintajärjestelmät ja systeemien lisääntyvä kompleksisuus yhdessä nopean muutostahdin kanssa voivat olla uhkana sille, ettei yksilö ymmärrä toimintajärjestelmän kokonaisuutta, eikä hahmota omaa rooliaan toimintajärjestelmän osana. Tätä prosessia nimitetään unohtamiseksi disorientaation takia. (Blackler ym. 1999, 209.) Jos työyhteisön toiminta tietoisesti tai tiedostamattaan estää vastavuoroiset prosessit työntekijöitten ja yhteisön tietämyksen välillä, syntyy unohtamista jota Engeström (1991) nimittää unohtamiseksi hiljaisuuden ja eristäytyneisyyden takia (Blackler ym.1999, 208).

Blackler (1995) jakaa työyhteisöt tietotyypeittäin neljään luokkaan. Tämä nelikenttämalli (kuvio 6, s.27) on pelkistys, mutta auttaa ymmärtämään työyhteisön oppimis- ja tiedon muodostuksen prosesseja. Nelikenttä jaottelee yhteisöt yksilölliseen asiantuntijuuteen, yhteisölliseen osaamiseen, sekä rutiini tiedon käsittelyyn ja innovatiivisten ratkaisujen etsimiseen liittyvien toimintatapojen perusteella. Esimerkki tyypillisestä asiantuntijaorganisaatiosta löytyy Blacklerin mukaan terveydenhuoltojärjestelmistä, joiden toiminnan painotus on avainhenkilösuorituksissa ja ongelman ratkaisuun tähtäävässä toiminnassa. Rutiinitieto-organisaatiota edustaa perinteinen teollinen toiminta, joka perustuu massatuotantoon ja kehittäminen virheitten poistamiseen tuotannosta.

Symbolianalyttistä työskentelyssä pääpaino on käsitteellisen tiedon käyttämisessä ja ongelman ratkaisuisissa. Symbolianalyttisen työyhteisön toimintamalleja löytyy esimerkiksi atk-ohjelmistoja tuottavista yhteisöistä. Kommunikaatiointensiivisessä yhteisössä innovaatiot perustuvat laajaan kollektiiviseen ymmärrykseen ja kulttuuriseen osaamiseen. Toiminta on uuden tiedon luomista ja merkityksen antamista. (Blackler 1995,1026- 1030; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 143.) Blacklerin (1995) mukaan yhteisöjen kehityssuunta näyttäisi painottuvan kulttuurisen ja käsitteellisen tiedon prosessoinnin suuntaan, asiantuntijakeskeisen toimintatiedon ja liukuhihnatyön rutiineihin sidotun tiedon vähentyessä.

	Painotus tuttujen ongelmien ratkaisemisessa	Painotus uusien ongelmien ratkaisemisessa
Painotus Kollektiivisissa ponnistuksissa	RUTIINTIETO ORGANISAATIO <ul style="list-style-type: none"> - painottaa järjestelmää ja tuotteisiin ankkuroitua (embedded) tietoa - hierarkinen työnjako ja organisaatio - taitovaatimukset vähäiset - massatuotanto, automatisaatio 	KOMMUNIKAATIO INTENSIIVINEN ORGANISAATIO <ul style="list-style-type: none"> - painottaa kulttuurista tietoa ja yhteisöllistä oppimista ja osaamista (encultured) - kommunikoiva, innovoiva organisaatio - tiedon jakaminen, dialogi
Painotus Avainhenkilöiden suorituksissa	ASIAANTUNTIJAORGANISAATIO <ul style="list-style-type: none"> - painottaa yksilöihin varastoitunutta tietoa ja taitoa (embodied) - asiantuntijuutta ja kvalifikaatioita arvostetaan, palkitaan - asiantuntijuuden kehittäminen keskeistä. 	SYMBOLIANALYYTTINEN ORGANISAATIO <ul style="list-style-type: none"> - painottaa yksilöihin keskittynyttä symbolitietoa (embrained) - kehitys nojaa innovatiivisiin prosesseihin - yrittäjämäisyys

KUVIO 6. **Organisaatiot ja tiedon lajit.** (Blackler 1995,1030; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 143.)

Tutkijat Victor ja Boynton (1998) kytkevät työyhteisössä vallitsevan tiedon (tietämyksen) yhteisön historialliseen kehitysvaiheeseen ja korostavat, että työyhteisön kehityksen ydin on tekijäjoukon koko ajan lisääntyvässä työstä oppimisessa. Se miten yhteisö kykenee johtamaan ja ottamaan käyttöönsä työssä syntyvää osaamista, ratkaisee yrityksen menestyksen. Tutkittuaan menestyneitä yrityksiä Victor ja Boynton ovat konstruoineet kehityspolkumallin, jossa toisiaan seuraavat neljä kehitysvaihetta ja transformaatiota (siirtymää). Neljää toiminnan kehitysvaihetta he nimittivät kuvaavasti: ensimmäinen vaihe sai nimekseen Craft, eli käsityövaihe. Toinen vaihe on Mass Production, eli massatuotantovaihe. Kolmas vaihe on Process Enhancement, eli jatkuvan parantamisen aika. Neljäs vaihe on nimetty Mass Customization, eli asiakaskohtaisen massatuotantovaiheeksi. Tutkijoiden kuvaamat transformaatiot liittyvät kertyneen tietämyksen hyödyntämiseen ja yhteisön siirtymiseen uudenalaiseen kehitysvaiheeseen. Siirtymät jotka sijoittuvat

kehitysvaiheitten väliin, he nimesivät development (kehitys), linking (yhdistäminen), modularization (modulointi) ja renewal (uusi alkua). (Victor & Boynton 1998, 187.)

Käsityömäiseen toimintavaiheeseen Victor ja Boynton (1998) liittävät hiljaisen tiedon, joka on tekijäänsä sidottua ja vaikeata pukea sanoiksi. Käsityöhön ja tilanne työskentelyyn (ad hoc) liittyvä tietämys lisääntyy työtä tehdessä, siis learning-by-doing periaatteella. Tässä kehitysvaiheessa kirjalliset työohjeet eivät ohjaa tekemistä, vaan työohjeet sijaitsevat tekijän muistissa. (Mt. 19- 41.) Kehitysprosessin edetessä siirrytään käsityövaiheesta massatuotannon vaiheeseen. Käsityöstä syntynyt hiljainen tietämys käsitteellistetään, dokumentoidaan, muotoillaan ohjeiksi, työjärjestyksiksi ja muutetaan teknologian avulla linjatuotannoksi. Kehityksen tavoitteena on lisätä tuotantoa ja hankkia mittakaavaetua yritykselle. Ohjeistuksen myötä kokemustieto siirtyy yhteisölle, koneisiin ja tuotteisiin. Tämä vaihe sisältää työssä toistuvia rutiineja, mutta se ei tutkijoiden mukaan ole este oppimiselle. Rutiineja toistamalla opitaan prosessista, materiaalista ja tuotteista. Massatuotantovaiheeseen liittyvä työssä oppiminen on sitoutuneena arkirutiineihin, eli tiettyihin vaiheisiin ja tehtäviin. He kutsuvat kasvavaa tietämystä nimellä practical knowlegde, käytännöllinen tieto. (oma suomennos) Yhdistelemällä tätä käytännöllistä prosessitietoa päästään siirtymään seuraavaan, eli jatkuvan parantamisen vaiheeseen (Victor & Boynton 1998, 41- 68.)

Kolmas kehitysvaihe on tuotannon jatkuvan kehittämisen aikaa. Prosesseja ja toimintoja virtaviivaistetaan ja häiriöitä poistetaan. Työn tulos syntyy optimaalisin panoksin ja laatu säilyy. Työntekijät ovat sisäistäneet omassa työssään jatkuvan parantamisen periaatteen ja toimivat usein tiimeinä. Työnjohtajan tehtäväkuva on toimia tiimivalmentajan roolissa. Tämä vaihe voi tuottaa uusia innovaatiota ja ”ylimääräistä” tietoa, joka toimii perustana neljänteen vaiheeseen siirtymisessä. Victor ja Boynton (1998) kutsuvat tässä vaiheessa syntyvää tietämystä arkkitehtoniseksi. Työstä syntynyt moduuliosaaminen voidaan hyödyntää tuotannon monipuolistamiseen. Neljänteen eli asiakaskohtaiseen massatuotantovaiheeseen liittyy tuotteiden muovaaminen joustavasti asiakastarpeen perusteella. Työyhteisön tehtävä on mahdollistaa tiedon saatavuus, vaihtaminen ja joustava yhdistely. IT-teknologian avulla työntekijät voivat verkottua laajasti ja nopeuttaa tiedon siirtämistä. Neljännen vaiheen jälkeen kehityssykli voi jälleen alkaa alusta. Tietämyksen tuotannon elinkaari päättyy, ja tekijöiden tietämyksestä synnytetään jotain uutta. IT- teknologiaa hyödyntävillä aloilla kehitys voi jatkua yhteiskehittelyn vaiheeseen (co-configuration), jossa hyödynnetään tuotteen tai palvelun käyttäjän osaamista osana jatkuvan parantamisen mallia. (Victor & Boynton 1998, 198- 200.)

4.2.2 Yhteisöllisen tiedon laatu

Työyhteisöjen tiedon olomuotojen ymmärtäminen ja sijainnin paikantaminen on tärkeää kun ryhdytään pohtimaan työssä oppimisen mahdollisuuksia. Tietoa voidaan määritellä mm. sen mukaan missä se yhteisössä sijaitsee. Blackler (1995, 1023) on luokitellut tiedon lajit organisaatiossa viiteen tietotyyppiin. Näitä viittä tietotyyppiä hän kuvaa käsitteillä; 1) embrained (käsitteellinen), 2) embodied (toiminnallistettu), 3) encultured (kulttuurinen), 4) embedded (ankkuroitu) ja 5) encoded knowledge (kooditettu). Sulkeissa olevat suomenkieliset käsitteet ovat Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 136) suomentamia käännöksiä.

Käsitteellistetty propositionaalinen tieto on mitä -tietoa, joka on sidoksissa yksilöllisiin ja yhteisöllisiin kognitiivisiin prosesseihin ja käsitteellisiin taitoihin (Järvinen 1999, 678 ; Järvinen ym. 2000, 135). Käsitteellinen tieto on puhetta, jota ei ole dokumentoitu. Työyhteisöissä käsitteellistä tietoa löytää erilaisista vuorovaikutustilanteista, joissa vakuutellaan, väitellään, annetaan sanallista informaatiota, ohjataan tai opastetaan työtoveria, tai asiakasta. Käsitteellistetty tieto on usein sidoksissa toimialaan, työyhteisöön tai ammattialaan, ja tieto voidaan määritellä kontekstisidonnaiseksi. Käsitteellinen tieto on myös jatkuvassa muutosprosessissa. (Blackler 1995, 1023). Yksilöllisen käsitteellistetyn tiedon jakaminen työyhteisössä edellyttää työntekijöitten mahdollisuutta kommunikointiin ja vuorovaikutukseen. Keskustelun kautta yksilöllisestä hiljaisesta (tacit knowledge) tiedosta tulee kielellisesti ilmaistua, eksplisiittistä. Eksplisiittisten tiedon vertailun, jäsentämisen, liittämisen ja valikoinnin avulla vanhat tietorakenteet täydentyvät ja uusiutuvat yhteiseen ja yksilölliseen käyttöön. Tätä vaihetta Blackler (1995) nimittää tiedon luomisen yhdistelyvaiheeksi. (Järvinen ym. 2000, 140.)

Kooditettu tieto on dokumentoitua käsitetietoa. Tätä tietotyyppiä edustavat erilaiset ohjekirjat, kirjalliset sopimukset, laatukäsikirjat, atk-dokumentit, yritysten tieto- ja tietämyskannat. Kooditetun tiedon käsittely voi tapahtua yksilöllisesti tai yhteisöllisesti esimerkiksi työyhteisön sisäisessä verkossa, tai jollain muulla vuorovaikutuksen foorumilla. Jos käsitteellistä tietoa ei kooditeta, tieto jää muistin varaan. Kooditetun tiedon lähteitä löytyy myös työyhteisön kanssa yhteistyötä tekevien tahojen kohtaamispinnoilta ja työyhteisön ympäristöstä. Kooditetun tiedon uudistumisprosessit ovat samanlaisia kuin yksilöllisen piilevän tiedon muuntumisen, eli yhdistely, jäsentely, vertailu ja lisääminen. Tietämyksen tuottamistapaa on tämän tietotyypin kohdalla yhdistely. (Blackler 1995, 1025 ; Järvinen ym. 2000, 141.)

Toiminnallistettu tieto on proseduaalista arkiosaamista, ns. ”kuinka -tietoa”, joka on pääasiassa hiljaista osaamista ja taitoa. Tämä tiedon laji kytkeytyy työntekijöitten fyysiseen läsnäoloon, ”näppituntumaan”, ja kasvatusten tapahtuvaan informaation vaihtoon. Hiljainen tieto on usein tiedostamatonta ja intuitiivista, ja sen muuttaminen eksplisiittiseksi on vaikeaa. Hiljaisen tiedon taustalla on kokemuksellinen oppiminen. Ilman jaettua kokemusta, on äärimmäisen vaikea jakaa toisen hiljaista tietämystä. Hiljaiseen tietoon kytkeytyvät toimijan tunteet ja oppimistilanteisiin liittyneet moninaiset yksityiskohdat, eli hiljaisen tietämyksen prosessoinnissa ei koskaan ole kyse pelkän tiedon siirtämisestä. (Järvinen 1999, 680; Blackler 1995, 1024.) Hiljaisen tiedon yhteistä jakamista ja muuttamista toisen henkilön piileväksi tiedoksi, nimitetään sosialisaatioksi (Järvinen ym. 2000, 140 ; Nonaka ja Konno 1998, 42).

Kulttuurinen tieto syntyy jakamalla kokemuksia, tietoa, yhteinen toiminnan kohde ja toimintaympäristö. Kulttuurisen tiedon syntyminen edellyttää yhteisien keskustelu- ja tiedonjakofoorumien olemassaoloa. Tiedon prosessointi tapahtuu yhteisen kielen välityksellä tarinoiden, metaforien ja kertomusten kautta. Kulttuurisen tiedon välittyminen tapahtuu tiimeissä, mentoroinnin ja valmentamisen avulla. Kulttuurisen tiedon muuttamiseen tarvitaan toimijoiden kykyä kyseenalaistaa ja reflektoida nykykäytäntöjä ohjaavia tekijöitä, ja itse toimintaa. (Blackler 1995, 1024 ; Järvinen 1999, 678 ; Järvinen ym. 2000, 141.)

Ankkuroitu tieto kiinnittyy toimintajärjestelmän rakenteisiin, prosesseihin, tuotteisiin, työvälineisiin, työntekijöitten sisäistämiin rooleihin ja rutiineihin (Järvinen 1999, 678). Järvisen ym.(2000, 141) mukaan ankkuroidusta tiedosta käytetään myös nimitystä organisatoriset taidot. Rutiinien ja vallitsevien toimintakäytäntöjen muuttuminen koskee laajasti koko työyhteisöä ja edellyttää työyhteisössä avointa keskustelua, toimijoilta kykyä kyseenalaistaa, jakaa ja muodostaa uusia toimintamalleja sekä visioita, sitoutua yhteisön toimintaan. (Järvinen 1999, 680).

Toiminnan teorian mukaan yhteisössä tapahtuvat muutokset ovat sysäys sen tarpeelle kehittyä ja oppia. Toiminta siis kehittyi ristiriitojensa kautta. Ekspansiivisen oppimisen syklimalli (kuvio 4, s.20) kuvaa toiminnallisen, kulttuurisen ja ankkuroidun tietämyksen muuttumista. Ekspansiivisen oppimisen syklimallissa muutoksen tarvetila syntyy työyhteisössä siitä, kun vallitsevat rutiinit ja käytännöt alkavat tuottaa enenevässä määrin ”kitkaa” tai ”häiriöitä” työhön. Häiriö ei ole sama kuin ongelma, vaan häiriö on kehityksen muutosvaihe (Pihlaja 2005). Kehittävän työntutkimuksen teorian perustalta kehitetty muutoslaboratorio®, tarjoaa foorumin ja välineet työyhteisön historiallisesti kerrostuneen toiminnan yhteiselle kyseenalaistamiselle ja reflektoinnille sekä

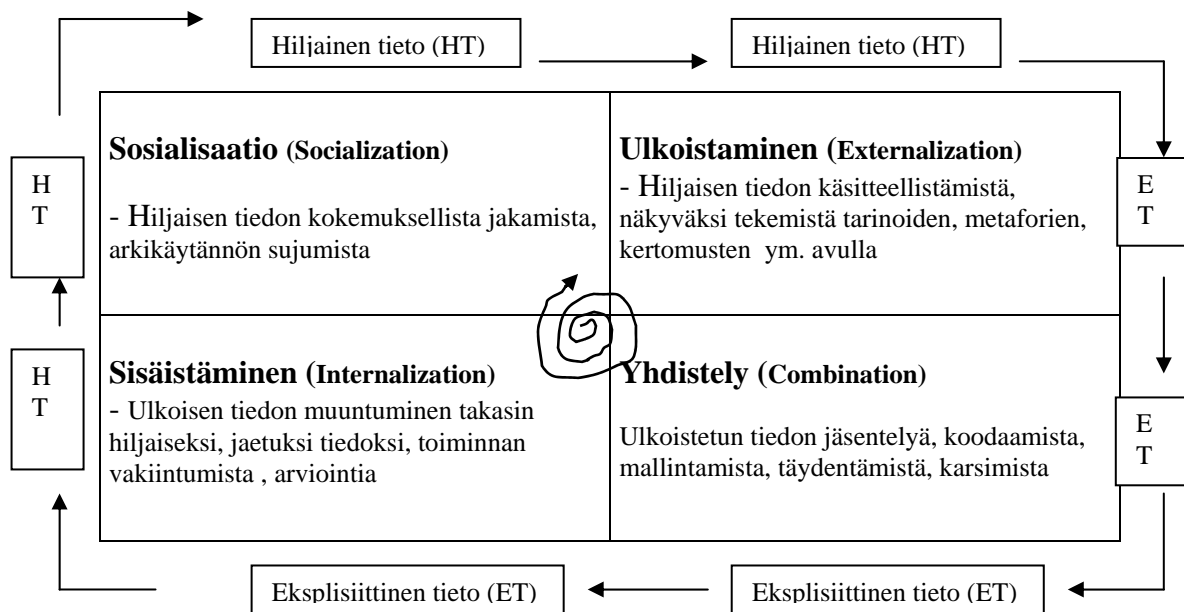
lähikehityksen ja strategioiden suunnittelulle. (Ahonen, Virkkunen, Engeström 1999, 5-6.) Blackler (1995) esittää kritiikkiä toiminnan teoriaan nojaavia oppimis- ja tietoteorioita kohtaan siksi, että teoriat jättävät huomioimatta tietämykseen ja valtaan liittyvät yhteydet. Tietoa ja valta kytkeytyvät toisiinsa. Toimintajärjestelmät ovat rakenteeltaan aina epätasa-arvoisia, ja tietoa tai tietämystä voi käyttää yhteisöissä valtarakenteiden ylläpitoon tai ammatillisten reiviirien säilyttämiseen. (Blackler 1995,1039.)

4.2.3 Yhteisöllisen tietämyksen luominen

Japanilaiset tutkijat Nonaka ja Takeuchin (1995), sekä Nonaka ja Konno (1998) ovat kuvanneet yhteisöllisen tiedon muodostuksen teoriaa. Perinteinen länsimainen tiede on kiinnostunut enemmän yksilöllisestä tiedosta ja tiedon muodostuksesta. Sen sijaan japanilaisessa työkuultuurissa tiedon tuottamisen keskiössä on jo pitkään ollut yhteisöllinen näkökulma. Nonaka & Takeuchi (1995) toteavat, että yhteisöllisen tiedon muodostuksen takana ovat yksilöt ja heihin sitoutunut hiljainen (tacit) tieto. Teorian perusoletuksina ovat hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon epistemologinen (tiedon perusteita tutkiva filosofia), sekä ontologinen (oppi olevasta) näkemys tiedon olomuodoista yksilön, ryhmän, organisaation ja verkostojen välillä. Tiedon tuottamisen prosessia tutkijat kuvaavat spiraalilla (syklillä), jossa tiedon eri olomuodot ovat vastavuoroisessa vaikutuksessa toistensa kanssa. Uuden tiedon luominen ei siis ole vain tiedon muuttamista muodosta A muotoon B, vaan tiedon dynaamista liikettä ja muuntumista sosiaalisessa kontekstissa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 56-58.) Tiedon muuntumisen käynnistäjänä toimii teorian mukaan työyhteisössä oleva tietämys. Työyhteisö tarjoaa toiminnan ja puitteet, joiden kontekstissa tieto voi muuntua, vahvistua ja kristallisoitua yhteiseksi tietämysvarannoksi. Hiljaisen tiedon mobilisoituminen on avain tiedon muuntumiselle. Hiljaisen tiedon muuttaminen eksplisiittiseksi on vaikeaa, mutta ei mahdotonta. Nonakan ja Takeuchin mukaan hiljainen ja eksplisiittinen tieto eivät inhimillisinä varantoina ole eroteltavissa toisistaan, vaikka he mallissaan pelkistäen erottavat nämä kaksi tiedon lajia. (Nonaka & Takeuchi 1995, 60- 62.) Nonakan ja Takeuchin tiedon muodostuksen syklimallin (kuvio 7, s.32) perustana on toiminut innovatiivisen tiedon tuottamisen prosessointi, ei toiminnan häiriö tai ongelma, kuten Engeströmin (1995) kuvaamassa ekspansiivisen oppimisen mallissa.

Nonakan ja Takeuchin (1995, 78) mukaan yhteisöllisen tiedon muuntumisen edellytyksinä ovat toiminnan epävakaus ja luova kaaos. Epävakaus ei tarkoita hallitsematonta epäjärjestystä. Avoin ja vastaanottava työyhteisö seuraa ympäristöstä tai yhteisöstä tulevia signaaleja ja hyödyntää ne toimintansa kehittämisessä. Tämä periaate vastaa Engeströmin (1995, 62) näkemystä siitä, miten toiminta kehittyy ristiriitojensa kautta. Kehittävän työntutkimuksen teorian mukaan ulkoiset

signaalit muuttuvat toimijoiden tulkinnan kautta sisäisiksi. Eli ulkoisesta signaalista tulee sisäinen, samaan tapaan kuin informaatiosta syntyy tietoa. Nonaka ja Takeuchi (1995) peräänkuuluttavat työyhteisöihin myös informaation ylimäärää, eli redundanssia. Työyhteisön jäsenten on hyvä tuntee oman työnsä ohessa muidenkin työtä, vaikka tätä tietämystä ei omassa tehtävässä varsinaisesti tarvita. Tiedon ylimäärä ja osaamisen laaja-alaisuus ovat tekijöitä, jotka nopeuttavat tiedon muuntumisprosessia ja helpottavat yksilöä toimintakokonaisuuden hahmottamisessa sekä oman roolin ja tehtävän ymmärtämistä osaksi laajempaa työtoimintaa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 80-81.)



KUVIO 7. Tiedon muuntamisen muodot, SECI malli. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62.)

SECI-malli havainnollistaa neljää tiedon muuntovaihetta: sosialisaatio, ulkoistaminen, yhdistely ja sisäistäminen. Sosialisaatiovaihe liittyy työyhteisöjen arkikäytäntöihin, osallistumiseen ja kokemusten jakamiseen. Työyhteisön jäsenet käyttävät ja jakavat käsitteelliset, toiminnalliset ja kulttuuriset toimintatavat ja työvälineet. Työssä oppiminen tapahtuu havainnoimalla, matkimalla, ongelmia ratkaisemalla ja yksilöllisiä kokemuksia refleктоimalla. Tiedon muodostukseen ei tässä vaiheessa aina tarvita käsitteitä. Tieto on sekä toiminnallisessa (embodied), että mentaalisisä (embrained) muodossa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 63.) Sosialisaatiovaihe edellyttää yksilön halua kuulua yhteisöön, omaksua yhteisön toimintatavat ja ylittää yksilölliset tarpeensa. Sosialisaatio edellyttää vallitsevan tiedon vangitsemista. Mestari-oppipoikaperinne oli vuosia sosiaalisen oppimisen toimintamalli. (Nonaka & Konno 1998, 42.)

Ulkoistamisvaiheessa hiljainen tieto (HT) tehdään näkyväksi, eksplisiitiseksi (ET), sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tiedon muuntaminen edellyttää työyhteisön jäsenten välistä dialogia, yhteistä reflektointia ja kykyä kyseenalaistaa nykyisiä käsityksiä ja toimintatapoja. Tiedon näkyväksi tekemisen apuna käytetään tyypillisesti metaforia, kertomuksia, analogioita tai malleja. Tieto rikastuu abduktion, eli laajenemisen avulla. Hiljainen tieto saa ulkoistamisprosessissa symbolisen muodon. Blackler (1995) kutsuu tätä tiedon muotoa käsitteelliseksi tiedoksi. Kertomusten ja mallien ristiriidat tai erot toimivat tiedon kehittelyn ja muuntamisen käyttövoimana. (Järvinen ym. 2000, 148; Nonaka & Takeuchi 1995, 64.) Tämäkin vaihe edellyttää yksilöiltä itsensä ylittämisen kykyä. Prosessin tätä vaihetta edistävät ryhmän vuorovaikutustaidot, kyky kuunnella ja synnyttää moniäänistä dialogia. Hiljainen tieto muokataan ulkoistamisvaiheessa ymmärrettävään muotoon. Asiantuntijuuteen sidoksissa oleva erityisosaaminen ja käsitteet avataan tämän vaiheen aikana yhteisesti ymmärrettävälle kielelle. (Nonaka & Konno 1998, 44.)

Seuraava vaihe tiedon prosessissa on yhdistelyvaihe, jonka avulla edellisessä vaiheessa käsitteellistetty tieto systematisoidaan, oleellinen pelkistetään ja mallitetaan. Blackler (1995) kutsuu tätä tietoa tyyppiä kooditetuksi. Yhdistelyvaiheessa yhteisön tietämysvarastot muuntuvat, täydentyvät, tai syntyy uutta tietoa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 67.) Yhdistelyvaiheessa yhteisöön voidaan hankkia uutta tietoa yhteisön ulkopuolelta, jota yhteisöllä ei itsellään ole. Tietoa jaetaan ja levitetään, samalla se sidotaan yhteisön toimintaa ohjaaviin elementteihin. Uudelle tietämykselle haetaan oikeutusta ja yhteistä hyväksymistä. Tämän vaiheen jälkeen seuraa tiedon siirtäminen arjen toimintoihin. (Nonaka & Konno 1998, 45.)

Neljäs eli sisäistämisen vaihe, on mallitetun tiedon muuttamista uudestaan hiljaiseksi tiedoksi ja yhteisesti jaetuksi tietämykseksi. Uutta tietoa sovelletaan käytäntöön, arvioidaan ja täydennetään. Tiedon käyttöönottoa helpottavat pelkistetyt mallit, dokumentit ja ohjeet. Toiminnan kautta tietämys vakiintuu ja rikastuu jälleen mentaaliseksi, toiminnalliseksi, kulttuuriseksi, ankkuroiduksi ja kooditetuksi tiedoksi. Tiedon muuntumisen prosessi voi alkaa alusta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 69.) Uusi tieto sulautuu oppimisprosessin avulla yhteisön hiljaiseksi tiedoksi. Yksittäisen työntekijän näkökulmasta korostuu oma osallisuus laajemmassa kokonaisuudessa ja tietämyksen verkossa. (Nonaka & Konno 1998, 45.) Tiedon muodostuksen reunaehdoksi Järvinen ym. (2000, 151) määrittävät yksilöiden sitoutumisen yhteisöön. Sitoutumisen perusedellytyksiä ovat yksilön päämäärätietoisien toiminta (intentio), mahdollisuuden kehittää toimintaansa ja toimintajärjestelmän ristiriitaisuudet muutoksen käynnistäjänä. Myös Nonaka ja Konno (1998) korostavat yksilön aktiivista osallistumista ja sitoutumista suurempaan kokonaisuuteen.

Nonaka ja Konno (1998) rikastivat Nonakan ja Takeuchin vuonna 1995 mallintamaan tiedonmuodostuksen teoriamallia tiedon tilan, eli ba-käsitteellä. Ba-käsite on alun perin lainattu japanilaiselta filosofilta, Kitaro Nishidalta. Ba tarkoittaa vapaasti suomennettuna tilaa, jossa tieto ja tietämys sijaitsevat. Ba voi olla olemukseltaan fyysinen, virtuaalinen, mentaalinen tai edellisten kombinaatio. Tiedon tila voidaan myös jakaa, mikä edistää tiedon prosessointia. Tila on rakenteeltaan hierarkkinen, yksilön – tiimien – yhteisön ja ympäröivien markkinoiden tila. Tiedon prosessoinnin aikana eri tasojen tilat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Nonaka & Konno 1998, 40- 41.) Tutkijat yhdistävät tilat tiedon muodostuksen malliin (kuvio 7, s.32.) seuraavasti: Sosialisatiovaiheessa yhteisön jäsenet jakavat todellisuuden elämällä yhdessä, vuorovaikutus tapahtuu kasvoista kasvoihin. Tämä vaihe mahdollistaa tiedon perustilan syntymisen (yhteinen aika, paikka, toiminta). Kun hiljaista tietoa ulkoistamisvaiheessa käsitteellistetään, jäsenet ovat toisilleen vertaistoimijoita, peilejä, ja tiedon prosessointi tapahtuu reflektoinnin avulla. Tiedon tilaa kuvaa tässä vaiheessa interaktiivisuuden, vastavuoroisuuden periaate. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu tiedon jäsentely ja yhdistely, jolloin osallistujat toimivat ryhmänä tietoa systematisoiden. Tietoa voidaan muokata myös virtuaalisesti käyttäen hyväksi useita eri tietolähteitä. Neljäs ja viimeinen vaihe mallissa on tiedon sisäistäminen ja haltuunotto harjoittelun ja kokeilujen avulla. Jäsenten toimintaa voi kuvata rinnalla kulkemisen ja rinnakkain toimimisen avulla. Tiedon tila on kiinnittynyt konkreettisiin toimiin ja harjaantumiseen. Edellä kuvattujen tilojen muodossa tieto on kiinnittynään yhteisön toimintaan, hiljaisena tai eksplisiittisenä. (Nonaka & Konno 1998, 45-46.) Nonakan ja Konnon (1998) tiedon tilojen kuvauksessa on ajatuksellinen yhteys kokemuksellisen oppimisen prosesseihin (sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja toiminnalliset), joita Järvinen ja Poikela (2000, 321) kuvaavat kokemuksellisen oppimisen prosessimallissaan (kuvio 8, s. 38).

4.2.4 Yhteisöllinen tietämys rakentuu jaetulle asiantuntijuudelle

Nykypäivän asiantuntijatyö on tiedon soveltamista arjen ongelmien ratkaisemiseksi. Asiantuntija jäsentää ja hahmottaa työnsä kohteen käsitteellisten teorioitten ja systeemisten mallien avulla, kuten lääkäri ihmiskehon toimintoiheen, opettaja oppimisen, tai arkkitehti rakennukset. (Konttinen 1997, 52.) Asiantuntijat omaavat työssään yleensä suuren itsemääräämisoikeuden erityistietämyksensä takia ja pyrkivät varjelemaan reviiriään, laajentamaan sen rajoja ja rakentamaan raja-aidat kilpailevia ryhmiä vastaan. Yhteiskunnallinen ja työelämän muutos haastaa perinteisen asiantuntijuuden muutokseen. Yhteiskunnan muutokset lisäävät prosessien liikkuvuutta ja keskinäistä riippuvuutta, joka edellyttää asiantuntijuuden osalta kohteen laajempaa ja

kokonaisvaltaisempaa hahmottamista. Muutos haastaa asiantuntijat ylittämään professionaalisia raja-aitoja ja tekemään yhteistyötä. (Mt., 54- 56.)

Asiantuntijuutta on käsitelty pääasiassa yksilöllisestä näkökulmasta, noviisista ekspertiksi kehittymisenä (Launis 1997, 122). Tämä määrittely ei enää nykypäivän työelämässä ole osuva, sillä työn organisoiminen tiimeiksi tai työryhmiä edellyttää uudenlaista, jaettua asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden perustan katsotaan syntyvän kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa korostaa tiedonkäsittelyprosessia ja tietämyksen kognitiivista perustaa. Toinen tapa taas painottaa eksperttisuorituksen kokemuksellista perustaa, ja sen pohjalta kristallisoituvaa ainutkertaista, intuitiivista osaamista. Kumpikaan edellä esitetty lähestymistapa ei tue yhteisöllisen, vuorovaikutteisen ja kontekstiin sidotun oppimisen käsitystä. (Launis 1997, 122- 123.) Perinteiseen asiantuntijuuteen liittyvä tietämys perustuu koulutukseen ja asiantuntijatyöstä saatuun kokemukseen. Yhteisön prosessiosaaminen ja tiedon laajentaminen ylittämään oman asiantuntijuuden rajat eivät ole kuuluneet perinteiseen asiantuntijuuskäsitykseen. (Järvinen ym. 2000, 76.) Launis (1997) esittää, että tulevaisuudessa yksilölliset mestarisuoritukset eivät tule ratkaisemaan monimutkaistuvia työelämän ongelmia, eivätkä synnytä kaivattuja innovaatiota. Uudet innovaatiot kehittyvät työ- ja tuotantoprosessien monitasoisessa verkostossa ja asiantuntijuus kehittyi vuorovaikutuksen tuloksena. Moniammatillisuuden, tai monitieteisyyden käsitteet voivat jäädä ”hokemien” tasolle, tai pelkäksi iskulauseeksi. Moniammatillisuuden kehittyminen edellyttää tietämyksen horisontaalista laajentumista ja perinteisten osaamisen rajojen ylittämistä. Siihen pääsemiseksi moniammatilliselta ryhmältä edellyttää yhteistä kieltä, käsitteistöä, yhteisiä ajattelumalleja, tiedon prosessoinnin halua ja mahdollisuuksia yhteiseen dialogiin. Yhteisen kollektiivisen osaamisen muodostumisen esteiksi voivat muodostua ryhmän liialliseen yksimielisyyteen pyrkiminen, toisen reviirin kunnioittaminen, ristiriitojen välttäminen tai valtarakenteen reunoille jäävät äänettömät asiantuntijat. (Launis 1997, 125- 130.)

Tutkimukseni kohteena olevassa yhteisössä on jo vuosia käytetty asiantuntijaryhmästä käsitettä moniammatillinen työryhmä. Moniammatillinen työryhmä on määritelty kuntoutusta ohjaavassa säännöissä, ja sen olemassaolo on eräs keskeinen, laadukkaan kuntoutustoiminnan perusedellytys. Yhteisössä vallitsevaa tiedon olemassaolon muotoja ja muuntumista ei tutkijan muistin mukaan ole syvennetty refleктоimaan. Aika-ajoin on käyty keskustelua työryhmän jäsenten vuorovaikutustaidoista. Tiedon prosessointia on oletettu syntyvän ammattiryhmien edustajien keskinäisen työskentelyn ohessa, jotenkin itsestäänselvytenä. Tutkimukseni on kuitenkin osoittanut, että itsestäänselvytenä pidettynä asioita pitää pysähtyä arvioimaan. Yhdessä

toimiminen ei takaa yhteisöllistä oppimista, jos työssä oppimisen mahdollistavat muut prosessit puuttuvat, tai niiden merkitystä oppimisen näkökulmasta ei ymmärretä. Seuraavassa osiossa tarkastelen yhteisöllisen tiedonmuodostuksen edellytyksiä, eli niitä prosesseja ja tasoja joita tarvitaan työssä ja työstä oppimiseen.

4.3 Oppimisen prosessit ja yhteisöllinen tiedon muodostus

Muutokset toimintaympäristössämme ja työelämässä ovat lisänneet organisaatioiden välistä kilpailua, mikä on johtanut yhteisöt etsimään parempaa asemaa turvautumalla yhä enemmän jäsentensä osaamiseen, ja osaamisen laajentumisen kautta syntyviin uusiin innovatiivisiin ratkaisuihin. Oppivista organisaatioista on etsitty ratkaisua pysyä mukana muuttavassa ja monimutkaistuvassa toimintaympäristössä. Oppiva organisaatio on harhaan johtava ilmaisu työssä oppimiselle, koska organisaatio ei opi, ihmiset työyhteisössä oppivat. Yhteisöt tarjoavat oppimiselle kontekstin ja toiminnalle kohteen. (Järvinen ym. 2000.) Työssä tapahtuvan oppimistutkimuksen fokus on keskittynyt työntekijöitten ja organisaatioitten suoritusta parantaviin tekijöihin. On syytä kuitenkin muistaa, että työssä oppimisella on myös työntekijän henkilökohtaista kehitystä ja ihmisenä kasvua tukeva puolensa. Työ ei ole irrallinen osa muusta elämästä. (Järvinen & Poikela 2000, 318.)

Yhteisöissä tehtävä kehitystyö voidaan määritellä säilyttävään eli ylläpitävään, tai uudistavaan. Ylläpitävä kehitystyö tähtää olemassa olevien työ- ja toimintaprosessien sujuvuuden turvaamiseen ja perustuu olemassa olevan osaamisen siirtämiseen. Säilyttävän kehitystyöllä avulla pyritään työstä karsimaan toimintaprosesseissa ilmeneviä ongelmia. Oppimisen päämääränä on olemassa olevien taitojen ja tietojen välittyminen mahdollisimman monelle työntekijälle. Osaamista jaetaan ja työntekijöistä kehittyy monitaitoisia työntekijöitä, yrityksen senhetkisten tarpeitten näkökulmasta. (Sarala & Sarala 1996, 32- 33.) Ylläpitävä ja säilyttävä kehittämistyö ei tähtää uusien polkujen raivaamiseen, eikä kehitystyön perustana ole yrityksen tulevaisuuden tarpeet. Toimintaympäristön vakaudella on yhteys oppimisen laatuun. Suhteellisen pysyvässä tilanteessa ja vakaassa toimintaympäristössä, ylläpitävä kehitystyö riittää turvaamaan yrityksen tuloksellisuuden. Sen sijaan nopeasti muuttuvassa ja kompleksisessa toimintaympäristössä tarvitaan toisenlaista, uudistavaa kehitystyötä. (Vesalainen & Strömmer 1999, 118- 119.) Uudistava kehitystyö pyrkii nostamaan esiin työssä ilmenevien häiriöitten ja ongelmien taustalla vaikuttavat tekijät ja puuttumaan korjaustoimin toimintaprosesseja sääteleviin tekijöihin ja kytkentöihin. Uudistavaan kehitystyöhön liittyy oppimisprosessin aikainen vanhojen toimintajärjestelmien kyseenalaistaminen ja reflektointi. Uudistava kehitystyö tähtää yrityksen toimintakulttuurin syvällisempään

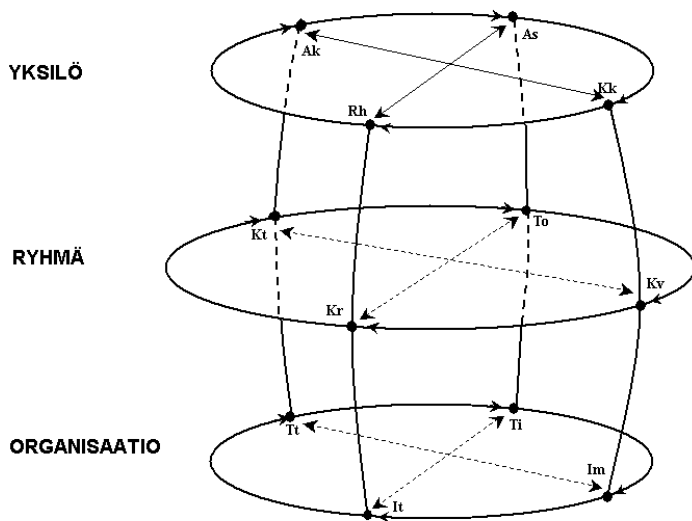
muutokseen, ja sen pohjana voi olla esimerkiksi visio toiminnan tulevaisuudesta. (Sarala & Sarala 1996, 33.) Uudistavan oppimisen taustalla voi olla myös vanhan toiminnan ajautuminen häiriöitteen ja ristiriitojen kautta täydelliseen umpikujaan. Kehittävän työntutkimuksen teoriassa uudistavaa kehitystyötä nimitetään ekspansiiviseksi oppimiseksi ja sitä kuvataan muutoksen syklimallilla. (Engeström 1995, 87- 91).

Yksilön tasolla tapahtuva oppiminen on perusta ryhmän ja organisaation oppimiselle. Yksilön taito reflektoida kokemuksiaan ja toimintaansa ohjaavia mentaalisia malleja (skeemat, merkitysperspektiivit) ja rekonstruoida niitä opitun valossa, on oppimisen ydintaito. (Mezirow 1995, 34- 35.) Oppiminen on prosessi, jossa kokemus tulkitaan uudelleen. Uusi tulkinta syrjäyttää vanhan ja alkaa ohjata toimintaamme, ymmärrystämme tai arvomaailmaamme. Reflektointi voi kohdistua toiminnan sisältöön, perusteisiin tai toteutukseen. Kokemukset ilman reflektointia eivät johda oppimiseen eivätkä mentaalisten tietorakenteiden muuntumiseen. Rutiininomaiset arkitoimet eivät välttämättä sisällä toimintaa ohjaavien metakognitioiden tietoista pohdintaa. (Järvinen ym. 2000, 97.) Informaation ulkoa opettelu tai tempun suorittaminen matkimalla eivät vaadi reflektiota. Schönin (1983) mukaan reflektointia voi tapahtua toiminnan aikana (reflection in action) tai toiminnan jälkeen (reflection on action). Toiminnan aikainen reflektointi on ensisijaista ja mahdollistaa toiminnan jälkeisen reflektion. (Poikela 2005, 24.) Jälkikäteen tapahtuva reflektio mahdollistaa kokemuksen jakamisen esimerkiksi työtoverin kanssa. Reflektiosta on kuvattu myös toimintaa edeltävä muoto, reflection for action. (McAlpine L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp C. 1999, 109). Griffiths ja Tann (1992) määrittävät reflektion sen syvällisyyden tai kokemukseen ajallisesti liittyvän ominaisuuden perusteella. Kokemuksen aikana voi havaita tapahtuvan välitöntä, vaistomaista ja nopeaa reflektointia. Toimintaan voi myös liittyä toiminnan aikaista, korjaavaa reflektointia. Tunteja tai päiviä kokemuksen jälkeen tapahtuvaa reflektointia voidaan nimittää uudelleen arvioinniksi. Jos toimija ryhtyy tutkimaan kokemustaan systemaattisemmin, puhutaan systemaattisesta tutkimisesta, tai jopa uuden teorian muotoilusta. (Griffiths & Tann 1992, 78- 79.)

Työssä oppimisen problematiikkaan liittyen olen kiinnostunut erityisesti siitä, missä määrin yksilölliset mentaaliset mallit ja hiljainen tieto voidaan jakaa ja muuntaa toimijaryhmän työskentelyä ohjaaviksi yhteisiksi malleiksi tai käsikirjoituksiksi. Työssä oppimiseen liittyvät uusimmat tutkimustulokset osoittavat oppimisen ulottuvuuksien: yksilön, tiimin- ja yhteisön tasojen kytkeytyvän tiiviisti toisiinsa (Järvinen & Poikela 2003, 93). Järvinen ja Poikela (2000) ovat mallintaneet kokemuksellista oppimista työyhteisössä ns. tynnyrimallilla (kuvio 8, s.38). Mallin

rakenteissa Järvinen ja Poikela ovat yhdistäneet Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklin, Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon muodostuksen prosessimallin sekä Crossan, Lane ja Whiten (1999) organisaation oppimisen mallin (Järvinen & Poikela 2000, 318- 322). Järvisen ja Poikelan (2000) mallissa yhdistyvät oppimisen yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasot, tai kontekstit. Ryhmäntasolla ei tapahdu oppimista elleivät yksilöt opi. Organisaation oppiminen ja osaamisresurssit perustuvat yksilöiden ja ryhmän oppimistoiminnoille. Mallissa yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasot on kuvattu toisistaan erillisinä, mutta käytännössä oppimistapahtumat eri tasoilla ovat samanaikaisia, kolmiulotteisen hologrammikuvan tapaan. Tasojen lisäksi Järvinen ja Poikela (2000) ovat mallissaan kuvanneet ne toiminnalliset prosessit, jotka ovat työssä oppimisen ja yhteisön kehityksen kannalta välttämättömiä. Nämä neljä prosessia tutkijat ovat nimenneet: sosiaalisiksi, reflektiivisiksi, kognitiivisiksi, ja toiminnallisiksi. Tutkijat korostavat myös oppimistoiminnan prosessiluonnetta ja kontekstien vastavuoroisuutta. (Järvinen & Poikela ym. 2000, 321.)

Sosiaaliset prosessit: Konkreettinen kokemus (Kk), Kokemusten vaihto (Kv), Intuition muodostus (Im)
Reflektiiviset prosessit: Reflektiivinen havainnointi (Rh), Kollektiivinen reflektointi (Kr), Intuition tulkinta (It)
Kognitiiviset prosessit: Abstrakti käsitteellistäminen (Ak), Käsitteellisen tiedon käyttö (Kt), Tulkintatiedon integrointi (Tt)
Operationaaliset prosessit: Aktiivinen soveltaminen (As), Tekemällä oppiminen (To), Tiedon instituointi (Ti)



KUVIO 8. **Kokemuksellinen oppimisen prosessikuvaus työorganisaatiossa.** (Järvinen & Poikela 2000, 321.)

Oppimisen sosiaaliset prosessit tarkoittavat toimijoiden konkreettisia kohtaamisia arjen työssä, yhdessä työskentelyä ja työn kohteen jakamista. Mahdollisuus keskustella kokemuksista ja omista tulkinnoista työtovereiden ja esimiesten kanssa, siis vuorovaikutusfoorumit, edustavat sosiaalisia prosesseja ryhmän tasolla. Sosiaaliset prosessit voivat olla virallisia foorumeita tai epävirallisia käytäväkeskusteluita. Kun kokemuksia jaetaan, ja niistä halutaan oppia, muodostuu yksittäisistä kokemuksista yhteinen intuitio organisaatiotasolla. Sosiaaliset prosessit mahdollistavat tietotaidon

jakamisen ja yhteisen kokemuksen muodostamisen työyhteisössä. (Järvinen & Poikela 2003, 98.) Sosiaaliset prosessit riippuvat myös toimijoiden kyvystä ja halusta toimia yhdessä, sekä heidän keskinäisestä riippuvuudestaan toiminnan tuloksen savuttamiseksi (Poikela 2005, 35). Yhteisön toimintakulttuuri ja johtamistapa määrittävät puitteet vuorovaikutukselle ja tiedon prosessoinnille. Vallitseva toimintakulttuuri voi estää sosiaaliset prosessit ja yhteiset oppimisfoorumit tietoisesti tai tiedostamattaan. Pelkkä vastavuoroisuus ja foorumien toteutuminen eivät takaa tiedon prosessien toteutumista. Tiedon prosessointi vaatii Nonakan ja Takeuchin (1995) kuvauksen (kuvio 7, s.32) mukaisesti myös käsitteellistetyn tiedon yhdistelyä ja mallintamista, dokumentaatiota.

Oppimisen ydinprosessit ovat reflektiivisiä prosesseja, jotka muodostuvat yksilön tasolla reflektiivisestä havainnoinnista, ryhmän tasolla kollektiivisesta reflektoinnista, ja yhteisön tasolla intuitioiden tulkinnasta (Järvinen & Poikela 2000, 321). Yksilölliset tulkinnat toiminnasta ovat usein ristiriitaisia, ja ne toimivat ryhmätasolla hyvinä kollektiivisen reflektoinnin käynnistäjinä. Kehittävän työntutkimuksen teoriassa tätä yksilöllisten tulkintojen ristiaallokkoa kutsutaan toiminnan moniäänisyydeksi (Engeström 1985, 48). Reflektiivisten prosessin aikana yksilöiden hiljainen tieto, mentaaliset mallit ja kokemukset muutetaan eksplisiittiseksi, ilmaistaan käsittein, kuvin, metaforin tai tarinoin. Organisaation tasolla reflektiivisyys on toimijoiden muodostamien intuitioiden yhteistä tulkintaa yhteisöllisestä näkökulmasta. Yksilölliset kokemukset ja kokemusten reflektointi toimivat yhteisöllisen oppimisen ytiminä, oppimisen ja kehityksen ydinsoluina (Järvinen & Poikela 2000, 321.) Kehittävän työntutkimuksen teoriassa yksilöiden mentaalista alkusoluista (malleista) lähtevä oppiminen määritellään abstraktista konkreettiseksi kohoamisena (Engeström 1985, 100). Yhteisössä valitseva työkuulttuuri ja toimintatavat luovat puitteet tai esteet myös reflektiivisille prosesseille.

Kognitiiviset prosessit tarkoittavat yksilön tasolla kykyä toiminnan abstraktiin käsitteellistämiseen ja ryhmän tasolla käsitteellisten mallien käyttämiseen työvälineenä. Kognitiiviset prosessit edellyttävät toimijoilta kykyä omien mentaalisten mallien ja hiljaisen tietämyksensä käsitteellistämiseen erilaisten tarinoiden, käsitteiden ja jäsenysten muotoon. Organisaation tasolla kognitiiviset prosessit tuottavat kooditettua tietoa, jota voidaan kutsua yhteisölliseksi tietämykseksi. Kun yhdessä muodostetut mallit vakiinnuttavat paikkansa yhteisön toimintaa ohjaavina työohjeina ja käsikirjoituksina, ne ovat integroituneet osaksi yhteisöä. Tieto ei enää kytkeydy pelkästään yksilötoimijaan. Kognitiivisten prosessien avulla yksilöiden oppiminen muuntuu organisaation yhteiseksi osaamiseksi. Yhteisesti muodostetut mallit voidaan tallentaa esimerkiksi yrityksen tietokantaan. (Järvinen & Poikela 2000, 321; Järvinen & Poikela 2003, 99.) Yhteisön

mahdollistamat dokumentaatiovälineet ja toimijoiden dokumentaatioiden käyttötaidot ratkaisevat kognitiivisten prosessien tuotosten toimivuuden ja käyttöarvon yhteisöllisenä osaamispääomana.

Operatiiviset prosessit ovat arkista työtoimintaa. Niiden avulla voidaan uusia malleja soveltaa ja koetella toiminnassa. Tässä vaiheessa toimijat oppivat kokeilemalla, soveltamalla ja kokemuksiin toiminnassa reflektoiden. Kun uudet toimintatavat vakiintuvat, opitusta syntyy uudistunutta yhteisöllistä toimintakulttuuria, työtapoja, työohjeita ja lopulta arjen rutiineja. Oppimisprosessien kautta on tapahtunut tiedon institutionalisoituminen, eli muuntuminen osaksi yhteisöä ja sen osaamispääomaa. (Järvinen & Poikela 2000, 321.) Työyhteisön kannalta on hyvä muistaa, että ryhmän oppimiseen liittyvä lisäarvo syntyy toimintaa ohjaavien yhteisten mallien ja toimintatapojen luomisesta. Nämä mallit voivat säilyä vaikka työryhmän kokoonpano muuttuu. Vuorovaikutus on välttämätön edellytys yhteisten toimintamallien luomiselle ja kehittämiselle. Vuorovaikutus luo puitteet yksilöille peilata, arvioida omia käsityksiä ja tilaisuuden konstruoida kollektiivista, uutta tietoa. Ryhmässä tapahtuva oppiminen on kaksisuuntaista, se on paikka jonne kukin voi tuoda omia käsityksiään, ja josta jokainen voi ammentaa uusia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tietorakenteita. (Vesalainen & Strömmer 1999, 115.)

Kehityksen ja oppimisen esteenä työyhteisössä voivat olla joustamattomat ja laajasti yhteisössä vaikuttavat mentaaliset, eli sisäiset mallit. Toimintaa ohjaavat mentaaliset tekijät eivät läheskään aina ole tiedostettuja, eikä niitä saada tietoisiksi ilman toimijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja reflektointia. Yhteisten mallien rakentamisen lähtökohtana on kääntää katse ensin sisäänpäin, tiedostaa sekä arvioida sisäisiä käsikirjoituksia (mental models). Sen jälkeen yksittäisten toimijoiden mallit tuodaan yhteiseen tarkasteluun keskustelufoorumille. Oppiminen alkaa dialogilla ja jatkuu yhteisellä pohdinnalla. Dialogi sanan alkuperä tulee kreikankielestä sanasta dia-logos, ja se tarkoittaa vapaata ajatusvirtaa ryhmäkontekstissa. Ryhmä voi yhdessä oivaltaa jotain sellaista, joka jää yksittäiseltä oppijalta havaitsematta. Ilman yhteistä toiminnan kohdetta ja jaettua tavoitetta (building shared vision), työyhteisö ei voi kehittää yhteistä osaamistaan. Yhteisesti rakennettu ja jaettu visio ohjaa ja motivoi työntekijöitä myös yksilöllisellä kehityspolulla. (Senge 1994, 8-10.)

5 TUTKIMUSASETELMA JA –ONGELMAT

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on muovautunut tutkimuksen vaiheitten edetessä, teorian ja aineiston vuoropuheluna. Teoreettinen viitekehys perustuu kehittävän työntutkimuksen teoriaan, joka sisältää ajatuksen työstä muuttuvana ja kehittyvänä toimintana. Muutos aiheuttaa toimintajärjestelmässä häiriöitä, jotka ilmenevät muutoksen ja oppimisen tarvetiloina. Kehittävän työntutkimuksen teoria muodostaa kehykset tutkimukseni kontekstina olevalle kuntoutustoiminnalle, ja sen analysoimiselle muutoslaboratorio®-työskentelyn avulla. Tiedon muodostuksen ja oppimisen prosesseihin liittyviä teoreettisia perusteita tarvitsin tulkitessani informanttien nimeämiä häiriöitä tiedon muodostuksen ja työssä oppimisen näkökulmista. Tutkimusaineistoni koostuu neljästä videoidusta muutoslaboratorio®-kokouksesta ja niiden tuottamasta keskusteluaineistosta. Informantteina toimi kaksitoista kuntoutuksen ammattilaista. Muutoslaboratorio®-työskentely tarjosi informanttiryhmälle välineet ja tilaisuuden omasta työstä lähtevälle, yhteistoiminnalliselle oppimiselle. Kehittämiskonsultin rooli muutoslaboratorio®-työskentelyssä oli ohjata ja opastaa toimijaryhmää oman työnsä analysoimisessa ja mallintamisessa. Paineistus työskentelyssä tarkoitti työkokousten huolellista etukäteissuunnittelua, peiliaineiston huolellista valikointia ja työkokousten välillä tapahtuvaa aineiston keruuta ja esikäsittelyä.

Tulkintoihini nojautuen tulen esittämään raportissa kehitystehtäviä, joilla työssä ja työstä oppimista voisi kohdeyhteisössä edistää. Toivon raporttini synnyttävän kohdeyhteisössä keskustelua, joka edistää moniammatillisen työryhmän kollektiivista oppimistoimintaa ja innovatiivisten toimintamallien kehittelyä. Toivon tutkimukseni edistävän kohdeyhteisön toimijoita laadullisesti uudistuneiden toimintatapojen käyttöön ottamisessa ja toiminnan muutoksen aiheuttamien jännitteiden ratkaisemisessa sekä ekspansiivisessa oppimisessa. Kasvatustieteiden opiskeluun liittyvä tutkimustyöni mahdollisti itselleni kuntoutustyötä kriittisesti refleктоivan prosessin, jonka avulla olen voinut syventää ymmärrystäni muutokseen liittyvästä työssä oppimisestä.

Tutkimuksen pääongelma

Millaisia työssä oppimiseen liittyviä kehitysmahdollisuuksia ammatillisen osioon fokusoitunut muutoslaboratorio®-työskentely tuotti?

Alaongelmat

Minkälaisia häiriöitä havaittiin ryhmän ammatillisessa työtoiminnassa?

Mitä häiriöt ilmentävät toimintaan liittyvästä tiedosta ja tiedon käsittelystä?

Mitä häiriöt ilmentävät työssä oppimisen prosesseista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa kuvailen ensin valitsemaani tutkimuksellista lähestymistapaa. Toiseksi kuvailen tutkimuksen empiiristä osaa, eli missä kontekstissa tutkimusaineistoni on syntynyt, ja miten aineisto on muuntunut käsitteelliseen muotoon. Osion päätteeksi kuvaan sitä, miten olen aineistoa käsitellyt, eli tutkimuksen analyysivaiheita ja tekemiäni valintoja.

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tutkimus on luonnollinen tapa tutkia ihmistä tai ihmisiä. Ihmisen kasvu ja oppiminen ovat monimutkaisia ja monitahoisia prosesseja ja niiden ymmärtämiseksi tarvitaan syvälle käyvää ja syvältä etsivää laadullista tutkimusta. Ihmisten maailma rakentuu merkityksistä, joita he antavat ilmiöille. Merkitykset voivat olla yhteisöllisiä tai yksilöllisiä. Koska laadullisen tutkijan tehtävä on tulkita näitä merkityksiä, on hänen ainakin jossain määrin ymmärrettävä tutkimuksensa kohteen olevaa ilmiötä. (Kaikkonen 1999, 428- 429.) Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta on mukana koko tutkimuksen ajan. Tulkinta ohjaa tutkijaa jo esioletuksissa, tutkimusongelman määrittelyssä ja aineiston keruussa. Tulkintaa tapahtuu jo varsin paljon ennen varsinaista tutkimusaineiston analysointia. Tutkimusaineiston analyysin aikana tutkija tulkitsee ja jäsentää tutkimuksena kohteena olevaa ilmiötä sen avulla, mitä merkityksiä tutkittavat ovat ilmiöille antaneet. Kieli on keskeinen väline merkitysten ilmaisemisessa ja sen pohjalta tutkija joutuu suurimmaksi osaksi tulkintansa tekemään. (Mt. 432- 433.)

Tapaustutkimus keskittyy toiminnan tutkimiseen jossain tietyssä ympäristössä. Tapaustutkimus ei kohdistu pelkästään nykyhetkeen, vaan ilmiön ymmärtäminen vaatii usein myös sen historiallisten kerrostumien tarkastelua. Tutkijaa kiinnostavat osallistujien moninaiset tulkinnat tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, konkreettista ja rikasta kuvausta. Tutkimusraportissa näkyy osallistujien ääni. Tapaustutkimus toteutuu ilmiön todellisessa ympäristössä ja tutkija on läheisessä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteena olevien kanssa. Tutkijan arvomaailman mukanaolo tutkimuksessa tunnustetaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11- 14.)

Tutkimusaineistoni jäsentelyssä noudatin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena viitekehyksenä ja metodina (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Sisällönanalyysissa

ongelmallista on yleensä aineiston sisällöllinen rikkaus ja siitä seuraava rajaamisen ongelma. Tutkimuksen tarkoitus, ongelmat ja tutkimustehtävä toimivat laadullisessa tutkimuksessa tutkijan kompassina. Analyysi- ja tulosten kirjaamisvaiheessa havaitsin monta kertaa tarkentavani suuntaa tutkimukselleni palaamalla teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimusongelmiin. Aineiston analyysi ja tulkinta eteni teorian ja empirian vuoropuheluna. Metaforisesti kuvaten, tutkimukseni kulkusuunta pysyi koko ajan samana, mutta reittivalintaani tarkensin prosessin kuluessa useaan otteeseen.

Tuomi & Sarajärvi (2003) kuvaavat Laineen (1993) sisällönanalyysin tekemiseen laatimaa pelkistettyä käsikirjoitusta, joka tutkijoiden mukaan pätee edelleen. Analyysin lähtökohtana on tehdä määrätietoinen päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Sen jälkeen erotetaan tai merkitään asiat, jotka muodostuvat aineiston analyysiyksiköiksi. Kaikki muu tulee jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraava vaihe on kerätä yhteen valitut asiat, erottaa ne muusta aineistosta ja aloittaa luokittelu, teemoittelu tai tyypittely (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94.) Laadullisen aineiston jäsenys tapahtuu usein ensivaiheessa teemoittelun avulla. Teemoittelu on suositeltava analysointitapa käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi. Aineistosta pyritään löytämään ja eristämään tutkimusongelman kannalta keskeiset aiheet. Teemoittelu vaatii empirian ja teorian välistä vuoropuhelua. (Eskola & Suoranta 1998, 175- 179.) Viimeinen vaihe sisällön analyysissa on kirjoittaa aineistosta raportti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94).

Laadullinen analyysi voidaan jakaa induktiiviseen ja deduktiiviseen lähestymistapaan. Jako perustuu analyysissa käytetyn päättelyn logiikkaan, joka induktiivisessa tavassa on yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessa päinvastoin. Myös kolmas päättelyn muoto tunnustetaan, ja se on abduktiivinen teorianmuodostus johtolankoja hyväksi käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97.) Abduktiivinen päättely rakentuu teoriasidonnaiseen analyysiin. Teoria toimii tutkijan apuna, mutta päättelyn ei tarvitse nojautua yksin teoriaan. Silloin kun aineistosta valitaan analyysiyksiköitä teoria voi helpottaa varsinkin aloittelevaa tutkijaa. Abduktiivinen teorianmuodostus ei ole teoriaa testaava, vaikka teorian läsnäolon voi tutkimuksesta tunnistaa, vaan teoria auttaa tutkijaa löytämään aineistosta uusia näkökulmia. Analyysiyksiköt määrittellään aineistosta, mutta teoria voi eklektisesti auttaa tutkijaa tehtävässään. Abduktiivisessa analyysitavassa tutkijan ajattelua ohjaavat vuorotellen sekä aineisto että teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98.) Omassa tutkimuksessani tunnistan abduktiivisen päättelyn logiikan. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen rajaus ja työssä oppimista eri näkökulmista lähestyvien tarkastelutapojen yhteen kurominen tuotti paljon ”päänvaivaa”, mutta osoittautui omien oppimistavoitteiden kannalta hyödylliseksi.

Kehittävän työntutkimuksen teorian ohjaama ja teorian pohjalta kehitettyjen menetelmin toteutettu kehittämishanke voidaan Heikkilän ja Jyrkämän (1999) mukaan luokitella kuuluvaksi laajan toimintatutkimusnimikkeen alle. He perustelevat kantaansa sillä, että kehittävä työntutkimus on varsin rajatulle alueelle levinnyt suuntaus ja joidenkin ulkomaisten tutkijoidenkin näkökulmasta suuntaus määritellään omaleimaisena toimintatutkimuksen lajina. (Heikkilä & Jyrkämä 1999, 53-54.) Omassa tutkimuksessani ei voida puhua toimintatutkimuksesta, koska tutkimukseni rajautuu muutoslaboratorio®-työskentelyyn. Tutkimukseni tarkastelee kehitystoiminnan alkuvaihetta, eikä tarkastele koko kehittämisprosessia ja sen tuloksia, kuten tyypillisesti toimintatutkimuksissa. Toisaalta tutkimukseni empiiriseen osioon liittyy toimintatutkimuksen piirteitä. Ensinnäkin kehityshankkeen tavoite on toiminnan kehittäminen, ja toiseksi osallistuin muutoslaboratorio®-työskentelyyn yhtenä informanttina, tasavertaisena kokemusteni eksplikoijana. Tutkijan rooliin asetuin vasta aineiston litterointivaiheen alkaessa. Tutkimusaineistoni on aidon intervention yhteydessä syntynyttä aineistoa, eikä sitä ole tuotettu tutkimuksellisten lähtökohtien takia.

Kehittävän työntutkimuksen teoria näkee toiminnan sekä tutkimuskohteena, että teoreettisena selityspeeriaatteena. Ajallisesti ja paikallisesti konkreettisissa toimintajärjestelmissä, kuten työyhteisöissä, voidaan ihmisten monimuotoinen ja rikkaasti välittynyt toiminta tavoittaa historiallisesti, empiirisesti ja teoreettisesti. Toiminnan analyysia edeltää monitasoisen aineiston kerääminen. Aineistona toimivat kielen lisäksi työstä poimitut moninaiset dokumentit, kuten erilaiset kuva-, ääni- ja tekstitalenteet, muistelemiset, vuorovaikutustilanteiden havainnointi ja haastattelut. Monipuolinen aineisto mahdollistaa myös useiden eri menetelmien käyttämisen toiminnan analyysivaiheessa. (Engeström 1995, 73- 74.)

6.2 Tutkimuksen empiirinen osuus

Rajasin tutkimukseni yhdessä kuntoutusyksikössä toteutetun analyysivaiheen, muutoslaboratorio®-työskentelyn syvällisempään tutkimiseen. Tutkimuksessani keskityn ASLAK®-toiminnan ammatillisen toteutuksen häiriöihin sekä siihen, mitä ne ilmentävät yhteisöllisestä oppimisesta. Kehittämishanke kokonaisuudessaan tuntui liian laajalta ja ajallisesti pitkäkestoiselta tutkimuskohteelta noviisitutkijalle. Tutkimusaineistoni keräsin analyysivaiheeseen kuuluneiden viiden työkokouksen aikana.

Työkokoukset toteutuivat vuonna 2003 syys- ja lokakuun aikana. Ennen ensimmäistä työkokousta osallistujat keräsivät peiliaineistoa, ja aineiston kokoaminen jatkui vielä työkokousten välillä. Osa kootusta peiliaineistosta jäi fläppipapereille, mutta suurin osa on litteroitu sähköisiksi tiedostoiksi.

Kaikki työkokouksissa tuotetut mallit ja jäsennykset ovat koottuna tiedostoiksi jotka sijaitsevat kohdeyhteisön sähköisessä verkossa. Kunkin työkokouksen kesto oli n. kolme tuntia. Työkokoukset toteutettiin kello 15.00- 18.00 välillä, joka edellytti osallistujilta työskentelyä normaalia työpäivää pitempään. Työkokoukset toteutettiin kuntoutuslaitoksen tiloissa ja ne hyväksyttiin osallistujille työajaksi. Huolehdin yhdessä kehittämiskonsultin kanssa tilaan ja työskentelyyn liittyvistä ennakkovalmisteluista ennen työkokousten alkua; muun muassa tila- ja av-väline varauksista, seinätaulujen kiinnityksestä, videotallennuksen ennakkovalmisteluista, kahvitilauksesta ja työkokousten ennakkotiedottamisesta informanteille. Kehittämiskonsultti oli laatinut jokaiselle työkokoukseralle ennakkotehtävät sekä aikataulu- ja sisältösuunnitelman, jotka hän postitti informanteilla etukäteen.

Työkokousta johti yksi kehittämiskonsultti. Muutoslaboratorion®-työskentelyyn osallistui kaksitoista kohdeyhteisön työntekijää, itseni mukaan lukien. Kehittämishankkeeseen osallistujat oli valittu vapaaehtoisuuden perusteella. Työnantaja rajasi osallistujamäärän kahteentoista henkilöön. Kehittämishankkeen ulkopuolella jäi vain yksi em. toiminnan toteutukseen osallistuva, joka oli virkavapaalla hankkeen alkaessa. Kaikki muutoslaboratorio®-työskentelyyn osallistuvat ovat mukana ASLAK®-kurssien toteutuksessa ja kehitystyössä. Kahdessa työkokouksessa oli mukana myös kuntoutuslaitoksen johtaja omasta kiinnostuksestaan. Työntekijöistä yksitoista on naisia ja yksi mies. Ammattiryhmittäin osallistujat jakaantuivat seuraavasti: kaksi lääkäriä, kaksi psykologia, kaksi työterveyshoitajaa, neljä työfysioterapeuttia, sosiaalityöntekijä ja kuntoutussuunnittelija. Osallistujien työhistorian kesto tämän yhteisön palveluksessa vaihteli yhdestä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen.

Muutoslaboratorio®-työskentely fokusoitui ASLAK®-kuntoutuksen ammatillisen osion toteutukseen. Sitä mitä ammatillisella osuudella kuntoutustoiminnassa tarkoitetaan, olen selvittänyt tutkimusraporttini alkuosassa, kappaleessa 2.1. Muutoslaboratorio®-työskentelyssä tavoiteltiin moniäänistä diskurssia. Työskentely edellytti osallistujilta kykyä kyseenalaistaa ja reflektoida nykyisiä toimintatapojaan, käsitteellistää hiljaista tietoa, rakentaa yhteisiä jäsennyksiä ja ideoida uutta käsikirjoitusta ammatillisen osion toteutukselle. Ryhmän jäseniltä edellytettiin myös taitoja tasavertaiseen vuorovaikutukseen.

Kukin viidestä työkokouksista kuvanauhoitettiin. Kamera tallensi työskentelyä ilman ns. ”kameramiestä”, eli kameran takana ei ollut ketään. Videokameran sijaintia vaihdeltiin eri työkokoukserroilla. Kamera oli työskentelytilassa valmiina, kun osallistujat saapuivat paikalle.

Kuvamateriaalia kertyi yhteensä viisitoista tuntia. Tärkeintä nauhoituksessa oli käydyn keskustelun tallentaminen. Työkokousten aikana työskenneltiin ajoittain myös pienryhmissä, nämä osuudet eivät tallentuneet kuvanauhalle. Nauhoitus katkaistiin kahvitaukojen ajaksi. Kuhunkin työkokoukseen olin varannut kolmen tunnin videonauhan. Kahdessa työkokouksessa videonauha loppui hieman ennen työkokouksen päättymistä. Tältä osin kenttäraportit täydentävät aineistoa. Tein kuvatallenteista myös varmuuskopiot ja niitä säilytän työhuoneessani. Kuva-aineisto on kehittämishankkeelle kuuluvaa aineistoa ja sen säilyttämisestä tai tuhoamisesta päätetään hankkeen päätösvaiheessa. Muutoslaboratorio®-työskentelyn formaattiin kuuluu työkokousten tallentaminen kuvanauhalle, joten tallenteita ei kerätty vain tutkimustani varten. Hyödynsin kehittämishankkeen aikana syntyneitä aineistoja: työkokousohjelmia, videotallenteita, kenttäraportteja ja muita dokumentteja. Työkokousten videotallenteista muodostui kuitenkin pääasiällisin tietolähteeni. Kenttäraportit autoivat ennen litteroinnin aloitusta valitsemaan aineistosta tutkimustehtävään silmälläpitäen tärkeimmän aineiston. Muuhun kirjalliseen aineistoon tukeuduin analyysivaiheessa häiriöluokitusta pohtiessani ja analyysin tulosten kirjallista esitystapaa pohtiessani.

Oma roolini työkokouksissa ei ollut ensisijaisesti tutkijan rooli, vaan osallistuin työkokouksiin työryhmän yhtenä jäsenenä. Erityistehtäväkseni työkokouksissa muodostui kenttäraporttien kirjoittaminen. Tehtävästä huolimatta osallistuin myös käytyyn keskusteluun. Keskustelun seuraamista ja siihen osallistumista helpotti kirjoittamisen ohessa se, että olen osallistunut ASLAK®-toiminnan kehittämiseen ja toteuttamiseen kohdeyhteisössä palvelun koko elinkaaren ajan. Kenttäraporttien kirjoittamiseen tutkijan rooli vaikutti siten, että pyrin tekemään työkokouksista mahdollisimman tarkat muistiinpanot. Kenttäraportit kirjoitin työkokouksissa manuaalisesti, ja manuaaliaineiston puhtaaksikirjoitus tapahtui työkokousten jälkeen. Rungas manuaalinen kirjaaminen ja puhtaaksi litterointi johtivatkin oikean olkapääni jännetulehdukseen. Puhtaaksi kirjoitettuja kenttäraporttisivuja kertyi 32.

Tutkijan rooliin astuin tietoisesti vasta ryhtyessäni analysoimaan tutkimusaineistoa keväällä 2004. Analyysivaihe ja teorian vuoropuheluvaihe venyi ennakoitua pidemmäksi. Tutkimustyölle ennalta laadittua aikataulua venytti myös opintoihini liittyvän harjoittelun suorittaminen keväällä 2005. Kehittämishanke on jatkunut koko tutkimustyöni tekemisen ajan. Kehittämishankkeen loppuseminaari pidettiin 7.10.2005.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli videotallenteiden katselu ja kenttäraporttien selailu sekä kiinnostavien dialogikohtien merkitseminen kenttäraportteihin. Lähtökohtapäätöksen tein videoiden ensikatselujen jälkeen. Aineistossa kiinnosti eniten kohdejoukon muutoslaboratorio®-työskentelyssään tuottamat ja käsitteiksi muotoilemat tulkinnot ASLAK®-toiminnan ammatillisen osion häiriöistä. Päädyin valitsemaan häiriöt aineistoni havaintoyksiköksi. Kehittävän työntutkimuksen teorian sisäistäneenä ajatuksenani oli, että häiriöt ovat työssä tapahtuneista muutoksista syntyneitä toiminnan ”kitkakohtia”. Häiriöitä tutkimalla halusin pohtia työtoiminnan kehitysjännitteitä ja niiden taustoja työssä oppimisen taustateorioiden valossa. Häiriökeskustelua kuunnellessani ja litteroidessani, tein alustavia havaintoja ja hypoteeseja häiriöiden mahdollisuudesta ilmaista jotain oleellista myös kohdeyhteisön työssä oppimisesta.

Seuraava vaihe aineiston analyysissä oli litterointi. Päädyin litteroimaan neljä viidestä videotallenteesta, eli kaksitoista tuntia videonauhoitusta. Jätin litteroimatta kolmannen työkokouksen, josta on käytettävissä hyvät kirjalliset jäsentelyt. Kolmas työkokous käsitteli kuntoutustoiminnan historiallista kehitystä. Historia-analyysi oli tärkeä osa työn nykytilan analyysiä ja siihen johtaneen muutoksen ymmärtämistä. Kolmas työkokous ei kuitenkaan sisältänyt oman tutkimusasetelmani kannalta merkityksellisintä dialogia (häiriödialogia). Litterointia varten laadin yksinkertaisen taulukkopohjan (liite 4). Lomakkeen vasemmalla reunalla on sarake nauhurilukemaa varten, keskisarake tekstiä ja oikea sarake välittömiä huomioitani varten. Litteroin työkokoukset 1, 2, 4 ja 5. Litteroin aineiston sanatarkasti. Ajoittain ryhmäläiset puhuivat yhteen ääneen, eikä keskustelusta saanut selvää. Jätin litteroimatta konsultin puhetta, joka liittyi työkokousten alkuun (orientointi) sekä peiliaineistosta toiseen siirtymiseen (työskentelyohjeet). Litterointivaiheessa käytin informanteista kirjainkoodeja, jotka myöhemmin muutin raporttiin informanttikodeiksi (In1-In12). Litteroitua aineistoa kertyi 125 sivua. Videotallenteelta litterointi oli hidasta. Kymmenen minuutin aineiston litterointiin kului aikaa noin kolme tuntia. Hitautta selittää se, että käytettävissäni oli tavallinen kauko-ohjaimella toimiva videonauhuri ja tv-lähetin. Jouduin kelaamaan nauhaa useita kertoja taaksepäin, koska nauhan käynnistysvaiheessa osa keskustelusta jäi muuten kuulematta.

Kolmas vaihe analyysissä oli litteroituun aineistoon perehtyminen. Perehdyin litteroituun aineistooni ja sain lisävahvistusta valitsemalleni havaintoyksikölle. Alleviivaisin litteroidusta

aineistosta häiriöpuhetta (liite 4). Havaintoyksiköksi muodostui lause, lauseen osa, tai useammasta puheenvuorosta muodostuva dialogi. Seuraavassa vaiheessa poimin alleviivatut havaintoyksiköt muusta aineistosta erilleen (liite 1), ja jätin tutkimusaiheeni kannalta epäoleellisen aineksen pois. Aineistoni tiivistyi kahdeksikymmeneksi sivuksi. Aineistoa tiivistäessäni säilytin havaintoyksikön (häiriön) yhteyden asiakokonaisuuteen, eli yhteyden käsiteltyyn peiliaineistoon ja työkokoukseen. Tässä vaiheessa poistin dialogiaineistosta informanttien nimiin tai ammattiryhmään viittaavat tunnisteet. Tämän jälkeen muodostin tiivistyneestä aineksesta ajatteluni jäsentämiseksi käsitekarttoja (liite 2) peiliaineistokohtaisesti. Käsitekarttojen avulla muodostin käsitystä siitä, mitä laajempaa kokonaisuutta häiriöt ilmensivät. Aineiston tiivistämisen yhteydessä lisäsin aineistonäytteisiin itseäni ja lukijaa varten asiayhteyttä selventäviä sanoja, jotka tutkimustulokset osiossa ovat merkittyinä hakasulkumerkkien [] sisälle. Tutkin käsitekarttoja ja tiivistettyä aineistoa, kunnes päädyin neljännessä vaiheessa konstruoimaan havaintoyksiköistä viisi häiriöluokkaa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimukseni alaongelmiin. Luvussa 7.1 kuvaan lukijalle aineistosta konstruoimaani viittä työtoiminnan häiriöluokkaa. Kuvaamani häiriöjäsenitys ei ole kehittämisintervention aikana muodostettu, vaan se on syntynyt oman tutkimus- ja pohdintatyöni tuloksena. Aineiston tulkintani on ollut logiikaltaan abduktiivista suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Häiriöluokituksen syntyä on ohjannut sisäistämani teoreettinen ymmärrys ja haluni tarkastella toiminnan häiriöitä työhön liittyvän oppimisen näkökulmasta. Pyrin tuomaan analyysissä esille myös informanttien häiriötulkinnan muutosta, jota tapahtui muutoslaboratorio®-työskentelyn aikana. Havaintoyksiköitten kuvauksessa olen säilyttänyt häiriön yhteyden käsiteltyyn peiliaineistoon. Yhteyden aineistoon oletan auttavan muutoslaboratorio®-työskentelyyn osallistuneita palauttamaan muistiinsa asiayhteyksiä. Aineistonäytteiden runsaudesta häiriöiden kuvauksessa perustelen sillä, että informanttien olisi helpompi muistaa käytyä keskustelua raporttia lukiessaan. Toivoisin raportin palvelen kohdeyhteisöä kehittämisen työvälineenä. Olen kuvannut konstruoimani häiriöluokat myös työtoimijärjestelmämallin avulla liitteessä 3.

Tutkimustyötä tehdessäni olen saanut vahvistusta oletukselleni, että toiminnan häiriöt ilmentävät tärkeitä seikkoja kohdeyhteisön tiedon muodostuksesta ja työssä oppimisesta. Kappaleessa 7.2

tulkitsen informanttien kuvaamia ammatillisen toiminnan häiriöitä valitsemaani tiedon lajien ja muodostuksen teoreettista viitekehystä vasten. Vastaavasti kappaleessa 7.3 tarkastelen häiriöitä kokemuksellinen oppiminen työorganisaatiossa mallin avulla. Kappaleessa 7.4 kokoan yhteen tutkimukseni empiiriset tulkinnat.

Aineistonäytteissä olevien merkkien selityksiä:

(In1-In12) aineistonäytteen jäljessä = informanttiin liittyvä koodi

(K) = konsulttiin viittaava koodi

[] - merkki ja käsite merkin sisällä = tutkijan aineistoon lisäämä käsite, havaintoyksilön asiayhteyden selventämiseksi

.....- merkki = tutkijan aineistoon lisäämä merkkijono, aineistonäytettä ennen tai sen jälkeen on ollut puhetta jonka tutkija on poistettanut epäoleellisena

x - merkki = tutkijan aineistoon lisäämä merkki, jolla on korvattu viittaus jonkun henkilön nimeen tai ammattiryhmään.

7.1 Ammatillisen osion toteutuksessa havaitut työtoiminnan häiriöt

Tekemäni analyysin perusteella aineistosta löytyi viisi häiriöluokkaa, jotka nimesin seuraavasti:

- 1) reflektiivisyyden vähäisyys
- 2) yksilöasiantuntijuuden taustalla ammatillinen yksinäisyys
- 3) yhteisen teoreettisen viitekehysten puuttuminen
- 4) dokumentaation puutteellisuus ja
- 5) pelisääntöepäselvyydet.

Reflektiivisyyden vähäisyys

Ensimmäisessä työkokouksessa muutoslaboratorio®-työskentelyn peiliaineistona toimivat sähköpostikyselyt ja ASLAK®-kurssin 1. jakson ohjelma. Ensimmäisen työkokouksen häiriökeskustelu lähti liikkeelle aikapulasta. Ajan riittämättömyyteen liittyvää häiriökeskustelua esiintyy eniten ensimmäisessä työkokouksessa, mutta aiheesta keskusteltiin kaikissa neljässä, aineistonani toimineessa työkokouksessa. Aikapulaksi, tai kiireeksi nimetty häiriö, lienee varsin tavallinen vastaus kysyttäessä, mikä työtä tänä päivänä haittaa. Informanttien alussa aikapulaksi nimeämän häiriön reflektointia jatkettiin peiliaineiston avulla, ja tulkinta aikapulasta muuttui dialogin edetessä. Ajan riittämättömyys liitettiin keskusteluissa työtoimintaan, johon olisi toivottu sisältyvän reflektion mahdollisuus. Aikapula nimettiin syyksi siihen, ettei työryhmän jäsenillä ollut

riittävästi mahdollisuutta perehtyä kuntoutujaryhmän ennakotietoihin ja ryhmään liittyvään ennakkoaineistoon. Ennakkomateriaaliin perehtymisen mahdollisuus koettiin ammatillisen toiminnan ja oman työn hallinnan kannalta tärkeäksi. Saapuvan kuntoutujaryhmän toimialaan tai työhön, ei koettu olevan samanlaista mahdollisuutta paneutua kuin vuosia sitten, jolloin toiminta oli määrällisesti vähäisempää. Ennakkoaineistoon perehtymismahdollisuuden puuttuminen koettiin vaikuttavan myös tekijän ja työn kohteen välisen jännitteen (motivaation) heikentymiseen.

”...että me enemmän tiedettäs jokainen siitä tulevasta kurssista, ehkä vähän semmosta pitäs, ettei vaan tulla tupsahdeta siihen sitten”(In6)

”...joskus silloin vuosikymmeniä sitten, kun uusi ammattiala, kun silloin tuli aika paljon uusia aloja, luki hirveesti etukäteen materiaalia ja tilas kaikenmaailman luetteloita ja perehty niihin ihan kunnolla, kun mulle tuli ekat liha- ja makkaramiehet, niin mullahan oli hirvee mapillinen sitä materiaalia etukäteen ja mä luin sitä todella, et mitä näillä on, eihän sellaseen enää oo aa mielenkiintoo ja bee ei ehdikkään” (In2)

Kuntoutuskurssin toteutusta ohjaavana työotteena oli havaittavissa informattien sisäistämä käsitys- ja toimintamalli siitä, ettei kokenut työntekijä tarvitse aikaa opetustilanteiden valmisteluun tai reflektointiin.

”me mennään tunnista toiseen, ei aina, mutta tosi usein”(In5)

”nii luokasta toiseen”(K)

”siit on tullu semmonen, et oletetaan, kun on toistakymmentä vuotta tehny, ei mitään valmisteluja enää siitä, mennään mikä väläys tulee päähän suurinpiirtein, jos karrikoi”(In5)

Työntekijöiden työskentely samanaikaisesti usean eri kuntoutujaryhmän kanssa tuottaa tilanteita, jossa samanaikaisesti pitäisi osallistua useaan eri toimintaan. Osallistumistarve ryhmätilanteisiin näyttäisi kytkeytyvän tiedon muodostamisen tapaan. Kun ei ehdi perehtyä kirjalliseen ennakkoaineistoon, henkilökohtainen läsnäolo ryhmän aloitustilanteissa koetaan tärkeäksi, jotta kuullaan ”päällimmäiset asiat”. Koko työryhmän osallistuminen orientoivaan opetustilanteeseen herättää ristiriitaisia tunteita työryhmän jäsenissä.

” tulee ninku se ajatus, että onko siinä tarpeellista niin kauheen ison työryhmän olla paikalla [työkykyryhmä] jos siellä saadaan ninku kirjattua ne oleelliset asiat ja ne työryhmässä käsitellään jossain vaiheessa, vedetään ne yhteen, niin tarviiks siinä sitten istua... jos ei siitä sitten ninku sen kummenpaa tuu, muistikuvat tapahtuneesta ovat hajanaisia ja katkonaisia” (In8)

Kokonaiskuvan hahmottamista vaikeutti informanttien mukaan se, että henkilökohtaisissa alkuhaastattelutilanteissa ei ehdi paneutua kokonaisvaltaisesti asiakkaan asioihin. Henkilökohtaisia alkutapaamisia oli osittain vähennetty siirryttäessä standardinmukaisen toiminnan toteuttamiseen. Aikaa koettiin olevan liian vähän myös ryhmän kanssa toimimiseen, sekä työryhmän yhteisiin palavereihin. Esimerkkidialogin lopussa ajankäyttöön liittyvä häiriö saa kuitenkin uuden tulkinnan.

”aikaa liian vähän palavereihin, ja näihin ryhmätilanteisiin ja alkuhaastatteluihin”(In6)

” ylipäänsä liian vähän aikaa”(In8)

”niin varmasti, mä ajattelen että jos kaikkeen tähän pitäis olla vielä enemmän aikaa, niin eihän meille mikään aika riitä, mutt meillä ei oo ollu aikaa semmoselle priorisoinnille, et mikä tässä niinku on olennaista ja tärkeätä”(In3)

Neljännessä ja viidennessä työkokouksessa (peiliaineistona kuntoutusohjelman 1. ja 2. jakson ammatilliset osiot) aikapulaan liittyvää häiriötulkintaa paikannetaan työryhmän sisäisten toimintamallien jännitteeksi. Muuntuneen tulkinnan mukaan aikapula estää nyt työryhmää reflektoidusta kuntoutusprosessista ja omaa työskentelyään. Työryhmän palaverissa keskustelun sisällön todetaan painottuvan liikaa asiakkaiden lääketieteellisiin ongelmiin.

”ei siä [työryhmäpalaverissa] oo aikaa käsitellä tällöisiä asioita, kun siellä on hyvin harvoin aikaa puhua sisällöistä, kun aikaa on se kolme varttia”(In5)

”mun täytyy sanoa että mä oon jonkus kokenut, että mä jaaritelen kun mä rupeen kertoon jotain tällöistä, mitä mä olen jonkun kanssa tehny[prosessitietoa], ett se ei oo sen ajankäytön kannalta ninku olennaista...” (In5)

Viidennessä työkokouksessa ajankäyttöä pohditaan myös asiakkaan näkökulmasta. Kuntoutussuunnitelman pohtimiseen jää sekä työryhmän, että asiakkaan kannalta liian vähän aikaa. Kuntoutussuunnitelman pitäisi olla kuntoutusprosessiin liittyvän pohdinnan tulos, eikä jakson päätösvaiheessa kyhätty suunnitelma.

” kun se lappu [kuntoutussuunnitelmalomake] annetaan, että mieti sitä mikä on oma tavoitteesi, se annetaan edellisenä iltana (In1)

” torstaina annetaan ja perjantaina kerätään sit jo pois”(In8)

” joo se tarkoitti sitä, että, että se on ninko vähän liian nopeesti, että täytyy olla koko prosessissa se suunnitelmakin, kulkee koko ajan... ..että reflektointimahdollisuus, että tuleeko tässä sitä”(In1)

Aikapulaksi nimetty häiriö saa keskustelun kautta jälleen uuden tulkinnan ja aikapulahäiriö kyseenalaistetaan. Onko sittenkin kysymys jostain muusta kuin ajan puutteesta?

” must tuntuu, ett kyll meill on aikaa [priorisoinnille], ja kyl me on yritettykin, mut meidän keinot on osittain loppunut kesken”(In5)

Aikapulaksi alussa nimetty häiriö osoittautuukin sisällöltään monisyiseksi asiavyyhdeksi. Analyysivaiheen alkuvaiheessa aikapula liitettiin puutteelliseen yksilölliseen ennakkovalmistautumisen. Toiminnan taustalla vaikuttaisi olevan toimintamalli, jossa kukin työntekijä perehtyy itsenäisesti saapuvasta kuntoutujaryhmästä käytettävissä olevaan ennakkomateriaaliin, varmistaen perehtymisellään riittävän tietoperustan itselleen. Kun aikaa tälle perehtymiselle ei ole, prosessiin lähteminen tapahtuu ”heikoin eväin” ja huonolla omallatunnolla. Osallistuminen ryhmätilanteisiin koetaan tärkeäksi, jotta silloin pystyttäisiin muodostamaan kokonaiskuva ryhmästä ja sen ongelmista. Keskustelun yhteydessä ei pohdita sitä, mikä ennakkotieto olisi toiminnan kannalta oleellista, tai miksi kunkin työryhmän jäsenten pitää muodostaa ”yksilöllinen tietopankki”. Aikapula jatkuu kuntoutusprosessin aikana.

Opetuskeskustelutilanteisiin mennään vanhan ”sablunan” kanssa, eikä opetusryhmien ennakkovalmisteluun ole informanttien kalentereissa varattu aikaa. Ryhmätilanteita ei ole mahdollista jälkikäteen kiireen takia reflektoida, tilanteiden keskeiset sisällöt ja niissä tehdyt johtopäätökset jäävät dokumentoimatta. Aikapulan takia työryhmän keskinäinen kokemusten jakaminen ja oleellisten asioiden reflektointi jää satunnaiseksi. Prosessiin liittyviä asioita ei pohdita, koska ne eivät erään tulkinnan mukaan ole toimintaa ajatellen relevantteja, eikä niiden käsittelyyn olisi kuitenkaan aikaa. Keskustelussa yksi informanteista kyseenalaistaa ryhmän priorisointitaidot ja sen, onko ryhmältä jäänyt pohtimatta mikä tavoitteen kannalta on oleellista? Vai löytyisikö selitys häiriölle yhteisen työ kohteen hämärtymisestä tai yksilöllisistä toimintatraditioista? Mielenkiintoista on myös se, että kuntoutusasiakkaan mahdollisuutta reflektiiviseen toimintaan kuntoutusprosessin aikana ei juurikaan informanttien puheessa pohdita, vaikka kuntoutusprosessi määritellään oppimisprosessiksi

Yksilöasiantuntijuuden taustalla ammatillinen yksinäisyys

Yksilölliseen asiantuntijuuteen perustuvat työtavat häiriöinä tulivat esille kaikissa neljässä työkokouksessa. Työryhmän asiantuntijajäsenillä on yhteinen työn kohde ja tavoite, luoda oppimisprosessin avulla edellytyksiä kuntoutujan työkyvyn pitkäaikaiselle säilymiselle ja paranemiselle. Yhteisen työn kohteen virallinen, julkilausuttu tavoite ei osoittaudu riittäväksi toimintaan sisällöllisesti ohjaavaksi tekijäksi. Moniammatillisen työryhmän työpanoksella pyritään saamaan toimintaan sellaista lisäarvoa, jota yksilöllinen asiantuntijatoiminta ei tuota. Vaikka informanttiryhmästä yli puolella on pitkä yhteinen työhistoria, tietämys toisen asiantuntijan ammatillisesta osuudesta osoittautui heikoksi. Tiedon puutteeseen liittyi myös kokemus epäoikeidenmukaisesta työnjaosta.

”ei paljon tiedetä toisten töistä” (In3)

Ammatilliseen toteutukseen liittyvä tietämyksen puute kuvastuu myös kuntoutusohjelmista, joissa on otsikoitu ammattiryhmän edustajan opetuskeskustelu (esim. lääkärin opetuskeskustelu), mutta tarkempi opetuskeskustelun sisällön nimeäminen puuttuu. Kukin asiantuntija hoitaa kuntoutusohjelmassa oman osuutensa. Ammatillinen toiminta ja sen sisältö ovat tekijänsä näköisiä. Kun asiantuntija vaihtuu, muiden alojen edustajat eivät osaa opastaa uutta työntekijää. Vanhat toimintatavat ja uusi työntekijä joutuvat ristiriitatilanteeseen. Epäselvä tilanne voi jatkua pitkäänkin.

” just meinasin sanoa, että ohjelman tekijähän ei voi kirjottaa siihen [ohjelmaan]...kun en määh välttämättä tiedä, mitä keskustellaan”(In1)”

” mä en oikein tiä aina, että mikä mun rooli on, ja se on varmaan semmonen perinne täällä, ...kun mä oon jo tullu aslakkia oli tehty jo monta vuottaenkä minä oo oikein löytänyt paikkaani ”(In6)

Jokaisella työryhmän jäsenellä näyttäisi olevan omat työvälineet ja työskentelyään ohjaavat mentaaliset mallit. Aiheesta keskusteltiin vilkkaasti toisessa muutoslaboratorio®-kokouksessa, kun peiliaineistona toimi ammatillisen osion alkuorientaatio, työkykyryhmätyö. Opetuskeskusteluihin osallistuvat hiljaiset työryhmän jäsenet, eivät halua sekoittaa ryhmän ohjaajana toimivan ajatuksia puuttumalla keskusteluun. Yhteistä keskustelua kuitenkin kaivataan, ja siihen koetaan olevan tarvetta. Keskustelusta heijastuu myös epävarmuus siitä, arvostetaanko työryhmässä kaikkien sen jäsenten kokemuksia ja osaamista tasavertaisesti.

”kyllä siinä tulee vähän tulee se pelko, että ninku sotkee sitä vetäjän päätä”(In8)

”että joskus, kun on heittänyt jotain, on semmonen kokemus, että on saanut niskaansa että äläs nyt , kyllä täytyy sanoo, kun vasta kolme ja puoli vuotta on ollu, on tullu kokemus että enpäs puhukkaan tai enpäs sanokkaan mitään” (In2)

”eikö se oo ittestään selvää, että kun ei oo oikein sitä yhteistä mallia niin mehän sekoitetaan sen [ryhmän ohjaajan] pää ihan oikeutettu ja aiheellinen tunne, että pitää suunsa sit kiinni”(In5)

Yksilölliseen toiminatapaan liittyy myös tärkeiden tietojen tallentaminen ”omiin tiedostoihin”. Kuntoutuskurssin valmisteluun liittyy monenlaisia tehtäviä ja yhteydenpitoa yhteistyötahojen kanssa. Kullakin ryhmänohjaajalla on oma tapansa hoitaa valmistelutehtävät. Valmisteluprosessin tapahtumatiedot ovat ohjaajan muistissa, eivätkä muut ryhmän jäsenet juurikaan tiedä ”missä mennään”. Tämä seikka tuli vahvasti esille, kun peiliaineistona käsiteltiin kurssia edeltäviä tehtäviä. Prosessitapahtumat tallennetaan yhteisön sisäiseen verkkoon henkilökohtaisten salasanojen taakse tai muistilapuille, tai ne jäävät ryhmänohjaajan muistin varaan.

” oman salasanan takana on tuolla koneella kurssitietoja jota kukaan ei saa sieltä ulos”(In8)

” se on sen kurssi vetäjän, joka on sitä pitkään tehny , niin sillä on se oma sabluuna tehdä asioita ja se [tieto]on sen takana aika paljon”(In12)

Ammatillisen osion orientaatiovaiheen opetuskeskustelu (työkykyryhmätyö), toimi muutoslaboratorio®-työskentelyssä erinomaisena dialogin virittäjänä. Toiminatapoja analysoiva keskustelu kesti 91 minuuttia, eli puolet toisen työkokouksen kestosta. Tämä keskustelu oli kestoltaan pisin yhtenäinen reflektointivaihe työkokousten aikana ja mielestäni myös antoisin. Yksilölliseen asiantuntijuuteen perustuva toimintatapa ohjaa informantteja rajaamaan työkykyryhmätyöstä ”omia osa-alueita”, jotta työn mielekkyys säilyy. Yhteisen orientaatioryhmän jälkeen, ammatillinen osuus jatkuu eri ammattiryhmien edustajien pitämällä opetuskeskusteluilla tai toiminnallisilla harjoituksilla. Jokainen työryhmän jäsen toimii oman ammatillisen näkökulmansa pohjalta.

”että jokainen toimii ihan yksinänsä ja oman ammattinsa näkökulman kautta”(In12)

” siitä mää rajaan oman osuuteni [työkykyryhmätyö], niin että tulee näkyviin se että mää oon x:na asiantuntija aivan pienenä osana sitä työkykyä ja työkuormitusta , se on ninku mun rajaus...”(In1)

Ammatillinen osio ei muodosta sisällöllisesti yhtenäistä jatkumoa, ns. punaista lankaa. Neljännessä työkokouksessa vahvistuu yhteinen tulkinta siitä, että yksilölliseen asiantuntijuuteen perustuvia työtapoja ylläpitämällä hukataan paljon tärkeätä prosessitietoa ja ammatillisen osion sisältö jää pirstaleiseksi. Punaisen langan, tai yhteisen käsikirjoituksen puuttuminen alkaa nousta yhdeksi ammatillisen työtoiminnan keskeiseksi häiriöksi.

” kyllähän meill ninku ne omat vahvuudet ja ammattitaidot on, kun me vaan saatas ne samaan kattilaan kiehumään”(In5)

”mä ainakin kaipaan ihan älyttömästi sitä jotain punasta lankaa, ja valmiita otsakkeita, ja sisältöjä, että se ei olis aina tämmöstä synnyttämistä tämä”(In12)

Yksilölliseen työtapaan liittyy myös se, että opetuskeskustelujen ja toiminnallisten ryhmien sisällöt eivät välity muulle työryhmälle. Asiantuntija sopii kuntoutujaryhmän kanssa mihin asiaan he tulevat ryhmän kanssa keskittymään tulevissa opetustuokioissa, mutta tieto ei välity muulle työryhmälle. Pikaiset käytäväkeskustelut palvelevat ajoittain työryhmän jäsenien välistä tiedon vaihtoa. Opetuskeskustelujen sisällöt kirjataan pääasiassa itselle. Työryhmän jäsenet eivät aktiivisesti kysele toisen ammattiryhmän edustajalta muistioita tai jäsenyyksiä. On opittu toimimaan yksin, itsenäisesti.

”joo mut että siellä mun tunneilla käsitellään, niin sanottuja mun teemoja,...me sovitaan siellä samalla että mihin asiaa keskitytään [jatkossa]”(In8)

”mutta ne ei siirry [tiedoksi] mulle!”(In1)[ryhmän ohjaaja]

”jotenkin nää x:n osuudet osuudet ei ninku x:lle välity, kyllä jotenkin aivan ninku te eläisitte asiakkaitten kanss aivan omaa elämää”(In10)

Viimeisessä muutoslaboratorio®-kokouksessa pohdittiin tehtyjen analyysien perusteella, mikä informanttien mielestä on ammatillisen kuntoutustoiminnan toiminnan tulos. Kuntoutustyöntekijän näkökulmasta toiminnan tulos oli tulkinnallisesti uudenlainen ja osalle odottamatonkin. Kiireen ja aikapulan ilmiasuun piiloutui häiriö nimeltään ammatillinen yksinäisyys.

”meillä on vaan se kiusallinen kiire, ja liikaa töitä, ja ammatillinen yksinäisyys”(In3)

”mää haluan lisätä vielä ton ammatillisen yksinäisyyden jälkeen työntekijän yksinäisyys”(In 12)

”.....se on mulle ollu järkytys havaita kuinka yksinäisiä me ollaan”(In2)

Yksilölliseen asiantuntijuuteen perustuva työkuultuuri on aineiston perusteella tekijä, joka tuottaa monenlaisia häiriöitä ASLAK®-toiminnan ammatillisen osion toteutuksessa. Suuri osa työryhmästä on työskennellyt jo vuosia samassa työpaikassa. Pelkkä yhdessä toimiminen ja virallinen tavoite, eivät riitä muodostamaan toimijajoukolla yhteistä käsikirjoitusta, eikä jaettuja mentaalaisia malleja. Nykyiset toimintamallit ovat muotoutuneet vuosien varrella, työtä tekemällä.

Ammatillisen sisällön toteutusta ohjaavia tekijöitä ei ole ennen muutoslaboratorio®-työskentelyä kyseenalaistettu kollektiivisesti ja aineistolähtöisesti. Ammatillisen sisällön toteuttajana toimii kohdeyhteisössä standardin mukainen, moniammatillinen työryhmä. Analyysi paljasti toiminnan taustalta ammatillisen yksinäisyyden kokemuksen. Eri alojen asiantuntijat eivät tunne toisten osaamista, eikä niitä teoreettisia taustoja, joihin kukin työskentelynsä perustaa. Toimijat pyrkivät rajaamaan ammatillisesta osiosta ”oman reviirinsä” ja toteuttamaan sitä parhaaksi otaksumallaan tavalla. Reviirin rajaamisella säilytetään hallinnan tunne työhön. Ammatillinen sisältö on pirstaleista eikä muodosta jatkumoa. Ammatillisen osion toteutus ei perustu yhteiseen käsikirjoitukseen. Toista työryhmän jäsentä ei osata neuvoa ammatilliseen toteutukseen liittyvissä sisällöllisissä ongelmatilanteissa. Työskentelyä ohjaavat yksilölliset mentaaliset mallit ja yksilöihin sitoutunut hiljainen tieto. Kuntoutusprosessin aikana työryhmälle ei muodostu yhteistä tulkintatietoa kohderyhmän ammatillisesta tilanteesta ja ongelmista, joka näkyy mm. työhön liittyvän dokumentaation vähäisyytenä kuntoutusselosteissa. Osa ammatilliseen sisältöön liittyvästä tiedosta hukataan prosessin aikana. Ryhmissä käsiteltävät asiat ja tehdyt johtopäätökset, eivät välity muille työryhmän jäsenille, eivätkä yhteisölle. Vuosien myötä kertyvä kokemustieto kuntoutujien ammattien ja töiden erityispiirteistä ja häiriöistä jää yksittäisten tekijöiden muistiin tai omiin tiedostoihin. Työstä muodostuvaa tietämystä ei kerätä yhteen, eikä dokumentoida. Työtavat liittyvät myös yhteisen, toimintaa ohjaavan teoreettisen viitekehyksen puuttumiseen, jota käsittelem seuraavassa kappaleessa.

Yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttuminen

Ammatillista osiota ohjaavan yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttuminen nousee selvästi esille toisessa työkokouksessa. Peiliaineistona toimi ammatillisen osion alkuorientaatio, työkykyryhmätyö. Peiliaineistona toimineen videotallenteen virittäminä informantit ryhtyivät pohtimaan kahta ammatillisen osion kannalta tärkeää kysymystä: mitkä teoreettiset mallit (välineet) ohjaavat työryhmän työskentelyä, ja mikä tieto on oleellista ammatillisen osion toteutuksessa?

Keskustelu käynnistyi ammatillisen osion orientaatioryhmän tavoitteen määrittelyllä. Keskustelussa ilmeni, että informantit määrittivät ryhmälle useita tavoitteita. Yhdeksi tavoitteeksi määriteltiin orientoida asiakkaita ja työryhmän jäseniä kuntoutuksen ammatilliseen osioon ja työskentelyn tuloksena odotetaan muodostuvan käsitys siitä, miten kyseinen ryhmä määrittää työkyvyn ja siihen vaikuttavat tekijät. Toiseksi tavoitteeksi määriteltiin oppia yleensä ryhmässä työskentelyä ja

osallistumista. Kolmanneksi tavoitteeksi tälle orientaatioryhmälle määriteltiin tutustuttaa ryhmän jäseniä toisiinsa ja oppia työskentelemään yhdessä.

”tämmösen työkykyryhmän tavoite on, että saada ihmisiä oivaltamaan mitä työkyky on ja mitä osa-alueita siihen liittyy”(In10)

”mää ajattelin, että sillä olis ninku kakstahonen tarkoitus ensinnäkin kuntoutujaryhmä ja työryhmä kaikki ninku yhdessä, oppis työskentelee yhdessä keskenään ja tekee, että näkis, että näin täällä tehdään,ja sit se toinen me saatas työryhmänä tietoo et painottuuko ne jotenkin ne niitten toiveet tai tarpeet tai ne laajasti tästä työkyvystä”(In5)

”se on mielenkiintosta, kun mää en oo kuullu, ne [tavoitteet]on tehty jo kun mää en oo ollu talossa”(In3)

”eiks siinä kuitenkin sellastakin ollu tavallaan, kun tää otettiin, kun ne ihmiset tulee tänne, ne monesti tulee ninku kuntoilemaan ja muuta, että hei, tässä tavallaan näkee että tähän [ammattillisesti syvennettyyn kuntoutukseen] liittyy muutakin kun kuntoilupuoli”(In4)

”sit viel lisäks sen, että se on ryhmäisille tilaisuus tutustua toisiinsa, mutt myös kuntoutushenkilökuntaan, kyllä ne tarkkailee semmostakin, että miten reagoidaan itse, et miten täällä saa olla”(In3)

Ammatillisen osion orientaatiovaiheeseen liittyy muitakin häiriöitä kuin erilaisia työtoimintaa ohjaavia tavoitteita. Orientaatioryhmän ohjaajana toimiminen koettiin vaikeaksi, eikä kyseisen tehtävän hoitamisesta kilpailtu. Tehtävän haastavuuden taustoja pohdittuaan, informantit päätyivät tulkintaan yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttumisesta.

”että tää työkykyryhmän vetäminen on myös semmonen ninku vaativa tehtävä, ettei se oo helppoo...”(In2)

”no miksei oo helppoo?”(K)

”no teoreettiset mallit puuttuu”(In2)

Ammatillisen osion toteuttamista ohjaavat teoreettiset mallit olivat vaikeasti eksplikoitavissa. Mallit olivat yksilöllisiä ajatusrakenteita, yhteistä näkemystä niistä ei kyetty muodostamaan. Kirjallisia malleja todettiin löytyvän omista kansioista tai tiedostoista. Osa määritteli teoreettisen mallin olevan tietorakenteissaan hyvin haalistuneena. Osa koki, ettei ollut mistään teoreettisista malleista ikinä kuullutkaan. Keskustelussa todettiin, että ajatuksissa olevien mallien tuottaminen kirjalliseen muotoon on vaikeaa. Mallit olivat muuttuneet hiljaiseksi tiedoksi ja osittain tiedostamattomiksi työvälineiksi. Teoreettisten mallien ei todettu toimivan työskentelyn tietoisina viitekehyksinä.

”sitä just, että meillä ei oo yhteistä määritelmää, että mikä, että miltä pohjalta puhutaan työkyvystä...”(In1)

”en määkä sillai tietoseksi tietenkään tee mitään sillä [malilla], siinä tilanteessa, mut kyllä mullakin se on,semmonen juttu se on, mikä on jäänyt tonne päähän, mutta en mää sitä nyt osais piirtää tähän, miten se menee” (In5)

”eikä semmosta keskustelua oo käyty, että yhdessä olis sovittu, että tää nyt on tää malli, ei ainakaan minun aikanani, kyllä mulla semmonen joku on päässäni, että siihen kululuu tietyt asiat mutta, mutta en mää tiä mistä se on, jostain tarttunut, lukenu erilaisia juttuja”(In6)

”kaikki varmaan on hakenut kirjoista ja lähteistä, että työkyky siihen kuluu näitä asioita”(In12)

”mulle tulikin vasta, viime kokouksen jälkeen, kotona vasta kun ajatukset tulee niin myöhään, siitä x.n lausahduksesta, että olis pitänyt ensin määritellä, mitä se ammatillisuus on kun tää kuntoutus alko ”(In1)

Toisen muutoslaboratorio®-kokouksen alussa informantit keskustelevat toimintaa ohjaavista käsitteistä. Työkokouksen alussa ryhmä keskustelee työkyvystä, mutta siirtyy reflektion myötä keskustelemaan työstä. Työ ja työkyky käsitteiden ero selkenee muutoslaboratorio®-työskentelyn edetessä. Keskustelun sisältö tiivistyy tulkintaan siitä, että työkyky käsite ohjaa ammatillista sisältöä yksilöllistä työkykyä painottaviin toimintamalleihin. Työhön kytkeytyvä työhyvinvoinnin määrittäminen taas ohjaa ammatillista osuutta ja työhyvinvoinnin tarkastelua yhteisölliseen tarkasteluun. Se mitä käsitteitä kuntoutustoiminnassa käytetään, ei ole merkityksetöntä. Käsitteet ohjaavat ajattelua kuten teoreettiset viitekehyksetkin. Työkyky ammatillisen toiminnan ydinkäsitteenä alkaa informanttien reflektion seurauksena murentua.

” ja täytyyks meidän puhua semmosesta käsitteestä kuin työkyky, vai voidaanko me puhua vain työstä”(In7)

Yhteiseen teoreettiseen viitekehykseen liittyen, informanttien keskustelussa ilmenee huoli ammatillisen sisällön ohentumisesta. Ohentumiseen löytyi useita selityksiä. Yksi selitys on aikapula, joka ei mahdollista työryhmän jäsenten käyntejä työpaikoilla, eikä paneutumista eri toimialoja koskevien tutkimusraporttien lukemiseen. Toimialaan liittyvä tieto muuttuu, eikä uuteen tietoon ehdi perehtyä. Toinen selitys on kuntoutustoiminnan standardiohjaus, joka ohjaa palveluita ”massatuotantoa” kohti. Kolmas selitys liittyy omaan työmotivaatioon, jonka koettiin heikentyneen. Videotallenteet työstä ovat olleet ammatillisen osion keskeinen aineisto, mutta niiden merkitystä on alettu kyseenalaistaa.

” silloin kun tehtiin sitä työtä [toiminnan alkuvaihe, sydänveren ajaksi nimetty jakso] ei tullu mieleenkään erotella mikä on ammatillista ja mikä ei, koska se oli siellä sisällä kaiken aikaa .. eihän sitä sanottu, että tämä tunti on ammatillista ja tämä ei, ett sellanen ote on lipsunut iteltäni, mää oon menny siihen että tunti sinne, tunti tänne.....se on ainakin mussa itessä aivan hirvee muutos minkä huomasiin siitä x:n lauseesta , mut multa on vaan hävinny se”(In2)

” mitä x puhu siitä historiasta, että on ollu aikaa tutustua siihen työhön etukäteen, siihen toimialaan, niin se on, kyllä ihan hirveesti löystynyt, että en mää enää tiä onko sitä tietookaan missään..... sehän on kuitenkin muuttunut hirvittävän paljon (In12)

” ja sitten on sitä tietoo joka ei ole luettu mistään ja omaksuttu sillä tavalla, vaan tulee siitä kun työskentelee näitten ryhmien kanssa”(In8)

”kyllä mää sanon ihan rehellisesti, että mää oon vähän ruvennu luistaan niistä videoista, mää oon turhautunut ihan suoraan sanottuna, että mitä siitä sitten jää itelle, ja mitä jää niille ihmisille”(In12)

Lähtökohtana keskustelun alkuvaiheessa oli, että työhön ja työelämään liittyvä tietämys oletetaan olevan ryhmän ohjaajien hallussa. Toisen työkokouksen loppuvaiheessa eräs informantti yllättäen kyseenalaistaakin tämän itsestäänselvyyden, ja tekee ammatillisen sisällön toteutusta ja kehittämistä silmällä pitäen tärkeän kysymyksen.

” kun me ei enää päästä sinne yrityksiin ja se semmonen etukäteistyö on ohentunut niin, että ne ihmiset ninku tietää paljon, niin sehän on meillä ihan valtava aineisto, jos me osataan antaa niille oikeita

tehtäviä että ne selvittelee työyhteisönsä organisaatiota ja jotain muuta, että sieltä tulee ihan hirvittävästi [tietoa], meillä on ehkä semmonen ajattelutapa ollu, että me tehdään kaikki alusta loppuun ja me otetaan selvää että minkälainen se yritys on ja minkälainen toimintatapa ja minkälainen kulttuuri on (In12)

” mutta sitten se kysymys, että mitä on se tieto mitä me tarvitaan, kun nyt aatellaan, että me ollaan terveydenhuoltoalan ja sosiaalialan koulutuksen saaneita, mitä se on se tieto, mitä me tarvitaan siitä työyhteisöstä, alasta, työstä, ja siitä ammatista, jotta voidaan vetää tätä ammatillisesti syvennettyä lääketieteellistä kuntoutusta?” (In12)

”tää on tärkeä, tää on ydin kysymys, mä väitän että tää on ydinkysymys jatkossa ja tulevaisuudessa”(K)

Kun peliaineistona tutkittiin kuntoutusselosteita ja asiakashaastatteluja todettiin, että ASLAK®-toiminta tuotti kuntoutussuunnitelmiin niukasti työhön ja työyhteisöön liittyviä kehittämistavoitteita ja -suunnitelmia. Kuntoutussuunnitelmien kehittämistehtävät liittyivät yleensä yksilöjen omien terveystottumusten ja elämäntapojen muuttamiseen. Pohdinnan yhteenvedona todettiin, että nykymuotoinen ASLAK®-kuntoutus tuottaa terveys- ja yksilölähtöisen orientaation työkyvyn pitkäaikaiselle parantamiselle.

” niin onhan se kuntoutussuunnitelmakin hyvin semmosia yksilöllisiä juttuja mitä se henkilö tekis itellensä” (In2)

Yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttuminen ammatillisen osion toteutuksesta tuotti toiminnalle jo orientaativaiheessa useita erilaisia tavoitteita. Informantit kuvasivat ammatillisen osion kokonaisuuden hahmottamista vaikeaksi, punaisen langan puuttumiseksi. Orientaativaiheen ryhmänohjaajana toimiminen koettiin vaikeaksi tehtäväksi. Omaa ammatillista osion toteutusta ohjaava tieto oli muuttunut hiljaiseksi, ja sen näkyväksi tekeminen muulle ryhmälle koettiin hankalaksi. Ehkäpä juuri siksi työryhmän jäsenet pyrkivät rajaamaan itselleen ammatillisesta osiosta oman, mielekkyyden ja osaamisensa kannalta hallittavalta tuntuvan kokonaisuuden. Ammatillisen osion sisällöllistä määrittelyä peräänkuulutettiin ja työkykykäsite kyseenalaistettiin ammatillista toteutusta ohjaavana tekijänä. Muutoslaboratorio®-työskentelyn loppuvaiheessa informantit päätyivät pohtimaan sitä, mikä tieto on kuntoutuksen ammatillisen toteutuksen ja tavoitteiden kannalta oleellisinta, ja kenellä ammatillinen tieto oletetaan olevan.

Dokumentaation puutteellisuus

Muutoslaboratorio®-työskentelyn yhteydessä yhdeksi ammatillisen osion häiriötekijäksi konstruoitui prosessiin ja erityisesti ammatillisiin sisältöihin liittyvä dokumentaatiokäytännön puutteellisuus. Dokumentaatioon liittyvä häiriö tuli esille kaikissa neljässä työkokouksessa. Häiriö liittyy aiemmin käsiteltyihin reflektiotoiminnan puutteellisuuteen, yksilölliseen työtapakulttuuriin ja toimintaa ohjaavan, yhteisen viitekehyksen puuttumiseen.

Kuntoutustoiminnan valmisteluvaihetta refleктоitaessa, peiliaineistona kurssia edeltäneet työvaiheet, kirjaamisongelma kärjistyi informanttien huomattessa kuinka paljon lisätyötä ja epäselvyyttä prosessidokumentaation puutteellisuus aiheutti. Kun prosessin etenemiseen liittyvä tieto keskittyy pääasiassa ryhmän ohjaajalle, se tekee toiminnasta helposti haavoittuvan.

” elikkä se että jää joku pois, niin ei ole kirjattu asioita , mistään ei ninku löydy kuka vastaa ja hoitaa tästä eteenpäin ja ei oo kirjattu asioita, että mitä hoidetaan ja missä järjestyksessä, ja miten ja sitten ninku ihan tavallista, että ei löydy jotain kutsuja tai ei edes tiedä mimmonen se kutsu joka on lähetetty, ei oo kirjattu asioita , sovittu suusanallisesti (In12)

Ammatillisen osion orientaatiovaiheen ryhmätilanteessa läsnäolon merkitystä korostettiin toisessa muutoslaboratorio®-kokouksessa. Selittääkö dokumentaation puutteellisuus läsnäolon tärkeyttä? Osallistumisen merkitystä korostetaan, jotta kukin voisi itse kuulla käydyn keskustelun ja muodostaa itselleen johtopäätökset ammatillista jatkotyöskentelyä varten?’

”opetuskeskusteluista ei kirjata asioita, tai jos kirjataan, tieto jää muistion tekijälle, tilanteessa läsnä olleitten muistiin”(In5)

Toisessa muutoslaboratorio®-kokouksessa huomataan, peiliaineistona työkykyryhmätyö, että ryhmässä prosessoituja ammatillisia asioita ei kirjata, vaikka työstä puhutaankin paljon. Työryhmän yhteisessä palaverissa ei ole ammatilliseen työskentelyyn liittyvää aineistoa refleктоitavaksi, ammatilliseen osioon liittyvä tieto ei välity, eikä siitä voida yhdessä oppia. Työyhteisöpäivien ammatillinen sisältö koetaan ohueksi. Jos aineistoa dokumentoitaisiin, se voisi auttaa työyhteisöpäivän sisällöllisessä kehittämisessä. Työryhmän palaverissa tapahtuva refleктоinti painottuu asiakkaiden lääketieteellisiin ongelmiin, joita koskeva tieto on dokumentoitua (standardiohjattua).

” että me ei poimita sieltä sitä keskustelua,....., siinä meillä olis sitä arvokasta materiaalia siinä keskustelussa, mikä jää sillä tavalla poimimatta”(In7)

” mä ajattelin, että miksenkäs määkään en oo ikinä niissä meidän ryhmissä kirjannu näitä ylös , että mä en oo ottanut niitä sieltä, en mä oo ees havainnoinu niitä sellaisia , siä tuli tosi paljon kaikkeen sellasia mitkä oli tosi mielenkiintoisia, mutta ne olis pitäny kirjata johonkin”(In4)

” sit se on sitä lääketieteellistä abrakadabraa liian paljon”(In8)

Dokumentaation vähäisyyteen esitetään syyksi aikapulaa ja sitä, ettei kirjattuja asioita ehdittäisi kuitenkaan yhdessä käsitellä. Asioiden kirjaamattomuuteen löytyy myös tunnekokemukseen liittyvä selitys.

” jos ne kirjattais[ammatilliset asiat] pitäis olla myös foorumi käsittelyä varten ”(In8)

” niin meille on mun mielestäni ihan sanottukin, ihan ettei kannata kirjottaa mitään liirunlaarumia, että täytyy olla semmosta ihan selvää ninku numerot on...”(In5)

Muistin varassa toimiminen on työryhmän jäsenten mukaan häiriöaltista ja kuormittavaa.

”muistinvaraisuus kuormittaa, stressaa, kun ei ole varma muistaako”(In8)

Dokumentaation puutteellisuus ammatillisessa osiossa ja prosessin liittyen viittaa ns. käsityöläismäiseen työskentelytapaan ja yksilölliseen työtoimintaan. Koska moni asia on vain ryhmän ohjaajan tiedossa, on toimintapa hyvin haavoittuva ja häiriöaltis. Mitä tapahtuu jos ”tietäjä” jostain syystä ei pääse työpaikalleen? Tietotekniikan kehittyminen ja sen suomat mahdollisuudet eivät ole muuttaneet dokumentaatiokäytäntöjä. Työtapoja ja toimintaa ohjaavia mentaaliset malleja ja muutosten suomia mahdollisuuksia ei ole yhdessä tutkittu. Dokumentaatiokäytännön puutteellisuus häiriönä näyttäisi kytkeytyvän työkuulttuurin toimintapainotteisuuteen, reflektiivisten prosessien puutteellisuuteen ja vallitseviin yksilöllisiin työtapoihin.

Pelissäntöepäselvyydet

Muutoslaboratorio®-työskentelyn alkuvaiheessa pelissäntökysymykset puhuttivat informantteja eniten työn häiriötekijöinä, kun peiliaineistona toimivat sähköpostikyselyt. Pelissäntöjen luokkaan olen sisällyttänyt työn jakautumiseen, resursseihin ja työryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen liittyvää keskustelua. Pelissäntöihin liittyvät ongelmat lienevät kiireen ohella yleisimmin työssä koettuja häiriöitä.

Pelissäntöjen epäselvyyteen liittyi kokemus työn epätasaisesta jakaantumisesta eri työntekijöiden välillä. Informattiryhmässä koettiin, että joku työntekijä voi rajata työtään ja joku taas ei. Epäselvyyttä koettiin myös siinä, kuinka paljon työntekijäresursseja ryhmän ohjaaja voi varata ohjelmaan etukäteen esim. yhteisiä opetustuokioita ajatellen.

” sit on vielä tämmöstä ninku aika paljon semmosta ninku epäoikeudenmukaisuuden tunnetta ihmisillä ninku siinä työn jaossa....” (In6)

” meillähän on työntekijöitä jotka voi keskittyä yhteen kurssiin kerrallaan ja sit työntekijöitä jotka tekee koko talon [töitä], kaikki mahdollinen mitä tänne vaan keksitään” (In5)

” tähän on silloin pelissäntökeskustelua, pitäis olla jotkut pelissäännöt”(In8)

Työnjakoon liittyviä pelissäntöjä peräänkuulutettiin vaikka toisaalta todettiin sääntöjä olevan liikaa. Sääntöjen paljous liittyi resurssivarauksiin, kuten tila-, väline- ja henkilöstövaraukset. Työtilojen ja -välineistön toimivuuteen liittyi teknisiä häiriöitä, joiden hoitovastuusta oli epäselvyyttä. Työryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa oli alueita, joiden suhteen koettiin epävarmuutta. Yhteistyökysymyksistä keskusteltiin toisessa muutoslaboratorio®-kokouksessa, peiliaineistona työkykyryhmätyö. Yhteisen käsikirjoituksen ja tavoitteen puuttuminen opetuskeskustelutuokiosta heijastui epäselvinä tehtävänkuvina myös työryhmän jäsenten välille. Keskustelussa oli lyhyitä

avauksia siitä, miten huomioidaan ja autetaan kollegoita, tai arvostetaanko osaamista tasa-arvoisesti.

”mää oon ninko ajatellu, sitä että pitäskö mejän kuitenkin enemmän arvostaa toisiamme tässä, antaa sitä mahdollisuutta ja mahdollistaa se osallistuminen, auttaa ninko toisiamme....” (In2)

” ja huono omatunto siitä kun ei puhunut mitään[työkykyryhmätyö tunnilla] , mua jäi vaivaan se kauheesti kun mää en tiänny pitäiskö mun” (In11)

Pelissäntöihin liittyvä keskustelu ei ole työkokouksissa vallitsevin teema, ja keskittyy pääasiassa ensimmäiseen ja toiseen työkokoukseen. Koska työtoiminnan yhtenä lopputuloksena on työntekijän yksinäisyys, halusin kuitenkin ottaa pelissäntökysymykset mukaan häiriöluokitukseen.

7.2 Häiriöt tiedon muodostuksen peilinä

Muutoslaboratorio®-työskentelyn fokuksessa olivat ammatillisen osion toteutus, ja siinä ilmenevät häiriöt. Tässä vaiheessa haluan muistuttaa lukijaa siitä, että häiriöiden tulkinta tiedon ja työssä oppimisen näkökulmasta liittyy kohdeyhteisön ASLAK®-kuntoutustoiminnan ammatilliseen sisältöön, eikä tulkintaa voi yleistää kattamaan koko kuntoutustoimintaa.

Työtoiminnan häiriöihin (ilmiasuihin) verhoutui monia mielenkiintoisia seikkoja. Muutoslaboratorio®-työskentelyn tavoitteeksi ei ollut asetettu yhteisön tiedon käsittelyn arviointia ja kehittämistä. Analyysivaiheessa toimintaan liittyvä tieto palveli informanteja lähinnä peiliaineistoina ja analyysin apuvälineenä. Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa aavistelin, että työtoiminnan tutkiminen tiedon prosessoinnin näkökulmasta valottaisi jotain arvokasta myös kohdeyhteisön työssä oppimisesta. Liittyyhän muutos oppimiseen ja oppiminen taas tietoon. Tämä aavistus näyttäytyi todeksi tutkimusprosessini avulla. Aineiston perusteella häiriöt ammatillisen osion toteutuksessa kytkeytyvät hyvin keskeisiksi toimintaan liittyvään tietoon, tiedon käsittelyyn ja työssä oppimisen prosesseihin.

Yhteisössä käytettävän tiedon laatua ja tiedon prosesseja tutkimalla, voidaan paikantaa mm. kohdeyhteisön kehitysvaihetta ja yhteisössä vallitsevaa toimintakulttuuria. Tutkimukseni kohdeyhteisön tyypittäminen teoreettisen viitekehyksen valossa osoittautui helpoksi tehtäväksi. Kohdeyhteisö edustaa ammatillisen toteutuksen osalta hyvin selkeästi asiantuntijaorganisaatiotyyppejä, jossa tieto on yksittäisten asiantuntijoiden hallussa. Kuntoutuskurssin ammatillisen osion toteutus perustuu yksilöiden kognitiivisiin prosesseihin ja toiminnallisiin taitoihin. Tieto ja taito ovat käytettävissä asiantuntijan ollessa paikalla. Tämä seikka osoittautui selväksi toiminnan häiriöksi moniammatillisen työskentelyn näkökulmasta. Yksilöihin

sitoutuneeseen tietoon nojautuva toiminta on erittäin häiriöaltista, eikä se edistä ryhmän tai yhteisön oppimista. Arjen toiminta luo perustan yhteisten kokemusten rakentumiselle, mutta arki ei näytä mahdollistavan kokemusten ja ajatukset vastavuoroisuutta. Kokemuksia ei voida yhdessä mallintaa. Informanttien mukaan yksilöllinen toimintatapa tuottaa myös ammatillisen yksinäisyyden kokemuksen.

” sehän se perusajatus on että teillä on se tieto kun te ootte tätä pitkään tehny , jos joku pyytäs että voisitteko näyttää sitä tietoo niin vois sanoo että sukelletaan tässä nyt kahenkymmenen ihmisen pääkoppaan” (In7)

Asiantuntijaorganisaatiossa tehtävät painottuvat tyypillisesti rutiiniongelmien ratkaisemiseen. Muutoslaboratorio®-työskentelyn aikana informantit keskustelivat kokemuksista, joilla he viittasivat rutiinitehtäviin kuten; meneminen tunnista toiseen, oman kiinnostuksen laimeneminen ammatilliseen sisältöön ja eräiden ammatillisten aineistojen, kuten työvideoiden, rutiininomainen käyttö. Reflektiivisyyden puutteen tunnistaminen liittyi tehtävien rutiininomaiseen suorittamiseen. Yksilöihin sitoutunut tieto on perinteisesti ollut yhteydessä asiantuntijatyön perinteeseen. Asiantuntijuus on kuitenkin muuttumassa ja alati monimutkaistuvat ongelmat edellyttävät asiantuntijoilta uudenlaista tietämyksen rakentamista ja perinteisten osaamisrajojen ylittämistä. Moniammatillinen työskentely vaatii sekä yhteisen työn kohteen määrittämistä, että yhteisten mentaalisten työvälineiden jakamista.

Tyypillistä asiantuntijaorganisaatiossa on se, että osaamisen kehittämisresurssit suunnataan yksilöihin ja avainhenkilösuorituksiin. Tutkimusaineistosta ei käy selville painottuvatko kohdeyhteisön kehittämistoimet yksilöllisten valmiuksien parantamiseen. Informanttien arvioidessa muutoslaboratorio®-työskentelyä, todettiin positiivisena asiana se, että työtapa mahdollisti informanttijoukolla kehittämisintervention, jonka lähtökohtana toimi yhteinen työ ja kehittäjinä koko työryhmä.

”kerrankin me on ninku lähetty kehittämään, ninku omaan työtä,se on ninku ollu semmonen hyvä kokemus,..... omasta työstä voi hirveen paljon nousta asioita joka pistää ajatuksia liikkeelle”(In7)

Yksilöihin vallitsevasti varastoitunut tietämys ammatillisen osion toteutuksessa ja toteutusta ohjaavien kirjallisten jäsenysten puutteellisuus viittaavat käsityömäiseen työkuulttuuriin ja kehitysvaiheeseen. Tyypillistä käsityömäisessä kulttuurissa on, että asioita opitaan työtä tekemällä, kokemuksellisesti ja tekijöihin sitoutunutta hiljaista tietoa on vaikea pukea sanoiksi. Muutoslaboratorio®-työskentelyn aikana pohdittaessa toimintaa ohjaavaa teoreettista viitekehystä, informantit totesivat, että omaa toimintaa ohjaavaa mallia on vaikea jäsentää ja selittää toisille.

”ei siinä [videolla työkykyryhmästä] oikein kauheen selväks tullu se meijän, tai työryhmän käsitys työkyvystä”(In5)

”meidän täytys sitten ryhmänä työstää se”(In8)

”että me tiedettäs mikä se malli on”(In5)

”niin olis sama kaikilla”(In1)

ASLAK®-toiminnan standardiohjausta on lisätty viime vuosina Kelan toimesta. Standardointi liitettiin informanttien keskustelussa palveluiden massatuotteistamiseen. Asiantuntijaorganisaatioissa toiminnan standardoimiskehitys voidaan kokea toiminnan sisällöllistä rikkautta ja joustavuutta uhkaavana tekijänä. Oman asiantuntijatiedon käytön mahdollisuuksista kuntoutusohjelmassa pitää melkeinpä taistella. Eräs informantti kertoi loukkaantuneensa siitä, ettei hänen ammattiryhmänsä asioita kuunnella työryhmäpalavereissa, ammattiryhmän työaika asiakasryhmän kanssa on vähennetty, eikä työtä voi tehdä itse parhaaksi kokemallaan tavalla. Massatuotantovaihe lisää työssä rutiinityötä, mutta se ei estä työssä oppimista. Rutiineja toistamalla opitaan käytännöllistä tietoa. Oppimalla prosessitietoa ja yhdistelemällä opittua voidaan edetä kehityksen seuraavaan vaiheeseen. Jos yhteisössä tunnistetaan meneillään oleva kehitysvaihe ja siihen liittyvät kehittymisen mahdollisuudet, voidaan työssä oppimista tukea ja kehitystä edistää.

Muutoslaboratorio®-työskentelyn peiliaineistona käytettiin paljon ankkuroitunutta tietoa. Kurssiohjelmat, kuntoutussuunnitelmat, ennakkotehtävät ym. edustivat ankkuroitunutta tietotyyppiä. Ankkuroituneen tiedon avulla päästiin tarkastelemaan toiminnan nykytilaa, ja sen avulla voitiin tarkastella myös toiminnan kehitystä. Ankkuroitunut tieto syntyy toiminnasta ja muuttuu toiminnan mukana. Tieto säilyy fyysisissä rakenteissa, työvälineissä ja tuotteissa. Toiminnan tuloksena syntyy myös kulttuurista tietoa. Se on yhteisöllistä, kontekstiinsa ja toiminnan kehitykseen kytkeytyvää. Kulttuurinen tieto elää tarinoissa ja yhteisissä muisteloissa. Muutoslaboratorio®-työskentelyn aikana muisteltiin vanhoja tapahtumia, jonka yhteisön uusimmat työntekijöiden kokivat hyvin valaiseviksi. Tarinoiden kautta osallistujat tulivat tietoisiksi monista, nykyistä toimintaa selittävästä historiallisista vaiheista, joita työhön perehdytysohjelma ei ollut kyennyt heille välittämään. Ankkuroituneen tiedon muutoksien tarkastelu auttoi ymmärtämään miten nykymuotoinen toiminta on saanut muotonsa. Ankkuroituneen tiedon reflektointi ei ole tyypillistä arkipäivän työtä. Muutoksen näkyväksi tekeminen ja kehityksen yhteinen tulkinta edellyttävät oppimisen ja tiedon prosessien mahdollistumista.

”ja tullu semmosia uusia asioita mitä ei oo tiänny vaikka on ollu monta vuotta täällä että mistä joku ja on joskus sovittu, kukaan ei oo koskaan kertonu että se ninku selvittää tosiaan niitä asioita”(In6)

Tietoa, joka on olemassa yhteisönsä jäsenten mentaalisissa rakenteissa, puheessa ja ammattislangissa nimitetään käsitteelliseksi tiedoksi. Se ei ole dokumentoitua ja se on luonteeltaan muuttuvaa. Toiminnallistetuksi tiedoksi nimitetään arkiosaamista, joka on kytkeytynyt rutiineihin,

toimintaan. Myös tämä tiedonlaji on hiljaista, tekijäänsä sitoutunutta taitoa, joka edellyttää tekijän läsnäoloa. Kohderyhmässä ammatillisen osion toteutukseen liittyvä tietämys on tulkittavissa pääasiassa käsitteellistetyksi ja toiminnallistetuksi tyyppiä. Informantit kuvasivat useita erilaisia tapoja suoriutua samasta tehtävästä. Jokaisella on omat mentaaliset mallit, välineet ja vuosien myötä muotoutuneet toimintatapansa opetustuokioiden toteuttamiseksi.

”mä toimin ninku jokinlaisena jonglööriä kun jokaisella x:lla oli oma tapansa vetää nää asiat ja mää aina sitten mukauduin siihen”(In8)

Toisten pitämien opetustuokioiden kulusta ja sisällöstä ei juuri ollut tietoa. Kun ”osaaja” oli poissa, se aiheutti toimintaan häiriöitä. Työtoiminnasta löydettiin muutoslaboratorio®-työskentelyjen aikana useita erilaisia, toimintaa ohjaavia käsikirjoituksia. Työryhmän yhteisen työskentelyn kannalta käsitteellisen ja toiminnallisen tiedon varassa operoiminen tuottaa ongelmia. Tiiviisti yhdessä toimivassa työryhmässä tieto kulkee jäseneltä toiselle ilman dokumentaatiotakin. Silloin kun työryhmän jäsenten määrä lisääntyy ja spontaani vuorovaikutus mutkistuu, alkaa henkilöihin sidoksissa olevan tiedon varaan perustuva toiminta tuottaa häiriöitä. Informanttien tarve olla henkilökohtaisesti läsnä ryhmätilanteissa, itse kuulemassa mitä ryhmässä puhutaan, voi tulkita viittaavan myös henkilökohtaiseen tiedonmuodostusperinteeseen. Kun yhteisössä toimii useita työryhmiä, kuten kohdeyhteisössäkin, yksilöihin sitoutuneen tiedon varassa toimimisen tuloksena voi syntyä erilaisia alakulttuureita. Nämä toimintatapojen erot tuottavat häiriöitä arkityöhön, varsinkin ryhmien toimintojen rajapinnoilla. Keskustelussa tuli esille työryhmien erilaisiksi muovautuneita toimintatapoja. Eriytyneet työtavat koettiin osittain tiedon panttaamiseksi, sooloiluksi. Käsitteellistetty ja toiminnallistettu hiljainen tieto on ainakin osittain mahdollista muuttaa eksplisiittiseksi, luomalla edellytykset tietämyksen jakamiselle ja yhteiselle konstruomiselle.

Käsitteellistetyistä tiedosta voidaan muokata kooditettua tiedon prosessoinnin avulla. Kooditettu tieto on kirjallisessa muodossa olevia ohjekirjoja, käsikirjoituksia ja tietokantoja. Aineiston analyysissä merkityksellisiksi häiriöiksi muodostuivat yhteisen teoreettisen viitekehyksen ja dokumentaation puutteellisuus. Molemmat häiriöluokitukset koskivat ammatillisen osion toteutusta, ongelmaa ei siis voi yleistää koko prosessiin. Yhteisen teoreettisen viitekehyksen ja dokumentaation mahdollinen kehittämistyö heijastunee myös tarpeena muuttaa yksilöllistä työtapakulttuuria. Kehitystehtävät ovat vaativia ja toimintaa laadullisesti muuttavia. Muutokset eivät ole kivuttomia eivätkä tapahdu vaivatta. Sitoutuakseen yhteisölliseen kehittämistyöhön, yksilön tulee kokea kehityssuunta merkitykselliseksi ja mielekkääksi oman toimintansa kannalta. Kooditetun tiedon merkitys lisääntyy myös pyrittäessä laajentamaan yhteistyöverkostoa. Kuntoutuslaitosten

verkottuminen ja yhteisen kehittämistoiminnan tehostuminen on kehittämishankkeen yksi pitkän aikavälin tavoite. Tiedon prosessointi sähköisillä foorumeilla voi olla tekijä, joka osaltaan edistää tarvetta kooditetun tiedon muodostamiseen.

Kohdeyhteisön ammatillisen osion toteutus painottuu tiedon prosessissa sosialisatioon, eli toimintaan. Tietoa muodostuu yhdessä tekemisen ja kokemisen myötä. Tiedon välittyminen tapahtuu käsitteellisen tiedon ja toiminnallisten tekojen muodossa. Tiivistä yhteistyötä tekemällä on mahdollisuus synnyttää yhteinen osaamisperusta, muutoin tietoa välitetään satunnaisesti käytäväkeskusteluissa lähimpien työtovereiden kanssa. Koska dokumentaatioperinnettä ei ole, työryhmän jäsenet eivät pyri hankkimaan kirjattua tietoa aktiivisesti. Eräs informantti kuvasi tiedon välityksen tapahtuvan yhteisössä runonlaulajan perinteitä noudattaen.

”se on ninku semmosta runonlaulajan perinnettä, ninku kalevala”(In8)

Tiedon ulkoistamisvaihe mahdollistuu työryhmäpalaverissa. Tässä vaiheessa tiedon muodostus ohenee, painottuen asiakkaiden lääketieteellisiin ongelmiin ammatillisen ja prosessitiedon käsittelyn jäädessä vähäiseksi. Ammatillinen tieto ei saavuta koko työryhmää, eikä siirry yhteisön tiedoksi. Ryhmälle ei muodostu yhteistä ammattialakohtaista osaamista, eikä kooditettua yhteisöllistä tietoa (casepankit). Ammatillisen osion tiedon prosessoinnin heikkouteen löytyy siis useita syytulkintoja. Tietoa ei koota kirjalliseen muotoon prosessin aikana, muistinvarainen tieto unohtuu tai jää yksilöille. Ammatillisen osion toteutusta ohjaa useita erilaisia käsikirjoituksia, yhteinen teoreettinen perusta jää ohueksi. Käsitteet joihin ammatillinen työskentely perustuu, kuten työkyky, näyttäytyvät merkitysrakenteiltaan eri alojen asiantuntijoille erilaisina. Ei oikein ole käsitystä siitä, mitä tietoa yhteiselle foorumille pitäisi tuoda, mikä on kuntoutuksen ammatillisen tavoitteen kannalta oleellisinta. Toimintaa painottava työkuultuuri ei mahdollista yksilöllistä, eikä työryhmän reflektiivisiä prosesseja. Tiedon yhdistely- ja sisäistämisvaiheet näyttävät puutteelliselta ammatillisen sisällön osalta.

7.3 Häiriöt työssä oppimisen prosessien peilinä

Oppimistoiminnan ytimessä ovat yksilöt. Ilman yksilöiden oppimista ei synny ryhmän, eikä organisaation oppimista. Oppimistoiminnan kontekstit ja prosessit muodostavat edellytykset työssä oppimiselle. Yksilöiden ja yhteisön osaamisen vastavuoroisuuden ja oppimisen prosessien toteutuminen ratkaisevat miten yhteisössä opitaan. Työssä oppimisen kitkakohtia ja esteitä voi etsiä konteksteista tai prosesseista. Tutkimukseni kohdeyhteisössä kuntoutuslaitos vastaa organisaation kontekstia, työryhmät ryhmäkontekstia ja informantit muodostavat oppimisen yksilökontekstin.

Sosiaaliset prosessit mahdollistavat toimijoille vuorovaikutusfoorumit, joissa dialogi ja reflektiivinen toiminta voivat toteutua. Työryhmällä on pääsääntöisesti yksi yhteispalaveri kullakin kuntoutusjaksolla. Kuntoutuksen prosessinomaisuutta, ja jokaisen kuntoutuskurssin toteutuksen ainutkertaisuutta ajatellen yhden ryhmäfoorumin toimintamalli vaikuttaa riittämättömältä. Työryhmäfoorumin sisältöön ei oltu nykymuotoisesti toteutettuna tyytyväisiä. Työryhmäpalaveri, toimi informanttien mukaan pääasiassa lääketieteellislähtöiseltä perustalta ja arvioinnin kohteena olivat kuntoutujien terveydelliset ongelmat. Prosessitiedon ja ammatillisen aineksen käsittely jäi työryhmäfoorumilla ohueksi. Ammatillisten asioiden käsittelyä vaikeutti myös se, ettei asioita oltu riittävästi dokumentoitu prosessin aikana. Myös perinteet ja välineet ammatillisten asioiden käsittelystä näyttäisivät puuttuvan. Se miksi työryhmäfoorumi jää sisällöllisesti yksipuoliseksi tai ohueksi, selitettiin ensisijaisesti aikapulan syyksi. Informanttien keskustelussa ilmeni myös epätietoisuutta siitä, mikä muu kokemustieto koettaisiin työryhmässä prosessin toteuttamista ja jatkojaksoja ajatellen tärkeäksi. Työryhmäfoorumin toimintamallin historiallinen lähtökohta saattaa kytkeytyä mielikuviin sairaalatoiminnan potilaspalaverikäytännöistä. Ristiriitaisuutta ilmeni myös siinä, että informantit kokivat ammatillista yksinäisyyttä huolimatta siitä, että toiminnan viitekehystenä on moniammatillinen työryhmä. Työryhmän yhteiselle, ammatillisiin sisältöihin liittyvälle arviointitoiminnalle, ei informanttien mukaan ollut olemassa paikkaa eikä aikaa. Käytäväkeskustelut ja satunnaisesti päivän aikana vaihdetut ajatukset toimivat ammatillisen sisällön välitystiloina. Epäviralliset foorumit voivat toimia nopean reflektion paikkoina pitkään yhdessä toimineille asiantuntijoille, mutta nämä ”pikafoorumit” eivät mahdollista laajemman toimijajoukon oppimista. Pikafoorumeihin ei todennäköisesti kuulu tiedon dokumentointi, vaan ne ylläpitävät muistinvaraisen tiedon varassa toimimista. Itselleni muodostui aineiston perusteella tulkinta, että informanttiryhmällä ei ole aiemmin ollut tilaisuutta, eikä ehkä taitoakaan muodostaa käsitystä siitä, miten omasta työstä syntyvistä kokemuksista voisi ryhmätasolla oppia, ja miten ryhmän oppimisesta voi syntyä kollektiivista osaamista.

Toimintaan painottuva työote ja reflektiivisyyden vähäisyys häiriöinä viittaavat suoraan työssä oppimismallin reflektiivisten prosessien puutteelliseen toteutumiseen. Reflektio on työssä oppimisen keskeisin tapahtuma sekä yksilön että ryhmän tasolla. Tiedon rakenteet eivät muutu ja rikastu ilman reflektointia. Ilman kokemusten reflektointia työt hoituvat rutiinilla. Aineistosta käy ilmi, että informanteilla ei ollut riittävästi aikaa yksilölliselle eikä ryhmäkontekstissa tapahtuvalle tietoiselle reflektoinnille. Toimintatapaoletuksena on, että esimerkiksi opetuskeskusteluja ei tarvitse valmistella, vaan ne hoituvat kokemuksen tuomalla rutiinilla. ”Mennään tunnista toiseen” oli

rutiinitoimintaa kuvaava ilmaisu. Ajan puutteen lisäksi informantit ilmaisivat oman kiinnostuksen ohentumiseen ammatillisen osion toteutukseen ja epätietoisuutensa siitä, mikä tieto ammatillisen toteutuksen kannalta on oleellista. Kokemusten vaihdon ja vastavuoroisuuden estyminen, joko tiedostamattomasti tai tietoisesti, voi johtaa kokemustiedon unohtamiseen tai yksilöiden disorientaatioon yhteisön päämääristä. Reflektiomahdollisuus koettiin puutteelliseksi myös opetuskeskustelujen jälkeen jälleen ajanpuutteeseen vedoten. Opetuskeskustelujen sisällöstä ja ryhmässä tehdyistä johtopäätöksistä ei tehty kirjallisia yhteenvetoja. Jos tehtiin, yhteenvedot jäivät ryhmänohjaajan omaan käyttöön. Ryhmätason reflektointiin tarvitaan yhteinen foorumi, dialogitaidot ja yhteinen kieli. Yhteisöllistä ymmärrystä muodostettaessa, yksittäiset työntekijät joutuvat murtamaan perinteisiä yksilökeskeisiä toimintamallejaan ja jakamaan asiantuntijuutensa teoreettiset viitekehykset, käsitteet ja omat ajattelumallinsa toimijajoukon kanssa. Tutkimusaineistossa kuntoutusasiakkaan reflektiivistä toimintaa pohdittiin kuntoutussuunnitelman tekoon liittyen. Kun kuntoutuksen tavoitteena on olla oppimisprosessi, reflektion toteutumista ja kuntoutujan ohjaamista reflektiiviseen työskentelyyn olisi myös hyvä pohtia.

Dokumentaatiokäytännön puutteellisuuteen liittyy oppimisen kognitiivisten prosessien katkoksiin. Merkittävä häiriö ammatillisen osion toteutuksessa liittyy käsitellyn ammatillisen aineiston kirjautumattomuuteen. Eri asiantuntijoiden pitämien ammatillisten opetuskeskustelujen sisällöt ja ryhmien tekemät johtopäätökset jäävät dokumentoimatta ja tieto jää muuntumatta yhteisölliseksi tieto- ja casetiedoksi. Työskentelyn aikana todettiin, että kirjaamattomuuden kulttuurin takia, hukataan paljon arvokasta ammattiala- ja ryhmäkohtaista tietoa. Yksittäisten työntekijöitten hiljaiseksi tiedoksi muuntuva aineisto ei siirry yhteiseksi työssä oppimisen aineistoksi. Yhteisillä foorumeilla ei ole jaettavana ammatilliseen osioon liittyviä asioita tai jäsennyksiä, joista työryhmä voisi muodostaa yhteisen, toimintaansa ohjaavan tulkinnan. Oppimisen konteksteja ajatellen, kohdeyhteisö ei opi. Jos toimijajoukko poistuu, poistuu heidän mukanaan myös tieto, taito ja tarinat. Toiminta ei nykymuotoisena tuota kooditettua tietoa, jonka voisi hyödyntää yhteisön toiminnan kehittämisessä. Yksilöihin sitoutunut hiljainen tieto ei muutu uusiksi tuotteiksi ja toimintamalleiksi. Yksilöihin sitoutunutta tietoa on huomattavasti vaikeampi jakaa yhteistyötahojen kanssa kuin tietoa, joka on muutettu raporteiksi, malleiksi tai kokonaisiksi tuotteiksi.

Toiminnasta ei ilman sosiaalisia, reflektiivisiä ja kognitiivisia prosesseja synny yhteistä tietopääomaa eikä käyteainetta uusille innovatiivisille toimintatavoille. Toiminnalliset prosessit, eli työn organisointi, määrittävät miten työssä oppiminen arjessa mahdollistuu. Onko työssä oppimiselle tilaa, mitä työssä ja yhteisön kulttuurissa arvostetaan, mitkä ovat työn tuloksellisuuden

mittarit ja miten työstä oppimiseen kannustetaan? Aineistosta konstruoitu pelisääntöjen häiriöluokka liittyy arjen työn organisointiin. Informantit toivat analyysissa esiin työnjaon epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen. Joidenkin työntekijöiden koettiin omaavan mahdollisuuden rajata ja keskittää tehtäviään, kun taas joidenkin edellytetään osallistuvan kaikkeen. Pelisääntöjä toivottiin voitavan yhdenmukaistaa ja selventää. Kuntoutuskurssilla työskentelyä rytmittää ennakolta laadittu lukujärjestys. Kunkin kuntoutuskurssin ohjelma on yksilöllinen ja laaditaan erikseen. Elektroninen lukujärjestys määrittää yksittäisen työntekijän päivärytmin. Lukujärjestyksen laatijat ovat tärkeässä asemassa määrittäessään yksittäisten työntekijöitten ja työryhmän ajankäyttöä. Yhteisössä näyttäisi olevan vallalla töiden organisoimistapa, jota ohjaa yksiselitteisesti kuntoutuskurssin toteutusta ohjaava standardi päiväohjelmalle määritettyine vähimmäispituuksineen. Toiminnan organisoitumisessa on vaikea havaita merkkejä työssä oppimisen lainalaisuuksien tiedostamisesta. Jos kehitys on oppimista ja oppiminen edellyttää reflektointia, eikö myös kuntoutuskurssien ohjelmissa ja aikataulussa pitäisi näkyä reflektointiin käytettävissä oleva aika sekä työntekijöiden että kuntoutukseen osallistuvien päiväohjelmassa?

7.4 Yhteenvedoa empiirisistä tuloksista

Toimintaa kyseenalaistava ja refleктоiva muutoslaboratorio®-työskentely tuotti runsaan ja rikkaan dialogiaineiston, joka toimi analyysin ja tulkintojeni lähtökohtana. Muutoslaboratorio®-työskentelyn fokus oli ASLAK®-toiminnan ammatillisen osion kehityksen ja nykytilan jännitteiden paikantamisessa. Aineiston analyysiyksiköksi valitsin ammatillisen osion toteutuksen häiriöt. Muodostin aineistosta viisi häiriöluokkaa työssä oppimisen teoreettisen viitekehyksen sisäistäneenä. Teoreettisen viitekehyksen keskeiset elementit olivat tiedon ja työssä oppimisen prosessit. Konstruoimistani häiriöistä ensimmäinen, yksilöasiantuntijuuteen perustuva työskentelytapa löytäneen juurensa kuntoutustoiminnan alkutaipaleelta. Kuntoutuksen toimintatavat ja tavoitteet ovat vuosien aikana muuttuneet, samoin ovat muuttuneet kuntoutukseen hakeutuvat asiakkaatkin. Yksilöasiantuntijuuteen pohjautuva toimintatapa ei yksin enää riitä tuottamaan toivottua tulosta. Informanttien mukaan yksilöasiantuntijuuteen perustuva toimintatapa osoittautui yhdeksi merkittäväksi ammatillisen toiminnan häiriöksi. Jokaiselle yksittäiselle asiantuntijalle on vuosien aikana muodostunut oma tapansa ja välineistönsä toteuttaa ns. ”oma osuutensa” ASLAK®-kuntoutuksen ammatillisesta osiosta. Toteutus on sidoksissa yksilöiden konstruoimaan tietämykseen ja fyysiseen läsnäoloon. Toimintatapa perustuu yksilöihin sitoutuneeseen hiljaiseen tietoon. Suuri osa toteutusta ohjaavasta tiedosta on käsitteellistä tai toiminnallista. Yksilöihin sidoksissa olevan tiedon koettiin aiheuttavan katkoksia ja häiriöitä kuntoutusprosessin toteutuksessa ja tiedon

välittämisessä. Oppimista tapahtuu pääasiassa yksilökontekstissa. Nykymuotoinen toiminta ei mahdollista työryhmätasoisista oppimista. Työssä oppimisen sosiaaliset prosessit vaikuttavat riittämättömiltä ja ryhmäfoorumi jää ammatillisen toteutuksen osalta ohueksi. Sosiaaliset prosessit toteutuvat rinnakkain työskentelynä, jolloin osa työryhmän jäsenistä jää pois oppimistilanteista.

Toinen häiriöluokka liittyi ammatillisen tiedon puutteelliseen dokumentaatioon. Kuntoutujaryhmän kanssa tuotetusta ammatillisesta aineistosta jää osa poimimatta, osa hukataan kokonaan, ja osa jää joko muistinvaraiseksi tai yksittäisten työntekijöiden omiin arkistoihin. Dokumentaatio informanttiryhmän työssä oppimista mahdollistavana välineenä ja häiriöitä vähentävänä tekijänä tuli reflektion kautta näkyväksi ja sai uuden merkityksen. Dokumentaation puutteellisuus näkyy yhteisössä kognitiivisten prosessien katkoksina. Kuntoutuksen aikana syntyvä ammatillinen aineisto jää mallintamatta, eikä se näin ollen palvele työryhmää tai yhteisöä toiminnan reflektion eikä kehittämisen resurssina.

Kolmanneksi häiriöluokaksi nimesin yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttumisen. Eri alojen asiantuntijat perustavat toimintansa oman ammattialansa teoreettiseen tietoon. Yhteisen teoreettisen viitekehyksen puuttumisesta syntyvä toiminnan häiriö tuli selkeimmin esille ammatillisen osion orientaatiovaiheessa ja työyhteisönpäivän toteutuksessa. Näissä toteutusvaiheissa moniammatillinen työryhmä joutui työstämään yhdessä ammatillista osiota ja yhteisen käsikirjoituksen puuttuminen tuotti monenlaisia häiriöitä. Työskentelyä ei ohjaa moniammatillisen työryhmän yhteisesti muodostama käsitys työkyvystä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Neljäs häiriöluokka sai nimekseen reflektiivisyyden vähäisyys. Toimintaa painottava työkuulttuuri ei informanttien kokemusten mukaan mahdollista riittävää yksilöllistä eikä ryhmätasoisia reflektiota. Toiminnassa havaittiin rutiineiksi muodostuneita tekoja, jotka informantit muutoslaboratorio@-työskentelyn aikana kyseenalaistivat. Oma tulkintani on se, ettei reflektiivisen toiminnan merkitystä ole kohdeyhteisössä oivallettu työssä oppimisen keskeiseksi välineeksi. Kuntoutustoimintaa kuvataan oppimisprosessina, mutta arjen kuvauksissa oppimiseen ja tiedon prosessointiin liittyvät asiat jäävät näkymättömiksi.

Viides häiriöluokka liittyi pelisääntöepäselvyyksiin eli toiminnan organisointiin. Pelisääntöihin liittyvät asiat kytkeytyvät työnjakokysymyksiin ja toiminnan johtamiseen. Informantit kokivat työn jakautuvan epätasaisesti ja mahdollisuutensa työn rajaamiseen eriarvoiseksi. Keskustelussa todettiin, ettei toisen ammattiryhmän työtä juurikaan tunneta. Keskustelussa tuli esiin myös

epätietoisuus siitä, arvostetaanko eri ammattiryhmän työtä ja tietoa yhteisössä samanarvoisesti. Moniammatillisen työskentelyn käsitteen alta kuoriutui yllättäen yhdeksi toiminnan tulokseksi tekijöiden ammatillinen yksinäisyys.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Tämän kappaleen alussa vastaan tutkimuksen pääongelmaan tarkastelemalla tutkimustuloksiani teoreettisen viitekehyksen avulla. Kehitysmahdollisuuksia olen käsitellyt vastauksina konstruoimilleni häiriöille. Tässä kappaleessa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta. Kappaleen lopussa on ehdotuksia jatkotutkimusaiheista, joita virisi tutkimuksen tekemisen aikana.

8.1 Mitä kehitysmahdollisuuksia häiriöt tuottivat työssä oppimiselle

Kehittämishanke ja muutoslaboratorio®-työskentely mahdollistivat informanttiryhmälle arjen työtä hyödyntävän reflektiivisen työskentelyn. Työkokoukset toimivat foorumeina, joiden aikana yksilöiden hiljainen tieto ja kognitiiviset merkitysrakenteet eksplikointiin työryhmän jäsenten kesken. Informanttien työskentelyn tuloksena syntyi ammatillisen osion kehityksestä ja nykyisestä toteutuksesta tiivistyksiä, mallituksia ja kollektiivista ymmärrystä. Analyysin avulla osallistujat kykenivät tekemään näkyväksi kuntoutustoiminnan kehityksellistä muutosta, nykytoiminnan häiriöitä ja paikantamaan kehitystarpeita. Muutoslaboratorio®-työskentely on antanut ajattelun aihetta sekä informanteille että tutkijalle. Kehityshankkeen II- ja III-vaiheiden aikana informantit ovat tuottaneet yhteisönsä käyttöön uusia teoreettisia ja käsitteellisiä työkaluja, toimintamalleja ja yhtenäistäneet kuntoutustoiminnan ammatillisen osion toteutusta ohjaavaa käsikirjoitusta. Uudistunut ammatillinen toimintakonsepti on jo tähän mennessä tuottanut parannuksia myös tutkimuksessani häiriöksi nimettyyn dokumentaatiokäytäntöön. Vähäisemmälle huomiolle kehittämishankkeen II- ja III- vaiheessa on jäänyt yksilöasiantuntijuuteen perustuvien, reflektiivisesti ohuiden toimintatapojen ja pelisääntöepäselvyyksien merkitysten pohtiminen työssä oppimisen ja toiminnan kehittymisen kannalta. Tutkimukseni aineisto, ja sen tulkinta työssä oppimisen näkökulmasta, ovat toimineet ajatteluni sytykkeinä pohtiessani työssä oppimisen mahdollisuuksia, joita toiminnan häiriöt näyttäisivät yhteisölle tarjoavan.

Yhteisen teoreettisen viitekehyksen ja ammatillisen käsikirjoituksen kehittäminen

Yhteisen teoreettisen viitekehyksen, eli ammatillisen osion käsikirjoituksen puutteen ongelma on ratkennut kehittämishankkeen II- ja III- vaiheen edetessä päätökseen. Kehityshankeen aikana, jossa itselläni on ollut ilo olla mukana, toimijaryhmä on työstänyt ja muovannut itselleen kuntoutuksen ammatillista toteutusta ohjaavan käsikirjoituksen, informanttien kaipaaman ammatillisen toteutuksen punaisen langan. Informanttiryhmä on laajentanut ymmärrystään työhön kytkeytyvästä työhyvinvoinnista opiskelemalla kehittävän työntutkimuksen teoriaa ja konstruoimalla kuntoutuksen ammatilliselle osiolle uuden teoreettisen perustan. Kehittämishankkeen aikana moniammatillisen työryhmän työskentelyä ohjaava yhteisen teoreettisen viitekehyksen merkityksellisyys olo paljastunut informanteille, ja siitä on muodostunut keskeinen osatekijä kehityshakuisen työryhmän työskentelyn perustana. Uusi teoreettinen lähtökohta oli informantille ”rajanylitys” ja sen voi tulkita laajennukseksi aikaisempaan työtä ohjanneeseen ammatilliseen viitekehykseen. Työhyvinvointiajattelun lähtökohtana ei enää toimi yksinomaan lääketieteellinen, psykososiaalinen eikä liikuntatieteellinen määrittely työhyvinvoinnista, vaan se kytketään osaksi muuttuvaa työtoimintaa.

Uuden teorian syventäminen arjen työssä, toiminnan vakiinnuttaminen ja uusien työntekijöitten perehdyttäminen ovat edelleen olemassa oppimisen haasteita. Vanhan ja uuden toimintamallin kilpailu arjessa jatkuu, ja uuden toiminnan vakiinnuttamiseen liittyy haasteita. Tästä ilmiöstä käytetään kolmannen asteen ristiriidan käsitettä. (Engeström 1995, 63- 64.) Toimijoiden keskuudessa voi ilmetä muutoksesta johtuvaa väsymistä ja uupumista, jolloin vanhan toimintamallin palauttaminen on uhka ekspansiiviselle oppimiselle (Mäkitalo 2001, 44). Jatkossa oppimisen haasteena on kokemusten yhteinen reflektointi ja mallittaminen. Töiden järjestelyjen osalta tämä merkitsee työnjohdolle haastetta sosiaalisten ja reflektiivisten prosessien mahdollistamisessa ja työskentelyyn kannustamisessa. Toimintaa ohjaavan yhteisen käsikirjoituksen käyttöönotto ei merkitse automaattisesti muiden toimintatapojen uudistumista.

Toiminnan teoreettista viitekehystä olisi mahdollisuus laajentaa oppimiseen liittyvällä teoreettisella tiedolla, jos oppiminen tulevaisuudessa nähdään kuntoutustoiminnan tavoitteiden ja ideologian kannalta merkitykselliseksi. Oman kokemukseni mukaan tiedon ja oppimisen prosesseja valottava teoreettinen viitekehys tuottaa loogisen laajennuksen muutoksen ja ekspansiivisen oppimisen teorialle. Laajennus mahdollistaisi työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen problematiikan kytkemisen myös työssä oppimiseen tematiikkaan.

Yksilöllisistä toimintatavoista jaettuun asiantuntijuuteen

Hyvinvointipalveluiden tuottamiseen osallistuvien toimijoiden työn muuttumista jaetulle asiantuntijuuden perustalle kuvaavat muun muassa Launis (1999) ja Rautio (2004) tutkimuksissaan. Työn kohteen muuttuminen ja monimutkaistuminen toimivat hyvinvointipalveluiden kehittämisen moottoreina. Informanteillakin työn kohde on yhteinen, mutta välineiden todettiin analyysissä olevan yksilöllisiä. Jaettu asiantuntijuus rakentuu yhteisen työn kohteen ymmärtämiselle ja työtä ohjaavalle yhteiselle ajattelulle. Kehittämishanke mahdollisti informanttijoukolle kollektiivisen kohteen määrittelyn ja toimintaa ohjaavan käsikirjoituksen laatimisen. Yhteinen teoreettinen viitekehys, jaetut kognitiiviset merkitysrakenteet ja yhteinen kieli mahdollistavat moniammatilliselle työskentelylle aivan uudenlaisen lähtökohdan ja mahdollisuuden työtapojen kehittelyyn. Tältä perustalta moniammatillinen työskentely voidaan käsittää rajoja ylittäväksi, kehitysorientoituneeksi toiminnaksi. Jaettu asiantuntijuus edellyttää omaan toimintaa ohjaavien käsitysten laajentamista, halua toimia oman ”mukavuusalueen” ulkopuolella, mikä ei (Järvinen ym. 2000, 76) ole asiantuntijatoimintatavan perinteelle tavanomaista. Informanttiryhmästä suuri osa näyttäisi omaavan tämän valmiuden, vaikkakin toimiminen totutun osaamisalueen ulkopuolella tuottaa ajoittain ahdistusta ja epävarmuutta. Lähitulevaisuudessa työryhmän jäsenten vastavuoroisen kokemusten jakamisen ja toisilta oppimisen mahdollistaminen olisi tärkeää. Ongelmatilanteita ja epäonnistumisia pitäisi pystyä avoimesti käsittelemään yhteisellä kehitysfoorumilla. Reflektiiviseen toimintaan liittyy myös emotionaalisten ja sosiaalisten odotusten käsittely (Poikela 2005, 25). Virheitä ei pidä pelätä, niistä tulee kyetä oppimaan. Uuden toimintatavan käyttöönottovaiheen ristiriidat tulee tunnistaa ekspanstiivisen kehityssyklin vaiheeksi ja nähdä niihin kätkeytyvä oppimisen mahdollisuus. Työnjohdon taholta tuleva kannustus ja työssä oppimista suosivan kulttuurin luominen ovat tärkeitä toimijoiden laajentaessa osaamistaan. Jaettu asiantuntijuus edellyttää toiminnassa mahdollisuutta ryhmätasoiseen reflektiiviseen työskentelyyn. Mäntylä (2002) muistuttaa tutkimustuloksissaan, että ryhmän toiminnan tuottaessa lisäarvoa yksilölle, hänen sitoutumisensa kollektiiviseen kehitystoimintaan on todennäköisempää. Korhonen (2005) peräänkuuluttaa oppimisverkostojen ja yhteiskehittelyn jatkotutkimusta työelämän sosiaalisten innovaatioiden (-pääoman) ja oppimista tuottavan jaetun asiantuntijuuden ymmärtämiseksi.

Arjen työstä oppiminen

Blackler (1995) korostaa työssä oppimisen tärkeänä seikkana yksilön ja yhteisön, sekä tekojen ja toiminnan välistä vastavuoroisuutta. Tieto ja osaaminen muodostavat yhteisön näkyvän ja osittain

myös näkymättömän toiminta-avaruuden. Toiminta ja toimijat tuottavat vuorovaikutteisesti uutta aineistoa tähän avaruuteen. Työn toimintajärjestelmämallin mukaisesti tekijä vaikuttaa työnsä kohteeseen ja kohde tekijäänsä. Yksilöiden sisäistämää tietoa voidaan suotuisissa olosuhteissa laajentaa ryhmän ja yhteisön tiedoksi. Oppimisen kautta organisaatio laajentaa tietämysavaruuttaan. Arjen työ muodostuu teoista ja toiminnasta, joista voi oppia. Uusia innovatiivisia ratkaisuja ja toiminnan kehitysmahdollisuuksia ei tarvitse etsiä työn ulkopuolelta, vaan oppia voi arkisesta toiminnasta. Arjen toiminta ja hiljainen tietämys voitaisiin tutkimukseni kohdeyhteisössä selkeämmin nähdä oppimisen lähtökohtana ja kehittymisen mahdollisuutena. Informantit kokivat omasta työstä lähtevän oppimisen tärkeäksi ja hyväksi kokemukseksi. Arjen työstä oppiminen ei tapahdu itsestään. Yksilöiltä edellytetään tiettyjä valmiuksia, kuten vastavuoroisuutta ja toimintaan sitoutumista. Yhteisöltä taas edellytetään työssä oppimista mahdollistavia ja kannustavia tekoja. Muutoslaboratorio®-työskentely ja kehittämisvaiheet ovat mahdollistaneet ja tuottaneet yhteisöllisen oppimistoiminnan kokemuksen, jota voitaisiin jatkossakin vahvistaa.

Vastavuoroisuus ei toimi ilman tekijöiden halua ja mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Omaa työtä oppimisen lähtökohtana painottavat sekä Victor ja Boynton (1998) että Engeström (1995). Järvinen ja Poikela (2000) esittävät työssä oppimisen edellytykset prosesseina. Toimijoilta edellytetään sitoutumista yhteisöön, kiinnostusta kollektiiviseen oppimiseen, oman mukavuusalueen ylittämisen kykyä ja dialogitaitoja. Työ tulisi organisoida siten, että oppimiselle jää aikaa. Kehittämishanke osoitti, että informanttiryhmässä on sitoutuneisuutta ja halua kollektiiviseen reflektointiin sekä kehittämiseen. Arjesta näyttivät kuitenkin puuttuvan foorumit oppimisdialogille. Toimintatavat ovat perinteisesti nojautuneet yksilölliseen tiedonmuodostukseen ja osaamisen kehittämiseen. Vanhoista tavoista poisoppiminen vaatii aikaa ja määrätietoisia ponnistuksia sekä toimijoilta että työnjohdolta. Myös työnjohdon tulee ymmärtää työssä oppimisen ilmiö ja sen työjohtamistehtävien uudistumiselle tuottamat haasteet (Poikela 2005, 38). Toisaalta voisi pohtia sitä, onko vanhoista tavoista opittava pois, vai voisiko vanhan tavan rinnalle kehittää rinnakkaisen toimintatavan? Molemmilla osaamisen kehittämismuodoilla saattaa olla vahvuutensa kuntoutustoiminnan kontekstissa. Kehittämistoiminnan muodoista ja tavoitteista tulisi kaikilla toimijoilla olla yhteinen käsitys ja kehittämisen tulisi perustua jaetulle toiminnan visiolle (Senge 1994).

Arjen työstä oppimista tulisi arvottaa samanarvoisiksi ns. ulkoisten lisä- ja täydennyskoulutusten kanssa. Kehittämisohjelmaa suunniteltaessa työstä oppiminen pitäisi kirjata osaksi henkilöstön kehittämisstrategiaa. Työryhmät voisivat itse laatia työssä oppimisen vuositavoitteensa ja strategian.

Työssä oppimiselle tulisi myös varata osa yhteisön kehittämisresursseista. Työssä oppimiseen voisi systemaattisemmin yhdistää uuden tiedon hankintaa yhteisön ulkopuolelta. Kuntoutusyksikköjen verkostotyöskentelyä voisi myös hyödyntää osaamisen kehittämisessä. Työryhmän jäsenten vuorovaikutus- ja reflektointitaitojen kehittäminen on osa tiedon prosessoinnin kehittämistä. Dialogi tai taitava keskustelu, ovat harjoitettavissa olevia taitoja (Heikkilä & Heikkilä 2001, 56-70). Vastavuoroisen oppimisen arviointia voisi toteuttaa työryhmässä vertaisarviointina ja kehityskeskusteluissa esimiehen kanssa.

Reflektiivisen toiminnan merkityksen ymmärtäminen ja mahdollistaminen

Oppiminen perustuu kokemuksen reflektointiin sekä yksilön että ryhmän tasolla. Uusia tulkintoja ja oppimista syntyy vain reflektiivisen toiminnan avulla. Toimintatapa johon ei liity reflektointia koostuu rutiineista (Järvinen ym. 2000, 97). Informantit kokivat toiminnastaan puuttuvan mahdollisuuden sekä tulevan että toteutuneen toiminnan pohtimiseen. Reflektion mahdollisuus puuttui yksittäiseltä toimijalta sekä ryhmän keskinäisestä toiminnasta. Yksilölliseen toimintaan perustuva työskentely mahdollistaa asiantuntijalle toiminnan aikaisen reflektion, mutta jos yksittäinen työntekijä ei voi jakaa kokemuksiaan ryhmässä, opitusta ei muodostu yhteistä tietämystä eikä osaamista. Asiantuntijuuteen liitetään käsitys nopeiden johtopäätösten tekemisen taidosta toiminnan aikana, johon informantitkin viittasit. Meneminen tunnista toiseen vanhojen ”sablunoiden” kanssa koettiin informanttiryhmässä ristiriitaisena ja rutiinien toistamisena. Oma tulkintani on, että reflektion merkitystä ei kohdeyhteisössä tiedosteta työssä oppimisen keskeisenä prosessina. Aineistosta ei käy selville kannustaako tai palkitseeko työnjohto työntekijöitä reflektiivisestä toiminnasta. Kuntoutusstandardien sisällöt ohjaavat kuntoutuskurssien toteutusta ja toiminnan rytmitystä. Reflektiivisen toiminnan merkityksellisyyden näkyminen ja arvostaminen myös kuntoutustoimintaa ohjaavissa säännöissä vaikuttaisi mielestäni tärkeältä. Kuntoutusohjelmien laatijat ovat avainasemassa rytmittäessään toimijoiden arkipäivää. Välitön reflektiivinen tuokio voitaisiin sisällyttää olemassa olevien ammatillisten sessioiden yhteyteen, jolloin reflektiivinen työskentely muodostuisi myös osaksi kuntoutujan työskentelyä. Langaton verkkotekniikka mahdollistaa välittömän ja nopeasti dokumentoinnin yhteiseen sähköiseen verkkoon. Uusien välineitten käyttöä pitäisi vielä opiskella ja kannustaa toimijoita hyödyntämään näitä mahdollisuuksia. Välitön reflektiivinen toimintatapa ja oleellisten seikkojen dokumentointi voisivat kehittyä yhdessä. Välitön reflektointi palvelisi yksilöllistä ja työparin, ehkä myös työryhmän oppimista. Laajempaa kokemusten reflektointia ja yhteisen näkemyksen arviointia varten tarvitaan erillinen foorumi, joka voisi kokoontua esimerkiksi kerran kuukaudessa. Tämän

foorumin tarkoitus olisi palvella kollektiivista reflektointia, tiedon ulkoistamista sekä tiedon uudelleen jäsentelyä. Kehityshankkeen loppuseminaarissa 6.10.2005 tuotiin esille kehittämishankkeeseen osallistuneiden kuntoutuslaitosten välisen yhteistyön ja kehittämistoiminnan tarve ja mahdollistaminen. Yhtenä ideana esitettiin pidettäväksi kehittämistoimintaan osallistuneiden yksiköiden yhteinen reflektioseminaari yksi tai kaksi kertaa vuodessa. Kehityshankkeen yhteydessä laaditun sähköisen verkkopohjan mahdollisuuksia toimia jatkossakin yhteisen keskustelun ja arvioinnin foorumina selvitetään. Verkkokeskustelu ja kehittämistoiminta eivät synny itsestään. Verkkotyöskentelyn alkuun saattamisessa tarvitaan ennakkoluulojen murtamista, tekniikan opettelua, keskustelun ohjausta ja kannustusta.

Työssä oppimisen edellytyksenä on töiden organisointi niin, että työssä oppimiselle jää aikaa ja tilaa. Oppivassa organisaatiossa työnjohdolta edellytetään työssä oppimisen edellytysten tuntemusta, työssä oppimisen arvostamista, työssä oppimisen mahdollistamista sekä siihen kannustamista (Poikela 2005, 38). Kehittämishankkeessa opittua tutkivaa työtettä (muutoslaboratorio®-menetelmää) olisi mahdollista soveltaa kohdeyhteisössä jonkin muun kuntoutustoiminnan analysointiin ja tarvittaessa kehittämiseen. Tämä mahdollistaisi omasta työstä lähtevän oppimiskokemuksen myös niille toimijoille, jotka eivät osallistuneet kehittämishankkeeseen. Muutoslaboratorio®-työskentely voi olla kertaluonteinen kehittämistapa, mutta sitä voidaan hyödyntää yhteisössä myös jatkuvan parantamisen välineenä. (Virkkunen ym.1997, 77.)

Dokumentaatio osaksi työssä oppimista

Analyysivaiheessa informantit totesivat toimintansa perustuvan paljolti muistinvaraisen tiedon käyttämiseen. Muistinvarainen tiedon prosessointi tuotti työhön katkoksia ja kuormitti toimijoita. Kehittämishankkeen aikana kuntoutusprosessin dokumentaatio on kehittynyt, ja siitä saatu satunnainen palaute on ollut positiivista. Oleellista muutoksessa on ollut se, että kuntoutusprosessia sekä ammatillista toteutusta tallennetaan. Sähköiset dokumentit ovat kaikkien kuntoutustyöntekijöiden saatavilla. Ymmärrys dokumentaation merkityksellisyydestä on selvästi parantunut. Syntyvän aineiston hyödynnettävyys työskentelyn jatkokehittelyssä on vielä epäselvää. Kuntoutujankin näkökulmasta dokumentaation mahdollisuuksia on edistetty ottamalla käyttöön kuntoutujan aineistokansio. Myös kuntoutujalle jää peiliaineistoa ammatillisesta työskentelystä, jota hän voi hyödyntää kuntoutuksen aikana ja sen jälkeen. Ammatillisen osion toteutuksesta on laadittu työryhmää ohjaavaan käsikirja. Uutta on ollut myös se, että aineistoja on jaettu

kuntoutuslaitosten kesken yhteisellä verkkofoorumilla. Työssä oppimista ajatellen dokumentaatiotaitoja voisi edistää opettelemalla välitöntä dokumentointia ryhmätilanteissa, joka edellyttää nopeaa kirjoitustaitoa. Kannettava mikrot mahdollistavat työskentelyn. Myös dokumenttien käyttöä oman työn kehittämisen peiliaineistona on hyvä pohtia. Oppimisen kannalta tiedon dokumentoinnin ja ajatusten jäsentämisen yhteyttä voisi vielä selventää sekä toimijoille että kuntoutusasiakkaille.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (1998, 211- 230) kuvaavat tarkastelukulmiksi muun muassa tutkijan, toiminnan ja lukijan näkökulman. Näkökulmasta riippuen, tutkimustekstin luotettavuuden arvioinnissa painotetaan eri asioita ja käytetään erilaisia luotettavuutta kuvaavia indikaattoreita ja käsitteitä. Oman tutkimukseni arviointinäkökulma on perinteinen, tutkijan näkökulma. Eskola ja Suoranta (1998) pohtivat myös sitä, pitäisikö luotettavuuden arviointia tarkastella ensisijaisesti tieteentradition ja tutkimuksen teon lainalaisuuksien noudattamisen, vai tutkijan oman kriittisen reflektioidon ja tutkijaidentiteetin kehityksen näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 211- 230). Noviiitutkijana pidän molempia tarkastelulähtökohtia tärkeinä. Koska pro-gradun tekeminen on osa tutkimuksellisen työtteen oppimisprosessia, tutkimustyön vaiheisiin liittyvää kriittistä reflektiota tulisi myös sisällyttää tutkimusraportin arviointiin.

Eskola ja Suoranta (1998, 215) nostavat laadullisen tutkimuksen arvioinnissa esille aineiston merkittävyysnäkökulman. Työikäisten varhaisvaiheen kuntoutustoiminnasta on tehty jonkin verran tutkimuksia, mutta useimmiten näkökulma on ollut toiminnan vaikuttavuus yksilön näkökulmasta arvioituna. Kuntoutusalan julkaisuissa on peräänkuulutettu tutkimuksen laajentamista (viittaus johdantokappaleeseen) koskemaan prosessin ja palvelun toteutukseen osallistuvien osaamisen arviointia. Tutkimukseni näkökulma on tavanomaisista tutkimuksista poikkeava, sen kohdistuessa kuntoutusprosessin toteuttajien toimintaa ohjaaviin tekijöihin. Toivon, että tutkimukseni toimii yhtenä keskustelun avauksena kuntouttajien toimintaa ohjaavien merkitysten arvioimisessa ja osaamisen kehittämisessä.

Realistinen luotettavuusnäkemys tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimusraportissa on onnistuttu kuvamaan tutkittua kohdetta. Luotettavuusnäkemyksessä voidaan erottaa sekä aineiston luotettavuuden että aineistosta tehtyjen tulkintojen luotettavuuden arviointi. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin mahdollistamiseksi on tärkeää kuvata tutkimusraportissa tarkasti

aineiston keruutavat, analyysivaiheet ja tulkintaprosessi. Tutkimusraportti toimii lukijan ”silmälaseina” tutustua tutkittavaan ilmiöön ja sen käsittelyyn. (Eskola & Suoranta 1998, 213- 214.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu kiteytyy tutkimusprosessin luotettavuuden tarkasteluksi. Luotettavuuden tarkastelu on koko tutkimusprosessin tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä käytetään usein erilaisia, laatua kuvaavia käsitteitä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Mt. 1998, 211). Olen tässä tutkimusraportissa pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin vaiheet tarkasti, jotta lukija pystyy toteamaan mihin toiminnalliseen ja teoreettiseen kontekstiin tutkimukseni liittyy, miten aineisto on syntynyt, ja millä logiikalla sekä teoreettisella ymmärryksellä olen aineistoa tulkinnut ja johtopäätökset tehnyt. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen tarkastelunäkökulman valinta on osa tutkijan tarvetta syventää ymmärrystään työssä oppimisen monimuotoisesta tutkimusalueesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetin tunnustaminen on tärkeää, koska tutkija itse on tutkimuksensa tärkein instrumentti. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, ja Saari (1995) muistuttavat, että pelkkä teoreettinen perehtyneisyys ei takaa tutkijalle kykyä ymmärtää ja ”lukea” aineistoaan rikkaasti. Kirjoittajat kehottavat laadulliseen tutkimukseen ryhtyvää tutkijaa antamaan itselleen aikaa syventää ymmärrystään ilmiöstä ja kehittää vivahteiden tajuun. Tämä tarkoittaa, että laadullisen tutkimuksen teko ei ole kertasuoritus. Aineiston ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelun mahdollistuessa, tutkijan ymmärrys ja tulkintataidot kehittyvät ja syvenevät (Syrjälä ym.1995, 124- 125.) Oma kokemukseni on vahvasti yhtenevä Syrjälän ym. kuvaamasta tutkijan ymmärryksen syventymisestä. Tutkimuksen parissa käyttämäni ajanjakso, noin kaksi vuotta, on mahdollistanut omien tulkintojeni ja johtopäätösteni syventymisen ja rikastumisen. Vaikka tutkimuksen teko on välillä näennäisesti ollut vähäistä, tutkimusprosessi on ollut käynnissä ajatusmaailmassani. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muotoutuminen ja jäsentyminen nykymuotoon oli mahdollista vasta pitkähkön aineiston, tulkintojen ja teorian vuoropuhelun jälkeen. Prosessi jatkuu edelleen.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari (1995, 129- 130) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tutkimus fokusoituu aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen vastaavuuteen informanttien tuottamien merkityksen, sekä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Syrjälän ym. (1995) mukaan aineiston aitous merkitsee sitä, että informantit puhuvat aiheesta, jota tutkija haluaa tutkia. Toiseksi aineiston on oltava relevantti suhteessa valittuun teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimusaineistoni havaintoyksiköiksi valitsemani häiriöt ammatillisen osion

toteutuksessa ovat mielestäni loogisia suhteessa kehittämisenintervention fokukseen ja intervention toteutusta ohjanneeseen teoreettiseen kehukseen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys jäsentyy vahvasti työssä oppimisen tematiikan ympärille. Interventio, josta aineisto kerättiin, liittyi kohdeyhteisön työn tutkimiseen ja kehittämiseen. Mielestäni tutkimusaineistoni aitous ja relevanttiusvaatimus toteutuvat edellä mainittujen kriteerien valossa. Syrjälän ynnä muiden (1995) mukaan tulkitut merkitykset ovat valideja, kun ne vastaavat informanttien tulkintaa, eikä tutkija manipuloi eikä ylitulkitse aineistoa. Tulkintojen validiteetin vaikuttaa myös niiden relevanssi valittuun teoreettiseen viitekehysten suhteen. Tutkimusraportissa olen pyrkinyt avaamaan tulkintaprosessia näkyväksi runsain aineistoesimerkein, joiden kautta lukija voi päätellä tulkintojeni osuvuutta. Aineiston tulkinnan osuvuus on tutkimukseni luotettavuuden kannalta kriittisin kohta. Aineiston fokus on häiriöissä, joita olen tulkinnut valitsemaani työssä oppimisen teoreettista viitekehystä vasten. Tulkinnoissa ja häiriöluokitusten muodostamisessa olen noviisitutkijana tukeutunut teoreettiseen viitekehukseen. Tulkinnan luotettavuutta parantaa se, että tutkimuskohde on tutkijalle varsin tuttu. Toisaalta tutkijan ”sisäpiirasema” voi houkuttaa paikoitellen ylitulkintaan. Tutkijana olen pyrkinyt pitämään mielessäni tutkimusprosessin aikana kaksoisroolini.

Eskola ja Suoranta (1998, 212) nimeävät yhdeksi tulkintojen luotettavuuden osoittimeksi uskottavuuden. Uskottavuus muodostuu siitä, miten hyvin tutkijan tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat informanttien käsityksiä. Uskottavuutta voidaan arvioida kuulemalla informanttien mielipide tutkimuksen konstruktista. Tutkimukseni uskottavuutta tulen testaamaan saattamalla tutkimusraporttini informanttien luettavaksi ja kommentoitavaksi. Siirrettävyys, taas mittaa sitä, millä ehdoilla tulokset olisivat siirrettävissä toiseen yhteyteen. Tutkimustulosteni suora siirrettävyys on heikkoa, koska tulokset ovat kontekstisidonnaisia. Uskon kuitenkin siihen, että tutkimukseni tulokset voivat toimia hyvänä keskustelun virittäjänä vastaavaa kuntoutustoimintaa järjestävissä yksiköissä. Vahvistuvuutta voidaan arvioida muiden samaa ilmiötä koskeneiden tutkimusten avulla, saavatko omat tutkimustulokset vahvistusta muista vastaavan tematiikan sisältävistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tutkimukseni tulokset saavat mielestäni vahvistusta muista asiantuntijatyön kehityshaasteita valottaneista tutkimuksista. Mielenkiintoisen ajatuksen tulkintojen luotettavuuden lisäämisestä rinnakkaishavainnoitsijan käytöllä, esittävät Syrjälä ym. (1995, 131). Ongelmaksi muodostuu se, että kahden eri henkilön merkitysperspektiivien saattaminen riittävän lähelle toisiaan vaatii paljon aikaa ja resursseja.

Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetty validiteetti käsite (pätevyys) jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellistetyn aineksen

sopusointuisuutta. Tätä voidaan arvioida pohtimalla tutkijan teoreettista ja tieteenalan hallintaa. Tutkimuksessani olen perustellut teoreettisen viitekehyksen valinnan ja rajauksen. Teoreettisen viitekehyksen osasten yhteen nivominen on ollut eräs tutkimukseni vaikeimmista, mutta myös antoisimmista vaiheista. Olen pyrkinyt sovittamaan yhteen toiminnan muutokseen, tiedon prosessointiin ja työssä oppimisen prosessiajatteluun liittyviä teoreettisia näkökohtia. Lukijan ja tutkimustyön arvioitsijoiden tehtäväksi jää todeta, miten hyvin olen onnistunut sopusoinnun saavuttamisessa tutkimukseni eri vaiheissa. Ulkoinen validiteetti viittaa tutkijan tekemien tulkintojen vastaavuutta aineistoon ja tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 213- 214.)

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Kehittämishanke kokonaisuudessaan mahdollistaisi huomattavasti pro-gradu tutkielmaani laajemman ja syvemmän tutkimushankkeen. Hankkeen aikana kerätty aineisto mahdollistaisi oman tutkimusasetelmani toistamisen jonkin muun kehittämishankkeeseen osallistuneen laitoksen aineistolla. Jatkotutkimuksessa olisi mahdollista vertailla näyttäytyvätkö muiden kuntoutusyksikköjen häiriöt työssä oppimisen teoreettisen viitekehyksen valossa erilaisilta kuin tutkimukseni kohdeyhteisössä, tai missä määrin häiriöt ovat tutkimukseni kanssa yhteneviä. Tutkimusasetelmaa voisi laajentaa myös ottamalla mukaan vertailuryhmän kuntoutuslaitosyksiköstä, jossa vastaavaa kehittämishanketta ei ole toteutettu. Tutkielmani tuloksen syntyneitä häiriöluokituksia ja niiden tulkintaa työssä oppimisen viitekehyksessä voisi myös syventää ja tarkentaa haastattelututkimuksen keinoin. Mielenkiintoista olisi tarkastella kehittämishanketta ja sen tuloksia myös yksittäisten toimijoiden näkökulmasta. Kehittämishanke tarjosi toimijoille poikkeuksellisen tavan oppia omasta työstään ja kiinnostavaa olisi tietää, miten oppimiskokemus on vaikuttanut yksittäisten toimijoihin käsityksiin ja toimintaan. Kehittämishanke on saatettu päätökseen, mutta oppiminen toivottavasti yksiköissä jatkuu. Eräs mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi aineistolähtöisesti tarkastella, miten arjen käytännöt ovat muuttuneet kuntoutuskurssien ammatillisen toteutuksen osalta, ja miten asiakkaat kokevat nämä sisällölliset muutokset. Viimekuukausina moniammatilliseen työskentelyyn liittyvät seikat, mitä sillä tarkoitetaan, mitä se on, ja mitä se voisi olla, ovat puhutelleet ja askarruttaneet mieltäni.

LÄHTEET

Ahonen, H., Virkkunen, J., Engeström, Y. 1999

Learning to direct collective learning. A Case study in the Helsinki telephone corporation. Researching Work and Learning. A First International Conference 10-12. September. University on Leeds. Leeds, 3- 12.

Blackler, F. 1995

Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. Organization Studies 16, No 6, 1021-1046.

Blackler, F., Crump N. & McDonald, S. 1999.

Organizational Learning and Organizational Forgetting: Lessons from a High Technology Company. Teoksessa M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (edit.) Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice. London. Sage Publications, 194-217.

Engeström, Y. 1985.

Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 4, 156-164

Engeström, Y., Engeström, R., Helenius, J. & Koistinen, K. 1987.

Terveyskeskuslääkärien työn kehittämistutkimus. Levike-projektin tutkimushankkeen väliraportti. Helsinki.

Engeström, Y. 1995.

Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki. Painatuskeskus.

Engeström, Y. 1999.

Innovative Learning in Work Teams; Analysing Cycles of Knowledge Creation in Practice. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim.) Perspective on Activity Theory. Cambridge University. USA, 377-404.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998

Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä.

Giffiths, M. & Tann, S. 1992.

Using reflective practice to link personal and public theories. Journal of Education for Teaching 18 (1), 69-84.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999.

Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkilä, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001

Dialogi- avain innovatiivisuuteen. Helsinki. WSOY.

Järvinen, A. 1999.

Facilitating knowledge processing in a workplace setting Research Work and Learning. A First International Conference 10-12 September. University of Leeds. Leeds, 677-682.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000.

Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo. WSOY.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000.

Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 4, 316-324.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2003.

Managing learning at work. Teoksessa WORK and LIFELONGLEARNING in DIFFERENT CONTEXTS. Proceedings Book IV: Theme 6: Learning processes and Work Processes. 3 rd. International Conference of Researching Work and Learning, 93-102.

Kaikkonen, P. 1999.

Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. Kasvatus (5), 427-435.

Kelan laitostenmuotoisen kuntoutuksen standardi. Versio 10/ ote 15.4.2004.

Kansaneläkelaitos. Terveys- ja toimeentuloturvaosasto. Kuntoutuslinja, 32-37

Konttinen, E. 1997

Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 48-61.

Korhonen, V. 2005

Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy, 201-222.

Launis K. 1994.

Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsitteitä ja arkikäytäntöjä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteidenlaitos. Tutkimuksia 50. Jyväskylä. Stakes.

Launis, K. 1997.

Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 122- 133.

McAlpine L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp C. 1999

Building a Metacognitive Model of Reflection. Higher Education 37, 105-131.

Mezirow, J. 1995.

Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki. Painotalo Miktor, 17-37.

Mäkitalo, J. 2001.

Toiminnan teoria ja työhön liittyvän hyvinvoinnin rakentuminen. Teoksessa E Paso, J. Mäkitalo & J. Palonen (toim.) Viimeinen tykykirja? Oulu. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, 37-47.

Mäntylä, R. 2002

Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. Tutkimus on luettavissa sähköisenä väitöskirjana.
><http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5459-6.pdf>< (22.1.2006)

Mönkäre, S. 2004

Kuntoutuksessa panostettava asiakasnäkökulmaan ja palvelujen vaikuttavuuteen. Kuntoutus(2)2004, 3-7. Kuntoutussäätiö.

Nonaka, I. & Takeuchi. H. 1995

The Knowledge-Creating Company. New York. Oxford University Press.

Nonaka, I. & Konno, N. 1998.

The Concept of "Ba". Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review. Vol 40 No 3,40-54.

Pihlaja, J. 1999.

Innovation as Collaborative Learning: an activity theoretical analysis of an expansive learning in a post office. Teoksessa Research Work and Learning. A First International Conference 10-12 Sept. Leeds. University of Leeds, 763-777.

Pirkkalainen, J. 2003.

Työhön, työssä ja työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere. Tutkimus on luettavissa sähköisenä väitöskirjana ><http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5835-4.pdf>< (22.1.2006)

Poikela, E. & Poikela S. 2002.

Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtina ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. 2. korjattu painos. Tampere. Tampereen yliopistopaino, 55-74.

Poikela, E. 2005

Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere. Tampereen Yliopistopaino, 21-41.

Rautio, M. 2005

Muuttuva työelämä haastaa työterveyshuollon kehittämään menetelmiään ja osaamistaan. Akateeminen väitöskirja. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. A-tutkimuksia 9. Helsinki.

Rissanen P. & Järvisalo J. 2001

Kuntoutus ja työelämä. Teoksessa T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus. Jyväskylä. Duodecim, 425-438.

Rissanen, P. 2004

Alkusanat. Teoksessa H. Ylisassi, L. Keränen & J. Mäkitalo Työhön integroidun varhaiskuntoutuksen kehittämishanke ASLAK®- toiminnan kehittämiseksi. Työpapereita 2/2004. Oulu. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus.

Rokkanen, T. & Launis, K. 2003.

Terveyskeskustyöterveyshuolto- mahdollon tehtävä? Kaaoksen tunteesta muutoksen paikalliseen analyysiin. Työ ja ihminen Tutkimusraportti 22. Helsinki. Työterveyslaitos.

Ruohotie, P. 2000

Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.painos. Juva. WSOY.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996.

Oppiva organisaatio, oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 3.painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti.

Senge, P. 1994.

The fifth discipline: the Art and Practice of learning organization. 1 st Edition. New York. A division of Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2001

Kuntoutusta tutkitaan. Kuntoutusasiain neuvottelukunnan tutkimusjaoston raportti 2000. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön monisteita. 2001:16. Helsinki. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995.

Laadullisen tutkimuksen työtapa. 1-2 painos. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003.

Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999.

Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen. -Verkostot oppijoina ja oppisfoorumeina. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Kansallisen työelämän kehittämissuunnitelma. Raportteja 7. Helsinki . Oy Edita AB, 107-129.

Victor, B. & Boynton A. 1998

Invented Here. Maximizing Your Organization`s Internal Growth and Profitability. Boston. Harvard Business School Press.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela R. 1997.

Muutoslaboratorio työn uudistamisen välineenä .Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 77-103.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, H. 2001.

Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Kansallisen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 6. Helsinki. Edita Oyj.

Ylisassi, H. 2001

Uuden sukupolven kuntoutusmallia kehittämässä. Teoksessa Paso, E., Mäkitalo, J. & Palonen, J. (toim.) Viimeinen tykykirja? Oulu. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus ja Keskinäinen Eläkevakuutusyhtiö Tapiola, 137-149.

Julkaisemattomat lähteet

Kehittämishanke 2003.

Kuntoutumislaboratorion kehittävä käyttöönottohanke. Hankehakemus. Vammala.

Penttinen L. 2006

ASLAK®-suunnittelupalaveri 16.1.2006. Karkku. Kela, ASLAK®-toiminnan vuositilastoja. Suullinen tiedonanto.

Pihlaja J. 2005

Työhyvinvointia kehittävä työn kehittäminen. ESR- hanke. Kehittämishankkeen informaatiotilaisuus 20.9.2005. Tampereen työterveys ry. Tampere.

LIITTEET

Liite 1

Esimerkki pelkistetyistä aineistosta; häiriödialogia
(informanttikoodaukset poistettu)

- no mää on kymmenen vuotta käyttäny, älä nyt x ravistele päätäs yhtään, sä oot kaks skytäviiskertaa kuullu...
- ...me ollaan siitä keskusteltu, me ollaan niinku seurattu tätä työkykykäsitys keskustelua mutta me käytetään kaikki erilaista mallia
- kenen malli se on, onks se teidän oma vai onko se jonkun auktoriteetin esittämä vai?
- oli puhetta että joku käyttää tasapainomallia, joku käyttää varmaan sitä perinteistä kolmiomallia [tetraedri] missä on ammatti- terveys ja tämä malli
- onko tämmösiäkin liikkeellä jossain
- tasapainomalli, perinteinen
- se on mitä P:nen , kyllä sitä on aika paljon tässä talossa puhuttu
- mut ei meillä sellasta yhteistä oo
- sitä just että meillä ei oo yhteistä määritelmää että mikä, että miltä pohjalta puhutaan työkyvystä ninku yhteistä määritelmää, siitä just ainakin tässä meidän ryhmässä puhuttiin
- siis jos mää sanon ihan suoraan, kun mää meen siihen ryhmän, niin mulla ei oo minkäänlaista mallia ei yhtäänkä mistään....
- mutta onhan sulla kuitenkin se mistä se tunti koostuu
- joo kyllä mulla se tavallaan jonkin näkönen tieto....
- sää sanoit, että jokin puuttuu, niin kyllä silloin jostain joku puuttuu
- niin mulla on joku ninku päässäni, se että mää odotan ninku niitä tiettyjä juttuja kerääntyy iellä ja mää kerään ne sitten kalvolle sitten
- mutta sää et ajattele että sä meet P:sen mallin se pitää ninku näkyy siellä
- en määkä sillai tietoseksi tietenkään tee mitään sillä , siinä tilanteessa ,, mut kyllä mullakin se on näkyy tässä niistä jutuista mitä täällä on kymmenen vuotta esiteltysemmonen juttu se on mikä on jäänyt tonne päähän, mutta en mää sitä nyt osais piirtää tähän , miten se menee
- niin että se on vähän ninku liuentunut tai hiipunu ?
- se liueenu on aika hyvä sana
- se ei oo ninku mikään työkalu meilleme ninku ei käytetä sitä missään yhteenvedossa vaan se on....se on sit semmosena ninku haalentuuneena tai liuentuneena eri päissä
- niin sit varmaan sitä että uudet ihmiset jotka tulee, ei saata olla kuullu asiasta mitään
- eikä semmosta keskustelua oo käyty, että yhdessä olis sovittu, että tää nyt on tää malli, ei ainakaan minun aikani, kyllä mulla semmonen joku on päässäni että siihen kululuu tietyt asiat mutta, mutta en mää tiä mistä se on, jostain tarttunut, lukenu erilaisia juttuja

Analyysivaihe. Käsikartta keskeisistä häiriöistä.

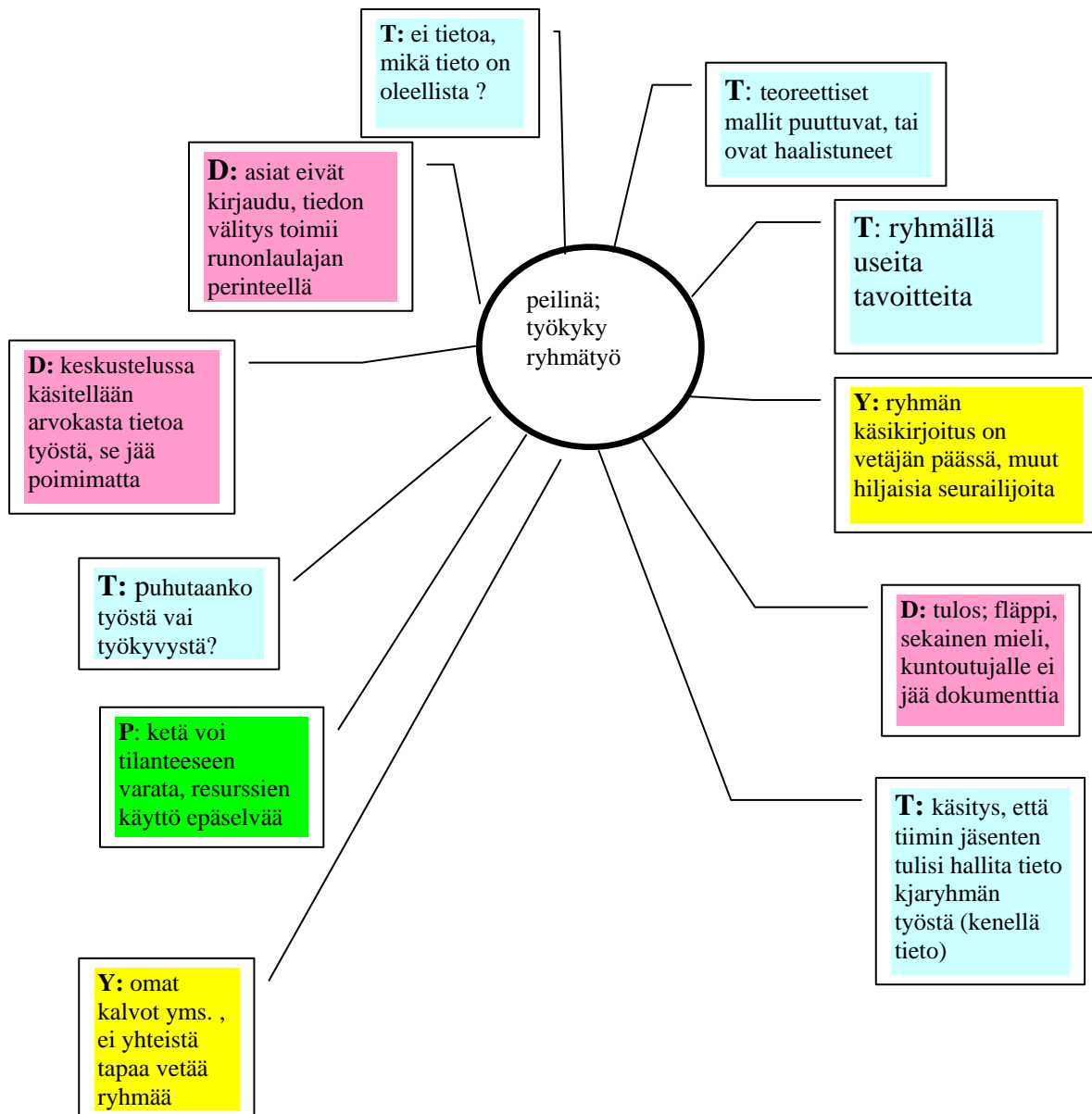
Peiliaineistona työkykyryhmätyö (työkokous 2.)

Keltainen (Y) = häiriöt liittyvät yksilöasiantuntijuuteen perustavaan toimintatapaan

Lila (D) = häiriöt liittyvät dokumentaation puutteeseen

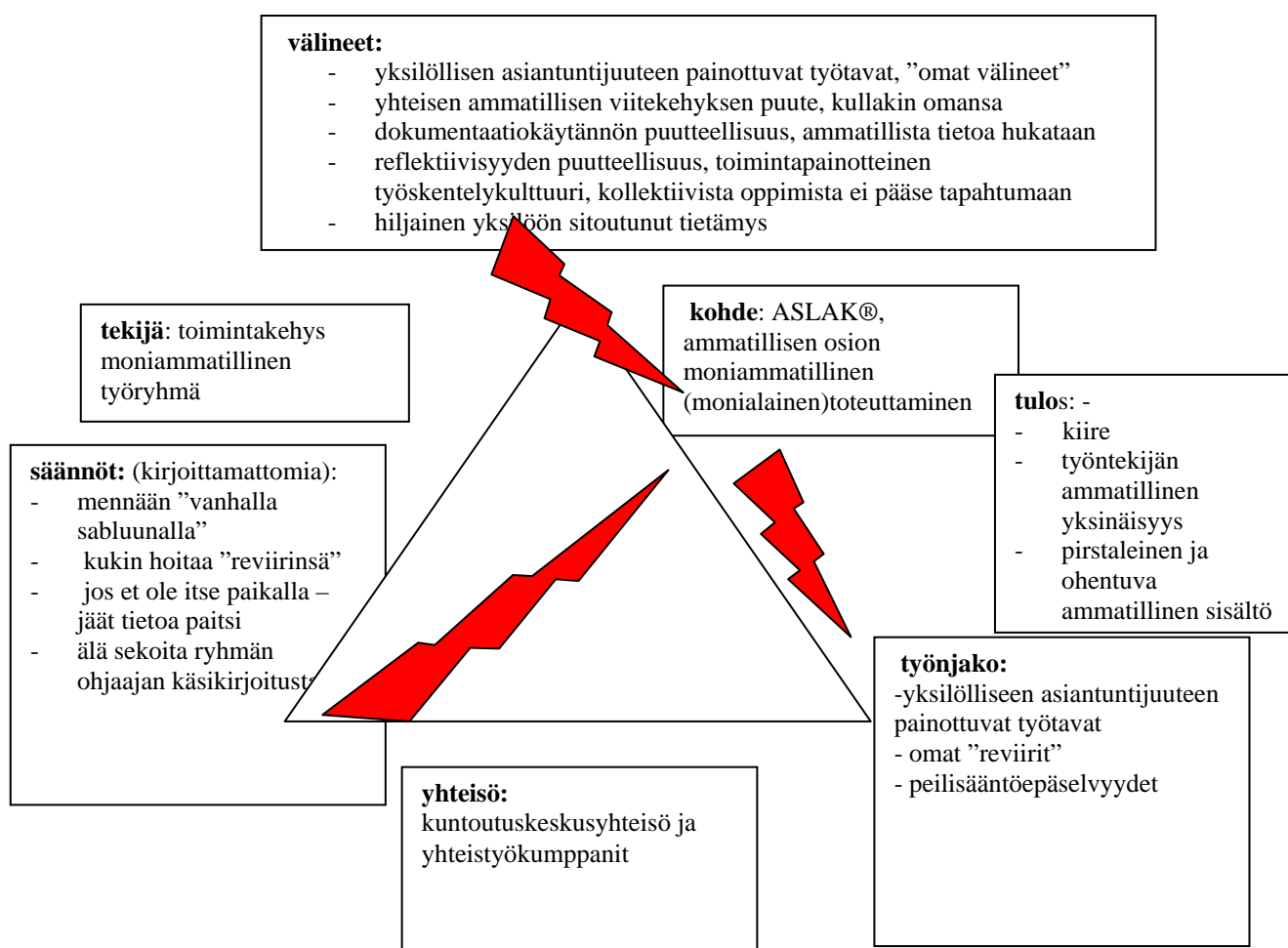
Sininen (T) = häiriöt liittyvät ammatillista osion toteutusta ohjaavan teoreettisen mallin puutteeseen

Vihreä (P) = häiriöt liittyvät peilisääntöepäselvyyksiin



Häiriöt (ristiriidat) ammatillisen osion toteutuksessa työn toimintajärjestelmällillä kuvattuna.

Häiriöanalyysin tulkinta on kuvattu toimintajärjestelmän osatekijöiden laadullisina ominaisuuksina. Ristiriita on ensimmäinen asteen taso, osatekijän sisäinen. Nuolikuviokuva osatekijöiden välille syntyvää jännitettä, toisen asteen ristiriitaa.



video-nauhurin lukema	teoreettisesta viitekehystä ammatillisesta yhteisestä ammatillisesta peilaineistona työkykyryhmätyö, keskustellaan yhteisestä ammatillisesta viitekehystä	<p>teksti</p> <p>Inf8: <u>no mää on kymmenen vuotta käyttäny , älä nyt x ravistele päätäs yhtään , sä oot kakskytäviiskertaa kuullu...</u></p> <p>Inf7: <u>mä...hei, me ollaan siitä keskusteltu , me ollaan niinku seurattu tätä työkykykäsitys keskustelua mutta me käytetään kaikki erilaista mallia</u></p> <p>Ko: <u>kenen malli se on, onks se teidän oma vai onko se jonkun auktoritetin esittämä vai</u></p> <p>Inf7: <u>oli puhetta että joku käyttää tasapainomallia, joku käyttää varmaan sitä perinteistä kolmiomallia missä on ammatti- terveys ja tämä malli</u></p> <p>Inf8: <u>onko tämmösiäkin liikkeellä jossain</u></p> <p>Inf7: on</p> <p>K: <u>tasapainomalli ,perinteinen</u></p> <p>Inf8: se on mitä P:nen , kyllä sitä on aika paljon tässä talossa puhuttu</p> <p>Inf12: mut ei meillä sellasta yhteistä oo</p> <p>Inf1: <u>sitä just että meillä ei oo yhteistä määritelmää että mikä, että miltä pohjalta puhutaan työkyvystä ninku yhteistä määritelmää , siitä just ainakin tässä meidän ryhmässä puhuttiin</u></p> <p>Inf9: <u>siis jos mää sanon ihan suoraan , kun mää meen siihen ryhmän , niin mulla ei oo minkäänlaista mallia ei yhtäänkä mistään , mutta mulla on yleensä kalvo tässä sja me ollaan toimittu sillai, että tavallaan mää en vedä vaan se on se semmonen nikä pekalta lähti aikoinaan toisesta työryhmästä kukaan ei ninku oo tavallaan yksin siinä vetovastuussa vaan ninku me istutaan siellä ninku ryhmän keskellä ja me käydään ninku läpi niitä asioita juttuja ryhmä tuottaa niitä juttuja ja sitten sillä kohtaa jos tuntuu mejän mielestä että joku ihan ihmeellisen tärkeä oleellinen sieltä puuttus nin joku koittaa johdatella sinne suuntaan ja ne yleensä aina löytyy sieltä ne jutut mutta kyllä ne painottuu erilailla eri ryhmissä, mutta ei mulla mitään ihmeellistä mallia sinänsä missään kauheesti tiettyjä asioita vaan täällä vaan päässä</u></p> <p>Inf12: <u>mutta onhan sulla kuitenkin se mistä se tunti koostuu</u></p> <p>Inf9: <u>joo kyllä mulla se tavallaan jonkin näkönen tieto....</u></p> <p>Inf2: sää sanoit että jokin puuttuu niin kyllä sillen jostain joku puuttuu</p> <p>Inf9: <u>niin mulla on joku ninku päässäni se, että mää odotan ninku niitä tiettyjä juttuja kerääntyä siellä ja mää kerään ne sitten kalvolle sitten</u></p> <p>Inf12: mutta sää et ajattele että sä meet P:sen mallin se pitää ninku näkyä siellä</p> <p>Inf9: en</p> <p>K: no olis sulla x tää P:sen –M:n malli kun sä lähdit kirjaamaan , et asettuus nää jotenkin</p> <p>Inf5: <u>noo, en määkä sillai tietoseksi tietenkään tee mitään sillä , siinä tilanteessa „ mut kyllä mullakin se on näkyy tässä niistä jutuista mitä täällä on kymmenen vuotta esitelty , x, vuoroin x ja vuoroin x, ja kuka milloinki , semmonen juttu se on mikä on jäänyt tonne päähän mutta en mää sitä nyt osais piirtää tähän , miten se menee Ko: <u>niin että se on vähän ninku liuentunut tai hiipunu</u></u></p> <p>Inf5: joo on varmaan juu</p> <p>Inf8: x oli äitiyslomalla jossain vaiheessa aika pitkän aikaa ja palas takasin ja mä muistan kun sää totesit että tota samaa kalvoo aina vaan puhutaan ja se oli nimenomaan tätä työkyky asiaa..</p> <p>Inf5: <u>se liueenu on aika hyvä sana</u></p> <p>Inf2: mää luulin että se tieto oli jo vanhentunut</p> <p>K: vois laittaa (taulukirjurille), että yhteinen malli on liueenu , tai jotain tän tyyppistä vois tavallaan niku</p> <p>Inf7: <u>se ei oo ninku mikään työkalu meille , se ei oo ninku sellanen konkreettinen työkalu meille, me ninku ei käytetä sitä missään yhteenvedossa vaan se on se on sit semmosena ninku haalentuneena tai liuentuneena eri päissä varmaan</u></p> <p>Inf8: <u>niin sit varmaan sitä että uudet ihmiset jotka tulee, ei saata olla kuullu asiasta ..mitään</u></p> <p>Inf3: x ei tiedä P:sen mallista</p>	huomiosarake
002747			
002752			
002857			