

Yksilötyöskentelystä moniammatillisesti toteutettuun ryhmäohjaukseen

Yhdessä oppimisen kuvaus moniammatillisen opiskelijahuoltoryhmän työn
kehittämisprosessista

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen yksikkö
Elinikäisen oppimisen ja
kasvatuksen koulutus
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2012
Mirja Inget

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen yksikkö

INGET MIRJA: Yksilötyöskentelystä moniammatilliseen ryhmäohjaukseen – Yhdessä oppimisen kuvaus moniammatillisen opiskelijahuoltoryhmän työn kehittämisprosessista

Pro gradu –tutkielma, 69 s., 7 liitesivua

Aikuiskasvatus

Helmikuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni käsittelee neljän opiskelijahuollon erityistyöntekijän yhdessä oppimisen prosessia Kiipulan ammattiopistossa. Tutkimuksessani olen kuvannut työntekijöiden työssä toteutettavan kehittämisprosessin kuutta yhdessä oppimisen vaihetta, joiden tavoitteena on muokata opiskelijahuollolle moniammatillisesti toteutettava ryhmäohjausmalli opiskelijoiden siirtymiin.

Tutkimus on kvalitatiivinen toimintatutkimuksen piirteitä muistuttava tutkimus. Se ei siis ole puhdas toimintatutkimus. Tutkimuksen aineiston keräsin nauhoittamalla opiskelijahuollon neljän työntekijän kuusi keskustelukertaa. Käytin tutkimuksessani sisällönanalyysiä ja hyödynsin teoriassa esiintyviä yhdessä oppimisen ulottuvuuksia. Lisäksi tukeuduin muutamiin aikaisempiin tutkimuksiin, jotka käsittelivät työssä oppimista.

Kehittämisprosessi loi pilotoinnin kautta opiskelijahuollolle toimivan moniammatillisen ryhmäohjausmallin, joka perustui moniammatilliseen suunnitteluun ja toteutukseen. Yhdessä oppiminen muodostui käytännön tavoitteellisesta työskentelystä luoden yhteistä moniammatillista näkemystä ja ymmärrystä. Se vahvisti ryhmätason luottamusta, sitoutumista ja yhteenkuuluvuutta ja ”me”-henkeä. Prosessi synnytti ainutlaatuisen kokemuksen yhdessä työskentelystä. Prosessi loi positiivista riippuvuutta ja onnistumisen kokemuksia sekä tasavertaisuutta unohtamatta työn hallinnan lisääntymistä. Konteksti sekä mahdollisti että rajasi koko kehittämistoimintaa. Lisäksi prosessi avasi uusia yhteisiä kehittämisalueita toimijoiden työssä.

Tutkimukseni osoitti yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin; yhdessä oppiminen on monitasoinen yhteiseen tavoitteeseen pyrkivää asiantuntijuutta vahvistavaa ja uutta moniammatillista osaamista luovaa kollektiivista toimintaa. Se on jatkuva ja muuttuva prosessi, joka palvelee parhaimmillaan sekä työntekijää että koko työyhteisöä, mutta edellyttää sitoutumista. Yhdessä oppimista ei voi syntyä ilman yhteistä kokemusta. Prosessi vahvisti odotukseni mukaista yhteistä näkemystä opiskelijahuollon työn tekemisen tarkoituksenmukaisuudesta.

Asiasanat: työssä oppiminen, yhdessä oppiminen, yhteisöoppiminen, moniammatillisuus, asiantuntijuus, kollektiivisuus, kontekstisidonnaisuus.

Sisällysluettelo

Johdanto	1
1 Työssä oppiminen	4
1.1 Työssä oppimisen moniulotteisuus	4
1.2 Työssä oppiminen informaalia oppimista.....	5
1.3 Työpaikkasidonaisuus	6
1.4 Työssä oppiminen uudistumisena.....	8
1.5 Kokemus ja reflektointi työssä oppimisen taustalla	10
2 Yhdessä oppiminen	12
2.1 Yhdessä oppimisen tulkintaa.....	12
2.2 Yhdessä oppimisen kontekstuaalisuus.....	15
2.3 Yhdessä oppimisen edellytyksiä ja haasteita	16
3 Oppiminen käytäntöyhteisössä	18
4 Moniammatillisuus asiantuntijuutena	21
4.1 Kollektiivinen luonne.....	21
4.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden haasteet	22
5 Aikaisempia tutkimuksia työssä oppimisesta	24
6 Tutkimuksen toteutus	25
6.1 Tutkimustehtävä.....	25
6.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut.....	26
6.3 Tutkimuksen konteksti.....	27
6.3.1 Opiskelijahuollon moniammatillinen työ.....	29
6.3.2 Opiskelijahuollon ryhmäohjauksen lähtökohdat.....	30
6.4 Kehittämisryhmä tutkimuksen kohteena	31
6.5 Aineiston hankinta ja analyysi.....	32
7 Tutkimustulokset	35
7.1 Prosessista kehittyvä uusi työkäytäntö	36
7.2 Yhdessä oppiminen: ammatillista kasvua ja uudistavaa työn tarkastelua	38
7.3 Yhteisestä kokemuksesta lisää voimavaroja ja mahdollisuuksia työhön.....	41
7.4 Vuorovaikutuksesta luottamukseen ja vahvistuneeseen yhteisen työn tekemiseen.....	44
7.5 Kiipulan konteksti työn muokkaajana	47
8 Johtopäätökset ja pohdinta	52
Lähteet	65
Liitteet	

Johdanto

Työssä oppimista pidetään osana työyhteisöjen organisaatioiden normaalia arkipäivää ja se koskettaa jokaista organisaatiossa toimivaa henkilöä. Yritysten ja organisaatioiden yhtenä toiminnan edellytyksenä on pystyä vastaamaan työelämän nopeisiin ja yllättäviin muutoksiin ja se edellyttää jatkuvaa uudistumista ja ajan tasalla pysymistä. Uudistuminen on välttämätöntä varmistettaessa organisaation menestymistä kilpailevien toimijoiden joukossa. Se on yksi keino, jonka voimin profiloitutaan kumppaneista ja sen avulla luodaan uusia toimintatapoja, innovaatioita ja tuotteita ja siten hyödytään taloudellisesti. Työyhteisön näkökulmasta työssä oppiminen nähdään myös yksittäisten työryhmien, tiimien tai osastojen keinona uudistua, löytää työlleen mielekkäitä, toimivia ja joustavia uusia toimintatapoja ja keinona syventää työntekijän omaa osaamista. Työssä yhdessä oppiminen on työntekijöiden osaamisen uudistamista ja sen jakamista sekä yhteisöllisyyden syventämistä. Työssä oppiminen on sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen prosessi, joka muuttaa yksilöiden ja yhteisöjen vuorovaikutusta ja toimintaa.

Työn uudistuminen ja toimintatapojen uudistaminen kuuluu osana oman työnantajani, Kiipulasäätiön strategiaan. Kiipulan ammattiopisto osana Kiipulasäätiötä on valtakunnallisesti merkittävä kouluttajataho, joka järjestää ammatillista koulutusta erityistä tukea tarvitseville nuorille ja aikuisille. Kiipulasäätiön visio on olla vahva edelläkävijä työelämävalmiuksien tukemisessa, mikä tarkoittaa toiminnan jatkuvaa ja järjestelmällistä uudistamista toimintatavoissa ja ajattelussa ammattiopistonkin puolella. Kiipulasäätiön omistaman Kiipulan ammattiopiston yhdistyminen Perttulan erityisammattioppilaitoksen kanssa ja sen seurauksena tapahtunut organisaatiomuutos vuonna 2009 uudisti muun muassa opiston opiskelijahuollon rakennetta ja toimintatapoja.

Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon, jossa itse työskentelen, on myös uudistettava ja kehitettävä toimintaansa. Opiskelijahuolto on osa opiskelijoiden opintojen etenemisen ja aikuisuuteen kasvun tukemisesta. Sen toimintaa ohjaa moniammatillinen kuntoutusyhteistyö, malli, joka kehitettiin uudistuksen myötä. Sen tavoitteena on toimia ennaltaehkäisevästi ja

moninäkökulmaisesti yhdessä opettajien, ohjaajien ja kaikkien muiden opiskelijoiden asioissa toimivien tahojen kanssa.

Toimintamme opiskelijahuollossa on perinteisesti painottunut yksilöohjaukseen, mutta viime aikoina on suunta ollut opiskelijoille tarkoitetun ryhmätoiminnan lisäämiseen, jota on toivottu sekä johdon että koulun puolelta. Ammattiopiston opetussuunnitelma mainitsee opiskelijahuollon opiskelijoille tarjoaman ryhmämuotoisen toiminnan osana ohjauskeinojaan. Tätä aluetta tulisi uudistaa ja kehittää.

Tutkimuksessani kuvaan opiskelijahuollon neljän eri ammattilaisen yhdessä oppimisen prosessia. Tutkimukseni tavoitteena on tunnistaa kyseisen moniammatillisen kehittämiss ryhmän yhdessä oppimisen tilanteita ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteena on löytää yhteisiä välineitä ja tunnistaa paikkoja moniammatillisen osaamisen jakamiseen ja sen hyödyntämiseen. Niin ikään tavoitteena on tunnistaa eri ammattilaisten kokemuksesta nousevia sellaisia yhteistyötä tukevia ideoita tai yhteistyön haasteita, joihin ei välttämättä ole aikaisemmin osattu tarttua tai jotka ovat esteitä moniammatillisen osaamisen jakamiselle kyseisessä työryhmässä. Yhteisen työn kehittämisprosessin aikana suunnittelemme ja toteutamme opiskelijoille suunnatun ryhmäohjausmallin moniammatillisesti. Moniammatillisella opiskelijan ohjauksella ryhmämuotoisesti on tavoitteena tukea opiskelijoiden siirtymää kotoa opiskelijaelämään Kiipulassa. Työntekijöiden yhdessä oppimisen kuvaukselle syntyi käytännön tilaus, sillä opiskelijaryhmille suunnattu moniammatillinen ohjaustoiminta nousi yhdeksi ammattiopiston opiskelijahuollon kehittämiskohteeksi lukuvuotena 2011-2012. Uuden toimintatavan luomisprosessi antaa siten mahdollisuuden kuvata opiskelijahuollon ammattilaisten yhdessä oppimisen tapahtumaa aidossa tilanteessa.

Tutkimukseni teoriaosassa käsittelen työssä oppimista sekä yhdessä oppimista. Moniammatillisuus näyttäytyy vahvasti opiskelijahuollossa, koska koostumme erilaisista kuntoutusalan ammattilaisista ja siksi kuvaan moniammatillisuutta aikaisempaan kirjallisuuteen perustuen. Koska asiantuntijuus korostuu opiskelijahuollon ammattilaisten osaamisessa, pohdin siten asiantuntijuutta opiskelijahuollon näkökulmasta. Tarkastelen tutkimustulosiani yhteisöllisen oppimisen teorian mallin näkökulmasta sekä aikaisempiin tutkimuksiin viitaten

Tutkimuksellani haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista yhdessä oppimista muutosprosessi saa aikaan moniammatillisessa opiskelijahuollon kehittämissäryhmässä?

- Millaisen toimintamallin muutosprosessi luo moniammatillisessa kehittämissäryhmässä?
- Miten yhdessä oppiminen näyttää ja muotoutuu kehittämissäryhmän prosessissa?
- Millaisena kokemus ja sen reflektointi näyttävät ja muovautuvat moniammatillisen opiskelijahuollon kehittämissäryhmän muutosprosessissa?
- Millaista vuorovaikutusta ja yksilöiden osallistumista muodostuu prosessissa?
- Miten kontekstuaalisuus näyttää muutosprosessissa?

Tämä on laadullinen toimintatutkimukseen perustuva tutkimus, jossa toimin kehittämissäryhmään osallistujana ja tutkimuksen toteuttajana. Tutkimus on ainutlaatuinen, moniammatillisen työryhmän oppimistapahtuman prosessimainen kuvaus. Työntekijöiden kehittämissäryhmällä tavoitteena on luoda toimiva moniammatillinen työväline opiskelijahuollolle työhön ja sen myötä käyttökelpoisen työkalu opiskelijahuollon toiminnan arviointiin. Työntekijöiden oppimisprosessin kuvaus toteutuu elokuun ja marraskuun 2011 välisenä aikana. Erityisesti odotukseni on, että tämä tutkimusprosessini lisää yhteistä näkemystä ja ammattirajojen ylitystä opiskelijahuollon työntekijöiden työssä sekä tuovan uusia toimintaa edistäviä ideoita toimintakäytäntöihimme. Työelämän arjessa tapahtuvat ilmiöt, muun muassa työssä oppiminen, yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus kiehtoo käytännön työn tekemisen näkökulmasta. Mielestäni ne ovat merkityksellisiä ilmiöitä, jotka vaikuttavat arjen työn tekemiseen. Työssä oppiminen on lisäksi ajankohtainen aihe ylipäätään työelämässä ja tutkimuksessa. Haluan siten ottaa selvää miten tämä ilmiö näyttää omalla työpaikallani.

1 Työssä oppiminen

1.1 Työssä oppimisen moniulotteisuus

Kenneth Wain pohtii oppimista laajasti elinikäisenä prosessina, joka sisältää myös työssä oppimisen. Hän tulkitsee R. H. Davea elinikäisen kasvatuksen filosofian määritelmää, joka tiivistettynä sisältää ajatuksen oppimisen elinikäisestä prosessista sisältäen yksilöllisen, sosiaalisen ja ammatillisen kehityksen läpi ihmisen elämän muuttaen yksilön ja yhteisön elämänlaatua. Oppiminen yleisellä tasolla käsittää formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen alueet, jotka yhdessä mahdollistavat kehityksen elämän merkittäville osa-alueilla. Siksi ajatus oppimisesta olemisena ja oppivana yhteisönä tai kasvatuksellisenä yhteiskuntana yhdistetään tähän ajatukseen (Wain 2004, 8). Työssä oppiminen on tämän perusteella osa yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä, ei pelkästään tiedollisten ja taidollisten ominaisuuksien mekaanista lisääntymistä ja varastoimista. Työssä oppiminen kuuluu vahvasti yksilöiden elämään ja sille on ominaista pitkäkestoisuus verrattaessa muihin elämässä tapahtuviin oppimisen osa-alueisiin. Wainin näkemys yksilön oppimisesta laajemmin sisältää myös merkityksellisen yhteisöllisen tason oppimisen, jota käsittelemme tarkemmin luvussa kaksi.

Työssä oppimisen taustalla vaikuttavat yhteiskunnallisten muutosten lisäksi yksittäisen työntekijän kehittymistä motivoivat tekijät (Collin 2005, 162). Siirtyminen finanssivetoiseen markkinatalouteen teknologisen muutoksen kanssa on lisännyt yhteistyön tarvetta ja korostaa jatkuvan oppimisen merkitystä. Tästä on seurannut monien perinteisten työorganisaatioiden rajojen ylittäminen ja purkaminen. (Toiviainen & Hänninen 2006, 10.) Arjen tasolla työssä oppiminen on aktiivista yksilön osallistumista, ei pelkästään konkreettista tiedon siirtämistä tai taitoihin harjaantumista. Se on usein käytännön pulmien ja tilanteiden ratkaisemista, jossa esimiehellä ja johtamisella kaiken kaikkiaan on suuri vastuu. (Lempinen, 2010, 149.)

Työssä oppiminen on jatkuva prosessi ja tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tässä mielessä arjen työn tekeminen sisältää työssä oppimisen ja ne ovat riippuvaisia toinen toisistaan ja nivoutuvat yhteen. Vaikka työssä oppimiseen liittyvät taustalla vaikuttavat koko yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, voi niiden merkitys kuitenkin arjessa jäädä

huomaamatta. Toimintajärjestelmien tulee kuitenkin rakentua niin, että yhteiskunnallisten muutosten merkitys osataan linkittää työhön kaikilla tasoilla. Tällöin työssä oppimista voisi tulkita kokonaisvaltaisemmaksi ja yhteiskunnalliseksikin ilmiöksi.

1.2 Työssä oppiminen informaalia oppimista

Victoria Marsickin mukaan työssä oppimiseen vaikuttavista oppimismuodoista informaali oppiminen on vahvasti työhön ja sen käytäntöihin sidottua. Se on toimintaoppimista muun muassa työtä tekemällä, harrastamalla, tutkimalla, siis myös työajan ulkopuolella tapahtuvaa. Victoria J. Marsick toteaa, että informaalia oppimista on vaikea standardisoida, systematisoida tai järjestellä, koska sen tarkasteleminen tapahtuu sen luonnollisuudessa ja monimuotoisuudessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja verkostoissa (Marsick 2009, 265).

Marsick tarkastelee informaalia oppimisen vahvistamista lähinnä yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja tutkimuksessaan hän etsiikin vastausta muun muassa kysymykseen, miten yksilö voi parantaa informaalia oppimistaan. Hänen mukaansa me erotamme informaalin ja insidentiaalisen oppimisen formaalista oppimisen muodosta sen käsitteellisyyden mukaan, mutta tunnustamme kuitenkin oppimisen potentiaalisen interaktiivisen monimuotoisuuden arvon. Marsick ehdottaa, että informaalia oppimista voi johtaa ja tukea vahvistamalla järjestelmiä ja käytäntöjä mieluummin valtakunnallisesti kuin mikrotasolla. Työssä oppimista tuleekin tarkastella moniteoreettisista perspektiiveistä yhdistäen yksilölliset, sosiaaliset, organisatoriset ja kulttuuriset näkökulmat keskenään. (Marsick 2009, 266, 272-273.) Myös Poikela tulkitsee työssä oppimisen informaaliksi, koska sitä eivät säätele kasvatuksen vaan työn tekemisen tavoitteet. Lisäksi hän toteaa työssä oppimisen olevan insidentaalista, oheis-, tai satunnaisoppimista, koska siihen voi vaikuttaa työn organisoinnin kautta, ei suoraan. (Poikela 2005, 11.) Koska informaalin oppiminen liittyy pääpiirteissään työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, onkin kiinnitetty huomiota paljon työpaikalla vaikuttaviin tekijöihin, joista keskeiset ovat oppijan yksilölliset tekijät sekä organisaation konteksti. Tehokas informaali oppiminen perustuu siten kahteen tekijään, jotka muodostavat työntekijät oppijoina ja organisaation tuki (Li, Brake, Champion, Fuller, Gabel & Hatcher-Busch 2009, 347-348, 350).

Yhteenvetona työssä oppimisen perustan mahdollistaa siten yksilöiden työn tekeminen. Työssä oppimisen ydin ja perusta löytyy aina yksittäisestä työyhteisöstä työntekijöineen, ei yksittäisistä oppijoista tai työpaikan rakenteista vaan niiden kokonaisuudesta.

1.3 Työpaikkasidonnaisuus

Esa Poikela tarkastelee työssä oppimista myös laajempänä ja kiinteänä osana työprosesseja, joissa työntekijöillä on mahdollisuus oppia työssään kyseenalaistamalla vanhoja käytäntöjä, kokeilemalla ja testaamalla uusia menettelytapoja, mutta myös hankkimalla uutta tietoa kehitystyön tueksi. Näin ollen työssä oppiminen eroaa hänen mukaansa perinteisestä henkilöstökoulutuksesta, joka on tavallisimmin uusimman tiedon hankkimista erillisissä koulutustilaisuuksissa. (Poikela 2005, 27.) Poikela korostaakin työssä oppimisessa olevan kyse työntekijöiden, ryhmien ja tiimien sekä kokonaisen organisaation oppimisen samanaikaisesta tarkastelusta. Työssä oppimisen organisointi kuuluu oleellisena osana työprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen, joten niitä pitää tutkiakin yhdessä. (Poikela 2005, 28). Tiedon luominen, oppiminen ja innovaatiot ovat tulleet ylipäättään työn ja organisaatioiden kehittämisen keskeisiksi alueiksi. Vaikka työssä oppimisesta puhutaan paljon, on sen tutkimusta Tikkamäen mukaan kuitenkin tehty suhteellisen vähän. Toisaalta työn kehittämistä työpaikoilla tapahtuu varmasti paljon niin, että se sisältyy vahvasti arjen normaaliin käytäntöön. Silloin sitä ei välttämättä mielletä varsinaiseksi kehittämiseksi. Se on oman työn perustyötä parhaimmillaan, missä ihmiset voivat ja saavat vaikuttaa oman työnsä sisältöihin ja organisointiin suoraan. Työn organisoinnilla on työssä oppimiselle oleellinen merkitys, sillä oppiminen on työtä ja työ on jatkuvaa uuden oppimista (Tikkamäki 2007,223-224.)

Työssä oppimista voidaan tarkastella myös kahdensuuntaisesti työnantajan keinona työn tehostamiselle ja työntekijän keinona pärjätä työpaikkapelissä, jossa työnantaja määrittää pelin säännöt ja linjaa päätösvalloillaan työn oppimisen sisällön, suunnan, tilan ja määrän. Näitä voimia voi olla hankala havaita arjessa mutta niiden olemassaoloa on hyvä ymmärtää. Niitä voidaan tarkastella kriittisesti, mutta niistä löytyy myös oppimisen kannalta paljon positiivisia näkökulmia. (Järvensivu & Koski 2008, 31-32.) Edelliseen ajatukseen liittyy tietynlainen työnantajan ja työntekijän välinen jännite, jossa työssä oppimisen voi tulkita väli-

neeksi tehdä kauppaa työnantajan ja työntekijän välillä. Tällainen näkökulma on hyvä havaita.

Tähän voi lisätä myös näkökulman Petri Salon tulkinnasta työssä oppimisen käsitteestä, jota usein käytetään hänen mukaansa niin, että se työntää osaamisen ja tekemisen vastuuta yksittäiselle työntekijälle. Salon mielestä työssä oppimisesta puhuttaessa tulisi sitä tulkita työhön oppimisena sekä erityisesti työpaikalla, työelämässä ja työmarkkinoilla tapahtuvana oppimisena. Tällöin huomio kohdistuisi erityisesti työn tekemisen ja siinä oppimisen reunaehtoihin ja niissä tapahtuviin muutoksiin. (Salo 2007, 82.) Kirsti Launis ja Yrjö Engeström toteavatkin, että puhuttaessa työssä oppimisesta on muistettava, ettei suomalaisen työelämän muutospaineissa ole kyse vain tietotekniikan tai organisaatiomallien uudistamisesta. Heidän mukaansa kyse on myös työnteon kulttuuristen muotojen ja työelämän henkilöstöstrategioiden muutoksesta. (Launis & Engeström 1999, 65.)

Muutospaineet ylhäältä päin voidaan siten kokea tai tulkita yksittäisen työntekijään kohdistuvana paineena ja vastuun lisääntymisenä. Se, miten muutosten synnyttämä uudistumistarve lopulta tarjotaan työntekijöille, vaikuttaa suhtautumistapaan uudistusta kohtaan. Työssä oppimisessa ei ole siten kysymys vain teknisistä asioiden uudistamisista vaan yleisesti työkuulttuurin muutoksesta ja ihmisten suhtautumisesta niihin. Se on paljon kokonaisvaltaisempaa muutosta ja käytäntöä, joka on otettava huomioon työpaikoilla työtä kehitettäessä ja muutettaessa.

Työssä oppiminen on siis mitä suurimmassa määrin koko työyhteisöä koskeva ilmiö. Työssä oppiminen on vahvasti vuorovaikutuksessa ja riippuvainen työntekijöistä, organisaatioista, mutta yhteiskunnallista muutosta ei voi unohtaa tässä kokonaisuudessa. Edellisiä asiantuntijoiden näkökulmia pohtiessa on tärkeää, mikä on tarkastelukulma puhuttaessa työssä oppimisesta. Tulkitsen Poikelan ajatukset lähinnä teknisinä toimintatapoina. Toisaalta esimerkiksi Salo kiinnittää työssä oppimisessa huomiota ihmisten tapaan tulkita vuorovaikutusta ja sen merkityksiä. Launis ja Engeström näkevät asian laajemmin teknisen muutoksen seurauksena syntyvistä toimintakulttuurien muutoksesta, jolloin työssä oppiminen on "ainoa" tapa selvittää muutoksesta. Anu Järvensivu ja Pasi Koski tarkastelevat puolestaan työssä oppimista työnantajan ja työntekijän valtapelinä. Työssämme Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollossa toimimme erilaisten intressien ristitulella ja muutokset vaikuttavat yksittäisten työntekijöiden ja työryhmän toimintatapoihin. Tämä edellyttää jat-

kuvaa valmiutta muutokseen ja kykyä reagoida niihin. Työmme vaatii siten jatkuvaa työssä oppimista ja kaikki edellä tulkitsemani näkökulmat sisältyvät työhömmen enemmän tai vähemmän.

Seuraavassa käsittelen työssä oppimiseen taustalta löytyviä teoreettisia ajatuksia ja käsitteitä, joiden avulla voimme hahmottaa, ymmärtää ja tulkita toimintaamme työssä ja ajatuk-siamme toiminnan takana. Mikään yksittäinen teoria tai ajatus ei pysty tyhjentävästi kuvaamaan työssä oppimista, kuten ei myöskään oppimista. Yhdessä ne kuitenkin auttavat ymmärtämään työssä oppimisen moniulotteisuutta.

1.4 Työssä oppiminen uudistumisena

Jack Mezirow tulkitsee oppimista uudistavan oppimisen (transformative learning) näkökulmasta, mikä tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia. Hänen mukaansa yksilö muuttaa merkitysperspektiivejään siten, että hän voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Mezirowin mukaan uudistava oppiminen johtaa siten toimintaan, joka voi merkittävästi vaikuttaa niin ihmisten välisiin suhteisiin, organisaatioihin, joissa työskentelemme ja olemme tekemisissä muiden kanssa kuin itse sosioekonomiseen järjestelmäänkin. (Mezirow 1995, 5, 8.) Tulkitsem Mezirowia seuraavasti. Kohdatessaan pulman yksilö joutuu kriittisesti pohtimaan tilannetta tai ilmiötä siitä selvittääkseen. Hän pyrkii erilaisiin tarkastelukulmiin asian suhteen ja niitä yhdistelemällä luo uudenlaisen ajattelu- tai toimintatavan.

Mezirowille on oleellista aikuisen kyky oppia, jolla hän tarkoittaa yksilön realisoimatonta potentiaalia, jota tarvitaan uudistavaan oppimiseen. Lisäksi oppimisen edellytyksenä on, että yksilöä autetaan löytämään oma sisäinen käsityksensä, osaamisensa ja luonteensa omassa elämässään. Mezirowille aikuisen oppiminen on liikettä merkityksen olomuodon kautta selkeämmäksi käsitykseksi, jolloin kognitiivinen oppiminen voidaan nähdä uudistavana oppimisena. (Mezirow 2004, 69-70.) Hän näkee siten aikuisen oppimiskyvyn valtavana voimavarana, joka odottaa tilaisuutta vapautua ja tulla hyödynnetyksi. Hänen käsityksensä oppimisesta kuvaa hyvin elinikäisen oppimisen jatkuvaa prosessia.

Lisa M. Baumgartner tulkitsee transformatiivista oppimisprosessia intuitiiviseksi, holistiseksi ja kontekstiin perustuvaksi tapahtumaksi. Hänen tulkintansa perustuu sekä Paulo Freiren että Mezirowin ajatuksiin kokea uudistava oppiminen. Hänen mukaansa Mezirow korostaa sosiaalisen kontekstin tärkeyttä keskittyen oppimisprosessin kognitiiviseen näkökulmaan, kun Freirella korostuu sosiaalinen tietämyksen tasavertaisuus ja vapauden saavuttaminen. Baumgartnerin mukaan ei ole kyse pelkästään siitä, mitä tiedämme vaan miten tiedämme asian yhteyden. (Baumgartner 2001, 15,18, 21, 22 .) Baumgartnerin ajatus oppimisesta korostaa tietämisen tapaa siinä missä Mezirow tuo esiin oppimisen kontekstia ja Freire yhteisöllistä kokemusta. Siten mielestäni Baumgartnerin ajatus oppimisesta vaikuttaa pidemmälle viedymmältä.

Baumgartner korostaa eettisyyden näkökulmaa uudistavassa oppimisessä, jossa emootioiden tärkeyttä ei pidä unohtaa. Kokemuksellisuus pitää huomioida, kun suunnitellaan intentionaalista uudistavaa oppimista. (Baumgartner 2001, 21.) Kaikki kolme tutkijaa huomioivat oppimisen oleelliseksi osaksi kokemuksellisuuden. Niin ikään he eivät erota oppimista erilliseksi tapahtumaksi tai ilmiöksi ympäristöstään. Baumgartner huomioi myös tunteiden merkityksen oppimisessä.

Antti Kauppi tarkastelee uudistavaa oppimista konkreettisesti työn tekemisen näkökulmasta. Hänestä on hyvä tarkentaa, että uudistava oppiminen ja toimintakäytäntöjen muutos – transformaatio - ei synny hankkeissa tyhjästä. Se edellyttää toiminnan tietoperustan ja rutiinien haltuun ottoa. (Kauppi 1998, 154.)

Edellisen perusteella uutta toimintaa tai käytäntöä kehitettäessä on siis tunnettava organisaation, tiimin ja oman toiminnan käytännöt ja niitä ohjaavat rakenteet. Tärkeää on myös tuntea työn aikaisempi historia, jotta voi alkaa luomaan uutta. Tunnistamisen arvoista on, että oppimiseen tarvitaan aina yksilön oppimisprosessi ja hänen kokemuksensa, joka siten toiminnallaan saa toivottuja muutoksia aikaan yhteisössä. Tämän jälkeen on kyseenalaistettava nykyisen toiminnan ristiriidat. Uuden toiminnan suunnittelussa ja luomisessa on hyvä miettiä pidemmälle tulevaisuuteen. Pelkkä nykyhetken ongelmien ratkaiseminen ei ole kuitenkaan kauaskantoista. Opiskelijahuollon työssä uudistava oppiminen voi käynnistyä esimerkiksi yksittäisen työntekijän näkökulmasta, työn rakenteiden ja toimintakäytäntöjen toiminnan ristiriitaisuudesta, työntekijän osaamisen ja kokemuksen näkökulmasta tai olemassa olevien toimintatapojen toimimattomuudesta.

1.5 Kokemus ja reflektointi työssä oppimisen taustalla

Kokemusoppimisen teoriassa yksilön ja ympäristön muodostama vuorovaikutteinen suhde symbolisoidaan kokemuksen kaksoismerkityksessä. Siinä korostetaan subjektiivisuutta eli yksilön sisäistä tilaa sekä objektiivisuutta ja ympäristön näkökulmaa. (Kolb 1984, 35.) Kurt Lewinin näkemys kokemuksesta on keskeinen asia oppimiselle. Se antaa perustan, rakenteen ja subjektiivisen persoonallisen merkityksen abstraktille kokonaisuudelle ja tukee samanaikaisesti konkreettista julkisesti jaettua asiaa testaamalla ideoiden toimeenpanemisia ja validiteettia, joita luodaan oppimisprosessissa. (Kolb 1984, 21.) Jean Piaget'n näkemys kokemuksesta on seuraavanlainen. Kokemus on ensimmäinen vaihe oppimisprosessia. Sen on ilmiö, joka käynnistyy konkreettisesta maailman tarkastelusta tietystä näkökulmasta muotoutuen abstraktiksi konstruktiviseksi näkökulmaksi. Siten se kehittyy vähitellen lapsuudesta aktiivisen itsekeskeisen näkökulman kautta aikuisen reflektivaan sisäistettyyn tietämiseen. Kokemusperustaisen oppimisteorian lähtökohtana on siten oppijan reflektiivinen toiminta. Reflektointi nähdään ensisijaisena verrattuna kognition muodostukseen. Reflektio nähdään tiedon muodostamisen edellytyksenä. (Kolb 1998, 23.)

John Dewey'n kokemusoppimisen filosofiset periaatteet perustuvat humanisuuteen ja kokemuksen jatkuvuuteen, jossa erotetaan merkityksellinen merkityksettömästä kokemuksesta. Hän perustelee asiaa sillä, että demokraattiset sosiaaliset järjestykset edistävät laadukkaampaa inhimillistä oppimista. Jatkuvuuden periaatteena on jokaisen kokemuksen perustuminen aikaisempaan muokaten siten tulevaa. Lisäksi kokemusoppimiselle tarvitaan selkeää suunnitelmaa ja suuntaa. Dewey huomioi myös olosuhteiden, ympäristön ja vuorovaikutuksen merkityksen osana oppimista. (Dewey 1938/1998, 23-28, 33, 42.)

David A. Kolb ymmärtää oppimisen niin ikään jatkuvaksi uudistuvaksi prosessiksi, kuten Lewin, Dewey ja Jean Piaget`kin asian ilmaisevat. Myös Kolbin mukaan oppiminen vaatii toteutuakseen aina oppijan kokemuksen. Kokemusoppiminen on kokonaisvaltaista ja keskeistä yksilön sopeutumisessa sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Kolbille uudelleen oppiminen tarkoittaa, että me jokainen kohtaamme oppimistilanteet enemmän tai vähemmän selkeästi ja omasta perspektiivistämme käsin samalla uudistaen ajatuksiamme. Siten on tärkeää, että kouluttajat eivät tarjoa pelkästään uusia ideoita vaan tukevat vanhan tiedon ja ajatusten muovaamisessa tai muuttamisessa. Kolbille oppiminen on yksilön sopeutumisen kannalta pääprosessi. (Kolb 1984, 28-29, 31-32.)

Kolbin kokemusoppimisen malli pohjautuu Lewinin, Deweyn ja Piaget`n käsitykseen oppimisesta, joissa korostuu yksilöllisyyden näkökulma. Lewiläinen kokemusoppimisen mallissa oppimisen prosessikehä on määritelty neljään ulottuvuuteen, jossa havainto ja reflektio perustuu konkreettiseen kokemukseen. Nämä havainnot omaksutaan ja sisäistetään teoriaksi ja yleistetään ja testataan uusissa tilanteissa ja konsepteissa. Kolbin mukaan tämä korostaa konkreettista ”tässä ja nyt” -kokemusta. Välitön yksilön kokemus on oleellinen asia oppimisessa. Kokemuksen jakaminen on konkreettista, täydellistä ja abstraktia. Deweyn oppimisen malli muistuttaa paljon Lewinin mallia, mutta Deweylle dialektisuudella on oppimisen kannalta oleellinen merkitys. Se kietoutuu kokemuksen, havaintojen, tiedon ja toiminnan kautta merkityksiksi. Piaget`lle kokemuksen, käsitteen, reflektion ja toiminnan ulottuvuudet muodostavat perustan aikuisen ajattelun kehittymiselle. Oppiminen tapahtuu hänen mukaansa prosessissa, jossa yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Kolb 1984, 21-24.)

Richard Jordi 2011 lisää, että reflektiiviset käytännöt aktivoivat yksilön oppimisen dialogia, joka tapahtuu sisäisen uudelleen muotoutuneen kokemuksen ja tietoisuuden konseptuaalisen ulottuvuuden välillä. Hänen mukaansa reflektiivisillä käytännöillä on mahdollisuus yhdistää lukemattomia kognitiivisia ja ei-käsitteellisiä elementtejä, jotka lopulta muokkaavat uudelleen yksilön kokemusta ja tietoisuutta. (Jordi 2011, 181.)

Oppimiselle ei voida asettaa tyhjentävästi etukäteen kaikkia sisällöllisiä ja toiminnallisia tavoitteita. Tilaa on jätettävä myös luovuudelle ja uutta tietoa tuottavalle yhteiselle toiminnalle. Tämän vuoksi kokemusperustainen oppiminen on kiinnostava näkökulma työssä oppimisen organisointiin. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 94.) Kaiken kaikkiaan edellä olevien ajatusten mukaan voin tulkita työssä oppimisen olevan jatkuva reflektiivinen prosessi, joka muokkaa työntekijöiden ajattelua ja toimintaa yksilötasolta aina organisaation tasolle asti. Vain kokemuksen kautta voidaan saada työn ydin haltuun ja ymmärtää sitä reflektion kautta. Tulkitsen itse kokemuksen yksinkertaisesti yksilön ja todellisuuden kohtaamiseksi, jossa yksilö muokkaa oman sisäisen käsityksen kyseisestä tilanteesta ai asiasta. Työssä oppiminen muuttaa työn tekemistä joka hetki pala palalta ja käytännöt muuttuvat, kun riittävää työssä oppimista on tapahtunut kokonaisuuksien kannalta riittävästi. Siten työssä oppimista voisi kuvata myös jatkuvaksi reflektiiviseksi muutokseksi.

Kun Piaget, Lewin ja Kolb pohtivat oppimista perustuen kokemukseen yksilön tasolla, näkevät Järvinen ja Poikela kokemuksen yhteisötason prosessina, jossa niin ikään konkreettiset kokemukset, niiden vaihto ja intuition muodostuminen voidaan liittää organisaation toiminnan sosiaalisiin prosesseihin. Niissä olennaista on yhteisen kokemuksen jakaminen ja käyttöönotto. (Järvinen & Pokela 2000, 321).

2 Yhdessä oppiminen

2.1 Yhdessä oppimisen tulkintaa

Jos oppimista tarkastellaan kulttuurisen osallistumisen teorian näkökulmasta, ei yksilön todellisen oppimisen mitta ole se, mitä hän tietää vaan miten hän voi osallistua kulttuurisamme merkityksellisiin toimintoihin ja millaisen aseman hän saa asiantuntijoiden yhteisössä (Leinonen, Järvelä, Häkkinen 2006, 141). Siten oppimisen sosiaalista luonnetta korostavan konstruktivismiin mukaan ratkaisevin elementti oppimisessa on vuorovaikutus ja siihen sisältyvä merkityksenanto. Yksilöt eivät valikoi tietoa vain yksilöllisin perustein kuten kognitivistit yleensä olettavat, vaan sosiaalisen merkityksenannon perusteella, jolloin työssä oppimisen ymmärryksen idea on reflektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 88; Järvinen & Koivisto 2000, 322.) Myös Kaija Collin korostaa kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen oleellista merkitystä oppimiselle (Collin 2005, 163).

Etienne Wenger tarkastelee työssä oppimista yhteisön tasolla kahdesta näkökulmasta. Yksilölle se on kiinnittymistä ja sitoutumista yhteisön käytäntöihin. Yhteisön kannalta oppiminen on käytäntöjen uudelleen määrittelyä ja uudistumisen ja uuden työntekijäsukupolven varmistamista. (Wenger 1998, 7.)

Sachiko Nonakan ja Nobuko Takeuchin näkemys tiedon syntymisestä on organisatorinen ja tapahtuu vain yksilöiden avulla. Siksi uuden tiedon syntyminen edellyttää ymmärrystä siitä, että organisatorinen tieto vahvistaa yksilöiden tiedon luonnin kiteytymistä osana organisaation tietoverkkoja. Ne toimivat siten toisiaan täydentäen. Nonaka ja Takeuchi korostavat tiimityöskentelyä tiedon luonnissa. Mitä itsenäisempi, monimuotoisempi ja itseoh-

jautuvampi tiimi on, sitä tehokkaammin se toimii. Tiimillä on keskeinen rooli tiedon luomisessa organisaatioissa. (Nonaka, Takeuchi 1995, 59, 240.)

Kaija Collin ei anna malleja tai teoriaa työssä oppimisesta sen moniulotteisuuden vuoksi. Hänestä on lähes mahdotonta syntetisoida ja tulkita sitä käsitteellisesti. Hänen mukaansa työkäytännöt ja oppiminen pitäisikin nähdä muutosprosesseina ja osana uudistumista, jota työtoiminta itse luo. Muutosprosessilla hän tarkoittaa työntekijöiden kokemusten ja tavoitteiden, työkontekstien ja yhteisön sosiaalinen vuorovaikutuksen uudistumista. (Collin 2005, 78.)

Vaikka David A Kolb tarkastelee kokemusoppimista pitkälle yksilön oppimisprosessina, hänkin toteaa oppimisen olevan lopulta sosiaalinen prosessi ja siten sosiaalisen tiedon kulttuurinen järjestelmä muokkaa yksilön kehittymistä (Kolb 1984, 133). Järvinen ja kumppanit kehrittelevät Kolbin ajatusta niin, että yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin vastaparit voi havaita helposti. Ensin syntyy konkreettinen kokemus ja sen vaihto, toiseksi tapahtuu reflektiivinen havainnointi ja kollektiivinen reflektointi, kolmantena tulee abstrakti käsitteellistäminen ja käsitteellisen tiedon käyttö ja neljänneksi aktiivinen soveltaminen ja tekemällä oppiminen. Järvinen ja kumppanit toteavatkin, että yksilön oppimissykli voidaan kuvata ilman ryhmän oppimissykliä mutta ei toisinpäin, sillä ryhmän oppimissykliin sisältyy myös yksilöiden oppimissyklit. Edellä mainitut syklit eivät siten ole erillisiä vaan pikemminkin sisäkkäisiä. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 109).

Poikela peräänkuuluttaa niin ikään yhdessä oppimisen merkitystä. Organisaatiot käyttävät tiimejä sen vuoksi, että ne ovat tehokas keino toteuttaa tavoitteita, ja ne toimivat vain, jos niillä on selkeä funktio organisaatioissa. Parhaimmillaan ne toimivat korkeiden suoritusvaatimusten paineessa. Lisäksi monitasoisina ne yltyvät tehokkaaseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, jolloin myös yksilölliset taidot kehittyvät. (Poikela 1999,252.) Poikelan ajatusta tukee Nonakan ja Takeuchin ajatukset tiedon monitulkintaisuuden ja tiedon päällekkäisyyden tarpeellisuudesta. Ne ovat tärkeitä ja hyödyllisiä, mutta eivät pelkästään uuden ajatuksen suunnasta vaan ne luovat vaihtoehtoisia uusia tapoja ajatella asioita. (Nonaka & Takeuchi 1995, 14.)

Collinin muutosprosessiajattelun tapaan Wenger näkee oppimisen yhteisöllisenä tapahtumana ja prosessina, joka hänen tulkintanaan muovautuu neljässä ulottuvuudessa ja niiden

synnyttämässä vuorovaikutuksessa. Nämä ulottuvuudet ovat yhteisön ja yksilön toiminta, niiden merkitykset ja käytännöt. Tämän pohjalta Wenger näkee työntekijöiden toiminnan ja työn kehittyvän juuri sellaiseksi kuin kulloinkin pitää tarpeen mukaan, uusiksi käytännöiksi ja toimintatavoiksi. Hän kutsuu näitä konteksteja käytäntöyhteisöiksi, joita on kaikkialla elämässä, ei pelkästään työssä. Oppiminen on näin ollen käytäntöyhteisöissä hyvin informaalialla ja kokonaisvaltaista. (Wenger 1998,4 - 7.)

Organisatorinen oppiminen yhdessä oppimisen eräänä muotona on Pasi Kosken mukaan myös niin kutsuttu poliittinen prosessi, jolle on leimallista organisaation eri tahojen intressit. Monenlaisten intressien kasvualustana toimivat konkreettiset työkäytännöt, jolloin niihin liittyvät muutospyrkimykset toimivat laukaisevana tekijänä organisaatiopolitiikan esiin tulemisena ja aktivoitumisena. (Koski 2007, 199.) Organisatorisen oppimisen voisi tiivistää useiden erilaisten tiimien yhdessä oppimisen muodostamaksi kokonaisuudeksi, koko organisaation oppimisprosessiksi. Tässä merkityksessä oma oppimistehtäväni toimii oman työryhmäni intressin sekä työnantajan näkökulmasta työn kehittämisen ja työn tarkoituksenmukaistamisen välineenä. Organisaation näkökulmasta työn kehittäminen pyrkii tavoittelemaan konstruktivisista näkökulmaa sekä palvelemaan paremmin moniammatillista yhteistoimintaa ja sitä kautta asiakasta. On merkittävää, että näkemys muutoksesta voidaan saada aikaan parhaiten kollektiivisella kehittämisotteella (Koski 2007, 200). Huomioitavaa on myös Kai Hakkaraisen kommentti, että kaikkien käytäntöyhteisöjen ei tarvitse uskoa samoihin asioihin tai olla samaa mieltä. (Hakkarainen 2000, 87).

Wenger muistuttaa, että yhteisöllinen oppiminen on tulosta käytännöistä, jotka heijastavat sekä toimintamme pyrkimyksiä että siihen kuuluvia sosiaalisia suhteita. Hän tarkasteleekin oppimista kollektiivisena, yhteisenä jaettuna oppimisena. Siten yhdessä työskentely ja samojen olosuhteiden jakaminen keskenään on keskeisin tekijä määriteltäessä hanketta tai toimintaa, johon on sitouduttu. (Wenger 1998, 45.) Voidaan todeta, että joustavan ja kehittyvän organisaation luomisessa onkin ennen muuta kysymys yhteistoimintaa estävien perinteisten rajojen ylittämisestä (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 211). Yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen pitäisikin nähdä merkittävänä oppimisen ja älyllisen kehittymisen voimavaroina (Hakkarainen 2000, 86).

Edellisiä kiteyttäen yhdessä oppimiselle on hyvin monenlaisia tulkintoja, jotka kaikki ovat omalta osaltaan kyseistä ilmiötä täydentäviä, mutta eivät poissulkevia. Oleellista yhdessä

oppimisessa on sen prosessimainen ulottuvuus ja jatkuvuus, ryhmät ja työn tilat. Yhdessä oppiminen käynnistyy yksilöiden tietämyksen jakamisesta ja sen muovaamisesta. Yhdyn Collinin toteamukseen työssä oppimisen määrittelyn tulkinnan vaikeudesta, mutta toisaalta se antaa mahdollisuuden erilaisiin yhdessä oppimisen tarkastelukulmiin. Opiskelijahuollon työntekijöiden työssä uuden oppiminen ja luominen edellyttää aikaisempien toimintatapojen ristiriitaisuutta nykyhetkeen ja synnyttää tarvetta uudistua yhteisöllisesti. Opiskelijahuollon näkökulmasta yhteinen toimintatapa ja yhteinen oppiminen on oleellista, jotta työssä osataan hyödyntää jokaisen osaaminen ja tieto yhteiseksi hyväksi.

2.2 Yhdessä oppimisen kontekstuaalisuus

Työssä oppimista on tavallista tarkastella nykyisin laajemmin ja samanaikaisesti yksilön, ryhmän ja organisaation konteksteissa, joissa työprosessejakin tarkastellaan. Kuvaavaa on tarkastelukulma, jossa korostuu kontekstuaalisuuden ja informaation luonne. (Tikkamäki 2007,224.) Samoin Esa Poikelan mukaan useimmissa työssä oppimisen teorioissa keskeisenä lähtökohtana on työssä oppimisen konteksti. Tällöin kontekstina voi siis olla työtoiminta, työyhteisö, organisaatio tai tämä kaikki yhdessä. (Poikela 2005, 81.) Kontekstioppiminen kiinnittää huomion siten vuorovaikutukseen ja ihmisten välisen kohtaamisen leikkauspisteeseen, työkaluihin ja oppimistilanteiden kontekstiin (Hansman 2001, 44).

Kaija Colinille (2005, 162) työssä oppimisessa on niin ikään tärkeää huomioida konteksti, jossa työ tapahtuu. Juuri se työtovereineen ja verkostoineen määrittää mitä työssä opitaan tai voidaan oppia. Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksen löytöjä on käytetty todisteenä sille, että kaikki osaaminen ja asiantuntijuus on hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista. Lisäksi on tehty johtopäätös, että laadukas oppimisympäristö on mahdollisimman pitkälle identtinen tilanne- ja kontekstisidonnaista osaamista välittävän ympäristön kanssa. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999,181.) Ei pidä myöskään unohtaa, että työpaikalla tulee olla oppimista edistävä ilmapiiri sisältäen esimiehen ja kollegoiden kannustuksen ja luottamuksen (Lempinen 2010, 149).

Lisäksi Antti Kauppi (1998, 34) painottaa oppimisen olevan parhaimmillaan sitoutumista kontekstuaaliseen sensitiivisyyteen, työkäytäntöjen reflektiiviseen analyysiin sekä uusien

normien että strategioiden muotoilemiseen nopeasti muuttuvan toimintaympäristön edellytysten mukaan. Siten Collinin ajatus yksilöllisistä ja sosiaalisista käytännöistä ja työssä oppimisesta pitäisi nähdä toisistaan riippuvaisina ja yhteen kietoutuneina ilmiöinä, jotka tukevat toisiaan (Collin 2005, 77).

Työssä oppimisen mahdollistajana on siten huomioitava työpaikan kokonaisuus; rakenteet, työkäytännöt ja ilmapiiri. Työssä oppimisessa on tärkeää huomioida yksilöllisten oppimistapojen lisäksi yhteisöllinen vuorovaikutus, niiden tilat ja mahdollisuudet. Työn kontekstia ymmärtämällä voidaan tukea siten työssä oppimista. Oppimiseen tarvitaan aina yksilön aktiivinen ajattelu ja toiminta, mutta oppimisen merkitys näyttäytyy vasta vuorovaikutuksessa ja voidaan siten nähdä kaikkiin osapuoliin vaikuttavana ja oppimista aikaansaavana toimintana – yhdessä oppimisena.

2.3 Yhdessä oppimisen edellytyksiä ja haasteita

Ympäristö tai organisaatio ei siis itsessään synnytä tietoa ja yhdessä oppimista. Uuden tiedon syntyminen käynnistyy yksilöstä käsin, mutta yhteisöoppiminen ja uuden yhteisöllinen luominen edellyttävät ryhmätasolla dialogia, kokemuksen jakamista ja havainnointia. Se edellyttää hiljaisen tiedon kielellistä ilmaisua kuvaamalla ja symboliikan avulla, sen jakamista ja levittämistä työyhteisössä. Organisatorinen tieto muotoutuu yksilöiden tiedon monitulkintaisuudesta ja päällekkäisyydestä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 12-13.) Tiedon jakaminen on ominaista tiedon rakentamisen yhteisölle, samoin ryhmän toisten jäsenten tukeminen on oleellista tiedon konstruoinnissa ja tietynlaisen kollektiivisen asiantuntemuksen kehittämisessä. (Tynjälä 1999, 170.) Yhdessä oppiminen edellyttää erilaisten ajatusten sekoittumista, kasaantumista ja jäsentymistä ja taas uudelleen muokkaamista. Kaikkea osaamista ei tarvita kaikessa, mutta kaikella osaamisella ja sen jakamisella on tarpeensa ja tilansa. Siksi tietynlaista kaaosta pitäisi yhdessä oppimisessa sietää.

Yhteinen kieli ja tulkinta tekee intuitioista johdetun tiedon ryhmän omaisuudeksi ja ominaisuudeksi, mikä taas johtaa tiedon integroitumiseen kollektiivisen toiminnan tasolle. Integroituminen kuvaa työyhteisön jatkuvaa keskinäistä kommunikaatiota yhteisesti jaettujen käytäntöjen kautta. Käytäntöjen vakiinnuttaminen tuottaa institutionaalistumisen tarkoittaen

yksilöiden organisaationaalista käyttäytymistä lopulta ohjaavia rutiineja, rakenteita, järjestelmiä, strategioita ja formaalisia puitteita. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 112)

Kirjoitin aiemmin reflektiivisyydestä (kts. 1.5) oleellisena osana kokemusoppimista, jota työssä oppiminen ja erityisesti yhdessä oppiminen mielestäni edellyttävät. Annikki Järvinen, Tapio Koivisto ja Esa Poikela erottavat oppimisen kuitenkin erillisenä tapahtumana reflektiosta.

Oppiminen nähdään intuitiosta instituutioon johtavana prosessina, palaute on vain opitun hyödyntämistä ja on irrotettu välittömistä oppimisen prosesseista. Järvisen ja kumppanien mukaan prosessien kuvaus tulee toimeen ilman reflektion käsitettä, koska oppiminen on kuvattu lähinnä tietämisen ja tiedonkäsittelyn (intuition, tulkinnan, integroinnin, institutionaalistaminen) tasolla. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 112)

Tästä huolimatta Järvinen ja kumppanit ymmärtävät reflektiivisen havainnoinnin, kollektiivisen reflektoinnin ja intuitioiden tulkinnan tärkeyden toiminnan tasot yhdentävinä reflektiivisinä prosesseina, jotka muodostavat organisaationaalisen oppimisen ytimen. Asioiden abstrakti käsitteellistäminen, käsitteellisen tiedon käyttö ja tulkintatiedon integrointi muodostavat kognitiivisten prosessien kokonaisuuden. Niissä on heidän mukaansa kyse organisaationaalisen tiedon tuottamisesta ja hyödyntämisestä. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 114.) Järvisen ja kumppaneiden ajatuksen oppimisesta voi ajatella niin, että yksilöiden oppiminen kietoutuu yhteiseksi oppimiseksi kielessä ja tulkinnassa, kun taas Wenger ajattelee yhdessä oppimisen syntyvän yhteisissä käytännöissä. Molemmille yhteisön merkitys on kuitenkin tärkeä ja oleellinen. Järvisen ja kumppanien ajatus korostaa ehkä enemmän yksilön osuutta yhdessä oppimisessa.

Järvinen kumppaneineen jatkaa, että aktiivinen kokeilu, tekemällä oppiminen ja tiedon institutionalistaminen kuuluvat organisaation työtoiminnan prosesseihin ja siten niiden kautta luodaan uutta perustaa organisaationaalisen oppimisen jatkumiselle. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 114.) Samankaltaisia ajatuksia on myös Sachiko Nonakalla ja Nobuko Takeucilla, jotka korostavat oppimisen kokemusta myös yrityksen ja erehdyksen kautta syntyvänä (Nonaka & Takeuchi 1995, 10). Työssä oppimisen yksilöllinen ja yhteinen konteksti sisältyy organisaationaalisen tiedon prosessoinnin ja oppimisen kontekstiin. Oppimisen laatu ja tuloksellisuus riippuvat osallisista, heidän kyvyistään, taipumuksistaan ja erilaisuudes-

taan, olipa oppiminen minkä tasoista tahansa. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 115.) Yhdessä oppiminen vaatii siis yhteisöjä ja ryhmiä. Työelämän ryhmistä voikin puhua osaamisyhteisöinä, joiden ideana on korkeatasoisen osaamisen ja uusien ideoiden välityminen näiden yhteisöjen kautta (Hakkarainen 2000, 87.)

Työssä toteutuvaa yhdessä oppimista voi helposti ajatella vain eteenpäin tapahtuvana ilmiönä, jota vain tapahtuu enemmän tai vähemmän, hitaammin tai nopeammin. Mutta kuitenkin kaikessa ihmisten kanssakäymisessä, yhdessä oppimista ei voi pitää pelkästään neutraalina asiana. Sille löytyy haasteita, jotka voivat jopa estää yhdessä oppimisen toteutumista. Osa niistä syntyy organisaation rakenteista, mutta osa on käytännön toimista ja ihmillisistä syistä johtuvia. Jaana Parviainen (2006, 167-174) on kuvannut monipuolisesti tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa esteitä asiantuntijatiedon hyödyntämiselle ja yhdistymiselle, joita voimme tunnistaa jokaisen työn konteksteissa. Näitä ovat esimerkiksi hierarkiat ja valtapositiot, organisaatiokulttuuri ja kognitiivinen asymmetria.

3 Oppiminen käytäntöyhteisössä

Kai Hakkarainen, Sami Paavola ja Lasse Lipponen määrittelevät käytäntöyhteisöjen käsitettä artikkelissaan niin, että ne kuvantavat joidenkin tietyllä tiedonalalla toimivien erityisiä taitoja. Toisaalta ne voivat kuvata asiantuntijuutta edustavia ihmisiä, jotka työskentelevät päivittäin keskenään. Perinteisesti käytäntöyhteisöjen tieto on kristallisoitunutta niiden vakiintuneisiin käytäntöihin ja toimintakulttuureihin. Nykyisellään käytäntöyhteisöt toimivat suhteellisen muuttumattomissa toimintaympäristöissä ja oppiminen tapahtuu usein ilman tietoista pyrkimystä opettaa tai ohjata kyseisen kulttuuriin kasvamiseen ja sosiaalistumiseen. Käytäntöyhteisöjen ja innovatiivisten tietoyhteisöjen oleellinen ero on käytäntöyhteisöjen pysyvämpi ja muuttumattomampi luonne, vaikka kaikki yhteisöt tarvitsevat toimintansa perustaksi vakiintuneita käytäntöjä ja toimivia ratkaisumalleja. (Hakkarainen, Paavola, Lipponen 2003, 5, 9-10.)

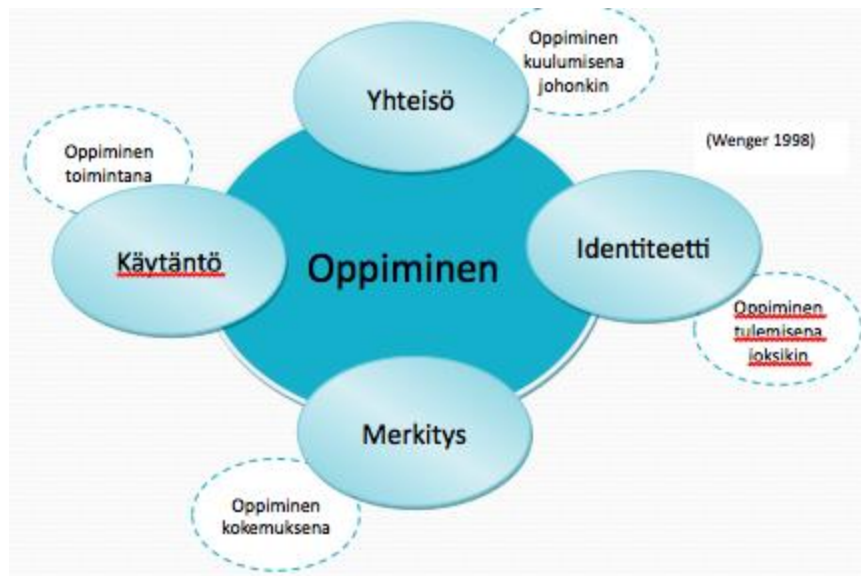
Etienne Wenger on tutkinut käytäntöyhteisöjä (eng. communities of practice) ja muodostanut sosiaalisen oppimisen teoreettisen mallin, jota tarkastelen työyhteisöni yhdessä oppimisen kuvaamisessa lähinnä tutkimukseni pohdinnassa. Wengerin mallia voi siten hyödyn-

tää moniammatillisen yhdessä oppimisen kuvauksessa, jossa erilaiset ammatilliset näkemykset, odotukset käytännöt ja kokemukset kohtaavat arjessa.

Wengerille sosiaalisen oppimisen keskeinen ajatus perustuu siihen, että ihminen on sosiaalinen olento. Yksilön omaksuma tieto on hänen kompetenssiaan ja tietäminen näyttäytyy aktiivisessa osallistumisessa ja pyrkimyksissä elämässä, esimerkiksi työssä. Merkitys on sitä, miten koemme maailman. Osallistuminen on toimintaa ja kuulumista johonkin yhteisöön, kuten esimerkiksi työryhmiin. Juuri osallistuminen muokkaa tekemistämme, itseämme ja tulkintaamme tekemistämme asioista ja siten sosiaalinen osallistuminen voidaan Wengerin mukaan nähdä oppimisen ja tietämisen prosessina. Hän toteaa, että käytäntöyhteisöt syntyvät keskinäisestä jäsentensä sitoutumisesta, mutta joka ei kuitenkaan edellytä jäseniltään homogeenisuutta. Tällöin käytäntöyhteisössä syntyvä yhteistyö luo sekä erilaisuuksia että samanlaisuuksia. Silti jokaisella sen jäsenellä on oma paikkansa ja identiteettinsä. (Wenger 1998, 4, 75-76)

Kuviossa 1 havainnollistan Wengerin käytäntöyhteisömallin alueet ja vuorovaikutuksen näiden osien välillä. Sosiaalisen oppimisen teoriassa Wenger tarkastelee sosiaalista oppimista neljän osa-alueen kautta; yhteisö, identiteetti, merkitys ja käytäntö. Näitä ulottuvuuksia voi tutkia vuorovaikutuksessa keskenään sekä suhteessa oppimiseen. (Mt 4.)

Merkitys kuvaa Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriassa sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta sitä, miten koemme elämän ja maailman. Oppiminen käytäntönä tarkoittaa jaettua historiallisia ja sosiaalisia taustoja sekä viitekehyksiä ja näkökulmia, jotka ylläpitävät yleistä sitoutumista toiminnassa. Yhteisöoppinen käsittää ne sosiaaliset rakenteet, joissa pyrkimyksemme määrittellään tavoittelemisen arvoisina ja osallisuutemme tunnustetaan kompetenssina. Oppiminen on siten kuulumista johonkin yhteisöön. Identiteetin aspektissa oppiminen muuttaa yksilöitä ja luo yksilöllisiä historioita, jotka kiinnittyvät yhteisön kontekstiin. (Mt 5.)



Kuvio 1. Wengerin sosiaalisen oppimisteorian muodostavat komponentit (1998, 7)

Wengerin ajattelee, että oppiminen on yksilölle sitoutumista yhteistoimintaan yhteisön käytännöissä. Yhteisön tasolla se on käytäntöjen määrittelyä ja uusien toimijoiden varmistamista yhteisössä. Siten kollektiivinen oppiminen syntyy hänen mukaansa käytännöissä, jotka reflektivat keskenään. (Wenger 1998, 7, 45.) Yksilöiden ja yhteisön oppiminen ja toiminta kietoutuvat näin vahvasti toisiinsa sosiaalisessa yhteistoiminnassa jaetuissa käytännöissä, joissa määritellään yhteiset tavoitteet ja toimintatavat. Toimijat joutuvat jatkuvasti peilaamaan tietojaan ja resurssejaan toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla, jolloin omaksutun tiedon uudelleen muokkaaminen tilannesidonnaisesti mahdollistuu. Siten yhteisö oppii yhdessä ja yksilöinä ja yhteisen oppimisen syntyminen on mahdollista.

Wengerille oppiminen ei siten ole erillinen tapahtuma, vaan se on jatkuvaa. Elämä sisältää tilanteita, jolloin oppiminen on kuitenkin hyvin intensiteettistä. Näitä ovat tilanteet, jotka sekoittavat niin sanotun tuttuuden tason ja joudumme toimimaan kykyjemme ylärajoilla ja ponnistelemaan uuden tiedon sisäistämisessä tai kun haluamme sitoutua uusiin käytäntöihin tai kun etsimme uusia yhteisöjä liittyäksemme niihin. Wenger muistuttaa, että oppimista tapahtuu myös epäonnistuessamme, jolloin emme ole tavoittaneet olettamaamme vaan jotain muuta. (Wenger 1998, 8.)

Wenger muistuttaa, että sosiaalisen oppimisen käytännöt sisältävät paljon muutakin kuin oppimisen. Ne sisältävät eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon sekä sanotun ja sanomatta jätetyn, oletukset, roolit ja symbolit, säännöt ja koodit joitain mainitakseni. Ei pidä unohtaa Wengerin mainitsemia käytäntöjen sisältämiä implisiittisiä suhteita, joita ovat hiljaiset käytännöt, vihjailut ja sanomattomat säännöt, intuitiot, sensitiivisyys ja sisäistetyt ymmärrykset ja niin edelleen. (Wenger 1998, 8.) Näitä Wengerin mainitsemia implisiittisiä suhteita voimme kaikki löytää omasta työstämme ja työyhteisöstämme hyvinkin monimuotoisina. Käytäntöjen sisältöjä voi oppia tarkastelemaan ja tunnistamaan ainoastaan kokemalla ja osallistumalla näihin käytäntöihin.

4 Moniammatillisuus asiantuntijuutena

4.1 Kollektiivinen luonne

Moniammatillisuus sanana kuvaa työn tekemistä yhteistyössä. Se kuvaa eri ammattilaisen näkemystä, eri alojen osaamisen yhdistämistä ja yhteisen päämäärän asettamista ja tavoittelemista yhdessä sovitulla keinoilla. Se on tiedon ja vastuun jakamista yhdessä. Moniammatillisuus on myös erityisten osaamisten yhdistymistä, joka näkyy yhteisenä toimintana ja lopputuloksena. Se on yhteistä tietoa ja taitoa, osaamista jota kukaan ei voi yksin omistaa. Opiskelijahuollon työ on mitä suurimmassa määrin moniammatillista asiantuntijuutta, jossa asioita ei tarvitse eikä pidä ratkaista yksin. Merja Katajamäki määrittelee moniammatillisuuden sekä yksilön ja yhteisön näkökulmasta, jossa yhteisöllinen käsite on eri ammattien ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta, jolloin eri alojen ammattilaiset täydentävät toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Katajamäki 2010,117).

Moniammatillisuus voidaan sisällyttää Jaana Parviaisen tulkintaan kollektiivisesta asiantuntijuudesta, jossa kollektiivinen tiedonrakennus on hyödyllistä ja välttämätöntä ylipäättään asiantuntijuudelle, ei vain asiantuntijoille tai organisaatioille (Parviainen 2006, 156). Asiantuntijuus nähdäänkin yhä enenevässä määrin verkostojen ja organisaatioiden vuorovaikutteisina kytköksinä ja kykyinä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. (Launis & Engeström 1999, 64; Tuomi-Gröhn 2001, 30). Näin ollen asiantuntijuutta ja sen kehittymistä määrittävät monitieteisyys ja monialaisuus sekä työssä oppiminen ja erilaiset työkokemuk-

set. Painotus on yksilön subjektiivisissa kokemuksissa ja niiden tulkinnassa sekä informaalisissa työssä oppimisessa eli niissä kokemuksissa, joita jokapäiväinen työympäristö saa aikaan asiantuntijuuden rakennusaineeksi. (Valkeavaara 1999, 105.) Eksperttiyden kehitymisessä keskeinen prosessi on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroituminen keskenään (Tynjälä 1999, 172). Yksilöiden ammatillisen osaamisalueen käytäntö rakentuu juuri työssä vuorovaikutuksen kautta (Billet 2001, 431). Yhteenvetona voi tulkita, että opiskelijahuollon asiantuntijuus käynnistyy yksilöiden kokemuksen ja tiedon pohjalta, mutta rakentuu yhteisöissä ja edellyttää pitkälle moniammatillisuutta. On myös muistettava, että tällainen kollektiivinen tiedonrakentaminen tuottaa tulosta, mikäli tiedonmuodostus on ongelmakeskeistä ja ryhmällä on yhteinen tavoite (Parviainen 2006, 165).

Valkeavaara toteaaakin, että asiantuntija on melkein aina joidenkin ryhmien ja verkostojen jäsen. Samoin myös arviointia ja ratkaisua vaativat ongelmatilanteet ovat ryhmän tai verkoston ongelmia. Tämä merkitsee sitä, ettei asiantuntija arvioi ja ratkaise ongelmatilanteita pelkästään omin voimin ja omista lähtökohdistaan. (Valkeavaara 1999, 119.) Sosiaalinen toiminta nähdäänkin pyrkimyksenä tavoitella eksperttiyttä. Uutta syntyy osallistumisen kautta, sosiaalisessa käytännössä, mitä voi kutsua käytäntötiedoksi. (Billet 2001, 438.)

Tynjälä korostaa, että asiantuntijan ei ole välttämätöntä miettiä ratkaisujen pohjaksi teorioita tai sääntöjä, joiden perusteella hän toimii, vaan hän pystyy ikään kuin intuitiivisesti etenemään ongelmien ratkaisuisissa. (Tynjälä 1999, 171.) Opiskelijahuoltotyön näkökulmasta tällaista intuitiivista ongelmanratkaisua tarvitaan päivittäin arjen työssä ja ratkaisut on tehtävä usein nopeasti, hetkessä, mutta se edellyttää useita näkökulmia. Tämä asiantuntijuuden taitotieto perustuu juuri hiljaiseen kollektiiviseen tietoon (Parviainen 2006, 163). Parviainen toteaa, että kollektiivisesta tiedonmuodostuksesta voidaan puhua vasta silloin, kun osapuolet päätyvät yhdessä molempien näkökulmasta uuteen ratkaisuun (Parviainen 2006, 167).

4.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden haasteet

Vaikka moniammatillisuus nähdään usein voimavarana ja luonnollisesti onkin sitä, sillä on myös omat haasteensa, joista työryhmän jäsenten tulisi olla tietoisia. Moniammatillisuuteen kasvetaan vain kokemuksen kautta. Teoriataustoiltaan erilaisia toimijoita ei ole varus-

tettu moniammatillisella tietoperustalla, vaan jokainen on oman alansa osaaja tai asiantuntija tarkastellen työn haasteita tilannesidonnaisesti ja ainutlaatuisesti juuri omasta näkökulmastaan.

Asiantuntijatyön haasteet voivat ilmentyä sisäisinä ristiriitoina tekijän, kohteen, välineiden tai tavoitteiden ja tarkoitusten välillä. Ristiriitoja voi ilmaantua lisäksi toimintajärjestelmien eri osien välillä. Ne voivat näyttäytyä yhtäläillä organisaation erilaisten toimintakulttuurien ja niiden tavoitteiden välillä. Asiantuntijatyön ristiriitoja voivat olla myös konfliktit ja vastarinta keskeisen toiminnan ja lähtötoimintojen välisessä vuorovaikutuksessa. Kyky arvioida omaa toimintaansa ja osaamistaan sekä avoimuus erilaisille tavoille toimia on työelämän osaamisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Asiantuntijalle reflektiivisyys merkitsee hänen oman toiminnan arvioinnin lisäksi myös mahdollisuutta oppia lisää ja rakentaa omaa asiantuntijuuttaan. Pysähtymistä ja tasapainon uudelleen arvioimista tarvitaan, jotta uuden oppiminen mahdollistuu. (Valkeavaara 1999, 110,114-117.)

Valkeavaaran ajatuksia moniammatillisuuden haasteista voi hyvin peilata opiskelijahuollon työryhmän toiminnan haasteisiin, sillä se toimii hyvinkin monenlaisessa ristiaallokossa. Työryhmän moniammatillisuus kohtaa usein erilaisia näkökulmia ja tulkintoja pelkästään jäsentensä kesken. Lisäksi koko organisaation tasolla on erilaisia toimijoita, ammattiryhmiä ja kaikilla on omanlaisiaan näkemyksiä, intressejä ja odotuksia opiskelijahuollon toiminnalta. Johdon linjausten tulkinta ja soveltaminen voivat olla niin ikään haasteellista moniammatillisen toiminnan toteutuksessa. Eri ammatteja edustavan työryhmän on pystyttävä yhteiseen reflektioon ja asettamaan haasteellisissakin tilanteissa yhteinen tavoite ja keinot niiden ratkaisemiseksi. Pohjimmiltaan eksperttiys on yksilön toiminnan ja sosiaalisen käytännön keskinäistä riippuvuutta eli käytäntötietoa (Billet 2001, 449). Parviainen huomauttaa tähän, ettei yksittäisen asiantuntijan tai työntekijän näkökulmaa tai intressiä ole pohdittu riittävästi suhteessa kollektiiviseen tiedonmuodostukseen. Hän tarkentaa kollektiivisen tiedonmuodostuksen edellyttävän aina yksilöiden toimintaa, mutta tiedon subjekti on ryhmä. (Parviainen 2006, 165.)

Moniammatilliseen työskentelyyn ja kollektiiviseen asiantuntijuuteen sisältyy vahvasti työssä oppimisen idea, sillä juuri työn tekemisessä opimme yhdistämään monialaisen tiedon yhteiseksi työvälineeksi. Moniammatillinen toimintatapa jo sanana kertoo yhdessä oppimisen luonteesta monen osaamisen yhdistymisestä. Yhteenvetona edellä esitetystä asian-

tuntijoiden näkemyksistä voi varovastikin hahmottaa, kuinka monisäikeistä ja monivivahteisesta sekä mahdollisuuksia täynnä olevasta ilmiöstä on kyse puhuttaessa yhdessä oppimisesta työssä.

5 Aikaisempia tutkimuksia työssä oppimisesta

Työssä oppimista on tutkittu paljon ja tarkastelukulma vaihtelee yksilötasolta yhteisötason työssä oppimiseen. Tutkimuksissa on vahvasti mukana työn kontekstin vuorovaikutus työssä oppimiseen, mikä on olennainen ehto työntekijän ja työryhmän uuden oppimisessa. Aikaisempien tutkimusten perusteella voi jälleen todeta työssä oppimisen ainutlaatuisuus, joka on sidoksissa vahvasti työorganisaation sääntöihin ja toimintatapoihin, yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja yksilön omaan tilanteeseen.

Kaija Collin (2005) on kuvannut suunnitteluinsinöörien työssä oppimista narratiivisella lähestymistavalla ja pohtii informaalin ja formaalin tiedon suhdetta käytännön työssä. Hän kuvaa myös jaettua käytäntöjä ja kokemuksen merkitystä työssä oppimisen kannalta. Hänen työssä korostuu erityisesti yhdessä oppiminen.

Esa Poikela tarkastelee tutkimuksessaan ”Kontekstuaalinen oppiminen” työssä oppimista, asiantuntijuuden kehittymistä, organisationaalista osaamisen tuottamista ja koulutuksen vaikuttavuutta oppimisessa enemmän yksilön näkökulmasta (Poikela 1999.) Kirsi Heikkilä (2001) on tarkastellut työssä oppimista yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena.

Riitta Kuusinen (2001) tutkii yksilöiden vuorovaikutusta työssä oppimisessa. Hänen tarkastelunsa kohteena on työntekijöiden yhteistyö sosiaalisen tiedonkäsittelyn ryhmäilmiönä teoksessaan ”Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-alustaiselle tiedontuottamisyhteistyölle”. Samoin Pasi Koski (2007) on orientoitunut yhdessä oppimisen näkökulmaan. Hän on väitöskirjassaan tutkinut organisatorista oppimista ja sitä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä teollisessa oppimisympäristössä ja tullut siihen tulkitaan, että muutosta voidaan saada parhaiten aikaan kollektiivisella kehittämisotteella. Reijo Siltalan (2010) väitös ”Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa” käsittelee myös yhdessä oppimista työssä. Hän tulkitsee innovatiivisuutta

sekä tutkii kasvatustieteellisestä näkökulmasta yhteistoiminnallisen oppimisen soveltuvuutta liiketalousinnovaatioiden tarkastelussa.

Jaana Parviainen (2006) paneutuu asiantuntijoiden tiedonrakentamiseen kollektiivisessa yhteisössä ja pohtii tiedon jakamisen mahdollisuuksia mutta myös sen esteitä.

Sari Laurila (2007) on pro gradussaan tutkinut työssä oppimista teollisuustyöntekijöiden silmin. Tutkimuksessaan hän on tarkastellut toiselta oppimista oppimisen muotona ja sen merkityksiä.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimustehtävä

Nykyinen toimintatapamme ammatillisessa erityisopetuksessa on moniammatillinen, vaikka työntekijät toimivatkin hyvin itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Usein kiire aiheuttaa tarvetta ratkaista asiat nopeasti, mikä on monessa tilanteessa järkevääkin. Mutta se aiheuttaa myös turhia tilanteita, joissa ammattilaiset ratkaisevat haasteita usein yksin huolimatta mahdollisuudesta hyödyntää moniammatillista toimintatapaa. Tällä tarkoitan asiantuntijuiden jakamista keskenämme muun muassa työryhmäpalavereissa tai yhteistyöpalavereissa eri kouluilla haasteellisten tilanteiden syntyessä. Asiantuntijuuden suhteen opiskelijahuollon työryhmässä on hyvin paljon tietoa kuntoutuksesta, taitoa ja kokemuksen kautta tullutta erityisosaamista, jota pitäisi tehokkaammin hyödyntää toiminnassamme erityisesti ennaltaehkäisevässä työtoiminnassa. Haasteena on luoda työryhmän yhteistä ajattelua, ymmärrystä ja erityisesti yhteistä suoraa toimintaa ennaltaehkäisevästi työskentelyssämme ja kaikilla tasoilla. Tarkoituksena ei ole toisen työn tekeminen tai toisen ammattilaisen korvaaminen toisen ammatin edustajalla, vaan että yhdistämme toiminnassamme tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti osaamisemme yhteiseksi osaamiseksi. Meillä työryhmänä ei ole myöskään yhteisiä välineitä tai keinoja toimintamme arvioimiseen.

Koska sain opinnäytetyöni toimeksiantona esimieheltäni, sen on tarkoitus edistää ja palvella opiskelijahuollon käytännön toimintaa. Näin tässä opiskelijahuoltotyön kehittämispro-

sessissa näkökulman yhdessä oppimisen kuvaamiseen työssämme. Tarkastelen siten aihetta erityisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta.

6.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Tutkimuksella haluan vastauksen seuraaviin kysymyksiin:

Millaista yhdessä oppimista muutosprosessi saa aikaan moniammatillisessa opiskelijahuollon kehittämissä?

- Millaisen toimintamallin muutosprosessi luo moniammatillisessa kehittämissä?
- Miten yhdessä oppiminen näyttää ja muotoutuu kehittämissä?
- Millaisena kokemus ja sen reflektointi näyttävät ja muovautuvat moniammatillisen opiskelijahuollon kehittämissä?
- Millaista vuorovaikutusta ja yksilöiden osallistumista muodostuu kyseisessä prosessissa?
- Miten kontekstuaalisuus näyttää muutosprosessissa?

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa kuvaan moniammatillista yhdessä oppimista ja siitä syntyviä kokemuksia ja tekijöitä, joita syntyy tavoiteltavan uudelleen työtavan suunnittelun, työtavan pilotoinnin ja arvioinnin eri vaiheissa. Keskeistä on neljän opiskelijahuollon erityistyöntekijän yhdessä oppimisen prosessin kuvaus.

Laadullinen tutkimus on empiiristä ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida sitä. Laadullista tutkimusta on mielekästä kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi sen perustuessa tietämisen tapaan. Kyseistä ilmiötä voi siis selittää tai ymmärtää. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 22, 29.)

Tutkimukseni mukaillee toimintatutkimuksen ideaa, sillä se kuvaa ainutlaatuista tietyn ammattilaisryhmän rajattuna ajanjaksona elo-marraskuussa 2011 tapahtuvaa autenttista työskentelyä. Itse olin yksi prosessiin osallistuva toimija prosessin kaikissa vaiheissa. Toimintatutkimuksessa pyritään vastaamaan johonkin käytännön toiminnassa havaittuun on-

gelmaan tai sillä pyritään kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi (Metsämuuronen 2007, 222). Tutkimukseni ei kuitenkaan ole puhdas toimintatutkimus.

Oma kaksoisroolini tutkimuksen kohteena ja tutkimuksen tekijänä on haasteellinen, koska tutkijana minun on noustava tutkimukseni ulkopuoliseksi tarkkailijaksi ja tutkimuksen kohteena minun on pystyttävä toimimaan mahdollisimman luonnollisena toimijana. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 100,102,128) mukaan osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keräämistä tapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Se edellyttää tutkijan roolin lisäksi muitakin rooleja, sillä vuorovaikutus on merkittävää sekä tutkittaville että tutkijalle.

Tutkimukseni kohteena olevat henkilöt, toimintakäytännöt ja organisaation rakenteet ovat minulle tuttuja, joten odotan tutkimukseni tarjoavan syvällisempää tietoa tutkimuskohteen luonteesta ja ylipäätään kohteen toimintatavoista. Asian tuttuus ei kuitenkaan aina ole etu. Tutkijana minun on pystyttävä tarkastelemaan kohdettani mahdollisimman avoimesti ja ulkopuolelta. Ainakin on tärkeää tunnistaa omat ennakko-odotukset ja asenteet tutkimuksen kohteeseen. Myös muille tutkimuksen kohteena oleville henkilöille kyseinen toiminta ja se käytännöt ovat arkipäivää, mikä antaa siten jo tasavertaiset lähtökohdat kaikille toimijoille tutkimukseni kohteena.

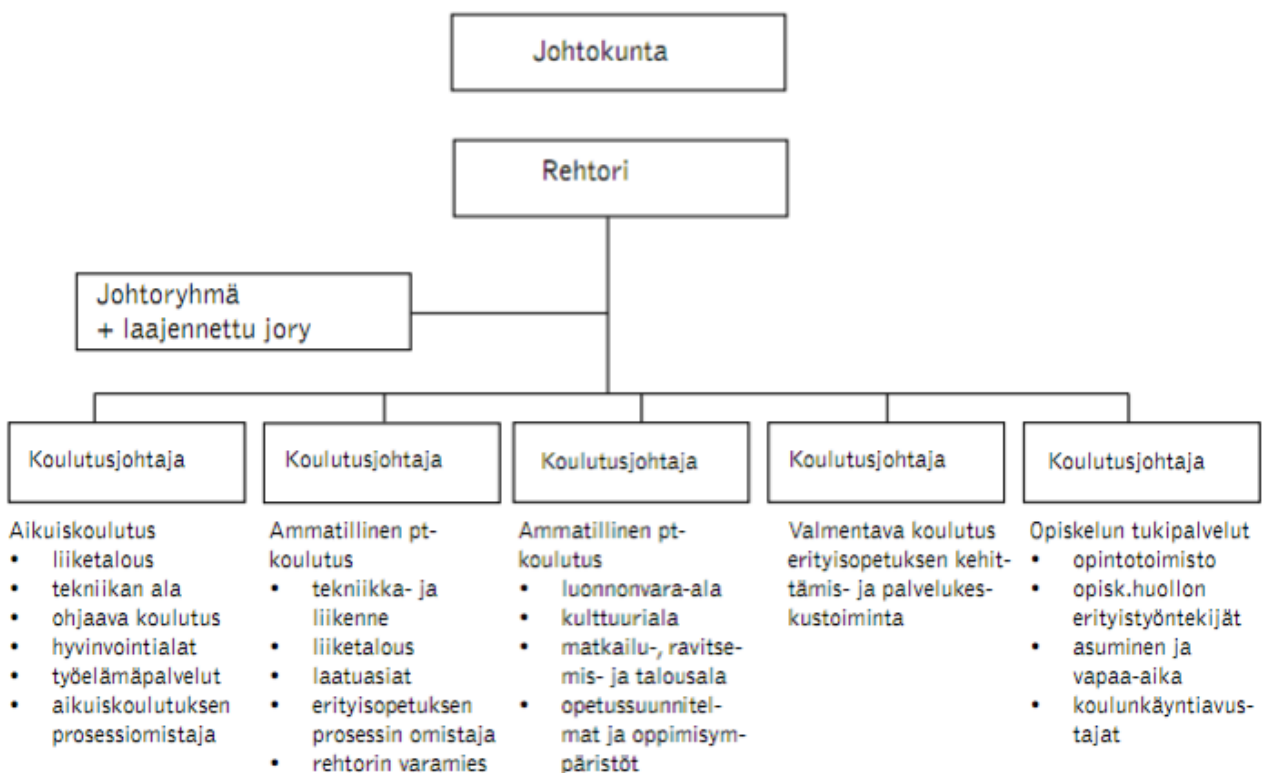
Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä on tavoitteena muun muassa kuvata jotain tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Siksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkinnan kohteena olevasta ilmiöstä henkilöt tietävät mahdollisimman paljon tai ainakin heillä on asiasta kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

6.3 Tutkimuksen konteksti

Tutkimukseni toteutuu Kiipulan ammattiopistossa, jonka kotipaikka sijaitsee Janakkalan Turengissa. Ammattiopisto tarjoaa ammatillista koulutusta erityistä tukea tarvitseville nuorille ja aikuisille. Kiipulan perustehtäviin kuuluu vahvistaa asiakkaan työelämävalmiuksia ja kehittää työelämäkäytäntöjä kohti esteetöntä ja suvaitsevampaa yhteiskuntaa sekä vaikuttaa yksilön kasvuun ja kehitykseen sekä häntä ympäröivään yhteiskuntaan (Opetussuunni-

telma A-osa 2010, 4). Vuoden 2009 alussa Kiipulan ammattiopisto ja Perttulan erityisammattioppilaitos yhdistyivät Kiipulan ammattiopistoksi valtion luovuttua omistamistaan erityisammattioppilaitoksista.

Kahden vanhan oppilaitoksen historiat ja kulttuurit yhdistyivät ja muodostavat nyt uudenlaisen organisaation ja rakenteen. Ammattiopistoa johtaa rehtori yhdessä johtoryhmän kanssa, johon kuuluu myös kuusi koulutusjohtajaa. He toimivat eri koulutusalojen esimiehinä. Kuudesta koulutusalasta yksi muodostaa opiskelun tukipalvelut. Tähän kuuluu muun muassa opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden muodostama työryhmä. Työryhmiä johtavat puolestaan työryhmäjohtajat pedagogisine- ja kehittämisvastuineen. (Opetussuunnitelma A-osa 2010, 8.) Pedagoginen vastuu kuuluu kuitenkin vain alan ammattilaisille. Opiskelijahuollon erityistyöntekijät muodostavat yhden neljästä oman koulutusalan työryhmistä, joihin kuuluvat opintotoimisto, asuminen ja vapaa-aika sekä koulunkäyntiavustajat. Kuviossa 2 on havainnollistettu kaavio Kiipulan ammattiopiston organisaatiosta. Opiskelijahuolto sijoittuu kuviossa 2 äärimmäisenä oikealla opiskelun tukipalveluiden alaisuuteen.



Kuvio 2. Kiipulan ammattiopiston organisaatio vuoden 2009 alusta lähtien (Opetussuunnitelma A-osa, 2010, 8).

Tutkimukseni lähtökohtana on ammattiopiston varhaiseen puuttumiseen (VarPu), kokonaiskuntoutuksellisen lähestymistavan sekä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin perustuva opiskelijan tuki ja ohjaus (Opetussuunnitelma B-osa 2010, 22,26). Kiipulassa opiskelijoiden tukemisen ja ohjauksen yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan ajattelu- ja toimintatapaa työskenneltäessä opiskelijoiden, muiden työntekijöiden ja sidosryhmien kanssa sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa (Opetussuunnitelma A-osa 2010, 6.) Meidän tulee siis panostaa moniammatilliseen ryhmämuotoiseen työotteeseen opiskelijan siirtymässä, joita Raija Rissanen (2001,1) kuvaa transiiovaiheiksi. Vaiheet ovat opiskelijan siirtyminen oppilaitokseen ja irtautuminen oppilaitoksen kontekstista omaan elämään.

Tämän tutkimustyön lähtökohtia voidaan tarkastella myös pienenä osana koko säätiötason kehittämistoimintaa, jota on laajemmin muun muassa kuntoutuksen ja koulutuksen osaamisen kehittäminen vastaamaan verkostoituvan asiantuntijuuden vaatimuksia (Toimintasuunnitelma ja talousarvio 2011, 2). Yhtenä lähtökohtana tutkimukselleni on myös pyrkiä käynnistämään opiskelijahuollon toiminnan arviointia ja seurannan mittaamista ja kehittämistä, jota koulutuksen arviointineuvoston tekemän kansallisen arvioinnin yhteenvedossa on ehdotettu (Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisänen & Hietala 2010, 14, 33). Tämä tavoite on tutkimukseni kannalta kuitenkin toissijainen.

6.3.1 Opiskelijahuollon moniammatillinen työ

Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden työryhmä muodostuu eri terveydenhuollon ja kuntoutuksen ammattilaisista, joita ovat kuntoutusohjaajat, psykologit, terveydenhoitajat, toimintaterapeutti, psykiatrinen sairaanhoitaja, fysioterapeutti ja taideterapeutti. Kaiken kaikkiaan työryhmään kuuluu kaksitoista henkilöä. Työryhmän tehtävänä on tukea opiskelijan oppimispolkua kaikissa sen vaiheissa opiskelijavalinnasta opintojen päättymiseen asti. (Opetussuunnitelma B-osa 2010, 28.)

Opiskelijahuolto toimii koulujen ja vapaa-ajan suuntaan kuntoutusyhteistyömallin kautta. Opiskelijahuollon erityistyöntekijät tekevät työtä moniammatillisesti ammattiopiston henkilökunnan kanssa. Heitä ovat opiskelijan ryhmäohjaaja, muut ohjaajat ja koulunkäyntiavustajat sekä asuntolaohjaajat. Opiskelijahuollon työn tulee korostaa siten yhdessä tekemistä, suunnittelua ja työryhmän yhteisen asiantuntemuksen tuomista koulun arkeen (Opetussuunnitelman B-osa, 28-30.)

Opiskelijahuollon käytännön työ Kiipulassa on perinteisesti ja edelleen painottunut opiskelijoiden yksilövastaanottoon ja ongelmien ratkaisemiseen opiskelijahuollon yksittäisen ammattilaisen luona. Opiskelijoiden lisääntyneet ja haasteellisemmat tilanteet ovat niin ikään lisänneet paineita tuen antamiseen, jolloin apu tulee usein viivästyneenä ja ongelmat ovat saattaneet kasvaa kohtuuttomasti. Tämän on todettu tapahtuvan yleisesti kansallises-tikin oppilaitosten opiskelijahuoltojen toiminnassa (Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisä-nen & Hietala 2010, 27).

6.3.2 Opiskelijahuollon ryhmäohjauksen lähtökohdat

Esimiesten ja opettajien odotukset opiskelijoille suunnatusta ryhmäohjauksesta lisäsivät painettamme organisoida sitä kokonaisvaltaisemmin. Me omana työryhmänäimme to-tesimme samoin ryhmäohjauksen vaativan kehittämistä. Kartoitimme opiskelijoille suun-nattua ryhmäohjaustamme ja kirjasimme yleiset sitä koskevat periaatteemme. Näitä olivat muun muassa, että opiskelijoille suunnattuihin ryhmiin ohjaudutaan HOJKS:n (opiskelijan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman) kautta, opiskelijoille suunnatut ryhmät ovat suljettuja pienryhmiä ja ne kokoontuvat sovitun kertamäärän mu-kaan. Ne ovat tavoitteellisia ja opiskelijoiden valinta tapahtuu sovitusti ja osallistuminen on sitovaa. Lisäksi opiskelijoille tarkoitetun ryhmän kokonaistavoitetta arvioidaan HOJKS-keskusteluissa. (Työryhmämuistio19.1.2011.)

Taideterapeutti oli jo vuosia toteuttanut omaa ryhmätoimintaansa avoimen osallistumisen periaatteella. Toimintaterapeutti ja fysioterapeutti ovat tahoillaan ohjanneet opiskelijoita ryhmämuotoisesti, yhden ryhmäohjauksen ovat toteuttaneet myös yhdessä. Myös tervey-denhoitaja ohjaa eri kouluryhmiä sovitusti. Psykologit aloittivat vuoden 2010 alusta tulleen tupakkalain seurauksena opiskelijoille suunnatun ”tupakkaryhmän” tavoitteena tupakoin-nista eroon pääseminen. (Työryhmämuistio, 22.9.2010.)

Opiskelijoille suunnattua ryhmäohjausta tapahtuu jo monilla työryhmän ammattiedustajien toimesta, mutta ei niinkään moniammatillisesti vaan lähinnä yksittäisten ammattien viiteke-hyksestä käsin. Jatkossa painotusta tulisikin kohdistaa ryhmien moniammatillisuuteen. Tätä ajatusta tukee myös Minna Martinin näkemys ryhmän käytöstä työvälineenä muun muassa opiskelijahuollossa. Ryhmien käytön on todettu helpottavan moniammatillista työ-

tä ja asiakkaan kokonaisvaltaista kohtaamista, jolloin opiskelija saa ohjauksen kautta eri ammattilaisten tuen (Martin 2011, 122). Opiskelijahuollon työryhmän kehittämispäivässä kesäkuussa 2011 käsitelimme tulevan lukuvuoden työmme keskeisiä kehittämistarpeita ja opiskelijoille suunnattu ryhmämuotoinen ohjaus nousi tällaiseksi alueeksi. (Työryhmämuis-tio 10.6.2011)

6.4 Kehittämisryhmä tutkimuksen kohteena

Tutkimukseni kohteena on Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijöistä muodostettu neljän eri ammattilaisen ryhmä. He ovat fysioterapeutti, terveydenhoitaja ja kaksi psykologia. Kyseiset henkilöt valikoituivat vapaaehtoisina tähän prosessiin keväällä 2011, kun opiskelijahuollon toimintaa lähdettiin suunnittelemaan tulevalle kaudelle. Itse tulín ryhmään erityisesti oman opinnäytetyöni myötä. Minun oli tarkoituksenmukaista kohdenta uuden toimintamallin suunnittelu ja toteutus käytännön syistä pienemmälle joukolle, ei koko opiskelijahuollon kahdentoista hengen työryhmälle. Tutkimukseni kohteena olevilla henkilöillä oli vaihtelevasti kokemusta ryhmämuotoisesta ohjauksesta, joillakin ei lainkaan. Kukaan tästä ryhmästä ei ollut toteuttanut aikaisemmin moniammatillista ryhmänohjausta. Tämä neljän hengen ryhmä sai tehtäväkseen suunnitella ja toteuttaa pilottina moniammatillinen ohjausmalli, jonka avulla tuemme opiskelijoiden siirtymiä erityisesti Kiipulan opiskelijoiden tarpeisiin. Kutsun tätä neljän ammattilaisen muodostamaa joukkoa tässä tutkimuksessani kehittämisryhmäksi, jotta voin identifioida ja selkeämmin erottaa sen opiskelija-ryhmistä ja opiskelijahuollon työryhmästä ja muista organisaation ryhmistä. Kehittämisryhmällä oli vapaat kädet uuden toiminnan muokkaamiseen muun työn ohessa.

Kuvaan tämän prosessin eri vaiheita elo- ja marraskuun 2011 välisenä aikana, jolloin tämän uuden yhteistoiminnallisen ohjausmallin suunnittelu, pilotointi ja arviointi tapahtui. Kyseiset ammattilaiset ovat toimineet tehtävissään opiskelijahuollossa ammattiopiston organisaatiomuutoksen jälkeisen ajan vuodesta 2009 lähtien ja ovat siten kokeneet kahden vuoden aikana tapahtuneen opiskelijahuollon työryhmän muodonmuutoksen rakenteellisesti ja käytännössä. Kehittämisryhmällä on siten vahva näkemys ja kokemus toimintata-voistamme omissa ammatillisissa viitekehyksissään.

6.5 Aineiston hankinta ja analyysi

Aineiston hankinta

Hankin tutkimukseni aineiston nauhoittamalla neljän ammattilaisen toteuttamat suunnittelu- ja arviointipalaverit, jotka toteutettiin työpaikalla lähiesimiehen toimistossa. Laadullisessa tutkimuksessa, kuten toimintatutkimuksessakin, aineistonkeruumenetelminä käytetään yleensä haastattelua, kyselyä, havainnointia ja erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa. Erilaisia aineistoja voidaan käyttää vaihtoehtoisesti tai eri tavoin yhdisteltynä tulkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 85; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71).

Litteroin eli puhtaaksikirjoitin jokaisen nauhoittamani kehittämisryhmän keskustelukerran heti samana iltana. Litterointia käytetään, jotta ymmärretään kuinka tutkimukseen osallistuvat henkilöt organisoivat puheensa tai kirjoituksensa (Metsämuuronen 2007, 208). Suunnitteluvaiheen kokoontumisia oli neljänä päivänä kolmen viikon sisällä elokuun alusta ja ne kaikki olivat kestoiltaan 45-58 minuuttia. Varsinainen pilottiryhmän toteutusvaihetta en nauhoittanut eikä kehittämisryhmä pitänyt opiskelijoiden ohjauskertojen välillä palaveria. Kehittämisryhmä kävi läpi yhdessä omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan, joita toteutusvaihe herätti arviointipalaverissa omien mahdollisten muistiinpanojen tukemana. Ensimmäinen arviointipalaveri tapahtui opiskelijoille suunnatun ryhmäohjauksen päätyttyä lokakuun viimeisellä viikolla ja sen kesto oli 56 minuuttia. Toinen arviointikeskustelu kesti 45 minuuttia. Se tapahtui marraskuun puolivälissä sen jälkeen, kun olimme saaneet palautetta opiskelijoilta ja heitä ohjaavalta henkilökunnalta. Viimeisellä kerralla kävimme läpi palautteet ja teimme niistä yleistä yhteenvetoa. Viimeiseen arviointipalaveriin osallistui kolme neljästä ryhmän jäsenestä yhden sairastumisen vuoksi. Emme halunneet siirtää sitä aikatauluvaikeuksien vuoksi myöhempään ajankohtaan.

Aineiston nauhoittaminen oli varsin oiva ja toimiva valinta pienen ryhmän keskustelun tallentamisessa ja sen havainnoimisessa. Osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että tutkittava osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa ja pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 216). Ensimmäisellä kerralla osallistujia vaivasi nauhurin läsnäolo, mutta siihen tottui yllättävän nopeasti. Koin sen

oman kaksoisroolini näkökulmasta hyvin toimivaksi, sillä saatoin keskittyä osallistujana keskusteluun omasta ammattiroolistani eikä minun tarvinnut kirjata havaitsemiani asioita ylös kesken keskustelun ja keskittyä kahteen asiaan. Se olisi hidastanut muiden keskustelua ja vaikeuttanut omaa osallistumistani. Osallistuvaa havainnointimenetelmää käytettäessä tutkijan on muistettava pitää erillään havainnot ja oma tulkintansa kyseisistä havainnoista (mt. 217). Tutkimuskohteena olevien henkilöiden tuttuus helpotti nauhoitusten litterointia, tunnistin jokaisen osallistujan äänestä vaivattomasti. Keskustelujen tunnelma oli niin ikään helposti aistittavissa. Keskustelut tapahtuivat työpaikalla opiskelijahuollon tiloissa työaikana.

Aineiston käsittely ja analysointi

Luin litteroimani aineistot ensin kokonaisuutena läpi muutaman kerran. Sitten keskityin lukemaan tarkemmin yksittäisen keskustelukerran tekstiä ja etsin niistä erilaisia koodeja, jotka jollakin tavalla liittyivät teoriasta nouseviin yhdessä oppimisen ilmiöihin. Tässä vaiheessa en ollut vielä määritellyt tai hahmotellut tutkimukseni teemoittelua mitenkään.

Lähdin sitten tarkastelemaan yksittäisten keskustelukertojen sisältöä tarkemmin. Erotin keskustelusta karkeasti ensin opiskelijoille suunnatun ryhmätoiminnan kehittämiskeskustelun ja sen synnyttämän käytännön aikaansaannoksen. Tämä olikin helpoin osa teemoittelua. Toisena kokonaisuutena hahmottelin keskustelun muuta sisältöä kuten tunnelmaa, vuorovaikutusta ja niin edelleen. Aluksi niitä nousi runsaasti, enkä löytänyt niihin mitään järkevää kokonaisuutta, mutta ne liittyivät jollain tavalla teoriasta nouseviin yhteyksiin. Hahmotin myös selkeästi jokaisen kerran prosessimaisen etenemisen, joka siis muodostui kuudesta toisiinsa liittyvästä ja toisiaan seuraavasta kokonaisuudesta. Karkeat prosessin vaiheet oli niin ikään helppo hahmottaa. Aineiston koodaaminen voi tapahtua periaatteessa juuri siten kuin sen itse kukin parhaimmaksi tavaksi näkee (Tuomi & Sarajärvi 2009,92). Koodimerkit ovat tekstin sisään kirjoitettuja muistiinpanoja, tekstin kohdan tulkintaa. Merkit ja niiden selitteet ovat jäsenyneitä tulkintoja, jolloin nähdään mitä tutkijan näkökulmasta käsitellään. Indeksit ovat apuväline kuvailuun, miten esimerkiksi haastateltava on puhunut. Indeksit ovat testausväline aineiston jäsennykselle. Onko siis etukäteen mietitty jäsennyksen toimivuutta. Indeksien tehtävä on olla osoitteina, jolloin voidaan etsiä kohdat, joihin analyysin seuraavassa vaiheessa halutaan paneutua. (Eskola & Suoranta 1998, 156.)

Lähdin yhdistelemään nousseita koodeja keskenään ja pyrin löytämään näistä ryhmittelyis-

tä teoriassa esiintyviä teemoja. Pian huomasin, että yksittäisissä aineistoissa on toistuvia ja lisääntyviä koodeja, joita voisin ehkä hyödyntää prosessin ajallisessa kuvauksessa myöhemmin.

Aineiston koodaukselle on olemassa ainakin kaksi periaatteellisesti erilaista tapaa. Ensimmäinen on lähteä liikkeelle analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettista etukäteisolettamuksia. Toinen on sellainen, että hyödynnetään joko jotain teoriaa tai otetaan tietoisesti jokin enemmän tai vähemmän teoreettisesti perusteltu näkökulma. (Eskola & Suoranta 1998,153.)

Hyödynsin sisällönanalyysissä teemoittelua. Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93). Teoriasta nousevat teemat alkoivat näyttäytyä aineistossani ja hahmottua tutkimuskysymysten kanssa loogisesti, jolloin minun oli mahdollisuus vastata tutkimuskysymyksiini.

Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavalla analyysillä. Tällöin siinä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä.(Mt. 96.) Teemoittelin ensin yksittäisen keskustelukerran aikaansaannoksen erikseen. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95). Keskustelujen sisällöstä nousevat teemat olivat prosessin käytännön tuotos, yhdessä oppiminen, kokemuksen karttuminen ja sen reflektointi, osallistujien vuorovaikutus ja heidän osallistumisensa sekä kontekstuaalisuus. Analysoin jokaisen keskustelun omana kokonaisuutena ja pyrin löytämään näitä eri kerroilla nousevista ilmiöistä muutoksen. Kuvaan aineistoa siis ajallisena tapahtumana. Hahmottelin näistä kuudesta yksittäisestä aineistosta tuloksista karkean taulukon.

Laadullisen aineistoanalyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998,138.)

7 Tutkimustulokset

Aineiston kuvaus

Nauhoitettua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 52 sivua vapaata keskustelua. Yksittäisiä keskusteluja syntyi kuusi kappaletta kuuden tapaamisen perusteella. Niistä neljä ensimmäistä olivat suunnitteluvaiheen palaverien sisältöä ja kaksi viimeistä arviointikeskusteluja. Kirjasin lyhyesti jokaisen yksittäisen keskustelun yhteyteen päivämäärän, palaverin keston, palaverissa käsitellyt ja sovitut toimenpiteet sekä osallistujat. Lisäksi kuvasin muutamalla sanalla palaverin päällimmäiset tunnelmat. Kirjasin keskustelut sanasta sanaan. Niin ikään kirjasin merkittävät huokaukset, naurahdukset, tauot tai päällekkäin puhumiset. Samoin huomioin voimakkaammat äänenpainot, haukotukset tai muut kommentit. Myös keskustelujen keskeytykset huomioin litteroinnissa.

Toteutuneet keskustelut käynnistyivät suhteellisen vapaasti. Itselläni oli toimijana kyseisessä kehittämissyhmässä hyvin karkea runko tukena asioista, joita tapaamisella tulisi vähintään käsitellä, mutta tarkoituksena oli lähteä keskustelemaan ja ideoimaan uutta toimintatapaa aivan alusta vapaasti. Näin tapahtuikin. Toisaalta meillä ei ollut mitään valmista raamia, jonka mukaan uutta toimintaa pitäisi lähteä muokkaamaan. Olimme saaneet käsiimme vain jotain opiskelijahuollon ryhmäohjaukseen liittyvää materiaalia. Toisaalta organisaation yleiset ohjeet loivat karkeat suuntaviivat meille toimia. Loppujen lopuksi ajatukset ja keskustelu lähtivät suhteellisen nopeasti vauhtiin ja keskustelut olivat hyvin vapaita ja spontaaneja. Toimijat olivat hyvin itseohjautuvia ja osallistuvia luonnostaan eri ammatillisten kokemusten ja erityisosaamisen pohjalta. Keskustelua omasta työstä ja ideointia uudesta toiminnasta alkoi nousta nopeasti.

Aineisto sisälsi sekä itse tehtävään orientoitunutta asiaa eli opiskelijoille suunnatun ryhmäohjauksen toteutusmallin kehittelyä sekä keskinäisiä ajatuksia, kokemuksia ja tunteita prosessiin ja organisaation toimintaan liittyen. Aineiston ensimmäinen kokonaisuus muodostui selkeästi toimijoiden ryhmäytymisestä, joka sisälsi itse kehittämistehtävään orientoitumista ja sen karkeaa hahmottamista sekä ylipäätään yhdessä toimimisen opettelua ja tehtävän hahmottamista. Kolme seuraavaa aineistoa olivat vahvasti toimintasuun-

tautuneita ja niissä näkyi jokaisessa omanlaisensa prosessin suunnittelun etenemisen vaihe ja yhdessä työskentelyn tiivistyminen ja syveneminen.

Kaksi viimeistä aineistoa sisälsivät runsaasti arviointia ja pohdintaa yhteisestä toiminnastamme; suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta ja kokemusten jakamisesta. Ylipäättään opiskelijahuollon toimintakäytäntöjä arvioitiin. Aineistoista nousi selvästi myös tulevaisuuteen orientoitunutta pohdintaa. Lisäksi viimeisellä kerralla aineiston sisältöä väritti henkilökunnan ja erityisesti opiskelijoilta kerätty palautteiden synnyttämä keskustelu.

Kuvaan tulokset teemoittain, jotta muutoksen tarkastelu ja yksittäisen keskustelujen hahmottaminen on helpompaa. Teemat olen valinnut teoriasta nousevista aiheista ja niin, että ne antavat vastauksen tutkimuskysymyksiini. Tulosten raportoinnissa on tarkistettava, että asetettuihin tutkimusongelmiin tulee vastaus (Viskari, 2009, 36). Olen erotellut aineistoni ammattilaiset merkinnällä psy1, psy2, jotka edustavat psykologien ajatuksia. Th tarkoittaa terveydenhoitajaa ja ft fysioterapeuttia.

7.1 Prosessista kehittyy uusi työkäytäntö

Kehittämisprosessin tekninen kulku noudatti prosessimaista etenemistä. Ensimmäisellä kerralla kehittämisryhmä toimi tavoitteenasettelun parissa ja rajasi suunnitelmaansa karkeita sisältöjä ja teemoja hahmotteli niin ikään karkeaa aikataulutusta.

Ft: "Voitasko aatella, et vedetään sillai, et yks ei vedä kokonaan, mikä on se teema...onk se voimaantumisen, mikä olis semmonen...et olis joku tämmönen...et sil olis joku yleisnimi (opiskelijoille suunnatulla ryhmällä), jota me pyritään kaikki tukemaan."

Th: "Onko painotus siihen itsenäistymiseen? On eri asia onko se seittemän-toista vuotias tai kolkytkaks vuotias (opiskelija). Kolkytkaks vuotiaallakin voi olla itsenäistymisen kanssa hankaluuksia, mut silti."

Psy1: "Et mielummin valittas ne, jotka on samassa kehitysvaiheessa, todennäköisesti hyötyis siitä paremmin. Ja saa sitä vertaistukee."

Psy2: "Et tämä ryhmä olis jollain lailla vertaisryhmä."

Fft: "Ne, mitkä meille pitäis tulla on varmaan niitä poikkeuksen poikkeuksia, jotka meen tulis löytää."

Yhteistyötä organisoitaessa tavoitteellisen toiminnan tiedostaminen ja ylläpitäminen on keskeisessä asemassa (Kuusinen 2001, 212). Toisella ja kolmannella kerralla kehittämissyöryhmä eteni suunnittelussa karkeasta kohderyhmän valinnasta, tarkemmasta aikatauluksesta ja tapaamiskertojen aiheista asteittain yksityiskohtaisempaan toimintasuunnitelmaan, käytännön menetelmiin ja arvioinnin virittämiseen.

Psy2: "Olisko meillä joku idea siitä, että koska? Mites toi tiistaipäivä?"

Ft: "Entäs jos se on keskiviikkoiltapäivä?"

Psy1: "Keskiviikko on siitä huono, ko sillon on asiointi varmaan edelleen, bussipäivä."

Psy2: "Torstaisin on OHU. Onks kolmesta puol viiteen?"

Th: "Tiistai on ehkä, et vois sopia."

Psy1: "Olisko se 13.9.?"

Ft: "Sillon on muuten syysspurtti!"

Myös työnjako selkiytyi asteittain luontevasti osaamiseen perustuen.

Th: "Katkäs sitä nyt sitten alottas? Me vähän puhuttiin siitä työnjaosta."

Psy2: "Ja vois tässä tehdä silläkin tavalla, kun me ruvetaan niit sisältöjäkin enemmän miettimään, et tai siis vähän pienemmissä ryhmissä. Et tämän suunnitteluryhmän karkeen suunnitelman ja sitten kuka lähtee suunnitteleen jotain käytännön juttuja."

Suunnittelun keskivaiheilla uuden toimintakäytännön moniulotteisuus näyttäytyi; pelkkä konkreettinen pilotin rakenne ja toteutussuunnitelma sisälsi myös oheistoimintojen suunnittelua, kuten tiedotuksen ja organisaation muiden toimijoiden huomioimisen ja opiskelijoiden osallisuuden pilotin onnistumisessa.

Th: "On hankala vielä hahmottaa, kuinka me niitä oppilaita löydetään sit ryhmään, mut se on sit joku porukka mikä saadaan kasaan näillä ennakkotiedoilla."

Psy2: "Meen pitää vaan lähtee liikkeelle. Tää on nyt semmonen asia, joka oikeesti on näissä yleensäkin ryhmissä (opiskelijoille tarkoitetuissa) hankala vaihe tässä talossa. Ja tää on yks, mitä pitää ohjautumista ryhmään saada vahvistettua ja selkeyttää."

Th: "Kun opiskelijoita on niin paljon, ei pysy missään (tieto), ei päässä ja se on tieto hajallaan, on vaikea koota kokonaisuutta."

Neljännellä kerralla toimijat voivat jo vahvistaa ja varmistella toteutussuunnitelmaa.

Th:” No ni, me saadaan ihan hyvä ryhmä!”

Hyvän suunnittelun pohjalta kehittämissuunnitelma pilotoi uuden toimintamallin ja toimijat arvioivat omaa toimintaansa kokonaisprosessissa suunnittelun ja toteutuksen osalta sekä muilta saamansa palautteen pohjalta.

Psy2:” Et tavallaan pilotoidaan palautteen keräämistä ylipäättään. Me voidaan laittaa niitä (kyselyitä) myös Wilman (tietojärjestelmä ja viestintäkanava) kautta. Mua kiinnostais ylipäättään siinä, et miten meen ryhmätoiminta (opiskelijoille ohjattu) palvelee heidän (opettajien) työtään.”

Prosessista syntyi käytännön suunnittelun ja toteutuksen kautta uudenlainen yhteistoiminnallinen moniammatillinen toimintamalli (liite 2). Samalla se antoi ideoita uusiin kehittämissuunnitelmiin, toiminnan arvioinnin virittämiseen ja jatkotoimenpiteisiin ja kehittämiseen yleisesti opiskelijahuollon työssä.

7.2 Yhdessä oppiminen: ammatillista kasvua ja uudistavaa työn tarkastelua

Ensimmäisellä kerralla toimijat tunnustivat lähinnä yhteisestä keskustelusta työn yhteisiä ongelmia ja mahdollisuuksia, joiden pohjalta yhteinen prosessi vähitellen käynnistyi.

Ft: ”Ja sit mä ihmettelen kun ei toimi (opiskelijan ohjaus) Mä en tiedä niiden taustoja riittävästi, et mun pitäis siinä asiantuntijuudessa miettiä, miks ne tulee siihen ryhmään ja sen tavoitteita. Ja mihin ne kirjataan ne tavoitteet ja kenen toimesta ja sekin on varmaan semmonen yks vaihe siinä moniammatillisuudessa ryhmätyössä. Tai määrätäänkö me opiskelija siihen ryhmään vai tuleekse opiskelija siihen keskustelemaan, miten se prosessi (arjen työ) menee?”

Uuden toiminnan luominen yhdessä oli vielä vierasta, mutta he tunnustivat kuitenkin työkäytäntöjen muutostarpeen. Toisella tapaamisella toimijat näkivät uudessa versoavassa toimintatavassa jo uuden vaihtoehdon vanhalle tavalle tehdä työtä opiskelijahuollossa. He tunnustivat yhteistoiminnallisuuden tarvetta koko organisaation tasolla lisää. He näkivät

ajatuksen uudesta toimintamallista yhtenä mahdollisuutena tulevaisuuden työlle laajemminkin.

Psy1: "Pitäisikö tehdä tää tulevaisuudessa meidän missioksi?" (Kaikki nyökyttelee ja on samaa mieltä.)

Prosessin suunnittelun edetessä kolmanteen vaiheeseen toimijat oivalsivat tietoisemmin opiskelijahuoltotyön arvioinnin merkityksen ja tärkeyden. Usko uuden toimintamalliin vahvistui senkin vuoksi. Toimijat oivalsivat opiskelijahuollon sisällä yhteistyön ja moniammatillisuuden merkityksen ja välttämättömyyden prosessin toteuttamisessa ja heidän aikaisempi ymmärrys moniammatillisen työskentelyn merkityksestä syveni kaikessa opiskelijoiden ohjauksessa opiskelijan polun eri vaiheissa.

Psy1: "Idealistina tässä oon sitä mieltä, et kun me ollaan kehitetty näitä valintasysteemeitä hirveen paljon, niin meillä pitäis olla siinä vaiheessa tiedossa jonkun näköset raamit sille, millasta tukea se opiskelija tarvitsee tulevaisuudessa. Niillä, joilla on vähääkään epävarmuutta, niin ne on meillä valintajaksolla tai kokeilussa, siinä ajassa huomaa saako se yhtään kaveria vai eikö se saa."

Osallistujat tunnistivat vähitellen opiskelijahuollon perustyön olemuksen ennaltaehkäiseväksi moniammatilliseksi yhdessä tekemiseksi. Osallistujat ymmärsivät kuitenkin käytäntöjen muutoksen vaativan aikaa ja suhtautuminen uudistukseen oli realistista.

Psy1: "Kyl mä kuvaisin omassa työssä pääasia on moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio".

Psy2: "Juurikin vaatii tällöisen prosessin, et keskitytään vaan tähän miettimään porukalla."

Oppiminen onkin jatkuva uudistuva kokemuksen muovaama prosessi ja siihen perustuva tapahtuma (Kolb, 1984, 28; Dewey 1938, 31). Se on myös selkeästi tässä prosessissa tunnistettavissa intuitiosta instituutioon johtava prosessi (Järvinen, Koivisto & Poikela 112). Arviointivaiheessa toimijat tunnistivat yksilötasolla toisissaan ammatillista osaamista ja sen kasvua. He näkivät myös työn eri osa-alueiden, "palapelin osasten" tärkeyden kokonaisuuden lopputuloksen kannalta ja olivat pilotin käytännön kokemuksen kautta konkreettisesti

sen sisäistäneet. Toimijat tunnistivatkin selkeämmin oma työnsä osana suurempaa kokonaisuutta. He tarkastelivat työtään nyt kokonaisvaltaisemmin organisaation tasolla unohtamatta yksittäistä erityistä ammatillista osaamista. Ilman sitä ei voi syntyä moniammatillisuutta.

Ft: "Mut onhan tää paljon antanu itelle semmosta...jotenkin luottamusta toisen ammattitaitoon, et toi hoitaa homman .Semmost jakamista."

Th: "Ja meille on ollu tärkeä tää, et me alusta asti suunniteltiin, tiedetään missä mennään. On aina suunniteltuna osat".

Psy1:"Yhdyn edellisiin ja tää on ollu se osa mitä tässä työssä on hyvä, kun kaikki muu tuntuu olevan kaoottista niin tää on semmonen ei-kaottinen, ja jotenkin itellä on tullu paljon vahvempi tunne".

Ft: "Sun kohdalla oon huomannu et sulla on mielettömästi hyvii ideoita ja ajatuksia."

Th: "On tehty niinku oikein miten muutenkin kuuluis aina tehdä tätä työtä, jota me yritetään kaikki tukee ja vahvistaa."

Psy1: "Mä oon saanut tästä ainaski selkeesti itsevarmuutta ryhmän vetämiseen...tän on helpompaa tulla, paljon helpompaa kun se koppityöskentely."

Psy1:" Et tarvii oikeesti ottaa aika siihen, et me suunnitellaan toimenpiteet."

Th: "Ja mitä pitäis kouluillakin kehittää, et mietitään, mihin minä tarvitsen vastauksia, mihin mä tarviin tätä työryhmää. Jos aattelen laajemmin (asiantuntijuutta), me ollaa alettu käyttää sitä paremmin, mut jokainen on oppinut tuomaan sitä asiantuntijuutta ja opittu kysymään sitä. Poveriastakin on tullut eriammatillisuutta."

Ft: "Täytyy sanoa, et oon tämän työn kautta tuntenu itteni tasavertaiseksi tässä ryhmässä."

Arviointivaiheessa toimijat tunnistavat vasta opetelleensa toimimaan yhdessä uudella tavalla, mikä on tuonut heidän omat ammatilliset rajapintansa vähitellen lähemmäksi toisiaan ja eri työryhmien rajapinnat ja toimintatavat hieman ymmärrettävämmiksi. Konkreettinen yhdessä työskentely olikin suurin oppimisen ja kehittymisen paikka tässä prosessissa. Toimijoiden yksittäiset ajatukset yhdistyivät vähitellen yhteiseksi ja samansuuntaisiksi. Niin ikään olemassa olevat organisatoriset hyvät rakenteet tunnistettiin uudelleen. Toimijat oivalsivat hyvien rakenteiden antaman tuen merkityksen uusien käytäntöjen sisäänajossa. Ennen kaikkea toimijat oppivat vaiheittaisen yhteisen tekemisen kautta uuden tavan ja yhden vaihtoehdon työn tekemiselle.

Ft: "Mut me ollaan opeteltu semmosta yhdessä olemista."

Psy1: "Yhdessä tekemistä."

Toiminnassa oli siten havaittavissa organisationaalisen tiedon tuottamista ja hyödyntämistä. Toiminnassa näkyi siten osaamisen kehittyminen prosessuaalinen kokonaisuus, joka organisoituu toimintajärjestelmän ja tiedon käytön sekä oppimista ja kehittymistä tuottavien toimintasykliin mukaan (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 114; Poikela 1999, 274). Kehittämisyhmä oivalsi prosessin lopussa myös opiskelijahuollon kokoonpanon ainutlaatuisuuden ja sen poikkeavat piirteet verrattuna niin sanottuihin tavanomaisiin "perusopiskelijahuoltoihin". Tämänkin sanoittaminen ääneen lisäsi ymmärrystä Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon työn erityisyydestä.

Ft: "Tää on ainutlaatuista!"

Th: "Niin, ei se oo meillekään selvää."

Opiskelijahuollon työskentelytavoilla on ainutlaatuisia käytäntöjä, kuten moniammatillinen kuntoutusyhdistyö johon on luotu oma erityinen toimintamalli Kiipulan ammattiopiston tarpeisiin.

7.3 Yhteisestä kokemuksesta lisää voimavaroja ja mahdollisuuksia työhön

Lähtökohtana jokaisella kehittämistyöryhmän jäsenellä oli oma ammatillinen eri pituinen työhistoria ja tuntemus opiskelijahuollon ja organisaation toimintatavoista. Prosessin alussa he eivät olleet tehneet työtä yhteistoiminnallisesti suorassa asiakastyössä, vaan toimineet kukin itsenäisesti omalla tavallaan ammatillisista lähtökohdista käsin.

Ft: "Siinä (yksittäisen työntekijän työssä) ei oo mitään järkevää systeemiä, semmost järjestelmällistä, systemaattista juttua."

Th: "Semmoset liikkeet, jotka ei oo meidän pelisääntöjen mukaisia, et sortuu tekemään sitä korjaavaa koppihoitoa. Ne on niitä tilanteita, joissa sitä asiaa rupee tekeen yksin ja sitä itse kuormittuu. Nii, tehdään korjaavaa koppihoitoa!" (Naurua kaikilta)

Psy2: "Juuri niin" (naurua)

Th: "Mut sit me nähdään se, et se on kauheen pitkä tie, jos me ollaan tehty tätä pari vuotta ja sitä me jatketaan, et ehkä se kymmenen vuoden päästä on semmonen hyvä."

Alun kriittisen pohdinnan myötä tunnistettiin olemassa olevia käytäntöjä ja muutos- ja työn selkeyttämisen tarve. Pelkästään nykyisten kehittämistarpeiden hahmottaminen ei riitä, jos ei samalla kerätä tietoa organisaation lähihistorian merkittävimmistä muutoksista (Koski 2007, 201). Toisella kerralla toimijoilla oli jo helpompi lähteä liikkeelle yhteisestä ensimmäisen tapaamisen ajatusten jakamisesta. Se antoi pohjan yhteiselle toiminnalle ja auttoi tunnistamaan oman oppimisen ja kehittymisen paikkoja, työn toimintatapojen kehittämisalueita ja vahvuuksia. Ajatusten vaihdosta nousi sitten työstettäviä ideoita uuden toimintamallin luomiseen. Kehittämisyhmä lähti hahmottelemaan uutta toimintaa toisella kerralla ripeästi, mutta edetessään he törmäsivät yhdessä uuden ja vanhan käytännön yhteensovittamiseen haasteeseen.

Psy2: "Tää lähti siitä liikkeelle ku toi tehtävä siirty meidän (opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden) koordinoitavaks."

Th: "Onks tää sit siirtynyt meille tai mä en oo tämmösest kuullu tai ainakin on vähän epäselvä."

Psy2: "Tää on nyt meidän päänsärky, ja meidän täytyy pitää jäitä hatussa. Meen täytyy olla tarkkana."

Th: "Miks se muuten on terapia?"

Psy2: "Eikun se on tavallinen ryhmä, mut sitä vedetään terapeuttisella otteella."

Kokemus pitää siten läpikäydä eli reflektoida (Vaherva 1999, 96). Kokemuksella on myös tärkeä rooli toimiessa ja pärjäämisessä erilaisten ihmisten ja sosiaalisten suhteiden kanssa sekä silloin, kun yritetään muodostaa kuvaa kokonaisista työprosesseista ja pyritään parempaan analyysiin suunnittelukäytännöistä. (Collin 2005, 82.) Prosessin edetessä he onnistuivatkin sovittamaan uuden toiminnan olemassa oleviin käytäntöihin, jotka he hallitsivat ja tunsivat ennestään. Löydetäessä yhteisiä ratkaisuja luottamus kasvoi yksilön omaan ja kehittämisryhmän osaamiseen ja pystyvyyteen. Toimintamallin vähittäinen jäsentyminen toisen ja kolmannen suunnittelukerran aikana vahvisti ja lujitti yhteistoimintaa. Viimeisessä suunnittelun vaiheessa kehittämisryhmällä oli yhteinen onnistunut näkemys yhteistoiminnallisesta työn suunnittelusta, joka oli muuttumassa konkreettiseksi uudeksi käytännöksi

täyttämään odotukset. Yhteisen toiminnan reflektointi on yksi tärkeimpiä ryhmäkeskeisiä toimintatapoja (Kuusinen 2001, 181).

Fft: "Nyt kun ollaan katottu näitä, on tosi tärkeätä, et ollaan tutustuttu niihin (opiskelijoihin). Et näät yhdenkin kerran, se vaikuttaa paljon. Sitten ku yks ihminen alkaa miettiin ryhmää, se jää aika ohueks... se (opiskelija-)ryhmän tekemisen kiinnittyminen arkeen on tosi vaikeeta (yksin työskentelyssä). Musta tuntuu, et oon ihan eri tavalla ruvennu miettiin opiskelijoita...tarkastelua laajemmin...mä alan oppia, kun pohdin näitä juttuja!"

Psy2: "Niin, jos puhutaan, et perustyöhön pitää olla aikaa, tää on sitä meen perustyötä tässä organisaatiossa."

Th: "Niin, sitä mäkin oon itteki miettiny paljon, vaiks se tuntuu hassulta, ku monta kertaa edustetaan eri näkökulmaa, nii silti on yhteinen juttu."

Arviointivaiheessa kehittämisryhmä tunnisti, että prosessin yhteinen suunnittelu ja pilotointi oli lisännyt yksilöiden varmuutta käytännön työssä. Prosessin läpikäynti teorian ja käytännön tasolla sai toimijoissa aikaan positiivisia onnistumisia työssä, mikä vahvasti osaltaan heidän yhteistä osaamista, mutta myös ammatillista osaamista. Lisäksi prosessi synnytti tunteen siitä, että työ voi olla hallittavaa ja ennakoitavaa ja suunniteltavissa olevaa.

Psy2: "Musta tää on ollu siinä mielessä hyvä juttu, et täs Kiipulan arjessa joku asia on suunniteltu aika hyvin ja perusteellisesti ja meillä on ollu aikaa yhdessä puhua ja suunnitella."

Työryhmä pohti uuden käytännön toimivuutta tulevaisuuden näkökulmasta, niin että se hyödyttäisi ainakin asteittain työn sujuvampaa toteuttamista ja kehittämistä. Yhteinen jaettu toiminta auttoi tulevaisuuden työn tarkastelussa ja suunnittelussa, mikä loi uskoa yhteiseen osaamiseen.

Psy2: "Tää on onnistunu juttu!"

Th: "Yks este on tietysti se, että meillä vaihtuu porukka kauheesti...siihen ei sitoudu samalla lailla ja se on ymmärrettävää."

Ulkopuolinen positiivinen palaute opiskelijoilta lisäsi entisestään onnistumisen kokemusta kehittämisryhmän työn tuotoksesta. Se vahvasti prosessin kokonaisarviointia ja kehittämisryhmän näkemystä onnistumisesta.

Ft: "Kukaan (opiskelija) ei ollu negatiivisesti kokeneet. Saaneet lisää rohkeutta, saavuttaneet tavoitteet, tunnistaa missä asioissa on hyvä, uskaltaa."

Kaikki: "Jeee!"

Th: "Hmmm...hyvin merkittävää! Pelkästään se et voi sanoa, et uskaltaa (opiskelija) suunsa avata ryhmässä."

Työryhmän yhteinen käsitys prosessista synnytti toimijoiden tasavertaisuuden tunnetta, vahvasti ammatillisuutta ja toimijoiden tosilleen tarjoamaa tukea. Kehittämistyöryhmä ei pohtinut prosessin aikana vain omia ongelmiaan, vaan tunnisti vähitellen myös omia vahvuuksiaan ja osaamista, jotka eivät välttämättä pääse esiin tarkoituksenmukaisesti arjen työssä. Näin ollen kokemuksen ja koko prosessin kautta uusien yhteisen haasteiden tunnistaminen ja tavoitteiden asettaminen tulevaisuuteen mahdollistui.

Psy1: "Tää on sitä ykkösluokan juttua, mut tällä hetkellä meillä ei oo varaa tehdä muuta kuin sitä sekunda."

Th: "NYT vasta...tajunnut! (Kaikki nauraa). Tällä Poverialla on ihan oma funktionsa ja tää on tärkeä ja tätä pitäis viedä eteenpäin asiassa jos toisessa."

Konkreettinen kokemus, sen vaihto ja intuition muodostuminen voidaan näin liittää organisaation toiminnan sosiaalisiin prosesseihin, joissa yhteisen kokemuksen jakamisella ja käyttöönotolla on oleellinen merkitys (Järvinen & Poikela 2000, 321; Järvinen & Poikela 2001, 286). Konstruktiivisen kokemusoppimisen näkökulmasta yksittäinen oppija voi määrittää oppimisen selkeästi konkreettisesta kokemuksesta tietoisien reflektion kautta (Jordi 2011, 186). Reflektiivisyys näyttäytyi siten koko prosessin eri vaiheissa kehittämisryhmän toiminnassa alusta loppuun. Siten reflektiiviset käytännöt aktivoivat yksilön kehittymistä ajattelun ja uudelleen muotoutuneen kokemuksen välillä (Jordi, 2011, 181).

7.4 Vuorovaikutuksesta luottamukseen ja vahvistuneeseen yhteisen työn tekemiseen

Toimijoiden yhteistyö käynnistyi aluksi jopa hämmentyneenä, sillä käsitys prosessista oli alussa täysin hahmottamaton kaikille.

Psy1: " Mistäs me oikeen lähetään keskusteleen."

Th: "Nii, et mitä mun pitää tehdä?"

Kaikki neljä jäsentä olivat kuitenkin toisilleen hyvin tuttuja ja jokainen oli valikoitunut ja lähtenyt kehittämisprosessiin vapaaehtoisesti halusta vaikuttaa uudistavaan toimintaan. Vuorovaikutuksessa näkyi aluksi jopa korostunut asiallisuus. Yhteenkuuluvuus tuli esiin jaettuna epävarmuutena, moniammatillisuus ei niinkään vielä vahvasti noussut esiin. Yhteistointa oli aluksi jopa tunnustelevaa.

Psy2: "Et vois ite kukin ehdottaa ideoita."

Ft: "Lähdetään yhdessä miettimään ja katotaan, et me saadaan se ryhmä vedettyä."

Psy1: "Mä en hallitse"

Ft: "No, en mäkään kyl tommosissa niinku osaa. Mutta musta eilen tuli paljon ideoita tai sitä semmost sisältöä ja teemajuttuja."

Prosessin alkuvaiheessa onkin syytä huomioida ryhmäkäytäntöjen suunnittelu, sillä ryhmäkäytäntöjen kautta tuotetaan ryhmäkulttuuria ja ilmapiiri. Kannustava sosiaalinen toimintaympäristö vaikuttaa tärkeältä yhteistyön käynnistymisen ja onnistumisen kannalta (Kuusinen 2001, 163.) Jo toisella kerralla vuorovaikutus muuttui alusta lähtien intensiiviseksi, ideoivaksi ja välittömäksi.

Psy2: "Tääl on nyt tällai et ensimmäisellä kerralla tutustuminen ja viimeisel kerralle palau- te. Enää ei tarvi kun tähän välille (pilotin alkutapaamisen ja lopputapaamisen välille) keksii jotakin!" (Naurahdusta)

Psy1: "No se on helppoo!"

Th: "Menee tosi kivasti...Varaudutaan nyt kuitenkin siihen, jos tulee sairaus tai joku vaan, niin peesataan".

Ammatillinen vuoropuhelu oli selkeää, ilmapiiri oli luottamuksellinen, kannustava ja ideoiva. Yleisen oppimista edistävän asenteen tulee siis olla tietämyksen jakamiseen kannustavaa. Keskinäinen tuttuus lisää ryhmän jäsenten keskinäistä luottamusta. (Kuusinen 2001, 211.) Siten toiselta oppiminen edistää yksilöiden tietämyksen vähittäistä tavoittamista koko organisaation yhteiseksi pääomaksi. Toisaalta oppiminen ei kuitenkaan ole yhden ihmisen tietämyksen välittymistä sellaisenaan toisen ihmisen osaamiseksi. (Laurila

2007, 36,103.) Kehittämisyhmä kaipasi heti alkuun tehtävänjakoa, sillä prosessille haluttiin selkeä vetäjä.

Psy2: "Mitä te aattelette omasta roolistanne?"

Ft: "Mä ajattelin et tehtäs moniammatillisesti."

Th: "Mä voisin olla toteuttamassa jotain (yksittäisiä) teemoja."

Psy2: "Kyl täytyy joku...tai jotkut on enemmän vastuullisia ja muut enempi vieraille via, jotka tuo tietoo ryhmästä."

Psy1: "Must olis tärkeetä, et siin olis useempi vetäjä...mut pysyis kokonaisuus ja syntyis luottamus."

Työnjaon löytyminen syntyikin sujuvasti prosessin pilottivaiheen tehtäväjaon ja osaamisten ja vahvuuksien kautta ja käynnistyi jo ensimmäisellä kerralla. Tehtäväjako muotoutui vähitellen Poverian suunnittelun eri vaiheissa, mutta se ei ollut mitenkään jäykkää ja poissulkevaa. Työskentely ja yhteistyö onnistuvat selkeän ammattiroolin ja määriteltyjen tehtäväjakojen ja vastuualueiden pohjalta (Parviainen 2006, 169). Kolmannen tapaamisen aikana intensiivinen ja toimintaorientoitunut vuorovaikutus pysyi yllä, jopa korostui. Tässä vaiheessa ammatilliset näkökulmat näyttäytyivät vahvoina, mutta tasavertaisina. Jokaisen yksittäisen toimijan vastuunotto tehtävistä kasvoi ja selkeytyi. Toistensa kannustaminen vahvistui ja tunnelma oli positiivinen.

Th: "Ei muuhun voi luottaa kun intuitioon. Meen pitää vaan lähtee tästä rämpiin eteenpäin tietä."

Työelämän osaamisen kannalta avoimuus erilaisille asioille ja kyky arvioida toimintaansa suhteessa muihin on keskeisiä ominaisuuksia (Valkeavaara, 1999, 116). Käytäntöyhteisössä on aina jokin jaettu yhteinen tehtävä, joka yhdistää osalliset toisiinsa monimuotoisilla ja kompleksisilläkin tavoilla. Se ei tarkoita aina kuitenkaan sitä, että käytäntö olisi jollakin tavalla harmoniassa. Erimielisyydet ja konfliktit ja jännitteet kuuluvat siihen yhtä lailla (Wenger 1998, 77.) Kehittämisyhmän jäsenten välisessä toiminnassa ei kuitenkaan syntynyt erilaisista näkökulmista ristiriitoja, lähinnä keskustelu oli pohtivaa ja eri näkökulmia huomioitiin tasavertaisesti suunnittelussa. On huomioitava myös, että kyseinen käytäntö on tilapäinen, situationaalinen ja jatkuvassa muutoksen tilassa (Collin 2005, 88).

Viimeisen suunnittelutapaamisen aikana tunnelma toimijoiden keskuudessa oli selkeästi rauhallisempi ja rennompi, myös varmempi. Toimijat olivat tehneet suurimman työn ja saattaneet pilotin yhdessä suunnitellusti loppuvaiheeseen, he pysyivät myös aikataulussa. Keskustelu kehittämissyhmässä jatkui edelleen tasavertaisena ja dialogissa. Ammatilliset näkemykset olivat tässä vaiheessa vahvimmillaan. Oman työryhmän (opiskelijahuollon) rooli ja sen jäsenyys vahvistui pilotin kautta.

Kollektiiviseen asiantuntijuuteen perustuen toimijoiden on mahdollista jakaa vastuuta tiedollisen ja taidollisen hallinnan osalta. Samalla he voivat kehittää yhteistä moniammatillista kompetenssia tietyn erityisasiantuntijuuden alueella. (Parviainen 2006, 182.)

Arviointivaiheessa kehittämissyhmän jäsenten yhteenkuuluvuus oli hyvin vahvaa ja ”me”-henkeä korostavaa, mikä tuki myös heidän ammatillista identiteettiään. Toimijat jakoivat ajatuksiaan avoimesti ja luontevasti, mikä näyttäytyi arviointivaiheessa moniammatillisuuden vahvistumisena, yhteisenä toiminnan aikaansaannoksena ja onnistumisena ja rentona ilmapiirinä.

Ft: ”Miten Poveria palvelee opiskelijaa? Ei mitenkään, ne vastaa...Hah!”

Th: ”No sitten tulee joo...Kyl ne on varmaan ERITYISEN tyytyväisiä, joo! (Koko ryhmä nauraa).”

Psy2: ”Kyl me nyt vähän tarvittas tätä (positiivista palautetta)!”

7.5 Kiipulan konteksti työn muokkaajana

Kontekstina toimi tässä prosessissa sekä itse työtoiminta, työyhteisö että koko organisaatio yhdessä (kts. Poikela 2005, 81). Työtoiminnalla tarkoitan tässä opiskelijahuollon kokonaistyön kontekstia, työyhteisöllä eri koulujen ja muiden tukipalveluiden välillä tehtävää työtä sekä organisaatiolla johtamista, rakenteita ja käytännön toimintamalleja. Kehittämissyö käynnistyi organisaation johdon myötävaikutuksella ja tehtävänannolla. Tämä kehittämistehtävä oli pieni osa koko organisaation kehittämistoimintaa ja perustui yhteisiin suurempiin linjauksiin yhteistoiminnallisesta ja osallistavasta työskentelytavasta. Toimijat tunsivatkin vähitellen kehittämistyön liittyvän vahvasti koko organisaation tavoitteisiin ja toimintatapoihin.

Ft: ”Tää (Poveria) perustuu siis johdon näkemykseen siitä, et pitää yhdistää meen osamista ja sitä osallisuutta ja sitä yhteistoiminnallisuutta.”

Kehittämistyö oli siten riippuvainen organisaation toimintatavoista. Aivan alussa he eivät ehkä tiedostaneet tai ajatelleet tätä riippuvuutta, mutta se korostui ja muistutti itsestään koko prosessin ajan ja vaikutti toimintaan taustalla. Alkuvaiheessa oman työryhmän ja muiden työyhteisön toimintatavat olivat enemmän fokuksessa. Tästäkin prosessista voidaan tunnistaa, että konteksti siten määrittää kaikkea toimintaa, jossa työ tapahtuu (Collin 2005, 162).

Kehittämisryhmä kokikin keskustelun tarpeen työkäytäntöjen avaamiseksi ja tunnistamiseksi välttämättömäksi eri työryhmien välillä, jotta kokonaistoiminnasta voidaan muodostaa tarkoituksenmukaista, tehokasta ja kaikkien kannalta selkeää.

Th: ”Aina kun se (ohjaustoiminta) on irrallista, niin ne (muu henkilöstö) aattelee, et tääl me jotain tehdään.”

Psy1: ”Simsalabim! Ja sit me aatellaan, et siellä ne koululla nyt jotain tekee. Eikös se oo sitä yhteistyötä. Meidän pitää tehdä sitä.”

He tunnistivat niin ikään työryhmien välisen informaation puutteellisuuden ja yhteistyön lisäämisen tarpeen ja merkityksen työn sujuvuuden kannalta.

Ft: ”Mut tätä kannattaa jatkaa. Mä oon ainakin ehdottomasti sitä mieltä. Tietoo pitää vaan levittää.”

Palautteen kerääminen omasta työstä nousi haasteelliseksi ja ylipäättään tavoiteltavaksi jo yhteisötasolla. Esimiestuki eri tasoilla kuitenkin mahdollisti uudenlaisen työtoiminnan mallin luomisen, mikä kannusti haasteista huolimatta työn tekemistä. Toimiessamme erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa monet ongelmatilanteet nähdäänkin koko toimivan yhteisön ongelmiksi (Valkeavaara 1999, 119).

Kontekstin tunteminen rakenteineen ja toimintakäytäntöineen, mahdollisuuksineen ja rajoituksineen loi kaikelle pilotin toiminnalle perustan ja mielen. Uuden toimintamallin kehittelyl-

lä ei olisi ollut mahdollisuuksia ja työ olisi ollut pelkkää tyhjää puhetta, mikäli sille ei olisi ollut kiinnittymiskohtaa ja tarkoituksenmukaisuutta käytännön työssä.

Taulukossa 1 olen tiivistänyt kehittämissryhmän oppimisprosessin viisi eri teemaa (vasen pystyrivi) sekä kuvannut yhdessä oppimisessa näyttäytyneitä erilaisia ulottuvuuksia ja niiden ilmentymistä eri tapaamiskertojen aikana (vaakarivi). Taulukkoa tarkastelemalla yhdessä oppimisen prosessia on helpompi tarkastella tiivistetysti kokonaisuutena. Yhdessä oppimista tulisikin ajatella laajempaan kokonaisuuteen, sillä yksittäisen ilmiön tai teeman tarkastelu irrallisena ei itsessään anna vielä kokonaiskuvaa yhdessä oppimisen prosessista. Pystysuoraan tarkastelemalla voi hahmottaa yhden keskustelukerran sisältöä ja yhdessä oppimisen ilmiöitä.

Taulukko 1. Moniammatillisen työryhmän kehittämisprosessista nousseiden teemojen näyttäytyminen ja muutos kuuden tapaamisen perusteella.

*opiskelijahuollon erityistyöntekijät, **kuntoutusyhteistyö

teemat	1.kerta	2.kerta	3.kerta	4.kerta	5. kerta	6.kerta
PROSESSISTA KEHITTYY UUSI TYÖKÄYTÄNTÖ	<ul style="list-style-type: none"> -Pilotin tavoite: moniammatillinen ryhmäohjausmalli opiskelijoille 1. siirtymässä -Pilotin karkeat teemat ja sisällöt -sovitaan kehittämisryhmän loput suunnitelutapaamiset Pilotin aloitus elokuun lopussa 	<ul style="list-style-type: none"> -Pilotille nimi: "Poveria", suunnattu opiskelijoille, joiden ryhmäytyminen aloitusvaiheessa haasteellista, kriteerit - Työnjako ja arviointikerat sovitaan -Tiedotuksesta sopiminen -Palautteen keräämisen suunnitelmaa 	<ul style="list-style-type: none"> -Poveria-ryhmään ohjautumisen ja tiedottamisen toteutussuunnitelma -Poveria-ryhmäkertojen sisältöjen tarkentaminen 	<ul style="list-style-type: none"> -Opiskelijoiden valinta Poveria-ryhmään tarjolla olevista ehdokkaista kriteerien perusteella ja tiedottamisen toteutussuunnitelman varmistus 	<ul style="list-style-type: none"> -Oman toiminnan arviointia -Palautteen keräämisen toteutussuunnitelma 	<ul style="list-style-type: none"> -Yhteenveto saadusta palautteesta -Prosessin kokonaisarviointia -Jatkotoimenpiteitä -Askel reagoinnista ennaltaehkäisyyn, - Arviointikeinojen verrataminen
YHDESSÄ OPPIMINEN: AMMATILLISTA KASVUA JA UUDISTAVAA TYÖN TARKASTELUA	<ul style="list-style-type: none"> -Tunnistetaan yhteisiä ongelmia työssä -Yksintoimimisen ongelman tunnistaminen -Uusi toimintatapa vieras, -Tunnistetaan yhteistyön tarve -Oivalletaan työpaikan olemassa olevia käytännöllisiä mahdollisuuksia 	<ul style="list-style-type: none"> -Uusi toimintatapa mahdollisuutena, laajempaan hyödyntämisenä - Yhteistyön tarpeen tunnistamisen laajemmin organisaatiossa -Nykyisten toimintatapojen kyseenalaistamista -Työn monitahoisuuden tunnistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> -Työn arvioinnin merkitys tärkeä -Tunnistetaan pilotin merkitys kokonaiskuntoutumisessa ennaltaehkäisevänä -Toimintaa selkeyttävä 	<ul style="list-style-type: none"> -Yhteistyö oleellista koko henkilökunnan kanssa kokonaistoiminnassa, myös pilotin osalta - Oman perustyon olemuksen tunnistaminen -Halu toimia moniammatillisesti yhdessä -muutoksen hitaus tunnistetaan toimintatavoissa 	<ul style="list-style-type: none"> -Tunnistetaan kollegojen osaamista ja vahvuuksia, ammatillinen kasvu -Positiivisia henkilökohtaisia yllätyksiä ja onnistumisia -Yhteenkuuluvuus vahvistunut -Työn "imua" -Työn kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen -Palaverit työn pohjana ja perustana 	<ul style="list-style-type: none"> -Ryhmätoiminta toimiva vaihtoehto -Yhdessä työskentely ollut oppimisen paikka -Opittu uusi toimintamalli, pilotti uusi toiminnan avaus -Työryhmien erilaisuus ja kohtaamiset yhteistyön avaintekijöitä -yhteinen ajattelu ↑ -*OHUET:n työllä ainutlaatuinen toimintamalli

Jatkuu

YHTEISESTÄ KOKEMUKSESTA LISÄÄ VOIMAVAROJA JA MAHDOLLISUUKSIA TYÖHÖN	<ul style="list-style-type: none"> -Ei kokemusta yhteistoiminnallisesta työskentelystä, Reflektoidaan kriittisesti aikaisempaa toimintatapaa; aikaisempien toimintatapojen haasteiden kartoittaminen, työn selkeyttämisen tarve 	<ul style="list-style-type: none"> -Uuden toiminnan hahmottelua olemassa oleviin käytäntöihin, -Luottamuksen viriäminen yhteiseen suunnitelmaan toiminnan edetessä, -Omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden esille tuominen 	<ul style="list-style-type: none"> - Uuden toiminnan haasteiden kohtaaminen (vrt. uusi ja vanha käytäntö yhdessä) - Prosessin jäsentyminen lisää luottamusta uuteen toimintaan ja omaan osaamiseen, "intuition" vahvistuu 	<ul style="list-style-type: none"> - Kehittämisryhmä suunnitteluvaihetta rikkaampi, - Toiminta tuloksellista (valmis yhteinen toimintamalli) - Onnistuminen ja luottamus yhdessä toimimisessa - Kokemusten jakamista prosessista, - Puheista käytäntöön yhteisesti - Toivottu työtapakäytännön tasolle 	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteinen onnistumisen kokemus ↑ - Luottamus omaan ja toisten osaamiseen ↑ - Prosessi hallittavin osa kokonaistyötä, - Voimaantuminen - Yhteinen prosessi on perusta tulevalle työskentelylle - Työn kehittämisen tarve ↑ arjessa - Työn vaikuttavuus haaste - Arvioinnin merkitys ↑ 	<ul style="list-style-type: none"> - Onnistumisen ja tasavertaisuuden kokemus ↑ - Kollegan tuki oleellinen moniammatillisessa toimintatavassa ↑ - Opiskelijat hyötyvät - Palaute kannustaa - Kehittämisalueiden tunnistaminen - Yhteistyön tarve ↑
VUOROVAIKUTUKSESTA LUOTTAMUKSEEN JA VAHVISTUNEeseen YHTEISEN TYÖN TEKEMISEEN	<ul style="list-style-type: none"> -asiallisuus, hämmennys, odottava tunnelma, ryhmäytyminen nopeaa, yhteisen idean etsintää, innokkuus, rakentavuus ja ymmärtävä keskustelua, yhteenkuuluvuuden tunne, "me"-henki, dialogisuus, ammatillisuus ei erotu vielä 	<ul style="list-style-type: none"> -Ideoiva ja ehdotuksia jakava välitön vuorovaikutus -Kannustava ja aktiivinen toiminta, tasavertainen keskustelu -Tehtävistä sopiminen -Joustavuus -Vastuunottoa tasavertaisesti -Moniammatillisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensiivinen ja toimintaorientoitunut keskustelu - Vahva ryhmähenkki, toisten kannustaminen -Eri ammattien osaaminen vahvasti esiin tasapuolisena -Ammatillinen vastuunkanto kasvaa 	<ul style="list-style-type: none"> -Vuorovaikutus on rentoa ja vapautunutta -Ammatillinen osaaminen on vahvimmillaan -Keskustelu on dialogista -moniammatillinen tuki -edustetaan sekä *OHET:tä ja yksittäistä ammattia -Oman työryhmän jäsenyys vahva 	<ul style="list-style-type: none"> - luottavainen ja toisia arvostava keskustelu -Asiaorientoitunutta ja paneutuvaa -Vahva yhteenkuuluvuus -Työryhmän jäsenyys vahva -ammatillinen rooli tukee työryhmän roolia -Jaettu toiminta 	<ul style="list-style-type: none"> -Onnistumisen ja tyytyväisyyden jakaminen koko ryhmän kanssa -Innostava ja kannustava -Toimitaan ryhmänä vahvasti -moniammatillisuus näkyy yhteisenä aikaansaannoksena
KIIPULAN KONTEKSTI TYÖN MUOKKAAJANA	<ul style="list-style-type: none"> -Tehtävä osoitettu johdolta, osa kokonais-toimintaa -Työkäytännöt erilaisia eri työryhmissä, kohtaamisen vaikeus -Huomioitava koko organisaation toiminta 	<ul style="list-style-type: none"> -Toiminta sidoksissa vahvasti kokonaisaika- tauluihin, riippuvainen muista 	<ul style="list-style-type: none"> - Päällekkäistä toimintaa samoista asioista puhutaan eri nimillä organisaatiossa -Työnjaossa työryhmien välillä epäselvyyttä ohjauksessa 	<ul style="list-style-type: none"> -Eri työryhmien yhteistyön merkitys korostuu pilotin toteuttamisessa -Moniammatillisuus tärkeää myös organisaatiossa 	<ul style="list-style-type: none"> -**KUTU oleellinen pohja kaikessa toiminnassa, edellytys moniammatilliselle työskentelylle 	<ul style="list-style-type: none"> -Johdon tuki pilotille -Koko konteksti pilotin mahdollistajana - Hlökunnan palaute vaatimaton, → yhteistyön tarve ulospäin ko. työryhmästä

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Prosessi eteni loogisesti käynnistymisen ja ryhmäytymisen ensimmäisestä vaiheesta, kehittymisen ja intensiivisen toiminnansuunnittelun vaiheeseen. Pilotin toimeenpanon jälkeen prosessi jatkui luontevasti prosessin päätöksen ja arvioinnin vaiheilla. Lopuksi toimijat suuntasivat ajatuksiaan myös tulevaisuusjohtoisesti. Prosessi tuotti vaiheittain käytännön työhön tavoitteena olleen uuden toimivan työskentelymallin, Poveria-ryhmäohjauksen jolla voidaan tukea opiskelijaa moniammatillisesti hänen ensimmäisessä siirtymässä. Prosessi siis täytti päätavoitteen uuden työskentelytavan luomisesta. Toiminnan arviointikeinoihin työryhmällä oli vielä vähän tuloksia prosessin päättyessä, mutta he saivat arviointiin jo hyvän keskustelun ja kehittämisen avauksen.

Prosessin toteutuminen kuvaa hyvin sitä abstraktin ajatuksen muotoutumista esineelliseksi (reification), joka jäsenten osallistumisesta ja intensiivisestä toiminnasta syntyy (Wenger 1998, 67; Hakkarainen 2000, 90). Tässä prosessissa abstrakti ajatus jalostui vaiheittain uudesta toimintamallin ajatuksesta konkreettiseen malliin päätyen sen toteutukseen Kiipulan ammattiopiston kontekstissa. Toiminnassa näkyy ryhmän aikaansaama uusi tieto (Parviainen 2006, 165). Toimintakäytännön muutos mahdollistui työntekijöiden tietoperustalla ja käytännön hallinnalla (Kauppi, 1998, 154). Tässä prosessissa toimijat siirtyivät selkeästi ”perinteisestä” yksintyöskentelystä ja reagoinnista askeleen moniammatilliseen yhdessä työskentelyyn.

Tämän prosessin kautta yhdessä oppiminen syntyi yksittäisten osallistujien ajatusten vähittäisen ja asteittaisen jakamisen kautta yhteisiksi näkemyksiksi ja toimintatavaksi. Jaetut ajatukset ikään kuin nivoutuivat toisiinsa luoden vähittäistä uudenlaista näkemystä. Tässä prosessissa oli havaittavissa itsenäisesti toimivien yksilöiden taito muodostaa yhteistyöllä ja jaetulla osaamisella vähittäinen tiivis moniammatillinen yhteinen jaettu toiminta. Vaikka yksilöiden toiminta muuttuikin vähitellen ryhmämuotoiseksi, uusi toiminta ei tapahtunut yksittäisen ammattilaisen oppimisen, taidon tai osaamisen kustannuksella. Mitä itsenäisemmin tiimi pystyy toimimaan, sitä tehokkaampaa on uuden tiedon luominen (Nonaka & Takeuchi, 1995, 240). Yhteinen oppiminen ja sen mukanaan tuoma yhteinen osaaminen syntyi vähitellen osallistujien jaetusta ammatillisesta osaamisesta moniammatilliseksi osaamiseksi. Toimijat oppivat näkemään jaetun syntyneen tiedon kokonaisuuden kannalta - orga-

nisaation ja oman työn kannalta - hyödyllisenä, ei yksittäisenä ja irrallisena varantona yksittäisellä työntekijällä. Heille uuden oppiminen oli tavoitteellista ja käytännöllistä, arjen työskentelyä edistävää toimintaa. (Kts. Poikela 2005, 11).

Prosessin lopussa kehittämissyhmä tunnusti olevansa vasta yhdessä työskentelyn alkuvaiheessa. Se vaatii prosessin päättymisen jälkeen toimintatavan vahvistamista ja rutinoitumista. Tämä prosessi oli kokonaisuudessaan uudistava yhdessä oppimisen prosessi siihen osallistuneille. Oppiessaan yksilön toiminta voi johtaa laajemmin ihmisten välisiin suhteisiin organisaation tasolla, jossa työskentelemme (Mezirow, 1995, 8). Oppimisprosessissa oli nähtävissä informaalisen oppimisen vahva luonne, joka oli juuri käytäntöön sidoksissa (Marsick 2009, 265; Li, Brake, Champion, Fuller, Gabel & Hatcher-Busch 2009, 347). Toiminnassa yhdistyy asiantuntijuuden monialaisuus ja erilaiset työkokemukset ja niiden tulkinta eksperttiyden kehittymisen käytännön tiedoksi (Valkeavaara 1999, 105; Tynjälä 1999, 172).

Kokemuksen puute yhteistyöskentelystä näyttäytyi toimijoissa alussa ehkä lievänä epävarmuutena ja omien aikaisempien muunlaisten kokemusten esille tulemisena ja niiden reflektomisena. Aluksi siis yksittäinen ammatillinen oman työn tekemisen näkökulma olikin selkeä. Yhdessä toimimisen kokemus toi vähitellen esiin laajemmin sekä toimijoiden osaamisen, varmuuden ja monipuolisen toiminnan tarkastelun varsinkin suunnittelun eri vaiheissa. Yhteisen tekemisen ja jakamisen myötä he pystyivät vähitellen laajentamaan ja muodostamaan yhteistä näkemystä erilaisista toimintatavoista koko organisaation tasolle ja tulevaisuuteen. Käytännön pilotin kokemuksen myötä ryhmätason luottamus, sitoutuminen ja yhteenkuuluvuus vahvistuivat selkeästi. Pilotointivaiheen konkreettinen yhdessä työskentely olikin uutta ja todensi moniammatillisen suoran asiakastyöskentelyn, jota tavoiteltiin. Tämä yhteisen kokemuksen karttuminen ja jakaminen mahdollistivat juuri ryhmätason uutta oppimista (vrt. Nonaka, Takeuchi 1995, 12). Poikela lainaten toimintaoppiminen, josta tämänkin kokemuksen myötä oli kyse, ei ole siten pelkästään tekemällä oppimisesta, koska se ei itsessään tuota oppimista. Merkityksellistä on tekojen ja toiminnan reflektointi ja kokemusten jakaminen muiden oppijoiden kanssa. (Poikela 1999, 249.) (Kts myös Poikela 2005, 14.) Tähän samankaltaiseen ajatukseen ovat päätyneet myös Nonaka ja Takeuchi (1995, 12-13).

Yhteinen toiminta synnytti siten vähitellen uutta yhteistä tietoa ja mahdollisti toimintatapojen muutoksen. Toimijoiden näkemykset, yhteinen toiminta ja vuorovaikutus kietoutuivat vähittäin onnistuneeksi yhteiseksi ajatukseksi ja myös yhteiseksi käytännöksi ohjaustoitinnassa, jollaista ei muilla opiskelijahuollon työntekijöillä ole. Prosessin antamaa yhteistä kokemusta onkin vaikea ”siirtää” muille, se täytyy elää läpi. Prosessin aikana kertynyt tieto, taito ja niiden reflektointi ei jäänyt kehittämissryhmässä vain toteutuksen tasolle, vaan se oli myös tulevaisuuteen haasteisiin painottuvaa, yhteisen aikaansaannoksen hyödyntämistä ja ideointia tulevaisuuteen, yhteisen opitun hyödyntämistä. Kokemuksemme ja maailmamme muokkaavat toisiaan vastavuoroisen suhteen kautta, mutta ne eivät voi kuitenkaan muuttua toinen toisikseen (Wenger 1998, 71).

Vuorovaikutuksen ja osallistumisen muutos prosessin aikana käynnistyi yksittäisten osallistujien yksittäisestä hämmennyksestä vähitellen kasvavaksi yhteisölliseksi moniammatilliseksi, vahvaksi ja luottamukselliseksi jakamisen ilmapiiriksi. Vuorovaikutuksessa ja osallistumisessa oli havaittavissa kuitenkin alusta asti kehittämissryhmän yhteenkuuluvuus, tasa-vertaisuus ja dialogisuus. Yhteinen työn viitekehys ja aikaisempi yhdessä työskentely ylipäätään edesauttoi siinä. Energiaa ei kulunut toisen työntekijään tutustumiseen. Arvostus toista kohtaan vahvistui ja kehittämissryhmästä ”hitsautui” tiivis toimijoiden muodostama yksikkö. Toimijat oppivat asteittain tehokkaasti toimimaan yhdessä ja hyödyntämään omaa osaamistaan yhteisessä toiminnassa, mikä onnistumisen kautta vahvisti ja yhdisti toimijat vahvasti ja positiivisella tavalla toisistaan riippuvaiseksi. Vuorovaikutuksen kehittymisessä näkyi vahvasti kollektiivinen tiedonrakennus ja sen välttämättömyys, ja yhteisön kyky ratkaista yhdessä uusia ongelmia (kts. Parviainen 2006, 156; Launis & Engeström 1999, 64; Tuomi-Grön 2001, 30).

Konteksti siis loi perustan, jolla kehittämissryhmä toimi. Johdon tavoitteet ja odotukset suuntasivat ja tarjosivat mahdollisuuden luoda uutta toimintaa. Näin ollen kontekstuaalinen näkökulma korosti tässäkin tutkimuksessa oppimisen läheistä sidosta toimintaympäristöön, josta nousi erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia, joihin oppijoiden omat intentiot kytkeytyivät (Kauppi 1998, 37).

Konteksti mahdollisti rakenteillaan, mutta jarruttikin käytännöillään prosessin etenemistä niin pienessä kuin isommassakin mittakaavassa. Hyvien rakenteiden merkitys kuitenkin antoi tukea prosessin onnistumiselle. Sen puitteisiin ja erityispiirteisiin työryhmä lopulta loi

koko kehittämisprosessin. Johdon tuki kyseiselle pilotille oli kuitenkin oleellinen ja perustavaa laatua oleva, sillä sen tehtävänä on lopulta suunnata organisaation toimintakäytäntöjä yhteiseen suuntaan. Työryhmien ei siten tarvitse ”keksiä” uusia kehittämisideoita, vaan ne nousevat organisaation asettamista kokonaistavoitteista ja suuntaviivoista. Muiden työryhmien kanssa toimiminen Poverian puitteissa jäi edelleen melko vaatimattomaksi ja heidän näkökulmansa tavoittaminen toiminnastamme jäi kehittämisen arvoiseksi. Siinä mielessä prosessi ei ole vielä pystynyt luomaan yhteistä oppimista tätä pientä kehittämisryhmää laajemmalle.

Organisaatiolla luodaan yhteistä toimintaa tukevat puitteet ja poistetaan esteitä mahdollistaen työssä oppiminen. Puitteet ja rakenteet ylläpitävät yhteistä toimintaa huolimatta vastaan tulevista vaikeuksista (Poikela 1999, 245; Kuusinen 2001, 189).

Yhteenveto johtopäätöksistä:

Tämä kehittämisprosessi käynnistyi tilanteesta, jossa kehittäjäjäsenillä ei ollut vielä yhteistä käytännön mallia tai toimintaa moniammatillisesta työskentelytavasta, mutta joka johti sellaisen pilotointiin ja loi sellaisen käytännön ”työkalun”, jota voi muokata tilanteen ja tarpeen mukaan. Yhteinen oppimisen prosessi käynnistyi yksittäisten ajatusten ja tiedon jakamisesta johtaen yhteiseksi tiedon muodostamiseksi, mikä näyttäytyi juuri konkreettisella toimintamallin luomisen tasolla. Yhdessä oppiminen oli tässä prosessissa paljon muuta kuin edellä mainittu toimintamalli. Siihen kiteytyi vuorovaikutuksen syveneminen, oman ja toisten ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja vahvistuminen, yhteisen asian eteen ponnistaminen ja luottamuksen syntyminen. Se synnytti käytännössä moniammatillisen vuorovaikutuksen kaikilla tasoilla, erityisesti toteutuksen tasolla. Yhdessä oppiminen loi jotain sellaista yhteenkuuluvuutta kyseisessä ryhmässä, jota on oikeastaan vaikea kuvailla tyhjentävästi. Se rakentui kyseisen toimintaympäristön ainutlaatuisissa puitteissa organisaation toiminnan tarpeisiin sen yhdellä alueella. Yhdessä oppimisen prosessi antoi työntekijöille myös henkistä pääomaa nähdä työnsä erilaiset toimintamallit uudella tavalla, uudistettuina. Tämän lisäksi yhdessä oppimisen prosessi tarjosi sellaisen näköalapaikan, jossa oli mahdollisuus tehdä työtä rauhassa ja nähdä työnsä tulokset konkreettisella tasolla. Tämä prosessi oli pieni ja rajattu yhdessä oppimisen kuvaus, joka alkoi yhdessä oppimisen opettelusta ja päättyi hyvään positiiviseen ja odotuksia täynnä olevaan alkuun edellyttäen mallin jakamista ja yhteisen ymmärryksen levittämistä.

Tutkimuksen pohdintaa

Tässä vaiheessa pohdin kehittämissryhmän yhteistä oppimista käytäntöyhteisön oppimisen eri ulottuvuuksien näkökulmasta ja tarkastelen aikaisempien tutkimuksien informaatiota suhteessa omaan työhöni ja pohdin tutkimukseni laajempaa merkitystä ja luotettavuutta.

Tarkasteluosassa tutkimustulokset suhteutetaan siis taustakirjallisuuteen ja siitä laadittuun tutkimustehtävään. Niin ikään tuloksia suhteutetaan mahdollisiin hypoteeseihin. Tässä vaiheessa arvioidaan myös tulosten merkitystä, käytettävyyttä ja luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 263.)

Tutkimuksellani sain vastauksen asettamiini tutkimuskysymyksiini. Se lisäsi odotukseni mukaisesti yhteistä näkemystä ja ammatillisten rajojen ylittämistä työryhmässäni ainakin kyseisen kehittämissryhmän sisällä. Prosessi sai aikaan uutta ideointia toimintamme käytäntöihin tämän yhden uuden moniammatillisen ohjausmallin lisäksi. Määrittelenkin opiskelijahuollon moniammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden siten yhteisen ajattelun ja jakamisen käytännön tuotoksena ja tässä tilanteessa se oli Poveria-mallin luominen. Tämä tarkoittaa myös sitä, että työn ja tiedon elementit ovat yhdistyneet prosessissa tavalla, joka tekee osaamisesta yhä organisaatiospesifimpää (Poikela 1999, 278).

Ammatillisten rajojen ylittäminen prosessissa merkitsi ymmärryksen lisääntymistä, ammatillisten rajojen madaltumista ja ammatillisten kompetenssien kiinnittymistä toisiinsa. Tältä pohjalta oppiminen yhteisössä voi tulla kattavammaksi ja laadukkaammaksi kuin yksilöiden yksinään aikaansaamissa oppimistuloksissa, sillä sosiaalinen vuorovaikutus nousee yhteisön oppimisessa tärkeimmäksi seikaksi (Siltala 2010, 61). Tulkitsen myös, että tässä prosessissa toimivat ammattilaiset kykenevät koulutustaustallaan tietoisesti ymmärtämään tavoitteellista toimintaa tehokkaasti, päämäärätietoisesti ja suunnitelmallisesti, mikä edesauttoi yhteistoiminnallisuutta. Niin ikään yhteinen historia opiskelijahuollon jäsenenä loi jo perustan yhdessä oppimiselle. Mikäli olisin kuvannut vastaavanlaisen prosessin työryhmässä, jossa osallistujat ovat toisilleen vieraita ja tulisivat toisenlaisista työyhteisöistä ja erilaisella koulutustasolla, olisi yhteisen ajattelutavan kehittyminen varmasti ollut haasteellisempaa ja enemmän aikaa vievää. Oletan myös, että ristiriitojen syntyminen olisi ollut todennäköisempää, mikäli osallistujat olisivat olleet vieraampia toisilleen. Tämä prosessi

mielestäni vahvasti nimenomaan kehittämisryhmän yhteisesti määritellyn tavoitteen ja yhteistoiminnan käytännön positiivista merkitystä yhteisen tekemisen ja ajattelun jakamisen kautta. Huolimatta jäsenten välisestä tuttuudesta, tulkitsen jokaisen heistä - itseni mukaan lukien - kokeneen kehittämistyön alussa selkeästi erilaiseksi ja jopa poikkeavaksi toiminnaksi arjen työssä, vaikka he olivatkin kohdanneet erilaisia työn kehittämiskohteita ja asioita aiemmin työssään.

Tutkimuksen ja oman kokemukseni perusteella moniammatillisuutta ei voi ymmärtää tai ainakaan sisäistää osallistumatta siihen käytännössä. Koen koko kehittämisryhmän oivaltaneen sen prosessin aikana. Tulkitsen myös prosessin lähentäneen toimijoita kokonaisvaltaisesti myös yksilöinä ja siten lisänneen sitoutumista yhteiseen käytännön toimintaan jatkossakin. Sitoutuminen ja yhteinen tahto mahdollisti toimia yhdessä uudella tavalla, siten yhteinen oppiminen mahdollistui. Kokemus onkin työssä toimimiselle ja oppimiselle merkityksellinen jo oppimisen sisältönä (Collin 2005,82). Siltalan näkemys yhteisestä oppimisesta osallistumisena tarkasteltaessa nähdään yhteisöön osallistumisena, identiteetin rakentumisena ja yhteisen sosiaalisen rakenteen hahmottamisena. Hän korostaa yhteistoiminnallisessa oppimisessä perusajatuksina positiivista riippuvuutta yksilöiden välillä, yksilön vastuuta sekä sosiaalisten taitojen merkityksen korostumista ja yhdessä oppimisen toimintakulttuuria (Siltala, 2010, 30, 60). Tätä positiivista riippuvuutta syntyi ja ilmeni niin ikään toimijoiden välillä prosessin edetessä tutkimuksessani. Ilman sitä uutta toimintamallia ei olisi syntynyt yhteisesti.

Onnistunut positiivinen ja kannustava ilmapiiri alusta lähtien loi puitteet avoimeen keskusteluun. Tulkitsen sen kyseisiin ammatillisiin viitekehyksiin kuuluvana tietynlaisena luontaisena kyknä ja ammatillisena ominaisuutena kannustaa ja tukea toista rakentavasti. Kuitenkin vain yhteisen tiedon jakamisen ja osallistumisen kautta oli mahdollista luoda uutta yhteistä toimintaa. Yhteinen oppiminen tarvitseekin tuekseen auttavan, luottamuksellisen ja turvallisen foorumin, oppivan yhteisön, jossa yksittäisten kokemusten jakaminen on mahdollista (Poikela 1999, 253).

Kehittämisryhmän toimintakäytännössä voi helposti tunnistaa Wengerin määrittelemän käytännön, joka on tapa puhua jaetuista historiallisista ja sosiaalisista lähtökohdista ja näkökulmista ja jotka ylläpitävät toiminnan yleistä sitoutumista. Käytäntöyhteisössä olemme sen täysjäseniä, siinä meidät huomataan mahdollisuutena. Tiedämme, miten toimimme

muiden kanssa ja ymmärrämme yhteisön toimintaa ja tapahtumia, joihin jäsenet ovat sisäistetty. Jäsenyys käytäntöyhteisössä on sitoutumista, eikä se ole siten synonyymi ryhmälle tiimille tai verkostolle. Kontekstisen oppimisen kannalta sitoutuminen onkin edellytys ja sen hetkistä tietotaitoa ja tietämisen kykyä. (Wenger 1998, 4, 73-74, 152, 237.) Toimijoiden vahva sitoutuminen ja yhteinen selkeä tavoite kuntoutuksen alan erilaisilla mutta yhdistävillä ammatillisilla taustoilla mahdollisti juuri tätä yhteistä käytäntöä.

Prosessi vastasi toiseen oleelliseen odotukseen; se oli vastaus johdon toiveeseen toiminnan kehittämisestä yhteistoiminnalliseen suuntaan. Toisaalta tämä oli vasta käynnistys yhdenlaiselle moniammatilliselle toiminnalle, varsinainen työ on vasta edessäpäin ja vaatii sitoutumista ja osallistuvaa toimintaa myös muilta opiskelijahuollon erityistyöntekijöiltä ja vielä laajemmin jatkuvaa yhteistyötä ja toiminnan arviointia yhteistyötahojen kautta. Uuden toimintamallin oppiminen tapahtuu ainoastaan tekemisen kautta. Toimintaoppiminen ei toteudu pelkän ajattelutyön voimalla. (Kuusinen 2011, 176.) Vasta pilottivaihe konkretisoi toimijoillekin yhteistoiminnallisen työskentelyn merkityksen. Yhteistoiminnallisuus onnistui mielestäni hyvin tässä vaiheessa. Sen levittäminen koko organisaation eri toimijoiden välille on kuitenkin astetta haastavampaa, koska koulutusalan henkilöiden ammatillinen näkökulma ja ajattelu poikkeaa kuntoutusalan näkökulmista. Meillä organisaation tasolla on kuitenkin yhteinen tavoite, jolloin yhteistä näkemystä pitää jatkuvasti kehittää ja kohtauspaikkoja lisätä yhteisen ymmärryksen ja tiedon jakamisen mahdollistamiseksi. Tämä edellyttää myös sitä ”kuuluisaa” sitoutumista ja halua yhteistoimintaan.

Muutosta voidaan siis saada aikaan parhaiten kollektiivisella kehittämisotteella. Vaikka yksilöllistä oppimista tapahtuukin osana kokonaisuutta, yksilöt harvoin pystyvät muuttamaan käytäntöjä. Tämä johtuu käytäntöjen kollektiivisesta ja sosiaalisesta luonteesta. (Koski 2007, 200.) Näenkin itse Kiipulassa toimimisen juuri kollektiivisella tasolla toimimiseksi. Yksittäisen tekijän työ konkretisoituu vasta asiakkaan polun lopussa.

Tässä tutkimuksessa jokaisella kehittämisryhmän jäsenelläkin oli siten kokonaisuuden kannalta oleellinen tehtävä oman ammatillisen kompetenssinsa vuoksi. Jokainen toi erityisosaamisensa ja tietonsa yhteiseen toimintaan ja kehittämisryhmä hyödynsi sen. Ilman osallistujien kompetenssia uusi moniammatillinen toimintamalli ei käytännössä olisi onnistunut. Kehittämisryhmän jäsenet oppivat tämän kokemuksen kautta tarkastelemaan työtään uudella tavalla organisaatiossa, löysivät työnsä haasteellisia paikkoja ja tunnistivat

työn tekemisen uudelleen jäsentämisen tarpeen, joka oli yhteisöllinen. Wengerille yhteisö on sosiaalisia kohtaamisen paikkoja, joissa kokemuksemme määrittely toimintana ja osallistumisen merkityksenä on havaittavissa kompetenssina (Wenger 1998, 5, 7).

Käytäntöyhteisöjen jäsenyys on siten identiteettiä kompetenssin muotona, joka esineellistetään sosiaalisessa diskurssissa ja tuotetaan elettyinä osallistumisen kokemuksena tietystä yhteisössä. Määrittelemme itsemme sen mukaan, miten koemme itsemme osallisuuden kautta. Oppiminen onkin siten identiteetin muuttumista ja se on perustaltaan kokemuksellista ja sosiaalista. (mt. 49, 151, 153, 227.) Näen yksilön identiteetin tässä prosessissa moniammatillisen asiantuntijuuden osana. Heikkilän näkemys on, että yhteisöjen rajoilla toimivilta vaaditaan vahvaa identiteettiä, koska työelämän verkostomaisuuden vuoksi työpaikoilta ei löydy paikkoja identiteetin vahvistumiselle ja rakentumiselle (Heikkilä 2006, 284.) Itse tulkiten tämän tutkimuksen kautta, että vahva identiteetti muodostuu nimenomaan lähiyhteisön vuorovaikutuksessa yhteisen toiminnan kautta, jossa yksilöt yhdessä jakavat ajatuksiaan ja muodostivat uutta toimintaa ja ajatteluaan sen pohjalle. Tämän prosessin myötä näkemykseni on, että yksilöllinen ammatillinen osaaminen jopa terävöityi ja ryhmä vahvisti sitä.

Merkitys sinänsä on Wengerille tapa kokea elämä ja maailma merkityksellisenä (Wenger 1998, 4, 7). Yhdessä oppiminen merkitsi tämän prosessin myötä ennen kaikkea sitä, että aidosti sitoutumalla kykenimme yksittäisten osaamisemme yhdistämisellä luomaan yhteistä uudenlaista ajattelua ja toimintaa opiskelijahuollon toimintaan. Tässä vaiheessa näen oppimisen merkityksen lähinnä kehittämissryhmän yksilöiden positiivisen kokemuksen ja uuden toiminnan käynnistämisen tasolla, sillä emme ole vielä ehtineet levittää uutta toimintamallia edes kaikille opiskelijahuollon sisällä. Tämä on siten vasta uusi alku yhteisötason toimintaan ja mahdollisesti organisaatiotason toimintaan. Aika näyttää saavutamme yhteisessä oppimisessa laajemman tason. Ydinosaamisen tuottaminen ja organisaation kehittäminen on siten riippuvainen asiantuntijoiden panostuksesta (Poikela 1999, 280).

Oppiminen merkitsee yksilölle sitoutumista yhteisön jäseneksi, yhteisölle se merkitsee käytäntöjen uudelleenmäärittelyä ja organisaatiolle käytäntöyhteisöjen yhdistymisen ylläpysymistä (Wenger 1998, 7). Jatkossa vaatii siis muilta organisaation jäseniltä aikaa ja pitkäjänteisyyttä sekä tahtoa sitoutua uudenaikaiseen toimintaan. Prosessin toimijoille korostui kehittämistyön myötä yhteistyön merkitys muiden organisaation jäsenten kanssa.

Toiminnan uudelleen määrittely merkitsee mielestäni opiskelijahuollossa uudenlaisen toimintatavan sopimisen lisäksi myös sopimuksen kirjaamista ja toiminnan käytäntöön viemistä sovituissa aikataulussa ja käytännön toiminnan seuraamista, tarkennusta. Tämä vaatii jatkossa yhteistä keskustelua ja kohtaamisia huomattavasti enemmän eri työryhmien rajapinnoilla. Tietynlainen koherenssi, joka muokkaa yleistä sitoutumista käytäntöyhteisöön, vaatii siis työtä ja tällainen yhteisön ylläpitäminen on siten olennainen osa kaikkia käytäntöjä (Wenger 1998, 74). Lisäksi Kuusinen toteaa, että onnistunut yhteistyö vaatii jokaisen ryhmän jäsenen rakentavaa työpanosta ja jo yksikin jäsen riittää sen vaikeuttamiseen tai jopa tuhoamiseen. Riski on suuri erityisesti silloin, kun koulutuksesta saatu malli on itsekeskeinen ja sieltä omaksuttu ajattelumalli on auktoriteettikeskeinen (Kuusinen 2011, 189.) Toisaalta matalan hierarkian organisaatioissa on hyvät edellytykset tiedontuotamisyhteistyön onnistumiselle, koska työntekijät ovat oppineet tuntemaan toisensa ja keskustelukulttuuri on mahdollisesti erimuotoista vuorovaikutusta suosivaa (mt. 193). Tässä työssä yhteinen panos oli vahvaa. Opiskelijahuollon ja muiden ryhmien käytännöt mahdollistavat säännöllisen yhteistyön keskenään ja sisäisesti, mutta se vaatii myös tahtoa toimia käytäntöjen mukaan. Yhteistyö onkin jatkossa siten hyvin pitkälle ryhmän jäsenten varassa halutaanko sitä vai ei.

Jos yhteinen tavoite koetaan merkittäväksi, siihen ollaan valmiita uhraamaan aikaa. Säännölliset tapaamiset ovatkin siten tarpeellisia, koska ne muodostavat yksilön toimintaan tarvittavan yhteisötuen, joka motivoi yksilöä suorituksiin ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi.(mt. 194, 212.) Yksilölliset ja sosiaaliset käytännöt pitäisikin nähdä toisistaan riippuvaisina ja kietoutuneina (Collin 2005, 77).

Tämä työ osoitti yhdessä oppimisen olevan siis hyödyllistä monella tapaa. Se lisäsi oman tulkintani mukaan osaamisen jakamista työryhmän sisällä enemmän kuin aiemmin opiskelijahuollossa. Tämä työskentely yhdisti ja vahvisti toimijoiden yhteenkuuluvuutta. Prosessi loi myös tulkintani mukaan tietynlaisen erillisen rauhallisen ”poukaman” tehdä yhdessä työtä hallitusti alusta loppuun. Se osoitti myös miten jo pienillä ponnistuksilla voi saada suhteellisen isoja asioita aikaan. Yhdessä oppimisprosessin aikana väärinymmärryksiä ei edes syntynyt, mutta uskon yhdessä toimimisen myös vähentävän niitä ja helpottavan ratkaisujen tekemistä kohtaamisten lisääntyessä. Henkilökohtaisen ajatteluni koen tämän tutkimuksen kautta kehittyneen enemmän moniammatillisemmaksi ja työni ymmärtäminen avautui kontekstin tasolla paremmin. Tulkitsen niin tapahtuneen myös muille kehittämis-

ryhmän jäsenille. Yksilölle tarjoutuu uusien toimintatapojen, uuden informaation ja saadun palautteen ansiosta mahdollisuus arvioida sen hetkistä toimintaansa ja osaamistaan (Laurila 2007, 103).

Prosessin aikana kyseisten erilaisten ammatillisten näkemysten ja käytäntöjen kohtaaminen oli yllättävän helppoa huolimatta siitä, että mielestäni kaikkia jännitti ainakin jonkin verran aluksi tuoda oma henkilökohtainen ammatillisuus toisen ammattilaisen ”silmien alle” tarkasteltavaksi. Tehtävässä ei korostunut mikään kyseessä ollut ammatillinen näkemys ylitse muiden, vaikka esimerkiksi psykologista ajattelua olikin tuplasti muihin verrattuna. Ryhmässä oli niin paljon luottamusta ja saimme tukea toisista, että epäonnistumista ei olisi koettu ammatilliseksi kasvojen menetykseksi tai uhkaksi. Koen erilaisten ammattilaisuuksien olleen vahva voimavara, jota jokainen osasi hyödyntää oman näkökulman kautta. Ammatillisten näkemysten yhdistämistä ei koettu mielestäni haasteellisena vaan luontevana ja jatkumona omalle ammatillisuudelle ja sen vahvistumiselle tasavertaisesti.

Kasvatustieteen näkökulmasta pohdin usein tässä yhteydessä, miten yksittäisen pienen työn kehittämisprosessi sijoittuu yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tämä työ on pieni todiste siitä työpaikoilla tapahtuvasta yhdessä oppimisen ajattelusta ja keskustelusta, jossa tietoa ja osaamista jakamalla, voimme luoda uusia yhteisiä toimintatapoja ja jopa uusia tuotteita markkinoille. Palvelualoilla se tarkoittaakin työn uudenlaista tekemistä ja jakamista, teollisuudessa selvästikin uusien tuotteiden luomista. Tutkimukseni tarjosi omalle työyhteisölleni pienen sysäyksen toiminnan kehittämiseen ja jäntevöittämiseen, mutta varsinaisesti arvioinnin keinot jäivät tämän prosessin myötä vielä ”lapsen kenkiin”. Arviointi, tuloksellisuus ja vaikuttavuus ovatkin mielestäni asioita, joihin pitää paneutua jatkossa. Vaikutavuuden arviointi vaatii pitkäjänteisyyttä opiskelijahuollossa. Se edellyttää myös organisaation jo olemassa olevan arviointityön hyödyntämistä ja tuntemista. Itselleni tulevaisuuden kasvatustieteilijänä prosessi antoi paljon ymmärrystä työpaikalla tapahtuvasta dynamiikasta ja ajattelusta jo omakohtaisen kokemuksen myötä sekä tietysti sain paljon hyvää tietoperustaa tuleville töilleni. Opinnäytetyöni kautta ymmärrän nyt hieman paremmin yhdessä oppimisen merkityksen ruohonjuuritasolla ja laajemmassa näkökulmassa organisaation ja sen toimintaa ohjaavan yhteiskunnallisen, poliittisenkin ja taloudellisen ajattelun tasolla, vaikka näitä laajempia näkökulmia en tässä työssäni työn rajallisuuden vuoksi tuonutkaan esiin.

Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta eli tutkitaanko sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Sisäinen validiteetti merkitsee tutkimuksen omaa luotettavuutta. Ulkoinen taas tarkoittaa, onko tutkimus yleistettävissä. Mikäli on, niin millaisiin ryhmiin. Tutkimuksen reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. (Metsämuuronen 2000, 41, 50.)

Tutkimukseni tarkasteli ainutlaatuista työprosessin uudistamista. Saman ryhmän tarkastelu uudestaan toisenlaisessa tilanteessa muokkasi pelkästään toiminnasta saadun kokemuksen lisääntymisen kautta yhteisiä näkemyksiä ja ajattelua erilaiseksi, mutta odotettavasti jalostuneempaan suuntaan. Vastaava samanaikainen tutkimus toisella ryhmällä esimerkiksi organisaatiomme sisällä olisi ollut vertailun näkökulmasta mielenkiintoinen ja antanut varmasti erilaisia tuloksia, ainakin erilaisia näkemyksiä. Tällöin olisi voinut havaita ammatillisia eroja ja haasteita selkeämmin. Koen tutkimusmenetelmänä tämän tapaisen lähestymistavan varsin mielenkiintoiseksi ja ennen kaikkea käytännölliseksi. Samoja yhdessä oppimisen ja työssä oppimisen ilmiöitä voi hyvinkin tarkastella muissa vastaavissa prosesseissa.

Kyseistä tutkimustapaa voi hyödyntää, mutta tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää. Kuitenkin tutkimuksestani nousi yleisiä yhdessä oppimiseen liittyviä ilmiöitä, joita kirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimustuloksissa on todettu. Tutkimukseni tuloksen antavat kuitenkin paljon eväitä ja kannustusta käytännön työtoiminnan ymmärtämiseen ja sen kehittämiseen kyseisellä työpaikalla. Tutkimukseni oli tutkijana oma henkilökohtainen tulkintani asiasta. Toinen tutkija olisi voinut löytää vielä paljon enemmän näkökulmia tutkimukseni kohteesta. Koen näkemykseni olevan silti aidosti sitä, mitä prosessissa todellisuudessa syntyi. Toteankin Collinia lainaten, että työssä oppiminen on niin moniulotteinen ilmiö, että sitä on melkein mahdotonta tulkita ja käsitteellistää tyhjentävästi (Collin 2005, 79). Siten työssä oppimista voi tarkastella hyvin monella tavalla ja monesta näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani päädyin yhteisen oppimisen tarkasteluun työssä vain viiden näkökulman kautta. Näitäkin näkökulmia olisi voinut tarkastella syvällisemmin tai painottaa vain yhtä asiaa.

Oma kaksoisroolini aiheutti haasteita tutkimuksen tarkastelussa, vaikka olinkin tietoinen näistä rooleista ja tutkijana astuin tulosten analyysissä työni ulkopuolelle. Prosessiin osal-

listujana minulla oli ehkä tietoisempi rooli yhteistoiminnassa, mutta useimmin paneuduin tehtävääni ja rooliini ryhmässä puhtaasti ammattiroolistani käsin prosessin intensiivisyyden lisääntyessä. Uskon myös muiden osallistujien panostaneen enemmän prosessiin, koska he olivat hyvin tietoisia toiminnan analysoinnista. Halu onnistua ja toisaalta aito innostus toimintatapojen muuttamisesta mahdollisti osaltaan prosessin toteutumisen. Tulkitsen myös toimijoiden koulutustaustan ja erityisosaamisen yhtenä tekijänä vaikuttaneen kykyyn tietoisemmasta ja tavoitteellisesta toiminnasta.

Tutkijana jouduin jatkuvasti pysähtymään kuvausteni ääreen, jotta voisin tarjota mahdollisimman ulkopuolisen tarkkailijan näkemyksen prosessista. Mietin erityisen tarkasti myös toiminnan kuvauksessa toimijoiden identiteetin suojaamista lähinnä kommenttien suhteen. Siksi joissakin tilanteissa jouduin valitsemaan ja tulkitsemaan materiaalia niin, ettei kohdetta tunnistettaisi. Onnistuin niissä mielestäni hyvin menettämättä asian viestiä. Samalla pyrin tuomaan erityisesti yksittäisiä näkemyksiä esiin yhteisen ajattelun kautta. Kaiken kaikkiaan keskustelut tulkitsin yhteisenä näkemyksenä ja tulkintana, en niinkään yksittäisen ammattilaisen tulkintana.

Olen mielestäni tuonut tasapuolisesti kaikkien äänen näkyviin. Koin tutkimuksen edetessä vahvemmin oman roolini vaikeuden tutkijana. Mikäli aloittaisin työn alusta, olisi tulosten kannalta luotettavampaa toimija täysin ulkopuolisena tarkkailijana, objektiivisempänä, tutkimuskohteen suhteen. Toisaalta koin itse tämän prosessin antoisana ja opiskelijahuollon työtäni vahvistavana tekijänä, josta on varmasti jatkossakin hyötyä käytännön työssä. Koin myös itse tullee lähemmäksi omaa työryhmääni.

Tutkimukseni toteutti toimintatutkimuksen piirteitä, koska siinä kuvattiin muutosta ja osallistuin siihen itse tutkijana vahvasti. Tutkijana olin kokematon, joten olisi ollut haasteellista noudattaa puhtaasti toimintatutkimuksen prosessia enkä ollut valmis siihen. Siten luotettavuus varmasti jonkin verran kärsi. Joudun rajaamaan aineiston keruutani alkuperäissuunnitelman mukaan. Tarkoitukseni oli hyödyntää koko opiskelijahuollon näkemyksiä työryhmäpalaverissamme käydyistä keskusteluista, mutta se tehtävä kävi mahdottomaksi käytännössä. Tutkimuskohteen rajaaminen toi myös omat rajoitukset aineiston keruulle, tällöin tutkimukseni kohde olisi pitänyt määritellä uudelleen. Ehdotin myös kehittämissyhmän jäsenille päiväkirjan pitämistä ajatuksista, joita tämä kehittämistyö heissä herättää. Ehdotus koettiin hankalaksi, joten keskustelut sisälsivät tilannekohtaisia ajatuksia ja nä-

kemyksiä. Lopulta päätin keskittyä vain kehittämisryhmän keskustelujen analysointiin, josta lopulta sain hyvinkin runsaasti tutkimusmateriaalia. Koin tämän tavan olleen lopulta järkevä ja toimiva ja selkeä kyseisessä ainutlaatuisessa toiminnan muutoksen prosessissa.

Analysoinnissa koin löytäneeni kohtuullisen tarkoituksenmukaisen tavan kuvata tutkimustuloksia, jossa ajallinen muutos näkyy. Pystyin mielestäni löytämään teoriasta nousevista teemoista toimivan kokonaisuuden. Teemoissa olisi ollut varmasti valinnan varaa muokata tai lisätä niitä enemmän, mutta koin kyseiset viisi jaottelua järkeväksi tämän kokoiseen tutkimukseen. Koin teemoittelun kuitenkin haasteelliseksi kyseisellä tavalla, koska yhdessä oppimisen kuvaus sisältää lukuisia toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Diskurssianalyysin tyyppinen analyysimenetelmä olisi ollut myös mielenkiintoinen lähestymistapa, mutta toimijoiden tuttuus ja oma osallisuus osoittautuivat mielestäni esteeksi tällaiselle tavalle tässä yhteydessä eettisyyden näkökulmasta. Tällöin tutkimuksen kohteeksi olisi pitänyt valita jokin täysin vieras ryhmä. Tuttuus ja sisällä olo omassa tutkimuksessa herättävät aina paljon ajatuksia – varsinkin kriittisiä ajatuksia- tutkijana olemiselle. Silti tämä prosessi oli henkilökohtaisesti antoisa ja opettavainen jatkossa toimiessani aikuiskasvatuksen ja työelämän kentillä.

Lähteet

- Baumgartner, L. M. 2001. An Update on Transformal Learning. Teoksessa Merriam, S. B. (ed.) The New Update on Adult Learning Theory. 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Billet S. (Stephen). 2001 Knowing in Practice: Re conceptualizing vocational expertise. Learning and Instruction. 11 (6), 431-452.
- <http://helios.uta.fi:2068/science/journal/09594752/11/>>. Luettu 27.9.2011
- Collin, K. 2005. Työssä oppiminen — kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. Aikuiskasvatus 25 (2), 162-164.
- Collin, K. 2005. Experience and Shared Practice. Design Engineers' Learning at Work. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Dewey, J. 1938/1998. Experience and Education: 60th edition. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20, (2), 84-98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 23, (1), 4-13.
- Hansman, C.A. 2001. Context-Based Adult Learning. Teoksessa Merriam, S.B. (ed.) The New Update on Adult Learning Theory. 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Jordi, R. 2011. Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experimental Learning, and Reflective Learning Practices. Adult Education Quarterly. 61 (2), 181-197.
- <http://helios.uta.fi:2067/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=111&sid=b8230acf-5f0c-411a-9039-c056c14a68f1%40sessionmgr104>> Luettu 19.7.2011

- Järvensivu, A. & Koski P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus* 28, (1), 25-34. < <http://helios.uta.fi:2105/se/a/0358-6197/28/1/tyossaop.pdf> > . Luettu 10.7.2011.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppiminen – reflektiivistä ja kontekstuaalista. *Aikuiskasvatus* 20, (4), 316-324.
- Järvinen A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*. 13 (7/8), 282-289.
- Katajamäki, M. 2010. *Moniammatillisuus ja sen oppiminen*. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Kauppi, A. 1998. *Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen*. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimussarja 2.
- Opetussuunnitelma osa A. 2010. Kiipulan ammattiopisto.
- Opetussuunnitelman yhteinen osa B. 2010. Kiipulan ammattiopisto.
- Toimintasuunnitelma ja talousarvio. 2011. Kiipulasäätiö.
- Kauppi, A. 1998. *Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen*. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Tutkimussarja 2. Opetushallitus.
- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Koski, P. 2007. *Työ ja oppiminen rengastehtaassa*. Organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala R. 2010. *Hyvää vointia*. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmäraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 51. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kuusinen, R. 2001. *Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteisölle*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden yksikön julkaisuja 10. Akateeminen väitöskirja.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. *Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

- Laurila, S. 2007. Toiselta oppiminen työssä oppimisen muotona teollisuusorganisaatiossa. Tapaustutkimus paperiteollisuudesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu- tutkielma.
- Leinonen, P., Järvelä, S. & Häkkinen, P. Yhteisöllinen oppiminen ja tietoisuustyökalut hajautetun tiimityön kontekstissa. Teoksessa Toiviainen H. & Hänninen, H. (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS-Kustannus
- Lempinen, P. 2010. Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla. Aikuiskasvatus 30 (2), 146-150.
- Li, J., Brake, G., Chambion, A., Fuller, T., Gabel, S. Hatcher-Busch, L. 2009. Workplace learning: The roles of knowledge accessibility and management. Journal of Workplace Learning. Vol. 21 (4), 347-364.
- Marsick, V. J. 2009. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. Journal of Workplace Learning. 21 (4), 265-275.
- Martin, M. 2011. Ryhmätoiminta voimavarana. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K. & Pynnönen, P. (Toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Viro: Jaabes Ü.
- Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. Painos. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mezirow, J. 2004. Forum Comment on Sharan Merriam`s "The Role of Cognitive Development in Mezirow`s Transformal Learning Theory. Adult Education Quarterly. 55 (1), 69-70. <http://Helios.auta.fi:2621/content/55/1/69.full.pdf> Luettu 19.7.2011
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Parviainen, J. 2006. (toim.) Kollektiivinen Asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela E. (Toim.) Osaaminen ja kokemus – työ oppiminen ja kasvatustieteet. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Rissanen, R. 2001. Eriyistä tukea tarvitsevan oppilaan transiitio- eli siirtymävaihe perusopetuksesta jatko-opintoihin. Kehitysvammaisen oppilaan siirtymävaihe. Jyväskylän kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja A2.
- Salo, P. 2007. Työ oppimisena ja oppiminen työnä. *Aikuiskasvatus*. 27 (2), 82-83.
- Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Tikkamäki, K. 2007. Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteista. Näkökulmia tutkimukseen. *Aikuiskasvatus*, 27(3), 223-227.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. (Toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS-Kustannus
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. 6. Painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, K. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa Tuomi-Gröhn, K. & Engeström, Y. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

- Viskari, S. 2009 Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 17. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Wain, K. 2004. The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis. New York: Peter Lang.
- Wenger, E. 1998. Communities in practise. Learning, Meaning and Identity. Institute for Researsch of Learning. Cambridge: University Press.

Julkaisemattomat lähteet:

- Työryhmämuistio 22.9.2010. Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijät.
- Työryhmämuistio 19.1.2011. Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijät.
- Työryhmämuistio 10.6.2011. Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijät.

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Markku Aunola
Rehtori
Kiipulasäätiö
Kiipulan ammattiopisto

Pyydän lupaa tehdä tutkimusta Kiipulan ammattiopiston opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden työn kehittämiseen liittyvään aiheeseen. Tutkimukseni on Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikölle.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden työn kehittämisprosessia, jonka tavoitteena on saada aikaan uusi vakiintunut ja yhteinen toimintatapa, ryhmään ohjautumismalli, opiskelijoiden ohjauksessa. Tavoitteena kehittämisprosessilla on edistää monialaista kuntoutusyhteistyön tiivistymistä, oikea-aikaisuutta ja saada aikaan työkaluja opiskelijahuollon erityistyöntekijöiden työn arviointiin ja edelleen työn kehittämiseen. Tutkimuksella pyritään myös kuvaamaan opiskelijahuollon työn keskeisiä toimintamenetelmiä.

Arviointia varten pyydän saada lupaa haastatella myös ryhmänohjaajia ja ryhmään osallistuvia opiskelijoita ja tarvittaessa muuta ammattiopiston henkilökuntaa, jotka osallistuvat opiskelijoiden ohjaukseen.

Tutkimuksessani syntyneitä haastatteluja hyödynnetään asianmukaisesti ainoastaan tässä tutkimuksessa. Tuleviltä haastateltavilta henkilöiltä pyydän henkilökohtaisesti suostumuksen haastatteluun ja saamani materiaalin käyttöön tässä työssä.

Tutkimukseni toteutuu syyslukukauden 2011 aikana.


Ystävällisesti,


Mirja Inget

Hämeenlinnassa 31.7.2011

Lupa myönnetty: Janakkalassa 1.8.2011

Aika, paikka ja luvan myöntäjä


Markku Aunola
rehtori

Mahdollisia
kommenteja: _____

POVERIA-ryhmä

Kuvaus opiskelijahuollon moniammatillisesti suunnitellusta ja toteutetusta ryhmäohjauksesta opiskelijoiden ensimmäisessä siirtymässä syksyllä 2011 Kiipulan ammattiopistossa

LÄHTOKOHTIA RYHMÄTOIMINNALLE

Kiipulan ammattiopistossa opiskelijoilla on aina jokin erityisen tuen tarve, mikä saattaa pienryhmäopetuksesta ja yksilöllisestä ohjauksesta ja tuesta huolimatta vaatia opiskelijahuollon asiantuntemusta. Tällöin opiskelija ohjautuu yksilövastaanotolle opiskelijahuoltoon erityistyöntekijän luokse. Opiskelijahuollossa Kiipulassa toimii kuntoutuksen eri alojen edustajia (terveydenhoitaja, psykologit, psykiatrinen sairaanhoitaja, kuntoutusohjaajat, toimintaterapeutti, taideterapeutti ja fysioterapeutti). Opiskelijahuollon tarjoama apu on kuitenkin ohjausta ja tukea. Varsinainen hoito tapahtuu opiskelijan kotipaikkakunnalla, koska kokonaisvastuu hoidosta on siellä (opetussuunnitelma osa B 2010, 8).

Opiskelijahuollon työryhmä on miettinyt jo pidempään uusia toimintatapoja ja keinoja vastata heille suuntautuneeseen ja lisääntyneeseen ohjaustarpeeseen. Sen seurauksena neljän hengen ryhmä käynnisti elokuussa 2011 pienimuotoisen opiskelijahuollon kehittämistyön, jossa alettiin suunnitella opiskelijoille suunnattua ryhmäohjaustoimintaa moniammatillisesti. Opiskelijahuollossa on ollut tähänkin asti opiskelijoille suunnattua ryhmäohjausta, mutta niistä on puuttunut suunnitelmallisuus, moniammatillisuus ja jatkuvuus.

Moniammatillista suunniteltua ryhmäohjausta tukee myös Minna Martinin näkemys ryhmän käytöstä työvälineenä, mikä on todettu helpottavan moniammatillista työtä ja asiakkaan kokonaisvaltaista kohtaamista ja samalla opiskelija saa ohjauksen kautta eri ammattilaisten tuen (Martin 2011, 122).

Lähtökohtana moniammatilliseen ryhmäohjaukseen on myös ammattiopiston varhaiseen puuttumiseen (VarPu), kokonaiskuntoutuksellisen lähestymistavan sekä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin perustuva opiskelijan tuki ja ohjaus (Opetus-

suunnitelma B-osa 2010, 22,26). Kiipulassa opiskelijoiden tukemisen ja ohjauksen yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan ajattelu- ja toimintatapaa työskenneltäessä opiskelijoiden ja muiden työntekijöiden ja sidosryhmien kanssa sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa (Opetussuunnitelma A-osa 2010, 6.) Meidän tulisi näin ollen panostaa moniammatilliseen ryhmämuotoiseen työotteeseen opiskelijan siirtymissä, joita Raija Risänen (2001,1) kuvaa transitiivaiheiksi. Vaiheet sisältävät kaksi siirtymää. Ne ovat opiskelijan siirtyminen oppilaitokseen ja irtautuminen oppilaitoksen kontekstista omaan nuoren aikuisen elämäänsä.

Opiskelijoille suunnattu ryhmätoiminta on Martinin mukaan ohjauksellista, opetuksellista tai terapeutista. Ryhmämuotoisesti toteutettavalla opiskelijan ohjauksella voidaan tukea opiskelijoita ongelmanratkaisuun heidän omista lähtökohdistaan käsin. (Martin 2011, 122.) Opiskelijahuollon näkökulmasta kyseiset opiskelijoille suunnatut ryhmät Kiipulassa eivät ole opetuksellisia vaan niissä on terapeutisia elementtejä. Koska työmme opiskelijahuollossa tapahtuu muutoinkin moniammatillisesti, on luonnollista toteuttaa opiskelijoille suunnattuja ryhmiä moniammatillisuuden pohjalta.

Opiskelijahuollon opiskelijoille suunnatut moniammatilliset lyhytryhmät ovat ajallisesti rajallisia prosesseja, alle puoli vuotta kestäviä ja muutamasta kerrasta noin kymmenen kertaan kokoontuvia ja neljästä kymmeneen hengen ryhmiä. Nämä ryhmät ovat suljettuja, mikä tarkoittaa, että ryhmään ei voi tulla uusia jäseniä kesken toiminnan sen prosessimaisuuden vuoksi. Ryhmän tarkoituksena on käynnistää opiskelijoissa muutosprosessi tai prosesseja, jotka jatkuvat edelleen ryhmän päätyttyä. Martin kuvaa opiskelijoille suunnatun lyhytryhmän toimintaa siementen istuttamiseen, jossa itäminen jää myöhempään aikaan. Opiskelijoille suunnatun ryhmätoiminnan on todettu olevan myös taloudellista, mutta se ei poissulje eikä täysin korvaa yksilöohjausta. Se tarkoituksena on täydentää palvelujen monipuolisuutta ja vaihtoehtoja asiakkaille. (Martin 2011, 122,124.)

POVERIA-RYHMÄTOIMINTA

Opiskelijahuollon neljän hengen työryhmä suunnitteli elokuun alussa opiskelijoille suunnatun pienryhmän, jonka tavoitteena oli tarjota tukea uusille Kiipulassa 2011 syksyllä aloittaville ensimmäisen siirtymävaiheen opiskelijoille, joilla yhdessä tunnistimme

tai arvioimme olevan haasteellista siirtyä opiskelijaelämään. Tässä valinnassa opettajilla ja ohjaajilla oli avain asema, sillä he tunnistavat opiskelijansa tuen tarpeen Kiipulassa parhaiten. Ryhmään valinnan kriteerinä oli siis sopeutumisen erityiset sosiaaliset haasteet ensimmäisessä siirtymässä. Opettajien ja ohjaajien suositusten perusteella valitsimme opiskelijat mukaan ryhmään. Ryhmän nimeksi annoimme POVERIA.

Kaiken kaikkiaan kymmenestä valitusta opiskelijasta lopulta seitsemän osallistui toimintaan ja he olivat motivoituneita siihen. Muutamat poissaolot olivat perusteltuja. Oli tärkeää, että opiskelijoilta itseltään kysyttiin halukkuutta osallistua kyseiseen POVERIA-ryhmään. Oma halu lisäsi sitoutumista osallistua tapaamisiin.

POVERIA-ryhmä toteutui kaiken kaikkiaan seitsemän kertaa, joista viimeinen oli lähinnä palaute ja arviointikerta. Ryhmä kokoontui 1-2 viikon välein elokuun lopulta marraskuun alkuun asti. Ryhmäkerroilla oli erilaisia teemoja liittyen nuoren itsenäistymisprosessiin. Tapaamisissa oli erilaista toimintaa arjen hallintaan liittyen sekä keskustelua ko. aiheista. Opiskelijahuollon edustajat osallistuivat suunnitellusti pareittain ryhmän ohjaukseen. Opiskelijat asettivat ryhmässä itselleen tavoitteita, joiden saavuttamista pohdittiin muun muassa viimeisellä kerralla.

ARVIOINTIA POVERIARYHMÄSTÄ

POVERIA-ryhmässä opiskelijoilta kerättiin kirjallinen palaute viimeisellä kerralla. Palaute yllätti ryhmän vetäjien odotukset positiivisesti. Opiskelijat kokivat valtaosin voimaantuneensa ja saaneensa tukea ryhmästä. Vertaistuen arvo oli opiskelijoille merkittävä! Vaikka opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet jäivät osalta ryhmäläisiltä vielä täyttymättä, antoi POVERIA-ryhmä paljon muita eväitä tulevaisuutteen kaikille osallistuneille. Itsetuntemuksen herääminen ja koheneminen oli yksi esiin nousseista asioista, jonka arvoa opiskelijalle voi vain arvata. Se voi avata monia uusia ovia ja mahdollisuuksia elämässä ylipäätään. Tavoitteiden osalta niiden prosessointi sai kuitenkin monella alkunsa ja jatkunee Martinin (2011, 122) ajatusten mukaisesti myöhemmin elämässä.

POVERIA-ryhmä oli ensimmäinen yhteinen opiskelijahuollon suoran ohjauksen moniammatillinen ponnistus, joka antoi rohkaisua toteuttaa jatkossakin vastaavanlaista työtettä. Tärkeää toiminnassa on kuitenkin tehdä vieläkin tiiviimpää yhteistyötä **kaikkien** henkilökunnan edustajien kanssa ryhmien toteutuksessa. Jos toiminta jää opiskelijahuollon ”sisäpiirin” toiminnaksi, se ei palvele yhteistoiminnallista työtettä koulun ja vapaa-ajan suuntaan, missä opiskelijat kuitenkin toimivat. Tavoitteena on kuitenkin opiskelijan hyvinvointi ja opintojen eteneminen. Kaiken kaikkiaan opiskelijahuollon ryhmätoimintaa pitää suunnitella yhteistyössä koulujen ja vapaa-ajan kanssa, jotta erilaiset ryhmätoimintojen funktio ja tavoitteellisuus selkeytyvät kaikille osapuolille. Ainakin tiedottaminen on perusedellytys toiminnalle.

POVERIA-ryhmän myötä saimme työhömmä suunnitelmallisuutta ja moniammatillista tukea toisiltamme. Lisäksi se edisti työmme arviointikeinojen suunnittelua. Saimme kokemusta palautteen keräämisestä, johon pitää jatkossa panostaa opiskelijahuollon toiminnassa. POVERIA-ryhmän myötä määrittelimme opiskelijahuollon ryhmätoiminnan, joka on muun muassa tallennettuna Kiipulan Intranetissä opiskelijahuollon sivuilla (<https://intra.kiipula.fi/tiedotus/erityisopetus/opiskelijahuolto>). Alla on lyhyesti kuvattu opiskelijahuollon toteuttamien ryhmien periaatteet:

- Moniammatillisuus
- Yhteistoiminnallisuus
- Tavoitteellisuus
- Ennaltaehkäisy
- Vapaaehtoisuus
- Siirtymien tukeminen
- Sitoutuminen
- Suljettuja, 4-10 opiskelijaa
- muutamasta kerrasta 10 kertaan kokoontuvia
- Ryhmään HOJKSin kautta
- Perustuu opetussuunnitelmaan

Ohjatessa opiskelijoita tällaisiin POVERIA-tyyppisiin ryhmiin pitää valintasysteemiä niihin kehittää. Tämä yksittäinen kokeilu antaa vasta lupauksen toiminnan onnistumis-

ta. Syksyn ryhmä käynnistyi hyvin nopealla aikataululla koulujen jo alettua, mutta jatkossa valintaa ryhmiin pitää alkaa miettiä jo opiskelijoiden hakuprosessissa keväällä kaikilla rintamilla. Opiskelijahuollon ryhmätoiminta edellyttää yhteisen näkemyksen tunnistamista ja tiedostamista opiskelijan tukemisessa, mikä on mahdollista vain yhteistyöllä koko henkilökunnan kanssa. Meillä on olemassa monia hyviä foorumeita arjen työssä, jossa voimme tukea tätäkin toimintaa (HOJKS, KUTU-palaverit, OHU, kehittämispäivät...).

JATKO

Jatkossa on tavoitteena käynnistää toisen siirtymän POVERIA-ryhmä opintonsa päättävälle opiskelijoille, joita tulevaisuus arveluttaa ja joiden oletetaan tarvitsevan tukea. Tavoitteena on myös kyseisten ryhmien jatkuvuus.

Opiskelijahuollossa on tarkoitus edelleen jatkaa tilanteiden ja tarpeiden mukaan muitakin opiskelijoille suunnattuja ryhmiä. POVERIA-ryhmä ei poissulje niitä. Ryhmätoiminnalle suunnattuja tarpeita nousee esiin vaihtelevasti kouluvuoden aikana.

Kiitokset kaikille työhön osallistuneille!!

Lähteet:

Martin, M. 2011. Ryhmätoiminta voimavarana. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A. Makkonen, K. & Pynnönen, P. (Toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy.

Opetussuunnitelma osa B. 2010. Kiipulan ammattiopisto

Opetussuunnitelma osa A. 2010. Kiipulan ammattiopisto

Rissanen, R. 2001. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan transiio- eli siirtymävaihe perusopetuksesta jatko-opintoihin. Kehitysvammaisen oppilaan siirtymävaihe. Jyväskylän kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja A2.