

Elli Ryynänen

**TIIMIN LISÄARVO YKSILÖN JA RYHMÄN
OPPIMISELLE TOIMISTOTYÖSSÄ**

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 1998
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	3
2	TIIMIT JA TIIMITYÖ	5
2.1	Tiimin perusominaisuudet	5
2.2	Arvot - tiimitoiminnan kivijalka	7
2.3	Tiimiksi kasvaminen	9
2.4	Tiimityöllä kohti synergiaa	12
2.5	Tiimityötaidot	13
2.6	Tiimin johtaminen	16
3	YKSILÖN JA RYHMÄN OPPIMINEN TIIMIORGANISAATIOSSA ..	18
3.1	Työssä oppiminen - taitotieto ja tahto	19
3.2	Yksilön ja tiimin oppiminen prosessina	21
3.3	Oppimaan oppiminen - elinikäisen oppimisprosessin perusta	22
3.4	Reflektiotaidot ja itseohjautuvuus oppimisessa	24
3.5	Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen edellytyksenä	26
3.6	Tiimin oppiminen - taito oppia yhdessä	29
4	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	34
5	TUTKIMUSONGELMAT	35
6	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
6.1	Kohderyhmä ja tutkimusmenetelmä	37
6.2	Aineiston keruu ja analysointi	38
6.3	Luotettavuus	40
7	TULOKSET	42
7.1	Tiimien kokoonpano ja oppimistavoitteet	42
7.2	Yksilöllinen ja kollektiivinen oppiminen tiimissä	43
7.2.1	Ammatillisten taitojen oppiminen tiimissä	43
7.2.2	Vuorovaikutustaitojen oppiminen tiimissä	48
7.2.3	Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen oppiminen	54
7.3	Tiimin piirteiden yhteys oppimiseen	57
7.4	Tiimin ulkopuolisten tekijöiden yhteys oppimiseen	60
8	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ..	63
8.1	Keskeiset tulokset ja niiden pohdiskelua	63
8.2	Tutkimuksen arviointia	67
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Tiimejä ja tiimien johtamista käsitteleviä, lähinnä amerikkalaisia kirjoja ilmestyi markkinoille 1990-luvun alkupuolella. Nyt vuosikymmenen puolivälin jälkeen suomalaiset talous- ja yrityslehdet tulvivat artikkeleita tiimeistä, oppivasta organisaatiosta ja verkostoitumisesta. Monissa suomalaisissa firmoissa koulutetaan parhaillaan ihmisiä toimimaan tiimeissä. On havaittu, että raskaat hierarkkiset rakenteet eivät sovellu jatkuvasti muuttuvaan ympäristöön. Sen sijaan verkosto-organisaatiot ovat joustavia muuttuvissa tilanteissa. Niissä delegoidaan valtaa ja vastuuta tiimeille sekä pyritään avoimeen vuorovaikutukseen ja korkeaan sitoutumisen tasoon. Työntekijöiden osallistuessa täysipainoisemmin päätöksentekoon ja työnteon suunnitteluun on todettu myös työtyytyväisyyden lisääntyvän.

Samaan aikaan, kun monissa organisaatioissa ylistetään tiimityön tehokkuutta, myös epäilyksen synkkiä pilviä on alkanut ilmaantua taivaalle: tiimityö ei saanutkaan ihmeitä aikaan. On kuitenkin muistettava, että todellinen tiimi ei ole vielä se, joka on paperilla tiimiksi nimetty ja julistettu. Tiimityöhön siirtyminen edellyttää voimallista panostusta. Aidot tiimit ovat syntyneet harkiten, sinnikkäällä, joskus tuskallisellakin työllä. Petollisia ovat antitiimit, jotka näyttävät aivan oikeilta tiimeiltä, mutta näännyttävät jäsenet vanhan vatvomisella.

Oppiva organisaatio on toinen tämän ajan muotitermi. Oppivat organisaatiot ovat mahdollisia, koska pohjimmiltaan oppiminen ei ole ihmiselle ainoastaan luonteenomaista, vaan hän myös haluaa oppia. Yksilöiden oppiminen ei kuitenkaan takaa tiimin oppimista, sillä se on enemmän kuin jäsentensä oppimisten summa. Organisaation oppiminen edellyttää siis sekä yksilöiden että tiimien oppimista. Sengen (1993) mukaan oppivan organisaation viisi elintärkeää osatekijää ovat henkilökohtainen hallinta (personal mastery), ajatusmallit (mental models), yhteinen visio (shared vision), tiimin oppiminen (team learning) ja systeeminen ajattelu (system thinking). Kun oppivan organisaation keskeisiä tekijöitä testattiin autoteollisuudessa, todettiin, että tiimityö ja systeeminen ajattelu olivat kaikkein kriittisimpiä (Rosengarten 1995). Tiimejä käsittelevissä artikkeleissa ei yleensä tarkastella oppimista, korkeintaan ohi mennessä todetaan 'tiimi edistää oppimista', 'oppimisnopeus kasvaa tiimissä'. Yleensä tiimin todetaan vaikuttavan myönteisesti oppimiseen. Pirnes (1994) kuitenkin toteaa tiimitoiminnan ja tiimien johtamisen kypsymisprosessitutkimuksensa: 'Todistamatta jää vielä se, parantaako tiimiintyminen yksilöiden ja organisaatioiden

oppimista ja kasvua’.

Tiimin ja oppimisen tarkastelu vaikuttaa riittävän ajankohtaiselta ja haasteelliselta tutkimuskohteelta. Haasteellisuutta lisää vielä se, että varsinaisesta tiimissä oppimisesta ei löydy kovinkaan paljon kirjallisuutta ja työssä oppimiseenkin liittyvät tutkimukset keskittyvät pääasiassa ennakoitavaan oppimiseen. Harva tulee ehkä edes ajatelleeksi tiimityötä oppimisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa, millaista on yksilöllinen ja kollektiivinen oppiminen tiimissä. Oppimista tarkastellaan sekä prosessina että produktina. Lisäksi selvitetään, mitkä tiimin piirteet edistävät tai ehkäisevät yksilöllistä ja kollektiivista oppimista. Koska tiimi toimii kiinteässä yhteydessä ympäröivään organisaatioon, tarkastellaan myös sitä, mitkä tiimin ulkopuoliset tekijät ovat yhteydessä yksilön ja kollektiivin oppimiseen.

Kohdeorganisaationa on Jyväskylän kaupunki, jossa myös tiimityön avulla pyritään parantamaan palveluiden laatua. Paitsi yrityksissä myös kunnallisissa palveluorganisaatioissa rakenteet ja johtamiskulttuuri ovat muutoksessa. Vähentyneellä henkilömäärällä tuotetaan entiset palvelut ja samalla pyritään lisäämään tuottavuutta, keventämään organisaatiota, edistämään sitoutumista sekä lisäämään joustavuutta, pätevyyttä, monitaitoisuutta ja työtyytyväisyyttä. Tietojen valtavan nopea uusiutuminen edellyttää tiimeiltä ja niiden jäseniltä jatkuvaa, elinikäistä oppimista. Tässä tutkimuksessa rajaudutaan Keskushallintoon ja tutkitaan siis toimistotyötä tekeviä tiimejä.

Koska tarkoituksena on tutkia nimenomaan tiimissä, ei vain tiimiksi kutsutussa ryhmässä, tapahtuvaa oppimista, tarkastellaan teoriaosassa aluksi tiimiä ja sen ominaisuuksia. Teorian toinen osa painottuu oppimiseen - yksilön oppimiseen tiimissä ja kollektiiviseen tiimin oppimiseen.

2 TIIMIT JA TIIMITYÖ

Koska tiimi ei ole mikä tahansa ryhmä, tarkastellaan tässä luvussa tiimin perusominaisuuksia ja tiimissä työskentelyä. Työryhmän suoritukset perustuvat sen jäsenten yksilöllisiin työpanoksiin. Tiimityön tavoitteena puolestaan on yhdessä toimien saada aikaan parempi tuotos kuin mitä saataisiin, jos summattaisiin kaikkien jäsenten erilliset tuotokset. Tämä asettaa vaatimuksia jäsenten työtehtäville, mutta myös yhteistyölle. Tiimiksi ei synnytä, vaan kehitytään joskus työlääkin prosessin kautta. Vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa tiimin luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin syntymiselle. Tiimin vetäjällä on ratkaiseva vaikutus siihen, miten tiimi kehittyy. Häneltä ei kuitenkaan vaadita erityisiä johtamisominaisuuksia tai laajaa koulutusta, vaan usko tiimin päämääriin ja ihmisiin ovat avainasemassa.

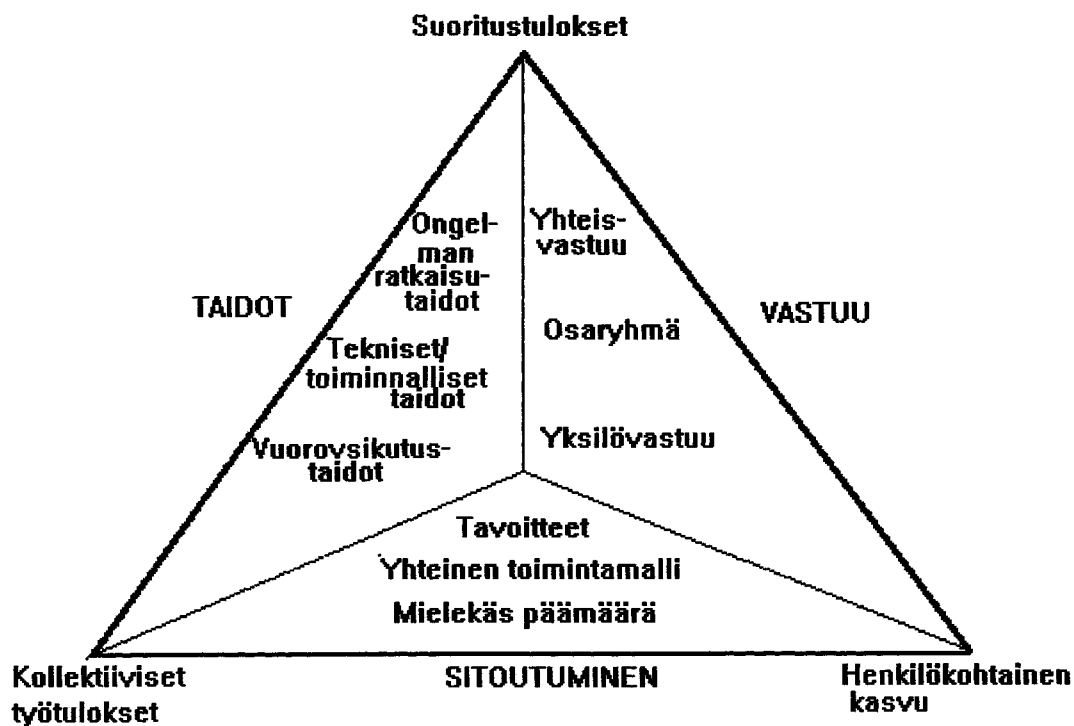
2.1 Tiimin perusominaisuudet

Suurin ero tiimille ja ryhmälle on siinä, että tiimit muodostetaan tarkoituksella ja ne ovat tavoitekeskeisiä (Elovainio 1994; Honkanen 1989). Katzenbachin ja Smithin (1995) mukaan tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan. Tätä tiimin määritelmää voidaan pitää yhteenvetona kirjallisuudessa esiintyvistä määritelmistä ja tähän määritelmään monissa tiimejä käsittelevissä kirjoissa ja artikkeleissa viitataan. Lisäksi Katzenbach ja Smith (1995) määrittelevät huipputiimin, joka eroaa heidän mukaansa edellä kuvatusta todellisesta tiimistä siinä, että sen jäsenet ovat sitoutuneita paitsi suorituksiinsa, myös toistensa henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen.

Pirnes (1994) toteaa tutkimuksensa tuloksena, että em. määritelmä sekä hänen oma tiimimääritelmänsä pitävät paikkansa. Pirnes määrittelee tiimin pysyväisluontoisesti

organisoituneeksi ryhmäksi ihmisiä, jotka itsejohtoisesti toimien, yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa. Määritelmänsä tavoitekohtaa hän vielä täsmentää tarkoittamaan yhteisiä suoritus-, yhteistoiminta- ja kasvutavoitteita.

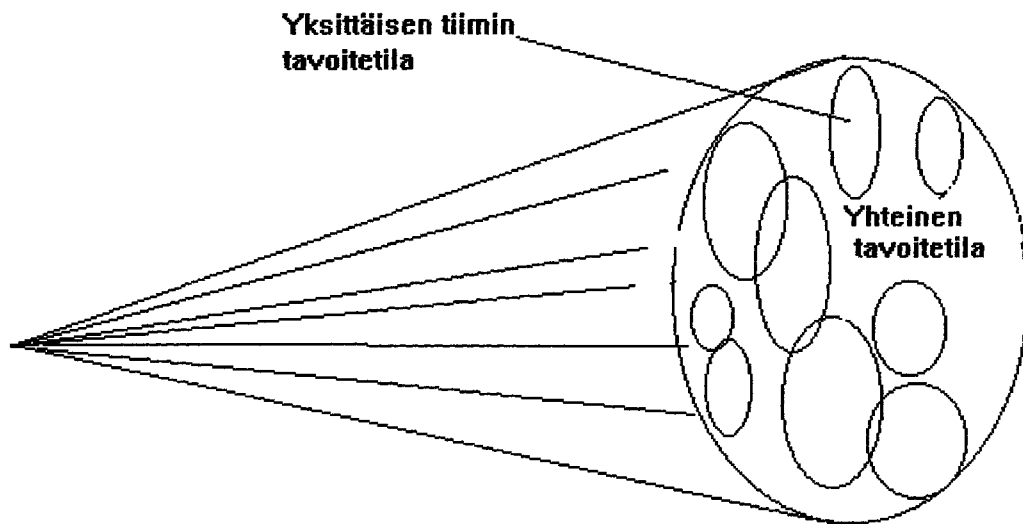
Edellä esitetyissä samoin kuin yleensäkin kirjallisuudessa esitetyissä tiimimääritelmässä korostetaan *yhteisiä tavoitteita* eräänä tiimin tärkeimpänä ominaisuutena (Elovainio 1994; Honkanen 1989; Katzenbach ja Smith 1995; Parker 1994; Pirnes 1994; Shonk 1994; Wellins ja George 1991). *Yhteisvastuullisuus* on kiistatta tiimin toinen tärkeä ominaisuus (Wellins 1993; Pirnes 1994; Montebello ja Buzzato 1993; Katzenbach ja Smith 1995). Jotta yhteiset tavoitteet voidaan saavuttaa, niihin on sitouduttava. *Sitoutumista* voikin pitää kolmantena tärkeänä tiimin ominaisuutena (Katzenbach ja Smith 1995; Härkönen 1990; Wiberg ja Stemme 1989). Kuviossa yksi näkyvät kolme tiimin perusominaisuutta sekä muitakin tiimiin oleellisesti liittyviä asioita, joita tarkastellaan myöhemmissä luvuissa.



KUVIO 1. Tiimin perusasiat (Katzenbach ja Smith 1995).

Organisaation toimintaa ohjaava luova voima syntyy siitä, että nähdään selkeästi, mihin halutaan mennä - visio - sekä koetaan tulevaisuuden mielikuvat tärkeämmiksi kuin nykytila. Jotta organisaatio saavuttaa tavoitteensa, on tiimien tavoitteiden oltava samansuuntaisia organisaation tavoitteiden kanssa. Yhteisymmärrys tiimien välillä parantaa tehokkuutta ja yhteistyötä koko organisaation tasolla ja luo synergiaa - osien yhteenlaskettu tehokkuus on suurempi kuin osien summa. Tiimin toiminta alkaa tiimin yhteisen tavoitetilän määrittämisestä. Tiimit voivat toimia itseohjautuvasti, kunhan pitävät lähtökohtana organi-

saation visiota ja tavoitteita. Tiimi pystyy toimimaan tehokkaasti, kun kaikki sen jäsenet ovat ymmärtäneet ja sisäistäneet asetetut tavoitteet sekä sitoutuneet ponnistelemaan niiden saavuttamiseksi. Sen jälkeenkin, kun tiimi on aloittanut toimintansa, se palaa säännöllisesti päämäärän tarkasteluun. Kuviossa kaksi yksilöiden visioita kuvaavat voimavektorit. Jos ne eivät kulje yhteisesti hyväksytyyn visioon, vaan jäävät kartion ulkopuolelle, tarvitaan johdon puuttumista tilanteeseen. Tiimin jäsenten näkemyseroista johtuva jännite olisi pystyttävä muuttamaan luovaksi voimaksi. Yhteisvisio on Sengen (1993) mukaan elintärkeä oppivalle organisaatiolle, sillä ihmiset oppivat tehokkaasti vain tehdessään sellaista, mikä vaikuttaa heihin syvästi. Tässä on haluttu painottaa yhteisen vision ja yhteisten tavoitteiden merkitystä, sillä ne luovat pohjan sitoutumiselle ja yhteisvastuulle, joita ei saada aikaan pakolla. Yhteisvastuussa on perimmiltään kyse vilpittömästä lupauksesta toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. Halu toimia vision suuntaisesti näkyy henkilöiden sitoutumisena, itseluottamuksena ja motivaationa käyttää omia voimiaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisäistetty visio on organisaation johdon tehokkain työkalu - heidän yrityksensä tulee meidän yrityksemme.



KUVIO 2. Vision ohjaava voima.

2.2 Arvot - tiimitoiminnan kivijalka

Laatupiirit epäonnistuivat useasti huolimatta siitä innosta, jolla niitä toteutettiin. Yksi syy oli työntekijöiden ja johdon arvojen erilaisuus. Kuviossa 1 voi kaiken taustalla ajatella olevan arvot. Arvot ilmentävät organisaation tahdon ja sen uskomusten ytimen. Tiimiytymispäätöksen tehneen yrityksen johdon arvomaailma merkitsee hyvin paljon ja sen tulee olla tiimiytötä tukeva. Teot ovat puheita tärkeämpiä. Yksittäisen tiimin kannalta on myös tiimin

vetäjän arvomaailmalla merkitystä. Hänen tulisi olla luottamusta herättävä ja uskottava. Tiimikulttuurin arvot ja oletukset tulisi selkiyttää aina tiimiytymispäätöksen yhteydessä. Niistä tulisi keskustella avoimesti ja kyseenalaistaakin niitä, sillä ne muuttuvat vähitellen tavaksi toimia. Ihmisten tulisi sisäistää arvot niin, että valintoja tehdessään he mieltisivät, onko päätös arvojen mukainen. Olisi tiedostettava, että tiimitoiminta on väline tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Pirnes (1994) pitää tärkeänä tiimikulttuuria kuvaavana arvona sitä, että johtajat ovat tiimejä varten, eivätkä tiimit johtajia varten.

Tiimityöskentely perustuu erilaisille arvoille kuin yksilöllisyyttä korostava toimintatapa. Vaatii aikaa ennen kuin uusiin arvoihin perustuva uusi toimintatapa on sisäistetty ja opittu. Arvot heijastavat ihmisen tarpeita. Kun Maslow'n tarvehierarkian mukaiset perustarpeet on tyydytetty, siirrytään kohti itsensä toteuttamista ja henkistä kasvua. Yksilöllä on tarve kokeilla omia kykyjään ja hakea haasteita. Maslow'n teoriaan nojautuen yhteiskunnan kehitys kulkee materiaalisista arvoista kohti henkisten arvojen toteuttamista. Arvopohjainen motivaatio on luonteeltaan enemmän sisäistä, kun taas perustarpeisiin liittyvä ulkoista. Työn ja työyhteisön laatu on nykyään tärkeämpi ns. ylempien tarvetasojen tyydyttäjä kuin ennen. Peltonen (Peltonen ja Ruohotie 1992) käyttää ryhmän jäsenten arvostuksiin pohjautuvasta, vakiintuneesta ja yhteisestä arvomaailmasta nimitystä ryhmän ilmapiiri.

Tiimin jäsen kokee sitoutumisen ongelmallisena, jos hän ei tunne yhteisönsä toimivan omien arvojensa mukaan. Samoin hän on myös tyytymätön, jos hän ei voi toteuttaa omia arvojaan. Ahdasarvoisessa yhteisössä yksilöt saattavat kuihtua, sillä omien arvojen vastaisesti toimiminen voi aiheuttaa stressiä ja tehottomuutta. Arvot ovat merkittävä voiman lähde silloin, kun toiminta on niiden kanssa sopusoinnussa. Moniarvoisessa yhteisössä siedetään erilaisuutta, jolloin siitä tulee yhteisön arvomaailmaa muuttava voima. Erilaisuuden hyödyntäminen on aidon, kehittyneen tiimitoiminnan tärkeimpiä tunnuspiirteitä. Yksilö ei menetä tiimissä identiteettiään, vaan päinvastoin se voi tiimissä vahvistua. Erilaisuutta käytetään tiimissä voiman lähteenä. Erilaisuudella tarkoitetaan erilaisuutta ammattiteknisissä taidoissa, toiminnallisissa ja vuorovaikutustaidoissa, jopa persoonallisuuksissakin. Olennaista ryhmien tuloksellisuuden kannalta on, että ryhmässä on eri tavoin toimivia ihmisiä. (Katzenbach ja Smith 1995)

Normit ovat keinoja, joiden avulla arvojen edellyttämiä valintoja saadaan aikaan. Ryhmän yhteisillä käyttäytymissäännöillä on ilmeisen suuri merkitys ryhmän toiminnassa. Niitä voidaan pitää yhteisinä, tilanteisiin liittyvinä sosiaalisina ohjenuorina. Osa normeista on sovittuja, mutta suurin osa on itsestään syntyneitä. Kaikkia niitä ei aina tiedosteta, vaikka niiden mukaan toimitaankin. Ryhmän normit syntyvät toisaalta yrityksessä vallitsevien periaatteiden ja arvojen seurauksena, toisaalta ryhmän jäsenten ominaisuuksien, tarpeiden ja arvojen tuloksena. Normit ovat ryhmille myös ryhmäidentiteetin kehittämisen väline ja keino erottua muista ryhmistä. Ryhmän kehityksen kannalta ryhmän tulisi silloin tällöin selvittää, millaiset pelisäännöt sen toimintaa ohjaavat ja ovatko ne tarkoituksenmukaisia ja yhteisesti hyväksytyjä. (Pirnes 1994)

2.3 Tiimiksi kasvaminen

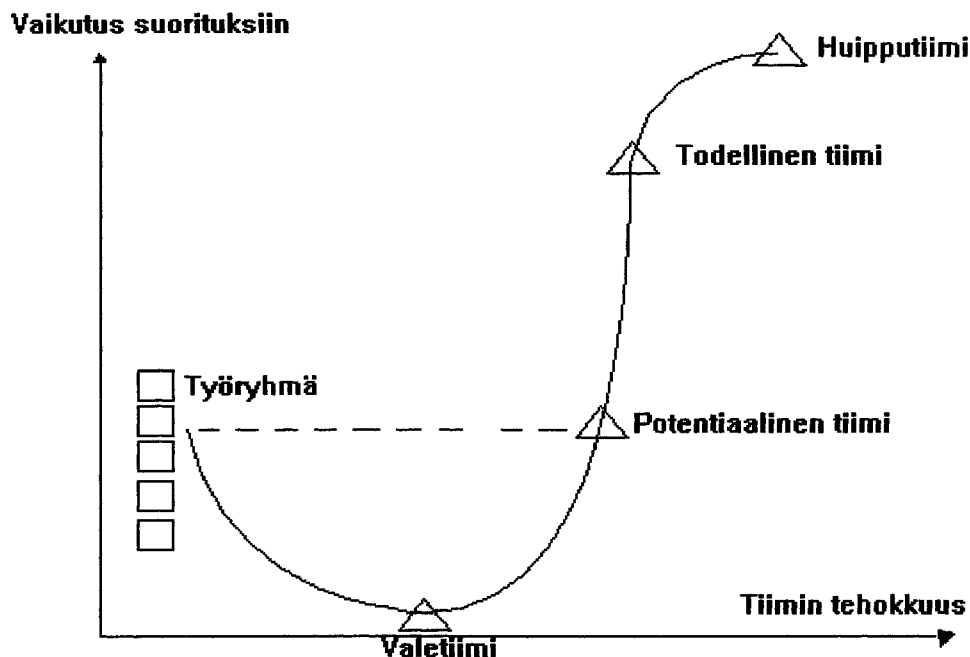
Katzenbach ja Smith (1995) erottavat erilaisia tiimejä suorituskyvyn mukaan: työryhmä, valettiimi, potentiaalinen tiimi, todellinen tiimi, huipputiimi. *Työryhmälle* kasvu tai kehittyminen ei ole päämäärä. Jäsenet auttavat toisiaan suoriutumaan oman vastualueensa tehtävistä ja vaihtavat tietoja työmenetelmistä ja tulevaisuuden näkymistä. Aitoa yhteistyötä ei kuitenkaan ole, vaan painopiste on yksilöllisissä suoritustavoitteissa ja yksilövastuussa. Työryhmän jäsenet eivät etsi lisäarvoa yhteistyöstä. Työryhmät eivät ota omaehtoisia riskejä, koska niitä johdetaan ja säännellään ulkopuolelta.

Näennäistiimit, valettiimit kutsuvat itseään tiimeiksi, mutta ovat suorituksiltaan huonompia kuin työryhmät. Yhteinen päämäärä tai yhteiset tavoitteet eivät niitä kiinnosta. Niissä ei ole keskitytty voimavarojen hyödyntämiseen, vaan niissä aikaansaannokset ovat heikompia kuin eri yksilöiden suoritusten mahdollinen summa.

Potentiaalinen tiimi pyrkii hyvään tulokseen, mutta päämäärät ja tavoitteet ovat epäselviä, eikä yhteisvastuullisuutta vielä ole. Tällaisia ryhmiä on yrityksissä paljon.

Todellisessa tiimissä kaikki ovat sitoutuneita yhteiseen päämäärään, yhteisiin tavoitteisiin ja yhteiseen toimintatapaan ja tuntevat yhteisvastuuta. Tiimin jäsenillä on toisiaan täydentäviä taitoja, joita myös hyödynnetään. Tiimit ottavat riskejä esim. ristiriitojen käsittelyssä ja päätöksenteossa. Todelliset tiimit ovat tärkein suoritusyksikkö.

Huipputiimit, korkeatasoiset tiimit ovat esikuvia potentiaalisille ja todellisille tiimeille. Niissä jäsenet tuntevat vastuuta suoritusten lisäksi myös toistensa henkilökohtaisesta kasvusta ja menestymisestä.



KUVIO 3. Tiimin suorituskäyrä (Katzenbach ja Smith 1995).

Edellä oleva kuva esittää tiimin kehitysvaiheen ja suoritusten välistä yhteyttä. Suorituskäyrä osoittaa, että työryhmä voi saada hyviäkin suorituksia aikaan ja monessa tilanteessa hyvin suunniteltu työryhmätyöskentely onkin järkevää. Perusero on suorituksessa. Työryhmän suoritukset perustuvat sen jäsenten yksilöllisiin työpanoksiin, kun taas tiimissä pyritään tiimityön avulla yksilöitä parempiin suorituksiin. Valinta työryhmä vai tiimi riippuu siitä, riittävätkö yksilölliset saavutukset vai tarvitaanko kollektiivisia työtuloksia, taitoja ja yhteisvastuuta. Tiimivaihtoehto lupaa parempia suorituksia, mutta se sisältää myös riskejä. Yleensä on totuttu yksilöllisiin suorituksiin ja luottamaan vain itseen, joten tiimiratkaisun valinta vaatii hyppyä tuntemattomaan. Epäonnistumisesta joudutaan maksamaan aika kova hinta, sillä uhkana ovat valettiin riskit ja pettymykset. Työryhmiin ei sisälly tällaisia riskejä. Jos työsuoritukset saavutetaan yksilöiden työpanoksilla ja koordinoitua ei tarvita, on työryhmä helpompi, turvallisempi ja vakaampi vaihtoehto. Tällöin saattaa ollakin kannattavampaa panostaa työryhmän tehostamiseen kuin ponnistella tiimin muodostamiseksi.

Suorituskäyrä osoittaa, että suurimmat suoritushyödyt saadaan, kun potentiaalinen tiimi kehittyy todelliseksi tiimiksi ja että todellisen tiimin suoritusvaikutukset ovat merkittävästi suuremmat kuin työryhmän. Potentiaaliset tiimit, jotka lähtevät kiipeämään käyrää ylöspäin kohtaavat väistämättä esteitä. Ne voivat jäädä jumiin ja pahimmassa tapauksessa hylätä tiimin perusasioiden noudattamisen. Todellista tiimiä ei synny, elleivät tiimin jäsenet ota riskejä asioissa, jotka liittyvät keskinäiseen luottamukseen, riippuvuuteen ja uuteraan työntekoon. Todellisen tiimin jäsenten on luotettava toisiinsa, kun on kyse tiimin päämäärästä, suoritustavoitteista, toimintamalleista ja yhteisvastuusta. Tällainen luottamus ja riippuvuus ei synny helposti, vaan se on ansaittava ja osoitettava toistuvasti, jotta saadaan aikaan muutoksia käyttäytymisessä. Potentiaalisen tiimin riidanaiheet johtuvat pääasiallisesti toiminnallisista eroista, mutta mukana voi olla myös persoonallisuuksista, asenteista ja odotuksista johtuvia ristiriitoja. Todelliset tiimit oppivat käsittelemään tällaisia ristiriitoja rehellisellä ja avoimella kommunikoinnilla. Menestyksekkäimmät tiimit pitävät jäsentensä keskenään ristiriitaisia näkemyksiä ja kokemuksia vahvuutena.

Huipputiimissä jäsenet ovat sitoutuneet toisiinsa ja tiimin päämäärät muuttuvat yhä tärkeämmiksi ja työskentelytavat yhä tehokkaammiksi. Huipputiimit ovat sisäistäneet tiimin perusasiat erittäin vahvasti. Niillä on muita syvempi tunne päämäärästä, kunnianhimoisemmat suoritustavoitteet, viimeistellympi toimintamalli, suurempi yhteisvastuu ja joukko päällekkäisiä, vaihdettavissa olevia toisiaan täydentäviä taitoja. Huipputiimit ovat sisäistäneet ajatuksen 'jos joku meistä epäonnistuu, me epäonnistumme kaikki'. Huipputiimeissä esiintyy muita tiimejä useammin yhteisjohtajuutta. Ne yltyvät käsittämättömiin saavutuksiin ja nauttivat työstään. Huumorintaju on niille tyypillistä. Tällaisia tiimejä on harvassa, eikä ole olemassa mitään sääntöjä eikä menettelytapoja, joilla voitaisiin taata tällaisen muodostuminen.

Ryhmän kasvua ja kehittymistä voi tarkastella myös Jac Gibbin luottamukseen perustuvan teorian pohjalta: luottamus itseensä, toisiin ihmisiin ja sellaiseen rakenteeseen, jonka luottamuksen pohjalta voi luoda (Dimoch 1986). Ilman jatkuvaa luottamuksen kasvua eivät kehity myöskään avoimuus, hyväksyntä ja sitoutuminen, jotka ovat Gibbin mallin muut ulottuvuudet. Luottamus, avoimuus, hyväksyntä ja sitoutuminen kehittyvät koko ryhmän kehitysprosessin ajan. Katzenbach ja Smith (1995) tuovat omassa tarkastelussaan myös esiin luottamuksen merkityksen tiimille.

Varhaisvaiheen ryhmässä *luottamus* on alhainen, sillä se vasta etsii rooliaan ja statusta. Lisäksi sen jäsenillä saattaa olla pelkoja esimerkiksi riittävydestään. Pelko luo

puolustuskäyttäytymisen ja estää kehityksen. Luottamuksen lisääntyminen puolestaan vähentää pelkoja. Kypsässä ryhmässä onkin korkea luottamus, siellä uskalletaan ottaa riskejä, hyväksytään erilaisuus ja tuetaan toisia. (Dimoch 1986)

Kypsan ryhmän tunnuspiirre on myös *avoimuus*. Siellä kuunnellaan toisia ja annetaan palautetta. Varhaisvaiheen ryhmässä jäsenet sen sijaan ovat varovaisia ja ehkä pyrkivät salailuunkin. Ryhmää ohjaa ulkoinen motivaatio ja jäsenten välille voi syntyä kilpailua tai toiset voivat reagoida vetäytymällä yhteistyöstä. Ryhmän *sitoutuminen* on olematon. Kypsällä ryhmällä sen sijaan on yhteiset tavoitteet, joihin kaikki ovat sitoutuneet ja jotka pyritään saavuttamaan yhteistyössä. Kypsä ryhmä on myös yhdistänyt asioiden ja ihmisten johtamisen, eikä se tarvitse ulkopuolista organisoimaan, johtamaan ja ohjaamaan. Roolit, valta ja johtajuus ovat vähämerkityksisiä. Kypsä ryhmä on joustava. Varhaisvaiheen ryhmässä sen sijaan vallitsee muodolliset pelisäännöt ja *keskinäinen riippuvuus*. (Dimoch 1986)

Kypsäksi ryhmäksi ei tulla vain avoimuuden ja luottamuksen julistuksella, vaan kypsäksi ryhmäksi opitaan. Jos tiimin jäsenet ja johtaja yhdessä ratkaisevat ongelmia ja raivaavat esteitä pyrkiessään tavoitteisiin ja korkeatasoisiin tuloksiin, luottamus toisten kykyihin kasvaa koko ajan. Kehitykselle on ominaista, että se kulkee kriisien kautta. Kriisit ovat mahdollisuus vastata kasvun haasteisiin. Kasvun lainalaisuuksien tunteminen helpottaa tiimin oppimista. Ryhmäprosessin tunteminen, vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot ovat tärkeitä kriisistä selviämiseksi. Tiimin tulisi tarvitessaan saada tukea tiimin johtajalta, sisäisiltä tai ulkoisilta konsulteilta, työn ohjaajilta tms. Kriittinen piste on saavutettu silloin, kun tiimi itse on tullut tietoiseksi tarpeestaan muuttua ja kehittänyt motivaation muutoksille (Eloranta 1981). Ryhmien kyky itseohjautuvuuteen on ilmeisesti yksi niiden kehittymisen ehdoista.

Edellä on esitetty jo kaksi tapaa luokitella tiimejä. Tarkastellaan vielä Oren Hararin (1996) esittämää kahdeksaa tunnuspiirrettä, joilla voi tunnistaa todelliset tiimit organisaatiosta. Ensimmäinen tiimin tunnuspiirre on *yhteisymmärrys*, jolla hän tarkoittaa, että kaikilla tiimin jäsenillä tulee olla samat yleiset päämäärät ja heidän tulee olla yhtäläisesti sitoutuneita ryhmäänsä. Toinen piirre on tiimin jäsenten todellinen ja aito *luottamus* toisiinsa. *Rehellisyys*-piirteellä hän tarkoittaa, kuinka avoimia tiimin jäsenet ovat toisilleen. *Arvostus* selviää kysymällä, missä määrin tiimin jäsenet tuntevat saavansa arvostusta ja missä määrin he osoittavat arvostusta toisilleen. *Huolenpito*: ovatko tiimin jäsenet ihmisinä aidon kiinnostuneita toistensa henkilökohtaisesta hyvinvoinnista? *Yhteistyö* tarkoittaa tiimin jäsenten yhdessä tekemistä ja lisäksi kunkin omien päämäärien tulisi olla sopusoinnussa muiden tiimin jäsenten päämäärien kanssa. *Mielekkäät tunnustuksenjako- ja palkitsemistavat*: lujitetaanko tiimin toimintaa jakamalla sekä muodollisia että epävirallisia tunnustuksia ja palkkioita? Viimeisenä tunnuspiirteenä on selvittää *tiimin vaikutusvalta, valtuudet ja niveltyminen yrityksen koko toimintaan*. Tiimin työn tuloksellisuutta ei voi erottaa organisaation kokonaisuudesta. Siksi on tärkeää, että tiimi on nivelletty vaikutusvaltaiseksi osaksi muuhun liiketoimintaan. Harari tuo tässä luvussa aiemmin esitettyjen tiimin tunnuspiirteiden lisäksi muutamia uusia. Hän mainitseekin esittämiensä piirteiden kuvaavan *ihannetiimiä* ja toteaa, ettei tiedä yhtään organisaatiota, jonka tiimit suoriutuisivat täydellisesti joka kohdasta. Jopa Johnsonville Foodsissa, joka on Yhdysvaltain Wisconsinissa toimiva elintarvikealan yritys ja joka tunnetaan tiimityömallin erinomaisena soveltajana, tiimit pääsivät vain jossain määrin näihin jaloihin päämääriin. Muissa hänen testaamissaan yrityksissä tulokset ovat jääneet parhaimmillaankin keskitasolle. (Harari 1996)

2.4 Tiimityöllä kohti synergiaa

Sashkin (1984) määrittelee kolme perusasiaa, joita ihmiset työltään edellyttävät. He tarvitsevat itsenäisyyttä ja mahdollisuuden vaikuttaa työympäristöönsä, tehtävän loppuun suorittamisen tunteen sekä suhteita muihin työntekijöihin. Kun työntekijät saavat osallistua tavoitteiden asetantaan, ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon ja muutoksen suunnitteluun, he tuntevat käyttävänsä itsenäisyyttään ja kokevat työnsä mielekkääksi. Tällöin he sitoutuvat organisaatioon, saavat aikaan innovaatiota, parempia suorituksia sekä organisaation tuottavuuden kasvua. Hyvin suunniteltu tiimityö täyttää nämä ehdot.

Tiimien muodostamisen yhtenä perusteena pidetään synergiaa, jolla tarkoitetaan sitä, että yhteistoiminnan tuotos on enemmän kuin sen jäsenten erilliset tuotokset. Tiimityössä ihmisryhmän tulisi toimia yhtenä kokonaisuutena. Kun yksilöiden ja tiimin tavoitteet ovat sopuosinnussa, saadaan kaikki energia tiimin hyödyksi ja päästään synergiaan. Yksilöt eivät koe uhraavansa omia intressejään tiimin visiolle, vaan yhteisvisiosta tulee pikemminkin heidän henkilökohtaisten visioidensa laajennus. Mikäli tähän ei päästä, tiimin hallitseminen tulee entistä vaikeammaksi ja kaaos vain pahenee. Kun tiimin jäsenet toimivat samassa rintamassa, ei muisteta, kuka sanoi mitään, vaan tiedetään milloin on todella saavutettu yhteinen ymmärrys. Synerginen lopputulos ei ole kuitenkaan itsestänselvyys. Ryhmän koko, tehtävän laatu, työkokonaisuuden edellyttämä vuorovaikutuksen määrä ja ryhmän jäsenten valmiudet vaikuttavat ratkaisevasti lopputulokseen. Haasteelliset tehtävät, joihin tiimin jäsenet ovat sitoutuneet on korkeatasoisten tiimisuoritusten tärkein edellytys. Työn tulee siis muodostaa mielekäs työkokonaisuus. Työn sisältöjä on kehitettävä siten, että ihminen saa työssä mahdollisuuden persoonallisuutensa kasvulle sekä myös henkisellet, sosiaaliselle ja ammatilliselle kasvulle. Samalla inhimillisiä voimavaroja vapautuu työyhteisön ja laajemmin yhteiskunnankin käyttöön. Tiimien työhön pätevät samat vaatimukset kuin yksilöidenkin työhön. Työkokonaisuudet vain ovat laajempia ja itsenäisyyden astekin voi olla korkeampi kuin yksilötyössä.

Hackmanin ja Oldhaimin työnmuotoilumalli (Juuti 1989) sopii sekä yksilön että työryhmien työn kehittämiseksi. Siinä oletetaan, että tietyt työn ominaisuudet virittävät ja vahvistavat ihmisen sisäistä motivaatiota ja johtavat korkeatasoisiin suorituksiin ja työtyytyväisyyteen. Työn ominaisuuksiin sisältyvät sekä työn laajentumiseen että työn rikastumiseen vaikuttavat tekijät. Työn laajentamisella tarkoitetaan peräkkäisten työvaiheiden yhdistämistä ja mielekkäiden työkokonaisuuksien muodostamista. Omatahtisen työskentelyn sekä vapaavalintaisten työmenetelmien salliminen antaa työntekijälle itsenäisen työskentelyn tunteen sekä mahdollisuuden tarkistaa työnsä tuloksia. Työn rikastamisella tarkoitetaan vallan ja vastuun jakamista esimiehiltä työntekijöille. Se tarkoittaa esimerkiksi suunnittelu- ja valvontatehtävien lisäämistä ja itseohjautuvien työryhmien muodostamista. Työn itsenäisyys lisääntyy ja pääsee osallistumaan esim. tavoitteiden asetteluun. Esimiesvalvonta vaihtuu ryhmäkontrolliin. Työn laajentuminen ja rikastuminen merkitsevät monitaitoisuutta ja moniammattisuusvaatimusten, itseohjautuvuuden ja itsejohtoisuuden kasvua. Motivaation parantaminen ja valmiuksien lisääminen luovat edellytyksiä suoritustason kehittymiseen. Suorituksia voidaan parantaa kannustein. Työn sisältöön perustuvat sisäiset kannusteet ovat pitkävaikutteisempia kuin ulkoiset vuorovaikutus- ja taloudellisperusteiset kannusteet. Kaikkien kannusteiden merkitys kuitenkin vähenee ajan myötä, ellei työn sisällössä ja vaatimuksissa tapahdu ihmisten kasvua vastaavia muutoksia.

Tiimien itsenäisyys vaihtelee niiden tehtävien luonteen mukaan. Työntekijät antavat täyden työpanoksensa sitä todennäköisemmin, mitä itsenäisempi tiimi on. Monet organisaatiot pyrkivät lisäämään tiimien itsenäisyyttä asteittain. *Itseohjautuvat tiimit* ovat vastuussa työnsä johtamisesta. Ne asettavat omat tavoitteensa organisaation tavoitteiden pohjalta ja suunnittelevat niiden toteutuksen sekä kohdentavat resurssit. Tiimi tekee päivittäiset toimintapäätökset, suunnittelee työaikataulut, ratkaisee syntyneet ongelmat ja suosittelee ratkaisut myös tiimin ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta syntyneisiin ongelmiin. Toimintaa ohjaavat yhteiset arvot ja pelisäännöt sekä ulkoa tuleva informaatio markkinoista ja kilpailijoista. Jäsenet voivat vapaasti vaihtaa tehtäviä keskenään ryhmän sisällä. Itseohjautuvien ryhmien tarkoitus on saada kaikkien työhön osallistuvien kaikki henkiset voimavarat käyttöön. (Kuisma 1994; Pearson 1992)

Organisaatioissa, joissa työntekijöiden osallistumisaste on korkea, tiimit ovat vastuussa monenlaisista tehtävistä. Tiimi on vastuussa oman työnsä arvioinnista ja tuloksista sekä huolehtii mahdollisesti myös koulutuksesta ja työhönotosta. Tämä edellyttää yksilöiden pätevyitymistä monenlaisiin tehtäviin, jolloin kaikkiin asioihin ei ehkä voida perehtyä niin syvällisesti. Päätöksenteko voi olla myös hitaampaa silloin, kun siinä on mukana tiimi kokonaisuudessaan. Tiimipohjaisen organisaation etuna on kuitenkin päällekkäisyyksien sekä toimintojen välisen koordinoinnin määrän väheneminen. Ulkoista valvontaa ei myöskään tarvita kovin paljon, sillä tiimillä on yleensä kokonaisuuden suorittamiseen tarvittavat tiedot ja taidot. Jos tiimille annetaan palautetta suorituksista, niillä on mahdollisuus kehittyä entistä itsenäisemmiksi. Työntekijät keskittyvät tiimin tehtävään eivätkä johonkin erilliseen työhön. Heillä on tehtävästä kokonaisnäkemys. (Shonk 1994)

Verrattaessa itseohjautuvia tiimejä tiimeihin, joille ei ole annettu vastuuta, on todettu, että itseohjautuvien tiimien sitoutuminen työtehtäviin lisääntyy, työsuoritusten laatu ja työtulokset paranevat sekä työstä poissaolot vähenevät (Weick 1979). Monissa tutkimuksissa on osoitettu myös, että itseohjautuvien tiimien työtyytyväisyys sekä halu oman työn laajentamiseen lisääntyy. Lisäksi ne sopeutuvat nopeammin ympäristön muutoksiin. (Lawler 1986; Manz ja Sims 1987; Organ 1988; Deci, Connell ja Ryan 1990) Tiimin itsenäisyyden lisääminen edellyttää tavallisesti organisaation kerrosten vähentämistä ja johdon roolin muuttamista. Tutkimusten mukaan ryhmissä esiintyy kuitenkin myös tuottavuusongelmia sekä vaikeuksia koordinoida tehtäviä (Lawler 1986; Mainz ja Sims 1993). Ryhmän kyky hankkia ja omaksua tietoa sekä kyky priorisoida sitä myös riittävän nopeasti voi muodostua ongelmalliseksi varsinkin tuotantoaloilla, joissa muutokset tärkeissä menestystekijöissä ovat nopeita. Kaikkiin ryhmiin itseohjautuvuus ei sovi. Barberin (1993) mukaan eräässä organisaatiossa ryhmät olivat tiimikokeiluissa haluttomia toimimaan ilman muodollista johtajaa, kun taas Cohen ja Ledford (1991) ovat todenneet, että ilman esimiestä toimivat tiimit on todettu tehokkaammiksi kuin esimiehen johdolla toimivat tiimit.

2.5 Tiimityötaidot

Tiimityö vaatii teknisiä taitoja, vuorovaikutustaitoja ja tiimityötaitoja. *Tekniset taidot* ovat työn suorittamistaitoja. Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat ihmissuhde- ja kommunika-

tiotaidot kuten palautteen antaminen ja vastaanottaminen, ristiriitojen ratkaiseminen ja viestintä. Ryhmätyötaidot tai *tiimityötaidot* viittaavat ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon tai parannusehdotusten tekemiseen ja toimeenpanemiseen. Tiimit tarvitsevat oikean yhdistelmän em. taitoja. Tiimit edistävät oppimista ja kehittymistä voimakkaasti, joten tarvittavat taidot kehittyvät ajan myötä. (Katzenbach ja Smith 1995; Shonk 1994; Wellins 1992)

Tiimin haasteelliset suoritusvaatimukset auttavat tiimin teknisten taitojen oppimista ja kehittymistä. Tiedot ja taidot sellaisenaan eivät ratkaise tiimien tuloksellisuutta ja kehittymistä, vaan se, miten tiimi käsittelee pätevyyserot ja hyödyntää erilaisuuden. Erilaisuuden hyödyntäminen edellyttää, että tiimillä on tarkoituksenmukainen, haastava ja innostava tehtävä, yhteisymmärrys tavoitteista ja työtavat, jotka suosivat kaikkien voimavarojen hyväksikäyttöä. Luovat ratkaisut ovat erilaisiin näkökulmiin perustuvaa ajatusten jalostamista. Pätevyserojen käsittely ryhmässä voi nostaa esiin enemmän suojajansareita kuin avata henkilökohtaisen ja jäsenten välisen oppimisen mahdollisuuksia (Bion 1979).

Ryhmätyössä ihmiset sovittavat yhteen ja täydentävät toistensa ideoita ja ajatuksia sekä työpanoksia. Hyvän ryhmätyön tulos on aina enemmän kuin jäsenten yksityisten panosten summa. Synergisen toiminnan edellytys on vapautunut ja haastava ilmapiiri. Omat ajatukset ja ideat täytyy osata esittää selkeästi, mutta vieläkin tärkeämpää on osata kuunnella ja eläytyä toisten uusiin ajatuksiin. (Ankkuri-Ikonen 1993; Ojala ja Uutela 1992; Voutilainen ym. 1987)

Vuorovaikutustaidot ovat yksi keskeisimmistä yhteistyön elementeistä. Rakentava vuorovaikutus syntyy, kun osapuolet haluavat ymmärtää tilanteen toistensa näkökulmista. Vuorovaikutus perustuu viestintään, jonka avulla välitetään paitsi informaatiota myös tunnemerkityksiä. Onnistuneen viestinnän yksi edellytys on yhteinen kieli. Kaikilla yhteisöllä on oma kieli ja omat toimintatavat sekä muut toimintaa ohjaavat sosiaaliset säännöt. Oleellinen osa viestintä- ja vuorovaikutustapahtumassa on kuunteleminen. Aktiivinen kuuntelija pyrkii rohkaisemaan ja tukemaan puhujaa välttämättä takertumasta vain omia ajatuksiaan tukeviin kohtiin. (Ankkuri-Ikonen 1993; Ojala ja Uutela 1992; Voutilainen ym. 1987)

Luottamukseen perustuva avoin ja aito vuorovaikutus auttaa muodostamaan realistisen kuvan omasta toiminnasta ja tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa oppimisen mahdollisuuksia. Junnolan (1989) mukaan ryhmän jäsenten kasvua edistäviä vuorovaikutustaitoja ovat:

- . Empaattisuus; myötäelämisen ja ymmärtämisen taito
- . Huolenpidon, kunnioituksen ja hyväksynnän osoittaminen
- . Aitous ja avoimuus
- . Henkilökohtaisuus ja konkreettisuus
- . Rohkeus kohdata ristiriitoja ja vaikeita tilanteita.

Ryhmän vuorovaikutus auttaa jäsenten itse- ja ihmistuntemuksessa. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen sekä palautteesta oppimisen merkitys korostuu. Rakentava palaute kohdistuu aina ajankohtaiseen asiaan eikä koskaan henkilöön ja se sisältää ehdotuksen toimivammasta menettelytavasta. Palaute tulisi ottaa tietona siitä, missä voi vielä kehittyä. (Ojala ja Uutela 1992; Voutilainen ym. 1987)

Tiimikulttuurissa pyritään eroon muodollisista statuseroista, mutta arvostuksiin perustuvia statuseroja varmasti esiintyy. Valta on sekä tiimin jäsenillä että johtajilla, kuitenkin tiimien kypsyminen merkitsee myös niiden vaikutusvallan kasvua. (Pirnes 1994)

Tutkimusten mukaan (Mustonen 1995) pienryhmän sisäiset vuorovaikutukset

voidaan jakaa viidelle tasolle: käyttäytyminen, tunteet, normit, ryhmätavoitteet ja ryhmän arvostukset. Käyttäytymisen taso merkitsee yksilön omaa toimintaa ja käyttäytymistä muiden läsnäollessa, esimerkiksi toisten opastamista ja kuuntelemista. Tunnetasolla tarkoitetaan tiimin jäsenten keskinäisiä tunteita. Tällä tasolla pyritään huolehtimaan miellyttäväksi koetun toiminnan jatkumisesta esimerkiksi auttamalla aktiivisesti toisia tiimiläisiä. Normitaso tarkoittaa tiimin jäsenten käsityksiä siitä, miten heidän tulisi menetellä, tuntea ja ilmaista tunteensa. Tällä tasolla ryhmä sopii esimerkiksi työnjaon periaatteista tai vetovastuun kierrättämisestä. Tavoitetasolla tiimin jäsenet yhdistävät henkilökohtaiset pyrkimyksensä tiimin tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä merkitsee tiimiläisten omaehtoista ammattitaidon kehittämistä ja sen käyttöä yhteiseksi hyväksi. Kehittyneimmällä eli arvostusten tasolla tiimi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi luovia ongelmien ratkaisutapoja sekä monenlaisia omaehtoisia yhteyksiä organisaation eri puolille. Tiimiläiset kokevat olevansa itsenäisiä ja saavansa tiimin välityksellä sellaisia oppimisen ja kehittymisen kokemuksia, joita ei voi yksin toimissa saavuttaa.

Ongelmanratkaisutaidot ovat oleellinen osa tiimityötaitoja. Ongelmanratkaisu yhteistyössä muiden ryhmän jäsenten kanssa kasvattaa ihmistä itseään ja edistää vahvasti ryhmän toimintaa. Ongelmat voivat liittyä ryhmän toiminnan päämääriin, prosesseihin tai yksilöiden välille. (Honkanen 1989)

Vaikkeat ongelmat ja kriisit ovat olennainen osa tiimien kehitystä. Ongelmien voittaminen yhteistyön ja yhteisen ongelmanratkaisun kautta voi johtaa ryhmän rakenteen ja toiminnan uudelleen muotoutumiseen. Kypsä ryhmä osaa itse ratkaista vaikeimmatkin ongelmat ja sisäiset ristiriidat käyttäen voimavarojaan. Erityisesti paneudutaan ongelman huolelliseen analysointiin. Ennen ratkaisujen etsimistä varmistetaan, että kaikilla on yhteisymmärrys tavoitteista, joihin pyritään. Ongelmanratkaisuprosessin tuntemus on edellytys tiimin kehittymiselle ja on sitä tärkeämpi, mitä itsejohtoisempi tiimi on. Tehokkaat tiimit opiskelevat luovan ongelmanratkaisun menetelmiä. (Pirnes 1994)

Earl Hunt (Eloranta 1981) puhuu keskitetystä ja hajautetusta ongelmanratkaisusta. Keskitetty ongelmanratkaisu toimii hyvin, kun käsiteltävänä on selkeästi määriteltyjä ongelmia. Keskitetyssä johdolla on eriytynyttä ongelmatietoutta. Hajautettu ongelmanratkaisu toimii puolestaan moniselitteisten ongelmien ratkaisussa. Siinä johdon on luotava edellytykset ja resurssit niille, jotka tietävät.

Päätöksentekotaidot ovat toinen tärkeä osa tiimityötaitoja. Päätöksentekotavat voidaan jakaa enemmistö- ja yksimielisyyspäätöksiin pyrkiviin. Yksimieliset päätökset tuottavat yleensä hyviä ja oikeudenmukaisia päätöksiä, joihin ryhmä on tyytyväinen, vaikka prosessi voikin olla raskas. Päätöksentekoprosessi vaikuttaa myös jäsenten mielipiteisiin ja tyytyväisyyteen, vuorovaikutuksen määrään, koettuun oikeudenmukaisuuteen ja ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin. Useissa tutkimuksissa on todettu tiimien kehitystarpeiden keskittyvän ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoihin. (Elovainio 1994.)

Tehokas ryhmä pyrkii päätöksiin, joista vallitsee yhteisymmärrys ja joihin tiimin jäsenet voivat sitoutua. Yksilöllisiä valtaan tai auktoriteettiasemaan perustuvia, vahvan vähemmistön päätöksiä ja jopa enemmistöpäätöksiäkin vältetään. Päätöksiin sitoutuminen lisääntyy, mitä useampi on päätöksen takana. Tehokas ryhmä varoo myös näennäistä yhteisymmärrystä, joka syntyy, kun ilmapiirin korostuu tehokkuuden kustannuksella. Yhteisymmärryspäätöksetkin voivat olla vääriä. Siksi päätösvaihtoehtojen seurauksia on arvioitava huolella. Korkean tason ryhmissä hallitaan hyvin eri osa-alueiden toiminnot. Joustavuuden merkitys korostuu ryhmätyössä. Joustavuudella tarkoitetaan henkistä ja sosiaalista liikkuvuutta sekä kehittymistä ja oppimista edistäviä toimintoja. (Pirnes 1994)

Päätöksenteon näkökulmasta voidaan tarkastella ryhmien itseohjautuvuutta, sillä kollektiivisen päätöksen nähdään ilmenevän tehottomimmillaan ryhmäajattelussa. Tuloksellisimmat päätökset voivat syntyä dialogissa - vuoropuhelussa, jossa ei pyritä konsensusseen. Päätöksenteon hetkellä riittää, kun tunnetaan kokonaisuus ja osanottajien käsitykset. Päätöksentekoon liittyvä reaktiivisuus nähdään yleensä vain negatiivisena. Oikeaa reaktiivisuutta on kyetä toimimaan oikea-aikaisesti ja samalla näkemään proaktiivisesti mahdollisia toiminnan seurauksia. (Mäenpää 1997)

Neck ja Moorhead (1995) ovat tutkimuksissaan koonneet tekijöitä, jotka eri tilanteissa saman ryhmän kohdalla saavat aikaan päätöksenteossa ryhmäajattelua. Kaksi keskeistä tekijää ovat ajan riittämättömyys ja ryhmän johtajan tai ryhmän ulkopuolisen johtajan avoimuus versus tiukka rajoittuneisuus. Ilmapiiri, jossa vallitsee tiukan rajoittunut johtajuus ja voimakas tarve löytää yhteinen mielipide, johtaa yliarviointiin, kapea-alaisuuteen ja vajavaisiin päätöksiin. Ryhmien kykyyn sietää ryhmäajattelun painetta vaikuttaa johtajuuden lisäksi ryhmän jäsenten ominaisuudet. Erilaisuudella ja erilaisuuden sietämisellä näyttää olevan keskeinen asema. Erilaisuuden sietäminen käsittää sekä kyvyn sietää ristiriitaisia asioita että erilaista tapaa ryhmässä mieltää ja käyttää aikaa. (Neck ja Moorhead 1995)

2.6 Tiimin johtaminen

Tiimiorganisaatiossa johtaminen muuttuu ratkaisevasti perinteisestä mallista. Johtamiskäytäntöjen muuttuessa ongelmia aiheuttaa vastuun jakaminen tai määrittelyminen. Geberin (1992) mukaan tiimit ovat vastuussa siitä, miten tavoitteet saavutetaan ja johtaja vastaa siitä, että ne saavutetaan. Tiimien johtaminen muistuttaa *valmentamista*. On arvioitava tiimien taidot ja autettava niitä hyödyntämään taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Johtajan tulee ymmärtää tiimin kehityksen lainalaisuuksia ja olla herkkä tiimin kehitystilanteelle. Jos hän yliarvioi tiiminsä kypsyyden, hän voi toimia sen kehityksen jarruna. Toisaalta jos hän yliarvioi kypsyyden, hän voi vaatia tiimiltä liiallista itsejohtoisuutta ja kasvua. Tiimiorganisaatiossa on tiimien sisäisiä ja ulkoisia johtajia. Ulkoiset johtajat koordinoivat tiimien toimintaa ja sisäiset johtajat keskittyvät oman tiiminsä toimivuuteen (Jessup 1990; Sisco 1993; Pirnes 1994).

Tiimin ulkoisten johtajien tehtävänä on yhden tai useamman tiimin toiminnan koordinoiminen ja edellytysten luominen tiimien toiminnalle. *Ulkoinen johtaja* huolehtii liiketaloudellisten tavoitteiden saavuttamisesta ja tiimin suoritusten seuraamisesta. Hän toimii tiimin sisäisten vetäjien tukena auttaen esimerkiksi tavoitteiden asettamisessa helposti mitattavaksi ja haastaviksi. Hän toimii myös tarvittaessa tiimin neuvonantajana ja kouluttajana. (Jessup 1990; Sisco 1993).

Tiimin *sisäinen johtaja* voi olla tiimin valtuuttama tai esimiesten nimeämä ja rooli voi olla kiertävä tai tilanteen mukaan vaihtuva. Vetäjän täytyy pystyä suunnittelemaan ja johtamaan palaverit ja huolehtimaan, että kaikkien osaaminen tulee käytettyä. Lisäksi hänen tulee saada tiimin jäsenet sitoutumaan työhönsä. Hän ohjaa päätöksentekoprosessia ja huolehtii ryhmädynamiikan toimivuudesta. Jos päätöksen toteuttajat eivät osallistu täysipai-

noisesti päätöksentekoon, syntyy usein vastustusta, koska toteuttajat eivät ymmärrä tai hyväksy päätöstä. Siksi johtajan on huolehdittava, että päätös perustuu suurempaan tiedon määrään ja aktiivisempaan osallistumiseen. Johtaja toimii tiiminsä yhteyshenkilönä ja tiimin edustajana ulkopuolelle. (Sisco 1993; Geber 1992; Katzenbach ja Smith 1995; Zenger ym. 1995) Manzin ja Simsin (1987) mukaan tiimien johtajan ehkä tärkeimmäksi rooliksi tulee tiimien valmentaminen ja kehittäminen johtamaan itse itseään. Samaa tarkoittavat myös Zenger ja Musselwhite (1993).

Sisäisen johtajan sijasta tiimissä voidaan toteuttaa *jaettu johtajuus*, jolloin tiimin jäsenet vastaavat omista erikoisalueistaan (Hughes 1991; Jessup 1990; Pirnes 1994). Pirneksen mukaan jaettu, yhteinen johtajuus on korkeatasoisen tiimin yksi tunnusmerkki. Hughesin (1991) mielestä tärkeintä on, että vetäjä on yksi tiimin jäsenistä eikä työnjohtaja uudella nimikkeellä.

Margerison ja Mc Cann (1987) osoittivat tutkimustensa avulla, että tuloksia aikaansaavien tiimien johtajat eivät pyrkineet olemaan asiantuntijoita, vaan keskittyivät koordinointiin ja hengen luomiseen. Tutkimuksen mukaan tiimin johtaja kuuntelee ennen päätöksentekoa ja pitää tiiminsä jäsenet säännöllisesti ajan tasalla. Hän on avoin ja vastaanottavainen ongelmille ja ristiriidoille. Hän jakaa työt yksilöllisten kykyjen perusteella ja kannustaa toisten kunnioittamiseen. Tiimin johtaja delegoi kaiken mahdollisen vastuun ja valtuudet. Hän on itse esimerkkinä yhdessä sovittuihin laatuvaatimuksiin pyrittäessä. Hän asettaa saavutettavissa olevat tavoitteet, mutta kannustaa jatkuvasti yhä parempiin suoriin. Hän koordinoi ja edustaa tiiminsä jäseniä. Tiiminjohtaja ottaa kaikki mukaan keskeisten ongelmien ratkomiseen. Hän kehittää aktiivisesti tasapainoista tiimiä, jossa kaikki eri tehtävävalmiudet ovat edustettuina. (Margerison ja Mc Cann 1987)

Pirnes (1994) toteaa tutkimuksensa tuloksena, että tiimien johtajat aliarvioivat usein tiimien kypsyyden eivätkä luota tiimin valmiuksiin siinä määrin kuin nämä itse. He pitivät kyllä tärkeänä tiimin itseluottamuksen vahvistamista oma-aloitteista päätöksentekoa edistämällä, mutta haluavat pidättää itsellään tiettyjä tehtäviä. Tehokas tiimin johtaminen voidaan nähdä ryhmän auttamisena läpi kehitysvaiheiden kypsäksi tiimiksi. Luottamusta rakentava tiimin johtaja puhuu ei-hierarkkisilla tiimikäsitteillä. Hän havaitsee ja poistaa tiimitoiminnan esteitä. Hän ei moiti tiimin jäseniä epäonnistumisesta tiimin ulkopuolella eikä selitä epäonnistumista ulkopuolisilla tekijöillä. (Pirnes 1994)

Clay Carrin (1992) mukaan toimivallan lisääminen ja itsejohtoisuuden edistäminen on jatkuva prosessi. Sen pitäisi olla elämäntapa tiimejä hyödyntäville yrityksille ja johtajille. Carr tiivistää tiimin johtajan roolit seuraavasti: toiminnan suuntaamisen johtaminen, voimavarojen yhteensovittamisen johtaminen, päätöksenteon johtaminen, jatkuvan oppimisen johtaminen, luottamuksen luominen ja säilyttäminen. Johtamistapa luovassa tiimiorganisaatiossa ei voi olla autoritaarinen.

3 YKSILÖN JA RYHMÄN OPPIMINEN TIIMIORGANISAATIOSSA

Oppimisesta pääosa tapahtuu muualla kuin perinteisessä opetus-oppimistilanteessa. Ammatillinen pätevyys, taitotieto ja tahto kehittyvät nimenomaan työssä oppien, mahdollisen ammatillisen koulutuksen jälkeen. Kehittyminen on luonteeltaan refleктоivaa, itseohjautuvaa, kyselevää oppimista. Sen kehitystä on tarkasteltava pitkän aikajänteen prosessina - millaisia ovat työssä kehittymisen vaiheet ja miten kehittymisprosessia voidaan tukea. Sen taustalla on näkemys elinikäisestä oppimisesta. (Varila 1992)

Tässä luvussa tarkastellaan *tiimissä oppimista* eli nähdään tiimi omana oppimisympäristönään. Tiimissä oppimista voidaan tarkastella *yksilön näkökulmasta* ts. mitä yksilö oppii juuri siksi, että hän työskentelee tiimin jäsenenä. Toisaalta tiimissä oppimista voidaan arvioida myös *kollektiivisena ilmiönä, tiimin oppimisena*. Tiimin oppiminen on jotain enemmän kuin sen jäsenten oppimisten summa. Se on uudenlaista yhteisesti jaettua oivallusta tai tietoa. Näitä molempia oppimisia käsitellään rinnakkain: yksilö oppii omassa prosessissaan ja tiimin oppiminen kulkee sen rinnalla. Kirjallisuudessa esiintyy myös termi tiimioppiminen, jota käytetään yleensä kollektiivisen, tiimin oppimisen synonyymina.

Työssä oppiminen pohjautuu kokemuksiin ja siten sekä yksilön että tiimin oppimisprosessia voidaan selittää Kolbin oppimismallilla. Oppimisnäkökulma tuo tiimityöhön kognitiivisen tiedon jäsentämiseen ja hyödyntämiseen liittyvän ulottuvuuden. Tiimityöskentelyssä on oleellista oppia muodostamaan yhteisiä merkityksiä muiden kanssa, sillä muuten kukin ymmärtää saman asian omalla tavallaan. Tämä edellyttää reflektointia. Kuitenkin vasta kriittisen reflektion avulla voidaan saavuttaa uudistavaa, odotustottumuksia muuttavaa oppimista. Oikeiden kysymysten tekeminen, avoin ja rakentava kriittisyys sekä opitun kyseenalaistaminen lisäävät opitun soveltuvuuden pohtimista ja parantavat uuden tiedon omaksumista. Kriittistä reflektiota ei voi saavuttaa individualistisin menetelmin, vaan se edellyttää keskustelua ja dialogia tiimin toisten jäsenten kanssa. Tiimi oppimiskontekstina luo hyvän lähtökohdan keskustelulle, dialogille, reflektiolle ja kommunikatiiviselle oppimiselle.

3.1 Työssä oppiminen - taitotieto ja tahto

Työssä oppimisen lähtökohta on yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisen myötä yksilö yleensä sopeutuu ympäristöönsä tai muuttaa sitä itselleen sopivammaksi. Työssä opitaan toimivien rutiinien soveltamista, *staattista* taitotietoa, josta puuttuu pyrkimys toimintojen kehittämiseen. Pääsääntöisesti tällaiset taitotiedot ovat päteviä, mutta keskeistä olisi havaita, milloin on aika kyseenalaistaa ne ja pyrkiä *dynaamiseen* taitotietoon. Nykyisessä muuttuvassa ympäristössä ammattitaitoon liittyy kyky ongelman tunnistamiseen, uudelleen määrittelyyn ja ratkaisutapojen etsimiseen. Toiminta ohjautuu kulloinkin kyseessä olevan tilanteen ja ongelman ehdoin ja ratkaisu syntyy tavallaan räätälöidysti. Tällaisessakin ympäristössä tarvitaan kuitenkin spesifejä, täsmällisiä taitotietoja, joita sovelletaan säännönmukaisesti opitulla tavalla. Ammattipätevyuden yhtenä ehtona on kyky hahmottaa näennäisestä satunnaisuudesta piilevä syvärakenne. Dynaaminen taitotieto kehittyy erityisesti oppimiskykyisessä organisaatiossa, jossa ihmisillä ei ole tarvetta suojautuvaan käyttäytymiseen, vaan he uskaltavat avoimeen vuorovaikutukseen, kokeiluihin, epäonnistumisiin sekä myös pohtivat keskenään epäonnistumisten syitä. Onkin alettu puhua 'hyödyllisestä epäonnistumisesta', kun syyttelemättä ja kiihkottomasti analysoiden tapahtunutta opitaan asioita, joita hyödyntäen voidaan seuraavalla kerralla onnistua paremmin. Organisaation edun kannalta huonoin vaihtoehto lienee yleensä kokeilemattomuus ja suojautuminen, jolloin ei uskalleta yrittää mitään. (Wildemeersch 1991, Sköld 1989)

Työn vaatimien taitotietojen oppimisen lisäksi työssä tapahtuu myös *ennakoimattomaa oppimista*, joka on usein vaikeasti havaittavaa tai tiedostettavaa. Opitaan yrityksen toimintatapojen tuntemusta sekä suhtautumistapoja työhön sen kehittämiseen ja organisaatioon. Ennakoimattoman oppimisen tulokset voidaan määritellä usein vain laveasti, esimerkiksi vuodessa organisaation uusi jäsen oppii talon tavoille. Tiedetään, että oppimista tapahtuu, mutta ei välttämättä sitä, millaista, milloin ja missä se tapahtuu. Usein organisaation etua voi tehokkaimmin palvella ennakoimaton, yksilöstä itsestään vapaaehtoisesti lähtevän oppimisen tukeminen. Toisinaan taas on syytä selvittää, mitä on opittava, jotta toiminta organisaatiossa tapahtuisi tehokkaasti sekä yksilön että yhteisön eduksi. Tehokkaassa henkilöstön kehittämisessä huomioidaan sekä ennakoitava, kohtuullisen tarkasti määriteltävissä oleva oppiminen että ennakoimaton, itseohjautuva oppiminen ja niistä pyritään muodostamaan vuorovaikutteisesti organisoitunut kokonaisuus. (Varila 1992)

Käytännön työtoiminnan vaatimaa taitotietoa ei kyetä kuvailemaan sanallisesti, vaan taidon valtaosa on piilossa. *Hiljaiselle tiedolle* on ominaista, ettei sen omaksumiseksi riitä ohjeiden mieleenpainaminen vaan tieto kehittyy omakohtaisen käytännöllisen kokemuksen myötä. Hiljainen tieto on kokemukseen rajoittunutta, stabiilia ja saattaa muodostua muutosta ehkäiseväksi. Tämä tulisi tiedostaa ja antaa informaation muuttaa sitä. Reflektoidulla voidaan hiljainen tieto saada näkyväksi. Myös henkilöstökoulutuksella on tärkeä tehtävä hiljaisen taitotiedon rajoittuneisuuden ylittämässä sekä näkökulmien ja vaihtoehtojen tulkinta- ja ratkaisumallien avaamisessa. (Varila 1992)

Hiljaisella tiedolla on usein oleellinen merkitys asiantuntijoiden toiminnassa. *Asiantuntijuus* ilmenee omaan ammattialaan kuuluvien tehtävien tuloksellisena ratkaisemisena tai suorituksena. Se kehittyy kapealle alueelle ja on luonteeltaan kontekstisidonnaista. Asiantuntijoilla on automaattisia reagoitustapoja toistuvien tilanteiden käsittelyyn ja he ovat

erityisen herkkiä ongelman spesifeille ominaispiirteille. Asiantuntijat kykenevät ainoastaan harvoin kuvaamaan kielellisesti työskentelynsä perusteita. Todellinen asiantuntijuuskin näyttää kehittyvän työssä oppien ja sisältää runsaasti hiljaista, piilevää tietoa. (Ropo 1991; Schön 1987) Tiimityössä olisi tärkeää saada kaikkien tiimin jäsenten asiantuntijuus yhteiseen jakoon. Hiljainen tieto olisi siis saatava näkyväksi jäsenelle itselleen, jotta hän voisi edelleen ilmaista sen toisille. Sengellä (1993) yhtenä oppivan organisaation osatekijänä onkin ajatusmallien tutkiminen refleктоimalla ja kyselemällä. Hänen mukaansa on elintärkeää tunnistaa omaksuttujen teorioiden (se, mitä sanomme) ja käytössä olevien teorioiden (toimintojemme takana olevat teorit) välinen aukko. Käytössä olevia teorioita on vaikea nähdä, mutta siihen saa hyvää apua tiimin toisilta jäseniltä.

Taitotietojen oppiminen ei vielä riitä, vaan tarvitaan myös *tahtoa* niiden käyttämiseen. Tahtoon tuskin kyetään suoraan vaikuttamaan. Niinpä organisaatio, joka pystyy vastaamaan taitotiedon ja tahdon haasteisiin on todennäköisesti myös oppimiskykyinen organisaatio, jossa henkilöstö työskentelee motivoituneesti ja työhönsä sitoutuneesti. Tahto voi kasvaa ja kehittyä vain vapaudessa ja ulkoiset kontrollimekanismit pääsääntöisesti vieraannuttavat yksilöä. (Varila 1992)

Valmius vaikuttaa siihen, mitä yksilö osaa tehdä, kun taas *motivaatio* määrää, mitä hän haluaa tehdä. Motivaation lisääminen parantaa niiden suoritustasoa, joilla on riittävät valmiudet suoriutua tehtävästä. Jos valmiudet ovat heikot, motivaation lisääminen ei johda parempiin tuloksiin. Motivaatiota voidaan luonnehtia vireytenä, joka ajaa ihmistä käyttäytymään päämääräsuuntautuneesti. Palauteprosessi joko vahvistaa hänen energiansa suuntaa tai saa hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle. Motivaatio on tilannesidonnainen, kun taas asenne on yksilön pysyvä ja johdonmukainen tapa suhtautua kohteeseen. Opiskelumotivaation syntymiselle on tärkeää kannustus, joka tukee oppimisponnisteluja eikä aiheuta pelkoa. Motivaation kannalta on edullista, jos oppijan suoritusvalmiudet ja tehtävän vaikeus ovat yhteensopivia niin, että oppijalle syntyy menestymisen odotuksia ja hänellä on mahdollisuus onnistua. Motivaatio on sitä korkeampi, mitä todennäköisemmin suoritusta seuraa palkkio. Oppimistehtävät eivät saa olla liian helppoja, vaan riittävän haasteellisia tuodakseen positiivista vahvistusta oppimistavoitteisiin päästäessä. Sisäisillä palkkioilla oletetaan olevan läheisempi yhteys suoritukseen ja tyytyväisyyteen kuin ulkoisilla palkkioilla. Ihminen kokee mielihyvää saadessaan käyttää henkisiä voimavarojaan. (Peltonen ja Ruohotie 1992)

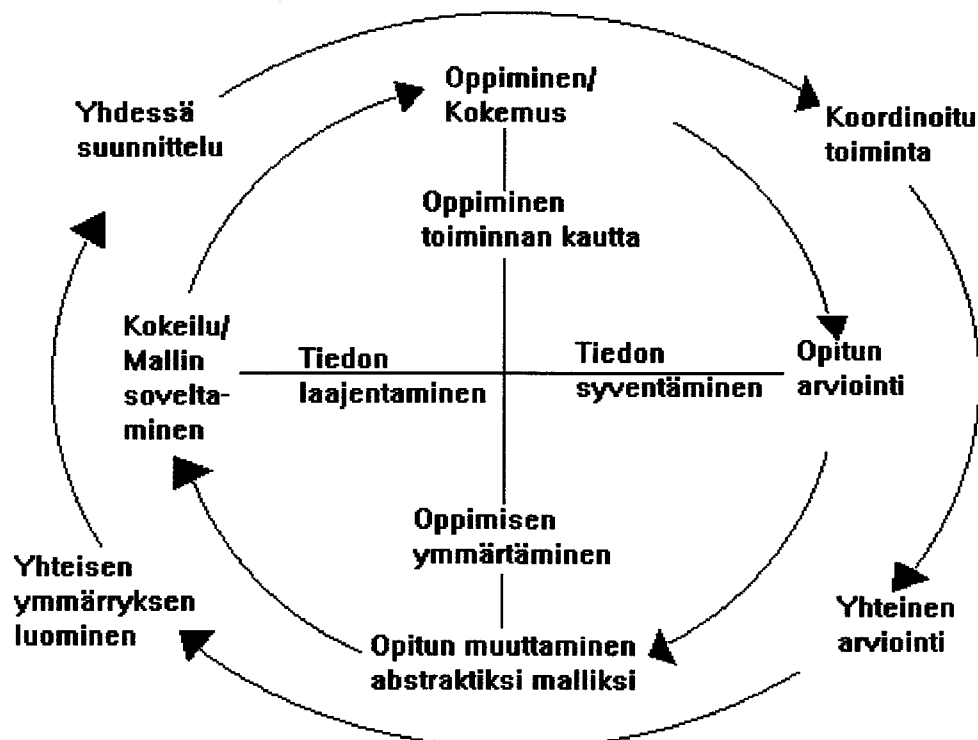
Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppijalla on itseluottamusta sekä uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppimiseen. Oma käsitys suorituskyvystä määrää, kuinka lujasti henkilö yrittää ja kuinka kauan hän jatkaa vastoinkäymisistä ja epämiellyttävistä kokemuksista huolimatta. Tehokkailla oppijoilla on usein paremmat taidot hankkia tietoa ja paremmat tiedon prosessointistrategiat. Näitä taitoja voidaan kuitenkin oppia samoin kuin muitakin kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Tietyille ihmistyypeille on luonteenomaista etsiä jatkuvasti uusia haasteita ja kasvun mahdollisuuksia. Tällaista persoonallisuutta voidaan kuvata myönteisen itsearvioinnin (minäkuvan) ja myönteisten koulutusasetteiden kombinaatiolla. Joillekin oppiminen on arvo sinänsä; he arvostavat itse prosessia. Toisille oppiminen on vain keino osoittaa kykynsä ja saavuttaa ulkoisia palkkioita. Jos tavoite ei kiinnosta ja sen saavuttamista ei pidetä tärkeänä, on oppimismotivaatio heikko. (Peltonen ja Ruohotie 1992)

Ilmapiirillä on merkitystä motivaation, tyytyväisyyden ja työn tulosten kannalta. Ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten palkitsevaksi ihminen kokee työnsä sekä siihen, miten todennäköisenä hän pitää työlle tai opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Organisaation ilmapiiri vaikuttaa ihmisiin luomalla tietynlaista motivaatiota. Suoritusmotivaatiota herättävälle ilmapiirille on tyyppillistä mm. henkilökohtaisen vastuun korostaminen,

laskelmoitujen riskien ja aloitteellisuuden salliminen, tunnustuksen antaminen, palkitseminen suoritusten perusteella sekä yksilön tunne menestyvään ryhmään kuulumisesta. Liittymismotivaatiota synnyttää puolestaan organisaatio, jolle on tyypillistä mm. läheisten ja lämpimien henkilösuhteiden suosiminen, tuen ja rohkaisun antaminen, kohtalaisen vapauden salliminen ja vähäisten rajoitusten asettaminen sekä yksilöiden tunne pienehkön työryhmän hyväksytyinä jäsenenä olemisesta. (Peltonen ja Ruohotie 1992)

3.2 Yksilön ja tiimin oppiminen prosessina

Työssä oppiminen liittyy kiinteästi käytännön kokemuksiin ja sitä voidaan tarkastella Kolbin (1984) mallin avulla. Yksilön oppimissyklissä on neljä vaihetta, joista ensimmäisenä on välitön, omakohtainen kokemus. Tätä kokemusta havainnoidaan reflektiivisesti, arvioidaan opittua ja pohditaan lisätarpeita. Sen jälkeen käsitteellistetään uudet ajatukset ja pyritään luomaan selkeä teoria, abstrakti malli. Tällöin selviää, missä määrin oppiminen on tiedostamatonta kokemista, missä määrin yleistämällä tapahtuvaa tiedostettua käsitteiden ymmärtämistä. Lopuksi kokeillaan uusia käsityksiä käytännössä ja pyritään saamaan palaute, jolloin oppiminen laajenee. Löydetään uusia merkityksiä aikaisemmin käsittämättä jääneille ja ongelmallisiksi koetuille asioille. Tätä seuraa taas uusi oppimiskierros jne. Oppimisen reflektointi ja kyseenalaistaminen ovat oppimisprosessin tärkeitä vaiheita ja edellyttävät avointa asennoitumista ja älyllistä ajattelun taitoa. Toisaalta opitun mallintaminen auttaa näkemään asian ytimen. Teorian avulla opittu voidaan siirtää uuteen tilanteeseen ja kehittää nykyistä työtä. Jos kokemus korvaa teorian kehittämisen, jää oppiminen vain yritykseksi ja erehdykseksi ja voi johtaa virheiden toistamiseen. Kuvion 4 sisempi kehä kuvaa yksilön ja ulompi tiimin oppimisprosessia.



KUVIO 4. Yksilön ja tiimin oppimisprosessi

Tiimin oppiminen kulkee yksilön oppimisen rinnalla. Tiimin oppimisprosessissakin reflektointi on keskeistä, mutta siinä kokemuksia pohtivat ja arvioivat kaikki tiimin jäsenet yhdessä. Syntyy yhteinen ymmärrys, visio ja yhteiset arvot sekä yhteinen malli, joka ohjaa jäsenten yhteistä ajattelua ja toimintaa. Toimenpiteet suunnitellaan yhdessä: mitä, miten ja kuka tekee, mitä osaamista tarvitaan, miten sitä hankitaan ja kuka vastaa oppimisen johtamisesta. Suunnitelman on oltava niin perusteellinen ja toiminnan niin koordinoitu, että vaikka jäsenet toimivat erikseen kaukanakin toisistaan, tiimin oppimisen lopputulos on kuitenkin yhteisen tavoitteen mukainen. (Senge 1994)

3.3 Oppimaan oppiminen - elinikäisen oppimisprosessin perusta

Organisaatiot tarvitsevat ihmisiä, jotka kykenevät tekemään monenlaisia tehtäviä. Tämä puolestaan edellyttää jatkuvaa elinikäistä oppimista. Oppimaan oppimisesta onkin tullut tärkeä perustaito, jota tarvitaan läpi elämän. Seuraavassa tarkastellaan oppimisen osatekijöitä, joita kehittämällä voidaan parantaa ihmisen oppimisvalmiutta.

Tietoyhteiskunnassa jokaisella tulee olla *tiedonhankinta- ja hallintataidot*. Ihminen ohjaa itse tiedon hakuaan ja tarvettaan. Oppimisella tulee olla tavoite, joka auttaa oikean tiedon hakua ja oikeiden kysymysten esittämistä. Hankittua tietoa tulee osata analysoida, arvioida, kyseenalaistaa ja yhdistää. Ymmärtäminen on edellytys mielekkäälle tiedon järjestelylle. Metakognitiiviset taidot auttavat uuden tiedon omaksumista ja oleellisen löytämisestä yhä kasvavasta tietovirrasta. (Ojala 1996)

Yhdistellessä tietoa eri lähteistä on ymmärrettävä kokonaisuus. Ihmisten tulisi oppia ajattelemaan kokonaisuuksia pienten yksityiskohtien asemasta. *Systeeminen ajattelu* tarkoittaa sitä, että ihminen osaa hahmottaa kokonaisuuden osien muodostamana prosessina ja näkee, miten eri asiat liittyvät toisiinsa. Hän näkee oman työnsä osuuden kokonaisuudesta. Kun asiat liittyvät monella tavalla toisiinsa, systeemiajattelu edellyttää myös abstraktien asioiden ymmärtämistä. Se auttaa ymmärtämään myös yhteisen vastuun merkityksen. Jokainen systeemiin kuuluva henkilö kantaa vastuun yhteisistä tavoitteista ja jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa tulokseen. (Ojala 1996)

Usein käytetty oppimistapa on asioiden lähestyminen ongelmakeskeisesti. Asioista pyritään löytämään keskeiset ongelma-alueet, joita sitten käsitellään monelta vaihtoehdoiselta kannalta. Nopea päätöksenteko edellyttää ongelmanratkaisutekniikoiden tuntemista ja ongelmien käsittelyä systemaattisesti. *Ongelma- ja ratkaisukeskeisyys* on hyvä lähtökohta myös laajemmalle oppimisprosessille. Tiedollisen oppimisen kannalta ovat *mielikuviutus ja luovuus* välttämättömiä. Tällöin henkilö osaa leikkiä erilaisilla ajatusmalleilla, tuottaa uusia ideoita ja arvioida erilaisia mahdollisuuksia. (Ojala 1996)

Ihmisen tulisi ymmärtää teorian ja käytännön yhteys niin, että hän osaa *siirtää opittua käytäntöön*. *Oppimisprosessin ymmärtäminen* auttaa soveltamaan ja arvioimaan opittua. Siirtämistä voi harjoitella pohtimalla oppimiskokemuksen merkitystä omaan työhön ja keksimällä sovellusesimerkkejä. Aikuisten oppimisessa ehkä eniten käytetty oppimisprosessin malli on edellisessä luvussa kuvattu Kolbin malli. Oppimisprosessin ymmärtämisen lisäksi oppimistulosta parantaa *oman oppimistyylin tunnistaminen*. Tällöin henkilö

tietää, mikä on hänelle paras tapa oppia. Toisaalta hän voi kehittää oppimistaan panostamalla toisiin oppimistyyliin, sillä tehokas oppiminen edellyttää kaikkien oppimistyylien käyttöä. (Ojala 1996)

Tiedot ja taidot ovat vain osa yksilön osaamista. Faktojen lisäksi tärkeitä ovat *sosiaaliset taidot*, joiden merkitys korostuu jatkuvasti työelämässä. Suullisella kommunikoinnilla ja kuuntelulla on keskeinen rooli oppimisessa. Yhteistyö edellyttää ryhmäytötaitoja kuten tiedon jakamista, avoimuutta ottaa vastaan tietoa muilta, yhteisten tavoitteiden asettamista ja sisäistämistä. Elinikäinen oppiminen edellyttää yksilöltä tavoitteellisuutta ja taitoa suunnitella oma oppimispolku. Henkilöllä itsellään on vastuu omista tavoitteistaan ja niiden saavuttamisesta. Tämä kaikki edellyttää *johtamistaitoja*. (Ojala 1996)

Edellä lueteltujen asioiden lisäksi oppimisvalmiuteen vaikuttavat *asennetekijät*, joiden merkitys on jatkuvasti korostunut myös henkilön osaamisen kriteerinä. Tiedot ja taidot vanhenevat ja niitä voidaan aina hankkia, mutta arvoja ja asenteita on vaikea muuttaa. Asenteet kertovat, onko henkilö valmis panostamaan oman osaamisensa ylläpitämiseen. Vastuuntunto sekä omista että yhteisistä asioista on tärkeä. Jähmettyneet ajattelua ja toimintaa ohjaavat sisäiset mallit voivat estää oppimisen. Kuitenkaan niitä ei uskalleta kyseenalaistaa, sillä ne koetaan turvallisiksi. Avoimuus uusille ajatuksille on kuitenkin tärkeä, sillä ajattelumallien varaan muodostuvat myös asioiden merkitykset. Merkitysten avulla puolestaan luodaan käsityksiä, kommunikoidaan ja opitaan. Oppimistaidon säilyttämiseksi *oppimisvirettä* on syytä pitää koko ajan yllä esimerkiksi opettelemalla ajattelemaan kaikkia tekemisiään oppimisen kannalta. Jatkuvan oppimisen harjoittelu auttaa ihmistä nopeasti sopeutumaan uusiin tilanteisiin, oppimaan uusia tehtäviä ja vastaamaan uusiin haasteisiin. Oppimisvire edellyttää sitoutumista oppimaan ja halua löytää uutta tietoa. (Ojala 1996)

Työelämässä yhden oppijan asemasta korostuu monen osaajan tiimi. Tavoitteita saavutetaan tiimin yhteisen osaamisen ja yhteistyökyvyn avulla. Edellä esitetyt osatekijät vaikuttavat tiiminkin oppimiseen. Tiimin oppimisessa kuitenkin oleellisena lisätekijänä on inhimillisen vuorovaikutuksen toimivuus. Seuraavassa tarkastellaan oppimaan oppimisen osatekijöitä *tiimin näkökulmasta* mukailtuna Otalan (1996) organisaation oppimista käsittelevistä osatekijöistä.

Tiimin oppiminen edellyttää tiedon jakamista kaikille sen jäsenille, sillä tiedon puute korvautuu helposti huhuilla, jotka voivat johtaa toimintaa väärään suuntaan. Kysymys ei ole pelkästään tiedon jakelusta vaan myös sen tulkinnasta. Jäsenten erilaiset kiinnostuksen kohteet voivat värittää tiedon tulkintaa. Tiimissä on kuitenkin tavoitteena tiedon jalostuminen sen jäsenten sekä mahdollisten muiden tiimien tiedoista. Tämä edellyttää tiettyä määrää yhteistä tulkintaa, joka voidaan saavuttaa avoimella keskustelulla jäsenten kesken. *Yhteistä tiedon tulkintaa* voidaan edistää kehittämällä jäsenten vuorovaikutustaitoja. Tiedon tulee kulkea vapaasti joka suuntaan. Jäsenten tulee keskustella avoimesti, tuoda esille erilaisia näkemyksiä ja näkökantoja, kuunnella erilaisia tulkintoja ja yrittää sovittaa niitä yhteen.

Tiimin jäsenten tulisi pystyä löytämään myös *yhteiset ajatusmallit ja merkitykset*. Jos jäsenten ajattelumallit ovat erilaisia, on yhdessä oppiminen mahdotonta. Yhteisten ajattelumallien luomiseen tarvitaan yhteistä kieltä ja merkityksiä. Keskustelu on paras tapa luoda yhteisiä merkityksiä ja oppia jakamaan tietämystä ja ymmärrystä. Yhteisten ajattelumallien syntymistä voidaan edistää antamalla mahdollisimman vähän kriittisiä määrittäviä, tukemalla riskinottoa ja jakamalla tulokset.

Kuten yksilön oppimisessa myös tiimin oppimisessa kokonaisuuden ymmärtäminen

on tärkeä. Tiimin toiminnan kuvaaminen systeeminä auttaa hahmottamaan kokonaisuutta. *Systeemiajattelu* korostaa asioiden keskinäistä riippuvuutta toisistaan. Se auttaa ymmärtämään myös yhteisen vastuun merkityksen. Jokainen tiimin jäsen on vastuussa yhteisestä tavoitteesta.

3.4 Reflektiotaidot ja itseohjautuvuus oppimisessa

Muuttuvan toimintatodellisuuden myötä on yhä oleellisempaa pohtia, miten henkilöstön ajattelu kehittyy työssä. Työssä tarvitaan luovaa yhteistoimintaa ja tietoista, kriittistäkin ajattelua. Työn itsensä ja siihen liittyvien käsitysten pohtiminen auttaa paljastamaan kaavamaisia ja kiteytyneitä rutiineja sekä muokkaamaan ja parantamaan työsuorituksia (Schön 1987, 1990). Sengen (1993) mukaan reflektiotaidot ovat ajatteluprosessin hidastamista siten, että henkilö tulee tietoisemmaksi ajatusmalliansa muodostamisesta ja niiden vaikutuksesta toimintaansa. Käsitteiden abstrahointitaito rajoittaa oppimista, jos yleistyksiin johtaneet ajatusaskelmat jäävät tiedostamatta ja esimerkiksi ensivaikutelma ohjaa ratkaisevasti myöhempää arviointia. Kyseenalaistaminen ja ajatusmalleihin tutustuminen on vaikeaa, jos organisaatiossa ja yksittäisen henkilön mielessä ei ole tilaa vallitsevien käytänteiden reflektoinnille. Tärkeää on sellainen kokemusten peilaus, jossa oman työn analyysi ja kokemusten jäsentely vie käsitteellisemmälle, teoreettisemmalle tasolle. Tällöin piilevä, hiljainen taitotieto tulee näkyvämmäksi ja paremmin sanoilla ilmaistavaksi. Muutosvalmius lisääntyy ja pyritään etsimään tarkoituksellisesti uusia, vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. (Senge 1993; Varila 1992)

Reflektiivisessä oppimisessa voidaan erottaa kolme oppimisen aluetta (Varila 1990, 1991): tekninen oppiminen, tulkitseva (hermeneuttinen) oppiminen ja vapauttava (emansipatorinen) oppiminen. *Teknisellä oppimisella* tarkoitetaan työsuoritusten, toimintaympäristön kontrolloinnin ja manipuloinnin oppimista. Toimintasääntöjen oppiminen auttaa manipuloimaan todellisuutta tiettyyn tavoitteeseen pääsemiseksi. Arkielämässä toimintasääntöjä opitaan jatkuvasti. Mezirow (1995) puhuessaan tehtäväsuuntautuneesta ongelmanratkaisusta - miten tehdä tai suorittaa jokin - käyttää termiä *instrumentaalinen oppiminen*. Reflektiivistä instrumentaalinen oppiminen on silloin, kun yksilön tietous vaihtoehtoisista toimintasäännöistä lisääntyy ja pohditaan käytettyjen ongelmanratkaisumenetelmien tehokkuutta

Tulkitsevalla oppimisella tarkoitetaan organisaatiossa vallitsevien vuorovaikutussuhteiden ymmärtämistä. Yksilö pyrkii tiedostamaan, jäsentämään ja selvittämään sosiaalista todellisuutta. Mezirow (1995) puhuu *kommunikatiivisesta oppimisesta*, kun tavoitteena on oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita ja moraalisia ratkaisuja sekä heidän viestiensä merkityksiä. Kommunikatiiviseen oppimiseen palataan tiimin oppimista tarkastelevassa luvussa 3.6. Reflektiivistä tulkitseva oppiminen on silloin, kun se sisältää pyrkimyksen käsitteellistää ja ymmärtää tulkintojen perustaa. *Vapauttava oppiminen* on kyseessä silloin, kun yksilö oppii kritisoimaan ja muuttamaan työnsä taustalla olevia näkökulmia sekä tiedostamaan tekijöitä, jotka saattavat ohjata hänen tapojaan havaita, ajatella, tuntea ja toimia. Se muuttaa yksilön tapaa hahmottaa itseään, kanssaihmissiään tai

yhteiskuntaa tavalla, jota voidaan kutsua myös perspektiivin, näkökulman muutokseksi. Mezirowin näkemyksiä *perspektiivitransformaatiosta* tarkastellaan enemmän uudistavan oppimisen yhteydessä. Vapauttava oppiminen on luonteeltaan reflektiivistä oppimista. (Varila 1990, 1991; Mezirow 1995)

Reflektiiviseen oppimiseen liittyy läheisesti *itseohjautuvuus*. Tutkimusten mukaan itseohjautuvan oppijan piirteitä ovat mm. oppimishalukkuus, suunnitelmallisuus, myönteinen käsitys itsestä oppijana, oma-aloitteisuus, luovuus, joustavuus, vastuu omasta oppimisesta ja kriittisyys omaa toimintaa kohtaan (Rogers 1983; Skager 1984; Varila 1990). Itseohjautuvuutta kehitettäessä tulisi pyrkiä itsetunnon ja itsearvostuksen kohentamisella saamaan myönteinen kuva henkilön omista oppimiskyvyistä. Myönteinen asennoituminen on elinvoima, joka mahdollistaa oman kyvykkyyden käytön ja motivoi toimimaan tavoitetsuuntautuneesti. Yksilöiden kykenevyys itseohjautuvuuteen työssään paranee, kun kehitetään kykyä arvioida kriittisesti ja reflektiivisesti itseään työntekijänä sekä niitä lähtökohtaoletuksia, joita kullakin on suhteessa omaan työhönsä (Mezirow 1991). Itseohjautuvan oppijan oletetaan kykenevän vaatimaan ongelmanratkaisuun, diagnostisoimaan itsensä, elämäntodellisuutensa, mahdollisuutensa, rajoituksensa sekä kykenevän päättämään keinoista, joilla hän toivomaansa muutosta tavoittelee. Hänen oletetaan kykenevän arvioimaan opiskelua yhtenä muutosstrategiana muiden strategioiden joukossa (Varila 1990).

Mezirowin (1991) mukaan itseohjautuvuus on mahdollista vasta aikuisena, sillä se edellyttää kykyä pystyä itse arvioimaan asioita ja kriittisesti valitsemaan omat arvot ja normit. Hänen mukaansa tehokkaalla eli itseohjautuvalla oppijalla on kolme ominaisuutta: hän on kriittisesti refleктоiva, osallistuu arvioivaan diskurssiin ja refleктоituu toimintaan. Kriittinen reflektion vaatii aina Mezirowin (1991) mukaan ryhmän tai kouluttajan apua, jotta syntyy vaihtoehtoisia näkemyksiä ja rohkeaa kriittisyyttä. Yhden ihmisen näkökulma oppimisessa on liian kapea. Jäsenten itseohjautuvuus kehittyy *reflektiivisessä yhdessä oppimisessa*, kun yksilöt saavat tasavertaisina osallistujina yhdessä keskustella omista uskomuksistaan ja käsitystensä perusteista. Organisaation oppimista edistää, jos pitkän työkokemuksen omaavat osallistuvat sellaisiin tilanteisiin, missä käsitellään ja jäsennetään aikaisempia kokemuksia sekä välitetään työssä kertynyttä taitotietoa tulokkaille.

Organisaation jäsenten on hyvä tietää toistensa tuntemukset ja tavat kokea organisaatiotodellisuus, koska ne heijastuvat kunkin toimintaan työssä. Oppimistilanteet koetaan herkästi uhkaavina: selviävätkö, saanko epäonnistua, voinko näyttää tietämättömyyteni. Halu oppia uudenlaista osaamista ja reflektiivistä ammattikäytäntöä saattaa laantua, jos työntekijän energia menee itseluottamuksen kanssa painiskeluun. Sisäiset uhkatilanteet eivät välttämättä näy selkeästi ulospäin, vaan työntekijä saattaa alkaa vältellä yllättäviä, ennakoimattomia tilanteita ja uusien haasteiden kohtaamista. (Varila 1992) Jos ryhmä täyttää tiimin piirteet, niin tällaisia vaikeita uhkakokemuksia ei useinkaan liity reflektiiviseen yhdessä oppimiseen. Tiimissä yksilö saa kanssaihmisiltään tukea ja palautetta eikä hänen tarvitse mielessään suurennella asioiden merkitystä. Reflektiivinen oppiminen tarkoittaa tällöin kokemusten tutkimista yhdessä muiden kanssa tavalla, joka johtaa ymmärtämisen ja käyttäytymisen muutokseen, tavallisesti vuorovaikutteisten, yhteistoiminnallisten kokeiluiden kautta (Jarvis 1987; Schön 1983).

Reflektiivisen havainnoinnin ja tulkinnan avulla luodaan tietoa siten, että edetään konkreettisesta kokemuksesta yleistettävämpiin näkökulmiin. Oppiminen hahmotetaan prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksesta muuntamalla ja jossa yksilö voi kehittyä työssään asteittain rutiinien hallinnasta kohti luovaa, jatkuvasti uudistuvaa ammattikäytäntöä. Yksilö oppii ymmärtämään omaa toimintaansa sekä ohjaamaan ja korjaamaan sitä.

Reflektoimalla hän voi pohtia piilevää, hiljaista taitotietoaan, miten sitä käsitteellistettäisiin ja millaisia tunne- ja vuorovaikutusprosesseja hän työyhteisössään edistää. Itsereflektio on vaativaa ja se edellyttää yleensä organisaatiota, jossa ei esiinny tarvetta suojautuvaan käyttäytymiseen. Yksilön kyky itseohjautuvuuteen ja oman kehitymisprosessin arviointiin kasvaa. Joustavaa ammattipätevyyttä osoittaa, jos kyetään vaihtamaan rooleja tarpeen mukaan työtehtäviä suorittavasta toimijasta, havainnoijaan ja analyytikkoon. (Varila 1992)

Oppimisen näkökulmasta reflektiotaidot määrittävät henkilön suhteen tietoon ts. onko hän vain tiedon omistaja vai tunteeo hän myös omien tietojensa vahvuudet ja rajat. Jälkimmäinen edellyttää kykyä *kriittiseen ajatteluun*: kykyä reflektoida, kysellä, epäillä ja tutkia tehokkaasti tietoa, sen varmuutta ja luotettavuutta. McPeckin (1990) mukaan kriittinen ajattelu ei ole synnynnäistä, vaan sitä voidaan ja tuleekin opetella. Nykyisestä koulutuksesta valmistuviin opiskelijoihin voidaankin ehkä jo suoraan liittää fraasi kriittinen ajattelija. McPeck kritisoi kuitenkin voimakkaasti yleisiä kriittisen ajattelun kursseja, jotka keskittyvät drillien ja knoppien opettamiseen, sillä hänen mielestään kriittinen ajattelu on sidoksissa disiplinaani. Kriittinen ajattelu ei ole konekirjoitukseen verrattava taito, vaan McPeckin (1990) mukaan ajattelu ja merkitys ovat yhteydessä kieleen ja että ajattelun kehittämiseksi on parannettava kykyä käyttää kieltä. Tiimin jäsenten tulee hallita aihealueensa kieli ja käsitteistö riittävän rikkaana, jotta he osaavat käsitellä sen avulla myös syvällisiä ja kompleksisia asioita. Aihealueen kielen lisäksi tulisi hallita myös ihmissuhteita ja ryhmätyöskentelyä käsittelevä kieli, sillä tiimi joutuu ratkomaan keskuudessaan tällaisia-kin ongelmia omaan työskentelyynsä liittyen. Reflektiivisyys ja terve skeptisyys ovat kriittisen ajattelun tuntomerkkejä. Kriittistä diskurssia voi tiimissä rajoittaa tiimin henkinen ilmapiiri ja tiimin vetäjän sekä jäsenten asenne. Vetäjä ei saa olla auktoriteetti, vaan hänen tulisi olla avoin ja kannustaa jäseniäkin avoimeen keskusteluun ja dialogiin.

Edellä on tarkasteltu etupäässä yksilön itseohjautuvuutta oppimisessa. Mäenpää (1997) on tutkimuksessaan todennut innovaatiokyvyn ja itseohjautuvuuden olevan keskeisiä myös ryhmän ydinosaamisvalmiuksissa. Ydinosaamisvalmiudella hän tarkoittaa ryhmän ja organisaation tasolla ilmenevää kehittyneisiin sosiaalsiin taitoihin sitoutunutta organisaation erikoisosaamista. Innovaatiokyvyn ja itseohjautuvuuden tärkeimpinä tekijöinä ovat hänen mallissaan avoimuus, kokeilumahdollisuus, itsearvio ja rajojen korjaus. Rajojen korjaaminen kuvaa enemmän ryhmän sisäisten rajojen korjaamista kuin rajojen korjaamista ryhmän ulkopuolisiin tahoisiin. Ryhmän avoimuuden ja rajojen korjaamisen välillä on kohtalaisen korkea korrelaatio. Itseohjautuvuuteen ja innovaatioon liittyy olennaisesti myös kyky muodostaa mielikuvia tulevaisuudesta. Mäenpään mukaan itseohjautuvuus ja innovatiivisuus ovat mallin mukaan sisäänrakennettuna useimpiin ryhmiin huolimatta siitä, miten innovatiiviselta ryhmän toiminta näyttää. (Mäenpää 1997)

3.5 Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen edellytyksenä

Aikuinen ei voi koskaan olla täysin vapaa menneisyydestään, vaan hän pyrkii kontrolloimaan elämäänsä ja haluaa ymmärtää täydellisemmin muuttuvia tapahtumia. Aikuisen tarve ymmärtää omat kokemuksensa on hänen oppimisensa perimmäisenä motiivina. Oppimisen

lähtökohtana on yksilön ei-tietoinen, alkuperäinen sosialisatio, joka on kulttuurisesti määräytyvä. Kulttuurin merkitysjärjestelmän omaksumisessa kielellä on ratkaiseva merkitys. Oppimisessa on yksilön kannalta kysymys merkityksen luomisesta, jolla tarkoitetaan todellisuuden tulkintaa, kokemuksen ymmärtämistä. Tavanomaisessa oppimisessa vanha tai annettu tulkinta liitetään uuteen asiaan, kun taas *uudistavassa, transformatiivisessa oppimisessa* tulkitaan kokemusta uudesta tiedollisesti kattavammasta perspektiivistä käsin. Näin transformatiivinen oppiminen liittyy yhteen oppimisen ja toiminnan. (Mezirow 1991)

Transformatiivinen teoria tarkastelee oppimista merkitysperspektiivi- ja merkitysskeemakäsitteiden avulla. Merkitysperspektiivi tarkoittaa tavaksi tulleita odotuksia, jotka määrittävät orientoivan referenssikehysten. Tätä kehystä käytämme tulkittessamme ja arvioidessamme kokemuksen merkitystä. Jokainen merkitysperspektiivi sisältää joukon merkitysskeemoja. Merkitysskeemat ovat konkreettisia ilmauksia merkitysperspektiiveistä ja muuttavat nämä yleiset odotukset ohjaamaan tiettyjä toimintoja. Transformatiivisen teorian mukaan oppimisessa voidaan erottaa neljä muotoa. Yksilö voi *oppia olemassaolevien merkitysskeemojen puitteissa*. Tämä oppimismuoto käsittää tavanomaiset ja stereotyyppiset reaktiot ja ulkooppimisen, jossa toinen käyttäytyminen on ärsyke toiselle käyttäytymiselle. Ainoa asia, joka muuttuu merkitysskeemassa, on tietty reaktio. Toinen oppimismuoto on täysin *uusien merkitysskeemojen oppiminen*. Luodaan uusia merkityksiä, jotka ovat riittävän konsistentteja ja yhteensopivia olemassaolevien merkitysperspektiivien kanssa, mutta täydentävät niitä. Tällöin merkitysperspektiivi ei muutu perusteellisesti, vaikkakin se laajenee. Vallitseva perspektiivi vahvistuu, koska uusi merkitysskeema ratkaisee ristiriitaisuudet tai epäjohdonmukaisuudet vanhassa uskomusjärjestelmässä. Kolmas oppimismuoto on *oppiminen olemassaolevia merkitysskeemoja muuttamalla*. Tämä oppiminen tarkoittaa oletusten reflektointia. Huomaamme, että tietyt näkökulmat tai uskomukset eivät enää toimi ja koemme vanhat tavat nähdä ja ymmärtää merkityksiä riittämättömiksi. Usein samasta stereotyyppisestä roolista johdetut merkitysskeemat muutetaan saman aikaisesti. Tämä transformoitujen merkitysskeemojen lisääntyminen voi johtaa myös koko merkitysperspektiivin muuttamiseen, uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1991)

Koko *merkitysperspektiivin transformaatio, uudistava oppiminen* on transformatiivisen teorian neljäs oppimisen muoto. Reflektion ja kritiikin avulla tullaan tietoisiksi tietyistä oletuksista, joihin vääristynyt tai epätäydellinen merkitysperspektiivi perustuu ja siksi perspektiivi transformoidaan organisoimalla merkitys uudelleen. Tämä on merkittävin emansipatorisen oppimisen laji. Se alkaa usein emotionaalisesti latautuneessa tilanteessa, kun kohtaamme kokemuksia, jotka eivät sovi odotuksiin ja joilta siis puuttuu merkitys meille. Ongelma on määriteltävä uudelleen arvioimalla nykyisen merkitysskeeman oletuksia kriittisesti. Tällaiset käänntekeivät transformaatiot liittyvät usein syviin elämän muutoksiin tai kriiseihin. Joskus myös koulutuksen aiheuttama dilemma voi edistää transformatiivista oppimista. Merkitysperspektiivin muuttaminen ei koske siis pelkästään tiedollista tasoa, vaan käsittää myös eettiset ja esteettiset kriteerit, idealisoidun itsekäsityksen, tunteet jne. Siksi transformatiivinen oppimisprosessi voi olla hyvinkin kivulias ja sen kestoa on vaikea ennustaa etukäteen. (Mezirow 1991)

Kritiikittömästi omaksutut merkitysperspektiivit rajoittavat uuden havaitsemista ja ymmärtämistä. Kokemus vahvistaa merkitysjärjestelmää tarkentamalla tai laajentamalla odotuksia siitä, miten asioiden oletetaan olevan. Jos merkitysjärjestelmä on riittämätön selittämään kokemustamme, yleisin reaktio on levottomuus. Mikäli levottomuutta ja ahdistusta pyritään välttämään, merkitysjärjestelmä voi hämärtää tietoisuutta todellisuudes-

ta. Jos riittämättömät merkitysskeemat liittyvät esimerkiksi käsitykseen itsestä, ne herättävät uhkakuvia ja voimakkaita tunteita, jolloin tämä aukko helposti täytetään kompensatiolla, projektiolla, rationalisoinnilla tms. Rajoittunutta, vääristynyttä ja mielivaltaisesti valittua havainnointia ja kognitiota voidaan välttää refleктоimalla oletuksia, jotka aikaisemmin on kritiikittömästi hyväksytty. Merkitysskeemoja tutkitaan ja transformoidaan reflektoiden paljon todennäköisemmin kuin merkitysperspektiivejä. Kuitenkin aikuisen oppimisessa on ratkaisevaa aiemmin opittujen asioiden ja ennako-odotusten täsmentäminen ja validointi. (Mezirow 1991)

Odotustottumuksiin liittyy väistämättä vääristymiä, sillä alkuperäisiä kokemuksia yleistetään, jäsennetään, käsitteellistetään ja havainnoidaan rajallisesti tietystä näkökulmasta. Odotustottumusten muodostumista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Suunta-näkökulmassa kiinnitetään huomiota siihen, jäsentävätkö ihmiset kokemustaan etsien jotakin, mitä lähestyä vai jotakin, mitä välttää. Yksipuolisuus suuntatottumuksissa ei ole hyvä, sillä liiallinen välttäminen voi johtaa kyvyttömyyteen hyväksyä tai luoda uusia ajatuksia, kun taas liiallinen lähestyminen voi johtaa epäkriittiseen hyväksymiseen. Kun henkilön suunta-uloittuvuus on oikeanlaisessa tasapainossa, hän aloittaa joko lähestymis- tai välttämistoiminnosta, mutta vaihtaa sitten joustavasti näiden välillä edestakaisin. Odotustottumuksia voidaan tarkastella myös yleinen/erityinen näkökulmasta. Yleisen korostaminen liittyy huomion kiinnittämiseen malleihin, tarkoituksiin ja yhteyksiin, kun taas erityisyyden korostaminen kiinnittää huomion alakäsitteisiin, kokonaisuuden osiin, yksittäisiin toimenpiteisiin ja vaiheisiin. Hyvä toiminta, ajattelu ja kommunikaatio edellyttävät vaihtelua näiden välillä. Yleisen liiallinen painottaminen voi johtaa siihen, että yhteys todelliseen maailmaan ohenee. Vastaavasti erityisen ylikorostuminen voi johtaa suunnan kadottamiseen, ajelehtimiseen tai tarkoituksettomuuden tunteisiin. Odotustottumuksia voi analysoida myös samanlaisuus/erilaisuus-akselilla ts. kiinnittävätkö ihmiset ensisijaiset huomiota samanlaisuuksiin ja yhdenmukaisuuksiin vai ko erillaisuuksiin ja poikkeavuuksiin. Ulkoinen/sisäinen-tottumuksella on erityinen merkitys uudistavalle oppimiselle. Ulkoisesti suuntautuva henkilö nojautuu hyvän ja pahan, oikean ja väärän, toivottavan ja epätoivottavan yms. arvioinnissa toisiin ihmisiin, kun taas sisäisesti suuntautuneella arviot perustuvat sisäisiin kriteereihin. Jäykästi ulkoisen tottumuksen varassa toimiva hyväksyy auktoriteetin arvot, kun taas sisäisesti suuntautuva voi asettua vastarintaan. Uudistavassa oppimisessa henkilön on reflektoitava omia lähtökohtiaan ja tehtävä niitä koskevia valintoja. Odotustottumusten tiedostaminen auttaa oppijaa tunnistamaan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Omien odotustottumusten tiedostaminen ja toiminta niiden muuttamiseksi on uudistavan oppimisen keskeisiä teemoja. (Roth 1995)

Uudistavan oppimisen tavoitteena on saavuttaa entistä kattavampi, erottelukykyisempi, joustavampi ja integroivampi merkitysperspektiivi. Itsetuntemus on edellytys sille, että kehittyvä kyky luokitella samaa ärsykettä useiden eri kriteerien ja näkökulmien mukaan. Symbolisen representaation avulla voimme käydä dialogia itsemme kanssa ja mielikuvituksemme konstruoida lisäksi toisen henkilön näkökulman. Pääosin kokemukselle annetaan kuitenkin merkitys osallistumalla dialogiin toisten kanssa. Oppimisprosessin on oltava avoin uusille näkökulmille, jotka muuttavat tapaa nähdä todellisuutta. Uuden merkitysperspektiivin voi löytää tutkimalla, miten eri tavalla toiset tulkitsevat todellisuutta ja tarkastelemalla kriittisesti omia merkitysperspektiivejä. Reflektion ei tulisi rajoittua vain tulkintojen korjaamiseen, vaan sen tulisi olla myös odotusrakenteissa havaittujen vääristymien kriittistä reflektiota. Oppimisprosessissa täytyisi tulla kriittisesti tietoiseksi myös siitä, miten ja miksi oletuksemme rajoittavat tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailmaamme. Näitä

tavanomaisiksi tulleita oletusrakenteita olisi tarvittaessa muutettava. Mezirow puhuu nimenomaan *kriittisestä reflektiosta*, jolla hän tarkoittaa aikaisemman oppimisen ennakkoletusten pätevyuden kyseenalaistamista, premissien tutkimista, kun taas reflektio ymmärretään yleensä käsiteltävän asian sisältöön ja prosessiin kohdistuvaksi. Kriittinen reflektio on transformatiivisen oppimisen edellytys. Sitä ei Mezirowin mukaan voi saavuttaa individualistisin menetelmin, vaan esimerkiksi rationaalisen keskustelun avulla, josta enemmän seuraavassa luvussa. Tutkimuksissa on todettu, että oppijat kokevat perspektiivitransformaation vaikeana erityisesti kahdessa prosessin vaiheessa. Vaikeaksi koetaan neuvottelu, kompromissit, juuttuminen, takaisin palaaminen ja epäonnistuminen. Nämä ovat yleisiä alussa, jolloin oppija pyrkii kriittisesti analysoimaan omia ideoitaan, arvojaan ja elämän järjestystään sekä tunteitaan, joita hänellä liittyy näihin oletuksiin. Toinen kriittinen vaihe, jolloin yleisesti esiintyy vaikeuksia, on sitoutuminen reflektiiviseen toimintaan. On syntynyt oivallus, mutta toimintaan siirtyminen koetaan uhkaavana ja vaativana. Muutostarpeen pelkkä intellektuaalinen ymmärtäminen ei riitä, vaan tarvitaan muutos toimintatapaan. Eteenpäin pääsemiseen tarvitaan emotionaalista vahvuutta ja halua toimia. (Mezirow 1991)

Transformaatioteoria korostaa, että aikuiset pyrkivät intentionaalisesti ratkaisemaan ristiriitoja ja kehittämään parempia käsitteellisiä rakenteita transformoimalla merkityskeemoja ja -perspektiivejä kriittisen reflektion kautta. Uudistava oppiminen on siis tietoisuutta omista uskomuksista ja tunteista, kritiikkiä niiden oletuksista ja edellytyksistä, vaihtoehtoisten perspektiivien arviointia, vanhan näkökulman korvaamista uudella tai synteisiä vanhasta ja uudesta, kykyä toimia uuden perspektiivin mukaan ja halua soveltaa uutta perspektiiviä omaan elämään laajemminkin. Se on laajempaa tietoisuutta itsestä, kriittisempää ymmärrystä siitä, miten sosiaaliset yhteydet ja kulttuuri ovat muovanneet yksilön uskomuksia ja tunteita ja toimivampia strategioita ja resursseja toiminnalle. Uudistavaa oppimista voi tapahtua niin instrumentaalisen kuin kommunikatiivisenkin oppimisen alueella.

3.6 Tiimin oppiminen - taito oppia yhdessä

Nykyaikaisessa organisaatiossa tärkein oppimisyksikkö ei ole enää yksilö vaan tiimi. Organisaation oppiminen edellyttää yksilöiden oppimista, mutta vaikka yksilöt oppivat, organisaatio ei välttämättä opi. Tiimin osaaminen on enemmän kuin sen jäsenten osaamisten summa ja tiimin oppiminen enemmän kuin sen yksittäisten jäsenten taitojen kehittäminen. Tiimin oppimisella tarkoitetaan siis kollektiivista oppimista. Tiimin osaaminen riippuu siitä, miten tiimi kykenee yhdistämään jäsentensä osaamisen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Synergiavaiheen saavuttaminen edellyttää tiimiltä kiinteää yhteyttä - *tiimihenkeä*. Tiimihenki antaa tilaa myös erilaisille näkemyksille, mikä on tärkeää oppimisen kannalta. Tiimihenkeen vaikuttaa myös se, miten paljon tiimin jäsenet voivat itse vaikuttaa sen kokoonpanoon. Ydintiimi täydentää itseään puuttuvan osaamisen osalta. Tiimin vetäjällä on keskeinen rooli tiimihengen syntymisessä. Hän vastaa, että tiimillä on oikeaan aikaan oikeaa oppia. Hän myös edistää osaamisen jakamista tiimin sisällä sekä keskinäistä oppimisen

ohjaamista. (Ojala 1996)

Dechant ym. (1993) tarkastelee tiimin oppimista pitkäkestoisena, neljä eri kehitysvaihetta sisältävänä oppimisprosessina. Tiimitoiminnan alkuvaiheessa osallistumisaktiivisuus on hyvin vaihtelevaa ja pysytään tiukasti omissa näkökannoissa eikä riskejä uskalleta ottaa. Tällöin tiimissä oppiminen on satunnaista ja tiimi voi korkeintaan hyödyntää edessä olevan ongelman ratkaisuun liittyvää uutta tietoa. Toisessa kehitysvaiheessa tiimin jäsenet keräävät aiheeseen liittyvää tietoa, mutta eivät vielä jäsennä sitä yhdessä, eivätkä muodosta uusia yhteisiä jaettuina käsityksiä ja näkemyksiä. Kolmas vaihe on Dechantin ym. jaottelussa synergiavaihe, jolloin asioiden merkitykset muuttuvat jäseneltäessä asioita uudelleen yhdessä. *Synergiavaiheessa* tiimin jäsenet ovat muodostaneet yhteisen kielen ja yhteisiä merkityksiä, jotka koskevat myös heidän tapaansa tehdä työtä. Tiimi tarkastelee kriittisesti aiemmin itsestään selvinä pidettyjä arvoja, toimintoja ja uskomuksia, kyseenalaistaa toistensa näkökulmia ja jäsentää yhdessä asioita uudestaan. Tässä vaiheessa tiimi kokeilee innokkaasti ja uskaltaa ottaa riskejä. Rajoja ylitettäessä pyritään tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja kunnioitetaan myös toisten näkökulmia ja tunteita. Synergistä vaihetta seuraa *jatkuvan oppimisen vaihe*, jolloin yhdessä tapahtuvasta uudelleenjäsentämisestä on tullut käytäntö. Jäsenet integroivat näkemyksiään ja erilaisuus koetaan uuden luomista edistävänä voimana. Tiimin oppimisesta on tullut luontevaa muuhun toimintaan oleellisesti liittyvää jokapäiväistä käytäntöä. (Sarala ja Sarala 1996)

Senge (1993) esittää tiimin oppimiselle kolme kriittistä dimensiota. Ensiksi on osattava ajatella selkeästi monimutkaisista asioista. Tiimin on saavutettava suurempi 'älykkyys' kuin, mikä on sen yksityisillä jäsenillä. Toiseksi tiimin on kyettävä innovatiiviseen, koordinoituun toimintaan. Jokainen tiimin jäsen voi luottaa kaikkien tiimin jäsenten toimivan toisiaan täydentävästi. Kolmanneksi tiimin jäsenillä on rooli toisissa tiimeissä.

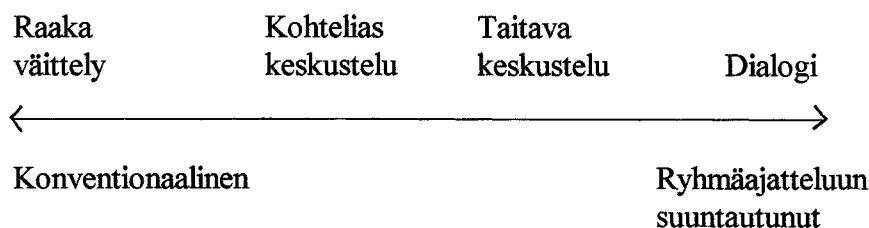
Tiimi oppimiskontekstina mahdollistaa dialogin ja reflektion sekä on luonteva lähtökohta kommunikatiiviselle oppimiselle. *Kommunikatiivisella oppimisella* tarkoitetaan sitä, että oppii ymmärtämään toisten tarkoituksia ja tulee itse ymmärretyksi vaihdettaessa ajatuksia puhumalla, kirjoittamalla, näyttelemällä, taiteen avulla jne. Aikuisen merkittävin oppiminen tapahtuu tässä kategoriassa, koska se sisältää ymmärtämisen, kuvailemisen ja intentioiden selittämisen: arvot, ihanteet, moraaliset asiat, sosiaaliset, poliittiset, filosofiset, psykologiset tai kasvatukselliset käsitykset, tunteen ja järkeilyt. Kommunikatiivisessa oppimisessa oppija jatkuvasti neuvottelee käyttäen kieltä ja eleitä ja aavistellen toisten toimintoja. Tätä prosessia hallitsevat sosiaaliset normit, jotka tuottavat referenssikeyhyksen ja etukäteisvaatimukset resiprookkien odotusten ymmärtämiseksi. Jotta yksilö kykenee kommunikatiiviseen oppimiseen, on hänen kyettävä tunnistamaan ajateltujen ja puhuttujen merkitysten väliset erot. Tämä ns. vasemman käden sarakkeen paljastaminen on yksi Sengen (1993) ajatusmallien hallinnan väline. Se tulee esille varsinkin konfliktitilanteissa, jolloin ongelmia ei kyetä kohtaamaan avoimesti, vaan keskustelua käydään muodollisen kohteliaasti asian ympärillä. Tämän piiloisen, mutta tietoisien ajattelun paljastaminen on oppimisen kannalta hyödyllistä, sillä sen avulla voi nähdä, kuinka omat toimenpiteet vaikuttavat tilanteen lukkiutumiseen. Kommunikatiivisen oppimisen painopiste ei ole luoda syy-vaikutussuhteita, vaan lisätä oivalluksia ja saavuttaa yhteinen perusta vuorovaikutukselle. Kommunikatio käsittää aina merkityksen arviointia laajalla alueella: mikä on hyvää, oikeaa, kaunista, sopivaa jne. Kommunikatiivisessa oppimisessa arvioiden asianmukaisuuden testaaminen tapahtuu pääasiassa keskustelun avulla. Rationaalisen keskustelun voidaan ajatella olevan kommunikatiivisen oppimisen menetelmä, jonka avulla voidaan edistää kriittistä reflektiota. (Mezirow 1991)

Rationaalisessa diskurssissa toisin kuin jokapäiväisessä dialogissa periaatteet ja toiminnot esitetään kielellisesti täsmällisesti. Arvioiden pätevyyttä testataan identifioimalla ja arvioimalla argumenttien rakennetta. Rationaalisen keskustelun epäonnistuminen voi johtaa traditioon tai auktoriteettiin turvautumiseen. Kaikkien osallistujien on saatava täsmällistä tietoa käsiteltävästä asiasta, jotta he voivat punnita keskustelussa esitettyjä argumentteja ja ovat valmiita hyväksymään syntyvän lopputuloksen. Rationaalisen keskustelun edellytyksenä on jäsenten tasavertainen mahdollisuus osallistumiseen. Toisaalta heillä on myös velvollisuus osallistua, kyseenalaistaa, vastustaa ja arvioida esitettyjä näkökantoja. Tämän onnistumiseksi keskustelulle on luotava eksplisiittiset periaatteet, joita osanottajat sitoutuvat noudattamaan. (Mezirow 1991)

Tiimin oppimiseen kuuluu kollektiivinen kurinalaisuus. Asioiden jäsentäminen, kyseenalaistaminen ja muuttaminen edellyttävät dialogia ja halukkuutta kuulla toisten näkökantoja sekä tarkastella omia näkökantoja kriittisesti uudelleen. Reflektiotaidot ovat pitkälle identtisiä dialogissa ja keskustelussa tarvittaville taidoille. Tiimi muodostaa erilaisen näkökantojen pohjalta uuden yhteisesti hyväksytyyn näkemyksen. Se ei useinkaan tapahdu ilman ristiriitoja. Ristiriidat voidaankin nähdä uudenlaisten luovien näkökulmien ja ratkaisujen virittäjinä. Kyse ei ole enemmistön mielen mukaisista ratkaisuista tai kompromisseista. Näkökulmien integrointi edellyttää Sengen (1993) mukaan dialogia ja keskustelua. *Dialogi* tarkoittaa monimutkaisten asioiden luovaa tutkimista, syvällistä, avointa ja kritiikitöntä toisten kuuntelua ja omien näkemysten avointa esille tuomista. Ryhmä tutkii asioita monista näkökulmista ja yksilöt tekevät oivalluksia, joita eivät voisi saavuttaa yksinään. Dialogissa ihmiset havainnoivat omia ajatuksiaan ja ajatusten epäyhtenäisyys paljastuu. Tavoitteena on omien näkökulmien avartaminen ja monipuolistaminen sekä uusien luovien ratkaisujen löytäminen. Senge (1993) erottaa kolme perusehtoa, jotka ovat dialogille välttämättömiä. Ensiksi on oltava tietoinen oletuksista ja pidettävä niitä esillä tutkimista varten. Tiimin jäsenet ymmärtävät omat oletuksensa selvemmin, koska voivat peilata niitä toistensa oletuksiin. Toiseksi jokaisen tiimin jäsenen tulee nähdä toisensa kollegana, joka auttaa kohti syvällisempää oivallusta ja selkeyttä. Tämä on tärkeää positiivisen sävyn luomiseksi, jolloin myönteiset tunteet kohdistuvat niihinkin, joiden kanssa ei ole paljon yhteistä. Turvallinen ja peloton ilmapiiri on dialogin välttämätön edellytys. Kollegius ei tarkoita samoihin näkemyksiin yhtymistä, vaan tiimin jäsenillä on oltava halu pitää toisia kollegoina näkemuseroista huolimatta. Merkittävässä erimielisyyksissä kollegius joutuu koetukselle, mutta lopputulos on tällöin paljon parempi verrattuna tilanteeseen, jossa kaikki ovat samaa mieltä. Kolmanneksi dialogissa tarvitaan Sengen mukaan avustajaa, joka pitää dialogin kontekstissa ja estää sen muuttumasta keskusteluksi. Avustaja pitää dialogin liikkeessä. Hän ei ole asiantuntija, vaan vaikuttaa kehityskulkuun yksinkertaisesti osallistumalla. Kun tiimin kokemukset ja taidot dialogista kehittyvät, avustajan rooli ei ole enää niin ratkaiseva ja hän voi asteittain muuttua vain yhdeksi osallistujaksi. (Senge 1993)

Keskustelulla Senge tarkoittaa tilannetta, jossa kukin yksilö pyrkii puolustamaan ja perustelemaan omaa näkökulmaansa tavoitteena muiden hyväksyntä tietyille näkökulmalle. Dialogi ja keskustelu täydentävät toisiaan ja niiden tulisi olla tasapainossa. Sengen mukaan käytännössä esiintyy liikaa keskustelua dialogin sijaan, mikä voi rajoittaa tiimin oppimista. Keskustelussa pyritään sopimuksiin ja päätöksiin, kun taas dialogissa rikkaampaan käsitykseen monimutkaisista asioista. Tuottoisaa dialogia ja keskustelua voivat vastustaa esimerkiksi defensiivirutiinit ja uhkilta suojaavat vuorovaikutustavat. Näitä vastustavia voimia tulisi oppia käsittelemään tiimissä luovasti. Tiimissä oppiminen vaatii jatkuvaa harjoittelua. (Senge 1993)

Keskustelun ja dialogin eroa voidaan havainnollistaa seuraavasti:



Raaka väittely tarkoittaa puolustelua korostavaa keskustelua. Ihmiset keskustelevat voittaakseen. He tuovat esille ajatuksia toisiaan vastaan nähdäkseen kenen ajatukset ovat voimakkaimmat. Taitavan keskustelun ja dialogin välillä pääero on tarkoituksessa. Taitavassa keskustelussa pyritään jonkinlaiseen lopputulokseen: päätöksenteko, yksimielisyyden saavuttaminen tai prioriteettien identifiointi. Keskustelussa tiimi voi tutkia uusia asioita ja muodostaa syvempiä merkityksiä, mutta päätavoite on konvergentti ajattelu. Dialogissa sen sijaan tavoitteena on tutkiminen, havaitseminen ja oivallukset. Kokouksissa voidaan saavuttaa myös yksimielisyys, mutta se ei ole päätarkoitus. Taitavassa keskustelussa tehdään valinta, kun taas dialogissa havaitaan valinnan luonne. (Senge ym. 1994)

Dialogia harjoiteltaessa kiinnitetään huomio taukoihin sanojen välillä, ei vain sanoihin; toiminnan ajoitukseen, ei vain tulokseen; äänen väriin ja sointiin, ei vain siihen mitä sanotaan. Dialogissa kuunnellaan keskustelualueen merkitystä ei vain sen diskreettejä elementtejä. Lyhyesti sanoen dialogi luo olosuhteet, joissa ihmiset kokevat ensi sijassa kokonaisuuden merkityksen. Dialogi ei ole pelkästään joukko tekniikkoja, jotka parantavat organisaatioita, lisäävät kommunikointia, muodostavat konsensuksen tai ratkaisevat ongelmia. Se pohjautuu periaatteeseen, että käsitys ja toteutus liittyvät läheisesti yhteisen merkityksen ytimeen. Monet dialogitekniikat kuten hiljaisuus pohjautuvat siihen, että ihmiset voivat havainnoida ajatuksiaan ja tiimin ajatuksia. Heti kun näin tapahtuu, ihmiset voivat muuttua ilman tietoista manipulaatiota. Dialogisen prosessin aikana ihmiset siis oppivat miten ajatella yhdessä - ei vain sitä, miten analysoida yhteistä ongelmaa tai luoda uusia palasia yhteisestä tiedosta, vaan myös kollektiivisen herkkyyden haltuun ottamista, jossa ajatukset, tunteet ja toiminnot kuuluvat ei vain yksilölle, vaan myös heille kaikille. Kun ajattelun juuret havaitaan itse ajattelukin näyttää muuttuvan paremmaksi. Ihmiset alkavat siirtyä toiminnan rinnasteisiin malleihin ilman keinotekoista päätöksentekoprosessia. He voivat alkaa toimia yhdessä ilman, että tarvitsee tehdä toimintasuunnitelmaa siitä, mitä kunkin pitäisi tehdä. Jokainen tiimin jäsen yksinkertaisesti tietää, mitä hänen oletetaan tekevän tai mitä on parasta tehdä, koska he kaikki sopivat suurempaan kokonaisuuteen. Dialogin tarkoitus on luoda asetelma, jossa kollektiivista tietoisuutta voidaan ylläpitää. (Senge ym. 1994)

Oppivassa tiimissä esiintyy usein näkyvää ideoiden *ristiriitaa*. Yksilöllä voi olla erilaisia ajatuksia siitä, miten yhteinen visio saavutetaan. Mitä ylevämpi visio sitä epävarmempia ollaan siitä, miten se saavutetaan. Ristiriitoja syntyy osaksi jatkuvan dialogin vaikutuksesta. Monet kokevat näkemystensä perustelun uhkaavana, koska pelkäävät niistä löytyvän virheitä. Defensiiviritiinit ovat niin vaihtelevia ja yleisiä, että ne usein jäävät huomaamatta. Saatetaan todeta ajatuksen olevan mielenkiintoinen, vaikka ei ole aikomustakaan ottaa sitä vakavasti. Tiimissä defensiiviritiinit voivat estää yhteisen vision saavuttamisen ja kollektiivisen oppimisen. Tiimit juuttuvat defensiiviritiineihinsä, jos ne eivät tunnusta niiden olemassaoloa, vaan teeskentelevät kaiken olevan kunnossa. Toimintaa estävät

strategiat on nähtävä. Defensiiviritiineja ei tule etsiä toisista, sillä se vain pahentaa tilannetta ja lisää tiimin defensiivisyyttä. Parasta on etsiä syitä omiin puolusteleisiin asenteisiin. Defensiiviritiinit voivat olla siis hyvin vahingollisia tiimissä, mutta toisaalta tiimeillä on ainutlaatuiset kyvyt ylittää ne, jos ne ovat aidosti sitoutuneita oppimiseen. Defensiivisyyden puuttuminen ei ole oppivan tiimin tuntomerkki, vaan tapa, miten defensiivisyys kohdataan. Oleellista on löytää yhteinen visio siitä, mitä todella halutaan. Kollektiivinen tiimin oppiminen ja yhteisvision muodostaminen kulkevat yhdessä muodostaen tiimin luovan jännityksen. (Senge 1993)

Tiimin oppiminen on *tiimitaito* - on opittava, miten oppia yhdessä. Tiimitaitojen kehittäminen on haasteellisempaa kuin yksilön taitojen kehittäminen. Siksi oppivan tiimin on harjoitettava yhdessä yhtä säännöllisesti ja intensiivisesti kuin pesäpallojoukkue. Harjoittelun tulisi olla kokeilua "virtuaalimaailmassa", jolla Schön (1983) tarkoittaa todellisesta maailmasta konstruoitua vastinetta, jossa on oleellista vapaus kokeiluihin, eikä mikään toiminto ole peruuttamaton. Siinä kompleksisuutta voidaan yksinkertaistaa irrottamalla muuttujia, jotka ovat todellisuudessa toisiinsa sidoksissa. Nopeasti tapahtuvaa ilmiötä voidaan hidastaa ajallisesti, jotta sitä voidaan tutkia huolellisemmin. Kauan kestävää tapahtumaa voidaan nopeuttaa, jotta nähdään selvemmin tiettyjen toimintojen seuraukset. Toiminnot, joita ei voida palauttaa eikä uusia todellisessa ympäristössä, voidaan virtuaalimaailmassa tehdä useita kertoja. Myös ympäristön muutoksia voidaan näin eliminoida joko kokonaan tai osittain. Tiimitaitojen oppimisessa on tärkeää dialogin harjoittelu siten, että tiimin yhteinen tulos on parempi kuin yksittäisten jäsenten tulos. Oppimislaboratorioita ja tietokonepohjaisia mikromaailmoita erilaisine simulaattoreineen voidaan käyttää apuna oppimisessa. (Senge 1993)

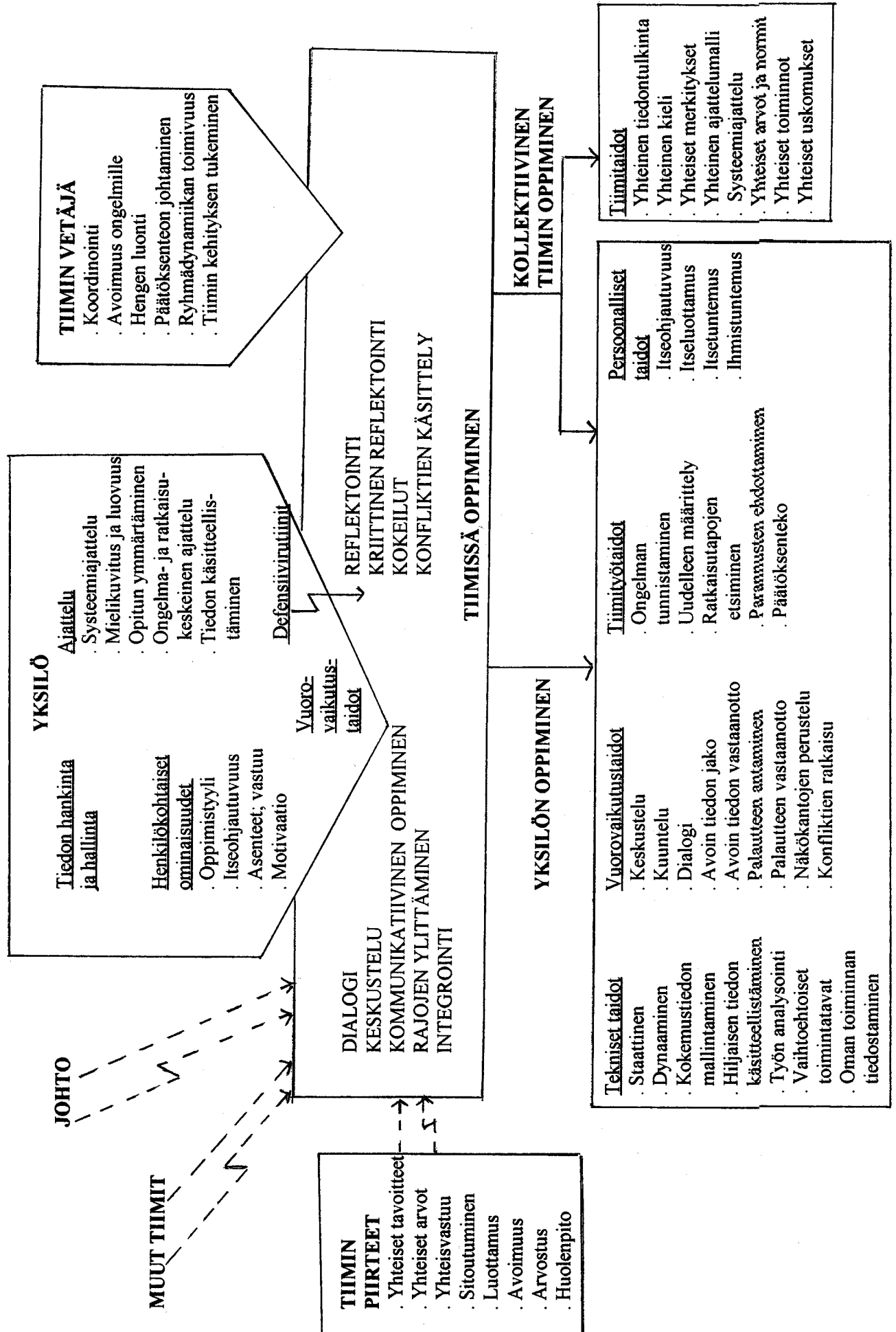
Kun tiimit oppivat tiedostamaan ja jäsentämään oman oppimisprosessinsa, ne voivat tietoisesti pyrkiä kehittymään yhdessä oppimisessa. Tietoisuus auttaa tarkastelemaan kriittisesti käytössä olevia toiminta- ja ajattelutapoja ja muuttamaan niitä. Tiimin jäsenet voivat kyseenalaistaa toistensa näkökulmia ja yhdessä uudestaan jäsentäen löytää uusia, luovia ratkaisuja, joita kukaan ei yksinään olisi keksinyt. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tiimityössä yksilöt oppivat omista kokemuksistaan ja käyttävät itseohjaavia oppimisstrategioita. Parhaita tuloksia saavutettiin yhteistoiminnallisilla menettelytavoilla, joissa johtajat, työtoverit ja asiakkaat otettiin mukaan ongelmanratkaisuprosessiin. Dechant ym. (1993) päätteli, että kollektiivinen oppiminen poikkeaa ilmiönä yksilön oppimisesta. Kollektiivisella oppimisella tarkoitetaan uudenlaista yhteisesti jaettua oivallusta tai tietoa. Tiimin oppimisen ydinprosesseina Dechant ym. luettelee asioiden jäsentämisen ja uudelleenjäsentämisen, kokeilun ja toiminnan, rajojen ylittämisen ja näkökulmien integroinnin. Tiimissä oppimista tutkittaessa tuloksena oli, että yksilötasolla opittiin tuntemaan itseä ja toisia aiempaa paremmin. Myös tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja tunteissa tapahtui muutoksia. Ryhmätasolla todettiin, että yhteishenki ja toimintakäytännöt paranivat, tiedot ja taidot lisääntyivät ja suhtautuminen muihin muuttui myönteisemmäksi. Organisaatiotasolla todettiin kehitystä toimintakäytännöissä, toimintapolitiikassa ja ohjeistoissa. (Sarala ja Sarala 1996)

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Yksilön oppimiseen vaikuttaa joukko tekijöitä, joita voidaan kehittää ja samalla parantaa oppimisvalmiutta. Näitä ovat tiedon hankintaan ja hallintaan liittyvät taidot, erilaiset ajatteluun liittyvät tekijät sekä asenne ym. henkilökohtaiset ominaisuudet. Tiimissä oppimisessa nousee näiden lisäksi erittäin keskeiseksi vuorovaikutustaidot. Tiimissä oppiminen edellyttää, että yksilö osaa ilmaista itseään ja asiansa suullisesti ja kirjallisesti. Lisäksi on osattava työskennellä ryhmässä, jakaa tietoa ja vastaanottaa sitä. Näitä asioita kuvaa kuvion 5 yksilön lokero. Defensiiviritiinit on otettu lokeroon mukaan, sillä ne voivat haitallisesti rajoittaa tai jopa estää oppimisen. Joskus niiden voittamiseksi joudutaan tiimissä työskentelemään kovastikin. Tiimin vetäjä on kuviossa otettu erilleen, koska hänellä on erilainen rooli tiimissä kuin tavallisilla jäsenillä, mutta luonnollisesti häneenkin pätevät edellä mainitut oppimisen osatekijät.

Tiimissä oppimiseen liittyvät oleellisesti dialogi, keskustelu, kommunikatiivinen oppiminen, reflektointi ja kriittinen reflektointi. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko joillakin tiimin piirteillä, toisilla tiimeillä ja johdolla yhteyttä tiimissä oppimiseen. Kuvion 5 katkonuolet pyrkivät kuvaamaan tutkimusongelman kysymystä: edistääkö vai ehkäiseekö.

Yksilö tarvitsee tiimissä työskennellessään ammatillisia eli teknisiä taitoja, vuorovaikutustaitoja ja ns. tiimityötaitoja, joilla tarkoitetaan ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon liittyviä taitoja. Onnistuneessa tiimityössä yksilön lisäksi oppii myös tiimi. Tässä tutkimuksessa kollektiivisesta oppimisesta puhuttaessa käytetään termiä tiimin oppiminen. Kuviossa 5 on esitetyn teorian mukaan jaoteltu edellä mainittuja oppimisalueita tarkemmin. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, opitaanko näitä ja mahdollisesti muitakin asioita tiimeissä työskenneltäessä.



KUVIO 5. Teoriatausta pätkinänkuoressa

5 TUTKIMUSONGELMAT

Kohdeorganisaationa on Jyväskylän kaupungin Keskushallinto, jonka henkilöstö on saanut tiimikoulutuksen ja samassa yhteydessä jakautunut tiimeihin. Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa, millaista on oppiminen tiimissä ja miten tiimityö tukee tai ehkäisee yksilöllistä ja kollektiivista oppimista. Lisäksi tutkitaan tiimin ulkopuolisten tekijöiden yhteyttä oppimiseen. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1 **Millaista on yksilöllinen ja kollektiivinen oppiminen tiimissä?**
 - 1.1 **Mitä ammatillisia taitoja opitaan ja miten?**
 - 1.2 **Mitä vuorovaikutustaitoja opitaan ja miten?**
 - 1.3 **Mitä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja opitaan ja miten?**

Kuten teoriataustassa esitetään, voidaan tiimissä oppimisen kohdealueet luokitella ammatillisiin taitoihin, vuorovaikutustaitoihin ja ns. tiimityötaitoihin, joilla tarkoitetaan ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja. Tutkimuksessa tarkastellaan oppimista näillä alueilla sekä produktina että prosessina. Tiimin ja yksilön tiimissä oppimiseen liittyvät keskeisesti dialogi, keskustelu, kommunikatiivinen oppiminen, reflektio ja kriittinen reflektio.

- 2 **Mitkä tiimin piirteet edistävät/ehkäisevät yksilöllistä ja kollektiivista oppimista?**

Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää ainakin seuraavien tiimin keskeisten piirteiden tarkastelua: tiimin toiminnan tavoitteellisuus, jäsenten sitoutuneisuus ja yhteisvastuullisuus. Luottamus, avoimuus, hyväksyntä ja muut ilmapiiriin vaikuttavat tekijät heijastavat myös tiimin kehitysvaihetta. Tiimin vetäjän rooli vaihtelee tiimeissä, mutta tehokas vetäjä auttaa tiimin kehittymistä ja vaikuttaa myös tiimihengen luomiseen. Tutkimuksessa kartoitetaan näiden ja mahdollisesti muiden esille nousevien piirteiden yhteyttä tiimissä oppimiseen.

3 Mitkä tiimin ulkopuoliset tekijät ovat yhteydessä yksilön ja kollektiivin oppimiseen kohdeorganisaatiossa?

Tiimi ei toimi tyhjiössä, vaan se on yhteydessä organisaation johtoon ja mahdollisesti laajaankin tiimiverkoston. Tässä tutkimusongelman kohdassa kartoitetaan johdon ja organisaatioilmapiirin sekä mahdollisesti muiden esille tulevien tiimin ulkopuolisten tekijöiden yhteyttä yksilön ja tiimin oppimiseen.

6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohderyhmä ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Jyväskylän kaupungin keskushallinnon tiimit. Keskushallinnon työntekijät olivat saaneet tiimikoulutuksen vuosien 1995 - 96 aikana. Koulutus järjestettiin yksiköittäin ja se käsitti neljä vaihetta. Ensimmäinen vaihe kesti kaksi peräkkäistä päivää ja silloin tarkasteltiin oman yksikön asemaa ja roolia kaupungin kehittämisessä sekä perehdyttiin sosiaalisiin tyyliin. Kukin henkilö sai omasta tyylistään ja joustavuudestaan palautteen, mikä pohjautui työkavereiden näkemyksestä tehtyyn analyysiin. Toinen vaihe oli yhden päivän mittainen ja silloin mietittiin oman yksikön ydinprosesseja ja tiimejä. Kolmas vaihe kesti myös yhden päivän ja aiheena olivat yksikön arvot ja kriittiset menestystekijät suhteessa kaupungin kokonaiskehittämiseen. Vaiheiden välillä tehtiin muutama välityö pienissä ryhmissä. Neljännessä vaiheessa käsiteltiin loppuraportti siten, että mukana olivat myös kaupunginjohtaja tai hänen edustajansa ja apulaiskaupunginjohtaja. Loppuraportti sisälsi tiimikartan, josta ilmeni yksikön tiimien vetäjät ja jäsenet.

Koulutuksessa muodostetut tiimit olivat jonkin verran muuttuneet perustamisen jälkeen. Tutkimushetkellä Keskushallinnossa oli 34 tiimiä. Tutkimusaineiston keruu oli kaksi vaiheinen: kysely ja haastattelu. Koska tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan tiimissä tapahtuvaa oppimista, kartoitettiin aluksi, missä määrin tiimeiksi kutsutut ryhmät täyttivät teorian mukaan tiimeille ominaisia piirteitä. Tätä varten koko Keskushallinnon henkilöstölle lähetettiin strukturoitu kyselylomake (Liite 2), jossa kyllä/ei vaihtoehdoilla kysyttiin tiimin perusominaisuuksien toteutumista tiimeissä, joihin henkilö kuului. Neutraalia vaihtoehtoa en ottanut kyselyyn mukaan saadakseni mielipiteet selkeämmin esille, vaan väittämän pääsääntöinen voimassaolo tai hylkäytyminen ratkaisi rengastettavan vaihtoehdon. Tein kyselylomakkeesta mahdollisimman helposti täytettävän, sillä organisaatiossa kulkee aika usein erilaisia kyselyjä. Kyselylomakkeiden identifioimiseksi riitti yksikkö ja tiimi. Nimettömällä lomakkeella ajattelin saavani paremmin rehellisiä ja kaunistelemattomia

vastauksia. Vaikka henkilöllisyys ei näin paljastunutkaan, mainitsin luottamuksellisuudesta kuitenkin kyselyn saatekirjeessä (Liite 1).

Varsinaiseen tutkimukseen tiimissä oppimisesta valitsin ryhmät, jotka kyselyn perusteella täyttivät mahdollisimman hyvin tiimin piirteitä. Tutkimusongelmien selvittämiseksi valitsin tiedonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, jotta tarvittaessa saatoin selventää ja syventää annettuja vastauksia esimerkiksi pyytämällä perusteluja ja tekemällä lisäkysymyksiä. Haastattelulla uskoin saavani enemmän tietoa kuin avovastauksisella kyselylomakkeella, johon työkiireen keskellä ei ehkä riittävästi paneuduttaisi. Käsiteltävät asiat vaativat pohtimista ja näkökulman suuntaamista tiimissä työskentelystä tiimissä oppimiseen, joten lähetin karkean teemarungon (Liite 3) haastateltaville etukäteen. Tein haastattelut 3 - 4 hengen ryhmissä, joissa kaikki haastateltavat kuuluivat samaan tiimiin. Haastattelutilanteessa havainnoimalla sain jonkin verran lisää informaatiota tiimien toiminnasta ja käyttäytymisestä sekä vuorovaikutuksesta. Koska tutkimuksessa oli kysymys nimenomaan tiimissä tapahtuvasta oppimisesta, oli ryhmähaastattelu mielestäni perusteltu valinta, sillä jos ei ryhmä haastattelutilanteessa toimisi, ei se todennäköisesti toimisi jokapäiväisessä työskentelyssäkään.

Teemahaastattelurunko noudatti asetettuja tutkimusongelmia. Taustatiedoiksi kysyin tiimin elinkaarta ja asioiden hoitamistapaa ennen tiimien perustamista. Oppimisen tarkkailu tiimityössä ja työssä yleensäkin ei ole joka päiväistä. Niinpä haastatteluissa pyrin tavoittamaan tiimissä oppimiseen liittyviä asioita myös muuttumisen ja kehittymisen näkökulmien avulla: ennen - nyt. Haastattelut olivat keskustelunomaisia, eivätkä orjallisesti kysymysten mukaan eteneviä.

6.2 Aineiston keruu ja analysointi

Koko keskushallinnon henkilöstölle lähetettiin 1.10.1997 sisäisessä postissa kysely (107 kpl), jolla kartoitettiin perustettujen tiimien tiimiytymisastetta. Kahden viikon vastausajan päätyttyä vastauskirjeitä oli saapunut 56. Vastausprosentin parantamiseksi tutkimustani ohjaava kehittämispäällikkö lähetti keskushallinnon yksiköiden päälliköille sähköpostin. Tässä hän kehotti yksiköiden päälliköitä patistelemaan joukkojaan palauttamaan tiimikyselyn sekä yhtä aikaa meneillään olevan organisaatiokulttuurikyselyn. Tiimikyselyyn tuli tämän karhuamisen jälkeen lisää vain kaksi vastauskirjettä. Lopulliseksi vastausprosentiksi henkilötasolla tuli 54 %. Vastausprosenttia voinee pitää suhteellisen korkeana varsinkin, kun ottaa huomioon, että muutama päivä tiimikyselyn jälkeen sama joukko sai 37-kohtaisen organisaatiokulttuurikyselyn, jonka saatekirje oli kaupunginjohtajan allekirjoittama. Siinä vastausprosentiksi tuli 80 %.

Keskushallinnossa oli tiimejä kaikkiaan 34. Sama henkilö saattoi kuulua useaan tiimiin, joten saatekirjeessä (Liite 1) kehoitettiin lomake täyttämään erikseen jokaisesta tiimistä, johon kuului. Täytettyjä kyselylomakkeita olisi näin ollen pitänyt tulla 198, mikäli jokainen olisi noudattanut saatekirjeen kehotusta. Kyselylomakkeita palautettiin 84, joten vastausprosentiksi näin tiimien jäsenten suhteen laskettuna tuli 42 %. Vastauslomakkeista hylkäytyi kaksi, joista ei voinut päätellä, mihin tiimiin ne kuuluivat.

Vastauksia tuli kaikkiaan 26 tiimistä. Jatkokäsittelyyn otin mukaan vain tiimit, joiden vastausprosentti oli yli 50 %. Perustelen kriteeriäni sillä, että vastaamatta jättäneet tiimin jäsenet voivat olla juuri vastakkaista mieltä, jolloin vastauksista laskettu tiimiytymisaste voi antaa täysin virheellisen kuvan. Edellä mainitun ehdon täytti 12 tiimiä. Näille laskin kyselykaavakkeen vastausten perusteella tiimikohtaiset summapistemäärät. Tiimiytymiskentelyn kannalta myönteinen vastaus tuotti yhden pisteen ja kielteinen nolla pistettä. Tiimin jäsenten pistemäärät laskin edelleen yhteen (Liite 5). Tiimiytymisprosentin sain suhteuttamalla em. tiimin yhteispistemäärän tiimivastausten ideaalipistemäärään. Ideaalipistemäärä ko. tiimille on lomakkeen maksimipistemäärä (31) kerrottuna ko. tiimin vastaajien lukumäärällä. Näin laskettu tiimiytymisaste vaihteli 56 % - 100 % (Liite 4).

Tiimiytymisprosentti 56 % ei ole kovin vakuuttava, joten nämä kolme tiimiä jätin haastateltavien valinnan ulkopuolelle. Samoin karsin pois kahden hengen tiimin, sillä se on enemmän työpari kuin varsinainen tiimi. Valinnan ulkopuolelle jätin myös tiimin, jonka tehtäväalue poikkeaa varsin paljon tavallisesta toimistotyöstä. Näin jäi jäljelle seitsemän tiimiä, joista koehaastattelin yhden. Lopuista haastattelin neljää Keskushallinnon eri yksikköön kuuluvaa tiimiä. Viimeisessä haastattelussa ei enää noussut esille oleellista uutta, joten katsoin aineiston saturaatiopisteen saavutetun. Tätä päätöstä tuki vielä se, että jäljellä olevissa haastattelemissa tiimeissä puolet jäsenistä olivat samoja kuin jo haastatelluissa tiimeissä.

Koehaastattelun perusteella parantelin jonkin verran haastattelun teemarunkoa ja sain varmuutta ryhmähaastattelun toimivuuteen. Muuten en ole koehaastattelun tuloksia hyödyntänyt. Kukin haastateltu tiimi valitsi itse keskuudestaan 3 - 4 hengen ryhmän haastattelutilanteeseen. Näissä haastatelussa oli yhteensä 13 henkilöä. Kahdesta tiimistä oli vetäjä haastateltavien joukossa. Haastattelut kestivät 1 - 1,5 tuntia ja ajoittuivat marraskuun lopun -97 ja tammikuun alun -98 välille. Haastatteluihin suhtauduttiin erittäin myönteisesti työkiireistä huolimatta. Haastattelutilanteissa ilmapiiri oli vapaa ja ihmiset keskustelivat luontevasti ja avoimesti. Niissä muodostui kuva hyvin toimivasta yhteistyöstä.

Mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen purin nauhat kirjoittamalla haastattelut sanasta sanaan. Kirjoittamisen yhteydessä lisäsin reunahuomautuksiksi haastattelutilanteessa havainnoimiani tai muita aiheeseen liittyviä omia kommenttejani. Ryhmähaastattelussa voi syntyä ongelmaksi, että puhutaan yhtä aikaa, jolloin nauhalta on vaikea erottaa puheenvuorojen sisältöä. Vain yhdessä haastattelussa syntyi muutama sellainen kohta, missä ei kaikesta sanotusta saanut selvää puheiden päällekkäisyyden takia.

Kvalitatiivisen aineiston keräämistä ja analysointia on luonnehdittu aikaa vieväksi ja epämääräiseksi, mutta luovaksi prosessiksi. Prosessin eri vaiheet eivät etene toisistaan riippumatta, vaan Strauss (1987) toteaa analyysin olevan samanaikaisesti sekä jäsentämistä että tulkintaa. Kvalitatiivisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa yhtä yleispätevää tapaa, ei absoluuttisia sääntöjä, vaan erilaisia vaihtoehtoisia strategioita, ohjeita ja ideoita (Patton 1990). Haastatellut aineistot yhdistelin teemoittain, siten että saman kohdan saatoin sijoittaa useampaan kertaan, mikäli sen sisältö sopi useamman teeman alle. Teemoihin sijoittelun jälkeen etsin teemojen sisältä olennaisia avainasioita ja pyrin muodostamaan analyysille jonkinlaista 'käsitemavaruutta'. Luin aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen, myös teoriassa esiintyvien asioiden näkökulmasta ja tarvittaessa täydensin jäsentelyä.

6.3 Luotettavuus

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa validiteetin lajeista pidetään tärkeimpänä käsitevaliditeettia (Kerlinger 1979). Tässä tutkimuksessa tiimiytymistä kuvaavat kriteerit valittiin suhteellisen laajan kirjallisuuskatsauksen perusteella. Niissä oli tiimin peruseriaatteisiin - suorastaan tiimin määritelmiin nojautuvia väittämiä, joista tutkijat ovat yhtä mieltä. Jyringin (1977) mukaan kyselytutkimuksessa voi validiteettiongelmaaksi muodostua se, että vastaajat pyrkivät antamaan sellaisia vastauksia, jotka he kokevat sosiaalisesti hyväksyttäviksi tai joita he olettavan tutkijan tavoittelevan. Tässä tutkimuksessa tuli esiin ei niinkään tutkijan vaan esimiesten odotusten mukainen vastaaminen. Kyselykaavakkeiden lähettämisen jälkeen sain kolme puhelua, joissa harmiteltiin neutraalin vastausvaihtoehdon puuttumista ja kysyttiin, vastataanko niin kuin asioiden toivottiin olevan vai niin kuin ne olivat. Kysymystä perusteltiin sillä, että vastattaessa niin kuin asiat olivat, ei suinkaan seurannut muutosta parempaan, vaan nyarkin iskujen säestämä puhuttelu, jossa kerrottiin, että näin ei voi olla. Kun taas vastattaessa niin kuin asioiden toivottiin olevan, säästyttiin turhilta moitteilta. Vakuutin soittajille kyselyn luottamuksellisuutta ja vastausten käyttöä vain tämän tutkimuksen alustavassa vaiheessa, jossa ei tarkasteltu lainkaan yksittäisiä vastauksia, vaan koko tiimin summapistemääriä. Ainakin yksi soittajista kertoi jälkeensä jättäneensä kuitenkin kokonaan vastaamatta. Tässä kyselytutkimuksessa odotettujen vastausten ongelman vaikutusta pienensi kuitenkin se, että laskettiin tiimikohtaiset yhteistulokset, joten samassa tiimissä useamman henkilön olisi täytynyt vastata odotusten mukaisesti, jotta tulos olisi vääristynyt. Myös kyselyn nimettömyyden uskon rohkaisseen ihmisiä vastaamaan mahdollisimman totuuden mukaisesti.

Koska kvalitatiivisin menetelmin kerätty tieto on tutkijakohtaista eli tutkija itse on tärkein tutkimusväline, voidaan tutkimusaineistoa tarkastella ainoastaan subjektiivisista lähtökohdista (Grönfors, 1982). Syrjälä (1994) on esittänyt, että laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteettitarkastelusta ja validioinnista tulisi siirtyä arviointiin sekä kehittää oma menetelmänsä ja käsitteistönsä laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelulle. Toistaiseksi laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun ei ole luotu yhtenäistä käsitteistöä. Peltonen (1996) toteaa, että erityisesti reliabiliteetin käsite on ongelmallinen, sillä klassisen testiteorian mukaan reliabiliteetin laskeminen edellyttää numeerisessa muodossa olevaa aineistoa. Hänen mukaansa laadullisissa tutkimuksissa systemaattista virhettä tarkastellaan usein virheellisesti reliabiliteettiongelmana, vaikka kyse on lähinnä validiudesta. Reliabiliteetti liittyy mittaukseen eikä siten voida puhua myöskään tutkimuksen reliabiliteetista.

Syrjälä (1994) korostaa, että laadullista aineistoa arvioitaessa, tulisi arvioida myös luotettavuuden lisäämiseen käytettyjen menetelmien käyttökelpoisuutta ja käyttötapaa. Eräinä laadullisen tutkimuksen ja tutkimusprosessin luotettavuutta lisäävinä menetelminä hän mainitsee saturaation ja kommunikatiivisen validioinnin. Saturaatio voi olla joko aineiston, havainnointimäärien tai menetelmien käyttämistä niin laajasti, että mitään oleellista ei enää ilmaannu. Saturaatioon luotettavuuden lisääjänä on suhtauduttava kriittisesti, sillä jos perusoletukset ovat vääriä, ei luotettavuus lisääny. Kommunikatiivisella validioinnilla tarkoitetaan tutkimustuloksien 'palauttamista' sekä tutkittavien että tutkijakollegojen tarkasteltavaksi. Myös Kvale (1989) on todennut, että lupaavin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kehittämisessä on juuri kommunikatiivinen validiointi. Opinäytetyössä kommunikatiivisen validioinnin suorittaminen on valitettavasti vaikeahkoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen validius perustuu tutkimusraportin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Mitä lähempänä kenttätöön tuloksena syntynyt tutkimusraportti on todellista tilannetta kentällä, sitä validimpaa tieto on. Tutkimusraportissa tulee olla systemaattinen selostus tutkimuksen suorittamisesta, jolloin on mahdollista varmistaa ainakin osittainen toistettavuus. Samoin on selostettava, miten saatu materiaali on tarkastettu - eri menetelmin saatujen tulosten vastaavuus. Tutkimusraportissa tulisi olla myös arvio tutkijan ja eri organisatoristen seikkojen vaikutuksesta tutkimustuloksiin. (Grönfors, 1982) Näihin Grönforsin esittämiin haasteisiin olen raportissani pyrkinyt mahdollisuuksieni mukaan vastaamaan. Tuloksiin olen ottanut mukaan aika paljon suoria lainauksia haastatteluaineistosta, jotta lukija voisi arvioida tekemiäni johtopäätöksiä.

7 TULOKSET

Tarkastellaan aluksi haastateltavien tiimien kokoonpanoa sekä tiimin ja tiimien jäsenten oppimiseen liittyviä tavoitteita. Muissa luvuissa esitetään tutkimustuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Suorien lainausten perässä ja jossain tekstissäkin esiintyy lyhenteitä T1, T2, T3 ja T4, jotka tarkoittavat haastateltuja tiimejä. Näiden perusteella lukija voi halutessaan katsoa lisätietoja kyseisistä tiimeistä liitteistä 4 ja 5. Anonyymiteetin säilyttämiseksi en käytä tiimien todellisia nimiä.

7.1 Tiimien kokoonpano ja oppimistavoitteet

Haastateltavista tiimeistä kolmessa oli viisi henkilöä ja yhdessä kahdeksan. Tämä suurin tiimi jakautui arkipäivän työskentelyssä vielä kolmeksi alatiimiksi. Yleensä tiimit kokoontuivat satunnaisesti tarpeen mukaan, mutta kahdeksan hengen tiimillä oli säännöllinen kokous kerran viikossa. Tämä tiimikokous koettiin erittäin hyödyllisenä ja sen tärkein tehtävä oli tiedottaminen: alatiimit tiedottivat toisilleen. Tähän säännölliseen tiimikokoukseen osallistuttiin mielellään, mutta osallistuminen oli myös velvoite: "Siinä ei saa olla ko jalka poikki suurinpiirtein, että saat olla pois."

Alatiimeistä koostuva kahdeksan hengen tiimi oli perustettu vasta pari kuukautta sitten, mutta alatiimit ja muut haastatellut tiimit oli muodostettu heti tiimikoulutuksen jälkeen noin 1,5 vuotta sitten. Samat ihmiset olivat kuitenkin tottuneet työskentelemään toistensa kanssa jo ennen tiimien virallistamista noin neljä vuotta ja parityöskentely oli tuttua vieläkin pidemmältä ajalta.

Työnjako ja jäsenten vuorovaikutus haastatelluissa tiimeissä vaihteli jonkin verran. Tiimeissä T2 ja T4 oli kullakin tiimin jäsenellä omat vastualueensa, jotka yhdessä muo-

dostivat koko tiimin vastualueen. Tiimissä T2 siirryttiin aika ajoin suorittamaan toisen tehtäviä muutamaksi päiväksi, kun taas tiimissä T4 tehtiin toisten tehtäviä lähinnä vain tämän varsinaisen vastuuhenkilön poissa ollessa. Tiimissä T1 oli kahdella tiimin jäsenellä omat vastualueensa, mutta kolme muuta jäsentä työskentelivät pääasiassa yhteisvastuullisesti ilman omia päävastuualueita ja he jakoivat tehtävät keskenään tapauskohtaisesti. Tiimi T3 muodostui alatiimeistä, joiden sisällä työnjako oli saumatonta ja kukin alatiimi vastasi omasta tehtäväalueestaan työskennellen tarpeen mukaan yhdessä toisten alatiimien kanssa. Alatiimit koettiin välttämättömiksi jokapäiväisessä työskentelyssä, mutta erittäin tärkeänä pidettiin myös tätä vasta perustettua ylätiimiä: "Tää on tämän syksyn paras teko työyhteisön kannalta." Tiimin T3 päätehtävä oli estää alatiimien lokeroituminen ja hoitaa tiedonkulkua ja yhteiset työskentelylinjat näiden alatiimien välillä.

Tiimit olivat muodostamisvaiheessa tehneet tiimisopimuksen, johon oli kirjattu tiimin tavoitteet. Näihin ei millään tiimillä ollut kirjattu varsinaisesti oppimiseen liittyviä tavoitteita, "mutta ehkä se jokaisessa asiassa rivien välissä on". Kaikki tiimit näkivät yhteisenä tavoitteena oppia mahdollisimman paljon myös toisten jäsenten tehtäviä. Myös tiedottamaan oppimisen tiimit kokivat kirjaamattomana oppimistavoitteenaan. Yksi tiimi mainitsi tavoitteekseen oppia palvelemaan asiakkaitaan mahdollisimman hyvin, jotta kentän odotukset täyttyisivät.

Tiimien jäsenet eivät olleet kirjanneet myöskään itselleen oppimistavoitteita, mutta "kyllä niitä ajatuksia tulee päivittäin tai viikottain, missä koen, että pitäisi kasvaa tai kehittyä". Yleensä tavoitteena oli oppia omat tehtävät mahdollisimman hyvin: "enhän mä pystyn muuten tekemään, jos mulla ei oo tavoitetta siinä, että mä oppisin". Ammatillista osaamista haluttiin kehittää ja ylläpitää: "Se tuo varmuutta omaan tekemiseen." Tiimin vetäjäksi valittu halusi oppia vetäjän tehtävät mahdollisimman hyvin ja siihen liittyen kehittää kirjallista ja suullista esittämistaitoa, puheenjohtajuutta ja sihteerin tehtäviä kuten pöytäkirjojen laatimista.

7.2 Yksilöllinen ja kollektiivinen oppiminen tiimissä

7.2.1 Ammatillisten taitojen oppiminen tiimissä

Kaikkien tiimien jäsenet kokivat oppineensa ammatillisia asioita tiimissä työskennellessään. Lähinnä opittiin toisilta faktoja ja jonkin verran myös toiminta- ja menettelytapoja. Vaikutusta tuotti erottaa, minkä asioiden oppimiseen vaikutti se, että työskenneltiin tiiminä ja mitä opittiin taas ihan tiimiytymisestä riippumatta: "Täällä oppii joka päivä sekä elämää että kaikkea muuta, mutta onko se tiimi siinä sillai vaikuttanu."

Toimintatapojen muuttamis- ja kehittämismahdollisuus koettiin suurimmassa osassa tiimeistä erittäin rajallisena, sillä säädökset ja ohjelmistot pitkälle sanelivat, miten on meneteltävä.

“Ne tulee tavallaan niinku valmiiksi meille ohjeistettuna...Ne on sidottu aika tarkkaan ohjelmiin. Siellä et mene junailemaan mitään.” (T4)

Siltä osin, kun asioita voitiin kehittää, pyrkivät tiimin jäsenet miettimään niitä yhdessä. Joku tiimin jäsen teki ehdotuksen ja toiset sitten esittivät siihen parannuksia. Keskustelemalla pyrittiin löytämään paras ratkaisu. Tiimissä T2, jossa tehtäviä kierrätettiin aika-ajoin koettiin, että tietyt asiat oli tehtävä tietyssä järjestyksessä, ennekuin pystyi toimimaan. Niinpä päävastuullinen laati työpisteeseen työjärjestyskaavion “ihan kirjalliset ohjeet, mitenkä tässä tehdään töitä”. Kiertävä jäsen saattoi huomata tehtävän hoitamisen kätevämmäksi jollakin ohjeesta poikkeavalla tavalla, jolloin parannusehdotuksista sitten yhdessä keskusteltiin ja käytäntöä muutettiin tarvittaessa.

“Ei sitä noudateta just niinku toinen on sanonu. Jos huomataan, että se on paljon parempi tehdä toisella tavalla, se tehhään sitte.” (T2)

Kovin paljon tiimeissä ei *kokeiltu* erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja, mutta jotain pienimuotoisia kokeiluja tiimin jäsenet saattoivat tehdä ja onnistuessaan kertoivat niistä sitten toisille. Tiimissä T3 koettiin olevan mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön ja sen käytännön toteuttamiseen enemmänkin ja siellä kokeiltiinkin erilaisia koko tiimiä koskevia toimintatapoja, joista sitten yrityksen ja erehdyksen kautta löydettiin paras.

“On tehty kokeiluja ja niitä toimintatapoja muutetaan jatkuvasti sen mukaan, miten se käytännössä. Sitte jos huomataan, että se homma ei toimikaan tai että tää ei ole näin hyvä palataan entiseen tai kokeillaan taas jotain uutta.” (T3)

Tehtäväalueeseen kiinteästi liittyvissä sovelluksissa saatiin toisilta tiimin jäseniltä tarvittaessa *opastusta*. Varsinaisen tehtävään liittyvän sovelluksen lisäksi tiimissä T1 lisäksi merkittävästi tietotekniikan hyödyntämistä ja oppimista se, että yhdellä tiimin jäsenellä oli peloton asenne ja innostusta kokeilla yleisten toimisto-ohjelmistojen hyödyntämistä tiimin tehtäväalueilla. Näin tiimin toistenkin jäsenten tietotekniikan tietämys ja hyväksikäyttö laajeni. Innostuksen lisäksi oli halua laajentaa omaa tietämystä lisäkoulutuksella tälläkin alueella: “Kun ois aikaa ja mahdollista kouluttaa itseensä.”

Yleensä toisilta opittiin paljon asioita *kysymällä*. Tiimissä eri ihmisillä oli omat vahvat osaamisen alueensa ja pitempi kokemus joistain asioista, joten kaikissa tiimeissä koettiin varsin luonnollisena heiltä kyselemällä oppia ammatillisia tietoja ja toimintatapoja. Kysymyksiin ei vain vastattu, vaan tarvittaessa tehtiin yhdessä. Toisilta haettiin myös varmistusta omille ajatuksille. Vaikeitakaan tehtäviä ei pelätty ottaa vastaan yksilöinä, kun tiedettiin, että toiset auttoivat pulmatilanteissa.

“Mä kyllä kehtaan mennä ja sannoo, että nyt mä en ymmärrä tätä asiaa. Niinku viimeksi... X tuli taas pitkin rauhallisin askelin, otti kirjan hyllystä, luki sieltä, että tässähän tämä sanotaan ja sitte me oikein koneelta katottiin yks esimerkki. Mä sanoin, että kiitos, että mulla on tommonen työkaveri, jonka kanssa mä ymmärrän sitte näitä asioita ja että määkin saan sitä tietoo ja taitoo. Tuntuu, että, jos semmosta pitäis yksinään miettiä, niin mää kyllä oisin aika sekasin.” (T1)

“Meiän toimiston mottonahan on se, että me ei kellekään sanota ei ja me ei sanota

ehkä, vaan me kysytään toisiltamme. Koska se jo säästää aikaa...” (T3)

“Sitte mikä mun mielestä on oikein tärkeä, että ko joskus sattuu semmonen tyhjä päivä, niin sitte tarvii sitä henkistä tukea. Sitte mä sanon, että nyt tarvittas taas sitä kaveria, että mitä sää oot mieltä, että mä oon ajatellu näin... Turvallista toimia tämmösessä yksikössä. Ainaki ko ei oo hallinnassa nää asiat. Ei se pelota yhtään. Ja apua taatusti on saatavilla.” (T4)

Aina asioihin ei löytynyt heti yksiselitteistä vastausta, vaan saattoi syntyä väittelyäkin ja oli ryhdyttävä yhdessä pohtimaan.

“Jossain tilanteessa saatetaan vaikka pistää palaveri pystyyn, puhelimet pois ja sitte mennään pyöreän pöydän ympärille ja ratkotaan se asia, että mitenkä se nyt oikein onkaan.” (T1)

Missään tiimissä tietoa ei haluttu pantata, vaan sitä jaettiin mielellään toisille. Joissakin tapauksissa ongelmaksi koettiin aikapula oman vastualueen tehtävien opettamisessa toiselle.

“Minkä mä osaan, niin kyllä mä haluan sen myös antaa toisille...Ei kerkee opettaa toista tarpeeksi, ko perusasiat.... Opettaminen onki siinä työtilanteessa erittäin rankkaa sillä tavalla, ettäkö ei ittekkään oo niin varmala pohjala vielä siinä asiassa. Asiat tulee kauheen viimekipassa, että se hankaloittaa työskentelyä.” (T4)

Monet sanoivat tiimissä *oppineensa virheistä* ja nimenomaan siten, että toiset tiimin jäsenet antoivat korjaavaa palautetta tehdystä virheestä. Kaikissa tiimeissä suhtauduttiin tällaiseen palautteeseen myönteisesti ja huomauttaminen koettiin oppimistilanteena, jotta seuraavalla kerralla osattiin asia tehdä oikein.

“Mää ainaki koen sen sillä tavalla, että sehän on kaikist paras oppimistilanne.” (T4)

Ammattitaito laajeni myös tiimien sisäisellä *tehtävien kierrätyksellä*. Tiimissä T2 ammatillisen osaamisen ajantasaisuus myös toisten jäsenten tehtävälueille turvattiin sillä, että aika-ajoin kierrätettiin tehtäviä niin, että ihan fyysisesti siirryttiin istumaan toisen työpisteeseen. Näin opittiin tehtävälueille tulleet uudet asiat ja tarvittaessa voitiin saada neuvoa ja tukea varsinaiselta päävastuulliselta. Tehtävien kierrätys auttoi paremmin ymmärtämään kokonaisuutta. Vaikka T3-tiimissä ei ollutkaan varsinaista tehtävien kierrätystä, niin kuitenkin koettiin, että oli opittu tuntemaan saman tiimin toisten alatiimien työt.

“Tietään, mitä kaveri tekkee ja tietään toistemme työt. Tietää, mikä pala oma työ on kokonaisuudesta... Pystyy kattoon asioita monelta kantilta.” (T2)

“Minusta tuntuu, että meillä on varmasti ollut oppimista toinen toisiltammekin... Ja siinä on oppimista niin, että siinä tiimissä me opitaan ainaki tuntemaan toisten työt.” (T3)

Tiimissä T1 kaikkia tehtävälleen tehtäviä ei ollut tarkalleen henkilöity, vaan niistä huolehdittiin yhteisvastuullisesti ja tapauskohtaisesti jaettiin milloin kenellekin hoidettavaksi. Mitään T2-tiimin tyyppistä etukäteen sovittua suuremman tehtäväkokonaisuuden kierrätystä ei ollut. Jäsenet auttoivat ja tukivat toisiaan oppimisessa ja halusivat oppia kaikki tiimialueen tehtävät, ne ikävimmätkin. *Hankalia tehtäviä* ei pyritä jättämään toisten harteille, vaan päinvastoin niiden oppiminen ja niistä selviäminen koettiin haasteena. Koska tässä tiimissä työpisteet olivat lähekkäin ja tehtävälleen kaikille tuttu, opittiin asioita myös siten, että *kuultiin* toisten “pähkäilevän” niitä keskenään.

“Kun tulin tähän tiimiin, tää oli mulle semmoinen positiivinen asia, koska tää niinku otti semmosen kollektiivisen vastuun siitä hommasta. Se ei kuitenkaan hajoo siinä mielessä, vaikkei ole sillai tarkalleen määritelty, että sun tehtävät on nää ja mun nää ja mää teen vaan nämä, niin kuitenkin se homma pysyy niinku kasassa. Ehkä se on se, että me hyvin paljon puhutaan ja aina sanottuki se, että kannattaa aina ääneen ajatella, niin sitte toinen sieltä toisesta huoneesta hoksaa niinku hyvin paljon semmosta ja se tukee sitte mua. Saatan jonkun ongelman kanssa siinä vähän aikaa miettiä ja sit mä rupeen ääneen puhuun, että mikä ihme tässä on, ettei tää onnistu. Jostain puolelta sitte tulee aina kommentti, että ootko tommosta huomannu ajatella ja sit se taas niinku loksahda kohalleen.” (T1)

“Semmoinen mieluumminki niin päin, että ne kaikki pahat sotkut, että mää nyt otan tuon ja selvitän ne tai yritän ainaki. Ei missään nimessä, etten mää viitti tehdä tuota.” (T1)

Uusien suurempien kokonaisuuksien, esimerkiksi tietojärjestelmien oppimisesta kahdessaakin tiimissä tuli esille, että kaikki tiimin jäsenet halusivat päästä järjestettävälle *kurssille*. Hyvänä vaihtoehtona ei nähty sitä, että yksi tai kaksi tiimistä käy kurssilla ja he sitten opettaisivat asiat muille tiimin jäsenille. Nähtiin, että kaikkien oli hyvä saada perusteellinen koulutus, koska kaikki kuitenkin tekivät niitä tehtäviä. Näin koettiin varsinkin siksi, että kyseessä olivat tiimit, joiden kaikkien jäsenten oli edelleen osattava ohjata näitä asioita omille asiakkailleen ts. muille käyttäjille kaupunkiorganisaatiossa.

“Kyllähän ne, jotka siellä on ollu yrittää antaa sen palautteen, mutta onhan se ihan eri toista, jos sää ite siellä kuuntelet ja pääset kokeilemaan jo siinä koulutusvaiheessa. Ei se varmaan oo sillai täydellistä. Ei se halua salata, mutta.” (T1)

“Sehän on ilman muuta selvä, että se on kaikista paras vaihtoehto, että kaikki tiimin jäsenet kuulis kerralla. Sillä ainahan sitä tulee sitä suodatettua tietoa siltä toiselta, että se ei kumminkaan kaikkia. Toinen huomaa jonkun asian ihan sieltä sivusta. Se ei sitte niinku noteeraa itte sitä mikskään, joka siellä kurssilla on... Ja siihen pääsee sisälle siihen kokonaisuuteen silloin paremmin. Silloin ymmärtää paremmin nämä muut asiat, mitä siihen tulee.” (T2)

Oman tiimin ammatillisten ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi yksi tiimi oli lähettänyt asiakaskyselyn. Tällä pyrittiin selvittämään, miten yhteistyökumppanit kokivat mm. heidän ammattitaitonsa, yhteistyökykynsä ja luotettavuutensa. Tiimi oli täyttänyt myös itse kyselyn ja nyt odotettiin mielenkiinnolla, miten oma käsitys ja asiakkaiden kokemus

vastasivat toisiaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tiimin jäsenet oppivat varsin paljon tiimin tehtäväalueeseen liittyviä ammatillisia asioita sekä jonkin verran toiminta- ja menettelytapoja sekä työvälineitä tiimissä työskennellessään. Ammatillisten asioiden oppimisessa oli tavoitteena monitaitoiset tiimin jäsenet. Kaikki pyrkivät oppimaan koko tiimin vastuualueen tehtävät tai ainakin tuntemaan osa-alueet, joista kokonaisuus muodostui. Etupäässä tiimissä opittiin toimivien rutiinien soveltamista, staattista taitotietoa (Luku 3.1). Dynaamista taitotietoaakin oli havaittavissa mm. kokeiluissa, joiden onnistumisia ja epäonnistumisia pohdiskeltiin yhdessä ja taas kokeiltiin uutta. Kokemustiedon käyttö oppimisessa unohdetaan Otalan (1996) mukaan helposti. Hänen mukaansa tiimit pitäisi koota siten, että niissä on mukana aina myös ihmisiä, joilla on runsaasti kokemustietoa. Kokemustietoa tulisi analysoida ja käsitellä järjestelmällisesti siinä missä täsmätietoakin. Uusien toiminta- ja menettelytapojen oppimista rajoitti se, että monen tiimin tehtäväalueella säädökset ja ohjelmistot määräsivät, miten asiat oli hoidettava. Näissä rajoissa pyrittiin kuitenkin asioita kehittämään. Työvälineiden oppimisesta tuli esille tietotekniikan omatoiminen soveltaminen varsinaisen tehtäväalueen sovelluksen lisänä. Siinä korostui selkeästi yksittäisen jäsenen innokkuuden merkitys tiimin toistenkin jäsenten oppimiseen.

Tiimin yhteinen vastuualue mahdollisti tehtävien kierrätyksen jäsenten kesken, tekemällä oppimisen. Tämä laajensi ammattitaitoa, auttoi muodostamaan kokonaisikäsiytyksen koko tehtäväalueesta sekä toi uusia näkökulmia tehtäviin. Samalla voitiin löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja jo vakiintuneisiin käytäntöihin. Kokonaisuuden hahmottaminen osien muodostamana prosessina ts. systeemiajattelu onkin oppimaan oppimisen tärkeä osatekijä (Luku 3.3). Kokonaisuuden oppimisen lisäksi työmahdollisuuksien monipuolistaminen oli tavoitteena myös moottorikulkuneuvoja valmistavalla Britannian Rover-yhtymällä, joka käytti tehtävien kierrätystä (Ojala 1996). Siellä siirryttiin seuraavaan tehtävään, kun edellinen tehtävä oli opittu niin hyvin, että sitä pystyttiin parantamaan.

Kaikissa tiimeissä keskeisimmäksi oppimistavaksi paljastui kyselyyn saatu vastaus tai kyselyä seurannut yhdessä pohtiminen tai yhdessä tekeminen. Oppimisen tärkeänä tietolähteenä oli siis toisten jäsenten asiantuntemus, jonka avulla omaa ammatillista osaamista pyrittiin laajentamaan. Ehkä näissä tilanteissa myös jonkin verran hiljaista taitotietoa saatiin jaettua toisillekin. Oppija itse kysymyksellään antoi impulssin tällaisille oppimistilanteille. Pelkkä taitotiedon saatavuus ei siis riitä oppimiseen, vaan tarvitaan myös halua oppia (Luku 3.1). Kaikissa tiimeissä motivaatio uusien asioiden oppimiseen ja tehtäväalueen laajentamiseen oli korkealla ja sen säilymiselle oli tärkeää tiimin hyvä ilmapiiri (Luku 7.4). Myös asiakaskyselyn lähettäminen kuvaa kehittymishalua.

Asioita kehiteltiin ja opittiin keskustelemalla ja pohtimalla yhdessä toisten kanssa. Haastattelussa ei tullut esille kovin syvällistä reflektointia eikä dialogia oppimistapana. Näidenkin tiimien kohdalla lienee voimassa Sengen toteamus, että käytännössä esiintyy liikaa keskustelua dialogin sijaan. Tämä voi rajoittaa kollektiivista oppimista, sillä dialogin ja keskustelun tulisi olla tasapainossa oppivassa tiimissä. (Luku 3.6) Myöskään ristiriitoja ei vaikuttanut esiintyvän haastatelluissa tiimeissä. Kuitenkin oppivassa tiimissä esiintyy usein näkyvää ideoiden ristiriitaa. Dialogi ja ristiriidat liittyvät usein yhteen (Luku 3.6), joten tiimien ristiriidattomuus voi selittyä paremmin dialogin vähäisyydellä kuin defensiivirutiineilla, joiden olemassaoloa ei tunnustettaisi. Haastateltavien tiimien avoin ja luottamuskellinen ilmapiiri ei myöskään tue defensiivirutiinien olemassaoloa tiimityössä, vaikka toisaalta on todettava, että niiden huomaaminen voi olla vaikeaa. Kriittisen reflektion ja dialogin puuttumiseen voi olla ainakin osasyynä se, että tiimien tehtäväalue muodostui

pitkälle kurinalaisista tehtävistä.

Kaikissa tiimien mainitsemisissa oppimistavoissa oleellista on se, että tiimin perusominaisuudet ovat kunnossa: yhteiset tavoitteet, yhteisvastuu, sitoutuneisuus, avoimuus, luottamus, huolenpito ja arvostus. Näin voidaan todeta, että kyseessä on nimenomaan yksilön oppiminen tiimissä ts. tiimin lisäarvo yksilön oppimiselle.

Tarkastellaan vielä ammatillisten asioiden kollektiivista oppimista tiimissä. Kuten jo aiemmin todettiin tiimeissä oli pyrkimys systeemiajatteluun, mikä onkin tärkeä tekijä paitsi yksilön myös tiimin oppimiselle. Lisäksi näissä haastatelluissa tiimeissä koko tiimin tehtäväalueen laaja tunteminen antoi hyvän pohjan luoda tiimille yhteistä kieltä, jonka avulla voitaisiin edelleen luoda yhteisiä ajattelumalleja ja merkityksiä (Luku 3.3). Yhteisten ajattelumallien luominenhan edellyttää yhdessä reflektointia ja arviointia. Haastattelussa tuli esille, että kaikki jäsenet halusivat itse osallistua tehtäväalueeseen liittyville kurseille oppiakseen asiat paremmin. Tätä näkemystä voinee perustella myös sillä, että kaikkien jäsenten osallistuminen helpottaa yhteisen kielen kehittämistä kursilla käsiteltävistä asioista ja antaa yhteisen kokemuksen, jota voi toisten kanssa yhdessä reflektoida. Yhteinen kurssi voisi mahdollisesti antaa myös impulssin dialogin kehittymiselle. "Andersen Consulting, maailman suurin tili- ja konsulttitoimisto, joka on tunnettu mittavista henkilöstön kehitysohjelmista, lähettää konferensseihin ja muihin koulutustilaisuuksiin aina useamman henkilön. Jos tilaisuus on osallistumisen arvoinen, uskoo Andersen saavansa siitä moninkertaisen hyödyn lähettämällä tilaisuuteen kolmen hengen tiimin yhden henkilön asemesta. Nämä oppivat yhdessä enemmän kuin kukin kolme erikseen esimerkiksi eri tilaisuuksissa. Jälkikäteen tapahtuvat yhteinen pohdita on erityisen tärkeä oppimisen kannalta." (Ojala 1996) Sekä systeemiajattelu että yhteiset ajatusmallit ja merkitykset ovat oleellisia tekijöitä oppivalle tiimille. Näitä samoin kuin dialogia, reflektiota yms. on tällaisella lyhyellä haastattelulla vaikea kartoittaa, vaan ne edellyttäisivät pidempää tiimin seuranta ja havainnointia.

Kuten edellä on todettu haastatelluilla tiimeillä on olemassa hyvät edellytykset oppimiselle. Oppiva tiimi ei kuitenkaan synny käden käänteessä, vaan Dechant näkee oppimisen pitkäkestoisena nelivaiheisena oppimisprosessina (Luku 3.6). Kun tarkastelee tässä tutkimuksessa haastateltuja tiimejä, ne voisivat Dechantin vaiheistuksen mukaan olla siirtymässä toisesta vaiheesta kolmanteen - synergiavaiheeseen. Sengen mukaan oppivan tiimin on harjoitettava, miten oppia yhdessä. Oppimisessa on tärkeää tietoisuus, joka auttaa tarkastelemaan asioita kriittisesti ja kehittämään luovia ratkaisuja, joita kukaan ei yksinään olisi keksinyt (Luku 3.6). Niinpä kollektiivinen oppiminen olisi syytä ottaa mukaan tiimien tavoitteisiin. Oppimisvireen ylläpitämiseksi olisi tietoisesti opetettava ajattelemaan kaikkea oppimisen näkökulmasta (Luku 3.3).

7.2.2 Vuorovaikutustaitojen oppiminen tiimissä

Haastateltavissa tiimeissä yhteistyön ja vuorovaikutuksen määrä tiimin jäsenten kesken vaihteli. Tiimeissä T2 ja T4 oli kullakin tiimin jäsenellä aika pitkälle viedyt omat vastuualueensa, jotka yhdessä muodostivat koko tiimin vastuualueen. Päävastuullinen sai tarvittaessa tukea ja apua omien tehtävien suorittamisessa tiimin toisilta jäseniltä. Tehtävien kierrätys-

vaiheessa tuen merkitys luonnollisesti lisääntyi. Tiimissä T3 kaksi tai kolme henkilöä yhdessä vastasivat jostain tietystä kokonaisuudesta, jolloin vuorovaikutusta näiden jäsenten kesken oli paljon päivittäin. Kukin näistä alatiimeistä teki edelleen yhteistyötä kahden muun alatiimin kanssa. Tämä yhteistyö ei ollut niin tiivistä kuin alatiimin sisällä, mutta tiimikoukset koko tiimillä olivat kerran viikossa. Tiimissä T1 oli kahdella tiimin jäsenellä omat vastualueensa, mutta kolme muuta jäsentä suorittivat tehtäviä suurimmalta osin yhteisvastuullisesti. Tehtävän suorittaja määräytyi tapauskohtaisesti ja pääasiallisena periaatteena oli, että kaikki tekevät kaikkea.

Kaikki tiimit kokivat, että heillä vuorovaikutus toimi ihan hyvin. Miettiessään, mitä vuorovaikutustaitoja oli opittu tiimissä työskentelyn myötä, moni ei havainnut muuttuneensa, vaan totesi, että vuorovaikutustaidot ovat *synnynnäisiä*. ”Kiinni luonteesta.” Pari haastateltavaa mainitsi oppineensa *avoimemmin puhumaan* tiimiytymisen myötä.

”Mää oon kyllä aina ollu semmonen, että mää puhun kaikki asiat ääneen.” (T1)

”Määki kun oon semmonen ulospäin suuntautuva ihminen, että mää kerron ehkä liikaaki joskus, mutta sitte ihminen voi itte seuloa, että ottaa sen, mitä tarvii.” (T4)

”En mää sitä henkilökohtaisesti ossaa ajatella, että ois muutoksia. Vaikka ei ole aina ollut niin aikaakaan, mää oon kuitenkin halunnu, että naapuri siinä tietäs.” (T4)

”Mää oon ainaki enempi ruvennu kertomaan asioita. Ehkä oli itsekeskeisempi jossain vaiheessa. Kyllä nyt tuntuu, että pitää ruveta pitämään toisistakin huoli.” (T4)

Vaikka monet tiimien jäsenet olivat luonnostaan puheliaita, niin kuitenkin kaikissa tiimeissä koettiin, että tiimiytymisen myötä oli opittu *tiedottamaan paremmin*. Vaikka tieto kulkikin nyt paremmin, niin todettiin, että ehkä sitä voisi vieläkin parantaa. Myös tiimikoukusten avulla pyrittiin tiedottamista lisäämään. Tiimissä T3 kokoonnuttiin säännöllisesti kerran viikossa ja tiedottaminen oli kokousten tärkeä tehtävä.

”On korostunu se, että me kannetaan enemmän huolta toisista, että ko yks saa sen tiedon, niin sitte: kenelles kaikille mä jaankaan sitä.” (T4)

”Nää pienet kokoukset on helppo käskee koolle. Siitä äkkiä, että tulkaapas nyt tänne.” (T2)

Yleensä koettiin, että ihmiset keskustelivat avoimesti keskenään ja tiimikokouksissakin uskallettiin esittää uusia ajatuksia ja eriäviä mielipiteitä.

”Välillä ollaan samaa mieltä, välillä tulee uusia ajatuksia, heitellään puolin ja toisin.” (T3)

”Kun mää tuun tiimipalaverista, niin en mää koe, että miks mää en tota sanonu. Niin ja kyllä muutki sanoo, musta tuntuu. Avoimesti keskustellaan.” (T2)

Tiimissä T3 haluttiin kaikkien oppivan *aktiivisiksi osallistujiksi*. Puhuminen nähtiin

oikeutena, mutta myös velvollisuutena. Tiimikokouksiin oli sovittu käytäntö, että niissä puhuminen on oikeus, mutta myös velvollisuus. Niinpä olikin havaittu, että ihmiset osallistuvat “pikku hiljaa enemmän ja enemmän”. Kaikkien mukaan vetäminen keskusteluun näkyi haastattelutilanteessakin, sillä hiljaa olleelta jäseneltä toinen tiimin jäsen kysyi myös hänen mielipidettään.

“Ku tää tiimi perustettiin, niin siinä tuli selväksi, että jokainen sanoo jotaki, että kukaan ei oo hiljaa niissä palavereissa, että kaikilla on se puheenvuoro. Jos ei oo mitään työasioita sanottavana, niin kertoo sitte vaikka kotiasioita tai jotain muuta, mutta että aukasee suunsa.” (T3)

“Ko nää tiimit on perustettu, niin kyllä semmonen lähtölaukaus on ollu avoimempaan ja uskaltaa enemmän tuoda omia mielipiteitä ja asioita julki. Oppii niinku olemaan työyhteisössä tai keskustelemaan siinä. Mää oon ainaki oppinu ihan tämmösen keskustelun ja olemaan enemmän aktiivisemmin mukana. Minusta se on kyllä ollu semmonen tosi positiivinen asia.” (T3)

Puhumisen lisäksi tiimeissä koettiin, että osattiin myös *kuunnella* toisia tarvittaessa.

Meillä voi puhua työasioita ja ne kuunnellaan ja myös ihan jotakin yksityisasiakin ja toinen kuuntelee ja ottaa kantaa.” (T2)

Ammatillisten asioiden yhteydessä todettiin, että kyseleminen oli hyvä oppimistapa. Kaikissa tiimeissä olikin alhainen kynnys kysyä neuvoa ja jäsenet auttoivatkin mielellään toisiaan.

“Mää oon vaan ylpee siitä, jos tytöt tulee kysymään ja ko tietää.” (T3)

Yhteisen vastuualueen katsottiin vaikuttavan haluun auttaa. Yhtenä selityksenä alhaiselle kysymiskynnykselle nähtiin se, että tiimin jäsenet kokivat olevansa tasavertaisia keskenään. Tiimin jäsenet myös tunsivat toisensa niin hyvin, että ei ollut samanlaista kynnystä mennä kysymään heiltä kuin tiimin ulkopuolisilta henkilöiltä, joiden kanssa ei oltu niin paljon yhteydessä.

“Huomaa, että toinen tuskailee, niin kyllä kai sitä mielellään mennee sitte siihen mukaan, että se saatas selvitettyä. Ei mielellään jätä sitä yksin... Kyllähän se auttaa sitte kaikkia, ko meilä on tää yhteinen paketti.” (T1)

“Jos jollaki henkilöllä tulee kiire, niin silloin mennään avuksi. Me tehhään sitä porukalla. Aina otetaan niinku huomioon toinen.” (T2)

“Täällä toimistossa ei oo tyhmä se, joka ei tiä, vaan se joka ei kysy. Kukaan ei niinku pelkää mennä toiselta kysymään, jos ei tiä jostain tai ei muista, missä on joku.” (T3)

Kaikissa tiimeissä annettiin virheen sattuessa *korjaavaa palautetta* henkilökohtaisesti tiimin jäsenelle. Kaikkien mielestä tällainen palaute oli hyvä ja edisti oppimista.

Koettiin, että korjaava palaute oli opittu antamaan rakentavassa hengessä, mutta ehkä siinä jonkin verran voisi lisääkin oppia. Myös tuttuus ja tiimin hyvä ilmapiiri helpottivat korjaavan palautteen vastaanottamista.

“Meillä on tiimissä semmonen päätös, että jos tehhään virheitä, niin silloin me tullaan sanomaan, että tämä olis näin pitäny tehdä. Eikä me loukkaannuta siitä. Se on sen takia, ettei toistettas... Joskus takavuosina saatto olla, että se tuli vähä niinku semmosena käskynä.” (T2)

“Meillähän ei henkilökohtasesti oo mittään, että työasiathan nää on... Meki tuttuja ollaan sillai keskenään.” (T4)

Todettiin, että korjaava palaute tulisi antaa heti, kun huomaa, että ollaan menossa väärille jäljille, sillä vaikeampi on mennä jälkeinpäin muistuttamaan väärin hoidetusta asiasta.

“Siitä on ollu puhettaki, että aina kun nyppii, niin pitäs heti. Ei nyt tietenkään tuolla asiakkaitten kuullen, mutta heti sopivan tilanteen tullen, niin antaa se palaute. Eikä sitä tartte sanoa äkäisesti ja äksyillä, vaan ystävällisessä hengessä. Me nyt tietysti ollaan erilaisia, että joku ottaa nokkiinsa ja joku sitte taas rakentavasti.” (T3)

Myönteisen palautteen osalta pääsääntöisesti todettiin, että palautetta saatiin, mutta voisi sitä enemmänkin saada ja palautteen antamisessakin olisi parantamisen varaa. Toisaalta kyllä joku totesi, että ei liika palautekaan ole hyvästä, vaan palautetta täytyy tulla sopivassa suhteessa, jottei se käy arvottomaksi. Kahdessa tiimissä ei annettu kovin paljon myönteistä palautetta toisille, vaikkakin todettiin, että ei sen antaminen vaikeata olisi, ei vain tule sanottua. Syyksi arveltiin suomalaista perusjäyhää luonnetta. Toisaalta näiden tiimien jäsenet eivät kovin paljon enempää palautetta kaivanneetkaan.

“Tulee sanottua toisten kuullen, että ai että mä oon hyvä. Niin toiset yhtyy siihen, että kyllä tosi mahtava.” (T2)

“Jos ajattelee, ettei ittelä oo sisuksisa mittään semmosta tunnetta, niin ei niitä kaipaakaan mitään ylimääräsiä.” (T4)

Yhdessä tiimissä annettiin myönteistä palautetta toisille päivittäin. Siellä myöskin iloittiin toisen onnistumisesta.

“Semmonen pieni palaute on sitä, ko mennään ja otetaan toista kaulasta kiinni ja taputetaan tai muuta vastaavaa.” (T3)

“Jos joku onnistuu työssään hyvin, niin kyllä mun mielestä ainaki tuntuu, että kaikki on sen ihmisen puolesta onnellisia ja iloisia ja antaa hyvää palautetta. Ja tietää, että ansaitsee.” (T3)

Yhdessä onnistumisesta iloittiin niissä tiimeissä, joissa yhteistyö tiimin toisten jäsenten kanssa oli tiiviimpää. Siellä myös nousi esille kollektiivinen näkemys palautteesta ja kuinka

se voisi lisätä tiimin yhteishenkeä.

“Se on niinku semmosta yhdessä onnistumisen iloa. Että sanotaan ääneen, että miten mahtava on ku joku asia pitkään pyöriny ja hänkslänny. Ku se selviää, niin se on kyllä tosi mahtava tunne, että siitä jippii!” (T1)

“Mää ajan kuitenkin vielä sitäki takaa, semmosta yhteishengen luomista kuitenkin, jos puhutaan koko henkilökunnasta toimistosa. Vaikka se palaute osoittautuu johonki, mut se voitaa tuua kuitenkin enemmän esille yhteisissä tilanteissa tai näissä tiimeissä. Jees et hei, et kuitenkin ME tehtiin se. Et se kohottas meidän koko henkilökunnan semmost yhteishenkee. Tavallaan siitä sais jokainenki jotaki, vaikka se nyt kohdistuuki sitte, mut koko toimistonahan meistä kuitenkin puhutaan. Että semmosta kehittämistä ainaki niinku olis ihan kiva.” (T3)

Yhteishengen koettiin kasvaneen pikku hiljaa huomaamatta tiimityöskentelyn aikana. Jos ulkoapäin tulee joku uhka, niin asiat selvitetään tiimissä yhdessä, eikä kenenkään tarvitse jäädä yksin harmittelemaan. Tiimeissä työskenneltäessä oli opittu myös *yhteistyökykyä* ja toisen ihmisen huomioonottamista. Toisten huonotkin päivät oli opittu ymmärtämään ja annettiin heidän silloin olla rauhassa.

“Me oikeestaan tunnetaan toisemme niin hyvin, että tietään jo kasvoista. Jos on huonompi päivä, niin viisaampi ko ei ärsytäkään... Eikä se siihen työskentelyyn vaikuta.” (T2)

“Jos on paha olla ja se ei johdu ollenkaan siitä työyksiköstä, niin musta se on parempi, kun sen kertoo näille kavereille, ettei tarvi ihmetellä.” (T4)

Vuorovaikutus kokonaisuutena tuntui toimivan, mutta jokaisessa tiimissä löydettiin kuitenkin joitakin oppimisen alueita. Me-hengen opetteleminen nousi selvästi esille vain yhdessä tiimissä. Toisaalta siellä ehkä yksityiset vuorovaikutuksen oppimisen alueet oli jo tiedostettu ja niiden hyväksi oltiin jo tavoitteellisesti työskentelemässä.

“Vuorovaikutus on just semmonen asia, jossa on paljon oppimista. Vaikka se toisaalta pelaa, mutta silti on vielä oppimista sillä puolella, että se on tosiaan me.”

Reflektointia tuli esille haastattelutilanteessakin. Henkilö esittäessään Me-hengen luomista palautteen antamisen yhteydessä toteaa “Siihen ehkä tarvitaan joku semmonen tyyppinä, että se lähtee”. Puhuttaessa myöhemmin vuorovaikutuksen laajasta oppimiskentästä, hän palaa tähän toteamukseensa “... että hetkinen voihan se lähtee musta itestäki. Siinä vois tavallaan oppia iteki, että ku ollaan tiimissä, niin tuua se asia esille, vaikkei se mua koske. Et hei nyt tuolla onnistuttiin, et olipas hieno. Mehän voiaan jokainen itte. Ei niinku mää äsken sysäsin, et tarviiko olla joku tyyppi, joka on semmonen ulospäin suuntautuva tai semmonen, joka tuo esille asioita. Sehän voi lähteä jokaisesta ittestä.”

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikissa tiimeissä koettiin vuorovaikutuksen toimivan. Yhteistyökykyä ja toisen huomioon ottamista oli opittu tiimeissä työskennellessä. Vuorovaikutuksen peruselementtejä kuuntelemista ja puhumista pidettiin pääosin synnynäisinä, eikä niinkään tiimityön myötä opittuina. Ehkä näin koettiin siksi, että tiimeissä ei

käyty dialogia (Luku 3.6), joka puolestaan edellyttää syvällistä, avointa ja kritiikitöntä toisten kuuntelemista ja omien näkemysten avointa esille tuomista. Myös taustalla olevat oletukset on uskallettava tuoda esille, vaikka niiden epäyhtenäisyys ja mahdollinen virheellisyyskin paljastuisi. Tällaista syvällisen kuuntelun ja puhumisen oppimista ei voi opetella itsekseen, vaan siihen tarvitaan ryhmää, tiimiä.

Keskustelun todettiin tiimeissä olevan avointa ja eriäviäkin mielipiteitä uskallettiin esittää. Rationaalinen keskustelu (Luku 3.6), joka myös on tärkeä tiimin toimintatapa, onkin lähempänä arkipäivän keskustelua kuin dialogi. Rationaalisen keskustelun edellytyksenä on jäsenten oikeus ja velvollisuus osallistua, kyseenalaistaa, vastustaa ja arvioida esitettyjä näkökantoja. Keskustelua oltiin tietoisesti opiskelemassa yhdessä tiimissä, jonka tiimipalavereissa jokaisen oli avattava suunsa. Oppimista tässä olikin jo havaittu ja todettiin hiljaisimpienkin tulevan mukaan päivä päivältä enemmän. Keskustelun ja dialogin oppimiselle haastateltujen tiimien avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri loisi hyvät edellytykset. Näiden taitojen yhteisellä harjoittelulla tiimeissä voitaisiin yksittäisten jäsenten oppimisen lisäksi päästä tiimin kollektiiviseen oppimiseen ja saavuttaa rikkaampia käsityksiä monimutkaisistakin asioista.

Tiimin oppiminen edellyttää tiedon jakamista kaikille sen jäsenille (Luku 3.3). Tiimiytymisen myötä haastatelluissa tiimeissä oli opittu kiinnittämään huomiota ja huolehtimaan tiedon jakamisesta toisille. Tiimin oppimaan oppimiselle ei riitä kuitenkaan pelkästään tiedon jakelu, vaan jäsenten tulisi löytää yhteinen tulkinta tiedosta (Luku 3.3). Yhteisen tulkinnan syntyminen edellyttää jäsenten avointa keskustelua, erilaisten näkemysten ja näkökantojen esille tuomista ja niiden yhteensovittamista. Haastatelluissa tiimeissä kyllä tiimin jäsenet olivat oppineet tiedon jakamisen, mutta kollektiiviseen oppimiseen liittyvää yhteistä tiedon tulkintaa ei tullut selvästi esille. Tosin yhden tiimin tärkeä aihe säännöllisissä viikkopalavereissa oli tiedottaminen.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat myös keskeisiä vuorovaikutustaitoja. Korjaavan palautteen saamista pidettiin tiimeissä oppimistilanteena. Palautetta oli opittu antamaan rakentavassa hengessä. Palautteen vastaanottamista helpotti se, että se tuli tiimin toisilta jäseniltä, jotka olivat tuttuja. On tärkeä taito pystyä vastaanottamaan palautetta toisilta, sillä ihminen on sokea itselleen ja helposti vain selittelee asioita. Tiimin turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri auttoi korjaavan palautteen kokemista oppimistilanteena. Virheitä osattiin siis hyödyntää, mutta Otalan (1996) mukaan "niitä pitäisi yhdessä 'juhlia' ja analysoida, mitä tehtiin väärin, mitä olisi voitu tehdä toisin ja miten jatkossa välttää samanlainen virhe." Korjaava palaute rajoittui tutkimuksen tiimeissä etupäässä yksittäisen jäsenen tekemisiin, joten kollektiivista analysointia ja juhlintaa ei esiintynyt.

Myönteisen palautteen antaminen samoin kuin tarve sen saamiseen vaihteli tiimeissä. Yleensä kuitenkin todettiin, että myönteistä palautetta voitaisiin antaa tiimin toisille jäsenille enemmänkin. Myös kyselylomakkeen vastausten (Liite 5) mukaan palautteen antamisessa ja saamisessa oli parantamisen varaa. Myönteinen palaute on tärkeä, vaikka sen varaan ei voikaan rakentaa. Perustana on terve itsetunto, jolloin ihminen tuntee itsensä kokonaisuutena hyvine ja huonoine puolineen sekä rajoituksineen. Tiimeissä, joissa yhteistyö oli tiiviimpää, koettiin yhdessä onnistumisen iloa, kun joku hankala asia oli saatu selvitettyä. Kollektiivista palautetta arveltiin voitavan laajentaa myös tilanteisiin, joissa yksittäinen tiimin jäsen oli onnistunut. Sen lisäksi, että tiimin jäsenelle annettaisiin palautetta, voitaisiin koko tiimissä hehkuttaa: me onnistuimme. Tällaisen kollektiivisen palautteen antamisen ei tarvitsisi olla organisoitua, vaan kuka tahansa tiimin jäsenistä voisi nostaa sen tiimikokouksissa esille. Kollektiivisen palautteen uskottiin kohottavan tiimin yhteishenkeä.

Synergaivaiheen saavuttaminen edellyttää tiimiltä kiinteää yhteyttä - tiimihenkeä. Tätä kohti ollaan menossa, kun minä-sanasta voidaan alkaa käyttää ME. Tiimin käyttämä kieli ja termit viestivät tiimikulttuuria. Kun kuvataan kielessä tapahtuvia muutoksia siirryttäessä vanhasta hierarkiasta oppivaan organisaatioon, on luettelossa mainittu mm. minä - me, koulutus - oppiminen, työryhmä - tiimityö, virheestä rangaistaan - virhe on oppimistilaisuus, esimies - valmentaja (Ojala 1996).

7.2.3 Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen oppiminen

Mitään ihmeellisempiä *ongelmia* ei tiimeillä tuntunut elinkaarensa aikana vielä olleen. Esille nousi sovellusohjelmiin liittyviä ongelmia, mutta niihin ei voitu vaikuttaa muuten kuin viestittämällä ongelmasta eteenpäin. Tehtäviin liittyen tuli joskus ongelmia, kun ei pystynyt itse asioita selvittämään, mutta niitä ratkottiin sitten yhdessä keskustelemalla.

“On tietysti tärkeitä, että kun meillä on tullut jotain ongelma-asioita, niin on pantu se tiimi pystyyn ja pohdittu siellä niitä asioita. Tietysti ennenkin tehtiin tätä samaa, mutta epävirallisesti.” (T4)

Usein tehtävien hoitamiseen liittyviä ongelmia tuli ulkoapäin, yhteistyökumppaneilta: heikko tiedonkulku, virheelliset toimintatavat, annettujen toimintaohjeiden laiminlyönti jne. Joskus tuli jotain negatiivista palautetta tiimin ulkopuolelta, jolloin siitäkin keskusteltiin yhdessä.

“Jos meille joku uhka ulkoapäin tulee, niin kyllä me aina se keskenämme käydään läpi. Ei kukaan varmaan jää yksinään sitä niinku harmittelemaan ja pahota mielee, vaan kyllä se yleensä menee heti sanoon, että nyt mua kuule harmittaa hirveesti.” (T1)

Suurimmaksi ongelmaksi yleensä ja varsinkin oman ammattiosaamisen laajentamisessa sekä oman työn kehittämisessä osoittautui kaikissa tiimeissä aikapula. Joillakin tiimeillä oli myös vaikea löytää yhteistä aikaa kaikkien jäsenten yhteisten tiimipalaverien järjestämiseksi, koska asiakaspalvelun oli kuitenkin toimittava.

“Mieli tekis kehitellä vieläkin enemmän kaikenlaisia. Ei oo aika riittänyt.” (T1)

“Ja ongelmahan meillä on toisaalta välillä myös tämä löytää sitä yhteistä aikaa.” (T3)

Yhdelläkään tiimillä ei ollut mitään suurempia ongelmia keskinäisissä suhteissa, jos

ei nyt ihan täysin ongelmatontakaan työskentely ollut.

“Ei meillä keskinäisiä ongelmia mun mielestä oo.”(T1)

“Ei sitä varmaan ihan niin voi sanoa, etteikö niitä ihmissuhdeongelmiakin ole. Hirveen hyvä porukka, ko ajattelee, että kymmenen naista samassa, niin todella hyvin. Mutta varmasti jonkinlaista on. Eikä niitten käsittely ihan helppoa ole. Helpompi on käsitellä asioitten ongelmallisuutta kuin henkilösuhdeasioita.” (T3)

”Onhan niitä, mutta pienimuotoisiahan ne on ollu. Aina niistä on selvitty ja aina ne on ratkottu.” (T2)

Tiimeissä pyrittiin käsittelemään ihmissuhdeongelmat mahdollisimman heti, kun niitä ilmeni. Usein niitä ratkottiin pienissä porukoissa, eikä kovin helposti viety tiimikokouksiin.

“En hirveesti omista asioista juttele, enkä semmosta avoimuutta osoita, mutta mulleki on hirveen tärkeä, etten oo kenenkään kanssa minkäänlaisia vihoissa. Se pitää selvittää heti se asia. Sitä ei saa työntää nurkkaan... Musta tuntuu, että se vaan lujittaa, ku tulee tällaisia.” (T4)

“Meillä on semmonen tapa, että me hyvin paljon puhutaan. Yleensä puhutaan kaikista asioista - ikävistäkin asioista puhutaan.” (T1)

Jäsenten keskinäisen tuttuuden katsottiin auttavan hyvien ihmissuhteiden säilymistä tiimissä. Samoin nähtiin jäsenten joustavuudella olevan merkitystä vähäisiin ihmissuhdeongelmiin.

“Meillä on hyvät joustavuudet... Me ollaan toisia ihmisiä huomioonottavia. Mutta on myös omia mielipiteitä.” (T2)

Ongelmia oli huomattu samaan aikaan perustetussa naapuritiimissä. Siellä syntyvien konfliktien yhtenä syynä pidettiin sitä, että sen tiimin jäsenillä ei ollut aiempaa kokemusta yhdessä työskentelystä, vaan he olivat tottuneet tekemään yksilötyötä. Toiseksi syyksi arveltiin tiimin jäsenten erilaista elämäntilannetta oman tiimin jäseniin verrattuna.

“Kyllä siinä on vielä sellastaki, että kynsin hampain pietään siitä vanhasta, että tää on minun työ ja minä oon tehny tämän aina.” (T2)

“Mutta onko meillä kuulkaa se, että meillä ei oo pieniä lapsia. Siellä on monela ihmiselä pienet lapset. Niin silloin joutuu olemaan paljon pois. Se on kovalta koetukselta sitte tiimiysi... Kyllä seki niitä ongelmia tuo, jos joku sairastelee kovasti. Taasko mä nyt jou’un menneen tuonne tai juosta kahta paikkaa. Sehän sit tuo sen väsymyksen ja sen, että vois olla, että tuliski konflikteja enemmän.” (T2)

Edellä havaittiin, että ongelmatilanteita oli tiimeillä varsin vähän, lähes samaa voi sanoa *päätöksentekotilanteistakin*. Parissa tiimissä todettiin, että kovin paljon ei omassa tiimissä syntynyt päätöstilanteita, sillä laki yms. säädökset ja ohjelmistot määräsivät, miten hommat on tehtävä. Näissä rajoissa saattoi sitten tehdä omaan työhön liittyviä päätöksiä

itsenäisesti ilman että kukaan komensi ylhäältäpäin. Isommista linjoista ja rahaan liittyvistä päätöksistä “meiän esimiehet päättää tai yhdessä niinku puhutaan niistä.”

Kaikissa tiimeissä ennen asioista päättämistä keskusteltiin yhdessä - kriittisestikin. Missään tiimissä ei koettu, että joku saneli päätökset ja toisten oli siihen tyydyttävä. Koettiin, että jokainen uskaltaa tuoda mielipiteensä ja oman erilaisen vaihtoehkonsa esiin. Sitten keskusteltiin eri vaihtoehtojen järkevyydestä. Kaikista haastateltavista tuntui, että asioista keskusteltiin ja eri näkökantoja perusteltiin niin kauan, että lopulliseen päätökseen oli helppo yhtyä, vaikka jossain vaiheessa olisikin ollut eri mieltä.

“Päätöksiä pystytään tekemään ja saadaan kompromissiratkaisuja. Kyllä se ihan jouhevaa kuitenkin.” (T3)

“Neuvotellaan ei niinkään sanella. Että tehään niinku yhteispäätöksenä, melkein niinku äänestämällä, ei nyt suoranaisesti, mutta kaikki niinku. Se on helppo viien ihmisen sanoo joo tai ei tai.” (T2)

“Kuule on siinä tämmönenki vaihtoehto, että voitasko me tehdä tälleen. Sit me ois pohdittu yhdessä, että kumpi ois se järkevämpi vaihtoehto. Ja mä uskon, että me löydetään samanlainen, ettei meile tuu semmosta tilannetta, että mää oon jyrkästi sitä mieltä, että se on pakko tehdä näin ja toiset, että eikö näin. Mää uskon, että se, jonka perustelut on järkevimmat ja vahvemmat, sen varmaan toinen hyväksyy sen perustelun jälkeen.” (T1)

“Jos toinen sanoo toisellai, ruppee ajatteleen, että ehkä se onkin parempi, että mitenkähän tää onkaan.” (T4)

Päätöksenteko riippui hyvin paljon asiasta. Joistakin asioista tiimin jäsenet keskustelivat epävirallisesti ja veivät esityksen eteenpäin ilman, että varsinaista tiimikokousta kutsuttiin koolle.

Ongelmien ratkomisessa ja päätöksenteossa ei koettu tiimissä tapahtuneen erityisemmin mitään oppimista, eikä kehittymistarpeitakaan näillä alueilla nähty. Ehkä selityksenä voidaan pitää sitä, että ongelmia ei sanottavammin esiintynyt ja päätöksiäkin tehtiin pääasiassa omaan työhön, ei niinkään koko tiimiin liittyen. Ongelmien vähäisyyttä selittänee se, että tiimien tehtäväalueilla asioiden hoitamiseen ei ollut löydettävissä monta vaihtoehtoista toimintatapaa. Tiimien jäsentenkään välillä ei ollut mainittavia keskinäisiä ongelmia, sillä ne pyrittiin hoitamaan heti pois päiväjärjestyksestä ennen kuin ne kasaantuisivat. Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa tärkeä merkitys on vuorovaikutustaidoilla, jotka näillä tiimeillä tuntuivat olevan suhteellisen hyvät. Nähtiin, että jossain toisen tyyppisissä tiimeissä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteita syntyisi enemmänkin, esimerkiksi kehittämistiimeissä. Vaikeat ongelmat ja kriisit, liittyvät ne tiimin toiminnan päämääriin, prosesseihin tai yksilöiden välille, ovat kuitenkin olennainen osa tiimin kehitystä. Ongelmanratkaisu yhteistyössä toisten jäsenten kanssa kasvattaa ihmistä itseään ja edistää vahvasti koko tiimin toimintaa (Luku 2.5). Ongelma- ja ratkaisukeskeinen ajattelu on hyvä lähtökohta myös laajemmalle oppimisprosessille (Luku 3.3). Haastatellut tiimit jäävät tällaisen oppimisprosessin ulkopuolelle, koska niillä ei ollut ongelmia vai eivätkö ne olleet tiedostaneet ongelmia toimintansa alueilta.

7.3 Tiimin piirteiden yhteys oppimiseen

Haastatelluissa tiimeissä todettiin, että *tiimin peruspiirteillä* - yhteiset tavoitteet, yhteisvastuullisuus, jäsenten sitoutuneisuus - on merkitys yhteisessä, mutta myös omassa toiminnassa ja sitä kautta heijastusta myös oppimiseen. Varsinkin vastuu tehtävistä painottui.

“Se on tietty runko. Mikä niinku siellä taustalla on. Jos on joku tällainen kirjattu ylös, niin tottakai me tsemptataan ja mietitään sitä, että miten me saahan se hyvin toimimaan. Ja samalla ko pyritään päästä siihen tavoitteeseen, niin opitaanki siinä.” (T1)

“Vaikka nää tiimit nyt tavallaan muodostettiin, niin kuitenkin ennen sitä siinä oli semmosta tiimityöskentelyä ja siinä oppimista. Se on vaan nyt vahvistunu ja sitä toimintaa on tietysti kehitetty nyt, kun on varsinaiset tiimit... Voi myös kehittää sitä omaa timiä, ettei tarvi koko laajasti.” (T3)

“Meän tiimissä on nää tiimi-ihmiset, jotka on, niin ne on niin vastuuntuntosia. Niin kaikki ollaan sitouduttu siihen, mitä tehhään. Se on just tärkeetä, että kaikki sitoudutaan siihen yhteiseen.” (T2)

“Jokainen kantaa vastuunsa, ettei tule siitä semmosta. Semmonen varmaan tekis ristiriitaseks, kun huomais, että toinen mielellään luistelee tai jotenki sillä lailla.” (T4)

Haastateltavien mielestä heidän tiimeissään oli hyvä *ilmapiiri*. Koettiin, että myönteisellä ilmapiirillä on yhteyttä tiimissä työskentelyyn ja myös oppimiseen. Ammatillisista asioista puhuttaessa yhtenä oppimistapana esiintyi kyseleminen toisilta tiimin jäseniltä. Kaikissa tiimeissä koettiin, että aina voi mennä kysymään toisilta ilman, että kokisi itseään tyhmäksi tai että saisi ylimielisen vastauksen. Kyselemiseen kannustavana tekijänä nähtiin tiimin jäsenten tasavertaisuus. Samoin tiimin jäsenten keskinäinen luottamus rohkaisi tekemään kokeiluja ilman, että tarvitsi pelätä epäonnistumista.

“Just tää edistää oppimista, ettei sun tarvii esittää mitään fiksum, että sää voit ihan tumput suorana sanoo, että miten tää menee tässä. Vaikka tietää, että tää pitäis ehkä osata iteki tehdä, niin ei mua yhtään hävetä mennä kysymään, että tuo nyt opettaa mulle tätä. Ollaan niinku tasavertasia sillä lailla... Saat vastauksen, etkä ylimielistä: etkä sää tiedä. Se on minusta erittäin. Ei varmaan tiimi pystys toimi- maankaan, jos tällä tavalla ruvettas työkaveria kohtelemaan.” (T2)

“Ihmisessä on tietty määrä energiaa ja jos sä jou’ut käyttämään puolet siitä. Sää istut vain puolella kankulla ja oot koko ajan varuilla, niin tottakai se vaikuttaa. Se, että kaikkien kans voi töitä tehdä, mutta se, että mihin se ihmisen energia menee.” (T1)

Tiimin vetäjästä todettiin kaikissa haastatelluissa tiimeissä, että hän on yksi meistä. Tällai-

sessä tilanteessa oli vaikea nähdä, mikä hänen merkityksensä oli tiimin työskentelylle ja oppimiselle.

“Jos on hyvä tiimi, niin eihän vetäjä korostu. Mutta on sillä vaikutusta.” (T1)

Enimmäkseen vetäjä erosi muista tiimin jäsenistä siinä, että hän toimi tiimikokouksissa puheenjohtajana, huolehti tasapuolisesta asioiden käsittelystä, piti yhteyksiä tiimin ulkopuolelle ja tiedotti ulkopuolelta tulevista tiimiä koskevista asioista. Yhdessä puheenvuorossa mainittiin, että tiimin vetäjä voisi kannustaa. Kaikissa tiimeissä tuli esille, että huonolla vetäjällä olisi ehkäisevä vaikutus tiimin työskentelyyn.

“Silloin mä en koe tiimin vetäjää niinku myönteisenä, jos hän on paljon ylempänä muita.” (T4)

Kaikissa tiimeissä tuli esille lausahdus “*Erilaisuus on rikkaus*”. Kaikkien mielestä jäsenten erilaiset ammattitaidot olivat välttämättömiä tiimin tehtäväalueen hoitamisessa ja samalla olivat myös tärkeä tietolähde toisten ammattitaitojen laajenemiseksi. Ammatillista erilaisuutta oli tiimeissä riittävästi paitsi tiimissä T4 toivottiin laajennusta yhdelle tiimin osaamisalueelle, josta kellään nykyisellä tiimin jäsenellä ei ollut riittävästi asiantuntemusta. Erilaisuus ihmisenä ei ollut tiimeissä ongelma, vaan kaikilla todettiin olevan oikeus olla oma itsensä. Kahdessa tiimissä nousi esille vastuuntunnettomuus, mutta sellaista erilaisuutta ei hyväksytty.

“Jokainenhan meistä on oma persoonansa. Ja meidän täytyy pystyä hyväksymään toinen semmosena ko se on. Eihän me voia mennä toista muutamaan.” (T2)

“Erilaisia saa olla, mutta ei tiimissä saa olla semmosia, jotka luovii... Se varmaan heti alkaa särähtää.” (T1)

Mitään asioita, joita olisi opittu toiselta siksi, että hän on erilainen ihmisenä, ei tullut esille. Toisaalta koettiin, että oikeastaan oltiinkin pohjimmiltaan aika samanlaisia.

“Me ollaan varmaan aika samanlaisia tässä tiimissä. Kaikki on mun mielestä lämmin henkisii ja aika lailla samalla aaltopituudella.” (T4)

Tiimin koolla ajateltiin olevan merkitystä tiimin työskentelylle. Kaikki tiimit olivat mielestään sopivan kokoisia. Tiimin koon kasvaessa ajateltiin, että samalla tiimin kiinteys kärsisi ja tiimin jäsenten välinen tiedonkulku vaikeutuisi. Myös tiimikokousten koolle kutsuminen voisi muodostua ongelmaksi. Samalla pelättiin, että tiimipalavereiden avoimuus ei säilyisi suurissa tiimeissä.

“On sillä varmaan sillä koollaki merkitystä. Miten sitä 10 kanssa tekis, ei se pysys. Kuus vois olla maksimi. Että päivittäiset työt vetää niinku tän tiimin kiinteesti yhteen. Jos isompi, sitte se varmaan hajoo alatiimeiksi.” (T1)

“Yli viiden, jos menee, niin sitte ruppee olemaan jo vähä... Pikkusen semmosta vieraskoreutta on isommissa ryhmissä.” (T2)

“Ei oikein tästä isompi. Meilä on ihan hyvä porukka. Tää on nyt niinku sillai maksimissaan. Se on sitte se, että ne hiljasimmat hiljenee, jos siinä on liian paljon porukkaa.” (T3)

Yhteenvetona voidaan todeta, että tiimimääritelmän mukaiset yhteisvastuu ja sitoutuminen nähtiin peruspilareina tiimin toiminnalle, jota tiimin yhteiset tavoitteet ohjasivat. Tiimityön myötä tiimit olivat enemmän alkaneet kehittää itseään tavoitteiden suuntaan. Koska tavoitteissa ei ollut mukana selkeästi oppimiseen liittyviä tavoitteita, jäi varsinkin kollektiivinen oppiminen jossain määrin sattumanvaraiseksi.

Tiimit kokivat ilmapiirin hyvänä. Jäsenten tasa-arvoisuus ja keskinäinen luottamus rohkaisivat kyselyjen ja kokeilujen käyttämiseen oppimistapoina. Synergisen toiminnan edellytys on vapautunut ja haastava ilmapiiri (Luku 2.5). Luottamus on tiimin ilmapiirin perusta, sillä se vähentää pelkoja, rohkaisee ottamaan riskejä, auttaa hyväksymään erilaisuuden ja tukemaan toisia. Ilman luottamusta ei kehity myöskään avoimuus, hyväksyntä ja sitoutuminen. Nämä piirteet kehittyvät koko tiimin kehitysprosessin ajan ja oppimiselle on ominaista, että se kulkee kriisien kautta. (Luku 2.3) Ilmapiirillä on tärkeä merkitys oppimiselle, sillä se vaikuttaa luomalla ihmisiin tietynlaisia motivaatiota: henkilökohtaista vastuuta korostavaa suoritustmotivaatiota tai lämpimiin henkilösuhteisiin perustuvaa liittymismotivaatiota (Luku 3.1).

Ilmapiirin perustekijän luottamuksen todettiin edellä auttavan erilaisuuden hyväksymistä. Kaikissa tiimeissä hyväksyttiinkin jäsenet persoonina erilaisuuksineen. Vastuuntunnottomuus tehtävien suorittamisessa tuli esille erilaisuutena, jota ei kuitenkaan hyväksyttäisi. Kaikissa haastateltavissa tiimeissä todettiinkin jäsenten olevan vastuuntuntoisia. Toisten jäsenten persoonallisia erilaisuuksia ei koettu oppimislähteinä. Haastatelluissa tiimeissä koettiin jäsenten ammatillinen erilaisuus välttämättömäksi ammattitaidon laajentamisessa. Erilaisuuden hyödyntämistä parantaa se, että tiimillä on tarkoituksenmukainen, haastava ja innostava tehtävä, yhteisymmärrys tavoitteista ja työtavat, jotka suosivat kaikkien voimavarojen hyväksikäyttöä. Erilaisiin näkökulmiin perustuvat ajatukset auttavat myös luovien ratkaisujen löytämistä. (Luku 2.5)

Haastateltavien tiimien vetäjät eivät korostuneet tiimin muista jäsenistä, vaan heidät koettiin tasa-arvoisina muiden kanssa. Heidän ei koettu edistävän eikä ehkäisevän yksilön eikä tiiminkään oppimista. Tiimien johtaminen muistuttaa valmentamista, jossa vetäjillä on Carrin (1992) mukaan seuraavat roolit: toiminnan suuntaamisen johtaminen, voimavarojen yhteensovittamisen johtaminen, päätöksenteon johtaminen, jatkuvan oppimisen johtaminen, luottamuksen luominen ja säilyttäminen (Luku 2.6). Vetäjän tulisi siis huolehtia jatkuvasta oppimisesta. Myös Otalan (1996) mukaan vetäjä vastaa siitä, että tiimillä on oikeaan aikaan oikeaa oppia ja edistää osaamisen jakamista tiimin sisällä sekä keskinäistä oppimisen ohjaamista (Luku 3.6). Vetäjän tehtävä on siis tukea paitsi yksittäisten jäsenten myös koko tiimin kollektiivista oppimista. Haastatelluissa tiimeissä vetäjät eivät olleet tiedostaneet tällaisia tehtäviä, eivätkä jäsenetkään osanneet kiinnittää niiden puuttumiseen huomiota.

Tiimin koon arveltiin olevan parhaimmillaan 5 - 8 henkilöä. Nähtiin, että suurta tiimiä olisi vaikea saada koolle ja myös tiedonkulku vaikeutuisi. Merkittävä ongelma oppimisen näkökulmasta olisi suuressa tiimissä se, että kaikki eivät uskaltaisi osallistua enää aktiivisesti. Näin kaikkia erilaisia näkökulmia ei saataisi rikastuttamaan yhteisiä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteita, mikä puolestaan voisi heikentää kaikkien jäsenten sitoutumista tehtyihin päätöksiin. Nimenoman kollektiivisessa oppimisessä ei

suuressa tiimissä päästäisi tavoiteltaviin tuloksiin.

7.4 Tiimin ulkopuolisten tekijöiden yhteys oppimiseen

Kaikilla tiimeillä oli yhteyksiä yksikön toisiin tiimeihin sekä myös toisiin hallintokuntiin. Yhteistyön myötä niiltä opittiin jotakin pientä, mutta erityisempinä oppimislähteinä niitä ei pidetty. T1-tiimissä todettiin, että toisten hallintokuntien kanssa työskennellessä oppii entistä paremmin näkemään oman työn arvon ja sen paikan suuremmissa kokonaisuuksissa. Toisaalta koettiin, että toisten hallintokuntien opettaminen yhteistyön puitteissa hoidettavissa asioissa oli joskus tosi työlästä. Vaikka huomautettiin rakentavasti esimerkiksi välinpitämättömästä suhtautumisesta joihinkin asioihin, niin muutosta ei tapahtunut, vaan käytännöt jatkuivat ennallaan: "Suotta menee liian paljon sitä vähäistä aikaa siihen soittelukierrokseen. Ja sit ko ei tavota niitä."

Tiedonkulku yksikössä tiimien välillä oli pääosin kunnossa. Joissakin yksiköissä saatiin toisten tiimien pöytäkirjatkin luettavaksi ja asioista voitiin tarvittaessa vielä keskustella heidän kanssaan. Yksikön johtotiimiltä olisi kaivattu enemmän tiedottamista, edes aiheet, joita he palaverissaan käsittelevät. Tiedonkulku hallintokuntien välillä oli joskus niin huonoa, että häiritsi jopa tiimien työskentelyä. Myös tiedonkulussa kaupungin ylemmiltä organisaatiotasoilta todettiin olevan nopeuttamisen ja parantamisen varaa.

Yhdessä tiimissä koettiin ylemmän tahon estävän oppimista, sillä työtehtäviin liittyville kurseille ei päästetty kaikkia tiimin jäseniä.

"Meistä yks tai kaks valitaan ja sanotaan, että te pääsette. Että palvele tässä nyt sitte, ko pitäs antaa asiantuntija-apua ko ei ittekään saa opiskella. Ei anneta mahdollisuutta opiskella tasavertaisesti kaikille. Me kaikki tehdään sillä lailla tasavertaisesti työtä. Niin yks vaan pääsee ja sit opettaa toiset. Ei se oo riittävä... En mä sen takia, että mä pääsen koulutukseen, vaan sen takia, että mä todella sitte pystyn auttamaan toisia, että mäki oon perehtynyt."

Kovin paljon tiimit eivät saaneet *palautetta* tiimin ulkopuolelta. Yleensä asiakkaat koettiin mukavina. Jos heiltä saatiin koko tiimiä koskevaa palautetta, se otettiin esille tiimipalaverissa. Asiakkailta ei palautetta erityisemmin kaivattu, mutta sen sijaan esimiehiltä odotettiin *työn arvostuksen* osoittamista ja palautetta työstä. Esimiesten piittaamattomuuden todettiin laskevan työmotivaatiota ja uskottiin, että jos ylemmältä taholta tulisi aitoa palautetta, se antaisi voimia työskentelyyn. Kovin suurta toisen työn arvostusta ei osoittanut hänkään, joka käski henkilön puhutteluun, vaikka parhaillaan tiimin toiset jäsenet olivat sairaina ja tilanne muutenkin kaaoksessa. Tiimin hyvät ihmissuhteet ja ilmapiiri auttoivat, jotta vielä kuitenkin jatkettiin työskennellä. Hämmästyttäviä herättivät myös jatkuvat työyksiköiden ilmapiirikyselyt, jotka eivät johtaneet mihinkään toimenpiteisiin.

"Ei mua ees huomata. En saa minkään näköstä palautetta, istunko vai teenkö mä. Ainakin tunnen niin. Enhän mä tiä, vaikka kuinka arvostais. Välit on muuten ihan

hyvät, mutta tuntuu, että mun työhön ei oo kellään mittään kiinnostusta.” (T2)

“Mulla laskee koko ajan motivaatio. Mää vielä arvostan sen verran näitä lähimpiä, ettei ihan viitti nostaa jalkoja pöyälle. Arvostan, et sit niiden eteen kaatus enemmän... Sitä niinku oottas palautetta vähän tuolta ylemmältä taholta. Kokis myös sieltä, että me ollaan tärkeitä.” (T2)

“Ei sekään kyllä edistä tätä yhteisön henkeä, se ilmapiirikysely jatkuvasti, jos ei tule joskus jotaki palautettakin. Mutta ehkä ne nämä nykyajan isot päälliköt on niin kiireisiä, että ne ei niinku huomaa kaikkia tämmösiä... Vaan otetaan seuraava kysely, onko se muuttunut. Se pitäs vaan nostaa se ongelma pöyälle ja ruveta keskustelemaan. Mutta onko ne niin arkaluontosia ne asiat, ettei niistä sitte pystyttäs keskustelemaan.” (T2)

“On asioita, jotka harmittaa ja masentaaki, mutta eihän sen anneta häiritä varsinaista työntekoa ja sitä tiimin sisäistä ilmapiiriä, että ne ulkoiset tekijät, mitkä välillä ottaa päähän. Arvostuksesta on kyllä kauniisti jo ruvettu puhumaan ja silti se ei näy vielä missään muualla.” (T1)

Johtoa kritisoitiin myös joidenkin päätösten jatkuvasta lykkäämisestä, jonka koettiin haittaavan tiimin sitoutumista. Asioita ei voitu kehittää, kun ei tiedetty, millainen ratkaisu ylhäältä tuli johonkin perustavanlaatuisen tiimiä koskevaan asiaan. “Ja näin saattaa mennä monta vuotta. Onko se tahallista vai tahatonta?” Tiimiä koskevissa päätöksissä, jotka tehtiin tiimin ulkopuolella, aistittiin myös jonkinlaista selän takana puuhailua, jotta tiimin jäsenet eivät pääsisi vaikuttamaan asioihin. Kovin kannustavaksi ei koettu tiimin ulkopuolista ilmapiiriä, mutta tiimihenki auttoi selviämään: “Me ollaan kuitenkin sillä omalla alueella semmonen porukka, ettei meitä kyllä jarruteta sillä.”

Kuten aiemmin on todettu, tiimit ja sen jäsenet saattoivat kehittää työskentelyään tiimin sisällä. Yhdessä tiimissä kuitenkin koettiin, että tuli raja vastaan, kun yritettiin järjeistää tiimin toimintaa hidastavia ulkopuolisia kiemuroita. “Thana fiilinki päällä, että nyt me muutetaan näitä työketjuja”. Silloin olikin astuttu byrokratian rappusilla jonkun varpaille ja seurasi tiukkasävyinen puhuttelu. Tiimissä koettiin epävirallisen rinnakkaisbyrokratian haittaavan työn kehittämistä. “Ko kehitetään kaikkea uutta, me ei sitä oikein huomioida aina, että mitkä on ne portaat, mitä pitää lähteä eteenpäin. ... Ko me ollaan innoissaan. Se ei oo ilkeyttä eikä oo henkilökohtaista mitenkään. Se on vaan sitä, että me yritetään mennä niitten ohjeitten mukaan, mitä meille sanotaan.”

Myös kaupungin ylimmän johdon koettiin vaikuttavan työmotivaatioon, vaikkei heidän kanssaan välttämättä suoranaisesti oltukaan tekemisissä. “Ei missään vaiheessa ole tullut esille, että meidän johtaja välittää väestään. Heittelee semmosia teini-ikäsen pojan juttuja tuola, ko katupoika heittelee ohi mennessään. Kyllä tämä vaikuttaa. Ainaki meikäläiseen, jolla on jonkinlaiset semmoset erilaiset arvot. Niin kyllä se vaikuttaa.”

Johtopäätöksenä tiimin ulkopuolisista tekijöistä voinee todeta, että kaikkein selkeimmin nousi esille johto - sekä lähimmät esimiehet että hierarkiassa ylempänäkin olevat. Yhteistyö hallintokuntien kanssa auttoi jossain määrin syventämään kokonaiskuvaa siitä, mihin tiimin tehtävät suuremmissa kokonaisuudessa sijoittuvat. Näin myös oman työn merkitys tuli paremmin esille. Tämä tuki oppimaan oppimiselle tärkeän systeemiajattelun kehittymistä.

Tiimin työskentelyä hidastavana koettiin huono tiedonkulku hallintokunnista. Oman yksikön johtotiimiltä toivottiin myös avoimempaa tiedottamista. Joissain tapauksissa koettiin byrokratian ehkäisevän tiimin työn kehittämistä lähinnä arvovaltakysymysten ja jo kymmeniä vuosia vakiintuneiden käytäntöjen takia. Samoin koulutuksiin pääsyn estäminen koettiin työskentelyä ja oppimista ehkäisevänä.

Sekä lähintä että ylempääkin johtoa kritisoitiin siitä, että se ei millään tavalla osittanut tiimeille tai niiden jäsenille arvostavansa heidän työtään. Haastateltavat kokivat olevansa palautetyhjiössä: ei positiivista eikä negatiivista palautetta. Palautteen puuttuminen olisi tappanut koko työmotivaation, mutta tiimin hyvän yhteishengen voimin vielä jaksettiin. Motivaation lisääminen parantaa suoritustasoa ja ajaa ihmisiä käyttäytymään päämääräsuuntautuneesti. Palauteprosessin avulla voidaan vahvistaa jäsenten energian suuntaa tai saada heidät luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistukset toisaalle. Paitsi työskentelylle on motivaatiolla ratkaiseva merkitys tiimin ja sen jäsenten oppimiselle. Opiskelumotivaation syntymiselle on tärkeää kannustus, joka tukee oppimisponnisteluja eikä aiheuta pelkoa. (Luku 3.1) Näiden haastattelujen perusteella voisi ajatella, että johto ei ole ehkä vielä tiedostanut palautteen antamisen ja työn arvostuksen osoittamisen merkitystä sekä työskentelylle että oppimiselle, vaikka sitä kaupungin organisaatioilmapiirikartoituksissa kyselläänkin yhä uudelleen. Vaikka jäsenten keskinäiselläkin palautteella todettiin olevan merkitystä, niin erityisesti näyttäisi korostuvan ylemmältä taholta tulevan palautteen merkitys.

8 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

8.1 Keskeiset tulokset ja niiden pohdiskelua

Tulokset-luvussa esitettiin kunkin osan lopussa yhteenveto tuloksista ja peilattiin niitä teoriaosan näkemyksiin, joten seuraavassa esitetään vain keskeisimmät tulokset melko karkealla tasolla. Organisaatiokulttuuritutkimus, johon jossain kohtaa viitataan, tarkoittaa lokakuussa 1997 koko Keskushallinnossa toteutettua kyselyä (Luku 6.2).

Yksilöt oppivat tiimeissä työskennellessään runsaasti tehtäväalueeseen liittyviä ammatillisia tietoja ja taitoja sekä jonkin verran toiminta- ja menettelytapoja. Etupäässä opittiin staattista taitotietoa, mutta dynaamistakin taitotietoa opittiin niissä tiimeissä, joiden tehtävät mahdollistivat kokeilujen tekemisen ja niiden jälkeisen pohdiskelun. Tehtävien kierrätys tiimin jäsenten kesken, tekemällä oppiminen oli keskeinen oppimistapa, jonka tiimin yhteinen vastuualue mahdollisti. Näin kehittyivät oppimaan oppimisen keskeiset osatekijät: systeemiajattelu ja yhteinen kieli, jotka ovat edellytyksiä sekä yksilön että koko tiimin oppimiselle. Nämä loivat hyvän pohjan yhdessä pohtien kehitellä asioita. Kovin syvällistä reflektointia ja dialogia ei tutkimuksessa kuitenkaan noussut esille, vaan kokoon-tumisissa pysyttiin etupäässä keskustelun tasolla. Kysely oli tärkeä impulssi jäsenen oppimiselle. Kyselyyn rohkaisi tiimin luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri. Oppimisessa tietolähteenä oli siis toisten jäsenten asiantuntemus. Toisia autettiin mielellään, sillä tiimin jäsenet kokivat yhteisvastuuta yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta. Tiimien jäsenet olivat erittäin vastuuntuntoisia ja sitoutuneita tehtäviinsä. Saralan (1996) mukaan tiimin kunkin jäsenen vastuuntunto edistää oppimista. Kun luontainen yksilöllisyyden korostaminen valjastetaan yhteisen päämäärän ja yhteisten tavoitteiden hyväksi, se motivoi tiimiä oppimaan. Niin kauan kuin taitojen kehittämiseen on mahdollisuuksia, tiimin sisäinen dynamiikka saa aikaan noiden taitojen kehittymistä (Sarala ja Sarala 1996).

Vuorovaikutus toimi tiimeissä hyvin ja vuorovaikutustaitoja pidettiin pitkälti synnynnäisinä. Toisia kuunneltiin, asioista keskusteltiin ja eriäviäkin mielipiteitä uskallettiin

esittää. Tiimiytymisen myötä oli opittu yhteistyökykyä ja toisen huomioonottamista. Yhdessä tiimissä oli tietoisesti alettu opiskella keskustelemista ja todettiin jo hiljaisempienkin osallistuvan aktiivisemmin tiimipalavereissa. Mezirowin (1991) mukaan rationaalisessa keskustelussa edellytyksenä on tasavertainen mahdollisuus osallistumiseen: velvollisuus osallistua, kyseenalaistaa, vastustaa ja arvioida esitettyjä näkökulmia. Tiedottamiseen oli alettu tiimiytymisen myötä kiinnittää entistä enemmän huomiota ja tietoa oli opittu jakamaan tiimin toisille jäsenille. Kollektiiviseen oppimiseen liittyvää yhteisen tulkinnan etsimistä ei sen sijaan tullut esille. Palautetta oli opittu antamaan rakentavassa hengessä ja tiimin hyväksyvä ilmapiiri auttoi korjaavan palautteen vastaanottamisessa. Virheet koettiin oppimistilanteina. Korjaava palaute kohdistui etupäässä yksittäisen jäsenen tekemisiin, joten kollektiivista oppimista ei palautteen yhteydessä esiintynyt. Mäenpää (1997) ydinosaamisvalmius tutkimuksessaan on todennut, että virheiden hyväksymisestä useissa organisaatioissa on tullut sanonta. Käytännössä niitä ei kuitenkaan usein sallita tai niistä ei opita. Mahdollisuus erehtyä ja oppia erehtymisestä edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä, joka kehittyy ryhmässä lähinnä tunnetason kokemuksena. Myönteistä palautetta annettiin tiimin toisille jäsenille, mutta monen mielestä sitä voitaisiin opetella antamaan enemmänkin. Kyselylomakkeen mukaan kaikkein vähiten palautetta tuli kuitenkin tiimin päämäärien saavuttamisen edistämiseksi. Kollektiivisen palautteen antaminen vaatiikin jo melko kehittyneitä tiimiä. Siihen tulisi kuitenkin tietoisesti panostaa, jolloin saataisiin samalla suunnattua painopistettä yksilösuorituksista tiimikohtaisiin saavutuksiin. Yhdessä onnistumisen ilo koettiin yhteishenkeä lisäävänä. Ajateltiin, että yhteishenkeä voitaisiin lisätä myös laajentamalla yksittäisen tiimin jäsenen onnistuminen myönteiseksi palautteeksi koko tiimille. Myönteinen kokemus voi edistää sekä yksilön että tiimin oppimista, sillä kyky palauttaa mieleen kerran koettu menestys esimerkiksi mielikuvina, luo valmiiksi positiivisen oppimisasenteen. Vaikean tehtävän edessä voi muistella sitä kertaa, jolloin selvisi vastaavasta tehtävästä hyvin ja miettiä, mistä se johtui.

Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoissa ei tiimeissä koettu tapahtuneen oppimista. Pääsyyinä lienee se, että ongelmia ei juuri esiintynyt. Tämä puolestaan johtunee siitä, että tiimien tehtäväalueilla monissa asioissa säädökset ja ohjelmat määräsivät toimintatavan. Ihmissuhteissakaan ei havaittu sanottavia ongelmia. Myös organisaatiokulttuuritutkimus osoitti keskikohtaa, kun ääripäinä olivat väittämät 'Ongelmien esiin ottoa vältetään, jäävät ratkaisematta.' ja 'Ongelmista keskustellaan avoimesti ja ne pyritään ratkaisemaan.' Päätökset, joita tiimissä tehtiin, olivat niin pienimuotoisia, että kaikkia tyydyttäviin ratkaisuihin päästiin suhteellisen helposti keskustellen. Ongelma- ja ratkaisukeskeisyys on kuitenkin hyvä lähtökohta laajemmallekin oppimiselle. Se kasvattaa ihmistä itseään ja edistää vahvasti koko tiimin toimintaa. Koska tiimien kehitys kulkee yleensä ongelmien ja kriisien kautta, voidaan ajatella, että haastateltavien tiimien ongelmattomuus on merkki niiden kehityksen alkuvaiheesta. Tiimien kannattaisi vilpittömästi selvittää, onko kyseessä todellinen ongelmaton tilanne vai peittävätkö defensiiviritiinit mahdolliset ongelmat. Defensiiviritiimien huomaaminen ei ole aina kovinkaan helppoa.

Tiimin piirteiden yhteydestä oppimiseen voidaan todeta, että tiimin peruspiirteet - yhteisvastuu, sitoutuminen, yhteiset tavoitteet - ovat välttämätön edellytys tiimissä työskentelylle ja oppimiselle. Kun tiimin jäsenet ovat sisäistäneet tiimin peruspiirteet, syntyy luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, joka vähentää pelkoja ja rohkaisee oppimaan kyselemällä, keskustelemalla ja kokeilemalla. Ilmapiiri vaikuttaa myös jäsenten työ- ja opiskelumuotivaatioon. Organisaatiokulttuuritutkimuksenkin mukaan ilmapiiri työpaikalla oli jokseenkin vapaa ja tukea antava. Jäsenten välinen luottamus auttaa myös erilaisuuden

näkemistä voimavarana. Jäsenen vastuuntunnottomuus koettiin piirteenä, jota ei kuitenkaan hyväksyttäisi. Riittävää ammatillista erilaisuutta pidettiin välttämättömyytenä ammattitaitojen laajentamisessa. Persoonallisia erilaisuuksia ei osattu hyödyntää oppimislähteinä. Vetäjä koettiin tiimeissä tasavertaisena muiden jäsenten kanssa ja hänellä ei koettu olevan edistävää eikä ehkäisevääkään vaikutusta tiimissä oppimiselle. Toisen tyyppinen vetäjä sen sijaan voisi ehkäistä työskentelyä. Tiimin sopivana kokona pidettiin 5 - 8 henkilöä. Tiimin koon kasvu nähtiin uhkaksi tiedonkululle sekä jäsenten aktiiviselle keskusteluun osallistumiselle.

Tiimin ulkopuolisista tekijöistä tiimissä oppimista edistivät jonkin verran yhteydet toisiin hallintokuntiin. Niiden kanssa työskentely edisti systeemistä ajattelua. Byrokratian koettiin jossain määrin ehkäisevän oppimista rajoittamalla kursseille pääsemistä sekä estämällä työn kehittämistä arvovaltakysymysten takia. Keskeisimmäksi tiimin ulkopuoliseksi oppimista ehkäiseväksi tekijäksi mainittiin johto - sekä lähimmät esimiehet että hierarkiassa ylempänä olevat. Yksiköiden johtotiimeiltä odotettiin avoimempaa tiedottamista. Johdolta odotettiin myös tiimien työn arvostuksen osoittamista sekä palautteen antamista tiimien työstä. Britannialaisen Rover-yhtymän sitouttamisperiaatteessa korostetaan muun muassa, että ihmiset nauttivat työstään, jos heitä arvostetaan (Ojala 1996). Esimiesten palautteen täydellisen puuttumisen koettiin heikentävän motivaatiota ja vain tiimin hyvä yhteishenki auttoi vielä jaksamaan. Randall ja Cote (1991) ovatkin todenneet sosiaalisen sitoutumisen edistävän työpaikkaan sitoutumista. Organisaatiokulttuuritutkimuksessa oli ääripäissä väittämät: 'Esimiehiltä saa harvoin palautetta siitä miten olemme onnistuneet. Palautetta saa vain kuin asiat ovat menneet huonosti.' ja vastakkaisessa päässä 'Saamme esimiehiltä riittävästi myönteistä palautetta silloin, kun olemme onnistuneet, mutta myös rakentavaa, kriittistä palautetta, kun asiat eivät ole menneet hyvin'. Keskushallinnon vastaus oli väittämien puolivälissä ts. vaihtoehto 'Ei selvästi kumpikaan'. Roolimallina oleminen on yksi esimiesten tärkeä tehtävä. Mikäli ihmisten edellytetään kehittävän itseään, tarvitsevat he siihen malleja, joiden halutaan tulevan 'ylhäältä' (Ojala 1996). Tiimien ja johdon välille on välttämättä löydettävä yhteinen kieli, yhteiset välineet ja pelisäännöt, jotta vuoropuhelu niiden välillä toimisi. Tiimiverkko-organisaatioon ei voi siirtyä mekaanisesti, vaan se on laaja oppimisprosessi kaikille organisaatiotasolle. Valtakunnallisen kyselytutkimuksen mukaan (Kauppinen, Nissinen ja Peltonen 1990) käytetyin motivaatiokeino esimiesten mielestä on suullinen tunnustus. Tuossa tutkimuksessa kaksi kolmasosaa sanoo kiittäneensä alaisiaan. Henkilöstöstä kuitenkin vain kolmannes on saanut kiitosta. Johtuuko tämä siitä, ettei esimiesten kiitosta tunnusteta kiitokseksi vai siitä, että vain kolmannes ansaitsee kiitoksen esimiehen mielestä. Suullista kiitosta odottaa noin 90% henkilöstöstä ja sama määrä esimiehistä pitää kiitosta hyvänä motivointikeinona.

Tutkimuksessa havaitut oppimistulokset ja varsinkin oppimisprosessit ovat sellaisia, joita ei voi esiintyä, ellei oppimisympäristönä ole tiimi. Joitakin ammatillisia taitoja voi oppia ilman tiimiäkin, mutta erilaisilla oppimistavoilla. Sen sijaan vuorovaikutustaitojen, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen oppiminen edellyttää tiimiä. Nämä ovat mielestäni osoituksia siitä, että tiimin avulla voidaan saada lisäarvo yksilön oppimiselle toimistotyössä. Oppimisessa on tärkeää tietoisuus, joka auttaa tarkastelemaan asioita kriittisesti ja kehittelemään luovia ratkaisuja, joita kukaan ei yksinään keksisi. Kollektiiviselle oppimiselle tärkeää reflektointia saattoi havaita muutamissa haastattelutilanteissa, joten sitä esiintyy myös arkipäivän työskentelyssä. Muita kollektiiviselle oppimiselle tärkeitä työmuotoja: dialogia, kommunikatiivista oppimista ja kriittistä reflektiota ei tullut esille, mutta niitä onkin vaikea saada selville näin lyhyellä haastattelulla. Lisäksi kollektiivisen oppimisen tuoma lisäarvo on nähdäkseni yhteydessä tiimin kehitysvaiheeseen. Sengen

(1993) mukaan oppivan tiimin on harjoitettava yhdessä toimimista. Haastateltujen tiimien luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri luo kollektiiviselle oppimiselle kuitenkin hyvät edellytykset. Yksilönkin oppimiselle on tiimin ilmapiirillä tärkeä merkitys, sillä suurimmat esteet oppimiselle ovat stressi ja kasvojen menettämisen pelko (Lonka ja Lonka 1993).

Kun tiimissä oppimista on tutkittu (Dechant ym. 1993), on tulokseksi saatu, että yksilötasolla opittiin tuntemaan itseä ja muita aiempaa paremmin. Samoin tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tapahtui muutoksia. Ryhmätasolla yhteishenki ja toimintakäytännöt paranivat, tiedot ja taidot lisääntyivät ja suhtautuminen muihin muuttui myönteisemmäksi. (Dechant ym. 1993) Näin produktien osalta voidaan todeta, että samoja asioita havaittiin tässäkin tutkimuksessa. Tosin itsensä ja muiden tunteminen sekä asennemuutokset eivät nousseet esille haastatteluissa, mutta niitä ei teemoissa suoraan sivuttukaan. Ilmeisesti niiden kohdalla ei koettu ainakaan mullistavia muutoksia, sillä avoimessa ja rönsyilevässä keskustelussa sellaiset olisivat todennäköisesti nousseet esille. Tiimi luo itse- ja ihmistunteuksen kehittymiselle hyvän oppimisympäristön ja vuorovaikutustilanteissa niitä kannattaisi opetella tietoisesti.

Kollektiivinen tiimin oppiminen ei ole yhtä selkeästi ymmärrettävissä ja havaittavissa kuin yksilön oppiminen. Tiimin kollektiivinen oppiminen ei ole kuitenkaan pelkkä ideaalimalli, vaan kollektiivista oppimista voidaan nähdä käytännössä silloin, kun tiimin jäsenet yhdessä hallitsevat sellaisia asioita, joita kukaan ei kykenisi tekemään yksin. Yksilöiden oppiminen tulisi saada siirrettyä koko tiimin osaamiseksi, sillä muuten ryhmä ei opi, vaikka yksilöt oppisivatkin. Kun yksilö oppii, hän tarkistaa ja muuttaa ajatusmallejaan. Nämä muutokset tulisi saada heijastumaan myös tiimin ajatusmalleihin, joiksi voidaan ymmärtää tiimikulttuuri ja tiimi-ilmasto. Tiimikulttuuri syntyy tavasta, jolla toimitaan yhdessä ja liitytään yhteen. Edellä jo todettiin, että tutkimuksissa on havaittu ryhmätason oppimisen heijastuvan tietojen ja taitojen karttumisen lisäksi yhteishenkenä ja myönteisenä suhtautumisena muihin jäseniin. Me-henkeä oli havaittavissa tämänkin tutkimuksen tiimeissä, joissakin hyvinkin voimakkaasti. Tiimikulttuuria voi pitää peruspilarina tiimin kollektiiviselle oppimiselle. Taito oppia yhdessä näkyy tiimin työskentelyprosesseissa, joissa tuotteina syntyy tiimille yhteinen tiedontulkinta, yhteinen kieli, yhteiset merkitykset jne. kuten tutkimuksen viitekehyksen kuviossa 5 on esitetty. Tiimin kollektiivista oppimista voidaan tutkia empiirisesti selvittämällä, missä määrin tiimeillä esiintyy näitä tuotteita ja prosesseja. Jotta ryhmä voi saavuttaa kollektiivisen oppimisen tuomaa lisäarvoa, on perusedellytyksenä, että ryhmä täyttää tiimin perusominaisuudet: yhteiset tavoitteet, yhteisvastuu ja kaikkien jäsenten sitoutuminen tavoitteiden saavuttamiseen sekä keskinäinen luottamus ja avoimuus.

Elinikäinen oppiminen edellyttää yksilöltä tavoitteellisuutta ja taitoa suunnitella oma oppimispolku. Esimerkiksi Nokia Renkaat Oy pyrkii korottamaan kaikkien osaamisen tasoa ja on asettanut tavoitteeksi, että jokaisella on henkilökohtainen koulutussuunnitelma ja oma koulutautumistavoite (Ojala 1996). Haastatelluilla tiimeillä eikä tiimien jäsenilläkään ollut tietoisia oppimiseen liittyviä tavoitteita. Tiimien jäsenten olisi kuitenkin syytä asettaa itselleen oppimistavoitteet, jotka liittyvät omaan oppimiseen tiimissä sekä tavat, joilla ne voi saavuttaa. Koko tiimin yhteisiin tavoitteisiin tulisi myös lisätä kollektiivisia oppimistavoitteita. Tavoitteet tulee asettaa yhdessä sellaisiksi, että ne ovat kaikkien mielestä tavoittelemisen arvoisia. Jotta innostus tavoitteiden saavuttamiseen säilyisi, ne eivät saa olla utopistisia, vaan niiden tulee olla sellaisia, jotka on mahdollista saavuttaa. Jos tavoitteiden saavuttaminen edellyttää pitkällistä työskentelyä, tavoitteet kannattaa jakaa välietappeihin, jolloin matkan varrella säilyy tunne edistymisestä. Välillä on hyvä tehdä

itsearviointia ja keskustella ryhmässä, mitä uutta opittiin, kuinka hyvin opittiin ja mitä voitaisiin tehdä toisin. Psykiatrian erikoislääkäri Ben Furmanin (1998) mukaan ihminen on oppivainen olento, joka rakastaa onnistumista ja kaikkein suurinta mammonaa hänelle on, että toiset huomaavat onnistumisen ja hän saa ihailua aikaansaannoksistaan. Varsinkin yhdessä opiskelun hän näkee merkittävänä, sillä silloin onnistumisen riemu voidaan jakaa ryhmässä ja syntyy me-tyyppinen kokemus. Furmanin mukaan pienet onnistumiskokemukset ovat kuin bensa, jolla ihminen kulkee: "Eihän ihmiset jaksu käydä töissä. Kaikkihan on burnoutissa, jos ei töistä tuu mitään positiivista palautetta koskaan." Tämä vaatii kulttuurimuutosta ja niinpä hän leikillisesti toteaa, että työpaikoille tulisi perustaa keskinäisen kehumisen kerhoja. Tiimissä tulisi siis tietoisesti antaa myönteistä palautetta pienistäkin onnistumisista toisille jäsenille sekä koko tiimillekin. Tällä voitaisiin kompensoida myös puuttuva esimiesten palaute. Otalakin (1996) on todennut, että työtovereiden kannustus on ratkaisevaa, kun pitää oppia yhdessä tiiminä. Toiset jäsenet pitävät mukana pitkäkestoisesakin tavoitteellisessa ohjelmassa, vaikka itse olisi jo valmis keskeyttämään. Oppimisesta voi nauttia samanaikaisesti, vaikka se tuntuukin raskaalta. Tieto ei aina lisää tuskaa, vaan elinikäinen oppiminen voidaan kokea ilona.

Organisaation oppimisnopeus riippuu sen hitaimman lenkin oppimisnopeudesta (Stata 1989). Tämä pätee tiiminkin oppimiseen. Kuka tahansa pystyy Lonkan (1993) mukaan ratkaisevasti tehostamaan oppimistaan, jos hän saa kunnollista palautetta strategioistaan, tiedoistaan ja taidoistaan. Kokonaisvaltainen palaute edistää luonnollisten ja tehokkaiden opiskelustrategioiden kehittymistä. Samoin työskentelyssä toisten kanssa näkee, miten toiset menettelevät ja oppivat. Samalla oppii erilaisia opiskelutekniikkoja ja näkee, ettei oppimiseen ole oikotietä, vaan se vaatii ponnistelua. Oppimistyylytsteillä pyritään selvittämään, mikä on kullekin ihmiselle paras tapa oppia ja toisaalta ohjaamaan ihmisiä kehittämään kaikkia oppimistapoja oppimisprosessin tehostamiseksi. Tehokas oppiminen edellyttää kaikkien oppimistyylien käyttöä. (Lonka ja Lonka 1993; Ojala 1996) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa kysyttiin Mumfordin testin mukaista oppimistyyliä. Tähän vastasi kuitenkin vain muutama, joten jätin sen kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Suurimpana syynä vastaamattomuuteen lienee se, ettei yksiköissä ollut täytetty tätä testiä, sillä sehän ei kuulunut varsinaiseen tiimikoulutukseen.

8.2 Tutkimuksen arviointia

Kyselylomake oli yksinkertainen täyttää ja mielestäni kuitenkin riittävä erottelemaan pois ne tiimit, joissa yhteistyö ei ollut tiimimäistä, eivätkä tiimien jäsenten väliset suhteet luottamuksellisia. Kyselyn perusteella ei kuitenkaan voi mennä tekemään kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä tiimin kehitysvaiheesta, vaikka mukana olikin mm. huipputiimin piirteisiin liittyviä väittämiä, esimerkiksi 'Jäsenet ovat vilpittömän kiinnostuneita toistensa hyvinvoinnista'. Huipputiimi toimistotyössä ei ole edes tavoittelemisen arvoinen, sillä siinä työskentely jatkuvasti olisi henkisesti hyvin raskasta ja sitä tuskin kukaan kauan jaksaisi.

Kyselylomakkeen väitettä 'Olen tiimin vetäjä' en ole mitenkään hyödyntänyt ja anonyymiteetin kannalta väite onkin kyseenalainen. Joustavuusprosentistakaan (Liite 4) ei

oikein pysty tekemään mitään johtopäätöksiä, sillä tiimeissä joustavuuden vaihteluväli on pitkä ja yhteyttä tiimiytymisprosenttiin on vaikea havaita. Haastattelujen yhteydessä nousivat kyllä esille tiimin jäsenten hyvät joustavuudet puhuttaessa vähäisistä ihmissuhde-ongelmista. Pirnes (1994) on todennut, että joustavuuden merkitys korostuu ryhmätyössä. Sosiaalisista tyyleistäkään (Liite 4) ei oikein voi päätellä muuta kuin, että tiimeissä on yleensä edustettuina useampia tyylejä, vaikka tämä ei olekaan ollut tiimien muodostamisen kriteerinä. Otalan (1996) mukaan organisaation oppiminen kärsii, jos siinä on liikaa samanlaisia jäseniä, joilla on samanlainen tausta ja samanlaiset ajatusmallit, sillä silloin ei synny monipuolista vuorovaikutusta eikä riittävästi kyseenalaistamista.

Haastatteluissa välittyi erittäin myönteinen kuva tiimien toiminnasta. Tätä ei kuitenkaan voi yleistää koskemaan kaikkia Keskushallinnon 34 tiimiä. Vain 12 tiimistä vastasi yli puolet tiimin jäsenistä. Ovatko ainoastaan nämä päässeet tiimityössä hyvään vauhtiin? Mitä kuuluu lopuille 22 tiimille? Viidessä tiimissä lähinnä vetäjän vastauslomakkeessa oli kommentti, että tiimi oli vielä alkutekijöissä ja kokoontunut vasta 3 - 4 kertaa. Kahdeksasta tiimistä ei tullut yhtään vastausta. Ottaen huomioon kyselylomakkeen helpouden miksi hyvin toimivan tiimin jäsen jättäisi K:t pyörittämättä? Onko suurin osa tiimeistä vasta alkumetreillä tiimityössä? Pelättiinkö kertoa todellisia tuntemuksia, jotta säästyttiin esimiehen puhuttelulta (Luku 6.3)? Millaista on työskennellä tiimissä, jossa väittämään 'Jäsenet osoittavat myötätuntoa toistensa vastoinkäymisissä' oli vastattu "vain kuoleman tapauksessa"? Ollaanko vielä tiimirajoitteisia: ammattitaitoisia, mutta vain itsensä ja oman peilikuvansa kanssa toimeen tulevia? Tiimityöskentelyn aloittaminen vaatii ponnisteluja varsinkin, jos on totuttu tekemään työtä täysin itsenäisesti toisista välittämättä. Kaikilla haastateltujen tiimien jäsenillä oli kokemusta ryhmässä työskentelystä jo ennen tiimien perustamista, joten se voi selittää niiden pääsyä jo pidemmälle tiimin kehityksessä. Toisaalta eihän tiimi saa olla mikään itseisarvo. Jos lopputulokset syntyvät parhaiten yksilösuorituksina, on järkevää jatkaa ilman tiimiytymistä.

Haastateltavien tiimien valinnasta todettakoon, että koehaastattelun jälkeen jäi jäljelle kuusi tiimiä, joita kaikkia oli alunperin tarkoitukseni haastatella. Niinpä sovin haastattelut satunnaisessa järjestyksessä. Kun olin haastatellut neljää, totesin saturaatiopisteen saavutetun (Luku 6.2). Haastattelun ulkopuolelle jääneillä kahdella tiimillä tiimiytymisprosentti (Liite 4) oli hiukan korkeampi kuin haastatelluilla, joten olisi ollut järkevää valita ne haastatteluun. Tämän inhimillisen virheen haastateltavien tiimien valinnassa en usko mitenkään vaikuttaneen lopputulokseen, sillä olihan ulkopuolelle jääneissä tiimeissä samoja jäseniä kuin haastatelluissakin.

Haastattelujen näkökulma ei ollut varsinaisesti tiimissä työskentely, vaan tiimissä oppiminen. Tämä tarkastelukulma koettiin vaikeana, sillä yleensä tiimi nähtiin tapana tehdä työtä, ei niinkään mahdollisuutena oppia. Yksi haastateltava totesikin hiukan tuskastuneena: "Mua hännää tässä tää oppiminen. Tulee vaan sellainen, että mää istun koulun penkillä ja ... Vie vähän niinku pohjaa koko tiimiajattelulta. Se ei oo vaan sitä, siihen tulee muutaki." Jonkin verran yritin madaltaa kynnystä kyselemällä asioita tiimityöskentelyn avulla, ennen nyt muutoksena. Koska jo yksilön tiimissä oppimisen selvittäminen tuotti haastateltaville ongelmia, koko tiimin oppiminen koettiin hyvin teoreettisena ja tieteellisenä asiana. Toisaalta kyllä saattoi havaita, että tiimeissä, joissa yksilöiden tiimissä työskentely ja oppiminen oli jo pitkällä, tuli haastattelussa esille pyrkimyksiä kollektiiviseen oppimiseen ilman, että sitä erikseen kysyttiin.

Syvällisemmän tiedon saamiseksi sekä yksilön että tiimin oppimisesta tiimikontekstissa olisi syytä ehkä ensin selvittää tutkittaville oppimisen käsitettä. Tiukassa tuntuu olevan

ajatus siitä, että oppiminen on ensisijaisesti koulutuksen tai opetuksen funktio. Tämä sopii kyllä varsin huonosti yhteen ajankohtaisten elinikäisen oppimisen ja itseohjautuvuuden periaatteiden kanssa. Oppimisen käsitteen selventämisen jälkeen voisi haastatella samoja tiimejä ehkä useampaankin kertaan ja sen lisäksi havainnoida tiimien työskentelyä pidemmällä aikajänteellä. Oppimispäiväkirjan käyttö voisi olla myös antoisa, sillä pidemmän ajan kuluttua on vaikea muistaa yksittäisiä oppimiskokemuksiaan, ellei niitä ole erikseen tarkkaillut. Näillä menetelmillä saisi enemmän tietoa kommunikatiivisen oppimisen, dialogin, reflektion jne. käytöstä tiimissä oppimisessa. Kollektiivisen oppimisen yhteyttä tiimin kehitysvaiheeseen voisi kartoittaa näillä monipuolisemmilla menetelmillä. Samoin herää kysymys, mihin asti tiimi pystyy itseksensä kehittymään, sillä ainakin dialogista Senge (1993) toteaa, että sen alkuvaiheessa tarvitaan avustajaa.

Tässä tutkimuksessa kohderyhmä oli naisvaltainen ja keski-ikä yli neljäkymmenen. Mielenkiintoista olisi tutkia tiimin jäsenten sukupuolen ja iän yhteyttä tiimissä työskentelyn kehittymiseen. Nuoremmathan ovat harjoitelleet jo peruskoulusta alkaen ryhmässä työskentelyä, joten heillä on hyvät valmiudet vuorovaikutus- ja tiimityötaitoihin. Tässä tutkimuksessa tiimissä oppimista tutkittiin toimistotyössä, millaista olisi oppiminen jonkin muun tyyppisissä tehtävissä, esimerkiksi kehittämis- ja suunnittelutyötä tekevissä tiimeissä. Ainakin ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen oppimisen olettaisi niissä olevan tärkeää luovien ratkaisujen löytämiseksi. Myös johtotiimit voisivat olla luku sinänsä. Niidenhan tulisi asemansa vuoksi olla esimerkkinä toisille tiimeille. Elinikäiseen oppimiseen liittyen on viime aikoina tullut entistä enemmän esille hiljainen taitotieto. Auttaako tiimi tällaisten äänettömien tietojen ja taitojen siirtymistä jäseneltä toiselle? Me-henki on tärkeä tiimin ominaisuus, mutta voiko siitä korostuessaan tulla este tiimin ja organisaation oppimiselle. Voiko tiimistä tulee sisäänlämpiävä, kaikkivoipainen yksikkö, joka ei pyrikään oppimaan organisaation toisilta tiimeiltä? Haastattelussa tuli useampaan otteeseen esille lausahduksia: "Täähän on siitä ihan eri toimisto", "Tää on uskomaton toimisto", "Me ollaan niin vahva porukka", "Me ollaan sillai rautanen tiimi". Ovatko toteamukset uhoa vai elinehto jaksamiselle vai tervettä me-henkeä?

Lopuksi haluan kertoa, että lähetin kyselylomakkeet hyvin epäluuloisena peläten, että siitä tulee tutkimukseni ensimmäinen ja viimeinen vaihe, koska en löytäisi Keskushallinnosta ainoatakaan edes jossain määrin tiimin piirteitä täyttävää ryhmää. Ennakkokäsitykseni osoittautui täysin vääräksi ja haastattelujen kuluessa olen melkein käsin kosketeltavasti voinut todeta, mikä voimavara tiimi on työskentelylle ja oppimisellekin myös toimistotyössä. Toivonkin, että kaikki muodostetut tiimit, jotka eivät ole vielä päässeet alkua pidemmälle, ryhtyisivät tosissaan yrittämään, sillä itsestään tiimin hyviä puolia ei saavuteta. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta jo toimivienkin tiimien on syytä panostaa tavoitteelliseen opiskeluun - sekä yksilön että kollektiivin näkökulmasta. Jospa ensi jouluna Keskushallinnon pikkujoulussa laulettaisiin jo tiimityön välttämättömyydestä, kun viime jouluna haluttiin vielä tarrautua yksilösuorituksiin:

"Hoo, jos minä olen tyhmä
 enkä minä kaikkea ymmärrä.
 Hoo, jos tämä koko TIIMI
 ei mua tarpeeksi innostakaan.
 ∴ Suotakoon se nyt mulle
 kehitynhän mä silti ∴ "

(PJH,
 Keskushallinnon henkilöstötiedote Jyväsiä 4/97)

LÄHTEET

- Ankkuri-Ikonen, A. 1993. Yksin, kaksin ja yhdessä - näkökulmia ja kokemuksia yhteistyöstä työssä ja työyhteisössä. Ryhmätyö 22(4), 6-11.
- Barber, J. 1993. Tightening the iron cage: Concertive control in self managing teams. *Administrative Science Quarterly* 38, 408-437.
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Espoo: Weilin&Göös.
- Carr, C. 1992. Alaiset johtavat itse itseään. *Yritystalous* (3). Alkuperäinen artikkeli *Training & Development*-lehdessä 1991.
- Cohen, S. & Ledford, G. 1991. The Effectiveness of Self-Managing Teams: A Quasi-Experiment. Center for Effective Organizations. T91-7. Graduate School of Business Administration, University of Southern California. Los Angeles.
- Dechant, K., Marsick, V. & Kasl, E. 1993. Toward A Model of Team Learning. *Studies in Continuing Education* 15(1).
- Deci, E., Connell, J. & Ryan, R. 1990. Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology* 74, 580-590.
- De Pree, M. 1990. Ihmisten johtamisen taito. Espoo: Denali Oy.
- Dimoch, H. 1986. *Groups: Leadership and Group Development*. California.
- Eloranta, K. 1981. Enemmän teknologiaa, vähemmän tunteilua: teesejä, jäsenyksiä, empiirisiä tuloksia ja metodologisia haasteita. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A 81.
- Elovainio, M. 1994. Ryhmät ja tiimit työssä. Teoksessa Lindström, K. (toim.) *Terve työyhteisö - kehittämisen malleja ja menetelmiä*. Helsinki: Työterveyslaitos, 117-137.
- Furman, B. 1998. Mistä intoa opiskeluun? Yleisradion ohjelmasarja: Oppimisesta elinikäinen ilo 3/10.
- Gaertner, K. & Nollan, S. 1989. The Effects of Employee Relations Practices on Work Unit Effectiveness. *Research in the Sociology of Organizations* 7, 145-171.
- Geber, B. 1992. From Manager into Coach. *Training* 29(2), 25-31.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Harari, O. 1996. Ihannetiimi. *Yritystalous* (4), 4-7. Alkuperäinen artikkeli *The Dream Team*. *Management Review* (October 1995).
- Honkanen, H. 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittäminen. Suuntauksia ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitoksen katsauksia 106.
- Hughes, B. 1991. 25 Stepping Stones for Self-Directed Work Teams. *Training* 28(12), 44-46.
- Härkönen, E., Kuronen, M. & Nissinen, J. 1990. *Uusi ihmisten johtaminen*. Helsinki: Tulos-kirjat Oy.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and Meaningless Experience: Toward Analysis of Learning from Life. *Adult education Quarterly* 37, 164-178.
- Jessup, H. 1990. New Roles in Team Leadership. *Training and Development* 44(11), 79-83.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. *JTO tutkimuksia -sarja*. Oitmäki: Aavaranta.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. *Aavaranta-sarja* 18. Helsinki: Otava.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Vaasa: Gaudeamus.
- Katzenbach, J. & Smith, R. 1995. *Tiimit ja tuloksekas yritys*. Porvoo: WSOY.

- Kauppinen, T., Nissinen J. & Peltonen, M. 1990. Joustavuus ja luovuus työelämässä. Yritystaitojulkaisut. Helsinki: Yritystaito.
- Kerlinger, F. 1979. Foundations of behavioral research. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuisma, V. 1994. Itseohjautuvat työryhmät tuovat laatua työhön ja tuotantoon. Tietotaito 4(1), 3-4.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. In: Kvale, S. (ed) Issues of validity in qualitative research. London: Chartwell Bratt.
- Lawler, E. 1986. High involvement management. San Fransisco: Jossey - Bass.
- Lonka, I. & Lonka K. 1993. Aktivoiva opetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Manz, C. & Sims, H. 1987. Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. Administrative Science Quarterly 32, 106-128.
- Magerison, C. & McCann, D. 1987. The Managerial Lingers: A Key to the High Performing Team. Buckingham Management Resource.
- McPeck, J. 1990. Teaching critical thinking: dialogue and dialectic. New York: Routledge.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Fransisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow Et. al. Uudistava oppiminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Montebello, A. & Buzzotta, V. 1993. Work Teams that Work. Training and Development 47(3), 59-64.
- Mustonen, M. 1995. Tiimissä tapahtuu. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Mäenpää, J. 1997. Ryhmien ydinosaamisvalmius oppivassa yritysorganisaatiossa. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston julkaisuja E 25.
- Neck, C. & Moorhead, G. 1995. Groupthink remodeled: The importance of leadership, time pressure and methodical decision-making procedures. Human Relations 48(5), 537-557.
- Ojala, T. & Uutela A. 1992. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Organ, D. 1988. Organization citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington Books, Lexington, Mass.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Parker, G. 1994. Tiimipelaajat tiimityössä. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage.
- Pearson, C. 1992. Autonomous Workgroups: An Evaluation at an Industrial Site. Human Relations 45(9), 905-936.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Aavaranta-sarja 29. Helsinki: Otava.
- Peltonen, J. 1996. Kvalitatiivisia lähestymistapoja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Metodolgiset kysymykset kasvatustutkimuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen opetusmoniste.
- Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. JTO tutkimuksia sarja 8. Oitmäki: Aavaranta.
- Randall, D. & Cote, J. 1991. Interrelationships of Work Commitment Constructs. Work and Occupations 18(2), 194-211.
- Reddin, W. 1975. Managerial Effectiveness. Toronto.

- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus: Merrill.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen - tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 11, 153-163.
- Rosengarten, Ph. 1995. Learning Organizations and Their Characteristics: The Case of Automotive Components Suppliers in Britain. Proceedings, E.C.L.O. International Conference Measuring the Reality, European Consortium for the Learning Organisation (E.C.L.O) Bryssel, 231-252.
- Roth, I. 1995. Odotustottumusten kyseenalaistaminen. Teoksessa J. Mezirow Et. al. Uudistava oppiminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sashkin, M. 1984. Participative Management Is an Ethical Imperative. *Organizational Dynamics*. American Management Association.
- Schön, D. 1983. The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books. London: Temple Smith.
- Schön, D. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. 1990. Miten saada pitkään työelämässä olleet ajattelemaan työtään uudella tavalla? *Aikuiskasvatus* 10, 38-39.
- Senge, P. 1993. The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. London: Century Business.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. 1994. The Fifth Discipline Fieldbook, Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Currency.
- Shonk, J. 1994. Tiimipohjaiset organisaatiot. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press.
- Sköld, M. 1989. Everyday Learning: the Basis for Adult Education. Leymann, H. & Kornbluh, H. (ed.) Socialization and Learning at Work. A New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society. Newcastle: Athenaeum Press, 103 -118.
- Stata, R. 1989. Organizational Learning - The Key to Management Innovation. *Sloan Management Review*, Spring 1989, 63-73.
- Strauss, A. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Syrjälä, L. 1994. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 25-55.
- Ukkonen, O. 1994. Jaettu johtajuus. Helsinki: Konsultointi Otto Ukkonen Oy.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 2.
- Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Perusteiden teoreettista ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Voutilainen, E. Rajamäki, P. Vartiainen, O. & Palanne, O. 1987. Kehittyvä työyhteisö. Porvoo: WSOY.

- Weick, K.E. 1979. The social psychology of organizing. Addison-Wesley, Reading Mass.
- Wellins, R. & George, J. 1991. The Key to Self-Directed Teams. Training and Development journal 4.
- Wellins, R. 1993. Miten rakennat menestyvän tiimin? Yritystalous 51(4), 38-42.
- Wiberg, L. & Stemme, I. 1989. Vapautatko vastuuseen? Kirja itsenäisyydestä ja yhteistyöstä. Ekonomia-sarja. Espoo: Suomen Ekonomiliitto, SEFEK ja Weilin&Göös.
- Wildemeersch, D. 1991. Learning from Regularity, Irregularity and Responsibility. International Journal of Lifelong Education 10, 121-158.

LIITE 1: Kyselylomakkeen saatekirje

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO/
JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI

1.10.1997

Arvoisa vastaanottaja

Oppiva organisaatio on tämän ajan muotitermi. Organisaation oppiminen edellyttää, että siinä olevat yksilöt ja tiimit oppivat. Tiimissä työskentelijä ei ehkä tule edes ajatelleeksi tiimityötä oppimisen näkökulmasta. Tiimejä käsittelevissä artikkeleissakaan ei tarkastella oppimista, vaan korkeintaan ohimennen todetaan, että tiimi vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Onpa jossakin artikkelissa tiimissä oppiminen kyseenalaistettukin.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa oppimista Jyväskylän kaupungin keskushallinnon tiimeissä. Tutkimus on osa kasvatustieteen pro gradu -työtäni Jyväskylän yliopistossa. Tutkimustani ohjaa yliopistolla professori Tapio Vaherva ja kaupunkiorganisaatiossa kehittämisspäällikkö Anna-Liisa Rassi. Häneltä saa myös mahdollisia lisätietoja.

Todellinen tiimi ei ole vielä se, joka on paperilla julistettu tiimiksi. Koska tarkoitukseni on tutkia nimenomaan tiimissä, ei vain tiimiksi kutsutussa ryhmässä tapahtuvaa oppimista, pyrin tällä lyhyellä kyselyllä saamaan kuvan tiimisi kehitysvaiheesta. Näiden tulosten perusteella valitsen varsinaiseen tutkimukseeni haastateltaviksi muutamien tiimien jäseniä.

Toivon, että voit uhrata tuokion ajastasi lomakkeen täyttämiseen. *Sinun vastauksesi on tärkeä.*

Vastauksiasi käsitellään ehdottoman luottamuksellisina ja niitä käytetään vain tähän tutkimustarkoitukseen. Henkilöllisyytesi ei paljastu raportoinnissa. Luotan siihen, että vastaat kaikkiin kysymyksiin mahdollisimman todenmukaisesti.

Pyydän Sinua palauttamaan täyttämäsi lomakkeen **15.10.1997** mennessä osoitteella:

Elli Ryynänen
Tietohallintotoimisto

Mahdollisiin tiedusteluihin vastaan mielelläni, puh. 4398.

Vastauksestasi etukäteen kiittäen

LIITE 2: Kyselylomake

KYSELYLOMAKE: **TIIMIN KEHITYSVAIHE**

Jos kuulut useaan tiimiin, täyttäisikö ystävällisesti jokaisesta tiimistä oman lomakkeen.

Toimintayksikkö, jossa työskentelet _____

Tiimi, jota arvioit _____

Ympyröi K (Kyllä) tai E (Ei). Jos väite pitää paikkansa **pääsääntöisesti**, valitse K.

Yhteistyö

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Tiimillä on yhteisesti sovitut tavoitteet. | K | E |
| 2. Olen sitoutunut tiimin tavoitteiden saavuttamiseen. | K | E |
| 3. Tiimillä on riittävät valtuudet toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. | K | E |
| 4. Tiimillä on yhteiset arvot, jotka ohjaavat työskentelyä. | K | E |
| 5. Tiimillä on sovittuja toimintakäytäntöjä ja pelisääntöjä. | K | E |
| 6. Tiimissä tehdään yhteisymmärryspäätöksiä. | K | E |
| 7. Tiimin työpanos on erottamaton osa yrityksen toimintaa. | K | E |
| 8. Tehtäväni tiimissä ovat sopivan haasteellisia. | K | E |
| 9. Tiimiin kuuluminen on olennaista, jotta suoriudun työssäni. | K | E |
| 10. Tiimin jäsenet jakavat avoimesti tietoja toisilleen. | K | E |
| 11. Tiimi ratkaisee kriisit ja ongelmat yhteisvoimin. | K | E |
| 12. Tiimin jäsenet ovat ryhmätyö- ja palaveritaitoisia. | K | E |

Luottamukselliset suhteet

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Luotan aidosti tiimin toisiin jäseniin. | K | E |
| 2. Luotan tiimin toisten jäsenten ammatilliseen osaamiseen. | K | E |
| 3. Voin puhua tiimissä kiertelemättä ongelmista, toiveista, peloista jne. | K | E |
| 4. Tiimin jäsenten välit ovat vilpittömät ja suorasukaiset. | K | E |
| 5. Tiimissä pidetään kiinni keskinäisistä sopimuksista. | K | E |
| 6. Kuuntelen kiinnostuneesti toisten jäsenten esittämiä näkökohtia. | K | E |
| 7. Olen tietoinen tiimin toisten jäsenten kyvyistä ja lahjoista. | K | E |
| 8. Jäsenten erilaisuutta hyödynnetään tiimissä. | K | E |
| 9. Annan avoimesti palautetta tiimin toisille jäsenille. | K | E |
| 10. Saan itse riittävästi palautetta tiimissä. | K | E |
| 11. Tiimissä annetaan tunnustusta etenkin <u>tiimin</u> päämäärien saavuttamisen edistämisestä. | K | E |
| 12. Jäsenet ovat vilpittömän kiinnostuneita toistensa hyvinvoinnista. | K | E |
| 13. Jäsenet osoittavat myötätuntoa toistensa vastoinkäymisissä. | K | E |
| 14. Jäsenet auttavat toisiaan onnistumaan ja pääsemään eteenpäin. | K | E |
| 15. Tiimissä vallitsee hyvä henki. | K | E |

Vetäjä

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Vetäjä suhtautuu tasapuolisesti kaikkiin tiimin jäseniin. | K | E |
| 2. Vetäjä luottaa tiimin jäsenten kykyihin. | K | E |
| 3. Vetäjä auttaa tiimejä ongelmien ratkaisussa. | K | E |
| 4. Vetäjä sanelee päätökset. | K | E |
| 5. Olen tiimin vetäjä. | K | E |

Tiimikoulutukseen liittyvässä arvioinnissa:

Joustavuutesi _____ %

Sosiaalinen tyylisi: Ajattelija, Tekijä, Kokija, Ilmaisija

Mikäli olet täyttänyt P. Honeyn ja A. Mumfordin **oppimistyylytestin**,

niin mikä seuraavista on oppimistyylysi: Aktiivinen, Pohtiva, Looginen, Käytännöllinen

LIITE 3: Haastattelurunko

TIIMISSÄ OPPIMINEN - HAASTATTELURUNKO

ASETETUT OPPIMISTAVOITTEET

Koko tiimille kirjatut oppimistavoitteet?

Itse itsellesi asettamat tiimityöhön liittyvät oppimistavoitteet?

TIIMISSÄ TYÖSKENTELY

Millaisia asioita tiimissä käsitellään?

Millaiset asiat ovat ryhmän vastuulla?

Millä tavalla asioita käsitellään?

TIIMISSÄ OPPIMINEN

Mitä **ammattillisia** tietoja ja taitoja olet oppinut tiimissä?

Millaisissa tilanteissa/yhteyksissä?

Mitä **vuorovaikutustaitoja** olet oppinut tiimissä?

Millaisissa tilanteissa/yhteyksissä?

Mitä **ongelmia** tiimissä käsitellään?

Miten ongelmia käsitellään?

Miten tiimi tekee **päätöksiä**?

Mitä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja olet tiimissä oppinut?

Millaisissa tilanteissa olet oppinut?

Millaisia tietoja ja taitoja olette oppineet **KOKO TIIMINÄ**?

Millaisissa tilanteissa/yhteyksissä?

Mitkä **tiimin piirteet** edistävät/ehkäisevät oppimista?

Mitä **ulkopuolisia yhteyksiä** tiimillä on?

Mitä niiltä on opittu?

Miten ulkopuoliset tekijät edistävät/ehkäisevät oppimista?

Motto: "Ihminen oppii niin kauan kuin elää"

Taulukossa tiimit, joista kyselyyn vastasi yli puolet tiimin jäsenistä.

Tiimi	Koko	Vastaus%	Tiimiytymis%		Joustavuus% Keskiarvo	Vaihteluväli	Sosiaaliset tyyli, joita tiimissä esiintyi
T1	5	80%	88%	Haastateltu	65%	35 - 90%	A, I, K
T2	5	80%	84%	- " -	76%	60 - 80%	A, I, K
T3	8	63%	88%	- " -	71%	60 - 90 %	A, I, K, T
T4	5	60%	75%	- " -	58%	40 - 70 %	A, K, T
T5	4	75%	80%	Koehaastateltu	65%	55 - 80 %	A, T
T6	4	75%	92%	Puolet jäsenistä samoja kuin jo haastatelluissa tiimeissä	58%	55 - 60 %	A, I
T7	6	100%	90%	- " -	69%	60 - 90 %	A, I, K, T
T8	2	100%	100%	Työpari, ei varsinainen tiimi	60%	40 - 80%	A
T9	6	83%	74%	Vastuualueen perusteella ei tavallinen toimistotiimi	73%	60 - 90 %	I, K
T10	6	67%	56%	Melko alhainen tiimiytymis%	43%	20 - 80%	A, I, T
T11	10	60%	56%	- " -	51%	35 - 70%	I, K, T
T12	10	60%	56%	- " -	68%	55 - 80%	A, K, T

Tiimikoulutuksessa käytettyjen muuttujien määrittelyt (Yritysvalmennus Oy):
Henkilön *sosiaalinen tyyli* on henkilön toimintamalli, jota voidaan tarkkailla ja jonka perusteella voidaan kuvailla hänen käyttäytymistään.
Ajattelijat (A), Ilmaisijat (I), Kokijat (K), Tekijät (T)
Joustavuudella mitataan sitä, miten toiset näkevät henkilön kyvyn ja taitavuuden sopeuttaa käyttäytymisensä toisten ihmisten kanssa ja erilaisissa tilanteissa. Ne, jotka ovat oppineet vastaamaan toisten tarpeisiin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, saavat yleensä enemmän hyväksyntää ja siten korkean joustavuusprosentin.

