

## **Verkostokoulutus nuoriso-osastolla**

Etnografia Haukkalan sairaalan nuoriso-osaston työryhmän oppimisesta.

Jenni Lehtikoinen  
Pro gradu- tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden ja  
filosofian laitos  
Sosiaalityö  
Marraskuu 2003

## **Verkostokoulutus nuoriso-osastolla**

Etnografia Haukkalan sairaalan nuoriso-osaston työryhmän oppimisesta.

Jenni Lehikoinen

Sosiaalityö

Marraskuu 2003

Jyväskylän yliopisto

122 sivua + liitteet 6 sivua

## **TIIVISTELMÄ**

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata Haukkalan sairaalan nuoriso-osaston oppimista verkostokoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli kertoa, mitä koulutuksesta opittiin, miten opittu tieto siirtyi koko työryhmän käyttöön sekä miten opittu vaikutti työntekijöiden ja koko työryhmän työskentelyyn. Koulutukseen osallistui kaksitoista työntekijää nuoriso-osastolta. Koulutus oli tutkimushetkellä kesken. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostaa oppivan organisaation teoria.

Tutkimus on etnografia. Olen tehnyt tutkimuksen sairaanhoitajan työni ohessa työskennellessäni nuoriso-osastolla. Tutkimuksen aineiston keräsin keväällä ja kesällä 2003 havainnoimalla nuoriso-osaston työryhmän työskentelyä, haastatteleamalla kymmentä koulutukseen osallistunutta osaston työntekijää ja keräämällä koulutukseen liittynyttä dokumentaarista materiaalia. Haastattelut suoritin teemahaastatteluina. Havainnointiaineiston kirjasin kenttäpäiväkirjaani, jota pidin tutkimuksen ajan. En osallistunut itse verkostokoulutukseen. Tutkimuksen aineiston analysoin sisällön analyysillä. Koodasin, luokittelin ja teemoittelin aineistoa. Aineistosta esiin nousseista yläluokista muodostuivat keskeiset tulokset. Tutkimuksen analyysi oli aineistolähtöinen.

Nuoriso-osaston oppiminen näyttäytyi tutkimuksessa ristiriitaisena ja moniulotteisena ilmiönä. Verkostokoulutuksesta opittiin yksilöllisesti erilaisia asioita. Koulutus koettiin osittain tuttujen asioiden kertauksena, josta kuitenkin omaksuttiin uusia näkökulmia, käytäntöjä sekä periaatteita ja arvoja hoitotyöhön. Työntekijöiden kokemus koulutuksen annin siirtymisestä koko työryhmälle oli ristiriitainen. Työryhmässä koettiin, että koulutuksen tietous ei siirtynyt. Tutkimuksen tulokset osoittavat toisin. Verkostokoulutuksen antia siirtyi koko työryhmälle osaston arjen työskentelyssä, vaikka koulutuksen tietoutta ei siirretty systemaattisesti koulutuksellisin keinoin. Verkostokoulutuksella oli vaikutuksia nuoriso-osaston työntekijöiden ja koko työryhmän työskentelyyn ja ajatteluun. Tämä näkyi uusina työskentelytapoina, mahdollisuuksina ja näkökulmina. Koulutuksella arvioitiin ja toivottiin olevan vaikutusta hoitotyön laatuun ja vaikuttavuuteen.

Verkostokoulutuksen annin siirtäminen koko työryhmälle osoittautui haasteelliseksi. Tutkimus osoittaa, että koulutuksia suunniteltaessa on tärkeää paneutua myös tiedon siirtämiseen ja koko organisaation oppimisen mahdollistamiseen. Hoitotyön laadun ja vaikuttavuuden tutkiminen ja luotettavien mittareiden luominen on myös ajankohtaista. Olisi tärkeää selvittää hoitotyön laatua ja vaikuttavuutta asiakkaiden, eli nuoriso-osaston nuorten ja heidän läheistensä näkökulmasta.

Avainsanat: etnografia, nuoriso-osasto, organisaation oppiminen, verkostokoulutus, verkostotyö.

# SISÄLLYS

1 TUTKIMUSMATKA OMAN TYÖYHTEISÖN ARKEEN .....	1
1.1 Nuorisopsykiatrisen hoitotyön erityispiirteitä .....	4
1.2 Keski-Suomen sairaanhoitopiiri .....	6
2 ETNOGRAFIA NUORISO-OSASTON OPPIMISESTA .....	8
2.1 Verkostot psykiatrisessa hoitotyössä .....	8
2.2 Kehittämishankkeena verkostokoulutus .....	13
2.3 Tutkimustehtävä .....	14
2.4 Etnografinen tutkimusote .....	15
2.5 Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa .....	17
2.6 Aineiston hankinta .....	19
2.6.1 Osallistuva havainnointi .....	19
2.6.2 Haastattelut .....	22
2.6.3 Dokumentaarinen aineisto .....	24
2.7 Aineiston analysointi .....	25
3 ORGANISAATIOIT OPPIVAT JA KEHITTYVÄT .....	28
3.1 Organisaation oppiminen ja työyhteisön kehittäminen .....	28
3.1.1 Oppiva organisaatio .....	30
3.1.2 Organisaation kehittäminen .....	35
3.1.3 Kehittävä työntutkimus .....	36
3.1.4 Laadun tavoittelu organisaatioiden kehittämisessä .....	37
3.1.5 Yhteenveto .....	40
3.2 Aikaisemmat tutkimukset .....	41
4 NUORISO-OSASTOLLA OPITAAN .....	50
4.1 Nuoriso-osasto 9 .....	50
4.1.1 Nuoriso-osaston organisatorinen rakenne .....	51
4.1.2 Nuoriso-osaston arki .....	53
4.2 Verkostokoulutuksesta opittua .....	57
4.2.1 Valmiudet verkostotyöhön .....	58
4.2.2 Verkostotyön periaatteet ja arvot .....	61
4.2.3 Nuorisopsykiatrian työntekijät tutuiksi .....	64
4.2.4 ”Jutut, jotka istuu mulle” .....	65
4.2.5 Tekemällä, kokemalla ja jakamalla opittua .....	67
4.2.6 Opitaan jos opitaan, eli oppimisen ehdollisuus .....	69
5 VERKOSTOKOULUTUKSEN TIETOAINESTA TYÖRYHMÄLLE .....	74
5.1 Siirtyikö tieto? .....	74
5.2 Miten tietoa siirrettiin? .....	80
5.2.1 Työtä tekemällä .....	80
5.2.2 ”Mä siirrän sitä näin” .....	80
5.2.3 Työryhmätyöskentelyssä .....	82
5.2.4 Tulevaisuudessa tavoitteellisesti .....	85

6 VERKOSTOKOULUTUKSEN VAIKUTUKSET HOITOTYÖHÖN .....	89
6.1 Työryhmän työskentely .....	89
6.2 Nuorisopsykiatrinen hoitotyö .....	94
6.3 Hoitotyön laatu ja vaikuttavuus.....	98
6.4 Negatiiviset vaikutukset .....	101
7 TUTKIMUSMATKAN JA SEN TULOSTEN TARKASTELU .....	103
7.1 Oppiminen, tiedon siirtyminen ja vaikuttavuus .....	103
7.2 Tutkijasairaanhoidajan puheenvuoro .....	105
7.3 Tulosten hyödynnettävyys.....	107
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	109
7.5 Jatkotutkimushaasteet.....	115
KIRJALLISUUS .....	117
LIITTEET.....	123

# 1 TUTKIMUSMATKA OMAN TYÖYHTEISÖN ARKEEN

Tutkin Pro gradu-tutkielmassani organisaation oppimista ja kouluttautumista verkostotyöhön Haukkalan sairaalan nuoriso-osastolla. Haukkalan sairaala kuuluu Keski-Suomen sairaanhoitopiiriin ja se sijaitsee Jyväskylässä. Sairaalassa toimivat nuoriso-osaston lisäksi sekä lastenpsykiatrian osastot että lasten- ja nuorisopsykiatrian kasvuntukikeskus. Sairaala tarjoaa psykiatrista erikoissairaanhoidoa lapsille ja nuorille.

Nuoriso-osasto huolehtii Keski-Suomen sairaanhoitopiirin kattaman alueen nuoruusikäisten psykiatrisesta osastohoidosta. Nuoriso-osasto on kaksitoista paikkainen ja se toimii päivystysosastona. Osasto muodostuu kahdesta osakokonaisuudesta, turva- ja avopuolesta. Osaston työryhmä on moniammatillinen, vaikka kolmivuorotyössä työskentelevä hoitohenkilökunta koostuukin suurelta osin sairaanhoitajista. Olen itse työskennellyt sairaanhoitajana nuoriso-osastolla yhtäjaksoisesti neljä vuotta.

Verkostokoulutus alkoi lasten- ja nuorisopsykiatriassa huhtikuussa 2002 ja päättyi tammikuussa 2004. Tutkimuksen aikana koulutus oli kesken. Verkostokoulutukseen osallistui nuoriso-osastolta yhteensä kaksitoista työntekijää. Koulutuksen tavoitteena on mm. lisätä valmiuksia perheiden ja verkostojen kanssa työskentelyyn, yhteisen työtteen opiskeleminen sekä verkostoituminen lasten- ja nuorisopsykiatrian sisällä<sup>1</sup>. Tarve koulutukselle syntyi nuoriso-osastolla. Verkostokoulutus on keskeisessä asemassa tutkimuksessani, sillä pohdin sitä ja sen antia organisaation oppimisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Verkostotyö ja asiakkaiden sosiaalisten verkostojen kanssa työskentely näyttäsivät olevan suosittuja ja ajanhenkisiä menettelytapoja sosiaali- ja terveydenhuollossa. Verkostoitumista voikin tarkastella sosiaali- ja terveydenhuollon selviytymiskeinona muuttavassa yhteiskunnallisessa tilanteessa<sup>2</sup>. Nuoriso-osastolla

---

<sup>1</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>2</sup> Pelttari, P. & Rouhiainen, N. 1997.

haasteeksi on muodostunut yhä vaikeammin oireilevien nuorten kasvavaan hoidontarpeeseen vastaaminen, jolloin perinteiset osastohoidon tarjoamat toimintamallit eivät enää riitä<sup>3</sup>. Verkostokoulutuksella haetaan osaltaan suuntaa sille, miten hoitotyötä voidaan mielekkäästi kehittää, jotta kasvaviin hoitotyön haasteisiin pystytään vastaamaan nuoriso-osastolla.

Tarkastelen tutkimuksessa nuoriso-osaston oppimista verkostokoulutuksessa, opitun tiedon siirtymistä koko työryhmälle ja koulutuksen vaikutuksia nuoriso-osaston toimintaan ja työryhmän työskentelyyn. Tutkimus liittyy verkostokoulutuksen kautta myös nuoriso-osaston kehittämiseen. Tutkimus on etnografia, jossa tutkin oman työyhteisöni kouluttautumista ja oppimista. Itse en osallistunut verkostokoulutukseen. Tutkimuksessa roolini tutkijana on keskeinen, se on vaikuttanut koko tutkimusprosessiin ja näkökulman valintaan. Kuvaan tutkimuksessa omaa paikkaani sekä tutkimuksen kentällä että tutkimusprosessissa.

Tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan muodostaa oppivan organisaation teoria, joka tarjoaa taustan, johon peilaan tutkimuksen tuloksia. Tutkimus kertoo, mitä verkostokoulutuksesta opittiin, miten opittu siirtyi koko nuoriso-osaston työryhmälle ja vaikutti työntekijöiden ja koko työryhmän työskentelyyn. Tulokset kuvaavat myös tavoitetilaa, johon koulutukseen osallistuneet toivoivat työryhmän työskentelyn kehittyvän. Tulosten myötä otan tutkimuksellani kantaa nuoriso-osaston oppimisen reunaehtoihin, hoitotyön laadun tavoitteluun ja koulutuksen negatiivisiin vaikutuksiin. Tutkimus on kuvaus osaston toiminnasta ja työntekijöiden kouluttautumisesta verkostokoulutuksessa tiettyinä ajanjaksona. Tutkimus kiinnittyy paitsi tiettyyn aikaan, myös koulutuksen keskeneräisyyteen, työryhmän kokoonpanoon ja tutkijan kaksoisrooliin.

Ajatus Pro Gradu-tutkielman tekemisestä omalla työpaikalla syntyi ensimmäisen kerran verkostokoulutuksen käynnistyttyä, va. osastonhoitajan tuella. Innostuin ajatuksesta ja lähdin kehittämään sitä graduseminaarissa. Tutkimuksen aihe muuttui alkuvaiheen ideoinnista melkoisesti ja täsmentyi lopulta osaston oppimisen tarkasteluun. Neuvottelu tutkimuksen kentälle pääsystä kilpistyi sopimukseen va.

---

<sup>3</sup> vrt. Panttila, M. 2002.

osastonhoitajan kanssa siitä, että voisin tehdä tutkimukseni nuoriso-osastolla. Lopullisen vahvistuksen sain hankkeelleni lasten- ja nuorisopsykiatrian ylilääkärin hyväksytyä tutkimuslupahakemukseni (Liite 1.) tammikuussa 2003. Tutkimuksen konteksti oli minulle hyvin tuttu työni kautta jo ennen tutkimusta ja olin osa kentän työyhteisöä valmiiksi. Mahdollisuus tehdä tutkimus omassa työyhteisössä tuntui melko luontevalta alusta asti. Olinhan opiskellutkin työni ohessa ja sosiaalityön opintojen tarjoama viitekehys auttamistyöhön laajemmin avasi näkökulmia myös hoitotyöhön nuorten parissa. Verkostojen kanssa työskentely oli tullut tutuksi ajankohtaisena työskentelytapana niin työn kuin opintojen kautta. Verkostotyö yhteistyön muotona tuo yhteen sairaanhoitajia ja sosiaalityöntekijöitä arjen työssä perheiden ja nuorten kanssa ja on siten yhteinen nimittäjä sosiaali- ja terveydenhuollon kentän toimijoille.

Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti keräsin tutkimusta varten monipuolisen aineiston kentällä työskennellessäni. Haastattelin koulutukseen osallistujia, pidin kenttäpäiväkirjaa ja keräsin dokumentaarista materiaalia. Tämä kaikki sujui luontevasti oman työni ohessa. Tutkijan silmin katsottuna tutkimuksen tuttu konteksti näyttäytyy tutkimuksessa hieman eri kantilta kuin aiemmin. Tarkastelen tutkimuksessa osastoa organisaationa ja sen valmiuksia ja mahdollisuuksia oppimiseen. Sairaalaorganisaatio värittää omalta osaltaan nuoriso-osaston organisatorista luonnetta, jolla on puolestaan vaikutusta organisaation oppimisen tarkasteluun. Tutkimus on kertomus myös minusta, se on tutkijasairanhoitajan näkökulmasta tehty tutkimus oman työyhteisön arkeen ja oppimiseen.

Tutkimusraporttini jäsentyy seitsemään lukuun. Ensimmäisessä luvussa johdattelen lukijan tutkimuksen aiheeseen ja maailmaan. Toisessa luvussa kuvaan verkostokoulutusta kehittämishankkeena, verkostojen kanssa työskentelyä ja etnografista tutkimusotetta. Täsmennän tässä luvussa myös tutkimuksen tehtävät ja kerron tutkimuksen aineistosta sekä sen analysoinnista. Kolmannessa luvussa esittelen lukijalle tutkimuksen teoreettisen viitekehysten, eli oppivan organisaation ja organisaatioiden kehittämisen teoriaa. Myös aihetta valottavat aiemmat tutkimukset tulevat tutuiksi. Neljännen luvun, nuoriso-osastolla opitaan, aloitan osaston kuvauksella. Näin lukijalle muodostuu realistinen käsitys siitä, minkälaisessa ympäristössä tutkimus on konkreettisesti tehty. Tämän jälkeen on

tulosten aika. Tulososion aloitan kuvauksella nuoriso-osaston oppimisesta, eli kerron siitä mitä verkostokoulutuksesta opittiin. Viidennessä luvussa tuon esille, miten koulutuksen tietoinen siirtyi koko työryhmän käyttöön ja seuraavassa luvussa kuvaan sitä, miten verkostokoulutus vaikutti nuoriso-osaston työntekijöiden sekä työryhmän työskentelyyn ja ajatteluun. Tutkimusraportin viimeisessä luvussa tarkastelen koko tutkimusprosessia. Olen koonnut sinne tutkimuksen keskeiset tulokset ja käytän siellä myös oman puheenvuoroni tutkijasairaanhoitajana. Tarkastelen seitsemännessä luvussa vielä tutkimuksen tulosten hyödynnettävyyttä ja tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisiä kysymyksiä. Tutkimusraportin päättää jatkotutkimushaasteiden esittely.

Seuraavaksi kuvaan nuoriso-osastolla tehtävän hoitotyön piirteitä ja esittelen Keski-Suomen sairaanhoitopiirin, jonka erikoissairaanhoidon kokonaisuuteen nuoriso-osasto kuuluu.

### ***1.1 Nuorisopsykiatrisen hoitotyön erityispiirteitä***

Psykiatrian erikoisalat on jaettu ikäkausiin sairaus- tai elinkohtaisen jaottelun asemesta, koska psyykkisten häiriöiden ilmenemismuodot ja hoitokeinot ovat ikään sidottuja. Nuorisopsykiatria on ollut oma suppea erikoisalansa vuodesta 1979 alkaen ja itsenäinen erikoisala vuodesta 1999 alkaen.<sup>4</sup> Nuorisopsykiatrisen työ kohdistuu nuoruusikäisiin, jotka ovat 12-22 vuotiaita. Nuoruusikä alkaa murrosiän fysiologisista muutoksista ja päättyy aikuisiän alkamiseen, mikä on hankalasti määriteltävä ja yksilöllisen kypsymisen mukaan vaihteleva asia.<sup>5</sup>

Nuorten psykiatrisen hoidon painopiste pyritään pitämään avohoidossa, mutta silti osastohoitoa ja –tutkimusta tarvitaan monien nuorten kohdalla. Avohoidon keinot ja mahdollisuudet eivät aina riitä ja oikea-aikainen osastohoito voi helpottaa nuoren koko hoitoprosessia.<sup>6</sup> Hoitotyössä niin osastolla kuin avohoidossa voidaan nähdä monta tasoa. Yksilökeskeinen työskentely tarkoittaa hoitosuhdetyöskentelyä nuoren kanssa. Tähän linkittyy perheiden kanssa työskentely. Perheen ja

---

<sup>4</sup> Laukkanen, E., Hartikainen, B., Luotoniemi, M., Julma, K., Aalberg, V. & Pylkkänen, K. 1999.

<sup>5</sup> Alanen, Y. 1994, 12.

<sup>6</sup> Piha, J. 1996a.



kasvuympäristön merkitys ovat tärkeä osa nuoren hoitoa.<sup>7</sup> Nuorten lähiyhteisöjen, eli verkostojen, huomioiminen hoidossa on myös tärkeää. Terapeuttinen verkostotyöskentely on tarpeellista, koska hoitotoimet eivät tuota toivottua lopputulosta, elleivät verkoston jäsenet jaa yhtenevää käsitystä nuoren psykososiaalisesta kokonaistilanteesta. Mitä useampia yhteistyökumppaneita tuki- ja hoitotoimiin on sitoutunut, sitä tärkeämmäksi verkostotyöskentely tulee.<sup>8</sup>

Nuorisopsykiatrian palveluista on tehty selvitys vuosina 1997-1999. Nuorisopsykiatriasta hoitoa selvitettiin sairaanhoitopiireille lähetetyllä kyselyllä sekä yhdessä sairaanhoitopiirissä suoritetuilla tarkemmilla haastatteluilla. Selvityksessä todetaan, että nuorisopsykiatrian palvelujen kysyntä ylittää tarjonnan, vaikka nuorisopsykiatrian hoitojärjestelmä on sekä uudistunut että kasvanut laajuudeltaan. Selvityksen tavoitteena oli tarkastella nuorisopsykiatrisen erikoissairaanhoidon alueellista kattavuutta ja nuorille tarkoitettujen sairaansijojen sekä nuorisopsykiatrisessa työssä olevien henkilöiden määrää. Tavoitteena oli myös selvittää nuorisopsykiatrian palvelujen monipuolisuutta. Nuorille tarkoitettuja sairaansijoja oli vuonna 1999 kaiken kaikkiaan 265. Esimerkiksi Uusimaalla osastopaikkoja nuorille oli 55, Helsingissä 38, Varsinais-Suomessa 13, Etelä-Karjalassa 8, Pohjois-Savossa 15, Keski-Suomessa 12 ja Pohjois-Pohjanmaalla 19. Viidessä sairaanhoitopiirissä ei ollut omia sairaansijoja nuorille lainkaan (Itä-Savo, Keski-Pohjanmaa, Kainuu, Länsi-Pohja ja Ahvenanmaa) ja yleensä tarjolla oli vain yksi osasto, jota käytettiin joko suljettuna, avo-osastona tai tarpeen mukaan jompana kumpana. Sairaanhoitopiirit poikkesivat toisistaan sairaansijojen määrässä sataatuhatta asukasta kohden, vaihtelu oli 0-1.1/100 000. 12-17-vuotiaiden nuorten hoitopäivät lastenpsykiatrian, nuorisopsykiatrian ja aikuispsykiatrian yksiköissä lisääntyivät 25 % vuosina 1996-1997. Tämä lisäys on kohdistunut nuoriso- ja aikuispsykiatrian yksikköihin.<sup>9</sup>

Selvityksessä todetaan, että nuorisopsykiatrian erikoissairaanhoido on nykyään alueellisesti melko kattava ja uudistuu jatkuvasti. Resurssit lisääntyvät koko ajan, mutta kasvavaan kysyntään ei silti pystytä riittävästi vastaamaan. Nuorten

---

<sup>7</sup> Välimäki, M. & Mäkitalo, J. 2000.

<sup>8</sup> Piha, J. 1996b.

<sup>9</sup> Laukkanen, E., Hartikainen, B., Luotoniemi, M., Julma, K., Aalberg, V. & Pylkkänen K. 1999.

sairaalahoitopäivät ovat huomattavasti lisääntyneet sekä nuorisopsykiatrian että aikuispsykiatrian osastoilla. Nousu ei selity ainoastaan sairaansijojen lisäyksestä nuorisopsykiatriassa, vaan se kuvaa palvelujen kysynnän kasvua. Sairaalahoidon lisäystä voi selittää hoitojärjestelmän sekä määrällinen että laadullinen riittämättömyys. On mahdollista, että nuorten ongelmiin ei puututa riittävän ajoissa eikä nuori saa riittävän intensiivistä avohoitoa. Näyttäisi myös siltä, että nuorten psyykkiset häiriöt ovat tulleet vakavammiksi ja niihin liittyy yhä useammin päihteiden ja huumeiden käyttöä.<sup>10</sup>

Nuorisopsykiatrinen hoitotyö on erikoissairaanhoidon hoitoa. Sitä määrittää juridisesti keskeisimmin mielenterveyslaki<sup>11</sup>. Mielenterveyslaissa kiinnitetään huomiota alaikäisten psykiatriseen hoitoon, joka tulee järjestää yksikössä, jossa on siihen edellytykset ja valmiudet<sup>12</sup>. Käytännössä tämä tarkoittaa nuorten hoitamista nuorille tarkoitetuilla osastoilla, erillään aikuisista. Hoito nuorisopsykiatrian osastolla nojaa ensisijaisesti mielenterveyslain säädöksiin. Laki määrittää tarkasti esimerkiksi tahdosta riippumattoman hoidon käytäntöjä sekä eristyshoitoa<sup>13</sup>.

## ***1.2 Keski-Suomen sairaanhoitopiiri***

Tutkimuksen miljöönä on Haukkalan sairaala Jyväskylässä. Sairaala kuuluu Keski-Suomen sairaanhoitopiiriin ja on osa sen erikoissairaanhoidon järjestelmää. Keski-Suomen sairaanhoitopiirin kuntayhtymän omistaa 30 keskisuomalaisista kuntaa, joiden asukasmäärä oli vuonna 2002 265 065. Sairaanhoitopiirissä on työntekijöitä yhteensä 2 496, joista lääkäreitä 260 ja hoitohenkilöstöä 1 375 sekä muuta henkilöstöä 861. Vuonna 2002 sairaanhoitopiirin toimintakulut olivat 159 115 533 miljoonaa euroa. Samana vuonna sairaanhoitopiirissä hoidettiin potilaana 68 717 eri henkilöä ja hoitopäiviä kertyi 240 535 sekä avohoitokäyntejä 222 101.<sup>14</sup>

Sairaanhoitopiirin tehtävänä on edistää keskisuomalaisten terveyttä ja toimintakykyä tarjoamalla tasokkaita erikoissairaanhoidon palveluja. Sairaanhoitopiiriin kuuluvat Keski-Suomen keskussairaala, Kinkomaan sairaala ja

---

<sup>10</sup>Laukkanen, E., Hartikainen, B., Luotoniemi, M., Julma, K., Aalberg, V. & Pylkkänen K. 1999.

<sup>11</sup> N:o 1116/1990

<sup>12</sup> Emt.

<sup>13</sup> Emt.

Sädesairaala, jotka vastaavat yleissairauksien hoidosta. Psykiatrisesta sairaanhoidosta vastaavat Juurikkaniemen sairaala Keuruulla, Kangasvuoren ja Haukkalan sairaalat Jyväskylässä sekä Sisä-Suomen sairaala Suolahdessa. Sairaanhoitopiiri jakautuu hallinnollisesti viiteen eri toimialueeseen, jotka jakautuvat edelleen 33:een vastuualueeseen.<sup>15</sup> Nuorisopsykiatria kuuluu psykiatrian toimialueeseen sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian vastuualueeseen.

Tämä tutkimus on matka organisaation oppimisen tarkasteluun Keski-Suomen sairaanhoitopiirin yksikön, Haukkalan sairaalan nuoriso-osastolla. Osasto tarjoaa psykiatrista erikoissairaanhoitoa nuorille. Tutkijan näkökulma on samalla tutkimuksen kohteena olevan organisaation työntekijän näkökulma. Tutkin oman työpaikkani ja sen työyhteisön kouluttautumista ja kehittämistä. Katselukulmani on työyhteisön jäsenen, rivisairaanhoitajan, kuten arkikielessä usein todetaan. Näkökulmani on myös pitkäaikaisen sijaisen, joka on työnsä ohessa opiskellen perehtynyt sosiaalityön tarjoamaan näkökulmaan tarkastella auttamistyötä ihmisten parissa. Kuvaan tutkimuksessa verkostokoulutusprosessia sen ollessa käynnissä. Tarkasteluni keskiössä on koulutuksen anti työryhmälle.

---

<sup>14</sup> Keski-Suomen sairaanhoitopiirin kuntayhtymän toimintakertomus vuodelta 2002. 2003, 8-29.

<sup>15</sup> Keski-Suomen sairaanhoitopiiri. 2002.

## 2 ETNOGRAFIA NUORISO-OSASTON OPPIMISESTA

Nuorisopsykiatrisen hoitotyön ja tutkimuksen organisatorisen kontekstin esittelyn jälkeen on aika tarkastella verkostojen käsitettä psykiatrisessa hoitotyössä ja nuoriso-osaston kehittämishanketta. Tämän jälkeen tarkennan tutkimustehtävän, jolle verkostotyön ja verkostokoulutuksen esittely luovat taustaa. Kuvaan myös etnografista tutkimusmenetelmää ja tutkijan roolia siinä sekä kerron tutkimuksen aineistosta ja sen hankinnasta. Lopuksi kuvaan aineiston analysointia.

### *2.1 Verkostot psykiatrisessa hoitotyössä*

Minkälaiseen verkosto-käsitteeseen tai verkostotyöajatteluun osaston koulutushanke perustuu? Verkostotyö on käsitteenä laaja ja se voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Lähestyn tässä käsitettä Jaakko Seikkulan<sup>16</sup> ajatusten kautta, sillä osaston koulutushanke toteutuu pääosin hänen johdolla. Seikkula on kerännyt verkostotyön kokemuksensa Kemin ja Tornion kaupunkien sekä ympäristön maalaiskuntien alueella tapahtuneessa psykiatrisen hoidon uudistamisessa. Verkostotyön kokeilu alkoi Keroputaan sairaalasta, jossa verkostokeskeisen hoidon ansiosta on voitu vähentää sairaansijoja ja alueen ihmiset saavat kriiseihinsä välittömän avun liikkuvien kriisiryhmien kautta.<sup>17</sup> Seikkula kuvaa sosiaalista verkostoa käsitteenä ilmiöksi, jota ei sinällään ole olemassa, mutta jonka avulla voidaan kuvata ihmissuhteiden kokonaisuutta. Hänen mielestään sosiaalista verkostoa on hedelmällistä tarkastella systeeminä, joka rakentuu aina uudelleen eri vuorovaikutustilanteissa. Ihmisen sosiaalinen verkosto, eli hänen ihmissuhteidensa kokonaisuus ei ole itsenäinen systeemi, vaan yksilön itsensä tärkeiksi kokemien ihmisten suhdejärjestelmä.<sup>18</sup>

Ross Speck ja Carolyn Attneave määrittelevät sosiaalisen verkoston konkreettisesti, jolloin sillä tarkoitetaan ydinperhettä sekä kaikkien perheenjäsenten sukulaisia ja ystäviä, naapureita, työtovereita sekä tärkeäksi havaittuja ammattiauttajia,

---

<sup>16</sup> Seikkula, J. 1996.

<sup>17</sup> Emt. 14-15.

<sup>18</sup> Emt. 16.

viranomaisia<sup>19</sup>. Sosiaalinen verkosto on luonteeltaan näkymätön, mutta kuitenkin todellinen rakenne, johon verkoston jäsenet kuuluvat. Verkostolla on hyvä kyky tiedon välittämiseen ja vaihtoon. Verkoston kaikki jäsenet eivät välttämättä tunne toisiaan henkilökohtaisesti, vaan kuuluvat verkoston monisäikeiseen rakenteeseen toisistaan riippumatta. Heidän mukaansa verkostokeskeisen työn tai verkostoterapian tavoitteena on saattaa verkosto jälleen eläväksi ja näkyväksi ja palauttaa sen toimintakyky. Verkostokeskeisessä työssä avun kohteeksi ei muodostu yksittäinen henkilö, vaan koko sosiaalinen verkosto, joka on kutsuttu koolle. Speck ja Attneave uskovat, että sosiaalisen verkoston jäsenet voivat tarjota toisilleen merkittävää tukea, tyydytystä ja kontrollia, ja että tämänkaltaisia voimavaroja löytyy verkoston jäsenistä. Heidän mukaansa verkostokeskeisen työn tavoitteena on vapauttaa ja käyttää hyväksi verkoston voimavaroja niin, että verkoston jäsenten toivomat muutokset mahdollistuvat. Kirjoittajat käyttävät ilmaisua ”network effect”, joka ilmenee, kun kriisissä olevan henkilön tai perheen ympärillä kokoonnutaan verkoston voimin. Tällä ilmaisulla he tarkoittavat verkostosta käsin syntyvää ja siinä vaikuttavaa hyvinvointia edistävää matriisia, joka pystyy käsittelemään verkoston jäsenten ahdistusta ja pulmia.<sup>20</sup>

Verkostokeskeisen työn käsite vaikuttaa hyvin laajalta. Seikkula<sup>21</sup> tuo esille, että ammattiauttaja voi työskennellä sosiaalisessa verkostossa monella tavalla. Hän toteaa, että kehittyneissä sosiaali- ja terveydenhuollon maissa julkisessa laitoksessa ei työntekijä voi olla tekemättä verkostotyötä. Verkostokeskeinen työ tarkoittaakin työntekijän tai työryhmän toimintaperiaatetta ottaa asiakkaan sosiaalinen verkosto huomioon kaikissa tilanteissa. Näin ollen se on enemmän työntekijän toimintaa ohjaava periaate kuin erityinen työskentelymenetelmä.<sup>22</sup> Verkostokeskeisen työn tavoitteena on verkoston mobilisaatio, eli liikkeelle saattaminen. Verkoston ei katsota olevan muutoksen kohteena, vaan sen toteuttajana.<sup>23</sup> Ajatuksena on, että kun verkoston eri ryhmittymiä osallistuu ongelman käsittelyyn, syntyvät ratkaisut yhteisen ymmärryksen rakentamisen kautta<sup>24</sup>. Verkostokeskeisen työn perusmuoto on eri ammattiauttajien yhteistyö erilaisissa tilanteissa. Seikkulan mukaan

---

<sup>19</sup> Speck, R. & Attneave, C. 1973, xxii.

<sup>20</sup> Emt. 6-10.

<sup>21</sup> Seikkula, J. 1996.

<sup>22</sup> Emt. 53.

<sup>23</sup> Emt. 56-57.

verkostotyön osallistujien suhteen tavoitteena voitaisiin pitää sitä, että ihmiset, jotka määrittelevät jonkin tapahtuman tai käyttäytymisen ongelmaksi, osallistuisivat työskentelyyn. Hän muistuttaa myös, että ammattiauttajienkaan määrää ei tarvitse rajoittaa, vaan kaikkien ongelmaan liittyvien osallistuminen on tärkeää.<sup>25</sup> Verkostokeskeinen työ on mahdollisuus asiantuntijoiden tiedon välittymiselle hoidollisiksi merkityksiksi<sup>26</sup>. Verkostotyöhön kuuluu kaikkien ammattiauttajien kielten mobilisoiminen yhteiseen prosessiin, sillä jos tämä ei toteudu niin verkostoprosessiin osallistumattomat viranomaiset saattavat tehdä omilla päätöksillään verkostokokousten aikaansaannokset tyhjiksi. Seikkula korostaa sitä, että yhteisen ymmärryksen syntyminen voi tapahtua vain yhteisen jakamisen kautta.<sup>27</sup> Verkostoterapia eroaa verkostotyöstä siinä suhteessa, että se on erityisissä tapauksissa käytettävä terapeutinen menetelmä<sup>28</sup>. Verkostoterapiassa sosiaalisen verkoston kanssa voivat työskennellä niin yksilö-, perhe- kuin ryhmäterapeutitkin<sup>29</sup>.

Seikkulan mukaan olennaisimmat asiat tapahtuvat keskusteluna rajalla, kun laitos alkaa kehittää verkostokeskeistä työtä. Silloin asioille syntyvät yhteiset merkitykset ja kaikille luodaan yhteinen kokemus tapahtuneista asioista. Rajalla Seikkula tarkoittaa psykiatrisen sairaalan ja potilaan verkoston kohtaamis pintaa. Rajalla käytävän keskustelun tavoitteena on yhteisen kokemuksen tilan rakentaminen, keskinäisten suhteiden määrittely ja työryhmälle heräävien vastatunteiden pohdinta ja säilöminen. Rajalla syntyvien verkostojen kokoukset muodostuvat tapahtumiksi, joiden tuloksia ei voi siirtää toisiin tilanteisiin, vaan merkitykset luodaan aina uudelleen uusissa keskusteluissa.<sup>30</sup> Verkostotyön keskustelut ovat parhaimmillaan moniäänisiä dialogeja, vuoropuheluita<sup>31</sup>. Dialogisessa keskustelussa ajatuksia ja ideoita voidaan vaihtaa vapaasti<sup>32</sup>.

---

<sup>24</sup> Seikkula, J. 1996, 69.

<sup>25</sup> Emt. 62.

<sup>26</sup> Emt. 173.

<sup>27</sup> Emt. 63.

<sup>28</sup> Emt. 53.

<sup>29</sup> Emt. 70.

<sup>30</sup> Emt. 151.

<sup>31</sup> Emt. 79.

<sup>32</sup> Emt. 85.

Vappu Karjalainen<sup>33</sup> on tutkinut moniongelmaisten aikuisasiakkaiden viranomaisverkostojen rakentumista. Tutkimuksen organisaatiotasoinen tarkastelu tuo esiin, että yhteisasiakkaat, eli asiakkaat joilla on samanaikaisesti asiakassuhde kahteen tai useampaan tutkimuksessa mukana olevaan toimipisteeseen, erottuvat heikosti toimipisteiden yleisessä palveluvirrassa. Toimipisteiden asiakastyön organisointi tukee selkeitä asiakas-työntekijä-kohtaamisia ja palveluratkaisuja. Asiakaslähtöinen, joustava viranomaisyhteistyö näyttäytyy palvelujärjestelmän kokonaisuudessa kapeana reuna-alueena. Karjalainen tuo esille, että verkosto on nykyään enemmänkin yhteyksiin ja yhteistyöhön liittyvä retorinen ilmaus kuin käsitteellisesti selkeä yhteistoiminnan väline.<sup>34</sup> Hän kuvaa tutkimuksensa verkostokäsitettä systeemiseksi. Verkoston rakentava yhteinen teema on moniongelmainen asiakas, joka eri toimipisteissä asioidessaan tavallaan rakentaa tilanteensa ympärille toimijaverkoston. Tällöin verkosto on olemassa yhteisen asiakkaan tilanteen johdosta, vaikka eri toimijoiden kesken ei vuorovaikutusta olisikaan.<sup>35</sup> Verkostoon kuului hänen tutkimuksessaan vähintään kaksi toimipistettä<sup>36</sup>.

Vappu Karjalaisen tutkimustuloksena esiin noussut ilmiö siitä, että asiakaslähtöinen, joustava viranomaisyhteistyö näyttäytyy marginaalisena ilmiönä<sup>37</sup>, kuulostaa ymmärrettävältä ja tutulta. Verkostojen, niin viranomais- kuin muidenkin voimavaroja ei ole mielestäni huomioitu eikä hyödynnetty vielä tarpeeksi. Näistä samansuuntaisista lähtökohdista käsin on nuorisopsykiatrisella osastolla lähdetty liikkeelle ajatuksena kehittää työyksikölle sen itsensä näköinen tapa tehdä verkostotyötä.

Nuorisopsykiatrian palvelutarjonnasta tehdyssä selvityksessä<sup>38</sup> otetaan myös kantaa verkostojen ja verkostoitumisen puolesta. Selvityksessä nousi esille nuorisopsykiatristen palvelujen kokonaisvaltaisen suunnittelun ja porrasteisuuden puute. Kunnat ja kuntayhtymät ovat saaneet järjestää nuorisopsykiatrian palvelut haluamallaan tavalla. Tämän vuoksi perustason nuorten mielenterveyspalvelut ovat

---

<sup>33</sup> Karjalainen, V. 1996.

<sup>34</sup> Emt. 25.

<sup>35</sup> Emt. 31.

<sup>36</sup> Emt. 35.

<sup>37</sup> Emt.

jakautuneet eri organisaatioiden alaisiin yksiköihin, jotka noudattavat paikkakuntakohtaista työnjakoa sekä usein myös työtapaa. Selvityksen mukaan palveluorganisaatio on epäselvä palvelujen käyttäjälle. Nuoren ja hänen vanhempansa on vaikea tietää, minne ottaa yhteyttä missäkin ongelmissa ja lisäksi syntyy väliinpuotoajaryhmiä, kuten huumeiden käyttäjät, sosiaalisesti oireilevat nuoret ja syrjäytymisvaarassa olevat nuoret. Selvityksen tekijät peräänkuuluttavatkin tarkkaa diagnostiikkaa, tietoa viimeisimmistä hoitomenetelmistä ja kuntoutus- ja koulutusmahdollisuuksista sekä tiivistä yhteistyötä nuoren ja tämän perheen kanssa. Selvityksen mukaan tutkimuksen ja hoidon järjestäminen nuorelle edellyttää toimivia hoitoketjuja erikoissairaanhoidon, perusterveydenhuollon ja sosiaalitoimen välillä.<sup>39</sup> Eli verkostoituminen niin kodin, läheisten kuin viranomaistahojen kanssa nähdään selvityksessä ensiarvoisen tärkeänä asiana.

Paula Pelttari ja Nappu Rouhiainen<sup>40</sup> perustelevat verkostojen ja verkostoajattelun ajanhenkisyyttä juuri nyt. Heidän mukaansa sosiaali- ja terveysalalla yhteiskunnallisten muutosten pyörteissä selviytymiskeinoiksi ovat nousseet verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö. Sosiaali- ja terveysalan organisaatiot ovat järjestelmiä, joiden toiminta edellyttää vuorovaikutusta sekä organisaation sisällä että ympäristön kanssa. Kehitys on etenemässä kohti avoimempia järjestelmiä, joissa eri järjestelmien välisellä vuorovaikutuksella on entistä suurempi rooli, tai siitä on tullut jopa selviytymisen ehto. Palvelujen käyttäjien kannalta liikkumisen eri järjestelmien välillä tulisi olla helppoa ja vuorovaikutussuhteiden muututtava hierarkkisista enemmän verkostoituneiksi. Verkostoituminen on väline kehittää organisaatiota avoimemmaksi. Pelttari ja Rouhiainen tuovat esille, että verkostokäsitteet ovat monimerkityksisiä ja niitä käytetään melko huolimattomasti käsiteltäessä sosiaali- ja terveysalan yhteistyön kehittämistä.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Laukkanen, E., Hartikainen, B., Luotoniemi, M., Julma, K., Aalberg, V. & Pylkkänen, K. 1999.

<sup>39</sup> Emt.

<sup>40</sup> Pelttari, P. & Rouhiainen, N. 1997.

<sup>41</sup> Emt.



## ***2.2 Kehittämishankkeena verkostokoulutus***

Keski-Suomen sairaanhoitopiirin lasten- ja nuorisopsykiatrian vastuualueella alkoi huhtikuussa 2002 verkostokoulutus, tarkemmin sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa.. Koulutus on tarkoitettu lasten- ja nuorisopsykiatrian henkilökunnalle ja se päättyy tammikuussa 2004.<sup>42</sup> Koulutukseen osallistuu henkilökuntaa nuoriso-osaston lisäksi lastenpsykiatrian osastoilta, nuorisopsykiatrian poliklinikalta, kriisityöryhmästä ja varhaiskuntoutuksesta, sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian kasvuntukikeskuksesta. Nuoriso-osaston henkilökunnasta koulutukseen osallistui tutkimusajankohtana yhteensä kaksitoista työntekijää.

Tarve verkostokoulutukseen nousi nuoriso-osaston sisältä käsin ja nuorisopsykiatrian johtoryhmässä käytyjen keskustelujen myötä koulutusta päätettiin tarjota koko nuorisopsykiatrian henkilökunnalle.<sup>43</sup> Itse työryhmän jäsenenä koin niin, että työryhmässä koettiin ennen verkostokoulutusta ristiriitoja uuden työntekijän mukanaan tuoman uudenlaisen työtteen ja oman perinteisen työskentelytavan yhteentörmäyksessä. Näkökulmat ja mielipiteet poikkesivat toisistaan, jolloin syntyi tarve kehittää uudenlaista, yhteistä työtettä. Nuorisopsykiatria on toiminut Keski-Suomen alueella niin, että eri toimipisteet ovat tehneet työtä hyvin itsenäisesti ja niillä on ollut vähän yhteisiä projekteja tai nuorten hoitoon liittyviä tapaamisia<sup>44</sup>. Lasten- ja nuorisopsykiatrian organisaation johtotehtävissä on tapahtunut lähimenneisyydessä paljon muutoksia, jotka ovat osaltaan mahdollistaneet toimintarakenteiden muuttamista. Henkilökunnan vaihtuvuus on ollut suurta myös nuorisopsykiatrian osastolla ja uudet ihmiset voivat tehdä uudenlaisia kehittämissuunnitelmia.<sup>45</sup>

Verkostokoulutuksen tavoitteena on lisätä valmiuksia perheiden ja verkostojen kanssa työskentelyyn. Tavoitteena on myös selkiyttää erikoissairaanhoidon roolia suhteessa muihin hoitaviin tahoihin, jolloin perusterveydenhuolto ja muut

---

<sup>42</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>43</sup> Panttila, M. 2002.

<sup>44</sup> Emt.

<sup>45</sup> Emt.

perustason toimijat pyrittäisiin ottamaan yhteistyöhön mukaan mahdollisimman nopeasti. Tätä kautta voi selkiytyä se, ketä hoidetaan, kuka hoitaa ja kuinka kauan. Tavoitteeksi on myös asetettu yhteisen työotteen opiskeleminen sekä eri työyhteisöjen jäsenten tutustuminen toisiinsa sekä toistensa työhön. Koulutuksen toivotaan edesauttavan yhteistyötä ja verkostoitumista lasten- ja nuorisopsykiatrian sisällä. Koulutuksen ovat suunnitelleet psykologian professori Jaakko Seikkula, joka myös toimii pääkouluttajana, sekä nuoriso-osaston va. osastonhoitaja, osastosta vastaava seniorilääkäri ja nuorisopsykiatrian kriisityöryhmän lääkäri.<sup>46</sup>

Verkostokoulutus toteutuu käytännössä niin, että joka kuukausi pidetään yksi koulutuspäivä ja näiden päivien välillä koulutukseen osallistujat kokoontuvat työnohjausryhmissään. Työnohjaajat ovat sairaanhoitopiirin työntekijöitä, joilla on perheterapiakoulutus ja kokemusta verkostojen kanssa työskentelystä. Koulutuksen sisältö rakentuu kuudesta osakokonaisuudesta, jotka ovat koulutuksen esittely, verkostotyön menetelmät, psykodraamaosuus, erityisteemat nuorten verkostotyössä, verkostotyön erityismenetelmät ja koulutuksen integrointi nuorisopsykiatriaan. Verkostotyön menetelmät pitävät sisällään avoimen dialogin periaatteet, kriisikeskeisen hoidon, elämän ja kriisit narratiiveina, ongelmia normalisoivan keskustelun ja reflektiiviset prosessit. Verkostotyön erityisteemat käsittävät traumat ja nuorten kriisit, masennuksen, psykoosin, nuoren seksuaalisen riiston ja väkivallan sekä vanhemmuuden roolikartat ja niiden soveltamisen nuorisopsykiatriseen hoitotyöhön. Verkostotyön erityismenetelminä koulutuksessa käydään läpi ennakoitdialogit ja läheisneuvonpito sosiaalityön välineenä.<sup>47</sup>

### ***2.3 Tutkimustehtävä***

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella nuoriso-osaston kehittämishanketta, verkostokoulutusta, organisaation oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää vastauksia siihen, miten verkostokoulutus näyttäytyy nuoriso-osaston työryhmässä ja siihen osallistuvien kesken. Tarkastelun keskiössä ovat koulutuksesta opitut asiat, niiden siirtyminen koko työryhmän käyttöön ja hoitotyöhön sekä opitun vaikutukset työryhmän työskentelyyn. Verkostokoulutus

---

<sup>46</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>47</sup> Emt.

on edelleen kesken, sillä se päättyy tammikuussa 2004. Tutkimustehtävä ja tulokset tulee siten suhteuttaa koulutuksen keskeneräisyyteen. Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

**1. Mitä verkostokoulutuksesta opitaan koulutuksen kuluessa?**

**2. Siirtykö verkostokoulutuksen tietoa osaston työryhmälle? Miten tietoa siirtyy?**

**3. Minkälaisia vaikutuksia verkostokoulutuksella on hoitotyölle nuoriso-osastolla?**

#### ***2.4 Etnografinen tutkimusote***

Etnografia määritellään ihmisten tutkimiseksi heidän luonnollisissa ympäristöissään. Tarkoituksena on kerätä tietoa tutkittavien sosiaalisista merkityksistä ja tavanomaisista toimista, niin että tutkija osallistuu suoraan tutkittavaan ilmiöön liittyviin tilanteisiin ja kerää systemaattisesti tietoa, mutta ei pyri antamaan ilmiöille merkityksiä niiden ulkopuolelta käsin.<sup>48</sup> Arkikielessä etnografia määritellään kuvailevasti tavaksi kertoa ilmiöstä sen sisältä käsin. Etnografia voidaan määritellä myös tavaksi kuvata kulttuuria ja se tutkii sekä ilmiötä piilokulttuuria. Etnografiassa ei ole kyse ainoastaan ihmisten tutkimisesta, vaan myös ihmisiltä oppimisesta.<sup>49</sup>

Keräsin aineiston tutkimukseeni työpaikallani Haukkalan sairaalan nuoriso-osastolla. Minulla oli työryhmän jäsenenä luonteva mahdollisuus tutkia koulutusta ja sen vaikutuksia työryhmämme työskentelyyn työryhmän sisältä käsin, joka vaikutti luonnollisesti tutkimusotteen valintaan. Tutkimusmenetelmäni on etnografisesti suuntautunut. Etnografinen tutkimusote soveltui tutkimukseni luonteeseen hyvin. Etnografiselle tutkimusotteelle oli tässä tutkimuksessa haasteellista se, että itse kuulun tutkimuksen kohteena olleeseen työyhteisöön. En

---

<sup>48</sup> Brewer, J. D. 2000, 10.

<sup>49</sup> Spradley, J. P. 1980, 3-12.

ollut mukana verkostokoulutuksessa, johon osallistui työryhmästämme kaksitoista työntekijää.

Etnografia käsittää sekä metodin että metodologian, joten se ei ole vain yksi tiedonkeruun muoto.<sup>50</sup> Etnografisessa tutkimuksessa tutkija kerää aineistoa haastattelujen ja osallistuvan havainnoinnin kautta pitkän kenttätyövaiheen aikana. Tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä, jolloin sen rungon muodostavat tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti. Etnografisessa tutkimuksessa myös tutkijalla, kuten muillakin osapuolilla on tutkimusta muokkaava rooli. Tapahtumien merkityksiä pyritään ymmärtämään tutkimuksessa osallisien omista näkökulmista käsin. Tutkijan tavoitteena on ymmärryksen lisääminen ja inhimillisen ajattelun sekä diskurssin rikastuttaminen. Etnografia on prosessi, jonka avulla pyritään rakentamaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat.<sup>51</sup> Etnografia ei heijasta suoranaisesti tutkittavien tai kentän arkitodellisuutta, vaan kyseessä on enemmänkin tutkijan merkityksellistämä todellisuus mielekkääksi perustellusta teemasta ja sen ratkaisuehdotus. Etnografista tutkimusta on mielestäni verrattu osuvasti valokuvaukseen. Tutkimus, kuten valokuvauskin on valintaa alusta loppuun asti ja aina osa jotakin. Niissä molemmissa valitaan kohde, kuvakulma, valaistus, lähi- tai kaukokuva, yksilön tai yhteisön näkökulma. Tutkijan kuva kohteesta on tutkimusteeman välineellinen heijastuma ja kertoo samalla tutkijasta taustoineen.<sup>52</sup>

Etnografinen tutkimusote käsittää tutkijan läsnäolon ja osallistumisen, jolloin tutkija seuraa sitä, mitä tapahtuu, kuuntelee, katselee, esittää kysymyksiä ja kerää erilaista tietoa, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön. Etnografia on toisaalta hyvin perustavanlaatuisen tapa tehdä tutkimusta, sillä se on hyvin lähellä sitä, miten ihmiset yleensäkin havainnoivat ympäristöään. Tämä on samalla sekä metodin heikkous että vahvuus.<sup>53</sup> Etnografia ei ole vain yksittäinen metodi kerätä aineistoa, vaan tapa tutkia. Sen tavoitteena on ymmärtää ihmisten toimia ja heidän kokemuksiaan maailmasta sekä sitä miten heidän toimintansa on

---

<sup>50</sup> Spradley, J. P. 1980, 17-18.

<sup>51</sup> Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994, 68.

<sup>52</sup> Suojanen, P. 1996.

<sup>53</sup> Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995, 1-2.

vuorovaikutuksessa näiden kokemusten kanssa.<sup>54</sup> Etnografinen lähestymistapa näin määriteltynä tuntuu hedelmälliseltä tavalta lähestyä myös oman tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä. Se, että olen itse osa yhteisöä, johon tutkimukseni kohdistuu antaa minulle hyvän lähtökohdan tutkijana, sillä tunnen tutkimuksen fyysisen kontekstin hyvin sekä ne lähtökohdat, joihin verkostokoulutus kehittämishankkeena kiinnittyy. Minulla on hyvä mahdollisuus olla läsnä, osallistua ja havainnoida. Toisaalta tutkimuksen kontekstin ollessa minulle tutkimuksen kannalta liian tuttu, ongelmaksi saattaa nousta kyky kyseenalaistaa perustavanlaatuisia asioita, tai kiinnittää huomiota asioihin ulkopuolisen tarkkailijan ottein.

## ***2.5 Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa***

Etnografisen tutkimuksen aineistonkeruu perustuu hyvin keskeisesti osallistuvalla havainnoinnilla kerättyyn aineistoon. Tämä aineistonkeruutapa värittää tutkijan roolia etnografisessa tutkimuksessa. Tutkijalla, joka havainnoi osallistuessaan kentän toimintaan, on kaksitahoinen rooli. Hän sekä osallistuu toimintaan että havainnoi muita toimijoita ja kontekstia yleisemminkin<sup>55</sup>. Etnografitutkija työskentelee useamman eri yhteisön välissä, eli informanttien ja näiden yhteisön sekä oman henkilötaustayhteisön ja tiedeyhteisönsä<sup>56</sup>. Tutkijan rooli ja asema näyttäytyy siten hyvin monitahoisena. Tutkijan kuuluu olla samanaikaisesti sekä sisäpiiriläinen että ulkopuolinen. Sisäpiiriläisenä tutkija osallistuu kentän toimintaan samalla tavoin kuin muutkin ja ulkopuolisena hän taas havainnoi sivusta muiden toimintaa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija liikkuu näiden kahden roolin välimaastossa ja on ajoittain samanaikaisesti molemmissa.<sup>57</sup> Tutkijan tulee tasapainoilla roolien välissä, eli toisaalta samaistua tutkittaviin ja samalla ylläpitää ammatillista välimatkaa, joka puolestaan mahdollistaa riittävän havainnoinnin ja tiedon keruun<sup>58</sup>.

Tutkijan on tärkeää kiinnittää huomiota ja tulla tietoiseksi niistä seikoista, jotka kentän toimijat ottavat itsestään selvinä. Tutkijan introspektio, eli omien ajatusten

---

<sup>54</sup> Brewer, J. D. 2000, 11.

<sup>55</sup> Spradley, J. P. 1980, 54.

<sup>56</sup> Suojanen, P. 1996.

<sup>57</sup> Spradley, J. P. 1980, 57.

ja tunteiden tutkiskelu on tärkeää etnografisessa tutkimuksessa ja liittyy läheisesti juuri osallistuvaan havainnointiin. Introspektio on tutkijalle keino ymmärtää uusia tilanteita, kehittää taitoja kulttuuristen säännönmukaisuuksien havainnoimisessa ja rikastuttaa havainnoimalla kerättyä aineistoa. Introspektion avulla tutkija myös ymmärtää paremmin omia kokemuksiaan kentällä.<sup>59</sup> Tutkijan omat vaihtelevat asenteet, tunteet ja sosiaaliset merkitykset muodostavat osan aineistoa<sup>60</sup>.

Tutkijan osallistumisen taso voi vaihdella huomattavasti. Spradley on luokitellut tutkijan osallistumisen viiteen luokkaan, jotka ovat tutkijan osallistumattomuus, passiivinen osallistuminen, kohtuullinen osallistuminen, aktiivinen osallistuminen ja täydellinen osallistuminen<sup>61</sup>. Täydellinen osallistuminen tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkija on jo valmiiksi osallisena tutkittavan kentän tapahtumissa, kuten esimerkiksi henkilö, joka tutkii omaa työtään. Spradley on sitä mieltä, että mitä enemmän tutkija tietää tutkimastaan kentästä etukäteen, sitä vaikeampi tutkijan on tutkia sitä etnografian ominaisuudessa. Tutussa tutkimusympäristössä tutkijan on vaikeampi erottaa piilossa tai pinnan alla olevia kulttuurisia sääntöjä kuin vieraammassa ympäristössä.<sup>62</sup> Minun roolini tutkijana on siis erittäin haasteellinen. Olen itsekin metodikirjallisuutta luettuani ja havainnointia harjoitellessani päätenyt samaan havaintoon kuin Spradley<sup>63</sup>. Olen kriittisesti pohtinut sitä osaanko erottaa töissä ollessani kaikki ne tutkimusaiheeni kannalta olennaiset tilanteet ja keskustelut, joita sitten voisin tallentaa havainnoinnin kautta aineistokseni.

Roolini tutkijana on John D. Brewerin<sup>64</sup> määritelmän mukaan havainnoiva osallistuja. Toimin tutussa roolissa, eli sairaanhoitajana omalla työpaikallani. Samanaikaisesti olen avoimesti tutkija, kun suoritan havainnointia ja haastattelen työtovereitani. Olen kertonut tutkimuksestani työryhmässä sekä välittänyt heille luettavaksi tutkimuksen kuluessa kirjoittamani tutkimussuunnitelmat. Olen myös kannustanut työtovereitani kyselymään minulta tutkimuksestani. Brewer<sup>65</sup> on mielestäni oikeassa siinä, että tutkijana ammatillisen etäisyyden ylläpitäminen

---

<sup>58</sup> Brewer, J. D. 2000, 59-60.

<sup>59</sup> Spradley, J. P. 1980, 57-58.

<sup>60</sup> Brewer, J. D. 2000, 59.

<sup>61</sup> Spradley, J. P. 1980, 58-61.

<sup>62</sup> Emt. 61-62.

<sup>63</sup> Emt.

<sup>64</sup> Brewer, J. D. 2000, 60-62.

tutkittavista tai kentästä on lähes mahdotonta, kun tekee tutkimusta tutussa ympäristössä. Brewer tuo esiin myös luottamuksen merkityksen tutkijan roolissa kentällä<sup>66</sup>. Etnografisen tutkimuksen tekeminen työpaikallani on tuntunut luontevalta ja olen kokenut tekeväni sitä luottamuksellisessa ilmapiirissä. Olen osa työyhteisöä ja ajattelen, että osaan laittaa ilmiöt suhteisiinsa enkä työyhteisön jäsenenä edusta tutkimusta tehdessäni ulkopuolista ”uhkaa”, vaan yhteisöön kuuluvana teen tutkimusta itselleni ja ”meille”. Uskoisin, että luottamuksellinen suhde on molemminpuolinen. Tämä tekee tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin entistä haastavammaksi.

## ***2.6 Aineiston hankinta***

Tutkimukseni aineisto koostui havainnointiaineistosta, haastatteluista ja dokumentaarista materiaalista. Etnografisen tutkimuksen perinteeseen ehkä läheisimmin liittyvä aineistonkeruumenetelmä on osallistuva havainnointi, mutta se ei yksin riitä<sup>67</sup>. Etnografisen tutkimuksen toteuttaminen ja tavoitteiden saavuttaminen edellyttää useiden erilaisten aineistonkeruumenetelmien hyödyntämistä<sup>68</sup>. Havainnointiaineiston lisäksi haastattelujen ja dokumentaarisen aineiston kautta kerätty aineisto täydentää havainnoinnin kautta saavutettua tietoa sekä antaa mahdollisuuden erilaisen tiedon keruuseen. Omassa tutkimuksessani näiden kolmen eri tiedonhankintakeinon yhdistäminen tuntui luontevalta ja tarpeenmukaiselta.

### **2.6.1 Osallistuva havainnointi**

Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkija ottaa osaa tutkittavien elämään luonnollisessa ympäristössä sekä katsellen, tarkkaillen ja keskustellen yrittää selvittää tutkittavien tulkintoja, sosiaalisia merkityksiä ja toimia. Tämän tiedonkeruumenetelmän tavoitteena on paitsi kerätä osallistuen tietoa, myös tavoittaa ja hyödyntää tutkijan oma kokemus osallistumisestaan niihin samoihin asioihin, joihin tutkittavatkin osallistuvat. Aineiston muodostavat myös tutkijan omat tuntemukset liittyen tutkittavaan kenttään ja siellä toimimiseen. Tutkijan

---

<sup>65</sup> Brewer, J. D. 2000.

<sup>66</sup> Emt. 85.

<sup>67</sup> Emt. 59-63.

roolilla on suuri merkitys osallistuvassa havainnoinnissa. Osallistuvaa havainnointia käytetään kahdessa tarkoituksessa. Sen avulla pyritään tavoittamaan tutkittavien ymmärrys maailmasta sekä paljastamaan heidän itsestään selvinä pitämänsä asiat sekä heidän arkipäiväinen ajattelunsa liittyen tutkittavaan ilmiöön. Osallistuvaan havainnointiin vaikuttaa myös se, toimiiko tutkija aivan uudella kentällä vai jo entuudestaan tutulla. Tutulla kentällä havainnoijan roolista voidaan käyttää myös nimitystä havainnoiva osallistuja.<sup>69</sup> Tähän tutkimukseen osallistuva havainnointi sopi yhtenä aineistonkeruumenetelmänä hyvin. Se tarjosi luontevan mahdollisuuden kerätä aineistoa tutkijalle tutulta kentältä niin, että ilmiö itse sai puhua puolestaan.

Aloitin aineistonkeruun havainnointiosuuden heti vuoden 2003 alussa, tammikuussa. Osallistuva havainnointi omalla kohdallani ja tutkimuksessani tarkoitti sitä, että työssä ollessani havainnoin työvuorojen tapahtumia ja keskusteluja tutkimusaiheeni kannalta. Yritin herkistyä kuulemaan ja näkemään tutkimusaiheeseeni liittyviä asioita, niin pieniä, pinnan alla piileviä kuin suuria ja ilmeisiäkin. Pidin kenttäpäiväkirjaa säännöllisesti. Ensin kirjasin päiväkirjaan vain, jos jotakin aineistoa aiheeseeni liittyen oli ilmennyt työvuoron aikana. Myöhemmin siirryin, ohjauksessa saamani neuvon mukaisesti, kirjaamaan kenttäpäiväkirjaa aina jokaisen työvuoron jälkeen. Tämä osoittautui hyväksi tavaksi, sillä silloin jokaisesta työvuorosta tuli merkintä päiväkirjaani ja jouduin samalla kertaamaan kuluneen työvuoron ja arvioimaan uudestaan sen, tapahtuiko jotakin tutkimusaiheeni kannalta merkittävää, jonka olisin voinut kirjata kenttäpäiväkirjaani. Brewerin<sup>70</sup> mukaan havaintoaineisto tulisi kirjata kenttäpäiväkirjaan mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen, ellei se ole mahdollista jo itse tilanteessa. Mitä kauemmin aikaa ehtii kulua ennen kirjaamista, sitä yleisempiä kirjaukset ovat. Päiväkirjakirjaukset olisi myös syytä kirjoittaa puhtaaksi aina ennen seuraavaa havainnointikertaa. Havainnointiaineiston kirjaaminen tulisi pitää erillään aineiston tulkinnasta. Samanaikaisesti mahdollisesti syntyvä tulkinta aineistosta on toki tärkeää, mutta sitä ei pitäisi sekoittaa

---

<sup>68</sup> Brewer, J. D. 2000, 59-63.

<sup>69</sup> Emt. 59-60.

<sup>70</sup> Emt.



havainnointimateriaaliin, vaan kirjata erikseen omaksi itsenäiseksi kokonaisuudekseen.<sup>71</sup>

Kirjasin havainnointiaineiston kenttäpäiväkirjaani pääsääntöisesti työvuorojen jälkeen, lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, jolloin minulla oli luonteva tilaisuus tehdä kirjaukset jo työvuoron aikana. Kirjaaminen työvuorojen jälkeen oli hyvä vaihtoehto siinä mielessä, että minulla oli tuolloin rauhassa mahdollisuus keskittyä kirjaamiseen sekä tilanteiden läpikäymiseen ja muisteluun. Vaarana siinä oli se, että tapahtumien ja keskustelujen yksityiskohdat unohtuivat tai vääristyivät muistikuvissa. Kenttäpäiväkirjan kirjaaminen ei tässä tutkimuksessa toteutunut oppikirjojen ohjeiden mukaisesti. Tärkeää kuitenkin oli, että siihen löytyi minulle tutkijana luontevalta tuntunut tapa. Joskus kirjaukset unohtuivat, mutta palasin niihin aina heti tilaisuuden tullen ja kirjasin muistikuvani mahdollisimman tarkasti. Havainnointi ei ollut työvuorojeni punainen lanka, vaan tärkein tehtäväni oli työni suorittaminen parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi en voinut keskittyä pelkästään havainnointiin, jolloin vaarana oli se, etten huomannut kaikkia mahdollisia asioita, joita olisin voinut kirjata aineistooni. Hektisten työvuorojen jälkeen oli vaikea palauttaa mieleen elävästi päivän tapahtumia ja kirjata niitä tarkasti ylös. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 17 sivua, kun kirjoitin ne puhtaaksi rivivälillä 1.5.

Tutkijan olisi myös hyvä kirjoittaa omaa päiväkirjaansa, johon hän tallentaa omat tunteuksensa, käsityksensä ja ajatuksensa liittyen tutkimuksen toteuttamiseen kentällä<sup>72</sup>. Päiväkirjan pitäminen omista, tutkijaminässä heränneistä tunteista oli tutkimuksessani niukkaa. Tutkimuksen alkuvaiheessa kirjauksia kertyi muutamia, mutta myöhemmin kirjaukset keskittyivät tutkitun ilmiön kirjaamiseen kenttäpäiväkirjaan.

Tutkimukseni, kuten siihen kuulunut osallistuva havainnointi olivat avoimia hankkeita osastolla ja työryhmässä. Havainnointini ei juuri kiinnittänyt huomiota tai ollut aktiivisesti työryhmällä mielessä, kun työskentelimme yhdessä. Havainnointi olikin lähinnä oma tutkijan projektini, jolla pyrin herättämään

---

<sup>71</sup> Brewer, J. D. 2000, 87-88.

<sup>72</sup> Emt. 87-88.

mahdollisimman vähän huomiota, mutta kuitenkin keräämään hedelmällistä tietoa. Aineistonkeruu ja samalla havainnointi päättyivät heinäkuun puolivälissä 2003, jolloin aloitin kesälomani. Tämän jälkeen en kerännyt aineistoa enää aktiivisesti, mutta kirjasin kyllä kenttäpäiväkirjaan tutkimaani ilmiötä koskevia merkintöjä vielä kesän jälkeenkin.

## 2.6.2 Haastattelut

Etnografisissa tutkimuksissa tutkijat keräävät tietoa useimmiten avointen ja syvähaastattelujen avulla. Strukturoimattomissa haastatteluissa käytetään avoimia kysymyksiä ja teemoja, ei niinkään valmiiksi suunniteltuja yksittäisiä kysymyksiä. Tutkija voi tarkentaa joitakin aihealueita halutessaan ja haastateltaville annetaan vapaus vastata perusteellisesti ja huolellisesti. Näillä haastattelun muodoilla tavoitellaan keskustelevaa tapaa kerätä tietoa, jolloin tutkittavan ääni pyritään saamaan kuuluville ja tutkijan vaikutukset mahdollisimman vähäisiksi. Usein juuri tämänkaltainen haastattelutekniikka yhdistetään osallistuvaan havainnointiin. Avoimet ja väljät haastattelutavat ovat vaativia tutkijalle. Tutkijan ja tutkittavan välinen suhde vaikuttaa osaltaan haastattelutilanteeseen.<sup>73</sup> Haastatteluissa on syytä kiinnittää huomiota arkipäivän ilmauksiin, joita tutkittavat käyttävät keskusteltavasta ilmiöstä sekä huomioida ja arvostaa tutkittavien tuottamia oivalluksia ja havaintoja tutkittavaan ilmiöön liittyen.<sup>74</sup>

Keräsin tutkimukseni haastatteluaineiston haastattelemalla verkostokoulutukseen osallistuneita työntekijöitä. Suoritin haastatteluja yhteensä kymmenen. Koulutukseen osallistujia oli osastotyössä yhteensä kaksitoista, mutta vuorotyön luonteen vuoksi en tavoittanut heitä kaikkia haastatteluihin. Haastattelumateriaalia kertyi yhteensä 82 sivua, kun kirjoitin ne auki 1.5 rivivälillä. Haastattelut suoritin teemahaastatteluina (Liite 2. ja Liite 3.) ja pyrkimykseni oli toteuttaa haastattelut mahdollisimman luontevina keskusteluina aiheen puitteissa. Minulla oli kaksi erillistä teemarunkoa haastatteluihin, toinen työntekijöille ja toinen va. osastohoitajalle. Suoritin haastattelut loppukeväästä 2003, niin että viimeinen haastattelu oli kesäkuun toisella viikolla. Nauhoitin haastattelut haastateltavien

---

<sup>73</sup> Spradley, J. P. 1980, 66-67.

<sup>74</sup> Emt. 123-124.

luvalla sekä tein samalla muistiinpanoja. Yhtä haastattelua en nauhoittanut, vaan haastattelu toteutui keskusteluna teemoista, jotka haastateltavan kannalta tuntuivat mielekkäiltä. Tästä haastattelusta tein haastattelun kuluessa tarkat muistiinpanot. Haastatteluiden kesto vaihteli ½ tunnista 1 h 45 minuuttiin. Haastattelut toteutuivat etukäteen laatimieni teemarunkojen pohjalta. Kaikki samat teemat toistuivat haastatteluissa, mutta luontevasti keskustelun kuluessa ja erilaisin painoituksin. Ajatukseni oli, että haastattelun teemarungon ei tarvinnut toteutua joka haastattelussa täsmälleen samanlaisena. Litteroituani haastattelut hävitin nauhat.

Teemahaastattelu, jota käytin, on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä<sup>75</sup>. Se ei ole täysin avoin, tai syvähaastattelu, joita usein etnografioissa suositaan. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista sitten keskustellaan. Teemahaastattelu perustuu oletukseen, että kaikkia yksilön ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja uskomuksia voidaan tutkia tällä tavalla. Teemahaastattelu ei kuulu pelkästään laadulliseen tai määrälliseen tutkimukseen eikä siinä ole merkittävää haastattelukertojen lukumäärä tai haastattelun syvällisyys. Keskeistä teemahaastattelussa on se, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa, jolloin keskeistä on tutkittavan äänen kuuluville saaminen. Teemahaastattelussa tulee huomioduksi se, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän niille antamansa merkitykset ovat keskeisiä sekä se, että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemat säilyvät haastattelusta toiseen kaikille samoina, mutta tarkkoja kysymyksiä tai niiden muotoa ei ole valmiiksi määriteltä. Teemahaastattelu ei ole täysin vapaa, kuten esimerkiksi syvähaastattelu.<sup>76</sup> Teemahaastattelu sopi mielestäni hyvin tutkimukseni tarkoitukseen ja etnografiseen tutkimusotteeseen. Tämä haastattelun laji on sen verran ennalta suunniteltu, että tiedonkeruu sen avulla oli minun, eli kokemattoman tutkijan kannalta varmempaa, kuin vapaammassa haastattelussa. Mielestäni minun oli hyvä miettiä etukäteen niitä asiakokonaisuuksia, joita halusin tutkittavilta kysyä, ja säilyttää ne teemojen muodossa niin yleisinä ja laajoina, että niihin sisältyi myös joustoa ja tilaa kutakin haastattelutilannetta, haastateltavaa ja hänen kokemuksiaan varten.

---

<sup>75</sup> Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001, 47.

<sup>76</sup> Emt. 47-48.

Spradley<sup>77</sup> kuvaamia epävirallisia haastatteluja en aineistonkeruuvaiheen aikana tehnyt. Epävirallinen haastattelu tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että tutkija voi havainnoidessaan kentän tapahtumia esittää spontaanisti kysymyksiä tai keskustelunavauksia tutkittaville<sup>78</sup>. Osastolla ei syntynyt juurikaan spontaaneja, epävirallisia verkostokoulutukseen liittyviä keskusteluja työntekijöiden välille minun läsnä ollessani, joihin olisin voinut luontevasti liittyä, ja jotka olisivat palvelleet epävirallisten haastattelujen tarkoituksessa. Graduohjauksessa saamani neuvon myötä en myöskään kerännyt epävirallista haastatteluaineistoa niin, että olisin itse ollut aktiivinen osapuoli keskustelujen synnyttäjänä. Tämänkaltainen aktiivisuus olisi saattanut vääristää tutkittavan ilmiön omaa luonnetta ja johtaa virheellisiin tutkimustuloksiin.

### **2.6.3 Dokumentaarinen aineisto**

Hyödynsin tutkimukseni aineistossa osastolla saatavilla ollutta verkostokoulutukseen liittynyttä kirjallista materiaalia sekä muuta osaston tai organisaation kehittämiseen liittynyttä materiaalia. Dokumentaariseen aineistoon lukeutuivat tutkittavaan ilmiöön liittyneet viikkosuunnitelmakirjaukset, vuoden 2002 toimintakertomus, sähköisessä muodossa ollut toimintakertomuksellinen materiaali sekä materiaalia osaston perehdytyskansiossa. Yhteensä dokumentaarista aineistoa kertyi 58 sivua. Verkostokoulutuksessa käytetty, koulutuksen osallistujille tarkoitettu koulutuksellinen materiaali, ei ollut mukana tämän tutkimuksen aineistossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia verkostokoulutuksen luonnetta työryhmän oppimisen ja työskentelyn kannalta eikä keskittyä koulutuksen sisältöön.

Etnografisessa tutkimuksessa aineistona käytettävä dokumenttiaineisto voi olla hyvin monimuotoista. Dokumentaarisen aineiston käytöllä on monia etuja, sillä useimmiten se on ollut olemassa jo ennen tutkimusta, joten se on tutkimuksen tarkoituksiperistä riippumatonta. Dokumentaarinen aineisto voidaan jakaa primaari- ja sekundaariaineistoon, nykyhetkiseen, takautuvaan, henkilökohtaiseen ja viralliseen. Primaariaineisto on syntynyt tapahtumahetkellä, kun taas

---

<sup>77</sup> Spradley, J. P. 1980, 123.

<sup>78</sup> Emt. 123-124.

sekundaariaineisto on peräisin jostakin alkuperäisestä aineistosta. Nykyhetken dokumentaarinen materiaali kertoo jostakin ajankohtaisesta asiasta ja on syntynyt tapahtumahetkellä, takautuva materiaali on syntynyt puolestaan tapahtuman jälkeen. Tämä aineiston jaottelu ei kuvaa aineiston ikää, vaan tekee eroa sen suhteen, milloin aineisto on tuotettu suhteessa sen kuvaaman tapahtuman tai ilmiön esiintymisajankohtaan. Persoonalliset tai epäviralliset dokumentit ovat yksilöiden omia tuotoksia, kun taas viralliset dokumentit on useimmiten tuotettu organisaatioiden ja instituutioiden tarkoituksiin. Yleistysten tekeminen dokumenteista voi olla vaikeaa, jos niitä ei ole saataville riittävästi tai niiden saatavuus on heikkoa.<sup>79</sup> Tätä jaottelua hyödyntäen tutkimukseni dokumentaarinen aineisto oli sekä nykyhetken dokumentaarista materiaalia että takautuvaa ja toissijaista, eli tehty ja tuotettu virallisiin tarkoituksiin.

## ***2.7 Aineiston analysointi***

Tutkimuksen aineiston muodostivat havainnointiaineisto, haastattelut ja dokumentaarinen materiaali. Havainnointiaineiston kirjoitin puhtaaksi aineistonkeruun päätyttyä. Haastatteluja litteroin niiden toteutuksen lomassa. Dokumentaarinen aineisto oli suurelta osin käsiteltävässä muodossa jo alun perin. Kokosin dokumentaarista aineistoa itse eri lähteistä ja tarvittaessa kirjoitin sitä paikoitellen puhtaaksi.

Analysoin aineiston tutkimuksessa yhtenäisenä kokonaisuutena. En erotellut aineistoa analyysivaiheessa, vaan esitin samat kysymykset koko aineistolle sen luonteesta riippumatta. Analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä, jota käytetään usein laadullisen tutkimuksen perinteissä, ja joka on perusanalyysimenetelmä<sup>80</sup>. Sisällönanalyysi tuntui luontevalta tavalta saada järjestystä aineistooni sekä tuoda sieltä esiin tutkimustehtävän kannalta keskeiset asiakokonaisuudet. Tutkijana koin, että sisällönanalyysi ei menetelmänä pakottanut aineistoa, vaan sopeutui ja jousti sen mukana.

---

<sup>79</sup> Brewer, J. D. 2000, 72-73.

<sup>80</sup> Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003, 93.

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysissä pyritään rakentamaan malleja, jotka esittävät tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa, ja joiden avulla tutkittava ilmiö voidaan käsitteellistää. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, eli induktiivisesti tai deduktiivisesti, jolloin analyysiä ohjaa aikaisempaa tietoon perustuva luokittelurunko.<sup>81</sup> Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin aineistolähtöisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia ja siinä etsitään tekstin merkityksiä<sup>82</sup>. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi<sup>83</sup> ovat esittäneet kahdeksan analyysin vaihetta. Analyysi alkaa haastattelujen kuuntelemisella ja aukikirjoittamalla ne sana sanalta. Tämän jälkeen haastatteluja luetaan ja niiden sisältöön perehdytään. Aineistosta etsitään alleviivaten pelkistettyjä ilmauksia ja ne listataan. Ilmauksista paikannetaan samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia ja ilmauksia yhdistellään sekä muodostetaan niistä alaluokkia. Yläluokat muodostuvat alaluokkia yhdistelemällä ja kokoavat käsitteet syntyvät, kun yläluokkia vielä yhdistetään.<sup>84</sup> Etnografiaa käsittelevässä teoksessa analyysin vaiheita kuvattiin koodauksena, luokitteluna ja negatiivisten tapausten etsimisellä<sup>85</sup>.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi alkoi haastattelujen litteroinnilla. Kirjoitin haastattelut auki sana sanalta. Yhden haastattelun kirjoitin puhtaaksi omien muistiinpanojeni pohjalta. Kirjoitin puhtaaksi ennen analyysiä myös havainnointiaineistoni sekä paikoitellen dokumentaarista aineistoa. Tämän jälkeen luin aineistoa läpi. Perehdyin aineistoon sitä alleviivaten sekä kirjatun huomautuksia ja kysymyksiä marginaaliin. Perehdyttyäni aineistoon hyvin, tarkistin tutkimustehtäväni ja sen kysymyksenasettelun. Tutkimustehtäväni täsmentyi. Seuraavaksi siirryin lukemaan aineistoa tutkimustehtävän kannalta jaotellen. Tutkimustehtävässäni haettiin vastauksia kolmeen eri kysymykseen, joten keskityin lukemaan aineistoa näiden kolmen eri kysymyksen kannalta. Loin koodit tutkimuskysymyksille ja koodasin aineiston näiden koodien mukaisesti. Tämän jälkeen yhdistin haastattelujen aineistoa koodien alle. Listasin koodien mukaisesti aineistosta esiin nousseita kuvaavia, mutta pelkistettyjä ilmauksia. Koodattuani

<sup>81</sup> Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999.

<sup>82</sup> Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003, 105-106.

<sup>83</sup> Emt.

<sup>84</sup> Emt. 111.

<sup>85</sup> Brewer, J. D. 2000, 109.

aineiston karkeasti kolmeen luokkaan lähdin tarkastelemaan luokkien sisältöä tarkemmin. Etsin luokkien sisällöstä yhteisiä piirteitä sekä selkeitä eroavaisuuksia. Kuten John D. Brewer tuo esille aineistoa luokitellaan ja mallinnetaan, kun siitä etsitään toistuvia teemoja ja aineiston välisiä yhteyksiä<sup>86</sup>. Nostin aineistosta esiin myös negatiiviset tapaukset, kuten Brewer<sup>87</sup> ohjaa, eli poikkeavat ilmiöt sekä kokonaisuudet, jotka eivät tuntuneet ensi kerralla sopivan analyysirunkoon. Jatkoisin aineiston lukemista vielä muutamaan otteeseen, jolloin tarkensin luokkien sisältä hahmottelemiani teemakokonaisuuksia. Tämän jälkeen poimin luokkien mukaiset teemat aineistosta ja kirjasin ne erilliselle paperille. Koottuani luokkien mukaisen teemoittelun tarkastelin teemojen välisiä suhteita, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Yksittäisistä teema-alaluokista syntyi useita teemoja käsittäviä yläluokkia<sup>88</sup>. Muistiinpanoissa analyysin vaihe näyttäytyi paperille syntyneiden kolmen ”mind mapin” muodossa, joissa yhteydet eri luokkien välillä olivat myös nähtävillä. Tämä selkeytti analyysia huomattavasti sekä toi luokkien välisiä yhteyksiä hyvin esiin. Halusin nostaa luokittelussa ja yläluokissa esiin poikkeavia tapauksia, jotta aineiston monimuotoisuus näkyisi myös tuloksissa, ja jotta tulokset kertoisivat tutkitusta ilmiöstä mahdollisimman realistisesti. Yläluokista ja niitä yhdistelemällä syntyi analyysin lopullinen tulos, laajat kokonaisuudet, jotka olen tulososioissa pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan nimeämään kuvaavilla otsikoilla ja muutamat aineistosta nousseilla sanonnoilla.

Tutkimuksen analyysi oli aineistolähtöinen, jossa keskeinen asema on haastatteluaineistolla. Havainnointi- ja dokumentaarinen aineisto tukivat haastatteluaineistosta esiin nousseita teemoja nostoen esiin myös uusia tarkastelukulmia. Tulososiossa havainnollistan tuloksia aineistosta esiin nostamillani katkelmilla. Suuri osa katkelmista on peräisin haastatteluista, mutta joukosta löytyy otteita myös kenttäpäiväkirjasta ja dokumentaarisesta aineistosta. Aineistosta kerättyjen katkelmien tavoitteena on elävöittää tulosten kerrontaa sekä antaa lukijoille mahdollisuus tavoittaa tutkimukseen osallistujien oma ääni.

---

<sup>86</sup> Brewer, J. D. 2000, 109.

<sup>87</sup> Emt. 109.

<sup>88</sup> vrt. Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003, 111.

### 3 ORGANISAATIOT OPPIVAT JA KEHITTYVÄT

Tutkimuksen keskeisen teoreettisen viitekehyksen muodostaa oppivan organisaation teoria. Esittelen seuraavassa tutkimuksen teoreettisen taustan ja perehdyn oppivan organisaation lisäksi organisaation kehittämiseen, kehittävään työntutkimukseen, laadun parantamiseen organisaatioiden kehittämisessä ja organisaation oppimista käsittelevään aikaisempaan tutkimukseen. Sijoitan oppivan organisaation teorian myös laajempaan organisaatioteoreettiseen tarkasteluun.

#### *3.1 Organisaation oppiminen ja työyhteisön kehittäminen*

Tutkimukseni liittyy kehittämistyöhön, jota lasten- ja nuorisopsykiatrian verkostokoulutus ilmentää. Kehittämistyö käsittää henkilöstön kouluttamista, jonka myötä kehitetään työntekijöiden valmiuksia toimia entistä paremmin perheiden ja verkostojen parissa. Organisaatioiden kehittäminen ja oppiminen näyttäisi kirjallisuuden valossa liittyvän kiinteästi työyhteisöjen kehittämiseen ja muutokseen. Riitta Seppänen-Järvelä<sup>89</sup> toteaa, että kehittäminen on ollut organisaatioiden iskusana viimeiset kaksi vuosikymmentä. Siitä on samalla tullut vahva voima sosiaali- ja terveydenhuollon hallintoon ja palveluihin. Jatkuvaa muutosta ja oppivaa organisaatiota korostavat kehityssuunnat pitävät kehittämistä ja innovatiivisuutta menestyksen avaintekijöinä. Kehittämisprojektit on omaksuttu osaksi työkäytäntöjä. Seppänen-Järvelän mukaan toimintaympäristön muutokset ovat kehittämistoiminnan kysynnän ja tarpeen taustalla. Kehittämishankkeet kuvastavat sitä tilannetta, jossa yksilöt ja organisaatiot toimivat, mutta myös sitä tavoitemaailmaa, johon pyritään. Kehittäminen ja muutos liitetään usein yhteen.<sup>90</sup> Organisaatioihin kohdistuneita muutospyrkimyksiä on perinteisesti kutsuttu niiden kehittämiseksi<sup>91</sup>. Verkostokoulutuksella kehittämishankkeena pyritään myös muutokseen nuorisopsykiatrisella osastolla. Muutos tarkoittaa osaston toimintatavan selkeyttämistä kenties verkostokeskeisen työn mukaiseksi. Oma tutkimukseni ei liity kuitenkaan konkreettisesti muutoksen tutkimiseen tai

---

<sup>89</sup> Seppänen-Järvelä. 1999.

<sup>90</sup> Emt. 13.

<sup>91</sup> Juuti, P. & Lindström, K. 1995, 40.



kuvaamiseen, vaan organisaation oppimisen tutkimiseen ja siihen, miten koulutus näkyy osastolla tehtävässä työssä.

Organisaation muutos ja kehittyminen tarkoittavat samalla sitä, että muutosta ja kehittymistä täytyy tapahtua myös organisaation yksilötasolla. Organisaatiot voivat muuttua vain yksilöissä tapahtuvien muutosten kautta ja tämän lisäksi muutoksen mahdollistuminen edellyttää muutosta myös organisaatiotasolla, kuten johtajuudessa<sup>92</sup>. Työyhteisön kehittäminen liittyy mielestäni organisaation kehittämiseen, oppimiseen ja muutokseen. Pauli Juutin ja Kari Lindströmin<sup>93</sup> mukaan työyhteisön kehittämistavoitteet tulisi asettaa monipuolisesti. He toteavat, että kehittämisen tavoitteeksi tulisi asettaa samanaikaisesti organisaation tehokkuuden ja toiminnan laadun kehittäminen, työyhteisön ja sen jäsenten hyvinvoinnin parantaminen sekä työyhteisön ja sen jäsenten osaamisen ja ammattitaidon parantaminen. Nämä tavoitteet tukevat toisiaan, jolloin niiden huomioiminen samanaikaisesti olisi perusteltua.<sup>94</sup> Tästäkin näkökulmasta katsottuna työyhteisön kehittäminen linkittyy läheisesti organisaation kehittämiseen.

Myös Juha Varila<sup>95</sup> tarkastelee henkilöstön kehittämistä suhteessa organisaation oppimiseen. Hänen mukaansa henkilöstön kehittämisen konkreettisempina tulosalueina voidaan pitää työtehtävien suorittamisen tehostumista, organisaation oppimista ja yksilön työmarkkinakelpoisuuden parantumista<sup>96</sup>. Varilan mukaan organisaation oppiminen on kollektiivisen vuorovaikutuksen tulos ja organisaatiossa oppimaan kykenevät nimenomaan sen jäsenet. Usein henkilöstön kehittämisen päämäärä perustuu organisaation etuun ja organisaation oppiminen on keino, jolla organisaatio turvaa ajassa pysymisen ja säilyvyyden. Organisaation oppiminen on myös se rajapinta, jolla yksilölliset kehitymisvaikutukset muuttuvat organisaatiotason vaikutuksiksi. Organisaatio sinänsä ei kykene oppimaan, mutta se siirtää ajattelun, tuntemisen ja toimimisen malleja jäseniinsä, joiden toiminnan

---

<sup>92</sup> Keskinen, S. 1996,11.

<sup>93</sup> Juuti, P. & Lindström, K. 1995.

<sup>94</sup> Emt. 3.

<sup>95</sup> Varila, J. 1991.

<sup>96</sup> Emt. 10.

myötä organisaatio muuttuu.<sup>97</sup> Varila liittää henkilöstön kehittämisen myös inhimillisten voimavarojen kehittämiseen<sup>98</sup>. Koulutus on yksi henkilöstön kehittämisen menetelmä<sup>99</sup>.

### 3.1.1 Oppiva organisaatio

Oppiva organisaatio on käsitteenä abstrakti ja laaja. Se voidaan määritellä organisaatioksi, joka rakentaa edellytyksiä oppimiselle ja samalla poistaa esteitä oppimisen tieltä. Näin ollen, kun organisaatiossa tehdään kaikkien työyhteisön jäsenten oppimista vaativia muutoksia, tulisi organisaation periaatteiden, arvojen, järjestelmien ja rakenteiden olla myös läsnä. Oppiva organisaatio voidaan nähdä myös muutoksia toteuttavien tai niiden kohteena olevien organisaatioiden jatkuvana olotilana ja kehittämisen kohteena. Oppiva organisaatio ei ole yhden ihmisen asia, vaan sen tulisi olla koko organisaation johdon mielenkiinnon kohde.<sup>100</sup>

Organisaatio oppii silloin, kun se omaksuu uudenlaista tietoa. Kaikki organisaatiot oppivat omaksuessaan uutta tietoa, joka voi ilmetä hyvin monella tavalla. Organisaation oppiminen käsittää opitun asiasisällön, oppimisprosessin ja oppijan. Organisaation oppimista on sekin, kun uuden tiedon omaksumisen yhteydessä osataan hyödyntää organisaatiossa jo olevaa tietoutta.<sup>101</sup> Organisaatioissa tapahtuu oppimista kahdenlaisissa olosuhteissa. Silloin, kun organisaatio saavuttaa tavoittelemansa ja myös silloin kun aikeet eivät tuota toivottuja lopputuloksia ja tilannetta joudutaan korjaamaan. Organisaatio itsessään ei opi, vaan yksilöiden toiminta organisaation sisällä johtaa oppimistuloksiin. Organisaatio luo osaltaan puitteet yksilöiden oppimiselle ja toiminnalle ja yksilöt tuovat mukanaan erilaisia elementtejä oppimistilanteisiin.<sup>102</sup>

---

<sup>97</sup> Varila, J. 1991, 13-14.

<sup>98</sup> Emt. 28.

<sup>99</sup> Emt. 59.

<sup>100</sup> Moilanen, R. 2001a, 42.

<sup>101</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996, 3-4.

<sup>102</sup> Argyris, C. 1995, 8.

Chris Argyris ja Donald A. Schön<sup>103</sup> ovat tulleet siihen tulokseen, että organisaation voidaan nähdä oppivan, kun asiaa tarkastellaan välimatkan päästä ja organisaatio nähdään yhtenäisenä kokonaisuutena. Toinen mahdollisuus on käsitellä organisaation yhtenäistä kokonaisuutta ikään kuin persoonattomana toimijana, jolloin tämän toimijan voidaan nähdä oppivan. Organisaation oppiminen tulisi kuitenkin linkittää jollakin tapaa sen toimijoihin, jotta siitä olisi hyötyä nimenomaan heidän kannaltaan. Väittämä, jonka mukaan organisaatio oppii silloin kun sen yksittäisen jäsenet oppivat, ei ole kestävä oppivan organisaation määritelmän kannalta. Usein on niin, että organisaatio itse asiassa tietää vähemmän kuin sen jäsenet yhteensä. Tällöin yksilöiden omaksuma tieto ei ole levinnyt laajemmalle organisaatiossa. Organisaation tietous voi toisaalta olla myös laajempaa kuin sen yksilöiden, jolloin tämä tietous on rakennettu sisään organisatorisiin tekijöihin eikä ole riippuvainen yksilöiden osaamisesta. Tällöin organisaatio voi toimia menestyksellisesti ikään kuin yksilöistään riippumatta. Organisaation oppimista voidaan tarkastella myös organisatoristen lainalaisuuksien puitteissa. Tällöin oppimista arvioidaan tietyssä sosiokulttuurisessa ja vallan käytön ympäristössä yksilöiden ajattelun ja toiminnan lähtökohdista käsin. Tämäkään ajattelutapa ei ota huomioon yksilöiden ja organisaation prosessien välisiä yhteyksiä organisaation oppimisen kannalta. Organisaation oppimista ei selitä myöskään sen johtajan tai esimiehen oppiminen. Yksi ihminen yleensä ei voi oppia koko organisaation puolesta. Usein johtohahmot vaihtuvat organisaation historiassa eikä organisaation oppimisella ja johdolla voida nähdä olevan kausaalista suhdetta niin, että organisaation johtajan oppiminen tarkoittaisi samalla väistämättä sitä, että koko organisaatio oppisi. Koko organisaation oppimista ei myöskään selitä sen yksittäisen ryhmittymän oppiminen. Ryhmän oppiminen ei välttämättä johda laajempaa oppimiseen tai oppimisen tulosten huomioimiseen organisatorisissa käytännöissä.<sup>104</sup>

Organisaation oppimista on kahdenlaista, eli kuten Urpo ja Anita Sarala ovat nämä Argyriksen ja Schönin termit suomentaneet, yhden palautekytkennän oppimista (single-loop learning) ja kaksinkertaisen palautekytkennän oppimista (double-loop

---

<sup>103</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996.

<sup>104</sup> Emt. 6-7.

learning)<sup>105</sup>. Yhden palautekytkennän oppiminen tarkoittaa välineellistä oppimista. Välineellisessä oppimisessa toiminnan strategia ja perusoletukset sen takana usein muuttuvat, mutta organisaation perusarvot säilyvät ennallaan. Välineellisen oppimisen kautta korjataan huomattuja virheitä ja epäkohtia muuttamatta kuitenkaan organisaation perusasioita. Organisaation normit ja arvot säilyvät ennallaan.<sup>106</sup> Välineellisen oppimisen myötä organisaation suorituskyky paranee. Organisaation toiminta tehostuu suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen ja tätä tehostumista voidaan mitata.<sup>107</sup> Kaksinkertaisen palautekytkennän oppimisen seurauksena organisaation toiminta muuttuu aina sen normeista ja perusarvoista lähtien. Oppiminen vaikuttaa siten sekä organisaation syvä- että pintarakenteissa. Muutos organisaation arvoissa heijastaa yleensä muutoksen myös organisaation strategioihin ja toiminnan takana piileviin perusoletuksiin. Kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen voi olla seurausta myös yksilöiden toiminnasta, jolloin arvot toiminnan teorian takana muuttuvat niin yksilö- kuin organisaatiotasolla. Yhden palautekytkennän oppiminen liittyy usein organisaation tehokkuuden parantamiseen, kaksinkertainen palautekytkennän oppiminen johtaa yleensä syvällisempiin muutoksiin.<sup>108</sup>

Organisaation oppiminen ei automaattisesti kehity yhden palautekytkennän oppimisesta kaksinkertaisen palautekytkennän oppimiseen. Kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen edellyttää organisaation tilanteen ja toiminnan kriittistä arvioimista ja selvittelyä, jota yhden palautekytkennän oppimistavassa ei suositeta. Jos organisaatio haluaa kehittää oppimistaan, täytyy sen tehdä se suunnitelmallisesti ja tietoisesti. Kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen ei ole ihannetila, jonka voisi pysyvästi saavuttaa. Tämän tyyppin organisatorinen oppiminen itse asiassa kyseenalaistaa vakaata tilaa organisaatiossa.<sup>109</sup>

Raili Moilanen määrittelee oppivaa organisaatiota tietoisesti johdetuksi kokonaisuudeksi, jonka keskeiset organisaatio- ja yksilötason tekijät liittyvät yhteiseen suuntaan, esteiden tunnistamiseen, keinojen soveltamiseen ja

<sup>105</sup> Sarala, U. & Sarala, A. 1996, 33.

<sup>106</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996, 20-22.

<sup>107</sup> Emt. 3-4.

<sup>108</sup> Emt. 20-22.

<sup>109</sup> Emt. 111-112.

arviointiin<sup>110</sup>. Hänen mukaansa oppiva organisaatio- käsitteelle ei ole vakiintunut yhteistä kaikkien hyväksymää sisältöä, joka onkin tällä hetkellä sopimus- ja soveltamiskysymys. Oppivasta organisaatiosta on vaikea luoda yleiskuvaa. Oppiva organisaatio liitetään yleensä kouluttamiseen, hyvään henkilöstöhallintoon, laatujohtamiseen tai tiimiorganisaatioon.<sup>111</sup> Oppiva organisaatio sisältää sekä organisaatiotason että yksilötason tekijöitä ja usein oppiva organisaatiotarkastelut keskittyvät organisaatiotason kysymyksiin. Oppivan organisaation määritelmät eivät erottele organisaatiota yksilöistä, sillä ihmiset ovat olennaisin ja aktiivisin osa organisaatiota. Oppivien yksilöiden ryhmää ei voida kuitenkaan kutsua oppivaksi organisaatioksi, sillä on olemassa paljon tekijöitä jotka vaikuttavat siihen, millainen kokonaisuus organisaatiosta muodostuu. Johtaminen on myös tärkeä osa oppivaa organisaatiota.<sup>112</sup> Oppiva organisaatio ei ole irrallinen tai erillinen, vaan sillä on omat toiminnalliset ja taloudelliset puitteensa. Yksi oppivan organisaation perusedellytyksistä on, että oppimisesta ja muutoksesta hyötyvät kaikki, myös yksilöt. Moilasan mukaan oppivassa organisaatiossa tiedostetaan oppimisen merkitys uuden tai jo olemassa olevan tiedon hyödyntämisessä ja edelleen kehittämisessä. Oppiva organisaatio ei rakennu vain tiedosta, osaamisesta ja niiden hallinnasta, vaan nimenomaan oppimisesta ja oppimaan oppimisesta.<sup>113</sup>

Moilasan mukaan organisaatio- ja yksilötaso muodostavat kokonaisvaltaisen kuvan oppivasta organisaatiosta. Oppiva organisaatio on tällöin organisaatiotasosten toimintamallien, järjestelmien ja rakenteiden sekä yksilöiden ajatusten, käsitysten ja toimintojen kokonaisuus. Moilanen jakaa oppivan organisaation tasot viiteen osa-tekijään, jotka ovat rakenteiden ja systeemien tietoinen johtaminen, yhteinen suunta, esteiden tunnistaminen, keinojen rakentaminen, arviointi ja palkitseminen. Yksilötasolla samat tasot ovat ihmisten ja heidän oppimisensa johtaminen, yksilön motiivi ja tavoitteet, esteiden tunnistaminen, keinojen valinta ja yksilöiden itsearviointi ja ryhmäarviointi. Rakenteiden ja systeemien tietoinen johtaminen tarkoittaa, että oppivan organisaation osatekijät eivät muutu tai kehity itsestään, vaan tarvitaan tavoitteellista ja tietoista johtamista. Yhteinen suunta ohjaa oppimista ja kehittymistä yhteisesti jaettuja tavoitteita kohti. Oppimisen esteet,

---

<sup>110</sup> Moilanen, R. 2001b, 69.

<sup>111</sup> Emt. 13.

<sup>112</sup> Emt. 67-69.

kuten rakenteelliset tai systeemipohjaiset tekijät on poistettava. Organisaatiolla tulee olla käytettävissään monipuolinen oppimisen keinovalikoima. Oppimista ja kehitystä olisi myös tärkeää mitata ja palkita.<sup>114</sup>

Koulutus on yksi osa oppivan organisaation keinojen valikoimaa. Oppivaa organisaatiota luonnehtii se, että koulutusta arvostetaan ja sitä on tarjolla. Työntekijöillä on mahdollisuus osallistua niin organisaation sisäiseen kuin sen ulkopuoliseenkin koulutukseen. Oppivan organisaation koulutuksessa käytetään osallistuvia työmenetelmiä ja osallistujat laitetaan pohtimaan omaan työhön ja sen kehittämiseen liittyviä asioita. Koulutuksessa myös huomioidaan osallistujien erilaiset kokemus- ja koulutustaustat sekä hyödynnetään tätä erilaisuutta. Työntekijöissä heränneitä kehittämisajatuksia ja – ehdotuksia arvostetaan, myös esimiehen taholta. Oppivassa organisaatiossa helpotetaan koulutuksen jälkeistä työhön palaamista ja opitun soveltamista erilaisin toimenpitein. Koulutukseen osallistujille annetaan mahdollisuus jakaa kokemuksiaan ja kehittämis ehdotuksiaan työyhteisölle. Esimiesten kiinnostuneisuus työntekijöiden uusia ajatuksia kohtaan on erittäin tärkeää. Koulutuksessa opitun soveltamista käytännön työhön pohditaan työyhteisössä myös laajemmalla joukolla ja soveltamiskelpoiset ajatukset pyritään muuttamaan konkreettisiksi työn tai työyhteisön kehittämissuunnitelmiksi. Näiden suunnitelmien toteutumista tuetaan ja seurataan. Koulutuksen lisäksi oppivalla organisaatiolla tulisi olla myös muita oppimisen keinoja tarjottavana, jotta jokaisen työntekijän kehittyminen ja oppiminen mahdollistuisi. Organisaatioiden oppimishaasteet voivat olla hyvin erilaisia, jolloin tarvitaan erilaisia keinoja.<sup>115</sup>

Oppiva organisaatio löytää paikkansa myös organisaatioteoreettisesta tarkastelusta. Gareth Morgan<sup>116</sup> on esittänyt eri organisaatorakenteet vertauskuvallisesti metaforien avulla. Hän on eritellyt yhdeksän erilaista organisaation mallia. Nämä mallit ovat organisaatio koneena, elävänä organismina, aivoina, kulttuurina, poliittisena systeeminä, psyykkisenä vankilana, jatkuvana muutoksen virtana ja hallinnan välineenä.<sup>117</sup> Hänen teoreettisessa mallissaan organisaation oppiminen

---

<sup>113</sup> Moilanen, R. 2001b, 46-48.

<sup>114</sup> Emt. 74-76.

<sup>115</sup> Emt. 95-97.

<sup>116</sup> Morgan, G. 1986.

<sup>117</sup> Emt. 19-319.

sijoittuu organisaation aivomalliin. Morganin mukaan organisaation vertaaminen aivoihin kuvaa organisaation tiedonkäsittelysysteminä, joka voi oppia oppimaan. Organisaation rakenteet pitävät sisällään informaatio-, kommunikaatio- ja päätöksentekosysteemit. Morgan liittää aivomalliin kybernetiikan, johon sisältyy ajatus negatiivisen palautteen merkityksestä organisaatioiden oppimisessa. Ajatus organisaation älykkyydestä sekä itsesäätelykyvystä tulee näin hyvin esille. Aivomallinen organisaatio on holografinen systeemi, jossa koko organisaation toimintakyky koostuu osiensa summasta, mutta ei vaarannu vaikka jonkin osan toimintakyky häiriintyy. Yhteydet organisaation osien välillä ovat tärkeitä. Tärkeää on myös osien sisällään pitämä erikoisosaaminen ja toisaalta samanaikainen yleisosaaminen, jolla kompensoidaan tarvittaessa häiriintyneiden osa-alueiden toiminnan puutteita.<sup>118</sup>

### 3.1.2 Organisaation kehittäminen

Organisaation kehittäminen on oma käsitteensä, vaikka aiheena onkin lähellä organisaation oppimista. Wendel French ja Cecil Bell määrittelevät organisaation kehittämisen, josta käytetään myös lyhennettä OD (Organization Development), tarkoituksena parantaa organisaation uudistumis- ja ongelmanratkaisuprosesseja<sup>119</sup>. Tämä onnistuu säätelällä yhteistoimin organisaation ja sen työryhmien kulttuuria. Tämä säätely toteutetaan muutosagentin ja sovelletun käyttäytymistieteellisen teorian ja menetelmien avulla. Ongelmanratkaisu tarkoittaa sitä, että organisaatio diagnosoi ongelmansa ja vastaa ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Ongelmanratkaisu liittyy myös organisaation uudistumisprosessiin. Organisaation kehittäminen ei kohdistu vain tai ensisijaisesti teknisiin työvaiheisiin, menetelmiin tai välineistöön. Kehittämistoimenpiteet vaikuttavat kuitenkin melkein aina näihin tekijöihin, jotka puolestaan heijastuvat itse kehittämistoimiin. Organisaation kehittämisen keskeisenä yksikkönä nähdään toimiva työryhmä. French ja Bell ovat sitä mieltä, että ainakin kehittämistoimien alussa tarvitaan ulkopuolista muutosagenttia. Organisaation kehittäminen tapahtuu toimintatutkimuksen avulla.<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Morgan, G. 1986, 77-109.

<sup>119</sup> French, W. L. & Bell, C. H. 1975.

<sup>120</sup> Emt. 27-30.

Organisaation kehittäminen on itsenäinen menetelmä. Se on myös vuorovaikutusta, joka perustuu toimintatutkimukseen ja kokemukseen sekä tavoitteeseen soveltaa uudelleen kouluttavaa muutosstrategiaa ja käyttäytymistiedettä. Organisaation kehittämisessä korostuvat järjestelmäteoreettinen lähestymistapa ja työryhmien merkitys. Organisaation kehittämisohjelman osat ovat diagnosointi, interventiot sekä muutosprosessin ohjaus ja valvonta. Diagnosointi tarkoittaa organisaatiota koskevan tiedon kokoamista. Kaikki konsulttien ja organisaation jäsenten suunnittelemat toimet, joilla pyritään parantamaan organisaatiota, ovat interventioita. Organisaation kehittämisprosessin säätely tapahtuu muutosprosessin ohjauksen ja valvonnan kautta.<sup>121</sup>

### 3.1.3 Kehittävä työntutkimus

Yrjö Engeström kuvaa kehittävää työntutkimusta toiminnan teorian erityiseksi muodoksi ja sovellukseksi työtoimintojen tutkimukseen<sup>122</sup>. Kehittävä työntutkimus on myös muutosstrategia, jossa yhdistyvät tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus. Se on lähestymistapana osallistava, sillä työntekijät analysoivat ja muuttavat omaa työtään. Tutkijat tekevät tutkimusta yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Tässä tutkimustavassa ei tuoda työpaikoille ulkoapäin valmiita ratkaisuja, vaan muokataan työyhteisön sisällä välineitä toiminnan erittelyyn ja uusien mallien suunnitteluun.<sup>123</sup> Kehittävä työntutkimus perustuu ajatukseen, jossa nähdään tarpeelliseksi asettaa toimiva ja ajatteleva työntekijä työprosessin analyysin ja käytännöllisen kehittämisen keskiöön<sup>124</sup>. Työntekijöiden osallistuminen tutkimukseen vaihtelee. Työntekijät voivat olla informantteja, jotka ratkaisevat käytännön teoillaan kuinka hyviä ja toimivia heille tarjotut uudet mallit ja välineet ovat olleet, tai sitten työntekijät voivat myös tehdä tutkimusta, laatia uusia malleja ja raportoida niiden toteutumisesta.<sup>125</sup> Kehittävä työntutkimus on metodologia, joka käyttää ja kehittelee tutkimuksen kohteesta riippuen monia erilaisia aineiston

---

<sup>121</sup> French, W. L. & Bell, C. H. 1975, 45-46.

<sup>122</sup> Engeström, Y. 1995, 11.

<sup>123</sup> Emt. 12.

<sup>124</sup> Emt. 36.

<sup>125</sup> Emt. 124.



hankinnan ja erittelyn metodeja<sup>126</sup>. Esimerkiksi etnografinen ote liittyy työntutkimuksen alkuvaiheeseen, jolloin työtoimintaa kuvataan etnografisesti<sup>127</sup>.

Kehittävän työntutkimuksen tehtävänä on tuottaa työntekijöille ns. peiliksi konkreettista havaintoaineistoa heidän omasta työstään, asettaa heille tehtäviä työnsä analysoimiseksi ja uuden toimintamallin muodostamiseksi ja soveltamiseksi. Tutkimuksen tehtävänä on myös muovata ja tarjota työntekijöille käsitteellisiä välineitä näiden tehtävien suorittamiseksi. Tutkimuksessa rekisteröidään ja tallennetaan eri vaiheiden tapahtumat mukaan lukien tutkijoiden interventiot ja analysoidaan niistä koottua aineistoa prosessin ymmärtämiseksi. Kehittävän työntutkimuksen vaiheet ovat nykyisen toimintatavan kuvaaminen, toiminnan kehityshistorian ja nykyisten ristiriitojen analyysi, uuden toimintamallin suunnittelun tukeminen ja analyysi, uuden toimintamallin käyttöönoton tukeminen ja analyysi sekä uuden toimintatavan arviointi.<sup>128</sup>

### **3.1.4 Laadun tavoittelu organisaatioiden kehittämisessä**

Organisaatioita voidaan kehittää monilla eri tavoilla. W. Edwards Deming on paneutunut organisaatioiden laadun, tuottavuuden ja kilpailukykyyn kehittämiseen.<sup>129</sup> Hänen mallissaan lähdetään liikkeelle siitä, että organisaatiossa tavoitellaan johdonmukaisesti tuotteiden ja palveluiden laadun kehittämistä sekä pyritään kilpailukykyisyyteen, toiminnan jatkuvuuteen ja työpaikkojen tarjoamiseen. Organisaation johdonmukainen kehittäminen tarkoittaa sitä, että organisaatiossa tai yrityksessä tiedostetaan sekä nykyiset että mahdolliset tulevaisuuden ongelmat ja paneudutaan niihin. Pitkän linjan tulevaisuuteen tähtäävä suunnittelu edellyttää resursseja, kuten myös tutkimukseen ja koulutukseen panostamista. Organisaation tuottamien hyödykkeiden (palveluiden ja/tai tuotteiden) jatkuva kehittäminen on tärkeää sekä sen huomioiminen, että asiakkaan tarpeiden tyydyttäminen on tuotannon merkittävin lähtökohta. Demingin mukaan organisaatioiden tulee omaksua uusi filosofia, joka tarkoittaa uuden taloudellisen aikakauden erityispiirteiden huomioimista. Toimintojen

---

<sup>126</sup> Engeström, Y. 1995, 74.

<sup>127</sup> Emt. 130.

<sup>128</sup> Emt. 127-128.

<sup>129</sup> Deming, W. E. 1986, 23.

tarkentaminen organisaation jokaisella tasolla on ensiarvoisen tärkeää. Organisaatioiden johdon tulisi oppia ymmärtämään vastuunsa sekä ottamaan johtajuus haltuunsa. Laaduntavoittelussa lähtökohtana tulisi olla laadukkuuden rakentaminen tuotteisiin jo alusta alkaen. Laadun parantaminen onnistuu parhaiten koko tuotantoprosessia kehittämällä. Samanaikaisesti on tärkeää hillitä kustannuksia. Organisaation menestystä ei voi mitata ainoastaan rahassa, sillä kulut tai hinnat eivät kerro riittävästi, vaan palveluiden hinta-laatusuhde ratkaisee.<sup>130</sup> Tuotannon jatkuvaan kehittämistä varten tarvitaan tietoa asiakkaiden mieltymyksistä ja hyödykkeen käyttötavoista. Tiimityön hyödyntäminen hyödykkeiden suunnittelussa on hedelmällistä.<sup>131</sup>

Paul Batalden ja Loren Vorlicky<sup>132</sup> ovat soveltaneet Demingin muutosmallin terveydenhuoltoon. Heidän mukaansa johdonmukainen tavoiteajattelu palveluiden suhteen tarkoittaa sitä, että ensin täytyy määritellä se, mitä potilaille tarjotuilla palveluilla tarkoitetaan. Tarjottujen palvelujen standardit tulisi tarkentaa säännöllisin väliajoin, ja potilasaines, jolle palveluja tarjotaan, tulisi myös määritellä. Johdonmukainen tavoiteajattelu luo innovatiivisuutta, jonka avulla palveluita voidaan kehittää. Organisaation johdon tulee sitoutua kehittämistavoitteeseen ja kehittämisajattelun tulisi olla tuttua koko työyhteisölle. Työntekijöiden tulee olla tehtäviensä tasalla, käytettävien materiaalien työhön sopivia ja johdon sitoutunutta uuteen ajattelutapaan. Sovelluksen mukaisesti organisaation toiminnassa pyritään mahdollisimman hyviin suorituksiin. Palautteen pyytäminen potilailta palvelun suhteen on tärkeää. Samalla organisaatio saa palautetta omasta toiminnastaan.<sup>133</sup> Pelttarin ja Rouhiaisen mukaan uusi laatuajattelu sosiaali- ja terveydenhuollossa edellyttää uudenlaista suhdetta asiakkaaseen<sup>134</sup>. Heidän mukaansa asiakas ei ole vain palveluita passiivisesti vastaanottava olento, vaan hän haluaa ja hänellä on oikeus vaikuttaa saamansa palvelun sisältöön<sup>135</sup>.

---

<sup>130</sup> Deming, W. E. 1986, 23-33.

<sup>131</sup> Emt. 49-52.

<sup>132</sup> Batalden, P. B. & Vorlicky, L. 1986.

<sup>133</sup> Emt.

<sup>134</sup> Pelttari, P. & Rouhiainen, N. 1997.

<sup>135</sup> Emt.

Terveysthuollon organisaatioissa, kuten muissakin palveluorganisaatioissa on tärkeä muistaa, että palveluiden hinta ei vielä kerro niiden laadusta. Työn vaatimusten tulisi tuottaa nimenomaan laadukasta palvelua, ei ainoastaan tehokasta. Tuotantoa ja palveluita tulisi kehittää jatkuvasti. Organisaation tulisi myös järjestää työntekijöilleen erimuotoista koulutusta. Myös seurannan kehittäminen on tärkeää. Se kuuluu organisaation systeemiin ja on johdon vastuulla. Esimiesten tehtävänä on auttaa työntekijöitä suoriutumaan työstään. Heidän tulee olla selvillä työn haasteista ja hankaluuksista sekä osata hyödyntää potilailta saatua palautetietoa. Organisaatiossa tulisi vallita ilmapiiri, jossa työntekijöillä on mahdollisuus kyseenalaistaa asioita ja tehdä ehdotuksia. Eri osastojen välisten raja-aitojen madaltaminen on tärkeää ja työntekijöiden työskentelyn mahdollistaminen eri osastoilla voisi edesauttaa tätä. Jatkuva työpaikkakoulutus uusien taitojen opettelua varten on keskeistä. Organisaation johdon sitoutuminen kehittämismalliin on tärkeää.<sup>136</sup>

Christian Grönroos<sup>137</sup> on määritellyt palvelujen laatu-ulottuvuudet. Palvelun laatu perustuu hänen mukaan siihen, mitä asiakas saa ja siihen, miten asiakas kokee prosessin, jossa hän saa jotakin. Teknistä laatua on se, mitä asiakas saa käytettyään palvelua. Toiminnallinen laatu kuvaa sitä, miten yhteistyö asiakkaan ja palvelun tuottavan organisaation kanssa sujuu. Palvelun kokonaislaatu muodostuu näistä kahdesta laatutekijästä sekä palvelun tuottaneen organisaation organisaatiokuvasta eli imagosta. Organisaatiokuva on kehys, jonka läpi asiakas tarkastelee laatua. Se vaikuttaa laadun kokemiseen joko myönteisesti tai kielteisesti.<sup>138</sup> Toiminnalliset laatutekijät vaikuttavat voimakkaimmin asiakkaiden kokemaan laatuun. Grönroosin mukaan kaikkien kehittämishankkeiden lähtökohta on se, että organisaatiossa tiedetään, mistä tekijöistä tietyn palvelun laatu muodostuu. Organisaatiossa tulee olla tieto siitä, miten palvelujen käyttäjät eli asiakkaat kokevat palvelut ja niiden laadun. Organisaatiolle on tärkeää myös tieto siitä, miten sen pitää toimia, jotta se voi tuottaa palveluja, jotka vastaavat asiakkaiden laatuvaatimuksia.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> Pelttari, P. & Rouhiainen, N. 1997.

<sup>137</sup> Grönroos, C. 1987.

<sup>138</sup> Emt. 32-33.

<sup>139</sup> Emt. 11.

### 3.1.5 Yhteenveto

Oppiva organisaatio, organisaation kehittäminen ja kehittävä työntutkimus käsittelevät jokainen samaa aihetta, mutta omista näkökulmistaan. Organisaation kehittäminen on oma ohjelmansa, toimintatutkimukseen sidottu ja kehittävä työntutkimuskin edellyttää konkreettisen muutoksen toteuttamista työyhteisössä tutkijan ja tutkittavien yhteistyössä. Organisaation kehittämisen ja kehittävä työntutkimuksen avulla kehitetään organisaation ja työyhteisön toimintaa, mutta näihin teoreettisiin näkökulmiin sitoutuminen edellyttäisi myös niiden mukaisten toimenpiteiden suorittamista tutkimuksen kuluessa. Oppiva organisaatio puolestaan muodostaa laajan näkökulman organisaatioiden kehittämiseen erilaisten mahdollisuuksien avulla. Kirjallisuuteen perehdyttyäni olen huomannut, että oppiva organisaation on hyvin laaja ja monimuotoinen käsite. Se tarjoaa mielestäni sopivan teoreettisen lähtökohdan ja viitekehyksen omalle tutkimukselleni. Se on käsitteenä sovellettavissa tämän tutkimuksen tarkoitukseen eikä se velvoita tutkimuksen toteuttamisessa mihinkään tiettyihin toimenpiteisiin. Oppiva organisaatio on käsitteenä ajanhenkinen ja erittäin mielenkiintoinen. Chris Argyris ja Donald Schön<sup>140</sup> ovat kirjoittaneet ansiokkaasti ja syvällisesti organisaation oppimisesta. Heidän teoreettinen näkökulmansa organisaation oppimiseen on yksi tämän tutkimuksen lähtökohdista. Yhden- ja kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen ovat heidän muodostamiaan käsitteitä organisaation oppimisen syvälliseen tarkasteluun<sup>141</sup>. Käsitteiden avulla organisaation oppiminen tulee konkreettisemmaksi ja se tarkentuu ilmiönä. Olen sijoittanut oppivan organisaation teorian myös laajempaan organisatoriseen keskusteluun Gareth Morganin<sup>142</sup> metaforajaottelua hyödyntäen.

Teoreettisena käsitteenä oppiva organisaatio voi tuntua vieraalta hoidollisen organisaation yhteydessä. Sisällöllisesti oppivan organisaation idea puolestaan sopisi mielestäni minkä tahansa organisaation oppimisen ja kehittämisen tarkasteluun. Sairaalaorganisaatioiden kohdalla oppivan organisaatio teorian vieraus voi johtua siitä, että nämä organisaatiot mielletään yleisesti hierarkkiseksi,

---

<sup>140</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996.

<sup>141</sup> Emt.

<sup>142</sup> Morgan, G. 1986.

perinteisiksi ja selkeitä käskyvaltasuhteita omaaviksi organisaatioiksi. Tämänkaltaisissa organisaatioissa henkilöstön oppiminen, oppimisen edistäminen ja sen esteiden poistaminen eivät muodostu välttämättä keskeisiksi henkilöstön kehittämisen mahdollistajiksi. Mielestäni Haukkalan sairaalan nuoriso-osaston kehittämishankkeen, verkostokoulutuksen, kohdalla henkilöstön oppimisen tarkastelu on oikeutettua ja mielekästä.

W. Edwards Deming<sup>143</sup> perustaa organisaatioiden kehittämisen laadun tavoitteluun. Kehittäminen saa mielekkään perustelun sillä, että sen avulla pyritään lisäämään palvelujen laadukkuutta. Tässä tarkoituksessa palvelee monimuotoinen kouluttautuminen, eli näkökulma liittyy myös työntekijöiden oppimiseen. Deming alleviivaa laadun tavoittelua ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttämistä.<sup>144</sup> Näitä asioita ei korosteta oppivan organisaation malleissa, joten Demingin<sup>145</sup> näkökulma on niitä sopivasti täydentävä. Christian Grönroos<sup>146</sup> tarkastelee palveluja niiden osatekijöiden kautta, jolloin myös palveluiden kehittäminen tulee konkreettisemmin ymmärrettäväksi. Grönroosin<sup>147</sup> kuvaus palveluista on hyvin realistinen varsinkin palveluiden käyttäjien näkökulmasta tarkasteltuna.

### ***3.2 Aikaisemmat tutkimukset***

Aikaisempien tutkimusten esittelyssä perehdyn tutkimusaiheeseeni liittyviin empiirisiin tutkimuksiin. Tehdessäni tiedonhaku oppivan organisaation tutkimuksista löysin tässä esittelemäni tutkimukset sekä joukon muita. Tiedonhaku perustui tutkimusten etsimiseen, joissa teoreettisena lähtökohtana olisi oppiva organisaatio tai työkäytäntöjen kehittäminen. Tein tiedonhaku myös etnografisista tutkimuksista sekä sairaalaorganisaatioiden tutkimuksista. Tavoitteenani oli etsiä myös kansainvälistä oppivan organisaation ja työkäytäntöjen kehittämisen tutkimusta.

Raili Moilasen oppivan organisaation tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, määrittellä ja diagnosoida oppivaa organisaatioita kokonaisvaltaisena systeeminä,

---

<sup>143</sup> Deming, W. E. 1986.

<sup>144</sup> Emt.

<sup>145</sup> Emt.

<sup>146</sup> Grönroos, C. 1987.

jonka keskeisinä tasoina nähdään yksilö- ja organisaatiotason tekijät<sup>148</sup>. Tutkimuksessa luotiin oppivan organisaation timantti- malli<sup>149</sup>. Moilasan mukaan tutkimuksen aineisto tarjosi hyvän lähtökohdan oppivan organisaation ymmärtämiselle, mutta silti se on edelleen vaikeasti määriteltävä käsite, joka perustuu lähinnä yhteisiin sopimuksiin.<sup>150</sup> Tutkimuksen keskeinen anti oli siinä, että oppivalle organisaatiolle annettiin sisältö ja käsitettä määriteltiin. Tutkimus tuo esille, että oppivan organisaation kehittäminen ei ole asiantuntijoiden tehtävä, vaan kaikkien esimiesten ja johtajien keskeinen työ. Tutkimuksen mukaan oppiminen ei ole sama asia kuin kouluttaminen, sillä oppimisen keinot ja sisällöt ovat hyvin moninaiset. Keskeistä on huomion kiinnittäminen työhön, työn kehittämiseen ja työhön liittyvään vuorovaikutukseen sekä esimiestyöskentelyyn. Moilanen tuo esille mielestäni hyvin keskeisen organisaation oppimiseen liittyvän asian kuvatessaan tutkimuksensa lähtökohdaksi muodostunutta ihmettelyä siitä, miksi työyhteisön toiminta ei muutu, vaikka sen yksittäisiä jäseniä koulutetaankin. Yksittäisten ihmisten oppiminen organisaatiossa ei välttämättä saa aikaan muutoksia koko organisaatiossa. Se onkin ristiriitaista, että organisaatiot haluaisivat muuttua samoin kuin suurin osa yksilöistä, mutta oppivaksi organisaatioksi kehittyminen tai aktiivisena oppijana työyhteisössä oleminen ei ole itsestään selvä asia.<sup>151</sup>

Kaija Tolvanen<sup>152</sup> edustaa toista oppivan organisaation tutkijaa. Hän on tutkinut terveyttä edistävän organisaation kehittämistä oppivaksi organisaatioksi, kun kehittämisen välineinä on käytetty prosessikoulutusta, toimintatutkimusta ja prosessiarviointia. Kehittäminen kokonaisuudessaan koostui henkilöstön, johdon ja luottamushenkilöiden koulutuksesta ja tutkimusosasta.<sup>153</sup> Tutkimuksen keskeisin tulos oli se, että organisaatio kykeni oppimaan ja ratkaisemaan esiin nousseita ongelmia. Kaikki kehittämistyön alla olleet ongelmat eivät olleet ratkenneet tutkimuksen kuluessa, mutta organisaation yhteiset tavoitteet olivat vahvistuneet ja

---

<sup>147</sup> Grönroos, C. 1987.

<sup>148</sup> Moilanen, R. 2001a, 42.

<sup>149</sup> Emt. Tiivistelmä.

<sup>150</sup> Emt. Tiivistelmä.

<sup>151</sup> Emt. 43-48.

<sup>152</sup> Tolvanen, K. 1998.

<sup>153</sup> Emt. 18.

niihin oli sitouduttu.<sup>154</sup> Tutkimus sai aikaan paljon tapahtumia, mutta kokonaismuutos jäi melko pinnalliseksi. Tutkija tuo esille tutkimuksen aineiston ja kirjallisuuden valossa, että moniammatillisesta ja jäykähköstä julkishallinnon organisaatiosta voi muodostua jossain määrin oppiva organisaatio. Tutkimuksen mukaan konkreettiset pysyvät muutokset ovat kuitenkin melko pieniä.<sup>155</sup> Tolvasen mielestä organisaation oppiminen ei ole päämäärä sinänsä, vaan väline, jonka avulla pyritään suoriutumaan organisaation tehtävistä entistä paremmin. Hän arvelee, että organisaation oppimiskyvyn merkitys kasvaa toimintatodellisuuden muutosten myötä. Tolvanen uskoo, että mitä muuttuvampi on organisaation toimintatodellisuus, sitä tärkeämpää on sen oppimaan oppimiskyky.<sup>156</sup>

Riitta Seppänen-Järvelä<sup>157</sup> on tutkinut kehittämistyötä sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksessa analysoitiin kehittämistyön luonnetta ja erityispiirteitä kehittämistyön asiantuntijoiden näkemysten kautta. Tutkimuksen päämääränä oli tutkia, millaisten oletusten varassa kehittämistyötä tehdään sekä täsmentää kehittämistyö-käsitettä erilaisten näkökulmien kautta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla Stakesin kolmessa suuressa kehittämisprojektissa työskenteleviä henkilöitä. Haastatteluiden kautta löytyi yhteneväinen kehittämiskäsitys, jonka perusteella luotiin kehittämisote, toimijalähtöinen prosessikehittäminen. Tämä prosessikehittäminen heijastui haastateltavien kehittämistyön tavoitteita, tuloksia, toteuttamista sekä rooleja koskevissa näkemyksissä. Prosessikehittämisen tavoitteena pidettiin muutoksen tuottamista sekä sen hallintaa. Tavoitteena olivat myös projekteihin osallistuvien ihmisten vahvistaminen ja heidän asiantuntemuksensa tukeminen. Itse kehittäjä oli prosessiasiantuntija, joka käynnisti, kuljetti ja ylläpiti kehittämisprosessia. Prosessiasiantuntijuus merkitsi tietoa ja taitoa havaita, ymmärtää ja käsitellä prosessimaista tilannedynamiikkaa.<sup>158</sup>

Mikael Leiman<sup>159</sup> on ollut toteuttamassa työn kehittämisprojektia Keski-Suomen perheneuvolassa. Kehittämisprojektin tavoitteena oli omaksua työvälineitä, joilla

---

<sup>154</sup> Tolvanen, K. 1998, tiivistelmä.

<sup>155</sup> Emt. 152-153.

<sup>156</sup> Emt. 33.

<sup>157</sup> Seppänen-Järvelä, R. 1999.

<sup>158</sup> Emt. vii.

<sup>159</sup> Leiman, M. 1991.

työtä voidaan tutkia ja kehittää. Tavoitteena oli myös saada nämä työn kehittämismenetelmät niveltymään jokapäiväiseen työntekoon niin, että työn kehittämisestä tulisi jatkuva työhön kuuluva perinne.<sup>160</sup> Kehittämisprojekti osoitti, että kehittyminen dialogista kehittyneeseen itsereflektioon on mahdollista, vaikkakin reflektiivisen toiminnan muotoutuminen vaatii aikaa. Työryhmän jäsenet kykenivät muodostamaan tietoisuuden suhteen työhönsä ja sen kehittämiseen. Kehittämistyö näyttäytyi projektissa yhteisöllisenä. Ihmisen kehittymisen nähtiin olevan mahdollista vain yhteisön jäsenyydessä. Kehityksen sisältö oli ankkuroitunut tuon yhteisön traditioon. Perinteettömissä yhteisöissä ei ehtinyt juurikaan tapahtua kehitystä, joka ilmeni niissä ongelmissa, joihin pienten sivuneuvoloiden työryhmät ajautuivat, kun suuri osa henkilöstöstä vaihtui. Tällöin reflektiivisen toiminnan perinne katkesi.<sup>161</sup>

Perheneuvolan työntekijät arvioivat itse kehittämisprojektin antia viiden vuoden kuluttua sen päättymisestä. Projektin aikana aloitettuja kehittämiskokeiluja ei ollut saatu loppuun itsenäisesti. Projektin tärkein merkitys oli työntekijöiden ajattelutavan muutoksessa. Projekti antoi uusia käsitteitä tarkastella työtä, mikä lisäsi tavoitteellisempaa ja suunnitelmallisempaa työntekoa, uusien työmenetelmien kokeilun halua sekä aktiivisempaa ja rohkeampaa työongelmiin tarttumista. Kehittämisprojektin myötä pyrittiin saamaan eri ammattikuntien tietopohjan erilaisuus palvelemaan paremmin ilmiöiden tarkastelua ja työmenetelmien valintaa. Projektiin osallistumattomien työntekijöiden arviot osoittavat, että projektissa opittuja tutkivan työotteiden käsitteitä ei ole helppo siirtää uusille työntekijöille ilman koulutuksellisia keinoja. Tutkivan työotteiden systemaattinen soveltaminen käytäntöön ei ollut työyhteisössä jatkuvasti näkyvillä.<sup>162</sup>

Seppo Seinä<sup>163</sup> on tutkinut kehittämishanketta, Mikael Leimanin<sup>164</sup> tavoin, mutta omassa työyhteisössään. Tutkimus kohdistui koulutusorganisaatiossa tapahtuneeseen 2-vuotiseen kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena oli koulun laadullinen ja toiminnallinen kehittäminen koulun henkilökunnan tärkeimmiksi

---

<sup>160</sup> Tasola, S.1990.

<sup>161</sup> Leiman, M. 1991, 10-11.

<sup>162</sup> Tasola, S. 1990.

<sup>163</sup> Seinä, S. 1996.

<sup>164</sup> Leiman, M. 1991.



katsomissa kehittämiskohteissa. Kyseessä oli toimintatutkimus ja tutkija toimi samalla koulun apulaisrehtorina. Tutkimuksen mukaan työyhteisön ja koulun kehittämisessä keskeiseksi osoittautui henkilöstön aktiivinen toiminta ja oman toiminnan arvioinnin, vuorovaikutuksen sekä omasta toiminnasta oppimisen mahdollistavien toiminnallisten rakenteiden luominen. Muutokset työyhteisössä ja koulussa näyttivät tapahtuvan toimintakulttuurin uudistumisen kautta. Muutos ei noudattanut etukäteen laadittuja suunnitelmia ja sen aikaansaaminen osoittautui jatkuvaksi uusien toimintatapojen etsintäprosessiksi.<sup>165</sup>

Pauli Juutin ja Kari Lindströmin<sup>166</sup> tutkimuksen tavoitteena oli eri työyhteisöissä aikaisemmin toteutettujen kehityshankkeiden menetelmällinen arviointi ja uudenlaisten, syvällisten menetelmien kehittäminen ja kokeilu. Tutkimus jakautui arviointi- ja interventio-osaan. Tutkimuksen tavoitteena oli käynnistää uusia työyhteisön kehittämishankkeita, joissa käytettiin kulttuurin syvärakenteen muuttamiseen tähtääviä menetelmiä.<sup>167</sup> Tutkimuksessa arvioitiin syvällisen muutoksen toteutumista neljässä aikaisemmin eri menetelmillä toteutetussa hankkeessa. Keskeisin tekijä näissä hankkeissa oli omaksutun ajattelutavan perusteella luotu näkökulma todellisuudesta. Kaikissa arvioiduissa hankkeissa oli saavutettu hyviä tuloksia.<sup>168</sup> Molemmat tutkimuksen puitteissa aloitetut kehittämishankkeet onnistuivat ja osoittautuivat kannattaviksi. Näiden kahden organisaation syvällisen tarkastelun seurauksena vahvistui, että ihmiset ovat työyhteisönsä ja ammattinsa luoman kulttuurin ”vankeja”. Näitä kulttuurin kahleita on vaikea murtaa. Syvällisen muutoksen mahdollistaa pohtiva ja oivaltava ajattelutapa. Syvällinen muutos on mahdollista toteuttaa aidossa, rehellisessä, luottamuksellisessa, avoimessa ja innovatiivisessa vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi kulttuurin syvällinen muutos edellyttää ihmisten persoonallisuuden kasvua.<sup>169</sup>

---

<sup>165</sup> Seinä, S. 1996, tiivistelmä.

<sup>166</sup> Juuti, P. & Lindström, K. 1995.

<sup>167</sup> Emt. 5.

<sup>168</sup> Emt. 143.

<sup>169</sup> Emt. 146.

Kansainvälistä tutkimusantia tässä tutkimuksessa edustavat neljä eri aloille sijoittuvaa tutkimusta. Paul Baten<sup>170</sup> tutkimus sijoittuu sairaalaorganisaatioon. Hän on tutkinut Englannissa sairaalan kulttuurin muuttamista hierarkkisesta verkostoituneeseen yhteisöön. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa kerättiin kahden vuoden ajan etnografista aineistoa. Tutkimuksen kehittämisprojektin tavoitteena oli luoda uusi kulttuuri sairaalaan. Tutkimus kuvaa, kuinka sairaalan kulttuuri muuttui jäykästä ja jakautuneesta hierarkiasta joustavaksi yhteistyökykyiseksi verkostoituneeksi yhteisöksi. Tutkimus tuo esiin, että verkostoiden todelliset voimavarat tulevat näkyviin kun samanaikaisesti tapahtuu muutoksia kulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja taidoissa, joiden tulisi myös olla organisaation kehittämisen kohteena. Tutkijan mukaan verkostot ovat paitsi uusi organisaatiomuoto myös uusi ammatillisen organisaation malli. Tutkimuksen mukaan muutos verkostoihin osoittautui vaikeaksi prosessiksi. Sairaalassa koettiin asioiden muuttuneen parempaan suuntaan tutkimuksen myötä ja muutos verkostoituneen yhteisön suuntaan oli käynnissä. Johdon rooli ja asema olivat myös muutoksessa. Tutkimus osoittaa, että verkosto-organisaatiot ovat helpommin muuttuvia ja että tutkimuksen sekä muutoksen prosessi on tärkeä. Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on se, että verkosto vaatii sitä tukevan kulttuurin ja ilmapiirin, joka tukee kumppanuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuutta ja vastuullisuutta. Kulttuuri voi muuttua vain vuorovaikutuksessa.<sup>171</sup>

Organisaatioiden välisten verkostoiden oppimista on tutkinut Louise Knight<sup>172</sup>. Hän on määritellyt verkostoiden oppimista suhteessa yksilöiden ja organisaatioiden oppimiseen. Hänen mukaansa oppimista voidaan ajatella tapahtuvan myös organisaatioiden välisten verkostojen tasolla. Hän määrittelee tutkimuksessaan verkoston oppimisen (network learning) organisaatioryppään oppimiseksi ja erottaa sen oppimisesta organisaatioiden välisissä verkostoissa. Verkoston oppiminen etenee ja välittyy organisaation oppimisen kautta organisaation jäsenille, mutta on käsitteenä eri kuin organisaation oppiminen. Tutkijan mukaan organisaatioiden välistä oppimista ja oppimista verkostoissa on kyllä tutkittu, mutta ei siitä näkökulmasta, että oppijana on verkosto, vaan verkostoa on pidetty oppimisen

---

<sup>170</sup> Bate, P. 2000.

<sup>171</sup> Emt.

<sup>172</sup> Knight, L. 2002.

kontekstina. Knight määrittelee oppimisen neljäksi tasoksi yksilön, ryhmän, organisaation, dyadin ja verkoston. Verkoston oppimista voi tapahtua millä tahansa oppimisen tasolla. Oppiva verkosto viittaa käsitteenä puolestaan oppimiseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa, verkoston jäsenet oppivat, ei niinkään verkosto kokonaisuutena. Verkoston oppiminen on läheisesti yhteydessä organisaation oppimiseen, sillä verkoston oppimisen yhteydessä tapahtuu myös organisaation ja yksilöiden oppimista. Tutkimus perustui siihen lähtökohtaan, että verkoston oppiminen on tavanomainen prosessi, jota tapahtuu kaikissa verkostoissa.<sup>173</sup>

Edwin Nevis, Anthony DiBella ja Janet Gould<sup>174</sup> ovat luoneet puitteet ja mallin, jolla määritellä oppivaa organisaatiota. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli edesauttaa organisaatioita kehittymään paremmin oppiviksi systeemeiksi. Tutkijat määrittelevät organisaation oppimisen prosessiksi, jossa organisaatio ylläpitää tai parantaa suoritustaan kokemukseen perustuen. Oppiminen katsotaan systeemitasoiseksi ilmiöksi, sillä se säilyy, vaikka henkilökunta vaihtuu. Tutkijat suorittivat kenttähavainnoiteja neljässä tutkimuksessa yrityksessä (Motorola, Mutual Investment Corporation, Electricite de France ja Fiat) sekä haastattelivat yritysten työntekijöitä.<sup>175</sup> Tutkimuksen mukaan kaikki organisaatiot ovat oppivia systeemejä, oppiminen mukautuu kulttuuriin, oppimisen tyyli vaihtelee systeemien välillä ja yleiset prosessit helpottavat oppimista. Kaikki tutkitut yritykset osoittivat oppivan systeemin tunnuspiirteitä. Organisaatioiden kulttuurit ja alakulttuurit vaikuttivat oppimisen luonteeseen sekä tapaan, jolla se tuli esille. Organisaatioilla oli myös lukuisia erilaisia tapoja, jolla ne loivat ja maksimoivat oppimistaan. Merkityksellistä oli se, kuinka helppoa tai vaikeaa hyödyllinen oppiminen oli ja kuinka tehokkaasti organisaatio toimi. Tutkijat hahmottelivat organisaatiota oppivana systeeminä kuvaavan mallin.<sup>176</sup>

Henrik Kockin<sup>177</sup> tutkimus koski kolmea ruotsalaista yritysorganisaatiota. Tutkimus koostuu kolmesta tapaustutkimusta, joissa kuvataan tiimityöskentelyyn perustuvaan tuotantoon siirtymisen merkitystä työntekijöiden oppimisolosuhteille

---

<sup>173</sup> Knight, L. 2002.

<sup>174</sup> Nevis, E. C., DiBella, A. J. & Gould, J. M. 1997.

<sup>175</sup> Emt. 274-278.

<sup>176</sup> Emt. 278-291.

<sup>177</sup> Kock, H. 2002.

ja oppimistoimille. Tutkimus kuvaa myös muutosta tietyn ajanjakson aikana. Tutkimuksen mukaan muutos tiimiorganisaation suuntaan näyttäytyi todellisena muutoksena ryhmissä ja työorganisaatiossa. Tutkitut yritykset olivat matkalla tiimiorganisoituun tuotantoon ja muutoksessa oli havaittavissa niin yleisiä kuin yksilöllisiä ominaisuuksia. Oppimistoimet yrityksissä olivat vain rajallisesti integroituneet virallisiin, epävirallisiin ja arkipäivän oppimistoimiin, ja integroituneisuus oppimistomien ja yritysten toimintaan liittyvien kehittämistarpeiden välillä oli puutteellista. Tulosten mukaan oppiminen arkipäivän työssä vaatii paljon tukea. Useat eri seikat olivat vaikuttaneet siihen, miten yritykset kehittyivät sekä niiden oppimisolosuhteisiin ja -toimiin. Ulkoisella kontekstilla, tiimiorganisaation suunnittelulla ja rakenteella, muutosagenteilla, organisaation ilmastolla ja tiimien johtajuudella sekä ajanjakson pituudella, jonka aikana tuotanto oli organisoitu tiimeissä, oli merkitystä.<sup>178</sup> Tutkituissa yrityksissä painotus oli työntekijöiden kouluttamisessa ja heidän pätevyyden kehittämisessä. Yritykset tarjosivat paljon erilaisia kursseja työntekijöilleen. Tiimien työskentelyyn perustuvan tuotannon kehittäminen ei tuottanut muutosta virallisissa oppimistoimissa niin, että ne olisivat muuttuneet integroituneemmiksi suhteessa työhön.<sup>179</sup>

Tässä esiteltyt aikaisemmat tutkimukset luovat kuvaa oppivasta organisaatiosta ja sen moniulotteisesta luonteesta. Organisaatioiden oppimisen tutkimusta on tehty erilaisilla menetelmillä, etnografiat ovat harvinaisia. Tutkimukset ovat kohdistuneet monenlaisiin organisaatioihin, terveydenhuoltoon, koulumaailmaan, yrityksiin ja yksi tutkimus perinteiseen sairaalaorganisaatioon. Tutkimukset tuovat esiin erilaisia kehittämistapoja, joista monet olivat työyhteisöjen jäseniä osallistavia. Organisaatioiden oppimiseen ja kehittämiseen liittyi tutkimuksissa muutoksen tavoittelu ja sen syvällisyyden ja pysyvyyden arvioiminen. Kansainvälinen tutkimusanti kuvaa organisaatioiden oppimisen ja kehittämisen tutkimusta lähinnä yrityksissä. Paul Baten<sup>180</sup> tutkimus on ainoa, joka edustaa lähelle etnografista tutkimustapaa tulevaa ja sairaalaorganisaatioon sijoittuvaa tutkimusta.

---

<sup>178</sup> Kock, H. 2002, tiivistelmä.

<sup>179</sup> Emt. 251.

<sup>180</sup> Bate, P. 2002.

Mielenkiintoinen tutkimuslöydös oli myös verkostojen välistä oppimista kuvaava tutkimus.

Omaa tutkimustani ajatellen aiempi tutkimusanti luo lavean taustan. Oppiva organisaatio näyttäytyy monitahoisten oppimistapojen mahdollistajana sekä tavoitetilana, johon on hyvä pyrkiä. Oppiva organisaatio ei näytä olevan pysyvä olotilana, johon organisaatio voisi itsensä ”parkkeerata”, vaan tavoite, jota kohti se voi suunnitellusti ja tietoisesti pyrkiä. Oppiva organisaatio on myös yhteinen juttu, asia, jonka tulisi koskettaa tasapuolisesti kaikkia organisaation jäseniä. Samoin kehittyminen ja muutos näyttäytyvät tutkimusten valossa yhteisöllisyyteen, yhteiseen menneisyyteen ja työryhmän jonkin asteiseen pysyvyyteen liittyvinä tekijöinä. Yhden ihmisen kouluttaminen tai tahto kehittää organisaatiota ei riitä eikä tee organisaatiosta oppivaa. Oppivaksi organisaatioksi kehittyminen näyttää isolta haasteelta. Tätä taustaa vasten on herkkä tarkastella löytyykö Haukkalan sairaalan nuoriso-osastosta oppivan organisaation tunnusmerkkejä.

## 4 NUORISO-OSASTOLLA OPITAAN

Kuvaan tässä luvussa nuoriso-osastoa, sen organisatorista rakennetta ja arjen toimintaa. Nuoriso-osasto on tutkimuksen kenttä, jolla tutkimuksessa kuvattu verkostokoulutus, oppiminen ja hoitotyö tapahtuivat. Nuoriso-osaston esittelyn jälkeen on aika siirtyä tutkimuksen tuloksiin. Esittelen tulokset kolmeen erilliseen kokonaisuuteen jaoteltuna. Kokonaisuudet pitävät sisällään pienempiä osa-alueita, joten tulokset hahmottuvat moniulotteisesti. Tulokset kuvaavat verkostokoulutuksesta opittua, oppimisen reunaehtoja, opitun siirtymistä työryhmään ja koulutuksen vaikutuksia nuoriso-osastolla tehtävään hoitotyöhön.

### 4.1 *Nuoriso-osasto 9*

Keski-Suomen sairaanhoitopiirin nuorisopsykiatrian osasto, tai nuoriso-osasto, kuten sitä puhekielessä kutsutaan, sijaitsee Jyväskylässä Haukkalan sairaalassa. Nuoriso-osaston lisäksi Haukkalan sairaalassa sijaitsevat lastenpsykiatrian toiminnot sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian kasvuntukikeskus. Nuoriso-osasto jakautuu kahteen erilliseen osaan, turvapuoleen ja avopuoleen, vaikka kyseessä on yksi yhtenäinen osasto. Osaston henkilökunta on jaettu turvapuolen ja avopuolen työntekijöihin, jolloin kukin toimii pääsääntöisesti omalla puolellaan. Työntekijät muodostavat kuitenkin yhden yhtenäisen työryhmän. Osaston turvapuolella nuorille on paikkoja neljä ja avoimella puolella kahdeksan. Osaston paikkaluku on siten yhteensä kaksitoista. Osasto palvelee koko Keski-Suomen sairaanhoitopiirin kattamaa aluetta ja on ainut nuorisopsykiatrian osasto tällä alueella. Osasto huolehtii alle 18-vuotiaiden nuorisopsykiatrisesta osastohoidosta ja ottaa vastaan kaikki tarkkailulähetteellä hoitoon ohjatut nuoret, jolloin osasto on luonteeltaan myös päivystysosasto. Vuonna 2002 osastolla hoidettiin yhteensä 68 nuorta, hoitopäiviä kertyi yhteensä 4078 ja keskimääräinen hoitoaika oli 61 vuorokautta<sup>181</sup>.

Osaston henkilökunnan muodostavat osastonhoitaja, apulaisosastonhoitaja, lääkäri, sosiaalityöntekijä, psykologi, osastosta vastaava seniorilääkäri, osastosihteeri, 16 sairaanhoitajaa, kaksi ohjaajaa sekä kolme sairaala-apulaista. Tämän lisäksi

---

<sup>181</sup> Potilastilasto, nuorisopsykiatria. 2003.

henkilökuntaan kuuluu erilaisia koulutustaustoja omaavia sijaisia mm. lähihoitajia. Henkilökunnan vahvuus vaihtelee, kuten myös sen jäsenten koulutustaustat. Suuri osa osaston henkilökunnasta on sijaisia, työntekijöiden vaihtuvuus on ollut vilkasta viime vuosina. Tämän vuoden alusta myös osaston lääkäri vaihtui. Osastohoidon pääasiallisen sisällön muodostavat omahoitajasuhteet, hoitokokoukset, perhe- ja verkostotapaamiset, psykologin tapaamiset, lääkehoito, osastoyhteisössä toimiminen sekä erilaiset ryhmät, joihin nuori vointinsa mukaan suunnitellusti osallistuu. Tärkeimpiä yhteistyökumppaneitamme nuorten hoidossa ovat luonnollisesti heidän perheensä ja läheisensä, sosiaalitoimet ja niiden erilaiset sijoituspaikat, nuorisopsykiatrian muut toimipisteet, Haukkalan koulu ja muut koulut, Keski-Suomen keskussairaala ja aikuispsykiatria. Yhteistyötahoja on paljon, tässä tärkeimpiä mainitakseni. Valmiuksia hyvin erilaisten yhteistyökumppaneiden ja verkostojen kanssa työskentelyyn tarvitaan. Työntekijän silmin osaston sisältä käsin katsottuna kokemukseni on se, että yhä useammin nuoren kokonaisvaltainen hoitaminen edellyttää verkostoitumista hänen elämässään vaikuttavien erilaisten tahojen kanssa.

#### **4.1.1 Nuoriso-osaston organisatorinen rakenne**

Psykiatrian toimialueen ylihoitaja on koko toimialueen hoitohenkilökunnan esimies. Nuoriso-osaston osastonhoitaja toimii osaston hoitohenkilökunnan välittömänä esimiehenä, kuten myös apulaisosastonhoitaja. Sairaala-apulaiset kuuluvat omaan toimialueeseensa. Lasten- ja nuorisopsykiatrian ylilääkäri on esimiesasemassa suhteessa osastollamme toimiviin lääkäreihin. Osaston seniorilääkäri osallistuu joiltakin osin osaston nuorten hoitoon ja on osastolla työskentelevän erikoistuvan lääkärin konsultoitavissa. Erikoistuva lääkäri vastaa nuorten päivittäisestä osastohoidosta. Seniorilääkäri toimii tällä hetkellä myös nuorisopsykiatrian va. ylilääkärinä. Hän on samalla osaston sosiaalityöntekijän ja psykologin esimies. Osaston henkilökunnan esimiessuhteet ovat moninaiset. Osastonhoitaja toimii käytännössä osaston koko henkilökunnan välittömänä esimiehenä, vaikka ei sitä kaikille työntekijöille hallinnollisesti olekaan. Osaston rakenne on fyysisiltä tiloiltaan muodostunut niin, että osastonhoitajan, osastosihteerin, lääkärin, psykologin ja sosiaalityöntekijän työhuoneet sijaitsevat

hieman osastosta erillään, osastolle johtavan käytävän varrella. Ylilääkärin ja ylihoitajan näkyvyys ja läsnäolo osastolla on vähäistä.

Osaston lääkäriellä, psykologilla ja sosiaalityöntekijällä on jokaisella oma koulutuksenmukainen tehtäväkenttensä osaston toiminnassa. Näiden työntekijöiden rooli ja asema on keskeinen erityisesti hoitokokouksissa sekä perhe- ja verkostotapaamisissa. Heitä onkin muun työryhmän taholta perinteisesti kutsuttu ”erityistyöntekijöiksi”. Tästä nimityksestä ollaan nyt yhteisellä sopimuksella luopumassa. Itse tulkitseen tätä niin, että tarkoituksena on myös kielen tasolla puhua yhdestä tasa-arvoisesta työryhmästä. Lääkäri, psykologi, sosiaalityöntekijä ja osastonhoitaja ovat keskeinen osa sitä erilaiseen nuoria koskevaan päätöksentekoon vahvasti vaikuttavaa työryhmää, jolle nuorten asioita päivittäin raportoidaan. Heidän tekemänsä yhteistyö nuorten omien hoitajien kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Näiden työntekijöiden osallistuminen erilaisiin tarjolla oleviin koulutuksiin on aktiivista ja useimmiten hyvin mahdollista.

Sairaala-apulaiset muodostavat ammattiryhmän, jolla on oma tehtäväkenttensä osaston toiminnan kannalta. Sairaala-apulaiset ovat osa osaston työryhmää ja he vastaavat mm. osaston siisteydestä, viihtyvyydestä sekä ruoka- ja pyykkihuollosta. Sairaala-apulaiset ovat osaston arjessa hyvin näkyvä työryhmä sekä myös välittömässä kontaktissa osaston nuoriin. He eivät ota osaa nuorten hoitoihin liittyvään päätöksentekoon.

Osastolla vuorotyössä toimiva hoitohenkilökunta muodostaa mielestäni kohtuullisen tasa-arvoisen työryhmän erilaisista koulutustaustoista huolimatta. Suuri osa osaston hoitohenkilökunnasta on psykiatrisia sairaanhoitajia ja samalla moni heistä on sijainen. Sijaiset kantavat saman vastuun tekemästään työstä kuin vakituksessa työsuhteessa olevat työntekijät, mutta eivät nauti täysin samoista eduista. Sijaisten on esimerkiksi vaikeampi ottaa osaa koulutuksiin, sitoutua toimimaan pääsääntöisesti vain toisella osastonpuolella, ottaa osaa hoitosuhteisiin tai osallistua osaston kehittämistoimintaan pitkäjänteisesti. Luonnollisesti sijaisten määräyskirjojen eli sijaisuuksien pituudet vaikuttavat kaikkiin edellä mainittuihin seikkoihin. Osaston jokainen hoitaja kantaa kokonaisvastuuta omalta omahoitajanosuudeltaan hoitamistaan nuorista sekä niistä nuorista, joiden



vastuuhoitajana työvuorossa toimii. Jokaisessa työvuorossa kaksi sairaanhoitajaa toimii vastuuhoitajina, toinen osaston avo- ja toinen turvapuolella. Vastuuhoitajien tärkein tehtävä on kantaa kokonaisvastuu siitä, että osaston molemmin puolin sovitut asiat tulevat hoidettua työvuorojen aikana sekä huolehtia tarvittaessa hoitohenkilökunnan riittävydestä. Vastuuhoitajan tehtävistä huolehtii useimmiten sairaanhoitaja, jolla on kokemusta osastolla työskentelystä, ei lyhytaikainen sijainen. Vastuuhoitajien rooli on keskeinen myös yllättävissä hätä- tai kriisitilanteissa. Osastonhoitaja delegoi ajoittain erilaisia ajankohtaisia tehtäviä vastuuhoitajille. Nuoriso-osaston organisaatio ei ole mielestäni jäykän hierarkkinen, vaikka sairaalaorganisaatioita usein sellaisiksi kuvataan<sup>182</sup>.

#### **4.1.2 Nuoriso-osaston arki**

Nuorisopsykiatrian osasto, tai työntekijöiden ja nuorten kielessä nuoriso-osasto, on auki kaksikymmentäneljä tuntia vuorokaudessa. Se toimii päivystysosastona, jonka on oltava valmis ottamaan nuoria hoitoon yötä päivää. Osa osastolle hoitoon tulevista nuorista saapuu sovitusti, ja he ovat kenties käyneet tutustumassa osastoon jo etukäteen. Osan kanssa on mahdollisesti tavattu osaston työryhmän tai laajemman verkoston kanssa jo joitakin kertoja ennen osastohoidon alkua, kun nuorta on tuettu selviämään avohoidon turvin sekä kartoitettu osastohoidon mahdollista tarvetta. Moni hoitoon tulevista nuorista tulee tarkkailulähetteellä suoraan terveyskeskuksista, ensiavusta, nuorisopsykiatrian poliklinikoiden tai kriisityöryhmän kautta. Osaston tilanne elää jatkuvasti. Psykiatrinen osastohoito tulisi kuitenkin nähdä viimesijaisena vaihtoehtona. Osastohoito on ajankohtaista silloin, kun muita auttamiskeinoja tai tukimuotoja ei ole käytettävissä tai ne on todettu riittämättömiksi tai epätarkoituksenmukaisiksi.

Osaston henkilökunta työskentelee kolmivuorotyön työvuorojen mukaisesti, aamu-, ilt- ja yövuoroissa. Henkilökunnan vahvuudet eri työvuoroissa vaihtelevat hieman osaston tilanteen ja hoidossa olevien nuorten lukumäärän mukaan. Usein joudutaan turvautumaan lyhytaikaisiin sijaisiin, joille soitetaan yllättävän työntekijävajeen tai osaston muuttuneen tilanteen vuoksi lyhyellä varoitusajalla. Perusvahvuus työntekijöitä aamuvuorossa on arkena vähintään neljä ja iltavuorossa viisi hoitajaa.

---

<sup>182</sup> Goffman, E. 1961, Haarakangas, K. 2002.

Yövuorossa on kaksi hoitajaa. Viikonloppuisin henkilökunnan vahvuudet ovat usein pienemmät, sillä tavoitteena on, että nuoret lomailevat vointiansa mukaisesti.

Aamuvuoro aloittaa työnsä kello seitsemän, jolloin yövuorolaiset antavat raportin yövuoron tapahtumista. Tämän jälkeen käydään läpi päiväsuunnitelma, johon on kirjattu kaikki päivän hoitokokoukset, verkostotapaamiset ja muut neuvottelut. Päiväsuunnitelmasta käy selville työvuoroissa olevat työntekijät, mahdolliset koulutukset, hoidettavat juoksevat asiat ja käytännön työnjako muutoinkin. Nuorille katetaan aamupala klo 8, jolloin hoitajat herättelevät nuoret. Tätä ennen henkilökunta on ehtinyt juoda oman aamukahvinsa. Osaston molemmilla puolilla on taulut, joihin kirjataan kunkin nuoren kohdalle hänen vastuuhoitajansa nimi jokaisessa työvuorossa. Tämä vastuuhoitajien jako suoritetaan heti työvuorojen alussa, jotta nuoret tietävät, kenen hoitajan puoleen heidän odotetaan kääntyvän asioineen päivän aikana. Vastuista sopiminen selkeyttää myös hoitajien työskentelyä. Nuoren omahoitaja toimii aina myös nuoren vastuuhoitajana työvuorossa ollessaan. Osaston lääkärille, sosiaalityöntekijälle, psykologille ja osastonhoitajalle pidetään aamuraportti klo 8.15, jolloin käydään läpi lyhyesti nuorten akuutit asiat.

Aamupalan jälkeen koulussa käyvät nuoret lähtevät kouluun ja muut jäävät osastolle. Osastolle jääneiden nuorten kanssa huolehditaan arkisten asioiden hoitamisesta, kuten huoneiden siistimisestä, henkilökohtaisesta hygieniasta, vaatehuollosta, osallistutaan suunniteltuihin hoitokokouksiin ja vietetään aikaa osastolla. Koululaiset huolehtivat edellä mainituista asioista ennen koulun alkua ja koulupäivien jälkeen. Lounas syödään klo 11 ja osa hoitajista osallistuu ruokailuun esimerkkiruokailijoina. Lounaan jälkeen joidenkin koululaisten koulu jatkuu, tai vasta alkaa. Koululaiset käyvät koulussa osittain porrastetusti ja luonnollisesti oman jaksamisensa mukaan. Jotkut nuorista voivat olla sairauslomalla koulusta tai suorittaa koulupäiviä tekemällä tehtäviä osastolla. Nuoret ja aikuiset kokoontuvat päiväkahville kello 13, jolloin myös iltavuoron työntekijät saapuvat työvuoroon. Iltavuorolaisille pidetään raportti klo 13.30-15, jolloin kerrotaan nuorten kuulumiset kuluneen ja muutaman edellisen päivän osalta. Aamuvuoro päättää työpäivänsä, kun iltavuoro saapuu raportilta osaston puolelle klo 15. Raportille osallistuu mahdollisuuksien mukaan koko osaston työryhmä eli myös lääkäri,

sosiaalityöntekijä, psykologi, osastonhoitaja ja/tai apulaisosastonhoitaja alkavan työvuoron hoitajien lisäksi. Lisäksi torstaisin raportin ohessa pidetään kouluraportti, jolloin paikalla ovat osaston koululaisten opettaja(t) ja kouluavustaja. Tuolloin käydään läpi koululaisten selviytymistä koulussa opettajien ja hoitajien vuoropuheluna sekä raportoidaan puolin ja toisin nuorten koulunkäyntiin liittyvistä ajankohtaisista asioista.

Iltavuoron työntekijöiden saapuessa osastolle he jakautuvat turva- ja avopuolelle. Hoitajat kirjaavat tauluille itsensä nuorten vastuuhoidajiksi ja sopivat muutoinkin iltavuoron työnjaosta. Päiväsuunnitelmaan on jo tehty työnjako raportin pitämisen, seuraavan päivän päiväsuunnitelman kirjaamisen ja lääkkeiden jakamisen suhteen. Päivällistä syödään osaston molemmilla puolilla klo 15.45, jonka esille kattamisessa auttavat päivällisvuoron valinneet nuoret. Päivällisen jälkeen nuoret viettävät hiljaisen tunnin klo 16.15-17.15 omissa huoneissaan. Hiljainen tunti on tarkoitettu koulutehtävien tekemiseen ja rauhoittumiseen. Tänä aikana hoitajilla on hyvä hetki esimerkiksi jakaa lääkkeet, tehdä seuraavan päivän päiväsuunnitelma, soittaa puheluja nuorten koteihin ja yhteistyötahoille, kirjata pidetyt hoitokokoukset ja olla kuulolla osaston puolella. Hiljaisen tunnin jälkeen on iltakahvin aika ja sitten keskitytäänkin viettämään iltaa nuorten toiveiden ja ennakkosuunnitelmien mukaisesti. Nuorten omat hoitajat keskustelevat nuortensa kanssa ja huolehtivat kaiken kaikkiaan niiden nuorten asioista, joiden vastuuhoidajina toimivat. Hoitajalla on useimmiten vastuullaan työvuoron aikana yhdestä neljään nuorta. Osaston illat täyttyvät erilaisesta spontaanista toiminnasta ja oleilusta. Nuorten kanssa käydään keskustelua, selvittää erilaisia ajankohtaisia asioita, pelaillaan, ulkoillaan, katsellaan tv:tä jne. Nuoren kattamalle iltapalalle kokoontaan klo 20.00, jonka jälkeen annetaan raportti yövuoron hoitajille osaston molemmilta puolilta. Iltavuoro päättää työvuoronsa porrastetusti klo 21 ja klo 22.

Maanantai-iltaisain nuoret pitävät molemmilla puolilla osastoa osastokokouksen, jossa he jakavat viikon keittiövuorot, valitsevat valvontailtansa, suunnittelevat kokki-illan ruuat sekä päättävät herkuillaan herkuista. Lisäksi kokouksessa keskustellaan yleisistä ajankohtaisista asioista sekä käydään läpi liikuntaryhmän suunnitelmat. Kokouksen puheenjohtajana ja sihteerinä toimivat vuoroillaan kaksi osastopuolen nuorista. Tiistai-iltapäivisin kokoontuu kuvallinen ryhmä ja tiistai-

iltaisin vietetään osaston herkkuiltaa, jolloin on lupa syödä yhdessä herkkuja. Keskiviikkoiltapäivisin osastolla käy musiikkiterapeutti tapaamassa sovitusti tiettyjä nuoria ja iltaisin ohjelmassa on kokki-ilta, jolloin nuoret valmistavat ruokaa tai leipovat. Liikuntaryhmä kokoontuu torstai-iltaisin. Osastolla on toiminut myös tyttöjen ryhmä.

Yövuoron hoitajat siirtyvät osaston puolelle klo 21. Nuoret voivat valvoa osaston puolella iltakymmeneen asti, ja valvontailtaa viettävät puoleen yöhön. Tämän jälkeen nuoret menevät omiin huoneisiinsa ja osasto hiljenee. Yövuoron hoitajien tehtävänä on turvata nuorten rauhallinen ja turvallinen yöuni. Yöaikaan ei keskustella nuorten kanssa, vaan rauhoitetaan yö nukkumiselle. Yöhoitajat kirjaavat yön tapahtumat nuorten papereihin ja pitävät aamuvuoron työntekijöille lyhyen raportin klo 7.

Taulukko 1. Esimerkki nuoriso-osaston päiväohjelmasta.

KLO	TAPAHTUMA
7:00	Yöhoitajien raportti aamuvuorolle Nuoren painon ja verenpaineen mittaus Hälyttimien testaus
8:15	Raportti osastonhoitajalle, lääkärille, psykologille ja sosiaalityöntekijälle
8:00-8:30	Aamupala Apteekkitilaus (aamuvuoron aikana) Terapia- ja työrahojen tilitys (aamuvuoron aikana)
9:00	Nuoren koulupalaveri
9:00	Nuorella tapaaminen osaston psykologin kanssa
10:00	Nuorella aika kampaajalle, kuljetukset
10:00-11:30	Osaston kehittämistyöryhmä kokoontuu
11:00	Lounas
12:00	Nuoren koulupalaveri
13:00	Nuoren hoitokokous
12:00-13:00	Kuvallinen ryhmä

13:00	Kahvi
13:00-14:00	Raportti iltavuorolle (huom. poikkeuksellinen aika)
14:00-15:30	Väkivallanhallintakoulutus henkilökunnalle
15:00	Avohoidossa olevan nuoren seurantapalaveri
15:00-16:30	Opiskelijoita tutustumassa osastolla
15:45	Päivällinen
16:15-17:15	Hiljainen tunti
17:00->	Sauna
17:30	Kahvi
20:00	Iltapala
20:30	Raportti yöhoitajille
21:00	Yövuoron hoitajat siirtyvät osaston puolelle
22:00	Nuoret siirtyvät huoneisiinsa
00:00	Valvontailtaa viettäneet nuoret siirtyvät huoneisiinsa

Olen edellä tutustuttanut lukijan nuoriso-osaston luonteeseen sekä sen arjen rytmiin ja toimintaan. Toivon, että olen antanut ymmärrettävän ja realistisen kuvan nuoriso-osastosta. Osaston työntekijöille kuvaus oli tuttuakin tutumpaa, mutta heillä on mahdollisuus tarkastella sitä nyt kriittisin silmin. Osaston arjen kuvaus (Taulukko 1.) on ote osaston toiminnasta ja yhdestä päivästä keväällä 2003. Arjen aikataulut ja rytmi elävät jatkuvasti, joten pysyvää kuvaa osaston arjesta on mahdotonta välittää. Seuraavaksi kuvaan tutkimustulosten kautta sitä, mitä nuoriso-osastolla opittiin verkostokoulutuksesta ja miten oppiminen työyhteisössä näyttäytyi.

#### ***4.2 Verkostokoulutuksesta opittua***

Kuvaan seuraavassa verkostokoulutuksesta opittuja ja omaksuttuja asioita. Opitut asiat ovat pitkälti asioita, joita koulutukseen osallistujat oppivat koulutuksen kuluessa, mutta myös asioita, joita työryhmässä opittiin. Verkostokoulutuksessa opittua käsitellen kuuden eri kokonaisuuden kautta ja tuon esille myös oppimisen reunaehtoja.

### 4.2.1 Valmiudet verkostotyöhön

Verkostokoulutus tarjosi erilaisia valmiuksia toimia monimuotoisten verkostojen kanssa. Koulutus tarjosi paljon tietoutta, erilaisia menetelmiä ja rohkeutta työskentelyyn. Koulutettavat kokivat saaneensa valmiuksia nimenomaan verkostojen tapaamiseen, verkostotyöhön ja ”rajalla työskentelyyn”. Seikkulan mukaan silloin, kun aletaan kehittää verkostokeskeistä työtä ja mobilisoimaan asiakkaiden verkostoja, olennaisimmat asiat tapahtuvat keskusteluna rajalla<sup>183</sup>. Tällöin luodaan asioille yhteiset merkitykset<sup>184</sup>. Rajalla työskentely ja keskustelu eivät tarkoita välttämättä fyysistä siirtymistä laitoksen seinien ulkopuolelle, vaan työskentelyotteen muuttumista.

Haastateltavat kuvasivat yhdeksi tärkeäksi valmiuselementiksi rohkeutta, jota he kokivat ammentaneensa koulutuksesta verkostojen kanssa toimimiseen. Koulutuksen antama rohkeus oli tärkeä voimavara koulutukseen osallistujille opetella, kokeilla ja yrittää toimia koulutuksen oppien mukaisesti. Rohkeuden karttuminen merkitsi myös rohkeutta ajatella, että asiat voivat olla toisin, että voidaan työskennellä eri tavalla kuin aiemmin. Rohkeus rinnastettiin myös voimaan kokeilla työskentelyä uudella tavalla.

Verkostokoulutuksen sisältö koostui teemoittaisista osa-alueista, jotka olivat menetelmät, psykodraama, traumat ja kriisit, masennus, psykoosi, seksuaalinen hyväksikäyttö, vanhemmuuden roolikartat, ennakoitdialogit ja läheisneuvonpito<sup>185</sup>. Koulutus tarjosi monipuolista tietoa nuoruusiässä ilmenevistä mielenterveyden ongelmista. Koulutuksen tarjoaman tietouden kuvattiin käsittävän sekä teoretietoa, käytännönläheistä tietoa että perustietoa erilaisista nuoruusajalle tyypillisistä ilmiöistä. Koulutuksen teoretietoa kuvattiin taustatiedoksi, johon voi työskentelyssään nojata, jolle perustaa opitut menetelmät. Perustieto käsitti tietoa esimerkiksi masennuksesta, psykooseista, väkivallan kokemuksista, psykodraamasta ja psykiatrian uusista suuntauksista. Käytännönläheiseksi tiedoksi miellettiin käytännön sovellukset, joita koulutuksessa oli opittu sekä tietous, joka

---

<sup>183</sup> Seikkula, J. 1996, 151.

<sup>184</sup> Emt. 151.

<sup>185</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

oli suoraan sovellettavissa välittömään hoitotyöhön nuorten ja perheiden kanssa. Käytännönläheistä tietoa siirtyi myös osaston puolelle yksittäisten nuorten hoitoon liittyvissä kysymyksissä, kuten laboratoriotutkimusten merkityksestä masentuneen nuoren hoidossa tai kysymyksenasettelusta silloin, kun nuoren epäiltiin kokeneen seksuaalista hyväksikäyttöä. Koulutukseen osallistuneet kuvasivat koulutusta harvinaislaatuiseksi siinä mielessä, että sen anti oli siirrettävissä hyvin käytännön työhön. Koulutuksen katsottiin tarjoavan paljon asiaa ja laajoja asiakokonaisuuksia. Koulutettavien joukosta nousi myös epäilyksi siitä, onko koulutuksen tarjoamia laajoja asiakokonaisuuksia mahdollista edes omaksua yhdellä kertaa. Koulutukseen suhtauduttiin vastuullisesti, sillä koulutettavat ajattelivat, että asioista joista koulutuksessa kiinnostuu ja innostuu, on otettava itse enemmän selvää. Tämä sama asia herätti myös turhautumista, kun koettiin että koulutus ei tarjoa riittävästi tietoa, jotta sen antia voitaisiin soveltaa varmemmin käytäntöön. Verkostokoulutusta luonnehdittiin myös täydennyskoulutukseksi. Tällöin koulutus palveli siinä tarkoituksessa, että työntekijät päivittivät ja täydensivät tietouttaan työn asettamien haasteiden ja vaatimusten tasolle.

*”... ilman näitä koulutuksia en ois tässä nyt ja tietäs läheskään näin paljon. Enkä vieläkään tiedä paljoo. Koulutukset auttaa huomattavasti työskentelemään tuolla osastolla, että ilman niitä en tiedä mitä olis ja tulis.” (h2)*

Verkostokoulutus tarjosi vaihtoehtoisia työskentelytapoja, joita voitiin hyödyntää käytännön työssä nuorten, perheiden ja verkostojen kanssa. Verkostoitumista itsessään tarkasteltiin työskentelytapana. Tällöin nuorten hoitoon kuuluivat verkostotapaamiset, nuorten verkostot huomioitiin ja verkostojen merkitys ymmärrettiin. Jorma Piha muistuttaa, että lapsia ja nuoria hoidettaessa yhteistyö heidän lähiyhteisöjensä, kuten koulujen kanssa on tarpeellista<sup>186</sup>. Hänen mukaansa yhteistyöongelmat ovat tavallisia lasten, nuorten ja perheiden psykososiaalisten palveluiden alueella, sillä palvelujärjestelmä on pirstoutunut, palvelut ovat jossain määrin päällekkäisiä ja perheiden sisäiset vuorovaikutusongelmat siirtyvät helposti hoitavien tahojen välisiksi ongelmiksi<sup>187</sup>. Verkostokoulutuksen tavoitteena oli mm.

<sup>186</sup> Piha, J. 1996b, 357.

<sup>187</sup> Emt. 357.

erikoissairaanhoidon roolin selkiyttäminen sekä yhteistyö ja verkostoituminen lasten ja nuorisopsykiatrian välillä<sup>188</sup>.

*”Se verkostokeskeinen ajattelu liittyy siihen, millä tavalla niitä ongelmia lähestyy. Ja sen kautta tulee se, että millä tavalla voi tehdä töitä.” (h4)*

Osastolla tehtiin yhteistyötä hyvin monien eri tahojen kanssa, jotka liittyivät nuorten hoitoon. Verkostotapaamiset olivat yleisiä nuorten hoidossa ja nuorten verkostoja hahmotettiin heti hoidon alusta alkaen. Verkostokeskeinen työ tarkoittaakin työntekijän tai työryhmän toimintaperiaatetta ottaa asiakkaan, eli tässä tapauksessa nuoren, sosiaalinen verkosto huomioon kaikissa tilanteissa<sup>189</sup>. Näin se näyttäytyy työntekijän toimintaa ohjaavana periaatteena<sup>190</sup>. Osastolla suhtauduttiin myönteisesti mahdollisuuteen viedä hoitoa ajoittain osaston ulkopuolelle, esimerkiksi nuorten koteihin. Osastolta tehtiin kotikäyntejä.

Koulutettavat kertoivat, että koulutus oli tarjonnut toiminnallisia tapoja ja työotteita nuorten ja verkostojen kohtaamiseen. Koulutuksen myötä osastolle hankittiin Lupaus lapselle – välineitä; kortteja ja magneetteja, joita käytettiin työskentelyn apuna nuorten ja perheiden kanssa. Koulutuksen antia oli ollut myös verkosto- ja sukukarttojen käyttöön perehtyminen. Työskentelytavat olivat niitä konkreettisia keinoja, joilla osoitettiin ja tehtiin näkyväksi koulutuksen tarjoamia periaatteellisia näkemyksiä. Koulutuksen antia oli myös dialogisuuteen, narratiivisuuteen ja reflektioon perehtyminen. Näitä työskentelytapoja oli omaksuttu koulutuksesta ja jo ennen sitä, jolloin koulutus toimi asioiden kertauksena.

Verkostotyön valmiudet kuvaavat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Koulutukseen osallistuneiden työntekijöiden valmiudet kohdata verkostoja ja työskennellä niiden kanssa kehittyivät koulutuksen myötä. Kouluttautumisen ansiosta parantui samalla myös työntekijöiden työmarkkinakelpoisuus<sup>191</sup>.

---

<sup>188</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>189</sup> Seikkula, J. 1996. 53.

<sup>190</sup> Emt. 53.

<sup>191</sup> Varila, J. 1991, 10.



#### 4.2.2 Verkostotyön periaatteet ja arvot

Verkostokoulutus tarjosi mahdollisuuksia omaksua periaatteita hoitotyöhön, joita voitiin osoittaa erilaisilla käytännöillä sekä arvoja, joihin työskentelyä ankkuroitiin. Verkostotyön periaatteet ja arvot nousivat aineistosta esiin selkeästi, mutta olivat samalla teemoja, joita joko painotettiin tärkeiksi koettuina ja merkittävänä asioina, tai joita ei tuotu esiin lainkaan.

Koulutukseen osallistujat kuvasivat, että verkostokeskeisessä työskentelyssä pyritään kunnioittamaan asiakkaita, eli nuoria ja perheitä sekä olemaan tasa-arvoisessa kontaktissa heihin. Tärkeäksi koettiin pyrkimys säilyttää toimijuus nuorilla ja perheillä itsellään. Tällöin heistä ei tule avun passiivisia vastaanottajia, vaan tasavertaisia toimijoita yhdessä nuoren hoitoon kuuluvien työntekijöiden kanssa. Verkostokeskeisyys tarjosi ikään kuin ”käänteisen jutun asiantuntijuudelle”. Ajatuksena oli, että auttajat kulkevat autettavien rinnalla, ja että heidän asiantuntijuutensa ei tarkoita heidän omaavan ylivertaista asemaa suhteessa autettaviin. Tämä oli vastakohta hierarkkiselle auttaja-autettavasuhteelle. Nuorten ja perheiden kunnioittaminen liittyi läheisesti heidän toimijuutensa tukemiseen. Työryhmän ei tarvinnut tietää nuorten, perheiden tai verkostojen puolesta, vaan olla tukena siinä, että nuoret, perheet ja verkostot itse muodostivat omat käsityksensä ja olivat itse tekemässä työtä omista lähtökohdistaan käsin omien asioidensa edistämiseksi. Toimijuuden tunteen ajateltiin säilyvän parhaiten silloin, kun nuorelle ja perheelle välittyi kokemus siitä, että he itse vaikuttivat asioihinsa yhdessä auttajien tuella.

*”...mulle semmonen punainen lanka on joku semmonen ihmisten kunnioittaminen, että me ei aleta mestaroida eikä tietää ihmisten puolesta, me ollaan auttamassa niitä tulemaan tietämään. Että se tieto ei synny meissä, mutta se syntyy niissä asiakkaissa. Ja voi olla, että me ei oikeen tiedetäkään, että mikä auttoi, kun se on syntynyt se ymmärrys ja oivallus sen asiakkaan päässä. Sillon mun mielestä asiat on niinpäin kun niitten tulee ollakin.” (h6)*

*”Että yhä enemmän niin työntekijät kuin potilaat, asiakkaat on toimijoita. Että ne ei oo niinkun jonkun vastaanottajia, vaan ne on mukana siinä mitä tapahtuu ja sillohan me ei voida ennakoita sitä, että tässä tapahtuu näin ja näin, vaikka se olis turvallisempaa ja se olis sairaalamaisempaa ja ikään kuin jotenkin ammattimaisempaa...”*  
(h8)

Koulutukseen osallistuneiden toimijuuspuhe henki empowerment-ajattelua. Empowerment tarkoittaa muutosta, jossa ihmiset oppivat hallitsemaan omaa elämäänsä<sup>192</sup>. Käsite kuvaa sitä, että ihmiset voimistuvat ja tulevat mahdollisimman täysivaltaisiksi oman elämänsä subjekteiksi<sup>193</sup>. Riitta Seppänen-Järvelän mukaan verkostojen koostuminen autonomisista toimijoista henkii myös samantyyppistä toimijalähtöisyyttä, kuin empowerment-käsite<sup>194</sup>. Vahva toimijuus ja toimijalähtöisyys näyttäisivät olevan voimakkaasti mukana verkostoajattelussa ja verkostojen kanssa työskentelyssä.

Kunnioittamiseen ja tasa-arvoisuuteen liittyi läheisesti toisten arvostaminen. Eräs koulutettavista kuvasi, että verkostokoulutuksessa opiskeltiin myös sitä, että jokaisen näkemys asioihin on yhtä tärkeä, niin työryhmän kuin perheenjäsenten, sillä jokaisella on annettavaa hoitotyölle. Koulutuksesta opittiin myös avoimuutta työskentelyyn. Avoimuuden periaate näkyi käytännöissä avoimina hoidollisina keskusteluina, joissa valmiita tai tarkkoja etukäteissuunnitelmia ei ollut, vaan yhteinen suunnitelma muodostui asioista keskustellen tässä ja nyt tilanteissa. Avointa työskentelytapaa luonnehdittiin siten, että kaikista asioista keskustellaan nuorten ja perheiden kanssa.

*”Ennen joskus tehtiin kansliassa päätöksiä ja mietittiin sitten, että miten me kaupataan siinä neuvottelussa ne tuolle perheelle. On rehellisempää mennä ja sanoa, että meillä on tällöinen ehdotus ja tämän takia, että mitä mieltä te olette tästä. Että ne ihmiset olis mukana siinä keskustelussa. Se on ihan erilainen lähtökohta sille*

---

<sup>192</sup> Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1998, 368.

<sup>193</sup> Emt. 368.

<sup>194</sup> Seppänen-Järvelä, R. 1999, 93.

*keskustelulle. Olen ollut mukana semmosessa, että on sanottu, että tällöinen asia pitäisi saada menemään läpi ja sitten sitä työntekijänä mieltii, että miten sen perheen sais huijattua tän saman suunnitelman taakse.” (h4)*

*”Eikö se ole sen uuden verkostohöpytyksen mukaista, että kaikki asiat puhutaan perheen läsnäollessa eikä mitään sitten jälkikäteen.”  
(Kenttäpäiväkirja 22.2.03)*

Verkostotyössä avoimia hoidollisia keskusteluja kutsutaan dialogeiksi. Verkostokokous perustuu dialogiin eli kielelliseen vuoropuheluun<sup>195</sup>. Verkostotyön dialogisuus tarkoittaa sitä, että potilaan ja hänen elämäänsä ohjaavat ratkaisut voidaan tehdä perustellusti vain vuoropuheluprosessissa. Jokaiselle verkostokokoukselle pitäisi luoda mahdollisuus rakentaa oma kielensä verkoston jäsenten kielten mukaisesti. Tavoitteena on saada aikaan dialoginen keskustelu, jossa voidaan vaihtaa vapaasti ajatuksia ja ideoita.<sup>196</sup> Verkostotyössä on kyse useamman perspektiivin, useamman verkoston osan tai useamman ammattiauttajan kohtaamisesta. Mikään tai kenenkään näkökulma ei ole parempi kuin toinen, vaan parantava tulos syntyy vuoropuhelun synnyttämällä yli rajojen.<sup>197</sup> Avoimuus ja tasavertaisuus näkyvät verkostotyössä jo puheen tasolla keskustelukäytännöissä. Tämä osoittaa, että verkostotyö ei ole nippu yksittäisiä menetelmiä, vaan työskentelyote, jonka sisällään pitämät periaatteet ovat merkityksellisiä ja saavat ilmiänsä toisaalta hyvin yksinkertaisella tavalla, kuten puheessa.

Yksi verkostokoulutuksen tarjoamista periaatteellisista näkökulmista liittyi tiukkoihin toimintamalleihin sääntöineen. Koulutuksesta opittiin monia vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia yhden sovitun sijaan.

*”Me ei tarvita jotakin semmosia selkeitä sääntöjä, jotka pätee joka potilaan kohdalle, niitä me tarvitaan mahdollisimman vähän. Ja*

---

<sup>195</sup> Seikkula, J. 1996, 79.

<sup>196</sup> Emt. 85.

<sup>197</sup> Emt. 88.

*semmosta linjaa nää verkostokoulutuksen kouluttajat kyllä edustaa.”(h8)*

Monet koulutettavat toivat esille, että kaikki omaksuvat ja oppivat erilaisia asioita eikä tavoitteena olekaan oppia toimimaan samalla tavoin. Sen sijaan verkostokoulutuksen sisällään pitämät periaatteelliset näkökulmat ja arvot olivat nousseet joillekin hyvin arvokkaiksi. Verkostokoulutuksen nähtiin tuovan esiin uusia vaihtoehtoisia näkökulmia ja lähestymistapoja nuorten hoitoon sekä paljon mahdollisuuksia. Verkostokoulutuksen anti osattiin toisaalta myös suhteuttaa muihin näkökulmiin ja sen todettiin olevan yksi mahdollisuus, vaihtoehto ja ”työkalu tässä pakissa”.

#### **4.2.3 Nuorisopsykiatrian työntekijät tutuiksi**

Verkostokoulutuksessa työntekijät oppivat tuntemaan toisensa nuorisopsykiatrian eri toimipisteistä. Koulutettavat kokivat tämän positiivisena asiana. Koulutuksessa tuli tutuksi myös muissa työpisteissä tehtävä työ ja samalla se, miten verkostotyötä tehdään muualla. Verkostokoulutukseen kuuluneet työnohjausryhmät koostuivat eri toimipisteiden työntekijöistä. Työnohjausryhmän tapaamisissa ja keskusteluissa oli ollut mahdollisuus oppia muilta ja muiden kokemuksista. Eräs koulutettava kuvasi, että työnohjausryhmässä oli vertailtu kokemuksia verkostotyöstä, ja että työnohjausryhmissä oli mahdollisuus oppia omista virheistään. Työnohjausryhmään oli voinut mennä ”likasankonsa kanssa” ja kuvata epäonnistuneen verkostotapaamisen tapahtumia ja oppia niistä. Työnohjausryhmät tarjosivat mahdollisuuden koulutettaville oppia myös omien hoitosuhdenuorten kautta, kun työnohjausryhmissä käsiteltiin yksittäisten nuorten hoitoa työnohjauksellisessa tarkoituksessa. Työnohjausryhmissä oli ollut mahdollisuus saada ohjauksellista näkökulmaa siihen, miten jonkun nuoren verkoston kohdalla voitaisiin toimia ja myöhemmin palautetta tapahtuneesta, kun toimintaa oli jälkikäteen käyty läpi.

*”Sitten kun niitä tapauksia on käsitelty, niin toisilta tulee kuitenkin sellaista toisenlaista näkökulmaa niihin ja on aika kinkkisiäkin ollut. Ja sitten on ollut niin, että on käsitelty jotain tapausta ja on saanut vinkkiä mitä kannattas yrittää ja sitten vähän ajan päästä on ollut se*

*verkostotapaaminen ja sitten seuraamalla kerralla on käsitelty sitä, että miten se meni. Ne on olleet kyllä hyviä.” (h3)*

Verkostokoulutuksen yhdeksi tavoitteeksi oli suunnitteluvaiheessa asetettu koulutettavien tutustuminen toisiinsa sekä toistensa työhön. Tämän lisäksi tavoitteena oli yhteistyö ja verkostoituminen lasten- ja nuorisopsykiatrian sisällä sekä yhteisen työtteen opiskeleminen.<sup>198</sup> Verkostokoulutukseen osallistui henkilökuntaa koko lasten- ja nuorisopsykiatrian vastuualueelta. Yhteistä työtettä oli siten opiskelemassa henkilökuntajoukko erilaisista työpisteistä. Yhtenä oppimisen areenana voidaan nähdä Louise Knightin mukaan organisaatioiden väliset verkostot<sup>199</sup>. Tällöin verkoston oppiminen tarkoittaa organisaatioryppään oppimista. Verkoston oppiminen etenee ja välittyy organisaation oppimisen kautta organisaation jäsenille.<sup>200</sup> Tämä on mahdollista myös verkostokoulutuksessa. Oppimisen eteneminen verkostolta yksittäisen organisaation jäsenille edellyttää kuitenkin organisaation oppimista. Verkostokoulutukseen osallistui organisaatioiden rypäs ja tavoitteena oli verkostoitua eri osasto-organisaatioiden ja muiden toimipisteiden kesken. Koulutukseen kuuluvissa työnohjauksissa kokoontuivat säännöllisesti verkostot, jotka muodostuivat työntekijöistä lasten- ja nuorisopsykiatrian eri tahoilta. Työnohjausfoorumien verkostoissa tapahtui myös oppimista.

#### **4.2.4 ”Jutut, jotka istuu mulle”**

Moni koulutettavista toi esille, että verkostokoulutuksen annin omaksumisen suhteen merkittävää oli se, mitkä asiat jokainen koki itselleen ja omaan ajatteluun sopiviksi. Nämä asiat jäivät parhaiten mieleen. Työtavan soveltuminen itselleen, omaan työskentelyotteeseen arvioitiin tärkeämmäksi kuin se, että jokaisen tulisi omaksua yhdenmukainen tapa työskennellä, tai samanlaiset verkostokoulutuksessa esille tuodut käytännöt. Itselleen vieraaksi koetulla tavalla työskentelemistä ei pidetty mielekkäänä tai tarpeellisena.

---

<sup>198</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>199</sup> Knight, L. 2002.

<sup>200</sup> Emt.

Moni koulutettava kuvasi, että koulutuksen sisältö piti sisällään vanhan kertausta, mutta myös uutta tietoa. Tutkijalle tulivat tutuksi kommentit siitä, kuinka vanha ja tuttu asia oli saanut uudet nimet. Ilmiöiden nähtiin pysyneen ennallaan. Kertaus koettiin kuitenkin hyväksi ja todettiin, että kertauksen myötä oppii aina jotakin uutta. Verkostokoulutuksen sisällään pitämät aiheet koettiin monipuolisiksi, jolloin ne eivät tyhjene sisällöllisesti, vaikka niihin paneudutaan uudestaan.

*”Me jotka ollaan täällä kauemmin oltu niin ollaan keskusteluissa tultu siihen, että verkostotyötä on tehty aina, mutta nyt se on vaan saanut uusia nimiä niille asioille mitä siellä tapahtuu.” (h1)*

*”Näinhän sitä on tehty aina, että mitä tässä on nyt, että onko nää nimet muuttunu vai... Tällä tavalla aikanaan meitä oli ihmisiä, jotka teki perhetyötä, ei niitä verkostoiksi nimitetty, jos käytiin kunnissa ja jututettiin ihmisiä, oltiin ja siellä hoidettiin sitä nuorta. Että mitä tässä on, kun tästä pidetään haloota ja hirveetä koulutusta, että minä en valitettavasti aina nää, että mitä se on se erinomaisuus tässä.” (h7)*

*”On ennenkin tehty verkostotyötä, mutta sille annetaan enemmän nimiä, että miten sitä tehdään koulutuksen eri luento-osuuksissa. Että onko se jotenkin sitten hienompaa?” (h1)*

Koulutukseen osallistuneet olivat tyytyväisiä siihen, että koulutus tarjosi uudenlaisia ja vaihtoehtoisia näkökulmia nuorten kanssa työskentelyyn. Moni kertoikin saaneensa uusia ideoita, näkökulmia ja oivalluksia omaan työskentelyyn. Koulutus tarjosi mahdollisuuksia oivaltaa uusia asioita vanhasta tutusta sekä omasta itsestään. Organisaation oppimiseen kuuluu paitsi uuden oppiminen, myös vanhan tutun tiedon hyödyntäminen<sup>201</sup>. Nuoriso-osastolla omaksuttiin uutta tietoa verkostokoulutuksesta. Tämän lisäksi moni koulutukseen osallistunut kuvasi koulutuksen palvelevan myös tutun tiedon kertauksena. Uusi koulutus oli nostanut

---

<sup>201</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996, 3-4.

tietoisuuteen vanhaa tietoa, joka tuli jälleen hyödylliseksi. Vanhan, tutun tiedon liittäminen uuteen palveli koulutuksen tarkoituksessa.

Koulutus oli tarjonnut myös elämyksiä. Moni kehui koulutuspäiviä psykodraamasta, jotka olivat herättäneet voimakkaita tunteita ja palautuivat hyvin mieleen. Eläytyminen tarjosi mahdollisuuden tavoittaa jotakin siitä kokemuksesta, mikä mahdollisesti hoitoon tulevalla nuorella on akuutisti läsnä.

*”Mulle oli ravisuttava se draamakoulutus. Se oli hirveen inhimillinen se ihminen, semmonen ruohonjuuritason ihminen ja puhu niistä asioista silleen niin kuin ne on. Ei siinä varmaan silleen uutta tullu, mutta sen miehen tapa tuoda ne, että mua nyttinkin ihan itkettää, että se oli niinkun itkua vaille koko päivä, että ne oli niin syvältä sen miehen puheet. Että silloin mä oivalsin, tai ehkä uudelleen, jotain tästä tuntemuksesta mitä tuntee ihan avuttomassa tilassa oleva lapsi, nuori tai ihminen yleensä...” (h5)*

Koulutuksessa koetut elämykset laittoivat koulutettavat miettimään erilaisia asioita ja antoivat uusia virikkeitä ajatteluun. Tunteet liittyivät työskentelyyn myös työnohjausryhmissä. Joillekin koulutettaville koulutukseen kuuluneet työnohjausryhmät olivat tarjonneet koulutuksen parasta antia ja mahdollisuuden purkaa tunteita.

#### **4.2.5 Tekemällä, kokemalla ja jakamalla opittua**

Moni asia, joita koulutettavat kuvasivat koulutuksesta oppineensa, liittyivät oppimiseen tekemällä, kokemalla tai jakamalla. Koulutuksen työnohjausryhmät tarjosivat areenan tähän samoin kuin koulutuspäivät. Työnohjausryhmissä oli mahdollisuus oppia toisiltaan, toisten ja omista kokemuksista. Koulutuspäivistä omaksuttuja asioita kokeiltiin käytännön työssä osastolla ja sitten niitä pohdittiin ja arvioitiin myöhemmin työohjauksessa. Tekemällä oppiminen tarkoitti koulutuksesta omaksuttujen työskentelytapojen tuomista käytännön työhön ja niiden harjoittamista siinä. Myös muilla työryhmän jäsenillä oli näissä tilanteissa mahdollisuus oppia uutta, verkostokoulutuksen mukanaan tuomaa, kun

havainnoiden seurasi tai rohkeasti meni mukaan muiden työskentelyyn. Työntekijöillä oli mahdollisuus syventää oppimaansa ja työskentelyssään harjoittelemaansa, jos he pysähtyivät pohtimaan perhetapaamisten ja verkostoneuvottelujen jälkeen ilmiöitä, joita niissä oli tapahtunut ja työntekijöiden omaa työskentelyä näiden ilmiöiden edessä. Varilan mukaan organisaation oppiminen on kollektiivisen vuorovaikutuksen tulos<sup>202</sup>. Tämä korostaa yhteisen jakamisen ja sille varatun ajan merkitystä organisaation oppimisessa.

*”Yhen oman nuoren neuvottelussa niin siellä ihan sovellettiin niitä oppeja mitä on saatu, ja me puhuttiinkin siitä niitten neuvotteluun osallistuneiden kanssa ja mä annoin palautettakin työntekijälle, jonka avulla päästiin lukkotilanteesta hienosti eteenpäin semmosella sovellutuksella. Tälleen mäkin on mukana ite siinä, että mä huomasin.” (h1)*

Oppimiseen oli mahdollisuus myös muiden työskentelyyn mukaan menemisellä, mutta tätä ei katsottu parhaaksi vaihtoehdoksi uuden oppimisessa. Oppiminen arkipäivän työssä vaatii paljon tukea<sup>203</sup>. Uuden työskentelytavan tai – tapojen oppiminen työtä tekemällä ei ole itsestään selvä asia. Se edellyttää aktiivista otetta oman ja muiden työskentelyn havainnoimiseen ja arvioimiseen sekä rohkeutta ja luottamusta siihen, että voi yrittää, vaikka epäonnistuisikin. Moni koulutettava kuitenkin arveli, että mallit toisella tavalla toimimisesta voisivat levitä työryhmälle heidän työskentelyä seuraamalla ja siihen osallistumalla. Tekemällä oppiminen oli mahdollista tutkimushetkellä vain koulutukseen osallistujille. Heillä oli mahdollisuus soveltaa oppimaansa omaan työskentelyyn ja arvioida sen soveltuvuutta erilaisiin tilanteisiin ja omaan tapaan toimia nuorten, perheiden ja verkostojen kanssa. Meille muille jäi mahdollisuus havainnoida ja seurata tätä työskentelyä. Luonnollisesti koulutettavien työskentely perustui paitsi koulutuksessa opittuihin käytännön sovellutuksiin, mutta myös siihen monimuotoiseen teoria- ja perustietouteen, jota koulutus oli tarjonnut sekä aiemmin opittuun. Meille muille työryhmän jäsenille tämä perustietous ei ollut saatavilla,

---

<sup>202</sup> Varila, J. 1991, 13.

<sup>203</sup> Kock, H. 2002.



jolloin uusien käytäntöjen omaksuminen ilman perustaa, jolle ne sijoittaa, saattoi tuntua hankalalta ellei mahdottomalta.

*”Se on vaikuttanut niin, että joka työvuorossa yrittää jostakin ettiä sen, että miten sitä tästä viitekehystä voisi tätä hommaa tehdä. Että sen se on antanut, vaikka mitään ei tiäkään teoriassa.” (h7)*

Työryhmässä oli opeteltu hyödyntämään verkostokoulutuksen seurauksena osastolle hankittuja Lupaus lapselle- kortteja. Hoitaja, joka ei osallistunut verkostokoulutukseen, oli käyttänyt kortteja apuna nuorten kanssa työskentelyssä ja kertoi sitten kokemuksistaan muulle työryhmälle. Näin muilla oli mahdollisuus kuulla menetelmän käytöstä ja siihen liittyneistä kokemuksista. Samalla työryhmän jäsenillä oli mahdollisuus rohkaistua kokeilemaan kortteja työskentelyn apuvälineenä.

Perhe- ja verkostotapaamisissa oli työryhmän jäsenillä, jotka eivät osallistuneet verkostokoulutukseen, mahdollisuus oppia muiden työskentelyä seuraamalla verkostokoulutuksen tarjoamia työtapoja. Verkostokoulutuksessa käytetyt vertauskuvat ilmiöiden havainnollistajina tulivat näin tutuiksi. Perhetapaamisissa piirrettiin sukupuuta ja hahmotettiin nuorten elämää näiden elämänkaarina piirtämällä. Neuvotteluiden kuluessa saattoivat työntekijät aloittaa keskenään reflektoidun keskustelun perheen tai nuoren tilanteesta. Reflektoiduun keskusteluun voitiin haastaa mukaan myös asiaan perehtymätön. Näin syntyi kokemus tekemällä oppimisesta ja mukaan uuteen työskentelytapaan menemisestä.

*”Piirsimme nuoren perhetapaamisessa sukupuuta ja kartoitimme nuoren elämäntulkua tikapuupiirroksella. Rakensimme siis tarinaa eletystä elämästä.” (Kenttäpäiväkirja 16.6.03)*

#### **4.2.6 Opitaan jos opitaan, eli oppimisen ehdollisuus**

Verkostokoulutuksesta oppimisen tai oppimisen yleensä ei katsottu olevan itsestäänselvyys. Kysymys siitä, mitä koko työryhmä voi koulutuksesta oppia, saattoi tuottaa koulutukseen osallistuneelta hölmistyneen ja epäroivän vastauksen,

että josko mitään. Tämä kuvaa mielestäni hyvin perinteisen organisaation toimijoiden perinteistä asennetta koulutuksia kohtaan. Ajatus, että tavoitteena olisi kollektiivinen oppinen, tuntuu vieraalta. Oppivan organisaation idea puolestaan perustuu juuri siihen, että koko organisaatio, sen jokainen taso ja jokainen toimija on mukana oppimisessa. Oppivassa organisaatiossa edistetään oppimista ja poistetaan esteitä sen tieltä, eli yhteinen oppiminen on hyvin keskeistä<sup>204</sup>. Oppivalle organisaatiolle ei myöskään riitä yhden työntekijän oppiminen<sup>205</sup>.

Verkostokoulutukseen osallistuneiden mukaan oppiminen oli mahdollista, jos oppijalla oli oma tarve, into ja halu oppia. Oppimisen arvioitiin edellyttävän aikaa pohdiskella ja omaksua uutta tietoa rauhassa. Ketään ei voitu vastentahtoisesti velvoittaa omaksumaan uutta, eikä se olisi ollut hedelmällistäkään. Toisaalta asiaa katsottiin toiveikkaasti myös niin, että joskus työryhmässä voisi herätellä tarvetta oppia ja kehittyä. Tähän näkemykseen sisältyi ajatus siitä, että joskus ihmiset tarvitsevat mahdollisuuden oivaltaa, että on muitakin tapoja työskennellä ja kenties jopa parempia sellaisia. Verkostokoulutuksesta opittua oli muutaman koulutettavan mielestä hankala erottaa jo aiemmin opitusta, sillä koulutuksen tietouden kuvattiin olevan osaltaan vanhan ja tutun kertausta.

*”Itekin huomaa tässä koulutuksessa, että kun oli jo kauan tehnyt joitakin juttuja ennen kuin oli mitään virallista koulutusta ollut, että oli vaan jutellut ihmisten kanssa ja kuullut sieltä ja täältä pätkiä ja periaatteita ja sellaisia, verkostoitumisesta ja dialogisuudesta. On vaikea vetää rajaa, että mikä on koulutuksessa opittua, tai mitä on silloin vasta ruvennut ajattelemaan, että onko siinä tullut kauheasti uutta, kun on sitä käytännössä jo tehnyt vaikkei oo sillä lailla mitenkään erityisesti osannutkaan tai tiennytkään aina mitä on tekemässä, mutta opettellut silti.” (h6)*

Verkostokoulutuksen tietoutta oli mahdollista oppia työryhmätyöskentelyä ja yksittäisten työntekijöiden työskentelyä seuraamalla. Osastotyöskentely tarjosi siihen monia eri mahdollisuuksia. Opitut asiat olivat yksittäisiä tiedon murusia,

---

<sup>204</sup> Moilanen, R. 2001a, 42.

<sup>205</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996, 6-7.

periaatteellisia näkemyksiä ja työskentelytapoja. Se, että tutkija oppi edellä mainittuja asioita osastolla koulutuksen aikana työskentelemällä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että kaikki muutkin työryhmän jäsenet olisivat oppineet samoja asioita. Oppiminen oli henkilökohtaista erityisesti silloin, kun se tapahtui työn lomassa.

Kaikki työryhmän jäsenet eivät oppineet koulutuksesta. Oppiminen oli myös prosessi, jota tapahtui jatkuvasti. Koulutus sisältöineen ei tavoittanut koko työryhmää. Koulutukseen osallistujat näyttivät asennoituvan koulutukseen enemmän henkilökohtaisesti kuin kollektiivisesti, eli pyrkimystä tietoiseen koko osaston oppimiseen tai sen edistämiseen ei ollut. Koulutuksen tietoaineksen ja sieltä opittujen työotteiden ajateltiin siirtyvän ikään kuin automaattisesti muillekin. Koulutuksen annista keskusteltiin kovin vähän osaston arjessa eikä koulutuksessa hyödynnetty materiaali tullut tutuksi muulle työryhmälle. Nuoriso-osaston ei voida sanoa oppineen koulutuksesta sen kuluessa, mutta koulutukseen osallistuneet työntekijät kyllä oppivat. Chris Argyris ja Donald A. Schön<sup>206</sup> muistuttavat, että yksi ihminen tai ryhmä ei voi oppia koko organisaation puolesta. Usein organisaatio tietää vähemmän, kuin sen työntekijät, vaikka ihanne olisi, että organisaation tietous olisi laajempaa kuin sen työntekijöiden. Tällöin organisaation menestyksellinen toiminta ei olisi sidottu sen yksittäisten työntekijöiden toimintaan, vaan organisaatio kykenisi toimimaan hyvin sen työntekijöistä tai niiden vaihtuvuudesta riippumatta.<sup>207</sup> Verkostokoulutuksesta saadun tietotaidon jääminen nuoriso-osastolle edellyttäisi koko osaston oppimista ja tiedon siirtymistä kaikille osaston työntekijöille. Tämä olisi tärkeää, sillä osaston työntekijöiden vaihtuvuus on suurta. Organisaation syvälinen oppiminen edellyttäisi ”double-loop”- oppimista, eli kaksinkertaisen palautekytkennän oppimista<sup>208</sup>. Nuoriso-osaston oppiminen ei näyttäytyä tämänkaltaisena, mutta siinä on havaittavissa piirteitä ”single-loop”- oppimisesta, eli yhden palautekytkennän välineellisestä oppimisesta<sup>209</sup>. Kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen johtaisi syvällisempiin muutoksiin organisaatiossa<sup>210</sup>.

<sup>206</sup> Argyris, C. & Schön, D. A. 1996.

<sup>207</sup> Emt. 6-7.

<sup>208</sup> Emt. 21.

<sup>209</sup> Emt. 20-21.

<sup>210</sup> Emt. 21.

Työryhmässä ilmeni vakavaa ja leikkimielistä asenteellisuutta verkostokoulutusta kohtaan, kun siitä puhuttiin ”salaseurana” tai ”sisäpiirin juttuna”. Tämä ja tietämättömyys koulutuksen sisällöstä olivat mahdollisesti osaltaan esteenä yhteiselle oppimiselle. Kollektiivisesti, yleisellä tasolla, työryhmässä oltiin kiinnostuneita verkostokoulutuksesta. Muutama työntekijä oli hankkinut lisätietoa koulutuksesta siihen osallistuneilta.

*”Jotkut on vähän sanoneet, että onko se joku sisäpiirin juttu, kun siitä ei paljon kuule. Mä uskon kyllä, että tommonen olo tulis itelleenkin. Mä oon siihen vähän pettynyt, että miksi siitä ei puhuta, tai en oo itekään puhunu.” (h1)*

Verkostokoulutuksen sisältöä kuvattiin haasteelliseksi siinä mielessä, että se tarjosi paljon tietoa ja laajoja asiakokonaisuuksia. Eräs koulutettavista kuvasi, että koulutuksesta on vaikea oppia ja tuoda asioita käytäntöön, ja oli epäileväinen sen suhteen, johtaako koulutus hedelmällisiin avauksiin osaston hoitotyössä laisinkaan. Koulutus ei myöskään tarjonnut yhtä ainoaa oikeaa vastausta siihen, kuinka tehdä hoitotyötä, vaan päinvastoin.

*”Mä oon ehkä ihmisenä semmonen, että mä toivon, että sieltä tulee jotain taikasanoja, kuinka asiat hoidetaan, mutta eihän se niin mee.” (h10)*

Hoitotyö voisi olla helpompaa, jos sitä tehtäisiin mallien ja sapluunoiden avulla. Näin hoitotyötä, tai yleensäkin työtä ihmisten kanssa, ei voi inhimillisesti tehdä. Tarkoista toimintamalleista luopumisen arveltiin jopa vapauttavan hoitajia kohtaamaan nuoria ja perheitä uudella tavalla. Psykiatrinen hoitotyö on haastavaa juuri sen vuoksi, ettei sitä voi tehdä rutiininomaisesti. Verkostotyön koulutus ei myöskään tarjoa yhtä oikeaa mallia hoitotyöhön. Se tarjoaa näkökulmia ja työotteen, joka pitää sisällään paljon erilaisia aineksia. Hoitotyön haastavuus ajaa minutkin aina tasaisin väliajoin kaipaamaan jotakin ennalta hyväksi havaittua mallia nuorten hoitamiseen, esimerkiksi syömishäiriöisten nuorten kohdalla, vaikka minulla on tieto siitä, että se ei ole mahdollista. Toki joitakin sopimuksia ja hoitolinjoja voidaan määrittää, mutta ei yhtä oikeaa tapaa tai mallia hoitaa.

Nuorisopsykiatrisen hoitotyön luonne, osaston toiminnan hektisyys ja työntekijöiden suuri vaihtuvuus asettavat haasteita kehittämistyön edistymiselle ja tiedon siirtymiselle koko työryhmälle. Tämä voi aiheuttaa työntekijöissä skeptisyyttä sen suhteen, saadaanko suunniteltuja asioita tuoduksi käytäntöön ja toteutuksen alle.

## 5 VERKOSTOKOULUTUKSEN TIETOAINESTA TYÖRYHMÄLLE

Edellä olen tuonut esille asioita, joita verkostokoulutuksesta opittiin. Koulutukseen osallistujat oppivat, mutta myös työryhmä tietyin varauksin. Verkostokoulutukseen osallistui hieman vajaa puolet koko työryhmästä. Opitut asiat vaihtelivat koulutettavasta toiseen, samoin kuin se, mitä työryhmän eri jäsenillä oli mahdollisuus oppia koulutuksen myötä. Nyt siirryn tarkastelemaan koulutuksessa opitun siirtymistä työryhmään. Tämä liittyy läheisesti myös työryhmän oppimiseen ja on siten täydennystä edelliseen tulososioon. Kysymys ”Miten opittu siirtyy?” pitää sisällään kaksi tärkeää näkökulmaa. Kysymys on siitä, siirtyykö opittu ja niistä keinoista, joilla opittu siirtyy tai sitä siirretään.

### 5.1 Siirtykö tieto?

Työryhmän oppimat verkostokoulutuksen asiat kertoivat samalla siitä, että ne olivat siirtyneet. Yksittäisten koulutettavien oppiminen ei kuitenkaan vielä tarkoittanut, että työryhmässä olisi opittu<sup>211</sup>. Työryhmän kaikki jäsenet eivät voineet oppia ja omaksua samoja asioita yhdenmukaisesti. Vallitseva kokemus työryhmässä oli, ettei tieto koulutuksesta siirtynyt. Kokemus tiedon siirtymättömyydestä rajoitti mahdollisuuksia oppia uutta. Koulutuksen sisällöstä ei tiedetty, vaikka itse koulutuksesta oltiin kyllä tietoisia. Moni työryhmän jäsen oli kiinnostunut koulutuksen sisällöstä ja ihmetteli sitä, että koulutuksen sisällöstä ei ollut tietoa työryhmässä niiden kesken, jotka eivät siihen osallistuneet. Moni toivoi osaston kansliaan kansiota, johon olisi koottu koulutuksessa käytettyä materiaalia ja johon jokaisella olisi ollut mahdollisuus halutessaan tutustua. Verkostokoulutus sai nimiä, kuten ”salaseura” ja ”sisäpiirin juttu”, jotka kuvastivat sitä, ettei koulutuksen tietous siirtynyt konkreettisesti osastolle.

*”Pukukopilla mie ja kaksi työkaveria. Puhuimme gradustani ja verkostokoulutuksesta. Toinen työkaveri totesi, että on pettynyt koulutukseen, kun se vaikuttaa salaseuralta, josta ei osastolla tiedetä*

---

<sup>211</sup> vrt. Argyris, C. & Schön, D. A. 1996, 6.

*ja kyseessä kuitenkin mittava hanke. Toinenkin työkaveri sanoi, että olisi mukava saada luettavaksi koulutusmateriaalia, jos sitä vain olisi tarjolla.” (Kenttäpäiväkirja 22.4.03)*

*”Mä vähän mietin, että se (tiedon siirtyminen) tulee oleen varmaan yks ongelma, jota ei oo oikein alunperinkään ajateltu loppuun asti. Nyt se tuntuu enemmänkin semmoselta salaseuralta, mihin mennään aina koulutukseen ja muut ei tiedä siitä mitään.” (h10)*

*”Verkostokoulutukseen osallistunut hoitaja ehdotti nuorelle tiettyjä laboratoriokokeita, kun verkostokoulutuksessa oli puhuttu masennuksen fysiologisista taustoista ja niiden selvittämisen tärkeydestä. Hoitaja, joka ei koulutukseen osallistunut totesi leikkimielisesti, että ajatus on sieltä salatiedekoulutuksesta.” (Kenttäpäiväkirja 2.5.03)*

Koulutuksen sisällöstä ei keskusteltu juurikaan työryhmän kesken osaston arjessa. Koulutettavat kertoivat, että jonkin verran kiinnostusta koulutusta kohtaan oli esitetty sekä kysely sen sisällöstä tai pyydetty koulutuspäivien muistiinpanoja luettavaksi. Koulutettavat toivat esille, että heillä olisi innostusta kertoa koulutuksesta. Koulutuksen tietouden siirtymistä arvioitiin ristiriitaisesti. Tieto koettiin sekä hyvin että vaikeasti siirrettävissä olevaksi. Tietouden katsottiin olevan mahdotonta siirtyä sellaisenaan ja kolmivuorotyön rytmin nähtiin vaikeuttavan tiedon siirtymistä. Työryhmän koon arvioitiin olevan myös haaste tiedon siirtämiselle. Toisaalta taas tiedon ajateltiin siirtyvän automaattisesti, kun iso osa työryhmää osallistui koulutukseen. Moni koulutettava koki, että koko ajan koulutuksen kuluessa sieltä siirtyi joitakin asioita osaston työryhmälle. Kaiken kaikkiaan tiedon siirtymiseen ja siirtämiseen suhtauduttiin epäillen, se koettiin vaikeaksi asiaksi. Tiedon siirtämisen ajateltiin olevan myös asia, joka pitäisi suunnitella ja toteuttaa tietoisesti. Suunnittelun ja toteutuksen ajateltiin ja toivottiin kuuluvan jonkun henkilön vastuulle.

*”En tiedä, miten tieto parhaiten siirtyisi. Se on kehitettävä asia, jonkun pitäisi sitä mieltä, jonkun jolla on aikaa.” (h9)*

Vaikeus hahmottaa tiedon siirtymistä liittyi varmasti siihen, että koulutuksen tietoinen ei ollut kokonaan uutta tai vierasta. Moni asia verkostokoulutuksesta opitussa oli ollut olemassa työryhmän työskentelyssä tai puheissa jo ennen koulutusta. Osaston perehdytyskansion kokoaminen oli ollut käynnissä jo muutaman vuoden ajan ja sen sisältämiin perhetyön periaatteisiin oli kirjattu verkostokoulutuksesta tuttua näkökulmaa.

*”Perhetyössä pyritään kuulemaan kaikkien perheenjäsenten kertomuksia kyseenalaistamatta heidän kokemuksiaan. Keskustelussa nuorta kohdellaan tasavertaisena kokijana. Työskentelyssä on tärkeää, että myös jokainen työryhmän jäsen osallistuu keskusteluun. Työryhmän jäsenet edustavat eri ammattiryhmiä ja erilaista asiantuntijuutta. Keskustelussa on tärkeää kuitenkin myös puheenvuorojen henkilökohtaisuus. Perhetyössä ei pyritä perheenjäsenten muutamiseen vaan vuoropuhelun rakentamiseen. Näin tehden perheen oireita ylläpitävä vuorovaikutus voi käydä tarpeettomaksi ja perheen kertomus ongelmasta voi muuttua.” (Ote perehdytyskansiosta.)*

Muutama koulutettava toi esille kokemustaan siitä, että verkostokoulutus eli osaston arjessa, ja että koulutettavat puhuivat siitä keskenään. Tiedon siirtymisestä eteenpäin keskustelujen kautta oltiin kuitenkin epävarmoja.

*”Näkykö se sitten muille? Usein kun on samassa työvuorossa ihminen, joka on siinä koulutuksessa, niin saatetaan alkaa puhua, että tässä nyt vois käyttää vaikka kortteja, niin se elää puheissa kyllä.” (h2)*

Verkostokoulutuksen tietoutta siirtyi työryhmään jonkin verran. Työryhmässä oli omaksuttu vaihtoehtoisia tapoja työskennellä nuorten, perheiden ja verkostojen kanssa. Työskentelytapoja, jotka sisältyivät verkostokoulutukseen, käytettiin työskentelyn apuna. Koulutus oli tuonut tullessaan apuvälineen (Lupaus lapselle-kortit) työryhmän käyttöön, jota oli hyödynnetty hoitosuhdetyöskentelyssä. Koulutuksesta oli myös välittynyt verkostokeskeistä ajattelua sekä periaatteellisia



näkökulmia työryhmän keskusteluihin ja työskentelyyn. Tiedon siirtyminen oli näkemys asia, jonka suhteen arviot vaihtelivat. Tämä ristiriitaisuus välittyi tutkimuksen aineistossa. Toisaalta tiedon arvioitiin olevan siirrettävissä, toisaalta taas ei. Vallitseva kokemus osastolla oli, ettei koulutuksen tietous siirtynyt, mutta tutkimuksen aineisto osoittaa toisin. Tietoaines, joka koulutuksesta työryhmälle siirtyi, siirtyi monissa erilaisissa tilanteissa, monien eri työntekijöiden kautta ja monella eri tapaa. Tietoa ei juurikaan siirretty verkostokoulutus-nimikkeen alla, vaan se siirtyi työskentelyn mukana, työntekijöiltä toisille. Siirtynyt tietoaines ei käsittänyt laajoja asiakokonaisuuksia, vaan yksityiskohtaista, tiettyyn ilmiöön tai työskentelytapaan liittyntä tietoa.

Koulutuksen tarjoamat näkökulmat nähtiin mahdollisiksi siirtyä työryhmän yhteiseen ydinajatteluun koulutukseen osallistuneiden näkökulmasta. Verkostokoulutuksen annin ajateltiin siirtyvän työryhmälle, sillä koulutuksen sisältämät asiat arveltiin kaikille jo jossain määrin tutuiksi. Yleinen ajatus koulutuksen tietouden siirtymisestä oli se, että tietouden tulisi ehdottomasti siirtyä, kun kyse oli mittavasta hankkeesta, johon osallistui suuri osa työryhmän työntekijöitä.

*”Johonkin tilanteeseen, missä ihmisiä on enempi niin joku kertois viimesimmästä teoriapäivästä niin kun mistä tahansa koulutuksesta. Ihmiset käy monissa koulutuksissa ja kalliissa ja hyvissä koulutuksissa niin sieltä pitäis ehdottomasti tulla se tieto. Semmonen lyhyt juttu, että edes tietäs mistä sitä tietoa vois hakea.” (h7)*

Koulutuksen tietoaineksen arveltiin siirtyvän koko työryhmälle automaattisesta ja tavallaan itsestään. Näin organisaatio ei voi kuitenkaan oppia. Raili Moilasan<sup>212</sup> mukaan oppivassa organisaatiossa koulutuksista opitun aineksen soveltamista käytännön työhön helpotetaan erilaisin toimenpitein. Tähän liittyy se, että koulutukseen osallistujille annetaan mahdollisuus jakaa kokemuksiaan ja kehittämis ehdotuksiaan työryhmälle. Opitun soveltamista pohditaan ja soveltamisajatukset pyritään muuttamaan konkreettisiksi

---

<sup>212</sup> Moilanen, R. 2001b.

kehittämissuunnitelmiksi.<sup>213</sup> Koulutettavat toivoivat, että tiedon jakamiselle löytyisi spontaania keskusteluaikaa ja että koulutuksen sisällöstä puhuttaisiin enemmän sekä siitä, miten sen antia voitaisiin hyödyntää nuorten hoidossa. Koulutuksen tietouden siirtämisen työryhmälle toivottiin olevan suunnitelmallisempaa. Verkostokoulutuksesta opittuja asioita ei ole välttämättä helppo siirtää muulle työryhmälle tai uusille työntekijöille ilman koulutuksellisia keinoja<sup>214</sup>.

Mihin seikkoihin perustui työryhmän kokemus verkostokoulutuksen tiedon siirtymättömyydestä? Työryhmään kuuluvana sairaanhoitajana voisin yhtyä väitteeseen, että tieto ei siirtynyt, mutta tutkijana olen tullut eri tulokseen. Tutkijan roolista käsin sain paljon tietoa verkostokoulutuksesta, kun haastattelin siihen osallistuneita työntekijöitä. Näin minulle muodostui jonkinlainen kuva siitä, mitä koulutus piti sisällään, ja mitä siitä oli omaksuttu. Näihin asioihin oli sitten helppo kiinnittää huomiota osaston arjessa. Tiedon siirtymättömyydelle esitettiin monia syitä. Siirtäminen koettiin vaikeaksi asiaksi. Tietouden katsottiin olevan luonteeltaan sellaista, että sitä on jopa mahdotonta siirtää sellaisenaan sekä ajateltiin, että koulutuksen perusasioita ei voi siirtää yksiselitteisesti. Koulutuksen tietouden ajateltiin vaativan kypsyttelyaikaa ennen kuin sitä voidaan siirtää muille työryhmässä. Koulutusta kuvattiin myös prosessiksi, joka oli tutkimusajankohtana vielä kesken. Koulutuksen päättymisen jälkeen tiedon ajateltiin siirtyvän paremmin, kun asiat on sisäistetty kunnolla. Työryhmän vaihtuvuus, sen laajuus ja kolmivuorotyön luonne arvioitiin myös esteiksi tiedon siirtymiselle. Toisaalta työryhmän vaihtuvuudella nähtiin olevan positiivisiakin vaikutuksia työskentelytapojen kehittymisen suhteen eivätkä kaikki kokeneet sitä esteeksi työskentelytapojen kehittämiseksi. Mikael Leimanin mukaan yksittäisen työntekijän kehittyminen on mahdollista vain yhteisön jäsenyydessä<sup>215</sup>. Kehityksen sisältö liittyy hänen mukaansa työyhteisön traditioon. Leimanin tekemässä kartoituksessa osoittautui, että perinteettömissä yhteisöissä, joissa henkilöstön vaihtuvuus oli suurta ei ehtinyt tapahtua kehitystä.<sup>216</sup>

---

<sup>213</sup> Moilanen, R. 2001b, 97.

<sup>214</sup> vrt. Tasola, S. 1990.

<sup>215</sup> Leiman, M. 1991, 10-11.

Kiire ja yhteisen keskusteluajan puute tulivat useasti esille tiedon siirtymisen ja jakamisen esteenä. Työntekijöiden yhteiset keskustelut erilaisten neuvottelujen jälkeen koettiin tarpeelliseksi, jolloin oli mahdollisuus pohtia käytettyjen menetelmien soveltuvuutta ja jakaa niistä kertynyttä kokemusta. Tämä arvioitiin kuitenkin harvoin mahdolliseksi ajan puutteen vuoksi. Myös osaston työskentelytilojen sisäilmaongelman ja siitä aiheutuneiden henkilökunnan oireilujen katsottiin verottavan työtapojen kehittämistä. Osaston kuormittuneisuus ja henkilökuntaresurssien puutteellisuus mainittiin työn kehittämisen esteiksi. Tiedon siirtymättömyyttä perusteltiin myös sillä, että asiaa ei ollut suunniteltu etukäteen ja että koulutuksen tietoa ei yksinkertaisesti osattu tuoda ja soveltaa käytännön työhön riittävästi. Koulutuksen tarjoaman tiedon luonteen arvioitiin paikoitellen olleen myös sellaista, että sitä oli vaikea siirtää käytäntöön. Verkostokeskeisyyden ajatus tuntui muutamasta haastatellusta katoavan ajoittain koulutuksen sisällöstä.

*"Tutkija: Oisko se mahdollista jos neuvottelussa olis joku koulutuksessa olevan hoitaja niin ihan käytännön kautta jakaa sitä tietoutta, jos ois aikaa..."*

*"Haastateltava: Aivan, eikä aina oo kyse ajastakaan, vaan ajankäytöstä. Voitais tämmöstäkin asiaa miettiä, sehän on meistä kiinni." (h1)*

Tutkijana arvioin kokemuksen tiedon siirtymättömyydestä perustuvan osittain sille, että tietoa ei siirretty aktiivisesti, näkyvästi ja suunnitellusti. Tiedon siirtämiseksi ei järjestetty osastotunteja, koulutuksen materiaalia ei ollut luettavissa kansliassa eikä koulutuspäivien sisällöistä kerrottu koko työryhmälle. Työryhmän käsitykset ja odotukset tiedon perinteisestä siirtämisestä eivät toteutuneet.

---

<sup>216</sup> Leiman, M. 1991, 10-11.

## **5.2 Miten tietoa siirrettiin?**

### **5.2.1 Työtä tekemällä**

Tiedon siirtämiselle oli monta eri areenaa osaston työskentelykulttuurissa. Verkostokoulutuksen tietoutta siirrettiin työtä tehdessä. Eri työntekijöiden työskentelyn kautta, sitä havainnoimalla ja siihen osallistumalla oli muillakin työryhmän jäsenillä mahdollisuus oppia. Koulutettavat kuvasivat pohtivansa sitä, mitkä asiat verkostokoulutuksesta sopivat käytännön työskentelyyn ja kokeilevansa ajoittain verkostokoulutuksessa oppimaansa käytännössä. Perhe- ja verkostotapaamisissa sovellettiin koulutuksen oppeja. Työntekijää, joka ei koulutukseen osallistunut, kuten minua, haastettiin mukaan opittuihin työskentelymenetelmiin. Tämä herätti minussa sekä innostusta että hämmennystä. Ajoittain neuvotteluissa tuntui, kuin olisin ollut tuuliajolla, kun seurasin työntekijöiden työskentelyä enkä oikein tiennyt, kuinka itse asettautua siihen kysymyksineni ja ajatuksineni. Mukaan meneminen uudenaikaiseen tai itselleen vieraaseen työskentelytapaan tuntui haasteelliselta ja joskus myös vaikealta.

### **5.2.2 ”Mä siirrän sitä näin”**

Verkostokoulutuksen antia siirrettiin muille työryhmän jäsenille ja käytännön työhön yksittäisen työntekijän henkilökohtaisen työskentelyn kautta. Koulutuksen tietoutta kuvattiin pohdittavan usein suhteessa osaston kaikkiin nuoriin, mutta ennen kaikkea omiin hoitosuhdenuoriin. Yksittäisen työntekijän mahdollisuudesta siirtää tietoutta kuvaa hyvin esimerkki, jossa nuoren omahoitaja päätyi yhdessä perheen kanssa neuvottelussa rohkeaan ratkaisuun, eli nuoren kotiutumiseen, jota toinen omahoitaja ihmetteli perhetapaamisen jälkeen. Tässä tilanteessa hoitaja koki ratkaisun perustuneen osittain koulutuksesta ammennettuun rohkeuteen toimia toisella tavalla, kuin ehkä perinteisesti olisi toimittu. Tämä tilanne tarjosi mahdollisuuden käydä asiasta keskustelua työtoverin kanssa sekä työntekijälle mahdollisuuden perustella menettelytapansa. Näin toinenkin nuoren omahoitaja sai tietoa ja näkemystä siitä, mihin kollega oli toimintansa perustanut. Yksittäisen työntekijän työskentelyn kautta tietoutta siirtyi muille myös raporteilla, kun hoitajat kertoivat hoitosuhteistaan ja omasta henkilökohtaisesta työskentelystään nuorten

kanssa. Yksittäisen työntekijän omaksuman tietouden siirtyminen muiden käyttöön riippui myös kollegoiden esittämästä kiinnostuksesta koulutuksen sisältöä kohtaan. Kiinnostusta kuvattiin ilmenneen jonkin verran. Tiedon siirtämiseen liittyi vastuukysymys. Osaston syksyn kehittämispäivän linjauksen mukaan jokainen koulutuksiin osallistuja on vastuussa siitä, että välittää tietoutta työryhmälle niistä koulutuksista, joihin osallistuu. Kaikille koulutukseen osallistujille oman osuuden ja vastuun tiedostaminen tiedon jakamisen suhteen ei ollut tuttua.

*”Se on yksilöistä kiinni, että miten se alkaa näkyä käytännöissä.” (h8)*

*”Ehkä mä en oo oikeen osannutkaan, ennen kuin se tuli tässä joku päivä puheeksi, oliko sen nyt siellä kehittämispäivässä, vai missä sitä puhuttiin, että koulutuksista voi sitä tietoa siirtää muillekin, en ollu osannu ees ajatella sitä asiaa aikasemmin. Sehän siitä sen salaisen mun mielestä tekee, kun se tieto ei siirry mihinkään.” (h10)*

Yksittäisen työntekijän vastuu koulutusten tietoaineksen siirtämisessä ja muiden oppimisen mahdollistamisessa on mielenkiintoinen. Toki koulutuksista, joihin työryhmästä osallistuu vain yksi tai muutamia työntekijöitä, ei välity tieto muuten kuin heidän kauttaan. Useimmiten koulutuksiin on osallistuttu muutaman työntekijän voimin ja tiedon siirtäminen koulutuksista on unohtunut, tai niistä on toimitettu kirjallista materiaalia osaston kansliaan. Yksittäinen työntekijä ei voi luoda puitteita tiedon ihanteelliselle siirtämiselle tai muiden oppimiselle. Nämä oppivan organisaation puitteet<sup>217</sup> täytyy luoda yhteisesti. Koko organisaation oppimisessa on merkityksellistä yhteinen suunta, joka ohjaa oppimista ja kehittymistä jaettuja tavoitteita kohti<sup>218</sup>. Verkostokoulutus näyttäytyy kehittämishankkeen muodossa yhteisenä suuntana, mutta kaikilla työryhmän jäsenillä ei ole yhdenmukaista tietoa tuon suunnan sisällöstä.

---

<sup>217</sup> vrt. Moilanen, R. 2001b, 97.

<sup>218</sup> Emt. 76.

### 5.2.3 Työryhmätyöskentelyssä

Osaston työryhmän työskentelyyn kuului lukuisia erilaisia kokoontumisia eri osanottajajoukolla. Päivittäin pidettiin neljä raporttia, joille osallistui joka kerta uusi työntekijäryhmä. Työskentelyyn kuuluivat myös työnohjaukset, kehittämistyöryhmät ja kehittämispäivät. Nämä kaikki olivat tilanteita, joissa oli läsnä useita työntekijöitä, useimmiten mahdollisimman monta osaston tilanteesta riippuen.

Raporteilla työntekijä kertoi nuorten akuutit kuulumiset, voinnin muutokset, suunnitellut asiat sekä ajankohtaiset sopimukset. Raporteilla kuvattiin usein ilmiöitä, jotka kertoivat nuorten voinnista ja toimintakyvystä. Tilanteissa käytiin keskustelua nuorten asioista, jaettiin kokemuksia ja nostettiin esiin tehtyjä havaintoja. Näissä tilanteissa ja keskusteluissa välitettiin muutaman kerran myös verkostokoulutuksen tietoutta. Työntekijät kuvasivat toimintatapojaan nuorten ja perheiden kanssa.

*”Raportin pitäjä kertoi nuoren uloskirjoitussuunnitelmasta; ensin viikonloppulomalle, sitten hiihtolomalle ja tulevan kuukauden alussa mahdollisesti uloskirjoitus. Seurantapalaverista puhuttaessa nuoren omahoitaja yhdessä toisen työntekijän kanssa kertoi suunnitelmasta tavata nuorta ja tämän perhettä muutaman kerran kevään aikana osastolla. Toinen omahoitaja jäi hetkeksi miettimään asiaa ja totesi sitten, että ”miksi täällä osastolla, vaikka ei kai se huonokaan ajatus ole”, ja jatkoi, ”ajattelin kyllä että nuori tapaisi täällä ihmistä, ei verkostoa”. (Kenttäpäiväkirja 12.3.03)*

Työnohjaukset, joissa käsiteltiin hoidossa olleita nuoria, olivat myös tilanteita, joissa välittyi koulutuksen tietoutta. Aineiston keruun aikana osastolla järjestettiin kahden eri työnohjaajan vetämiä työnohjauksia. Toinen työnohjaajista tukeutui työskentelyssään samoihin toimintatapoihin, joita verkostokoulutuksessa opiskeltiin. Työnohjauksissa välittyi koulutuksen tietoutta myös työntekijöiden välisissä keskusteluissa. Nämä olivat lähinnä periaatteellisia näkökulmia. Myös

kehittämispäivässä välitettiin verkostokoulutuksen näkökulmaa. Tämä ilmeni keskusteluna osaston neuvottelukäytännöistä.

Osastolla toimi syömishäiriötyöryhmä, jonka tarkoituksena oli rakentaa hoitomallia syömishäiriöisten nuorten hoitoon. Osastolla toimi myös kehittämistyöryhmä, jonka tehtävänä oli pohtia osaston kehittämistä, hoitoideologiaa ja sitä, mitä hoito osastolla on. Kehittämistyöryhmässä oli suunniteltu esimerkiksi kehittämispäiviä ja työtoimintaa. Verkostoajattelun nähtiin mahdolliseksi siirtyä työryhmien työskentelyyn niiden osallistujien välityksellä. Syömishäiriötyöryhmän hoitomallissa katsottiin olevan ideoita ja ajatuksia verkostokoulutuksesta ja koulutuksen annin arvioitiin elävän siinä, kun työryhmässä mietittiin, mitä ja miten koulutuksen antia voisi hyödyntää. Kehittämistyöryhmät olivat suljettuja työryhmiä, joihin osallistujat oli sovittu jo työryhmiä perustettaessa. Itse en osallistunut näihin työryhmiin.

Verkostokoulutuksen tietoutta siirtyi osastolla satunnaisissa keskusteluissa koulutettavien ja muun työryhmän kesken. Koulutettavat kertoivat nuorten hoitoon liittyen näkemyksiä koulutuksesta. Koulutuksen sisältöä ja vaikuttavuutta myös keuhuttiin työryhmälle. Verkostokoulutuksesta vitsailtiin paljon, sekä siihen osallistujien että muiden taholta. Vitseissä tuli esille verkostokoulutuksen näkökulmia.

*”Juttelin työkaverini kanssa kansliassa yhteisestä nuorestamme, kun hoitaja toiselta osastolta tuli hakemaan lääkettä nuorelle. Laitoimme tilanteen vitsiksi ja totesin, että hoitaja haluaa tänään enemmän lääkettä kuin eilen (samainen hoitaja kävi hakemassa lääkettä myös edellisenä päivänä). Työkaveri ehdotti, että mitä jos lääkkeiden sijaan kutsuisimme paikalle hoitajan verkostoa ja juttelisimme asioista.”*  
(*Kenttäpäiväkirja 26.2.03*)

Koko työryhmän oppiminen edellytti luonnollisesti tietouden siirtymistä työryhmään. Työryhmän oli mahdollista oppia työskennellessään työntekijöiden kanssa, jotka olivat mukana verkostokoulutuksessa. Mistä työntekijät tiesivät, milloin kollegat käyttivät verkostokoulutuksessa oppimiaan menetelmiä? Oliko

verkostokoulutuksessa opittua mahdollista erottaa työstä, jota tehtiin nuorten, perheiden ja verkostojen kanssa? Kyllä ja ei. Työryhmällä oli mahdollisuus oppia arjen osastotyössä ja neuvotteluissa. Tutkimusta tehdessäni perehdyin itse verkostokoulutuksen sisältöön koulutettavien kertomana sekä siihen, mitä siitä oli heidän mukaansa mahdollista omaksua ja oppia. Muilla työryhmän jäsenillä ei ollut käytettävissään tätä samaa tietoa, joten heidän lähtökohtansa uuden työskentelyotteen havainnoijina, omaksujina ja siihen mukaan menijöinä oli erilainen. Erilaisella asemalla tarkoitan sitä, että minä tulin tutuksi koulutuksen sisällön kanssa ainakin sen verran, että pystyin havainnointiaineistoa kerätessäni kiinnittämään siihen huomiota osaston arjessa. Verkostokoulutuksesta oppiminen työskentelyn kautta osaston arjessa edellyttäisikin tietoisuutta koulutuksen sisällöstä, jotta sitä voisi erottaa paremmin työntekijöiden työskentelystä. Toisaalta kaikki oppivat työryhmässä eri asioita riippuen kiinnostuksestaan, aktiivisuudestaan, verkostokoulutustietoisuudestaan ja niistä eri tilanteista joihin hoitotyössä osallistuvat, ja joissa hyödynnettiin koulutuksen oppeja. Toinen seikka, joka liittyi kiinteästi verkostokoulutuksen annin huomaamiseen osaston arjessa, oli se, ettei siinä ollut kyse vieraista tai kokonaan uusista asioista. Näin ollen saattoi olla vaikeaa erottaa sitä, mitä verkostokoulutus toi tullessaan siitä, mitä oli ollut jo ennen sitä. Sukupuiden ja elämäнкаarien piirtäminen ja reflektion käyttö oli minulle tuttua jo ajalta ennen verkostokoulutusta.

Verkostokoulutuksesta kollektiivisesti työryhmässä opittu täytyy suhteuttaa myös jokaisen henkilökohtaiseen kokemukseen asiasta. Työryhmän kokemus koulutuksen tietouden siirtymisestä työryhmään oli se, ettei tieto siirry. Näin ollen käsitys siitä, mitä työryhmä voi oppia koulutuksesta kollektiivisesti, olisi varmasti vaihteleva eri työntekijöiden kesken verrattuna tutkimuksessa esittämäni näkemykseen. Työryhmän jäsenillä oli periaatteessa mahdollisuus oppia asioita verkostokoulutuksesta arjen työskentelyn lomassa. Yksittäiset työntekijät omaksuivatkin verkostokoulutuksen antia omaan työskentelyynsä. Mielestäni kokemus tiedon siirtymisestä tai siirtymättömyydestä on osittain kiinni siitä, miten työntekijät havainnoivat toistensa työskentelyä ja siitä, miten valmis itse kukin on omaksumaan toisten johdolla uusia elementtejä omaan työskentelyyn.



Tiedon siirtyminen työryhmän monimuotoisissa kokoontumisissa tapahtui spontaanisti ja satunnaisesti ilman ennakkosuunnitelmia. Tieto, jota välitettiin, liittyi kiinteästi hoitosuhdetyöskentelyyn ja oli usein omakohtaisesti koettua. Kuitenkin vallitseva kokemus sekä koulutukseen osallistuneiden että muun työryhmän taholta oli se, ettei koulutuksen tietous siirtynyt. Tämä voi johtua osittain siitä, että koulutuksen tietoa ei siirretty perinteisin koulutuksellisin keinoin.

#### **5.2.4 Tulevaisuudessa tavoitteellisesti**

Tiedon siirtämiseksi koko työryhmän käyttöön nähtiin monta mahdollista keinoa lähitulevaisuudessa. Nimitän näitä keinoja tässä tutkimuksessa tavoitekeinoiksi. Tavoitekeinolla tarkoitan menetelmää, jota ei vielä hyödynnetty tiedon siirtämisessä, mutta joka arvioitiin hyväksi tavaksi siirtää tietoa tulevaisuudessa.

Osastotunnit nimettiin yhdeksi tiedon siirtämisen tavoitekeinoksi. Verkostokoulutuksesta ajateltiin voitavan kertoa etukäteen sovitulla ja työvuorolistoihin suunnitelluilla osastotunneilla, jolloin kuulemassa olisi useampi työryhmän jäsen. Osaston syksyn kehittämispäivässä sovittiin, että syksyn aikana osastotunteja pyritään järjestämään tiistai-iltapäivisin. Kehittämispäivät tarjoaisivat koulutettavien mukaan mahdollisuuden jakaa tietoa muillekin työryhmän jäsenille. Verkostokoulutuksen tietouden arvioitiin siirtyvän myös työnohjausryhmien välityksellä. Osaston työnohjaajaksi oli tulossa verkostokoulutuksen suunnittelusta osittain vastannut psykologian professori, jonka työnohjauksen arveltiin palvelevan verkostokeskeisen työskentelyotteen omaksumisessa koko työryhmän tasolla.

Koulutus- ja perehdytyskansiot nimettiin myös tiedon siirtämisen tavoitekeinoksi. Koulutuskansio pitäisi sisällään verkostokoulutuksen materiaalia ja perehdytyskansioon ajateltiin kirjattavan osaston työskentelytapoja, josta ne sitten välittyisivät uusille työntekijöille. Tiedon siirtäminen kirjallisen materiaalin kautta herätti myös kriittistä ajattelua koulutettavissa. Muutama arvioi koulutuksen tietouden olevan luonteeltaan sellaista, ettei se avaudu välttämättä kirjallisen materiaalin kautta ja lisäksi tuotiin esille, että kirjalliset yhteenvedot tai muut dokumentit jäävät usein lukematta. Tiedon siirtymisen väyläksi nimettiin myös

erilaiset kehitteillä olevat hoitomallit, jotka tulevat saamaan kirjallisen muotonsa, kuten syömishäiriöisten hoitomalli. Hoitomalli ei tarkoita yhden tietyn työskentelytavan luomista, vaan enemmänkin näkökulmaa, jonka kautta nuoren hoitoa voi lähestyä. Näin olen itse asian työryhmän keskusteluista ymmärtänyt.

*”En mä tiä saako ne asiat ikinä mitään lopullista päätepestettä, mutta jos kerran niistä puhutaan ja aatellaan, että niistä tulee jonkinlainen malli tai jotain osastolle niin kyllä ne jonkilaisen kehikon tarvii, että mitä ne nyt sitten pitää sisällään. Että ihmiset pystyy niitä selkeesti toteuttamaan tai ainakin se tieto pitäsi sitten olla kaikilla samanlainen.” (h10)*

Työparityöskentelyn, työskentelytapaan mukaan ottamisen ja toisella tapaa tekemisen kautta ajateltiin myös siirtyvän tietoa työryhmälle. Nämä kaikki tarkoittivat tiedon ja toimintatapojen siirtämistä koulutukseen osallistuneiden työntekijöiden työskentelyn kautta osaston arjessa. Nämä edellyttäisivät työryhmän jäseniltä valmiutta mennä mukaan uuteen työskentelyyn. Eräs koulutettavista kuvasi, kuinka mukaan meneminen toisella tapaa tekemiseen edellyttää avoimuutta, uskallusta ja epävarmuuden sietoa. Koulutus oli hänen mielestään antanut luvan yrittää uudella tavalla työskentelemistä, vaikka siinä olisikin vielä epävarma.

*”Tutkija: Mitä siun mielestä kehittyminen tai kehittäminen edellyttää työyhteisöltä?”*

*”Haastateltava: Ainakin ylipäättään jonkin asteista avoimuutta sillekin, että voi tehdä toisin. Sellaista joustavuutta, että ihmisillä ei oo semmonen tarve olla turvassa siinä vanhassa tekemisessä, että olis semmosta usakallusta myös astua semmoselle, mitä ei vielä osaa kunnolla. Ehkä se on sitten sellasta syvemmällä olevaa itseluottamusta, johonkin omaan ammattitaitoon, joka ei oo riippuvaista vaan siitä yhdestä työtavasta, vaan semmonen laajempi juttu tehdä ihmisten kanssa töitä ja vielä luottaa siihen, että on monia erilaisia tapoja. Ja sitten se edellyttää kyllä sitä, että paljon pitäis olla semmosta keskustelua, että siihen pääsis kaikki mukaan ettei tulis*

*semmosia leirejä, että jotkut kehittää ja kehittyä ja jotkut putoaa junasta.” (h6)*

*”Enimmäkseen se siirtyy koko työryhmän käyttöön niin, että ihmiset tekee toisella lailla ja siihen tulee mukaan muita. Ihan samalla tavalla kun kaikki muutkin koulutukset. Ensinnäkin se koulutus on prosessi, joka on vielä kesken, sitä ei voi tietää mihin se meitä vie vielä. Kun se ei oo semmonen, että se koskis koko osastoa, niin se siirtyy varmaan työparityöskentelyn kautta. Sitä on paljon ihmiset kyselleet, että voisko siitä olla jotakin osastotunteja ja varmaan nyt alkaakin olla semmosia koulutuspäiviä, joista voi olla osastotunteja. Eihän se semmosenaan siirry. Sehän on mahdottomuus. E asiat niinkun siirry silleen. Se on enemmän ehkä sitä, että jos se ydinporukka, ketä siellä on, toteuttaa sitä, että kun se ei oo mikään ihmeellinen uusi toimintatapa, vaan enemmän niinkun tuo niitä näkemyksiä esille ja tekee sillä tavalla sitä työtä, niitä perhetapaamisia, niin sillä tavalla se voi siirtyä sinne ajatteluun, semmoseen ydinajatteluun.” (h8)*

Koulutuksen sisällöistä puhuminen ja kertominen oli yleisin tiedon siirtämisen muoto, jota esitettiin. Aikaa spontaaneille keskusteluille aiheesta toivottiin. Mielenkiintoinen ristiriita syntyi siitä, kun koulutettavat toivat esille, että he mielellään kertoisivat koulutuksesta ja samalla ihmeteltiin tiedon siirtymättömyyttä ja keskustelujen vähäisyyttä aiheesta. Pohdittavaksi jääkin, miksi koulutuksen sisällöistä ei kerrottu ja puhuttu, kun kiinnostusta siihen oli. Ehkä keskusteluille odotettiin sopivaa ajankohtaa, tilannetta, rauhaa ja riittävää yleisöä. Osaston kiireisessä arjessa raporteillakin aikaa jäi liian usein vain tarpeellisten tietojen välittämiseen. Eräs koulutettavista myös toivoi, että työryhmässä kerrottaisiin enemmän siitä, mitä verkostokeskeinen työskentely nuorten kohdalla käytännössä merkitsee. Tämän ei koettu avautuvan hoitokokousten ja verkostotapaamisten kirjauksia lukemalla, vaan työntekijöiden kertomana.

*”Mä oon kaivannut sitä aina, että kuulisi vähän enemmän mitä se perhe- ja verkostokeskeisyys jonkun nuoren kohdalla käytännössä on.*

*Neuvottelun kulusta, vaikka nehän voi lukea sieltä, mutta se ei oo ihan sama.” (h1)*

*”Se on raakile sillä tavalla niin, että sitä pitäs tässä arjessa joskus jollakin tavalla jotenkin liittää tähän työhön ja pukea sanoiksi se, ettei se jäis jokaisen omaan päähän ja siitä keskustelua sitten. Oon joskus yrittänyt virittää sitä, että mitenkäs tää nyt istuu siihen opiskeluun niin se on enempi herättänyt semmosta hymähdystä, että jaaha se heittää huulella tämän, mutta ei se ookaan huuli. Siitä vois puhua enempi. Sitä kautta tulis se hyöty ehkä paremmin käyttöön.” (h7)*

Tiedon siirtämistä tavoitekeinojen avulla kuvaa siirtämisen systemaattisuus, tietoisuus, tavoitteellisuus ja vastuullisuus. Tiedon siirtäminen tällä tavoin otetaan yhteiseksi asiaksi, jota pidetään tärkeänä, ja johon ollaan valmiita sijoittamaan aikaresursseja. Tiedon siirtäminen osastotunnilla, koulutus- ja perehdytyskansioiden avulla tarkoittaa myös sitä, että tiedolle annetaan nimi ja otsikko, jonka alla sitä siirretään. Tämä ei ole mahdollista, kun tietoa siirretään työskentelyn lomassa, jolloin tieto saattaa jäädä irralliseksi ja sen vuoksi hankalasti omaksuttavaksi. Organisaatiolla tulisikin olla käytettävissään monipuolinen oppimisen keinovalikoima, josta koulutus on yksi vaihtoehto<sup>219</sup>. Tämänkaltainen oppimisen keinovalikoima voisi tyydyttää erilaiset oppimistarpeet, sillä uuden oppiminen on myös henkilökohtainen prosessi, joka edellyttää eri ihmisillä erilaisia keinoja.

---

<sup>219</sup> Moilanen, R. 2001b, 76.

## 6 VERKOSTOKOULUTUKSEN VAIKUTUKSET HOITOTYÖHÖN

Nuoriso-osaston oppimisesta ja verkostokoulutuksen tietoaineksen siirtymisestä on luontevaa siirtyä tarkastelemaan koulutuksen vaikuttavuutta. Verkostokoulutukseen osallistuneet työntekijät arvioivat koulutuksen vaikutuksia omista näkökulmistaan. Pyysin heitä pohtimaan koulutusta hoitotyön laadun, tehokkuuden, vaikuttavuuden sekä nuorten ja perheiden kannalta (Liite 2.). Mittareita, joilla mitata koulutuksen vaikutuksia tai nuorisopsykiatrisen hoitotyön ominaisuuksia, ei ole tällä hetkellä olemassa. Olen pyrkinyt tuomaan esille myös koulutukseen osallistumattomien työryhmän jäsenten näkemyksiä koulutuksen vaikutuksista, kuten omiani tutkijan näkökulmasta. Esittelen verkostokoulutuksen vaikutukset sekä koulutukseen osallistuneiden työskentelyn, koko hoitotyön että hoitotyön laadun ja vaikuttavuuden kannalta. Lisäksi tarkastelen koulutuksen aiheuttamia välittömiä negatiivisia vaikutuksia.

### 6.1 Työryhmän työskentely

Koulutus antoi voimavaroja koulutukseen osallistuneille. Useampi haastatelluista toi esille, että koulutus auttoi jaksamaan työssä. Työssä jaksamista edesauttoi se, että koulutuksen myötä työn mielekkyyden koettiin lisääntyneen eikä työ tuntunut niin uuvuttavalta koulutuksesta ammennettujen voimavarojen ansiosta. Henkilöstön kehittäminen onkin samalla inhimillisten voimavarojen kehittämistä<sup>220</sup>. Koulutuksen arvioitiin pitävän ajattelun virkeänä, sillä se laittoi kyseenalaistamaan asioita. Koulutuksen antia jouduttiin työstämään ja miettimään suhteessa siihen, mitä siitä itselleen ja omaan työskentelyyn haluttiin omaksua. Koulutukseen sisältyneet työnohjausryhmät lisäsivät myös työssä jaksamista koulutettavien kertoman mukaan.

*”Koulutus on työssä jaksamisenkin kannalta aika tärkeä osa. Tässä paineessa työskentelyssä niin se, että on niitä koulutuspäiviä, joissa voidaan miettiä vaikka uusia työotteita tai käydään läpi*

---

<sup>220</sup> Varila, J. 1991, 28.

*perhetapaamisia, tai vaikeahoitoisia nuoria niitten uusien työotteitten kautta, niin se auttaa myös jaksamaan työssä.” (h2)*

*”Itse oon ainakin kokenu, että oon saanu koulutuksista myös voimavaroja, että työ ei ookaan sitten niin raskasta. Jaksaa paremmin.” (h4)*

Koulutukseen osallistuneet kuvasivat saaneensa koulutuksesta eväitä toisin toimimiseen. Toisin toimiminen tarkoitti työskentelyotteen uudistamista. Verkostokoulutuksesta, tai jo ennen sitä omaksuttuja menetelmiä käytettiin hoitotyössä nuorten ja perheiden kanssa. Käytäntöjen ajateltiin joustavoituvan. Työryhmien kokoaminen tuntui eräästä haastateltavasta helpottuneen, kun aiemmin se oli saattanut vaatia monimutkaisia toimenpiteitä. Koulutus laittoi miettimään sitä, miten neuvotteluissa puhutaan, ja miten päätökset syntyvät. Verkostokoulutuksen sisältämän viitekehyksen ajateltiin vaikuttaneen ajattelutapaan hoitotyössä ja sitä kautta siihen, millaisia tapaamisia nuorten hoidossa katsottiin tarpeellisiksi. Toisin toimiminen näkyi käytännössä esimerkiksi siten, että ennen neuvotteluja ei tehty etukäteissuunnitelmia siitä, mitä nyt tulisi sopia, tai minkälaisiin päätöksiin päästä. Koulutukseen osallistujien omaan työskentelyyn koulutuksen koettiin vaikuttaneen esimerkiksi siten, että nuoriin yritettiin soveltaa uudenlaista näkökulmaa, pohtia asioita verkostokoulutuksen tarjoamasta viitekehystä käsin. Koulutuksen koettiin tarjonneen käytäntöjä, joilla voitiin tehdä näkyviksi hoidon periaatteellisia näkökulmia, kuten nuorten ja perheiden kunnioittamista ja tasa-arvoista kohtelua. Toisin toimiminen merkitsi tähän liittyen sitä, ettei työntekijöiden enää tarvinnut tietää asioita nuorten ja perheiden puolesta. Kiinnittyminen keskusteluissa nuorten tarinoiden ja hyvien tarinoiden tukemiseen tuli myös esiin tapana toimia toisin. Eräs haastatelluista kertoi omien työotteidensa muuttuneen verkostokoulutuksen ansiosta. Hän kertoi työskentelyssään huomioivansa verkostot entistä aktiivisemmin ja kutsuvansa ne koolle tarvittaessa mahdollisimman nopeasti.

*”Esimerkiksi semmonen tilanne, kun on kova paine osastolla, ylipaikoilla, niin kyllä omat työotteet on muuttuneet. Että kun esimerkiksi nuori tuli hoitoon maanantaina, niin jo tiistaina*

*iltapäivällä meillä oli verkosto koolla ja mietittiin, että mitä tässä voisi tehdä. Ilman tätä koulutusta en ois näin nopeesti toiminut, että sitä kautta se on tuttua. Ehkä ennen tilannetta olis kateltu ja sitten vasta koottu perhettä kasaan. Näissä tilanteissa vois tuoda esille sitä omaa koulutuksen kautta saatua osaamista ja jos se sitä kautta siirtyisi muillekin.” (h2)*

Toisin toimimisesta oli osoituksena myös se, kun vaikeasti oireilevaa nuorta hoidettiin kotiin. Uudella tavalla työskentelyyn uskallettiin luottaa, kun tiedolliset perusteet sille oli saatu koulutuksesta. Tavoitteellisena toisin toimimisena nähtiin työskentely, jossa käytännöt joustavoituisivat nuorten osastolle ja sieltä pois siirtymisen suhteen. Nuorten kotihoitomallia esitettiin yhdeksi vaihtoehtoiseksi hoitamisen tavaksi, jota toivottiin hyödynnettävän tulevaisuudessa laajemmin kuin tutkimushetkellä.

*”...että siitä tulis elävämpää siitä verkostoitumisesta. Yksi tavoite on se, että löydetään uusia toimintatapoja ja työvälineitä nuorten kanssa työhön. Ja tavoite on se, että me ei otettas näihin nuorisopsykiatrian toimipisteisiin niitä nuoria ja imasta tänne, vaan enemmänkin niin, että siinä samalla jo, kun nuori tulee tänne niin olis yhteyksiä ulkomaailmaan, että ne siteet ei katkeaisi.” (h8)*

Koulutettavat olivat tutustuneet verkostokoulutukseen osallistuneihin muiden työpisteiden työntekijöihin ja saaneet tietoa heidän tekemästään työstä. Verkostoitumisen koettiin toteutuneen nuorisopsykiatrian sisällä koulutettavien kesken koulutuksen myötä. Yhteistyön eri työntekijöiden välillä nuorisopsykiatriassa nähtiin luontevoituneen ja ajateltiin, että työntekijöitä eri työpisteistä voi kuulua samaan työryhmään nuoren ja tämän perheen kohdalla. Koulutettavien ryhmän arvioitiin ryhmäytyneen koulutuksen kuluessa.

*”Yksi tavoite (koulutuksessa) on verkostoituminen nuorisopsykiatrian sisällä ja koulutus on toiminut hyvänä tapana luoda ammatillisia suhteita, luottamus kasvaa.”.....”Koulutus on ollut prosessiluontoinen ja keskinäisellä verkostoitumisella on lisätty*

*valmiuksia toimia potilasverkostojen kanssa.” (Otteet verkostokoulutuksen päätösseminaariesitteestä.)*

Verkostoajattelun katsottiin elävän osastolla koulutettavien keskuudessa. Tämä tarkoitti verkostojen huomioimista nuorten hoidossa ja verkostotapaamisten arvostamista. Osastolla tavattiin erilaisia verkostoja nuorten tilanteista riippuen. Nuorten kavereiden tapaamista ja sisällyttämistä nuorten verkostoihin kertoi useampi koulutukseen osallistuneista harkinneensa. Verkostoajattelua kuvattiin joustavaksi niin, että verkostoja hahmotettiin tilanteen ja tarpeen mukaan eikä verkostotapaamisia kasvatettu osanottajamäärältään tarpeettoman suuriksi. Toisaalta Seikkulan mukaan verkostokokouksiin osallistuvien ammattiauttajienkaan määrää ei tulisi rajoittaa, sillä kaikkien asiaan liittyvien osallistumista pidetään tärkeänä<sup>221</sup>.

*”Verkostoajatus elää täällä ja paljonhan täältä tavataan erilaisia verkostoja, jokaisen nuoren kohdalla. Vanhemmat, koulu, sosiaalitoimi jne. Ehkä joittenkin kohdalla voisi tavata myös kaveripiiriä, hyödyntää sitä.” (h3)*

*”Tutkija: Et nää mitään laajempia vaikutuksia (koulutuksella), että kutsuttas koolle jotenkin erilaisia verkostoja tai muuta sellasta?”*

*”Haastateltava: .....Niin on ehkä muutosta tapahtunut. Onko se tän koulutuksen myötä tullut, en tiää. Tää joustavuuskin, että ehkä jonkun verran on ollut merkitystä sen verkoston koollakin sitten, että joskus siihen on kutsuttu kaikki kummin kaimat miettimättä sen potilaan kestokykyä. Niin nyt mietitään kyllä, että se ei välttämättä sen verkoston tarvi olla kuin kaks ihmistä, että ei se tarkota semmosta mammuttijengiä.” (h7)*

Verkostoajattelu tuli eläväksi koko työryhmän kokoontumisissa ja keskusteluissa silloin tällöin. Verkostokeskeisyydestä vitsailtiin, se sisältyi periaatteellisiin toimintatapakeskusteluihin sekä keskusteluihin nuorten hoitolinjoista ja

---

<sup>221</sup> Seikkula, J. 1996, 62.



menettelytavoista erilaisissa tilanteissa. Verkostoajattelu näkyi myös työryhmän työnohjauksessa, jossa käsiteltiin nuorten tilanteita.

Verkostokoulutuksesta opittu näyttäytyi työryhmän työskentelyssä. Koulutuksen myötä saadut valmiudet tulivat esille koulutettavien kertomuksissa siitä, kuinka koulutus on vaikuttanut heidän työskentelyynsä. Näkemys siitä, ettei osaston tarvitse olla yksin tekemässä työtä siellä hoidettavien nuorten kanssa, ja että muiden toimijoiden linkittäminen mukaan yhteistyöhön on tärkeää ja hoidollista, kuten mm. Seikkula<sup>222</sup> painottaa, oli otettu omaksi työryhmän työskentelyssä. Nuorten hoitamisessa haasteena on edelleenkin erikoissairaanhoidon roolin selkiyttäminen sekä sen pohtiminen ja rajaaminen, ketä hoidetaan, kuka hoitaa ja kuinka kauan, kuten verkostokoulutukselle asetetuissa tavoitteissa todetaan<sup>223</sup>.

Verkostokoulutuksen katsottiin palvelevan osastoa kehittämishankkeena. Kehittämishankkeet kuvastavat usein tavoitemaailmaa, johon pyritään ja kehittämiseen liitetään samalla tavallisesti muutos<sup>224</sup>. Tämä kuvaa myös verkostokoulutusta. Verkostokoulutukselle asetetut tavoitteet kuvaavat hyvin tavoitetilaa, johon koulutuksella pyritään<sup>225</sup>. Koulutuksen myötä osastolla ja työryhmässä kuvattiin vallitsevan kehittämisen avoin ilmapiiri. Eräs koulutettavista arvioi, että osittain myös verkostokoulutuksen ansiosta moni osaston työntekijä haki henkilökohtaista tyyliään työskennellä, jonka seurauksena osastolla koettiin tapahtuvan uudistumista. Koulutuksen kanssa samanaikaisesti osastolla kehitettiin muitakin asioita. Kehittämisen kohteena olivat mm. väkivallanhallinta, syömishäiriöisten hoitomalli sekä koko osaston suunnitelmallinen kehittäminen kehittämistyöryhmän avulla. Koulutusten rooli osaston kehittämisessä arvioitiin keskeiseksi. Osastolla oli jatkuvasti tarjolla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin koulutuksiin sekä sairaanhoitopiirin sisäisiin että ulkoisiin, ja niistä tiedotettiin viikoittain viikkosuunnitelmapalaverissa.

Verkostokoulutus herätti sekä kiinnostusta että hämmennystä niiden työntekijöiden keskuudessa, jotka eivät siihen osallistuneet. Koulutuksen sisällöstä oltiin

---

<sup>222</sup> Seikkula, J. 1996.

<sup>223</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

<sup>224</sup> Seppänen-Järvelä, R. 1999, 13.

kiinnostuneita ja siitä olisi haluttu tietää enemmän. Toisaalta koulutuksen tarkoituksesta ja sisällöstä oli eri työntekijöillä erilaisia käsityksiä. Verkostokoulutuksen ulkopuolelle jääminen oli herättänyt ulkopuolisuuden kokemuksia, kun iso osa työryhmää osallistui koulutukseen, johon kaikilla ei ollut pääsyä.

*”Koulutuksesta käytetty vertausta salaseura, kun siitä ei puhuta osastolla. Työkaveri oli harmissaan siitä, että ei ollut voinut osallistua koulutukseen ja tunsikin itsensä ulkopuoliseksi, kun verkostokoulutuksessa oli mukana suuri osa työryhmää.”*  
(*Kenttäpäiväkirja 5.2.03*)

## **6.2 Nuorisopsykiatrinen hoitotyö**

Verkostokoulutuksesta opitulla arvioitiin olevan paljon erilaisia vaikutuksia nuorten ja perheiden, eli osaston ensisijaisten asiakkaiden kannalta. Koulutuksella arvioitiin olevan vaikutusta myös osastolla tehtävän hoitotyön laatuun ja vaikuttavuuteen. Koulutuksen katsottiin tarjoavan valmiuksia verkostojen kanssa työskentelyyn, ja sitä kautta vaikuttavan hoitotyön laatuun.

Koulutukseen osallistuneet arvioivat olevansa koulutuksen ansiosta valmiimpia kohtaamaan perheitä, verkostoja ja vaikeita asioita. Työryhmässä koulutuksen ansiota arvioitiin olevan sen, että hoitokokouksiin kokoonnuttiin vain tarpeellisiksi arvioitujen henkilöiden voimin, ja samalla henkilökunnan osaamista jaettiin kiireisessä arjessa eri hoitokokousten kesken. Muutaman koulutukseen osallistuneen mielestä heidän oli helpompi osallistua verkostotapaamisiin koulutuksen ansiosta. Nuoriso-osaston kaikkien työntekijöiden työhön kuului perhe- ja verkostotapaamisiin osallistuminen. Joitakin vuosia sitten käytäntö oli ollut erilainen, kun perhe- ja verkostotapaamisiin osallistuivat ensisijaisesti siihen erityisen koulutuksen saaneet työntekijät. Nyt oltiin tyytyväisiä siihen, että kaikilla oli mahdollisuus tehdä perhe- ja verkostotyötä sekä siihen, että isoa osaa työryhmästä koulutettiin verkostotyöhön. Työntekijöiden valmiuksien lisääntymisen arvioitiin osaltaan vaikuttaneen siten, että nykyään nuorten perheet ja

---

<sup>225</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

verkostot osallistuvat hoito- ja verkostokokouksiin. Muutaman työntekijän mukaan aiemmin perheitä ja verkostoja oli vaikea saada tulemaan neuvotteluihin osastolle.

*”Tässä oli vuosia, joitain vuosia sitten kuitenkin, ei nyt ihan hirveen kauan sitten, niin eihän täällä käyny oikeen nuo vanhemmat noissa neuvonpidoissa ja nyhän se on melkein niinkun lähes sata prosenttinen se osallistuminen, ei nyt ihan, mutta kuitenkin siihen nähden, että ehkä on jotain semmosia juttuja nyt, että ehkä ne tulee vähän helpommin ja ehkä me osataan ne tänne vähän paremmin kesyttää.” (h5)*

Koulutuksen arveltiin vaikuttavan siten, että ajatus verkostojen tarvittavuudesta yleisty työryhmässä, ja että verkostojen kokoamisesta muodostuu sujuva prosessi. Yhteistyön eri tahojen kanssa arvioitiin luontevoituvan. Työskentelyn osastolta ulospäin toivottiin lisääntyvän, jolloin tavoitteena olisi, että nuori pärjäisi kotona ja lähiverkostoissaan, ja että työntekijät pyrkisivät vahvistamaan näiden verkostojen kykyä tukea nuorta. Verkostokeskeisellä hoitotyöllä voitaisiin pyrkiä koulutettavien mukaan toimimaan nuorten verkostojen kanssa yhteistyössä niin, että nuoret voisivat kotiutua mahdollisimman nopeasti eikä vaaraa laitostumisesta olisi. Yhteistyöllä nuorten verkostojen kanssa voitaisiin saavuttaa työskentelytapa, jonka myötä nuorten siirtyminen osastolle ja pois muodostuisi joustavaksi käytännöksi.

*”Että se ei olis niin vaikee asia hoitajille se verkostokeskeinen, nää verkostopalaverit on mun käsityksen mukaan vaan yks osa sitä.” (h10)*

Osastolla tavattiin aktiivisesti verkostoja. Verkostojen kokoonpanot vaihtelivat nuorten tilanteiden mukaan. Lähtökohtana pidettiin osanottajien tarpeellisuutta ja nuoren sekä perheen toiveita kunnioitettiin. Osanottajia ei rajoitettu, ellei siihen ollut perusteltua hoidollista syytä. Yhteistyö perheiden ja verkostojen kanssa merkitsi myös työntekijöiden liikkuvuuden lisääntymistä osaston ulkopuolelle. Lupa osastolta ulospäin työskentelylle oli olemassa ja siihen rohkaistiin.

*”Nuoren vanhempi ja sisar odottelivat hoitokokouksen alkamista. Vanhempi kysyi nuoren omahoitajalta voisiko sisar osallistua myös kokoukseen. Hoitaja kertoi, että totta kai kaikki naapureista sukulaisiin ja kavereihin voivat osallistua hoitokokouksiin, jos nuori ja perhe niin haluavat. Sisar lähti mukaan.” (Kenttäpäiväkirja 16.6.03)*

Verkostokoulutuksen myötä esitettiin toive, että työntekijöistä tulisi enemmän sekä perhe- ja nuorikeskeisiä että – lähtöisiä. Toivottavaa oli myös, että perheet ja nuoret määrittelisivät tulevaisuudessa itse enemmän sitä, mitä he hoidolta tarvitsevat. Tämä näkökulma henkii palvelu- ja laatuajattelua. Palveluiden hyvän laadun yhden osatekijän muodostaa juuri se, että asiakkaiden tarpeet ja toiveet huomioidaan<sup>226</sup>. Nuorten ja perheiden tukeminen, kunnioittaminen, arvostaminen ja tasavertainen kohtelu katsottiin myös tärkeiksi asioiksi koulutuksen innoittamina. Koulutuksen arveltiin vaikuttavan siten, että vanhempia tuetaan enemmän, jonka myötä vanhemmat kykenevät säilyttämään tai löytämään uudelleen vanhemmuutensa.

*”Todennäköisesti meillä tuetaan paljon enemmän vanhempia ja perheitä kuin monessa muussa tämmösessä hoitopaikassa tällä hetkellä. Ehkä vieläkin enemmän vois. Ehkä siinä on haastetta, kun kaikki on pielessä niin ihmiset vois silti kokee, että he on arvokkaita. Kun vanhemmat ei oo hirveen vahvoilla siinä, kun lapsi menee sekaisin.” (h4)*

Koulutuksella katsottiin olevan paljon vaikutuksia nuorten ja perheiden kannalta. Toimijuuden säilyminen nuorilla ja perheillä nimettiin yhdeksi koulutuksen toivottavaksi vaikutukseksi. Tärkeää olisi, että nuorilla ja perheillä säilyisi tunne siitä, että he vaikuttavat itse omaan elämäänsä. Tähän liittyi läheisesti riippuvuuden vähentyminen asiakassuhteissa ja se, että nuoret ja perheet kokisivat, että he itse työskentelevät aktiivisesti asioidensa edistämiseksi. Koulutuksen toivottiin siten

---

<sup>226</sup> Grönroos, C. 1987a, 13.

vaikuttavan ns. empowerment-henkisesti<sup>227</sup>. Koulutuksen myötä toivottiin, että nuorille ja perheille syntyisi yhä useammin kokemus kuulluksi tulemisesta.

*”Sillä tavalla, että heitä arvostettas ihmisinä ja heidät otettas vakavasti, ja että heitä ei jätettä asioitten ulkopuolelle eikä heidän ulkopuolelta hoidettas niitä asioita. Jonkin verran kiitosta oon saanut vanhemmilta siitä, että heitä ei oo heitetty ulkopuolelle ja musta se on hirveen helppo ymmärtää. Että jos aattelis omalle kohdalle niin haluaisko olla ulkopuolella vai siinä mukana. Niin se on aika selkeätä mitä siihen vastais.” (h4)*

Edelleen merkittävää oli koulutettavien pyrkimys luopua asiantuntijavallastaan ja siitä lähtökohtaletuksesta, että asioita tiedettäisiin paremmin nuorten ja perheiden puolesta. Koulutus oli vaikuttanut siihen, että hoito- ja verkostokokouksissa pyrittiin avoimeen keskusteluun eikä työryhmässä tehty tarkkoja suunnitelmia ennen hoitokokouksia, joita olisi sitten pyritty ajamaan niissä läpi. Keskusteluissa kaikkien osallistujien mielipiteitä pyrittiin arvostamaan ja niitä pidettiin tärkeinä. Pyrkimys dialogisiin vuoropuheluihin tuli näin hyvin esille<sup>228</sup>.

*”Tän asenteen (verkosto) kautta ei enää niinkun, joku sano että ei tarvitse enää tietää niin paljon, niin mä sanoin, että eikä tarvi olla tietävinään. Että kun on niin paljon tilanteita, että ei voi kerta kaikkiaan tietää ja sillai jotenkin siihen vanhaan asenteeseen liittyy sellainen, että asiantuntijoiden pitää piilottaa sellanen, että ei me nyt kyllä tiedetä.” (h6)*

Verkostokoulutuksesta välittyi työryhmätyöskentelyyn kokonaan uusia ja jo ennestään tuttuja työskentelytapoja ja apuvälineitä, kuten esimerkiksi näkökulmaa kysymyksenasetteluun hoidollisissa keskusteluissa ja Lupaus lapselle- kortit. Ne olivat joiltakin osin siirtyneet myös koulutuksen ulkopuolisen työryhmän käyttöön.

<sup>227</sup> vrt. Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1998, 368.

<sup>228</sup> vrt. Seikkula, J. 1996, 85.

### ***6.3 Hoitotyön laatu ja vaikuttavuus***

Koulutuksen arvioitiin vaikuttavan hoitotyön laatuun ja vaikuttavuuteen. Hoitotyön laadukkuus ja vaikuttavuus liittyivät läheisesti nuorten ja perheiden hoitamiseen, eli koulutuksen vaikutuksiin hoitotyölle. Muutosten kuvaaminen hoitotyön laadukkuuden sekä vaikuttavuuden suhteen koettiin haastavaksi ja se tuotti arvioita, joiden paikkansapitävyys voi vahvistua tai kumoutua vasta lähitulevaisuudessa. Koulutuksen mielekkyyden sekä sen tavoitteen kehittämistoimintana katsottiin perustuvan siihen, että hoitotyön laatu ja vaikuttavuus paranevat. Kehittämistyön tavoitteena organisaatioissa on usein juuri toiminnan tehokkuuden ja laadun parantaminen sekä samalla työyhteisön jäsenten hyvinvoinnin, osaamisen ja ammattitaidon kasvattaminen<sup>229</sup>. Myös Deming tuo esille, että laadun tavoittelun tulee kuulua koko kehittämisprosessiin<sup>230</sup>. Hyvin koulutetun henkilökunnan arveltiin tekevän yhä laadukkaampaa hoitotyötä nuoriso-osastolla.

Koulutettavien mielestä perheiden ja verkostojen entistä parempi huomioiminen merkitsi sitä, että työtä niiden kanssa tehtiin aktiivisemmin, jolloin myös hoidon vaikuttavuuden voitaisiin arvioida kasvaneen. Hoidon välitön aloittaminen kaikin tarvittavin keinoin lisäisi myös vaikuttavuutta heidän mukaansa. Hoidon laadun ja vaikuttavuuden lisääntyminen voisi näkyä esimerkiksi siten, että nuoria olisi hoidossa vähemmän, hoitoajat olisivat lyhyempiä ja hoidot etenisivät nopeammin. Tämä tarkoittaisi käytännössä toiminnan tehokkuuden lisääntymistä. Hoitotyön tehokkuus herätti ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta sen parantaminen ja pohtiminen katsottiin ajankohtaiseksi asiaksi ja toisaalta tehokkuuden kasvattaminen arvioitiin mahdottomaksi, kun on kyse nuorten hoitamisesta, joiden kehitystä ei voi nopeuttaa. Hoitotyön vaikuttavuutta arveltiin lisäävän se, että nuoria ja perheitä kohdeltiin aktiivisina toimijoina. Näin hoitotyöstä tuli entistä tuloksellisempaa koulutukseen osallistujien mielestä. Hoitotyön vaikuttavuudeksi kuvattiin myös sitä, että asiantuntemusta hyödynnettäisiin yhteistyön keinoin esimerkiksi kunnissa ja kouluissa. Verkostoja löytämällä arvioitiin voitavan jopa estää osastohoitojaksoja tai olla ainakin oikeaan aikaan ottamassa yhteyttä tarpeellisiksi katsottuihin yhteistyökumppaneihin, kuten sosiaalitoimeen.

<sup>229</sup> Juuti, P. & Lindström, K. 1995, 3.

<sup>230</sup> Deming, W. E. 1986, 26.

Hoitotyön laadun kasvaminen tarkoittaisi käytännössä koulutettavien mielestä sitä, että hoitoa vietäisiin yhä enemmän osastolta pois päin, ”jalkauduttaisiin”. Laadukasta hoitotyötä olisi myös se, että osastolla olisi mahdollisuus räätälöidä hoitoja tarvittaessa nuorikohtaisesti, jolloin myös kotihoitomalli olisi yksi käytössä oleva mahdollisuus. Laadukkaan hoitotyön menetelmävalikossa olisi mahdollisimman paljon vaihtoehtoja. Hoitotyö voidaan mieltää palveluna ja palveluiden tuottamisen lähtökohtana tulisi aina olla asiakkaiden, eli nuoriso-osastolla nuorten ja perheiden, tarpeiden huomioiminen ja tyydyttäminen<sup>231</sup>. Hoitotyön laaja menetelmävalikoima tarjoaisi huomattavasti paremman mahdollisuuden huomioida erilaisia tarpeita, palveluajattelun mukaisesti. Osastolla oli jonkin verran kokemusta nuoren hoitamisesta kotiin ja tulokset olivat olleet rohkaisevia. Kotiin hoitamisen vaihtoehtoa arvioitiin ajoittain nuorten hoidon toteutuksessa ja joidenkin nuorten kohdalla tehtiin kotikäyntejä.

*”Jotakin semmosta laatua ja vaikuttavuutta, että siellä työkalupakissa olis välineistöä ja semmosta niinkun ajattelunäkökulmia ettei aina oo joko tai, että esimerkiksi avohoito ja yksilöterapia siellä tai sitten osastohoito. Vaan, että on monta asiaa siltä väliltä myös. Sillä tavalla toivoisin, että voitais laatu nosta, että mietittäisiin asiakaskerrallaan, että mistä tää eniten hyötyis ja niitten ihmisten kanssa yhdessä rakennettas. Ja että meillä olis esim. kotihoitomahdollisuus. Semmonen, jota voisi tarjota vaikka olis psykoottinen nuori, että voitais rakentaa se hoitopaketti kotiin. Mitä se tarkoittas, niin siitä ei oo kauheesti ollut kokemusta. Sillä tavalla semmosta uutta laatua, että en tiä onko parempaa vai huonompaa.”*  
(h4)

Muutama haastateltava huomautti, ettei hoitotyön laadun mittaaminen ole ollenkaan yksiselitteinen asia, sillä laatumittarit puuttuvat tällä hetkellä. Tällöin on vaikeaa miettiä laadun parantamista, jos ei ole välineitä tehdä siitä konkreettisia havaintoja. Olisi mielenkiintoista tietää, miten nuoriso-osaston asiakkaat, eli nuoret, perheet ja verkostot kokevat nuoriso-osaston hoitotyön. Grönroos puhuu

---

<sup>231</sup> Deming, W. E. 1986, 26.

palvelun laadun mallista, joka kertoo, kuinka asiakkaat kokevat palvelujen laadun<sup>232</sup>. Palvelun tarjoajan tulisi olla tietoinen siitä, miten käyttäjät arvioivat palveluja, sillä silloin sen olisi mahdollista määrittää, miten nämä arviot syntyvät ja kuinka niihin voi vaikuttaa<sup>233</sup>. Näin palvelun laadun kehittäminen tulee helpommaksi. Jotkut koulutukseen osallistuneet arvioivat koulutuksen vaikutusten tulevan esiin koulutuksen päättymisen jälkeen, muutaman vuoden sisällä. Koulutukseen osallistujat muistuttivat tutkijaa siitä, että koulutus oli aineistonkeruuvaiheessa kesken, jonka nähtiin vaikuttavan paitsi tiedon siirtymiseen työryhmälle myös koulutuksen vaikutusten ilmenemiseen.

Laadun ja vaikuttavuuden arvioiminen hoitotyössä on aina haasteellista. Nuoriso-osaston hoitotyölle ei ole olemassa laatumittareita, joilla hoidon laatua voitaisiin luotettavasti mitata. Tämä tutkimus ei myöskään tarjoa mahdollisuutta laadun pätevään mittaamiseen. Tutkimus antaa visioita siitä, mitä mahdollisesti entistä laadukkaampi hoitotyö nuoriso-osastolla koulutuksen myötä voisi käytännössä tarkoittaa, ja minkä suhteen laadukkuuden toivottiin kehittyvän. Nämä toiveet kuvaavat osaltaan tahtotilaa, johon kehityksen toivottiin johtavan<sup>234</sup>. Hoitotyön laatu on myös osittain katsojastaan kiinni sekä siitä, mitä minäkin hetkenä pidetään hoitotyössä hyvänä laatuna. On tärkeää huomioida se, että tavoiteltaessa laadukkaampaa hoitotyötä ei tarkoiteta kuitenkaan sitä, että aiemmin olisi hoidettu, tai nyt hoidettaisiin huonosti. Kyse on siitä, että hoitotyö nuoriso-osastolla kohtaa jatkuvasti uusia haasteita, on uuden edessä. Kokemus, että tarvetta toiselle nuorisopsykiatrian osastolle olisi olemassa, kuvaa hyvin nuorisopsykiatrian palveluiden tarvetta tällä hetkellä Keski-Suomen alueella<sup>235</sup>. Luonnollisesti tätä taustaa vasten on helpompi ymmärtää myös se, miksi hoitotyötä halutaan kehittää, ja että hoitotyön vaikuttavuuden ja tehokkuuden pohtiminen on tullut ajankohtaiseksi.

---

<sup>232</sup> Grönroos, C. 2000, 60.

<sup>233</sup> Emt. 60.

<sup>234</sup> Seppänen-Järvelä, R. 1999,123.

<sup>235</sup> Panttila, M. 2002.



#### **6.4 Negatiiviset vaikutukset**

Verkostokoulutuksella oli myös välittömiä negatiivisia vaikutuksia osaston toiminnalle ja hoitotyölle. Verkostokoulutuspäivinä osaston toimintaa ylläpidettiin yleensä melko niukalla työntekijämäärällä, joista useampi oli sijainen tai lyhytaikainen sijainen, joka oli kutsuttu töihin juuri kyseiseen työvuoroon. Koulutuksessa oli paitsi iso osa työryhmän hoitajia, myös osaston lääkäri, sosiaalityöntekijä, psykologi, apulaisosastonhoitaja ja va. osastonhoitaja. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että osastolla toimittiin ainoastaan sairaanhoitajien ja vaihtelevia koulutustaustoja omaavien sijaisten voimin. Toisaalta tilanne on samankaltainen usein myös silloin, kun vietetään osaston kehittämispäiviä tai muita tapahtumia, joihin halutaan mahdollistaa monen osastolla työskentelevän työntekijän samanaikainen osallistuminen. Lääkäritarpeeseen koulutuspäivinä vastasi useimmiten osaston seniorilääkäri, ellei vastuuseen ollut nimetty jotain toista lääkäriä nuorisopsykiatrian toimialueelta. Lääkärin tavoitettavuus päivien aikana oli ajoittain heikkoa tämän kiireellisyyden vuoksi ja tarvittaessa turvauduttiin päivystäviin lääkäreihin päivystysajan käynnistyttyä. Työvuorojen vastuuhoidajat kuormittuivat päivien aikana vastatessaan osaston toiminnasta ja siitä, että lääkäri saatiin kutsuttua tarvittaessa paikalle ja että työntekijöitä oli riittävästi paikalla niin kyseisessä työvuorossa kuin seuraavissakin. Niukalla hoitajakapasiteetilla toimiminen ja vastuuhoidajien työskenteleminen kansliassa lisää työntekijöitä hankkiessa tai lääkäriä tavoittaessa tarkoitti käytännössä sitä, että osaston nuoret jäivät vähemmälle huomiolle hoitajien taholta, ja että ajoittainen kiire välittyi osaston puolelle ja toimintoja jouduttiin rajaamaan nuorten toiveista huolimatta. Tilannetta helpotti osittain se, että osastonhoitaja oli useimmiten tavoitettavissa puhelimen välityksellä.

*”Rauhallinen aamuvuoro, jatkan vielä iltavuoron kun olen O-päivässä. Klo 14 jälkeen rauhallisuus on kauas taakse jäänyttä, kun osastolle tarjotaan ja lääkärin taholta myös otetaan vastaan uusi nuori. Klo 15 kieppeillä tulee uusi puhelu, tarjotaan taas uutta nuorta, lääkäri antaa tälle luvan tulla. Osastolla on siis illalla 16 nuorta, kun potilaspaikkoja on 12. Osaston oma lääkäri on kaikesta*

*autuaan tietämättömänä verkostokoulutuksessa, samoin osastonhoitaja. Pyöritämme siis iltavuoroa kahdella kokeneella ja neljällä lyhytaikaisella sijaisella, joista yhden sain soitettua töihin klo 17.15 alkaen. Olen kuollut kun pääsen kotiin ja vielä seuraavan vapaapäivänkin.” (Kenttäpäiväkirja 13.2.03)*

*”Tutkija: Miten arvioisit verkostokoulutuksen vaikutuksia osaston hoitotyöhön ja esim. sen laatuun ja vaikuttavuuteen?”*

*”Haastateltava: Koulutuksella on aina vaikutusta työn laatuun ja vaikuttavuuteen. Toisaalta koulutuspäivien aikana osastolla toimitaan minimimiehityksillä, jolloin koulutuksen välitön vaikutus osaston arkeen on negatiivinen.” (h9)*

Koulutuksen negatiiviset vaikutukset, jotka halusin tuoda tässä esille, kertovat hyväksi ja tarpeelliseksi koetun koulutuksen kääntöpuolesta osaston arjen toiminnan kannalta. Verkostokoulutus on iso panostus lasten- ja nuorisopsykiatriassa. Siihen osallistui nuoriso-osastolta paljon työntekijöitä ja samanaikaisesti osaston oli luonnollisesti toimittava normaalisti. Tämä oli mahdollista siten, että työvuoroja vahvistettiin tarvittaessa sijaisilla, ja että työntekijät olivat tehtäviensä tasalla sekä valmiita tekemään tarvittaessa itsenäisiä päätöksiä. Koulutus vaati siten voimavaroja ja panostusta sekä sen suunnittelijoilta, siihen osallistuneilta että osastolla koulutuspäivien aikana työskennelleiltä työntekijöiltä. Toivottavaa olisikin, että koulutus osoittautuisi palkitsevaksi koko organisaation kannalta siitä heijastuvien positiivisten oppimis- ja kehittämisvaikutusten kautta.

## 7 TUTKIMUSMATKAN JA SEN TULOSTEN TARKASTELU

Kertaan pohdinnassa vielä tutkimuksen tarkoituksen ja sen keskeiset tulokset sekä käytän oman tutkijasairaanhoitajan puheenvuoroni. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuutta sekä kirjoitan tutkimuksen eettisistä näkökulmista. Päätän tutkimusraportin tulosten hyödynnettävyyden tarkasteluun sekä jatkotutkimushaasteiden esittelyyn.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia sitä, mitä verkostokoulutuksesta opittiin, miten opittu siirtyi koko työryhmälle ja miten opittu vaikutti työntekijöiden ja työryhmän työskentelyyn. Koulutus oli koko lasten- ja nuorisopsykiatrian kehittämishanke, jonka yhtenä tavoitteena oli yhteisen työotteen opiskelu<sup>236</sup>. Koulutus päättyi tammikuussa 2004, joten se oli tutkimushetkellä kesken.

### *7.1 Oppiminen, tiedon siirtyminen ja vaikuttavuus*

Verkostokoulutuksessa opittu muodosti monipuolisen kokonaisuuden. Koulutuksesta omaksuttiin sekä kaikille yhteisiä asioita että oppijasta riippuen yksilöllisiä asioita. Omitut asiat liittyivät keskeisesti siihen, mitä koettiin soveltuvan kunkin henkilökohtaiseen työskentelyyn ja näkökulmaan. Keskeinen kokemus koulutuksen annista oli sen kertauksenomaisuus. Koulutukseen osallistujat oppivat ensisijaisesti, mutta tietoa välittyi myös yksittäisille työryhmän jäsenille. Koko nuoriso-osaston ei voida sanoa oppineen koulutuksesta. Haastatteluissa kävi ilmi, että verkostokoulutuksen koettiin lisänneen henkilökunnan valmiuksia toimia perheiden ja verkostojen kanssa. Rohkeus verkostojen kanssa työskentelyyn oli kasvanut ja verkostojen kanssa koettiin työskenneltävän aktiivisesti. Verkostokoulutuksen tarjoama arvomaailma oli muodostunut joillekin koulutettaville merkitykselliseksi. Koulutukseen sisältyneet työnohjaukset olivat myönteisesti koettu osa koulutusta, ja ne tarjosivat myös mahdollisuuden oppimiseen. Oppiminen muodostui sekä henkilökohtaiseksi että yhteiseksi prosessiksi koulutettavien kesken. Niille, jotka eivät osallistuneet koulutukseen,

---

<sup>236</sup> Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. 2002.

mahdollisuus oppimiseen tarjoutui yhteisen työskentelyn kautta ja koulutettavien kanssa asioita jakamalla. Verkostokoulutus oli tarjonnut mahdollisuuden tutustua lasten- ja nuorisopsykiatrian muuhun henkilökuntaan.

Verkostokoulutuksen tietoineksen siirtyminen koko osaston työryhmälle näyttäytyi ristiriitaisena ilmiönä. Työryhmässä koettiin, ettei tietoa koulutuksesta siirtynyt. Tutkimuksen myötä olen tullut kuitenkin siihen tulokseen, että koulutuksen antia siirtyi työryhmälle. Koulutuksen tietoinesta ei siirretty tavoitteellisesti, suunnitellusti, koulutuksenomaisesti tai verkostokoulutuksen nimekkeen alla. Tietoa siirtyi työskentelyn lomassa, koulutettavien työskentelyn mukana ja yhteisissä keskusteluissa osaston arjessa, jolloin työryhmän odotukset tiedon siirtämisen tavoista eivät toteutuneet. Verkostokoulutuksen tietoineksen siirtämiseksi nimettiin useita eri tavoitekeinoja, jotka eivät olleet tutkimushetkellä käytössä. Tavoitekeinoihin liittyi odotuksia tiedon perinteisestä, suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta siirtämisestä

Koulutuksella oli vaikutuksia työntekijöiden työskentelyyn, osastolla tehtävään hoitotyöhön sekä hoitamisen näkökulmiin. Koulutukseen osallistuneet kuvasivat muutoksia omissa työskentelytavoissaan ja työotteissaan. Koulutuksen tarjoamat näkökulmat hoitotyöhön toivat vaihtoehtoista ajattelua hoitotyön käytäntöihin myös koko työryhmässä. Verkostokoulutuksen ajateltiin vaikuttavan siten, että osastolta suuntauduttaisiin yhä enemmän ulospäin yhteistyöhön nuorten, perheiden ja verkostojen kanssa. Verkostokoulutuksella oli myös välittömiä negatiivisia vaikutuksia osaston toimintaan. Koulutuspäivien aikana osasto toimi niukalla työntekijämäärällä ja monen työntekijän samanaikainen poissaolo muodostui ajoittain pulmalliseksi.

Verkostokoulutuksella toivottiin olevan vaikutusta hoitotyön laatuun ja vaikuttavuuteen. Koulutuksen mielekkyys perustui tälle oletukselle. Koulutuksen vaikutukset nuorten ja perheiden kannalta liittyivät kiinteästi hoitotyön laatuun. Nuoria ja perheitä haluttiin kohdella kunnioittaen, arvostaen ja tasavertaisesti. Näin toimien työntekijät toivoivat nuorten ja perheiden toimijuuden lisääntyvän ja riippuvuuden auttajista vähentyvän. Näiden asioiden toteutuminen käytännön hoitotyössä merkitsisi koulutettavien mielestä samalla hoitotyön laadun kasvua.

Laadun ja vaikuttavuuden kasvua kuvastaisivat myös osastolla hoidettavien nuorten määrän väheneminen sekä hoitoaikojen lyheneminen. Vaikutusten esiintulemisen ajankohtaa ei osattu arvioida, tai arvioksi esitettiin joitakin vuosia. Joka tapauksessa vaikutusten arvioitiin tulevan esille vasta tulevaisuudessa.

Verkostokoulutuksen vaikutuksia nuoriso-osaston hoitotyölle on vaikea arvioida. Tutkimuksen tulokset perustuvat tältä osin pitkälti mahdollisuuksiin ja toivottavien vaikutusten esille tuomiseen haastateltavien kertomana. Koulutukseen osallistujat pohtivat koulutuksen vaikuttavuutta tulevaisuusnäkökulmasta. Vaikutusten luotettava arvioiminen onkin mahdollista vasta myöhemmin, kun koulutus on päättynyt ja sen suuntaisesta työskentelystä on enemmän kokemuksia. Myös luotettavia mittareita vaikutusten ja hoitotyön laadun arvioimiseksi tarvittaisiin.

## ***7.2 Tutkijasairaanhoitajan puheenvuoro***

Oppiva organisaatio tarjosi haastavan ja ehkä sairaalaorganisaatiolle hieman vieraankin tarkastelukulman verkostokoulutukseen. Koulutuksiin on perinteisesti osallistuttu osastolta innokkaasti, mutta ne ovat olleet yksittäisten työntekijöiden oppimistilanteita, joista tietoa on välittynyt työryhmälle niukasti. Verkostokoulutuksen tavoitteena oli kuitenkin kehittää työskentelytapoja, joten yhteisen oppimisen tarkastelu soveltui mielestäni hyvin sen yhteyteen. Tutkimuksen tulokset kuvaavat hyvin kouluttautumista sairaalaorganisaatiossa. Sen lähtökohdana ei ole koko organisaation oppiminen, vaikka samasta organisaatiosta koulutetaan useita työntekijöitä. Koulutuksiin suhtaudutaan usein henkilökohtaisina kouluttautumisina, ammatillisen kasvun mahdollisuuksina, jolloin ei tavoitella koko organisaation oppimista. Tällöin myös vastuutetaan koulutukseen osallistuneita tiedon jakamisesta ja siitä, että koko organisaatio hyötyisi työntekijöiden kouluttamisesta.

Verkostokoulutuksen vaikutusten tarkastelu perustui keskeisesti koulutukseen osallistuneiden arvioon siitä, miten koulutus mahdollisesti tulee vaikuttamaan hoitotyöhön nuoriso-osastolla, sekä heidän omakohtaiseen kokemukseensa siitä, miten koulutus vaikutti heidän omassa työskentelyssään. Vaikutusten arvioiminen suuntautui tulevaisuuteen ja sen yhteydessä esitettiin paljon toiveita.

Verkostokoulutuksen todellisia vaikutuksia laajemmassa mittakaavassa on vaikea arvioida eikä tutkimukseni tuota kattavaa vastausta asiaan. Olenkin pohtinut paljon sitä, miten vaikutuksia pystyttäisiin tulevaisuudessa luotettavasti mittaamaan ja kuinka erottaa koulutuksen vaikutuksia osaston hoitotyössä ennen ja jälkeen koulutuksen. Jos koulutuksen tavoitteeksi riittää koulutukseen osallistuneiden tietotaidon kasvaminen ja ammatillinen kasvu, niin silloin koulutus varmasti saavuttaa tavoitteensa. Jos koulutuksen toivotaan palvelevan todellisenä kehittämishankkeena, pitäisi silloin mielestäni koko nuoriso-osaston oppia siitä yhdessä jotakin.

Nuoriso-osasto on ollut erilaisten muutosten kohteena koko tutkimusprosessin ajan. Työntekijät ovat vaihtuneet, samoin vaihtelua on ollut työntekijöiden määrässä, koulutustaustoissa ja lääkäritilanteessa. Syksyllä osastolla työskennellyt erikoistuva lääkäri siirtyi nuorisopsykiatrian varhaiskuntoutukseen ja seniorilääkäri tuli hänen tilalleen osastolle. Järjestely on ilmeisesti tilapäinen. Loka-marraskuun vaihteessa osaston va. osastonhoitaja vaihtui, samoin viisi muuta osaston työntekijää siirtyi muihin tehtäviin, osa heistä verkostokoulutukseen osallistuneita. Osaston muuttoa toisiin, mahdollisesti väliaikaisiin tiloihin suunnitellaan nykyisten tilojen sisäilmaongelmien vuoksi. Muutto toteutunee kevään aikana. Näiden suurten muutosten edessä on mielenkiintoista pohtia myös verkostokoulutuksen kehittämisvaikutuksia. Miten koulutuksesta ammennettu tietotaito pysyy nuoriso-osastolla henkilökunnan vaihtuvuudesta huolimatta, ja kuinka verkostokoulutuksen rooli kehittämishankkeena toteutuu, kun henkilökunta ja toiminnan puitteet vaihtelevat toistuvasti. Osaston toimintaan kohdistuu muutosten myötä paljon kuormitustekijöitä itse haastavan ja ajoittain kovin kiihkeätempoisen työn lisäksi.

Tätä oppivan organisaation näkökulmasta tehtyä tutkimusta on värittänyt keskeisesti kaksi asiaa. Tutkijana etnografisessa tutkimuksessa olen toiminut minä, nuoriso-osaston sairaanhoitaja, ja tutkimus on toteutunut sairaalaorganisaatiossa, jota voidaan luonnehtia kohtuullisen perinteiseksi organisaatorakenteeksi. Tutkimus on yksi näkökulma nuoriso-osaston oppimiseen ja kehittämiseen sen sisältä käsin tarkasteltuna. En itse osallistunut verkostokoulutukseen, eli siitä ja sen mahdollisuuksista muodostamani kuva perustuu koulutukseen osallistuneiden kertomaan ja välittämään tietoon. Tutkimukseeni suhtauduttiin myönteisesti ja

kaikki koulutukseen osallistujat, keneltä kysyin lupaa haastatteluun, suostuivat siihen mielellään. Olenkin kiitoksen velkaa koko nuoriso-osaston työryhmälle ja ”tutkimukseni aikaiselle” va. osastonhoitajalle siitä, että tutkimus oli mahdollista toteuttaa osastolla.

Olen poistumassa tutkijana tutkimukseni kentältä tätä raporttia kirjoittaessani. Kirjoitusprosessin myötä minulla on ollut mahdollisuus etäännyttää itseni tutkimuksen kenttävaiheeseen liittyneestä näkökulmasta ja tutkijan roolista. Kirjoittaessani tutkimukseni vaiheista, tutkijana toimimisesta ja tekemistäni valinnoista olen samalla saanut ympyrän sulkeutumaan ja poistunut kentältä tutkijan ominaisuudessa. Sairaanhoidajan pesti osastolla ja nuorten parissa sen sijaan jatkuu edelleen.

### ***7.3 Tulosten hyödynnettävyys***

Tutkimus on etnografia nuoriso-osaston oppimisesta verkostokoulutuksessa. Tutkimuksessa on kuvattu nuoriso-osaston organisatorinen rakenne sekä tutkimuksen laajempi konteksti. Olen pyrkinyt luomaan osaston toiminnasta konkreettisen kuvan, joka tarjoaisi realistista ja inhimillistä tietoa osaston toiminnasta. Tarja Pösön tavoin olen tavoitellut sellaisen tutkimuksen kirjoittamista, joka kertoo tutkimuskohteesta paljon ja on samalla kuvailevaa<sup>237</sup>. Tutkimuksen kentän kuvaus on luonnollisesti tuttua osaston työntekijöille, joille tämä työ keskeisesti suuntautuu. Onnistunut raportti voi tehdä tutusta ilmiöstä kuitenkin uudella tavalla problemaattisen ja avata toisin toimimisen mahdollisuuksia<sup>238</sup>. Näin toivon oman tutkimukseni vaikuttavan, jolloin siitä olisi hyötyä nuoriso-osaston työryhmälle.

Tutkimuksen ja tulosten keskeisin anti on mielestäni se, että niiden avulla nuoriso-osaston työryhmän jäsenet, jotka eivät osallistuneet verkostokoulutukseen, voivat perehtyä koulutuksen sisältöön ja luonteeseen. Koulutus näyttäytyy tutkimuksessa monipuolisen aineiston valossa. Tutkijan tapaa esittää verkostokoulutuksen tietoutta on värittänyt sekä tutkimuksellinen orientaatio että tutkimusprosessi

---

<sup>237</sup> Pösö, T. 1993, 36.

<sup>238</sup> Emt. 35-36.

haastatteluineen ja havainnoiteineen. Kiinnostuin verkostoajattelusta sitä enemmän mitä enemmän siitä tutkimuksessani kirjoitin ja lähdeaineistossa luin. Nuoriso-osaston kannalta katsottuna olisi varmasti ihanteellista, jos tutkimuksen lukijoille ja työyhteisön jäsenille kävisi samalla tavalla. Tutkimus on toivottavasti verkostoajattelutietoisuutta herättelevä.

Tutkimuksen tulokset antavat aihetta pohtia nuoriso-osastolla sitä, miten laajan koulutus- ja kehittämishankkeen tietous parhaiten siirtyisi koko työryhmälle. Työryhmän kokemus tietouden siirtymättömyydestä on merkittävä. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan arvioida keinoja, jotka olisivat hyödyllisiä ja tarpeen tiedon onnistuneeksi siirtämiseksi. Tulevaisuuden koulutus- ja kehittämishankkeiden kohdalla on osastolla syytä arvioida sitä, kuinka saada koko työryhmä hankkeiden taakse ja aktiivisiksi toimijoiksi. Tutkimus osoittaa, että verkostokoulutuksen tietouden siirtäminen koko työryhmän käyttöön koulutuksen aikana oli haasteellista. Tutkimuksen tulosten mukaan laajamittaisten koulutusten kohdalla olisi jatkossa tärkeää miettiä ennakolta tiedon siirtämisen käytännöt ja vastuut. Tämän pohtiminen tulee entistä tärkeämmäksi silloin, kun hahmotetaan verkostokoulutusta kehittämishankkeena. Kehittämishankkeen tavoitteena on osaston toimintojen kehittäminen, mutta kuinka tämä voi onnistua, jos kaikki osaston työntekijät eivät ole jollakin tavalla mukana prosessissa, joka johtaa toimintojen kehittämiseen.

Tutkimusta voivat hyödyntää tutkimukseen osallistuneet. He voivat palata tutkimuksen avulla käsityksiinsä siitä, mistä verkostokoulutuksessa olikaan kysymys, mitä he arvioivat siitä oppineensa, ja kuinka opittu vaikutti, tai tulee tulevaisuudessa vaikuttamaan heidän työskentelyynsä. Työntekijät voivat arvioida työskentelyssään mahdollisesti tapahtuneita muutoksia tutkimuksen tulosten avulla, sekä tarkentaa sitä, ovatko heidän työskentelyotteensa kehitymässä heidän silloin toivomaansa suuntaan. Verkostokoulutuksen suunnittelijat voivat tutkimuksen avulla arvioida koulutushankkeelle asetettujen tavoitteiden toteutumista koulutuksen ollessa vielä kesken.

Tutkimus tarjoaa näkökulman hoito-organisaation kehittämiseen ja oppimiseen koulutuksen myötä. Muissa hoidollisissa organisaatioissa voidaan hyödyntää ja



ottaa opiksi tutkimuksen tuloksista. Tutkimus kuvaa, kuinka kiireisessä hoito-organisaatiossa on mahdollisuus kehittää työtä mittavan koulutuksen avulla, johon suurella osalla työryhmää on mahdollisuus osallistua. Tutkimus tuo esille kouluttautumiseen, työryhmän oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä haasteita, joihin muut samanlaisia kouluttautumisen- ja kehittämissuunnitelmia omaavat organisaatiot voivat etsiä vastauksia jo hyvissä ajoin.

#### ***7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys***

Tutkimusraportissa on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu<sup>239</sup>. Tutkijan tulee antaa lukijoilleen riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia<sup>240</sup>. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraporttini mahdollisimman selkeään, johdonmukaiseen ja ymmärrettävään asuun. Tutkimuksen vaiheiden ja tehtyjen valintojen perustelujen kautta toivon lukijoiden pystyvän seuraamaan tutkijana kulkemaani polkua. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban luotettavuuskäsitteiden avulla, jotka ovat tulosten ja tutkijan vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability) ja vahvistettavuus (confirmability)<sup>241</sup>. Lincoln ja Cuba käyttävät luotettavuuden arvioinnissa myös koko tutkimustilanteen arviointia (dependability)<sup>242</sup>, jonka itse katson tämän tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa sisältyvät muihin luotettavuutta kuvaaviin käsitteisiin. Edellä mainitut käsitteet vastaavat luotettavuuden arvioimisessa käytettyjä tutumpia käsitteitä kuten, validiteettia, reliabiliteettia ja tutkimuksen objektiivisuutta. Valitsin tarkasteluni pohjaksi Lincolnin ja Cuban<sup>243</sup> käsitteet, sillä ne soveltuvat mielestäni hyvin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Päätän luotettavuuspohdinnan tutkimuksen eettisten näkökulmien tarkasteluun.

Tutkimuksen vastaavuus liittyy siihen, kuinka uskollinen tutkija on kyennyt olemaan sille moniulotteiselle tutkimusilmiölle, jota hän on tutkinut, ja missä määrin tutkimusraportti kykenee välittämään tutkimukseen osallistuneiden

---

<sup>239</sup> Tuomi, J. & Sarakallio, A. 2003, 135.

<sup>240</sup> Emt. 138.

<sup>241</sup> Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985, 300.

<sup>242</sup> Emt. 300.

näkemyksiä ja kokemuksia<sup>244</sup>. Kyse on tutkimuksen sisäisestä validiteetista, eli siitä kykeneekö tutkimus antamaan vastaukset esitettyihin kysymyksiin. Tavoitteena minulla on ollut tutkimusraporttia kirjoittaessani välittää mahdollisimman hyvin verkostokoulutukseen liittyneet ristiriitaiset ja moniulotteiset kokemukset niin oppimisen, tiedon siirtymisen kuin koulutuksen vaikuttavuuden suhteen. Olen antanut koulutukseen osallistuneiden äänien kuulua tutkimusraporttini sivuilla, jotta tutkimani ilmiön luonne kuvastuisi mahdollisimman hyvin. Tarkoitukseni tutkimuksen tulosten raportoinnin suhteen ei ole ollut yleistää, vaan kuvata tutkimuskohdetta mahdollisimman luotettavasti ja monipuolisesti. Tutkimastani ilmiöstä antamani kuva on hahmottunut tutkimuksen kontekstin sisältä käsin, jossa olen tutkimukseni tehnyt. Se on syntynyt ilmiötä havainnoiden, seuraten ja sen yhteydessä toimien. Tutkimuksen aineistoon kuului myös itse koettua tietoa, jonka luotettavuutta sinänsä ei voida kiistää. Se, kuinka tutkijana olen onnistunut jalostamaan ja nostamaan esiin koetusta, eletystä ja havainnoidusta ilmiön todellisen luonteen ja keskeisen sisällön tutkimuksen kannalta, on lukijoiden ja tutkimukseen osallistuneiden arvioitavissa. Olemalla itse osa tutkimukseni kontekstia ja työni kautta tuttu tutkimani ilmiön ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa, on edesauttanut minua kuvaamaan tutkimuksen kohdetta aidosti ja näkökulmasta, joka on yhteinen monien kentän toimijoiden kanssa. Toivonkin, että nuoriso-osaston työryhmässä pystyttäisiin samaistumaan tutkimukseni tuottamaan informaatioon sekä toisaalta myös kyseenalaistamaan sitä. Tutkijana olen ollut mielestäni uskollinen tutkimalleni ilmiölle, sekä haastattelemieni henkilöiden kokemuksille. Tutkimuksen tulisi olla näkemyksiltään kriittinen, ja on ollutkin haaste huomioida työyhteisön jäsenenä kokemani uskollisuus ja lojaalius tutkimuksen kenttää kohtaan niin, etteivät ne ole vaikuttaneet tutkijan kriittisyyteeni ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi.

Tutkijan roolissa en ole vaikuttanut merkittävästi tutkimaani ilmiöön. Minuun suhtauduttiin kentällä tutkimuksen aineistoa kerätessäni samoin kuin aiemminkin. Olin työkaveri, kollega ja sairaanhoitaja sekä osa työyhteisöä. Tutkijan roolini tuli esiin harvoin. Kaikki haastattelemanani henkilöt olivat minulle ennestään tuttuja,

---

<sup>243</sup> Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985, 300.

<sup>244</sup> Emt. 296.

joten haastattelutilanteet olivat melko luontevia. Toisaalta tuttuus saattoi olla este mennä itsestäänselvyyksien taakse, tai lisäkysymysten esittämiselle myöhemmin hedelmällisiksi huomaamistani asioista. Toisaalta tutulle työkaverille asioista kerrottiin niiden oikeilla nimillä, asiat perusteltiin yhteisesti tutuilla tutkimuksen kontekstiin liittyvillä ilmiöillä ja asioita pohdittiin rehellisesti. Haastatteluiden ajankäyttö oli rajattua, joten niiden toteutuminen rajattoman vapaina keskusteluina ei tämän vuoksi ollut mahdollista. Tein suurimman osan haastatteluista työajallani, joten osaston toimintojen kannalta haastatteluun käytetyn ajan tuli olla ennalta rajattu. Toteutin haastattelut työajallani, sillä siten tavoitin haastateltavat parhaiten. Haastattelut eivät häirinneet osaston toimintaa, sillä huomioin haastatteluajankohtaa valitessani osaston tilanteen ja suunnitelmat. Muutaman kerran haastattelu piti perua, ja sopia sille uusi ajankohta osaston muuttuneen tilanteen vuoksi. Hyvä ajankohta haastattelulle oli esimerkiksi osaston hiljainen tunti. Nauhoitin haastateltavien luvalla haastattelut lukuun ottamatta yhtä, josta tein tarkat muistiinpanot. Minulla ei ollut tuolloin käytettävissäni nauhuria. Litteroin haastattelut sanasta sanaan sekä kirjoitin puhtaaksi myös muun aineiston. Analyysi ja tulkinta perustuivat konkreettiseen auki kirjoitettuun aineistoon. Kenttäpäiväkirjan merkinnät kirjasin viiveellä, joka vaikutti niiden tarkkuuteen ja tutkittavien käyttämien ilmaisujen unohtamiseen. Tulosten tulkinnassa olen pitäytynyt aineistossa sekä huomioinut sen rajat, jolloin vaara aineiston yli tulkimisesta on vähentynyt. Merja Nikkosen tavoin arvioin, että yhteinen tausta ja yhteiset kokemukset tutkittavien kanssa, sekä kokemus hoitamisesta tutkitussa kontekstissa lisäsivät tutkimuksen mahdollisuutta tuottaa luotettavaa tietoa<sup>245</sup>.

Lincoln ja Cuba käyttävät tulosten yleistettävyydestä termiä siirrettävyys. Tulosten siirrettävyyden tarkastelussa on kyse niiden kuvaavuudesta toisissa samanlaisissa konteksteissa. Tulosten siirrettävyys liittyy niiden sovellettavuuteen.<sup>246</sup> Tutkijan on vaikea tehdä ehdottomia päätelmiä tutkimuksen tulosten siirrettävyydestä ja hänen tärkein tehtävä onkin luoda tarkka kuvaus tutkimuksen kulusta ja kentästä, jotta lukija voi halutessaan sen pohjalta arvioida tulosten siirrettävyyttä<sup>247</sup>. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa samankaltaisten hoidollisten

---

<sup>245</sup> Nikkonen, M. 1996, 61.

<sup>246</sup> Lincoln, Y. S. & Cuba, E. G. 1985, 296-297.

<sup>247</sup> Emt. 316.

organisaatioiden ja työyhteisöjen oppimisen tarkasteluun. Toisaalta tulokset ovat hyvin spesifejä kuvatessaan etnografisen tutkimusotteen kautta nuoriso-osaston oppimista. Tutkimuksen toistaminen samankaltaisena on vaikeaa, sillä se edellyttäisi etnografista tutkimusotetta ja tutkijaa, joka olisi jo valmiiksi sisällä tutkimuksen kentän toiminnassa ja tuttu työyhteisössä. Lähtökohdat uusintatutkimukselle ovat siten haastavat. Tulosten siirrettävyys samaan kontekstiin myöhemmin on heikkoa. Tämä johtuu siitä, että tutkittu ilmiö, eli organisaation oppiminen, liittyi osaston verkostokoulutukseen, joka oli tutkimushetkellä vielä kesken. Koulutuksen edetessä ja eläessä myös organisaation oppiminen elää ja etenee. Samanlaisen tutkimuksen suorittaminen samassa organisaatiossa myöhemmin tuottaisi varmasti osittain erilaisia tuloksia. Tämän vuoksi saman ilmiön tutkiminen koulutuksen päättymisen jälkeen olisikin mielenkiintoista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy se tosiasia, että tutkimustulosten tulkinnassa korostuvat aina myös tutkijan taidot ja persoonallinen näkemys tutkimuskohteesta, jolloin tutkimuksen tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin ja toistettavuus sellaisenaan ei ehkä ole mahdollista<sup>248</sup>. Olen myös ymmärtänyt etnografisen tutkimuksen luonteen niin ettei tutkimuksen tärkein tavoite ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tarjota moniulotteinen ja totuudenmukainen kuvaus tutkitusta ilmiöstä. Tämä tutkimus on vahvasti kontekstisidonnainen, ja olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen kontekstin mahdollisimman monipuolisesti ja inhimillisesti. Näin lukijalla on mahdollisuus paikantaa tutkimus ympäristöönsä, ja samalla tutkimuksen tulokset tulevat ymmärrettäväksi suhteessa tutkimuksen kenttään.

Tutkimuksen ja tulosten vahvistettavuus liittyy tutkimuksen objektiivisuuteen. Vahvistettavuus tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kiinnittyy enemmän aineistoon ja sen käsittelyyn kuin tutkijan objektiivisuuteen. Aineiston objektiivinen tarkastelu ei tarkoita ainoastaan luotettavaa yleistämistä, vaan myös yksittäisten tutkimustulosten luotettavaa esittämistä.<sup>249</sup> Tulosten vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että tulosten tulee perustua tutkimuksen aineistoon eikä vain tutkijan käsityksiin<sup>250</sup>. Olen pyrkinyt tutkimuksessani kirjaamaan aineiston huolellisesti

---

<sup>248</sup> Hirvonen, E. 2000, 182.

<sup>249</sup> Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985, 300.

<sup>250</sup> Emt. 323-324.

sekä analysoimaan sitä aineistolähtöisesti ja johdonmukaisesti. Tämä on onnistunut työstämällä analyysi systemaattisesti vaihe vaiheelta ”paperilla”, eli aineistoa konkreettisesti luokitellen ja yhdistellen. Olen jatkuvasti varonut liiallista, ei aineistoperäistä tulkitsemista. Tämä on ollut ajoittain vaikeaa, sillä koen, että minuun tutkijana on tallentunut paljon sanatonta, koettua aineistoa, jota en ole saanut tallennettua kenttäpäiväkirjaani. Kirjasin tätä aineistoa mahdollisimman paljon ylös analysointivaiheessa, jotta sain otettua sen näkyvästi mukaan aineistoon ja tällä tavalla ehkäisin siitä mututuntumalla mahdollisesti syntyneitä tulkintoja. Tämän tutkimuksen tulokset eivät perustu tutkijan käsityksiin, mutta tuloksiin on tultu tutkijan suorittaman aineistonkeruun kautta, jota ei voi irrottaa tutkijasta persoonana, oman historian omaavana henkilönä. Tutkijana en ole voinut olla täysin puolueeton, sillä olen ollut tutkimusasetelmani luoja ja tulkitsija<sup>251</sup>. Puolueettomuus liittyy siihen, pystyykö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään, vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi<sup>252</sup>. Itse ajattelen niin, että tutkijana olen kuunnellut ja ymmärtänyt tutkimukseni kontekstia ja sen toimijoita, sekä tehnyt tutkimusta oman kehykseni läpi. Se on ollut väistämätöntä. Olen pyrkinyt kirjoittamaan oman paikkani tutkijana ja tutkimuksessa tutkimusraporttiin, jolloin tutkijasubjektini on tullut reilusti esiin eikä ole vaikuttanut epäsuorasti. Tutkimuksen tulosten vahvistettavuuden arvioimiseksi en ole pyytänyt tutkimukseen osallistuneita henkilöitä lukemaan tutkimusta ja antamaan siitä palautetta. Tämä johtui siitä, että tutkimuksen raportointivaiheen aikataulu oli tiukka ja toisaalta nuoriso-osaston syksyn tilanne tulevine muutoksineen ja henkilökuntavaihdoksineen ei ollut sille suotava. Tutkimuksen lukijoilla on mahdollisuus arvioida tulosten vahvistettavuutta. Olen itse arvioinut tulosten vahvistettavuutta kriittisesti niin, että kirjoittaessani ja lukiessani tutkimuksen tuloksia palasin aina välillä nuoriso-osaston työyhteisön jäsenen rooliin ja arvioin tulosten pätevyyttä siitä käsin. Tämän roolin voi moni jakaa kanssani nuoriso-osaston työyhteisössä.

Tutkimuksen eettisessä tarkastelussa on tärkeää huomioida se, että tutkimus on tehty sairaalaorganisaatiossa. Hain tutkimukselle tutkimusluvan (Liite 1.) ja sain sen lasten- ja nuorisopsykiatrian ylilääkäriltä tammikuussa 2003 puhelimitse.

<sup>251</sup> vrt. Tuomi, J. & Sarakallio, A. 2003, 133.

<sup>252</sup> Emt. 133.

Nuoriso-osaston va. osastonhoitajalta lupa tutkimukselle oli olemassa tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lähtien ja tutkimus suuntautui nuoriso-osastolle alun perin hänen kannustamana. Lupaa nuoriso-osaston työyhteisöltä en erikseen tutkimukselle pyytänyt. Havainnointini kosketti koko työryhmää ja sen jokaista toimijaa. Yksittäisten lupien pyytäminen havainnointitilanteissa henkilöiltä, joita havainnointi kosketti, olisi ollut mahdotonta. Informoin työryhmää tutkimuksesta ennen aineiston keruun alkua ja kerroin myöhemmin tutkimuksen etenemisestä. Haastattelut suoritin jokaisen haastateltavan luvalla samoin kuin niiden nauhoitukset. Kaikki haastatteluihin osallistuneet antoivat luvan haastatteluun empimättä samoin kuin nauhurin käyttöön. Suostumukset haastatteluihin sain useimmiten juuri ennen haastattelua, joten haastateltavilla ei ollut aikaa pohtia etukäteen ratkaisuaan.

Tutkimus rajoittui vain ja ainoastaan organisaation oppimisen tutkimiseen verkostokoulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa ei ole käsitelty yksittäisten nuorten hoitamista, tai vaitiolovelvollista tietoa. Tämän vuoksi minun ei tarvinnut hakea tutkimukselle lupaa hoitotyön eettiseltä lautakunnalta. Tutkimus sisältää paljon kuvausta nuoriso-osaston toiminnasta ja henkilökunnan työskentelystä. Nämä kuvaukset eivät pidä sisällään tietoja yksittäisten nuorten hoidosta, vaan kuvaavat hoitotyötä osastolla yleisesti. Tutkimuksessa kuvataan kuitenkin nuoriso-osaston yksityistä. Aineistoa on kerätty osaston arjen tilanteissa, joissa ei ole ollut läsnä hoitotyön yleisöä, eli asiakkaita. Tutkimuksen aihe on ollut neutraali eikä tutkimuksella ole tunkeuduttu kenenkään henkilökohtaiseen yksityiseen, vaan nuoriso-osaston toimintaan ja paikoitellen osaston työryhmän yksityisyyteen. Tutkimuksen kuvaus on eettisesti kestävä. Tutkimus kertoo erikoissairaanhoidon yksikön toiminnasta, jonka tulee olla avointa hoitotyön tarkastelun suhteen.

Olen pyrkinyt esittämään tulokset niin ettei niistä käy selville osaston työryhmän jäsenten yksittäiset mielipiteet siten, että ne olisivat lukijoiden tunnistettavissa. Tulokset sisältävät paljon suoria lainauksia tutkimuksen aineistosta, ja olen pyrkinyt tuomaan ne esille siten, että henkilöt lainausten takana pysyvät tunnistamattomina. Luonnollisesti nuoriso-osaston työryhmän suhteellisen pienen koon huomioiden on mahdollista, että työntekijät tunnistavat toisensa joidenkin

mielipiteiden osalta, mutta selkeiden yhtymäkohtien löytäminen on epätodennäköistä.

Tutkijana olen kokenut velvollisuudekseni kuvata nuoriso-osastoa ja sen toimintaa totuudenmukaisesti ja inhimillisesti. Nuorten psykiatrinen sairaanhoito on kiinnostava ja koskettava hoitamisen osa-alue. Siinä kohdataan inhimillistä hätää, pahoinvointia ja avuntarvetta. Aihetta tarkasteltaessa onkin mielestäni tärkeää paneutua siihen uskottavasti ja rehellisesti, jotta tutkimus palvelisi hoidon kaikkia osapuolia, niin hoitajia kuin hoidettavia. Näin olen pyrkinyt tässä tutkimuksessani toimimaan.

### ***7.5 Jatkotutkimushaasteet***

Tutkimuksen tulokset kertovat nuoriso-osaston oppimisesta tilanteessa, jossa verkostokoulutus oli vielä kesken. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää tutkimuksellisin keinoin verkostokoulutuksen vaikutuksia osaston hoitotyöhön ja työryhmätyöskentelyyn koulutuksen päätyttyä. Tutkimuksella voitaisiin palata kysymykseen siitä, oppiko koko organisaatio lopulta työskentelemään verkostokeskeisesti. Esittelin tutkimuksen tuloksissa useita tavoitekeinoja, joita tiedon siirtämiseksi nimettiin koulutukseen osallistuneiden taholta. Olisikin mielenkiintoista myöhemmin tietää otettiinko näitä keinoja käyttöön tiedon siirtämiseksi.

Verkostokoulutus kosketti koko lasten- ja nuorisopsykiatriaa. Jatkotutkimushaasteeksi voikin esittää myös tutkimuksen laajentamisen koko lasten- ja nuorisopsykiatrian vastuualueelle, jolloin tulisi mahdolliseksi tarkastella sitä, johtiko kouluttautuminen laaja-alaiseen muutokseen koko vastuualueen työskentelyssä. Pohdittavaksi jää kuitenkin se, miten koulutuksen vaikutuksia työskentelyyn nuoriso-osastolla tai koko lasten- ja nuorisopsykiatriassa voitaisiin luotettavasti mitata. Vaikutusten arvioimiseksi tarvittaisiin jonkinlaiset mittarit. Verkostokoulutuksen vaikutuksiin palaaminen tutkimuksen keinoin olisi mielekästä myös sen vuoksi, että on kaksi eri asiaa kertoa siitä, miten voidaan toimia toisin ja toimia niin. Puhe ja käytäntö eivät välttämättä aina kohtaa työskentelyssä.

Hoitotyön laadun ja vaikuttavuuden arvioiminen luotettavin keinoin on mielestäni äärimmäisen tärkeää. Tutkimuksen kohdentaminen tulevaisuudessa hoitotyön asiakkaisiin ja heidän kokemuksiinsa nuoriso-osaston hoitotyöstä olisi keskeinen näkökulma hoitotyön laadukkuuteen. Tällöin organisaation oppimista voitaisiin tarkastella hoitotyön asiakkaiden näkökulmasta, eli tutkia sitä, miten hoitaminen muuttui organisaation oppimisen myötä. Organisaatioissa tavoitellaan usein juuri toimintojen laadun kehittämistä, kun suunnitellaan kehittämistoimintaa ja koulutetaan henkilöstöä. Kehittäminen ja kouluttautuminen saavat siten hyväksyttävän perusteen laadun tavoittelusta. Olisikin mielenkiintoista tutkia, saavutetaanko kehittämistoiminnalle ja kouluttautumiselle asetettuja laadun kehittämistavoitteita. Ensin tulee kuitenkin määritellä se, mitä hoitotyön laadukkuudella lähtötilanteessa tarkoitetaan.

Usein projektit, koulutukset ja kehittämishankkeet seuraavat toinen toisiaan organisaatioissa. Yhden päättyessä toinen jo käynnistyy, jolloin hankkeiden ankkurointi organisaation toimintaan saattaa jäädä puutteelliseksi. Nuoriso-osaston muuttuva tilanne näyttäytyy erityisen haastavana verkostokoulutuksen annin ankkuroitumisen suhteen. Mielestäni olisikin tärkeää sitoa koulutuksen antia osaston toimintaan niin, että uudet työntekijät saisivat mahdollisuuden perehtyä siihen osastolla työskennellessään. Tässä apuna voisivat toimia verkostotyöskentelyyn kiinnittyvät jatkotutkimushankkeet.



## KIRJALLISUUS

Alanen, Yrjö (1994) Nuorisopsykiatria. Teoksessa Kalle Achte, Yrjö Alanen & Pekka Tienari: Psykiatria 2. 7. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Argyris, Chris (1995) On Organizational Learning. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996) Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Batalden, Paul B. & Vorlicky, Loren (1986) Adaptation of the 14 points to medical service. Teoksessa W. Edwards Deming: Out of the Crisis. Quality, Productivity and Competitive Position. 18. painos. United States of America: Cambridge University Press. 199-203.

Bate, Paul (2000) Changing the Culture of a Hospital: From Hierarchy to Networked Community. Public Administration 78 (3), 485-512.

Brewer, John D. (2000) Ethnography. Understanding Social Research. Great Britain: Biddles Limited, Guilford and Kings Lynn.

Deming, W. Edwards (1986) Out of the Crisis. Quality, Productivity and Competitive Position. 18. painos. United States of America: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (1995) Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

French, Wendell L. & Bell, Cecil, H. (1975) Organisaation kehittäminen. Ekonomia-sarja 26. Tapiola: Oy Weilin+Göös Ab:n kirjapaino.

Goffman, Erving (1961) *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Great Britain: Penguin Books.

Grönroos, Christian (1987a) *Hyvään palveluun. Palvelun kehittäminen julkishallinnossa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Grönroos, Christian (1987b) *Miten palveluja markkinoidaan*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göösin kirjapaino.

Grönroos, Christian (2000) *Nyt kilpaillaan palveluilla*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Haarakangas, Kauko (2002) *Demokraattinen hoito-organisaatio – utopiaako?* Teoksessa Kauko Haarakangas (toim.) *Mielisairaala muuttuu. Keroputaan sairaalan kokemuksia psykiatrisen hoidon kehittämisestä: avoimen dialogin malli*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Hakapaino Oy. 202-204.

Hammersley, Martyn & Akinson, Paul (1995) *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirvonen, Eila (2000) *Raskaus nuoren valintana. Etnografia alle 18-vuotiaiden nuorten raskaudesta, tulevasta vanhemmuudesta ja elämäntilanteesta sekä äitiysneuvolakäynneistä*. Acta Universitatis Tamperensis 776. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Juuti, Pauli & Lindström, Kari (1995) *Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia, sarja 9. Työterveyslaitos ja Johtamistaidon opisto*. Helsinki.

Karisto, Antti, Takala, Pentti, Haapola, Ilkka (1998) *Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Karjalainen, Vappu (1996) Verkoston lupaus. Tutkimus aikuisasiakkaan palveluverkoston rakentumisesta. Stakes, tutkimuksia 68.

Keski-Suomen sairaanhoitopiirin toimintakertomus vuodelta 2002 (2003) Jyväskylä: Er-Paino.

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri. Sairaanhoitopiiri. (viitattu 2.12.2002). Saatavilla www-muodossa: <http://www.ksshp.fi/sairaanhoitopiiri/sairaanhoitopiiri.html>.

Knight, Louise (2002) Network Learning: Exploring Learning by Interorganizational Networks. Human Relations 55 (4), 427-453.

Kock, Henrik (2002) Lärände i teamorganiserad produktion. En studie av tre industriföretag. Linköping Studies in Education and Psychology. Dissertation No. 85. Departement of Behavioural Sciences.

Kyngäs, Helvi & Vanhanen, Liisa (1999) Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3-12.

Laukkanen, Eila, Hartikainen, Birgitta, Luotoniemi, Markku, Julma, Kauko, Aalberg, Veikko & Pylkkänen, Kari (1999) Nuorisopsykiatrian palvelut lisääntyneet mutta eivät riitä kattamaan suurta tarvetta. Suomen Lääkärilehti, 54 (32), 3949-3955.

Leiman, Mikael (1991) Käsitukset kehittyvät murtuessaan. Raportti Keski-Suomen perheneuvolan työn kehittämisprojektista. Sosiaali- ja terveyshallitus, raportteja 5/1991.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon, G. (1985) Naturalistic Inquiry. United States of America: Sage Publications, Inc.

Moilanen, Raili (2001a) A Learning Organization: Machine or Human? Jyväskylä Studies in Business and Economics 14.

Moilanen, Raili (2001b) Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Nevis, Edwin C., DiBella, Anthony J. & Gould, Janet M. (1997) Understanding Organizations as Learning Systems. Teoksessa Darlene Russ-Eft, Hallie Preskill & Catherine Sleezer (toim.) Human Resource Development Review. Research and Implications. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Nikkonen, Merja (1996) Piiriltä siviiliin. Etnografinen tutkimus hoitamisesta psykiatristen pitkäaikaispotilaiden avohoitovalmennuksessa ja valmennettujen potilaiden elämäntavasta mielisairaalan ulkopuolella. Hoitotieteen laitos, psykiatrian klinikka. Oulun yliopisto.

Panttila, Marjo (2002) Projektityösuunnitelma. Verkostokoulutus muutoksen välineenä nuorisopsykiatriassa. Julkaisematon lähde.

Pelttari, Paula & Rouhiainen, Nuppu (1997) Verkostoitumalla ja yhteistyöllä innovaatioihin? –esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan kehittämissuunnitelmat. Teoksessa Tuomo Alasoini & Mari Kyllönen (toim.) Aallon harjalla. Helsinki. 101-116.

Piha, Jorma (1996a) Osastohoito. Teoksessa Eila Räsänen, Irma Moilanen, Tuula Tamminen & Fredrik Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 342-347.

Piha, Jorma (1996b) Terapeuttinen työskentely perheen ulkopuolisen ihmissuhdeverkoston kanssa. Teoksessa Eila Räsänen, Irma Moilanen, Tuula Tamminen & Fredrik Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 357-358.

Potilastilasto, nuorisopsykiatria. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri. Potilastilasto erikoisaloittain ja osastoittain. (viitattu 10.1.2003). Vaatii käyttäjätunnuksen. Saatavilla [www-muodossa:](http://www-)  [<http://www-](http://www-)

[intra.ksshp.fi/KSSHHP/docs/tilastot\\_ja\\_raportit/JOHDON\\_RAPORTIT/Toiminta/poti\\_nps.html](http://intra.ksshp.fi/KSSHHP/docs/tilastot_ja_raportit/JOHDON_RAPORTIT/Toiminta/poti_nps.html)>.

Pösö, Tarja (1993) Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelyskäytännöistä koulukotihoidossa. Sosiaalipolitiikan laitos. Tampereen yliopisto.

Sarala, Urpo & Sarala, Anita (1996) Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-paino.

Seikkula, Jaakko (1996) Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Seinä, Seppo (1996) Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.

Seppänen-Järvelä, Riitta (1999) Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveystalalla. Stakes, tutkimuksia 104.

Speck, Ross & Attneave, Carolyn (1973) Family networks. New York: Pantheon Books.

Spradley, James P. (1980) Participant Observation. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Suojanen, Päivikki (1996) Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. JYY julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. 35-66.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Tasola, Sirkka (1990) Työntekijä oman työnsä peräsimmä. Keski-Suomen perheneuvolan työntekijöiden arvio ammattikäytännön kehittämisprojektin vaikutuksista nykyiseen työkäytäntöön viisi vuotta projektin päättymisestä. Teoksessa Mikael Leiman (1991) Käsitykset kehittyvät murtuessaan. Raportti Keski-Suomen perheneuvolan työn kehittämisprojektista. Sosiaali- ja terveyshallitus, raportteja 5/1991, 57-66.

Tolvanen, Kaija (1998) Terveyttä edistävän organisaation kehittäminen oppivaksi organisaatioksi. Kehitysnäytökset ja kehittämistehtävät terveystieteiden muutoksen virittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House ja Lievestuore: ER-Paino Ky.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2003) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varila, Juha (1991) Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Perusteiden teoreettista ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Vapokustannus.

Verkostokoulutus, sosiaaliset verkostot nuorisopsykiatriassa. (2002) Julkaisematon lähde.

Välimäki, Maritta & Mäkitalo, Juha (2000) Psykiatrisen hoitotyön luonne ja työn vaatimat ammattitaidot. Teoksessa Maritta Välimäki, Arja Holopainen & Maija Jokinen: Psykiatrisen hoitotyö muutoksessa. Juva: WS Bookwell Oy. 16-23.

Lait

(1116/1990) Mielenterveyslaki

## LIITTEET

Liite 1.

Jenni Lehikoinen  
Aarontie 3 A 11  
40500 JKL  
P. 040 564 8052

10.12.2002

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Keski-Suomen Sairaanhoidopiiri  
Lasten- ja nuorisopsykiatria  
Johtoryhmä

Haen tutkimuslupaa Pro gradu-tutkielmalleni, joka liittyy sosiaalityön opintoihin Jyväskylän yliopistossa.

Työskentelen sairaanhoitajana nuorisopsykiatrian osastolla 9, Haukkalan sairaalassa. Olen opiskellut työni ohessa Jyväskylän yliopistossa sosiaalityötä ja opintoni olen aloittanut vuonna 1998. Aloitin sosiaalityön Pro gradu-seminaarin nyt tänä syksynä, ja tarkoitukseni on tehdä graduni valmiiksi seminaarin puitteissa ensi vuoden aikana. Graduni aiheen olen saanut työyhteisöstäni, kun olen keskustellut asiasta esimieheni Marjo Panttilan kanssa. Gradun tema on pysynyt samana, mutta tutkimuskohde on hieman muuttunut ja kehittynyt nyt syksyisen seminaarini aikana.

Pro gradu-tutkielmani aiheena on tutkia verkostokoulutuksen vaikutuksia nuorisopsykiatrisen osaston henkilökunnan työhön. Tavoitteena gradussani on selvittää ja tutkia sitä, miten verkostokoulutus, sen anti, näkyy työssämme nuorisopsykiatrisella osastolla. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on, miten verkostokoulutuksen tarjoama tietous, keinot ja välineet tulevat

näkyviksi ja esiin siinä jokapäiväisessä työssä, mitä yksilöinä ja työryhmänä osastollamme teemme, vai tulevatko laisinkaan.

Tutkimusmenetelmäni tulee olemaan etnografisesti suuntautunut. Tämä tarkoittaa käytännön tutkimuksen suorittamisessa sitä, että kerään aineistoa työssä ollessani havainnoimalla, haastatteleamalla työyhteisön jäseniä ja keräämällä erilaista materiaalia aiheeseeni liittyen. Etnografisen menetelmän valintaa puoltaa se, että olen itse osa tutkimuksen kohteena olevaa työyhteisöä ja minulla on näin ollen mahdollisuus kerätä aineistoa suoraan kentältä samalla kun itse toimin siinä. Tulen suorittamaan aineiston keruun pääasiallisesti ensi kevään aikana, mahdollisesti vielä kesälläkin. Tutkimuksen loppuvaiheessa sitten analysoin sitä monipuolista aineistoa, jonka olen aineistonkeruuvaiheen aikana kokoon kerännyt. Gradututkielmani ei tule antamaan kaikenkattavia vastauksia tai selityksiä aiheeseen liittyen, vaan lähinnä tiettyyn ajanjaksoon kiinnittyvän kuvauksen verkostokoulutuksen ilmiöiden esiintymisestä käytännön työssä tietyssä työryhmässä. Lähestyn gradussani verkostokoulutusta myös kehittämishankkeen näkökulmasta, joka liittyy graduni melko laajaan tutkimuskenttään, jota kuvaavat mm. kehittävä työntutkimus ja organisaatioiden oppiminen.

Tämän hakemuksen liitteenä on Pro gradu tutkimussuunnitelma I, jonka olen kirjoittanut yliopistolle syksyn graduseminaaria varten. Tutkimussuunnitelmassa olen kuvannut graduni aihetta, tutkimusmenetelmää ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Graduani ohjaa yliopistolla sosiaalityön professori Mikko Mäntysaari.

Ystävällisin terveisin,

Jenni Lehikoinen



## Liite 2.

**Työntekijöiden haastattelun teemarunko**

1. Osaston ja työryhmän nykytilanne
  - missä mennään
  
2. Hoitotyön ja osaston kehittäminen
  - mitä, miksi, miten
  - kenen tehtävä
  - edellytykset (työryhmältä, työntekijältä)
  - motivaatio
  - yksilön rooli
  
3. Verkostokoulutuksen luonne/ Mistä koulutuksessa kyse?
  - merkitys työryhmälle, työntekijälle
  - motivoituneisuus, kiinnostuneisuus
  - anti työntekijälle
  
4. Verkostokoulutus työn kehittämisen välineenä
  - toimivuus
  - suunta
  - sisältö (ymmärrettävyys, omaksuttavuus, siirrettävyys käytännön työhön)
  
5. Verkostokoulutuksen vaikutukset hoitotyölle
  - laatuun
  - tehokkuuteen
  - vaikuttavuuteen
  - miten tulevat esille
  - millä aikavälillä havaittavissa
  - nuorten ja perheiden kannalta
  - työryhmän kannalta
  
6. Verkostokoulutuksen tietouden siirtyminen työryhmään

- onko siirtynyt, miten näkyvissä
- miten parhaiten siirtyisi
- millä aikavälillä mahdollista

7. Verkostotyön omaksuminen työryhmässä

- miten onnistuu
- miten tulee näkymään työskentelyssä

Taustatiedot:

Ikä, sukupuoli, koulutus/ammatti, valmistumisvuosi, työvuodet nuorisopsykiatrian osastolla, työkokemus yhteensä.

Liite 3.

### **Va. osastonhoitajan haastattelun teemarunko**

1. Osaston ja työryhmän nykytilanne
  - missä mennään
  
2. Hoitotyön ja osaston kehittäminen
  - mitä, miksi, miten
  - edellytykset
  - esimiehen rooli
  
3. Verkostokoulutuksen lähtökohdat
  - konteksti
  - tarpeet
  
4. Verkostokoulutuksen luonne
  - merkitys esimiehen ja eri osapuolten kannalta
  - sisältö (ymmärrettävyys, omaksuttavuus, siirrettävyys käytännön työhön)
  - työn kehittämisen väline?
  
5. Verkostokoulutuksen tavoitteet
  - organisaation, työryhmän, työntekijän, työn, asiakkaan kannalta
  - miten ja milloin mahdollista saavuttaa
  
6. Verkostokoulutuksen tietouden siirtyminen osaston työryhmään
  - miten, suunnitelma
  - onnistuuko, jos niin mistä sen voi havaita
  - millä aikavälillä mahdollista
  
7. Verkostotyön omaksuminen työryhmässä
  - miten
  - millä aikavälillä mahdollista
  - miten tulee esille

8. Verkostokoulutuksen vaikutukset hoitotyölle
  - hoitotyön laatuun, tehokkuuteen, vaikuttavuuteen
  - miten tulevat esille, (konkreetti esimerkki)
  - millä aikavälillä vaikutuksia odotettavissa

**JOS AIKAA JÄÄ:**

9. Hoitotyön kehittämisen tulevaisuus
  - mitä verkostokoulutuksen jälkeen, jatkokehittely
  - uudet kehittämistarpeet

**Taustatiedot:**

Koulutus, valmistumisvuosi, työvuodet nuorisopsykiatrian osastolla, työkokemus yhteensä.