

**Pelottava Narnia vai yhteistä arkea?**  
Kehittämishankkeiden positioita ja oppimisen asetelmia  
Milja Manninen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Milja Manninen (2017). Pelottava Narnia vai yhteistä arkea? Kehittämishankkeiden asemointia ja oppimisen asetelmia. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto. Aikuiskasvatustieteen progradu -tutkielma, 79 sivua.

Kehittämishankkeet ovat julkisella sektorilla muotoutuneet keskeiksi ohjauksen välineiksi valtion ja Euroopan unionin taholta. Kehittämishankkeet haastavat niitä toteuttavia organisaatioita, sillä oppiminen niistä ei ole aina itsestään selvää, vaikka kehittämisessä ja muutoksessa on aina kyse myös oppimisesta.

Tutkielman tavoitteina olikin tarkastella diskurssianalyttisin keinoin, millaisia työssä oppimiseen liittyviä diskursseja kehittämishankkeisiin liitetään, miten kehittämishankkeet positioituvat suhteessa perustehtävään ja millaisia vaikutuksia työssä oppimiseen liittyvillä diskursseilla on oppimiseen kehittämishankkeista. Tutkielman kohteena oli kaksi oppisopimustoimistoa.

Tuloksiksi muotoutui kaksi diskurssia: osallistumis- ja omaksumisdiskurssit. Näistä rakentui työyhteisökohtaisia jatkumoa. Omaksumisdiskurssi rakentui yksilön omaksumiseen perustuvan, perinteistä, formaalia oppimista edustaviin ja osallistumisdiskurssi sosiokonstruktiivisen, osallistumiseen liittyviin merkityksiin. Omaksumisdiskurssissa kehittämishankkeet positioituvat perustehtävän ulkopuolisiksi ja osallistumisdiskurssissa sen sisäisiksi. Näyttääkin siltä, että omaksumiseen rakentunut diskurssiivinen todellisuus rajoittaa kehittämishankkeista oppimista osaksi työyhteisön ja organisaation osaamista. Osallistumiseen liittyvä diskurssi sen sijaan tukee työyhteisökohtaista juurtumista.

Asiasanat: työssä oppiminen, kehittämishanke, reflektio, ammatillinen toimijuus, omaksuminen, osallistuminen, tiedon luominen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TIENVIITTOJA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Hankkeet kehittämisen välineenä .....	7
	2.2 Työssä oppiminen.....	13
	2.2.1 Työssä oppimisen sosiaalinen luonne .....	17
	2.2.2 Reflektion merkitys .....	18
	2.2.3 Ammatillinen toimijuus .....	21
	2.2.4 Raamit yhteisön työssä oppimiselle .....	23
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
	3.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	29
	3.2 Osallistujat .....	31
	3.3 Tutkimuksen konteksti .....	31
	3.4 Aineiston keruu.....	33
	3.5 Aineiston analyysi .....	36
	3.6 Eettiset ratkaisut.....	38
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
	4.1 Työssä oppimisen diskurssit .....	40
	4.2 Yksilö omaksujana .....	42
	4.2.1 Ikiliikkuva kehittäminen .....	44
	4.2.2 Toimijuuden ääri rajoilla .....	47
	4.2.3 Yksilöllinen osaaminen ja asiantuntijuus .....	50

4.3 Osallistuminen työssä oppimisen keskiössä.....	51
4.3.1 Yhteisesti rakennettua ja jaettua.....	52
4.3.2 Yksilöllinen ja yhteisöllinen toimijuus .....	54
4.3.3 Yhteisestä kehittämisestä jaettua sekä yksilöllistä osaamista..	55
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.1.1 Omaksumisdiskurssin tarkastelua .....	59
7.1.2 Osallistumisdiskurssin tarkastelua.....	63
7.1.3 Johtopäätöksiä.....	66
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	71
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Hanketyönä tehtävä kehittäminen julkisissa organisaatioissa on strategisesti merkittävä yhteiskunnallisen vaikuttamisen väline sekä yhteiskuntapoliittinen ohjauskeino (Seppänen-Järvelä 2008; Alasoini 2008). Kehittämishankkeet ja niissä tehtävä työ ovat valtion ohjaamaa muutostyötä, jossa ideat ja painopisteet kehittämiselle löytyvät esim. hallitusohjelmista (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2008.) Ammatillisen koulutuksen parissa kehittämishanketyötä rahoittavat ja ohjaavat muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä Euroopan sosiaalirahasto. Filanderin ja Jokisen (2008) mukaan ammatillisessa koulutuksessa on 1990-luvulta alkaen toteutettu lukuisia rakennemuutoksia sekä kehittämishankkeita ja kehittäminen on ollut aktiivisen poliittisenkin kamppailun kohteena.

Kehittämishankkeet ovat määräajassa toteutettavaa, tavoitteellista ja suunnitelmallista kehittämistyötä. Tausta- tai omistajaorganisaatiot päättävät hankerahoituksen hakemisesta ja toteutustavoista sekä tekevät hankesuunnitelman tavoitteineen. Rahoitusta haetaan, seurataan ja raportoidaan rahoittajan ohjeiden ja aikataulujen mukaisesti. Hankkeet toteutetaan yleensä hankeverkostoina. Hankkeiden toteuttamiseksi perustetaan yleensä hanketta toteuttava projektiorganisaatio, jota koordinoi pääkoordinaattori ja jossa jokaisesta osallistuvasta organisaatiosta on projektihenkilöitä hankkeen toiminnassa. Hankkeiden hakeminen ja niihin osallistuminen on vapaaehtoista (Rannisto 2012.)

Kehittämishankkeiden rooli, tehtävä ja asemointi osana julkisen organisaation toimintaa, tavoitteita, strategioita sekä työn organisointia haastavat niitä toteuttavia organisaatioita, sillä hankkeena organisoidun kehittämisen luonne poikkeaa suuresti perustehtävän prosessuaalisesta kehittämislousteesta (Seppänen-Järvelä ym. 2008.) Tutkimusten mukaan kehittämishankkeet elävätkin usein omaa elämäänsä irrallaan perustehtävän mukaisesta työstä ja aiheuttavat haasteita kehittämisen tulosten juurtumiselle organisaatioihin (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2008; Virkkunen & Ahonen 2008). Kehittämishankkeiden

merkitys julkisen organisaation kannalta on erittäin merkittävää nyt ja vähenevien resurssien myötä myös tulevaisuudessa (ks. ammatillisen koulutuksen reformi, <http://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>).

Kehittäminen tuo väistämättä mukanaan uuden oppimista ja muutosta monella eri tasolla - yksilöstä organisaatioon saakka (Hetzner, Heid & Gruber 2014 Bauerin ja Gruberin 2007 ja Billettin 2004 mukaan). Seppälä-Pänkäläinen (2009, 207) väittääkin, että jälkimodernissa asiantuntijaorganisaatiossa muutos on oppimista ja sen johtamista. Kehittämistoimintaan on näin ollen sisäänrakennettu ajatus sekä muutoksesta että oppimisesta (Tikkamäki 2006). Kehittämishankkeet ovatkin oivallinen maaperä oppimisen ja muutosten toteuttamiseen, mutta ovatko ne oppimisen välineitä ja miten ne mielletään työssä oppimisen kannalta niitä toteuttavissa organisaatioissa. Työssä oppimiseen, kehittämishankkeisiin ja perustehtävään kokonaisuutena liittyvää tutkimusta kehittämishankkeiden yhteydessä on tehty yllättävän vähän, vaikka tutkimuksia sekä työssä oppimisesta että kehittämishankkeista on runsaasti ja projektinhallintaan on tarjolla valtava määrä erilaisia oppaita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin tutkia ja tuottaa näkyväksi diskursioiden avulla sitä, millaisia merkityksiä työssä oppimiseen liitetään kehittämishankkeiden yhteydessä, millaisia positioita kehittämishankkeille rakentuu ja millaisia vaikutuksia työssä oppimiseen liittyvillä diskursseilla on kehittämishankkeiden positioitumiseen.

Tutkimuksen kohteena on kahden julkisorganisaation, ammatillista koulutusta edustavan oppisopimustoimiston henkilöstö. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, diskurssianalyttistä viitekehystä hyödyntäen.

## 2 TIENVIITTOJA

### 2.1 Hankkeet kehittämisen välineenä

Julkisorganisaatioissa toteutettavat, valtion tai Euroopan unionin rahoittamat määräaikaikaiset kehittämishankkeet (\*projektit) ovat viime vuosikymmenten ilmiö (Silfvjerberg 1996; Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2008). Erillisinä rahoitettuja kehittämishankkeita toteutetaan myös yritysmaailmassa, koska ne tarjoavat mahdollisuuden joustavan mahdollisuuden kehittää tuotteita ja palveluja (Schindler & Eppler 2003). Kehittämishankkeet sisältävät tavoitteiden laatimisen, toteutuksen suunnittelun, budjettien laatimisen, arvioinnin sekä raportoinnin rahoittajille ja muille tahoille. Hankkeita toteuttavat niihin valitut henkilöt, jotka muodostavat projektiorganisaation ja niille valitaan usein ohjausryhmä, joka seuraa hankkeen toteuttamisen etenemistä. Kehittämistavoitteina hankkeissa ovat usein uudet toimintamallit ja -prosessit, välineet ja menetelmät. Niiden tarkoitus on olla hyödyksi hankkeeseen osallistuvien julkisorganisaatioiden perustehtävän mukaiseen työhön, taustayhteisöille tai laajemmassa mittakaavassa kehittämishankkeen yhteistyöverkostolle (<http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet>). Hankkeistettua (projektoitua) sisäistä kehittämistyötä tehdään myös ilman erillirahoitusta, jolloin hallintoon liittyvä työ on kevyempää.

Kehittämishankkeiden merkitys ei kuitenkaan ole aina täysin selviä niitä toteuttaville organisaatioille. Seppänen-Järvelän ja Vatajan (2009) mukaan sosiaalialan kehittämishankkeissa on ollut haasteena, että niitä on toteutettu perustehtävästä irrallisina, "saarekkeisina" projekteina eivätkä kokemukset ole johtaneet laajaan kumuloitumiseen ja hyödyntämiseen työyhteisöissä. Samaan tulokseen yritysmaailmassa ovat päätyneet myös Schindler ja Eppler (2003), joiden mukaan tulosten systemaattista integroimista organisaation toimintaan eikä varsinkaan organisaation tietopohjaan ole tehty riittävästi. Kehittämishankkeista oppimisen siirtovaikutusta on hyödynnetty vain harvoin ja oppimisen sykli on päässyt katkeamaan. Sitä mitä on jo aiemmin opittu ja tehty, ei huomioida tai jos

huomioidaan, se on enemmän tulosten tunnistamista, mutta ei niiden hyödyntämistä työyhteisön ja/tai organisaation oppimiseksi. Samat virheet toistetaan uudelleen ja uudelleen (Duffield & Whitty 2015.) Rannisto (2012) väittää, että jo kehittämishankkeiden suunnitteluvaiheessa pitäisi varmistua jatkuvuuden takaamisesta ja tulosten käytäntöön viemisestä myös kehittämishankkeiden jälkeen. Valtaosa kehittämisessä syntyneestä osaamisesta jääkin niitä toteuttaneiden yksilöiden osaamispääomaksi. Tulosten levittäminen tapahtuu tehokkaimmin, kun kehittämistarve on kotoisin henkilöstön kehittämistarpeista.

Kehittämishankkeita ja niiden tuloksia niin ikään sosiaalialalla tutkineet Virkkunen, Engeström ja Miettinen (2007) väittävät, että kehittämishankkeilla päästään harvoin todellisiin muutoksiin toimintavoissa. Todellisten muutosten saavuttamiseksi heidän mukaansa tarvitaan nk. ”virkatyönä” tehtävää pitkäjänteistä kehittämistä. Oppiminen on liian vähäistä, jos kehittämistä ei tehdä osana organisaation perustehtävän kehittämistä. Haasteena on, että kehittämistarpeita eikä myöskään -mahdollisuuksia ole riittävästi analysoitu, kehittämistyötä ei ole johdettu pitkäjänteisesti eikä kehittämistyö kytkeydy riittävällä tasolla organisaation kokonaiskehittämiseen. Kehittämistyö on myös vienyt resursseja perustehtävän mukaisesta työstä (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009). Ennen pitkää näistä muodostuu ongelmakierre, jossa kehittämisideoiden paljoudesta syntyy kehittämiskaaosta, joka puolestaan johtaa henkilöstön väsymiseen ja kyynistymiseen (Virkkunen ym. 2007; ks. myös Seppänen-Järvelä 2008.)

Kehittäminen hankkeiden avulla voidaan kuitenkin nähdä myös hyvänä mahdollisuutena jäsentää oman ja yhteisen työn laatua, Soini ym. toteavat. Heidän mukaansa kehittämisen tulisikin rakentua olemassa olevan perustoiminnan reflektointiin ja kehittämiseen, jotta päästään parempiin tuloksiin (2003.) Kehittämishankkeet tarjoavat erittäin hyvän mahdollisuuden oppimiseen ja niiden tulisi palvella koko organisaation oppimista. (Schindler & Eppler, 2003; Duffield & Whitty, 2015.) Hytönen (2014, 190) kuvaakin ideaalina sellaista kehittämistyötä, jossa organisaation ja yksilön tavoitteet ovat yhteneväiset ja muutoinkin hyödyttävät kaikkia osapuolia. Seppänen-Järvelän ym. (2009) mukaan kestävä ja organisaatiokulttuuriin juurtuvan kehittämisen kannalta edellytyksenä ja kriittisinä



tekijöinä ovat erityisesti kehittämistyön pitkäkestoisuus, arviointi ja palaute, sopivat verkostot ja foorumit sekä toimijälähtöisyys.

Kehittämishankkeiden toteuttamisen kannalta tavoitteiden laadulla on keskeinen ja tärkeä merkitys (Virkkunen ym. 2008; Seppänen-Järvelä 2009). Virkkusen ym. mukaan tavoitteiden laadun tulee näkyä erityisesti ajattelu- ja toimintamalleihin liittyen. Mitä kehittämishankkeilla halutaan saavuttaa, he kysyvät. Halutaanko kehittämishankkeen avulla kehittää vakiintunut toimintatapa toisen tilalle vai ovatko kehittämistavoitteet suunnattu toiminnan parantamiseen tai uusiin toimintamalleihin. Vakiintuneen ja staattisen toiminnan tavoittelu on heidän mukaansa osa kehittämishankkeiden vaaravyöhykkeistä. Tavoitteeksi määritellyn yksittäisen asian ratkaiseminen voi johtaa aiemmin tunnistamattomaan haasteeseen. Monimutkaistuva työ prosesseineen ei kehity pelkästään yhtä yksittäistä asiaa kehittämällä. Kehittämisen kannalta välttämättömäksi he näkevät asiakkaan mukaan ottamisen kehittämistyöhön, koska se laajentaa näkökulman mahdollisiin rajanylityksiin muiden toimijoiden ja verkoston kanssa. Asiakkaan tarpeet ovat näin ollen ankkurina toiminnan kehittämisessä (2007.)

Seppänen-Järvelä ja Vataja nostavat esiin Alasoinin ensimmäisen ja toisen asteen tulosten erojen merkityksen huomioimisen kehittämistyössä. Kehittämisen tavoitteiden asettamisen kannalta näillä on merkitystä, sillä ne johtavat erilaisiin lopputuloksiin. Ensimmäisen asteen tulokset viittaavat sellaisiin muutoksiin, joita on kehitetty perustehtävän tukemiseksi tai kyvykkyyden lisäämiseksi. Toisen asteen tulokset puolestaan viittaavat laajempaan kehittämiskontekstiin kuten kulttuurisiin ja kehittämisjärjestelmässä tapahtuviin muutoksiin, jotka näkyvät erityisesti työyhteisön kehittämisosaamisen ja oppimiskyvyn lisääntymisenä kuten esimerkiksi työelämätaitojen kehittymisenä (2009.)

Seppänen-Järvelä ja Vataja esittävät, että kaikilla työyhteisön jäsenillä tulee olla riittävästi tietoa ja osaamista kehittämisestä, jotta kehittämistyö synnyttää kestäväää toimintaa tai että sillä on ylipäänsä onnistumisen mahdollisuuksia. Kehittämisosaamista he arvioivat tarvittavan kehittämisestä dynaamisena prosessina, kehittämistyön käynnistämisestä, toteuttamisesta kuin ylläpitämisestäkin.

Kehittämisen prosessuaalisen luonteen vuoksi prosessimaisen tilannedynamiikan havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja käsittelyyn tarvitaan niin ikään osaamista (2009.) Niin ikään Schindlerin ja Epplerin (2003) sekä Virkkusen ym. (2008) mukaan jatkuva uudistuminen edellyttää kehittämisosaamista, jota tarvitsee koko työyhteisö. Virkkunen ym. (2007) käyttävätkin työyhteisön kehittämisosaamiseen käsitettä työyhteisön oppimaan oppiminen. Heikkinen (2005) puolestaan esittää, että henkilöstö tarvitsee projektinhallintaosaamisen lisäksi myös muutoksenhallintaosaamista. Kehittämisen kulmakivinä ovat henkilöstön kyky ja mahdollisuudet kehittää sekä henkilöstön tahto kehittää. Henkilöstön kyky viittaa kehittämisosaamiseen ja mahdollisuudet puolestaan niihin rakenteellisiin ja toimintaympäristöä koskeviin seikkoihin kuten esim. valta- ja vastuusopimukset, pelisäännöt, resurssit ja tuki. Henkilöstön tahto viittaa puolestaan siihen, että henkilöstöllä tulee olla selkeä käsitys hankkeen tavoitteista. Jos hankkeen tavoitteisiin liittyy pelkoja, epätietoisuutta sekä puutteellinen ymmärrys muutostarpeista, henkilöstö ei sitoudu eikä tahtoa konkreettisiin tekoihin synny (Heikkinen 2005 Lanningin 1996 mukaan.) Kehittämisosaamista puolestaan Cooperin, Lyneisin ja Bryantin (2002) mukaan tarvitaan erityisesti kehityshankkeissa siihen, että opittaisiin ottamaan huomioon aiemmin kehitetyt asiat ja toisaalta varmistamaan kehittämisen jatkuvuutta hankkeiden jälkeen oppimalla, miten hyvä hanke toteutetaan.

Seppänen-Järvelä ym. toteavat, että kehittämismenetelmiä käytetään melko vähän hankkeiden toteutuksessa. Kehittämistyötä tehdään yhä edelleenkin paljon yrityksen ja erehdyksen kautta. He myös väittävät, että arviointitiedon hyödyntäminen ja systemaattinen arviointi jo hankkeiden aikana on harvinaista. Arviointia toteutetaan perinteisesti vasta hankkeen lopussa ja arviointi kohdistetaan tuolloinkin vain tavoitteiden saavuttamiseen tai itse projektin onnistumiseen. Tämä on perua perinteisten oppimiskäsitysten toteutustavoista, joissa numero annetaan vasta kurssin lopuksi. Kehittämisprosessien aikana syntyneitä keskeneräistä prosessia on vaikea seurata, analysoida ja raportoida, niin että kes-

keiset muuttajat ja elementit muodostuisivat näkyviksi. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, sillä pelkkien lopputulosten esittely ei valitettavasti johda tiedon kumulointumiseen (2008, 218.)

Heikkinen (2005) esittää, että kehittämishankkeissa esiin tulevat ongelmat aiheutuvat enimmäkseen organisaation puutteellisesta oppimis- ja uudistumiskyvystä. Schindlerin ja Epplerin (2003) mukaan kehittämishankkeen tulosten siirtämisessä hallitsevat usein perinteisen oppimiskäsityksen (omaksumismetafora) kaltaisen tiedon siirtämiseen liittyvät käsitykset ja sen tuottamat tiedon välittämisen muodot koulun tapaan). Se, mitä siirretään, sisältyvät usein kysymyksiin mitä, missä ja kuinka paljon. Toiminnan ja välineiden, prosessien ja toimintamallien, valmiiden tuotosten esittelytilaisuudet sisältyvät yleensä näihin kysymyksiin. Ne eivät kuitenkaan riitä oppimisen toteutumiseen ja osaamisen syntyymiseen. Oletetaan, että ne itsestään tuottaisivat oppimista ja juurtumista käytäntöön tai siirtyisivät esitysmateriaaleista toimintaan. Keskeisempää heidän mukaansa olisikin kysyä miksi ja miten, sillä kysymyksinä ne edistävät merkitysten rakentumista. Näiden kysymysten avulla päästään lähemmäksi hiljaista tietoa, jota kehittämishankkeissa on mahdollisesti syntynyt.

Virkkunen, Engeström & Miettinen väittävät, että kehittämishankkeissa oppiminen tapahtuu Vygotskyn ”lähikehityksen vyöhykkeellä”, realistisen toiminnan vyöhykkeellä. Se, mitä ei vielä itsekseen pystyisi, mutta muiden tuella pystyy toteuttamaan. Yhteisön lähikehityksen vyöhyke rakentuu samaan käsitykseen. Toisten tuella pystytään sellaisiin suorituksiin, mihin ei oman työyhteisön kanssa päästäisi (2007.) Schindler ja Eppler ehdottavatkin, että kehittämishankkeista oppimiseen kannattaisi hyödyntää oppimisen ohjaajia, jotka varmistavat oppimisen mahdollisuuksia kehittämishankkeita toteuttavissa työyhteisössä ja/tai organisaatioissa (2003).

Kehittämistyötä edistävänä, tärkeänä tekijänä on riittävän laajan joukon osallistuminen kehittämistyöhön, jotta todelliset kehittämistyön aiheuttamat muutokset voivat onnistua ja juurtua työyhteisöihin (Senge 1990; Döös & Wilhelmson 2011; Hökkä 2014;). Yksittäisen ihmisen tekemä kehittämistyö ei johda

koko työyhteisön kehittymiseen, muutoksesta puhumattakaan. Johdon vahva sitoutumista ja osallistumista kehittämistyöhön sekä työyhteisön sitoutumista arjen kokeiluihin ja arvioinnin toteuttamiseen tarvitaan (Vähäsantanen ym. 2014.)

Vatajan ja Seppänen-Järvelän mukaan kehittämishankkeiden määräaikaisuus tuottaa omia haasteitaan juurtumisen kannalta. Hankeajan päättymisen jälkeen riski lyhyissä hankkeissa testattujen välineiden, mallien ja menetelmien hyödyntämättömyydelle ja oppimisen syklin katkeamiselle on suuri. Hankkeissa kehitetyt asiat eivät leviä eteenpäin eikä niiden kehittyminen jatku, jos henkilöstöllä ei ole ollut mahdollisuuksia oppia riittävästi niiden aikana ja mielenkiinto hankkeiden päättymisen jälkeen on jo kohdistettu toisiin asioihin. Kehittämishankkeiden aikana kehittämisen kohteina olevien jatkokehittäminen tulisikin turvata (2008.) Jatkuvuuden takaamiseksi kehittämisen kohteet tulisikin kytkeä kokonaiskehittämiseen (Virkkunen ym. 2007.)

## 2.2 Työssä oppiminen

Kehittämishankkeista oppimisen kannalta työssä oppimisen merkitys on erittäin keskeinen. Työssä oppimisen merkitys kasvaa samalla kun työn vaativuuteen, tehostamiseen ja osaamisen kasvattamiseen liittyvät odotukset ja muutosvauhti työelämässä kasvavat (Hetzner ym. 2014, 34). Enenevässä määrin maailmalla kuin Suomessakin ollaan kiinnostuneita siitä, miten työssä oppiminen työpaikoilla toteutuu ja miten sitä voitaisiin paremmin hyödyntää niin yksilöiden, työyhteisöjen kuin organisaatioiden eduksi (Conlon 2003; Hager 2004; Poikela & Järvinen 2005; Tikkamäki 2006; Lee & Roth 2006; Döös & Wilhelmson 2011; Billett & Choy 2012; Tynjälä 2013). Organisaatioiden oppimista on tutkittu eri tieteiden alueilla pitkään; kasvatustieteessäkin työssä ja työstä oppimisen tutkimusta on tehty runsaasti viime vuosikymmenten aikana (Tikkamäki 2006; Tynjälä 2013; ks. myös Knipfer, Kump, Wessel & Cress 2013). Kun työ muuttuu kompleksisemmaksi ja monitasoisemmaksi, oman osaamisen ja työllistyvyyden ylläpitämiseksi tarvitaan oppimista koko työuran ajan (Billett ym. 2012).

Henkilöstöjohtamisen trendeissä henkilöstön erillisistä koulutusohjelmista ollaankin siirtymässä työssä oppimisen vahvistamiseen, sillä omasta ja yhteisestä työstä voidaan oppia paljon enemmän kuin on ajateltu (Poikela & Järvinen 2007, 178). Työympäristö uusien tietojen ja taitojen oppimiseen on niin ikään tunnustettu (Le Clus 2011; Billett ym. 2012). Virkkunen ja Ahonen (2008) väittävätkin, että oppiminen ei enää ole työn menestyksellisen toteuttamisen edellytys vaan tärkeä osa sitä. Billett (2014) suositteleeikin henkilöstön johtamisessa huomiomaan potentiaalin, mitä työntekijöiden oppiminen päivittäisessä työssä ja vuorovaikutuksessa voi tuottaa.

Hyödyntämisen haasteena työyhteisöissä ja/tai organisaatioissa kuitenkin on, että työssä oppimiseen ei ole vain yhtä, selkeää viitekehystä, jota voisi hyödyntää. Käsitteet oppimisesta voivat olla keskenään hyvinkin ristiriitaisia ja hämmentäviä; viitekehyksistä riippuen työssä oppimisella käsitetään melkein mikä tahansa, mitä työssä tapahtuu (Järvensivu, 2007; ks. myös Fenwick 2008; Hetzner, Heid & Gruber 2014; Le Clus 2011.) Hagerin (2004) mukaan haasteena

on myös, että käsitykset oppimisesta ovat olleet vahvasti kytköksissä formaaliin oppimiseen oppilaitosympäristöissä, jota ei voi työympäristöihin soveltaa vaan työympäristöt tarvitsevat oman mallinsa. Niin ikään haasteena on ollut, että työssä oppimisen tutkimus on keskittynyt suurimmaksi osaksi pelkästään yksilöiden oppimisprosesseihin (Fenwick, 2008). Perinteisissä oppimiseen liittyvissä käsityksissä, yksilön oppiminen on keskeisessä roolissa, vaikka myös työryhmät tai tiimit, työyhteisö, organisaatio kuin verkostotkin oppivat työssä (Tynjälä 2008; ks. myös Fenwick 2008). Kasvatustieteen tutkimus on viime vuosina kuitenkin laajentunut yksilön prosessien lisäksi myös ryhmä- ja organisaatioprosesseihin sekä oppimis- ja työprosessien samanaikaiseen tutkimiseen (Tikkamäki 2006; Fenwick 2008). Työssä oppimiseen voidaan sisällyttää itse työn tekemisen lisäksi yhteistyön ja vuorovaikutuksen, asiakastyön, haasteiden ja tehtävien ratkaisemisen sekä niiden reflektoinnin (Tynjälä 2008). Työelämän arkikielessä oppimiseen liittyviä käsitteitä käytetään runsaasti. Valitettavan usein niistä muodostuu yleistyksiä ja yksinkertaistuksia, jotka vahvistavat itseään ja ennen pitkää niistä muotoutuu arkitotuuksia, jotka eivät vastaa todellista oppimista ja siihen kuuluvia prosesseja (Boud & Hager 2012.)

Työssä oppimista luonnehditaan enimmäkseen satunnaiseksi, informaalliseksi tai ennakoimattomaksi sekä kontekstidonnaiseksi ja situationaaliseksi (Collin 2000; Tikkamäki 2006, 327; Tynjälä 2008). Tynjälän (2008) mukaan työssä oppiminen voi kuitenkin olla myös formaalia. Billett (1990) puolestaan arvioi, että työssä oppiminen ei ole täysin satunnaista, sillä se, mitä ihminen työssään tekee ja mihin hän osallistuu, millaista toimintaa ja tavoitteita työpaikalla on, määrittävät jonkinlaiset raamit opittaville asioille. Conlonin (2003) mukaan työssä oppiminen yleensä mielletään melko positiiviseksi, vaikka se ei sitä aina olekaan. Ihmiset oppivat, usein tiedostamattaan, myös sellaisia käytänteitä tai käyttäytymismalleja, joilla on myös negatiivisia vaikutuksia.

Työpaikalla tapahtuvat muutokset edellyttävät oppimista, etenkin silloin kun uudistetaan vanhoja rutiineja, opetellaan uusia tehtäviä, kehitetään uusia työprosesseja, organisaatiota, työtapoja tai hankitaan uusia taitoja ja osaamista (Hetzner, Heid & Gruber 2015 Bauerin ja Gruberin 2007 mukaan ja Billettin 2004

mukaan). Tynjälä (2008, 132) kuvaakin oppimista työssä uusien työtapojen, käytänteiden, prosessien ja tuotteiden luomisena. Työssä oppiminen on yhtä aikaa sekä yksilöllistä että kollektiivista ja, siksi niitä olisikin hyvä tarkastella kokonaisvaltaisena prosessina arjen työssä (Collin 2007; ks. myös Knipfer ym. 2013).

Työssä oppimiseen liittyviä käsityksiä voidaan kuvata osallistumis- ja omaksumis- sekä tiedonluomismetaforina (Hager 2004; Collin 2007, 212; Tynjälä 2008 Sfardin mukaan 1998: ks. myös Hakkarainen 2009). Omaksumismetafora (acquisition) kuvaa sitä, että oppimista pidetään konkreettisina tuotoksina, jotka on saavutettu ajattelun avulla kuten materiaalit, faktat, käsitteet ja abstraktit ideat (Collin 2007; Tynjälä 2008; Hakkarainen 2009; Reich & Hager 2014;). Näkemys mukaan ajatellaan, että oppiminen on ikään kuin kontekstista riippumaton tuote tai asia, joka hankitaan ja joka voidaan siirtää toiselle (Reich & Hager 2014). Perusoletuksena omaksumismetaforassa onkin, että tieto ja asiantuntijuus ovat yksilön päässä olevia asioita, jotka hän on hankkinut (Hakkarainen 2009; Reich & Hager 2014). Näkemys on lähellä muodollisissa koulutusinstituutioissa tapahtuvaa opettajajohtoista, yksilökeskeistä oppimista. Vaara piilee siinä, että työssä oppimista työpaikoilla toteutetaan koulutusinstituutioiden oppimista edustavan omaksumismetaforan mukaisesti, jolloin oppimisen luonnollinen yhteys työn tekemiseen ja käytänteisiin helposti katoaa, kun tarttumapintaa varsinaiseen käytännön toteutukseen ei ole (Hager 2004; Collin 2007; Tynjälä 2008 Sfardin 1998 mukaan.) Perusoletuksena omaksumiseen liittyvässä käsityksessä on, että oppimisen tuotteet ovat melko pysyviä luonteeltaan ja se, että kaikkien yksilöiden oppiminen tapahtuu samalla tavalla. Oppija nähdään helposti sellaisena, joka ei ole vielä saavuttanut tarvittavaa oppimistuotetta työnsä suorittamiseksi. Hän on siksi puutteellinen, vähemmän osaava ja kompetentti, eikä hänellä ole sen vuoksi riittävää asemaa, oikeuksia tai valtaa. Sen vuoksi oppijan roolista tuleekin päästä nopeasti eroon. Näkemys onkin näin ollen haasteellinen ja myös kiistanalainen työntekijöinä oppivien identiteetin ja aseman kannalta (Hager 2004 Boudin & Salomonin 2003 mukaan.)

Osallistumisen (participation) metafora kuvaa työssä oppimista prosessina, jossa toimitaan yhdessä, ratkaistaan yhteisiä haasteita ja jossa tuntemukset ja intuitio nousevat vahvaan rooliin (Collin 2007). Osallistumisen metaforaan liittyvän käsityksen mukaan ajatellaan, että asiantuntijuus ei ole pelkästään yksilöiden päässä olevaa tietoa vaan hajautuneena yksilöiden ja ympäristön välille (Hager 2004; Hakkarainen 2005; Hakkarainen 2009). Osallistuminen on myös sosiaalistumista työyhteisöön ja sen käytänteisiin (Hakkarainen 2005; Wenger 2009). Oppiminen on niin ikään vahvasti kytkeytynyt toimintaan, koska ilman toimintaa ei tapahdu oppimista, joten myös sen tuotoksia ja prosesseja voi olla haastavaa erottaa toisistaan (Poikela 2005). Järvensivu (2007) kuvaakin työssä oppimista dynaamisena, työprosessin, sisällön ja toiminnan kattavana symbioosina, jossa ajattelu ja toiminta yhdistyvät toisiinsa. Prosessuaalisuus työssä oppimisen näkökulmassa siirtyy tiedon määrän kasautumisesta oppimiseen jatkuvan ymmärryksen muokkausprosessiksi.

Tiedonluomismetaforassa (knowledge-creation) oppiminen voidaan ajatella yhteisöllisenä, luovana tiedon rakentamisen prosessina, jonka tarkoituksena ei ole sosiaalistaminen olemassa oleviin käytänteisiin vaan rakentaa uusia käytänteitä (Tynjälä 2008 Paavolan, Lipposen ja Hakkaraisen mukaan 2004). Hakkaraisen (2005) mukaan tiedonluomisesta pitäisi muistaa, ettei tietoa tulisi ymmärtää ahtaasti pelkkänä käsitteellisenä tiedonmuodostuksena, vaan enemmänkin uutta luovana toimintana, johon yksilöt, työyhteisöt, yritykset ja organisaatiot osallistuvat (kts. myös Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003). Yhteistä osallistumis- ja tiedonluomismetaforan on, että ne molemmat edustavat ja edistävät kulttuuriperinnettä uusille toimijoille. Erona niiden välillä on, että osallistumisessa keskeisenä ei olekaan aina uuden tiedon luominen. Osallistuminen ei aina salli toimintojen kyseenalaistamista tai uusien ajatusten ja muutosten voi tapahtua hitaasti. Tiedonluomista edustavassa näkemyksessä keskeistä on jatkuva toiminnan reflektointi ja sitä kautta progressiivinen ongelmanratkaisu. Innovatiivisten tietoyhteisöjen toiminta on hyvin riippuvainen yksittäisten ihmisten osaa-



misesta, siksi kollektiivista vastuuta otetaan myös yksittäisten jäsenten asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen, jotta kaikilla on riittävästi osaamista (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003).

### 2.2.1 Työssä oppimisen sosiaalinen luonne

Tämän tutkielman keskiössä ovat käsitykset työssä oppimisesta käytäntölähtöisenä, sosiaalisena, monitahoisena ilmiönä, jossa työssä oppiminen tapahtuu jossakin kontekstissa, työyhteisössä (Collin 2007; Wenger 2009). Konteksti ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat olennainen ja kiinteä osa työtä ja oppimista (Collin 2007). Työyhteisö ja/tai taustaorganisaatio, jossa toimitaan, tuottaa oppimisen edellytyksiä, mutta myös sitä rajoittavia tekijöitä niin yksilöille, työryhmille, työyhteisölle ja/tai heidän taustaorganisaatiolleen. Eraut (2011) toteaa myös sosiaalisten suhteiden laadulla olevan keskeinen merkitys oppimistilanteiden ja -aktiiviteettien kannalta (ks. myös Le Clus 2011). Ilman yksilön oppimista ei tapahdu oppimista organisaatiossa, mutta ilman koko työyhteisön oppimista yksilöiden oppiminen ei jakaudu koko organisaation oppimiseksi (Senge 1990; Poikela 2005; Döös & Wilhelmson 2011).

Yhteisölliset prosessit liittävät yhteen yksilön, ryhmien, työyhteisön ja organisaation oppimisen, tiedon ja osaamisen jakamisen (Poikela & Järvinen 2007). Yhteisöllisen arkisen osallistumisen välittämänä rakentuvat (konstruoidut) yhteinen ymmärrys ja yhteiset merkitykset, joista neuvotellaan yhdessä. Koekielujen ja reflektion kautta synnytetään yhteisiä tulkintoja sekä myös jaettua osaamista. Yhteisten tulkintojen rakentamiseksi tarvitaan myös yhteinen kieli, joka muotoutuu keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta (Tikkamäki 2006.) Jaetun ymmärryksen ja yhteisen tulkinnan rakentaminen ja rakentuminen ovat kuitenkin Collinsonin ja Cookin (2007, 160) mukaan epätodennäköisiä silloin, kun työ on hyvin itsenäistä ja individualistista.

Työssä oppimisen näkökulmasta yhteiseen toimintaan osallistuminen onkin välttämätöntä (Poikela & Järvinen 2007). Työyhteisössä kaikki ovat tällöin toiminnan subjekteja - kaikki osallistuvat ja ovat osallisia (ks. Seppänen-Järvelä

2009). Yhteiseen toimintaan osallistumisen lisäksi, yhteisen toiminnan tulee olla kokoonpanoltaan demokraattista. Seppänen-Järvelä (2009, 41, 73) on havainnut, että ryhmissä työskentelyn kyky ja halukkuus siihen on erityisen haasteellista, jos ryhmän sisällä on hierarkkista epätasapainoa tai kognitiivista epäsymmetriaa. Haasteita voi syntyä ryhmissä, jossa on edustajia useilta ammattialoilta ja hierarkiatasolta (Seppänen-Järvelä 2009, 41, 73). Vallan ja hierarkioiden näyttäytymisen yhteisessä toiminnassa ehkäisevät oppimisen mahdollisuuksia.

### **2.2.2 Reflektion merkitys**

Työssä oppimisen osallistumiseen perustuvassa sosiaalisessa toiminnassa välttämättömiä ovat reflektio ja sitä ohjaavat prosessit (Tikkamäki 2006 Wengerin mukaan 2000; Knipfer, Kump, Wessel & Cress 2012). Reflektiivisiin toimintatapoihin ja käytänteisiin kilpistyvät toiminnan tavoitteellisen ja systemaattisen kehittämisen ja työssä oppimisen toteutuminen (Knipfer ym. 2012.) Reflektiivisillä oppimisprosesseilla tarkoitetaan niitä prosesseja, joiden kautta yksilöllinen sekä yhteisöllinen kokemuksen pohdinta ja arviointi etenevät ymmärryksen rakentamiseen sekä varmentuvat tekemisellä (kokemuksellisen oppimisen kehä). Yksilöiden, työyhteisöjen ja organisaation kehittymisessä tietoista ja jatkuvaa reflektiota tarvitaan pitämään yllä toiminnan ja ajattelun välistä oppimistoimintaa, jotta sattunnaisista kokemuksista syntyy oppimista (Järvinen & Poikela 2007.) Poikelan mukaan reflektiolla on kaksoisfunktio. Sen lisäksi, että reflektointi tuottaa tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten, se toimii myös osaamisen luomisen lähteenä, yksilöistä organisaatioon saakka (2005.) Suominen (2013) puolestaan esittää reflektion eri tasoina, joista ensimmäiseltä toiminnan reflektoinnin ja toimintaprosessien kehittämistasolta tulisi reflektiivisyydessä kehittyä kriittiseen reflektioon ja toiminnan periaatteita koskeva reflektioon saakka.

Kriittisyys ja kyseenalaistaminen, ajattelu- ja toimintatapojen arviointi ja vaihtoehtojen puntarointi määrittävät reflektiivistä ajattelua. Niitä tarvitaan suunnitelmien, havaintojen ja käytännön saavutusten näkyväksi tekemiseen,

jotka Knipferin ym. (2012) mukaan ovat ensisijaisimpia ja tärkeimpiä kehittämisen ja kehittymisen mahdollistajia. Reflektion aikana merkitykset rakentuvat uudelleen. Hetzner ym. toteavat, että on reflektio tutuissa, rutinoituneissa toimintatavoissa on haasteellisempaa kuin uusissa, odottamattomissa tilanteissa (2014). Käytänteiden tasolla oman ja yhteisen toiminnan arviointia tarvitaan ennen toimintaa, sen aikana ja sen lopuksi (Poikela 2005; Tikkamäki 2006 Argyriksen ja Schönin mukaan 1974.)

Salmela ja Juvonen (2012) väittävät, että ajan puutteen vuoksi reflektiiviset käytänteet valitettavasti usein sivuutetaan, jolloin oppimisen sykliin syntyy katkoksia (ks. myös Knipfer ym. 2012). Soini ym. (2003) niin ikään toteavat, että pysähtyminen on usein kulttuurisesti tulkittu epäonnistumiseksi tai jopa kielteiseksi asiaksi, vaikka sen merkitys oppimisen kannalta onkin keskeistä. Knipferin ym. (2012) mukaan oman ja yhteisen toiminnan kriittinen tarkastelu, arviointi ja reflektointi muotoutuvatkin kiireessä helposti merkityksettömiksi. Kiireisessä arjessa työssä syntyy jatkuvasti paljon yksilöllisiä kokemuksia, mutta ilman niiden reflektointia ei synny oppimista eikä yhteisen reflektion kautta yhteistä tulkintaa. Kokemus jää elämään, mutta perustelut esimerkiksi sille, miksi jokin asia epäonnistui, jää ”musta tuntuu” olettamusten varaan (ks. Kolari 2017 Järvisen 2003 mukaan). Ilman omaa ja yhteistä reflektiota työssä oppiminen jää näin ollen satunnaiseksi (Poikela 2005; Tikkamäki 2006.) Kehittäminen saatetaan niin ikään aloittaa ideoimalla uutta ilman, että arvioidaan, mikä aiemmin on tehty ja mikä siinä oli toimivaa ja miksi. Samat virheet saatetaan toistaa tai päätyä samaan ongelmaan, josta kehittäminen lähti liikkeelle (Hakkarainen 2005; Poikela 2005; Duffield & Whitty 2015.)

Työyhteisön ja organisaation toiminnan kehittämisen ja kehittymisen kannalta yksilöllisten reflektiivisten prosessien rinnalla merkittäviä ovat kollektiiviset (yhteisölliset) reflektiiviset prosessit (Tikkamäki 2006; Knipfer ym. 2012). Yhteisöllinen reflektio eroaa yksilöllisestä siinä, että arviointitieto luodaan synergisesti aiempien kokemusten perusteella eikä niitä ole johdettavissa takaisin yksittäisiin yksilöihin. Organisaatiotason reflektoinnissa evaluointitietoa tuotetaan

organisaation tiedonmuodostuksen pohjaksi esimerkiksi strategiselle päätöksenteolle (Poikela 2005.) Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö käsitteellistävätkin yhteisöllistä reflektiivisyyttä ajattelun strategiana. Heidän mukaansa yhteisen tavoitteen määrittelyn ja sen arvioinnin kautta muodostuu yhteys oppimisen aitoon, todelliseen tarpeeseen. Yhteinen tavoite ja käsitys tavoitteesta tuottavat mahdollisuuden reflektoida omaa kuin yhteistäkin työtä (2003.) Informaalit, satunnaiset työssä oppimisen prosessit voidaan tehdä näkyväksi yhteisen reflektoinnin kautta, sillä se tuo koko kehittymisen prosessin osaksi yhteistä tulkintaprosessia (Tikkamäki 2006; Tikkamäki 2014). Yhteisöllinen reflektio luo mahdollisuuksia jaetun asiantuntijuuden rakentamiseen, identiteetin vahvistamiseen sekä yhteisön yhteisten toimintojen ja käytänteiden kyseenalaistamiseen, mutta myös yhteisten perustelujen, merkitysten ja tulkintojen tuottamiseen. Tietämyksen yhteinen kehittäminen johtaa myös yksilötason ymmärryksen rikastumiseen, jäsentymiseen ja laajentumiseen. Toiminta ja sen reflektio tuottavatkin uutta tietoa työyhteisöön (Poikela & Järvinen 2007.)

Uusia toimintamalleja voidaan kehittää yhdessä reflektiivisesti havainnoimalla kokemuksia ja merkityksiä sekä tunnistamalla ja analysoimalla niitä, esittää Poikela (2005). Knipferin ym. mukaan uusien ja yhteisten toimintatapojen, käytänteiden ja työprosessien kehittämisessä kokeilut ovat keskeisessä roolissa, jotta vanhan ja uuden toiminnan välisiä eroja voidaan reflektoida. Uuden tiedon synnyttäminen vanhan tiedon sekä toiminnan kokeilujen pohjalta varmistavat myös katkeamattoman ketjun oppimisen sykliin (2012.) Tämä tarkoittaa myös, että kehittämistä ei aloiteta tyhjästä. Se, mitä on jo tehty ja kehitetty, on mukana tulevaisuuteen suuntaavassa kehittämistyössä.

Poikela (2005) näkee reflektion kohteen määrittelyn olevan tulevan toiminnan suunnittelun kannalta olennaista. Mikäli kohteena on tekemisen kautta tullut kokemus, tulokseksi muotoutuu toiminnan parantamista, mutta työprosessit eivät välttämättä kehitykään. Jos reflektio puolestaan kohdistuu tulevaan toimintaan, uuden tiedon ja kokemusten tuottamisen avulla syntyy uusi perspektiivi ja näkökulma myös työprosessien, työyhteisön tai organisaation kehittämiseen ja

oppimiseen. Yksilön oppimiseenkin tulee väistämättä sidos sosiaaliseen ja organisaationaaliseen ulottuvuuteen kun kehittämisen kohde on yhteinen. Virkkunen ja Ahonenkin (2008) painottavat reflektion kohteen määrittelyn tärkeyttä uuden tiedon tuottamisen kannalta. Onko tavoitteena tehdä asioita oikein vai tehdä oikeita asioita? Ensimmäinen tarkoittaa, että uusi tieto auttaa parantamaan vanhaa. Toisessa tarkoitetaan toiminnan uudistamista, jossa toiminnan sisältö ja kohde sekä mitä ja miksi tehdään, on keskeisempää. Molempien näkökulmien tunnistaminen kehittämisen kannalta on merkittävää, mutta niillä on myös vaikutusta reflektiivisiin käytänteisiin. Reflektiivisten käytänteiden näkökulmasta kehittämisen kohteelle asetetut kysymykset ovat keskeisiä, sillä ne myös suuntaavat kehittämistä ja sitä kautta toimintaa eri suuntiin.

### **2.2.3 Ammatillinen toimijuus**

Työssä oppimisen kannalta merkityksellisenä ja sen mahdollistavana tekijänä nähdään uusimpien tutkimusten mukaan ammatillinen toimijuus (agency) (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014). Vahvaa ammatillista toimijuutta, omistautumista ja sitoutumista tarvitaan uusien toimintatapojen kehittämisessä, tähdentävät Virkkunen, Engeström ja Miettinen. Heidän mukaansa kehittämisprosessin omistajuus ja toimijuus hankkeina tehtävässä kehittämistyössä muotoutuu usein hajanaiseksi ja tilapäiseksi. Toimijuuden ei pidä muotoutua virran perusteella vaan tarvitaan tiivistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta eri tasoilla tai eri asemassa olevien kesken (2007, 28.) Työyhteisössä tarvitaan jäsenten osallisuutta ja kokemusta ammatillisesta toimijuudesta käytänteiden muutokseen ja tuottavuuteen sekä mahdollisuutta olla mukana ja vaikuttaa omaan työhön kohdistuvan muutoksen eri vaiheissa (Vähäsantanen ym. 2014, 223).

Sosiokonstruktivistinen ajatus ammatillisesta toimijuudesta on, että ihmiset ovat aktiivisia ja pystyvät kontrolloimaan omaa elämäänsä ikään kuin heillä olisi valta ja voima toimia ja vaikuttaa asioihin, päätöksien tekemiseen ja valintoihin sekä muuttaa olemassa olevia tilanteita. Toimijuus käsitteenä sisältää näin ollen

yksilöiden ja yhteisöjen aktiivisuuden, aloitteellisuuden, osallisuuden, kokemukset työn hallinnasta sekä vaikutusmahdollisuuksista (Eteläpelto ym. 2014.) Se on myös kykyä tehdä valintoja muutostilanteissa (LePointe 2014). Ihmiset eivät tällöin pelkästään toimi reaktiivisesti reagoimalla johonkin tai toistamalla annettuja käytänteitä vaan toimivat aktiivisesti. Tällöin yksilöt tekevät päätöksiä ja toimivat vaikuttaen työhönsä, uraansa tai identiteettiinsä sekä sen sosiaalisiin ja institutionaalisiin olosuhteisiin (Tynjälä 2008; Hökkä & Vähäsantanen, 2015, 134.) Onnismaa (2014, 221) toteaaakin, että *”työelämän muutostilanteissa itsensä kokeminen ammatilliseksi toimijaksi on vahva ankkuri, jolla kiinnittyä työyhteisöön ja jonka avulla uudistaa ammatillista identiteettiä”*.

Ammatillisella toimijuudella on tärkeä merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisen ja uudistumisen kannalta. Eteläpelto ym. (2014) väittävät, että yksilötasolla työssä oppiminen edellyttää usein työidentiteettien ”tuunausta” ja uudelleenneuvottelua työyhteisöissä. Erilaisten rakenteellisten ja toiminnallisten muutosten onnistumisen kannalta identiteettityö onkin välttämätöntä (2014.) Mahlakaarron (2011, 175) mukaan yksilöt tarvitsevat mahdollisuuksia oman toimijuutensa tutkimiseen asemoidakseen uudelleen ammatillista, persoonallista ja sosiaalista identiteettiään. Työelämä jatkuvine muutoksineen vaatii nykyisin vahvaa identiteettitietoisuutta niin yksilöiltä kuin yhteisöiltäkin (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009.)

Seppänen-Järvelän ja Vatajan (2009) mukaan työyhteisö ja sen jäsenet tulisi nähdä subjektina kehittämistyössä eikä sen objektina. Ilman yksilöllisen ja yhteisöllisen ammatillisen toimijuuden toteutumisen mahdollisuuksia kehittämistyön subjektius ei onnistu tai jää vajaaksi. Työelämän kehittämiseen tähtäävät mallit ja ohjelmat tai johdon tavoitteet eivät ole riittävästi huomioineet työntekijöiden tai työyhteisöjen tuen tarpeita jatkuvassa muutoksessa. Kehittämistavoitteet helposti sivuuttavatkin ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin kysymykset (Eteläpelto ym. 2014.) Valitettavasti kontrollikeskeinen työelämä helposti tukahduttaa toimijuuden kokemuksia (Vähäsantanen ym. 221, 2014). Jatkuvassa muutoksessa, tulos- ja kehittämispaineessa, työelämän puristuksessa toimijuuden tukahduttaminen voi johtaa ammatillisten identiteettien rapautumiseen,

työn mielekkyyden katoamiseen, turhautumiseen, sitoutumattomuuteen, uupumiseen sekä muutoshaluttomuuteen (Eteläpelto ym. 2014). Näihin työyhteisön ilmapiiri ja johtamiskäytännöt vaikuttavat keskeisesti (Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2014.)

Taukoamaton muutos saa valitettavan usein aikaan työyhteisöjen jakautumista kehittämismyönteisiin ja oman työpaikkansa, pätevyytensä ja jaksamisensa vuoksi pelkääjiin, joille vakaus työelämässä on tärkeää (Julkunen 2014). Silanderin ja Mahlakaarron (2014, 113) mukaan yhteisöllisen toimijuuden keskeisenä edellytyksenä on yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen sekä henkilöiden keskinäisen luottamuksen syntyminen. Psykologisen turvallisuuden tuottamiseksi, toimijuutta rakentuu työyhteisössä avoimen keskustelun avulla. Keskusteluja huolista ja virheistä, ilman pelkoa oman roolin ohittamisesta tai uhkaamisesta tarvitaan. Mahdollisuudet erilaisten mielipiteiden kohtaamiselle ja kokeilujen toteuttamiselle, mutta myös keskinäiselle avun pyytämiseksi tai asioiden jakamiselle edesauttavat turvallisuuden toteuttamista (ks. myös Hetzner 2014).

Uudistaminen, uudistuminen ja uuden oppiminen muutoksessa vaativat Mahlakaarron mukaan yksilöiltä ja työyhteisöiltä uskallusta ja voimaantumista. Voimaantuminen ja uskallus rakentuvat kasvattamalla tietoisuutta itsestä, asemoimalla itseä suhteessa toimintaympäristöön ja toimintansa kontekstiin sekä harjoittelemalla aktiivista toimijuutta (2014.) Jos yksilöllisen toimijuuden kokemukset eivät vahvista ammatillisen identiteettiä eivätkä rakenteet tue yksilöllisen ja yhteisöllisyyden toimijuuden vahvistumista, ei myöskään osaamisen jakaminen mahdollistu (Mahlakaarto 2014). Jos toimijuus ei mahdollistu, myös oppiminen estyy eikä ammatillinen identiteetti pääse uudistumaan.

#### **2.2.4 Raamit yhteisön työssä oppimiselle**

Pitkäjänteisillä, työssä oppimiseen liittyvillä toimintamalleilla varmistetaan organisaation kyvykkyys vastata toimintaympäristöä koskevien muutosten haasteisiin sekä ylläpitää tätä kyvykkyyttä (Davies 2011, 2). Oppimiseen kiteytyvätkin organisaatioiden muutoksissa selviytymisen mahdollisuudet (Soini ym. 2003

Sengen 1990 ja Pedlerin ym. 1991 mukaan). Työssä oppimisen hyödyntäminen onkin oma toimintamallinsa, jossa oppiminen on johdettua toimintaa (Virkkunen ym. 2007). Kun informaalisesti kuvattua työssä oppimista halutaan hyödyntää tietoisesti, voidaan puhua työssä oppimisen formalisoinnin ilmiöstä (Tynjälä 2008). Tällöin työssä oppimisen suunnittelulla sekä satunnaisten, ennakoimattomien ja informaalioppimistilanteiden reflektoinnin ja jakamisen kautta tehdään oppimista näkyväksi (ks. myös Tikkamäki 2006, 202.) Vaarana on, että ilman kokonaiskuvaa ja näkemystä työssä oppimisen hyödyntäminen jää satunnaiseksi (Tikkamäki 2006; ks. myös Hetzner ym. 2014). Suurin osahan työssä oppimisesta tapahtuu ilman ohjaamista, opettamista tai ilman varsinaista koulutusohjelmaa sekä ennalta määrättyjen tarkoituksellisten oppimistavoitteiden kautta (Billett 2014.)

Organisaatioiden ja työyhteisöjen kehittämistyössä ja muutoksissa on pohjimmiltaan kyse niin yksilöiden, työyhteisöjen kuin organisaatioiden oppimisesta. Muutokset ja kehittäminen eivät automaattisesti ja itsestään johda tietoiseen, tavoitteelliseen, systemaattiseen työssä oppimiseen yksilö-, työyhteisö- ja organisaatiotasolla (Tikkamäki 2006; Hetzner ym. 2014). Ahosen ym. mukaan valitettavaa onkin, että useinkaan oppimisella ei nähdä yhteyttä organisaation kehittymiseen. Kaksoiselämäksi kuvatussa ajattelutavassa organisaation virallinen toiminta ja epävirallinen oppiminen arkityöstä kuvataan toisistaan erillisinä, vaikka samat asiat koskevat samoja ihmisiä (2005.)

Työssä oppimisen hyödyntämiseksi kehittämisessä ja muutoksessa tarvitaan näin ollen oppimiseen liittyvien käsitysten tunnistamista, oppimista tukevien toimintamallien ja oppimiskäytänteiden rakentamista, oppimisen paikkojen tunnistamista, työn organisointia oppimista tukeväksi sekä oppivan kulttuurin rakentamista (Tikkamäki 2006; Wenger 2007; Virkkunen ym. 2007; Billett 2014). Niin ikään on välttämätöntä myös tunnistaa kaikenlainen kehittämistoiminta keskeiseksi osaksi organisaation toimintaa, työprosesseja sekä osaksi kokonaisstrategiaa, väittää Tikkamäki (2006, 335).



Oppiminen työyhteisössä ja/tai organisaatiossa on riippuvainen sen organisaatio- ja toimintakulttuurista, joilla tässä yhteydessä tarkoitetaan niin suhtautumista muutokseen kuin toimintatapojakin, joilla ne toteutetaan. Kulttuuri on muodostunut pitkän ajan kuluessa ja se ilmentää organisaatiossa vallitsevaa arvomaailmaa, arvostuksia, olettamuksia sekä niitä tapoja, joilla tietoa hankitaan tai ongelmia ratkaistaan (Heikkinen 2005 Kronqvistin ja Soinin 1998 mukaan; Soini 2003). Bergerin ja Luckmannin mukaan jokaisessa työyhteisössä on oma sosiaalinen todellisuutensa, jonka kautta itsestään selviksi muotoutuneet sisäiset normit, arvostukset sekä käsitykset ohjaavat toimintaa, myös suhteessa työssä oppimiseen, siihen liittyviin käsityksiin, arvostuksiin ja sitä ohjaaviin normeihin. Näitä normeja, arvostuksia ja käsityksiä on myös haasteellista päivittäisessä arjessa tunnistaa, sillä ne ovat ikään kuin varastoituneina työkäytänteisiin ja rakentuneisiin sosiaalisiin suhteisiin (1996.) Näitä sosiaalisen todellisuuden rakentumia ylläpidetään diskursiivisesti (Jokinen ym. 2005). Jos organisaatioon rakentunut organisaatio- ja toimintakulttuuri sekä käytännön työtoiminnan organisointuminen eivät tue oppimista tai kannusta siihen, informaali työssä oppiminen ei muodostu näkyväksi eikä sitä myöskään hyödynnetä (Tikkamäki 2014; ks. myös Tynjälä 2008).

Wenger (2009, 214) väittääkin organisaatioiden ottavan valtavan riskin, jos eivät tunnista ja kyseenalaista käsityksiään oppimisesta, sillä tunnistamattomuus aiheuttaa monenlaisia haasteita. Jos oppimisen tunnistaminen ja tiedostaminen omassa ja yhteisessä työssä on epäselvää, oppimisen haasteisiin vastataan helposti lisäämällä formaalia koulutusta kuten kursseja ja koulutuksia (Soini ym. 2003; Virkkunen & Ahonen 2008). Soini ym. väittävät, että oppimisen epäselvydessä työntekijät kokevat itsensä helposti suorittajiksi eivätkä oppijoiksi. Oppimisen käytänteiden puuttumiseen liittyvät haasteet ja ongelmakierre näyttävät ennen pitkää. Jos esimerkiksi kehittämistyötä lisätään olemassa olevan työn päälle ilman, että jo olemassa olevaa työtä kehitetään, työmäärä ja sen mukanaan tuoma kiire auttamatta lisääntyvät. Jatkuva kiire on valitettavasti yksi oppimisen suurimmista esteistä. Kiireen lisääntyminen ei ole aina syytä vaan joskus myös seurausta siitä, että vanha työ ei ole kehittynyt riittävästi (2003.) Boud ja Hager

(2012) väittävät myös, että henkilöstön kehittämisessä oppimisen mittaamisen haasteet aiheuttavat usein sen, että kurssitusten määrillä arvioidaan oppimista, vaikka se ei todellisuudessa oppimista kuvaakaan.

Collinson ja Cook (2007, 32-35) kuvaavat organisaation oppimista monitasoisena yksilön, ryhmän kuin organisaatiotason oppimisena, johon tarvitaan yhteinen ymmärrys ja tulkinta, joka rakentuu yhteisten ideoiden, näkemysten, käsitysten, kokemusten kuin kyseenalaistamisten jakamisen kautta. Tikkamäen (2006) mukaan työyhteisöistä on hyvä rakentaa sellaisia työssä oppimisen yhteisöjä, joissa oppiminen on osa arkisia jokapäiväisiä toimintoja. Ne toteutuvat osallistumalla yhteisöjen ja organisaatioiden toimintaan ja neuvottelemalla yhteisistä merkityksistä. Tärkeitä ovat myös sosiaalinen tuki, emotionaalisuus ja työyhteisön valtasuhteet sekä tietämisen konstruoimisen, jakamisen sekä reflektoinnin prosessit. Mikäli työyhteisöstä puuttuu yhteinen merkitysten jakaminen tai niistä ei neuvotella, yhteisön toiminnassa voi ilmetä joustamattomuutta ja kyvyttömyyttä kohdata uusia tilanteita.

Työn organisointi työssä oppimisen tukemiseksi on välttämätöntä (Tikkamäki 2006, 335). Mäkelän (2008) mukaan kyky hankkia tehokkaasti uutta tietoa ja osaamista sekä jakaa niitä organisaatiossa kumuloituu vuorovaikutukseen liittyvien rakenteiden ja toimintamallien kautta organisaatioon mahdollistaen niiden hyödyntämisen uusissa tilanteissa. Virkkunen ja Ahonen esittävätkin tehokkaan työssä oppimisen toteuttamiseksi koko työyhteisöä ja/tai organisaatiota koskevien infrastruktuurien kehittämisen. Työntekijöiden tukeminen omiin ja yhteisiin työkäytäntöihinsä kytkeytyvien paikallisten oppimiskäytäntöjen rakentamiseen, on osa infrastruktuurin kehittämistä. Tällaiseen toimintaan pääsemiseksi työyhteisön on tunnistettava olemassa olevat oppimiskäytänteensä ja niiden tuottaman osaamisen luonne sekä luoda sopivia tapoja tuottaa uutta tietoa ja osaamista toiminnassa ilmenevien kehityshaasteiden ratkaisemiseen (2008.) Työntekijöiden, tiimien ja työyhteisön tunnistaminen oppijoina sekä työyhteisön ja työympäristön tunnustaminen yhteisen oppimisen saarekkeena on niin ikään tärkeää (ks. Viinisalo 2004). Työssä oppimisen sekä työjärjestelyjen ja

työn organisoinnin kehittämisen tulisi kulkea käsi kädessä. Koska ne heidän mukaansa usein mielletään erillisiksi toiminnoiksi, myös kehittyminen estyy tai rajoittuu (Järvensivu 2007; Virkkunen ym. 2008.)

Virkkusen ym. (2008) mukaan oppiminen ei ole mikään uusi asia vaan se, että toiminnan muutoksessa yhteisen oppimisen käytännöt vanhenevat. Oppimisen käytäntöjen vanheneminen tuottaa haasteita työpaikoille; oman ja työyhteisön oppimista ei tunnisteta ja tiedosteta, oppimisen käytäntöjä ei osata uudistaa eikä työssä oppimista osata siksi myöskään hyödyntää (ks. myös Wenger, 2009.) Oppimiskäytäntöjen uudistaminen Virkkusen ym. (2008) mukaan on hyvä suunnitella siten, että ne vastaavat kehitettävän toiminnan uusiin vaatimuksiin. Ne saattavat tarkoittaa uusien käyttöön ottoa ja vanhojen uudistamista. Oppimisen käytäntöihin liittyvät valinnat ovat oleellisia, sillä ne joko mahdollistavat tai estävät oppimisen työssä.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisujen, reflektoinnin, osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksia - oppimisen tiloja - tarvitaan työssä oppimisen toteutumiseksi (Poikela 2005; ks. myös Järvensivu 2007; Vanhalakka-Ruohotie 2014; Eteläpelto ym. 2014; Mahlakaarto 2014). Koska organisaatiot ovat monimutkaisia - ja tasoisia verkostoja, joissa niin työntekijät, työyhteisöt kuin hallinnon tasotkin ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, vuorovaikutuksellisten kytkentöjen kautta tarjoutuvat mahdollisuuksia työkäytänteiden muuttumiselle, ammatillisen identiteetin uudistamiselle, työssä oppimiselle, hyvinvoinnille, mutta myös työhyvinvoinnille (Eteläpelto ym. 2014). Välttämättömiä, yhteisiä, rajoja ylittäviä oppimiseen ja ongelmanratkaisuun liittyvää toimintaa Engeström, Virkkunen ja Ahonen (2007) nimittävät solmutyöskentelyksi.

Virkkunen ym. (2007) suhtautuvat kuitenkin kriittisesti työssä oppimisen toteuttamiseen. He väittävät, että oppimisen kannalta ei riitä pelkkä keskustelu tai mukaan ottaminen. Yhteinen tiedon hankinta, yhteisten, vallitsevien käytänteiden, ajattelumallien ja toimintaperiaatteiden kriittinen reflektointi, uusien toimintatapojen ideointi ja kokeilut sekä kokeilujen reflektointi täytyy olla mahdol-

lista, muutoin toiminta ei todellisuudessa uudistu ja muutokset jäävät ulkokoh-  
taisiksi. Tikkamäen (2014) mukaan ”työssä oppimisen yhteisöjen kannalta keskeistä  
on edistää yksilöiden aktiivisuutta (vrt. passiivisuus), yhteisöissä toteutuvaa osallistu-  
mista (vrt. passiivisuus) sekä organisaatioiden sallivuutta (vrt. pakottavuus)”.

Virkkunen ja Ahonen (2007) toteavat, että työyhteisöjen tulee oppimiskäy-  
töntöjen toteuttamiseksi kehittää oppimaan oppimisen valmiuksiaan yhteisönä.  
Oppimaan oppimisen valmiudet liitetään yleensä yksilön oppimiseen, mutta op-  
pimaan oppimisen valmiuksia voidaan kehittää myös työyhteisössä. Kun tutki-  
taan yhdessä yksittäisten tehtävien sijaan koko toimintajärjestelmää ja siinä ta-  
pahtuneita ja tulevia muutoksia, samalla myös oppimaan oppimisen valmiudet  
kehittyvät. Pohjimmiltaan oppimaan oppimisessa ei olekaan tällöin kyse pelkäs-  
tään ajattelusta vaan myös käytännöllisistä, oppimisen työnjakoon ja välineisiin  
ulottuvista ratkaisuista, joiden kautta syntyy kehittämisosaamista.

<b>Työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät työyhteisössä</b>
Osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet
Työn merkityksellisyyteen ja tulokseen liittyvä tiedon saanti
Riittävän haasteelliset, monipuoliset, pitkäkestoiset työtehtävät
Ongelmatilanteiden käsittelykäytänteet ja kehittäminen ja niihin käytettävä aika
Palaute ja tuki kollegoilta, asiakkailta ja esimiehiltä
Vuorovaikutusmahdollisuudet: oma työryhmä/tiimi, muiden ryhmien, esimiesten/johdon, asiakkaiden sekä yhteistyöverkoston kanssa
Työprosessin formalisoinnin tapa ja aste, työnjako, käsitys kokonaisesta työprosessista
Arviointiin ja reflektointiin käytettävä aika ja niiden arvostus
Autonomian aste
Luottamus ja sitoutuminen työryhmään/tiimiin sekä työpaikkaan
Odotukset (liittyen suoritukseen, edistymiseen ja rooliin)
Työehdot (palkka, työaika ja työn määräaikaisuus)

Kuva 1: Mukailtu Järvensivun (2006) työssä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkielmani kohteena olivat työssä oppimisen diskurssit kehittämishankkeiden yhteydessä, kehittämishankkeiden positioituminen suhteessa työyhteisön perustehtävään sekä diskurssien vaikutukset oppimiseen kehittämishankkeissa. Lähestymistapana tutkielman toteuttamisessa hyödynsin laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvaa diskurssianalyysiä, koska se antoi mahdollisuuden tarkastella tutkittavan kohteen sosiaalista todellisuutta ikään kuin lintuperspektiivistä ja etäännyä tarkkailijan rooliin. Diskurssianalyysi antoi mahdollisuuksia tarkastella kehittämishankkeiden asemoitumista suhteessa perustehtävää diskursiivisen todellisuuden rakentumana. Koska tutkielman tekijänä teen työtä samalla alalla kuin osallistujat, tavoitteeni oli diskurssianalyysin avulla avata uusia näkökulmia oman työni diskursiiviseen todellisuuteen.

Tutkimuskysymykseni

1. Millaisia työssä oppimiseen liittyviä diskursseja ulkopuolisella rahoituksella toteutettaviin kehittämishankkeisiin rakentuu?
2. Miten kehittämishankkeet asemoituvat suhteessa perustehtävän mukaiseen työhön?
3. Millaisia vaikutuksia tuloksena olevilla diskursseilla on oppimiseen kehittämishankkeissa?

Jokinen, Juhila & Suoninen (2004; ks. myös Pietilä, 2010) luonnehtivat diskurssianalyysiä tai diskursiivista tutkimusta väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi, joka sallii monenlaisia tarkastelun ja menetelmien sovelluksia. Diskurssilla tarkoitetaan melko eheitä, säännönmukaisia merkityssuhteiden systeemejä, jotka

rakentuvat sosiaalisessa toiminnassa ja käytännöissä samalla rakentaen yhteistä sosiaalista todellisuutta.

Lähtökohtana ja perustana konstruktionismia edustavassa diskursiivisessa tutkimuksessa on, että kielenkäytöllä oletetaan olevan sosiaalista todellisuutta rakentava luonne, on olemassa keskenään kilpailevia ja rinnakkaisia merkityssysteemejä, merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista, toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin ja siitä, että kielen käyttö tuottaa myös seurauksia (Jokinen ym. 2004.) Luukka (2000, 142) kuvaa tätä funktionaalisenä lähestymistapana tai suuntauksena.

Oleellisessa osassa ja tunnistettavana asiana on Jokisen ym. (2004) mukaan kielen käyttö, joka rakentaa ja merkityksellistää (konstruoi), järjestää, uusintaa ja muokkaa kaikkea sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Kielen avulla rakentuu sosiaalisesti jaettuja merkityksiä ja ne muodostuvat suhteessa, mutta myös ja erotuksena toisiinsa. Toisin kuin yleensä ajatellaan, diskurssianalyysissä myös puhe, sanat ja lauseet ovat toimintaa; niiden erottaminen toiminnasta on melko mahdotonta. Diskurssianalyysissä ei näin ollen oteta kantaa siihen, toteutuvatko ne käytännössä näkyvinä asioina.

Jokisen ym. (2004) mukaan kielenkäytön merkityksiä voidaan jäsentää neljän eri näkökulman avulla. Tekstuaalinen diskurssianalyysi pureutuu lauseiden ja virkkeiden itsenäisiin kokonaisuuksiin. Olennaista on, miten tekstit rakentuvat ja miten tekstien välisiä suhteita kuvataan. Kognitiivisessa näkökulmassa selvitetään, miten tekstejä tuotetaan, rakennetaan ja ymmärretään. Analysoinnin kohteena on tekstin tuottamis- ja ymmärtämisprosessi. Interaktionaalisessa, keskusteluanalyysiä lähentyvässä tavassa kiinnostuksen kohteena ovat todelliset, yksittäiset vuorovaikutustilanteet ja niiden eteneminen. Kielen avulla kuvataan merkitysneuvotteluja, joissa vuorovaikutus on keskiössä. Konstruktionistinen diskurssianalyysissä kieli ja kielenkäyttö ovat sidoksissa vuorovaikutustilanteen lisäksi kieltä käyttäviin yhteisöihin. Kielen käyttöä kuvataan eri tilanteissa ja yhteisöissä, miten kieli toimii viestinnän ja merkitysten muodostamisen välineenä sekä mitä kielen avulla luodaan. Tutkielmassa olen hyödyntänyt konstruktionistista näkökulmaa, jossa painopiste on kieltä käyttävissä yhteisöissä.

Merkitykset ja merkityssystemit vakiintuvat kunkin (työ)yhteisön sosiaalisten prosessien ja käytänteiden tuloksena. Toiminnan kontekstuaalisuuden merkityksellisyys ja moniulotteisuus virittävät merkityssystemien rakentumista, jolloin ne myös rikastavat aineiston analyysiä. Analysoitavaa toimintaa tarkastellaan siinä ajassa ja paikassa, johon tulkinta suhteutetaan (Jokinen ym. 2004.)

### **3.2 Osallistujat**

Tutkielmaan osallistui kahden eri oppisopimustoimiston henkilöstöä yhteensä 20 henkilöä. Tutkielman kannalta tärkeää oli, että osallistujilla on organisaatioissaan tutkimukseen olennaisesti kuuluvaa toimintaa eli erillisrahoituksella toteutettavaa kehittämishanketoimintaa. Lisäksi näiden julkisten organisaatioiden tuli toimia omana yhteisönään, yksikkönään tai organisaationaan taustaorganisaationa sisällä, niin ettei henkilöstö ole hajautettuna tai osana muuta toimintaa esim. aikuiskoulutukseen tai muuhun ammatilliseen koulutukseen. Tavoitteena oli, että tutkimus kohdistuisi rajatummin yhteen homogeeniseen toimijajoukkoon, jotta rinnasteisuus kontekstin ja tutkimuskysymysten näkökulmasta olisi mahdollista.

Tutkimuslupaa kysyttiin esimiehiltä ja osallistuneelta henkilöstöltä.

### **3.3 Tutkimuksen konteksti**

Tutkimuksen kohteena olevat työyhteisöt edustavat ammatilliseen koulutukseen kuuluvan oppisopimuskoulutuksen järjestäjää. Oppisopimuskoulutus on yksi ammatillisen koulutuksen koulutusmuodoista ja toimintaa hoitaa sekä ylläpitää oppisopimuskoulutuksenjärjestäjä, jonka perustehtävään kuuluu oppisopimusten suunnittelu ja valvonta. Oppisopimuskoulutuksenjärjestäjät hoitavat viranomaistehtävää; vastuu oppisopimustoiminnan toteuttamisesta ja ylläpitämisestä on näin ollen tarkoin säädeltyä. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, ammatillisesta koulutuksesta ja työsopimuslaki ohjaavat pääosin työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen perustuvan koulutusmuodon toteuttamista (Finlex).

Oppisopimuskoulutusten hoitaminen on organisoitu useilla eri tavoilla. Sitä hoidetaan omina yksiköinä toimivina oppisopimustoimistoina osana kuntien, kaupunkien tai ammatillisten koulutuskuntayhtymien toimintana tai oppisopimustoiminta on integroitu muihin ammatillisen koulutuksen yksiköihin kuten ammatti- ja aikuisopistot koulutuskuntayhtymissä tai kuntien alaisuudessa tai sitä hoitavat yksityiset koulutuksenjärjestäjät. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus/lainsaadanto](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus/lainsaadanto))

Oppisopimuskoulutuksenjärjestäjien toimintaa toteuttava henkilöstö koostuu käytännössä toimintaa johtavien oppisopimuspäälliköiden, johtajien tai vastaavien lisäksi koulutustarkastajista tai vastaavaa työtä tekevästä, oppisopimusneuvojista, koulutus- ja toimistosiheteereistä tai muista vastaavaa työtä tekevästä. Oppisopimustoimistoissa voi työskennellä myös muuta henkilöstöä kuten projektihenkilöstöä, opinto-ohjaajia, työvalmentajia sekä erityisopettajia. Henkilöstön määrä oppisopimustoiminnassa vaihtelee organisoitumisen mukaan.

#### Kehittämishankkeet oppisopimustoimistoissa

Ammatillisen koulutuksen kuten oppisopimustoiminnan parissa on 2010 - luvulla toteutettu lukuisia kehittämishankkeita. Kehittämishankkeita on ollut muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaama nuorten työssä oppimisen ja oppisopimusuudistuksen kehittämishankekokonaisuus, Opetushallituksen ohjaamat kehittämishankkeet kuten esimerkiksi maahanmuuttajien koulutuksen ja erityisopiskelijoiden ohjaaminen sekä vertaisarvioinnin kehittäminen ([www.okm.fi/OPM/avustukset](http://www.okm.fi/OPM/avustukset) ; [www.oph.fi/rahoitus](http://www.oph.fi/rahoitus)).

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien keskuudessa perustehtävän rinnalla kehittämistyötä toteutetaan ulkopuolisen rahoituksen turvin, mutta jokaisella oppisopimustoimijalla on myös paljon muuta sisäistä kehittämistyötä ja sitä tehdään myös ilman erillisrahoitusta. Kehittämistyöhön ovat vaikuttaneet 2010-luvulla hallitusohjelman ammatillisen koulutuksen reformissa suunnitellut toisen asteen opiskelijamääriin kohdistuvat leikkaukset, oppisopimustoiminnan liittäminen osaksi muuta ammatillista koulutusta sekä muut tausta- tai omistajaor-



ganisaatioiden organisaatiomuutokset, laatuprosessien kehittäminen, tutkintojen uudistaminen, yleisen taloustilanteen vaikutukset sekä muut oppisopimus-koulutukseen liittyvät kehittämistehtävät.

Kehittämishankkeiden toiminta eri oppisopimustoimijoiden keskuudessa on organisoitu pääsääntöisesti seuraavilla tavoilla: koulutustarkastaja\* tekee perustyötä hanketyön rinnalla ja työ perustehtävän ja hanketyön välillä on jaettu prosentuaalisesti (esim. 40 % hanketyötä ja 60 % perustyötä), henkilöstöstä siirtyy joku tekemään hanketyötä kokopäivätoimisesti tai tehtävään palkataan joku työyhteisön ulkopuolelta. Lisäksi tarvittavat tukipalvelut on resursoitu vastaa-vasti. Hanketyönä, ulkopuolisen erillisrahoituksen avulla toteutetun kehittämi-sen resursointi vaihtelee eri oppisopimustoimistoissa; jokainen oppisopimustoi-mija tai sen taustaorganisaatio päättää siitä itse. Kehittämishankkeiden toteutta-minen on usein yhden tai useamman tehtävään nimetyn koulutustarkastajan tai tehtävään palkatun, muista tehtävistä siirtyvän, hanketyöntekijän tehtävänä. Yh-dessä oppisopimustoimistossa ja yhdellä henkilöllä voi olla useampia hankkeita toteutettavanaan. Hankeroolit vaihtelevat koordinaattorista, projektipäälliköstä osatoteuttajaan tai ulkokehjäsenään.

### 3.4 Aineiston keruu

Diskurssianalyttisen tutkielmani aineiston keruun toteutustavaksi eri vaihtoeh-doista valikoitui ryhmähaastattelu. Diskurssianalyysin näkökulmasta Juhilan ja Suonisen mukaan, paras, aidoin ja luonnollisin tapa aineiston keruussa olisi ha-vainnoida luonnollisia tilanteita, jossa tutkija on sivustaseuraajan roolissa. He ei-vät sulje pois mahdollisuutta toteuttaa aineiston keruuta järjestettyinä ryhmä-haastatteluina, sillä suomalaiset ovat melko tottuneita ryhmässä tapahtuviin kes-kusteluihin (2008.) Ryhmähaastattelu eroaa Pietilän (2010) mukaan yksilöhaas-tattelusta siten, että yksilöhaastattelu tuo esille yksilön henkilökohtaiset merki-tykset ja käsitykset, mutta ryhmähaastattelu tuottaa yhteisesti jaettuja kollektii-visia merkityksiä yksilöiden omista yksilöllisistä kokemuksista, jotka haastatte-lutilanteissa neuvotellaan.

Aineiston kerääminen käynnistyi ryhmähaastattelujen järjestämiseen liittyvillä käytännön asioilla kuten tutkimuslupien kysymisellä, aikataulujen ja tilojen sopimisella. Tutkimusluvan kysymisen jälkeen, ennen varsinaista ryhmähaastattelua lähetin myös erillisen sähköpostitiedotteen, jossa kerrottiin tutkimuksen sisällöstä, tavoitteesta ja menetelmästä. Ryhmähaastattelut toteutin helmi-maaliskuun 2016 aikana. Ensimmäisessä tiedotteessa kerroin, että osallistuminen on vapaaehtoista, tutkimusaineisto on luottamuksellista ja jokaisella on mahdollisuudesta perääntyä vielä tutkielman tulosten valmistumisvaiheessa. Lisäksi kerroin, että tutkimusintressi on lähtöisin tutkielman tekijästä eikä tutkielmalla ole tilaajaa. Tulososan kirjoittamisen jälkeen lähetin sen luettavaksi kaikille osallistujille. Kukaan haastateltavista ei perääntynyt.

Varmistaakseni sen, että voisin havainnoida paremmin ja erottaa henkilöiden äänet toisistaan, päätin videoida haastattelut. Haastattelutilanteen aluksi videointi jännitti osallistujia jonkin verran, mutta keskustelun aikana jännitys kuitenkin väheni ja osallistujat keskustelivat vapaasti. Toisessa organisaatiossa keskustelimme aluksi erityisesti siitä, mihin aineistoa tulisi käyttää ja kuka sen tulisi näkemään. Keskustelu aineiston käyttötarkoituksesta oli tärkeä luottamuksen rakentamiseksi. Pääkysymykset ryhmähaastatteluun muotoutuivat väljästi tutkimuskysymysten ympärille. Jälkikäteen videointi osoittautui hyväksi vaihtoehdoksi, vaikka videoaineistojen käsittely olikin haastavaa ja tarvitsin literointisovellusta.

Ensimmäisessä organisaatiossa tein kaksi ryhmähaastattelua ja toisessa organisaatiossa yhden. Ensimmäisessä organisaatiossa henkilöstön määrän vuoksi oli rajoitettava keskustelijoiden määrää yhtä haastattelua kohden. Tämä siitä syystä, ettei ryhmä kasvaisi liian suureksi ja suurryhmää koskevat ryhmädynaamiset ilmiöt estäisi keskustelun toteutumista ja erilaisten merkitysten rakentamista. Ennen ryhmähaastattelua en tiennyt, ketkä organisaatiosta tulevat osallistumaan haastatteluihin. Ensimmäisen organisaation haastattelut toteutettiin luokkahuoneessa ja toisen neuvotteluhuoneessa molempien organisaatioiden omissa tiloissa. Kummastakaan organisaatiosta ei osallistunut koko henkilöstö

vaan noin yli puolet molempien organisaatioiden henkilöstöstä. Tavoite aineiston monipuolisuudesta toteutui hyvin. Ryhmäkoko olisi voinut olla vieläkin pienempi, mutta ryhmäkoosta huolimatta aineistoa syntyi paljon. Ryhmähaastattelun kesto oli sovittu noin 1,5-2 tuntia mittaiseksi ja aikatavoitteessa pysyttiin.

Molemmissa organisaatioissa kysyin seuraavat pääkysymykset:

1. Miten työ on muuttunut viimeisen 2-5 vuoden aikana?
2. Miten kehittämishankkeet on organisoitu?
3. Mitä merkitystä kehittämishankkeilla on?

Videoin ryhmähaastattelut usealla eri kameralla. Teknisesti ryhmän videointi oli melko haastavaa, sillä pitkien keskustelujen videointi edellyttää hyvää laitteistoa. Litteroin aineiston sana sanalta. Aineistoa kertyi yhteensä 64 sivua. Litteroinnin taso on Jokisen ym. (2004) ohjeistuksen mukainen; yksityiskohtaisuuksiin kuten taukojen pituuksiin ei ole käytetty liikaa aikaa.

Aineiston keruun kannalta ryhmähaastattelu osoittautui erittäin käyttökelpoiseksi, tutkimuksen kohteena olevan organisaation käytännönjärjestelyjen sekä ajankäytön kannalta tarkoituksenmukaiseksi vaihtoehdoksi. Kaikkein tärkeintä oli mahdollistaa vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten esiintyminen, joita myös ryhmän tuottamassa, aiheeseen sopivan teeman mukaisessa keskustelussa ilmenee. Tavoitteena oli myös, että aineisto olisi mahdollisimman monipuolinen. Pietilä suosittaleekin, että diskurssianalyttistä tutkimusta varten puhe- ja kuvaustapojen laaja ja monipuolinen kirjo on tavoittelemisen arvoista (2010). Ryhmien keskusteluissa näyttäytyivätkin erilaiset näkökulmat, mielipiteet sekä puhettavat sekä yhteisesti jaetut kollektiiviset merkitykset sekä merkityssystemit, jotka Pietilän (2010) mukaan ovat keskeisiä.

Ryhmähaastattelun kannalta tärkeää on, että ryhmä saadaan keskustelemaan mahdollisimman mielekkäällä ja luontevalla tavalla niin, ettei haastattelijan tarvitse puuttua sen kulkuun. Ryhmähaastatteluun vaikuttavat aina myös käytäntöyhteisön omat ryhmädynaamiset ilmiöt, vuorovaikutus ja prosessit. Dis-

kurssianalyttisissä tutkimushaastatteluissa on keskeistä tiedon kontekstuaalisuuden sekä tilannesidonnaisuuden vaikutukset aiheiden käsitelyihin kuvauksiin (Pietilä 2010.) Muutamia interventioita lukuun ottamatta keskustelut rakentuivat luonteviksi. Interventiot liittyivät siihen, että mahdollisimman moni saisi tilaa keskustelun aikana tai tarkentavien kysymyksien tekemiseen. Keskustelun harhautumista tapahtui todella vähän. Haastateltavat olivat hyvin sitoutuneita keskusteluun ja sitä syntyi runsaasti. Kehittämiseen ja/ tai hankkeisiin sekä työn organisoimiseen liittyvissä ryhmähaastatteluissa tutkimuskysymyksen mukaisia työssä oppimisen näkökulmia nousi helposti esille, sillä tutkimukseen liittyvä aihepiiri on lähellä osallistujien arkea.

Tutkielman tekijänä tavoitteeni oli myös antaa keskusteluille mahdollisimman paljon tilaa ja vähentää vaikutustani keskustelun etenemiseen. Pietilän mukaan, haastattelijan toiminta on tärkeä kaikissa aineistonkeruuta koskevissa vaiheissa suunnittelusta aineiston analyysiin saakka. Haastattelutilanteissa ryhmähaastattelijan rooli on kuitenkin vähäisempi kuin yksilöhaastatteluissa (2010.)

### **3.5 Aineiston analyysi**

Aineiston analysoinnin toteutin Jokisen ym. (2004) diskurssianalyysin toteuttamista koskevien suositusten mukaan. Tavoitteeni oli etsiä aineistosta kuvauksia siitä, miten asioista kerrotaan ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Muussa laadullisessa tutkimuksessa käytettyä aiheiden, teemojen tai kategorisoivaa teemoittelua ei diskurssianalyysissä toteuteta (Jokinen ym. 2004). Koin alussa haastelliseksi erottaa teemoittelun ja diskurssien erot, mutta diskurssianalyysiin ja sen periaatteisiin perehtymisen myötä sen toteuttaminen muotoutui mielekkääksi ja innostavaksi tavaksi toteuttaa tutkimusta.

Ennen varsinaista analyysiä luin molemmista organisaatioista litte-roimani aineiston useaan kertaan. Lukemisen jälkeen käynnistin analyysin jaka-malla analyysin eri käsittelyvaiheisiin aineiston hallitsemiseksi ja työskentelyn helpottamiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa tein lukiessani huomioita ja merkin-töjä puheessa ilmenevistä työssä oppimiseen ja kehittämishankkeisiin liittyvistä merkityksistä. Samalla etsin puheesta viitteitä oppimisen kannalta muista raken-tuvista merkityksistä. Toisessa vaiheessa erottelin puheesta perustehtävän ja ke-hittämishankkeisiin oppimiseen liittyvät erot ja yhtäläisyydet ja merkitsin niitä värikoodein. Jokaisessa vaiheessa osoittautui toimivaksi, että kuuntelin videoai-neistoa sopivin väliajoin. Tällöin aineisto muuttui aina uudelleen eläväksi ja pu-huttelevaksi sekä äänenpainot näkyviksi.

Seuraavassa vaiheessa etsin merkitysten toistuvuutta ja kytköstä toi-siin merkityksiin. Aineistosta alkoikin hahmottua merkityskokonaisuuksia työssä oppimiseen, sen eri teoreettisten viitekehyksiin ja kehittämishankkeisiin liittyen. Merkityskokonaisuuksille alkoi rakentua samalla myös diskurssien alus-tavat otsikot. Koska työssä oppiminen ja hanketyönä toteutettava kehittäminen ovat teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta keskeisiä, aineiston analyysissä kiinnitin huomiota niihin liittyviin diskursseihin, joten oppimiseen sekä hanke-työhön liittyvät teorioiden ja diskurssien välinen vuoropuhelu on ilmeistä. Dis-kurssianalyysin tulosten otsikoinnissa suositellaankin käytettävän yleisesti va-kiintuneita käsitteitä, jotta ne muodostuvat myös kulttuurisesti ymmärrettäviksi (Jokinen ym. 2004). Teorian ohjaavuus on osa taustalla vaikuttavista tekijöistä, mutta kaikki diskurssit ovat rakentuneet aineistosta (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2011, 96-97).

Seuraavaksi jatkoin analyysiä hankkeisiin liittyvien metaforien ja erilaisten positioiden hahmottamisella sekä niiden merkitsemisellä omin väri-koodein. Värikoodien avulla sain positiot näkyviksi työssä oppimiseen liittyvien diskurssien rinnalle. Työssä oppimiseen ja kehittämishankkeisiin liittyvien mer-kitysten, metaforien sekä positioiden hahmottamisen aikana merkityssystemi-kokonaisuudet ja niihin liittyvät jatkumot saivat lopullisen muotonsa kuten erot

työssä oppimiseen kehittämishankkeiden ja perustehtävän merkityksissä sekä oppimiseen liittyvien merkitysten välillä sekä kehittämishankkeiden positioitumisen suhteessa perustehtävään sekä sosiaaliseen todellisuuteen.

Merkityssystemikonaisuudet muotoutuivat kahdeksi päädiskurssiksi, jotka muodostivat kumpikin oman jatkumonsa, joissa diskurssit liittyivät kiinteästi toisiinsa. Päädiskurssit rakentuivat erilaisen ja jännitteisen työssä oppimista kuvaavan diskurssin - osallistumis- ja omaksumisdiskurssin - ympärille. Päädiskurssit jakoutuivat organisaatiokohtaisiksi.

### **3.6 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen tekemisessä otin huomioon mahdolliset tunnistamiseen viittaavat elementit. Tunnistamisen estämiseksi jouduin rajoittamaan näytekokoja, jolloin näytteet koostuvat enimmäkseen yksittäisten henkilöiden puheenvuoroista keskustelujen sijaan. Ne näytteet, jotka ovat esillä tutkimuksessa, ovat kuitenkin tarkkaan valikoituja ja autenttisia eikä niitä ole muutettu kuin henkilöiden nimien ilmetessä. Nimet on muutettu. Kaikissa vaiheissa osallistujilla on ollut mahdollisuus jättäytyä tutkimuksen ulkopuolelle. Tulosten valmistumisvaiheessa osallistujat ovat voineet vielä ottaa kantaa tulosten näytteisiin.

Tutkielman tekijänä läheinen suhteeni teoreettiseen viitekehykseen sekä oppisopimustoiminnan kontekstiin ovat tunnistettava ja tunnustettava osa tutkimuksen toteuttamista. Olenhan tutkielman tekijänä vahvasti osa sitä toimintaympäristöä, jossa tutkielmaa teen (ks. Jokinen ym. 2004.) Itseni haastaminen lintuperspektiivin kaltaiseen tarkkailijan rooliin sekä reflektiiviseen prosessiin on mielekäs osa tutkielman toteuttamista, mutta myös haastavaa. Kuten Pynnönen (2010) toteaa, tutkielman tekijän on diskurssianalyysiä tehdessään uskallettava reflektoida myös itseään. Koko tutkimusprosessin ajan olen käynyt vuoropuhelua itseni kanssa siitä, mitä voin ja uskallan kirjoittaa ja miten omat asen-

teeni ja näkemykseni värittävät tutkielmani maisemaa. Objektiivisuuden tavoittaminen on kaikille tutkijoille haaste, eritoten se on haaste niille, jotka elävät lähellä sitä todellisuutta, mitä tutkivat ja kirjoittavat kaikesta huolimatta myös sisältä päin. Omien taustaoletusten ja oman position arvioiminen on osa prosessia.

## 4 TULOKSET

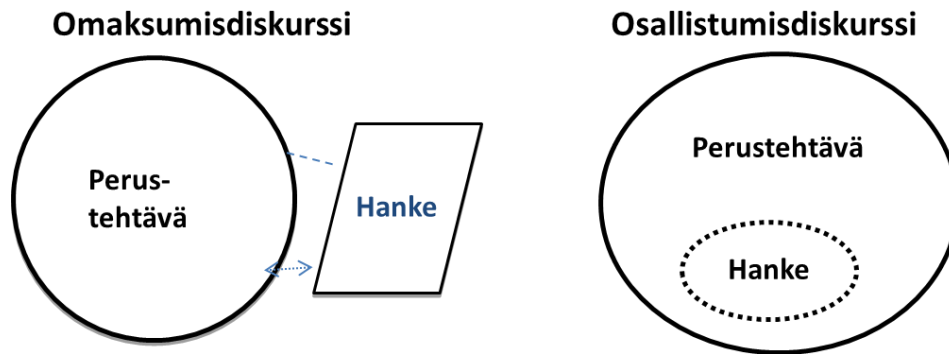
Tämän osion tehtävä on kuvata tuloksia työssä oppimisen diskursseista tutkimuksen kohteena olevan kehittämishankkeiden yhteydessä sekä niistä positioista, jotka kehittämishankkeille ovat tässä yhteydessä muodostuneet suhteessa työyhteisön perustehtävään, sekä niiden synnyttämiä vaikutuksia. Tulosten kuvaamisessa on käytetty tuloksissa muotoutuneen kahden päädiskurssin muodostamien jatkumoiden kuvausta, niiden omalle järjestykselle luontevaan tapaan. Positiot on niin ikään kuvattu diskurssikohtaisesti.

### 4.1 Työssä oppimisen diskurssit

Keskeisenä tuloksena oli, että työssä oppimiseen liittyvät diskurssit muotoutuivat kehittämishankkeiden yhteydessä kahden toisistaan eroavan päädiskurssityypin **omaksumis- ja osallistumisdiskurssin** ympärille. Niissä puhetavoista rakentui erilaisia, päädiskurssiin kiinnittyviä merkityssystemikokonaisuuksia. Työssä oppimiseen kehittämishankkeiden yhteydessä liitetyt merkitykset rakentuivat eräänlaisiksi puhejatkumoiksi, joissa erilaiset merkityskokonaisuudet liittyivät kiinteästi toisiinsa.

Vaikutusta jatkumoksi muotoutuneihin tuloksiin on kahden toisistaan erilaisen työyhteisön kulttuurin tuottamilla sosiaalisilla todellisuuksilla suhteessa työssä oppimisen näkökulmiin, työyhteisön perustehtävään ja kehittämishankkeisiin. Toinen organisaatioista edustaa omaksumisdiskurssia ja toinen osallistumisdiskurssia. Näistä muodostuikin kaksi erilaista sosiaalista todellisuutta tuottavaa työssä oppimiseen liittyvää merkityskokonaisuuksien kehää.





Kuva 2. Omaksumis- ja osallistumisdiskurssien positiot suhteessa perustehtävään

Toisena tuloksena oli, että omaksumis- ja osallistumisdiskursseissa myös kehittämishankkeille muotoutuneet positiot erosivat toisistaan työyhteisökohtaisesti. Omaksumisdiskurssissa kehittämishankkeille positioitui perustehtävän ulkopuolella olevaksi toiminnan kohteiksi, joilla on ohut tai satunnainen suhde perustehtävään, työyhteisöön ja sen jäseniin. Niistä muodostui näin ollen oman sosiaalisen todellisuutensa. Kehittämishankkeita voikin position näkökulmasta kutsua työyhteisöstä irrallaan oleviksi objekteiksi. Kehittämishankkeet olivat myös ikään kuin *"jonkun muun"* tekemistä. Osallistumisdiskurssissa puolestaan kehittämishankkeisiin liitetyt merkitykset muodostavat perustehtävän sisällä oleviksi, kiinteästi siihen liittyviksi ja sulautuviksi positioiksi. Toiminnan subjektina on me - työyhteisö ja sen jäsenet.

Tulosten kuvauksissa puhejatkumot koskevat pääosin kehittämishankkeita, mutta niiltä osin kun perustehtävään ja kehittämishankkeisiin yhteisesti liitetyt, keskeisesti eroavat tai sitä yhdistävät merkitykset ovat läsnä, kuvataan myös niissä oppimisen kannalta rakentuvia merkityksiä.

## 4.2 Yksilö omaksujana

Omaksumisdiskurssissa käsitykset oppimisesta nojaavat käsitykseen työssä oppimisesta ikään kuin yksilöllisen ajattelun tuloksina. Tuloksina syntyy tuotoksia materiaaleja, käsitteitä ja abstrakteja ideoita. Tieto ja asiantuntijuus ovat tämän käsityksen mukaan yksilöllisiä (Collin 2007.) Hankkeista rakentui merkityksiä artefaktien, materiaalien kuten *"välineiden"*, *"tuloksien"*, *"konkreettisen hyödyn"*, *"aputyökalujen"* sekä *"mitattavien tulosten"* ympärille, joita yksilöt käyttävät oman valintansa mukaan.

Omaksumisdiskurssissa kehittämishankkeista rakentuu merkitysten kautta kuvaa omaksumisen kohteena olevien tai muiden toiminnan kohteiden aktiivisesta työstämisestä, muokkauksesta, jostakin oman itsen ulkopuolella olevan, konkreettisen asian kehittämisestä. Objektina, toiminnan kohteen, asioiden, työprosessien ulkoisena tai teknisenä kehittämisenä, ei niinkään subjektin omana tai yhteisenä kehittymisenä tai oppimisena eikä toisaalta tekemisenäkään.

### Näyte 1

*ne on hyviä hankkeita, jotka tuovat tulokset perustyöhön ja jotka voi ottaa heti käyttöön niinku välineitä perustyöhön*

Position näkökulmasta hanketyönä tehtävä kehittäminen omaksumisdiskurssissa hankkeet asemoituvat välineellisyyden ja objektin kautta tekemisen ja toiminnan kohteeksi, perustyön ulkopuolella olevaksi toiminnaksi muodostaen oman perustehtävästä irrallisen sosiaalisen todellisuutensa. Hankkeiden kohteellisuutta ja perustehtävän ulkopuolisuutta ilmensi puheessa *"ne"*. *"Niihin mentiin"* tai *"niissä oltiin"* tai *"niitä tehtiin "* *"oman työn ohella"* ja *"niiden kautta tultiin taloon sisään"*. Tyytyväisiä oltiin, jos *"ne eivät häiritse perustehtävää"* tai niitä kuvattiin jotakin toista puolta tai perustehtävän ulkopuolista todellisuutta ilmaisevina metaforina kuten *"hankemaailmoina"*, *"hankepintoina"*, *"hankepuolina"* sekä toisina todellisuuksina, pelottavina *"Narnioina"*.

Ne - puheen kautta hanketyöhön liittyvät merkitykset ulkoistuivat ja hanketyönä tehtävä kehittäminen muotoutui ja rakentui jatkuvasti merkityksissä perustehtävän ulkopuolelle, irralliseksi, erilliseksi, rajatuksi alueeksi. Ne eivät muotoutuneet tai kiinnittyneet osaksi perustehtävään liittyvää sosiaalista todellisuutta. Ne - puheessa positioiden määrittäminen muuttui jonkun muun tekemisen kohteeksi, jossa itsellä ei ole myöskään osallisuutta ja joka sijaitsee oman itsen ulkopuolella. Toisaalta hankkeet kuuluvat kaikille, mutta toisaalta eivät kuitenkaan kenellekään.

Perustyön ulkopuolella olevaa toimintaa kuvaavassa näytteessä hankkeista rakentuu pelottava rinnakkaistodellisuus. Siinä tekijä asemoituu uhriksi, joka ei pääse pois tehtävästään, vaikka ehkä haluaisikin.

## Näyte 2

*se on niin kun semmonen Narnia jossa mennään jostain ovesta sisään sen on niinku rinnakkaistodellisuus jossain sivussa ja sitte ei tiedä miten sieltä pääsee pois vaikka siellä kummittelee kaikennäköstä*

Rinnakkaistodellisuuden haasteisiin liittyviä merkityksiä rakentui koko keskustelujen ajan. Vaikka rinnakkaistodellisuuteen liittyviä merkityksiä rakentuikin keskustelujen aikana, kehittämishankkeita yritettiin myös saada lähemmäs jatkuvuutta varmistavaa perustehtävää. Niiden kautta toivottiin jatkuvuutta hankkeissa kehitetyille asioille, jotta ne eivät jäisi tähdenlennoiksi. Usein ne kuitenkin liukuivat saippuan tavoin ulottumattomiin.

## Näyte 3

*miten ne saadaan niinku hoidettua tässä niinku toiminta ettei se olis hanke vaan toiminto joka jää eloon*

Kehittämishankkeista oppimiseen liitettiin yksilöille muotoutuneen osaamisen merkityksiä. Työyhteisön yhteiseksi osaamiseksi, sisäistyneiksi toimintatavoiksi tai malleiksi ne eivät kuitenkaan päässeet rakentumaan.

#### Näyte 4

*tavallaan ne jää sinne yksilöasiaks mut miten se organisaatioon menee toimintatavaksi tai malliksi ne on puutteellisia*

#### **4.2.1 Ikiliikkuva kehittäminen**

Kehittämiseen omaksumisdiskurssin yhteydessä liitettiin myös itsestään selvinä pidettäviä ja arvostukseen liittyviä itseisarvoisia merkityksiä, mutta toisaalta jännitteisessä suhteessa myös erittäin kriittisiä merkityksiä. Kehittämiseen liittyviä merkityksiä voisikin kutsua merkitysten virraksi, jatkuvasti läsnä olevaksi katkeamattomaksi, runsaana arkipuheena selvästi legitimoituneeksi diskurssiksi, joka kiertyy ja rakentuu vahvasti perustehtävään liittyvään käytännön toimintaan, työn organisointiin ja työprosesseihin, mutta myös hanketyönä tapahtuvaan kehittämiseen. Kehittämiseen ei kuitenkaan liitetty oppimiseen liittyviä merkityksiä eikä position myöskään näkökulmasta oppimisen omistajuutta vaan enemminkin suorituksiin liittyviä merkityksiä.

Näytteessä rakentuu perustehtävään liittyen merkityksiä kehittämisen ikiliikkuvasta, mutta jatkuvasti keskeneräisestä luonteesta, mutta myös sen aiheuttamasta jatkuvasta keskeneräisyyden tunteesta. Lisäksi näytteessä rakentuu näkyväksi perustehtävän prosessuaalinen kehittämislunne, joka poikkeaa hanketyönä tapahtuvasta kehittämisestä.

## Näyte 5

*sellasta jatkuvaa prosessien hiomista ja koko ajan hiotaan ja haetaan joka on tietysti siis hyvä asia mutta toisaalta sitten niinku rasittaaki ettei löydy semmosta selkeätä linjaa välttämättä*

Kehittämiskurssissa tuotettiin merkityksiä konditionaalimuodossa, mitä kaikkea "voisi" tai "pitäisi tehdä", "kehittää" tai "mieltä". Seuraavaan näytteeseen kiteytyvät merkitykset jatkuvan muutoksen ja kehittämisen paineista, jotka koostuvat yhteen henkilön ja muiden työyhteisön jäsenten aiemmissa puheenvuoroissa kertomat moninaiset - nykyiset ja tulevat - kehittämistehtävät ikään kuin kehittämiskaaoksena. Kehitettävää on paljon, mutta koko ajan täytyy kehittää.

## Näyte 6

*meillä on meillä on ihan hirveesti hirveesti mitä kaikkea pitäis mieltä*

Merkityksiä annettiin myös kehittämisen jatkuvuuden uhkille ja huolille erityisesti hankkeisiin liittyen kuten kehitettyjen asioiden, toimintatapojen ja mallien juurtumattomuudelle perustehtävän mukaiseen työhön, juurtumisen katkeamiselle sekä juurtumattomuuden aiheuttamalle resurssien hukkaamiselle. Koska kehittäminen on ikiliikkuvaa, edellisen kehittämisen tulokset eivät kerkeä muoutua toimintatavoiksi kun uudet kehittämistehtävät ovat jo vallanneet ajatukset ja toiminnan.

## Näyte 7

*hankkeessakin pitäis ehkä pistää paukkuja siihen implementointiasiaan et sen hankkeen aikana et ne oikeesti rantautuu siihen perustyöhön ja sit ku se hanke päättyy niinku tavallaan niinku se että sen jälkeenki pitäis huolehtia siitä että se niinku se ajatus että se menee siihen perustyöhön että jollakin tavalla se on toimintasuunnitelmassa tavoitteena kun todettiin että sen pienenkin asian muutos on haasteellista että se vahvistaisi niinku nythän*

*meillä tapahtuu valitettavasti niin kukaan ei ehdi palata siihen sen jälkeen kun päälle tunkee ne x määrä hanketta et tavallaan katsottais se se hankkeen loppu miten se näyttäytyy hankkeen jälkeen vaikka siinä seuraavana vuonna*

#### Näyte 8

*niin toisaalta vois aatella että noista tommosista pitäis tullakki se toimintapa mutta jos ei oikeesti riitä tekijöitä*

Merkitykset kehittämiselle rakentuvat jännitteeseen suhteeseen jatkuvan kehittämisen arvostuksen ja kriittisyyden välille. Vaikka kehittämiseen annettiin it-searvoisia merkityksiä ja oman kehittymisorientoituneen taustaorganisaation arvostuksena, kehittämisen vaikutuksien tunnistamattomuuteen, saavutettujen tulosten pienuuteen sekä toisaalta jatkuvaan keskeneräisyyteen liittyvät merkitykset rakentuivat sivulauseissa. Seuraavissa näytteissä näiden keskenään jännitteisten näkökulmien välistä rakentuu merkityksiä itsestään selvänä ja arvostettavana pidettävästä kehittämistyöstä, mutta niistä lopulta saatavien, kehittämisponnistelujen tulosten vähäisyydestä ja juurtumattomuudesta toimintaan.

#### Näyte 9

*koko ajan on sellainen hyvä organisaatio että koko ajan kehitetään jotakin uutta tehdään me mitenkä tahansa lopputulema on loppujen lopuksi aika sama se on sillai vähän niinku turhaa kauheesti koko ajan kehitetään mutta lopputulema on loppujen lopuksi sama*

#### Näyte 10

*et se vaan vähän harmittaa että tehdään iso työ hirvee työ sit se niinku kuuuu vähän niinku kasaan*

Kriittisiä merkityksiä rakentui hankkeiden tarpeellisuuteen sekä hankkeiden ja perustehtävän suhteeseen. Merkityksiä rakentui niiden asemointiin suhteessa omaan työyhteisöön ja organisaatioon, niiden tuottamiin erillisrakenteisiin työyhteisössä, niiden vaatimuksiin ja syntyviin odotuksiin, resursointiin, mutta myös niiden tuottamiin esteisiin perustehtävän toteuttamiselle. Hankkeisiin liitettiin myös merkityksiä sille, kuinka lähellä tai etäällä niiden koettiin olevan perustehtävän mukaisesta työstä. Näytteessä hankkeesta rakentuukin perustehtävän kehittämistä hankaloittavia ja estäviä merkityksiä, koska kehittämishankkeille rakentuvat merkitykset pitivät kehittämishankkeet perustehtävän ulkopuolella.

#### Näyte 11

*millon me päästään laittamaan me päästään keskittyyn tää perushomma  
niinkun prosessit hoitaan kuntoon ja toimiviks jos koko ajan täytyy kuitenkin taas tuli tämmönen hanke ja taas tämmönen*

Hankkeiden rooliin ja tarpeeseen liitetyt merkitykset jäivät epäselviksi, vaikka kuitenkin kehittämiseen liitettiin arvostuksen merkityksiä. Jaettuja merkityksiä hankkeille ei ollut. Työyhteisön jäsenet tuottivat merkityksinä oletuksia ja tulkin-toja sille, miksi jotakin kehitetään tai miksi hankkeita toteutetaan. Kehittämishankkeille tuotettiin sivumerkitystodellisuuksia, jonka avulla syntyi moninaisia käsityksiä ja merkityksiä hankkeiden tai kehittämisen luonteesta. Hankkeisiin liitettiin enimmäkseen välinearvoon ja tuotoksiin liittyviä merkityksiä, mutta myös muita hyvinkin erilaisia kuten rahan monistamiseen, henkilöstön rekrytointiin, työkalujen hankkimiseen sekä brändin rakentamisen liittyviä merkityksiä.

#### 4.2.2 Toimijuuden ääri rajoilla

Omaksumisdiskurssissa toimijuuteen liittyvät merkitykset muodostivat oman merkityskokonaisuuden, joka kytkeytyivät näkyvästi suhteessa kiireeseen ja ikinä liikkuvaan kehittämiseen. Erityisesti merkityksiä rakentui toimijuuden monina-

siin rajoitteisiin ja esteisiin kuten kiireen tuottamiin rajoituksiin, aika- ja henkilöstöressurssien vähäisyyteen tai niissä tapahtuviin jatkuviin muutoksiin sekä osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien rajallisuuteen kohdistuviin haasteisiin omassa työyhteisössä tai omassa työssä. Toimijuuden rajoitteisiin liittyviä merkityksiä rakentui myös muuhun kuin kehittämistyöhön ja erityisesti työssä tapahtuviin rakenteellisiin muutoksiin sekä muihin jatkuviin muutoksiin, jotka kohdistuivat sekä toiminnan organisointiin että työprosessiin. Lisäksi merkityksiä liitettiin uuden roolin ja identiteetin rakentumisen haasteisiin, uusien tehtävien ja organisaatiomuutosten vaikutuksiin sekä työyhteisön sisäiseen itsekontrolliin, vallan ja vastuun muuttumisen vaikutuksiin, oman ja yhteisen työn merkityksen kokemuksiin sekä tuen tarpeeseen jatkuvassa muutoksessa.

Toimijuuteen liittyviä merkityksiä kiinnitettiin vahvasti perustehtävän mukaiseen työhön. Ajan riittämättömyydelle ja kiireelle annetut merkitykset muodostivat eräänlaisen merkityskokonaisuuden toimijuuteen liittyvän merkityskokonaisuuden sisällä. Oppimisen näkökulmasta keskeisiin asioihin liittyvät merkitykset kuten kiireen ja vähäisten aikaresurssien aiheuttamien jännitteiden jatkuvaan haasteet käyvät ilmi seuraavasta näytteestä. *"Poisoppimisen"* mahdollisuudet, *"ajan"* ja *"pysähtymisen"* mahdollisuuksien merkitykset nousivat tärkeiksi niin organisaation muutoksissa kuin muussakin kehittämistyössä. Oman työn kehittämiseen oppimisen näkökulmasta poisoppimiseen menee aika paljon aikaa kun on tottunut tekemään työtä toisella tapaa.

## Näyte 12

*oon huomannu että se on niinkun helkutin vaikea se pienikin muutos ja sitä aina itekin helposti lipsahtaa siihen vanhaan käytäntöön ihan ei tarvii tapahtua ku joku ihan pieni juttu että tulee vähän niinku liian kiire ei tarvii kun joku on myöhässä niin tavallaan kloks se on siinä vanhassa prosessissa tatataata tavallaan niinku että uuden toimintatavan opettelu on äärimmäisen työlästä vaikka kysymys ihan pienestä muutoksesta*



Toinen merkityskokonaisuus toimijuuden kannalta muotoutui vaikutusmahdollisuuksien rajoitteiden ympärille. Kuva rakentui erityisesti viranomaistyön tuottamista rajoitteista, niiden tuottamasta ahdistuksesta, pelon ilmapiiristä suhteessa viranomaistyöhön sekä tulevista muutoksista ja uhkakuvista sekä mahdollisuuksien rajoituksista omaa työtä kohtaan sekä myös osallistumisen rajoitteista.

Näytteessä rakentuvat toimijuuden ja identiteetin kannalta oleelliset merkitykset, joissa viranomaistyön kiristyneet vaikutukset ja sen tuottamat muutokset vievät energian ja motivaation työyhteisön toiminnalta, kehittämistyöltä, oppimiselta ja muutokselta. Toimijuuteen kohdistuvien haasteiden myötä myös omaan työhön vaikuttaminen näyttäytyy haasteelliselta.

#### Näyte 13

*mulle tuli jopa ahdistus tässä että minkälaisessa helkutin suossa me nyt ollaan meillä on aina ollut vahva ja hyöä työyhteisö ja ollaan edelleenkin niin ehkä tää nyt on sitä minkälaiseen rakoon meidät on ajettu ja niin ku se vaikka te kuinka kauniisti yritätte kys puhua ... tää koko ajan mene henkilökohtaistamisen käytäntöihin joka on meillä nyt se mikä vie meiltä kaiken innon energian motivaation tässä tilanteessa on vaikee nähdä edes sitä*

Seuraavassa näytteessä kiteytyvät toimijuuden kannalta keskeiset merkitykset oman oppimisen kannalta ääri rajoilla olemisena, selviytymistaisteluna, jossa oma osaaminen, ajan hallinta lisääntyneissä ja muuttuneissa työtehtävissä joutuu koetukselle.

#### Näyte 14

*vähän on niin kun reunalla kävelyä koko ajan*

Toimijuusdiskurssin sisällä oli myös vahvoja sisäiseen itsekontrolliin liittyviä ja rakentuvia merkityksiä, jotka kohdistuivat enimmäkseen perustehtävän mukaiseen työhön. Kontrollidiskurssiin kytkeytyi merkityksiä palaveriaikojen ja ajan käytön kontrollointiin sekä viranomaistyön toteutukseen. Kontrollipuheessa tuotettiin sisäistä rajanvetoa organisaation sallivuudesta ja rajoittavuudesta, mitä joku saa tehdä tai ei saa tehdä tai mikä on tai ei ole suotavaa. Koska aikaa on vähän ja kiire on yleistä, kontrollointiin liittyvien merkitysten rakentumisella pyrittiin ratkaisemaan aikahaasteita.

Toimijuuteen liittyi position näkökulmasta voimattomuutta, jopa uhriutumista sekä selontekoa kiireen perusteella. Mahdollisuus vaikuttaa niin kiireeseen, resursointiin, erilaisiin muutoksiin olivat itsen ulkopuolella ja josta on vaikea saada otetta.

#### **4.2.3 Yksilöllinen osaaminen ja asiantuntijuus**

Omaksumisdiskurssissa osaamiseen ja asiantuntijuuteen liitetyt merkitykset rakentuivat vahvasti yksilöllisyyden varaan, josta muodostui tutkintoihin liittyviin yksilöllisen osaamiseen merkityksiin rakentuvana, mutta myös omaan toimijuuden mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin liittyvä merkityskokonaisuus. Merkityksiä rakentui yksilöllisesti huolta pidettävän osaamiseen ja toimimiseen sekä yksilöiden toimintaan perustuvan asiantuntijaorganisaatioon. Merkityksiä rakentui myös sille, että niiden tuottamien onnistumisen kokemusten kautta itsensä tunteminen tärkeäksi korostui. Näytteessä kulminoituu kehittämishankkeista osaamisen hankkimisen liittyvät merkitykset, jotka rakentuivat yksilöllisenä tapahtumien ja toisaalta myös valintojen merkityksiin, jossa tarttumapintaa ja juurtumista koko työyhteisön toimintatavaksi tai käytänteiksi ei liitetty.

Näyte 15

*kyllä monta kertaa ne jää sinne yksilöasiaks mut miten se organisaatioon menee toimintatavaksi tai malliksi ne on puutteellisia*

Yhteistä merkityksenantoa eri henkilöstöryhmien välillä liittyi tuen tarpeeseen moninaisissa työtä koskevissa muutoksissa. Organisaatiomuutokset ja kehittäminen tuottivat myös avun tarpeen kertomuksia toimijuuden ja identiteettityön näkökulmasta. Asioiden ratkaisemiseen, uusien toimintatapojen tai mallien käyttöönottoon kiireessä ja jatkuvassa muutoksessa liitettiin avun tarpeeseen liittyviä merkityksiä.

Yksilöllinen asiantuntijuus ja osaaminen suhteessa toimijuuteen ja ikiliikkuvaan kehittämiseen muodostivat positiona jännitteisen kehän, jossa yksilöllinen osaaminen ja asiantuntijuus muodostavat suojakuoren, joiden avulla toimijuuteen liittyviin haasteista ja ikiliikkuvasta kehittämisestä voidaan yksilötasolla selviytyä.

Kehittämishankkeet osallistumisdiskurssiin kytkeytyneiden merkitysten myötä näyttäytyvät suorituksen kohteina oleviksi, yksilön motivaation varaan rakentuviksi, perustehtävää häiritsevinäkin ja sen ulkopuolelle sijoittuvina irrallisina toimintoina, joille ei rakennu kytköstä perustehtävään.

### **4.3 Osallistuminen työssä oppimisen keskiössä**

Osallistumisdiskurssilla tarkoitetaan puheessa syntyvää merkityssystemikokonaisuuutta, jossa merkitykset rakentuvat yhteiseen toimintaan osallistumisen ympärille. Osallistumisella viitataan kuvauksiin työssä oppimisesta osallistumisen metaforana, jossa työssä oppiminen käsitetään kulttuurisiin käytäntöihin ja toimintaan osallistumisen prosessina ja jossa asiantuntijuus on hajautuneena yksilöiden ja heidän ympäristönsä välille. Työssä oppiminen voidaan näin ollen ymmärtää sosialisaatioon ja kulttuuriin kasvamisen prosessiksi, jossa muodostuu myös yksilöllinen identiteetti (Hakkarainen 2003; Hager, 2004; Collin 2007.)

Osallistumisdiskurssissa merkityksiä rakentui sekä työyhteisön perustehtävään että kehittämishankkeisiin liittyviin yhteisiin toimintoihin osallistumisesta. Hankkeiden merkitykset liitettiin perustehtävään ja perustehtävä kehittämishankkeisiin, josta muodostui yksi sosiaalinen todellisuus. Kehittämishanke

on selvästi asemoitunut osaksi perustehtävää. Kehittämishankkeisiin liittyvien merkitysten kokonaisuutena osallistuminen on samaan aikaan osallistumisen ja yhteisen toiminnan kohde, mutta myös osallistumisen mahdollistava tekijä ja yksilöiden sekä työyhteisön positio. Osallistuminen liitettiin kollektiivisten merkitysten rakentamiseen ja jakamiseen, osaamisen jakamiseen, yhteisten haasteiden ratkaisemiseen sekä yhteisistä tavoitteista neuvottelemiseen liittyviin merkityksiin. Lisäksi merkityksiä rakentui hankkeiden valintaan ja toteutukseen osallistumiseen ja osallistamiseen sekä yhteisöllisyyteen. Kaikki, mitä yhdessä suunnitellaan, kokeillaan, tehdään tai tuotetaan, rakentaa yhteisiä merkityksiä ja niiden kautta syntyy yhteistä toimintaa ja ongelmanratkaisua. Ne myös tuottavat sekä yksilöllistä että kollektiivista toimijuutta.

#### **4.3.1 Yhteisesti rakennettua ja jaettua**

Keskeistä osallistumiskeskustelun merkitysten rakentumisen näkökulmasta olivat yhteisen ymmärryksen ja tulkintojen rakentuminen osallistumisen ja osallisuuden kautta. Seuraavassa näytteessä kiteytyvät kuvatut osallistumiseen, osallisuuden liittyvät merkitykset, yhteisen ymmärrykseen ja tulkinnan rakentamiseen, yhteiseen tekemiseen sekä yhteisöllisyyteen liittyvät merkitykset. Samalla rakentui myös käsitystä siitä, että yhteisen tulkinnan rakentaminen voi olla haastava tehtävä, mutta silti yhteiset haasteet on mahdollista ratkaista ja tuottaa myös yhteistä toimintaa ja toisaalta myös toimijuutta kun yhteistä tahtoa löytyy.

#### **Näyte 16**

*koen aika hyvänä mallina et kun me ollaan näin pieni porukka me keskustellaan sitä asiaa keskustellaan sitä väännetään ja käännetään sitkeesti mutta on täysin ymmärrettävää ei kaikki aina koe sitä niin sanottua hurmaantumista siihen tiettyyn juttuun eihän se voi olla näin että kaikki on heti niin sanotusti hoosiannaa huutamassa tää on helvetin hyvä juttu jollekin se lamppu syttyy luontasesti hyvänä aika sit niinku luontasesti aletaan itte viedä sitä*

Osallistumiskurssissa vallitsevana positiona ja erityisesti toiminnan subjek-  
tina oli "me"; myös yksilöiden positio sekä kehittämishankkeissa että perusteh-  
tävässä rakentui yleisesti "me" kautta kuten yllä olevassa näytteessä. Aktiivista  
toimijuutta toteutetaan kun yhdessä vaikutetaan siihen, mitä suunnitellaan ja  
tehdään, mutta myös siihen, mitä jätetään tekemättä. Merkityksiä tuotettiin yh-  
teisen suunnittelun, tekemisen ja yhteiseen sopimisen ja työyhteisön osallistami-  
sen sekä sisäisen yhteistyön tärkeyteen. Me-puhetta tuotettiin jatkuvasti sekä pe-  
rustyöhön että kehittämishankkeisiin liittyen, sillä hankkeisiin liittyvä toiminta-  
kin on yhteistä. Yhteisen kehittämistyön kautta "me" rakentaa yhteisöllisyyttä  
sekä myös konsensusta. Diskurssissa "me" on myös toiminnan sisältä päin ra-  
kentuva positio, josta käsin toimintaa, tietoa ja osaamista tarkasteltiin. Samalla se  
myös rakensi sisäiseen yhteistyöhön ja osallistumiseen liitettyjä merkityksiä,  
jotka ilmensivät samalla osallistumiseen ja toisaalta myös sitoutumiseen liittyvää  
toimintatapaa kuten seuraava näyte osoittaa.

#### Näyte 17

*siihen että kaikki tuntee omaksi sen tekemisen että siitä tulee yhteistä teke-  
mistä... et otetaan mukaan riittävässä määrin ettei se oo vaan joidenkin ih-  
misten tekemistä*

Osallistumiskurssiin liittyi vahvasti edellä mainittujen lisäksi monitasoiset ja  
-tahoiset oman organisaation ulkopuolelle ulottuvaan yhteistyöhön, vuorovai-  
kutukseen ja niiden rakentumiseen sekä verkostoitumiseen liittyvät merkitykset.  
Merkitysten kautta rakentuu kuvaa siitä, että yhteistyö toimii ikään kuin sisään-  
rakennettuna, itsestään selvänä toimintamallina kuuluen kaikkeen toimintaan  
eikä sitä eroteta omaksi erilliseksi toiminnakseen. Kun riittävä määrä henkilöstöä  
osallistuu tekemiseen, siitä muotoutuu yhteistä. Seuraavassa näytteessä kiteyty-  
vät itsestään selvät, legitimoituneet merkitykset yhteistyöstä ja verkostoitumi-  
sesta perustoimintana niin perustehtävässä kuin kehittämishankkeissakin. Ke-  
hittämishankkeita ei eroteta myöskään omaksi erilliseksi toiminnakseen.

## Näyte 18

*on hankkeita tai ei oo hankkeita yhteistyötä tehdään joka tapauksessa*

### 4.3.2 Yksilöllinen ja yhteisöllinen ammatillinen toimijuus

Osallistumiskurssissa rakentui merkityksiä sekä yksilöllisen että yhteisöllisen ammatillisen toimijuuden mahdollisuuksille, toteuttamiselle ja toteutumiselle. Merkitykset yksilöllisen ja yhteisöllisen toimijuuden toteutumiselle tuotettiin monina, erilaisina positiivisina vaikutusmahdollisuuksina ja osallistumisena esimerkiksi kehittämistarpeiden arviointiin, kehittämishankkeiden suunnitteluun ja valintaan tai yhteisen perustehtävän mukaisen työn organisointiin sekä oman työn kehittämiseen. Samalla hankkeisiin liittyvät merkitykset rakentuivat yhdessä.

Ammatillisen toimijuuden toteutumisen avulla tuotettiin uudistuvan ammatillisen identiteetin kehittämiseen liittyviä merkityksiä. Työyhteisönä yhteisesti rakentaen määritellään myös toiminnan rajat yhteiselle tekemiselle, joiden avulla rakentuu myös yhteisöllinen toimijuus. Toimijuuden toteutuminen kytkeytyy osallistumisen ja merkityksien rakentamiseen kuten seuraava näyte osoittaa.

## Näyte 19

*... mut toisaalta täytyy johdolla ja asiantuntijaorganisaatiossa toimijoilla itsellään pitää olla rohkeutta ja hoksnokkaa sanoo että ei tää nyt ihan istu meidän juttuun...*

Toinen toimijuutta edustava näyte kuvaa yhteisen haasteen ratkaisemiseen liittyviä merkityksiä, joita työyhteisönä voidaan ottaa vastaan ja ratkaista yhdessä, vaikka sille löytyisi ensin vastustusta myös oman työyhteisön keskuudessa. Se

kuvaa myös niitä valintoja, joita yhteisöllisen toimijuuden toteutumiseksi työyhteisö voi halutessaan toteuttaa kun yhteinen tahto ja sitoutuminen toimintaan on olemassa.

Näyte 20

*... ja ylipäätään se että se on että muutkin näkevät sen mahdolliseksi kuin me tätähän vastustettiin alun perin...*

#### **4.3.3 Yhteisestä kehittämisestä jaettua sekä yksilöllistä osaamista**

Kehittämishankkeisiin rakentui moninaisia, yhteisen ja yksilöllisen osaamisen kasvamiseen liittyviä merkityksiä. Osaamisen kasvamiseen liittyvät merkitykset kiinnittyvät edellä kuvattuun yksilölliseen ja yhteisölliseen toimijuuteen kun merkitykset rakentuvat uuden osaamisen hankkimisen mahdollisuuksiin. Merkityksissä korostuivat hankkeissa tuotettujen ideoiden kokeilemisen ja tekemisen mahdollistamiseen liittyvät merkitykset. Uusien toimintatapojen kokeiluihin ja toteutuksiin liittyvät merkitykset rakensivat kuvaa hankkeiden mahdollistavista kokeiluista oppimisen tiloina kun *"itekki siinä sivussa oppii"*.

Näytteessä kehittämishankkeiden avulla syntyy uutta osaamista ja asiantuntijuutta, joka tuo hyötyä uuden, erilaisen roolin ja näkökulman haltuun ottamisessa. Hankkeisiin liitettiin myös kriittisiä merkityksiä, mutta niiden tuottamaan hyötyyn kiinnitettiin samoissa yhteyksissä positiivisia merkityksiä. Osallistamalla hankkeen toteuttamiseen, sillä on myös yksilöllisen ammatillisen osaamisen kehittymisen, mutta myös ammatillisen identiteetin näkökulmasta monenlaisia positiivisia merkityksiä. Kehittämishankkeisiin liitettiin kehittämisen kannalta myös lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyviä merkityksiä kun epä-mukavuusalueille heittäytyminen on mahdollistanut uuden oppimisen yhdessä muiden kanssa. Oman perustehtävän uudistaminen ja sitä kautta ammatillista identiteetin kehittyminen saa uusia aihioita.

## Näyte 21

*vaikka tässä hankkeita vähän mollattiinkin niin mun on silti pakko sanoa, että ammatillisen osaamisen näkökulmasta on tullu aika paljon sellaista vahvuutta sinne taustalle et se on ikään kuin vieny sellasiin duuneihin mitä ei ole normaalisti tähän tainnu kuulua ja siitä on yleisesti tullu selkärankaa perata tätä tekemistä*

Seuraavassa näytteessä rakentuu merkityksiä oppimisen, osaamisen ja asiantuntijuuden kasvamisen sekä yhteisöllisen toimijuuden toteuttamisen ja toteutumisen, mutta myös tavoitteellisen toiminnan yhteyden tärkeydestä kehittämishankkeisiin liittyen.

## Näyte 22

*koen sen sillä tavalla että tässä oma asiantuntijuus on myös sit niinku kasvanu et näkee asioita eri tavalla siitä koen asiantuntijuutta siitä voi sitä asiaa lähestyä ja lähestyä sitä mut mitä Ville mainitsi ne lieveilmiöt et sitte ne kokoukset ja raportit sinne tänne tonne tietysti kun en ole itse näppärä niissä asioissa se tuntuu vähän*

*paljon me ollaan opittu niistä hankkeista tosiaan täytyy miettiä mä nyt olen äänessä ei se oo semmonen mustavalkonen juttu tottakai se on toimijoista ja organisaatiosta itsestään kiinni mitä ne sieltä osaa ottaa irti*

Osaamisen kehittämisen kannalta kiinnitettiin runsaasti merkityksiä verkosto-osaamiseen, joka linkittyy vahvasti yhteistyön tekemiseen sekä uuden ammatilliseen identiteettiin muovautumiseen. Verkosto-osaamiseen liittyvät merkitykset tuottavat uudenlaista ammatillista roolia ja identiteettiä omaan työhön, jossa kaikkea ei tarvitse osata itse vaan tarvittava osaaminen voidaan tuottaa verkostosta käsin ja sitä rakentaen.



## Näyte 23

*meidän pitää enemmän keskittyä siihen verkoston rakentamiseen eli voidaan sitte enemmän keskittyä siihen verkostotyön rakentamiseen ja siihen verkostotyöhön*

Kehittämishankkeet osallistumisdiskurssissa rakentuvat osaksi perustehtävää ja siten osaksi sitä sosiaalista todellisuutta, jossa muutoinkin toimitaan. Merkityksissä osaamisen kehittyminen ja toimijuuden toteutuminen rakentuvat kokonaisuudeksi, joka ruokkii ja juurruttaa itse itseään.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoitus oli tutkia ja tarkastella työssä oppimiseen liittyviä diskursseja kehittämishankkeisiin liittyen sekä tutkia niitä positioita, joita hanke-työ muodostaa suhteessa työyhteisön perustehtävään sekä niitä vaikutuksia, joita erilaiset diskurssit tuottavat.

Työssä oppimiseen liittyvien diskurssien tarkastelu kehittämishankkeisiin liittyen toi näkyväksi niitä oppimiseen liittyviä työyhteisössä jaettuja merkityksiä, merkityskokonaisuuksia ja kehittämishankkeiden positioita, joita päivittäisessä arjessa on vaikea tunnistaa. Käsitukset, arvot ja arvostukset, jopa normit sekä työyhteisöihin niiden pohjalta ajan kuluessa muodostuneet sosiaalisen todellisuuden rakentumat ovat hyvin usein tiedostamattomia (Berger & Luckmann 1996). Tiedostamattomien merkitysten kautta käsitysten ja arvostusten voi nähdä vaikuttavan oppimiseen kehittämishankkeista, mutta myös siihen, miten kehittämishankkeet positioituvat ja millaisia vaikutuksia niillä on työssä oppimisen kannalta. Lisäksi ne voivat tuottaa työyhteisön ja/tai organisaation perustehtävän ulkopuolelle sijoittuvia sosiaalisia todellisuuksia.

Diskursiivisesti tuotettuun sosiaaliseen todellisuuteen yksilöt kiinnittyvät sosiaalistumisen myötä. Työyhteisössä vallitseva sosiaalinen todellisuus ilmentää niitä arvoja, arvostuksia ja normeja, jotka tulevat puheessa näkyväksi. Miten asioista puhutaan ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Ne muodostavat työssä oppimiseen edellytyksiä ja rajoittavia tekijöitä, jotka ovat läsnä kaikkien työyhteisöissä. Muodostuneita käsityksiä myös ylläpidetään diskursiivisesti (Jokinen ym. 2004). Näiden itsestään selviksi, jopa legitiimeiksi muotoutuneiden merkitysten ja käsitysten tunnistaminen ja muuttaminen vaativat pysähtymistä sekä yksilöllisiä, yhteisöllisiä sekä organisaatiotasoisia reflektiota (ks. Berger & Luckmann 1996; Poikela 2005 Argyriksen & Schönin mukaan; Seppänen 2005 Mezirowin 1981: 1990 mukaan).

Kehittämishankkeet eivät tämän tutkielman tuloksissa näyttäyty tietoisena työssä oppimisen muotona, vaan enemminkin työssä oppimiseen rakentuvina, satunnaisina merkityksinä ja merkityskokonaisuuksina, jotka muodostavat erilaisia jatkumoit. Näistä satunnaisista merkityksistä ja merkityskokonaisuuksista muotoutui kuitenkin työssä oppimisen kannalta työyhteisökohtaisten diskurssien näkökulmasta kaksi erilaista työssä oppimiseen liittyvää sosiaalista todellisuutta. Tuloksissa käy myös ilmi, että kehittämishankkeet voivat näyttäytyä oppimisen näkökulmasta erilaisena kuin perustehtävän mukaiseen työhön liitetty oppiminen. Niin ikään kehittämishankkeille muotoutuvat positiot suhteessa perustehtävään voivat muotoutua työssä oppimiseen liittyvien käsitykselle ominaiseen tapaan.

Osallistumisdiskurssissa kehittämishankkeille rakentuvat merkitykset kiinnittivät kehittämishankkeen position integroituvaksi osaksi työyhteisön kokonaistoimintaa. Omaksumisdiskurssissa puolestaan kehittämishankkeen positio oli vahvasti organisaatiosta irrallaan olevana toimintana, työyhteisön ulkopuolelle positioituvana. Näiden toisilleen jännitteisten näkökulmien kautta rakentui näkyväksi kehittämishankkeiden juurtumisen ja toisaalta myös tuloksellisuuden kannalta oleellisia asioita työyhteisössä diskursiivisesti rakentuneesta sosiaalisesta todellisuudesta sekä niistä työssä oppimiseen liittyvistä merkityksistä ja niiden kautta oppimiskulttuurista, jotka aikojen kuluessa työyhteisöön ovat rakentuneet.

### **7.1.1 Omaksumisdiskurssin tarkastelua**

Omaksumisen metaforaan perustuvan oppimiseen liittyvän käsityksen mukainen diskurssi rakentui yksilöllisen oppimisen, ikiliikkuvan kehittämisen, toimijuuden ääri rajoilla olemisen merkityskokonaisuuksista. Omaksumiseen liittyvän metaforan mukaisesti oppimiseen liittyvät merkitykset rakentuivat yksilöllisen oppimisen ja asiantuntijuuden merkitysten sekä yksilön kiinnostukseen liittyvien merkitysten varaan.

Omaksumisdiskurssissa kehittämishankkeissa tehtävä kehittäminen positioidui itsen ja työyhteisön ja sen toiminnan ulkopuolelle, ”jonkun muun” tekemiseksi. Kehittämisen kohde ei tällöin rakennu yhteiseksi. Rinnakkaiseksi, ulkopuoliseksi sosiaalisesti todellisuudeksi rakentuneena kehittämishanke ikään kuin työntää hankkeena tehtävän kehittämisen etäiseksi objektiksi, kaapin siivuoven kautta sisäänmentäväksi, pelottavaksi ”Narniaksi”. Yhteys yksilöiden ja työyhteisön perustehtävän ja kehittämisen välillä rakentuu jonkun muun tekemiseen, johon ei itsellä ole yhteyttä eikä osallisuutta. Se näyttää tuottavan samantaisia ilmiöitä, mitä Seppänen-Järvelä (2009) sekä Virkkunen ym. (2007) tutkimuksissaan väittävät. Kehittämishankkeet elävät helposti omaa elämäänsä irrallaan perustehtävästä eivätkä ne juurru työyhteisöön, sen käytänteisiin, prosesseihin ja toimintamalleihin vaan rakentuvat näin ollen perustehtävän ulkopuolelle saarekkeisiksi kokonaisuuksiksi (Virkkunen ym. 2007, Seppänen-Järvelä ym. 2009). Mikäli ne positioituvat erillisiksi saarekkeikseen, ne koetaan etäisenä, omaan työhön toiminnallisesti kiinnittymättöminä, jopa positioituneena jonkun muun toiminnaksi, työssä oppiminen kehittämishankkeista ei mahdollistu eivätkä niiden kautta syntyneet ”saavutukset” pysty riittävästi juurtumaan osaksi työyhteisön toimintaa. Kuten Seppänen (2005) muutoshankkeista toteaa, mikäli henkilöstö ei osallistu tai heillä ei ole osallisuutta sen tekemiseen, suhde muutokseen jää ulkokohtaiseksi eikä sitoutumista tapahdu. Ulkokohtaisesti ohjattu ja motivoitu muutos ei johda sisäistymiseen eikä yhteisesti jaetun sosiaalisen todellisuuden syntymiseen.

Kehittämishankkeiden tarkoitukseen liitetyt merkitykset näyttäytyvät hyvin epäselviltä ja ristiriitaisilta. Ikiliikkuvan kehittämisen merkityskokonaisuudessa diskursiivinen todellisuus näyttäytyi yhtäältä yleisesti kehittämisen arvoistamiseen liittyvinä vahvoina merkityksinä, mutta toisaalta sivulauseissa kehittämishankkeiden merkitykseen liittyvinä epäselvyyksinä sekä kehittämistyön aiheuttaman kehittämispaljoutteen ja jatkuvaan kiireeseen liittyvinä merkityksinä. Tämä viittaa Seppänen-Järvelän (2004) väitteisiin siitä, että kehittämishankkeet sekä jatkuvat muutokset osana työyhteisön ja organisaation arkea voivat aiheuttaa myös kehittämiskaaosta ja jopa työntekijöiden uupumista ja kyynistymistä.

Jaettuun osaamiseen, asiantuntijuuteen tai osaamisen hankkimiseen ei kehittämishankkeiden yhteydessä liitetty merkityksiä.

Kehittämishankkeiden positioituminen perustehtävän ulkopuolelle voi johtua myös omaksumiseen liittyvien käsitysten lisäksi kehittämishankkeiden tarkoituksen epäselvyydestä, jota diskursiivisesti vahvistetaan. Toisaalta on vaikea sanoa, johtuuko positioituminen kehittämishankkeiden merkitysten epäselvyydestä, osallistumattomuudesta kehittämishankkeisiin vai yksilöllisen ja yhteisöllisen ammatilliseen toimijuuteen liittyvistä haasteista. Jos osallistuminen kehittämishankkeissa tapahtuviin toimintoihin on ohut, sitä ei ole ollenkaan tai on jatkuva kiire, ne etääntyvät niin yksilöiden kuin työyhteisöjenkin oppimisesta. Samalla työssä oppimisen kannalta välttämätön kytkös tai ennen kaikkea sen puuttuminen kehittämishankkeiden ja tekemiseen tulee myös näkyväksi (ks. Poikela 2005). Jatkuva kiire on myös yksi keskeisistä oppimisen esteistä, kuten Soini ym. (2003) väittää. Toisaalta selonteko kiireestä saattaa antaa viitteitä siitä, ettei todellista mahdollisuutta tai halua oman tai yhteisen toimijuuden työstämiselle tai ammatillisen identiteetin uudistamiselle ole. Tämä viittaisi Virkkusen ym. (2007) väitteeseen kiire syntymisestä olemassa olevan työn kehittämisen puutteista johtuen. Jos olemassa olevaa työtä ei kehitetä riittävästi ja kehittämis-työ lisätään olemassa olevaan työhön ilman vanhan työn kehittämistä, se johtaa jatkuvaan kiireen kierteeseen. Kiirettä lisää myös se, kun oppiminen on epäselvää, formaalin koulutuksen määrää kasvatetaan (Hager, 2004).

Omaksumisdiskurssissa ammatillisen toimijuuden näkökulma näyttäytyy rajoitteisena. Tuloksissa merkityksiä rakentui perustehtävään sisältyvän viranomaistehtävän vaatimusten ja sen aiheuttamien pelkojen ja suoranaisten ahdistuksen tuottamaan todellisuuteen, joilla on vaikutusta sekä yksilöllisen että yhteisöllisen toimijuuden rajoittumiseen. Yhteisen sosiaalisen todellisuuden näkökulmasta rakentui mielenkiintoisella tavalla sisäiseen itsekontrolliin liittyviä merkityksiä viranomaistehtävän toteuttamiseen kuin itseään uusintavana tiukakäytäntöisyytenä. Nämä tuottivat merkityksien kautta toimijuuden rajoitukset näkyviksi. Muutoksen ja oppimisen toteutumiseksi tarvitaan sekä yksilöllistä

että yhteisöllistä ammatillista toimijuutta (Mahlakaarto 2014). Toimijuuden toteutumisen vaarantuessa myös uuden ammatillisen identiteetin rakentuminen muotoutuu haasteelliseksi. Toimijuuden kannalta välttämättömät vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ja osallistuminen ovat keskeisiä toimijuuden osatekijöitä, jotka vaarantuvat tiukkakytkentäisyyden vuoksi (ks. Mahlakaarto, 2014).

Kehittämishankkeeseen liittyvät välinearvoon liittyvät merkitykset, perustehtävän ulkopuolelle positioituminen, kehittämishankkeisiin liittyvät jakamatomat, epäselvät merkitykset niiden tarkoituksesta ja kehittämisen kohteesta, oppimiseen liittyvät yksilölliset merkitykset näyttävät tuottavan haasteellisen yhtälön työyhteisön ja/tai organisaation kannalta. Mikäli perustehtävää toteuttavilla ei ole toiminnan kautta kytköstä kehittämishankkeisiin, kehittämistyötä ei nähdä oppimisen ja kehittymisen kannalta vaan enemmänkin suorituksiksi, ylimääräiseksi tai jopa häiritseväksi toiminnaksi, kehittämishankkeisiin liittyvä diskursiivinen sosiaalinen todellisuus ylläpitää positioitumista perustehtävän ulkopuolelle. Siitäkin huolimatta, että kehittämishankkeiden tavoitteena ja tarkoituksena olisi kehittää perustehtävän mukaista toimintaa tai, että kehittämistä arvostettaisiin, se ei vielä riitä työssä oppimisen toteutumiseen. Tämän kehittämishankkeisiin liittyvän diskursiivisen todellisuuden muuttaminen edellyttää yhteistä reflektiota ja kehittämishankkeiden merkitysten avaamista. Vaikka kehittämishankkeet tuottavat mahdollisuuksia, niiden hyödyntäminen omaksumisdiskurssin näkökulmasta on kuitenkin yksittäisten henkilöiden motivaation, oppimisen ja toisaalta myös yksilöllisen toimijuuden varassa.

Näyttää siltä, että omaksumiseen pohjautuvan oppimiseen liittyviin merkityksiin ja sitä kautta käsityksiin perustuva oppiminen ja toiminta kehittämishankkeista eivät yksinään riitä tuottamaan riittävän laajaa, jaettua oppimista ja osaamista työyhteisöön ja/tai organisaatioon kuin enimmäkseen ja satunnaisesti yksilötasolla. Kehittämishankkeisiin liittyviin odotuksiin, osaamiseen ja oppimiseen rakentuvat merkitykset olivat yksilöön liitettäviä sekä satunnaisia ja niihin liittyi välineisiin liittyviä merkityksiä. Oppiminen pelkästään yksilöllisenä tahtumana, ei mahdollista jaetun ymmärryksen, tulkinnan eikä myöskään jaetun osaamisen syntymistä työyhteisöön. Tämä vahvistaa Schindlerin ym. (2003)

väitteitä siitä, ettei kehittämishankkeista oppimista ja oppimisen juurtumista tulisi jättää yksilöllisen motivaation varaan, sillä se ei juurruta kehittämistyötä ja sen tuloksia koko työyhteisöön tai organisaatioon. Yksittäisten henkilöiden varaan jätetty kehittäminen ei ole tuottavaa ja tulee liian kalliiksi.

### 7.1.2 Osallistumisdiskurssin tarkastelua

Osallistumismetaforaan liittyvään käsitykseen oppimisesta pohjautuvan diskurssin jatkumo rakentui osallistumisen, yksilöllisen ja jaetun osaamisen hankkimisen sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen toimijuuden merkityskokonaisuuksista. Osallistumisdiskurssissa työssä oppimiseen liittyvät merkitykset kiinnittyivät yhteisiksi ja yhteisen kautta yksilölliseksi. Osallistumiseen liittyvät merkitykset kiinnittivät yhteen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin, sitoutumisen kehittämistyöhön sekä yhteisen kehittämistarpeiden, -kohteiden arvioinnin ja kehittämistavoitteiden määrittelyn (ks. Poikela 2005).

Osallistumisdiskurssissa kehittämishankkeet positioituvat organisaation osallistumisen ja toiminnan subjektiuden kautta. Yhteisen osallistumisen ja osallisuuden kautta rakentui yhteisöllistä "me" -puhetta, joka vahvistaa yhteisöllistä toimijuutta. "Meistä" rakentuneesta positiosta käsin tarkastellaan hankkeiden merkitystä, roolia ja asemointia osana työyhteisön ja organisaation toimintaa sekä toimintaympäristön muutoksia. Osallistumisdiskurssissa osallistumiseen rakentuvat merkitykset oppimisesta sekä hankkeiden positioituminen työyhteisön ja sen jäsenten toiminnaksi vahvistivat sekä myös mahdollistavat kehittämistyön juurtumisen organisaatioon kaikissa kehittämishankkeen eri vaiheissa.

Osallistumisdiskurssissa kehittämishankkeisiin liitettiin selkeitä, jaettuja merkityksiä yksilön, työyhteisön ja organisaation kannalta. Kehittämiseen liittyvien työyhteisön sisäisten neuvottelujen ja kollektiivisesti jaetun ymmärryksen rakentumisen kautta merkitykset liittyivät yhteen jaetut merkitykset perustehtävän mukaisen kehittämisen tarkoitukseen ja tarpeisiin sekä yhteisten kehittämistavoitteiden määrittelemiseen. Yhteisen tarkastelun ja määrittelyn avulla kehittäminen linkittyy yhteisiin strategiassa määriteltyihin tavoitteisiin (Tikkamäki,

2014; Seppänen 2005). Kuten Seppänen (2005) toteaa, juurtumista vahvistavana voidaan pitää sitä, että osallistumisen kautta kehittämisen kohde ja toiminta muotoutuvat yhteisiksi. Kehittämisen juurtumiseksi, muutoksien ja todellisten tuloksien aikaansaamiseksi tapahtuu oppimista hanketyöntekijän tai -tekijöiden lisäksi yksilöstä ryhmään, työyhteisöön ja jopa organisaatioon saakka.

Osallistumiseen liittyvät merkitykset kytkivät yhteen osallistujien, vaikuttamiseen ja tekemiseen liittyvät merkitykset. Kun riittävän moni henkilöstöstä osallistuu kehittämistyöhön, yhteisten merkitysten, tulkintojen rakentamiseen ja kokeiluihin, se mahdollistaa myös todellisten muutosten toteuttamisen ja jaetun osaamisen syntymisen (Döös & Wilhelmson 2011; ks. myös Senge 1990; Seppänen 2005). Voidaankin ajatella, että jos hankkeen ja taustaorganisaation tavoitteet ovat yhteiset ja yhteneväiset ja niiden tuottamiseen ovat osallistuneet myös taustaorganisaation projektihenkilön lisäksi muu henkilöstö, projekteissa tuotetuille asioille on syntynyt merkitys ennakkoon.

Omaan ja yhteiseen työhön vaikuttamiseen ja osallistumiseen liittyvät merkitykset muodostivat vahvan sidoksen. Osallistuminen ja osallisuus tuottavatkin aktiivista ammatillista toimijuutta ja sitoutumista yhteiseen kehittämiseen, väittää Seppänen (2005). Jatkuvassa muutoksessa tarvittavan identiteettityön kannalta välttämättömän yksilöllisen ja yhteisöllisen toimijuuden kehys rakentui osallistumisen ja osallisuuden avulla. Osallistumisen ja osallisuuden kokemusten kautta henkilöstö pystyi kokemaan itsensä täysivaltaisiksi työyhteisön jäseniksi, mutta myös ammatillisiksi toimijoiksi (ks. Collin 2007, 127; Mahlakaarto 2014). Yhteisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin rakentuvien merkitysten myötä uudistuvan ammatillisen identiteetin rakentuminen mahdollistuu.

Toimijuuteen ja yhteiseen reflektioon liittyvät merkitykset muodostavat niin ikään yhteyden. Yhteisten kehittämiseen liittyvien tarkastelujen ja tavoitteiden neuvottelujen, mutta myös erilaisten mielipiteiden esiintymiseen liittyviin merkityksiin rakentuu yhteisen kehittämisen näkyvä arvostus. Merkitysten kollektiivinen jakamisessa erilaiset mielipiteet, näkökulmat ja merkitykset voivat ja



saavat kohdata (Tikkamäki 2014). Samalla se mahdollistaa yhteisöllisen reflektion. Reflektio onkin kriittinen tekijä työssä oppimisen kannalta (Hager 2004 Kolbin mukaan; Knipfer ym. 2012).

Osallistumiskurssissa yksilölliseen ja jaettuun osaamiseen, osaamisen hankkimisen tärkeyteen ja asiantuntijuuden sekä toimijuuteen liittyvien merkitykset kytkeytyvät yhteen. Uusi osaaminen ja asiantuntijuus näyttäytyvät kurssissa tavoiteltavana ja toisaalta sekä yksilöllisen että yhteisöllisen toimijuuden mahdollistamina. Kun yhdessä päätetään, mitä kehitetään ja toteutetaan, se tuottaa samalla jaettua osaamista ja asiantuntijuutta. Vaikka osaamisen hankkiminen ei näyttäytynytkään tietoisena, yksilöllinen ja jaettu osaaminen syntyivät ikään kuin oheistuotteena.

Työssä oppiminen laajentuu osallistumiskurssin merkityskokonaisuuksissa yksilölajista koko työyhteisön ja/ tai organisaation kehittämiseen sekä yksilöllisen ja jaetun osaamisen hankkimiseen. Se tuo näkyväksi kehittämishankkeista tapahtuvan työssä oppimisen mahdollisuudet myös tietoiseen yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen kehittämiseen ja toisaalta myös yksilöllisen ja yhteisöllisen toimijuuden välttämättömyyden. Näkyväksi kehittämishankkeiden kannalta rakentuu myös osallistumisen merkitys ja välttämättömyys kaikissa sen eri vaiheissa kehittämistarpeiden arvioinnista oppimisen syklin katkeamattomuuden varmistamiseen kehittämishankkeiden loputtua. Osallistuminen tuottaa raamit merkitysneuvottelujen ja tulkintojen jakamisen, yhteisen kehittämisen kohteen ja sen laajuuden toteutumiselle. Tuottaen samalla jaettua osaamista ja varmistuen – ei pelkästään tulosten juurtumisen vaan oppimisprosessin kehittämishankkeen kaikissa sen eri vaiheissa.

### 7.1.3 Johtopäätöksiä

Tutkielman lähtökohtana oli tarkastella työssä oppimiseen liitettyjä merkityksiä kehittämishankkeiden ja perustehtävän yhteydessä, kehittämishankkeisiin liitettyjä merkityksiä ja kehittämishankkeiden positioitumista suhteessa perustehtävään. Tavoitteena oli myös tarkastella näiden vaikutuksia kehittämishankkeista oppimiseen.

Työssä oppimiseen liitettyjen merkitysten ja kehittämishankkeiden positioiden tarkasteleminen tuotti yksilöiden, työyhteisöjen ja organisaation oppimisen kannalta mielenkiintoisia tulokulmia kehittämiseen, kehittämishankkeisiin ja niiden tarkoitukseen ja toteuttamiseen. Työyhteisökohtaisesti rakentuneiden, tiedostamattomien sosiaalisten todellisuuksien vaikutukset työssä oppimiseen liittyviin merkityksiin, mutta myös kehittämishankkeiden positioitumiseen, muotoutuivat läpinäkyviksi. Kahden hyvin erilaisen oppimiskäsityksen pohjautuvan diskurssin - osallistuminen ja omaksuminen - myötä tulivat näkyväksi myös, millaisia vaikutuksia niiden tuottamalla oppimisella on kehittämishankkeiden kannalta. Sosiaaliset todellisuudet, jotka aikojen saatossa eri diskursseja edustaviin organisaatioihin ovat muodostuneet, myös ylläpitävät diskursiivisesti yllä oppimiseen liittyviä käsityksiä sekä niiden positioita. Kehittämishankkeille muodostuneilla positioilla ja oppimiseen liitetyillä merkityksillä on vaikutusta siihen, rakentuvatko ne osaksi yksilöiden, työyhteisöjen ja/tai organisaatioiden toimintaa vai pysyvätkö ne jatkossakin sen ulkopuolella. Onko koko työyhteisön ja/tai organisaation oppiminen yksittäisten yksilöiden motivaation tai tekemisen varassa vai työyhteisössä yhteisen osallistumisen, suunnittelun, toteutuksen, päätöksenteon ja jaettua osaamisen hankkimisen tuottamaa? Näiden tiedostamattomien ja organisaation toimintakulttuuriin sidoksissa olevien merkitysten tunnistaminen edellyttää syvempää tarkastelua ja reflektointia työyhteisöissä.

Kehittämishankkeille syntyneiden positioiden ja oppimiseen merkitysten kautta rakentuneiden käsitysten vuoksi huomio kohdistuu kehittämishankkeiden tarkoitukseen ja rooliin sekä niiden kehittämistavoitteisiin perustehtävän kannalta. Miksi kehittämishankkeita toteutetaan ja mitä niillä tavoitellaan? Ke-

hittämishankkeiden merkityksen ja kehittämistarpeiden selkeyttäminen suhteessa perustehtävään, niin yksilöiden, työyhteisön kuin organisaationkin kannalta, on välttämätöntä. Yhteisen, jaetun käsityksen rakentaminen, yhteisen kehittämiskohteen sekä -tavoitteiden määrittelyn välttämättömyys sekä yksilö- ja työyhteisötason kytkeytyminen kehittämishankkeen toiminnan eri vaiheissa, vahvistuvat kehittämishankkeiden yhteydessä (ks. Virkkunen, Engeström & Miettinen, 2007, 28). Jos inhimillisiä, fyysisiä ja taloudellisia resursseja kohdennetaan toimintaan, jonka merkitys ja tavoitteet ovat epäselviä ja jonka tulokset eivät muotoudu pääomaksi työyhteisöön, mitä hyötyä kehittämishankkeista silloin on? Mikäli kehittämisen tavoitteena on kehittää ja muuttaa perustehtävässä olevia toimintamalleja, -konsepteja sekä -prosesseja, oppimisen tarpeiden arvioiminen, laajuuden ja tavoitteiden huomioiminen, esteiden ja mahdollisuuksien tarkasteleminen sekä kehittämishankkeiden positiointi osaksi perustehtävää on välttämätöntä.

Tarkoituksen ja merkityksen kirkastamisen lisäksi kehittämisen näkökulmasta asettuu työyhteisössä ja/tai organisaatiossa tapahtuvan oppimiseen viitekehyksen tunnistaminen sekä siihen liittyvän toiminnan kuten oppimisen käytänteiden sekä oppivan kulttuurin rakentaminen. Tietoisempaan ja suunnitelmallisempaan oppimisen muotona kehittämishankkeiden avulla voidaan tuottaa niin yksilöllistä kuin jaettuakin osaamista sekä erilaisia konsepteja, toimintamalleja ja -prosesseja. Kun työssä oppiminen on suunnitelmallista ja organisoitua, työssä oppimisen viitekehys tunnistettua, myös kehittämishankkeista oppiminen ja muotoutuva osaaminen rakentuvat näkyviksi. Kun kehittämishankkeita käytetään tietoisina, suunnitelmallisina ja tavoitteellisina työssä oppimisen mahdollistajina, perustehtävän sisälle positiointuneina ”oppimishankkeina”, tullaan lähelle Poikelan (2005) näkemystä siitä, että oppiminen tulee yhä lähemmäksi työtä ja työ oppimista. Oppiminen ei ole irrallista toimintaa itsen ja työyhteisön ulkopuolella, vaan läsnä joka päivä niin yksilöiden kuin työyhteisön rakentamana. Oppiva kulttuuri toiminnan rakenteineen on tällöin muotoutumassa ja kehittämishankkeet muodostuvat samalla tärkeiksi osaamisen hankkimisen kuin organisaation kehittämisenkin välineiksi.

Työssä oppimiseen liittyvien käsitysten tunnistaminen ja diskursiivisen sosiaalisen todellisuuden tarkastelu sekä oppimista edistävän kulttuurin rakentaminen hyödyttävät niin yksilöitä, työyhteisöä kuin organisaatiotakin. Miten työyhteisössä opitaan, on organisaatiokulttuuriin ja työyhteisön oppimiseen liittyvien toimintamallien, rakenteiden ja organisoinnin kannalta keskeinen kysymys. Näillä toimenpiteillä voidaan vaikuttaa kehittämishankkeiden positioitumiseen, laajemmassa mittakaavassa koko työyhteisön ja/tai organisaation kehittymiseen ja kehittämiseen, oppimiskyvyn varmistamiseen muutoksen keskellä ja jopa kustannustehokkaan toiminnan syntymiseen (ks. Schindler ym. 2003).

Kehittämishankkeiden laajan ja tehokkaan oppimisen näkökulmasta merkityksellisestä on, että kehittämistyö suunnitellaan ja organisoidaan oppimisen huomioiden. Kehittämishankkeiden linkittäminen muuhun perustehtävää koskevaan kehittämiseen, muutokseen ja toimintaan vahvistavat oppimista (ks. Toiviainen & Hänninen 2006). Teknisinä toimenpiteinä, työnjakona, suoritettavina asioina, määrinä toteutettava kehittämishanke vaatii rinnalleen myös oppimisen näkökulman ja tavoitteet. Kun nämä on määritelty, myös työn organisointi oppimista tukemaan on mahdollista.

Merkityksistä ja merkityskokonaisuuksista rakentuneiden diskurssien kautta vahvistuu käsitys siitä, että työssä oppimisella kehittämishankkeista tulee olla muutakin kuin yksilöllisiä merkityksiä. Yhden ihmisen tekeminen ei vielä valitettavasti jakaudu muun työyhteisön ja/tai organisaation oppimiseksi, osamisesta puhumattakaan. Yksilöiden oppimista kuitenkin tarvitaan, sillä oppimista tarvitaan kaikilla tasoilla. Mikäli kehittäminen hankkeissa koskee perustehtävän toteuttamista, tai siihen liittyviin toimintoihin liittyviä asioita, prosesseja ja toimintamalleja, asianosaisten olisi tärkeää päästä osallistumaan oman ja yhteisen työnsä kehittämiseen. Kehittämishankkeisiin osallistumisen kautta rakentuneiden jaettujen merkitysten ja tulkintojen kautta kehittämishankkeiden merkitys on selkeää, rajapinnat määrittyvät kehittämishankkeiden ja perustehtävän välillä, sitoutuminen kehittämiseen on jaettua ja yksilölliset ja yhteisölliset oppimisprosessit rakentuvat. Kehittämisen tuloksena syntyy jaettua osaamista. Näillä toimenpiteillä voidaan välttää kehittämishankkeiden saarekkeisuuden

syntyminen. Kun työssä oppiminen ja osaamistavoitteet integroidaan kehittämishankkeisiin, ne ankkuroivat oppimisen perustehtävän mukaisiin prosesseihin.

Työssä oppimisen systemaattisen hyödyntämisen kannalta on välttämätöntä edistää systemaattisten reflektiivisten käytänteiden rakentamista yksilöstä organisaatioon saakka, sillä reflektion avulla kokemukset ja kokeilut muuttuvat oppimiseksi (ks. Poikela 2005; Knipfer ym. 2012; Tikkamäki 2014). Kehittämistoiminnan integroimisessa perustehtävään ja kehittämiseen liittyvän jatkuvuuden takaamiseksi reflektiivisten käytänteiden osuus on keskeinen. Kehittämishankkeita hakevan ja niihin osallistuvien olisikin hyvä tunnistaa omien reflektiivisten prosessiensa ja käytänteidensä kautta oman toimintansa ”puutteet” tai haasteet, joita hankkeiden avulla kehitetään. Niiden avulla rakentuu myös rajapintoja sekä rajan ylityksiä kehittämishankkeiden, perustehtävän, organisaation toiminnan painopistealueiden, tavoitteiden ja strategioiden välille.

Työssä oppiminen tietoisena toimintatapana sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen reflektiivisyyden avulla työssä oppiminen rakennetaan näkyväksi ja tietoiseksi osaksi työtä (Poikela 2007). Toiminnan kehittämisessä reflektio onkin välttämätöntä kaikissa kehittämishankkeen vaiheissa kehittämistarpeiden arvioinnista ennen kehittämishankkeen alkamista, sen aikana, lopuksi ja sen jälkeen (Schindler ym. 2003). Mikäli työyhteisössä kehittyneitä arvoja, arvostuksia, normeja tai käsityksiä esimerkiksi työssä oppimisesta halutaan tarkastella ja muuttaa, se vaatii niin ikään oman ja yhteisen työn tutkimista ja yhteistä reflektiota (Poikela, 2005; Tikkamäki 2006).

Tutkielman löydösten perusteella näyttää siltä, että yksilöllisen ja yhteisöllisen ammatillisen toimijuuden merkitys kehittämisen kannalta vahvistuu. Osallisuus ja osallistuminen, vaikuttaminen omaan työhön ja kehittämishankkeista oppimiseen ovat keskeisiä oppimisen, kehittämisen ja muutoksen kannalta. Ilman toimijuuden toteutumista tai sen kavennuttua, vaikutukset niin yksilö- kuin työyhteisötason kehittymiseen ja oppimiseen kehittämishankkeista ovat rajoittuneita. Toimijuuteen liittyen tarvitaan myös yksilötasoisten oppimiseen liittyvien käsitysten tunnistamista, mutta myös kehittämisosaamista. Kun ymmärretään

paremmin muutoksen mahdollisuuksia, monimutkaistuvaa työtä, kehittämisen lainalaisuuksia ja omaa oppimistamme, kaikenlaisen kehittämistyön suunnittelu ja toteuttaminen on tietoisempaa.

Työssä oppiminen ei ole ismi, joka vaihtuu muutaman vuoden väliajoin toiseen vaan jokapäiväinen osa sitä arkista työtä, jota elämme todeksi. Miksi emme hyödyntäisi sitä, kun se on joka tapauksessa läsnä. Jokainen työyhteisö ja/tai organisaatio voi tietoisemmin tunnistaa omat käsityksensä oppimisesta ja rakentaa sen hyödyntämiseen omat sovelluksensa. Siihen voi lisätä viitekehykseen sopivia toimintamalleja ja mahdollisia toiminta- ja johtamismalleja, jotka eivät aiheuta lisää haasta vallitsevaa oppimiskäsitystä ja siihen liittyviä toimintamalleja sekä johda oppimisen epäselvyyteen tai kehittämiskaaokseen (ks. Seppänen-Järvelä ym. 2003). Työssä oppimiseen liittyvien käsitysten ja toimintamallien pohjalta voimme merkityksellistää uudistuksia itsellemme ja muille, arvioida kriittisesti, jäsentää, suunnata ja jopa ottaa haltuun, mutta myös olla oppimatta. Oppimista tarkastelemalla voidaan työyhteisön ja/tai organisaation omasta organisaatiokulttuurista niitä kipupisteitä, joihin kehittämishankkeissa tehty kehittäminen ja sen tulosten juurruttaminen tyrehtyvät tai pysähtyvät. Joka tapauksessa, oppimista ei voi pitää itsestään selvänä eikä itsestään tapahtuvana ja automaattisesti koko työyhteisön osaamiseksi powerpointtien kautta leviävänä tapahtumana. Mitä enemmän kehittäminen, perustehtävä, kehittämishankkeet ja työssä oppiminen osallistumisen ja tiedon luomisen keinoin lähentyvät toisiaan, sitä parempia tuloksia saadaan aikaan.

Tutkielman loppumetreillä on hyvä palata tutkielman tekemisen lähtöasetelmiin, joita halusin tarkastella prosessin aikana. Niihin kehittämishankkeiden haasteisiin, jotka ilmenevät kehittämishankkeiden ja niiden tulosten ”juurtumattomuudessa” osaksi työyhteisöjen ja/tai organisaatioiden toimintaa. Kehittämisen ja kehittämishankkeiden yhteydessä puhutaan usein juurruttamisesta, jalkauttamisesta, valuttamisesta ja implementoimisesta. Mitä näillä tarkoitetaan muuta kuin sitä, että ne, joita asia koskee, oppivat uutta. He oppivat kehittämällä olemassa olevia ja olennaisia työprosesseja, toimintakonsepteja, toimintamalleja ja tapoja tehdä työtä. He myös joskus kehittävät uutta oppimalla jotakin sellaista,

mitä eivät ole aiemmin tehty. Omien ja yhteisten työ- ja toimintaprosessien, organisaatioiden uudistaminen, materiaalien, teknologioiden sekä menetelmien käyttöönotto edellyttävät oppimista kaikilta niiltä yksilöiltä ja työyhteisöiltä, jotka kehittämisen kohteena olevaa työtä tekevät (ks. myös Seppälä-Pänkäläinen 2009). Etäisten, teknisten, perinteisestä oppimis- ja/ tai johtamiskäsityksien tai teollisesta ympäristöstä kumpuavien käsitteiden kautta hämärtyy käsitys siitä, mitä työssä oppimisella tänä päivänä tarkoitetaan tai miten sitä uusien käsitysten mukaisesti voisi toteuttaa. Ne ilmentävät myös, että viisaus valuu aina alaspäin, yksilöt ja työyhteisö ovat toimenpiteiden kohteena eivätkä ole osallisena siihen, mitä kehitetään. Työssä oppiminen on yhteisöllinen, aktiivinen prosessi eikä uuden osan tai kappaleen liittämistä koneeseen nimeltä Yksilö.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkielman tekeminen oli haastavaa ja mielenkiintoista. Huolimatta siitä, että tutkielman tekijänä toimin samalla toimialalla kuin tutkimuksen kohteena olevat henkilöt, koin pystyväni olemaan asian ulkopuolella. Tutkimustulokset olivat myös itselleni yllättäviä. Erityisesti diskurssien jatkumojen organisaatiokohtaisista sisällöt tuottivat mielenkiintoisia näkökulmia. Vaikka haasteeksi ottamaani diskurssianalyysiin olikin menetelmänä haasteellista päästä aluksi sisälle, odotin sen avaavan sosiaalisten todellisuuksia tutkimalla löytää uusia näkökulmia työssä oppimiseen ja niiden koin myös toteutuvan.

Kehittämishankkeisiin liittyvien teorioiden yhdistäminen työssä oppimiseen viitekehyksiin oli olennainen työssä oppimisen ja kehittämishankkeiden lähentämisessä toisiinsa. Valitettavaa on, että kolmas, mielenkiintoinen, tiedonluomismetaforan kaltainen oppimiskäsitys jäi tässä tutkielmassa näyttäytymättä. Kehittämishankkeiden roolia ja merkitystä osana perustehtävää osallistumisena ja tiedon luomisena onkin hyvä nostaa keskusteluun.

Tutkimuksen kohteena oli vain kaksi organisaatiota. Huolimatta siitä, yleistettävyyden näkökulmasta tutkielma vahvistaa monia tutkimustuloksia, joita

aiemmissa tutkimuksissa työssä oppimisesta tai kehittämishankkeista on tehty. Diskurssianalyttisiä tutkimuksia kehittämishankkeiden tuottamista sosiaalisista todellisuuksista tai niiden yhteydestä organisaatiokulttuurin sekä työssä oppimiseen ei kuitenkaan ollut saatavilla. Kehittämishankkeiden erillisyys perustehtävän mukaisesta sosiaalisesta todellisuudesta tuottaa sellaista tutkimuksellista näkökulmaa, jota työssä oppimisen tutkimuksessa voitaisiin tehdä enemmän. Koska diskursiivinen sosiaalinen todellisuus voi olla aivan toista, mitä kuvitellaan, se voi tuottaa myös oppimisen kuten muitakin toiminnan kehittämisen esteitä. Diskurssianalyysin avulla voidaan tuoda autenttista tilanteista näkyväksi todellisia arvoja, arvostuksia ja normeja kuten valtarakenteita. Kehittämishankkeiden merkitys ja taloudellinen panostus niiden toteuttamiseen on merkittävä jo kansantaloudellisesti, oppimiseen liittyvien näkökulman tutkiminen on edelleenkin tärkeää kaikissa kehittämishankkeiden eri vaiheissa.

Tässä tutkielmassa en ota kantaa kehittämistoiminnan johtamiseen, vaikka se oleellisesti aiheeseen liittyykin ja sitä väistämättä myös sivuaa. Se on oman tutkielman aihe. Jatkotutkimusaiheena kehittämistoiminnan, muutoksen ja osaamisen johtaminen, valtakysymykset sekä organisaatiokulttuuriin yhteys työssä oppimiseen julkisen sektorin organisaatiossa, näyttäytyvät merkittävinä tutkimusaiheina. Koska kehittämishankkeet ovat usein eri organisaatioiden yhteisiä ponnistuksia, se aiheuttaa myös johtamisen kannalta monenlaisia ratkaistavia kysymyksiä. Laaja-alaisia, julkisella sektorilla kehittämishankkeista oppimiseen liittyviä tutkimuksia tarvitaan esimerkiksi organisaatiokulttuurin ja -rakenteiden vaikutuksista oppimiseen kehittämishankkeista.

Julkisella rahoituksella tehtävien kehittämishankkeiden näkökulmasta merkittävää olisi myös tutkia sitä, miten kehittämisen ja työssä oppimisen tuloksia voitaisiin mitata muutoin kuin määrällisin tavoittein. Pelkkien määrällisten tavoitteiden mittaaminen eivät riitä niistä syntyneen työssä oppimisen arviointiin kehittämishankkeen eri vaiheissa.





## LÄHTEET

- Ahonen, H. 2005. Työyhteisön oppimiskäytäntöjen strategisuus. *Hallinnon tutkimus* (2) 96-112.
- Aaltio, I. 2011. Kehittynyt sosiaalinen rakenne työyhteisön kehittämisen edellytyksenä: arviointia kulttuuritutkimuksen ja kriittisen tutkimuksen näkökulmasta.
- Alasoini, T. 2008. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Seppänen, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyksiä*. Helsinki: Stakes.
- Allan, D. 2015. Conceptualising work learning: Exploring the educational discourse on work-based, work-related, and workplace learning. *Work Based Learning e-Journal International* 5 (1) 1-20.
- Bandow, D. & Gerweck, J.T. 2015. Support Your Communities of Practice. Learning and continuous change. Development and learning in organizations. *An International Journal* vol. 29 no. 5, 7-9.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki: Yliopistopaino 5. painos
- Billett, S. (2014) *Mimesis: Learning Through Everyday Activities and Interactions at Work*. *Human Resource Development Review*. Vol. 13(4) 462-482. Sage.
- Billett, S. & Choy, S. (2013) *Learning through work: emerging perspectives and new challenges*. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 25. No 4. Pp. 264-276. Emerald Group Publishing Limited.
- Boud, D. & Hager, P. 2012. Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in continuing education*. Vol. 34. No 1. 2012. 17-30. Taylor & Francis.
- Collin, K. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa *luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Collin, K. Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. (toim.) 2010. WSOYpro. Helsinki.
- Collin, K. & Valleala, U.M. (2005). Interaction among employees: How does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18 (4): 401-420.

- Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational learning : improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks : Sage Publications
- Conlon, T. 2003. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Learning*. Vol 28. No. 2/3/4. Emerald Group Publishing Ltd. 283-295.
- Cooper, K., Lyneis, J. & Bryant, B. 2002. Learning to learn, from past to future. *International Journal of Project Management* 20 (2002). Pergamon. Elsevier Ltd. 213-219.
- Duffield, S. & Whitty, S.J. 2015. Developing a systemic lessons learned knowledge model for organizational learning through projects. *International Journal of Project Management* 33. Elsevier Ltd. 311-324
- Döös, M. & Wilhelmson, L. 2011. Collective learning: interaction and shared action arena. *Journal of Workplace Learning* (23) No 8. Emerald Group Publishing Ltd. 487-500.
- Eraut, M. 2011. Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, Vol. 25 Iss 5 pp. 8 - 12
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45-65.
- Eteläpelto, A., Collin K. & Saarinen, A. 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY oppimateriaalit. Helsinki.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P. Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen muuttuvassa työssä.
- Eteläpelto, A. Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* (3) 202-214.
- Fenwick, T. 2008. *Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research*. Management Learning. Sage Publications. London. 227-243.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2008. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus. Teoksessa kohti uutta työelämää. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Hager, P. 2004. Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 16. No. 1/2. Pp 22-32.

- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* (4) 4-13.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin yhteisöihin. *Aikuiskasvatus* (1), 5-13.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa –työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa. 12.4.2005. Helsinki.
- Heikkinen, P. 2005. Teoksessa Niemi, E. (toim.) Pysyvä muutos? Kehittämiss-hankkeiden vaikuttavuutta etsimässä. [Oulu]: TUKEVA. Oulun yliopisto. Koulutus- ja tutkimuspalvelut.
- Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. 2014. Using workplace changes as learning opportunities. Antecedents to reflection in professional work. Institute of Educational Science, University of Regensburg, Regensburg, Germany
- Hytönen T., Collin, K. & Paloniemi, S. 2000. *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*.
- Hökkä, P. 2014. Agency-centred coupling - a better way to manage an educational organization? 2014. Teoksessa *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!*
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen E. 2004. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Teoksessa *Diskurssianalyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Eteläpelto, Collin, Saarinen (toim.) Helsinki: Wsoy oppimateriaalit Oy.
- Jäntti, L. 2003. Yhteisöllisen ja tilannesidonnaisen oppimisen tukeminen yritysympäristössä. *Työn tuuli* (2). 49-57.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työelämäsuuntautuneen oppimisen tutkimus innovaatioaallon harjalla. Teoksessa Heiskanen, T., Leinonen, M., Järvensivu, A. & Aho, S. (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kolari, P. 2017. *Oppisopimusprosessin ohjaaminen oppisopimustoimijan haasteena*. Tampereen yliopisto.
- Knipfer, K., Kump B., Wessel, D & Cress, U. 2012. Reflection as a catalyst for organisational learning. Vol 35 (1) *Studies in Continuing Education*. London: Routledge. 30-48.

- LaPointe, K. Tilaa mielekkäälle työlle. *Aikuiskasvatus* (1) 2014. 16-28.
- LeClus, M. 2011. Informal learning at the workplace. A Review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 51 Number 4. 355-373.
- Lee, Y-J. & Roth, W-M. 2006. Learning about workplace learning and expertise from Jack. A discourse analytic study. *Journal of Workplace Learning*. Vol 18 number 4. 205-
- Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen. Diskurssin taustaoletuksia. Saja-vaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 143-152
- Mahlakaarto, S. 2014. Työidentiteetit pelissä ja peilissä – menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.
- Onnismaa, J. 2014. Yksilöllinen ja yhteisöllinen ammatillisuuden määrittämänä suhteena. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) Hallituksen kärkihankkeet.  
<http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet>
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen K. 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*. ProQuest. 557-576.
- Poikela, E. 2005. Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere : Tampere University Press : Taju [jakaja]
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Haastattelun analyysi. Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Tampere: Vas-tapaino.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Working Paper n:o 379. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Rantala, K. & Sulkunen, P. 2006. *Projektiyhteiskunnan käänköpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.

- Reich, A. & Hager, P. 2014. Problematising practice, learning and change: practice-theory perspectives on professional learning. *Journal of Workplace Learning*. Vol 26 No. 6/7. Emerald Group Publishing Limited. 418-431.
- Sallila, P. & Tuomisto, J. 1997. Työn muutos ja oppiminen. *Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Salmela, E. 2015. Yhteisöllinen, nopea ja kokeileva kehittäminen. LUT Scientific and Expertise Publications. Tutkimusraportit 35.
- Schindler, M. & Eppler, M. J. 2003. Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors. *International Journal of Project Management* (21) Elsevier Science Ltd. 219-228.
- Senge, P. 1993. *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Akateeminen väitöskirja.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21623>
- Seppänen, R. 2005. Osaaminen, johtaminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere University Press, 179-197.
- Seppänen-Järvelä & Karjalainen, V. 2006. *Kehittämistyön risteyksiä*. Stakes. Helsinki: Gummerus.
- Seppänen-Järvelä, R. & Vataja K. (toim.). 2009. *Työyhteisö uusille urille: kehittäminen osaksi arjen työtä*. Juva: PS Kustannus.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004) *Projekti – kehittämisen kehto vai musta aukko? Yhteiskuntapolitiikka* 69 (3) 251-259.
- Silander, T. & Mahlakaarto, (2014). Johtajaidentiteetin vahvistuminen sisäisen ja ulkoisen kohtaamisen tiloina. P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuiden ja työssä oppimisen vahvistaminen : luovia voimavaroja työhön!* 107-120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silfverberg, P. 1996. *Ideasta projektiksi: projektisuunnittelun käsikirja*. Helsinki: Edita
- Soini, T., Rauste-von Wright, M. & Pyhältö. K. 2003. Oppiva organisaatio. Tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* (4) 284-291.

- Suominen, J. 2011. Kohti Oppivaa organisaatiota: konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista. Akateeminen väitöskirja.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja.
- Tikkamäki, K. 2014. Dialoginen johtaminen innovatiivisuuden tekijänä. Työterveyslaitos.
- Tikkamäki, K. & Hilden, S. 2014. Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in post-compulsory education* 19 (3), 287-301.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives in to learning in the workplace. *Educational Review*. (3) 130-154.
- Tynjälä, P. (2013) Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*. (6) 11-36.
- Valtioneuvosto. 2017. Sipilän hallituksen hallitusohjelma. <http://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>
- Vanhalakka-Ruohotie, M. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen : luovia voimavaroja työhön!
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus. University Press. Helsinki.
- Wenger, E. 2009. A Social Theory of Learning. Teoksessa *Contemporary Theories of Learning*. Routledge. London.
- Viinisalo, K. 2013. Oppisopimus: osaamista meillä ja muualla. Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2008. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Helsinki: Infor Oy.
- Virkkunen, J., Engeström, Y. & Miettinen, R. 2007. Sosiaalihuollon kehittämisen tulevaisuus. Projekteista konseptikehittämiseen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 2007:49. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Vähäsantanen, K. 2014. Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkentäistä vahvistamisohjelmaa. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillisen*

toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.

Toiviainen H. & Hänninen, H. (toim.) 2006. Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, Hakuopas. 12.9.2013 [http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Avustukset/valtionavustusten\\_hakeminen\\_kaeyttoa\\_ ja\\_valvonta/liitteet/HAKUOPAS.pdf](http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Avustukset/valtionavustusten_hakeminen_kaeyttoa_ ja_valvonta/liitteet/HAKUOPAS.pdf)