

**DIALOGI ORGANISAATION OPPIMISESSA**  
Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä

---

**Maija Vähämäki**

Sarja/Series A-2:2008



TURUN KAUPPAKORKEAKOULU  
Turku School of Economics

Copyright © Maija Vähämäki & Turun kauppakorkeakoulu

ISBN 978-951-564-586-9 (nid.) 978-951-564-587-6 (PDF)

ISSN 0357-4652 (nid.) 1459-4870 (PDF)

UDK 65.012.122

65.012.45

658.386

65.017.2/.3

655

Esa Print Tampere, Tampere 2008

# ESIPUHE

Aloitin väitöskirjan tekemisen harrastuksena vuoden 1999 syksyllä, koska aikaa tuntui olevan yllin kyllin iltaisin lueskella ja kirjoitella. Projektipäällikön työn ohessa harrastellen tutkimus sinänsä ei kuitenkaan edennyt, kunhan suorittelin opintoviikkoja. Vuoden 2002 syksyllä sain kuitenkin sysäyksen siirtyä Turun kauppakorkeakoulun johtamisen laitokselle, kun ohjaajani pyysi tulemaan assistentiksi, harkinta-aikaa yksi päivä. Tuolloin, tutkimusta varsinaisesti aloittaessani, kuvittelin suorittavani tämän projektin parissa vuodessa. Pari vuotta menikin akateemisten käytäntöjen ja puhutavan opettelemiseen. Vasta sen jälkeen tiesin, mitä olen metsästävässä, ymmärrystä jostain sellaisesta toiminnasta, joka pysyy vieraana, ellei sitä itse yritä toteuttaa. Kantapään kautta opit tässäkin kulttuurissa viimein alkavat avautua. Väitöskirjan loppumetreillä aika käy yhä niukemmaksi, se suorastaan juoksee ohitseni!

Väitöskirjan tekeminen voi olla hyvin yksinäinen taival, miltä se minustakin toisinaan tuntui. Matkan varrella olen kuitenkin saanut tukea ja kannustusta monelta eri taholta. Ohjaajani, professori Satu Lähteenmäki tarjosi tilaisuuden tulla omaksumaan akateemisia käytäntöjä johtamisen laitokselle. Satu on antanut vapauden valita omat haasteeni ja kannustanut tarvittaessa jatkamaan puurtamista. Hänen rento ja käytännöllinen asenteensa kirjan kirjoittamiseen piti oman kirjoittamisangstini loitolla aina viimeisen spurtin alkumetreille saakka. Professori Anne Kovalainen puolestaan on tarjonnut apuaan käsikirjoitukseni viimeistelyssä, mutta sen lisäksi kiitän häneltä saamistani lukuisista neuvoista yksityiskohtaisiin menetelmäkysymyksiini näiden vuosien aikana. Myös professori Juha Laurila paneutui käsikirjoitukseeni aivan sen viime vaiheissa ja antoi rakentavia neuvoja.

Esitarkastajani, professorit Keijo Räsänen ja Satu Kalliola ovat arvioineet tutkimustani kahden eri tieteenalan näkökulmasta. Kiitän heitä molempia hyödyllisistä kommentteista käsikirjoitukseeni. Satu Kalliola tutustutti minut dialogisen menetelmän tutkimustraditioon ja sitä toteuttavan työelämän laatuverkoston toimijoihin, mistä olen hänelle erityisen kiitoksen velkaa. Verkoston tutkijat ja käytännön toimijat ovat tarjonneet minulle näköalapaikan monitieteiseen tutkimukseen ja dialogisen menetelmän soveltamiseen eri organisaatioissa.

Suomen Akatemian rahoittama CompLeN-tutkimusryhmä oli tutkimuksellinen kotipesäni tutkimuksen alussa. Tästä joukosta kiitän erityisen lämpimästi Anni Paalumäkeä, joka kokeneempana tutkijana on ymmärtänyt, miten tärkeää

on kuunnella ja yrittää auttaa naista mäessä. Samoin muistan kiittolisena niitä lukuisia keskusteluja Tuija Lehesvirran ja Pikka-Maaria Laineen kanssa, kun vaihdoimme ajatuksia tutkimustyön niin suurista iloista kuin melkoisista murheistakin.

Aloitin jatko-opintoni vielä ollessani Turun kauppakorkeakoulun Yritys-toiminnan tutkimus- ja koulutuskeskuksessa projektipäällikkönä. Kiitän keskuksen johtoa tuesta opintojeni alkumetreillä. Johtamisen laitoksen työtoverit ovat myös kannustaneet minua kukin omalla tavallaan väitöskirjatyössäni. Samoin Turun kauppakorkeakoulun kirjasto-tietopalvelun, atk-keskuksen ja monistamon henkilökunta ovat aina tarvittaessa tarjonneet auliisti apuaan. Heidän lisäksi myös monen muun yksittäisen kollegan ja ystävän työtoveruus korkeakoulun eri laitoksilta ja yksiköistä ansaitsee kiitokset. Erityiskiitokset osoitan tekstejäni oikolukeneille ystäväilleni Riitta Koskimiehelle ja Heidi Granqvistille. Heidän apu englanninkielisten konferenssipapereideni korjaamisessa on ollut sekä asiantuntevaa että ajallisesti joustavaa. Nyt muistelen jo huvittuneena sitäkin artikkelia, jonka Heidi tarkasti flunssan kourissa pääsiäispyhinä Turussa, jotta sain sen lähetettyä ajoissa Äkäslompolon ainoasta nettibaarista Portugaliin kustantajalle.

Kiitän lämpimästi yhteistyöstä myös Priimus Paino Oy:n (ent. Loimaan Kirjapaino OY) työntekijöitä ja sen johtoa. Kehitysjohtaja Hannele Kihlmanille esitän erityiset kiitokset lukuisista mielenkiintoisista keskusteluis-tamme.

Kiitän väitöskirjatyöni taloudellisesta tukemisesta Työsuojelurahastoa, Suomen Akatemiaa, Liikesivistysrahastoa, Jenny ja Antti Wihurin rahastoa, Kaupallisten ja teknillisten tieteiden tukisäätiötä, Viestintäalan taloudellista tukisäätiötä sekä Turun kauppakorkeakoulua ja sen tukisäätiötä.

Kaikkein lämpimimmät kiitokseni osoitan Panulle sekä kotiväelleni, jotka ovat jaksaneet ymmärtää tätä mieletöntä ajankäyttöä. Ensi kesänä voin vihdoinkin hyvällä omallatunnolla viettää kunnan lomaa: selvitellä kalaverkkoja kaikessa rauhassa ja tavata joskus sukulaisiakin.

Pari vuotta ja vielä toiset pari vuotta tämän kirjan kirjoittamiseksi tarvittiin. Sainko tarpeekseni? Kyllä ja en. Tämän nimenomaisen tutkimuksen päätän ilomielin, ja jätän tulokset muiden hyödynnettäviksi tai riepoteltaviksi. Mutta samalla monet yksityiskohdat tässä tutkimuksessa, niin metodiset kuin sisällöllisetkin, houkuttavat tutkimaan näitä asioita vielä tarkemmin, paremmin ja ilman väitöskirjaprosessiin liittyviä suorituspaineita.

Turussa, 4.3.2008

*Maija Vähämäki*

# SISÄLLYS

ESIPUHE.....	3
SISÄLLYS.....	5
1 JOHDANTO.....	9
1.1 Tutkimustehtävän perustelu ja tutkimuskysymykset.....	9
1.2 Teorian ja käytännön liittymäkohdat.....	14
1.3 Pk-yrityksessä tapahtuva osaamisen kehittäminen tutkimuksen kohteena.....	15
1.4 Oppiminen sosiaalisena toimintana.....	21
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	29
2.1 Toimintatutkimuksellinen ote.....	29
2.1.1 Toimintatutkimuksen lähtökohtaiset oletukset.....	29
2.1.2 Toimintatutkimukseen sisältyvät arvoperustat.....	35
2.1.3 Valtaistaminen ja emansipaatio toimintatutkimuksessa ja työyhteisökontekstissa.....	36
2.1.4 Toimintatutkijan kaksoisrooli.....	39
2.2 Tutkimuksen aineisto.....	41
2.2.1 Aineistonkeruun eri muodot tutkimusprosessin aikana.....	41
2.2.2 Haastatteluaineisto.....	43
2.2.3 Täydentävä aineisto toiminnan reflektoinnissa: case-kuvaukset, kysely ja ryhmähaastattelu.....	46
2.3 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	49
2.3.1 Prosessi – pala sosiaalista todellisuutta.....	49
2.3.2 Aineistolähtöisyys ja abduktiivinen päättely.....	50
2.3.3 Teksti kontekstissa.....	52
2.3.4 Haastattelujen toisen vaiheen analyysi.....	54
2.3.5 Objektiivinen ja subjektiivinen näkökulma.....	57
3 VAIHE I: KIRJAPAINON OPPIVAA ORGANISAA TIOTA RAKENTAMASSA.....	59
3.1 Lähtökohtana työn muutokset ja koulutuksen osuvuuden ongelma.....	59
3.1.1 Osaamisen kehittämisen tarve kirjapainoalalla 1999.....	60
3.2 Pk-yritykselle sopivaa osaamisen kehittämisen tapaa etsimässä... ..	62

3.2.1	Esimerkkiyrityksen ja sen tuotannon työyhteisön kuvaus.....	64
3.2.2	Tuotantoa tiimiorganisaatiossa.....	66
3.3	Osaamisprojektin toteutus kirjapainossa.....	68
3.3.1	Suunnitteluvaihe.....	68
3.3.2	Tiedotus ja tehtävien jako.....	69
3.3.3	Tiimiprofiilien rakentaminen – tiimien välinen keskustelu.....	69
3.3.4	Välitehtävät kokousten välillä ja profiilien muotoutuminen.....	70
3.3.5	Henkilökohtaisten ja tiimin profiilien yhteensovittaminen.....	71
3.3.6	Osaamisprofiilien viimeistely – keskustelujen merkitys.....	73
3.4	Intervention arviointi.....	75
3.4.1	Arvioinnin tapa, perusteet ja toimijaroolit.....	75
3.4.2	Projektille asetettujen tavoitteiden toteutuminen.....	76
3.4.3	Osaamisprojektin havaitut vaikutukset organisaatiossa.....	78
3.4.4	Osaamisprojektin toteutuksen vaikeuksia.....	82
3.5	Miten osaamiskartoitusten käytäntö jäi elämään kirjapainossa?....	85
3.5.1	Vaikutusten seurantakäytännöt.....	85
3.5.2	Uuden kartoituksen toteuttaminen 2002.....	87
3.5.3	Pohdintaa toteutettujen osaamiskartoitusten välisistä eroista.....	88
3.6	Projektin arvioinnin herättämät uudet tutkimuskysymykset – teknisen lähestymistavan haastaminen.....	91
4	VAIHE II: DIALOGISEN TOIMINTATAVAN JÄLJILLÄ.....	95
4.1	Yksinkertaistuksesta moniulotteisuuteen.....	95
4.2	Vuorovaikutuksen ja dialogin käsitteistä.....	96
4.3	Dialogi ja dialogiset menetelmät tutkimuksessa ja työelämän kehittämisessä.....	98
4.4	Dialogisuuden toteutuminen kirjapainon interventiossa.....	106
5	OPPIMINEN TYÖSSÄ, OPPIMINEN TYÖYHTEISÖNÄ.....	109
5.1	Ammatillisen oppimisen kokemukset.....	109
5.1.1	Kirjatyöntekijän muodollinen koulutus.....	109
5.1.2	Oppiminen tuotannon tiimikontekstissa.....	111
5.1.3	Miten oppiminen ja osaaminen näkyvät päivittäisessä työssä.....	114
5.1.4	Halu oppia.....	117
5.1.5	Milloin vuorovaikutus ei onnistu: virheistä puhumisen vaikeus.....	118
5.1.6	Työssä oppiminen on tilanneoppimista.....	123
5.2	Tiimien rakentuminen.....	126
5.2.1	Tiimien muodostuminen oppimisprosessina.....	126
5.2.2	Tiimien välillä koetut rajat.....	130
5.2.3	Tiimihenki.....	132
5.2.4	Tiimit oppimisen tilana.....	135

6	TIIMIEN AUTONOMIAN KEHITTYMINEN VALLAN JA VASTUUN DIALEKTIKKANA .....	139
6.1	Muutos kohti itseohjautuvuutta .....	139
6.2	Vastuupuhe valtaistamisen peilinä .....	140
6.3	Vastuupuhetta, kenen vastuu ja mistä? .....	145
6.3.1	Tiimien itsenäinen päätöksenteko – osaamisen ja vastuun palapeli .....	147
6.3.2	Vastuun ja itseohjautuvuuden rajat .....	151
6.3.3	Johtaminen palaverikäytännönä .....	155
6.3.4	Odotukset johtajan puheenvuorosta .....	157
6.3.5	Horisontaaliset valtasuhteet autonomian hidastajana .....	159
7	OPPIMINEN JA VALTA-ASETELMAT OSALLISTAVASSA JOHTAMISESSA .....	163
7.1	Oppimisesta valtaan .....	163
7.2	Mitä on valta valtaistamisessa? .....	164
7.2.1	Työntekijöiden puheesta muodostettu tulkinta valtaistamisesta .....	164
7.2.2	Katsaus valtaistamisen käsitteeseen kirjallisuudessa .....	167
7.2.3	Johtamisrakenteet ja alaisten tunteet valtaistamisen määrittäjinä .....	174
7.2.4	Porukan kanssa sopimisesta keskinäisvallan käsitteeseen .....	177
7.3	Johtajuuden ja itseohjautuvuuden yhdistäminen .....	185
7.3.1	Vastuun ottaminen jaetun johtajuuden omaksumisena .....	185
7.3.2	Horisontaalisen ja vertikaalisen johtajuuden rakentuminen käytännön tilanteissa .....	188
7.3.3	Johtajuus ja johtamistutkimus muutoksessa .....	190
7.3.4	Johdon empowerment-retoriikka ja luottamus .....	194
7.3.5	Johtamisen dialogin rakentaminen vastavuoroisina keskusteluina .....	197
7.3.6	Dialogi abstraktiona oppimisen tilasta .....	199
8	LOPUKSI .....	205
8.1	Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio .....	205
8.2	Tutkimuksen käytännöllinen merkitys .....	207
8.3	Käytetyn tutkimusmenetelmän arviointi .....	210
8.4	Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimuksen aiheita .....	216
	LOPPUSANAT .....	219
	SUMMARY .....	221
	LÄHTEET .....	223
	LIITTEET .....	243

## KUVIOLUETTELO

Kuvio 1	Tutkimuksen analyttinen rakenne .....	13
Kuvio 2	Tutkimuskehikko .....	21
Kuvio 3	Aineiston eri muodot tutkimusprosessin aikana.....	42
Kuvio 4	Eri tarkastelunäkökulmat pk-yritystutkimuksissa (Perren & Ram 2004).....	57
Kuvio 5	Ote yhden tiimin osaamiskartasta vuonna 1999.....	72
Kuvio 6	Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen: Dialogi kehitysprosessin menetelmänä I.....	93
Kuvio 7	Dialogi kehitysprosessin menetelmänä II .....	141
Kuvio 8	Valta ja sen vastaanottaminen.....	144
Kuvio 9	Vallan rajojen siirtyminen oppimisen mahdollistamassa tilassa ..	153

## TAULUKOT

Taulukko 1	Eri tiedon muodot Parkin (1999) mukaan .....	33
Taulukko 2	Tutkimukseni lähestymistavat Coghlania (2003) mukaellen.	34
Taulukko 3	Valtaistamiskäsitteen ulottuvuudet.....	178



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimustehtävän perustelu ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pohdin vuorovaikutuksen ja osallistamisen merkitystä organisaation oppimisessa sekä johtamisen vuorovaikutteista toteutumista. Tutkimuksen kohteena on pieni varsinaissuomalainen kirjapaino ja sen tuotantohenkilöstön osaamisen kehittäminen vuosina 1999–2003. Graafisen alan ammattitaitovaatimukset muuttuivat 1990-luvulla niin nopeasti, että jotkut ammatit ja niiden vaatima osaaminen saivat kokonaan väistyä uusien työmenetelmien edellyttämän osaamisen tieltä. Mitä tekee yritys, jolla on jo osavia ammattityöntekijöitä mutta joka tarvitsisi täysin uudenlaista osaamista joihinkin työn vaiheisiin ja päivitystä lähes jokaisen ammattitaitoon? Tällaista tilannetta voi kuvata sanalla osaamisloukku (Vähämäki 2004; Argote 2005). Kun yrityksessä on paljon erikoisosaamista, jolla on saavutettu hyvä kilpailuasema, muutosten tullessa yritys jää helposti kiinni eilisen osaamiseen. Pitkällä aikavälillä osaamisloukusta kannattaa pyrkiä pois kehittämällä osaamisen joustavuutta ja valmiuksia uuden oppimiseen.

Organisaation oppimisen näen keinoksi kohdata sekä organisaation ulkoisia että sisäisiä muutoksia. Siksi tutkittavan ilmiön kontekstilla on erityisen suuri merkitys tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen sisäiseksi kontekstiksi määrittelen painotuotannon organisoitumisen tiimeihin ja osallistavaan johtamistapaan, mikä tapahtui tutkimusperiodin aikana. Ulkoisen kontekstin puolestaan muodostaa toimialan kilpailutilanne ja teknologian muutoksista johtuva uuden oppimisen haaste.

Tiedon ja osaamisen siirtäminen ja lisääminen organisaatioissa on tunnistettu kriittiseksi menestystekijäksi (mm. Kogut & Zander 1992; Argote & Ingram 2000; Teece 2003). Lukuisissa tutkimuksissa on korostettu, miten yrityksen tulisi kyetä sisäiseen tiedon ja osaamisen siirtoon, koska osaamisen hankkiminen ulkopuolelta, esimerkiksi uutta työvoimaa rekrytoimalla, on sekä kallista että vaikeaa (Szulanski 1996). Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa onkin tunnistettavissa suuntaus, jossa keskitytään tiedon siirtoon tietojärjestelmien välityksellä. Osa tiedosta ja kokemuseräisestä osaamisesta ei kuitenkaan ole koskaan mitallisesti määriteltävissä, ja sellaisen osaamisen johtamiseen tarvitaan toisenlaista lähestymistapaa kuin kontrolliin ja mittaamiseen pe-

rustuva osaamisen johtaminen (Noordegraaf & Abma 2003). Käytännön työssä omaksutun ns. hiljaisen tiedon muokkaaminen eksplisiittiseksi (Nonaka 1991) on toisenlainen lähestymistapa tiedon hallintaan. Nonakan kuvaamassa oppimisen spiraalimaisessa prosessissa pyritään hyödyntämään yhdessä kohdassa tuotantoa syntynyt käytännön tietotaito koko organisaation omaisuudeksi. Mutta kertooko sekään vielä siitä, miten uusi osaaminen rakentuu työssä ja työyhteisössä? Mitä organisaation oppiminen vaatii sitä tuottavalta työyhteisöltä? Onko yksilön tiedon jakaminen muille riittävä kuva organisaation oppimisesta? Tutkimuksessani pohdin osaamisen rakentumista työyhteisön sisällä, siihen liittyviä ristiriitaisiakin tulkintoja ja pyrkimyksiä sen järjestelmälliseen kehittämiseen työn luonne ja kouluttautumismahdollisuudet huomioiden.

Osaamisen kehittämistä organisaatioissa on tutkittu pääosin johdon näkökulmasta. Sekä organisaatio- että johtamistutkimus ovat määritelleet osaamisen ilmiöt pääosin johtajan perspektiivistä käsin. Tällaista lähestymistapaa kutsutaan managerialistiseksi tutkimukseksi, koska toimintojen toinen osapuoli, organisaation työntekijät, eivät niissä ole toimijoita tai päätöksentekijöitä vaan johdon toiminnan kohteita. Thompsonin ja McHughin (1995, 12) mukaan managerialistisessa kirjallisuudessa rationaalisen ajattelun katsotaan asuvan vain johtajistossa, kun taas irrationaalinen käyttäytyminen on tyypillistä työntekijöille. Tällainen näkökulma ei ole hedelmällinen työntekijöiden osaamisen kehittämiseksi, ja tutkimuksellisesti se pohjustaa lähinnä oletusta muutosvastarinnan olemassaololle. Ongelmana on, että tutkimus on keskittynyt muutosvastarinnan voittamisen taktiikoihin, ei niinkään muutosvastarinnan ilmaiseman työntekijöiden toiminnan syiden ja mekanismien ymmärtämiseen.

Tässä tutkimuksessa olen edellä mainitun sijaan omaksunut näkemyksen, jonka mukaan työelämässä todellisuus toteutuu kokonaisuudessa, jonka työntekijöiden ja johdon toiminta yhdessä muodostavat. Sen vuoksi pyrin sisällyttämään myös työntekijöiden näkökulman analyysiini organisaation oppimisesta. Tarkastelen oppimista yrityksessä jo olemassa olevan henkilöstön näkökulmasta, en uusien tulokkaiden kautta kuten monessa muussa oppimista käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Lave & Wenger 1991; Gherardi, Nicolini & Odella 1998).

Olen etsinyt ratkaisua kirjapainon oppimishaasteeseen toimintatutkimuksen avulla. Aloittaessani tätä tutkimusta vuonna 1999 olin toiminut muutaman vuoden yrityskoulutushankkeiden koordinaattorina työhallinnossa ja projekti-päällikkönä graafisen alan kehittämishankkeissa. Työssäni olin nähnyt tyytymättömyyttä tai kohtaamattomuutta koulutuksen tarjoajien ja sitä ostavien yritysten välillä. Käytännössä esiintyi myös tilanteita, joissa yrityksen johto esitti, etteivät työntekijät halua osallistua koulutuksiin ja oppia uusia asioita. Toisinaan yrittäjät eivät pitäneet koulutusta ja uuden oppimista niin tärkeänä, että

siihen voisi uhrata työaika. Ajattelin, että koulutuksen osuvuutta ja siten myös sen merkittävyyttä voidaan parantaa, jos yritykset oppivat paremmin tunnistamaan omat koulutustarpeensa ja pohtivat monipuolisesti niitä tapoja, joilla henkilöstön osaamisen tasoa voidaan nostaa. Tuntui myös vaikealta uskoa, etteivätkö työntekijät haluaisi selviytyä paremmin heille asetetuista työn vaatimuksista. Aloin kehittää mallia, jolla yritykset voisivat paremmin ja systemaattisesti sekä selvittää koulutustarpeensa että kehittää henkilökuntansa osaamista. Mallia kokeiltiin vuonna 1999 kirjapainossa, jossa toteutettiin vajaan vuoden mittainen osaamisprojekti. Projekti muodostaa tutkimukseni interventiovaiheen, johon viitataan jatkossa interventiona tai osaamisprojektina. Sen vaikutuksia olen seurannut viiden vuoden ajan. Suunnitellessani interventiota uskoin vielä ongelman täydellisen haltuunoton mahdollisuuksiin ja ratkaisemiseen systemaattisen osaamiskartoituksen avulla. Tutkimusperiodin aikana käsitykseni koulutusongelman mekanistisesta ratkaisemisesta muuttui ja samoin käsitykseni oppimisesta ja työyhteisöjen kehitysmahdollisuuksista muuttuivat. Ei ollut mahdollista löytää vain yhtä parasta mallia osaamisen kehittämiseksi, vaan arkipäivässä yhtä aikaa vaikuttavat ristiriitaisuudet oppimisen tilanteissa tuntuivat muodostuvan olennaisemmaksi havaita ja tulkita kuin suoraviivainen yhden toimintamallin toteutumisen seuraaminen.

Tutkimuksen edistyessä tutkimusmenetelmäni laajentui objektiivisuuteen pyrkivästä ilmiöiden kuvaamisesta myös pyrkimykseen ymmärtää niiden sosiaalista rakentumista. Siten olen analysoinut tutkimuksen empiiristä aineistoa kaksivaiheisesti ja kahdella tutkimusotteella.

Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava: Miten organisaation oppiminen ja osallistava johtaminen rakentuvat henkilöstön ja johdon vuorovaikutuksessa?

Tätä kysymystä selvitän tutkimuksen kahdessa vaiheessa seuraavien neljän alakysymyksen avulla:

Vaiheessa I (luku 3) haen vastauksia interventiotutkimuksen keinoin:

1. Miten osaamisen kehittyminen yksilöiden ja työyhteisön tasoilla liittyy toisiinsa?
2. Miten interventio työntekijöiden osaamisen kehittämiseksi vaikutti tuotantohenkilöstön toimintatapoihin ja asenteisiin? Mikä merkitys muutoksen syntymisessä oli interventiossa käytetyllä mekaanisella työkalulla (osaamiskartoitus) ja sen osallistavalla toteutustavalla?

Vaiheessa II (luvut 4–6) haen reflektiivisellä pohdinnalla vastausta seuraaviin kysymyksiin:

3. Miten tutkimuksen I vaiheessa havaittu neuvotteleva toimintatapa näkyy työntekijöiden ja tuotannon johdon toimintakäytännöissä intervention jälkeen?
4. Minkälaisia valtasuhteiden muutoksia organisaatio kohtaa ja tuottaa siirtyessään itseohjautuvuuteen?

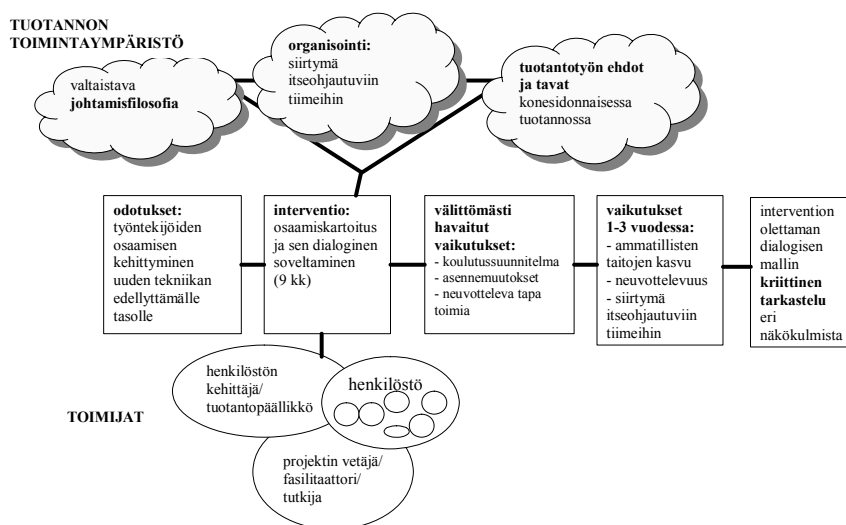
Ensimmäisessä vaiheessa analysoin tutkimusmuistiinpanojeni sekä työntekijöiden ja tuotantojohtajan haastattelujen pohjalta, mitä tapahtui ja mitä vaikutuksia toteutetulla osaamisen kehittämisen projektilla oli. Staken (1995, 123-124) case-kuvauksen mallin tapaan rakennan kuvaa esimerkkiyrityksen osaamisen kehittymisestä ja siihen liittyvästä organisaation muutosprosessista. Kuvaan sekä yrityksen johtamiskäytännön ja organisaatorakenteen muutosta että ulkoisten kontekstitekijöiden osuutta tapahtumissa. Pysin kuvaamaan tapahtumia siten, että interventioon osallistuneet voisivat ymmärtää sen samalla tavoin. Ensimmäisen vaiheen analyysi muodostaa luvun 3, joka koostuu intervention kuvauksesta ja sen arvioinnista. Sen lopussa esitän työhypoteesina mallin osallistumisen vaikutuksesta sitoutumiseen ja valtaistamisen mahdollisuuteen. Työhypoteesi olettaa, että dialogin avulla yhteisö voi oppia oppimaan omista käytännöistään ja siten myös selviytymään muutostilanteista.

Ensimmäisen vaiheen tulokset johdattivat tutkimaan edelleen neuvottelevan toimintatavan olemusta, merkitystä ja sen mahdollisuuksia tutkimuksessa organisaatiossa myös pidemmällä ajanjaksolla. Kysymykset 3 ja 4 vaativat toisenlaisen tutkimuksellisen lähestymistavan kuin ensimmäisen vaiheen intervention arvioimiseen perustuva analyysi. Toisessa vaiheessa tavoittelen toimintaympäristön arkipäivän tilanteisen olemuksen ymmärtämistä ja tutkimusasetelma vaihtuu interventiokeskeisestä arvioinnista toimija- ja toimintaympäristölähtöiseksi tarkasteluksi.

Analyysin II vaiheessa haen vastauksia tutkimuksen alakysymyksiin 3 ja 4. Myös ensimmäisen alakysymyksen vastaus yksilön ja yhteisön oppimisen liittymisestä täsmentyy. Toisen analyysin tarkoitus on tarkastella kriittisesti ensimmäisessä osassa asetettua työhypoteesia toimijoiden ja toimintaympäristön muodostaman kokonaisuuden näkökulmasta. Tarkastelen neuvottelevan toimintatavan ilmiötä toisen vaiheen analyysissä dialogin käsitteen avulla, jota kuvaan luvussa 4. Luvuissa 5 ja 6 nostan tutkimusfokukseen osaamisen kehittymisen ja johtamistavan sosiaalisen rakentumisen ihmisten, tilanteiden ja toimintaympäristön välisissä suhteissa. Kolmanteen alakysymykseen haen vastausta nostamalla esille yksilön ja yhteisön kokemisen työntekijöiden op-

pimispuheesta. Neljännen alakysymyksen avulla tuon organisaation oppimiskeskusteluun mukaan toimijoiden valtasuhteet kirjapainon muuttuvassa johtamiskulttuurissa. Luvussa 7 asetan empiiriset tulokset vuoropuheluun aiemman kirjallisuuden kanssa. Tulkitseen siinä sosiaalisen organisaation oppimisen käsitettä erityisesti valtasuhteiden avulla ja pohdin dialogin osuutta oppimisessa.

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimukseni analyttistä rakennetta. Sen keskelle sijoittuu interventio ja sen arviointi. Kuvion yläosan pilvet kuvaavat tapahtumien kontekstia, ja alaosassa ovat toimijat. Analyysini ensimmäinen vaihe tarkastelee tutkimusta interventiolähtöisesti ja toisen vaiheen keskiössä ovat toimijat ja toimintaympäristö. Tutkimukseni nostaa tarkasteltaviksi näiden osien väliset monitasoiset suhteet.



Kuvio 1 Tutkimuksen analyttinen rakenne

Tutkimukseni kaksivaiheisuus ja kahdenlainen aineiston analyysi palvelevat toimintatutkimuksen käytännöllisen (vaihe I) ja teoreettisen (vaihe II) tavoitteen saavuttamista. Käytännöllinen tavoite tuottaa toimintaa palvelevia vastauksia, ja teoreettisen pohdinnan kehittämisessä pääsen paremmin tavoitteeseeni, kun pohdin ilmiöitä niiden sosiaalisen rakentumisen kannalta. Kumpikaan lähestymistapa ei toisaalta yksin palvelisi toimintatutkimukselle asetettuja tavoitteita. Tutkimukseni tuo esille myös organisaation oppimisen kaksi erilaista lähestymistapaa, joihin palaan tuonnempana.

## 1.2 Teorian ja käytännön liittymäkohdat

Tämä tutkimus on tehty toimintatutkimuksena, jossa on mahdollista osallistua käytäntöä hyödyntävään kehittämiseen ja samalla tutkia kerättyä monipuolista aineistoa teoreettisesti. Käytännön maailma on rikas ja moniulotteinen, teoria on parhaimmillaan selkeä ja yksinkertainen. Tutkimuksen perinteeseen kuuluu kapean aiheen laaja tarkastelu, kun käytännössä on ymmärrettävä kokonaisuuden monimuotoisuus ja asioiden väliset yhteydet. Nämä toisilleen kenties vastakkaisetkin seikat osoittautuivat suurimmaksi haasteeksi tämän tutkimuksen valmistumiselle. Miten raportoin selkeästi tutkimukseni mielenkiintoisimmat asiat, kun kokonaisuuden muodostuminen monista tutkimuksellisesti eri keskusteluista on mielestäni mielenkiintoisinta aiheessani?

Toimintatutkimuksen luonne tekee mahdolliseksi tutkimusilmiön monitasoisen ja monitieteisenkin tarkastelun (Kuusela 2005). Lähtökohtaisesti luotan aineiston ohjaavuuteen. Yhdessä yrityksessä tehty pitkäaikaistutkimus antoi viitteitä siitä, mikä käytännössä on oleellista ja mihin tutkimuksessa pitäisi kiinnittää huomiota. Aineiston analyysin jälkeen vertailen empiirisen analyysin tuloksia ja kirjallisuutta toisiinsa nähden. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti (Paavola & Hakkarainen 2006) olen etsinyt aiemmista tutkimuksista selitysmalleja, jotka tekisivät havaitsemistani ilmiöistä ymmärrettäviä. Välittääkseni kuvaa abduktiivisesta päättelystä olen sijoittanut teoreettisen pohdinnan vasta empiirisen analyysin yhteyteen ja lukuun 7.

Intervention kuvaus luvussa 3 toimii pääsynä kentälle siihen ympäristöön, johon tutkimukseni tapahtumat sijoittuvat. Sen lopussa arvioin intervention vaikutuksia käytännön kannalta ja muodostan työhypoteesin seuraavan analyysivaiheen syventävää tarkastelua varten. Syventämisellä tarkoitan käytännön ilmiöiden käsitteellistä tarkastelua, mikä mahdollistaa tutkimuksen tulosten soveltamisen laajemmin kuin vain yhdessä yrityksessä.

Tämän tutkimuksen käytännöllisenä tavoitteena on lähestyä osaamisen haastetta systemaattisesti hahmottamalla sopivan yksinkertaista ja kustannustehokasta työkalua pienten yritysten osaamisen kehittämiseen. Tällä haluan tuoda niiden henkilöstölle entistä paremmat mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen, mikä edelleen vaikuttaa yrityksen menestymiseen. Tutkimus alkoi osana Euroopan sosiaalirahaston ja työministeriön rahoittamaa Mediability-projektia, jonka yhteistyökumppanina olivat graafisen toimialan järjestöt, oppilaitoksia ja yrityksiä. Toimin Mediabilityn projektipäällikkönä, ja tutkimuksen kohdeyritykseksi valikoitui eräs projektin ohjausryhmän jäsenyrityksistä.

Intervention arviointi osoittaa projektilla olleen myönteisiä vaikutuksia sekä toiminnan tapoihin että asenteisiin. Mutta oliko kaikki näin helppoa ja suoraviivaista? Ensisilmäyksellä kyllä, mutta kriittinen aineiston tarkasteleminen

toisessa analyysivaiheessa kyseenalaisti projektin tuloksia ja erityisesti sen jälkeisen kehittymisen suoraviivaisen etenemisen. Toiminnan tarkasteleminen useasta näkökulmasta ja pidemmällä aikavälillä, viiden vuoden ajan, toi mukaan todellisuuden monimutkaisuuden ja jokaisen toimijan näkemyksen ilmiöistä ja niiden merkityksestä. Sosiaalinen todellisuus rakentuu monien toimijoiden ja yhteisön välisenä prosessina, jossa juuri mikään ei olekaan niin yksiselitteistä kuin sen tutkijana haluaisi olevan. Sellainen soveltava tutkimus, joka pyrkii sosiaalisten käytäntöjen muuttamiseen, voikin nostaa esiin ja tulkita työyhteisön toimintaa ohjaavia, usein julkilausumattomia sääntöjä (Tsoukas 2003; Rolin, Kakkuri-Knuutila & Henttonen 2006, 8).

Tutkimustehtäväni monimutkaistui sitä mukaa, mitä enemmän tutkimusaineistoa keräsin ja mitä kriittisemmin yritin asiaa tarkastella. Etsimällä etsin onnistuneeksi koetusta projektista soraääniä ja yritin niiden avulla löytää selityksiä sille, miksi jokin asia onnistui tai ei onnistunut. Kirjallisuuden avulla tunnistin tutkimuksellisesti mielenkiintoisia ilmiöitä ja nimesin käyttämäni työkäsitteet.

Teoreettisten näkökulmien loputon kirjo aukeni jo liiketaloustieteelliseen organisaation oppimiskirjallisuuteen tutustumalla. Eri tieteenalojen, kuten kasvatustieteen, psykologian, sosiologian ja muiden yhteiskuntatieteiden tarjoamat selitysmallit houkuttivat katsomaan kunkin lähtökohtaisia olettamuksia ja sitä, miten ne sopivat oman analyysini selittäjäksi. Väitöskirjani ohjaaja on pyrkinyt houkuttelemaan minut takaisin oman aineeni kirjallisuuden pariin, ja käytännön toimijoiden puhe, jossa heijastuvat sekä liiketalouden että sosiaalisen toiminnan realiteetit, on saanut ajatukseni pitäytymään lähes pragmaattisessa otteessa. Lopulta päädyin takaisin johtamisen maailmaan, joskin oma käsitykseni johtamisesta muuttui tämän matkan varrella.

### 1.3 Pk-yrityksessä tapahtuva osaamisen kehittäminen tutkimuksen kohteena

Tähän tutkimukseen osallistunut kirjapaino, Loimaan Kirjapaino Oy, sijoittuu EU:n määritelmän mukaan keskikokoiseksi mutta omalla toimijakentällään pieneksi.<sup>1</sup> Kirjapainon toimitusjohtaja arvioi yrityksen kuitenkin pieneksi veratessaan sitä muihin graafisen toimialan yrityksiin: *”Emme ole missään tapauksessa suuri, emmekä keskikokoinenkaan, vaan pieni.”* Graafisella toimialalla teknologian kehitys on sanellut kannattavuuden rajoja, ja voisi sanoa, että pai-

<sup>1</sup> Pienellä ja keskisuurella yrityksellä tarkoitetaan yritystä, jonka palveluksessa on vähemmän kuin 250 työntekijää, jonka vuosiliikevaihto on enintään 50 miljoonaa euroa tai taseen loppusumma enintään 43 miljoonaa euroa. Pienellä yrityksellä tarkoitetaan yritystä, jonka palveluksessa on vähemmän kuin 50 työntekijää, jonka vuosiliikevaihto tai taseen loppusumma on enintään 10 miljoonaa euroa.

nosmäärien kannattavuus eri tekniikoilla valmistettuna puristaa keskikokoista toimijaa molemmista suunnista. Tietynlaisella tekniikalla voi kilpailla pienissä painosmäärissä ja toisenlaisilla investoinneilla päästään kilpailemaan isojen sarjassa, mutta keskikokoiselle ei tunnu olevan tilaa kovassa kilpailussa. Yritys on vastannut kilpailun haasteeseen konekantaa laajentamalla, yritysostoilla sekä panostamalla henkilöstönsä kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa käytän yrityksestä joko lyhennettä LKP tai kutsun sitä kirjapainoksi.

Esimerkkiyritykseni poikkeaa pk-yritystutkimuksen valtavirrasta siinä, ettei se ole yrittäjävetoinen, vaan sillä oli tutkimuksen tekohetkellä palkkajohtaja ja erikseen henkilö, jonka vastuualueena oli tutkimuksen alkaessa nimenomaan henkilöstön kehittäminen. Tämä henkilö toimi sittemmin ja suurimman osan tutkimuksen ajankohdasta yrityksen tuotantojohtajana. Yritys ei myöskään ole perheyritys, ja sen omistajuus jakaantui tutkimushetkellä jopa 400 osakkeenomistajalle, joista suurin omistaja omisti alle 10 % osakkeista. Tämä yritys on siis pk-yritys, mutta ei tyypillisin lajinsa edustaja, vaan pikemminkin ideaalitapaus oman aiheeni tutkimiseen. Yrityksen historiikista vuodelta 1995:

*”Loimaan Kirjapaino on keskikokoinen alan yritys, joka panostaa jatkuvaan koulutukseen ja koneiden modernisointiin” (Nummila 1995).*

Myös yrityksen käytännössä ja puheessa korostui jokaisen ihmisen tehtävä kokonaisuuden osana. Toimitusjohtajan sanoin: *”...jokainen työntekijäkin on ihan erilainen... Eihän se kirjapaino mitään asiakkaalle myy, vaan se kirjapainon yhteyshenkilö tai myyjä, se sen tänä päivänä myy sen asiakkaan yhteyshenkilön kanssa.”*

Tutkimukseni sijoittuu pieneen kirjapainoon ja sen tuotantohenkilöstön osaamisen kehittämiseen. Mutta onko yrityksen koolla väliä? Mikä erottaa pienet yritykset suurista henkilöstönäkökulmasta katsottuna? Ehdottomia yleistyksiä ei voida tehdä, sillä pienet yritykset poikkeavat toisistaan siinä missä isotkin, mutta kirjallisuudesta löytyy suuntaa-antavia mainintoja, jotka tukevat monia käytännön havaintoja. Lähtökohtaisesti pienet yritykset ovat isoja heikommissa asemassa henkilökuntaa rekrytoitaessa. Työntekijät pitävät isoja yrityksiä pieniä turvallisempina työnantajina, parempina palkanmaksajina ja muiden henkilöstötujen tarjoajina (Hendry, Arthur & Jones 1995, 4; Landström 2005, 269). Omassa tutkimuksessani rekrytointiongelmaksi mainittiin myös sijainti maaseudulla.

Suurin osa työntekijöistä länsimaissa työskentelee pienten ja keskisuurten yritysten palveluksessa, ns. pk-sektorilla. Kun tutkija etsii liiketaloustieteen kirjallisuudesta henkilöstön kehittämiseen liittyviä asioita, hän törmää kuitenkin kahteen seikkaan: Ensinnäkin yritys, josta puhutaan, on lähes poikkeuksetta iso yritys, jossa on useita divisioonia ja osastoja ja joka on organisoitunut tunnistettavan mallin mukaisesti esimerkiksi matriisiorganisaatioksi. Toiseksi, yrityksen inhimillisen pääoman kehittämistä ohjaa henkilöstöosasto tai ainakin



henkilöstöjohtaja. Nämä asiat eivät kuitenkaan kuulu tavallisen pk-yrityksen maailmaan.

Pienet yritykset eivät kuitenkaan ole vain suurten yritysten kaltaisia mi-  
niatyyrejä ja toista niiden rakennetta ja toimintaa pienoiskoossa. Sen sijaan  
pienet yritykset ovat erityisiä ja monimutkaisia kokonaisuuksia, joissa eri toi-  
mintojen välillä on vaikeammin nähtävissä rajoja kuin suuryritysten organi-  
saatioissa (Aldrich 1999; Curran & Blackburn 2001). Tämä johtuu lähinnä sii-  
tä, että sama henkilö hoitaa useampaa tehtävää pienessä organisaatiossa, eikä  
esimerkiksi vain henkilöstöasioista vastaavaa tointa löydy kovinkaan monesta  
pienestä yrityksestä. Kenties juuri tästä syystä pienissä yrityksissä on myös  
havaittu puutteita oman osaamisen aukkojen eli osaamisen kehittämisen koh-  
teiden tunnistamisessa (Keogh, Mulvie & Cooper 2005).

Henkilöstön kehittäminen esitetään kirjallisuudessa yrityksen strategiaa tu-  
kevana harkittuna toimintokimppuna. Harney ja Dundon (2006) ovat toden-  
neet tutkittuaan irlantilaisia pienyrityksiä, että niiden kesken ilmenee paljon  
enemmän variaatioita henkilöstöjohtamisessa kuin mitä aiempi kirjallisuus on  
olettanut. Pienen yrityksen on sopeuduttava ulkoisiin vaatimuksiin, oman toi-  
mialansa kilpailutilanteeseen, alan teknologian kehittymiseen ja sille tyypilli-  
siin toiminnallisiin uudistuksiin, kuten laatujärjestelmien käyttöönottoon. Tä-  
män pk-yritys tekee omien resurssiensa ja omaksumansa johtamistavan salli-  
missa puitteissa. Pk-yritysten henkilöstöjohtamisen ei voida siten sanoa olevan  
kovinkaan strategista vaan pikemminkin reagoivaa. Ulkoisten ja sisäisten vaa-  
timusten yhtäaikainen vaikutus toteutuu kovin vaihtelevina henkilöstöjohtami-  
sen tapoina. (Harney & Dundon 2006).

Mitä pienten yritysten henkilöstön kehittämisestä tiedetään? Voimme löytää  
tutkittua tietoa yrittäjän kehittämisestä ja kasvuprosessista, koska pienyritys  
henkilöityy tutkimuksissa usein yrittäjäksi (Perren & Ram 2004). Sen työ-  
voima puolestaan on näkymätöntä ja äänetöntä (Curran & Blackburn 2001).  
Pienyrityksessä on usein vain yksi ääni, jonka tulkitaan puhuvan kaikkien  
muiden puolesta (ks. Hendry ym. 1995, 108). Henkilöstön kehittäminen näh-  
dään ilmeisesti pienimmäksi yrittäjyyden murheista, joten tälle aiheelle ei pk-  
yritystutkimus ole suonut paljonkaan voimavaroja.

Suomessa on tutkittu vain vähän pk-yritysten henkilöstöpoliittisia kysy-  
myksiä (Kovalainen 2003, 364). Kovalaisen mukaan pk-yritystutkimus on ja-  
ettavissa yrittäjyyden tutkimiseen ja tutkimukseen pk-yritysten tehtävästä ja  
osuudesta kansantaloudessa. Näihin päiviin asti voidaan huomata pienyritys-  
tutkimuksen keskittyvän näille kahdelle alueelle. Sen sijaan tutkimuksia, joissa  
käsiteltäisiin henkilöstön osaamisen kehittämistä pienyritykskontekstissa, on  
vain vähän. Landström (2005, 62) selittää taloustieteen kiinnostusta pienyri-  
tystutkimukseen sillä, että 1970-luvun loppupuolella tutkijat näkivät uudenlai-  
sen mahdollisuuden tiedonkeruuseen, kun tietokoneiden kehittyessä oli mah-

dollista käsitellä entistä suurempi määrä tietoa. Pienyritykset tarjosivat oivallisen kohteen kerätä tietoa lukuisista eri yrityksistä, mikä ei suuryrityksiä tutkittaessa ollut mahdollista. Näin taloustiede oli vakiinnuttamassa uuden, pienyrityksiin kohdistuvan tutkimusalueen syntymistä.

Pienyrityksen johtamista tutkitaan usein omistajajohtajan perspektiivistä, jolloin yrittäjyys on liitetty voimakkaasti omistajuuden tuomaan erityiseen rooliin, ja tämä on luonut samalla eroa siihen kuvaan, joka on muodostunut pienyritysten ja isojen yritysten johtamistavasta. Kenties omistajuuteen liittyy myös oletus siitä, että pienissä yrityksissä johdon ja henkilöstön välinen kanssakäyminen olisi välittömämpää ja että niissä vallitsisi parempi ilmapiiri, kuten perheessä. Tämä oletus on kuitenkin joidenkin tutkimusten mukaan väärä (esim. Harney & Dundon 2006). Näiden kahden ääripään väliin, henkilöityneen yrittäjyyden ja kansantaloudellisen tarkastelun väliin jää organisaatiotason ilmiöiden tarkastelu, johon tämä tutkimus sijoittuu.

Myös osaamisen johtamisen kirjallisuudesta löytyy pienyritysten mentävä aukko. Osaamisen johtamista on tutkittu pääosin suuryrityksissä (McAdam & Reid 2001; Wong & Aspinwall 2004). Osaamisen kehittäminen pk-yrityksessä tarkoittaa usein vain johtajan tai avainhenkilöiden kehittymistä ja heidän yksilöllisiä oppimistapojaan (esim. Ekanem & Smallbone 2007). Pienissä yrityksissä käsitykset osaamisen kehittämisestä ovat joidenkin survey-tutkimusten mukaan isoja yrityksiä mekanistisemmat, eli osaaminen käsitetään lähinnä yrityksen tietovarannoiksi. Sosiaalisia tilanteita ja kasvokkaisia kohtaamisia ei yleensä liitetä osaksi osaamisen kehittymistä toisin kuin isoissa yrityksissä, joissa järjestetään tarkoituksellisesti tilanteita, joissa työntekijät voivat yhdessä kehittää osaamistaan (McAdam, Mason & McCrory 2007). Kenties yllättäen pk-yritysten henkilöstön kehittäminen on kuitenkin teemana laatujohtamista ja tiimejä käsittelevässä kirjallisuudessa.

Pienyritykset eivät myöskään organisaatiotutkimuksessa ole olleet pääosassa. Perinteinen organisaatiokirjallisuus keskustelee valtaosin suuryrityksistä, koska niistä on helpommin saatavissa tutkijoiden tarvitsemaa seuranta-tietoa kuin pienistä. Suuret yritykset ovat myös rakenteeltaan selkeämmin hahmotettavia kuin pienet, joissa ei välttämättä ole tapahtunut tehtävien erikoistumista niin selkeästi kuin suurissa (Curran & Blackburn 2001). Kiinnostus suuryritysten tutkimiseen voi myös johtua niiden taloudellisesta vallasta verrattuna pieniin yrityksiin, joiden yksittäinen merkitys kansantalouksille on mitätön. Aldrich (1999), joka on tutkinut yritysten synty- ja kehitymisprosesseja evoluutioteorian näkökulmasta, selittää pienten yritysten tutkimisen tarvetta sillä, että suuretkin yritykset ovat joskus olleet pieniä, ja jos ei yrityksen syntyprosessia tunne, ei myöskään voi tietää, mitkä asiat saavat toiset menestymään ja kasvamaan ja mikä saa ne kuolemaan. Koska on tutkittu pääosin vain suuryrityksiä, organisaatioteoriat ovat muovautuneet vinoutuneiksi ku-

viksi (ihanne)organisaatioista, mikä ei vastaa todellisuutta suuressa osassa yrityksiä. Hänen lähestymistapansa kritisoi perinteistä organisaatioteoriaa, jossa kiinnostuksen kohteena on organisaatioiden rakenne ja pysyvyys, ja hän itse fokusoi huomion organisaatioiden syntyyn ja muutokseen. Aldrichin mukaan tiedon lisääminen pienten yritysten kehitysvaiheista on tärkeää, koska suurin osa yrityksistä on pieniä yrityksiä ja ihmisistä suurin osa työllistyy pieniin yrityksiin.

Jos akateeminen tutkimus onkin jättänyt pk-yritysten henkilöstöasiat vähemmälle huomiolle, julkinen valta sitä vastoin on korostanut pienten yritysten merkitystä kohdentamalla tiettyjä tukimuotoja vain pienyrityksille. Pk-yritysten henkilöstön osaamisen kehittämiseen on Suomessa kohdennettu huomattava määrä valtion ja EU:n tukirahoja. Tarkkaa tietoa näistä rahamääristä on mahdoton saada. Vaikka esimerkiksi Euroopan sosiaalirahaston ohjelmien menoja seurataan tarkasti, niistä ei työministeriöltä saamani tiedon mukaan pysty erottamaan pk-yritysten henkilöstökoulutukseen suunnattua osuutta työttömien koulutukseen käytetystä määrästä. Tämäkin tutkimus liittyy mainittuun yritysten henkilöstön kehittämisohjelmaan. Tutkimukseni lähtökohtaolettamukset muodostuivat toimiessani alueellisten ESR-ohjelmien koordinaattorina ja kerätessäni sekä kouluttajien että hankkeisiin osallistuneiden yritysten kokemuksia osaamisen kehittamisestä pk-yrityksissä. Niiden kokemusteni perusteella oletan, että pienellä yrityksellä on isoja yrityksiä vähäisemmät resurssit henkilöstön kehittämiseen. Ei ole aikaa, sijaisia, eikä aina varojakaan panostaa kouluttautumiseen. Sen lisäksi puuttuu koulutus suunnittelun ja kehittämisen toteuttamisen osaamista. Pienillä yrityksillä on usein vain näp-pituntuma henkilöstönsä kehittämisen tarpeista ja mahdollisuuksista. Omistajajohtaja on usein oman alansa erityisosaaja, jonka pääasiallinen huoli on markkinoinnissa, myynnissä, rahoituksessa tai tuotannon sujumisessa, ja henkilöstöasiat jäävät vähemmälle huomiolle. Tämän seurauksena koulutusvarat käytetään satunnaisesti valittuihin kursseihin ilman pitkän tähtäyksen suunnitelmallista henkilöstön kehittämistä. Samansuuntaisia ongelmia on tunnistettu myös muissa tutkimuksissa (Kerr & McDougall 1999; Keogh ym. 2005).

Henkilöstön kehittäminen ja pienten ja keskisuurten yritysten tutkimus eivät siis usein kohtaa (Klaas, McClendon & Gainey 2001), vaikka suurin osa kaikista työntekijöistä länsimaissa sijoittuu pk-yrityksiin. Kansantalouden kannalta erityisesti keskikokoiset yritykset, joilla on pieniä todennäköisempi elossa pysymisen ja kasvamisen mahdollisuus, ovat tärkeitä tutkimuksen kohteita (Hendry ym. 1995, 6). Kuitenkin sekä akateeminen tutkimus että valtiolliset tukitoimet ovat heidän mukaansa painottuneet pk-määritelmän pienimpien yritysten tutkimiseen ja tukemiseen. Niillä Hendry ym. tarkoittavat yrityksiä, jotka työllistävät vähemmän kuin 25 työntekijää.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on myös havaittu perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen rajoitukset pienyritysten henkilöstön kehittämisen tutkimisessa. Kun pienyrityksessä oppiminen tapahtuu pääosin työpaikalla, ja se on toisinaan jopa huomaamatonta, kokemukseksi kutsuttua, sitä ei ole raportoitu koulutusaktiivisuutta mittaavissa tutkimuksissa (Kitching 2007). Kitchingin tekemän tutkimuksen mukaan suuri osa pk-yritysten johtajista panostaa alaisten taitojen kehittämiseen, mutta kehittyminen on muodoltaan usein työssä oppimista, eikä aina suunniteltuakaan. Panostus tapahtuu oppimismahdollisuuksia luomalla. Kitching kiinnittää huomiota myös siihen, että koulutusaktiivisuuden mittaaminen on ollut työnantajan toiminnan arvioimista, mutta koska oppiminen on työntekijän ja työyhteisön toimintaa, olisi tutkittava heidän asenteitaan, motivaatiotaan ja käsityksiään oppimisesta.

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa rakensin pk-yrityksille soveltuvan mallin henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Tarve tällaiselle mallille oli graafisella toimialalla vuosituhannen vaihteessa selkeä, joten ala soveltui tutkimukseni kohteeksi hyvin. Oli pakko kouluttaa henkilöstöä uuteen teknologiaan, mikä asetti pienet yritykset isoja heikompaan asemaan. Isoilla graafisen alan yrityksillä oli mahdollisuus houkutellessa uusia osaajia yrityksen ulkopuolelta, ja niistä joillakin on jopa oma ammatillinen oppilaitos. Pienillä yrityksillä, jotka kilpailivat samoilla markkinoilla, oli sama tarve mutta ei vastavia resursseja.

Tämän tutkimushankkeen lisäksi toteutin toimialakohtaisia muita osaamisen kehittämisen toimenpiteitä, kuten oppimateriaalin uudistamista ja kansainvälisten ammatinkuvien ja osaamistasojen vertailua. Tämän tutkimuksen esitutkimuksina voidaankin pitää projektin kahta julkaisua, jotka käsittelevät koulutuksen osuvuutta graafisessa teollisuudessa ja työvoiman osaamisen ja työnantajien odotusten kohtaamista.<sup>2</sup> Raportoin tässä tutkimuksessa kuvaamani mallin henkilöstön osaamisen kehittämisestä työhallinnolle vuonna 2000, ja se on oletettavasti levinnyt jossain muodossa muihinkin organisaatioihin kuin tämän tutkimuksen esimerkkiyritykseen.

Arvioidessani kehittämäni toimintamallin käytettävyyttä laajemmin pohdin, onko tämä malli vain pk-yrityksille soveltuva vai voiko sitä toteuttaa suurtenkin yritysten toiminnassa. Edellä tekemäni katsaus tutkimuksiin pk-yritysten henkilöstön kehittämisestä perustelee tarvetta niihin kohdistuvaan tutkimukseen. Oletan kuitenkin, että oman tutkimukseni tulokset eivät koske pelkästään pk-yrityksiä, vaan sellaisia yrityksiä koosta riippumatta, joiden on sopeuduttava uuden teknologian ja toimintatapojen aiheuttamiin osaamisvaatimuksiin.

---

<sup>2</sup> Alanko, Koskinen & Vähämäki (1999) Graafisen alan työttömän työvoiman ja yritysten osaamistarpeiden yhteensovittaminen. Adapt/Employment julkaisut No 13, Helsinki.

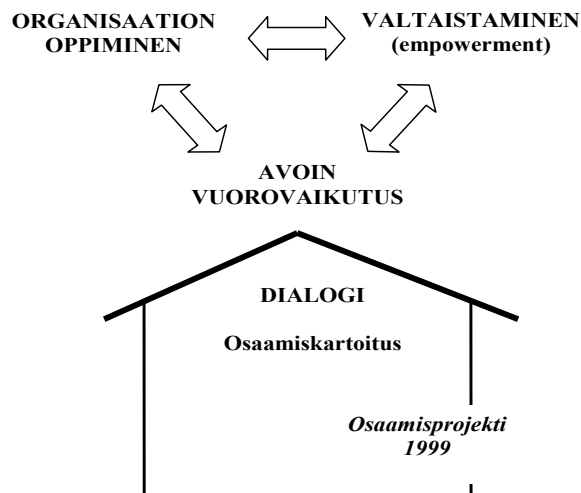
Järvinen (1999) Virtaava vesi, valpas mieli. Paino- ja mainosalan ammatillisen koulutuksen vastavuus työelämän tarpeisiin. Työministeriö, Adapt/Employment julkaisut No 12, Helsinki.

Lisäksi tutkimukseni tuo esille muitakin seikkoja, joilla on merkitystä osallistavan kehittämismallin soveltamiselle minkä kokoisissa organisaatioissa tahansa.

Olen tässä osoittanut pk-yritysten esiintyvyyden puutteen organisaation oppimisen ja henkilöstön kehittämisen kirjallisuudessa. Näiden seikkojen vuoksi haluan tarjota lukijalle kuvan pienen painotalon haasteista ja ratkaisuista osaamisen johtamisen kentässä. Osaamisen johtamista tarkastellaan valtavirrasta poiketen myös sen toisen osapuolen eli työntekijöiden näkökulmasta.

#### 1.4 Oppiminen sosiaalisena toimintana

Tutkimukseni pääkäsitteet ovat organisaation oppiminen, valtaistaminen ja vuorovaikutus. Sekä valtaistaminen että vuorovaikutus mainitaan oppivan organisaation kirjallisuudessa sen ominaisuuksina, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen niiden välisiä suhteita ottaen niistä jokaisen yksitellen tarkastelun kohteeksi. Tarkastelun näkökulmaa vaihtamalla etsin uusia piirteitä kustakin pääkäsitteestä. Seuraava kuvio esittää tutkimukseni pääkäsitteet suhteessa toteutettuun interventioon.



Kuvio 2 Tutkimuskehikko

Tutkimuskehikkoa tarkastellaan sen alaosasta lähtien, jossa talon katon alle olen sijoittanut tutkimusintervention, vuonna 1999 kirjapainossa toteutetun osaamisprojektin. Sen työkaluna oli osaamiskartoitus, jonka toteutin kaikki työntekijät osallistaen, keskustelevalle menetelmälle. Intervention päättyessä kiinnitin huomioni erityisesti vuorovaikutuksessa havaittuun muutokseen, jonka liitin dialogin käsitteeseen. Sitä lähdin jäljittämään talon katon päälle sijoittamistani pääkäsitteistä. Pääkäsitteet ovat myös tutkimastani tapauksesta hahmottamiani ilmiöitä. Niistä organisaation oppiminen ja vuorovaikutus ovat ilmiöitä, joihin interventiolla pyrin vaikuttamaan. Intervention tuloksena (ensimmäisen vaiheen analyysissä) havaitsemani avoin vuorovaikutus on kuvattu katon päälle, ja siitä lähtevät nuolet organisaation oppimiseen ja valtaistamiseen. Valtaistamisen käsitteeseen puolestaan paikannan sekä intervention osallistavan toimintatavan että yrityksessä toteutetun muutoksen kohti itseohjautuvuutta. Olen nimennyt kirjapainon tuotannon johtamisen, joka tähtäsi tiimien itseohjautuvuuden saavuttamiseen, valtaistavaksi johtamisfilosofiaksi (Pearce, Sims, Cox, Ball, Schnell, Smith & Trevino 2003). Kutsun sitä myös osallistavaksi johtamiseksi, kun haluan korostaa osallistumisen merkitystä. Nämä työkäsitteet ohjasivat lukemistani tutkimusprosessin kuluessa. Niiden välisen suhteen luonnetta pyrin ymmärtämään yhdistämällä empiirisen aineistoni analyysin tuloksia ja aiemman kirjallisuuden esittämiä väitteitä luvussa 7.

Avoin vuorovaikutus on mainittu kirjallisuudessa sekä oppivan organisaation että valtaistavan johtamisen (*empowerment*) toteutumisen edellytyksenä. Valtaistamisen, osallistamisen ja organisaation sisäisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa on korostettu useissa organisaation oppimistutkimuksissa (mm. Guest 1990; Senge 1990; Pedler, Burgoyne & Boydell 1991; Isaacs 1993; Schein 1993; Lähteenmäki, Holden & Roberts 1999). Sekä organisaation oppimista idealistisesti tutkivien että sitä kritisoivan koulukunnan edustajien käsityksissä voidaan nähdä yhtymäkohtia siinä, miten käytännön ideaaliin pääsemisen esteenä on ihmisten sosiaalinen käyttäytyminen ja siinä ilmenevät pinttyneet tavat ja asenteet, jotka pitävät yllä olemassa olevaa olotilaa ja estävät muutosta. Koska ihmiset eivät näe omaa käyttäytymistään objektiivisesti, eivätkä evaluoi omaa tekemistään kriittisesti, he eivät myöskään tietoisesti tartu näihin jokapäiväisen kanssakäymisen ongelmiin. Molemmat koulukunnat näkevät ratkaisuna tilanteeseen avoimen yrityksen sisäisen vuorovaikutuksen. (Bokeno 2003.)

Kuvaan tutkimuksessani organisaation jäsenten välisen vuorovaikutuksen dynamiikkaa ja pyrin ymmärtämään, miten valtaistaminen liittyy vuorovaikutuksen kehittymiseen. Sekä organisaation oppimisen että valtaistamisen teoreettisista keskusteluista voi löytää normatiivista sävyä; vuorovaikutus on oppivan organisaation edellytys ja valtaistamiseen liittyy odotus organisaation

jäsenten osallistumisesta ja omien näkemysten esille tuomisesta. Kuitenkaan harvassa lähteessä kerrotaan, miten avoin vuorovaikutus ja sen oppiminen (Abma 2003), valtaistaminen (Beirne 1999; 2006) tai ylipäänsä muutos organisaation sosiaalisessa rakenteessa (Fruytier 1996) voidaan saada aikaan. Missä se näkyy, kuka sen tekee ja miten se pysyy yllä?

Organisaatio voidaan ymmärtää joko tietyn juridiseksi toimijaksi tai yhteisöksi, joka muodostuu tiettyjen toimintojen kokonaisuudesta, joka on luonteeltaan dynaaminen, tilapäinen ja vähemmän selkeärajanen. Tässä tutkimuksessa, kun käsitellän organisaation oppimista, tarkoitan organisaatiolla kohdeyrityksen tuotannon muodostamaa työyhteisöä, ja jätän yrityksen muut toiminnot tarkastelun ulkopuolelle. Tarkastelen oppimista ensisijaisesti organisaation tasolla, johon liittyy myös yksittäisten henkilöiden kokema oppiminen organisaatioissa.

Organisaation oppimiskirjallisuus on laaja ja hajanainen. Käsitteet organisaation oppiminen (organizational learning OL) tai oppiva organisaatio (learning organization LO) ovat muodostaneet ympärilleen omat tutkimussuuntansa, vaikka niitä ei aina edes erotella toisistaan, eikä edistystä peruskäsitteiden yhteneväisyydessä ole juurikaan tapahtunut. Käsitteille LO ja OL ole olemassa vain yhtä määritelmää (Baalen & Huysman 2004; Clegg, Kornberger & Rhodes 2005; Fenwick & Rubenson 2005). Ongelmaa ei helpota se, että eri tieteenalojen, kuten työpsykologian, työ sosiologian, liiketaloustieteen, aikuiskasvatustieteen, tietojärjestelmätieteen jne. edustajat keskustelevat pääosin vain keskenään. Tieteiden välisiä rajanylityksiä tapahtuu harvoin (Easterby-Smith 1997; Argote 2005; Fenwick & Rubenson 2005). Kuvaavaa on, että organisaation oppimisen (OL) ja tiedon ja osaamisen johtamisen (KM) käsitteistä (2003)<sup>3</sup>, jossa esitellään laajasti KM:n ja OL:n teoreettisia ja empiirisiä tutkimuksia, jokaisella kirjoittajalla on oma määritelmänsä organisaation oppimisesta.

Olen käyttänyt eri tieteenalojen lähteitä hahmottaessani organisaation oppimiseen liittyviä näkökulmia. Pääasiallisena syynä on se, että liiketaloustieteen julkaisuissa organisaation oppimista on käsitelty pääasiassa johtajan työkaluna (Rifkin & Fulop 1997; Elkjaer 1999), jolla voidaan ohjata yrityksen tietopääomaa samansuuntaiseksi yrityksen strategisten tavoitteiden kanssa. Tutkimusten näkökulma on ollut pääosin johdon näkökulma, ja työntekijöiden rooliksi myös organisaation oppimisen keskustelussa on pääosin jäänyt muutosta vastustavan joukon rooli. Muutosvastarintaa pyritään tosin voittamaan organisaation jäsenten osaamista ja osallistumista kasvattamalla (esim. Lähteenmäki, Toivonen & Mattila 2001). Tässä tutkimuksessa työntekijät sen si-

<sup>3</sup> Easterby-Smith, Mark - Lyles, Marjorie A. (2003) *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Pub.: Malden, MA.

jaan ovat pääroolissa, kuten jo aiemmin mainitsin. Tutkimukseni esimerkkinä olleen kirjapainon henkilöstö kehitti itselleen kyvyn oppia, mikä tarkoittaa samalla, että heillä on kyky toimia tulevissa muutostilanteissa paremmin kuin ennen (Pedler 1995; Jacques 1996). Tutkimuksessani pyrin tekemään näkyväksi kaikkien työyhteisön jäsenten osallistumisen organisaation oppimisen kehittymiseen ja kiinnittämään huomion eri toimijoiden väliseen suhteiden dynamiikkaan muutoksen tilanteessa.

Oppivan organisaation ja organisaation oppimisen käsitteiden erottamisella toisistaan voidaan tunnistaa aiemman tutkimuksen painopistealueita. Easterby-Smith ja Araujo (1999) määrittelevät ne toisistaan erillisiksi siten, että oppivan organisaation tutkimus on pitkälti oppimisen tuloksiin painottuva, kun organisaation oppiminen keskittyy oppimisen prosessien tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Lähtökohtaisesti ne ovat perustuneet yksilöpsykologian teorioihin tai käytännön hyvien mallien kuvaamiseen (Easterby-Smith & Araujo 1999; Elkjaer 2003a).

Oppivan organisaation (LO) kirjallisuus on usein normatiivista ja pyrkii edistämään, arvioimaan ja mittaamaan oppimisen laatua sekä kehittämään malleja oppivan organisaation rakentamiseksi. LO-tutkijat pyrkivät käytännöllisten tulosten osoittamiseen ja toiminnan perusteluna on yrityksen tehokkuuden kasvattamisen ja yrityksen tietopääoman hallitseminen. Lähestymistapa perustuu olettamukselle rationaalisesta toiminnasta ja siitä, että toiminta voidaan mallintaa ja siirtää toiseen organisaatioon. (Easterby-Smith & Araujo 1999.)

Organisaation oppimistutkimus (OL) puolestaan keskittyy organisaation oppimisen prosessien mekanismien ja luonteen ymmärtämiseen. Jos oppivan organisaation tutkimusta on moitittu teoreettisen perustan puuttumisesta, organisaation oppimisen kirjallisuutta on moitittu sen keskittymisestä vain käsitteellisten mallien rakentamiseen (Huysman 2000). Oppiva organisaatio näyttää kuitenkin kadottaneen suurimman viehätysvoimansa tutkimuksessa kenties sen vuoksi, että oppimista tarkastellaan tämän hetken keskusteluissa enemmänkin monitasoisena prosessina ja toimintana, joka on jatkuvaa ja jolla voi olla myös muita kuin toivottuja lopputulemia, mutta oppiva organisaatio luo helposti mielikuvaa pysähtyneestä ideaalitalanteesta. Viimeaikaisissa organisaation oppimiskeskusteluissa oppimisen dynaamista luonnetta ja kiinnittymistä organisaation toimintaan kuvataan sellaisin termein, kuten *learning as participation* (esim. Brown & Duguid 1991; Lave & Wenger 1991; Wenger 2000; Gherardi 2001; Elkjaer 2003b; Jacobs & Coghlan 2005; Antonacopoulou & Chiva 2007), *as becoming* (Clegg ym. 2005), *in organizing* (Gherardi 2001), *as cultural practice* (Yanow 2006), jne., jotka kuvaavat oppimista vuorovaikutteisena ja jatkuvana toimintana.



Ero oppivan organisaation ja organisaation oppimisen tutkimusten välillä ei ole selkeä, mutta selkeimmiksi eroiksi oppimistutkimuksissa Easterby-Smith ja Araujo (1999) tunnistavat oppimisprosessin hahmottamisen joko *tekniseksi* tai *sosiaaliseksi* prosessiksi. Toinen oleellinen ero on huomattavissa yksilö- ja yhteisönäkökulman välillä. Nämä kaksi seikkaa ovat ohjanneet omaa lukemistani, ja ne näkyvät myös tutkimukseni kahdessa lähestymistavassa (analyysivaiheet I ja II).

Teknisen lähestymistavan omaksuneet tutkijat ymmärtävät oppimisen tiedon käsittelyn prosessiksi (yksilössä ja yhteisössä), kun taas sosiaalinen lähestymistapa näkee tiedon syntyvän ihmisten välisissä suhteissa. Elkjaer (2004b) jakaakin organisaation oppimismetaforat kahteen pääluokkaan niiden tietokäsitysten mukaisesti: oppiminen tiedon hankkimisena (*learning as aquisition*) ja oppiminen osallistumisena (*learning as participation*). Tekninen oppimiskäsitys näkyy selkeästi tiedon ja osaamisen johtamisen (*Knowledge Management, KM*) kirjallisuudessa (Easterby-Smith, Crossan & Nicolini 2000). Yrityksen tietopääoman lisäämiseksi olemassa olevaa tietoa hallitaan tietojärjestelmin ja tiedon jakaminen ymmärretään tapahtuvaksi tietoa siirtämällä. Tällöin tieto on pystyttävä koodaamaan ja siirtämään paikasta toiseen sellaisenaan. Tieto tai osaaminen puolestaan esitetään usein pääomaksi, jonka tulisi olla yhtä konkreettista ja mitattavissa olevaa kuin muutkin yrityksen resurssit (mm. Teece 2003). Argoten (2005) mukaan KM tutkii jo hankitun tiedon/osaamisen hallintaa ja johtamista, kun OL tutkii prosesseja, joilla organisaatio hankkii kokemuksellista tietoa. Tosin KM:n ns. toinen sukupolvi (Virkkunen 2002; Huysman & Wit 2004) tulee tiedon syntymisen käsityksensä jo lähelle sosiaalista organisaation oppimisen käsitystä (esim. Pan & Scarborough 1999).

Perinteinen organisaation oppimiskäsitys perustui yksilökeskeiseen oppimiskäsitykseen. Sen seurauksena yksilön ja yhteisön oppimisen välille rakentui kuilu, josta muodostuikin monen tutkimuksen aihe ja kompastuskivi. Yhteisön näkökulmaakin tavoittelevissa teoreettisissa malleissa oppiminen nähdään usein yksilön kognitiivisena prosessina ja yksilön omaisuutena, joka pitää siirtää yhteisön omaisuudeksi (mm. Argyris & Schön 1978; Kim 1993; Nonaka 1996; Crossan, Lane & White 1999; Akgün, Lynn & Byrne 2003). Tiedon sijaitseminen yksilössä ja sen siirrettävyyden ongelma leimaakin perinteistä organisaation oppimiskeskustelua. Yksilön oppimisprosesseja on yritetty siirtää organisaation oppimisen malliksi, mikä ei oman tutkimukseni näkökannalta ole toimiva selitys, sillä mikä olisi se organisaation kognitio, johon yksilön oppimisprosessi sovitettaisiin?

Oleellinen ero teknisen ja sosiaalisen organisaation oppimiskäsityksen välillä on siinä, että teknisessä oppimiskäsityksessä tieto on olemassa ennen sen siirtämistä, sosiaalisessa oppimiskäsityksessä tieto syntyy vasta ihmisten väli-

sissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Tekninen näkökulma problematisoi olemassa olevan tiedon hallitsemisen, ja sosiaalisen oppimisen näkökulmassa problematisoidaan sekä tiedon olemus että sen syntymisen prosessi kontekstissaan. Tällä on merkitystä tutkimuskohteen valintaan. Tässä tutkimuksessa keskityn ensin ratkomaan osaamisen hallinnan problematiikkaa pienyrityksessä, kun toisessa vaiheessa huomioni kiinnittyy osaamiseen liittyvän vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Sosiaalinen organisaation oppimiskäsitys on syntynyt kritiikkinä kognitiiviselle oppimiskäsitykselle. Sen lähtökohtana pidetään Lave & Wengerin tilanteisen oppimisen (*situated learning*) ja käytäntöyhteisöjen (*Communities of Practice*) käsitteitä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). He tarkastelevat kuitenkin vielä yksilöiden oppimista organisaatiossa, vaikka korostavat sosiaalisen kontekstin merkitystä ja tilannekohtaisuutta oppimisen tapahtumassa. Myös suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa on yhä useammin korostettu oppimisympäristöjen merkitystä oppimiselle (Heikkilä 2006; Tikkamäki 2006), vaikka kasvatustieteiden oppimiskäsitys näyttää edelleen luottavan pääosin yksilölähtöiseen oppimisprosessin tarkasteluun myös organisaation oppimista tutkittaessa.

Sosiaalisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto muodostuu sosiaalisissa suhteissa ja oppiminen nähdään tekemisenä ja toimintana (mm. Easterby-Smith ym. 2000; Elkjaer 2003b). Oppiminen ei sen mukaisesti koskaan ole vain yksilön toimintaa, vaan ihmiset neuvottelevat yhdessä merkityksiä tiedolle, tapahtumille, tilanteille ja artefakteille. Kaikki työyhteisön jäsenet luovat toimintaympäristöään, eli sitä rakennetaan jatkuvasti keskinäisissä suhteissa. Tärkeimmiksi arvostetut taidot opitaan tekemällä, ja usein tämä prosessi on tekijälle itselleen huomaamaton. Sen vuoksi tutkimuksissa on otettava huomioon oppimistapahtuman konteksti ja tutkittava niitä käytäntöjä, joissa oppiminen tapahtuu. Jos halutaan ymmärtää osaamisen johtamisen haasteita, on lisäksi tutkittava oppimista tuottavien sosiaalisten suhteiden dynamiikkaa. (Gherardi, Nicholini, Odella 1998). Sosiaalisen oppimisen käsitys onkin muuttanut oppimistutkimusta käytäntöjen tutkimisen suuntaan. Lähtökohtana tälle suuntaukselle voidaan pitää Julian Orrin etnografista tutkimusta kopiokoneiden korjaajista (Orr 1996; Yanow 2006).

Kun oppiminen nähdään ihmisten ja ryhmien välisenä toimintana, siihen liittyy väistämättä myös organisaation sisäinen politiikka, ihmisten väliset valtasuhteet ja toiminnan kulttuuri (Easterby-Smith & Araujo 1999). Oppivan organisaation käsitettä on kritisoitu sen liiallisesta idealisoimisesta ja sokeudesta organisaation valtasuhteille (Coopey 1996; Contu & Willmott 2003). Pedler ym. (1991) esittämä 11-kohtainen kuvaus oppivan organisaation tunnuspiirteistä on kriittisen koulukunnan hampaissa leimattu suorastaan valheelliseksi lupaukseksi emansipaation toteutumisesta (Coopey 1996; Snell &

Chak 1998). Oppivan organisaation mainitaan perustuvan niin pitkälti moraalikäsitteisiin, että sen toteutuminen on mahdollista vain, jos johtaminen on niin avointa, että se rohkaisee yrityksen moraaliperustan kriittiseen kyseenalaistamiseen (Snell 2001). Johtajien pelko oman asemansa säilyttämisestä on nähty yhdeksi suurimmista syistä, miksi avoin vuorovaikutus ja osallistaminen eivät voisi toteutua (esim. Vince 2001). Kriittisen kirjallisuuden herättämä valtasuhteiden huomioiminen oppimiskeskustelussa näyttääkin siirtyneen osaksi organisaation oppimisen keskustelua.

Ihmisten välisellä kohtaamisella on organisaation oppimisessa tärkeä rooli. Sekä ihmiset, tilanteet että toimintaympäristö osallistuvat organisaation oppimisen rakentumiseen. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään kirjapainon esimerkin avulla, miten organisaation oppiminen tietyssä toimintaympäristössä tapahtui. Pidemmän ajan tapahtumien seuraaminen yrityksessä paljasti arkipäivän oppimistilanteiden vaikeudet ja sen, miten kiinteästi toimijayhteisön itselleen muodostamat merkitykset ja toimintatavat näkyvät oppimisen prosessissa, ei vähiten sen vuorovaikutuksessa ja siihen liittyvissä valtasuhteissa. Tutkimuksen toisen vaiheen analyysissä nojaan sosiaalisen organisaation oppimisen teoriaan tulkitessani muutoksen dynamiikkaa. Seuraavassa luvussa 2 esittelen tutkimukseni aineiston ja menetelmällisiä valintoja ja sen jälkeen siirryn aineiston analyysiin ja sen tuloksiin.



## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Toimintatutkimuksellinen ote

#### 2.1.1 Toimintatutkimuksen lähtökohtaiset oletukset

Toimintatutkimuksessa yhdistyy tutkimuksen tieteellinen ja käytännöllinen tavoite. Tutkija pyrkii luomaan uutta tietoa vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen kanssa. Pääsy yrityksen toimintaan sisälle toteutetaan osallistumalla toimintaan, olemalla osa tutkittavaa todellisuutta. Tässä luvussa käsittelem toimintatutkimuksen lähtökohtaolettamuksia, arvoperustoja ja tietokäsityksiä perustellakseni samalla oman tutkimukseni tiedonmuodostuksen uskottavuutta.

Miksi olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni toimintatutkimuksen? Tutkimukseni lähtökohtainen tarkoitus oli kokeilla käytännössä, miten työntekijöiden osallistuminen oman koulutuksensa pitkäaikaiseen kehittämiseen onnistuu, ja tuottaako se parempia suunnitelmia ja parempaa sitoutumista kuin aiemmat lähestymistavat. Aiemmillä lähestymistavoilla tarkoitan käytännössä havaitsemiani tilanteita, joissa henkilöstön kehittäminen tarkoitti tarjottuun koulutukseen tarttumista, ei aktiivista oman koulutustarpeen pohtimista ja siihen perustuvaa, harkittua kehittämistä. Halusin korostaa työntekijöiden kokeuksellisen tiedon merkitystä osaamisensa kehittämisessä ja löytää keinoja hiljaisen tiedon esille saamiseen.

Kun pyritään saavuttamaan ymmärrystä kohteen toimijoiden arjen työn kokemisesta, osallistuminen tutkittavan aiheen muutosprosessiin tuottaa monimuotoista aineistoa ja sallii tutkijan päästä mukaan muutoksen tapahtumiin (Stringer 1999, 167-168). Toimintatutkimuksen kehittävä luonne antoi omassa tutkimuksessani luonnollisen mahdollisuuden pitkäaikaiseen kontaktiin tutkimuskohteen kanssa. Tällöin pystyin keräämään monipuolista aineistoa ja arvioimaan kehittämisen tuloksia usean vuoden seurantajaksolla.

Toimintatutkimus ei ole ollut liiketaloustieteissä kaikkein käytetyin menetelmä, ja sitä ei ole aina edes laskettu tieteelliseksi tutkimukseksi (Malmi 2005). Miksi toimintatutkimuksen akateemisuus on kyseenalaistettu? Jyrkämä

(1999, 37) kiteyttää asian lyhyesti: *"Yhtäällä on korostettu objektiivisuutta, avovapautta, toisaalla tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on nähty pyrkiminen muutokseen, suuntautuminen siihen, mikä nähdään toivottavana."* (Jyrkämä 1999, 137). Jos ajatellaan yliopistoille asetettua tavoitetta toteuttaa kolmatta tehtävää ja monien rahoittajatahojen peräänkuuluttamaa yhteistyötä teollisuuden ja yliopistojen välillä, toimintatutkimuksen voidaan sanoa vastaavan tähän vaatimukseen hyvin. Toimintatutkijan tavoitteeksi koen sellaisen muutoksen aikaansaamisen tutkittavassa kohteessa, jolla on tutkimuksellinen perustelu.

Toimintatutkimus voidaan määritellä sellaiseksi tutkimuksen tavaksi, jossa tutkijan ja tutkimuskohteen välillä on yhteistyösuhde jonkin kohteen ongelman ratkaisemiseksi. Tutkijalla on siinä kaksi varsin eriluontoista tehtävää, toisaalta tunnistaa ja olla mukana ratkaisemassa asiakkaan ongelma ja toisaalta kontribuoida tieteelliseen keskusteluun, eli tutkija tuottaa tietoa sekä yritykselle että tiedemaailmalle. Toimintatutkimuksen lähestymistapa perustuu pitkälti Kurt Lewinin ja hänen koulukuntansa työhön 1940-luvulla. Sille on tunnusomaista syklinen ongelman tai muutosprosessin diagnostisointi, jossa intervention suunnitteleminen, tietojen keruu, toiminnan toteuttaminen, vaikutuksen arvioiminen (fact-finding) ja uuden intervention toteuttaminen vuorottelevat (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999; Gummesson 2000; Reason & Bradbury 2001a; Coghlan 2003). Perusajatuksena on, että tutkija käyttää teoreettista lähestymistapaa tutkiakseen tärkeitä sosiaalisia tai organisatorisia aiheita yhdessä niiden kanssa, jotka kokevat nuo tutkittavat asiat käytännössä.

Toimintatutkimus on laajentunut perusmuodostaan kokonaiseksi toimintatutkimustapojen perheeksi, joista jokainen korostaa tutkimusprosessin eri kohtia, tutkimuskohdetta tai osallistumisen muotoja. Niille kaikille on yhteistä käytäntöön suuntautuneisuus, kokemuksellisen tiedon korostaminen, osallistuminen ja muutoksen tavoittelu (Kuula 1999; Stringer 1999; Reason & Bradbury 2001a). Joissakin amerikkalaisen toimintatutkimuksen muodoissa laskeetaan toimintatutkimukseksi tosin myös sellainen tutkimus, jossa tutkija ei itse osallistu käytännön toimintaan (Kuusela 2005, 59). Oma tutkimukseni, kuten valtaosa pohjoismaisesta toimintatutkimuksesta, on luonteeltaan osallistuvaa ja osallistavaa. Tutkimusinterventio tarjoaa henkilöstölle mahdollisuuden osallistua, ja ilman tutkimuksellista interventiota henkilöstö ei osallistuisi kyseisen aiheen syvällisempään pohdintaan. Tutkimuksen kuluessa sekä tutkija että muut osallistujat toimivat mahdollisimman tasavertaisina keskustelupartnereina, tosin kukin omissa rooleissaan. Tutkija siirtyy perinteisestä ulkopuolisen tutkijan roolista yhteisön toimintaan osallistuvaksi, ja muut jäsenet voivat ottaa tavallisuudesta poiketen osaa myös tutkimuksen pohdintaan. Siksi puhutaan osallistuvasta tutkimuksesta.

Osallistuva toimintatutkimus voi tarkoittaa sekä tutkijan osallistumista toimintaan että tutkittavien osallistumista tutkimukseen. Omaan tutkimukseeni

sisältyi sekä osallistavia piirteitä että kohteen etäisempää tutkimista. Osallistumiseni oli intensiivisintä tutkimuksen interventiovaiheessa ja vielä käytännön tulosten refleктоimisessa yrityksen edustajien kanssa. Toisen vaiheen analyysissä suorat kontaktit yritykseen harvenivat ja tutkimuskohteen osallisuuden voidaan sanoa lähes päättyneen. Perusteluna tälle on se, että arvioin toisen vaiheen analyysini teoreettisen päättelyn olevan vähemmän kiinnostavaa tutkimuksen kohteelle. Mm. Reasonin (1999) kuvailema co-operative inquiry, jossa tutkittavat ovat koko ajan kanssatutkijoita, toteutuu uskoakseni melko harvoin väitöskirjatutkimuksessa, jossa teoreettisuuden vaatimukset tarkastella ilmiöitä käsitteellisellä tasolla pakottavat aiheen pohdinnan melko kauas käytännön ongelmien ratkaisemisesta. Yhteistyön määrä vaihtelee kohteen ja tutkijan toimintaympäristöjen yhteneväisyyden tai eroavuuden mukaan. Tutkimukseni pragmaattinen analyysi luvussa 3 sen sijaan on tehty mahdollisimman pitkälti yhteisen pohdinnan tuloksena.

Eriasteista osallistumisen tapoja toteuttavat suuntauksat voidaan nähdä omana tutkimuksen lajinaan (participative action research, PAR) erotuksena perinteisestä, objektiivisuutta korostavasta tutkimusperinteestä. Määrittelen oman tutkimukseni käsityksen sosiaalisesta todellisuudesta Reason ja Bradburyn (2001b) mukaan organisaation jäsenten vuorovaikutuksen tavaksi. Henkilöiden näkemykset ja käytännöt syntyvät näissä sosiaalisissa prosesseissa. Reason & Bradbury viittaavat siinä Giddensin<sup>4</sup> strukturaationäkemykseen ja ovat omaksuneet sen mukaisen käsityksen sosiaalisesta ja organisatorisesta todellisuudesta. Strukturaatioteoria tarjoaa teoreettista tukea interventioiden avulla toteutettujen muutosten tarkasteluun yksilöiden tai pienryhmien välisessä molemminpuolisessa vaikuttamisessa. Vastaavasti omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt korostamaan sosiaalisten prosessien merkitystä organisaation oppimisessa.

Jyrkämä (1999, 139) kutsuu toimintatutkimuksen todellisuuskäsitystä realistiseksi konstruktionismiksi ja kuvaa selkeästi, mikä tekee toiminnan tutkimisesta niin moniulotteisen ja haasteellisen. Toimintatutkimuksen metateoriassa ihmiset nähdään aktiivisina ja tavoitteellisina toimijoina, jotka pystyvät perustelemaan toimintaansa. Toimiessaan ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja usein ryhmille muodostuu yhteisiä päämääriä. Tämä toiminnan sosiaalisen luonteen tarkasteleminen nostaa esille myös ongelmia ja monimutkaisuutta toimijoiden ja toimintojen välisissä suhteissa. Jokaisella ihmisellä on omat lähtökohtansa ja merkitysrakenteensa, jotka poikkeavat jonkin verran muiden, samassakin ryhmässä toimivien vastaavista.

---

<sup>4</sup> Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. University of California Press: Berkeley.

Tiedon puolestaan nähdään rakentuvan tilanteissa, ja se on luonteeltaan muuttuvaa ja epävarmaa. Tähän perustuen mm. Schön (1983) kritisoi perinteistä johtamisen tutkimusta liian kankeaksi työkaluksi. Tiedon ja todellisuuden sosiaalisen, muuttuvan ja moniulotteisen luonteen vuoksi myös johtamisen käytännöt ja niissä eteen tulevat ongelmat ovat tilanteissa syntyviä, eikä niitä voi yksiselitteisesti määritellä ja rajata. Miten siis voitaisiin tarkasti, objektiivisesti ja yleistäen määritellä ja rajata johtamisen ja organisaatiotutkimuksen tutkimusongelmia? Uskottavampaan tutkimukseen päästään hänen mukaansa käytännönläheisellä, osallistuvalla toimintatutkimuksella, joka ammentaa määrittelynsä osallistujien näkemyksistä. Tutkijan osallistumisen perusteluksi on mainittu myös todellisuuden monimutkaisuuden ymmärtämisen vaatimus. Käytännön ilmiöt ovat niin monimutkaisia, että niiden selittämisen katsotaan mahdollistuvan vasta yrittämällä muuttaa niitä (mm. Kalliola 1994; Kuula 1999).

Osallistavissa menetelmissä korostuu kommunikaation merkitys. Esimerkiksi saksalaista kriittistä toimintatutkimusta edustavan Moserin mukaan tieto muodostuu diskurssissa harjoitetun kriittisen argumentaation kautta. Tällä hän viittaa tutkijoiden ja muiden osallistujien väliseen tasa-arvoiseen keskusteluun. (ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 165). Tasa-arvoista keskustelua toimintatutkimuksessa korostavia menetelmiä voidaan kutsua dialogisiksi menetelmiksi, joihin sijoitan myös oman tutkimukseni. En pyrkinyt menetelmässäni noudattamaan minkään tietyn dialogisen menetelmän sääntöjä, mutta noudatin dialogisuuden periaatteita. Palaan niihin tarkemmin luvussa 4, koska ne toimivat toisen vaiheen analyysini kriittisen tarkastelun apuna.

Dialogin merkitystä toimintatutkimuksessa korostaa erityisesti Gustavsen (2004), joka näkee toimintatutkimuksen avoimena, luovana, kehittyvänä ja oppivana keskusteluna, johon tutkija osallistuu sen sijaan että tutkisi sitä ulkoapäin. Sanojen merkitys syntyy tilanteessa, joka on avoin uusien keskusteluun osallistuvien näkemyksille ja jota sen vuoksi ei voi täysin kontrolloida. Gustavsen on kehittänyt demokraattisen dialogin nimellä tunnetun toimintatutkimuksen suuntauksen, jota on sovellettu Suomessa mm. työelämän laadun tutkimuksessa (Kasvio, Nakari, Kalliola, Kuula, Pesonen, Rajakaltio & Syvänen 1994; Lehtonen 2004). Gustavsenin mukaan perinteinen tutkimus nojaa menneisyyden analysoimiseen, mitä oli, eikä sen vuoksi riitä ymmärtämään, miten muuttuvassa tulevaisuudessa tulisi tehdä. Shotterin (2006) odotukset tämän hetken organisaatiotutkimukselta ovat samansuuntaisia. Shotterin mukaan tutkijan olisi pystyttävä ymmärtämään käytännön ilmiöitä kohteensa loogiikalla eikä ulkopuolisella 'kieliopilla', kuten perinteisessä tutkimuksessa on tehty. Sen voi hänen mukaansa saavuttaa vain tutkimalla ilmiöitä sisältä käsin ja siihen osallistumalla (*from within*).



Parkin (1999) mukaan perinteinen tiedekäsitys on arvostanut vain kuvailevan tiedon muodostamista, kun osallistavassa toimintatutkimuksessa tieto muodostuu vuorovaikutteisesti ja reflektiivisesti. Metodologiset säännöt vuorovaikutteisen ja reflektiivisen tiedon tuottamiselle ovat erit kuin kuvailevan tiedon tuottamiselle. Näitä eri tiedon muotoja ja niiden syntytapoja Park kuvaa seuraavan taulukon avulla:

Taulukko 1 Tiedon eri muodot Parkin (1999) mukaan

	kuvaileva tieto		vuorovaikutteinen tieto	reflektiivinen tieto
	<i>toiminnallinen</i>	<i>tulkitseva</i>		
<i>sisältö/kohdistus</i>	selitys	ymmärrys	suhde	arvot
<i>prosessi</i>	reduktiivinen analyysi	tulkinta	vuorovaikutus	reflektio/ dialogi
<i>logiikka</i>	erotteleva subj/obj	yhdistelevä, synteetinomainen (merging)	suhteen avulla syntyvä yhteinen tieto (union)	kriittinen osallistuminen
<i>käyttö</i>	kontrolli	tarkoitus, merkitys	yhteisöllisyys	emansipaatio, autonomia, vastuu
<i>prototyyppi</i>	luonnontieteet	uskonnolliset tekstit	vuorovaikutuksen tutkimus	kriittinen teoria, feministinen teoria

Nämä kaikki kolme tiedon muodostuksen perusmuotoa, kuvaileva, vuorovaikutteinen ja reflektiivinen, toteutuvat toimintatutkimuksellisissa käytännöissä, mutta vain kuvailevan tiedon tuottamiseen on luotu oma metodologiansa ja luotettavuuden kriteeristönsä. Sen sijaan reflektiivisen tiedon luomiselle ei ole Parkin mukaan olemassa metodologisia sääntöjä. Reflektiivisen tiedon syntyminen vaatii syvempää ja avoimempaa vuorovaikutusta organisaation toimijoiden kesken kuin muut tiedon luomisen muodot. Parkin tarkoituksena tällä mallilla on antaa viitekehys toimintatutkimuksessa syntyvän tiedon tarkastelemiseen. Hän viittaa myös sen mahdollisuuksiin valtakäsitteen ja organisaation oppimisen määrittelemisessä. (Park 1999; 2001). Oman tutkimukseni ensimmäisessä analyysissä tuotan kuvailevaa tietoa osaamisprojektin kulusta ja tapahtumista, jonka koostin synteetillä omista havainnoistani sekä haastatteluista ja keskusteluistani tuotantojohtajan ja työntekijöiden kanssa. Vuorovaikutteista ja reflektiivistä tietoa olen kuitenkin myös pyrkinyt muodostamaan keskustelemalla omista tulkinnoistani tutkimukseen osallistuneiden kanssa sekä vertaamalla aineiston eri osia toisiinsa.

Coghlan (2003) puolestaan jakaa toimintatutkimuksen konsultti-/tutkijakeskeiseen ja asiakaskeskeiseen tutkimukseen. Osallistumisen ja yh-

teistyön aste syvenee tällä jatkumolla, kun tutkimuksen mielenkiinto siirtyy konsultti-/tutkijakeskeisyydestä asiakaskeskeisyyteen. Hän rinnastaa oman jaottelunsa Argyriksen (1970) interventio-teoriassa<sup>5</sup> käyttämiin käsitteisiin mekaaninen ja orgaaninen tutkimus. Coghlan haluaa näillä termeillä korostaa, mihin suuntaan osallistuva toimintatutkimus kulloinkin painottuu. Mekaaninen toimintatutkimus tarkoittaa, että tutkimuksella on tietty päämäärä, jolloin kehitetään ja muutetaan jotain kohdeyrityksen menetelmää tai ratkotaan sen ongelmia. Tutkimuksen kohde ja tavoite on siis etukäteen määritetty. Tämä on perinteisin toimintatutkimuksen muoto. Orgaaniseksi toimintatutkimus määritellään puolestaan silloin, kun tutkimusprosessi itsessään on arvokas tutkimuksen kohde ja kun osallistujien oletusten, ajattelun ja toiminnan tutkiminen on prosessissa keskeistä, ja niillä on vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Orgaaninen toimintatutkimus siis keskittyy enemmän siihen, miten opitaan ja miten tutkimusprosessi haastaa ihmisten totutut arvot ja toimintatavat ja muuttaa niitä. (Ks. Coghlan 2003.) Siten tutkittavana on sekä tutkijan ja konsultin käyttämä menetelmä että organisaation kulttuuri tai toimintajärjestelmät.

Coghlanin jaottelun mukaisesti kuvaan oman tutkimukseni lähestymistapaa ja prosessia kaksivaiheiseksi seuraavassa taulukossa.

Taulukko 2 Tutkimukseni lähestymistavat Coghlania (2003) mukailleen

<b>lähestymistapa</b>	<b>sisältö ja tavoite</b>	<b>toteutustapa</b>	<b>tuloksissa huomio</b>
1) Tekninen, konsulttikeskeinen. (Oppiva organisaatio)	systemaattinen koulutussuunnittelu	<i>työkalu:</i> osaamiskartoitus	määrälliset ja osittain mitattavat tulokset ja prosessin vaiheet
2) Orgaaninen, sosiaalinen, asiakas-keskeinen. (Organisaation oppiminen)	toiminnan vuorovaikutteinen itsereflektio	<i>työkalu:</i> dialoginen menetelmä	toiminnassa ja vuorovaikutuksessa havaittavat muutokset ja niiden mekanismit

Taulukon 2 ylemmällä rivillä kuvaan tutkimukseni lähtökohtaista tavoitetta ja toiminnan tapaa: kehittää pk-yritykselle sopiva tapa henkilökunnan osaamisen systemaattiseen kehittämiseen. Toinen rivi puolestaan kuvaa toimintatutkimukseni fokuksen siirtymistä sosiaalisen oppimisen ja organisaation muutoksen tutkimiseen, jossa on myös tilaa yllätyksellisille havainnoille.

<sup>5</sup> Argyris (1970) *Intervention Theory and Method*. Reading MA: Addison-Wesley.

Tutkimukseni kahdenlainen lähestymistapa toteuttaa myös kahdenlaisen organisaation oppimiseen näkemyksen hyödyntämistä. Kuten edellisessä luvussa mainitsin, Easterby-Smith ja Araujo (1999) kuvaavat näitä erillisiä lähestymistapoja tekniseksi ja sosiaaliseksi. Ensiksi mainittu keskittyy yksilöiden kompetensseihin, joiden oletetaan olevan mitattavissa olevia ja jolloin tavoitteena on yrityksen kilpailukyvyyn parantaminen. Sosiaalinen oppimiskäsitys puolestaan korostaa oppimisen tilanteita ja prosesseja. Se ei niinkään tavoittele yhtä parasta mallia, jota voitaisiin soveltaa kaikkiin yrityksiin, vaan kiinnittää huomiota oppimisen tilannetekijöihin ja ihmisen ja ympäristön sekä ihmisten välisiin suhteisiin oppimisprosesseissa.

### 2.1.2 Toimintatutkimukseen sisältyvät arvoperustat

Toimintatutkimusta on sanottu myös maailmankatsomukseksi, joka ilmenee tietyissä toimintatutkimuksen käytänteissä, jotka syntyvät tutkijan, kontekstin ja ajattelun vuorovaikutuksessa. Tähän maailmankatsomukseen kuuluu kiinnostus ymmärtää erilaisia näkökantoja ja niiden muotoutumista (Reason & Bradbury 2001a, 1). Edellisessä alaluvussa mainittu reflektiivinen tieto (Park 1999) voi muodostua vasta, kun tunnistetaan tutkijan omat ja kohteen arvoperustat. Tutkijan tuottama tieto on luotettavampaa, jos hän on tunnistanut omat arvoperustansa ja tukija voi auttaa kohdetta tunnistamaan omat arvoperustansa.

Monissa toimintatutkimuksissa on tunnistettavissa yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävää paloa, kun taas toisissa pitäydytään käytännöllisten muutosten toteuttamisessa yksilöiden tai organisaatioiden tasolla. Yhteiskunnallisen muutoksen tavoite kumpuaa kriittisyydestä vallitsevia olosuhteita kohtaan tai kenties nojautumisesta kriittisen yhteiskuntatutkimuksen perusteluihin. Molemmilla muutoksen suunta on kuitenkin kohti parempaa tulevaisuutta ja varsin usein muutosprosessissa pyritään saavuttamaan kyvykkyyttä jatkuvaan itsereflektioon ja sitä kautta saavutettavaan toimintatapojen parantumiseen.

Kyky itsereflektioon on tavallaan porras tai avaimet jatkuvaan kehittymiseen, minkä vuoksi se korostuu monessa toimintatutkimuksen suuntauksessa. Käytännössä se voi toteutua interventiossa, jos osallistuja tai osallistuva ryhmä oppii tunnistamaan omat arkiset toimintanorminsa ja -tapansa ja kyseenalaistamaan niitä. Johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa jatkuvaan parantamiseen tähtäävä tutkimus on kenties vahvimmin löydettävissä juuri oppivan organisaation tai organisaation oppimisen tutkimuksissa.

Toimintatutkimuksen luottamus muutoksen mahdollisuuteen ihmisen itsensä toimesta tekee siitä maailmankatsomukseltaan idealistisen. Sitä voi kutsua myös ihmiskäsitykseltään voluntarismiin uskovaksi vastakohtana de-

terminismille (mm. Kuusela 2005). Huttunen ja Heikkinen nimittävät Lewinin toimintatutkimusta edistysuskoiseksi (Huttunen & Heikkinen 1999, 159). Edistysuskaisuus on voimakas sana, joka sisältää sekä idealistisen *edistyksellisyiden* että *uskon*. Se on kuitenkin hyvin toimintatutkimusta kuvaava. Kun tähän liitetään muita toimintatutkimukselle tyypillisiä ihanteita, kuten emansipaatio ja demokratia, tämän päivän toimintatutkijan on jo varottava käytännön kohdetta lähestyessään, miten toimintatapaansa tutkimuksen kohteelle kuvaa. Kun vielä 1900-luvun alun johtamisen klassikkokirjallisuudessa aina 1940-luvulle saakka voi huomata ideaalisuutta ja ihmisuskoa (Boone & Bowen 1987), 1900-luvun loppupuolella liiketalouden kirjallisuus korosti rationaalisuutta ja tehokkuutta ja uskoi niiden ylivoimaisuuteen ja toteutuvuuteen käytännössä. Tämän päivän johtajat yrityksissä ovat kasvaneet tähän rationaalisuusajatteluun, joka 1980- ja 1990-luvuilla oli voimissaan. Omaksuttu ihmiskäsitys heijastuu mm. siinä, kenet otetaan mukaan organisaation kehittämiseen. Myös tutkimuksessa on korostunut positivismin hengen mukainen usko kylmiin faktoihin ja samalla tavallaan ihmisen voimattomuuteen muuttaa olosuhteita. Johtaja esiintyy tässä kirjallisuudessa sankarina, joka saa yksin aikaan isotkin muutokset rationaalisen suunnitelmallisuutensa ansiosta. Aivan viime vuosisadan loppupuolelta lähtien on kuitenkin taas ollut heräämässä jonkinlainen inhimillisyyden aalto myös johtamisen kirjallisuudessa, jonka ilmiönä pidän tutkimuksen osallistavia menetelmiä ja diskurssien merkityksen korostumista. Myös Reason ja Bradbury tunnistavat toimintatutkimuksen aikakautemme kasvavaksi suuntaukseksi (Reason & Bradbury 2001a, 2).

Miten edellä kuvaamani toimintatutkimukseen liitetyt arvoperustat näkyvät omissa menetelmällisissä valinnoissani? Valitsin osallistavan ja dialogisen menetelmän, koska uskon jokaisen ihmisen olevan oman työnsä paras asiantuntija. Omaksutut käytännöt työyhteisöissä eivät kuitenkaan välttämättä salli hyödyntää jokaisen asiantuntemusta esimerkiksi kiireeseen ja tehokkuuteen vedoten. Omaksi haasteekseni toimintatutkijana koen löytää tavan, jolla jokainen sellainen henkilö pystyy osallistumaan tutkimukseen, jonka kokemuksellisella tiedolla on merkitystä organisaatiossa toteutettavalle kehittämiselle. Toimintatutkijan on kuitenkin oltava realistinen, ei idealistinen, jotta toivottu muutos ei tulisi torjutuksi. Tutkijan on tunnistettava kohteensa omaksuma arvomaailma pystyäkseen arvioimaan, miten kohteessa voi toimia.

### 2.1.3 Valtaistaminen ja emansipaatio toimintatutkimuksessa ja työyhteisökontekstissa

Oman tutkimukseni käytännöllinen tavoite itsereflektion kautta saavutettavasta kyvystä parantaa työkäytäntöjä voitaisiin tulkita myös poliittisemmin, itsere-

flektion kautta saavutettavaksi emansipaatioksi eli vapautumiseksi vakiintuneista ja kyseenalaistetuista valtarakenteista. Jälkimmäinen tulkinta liittäisi intentioni saksalaiseen kriittisen toimintatutkimuksen perinteeseen, joka sovelsi Habermasin *emansipatorista intressiä* toimintatutkimukseen (Huttunen & Heikkinen 1999, 163). Myös englanninkielisessä kulttuurissa emansipaatio on läsnä ihanteellisimpana kriittisen toimintatutkimuksen muotona. Sen edustajista australialaiset Wilfred Carr ja Stephen Kemmis lienevät siteeratuiimpia. He edustavat kasvatustiedettä, ja ovat tutkineet pääasiassa koululaitokseen sijoittuvaa kehittämistyötä. He pitävät koululaitosta mahdollisena valistuksen organisaationa, joka voi saavuttaa yhteiskunnalliseen vapautumiseen tähtääviä muutoksia. Lukuun ottamatta Carrin ja Kemmisin vapautuksen ideologiaa, heidän perustelunsa toiminnan mahdollisesta muutoksesta soveltuvat myös yrityksissä toteutettaviin toimintatutkimuksellisiin kehitysprosesseihin.

Carr ja Kemmis luokittelevat toimintatutkimuksen Habermasin tiedonintressiteoriaan nojaten kolmeen eri tasoon sen mukaan, mitkä ovat tutkijan ja osallistujien roolit niissä sekä emansipaation aste. He nimeävät toimintatutkimuksen tasoiksi teknisen, praktisen ja emansipatorisen tutkimuksen. *Teknisessä* toimintatutkimuksessa tutkijalla on ulkopuolisen asiantuntijan rooli, ja hän auttaa kohdetta tunnistamaan omaan käyttäytymiseensä vaikuttavia seikkoja ja kehittämään toimintaansa. Tekniseen toimintatutkimukseen voidaan lukea kuuluvaksi myös sellaiset hankkeet, joissa tutkija-konsultti soveltaa ja testaa tiettyä menetelmää käytännössä. *Praktisessa* toimintatutkimuksessa toimintatutkija on fasilitaattori, joka rohkaisee osallistujia osallistumaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa. Päämäärät eivät ole asiantuntijan määrittelemiä, vaan ne löydetään keskusteluissa osallistujien kanssa. Tutkija toimii keskustelukumppanina. *Emansipatorisessa* toimintatutkimuksessa edetään praktisesta vielä astetta itsenäisempään tavoitteeseen, ja osallistujat ottavat itse vastuun omasta kehittämisestään. Samalla osallistujat etsivät tapoja vapautua epäoikeudenmukaisista valtakäytännöistä. (Huttunen & Heikkinen 1999, 168.)

Edellä olevassa kolmiijaossa oma tutkimukseni sijoittuu praktiseen, joskin emansipatorisen tutkimuksen kriteeristökin täyttyä osittain. Oman tutkimukseni tavoitteena oli myös auttaa yritystä ja sen henkilöstöä löytämään parempia tapoja toimia ja tulla omavaraiseksi kehittämistyössään. En kuitenkaan tunnista oman käytännön tutkimukseni motivaatioksi poliittista vapautumista, eli olemassa olevan valtarakenteen horjuttamista. Vaikka tutkimukseni tuki yrityksessä jo aloitettua johtamishierarkian madaltamista, tämän tutkimukseni osallistumisen perustelu liittyi ensisijaisesti osaamispotentiaalini hyödyntämiseen osallistamisen avulla. Tutkimuksessani muodostan eron poliittisen valtaistamisen ja käytännön hyötyä tavoittelevan valtaistamisen välille. Myös Habermas itse sanoutui irti poliittisesta linkistä hänen teoriansa ja toimintatut-

kimuksen välillä (Huttunen & Heikkinen 1999, 165). Palaan valtaistamiskäsitteen pohtimiseen oman tutkimukseni kontekstissa tarkemmin luvussa 7.

Dialogisen menetelmän käyttäminen työyhteisössä toteuttaa emansipaatiopyrkimystä itse dialogitilanteessa, mutta sen tarkoitus voi myös olla poliittisempi, eli saavuttaa vertaisuutta koko organisaation tai organisaatioiden muodostaman verkoston tasolla. Omassa tutkimuksessani perustelu dialogin käyttämiseen oli moniäänisyyden hyödyntäminen. Jokaisella työntekijällä on kokemusta, josta on koko työyhteisölle etua, ja kunkin työtehtävän hoitajalla on oikeutettu näkemys yhteisiin asioihin oman työnsä näkökulmasta. Siten mahdollisuuksia etsivä muutosprosessi omassa tutkimuksessani perustuu ensisijassa ihmiskäsitykseeni, ei yhteiskunnalliseen näkemykseen. Kuten dialogitutkija Leslie Baxter on sanonut, dialogi on yhtä aikaa sekä yhteisöllisyyttä että erilaisuutta (Baxter 2004). Toisin sanoen, siinä pyritään keskustelutason yhteyteen, vaikka jokainen sen osallistuja säilyttää oman yksilöllisen tarkastelukulmansa asioihin. Itse rajoitan tarkasteluni yhdenvertaisuuden toteutumisesta vain osallistujien muodostamaan työyhteisöön ja yritän ymmärtää, miten vertaisuus dialogisessa keskustelussa mahdollisesti lisää uskallusta toimia yhteisössä.

Myös kriittisessä johtamistutkimuksessa ja sen valtakeskustelussa on kritiikin kohteena tutkijoiden oletama epäoikeudenmukaisuus. Niissä luodaan kuvaa työntekijöiden kaipuusta täydelliseen tasa-arvoon, jonka ilmentymä olisi äärimmäinen tasa-arvo aina resurssien omistamiseen tai hallintaan saakka. Asettaisin kuitenkin kyseenalaiseksi oletuksen, että kaikki työntekijät haluaisivat täydellistä osallistumista esimerkiksi yritysten strategiseen päätöksentekoon, investointisuunnitelmiin ja niistä seuraavaan vastuun ottamiseen. En myöskään usko, että kaikki työntekijät kokisivat toimivansa näkymättömän yhteiskunnallisen ikeen alla. Sen sijaan uskon, että työnjaossa voidaan saavuttaa kaikkia osapuolia hyödyttävä ja oikeudenmukainen ratkaisu, jos otetaan huomioon jokaisen osallisen potentiaali, oman työn mahdollisimman hyvä osaaminen ja halukkuus yhteisen tuotoksen saavuttamiseen. Siten tutkimuksessani on piirteitä *arvostavan tutkimuksen* (Appreciative Inquiry, AI) lähestymistavasta, joka painottaa positiivisen ratkaisun löytämistä jo olemassa olevista tai mahdollisista hyvistä käytännöistä ongelmiin keskittymisen sijaan<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Appreciative Inquiry on eräs osallistuvan toimintatutkimuksen tavoista, josta lähemmin mm. Cooperrider & Srivastva 1987, Ludema, Cooperrider & Barrett 2001, Van der Haar & Hosking 2004.

## 2.1.4 Toimintatutkijan kaksoisrooli

Gummessonin mukaan (2000, 116) toimintatutkimus on vaativin ja kauaskantoisin case-tutkimuksen metodi. Kahdenlaisen tavoitteen – käytännöllisen ja akateemisen – toteuttaminen yhtä aikaa vaatii tutkijalta myös kahdenlaisen roolin – konsultin ja tutkijan – omaksumista. Toimintatutkimus edellyttää muutosprosessin ymmärtämistä, suunnittelemista ja toteuttamista, kokonaisvaltaista näkemystä ja kompleksisuuden tunnistamista sekä kohdeyrityksen toimintaedellytysten tuntemista. Toimintatutkimuksen vuorovaikutteinen luonne edellyttää yhteistyötä asiakkaan ja tutkijan välillä ja jatkuvaa sopeutumista uusiin tilanteisiin ja tiedonmurusiin. Tutkijalta se vaatii kiinteää osallistumista ja sitoutumista tilanteeseen ja tiettyjen eettisten toimintaehtojen ja tutkimuksen laadun ja täsmällisyyden ehtojen noudattamista.

Tapaustutkimuksen eri muotoja on myös luokiteltu sen mukaan, mikä on tutkijan ja kohteen välinen suhde (esim. Lukka 1999; Scapens 2004). Toimintatutkimus sijoittuu siinä toiseen ääripäähän, josta Lukka erottaa vielä konstruktivisen tutkimuksen siten, että siinä teoreettinen kontribuutio on vahvempi muihin toimintatutkimuksen tapoihin verrattuna. Kuitenkin voidaan sanoa, etteivät nämä luokitellut muodot ole koskaan täysin toisiaan poissulkevia, ja yhdessä toimintatutkimuksessa voi esiintyä piirteitä sen eri tavoin määritellyistä ominaisuuksista. Tutkijan osallistumisen aste ja rooli voivat vaihdella myös saman tutkimuksen aikana, kuten omassa tutkimuksessani.

Toimintatutkijan on siis valittava ja tasapainoiltava roolien välillä. Omassa tutkimuksessani konsultin ja tutkijan roolit eivät näkyneet samanaikaisesti, vaan toimin ensin osaamisprojektin fasilitaattorina vuoden ajan, ja sen jälkeen keräsin aineistoa projektin vaikutuksista neljän vuoden ajan, jolloin roolini muodostui lähemmäksi ulkopuolisen tutkijan roolia. Kuitenkin myös ns. seurantajakson aikana osallistuin yrityksen palautetilaisuuksiin ja järjestin ryhmäkeskustelun, joten myös sen aikana voi edelleen huomata piirteitä käytäntöjä muuttamaan pyrkivästä toimintatutkimuksesta ja tutkijan panoksesta muutoksen ohjautumiseen. Omasta toiminnastani kohdeyrityksen interventiossa käytän mieluummin nimikettä fasilitaattori kuin konsultti, sillä fasilitoiminen kuvaa paremmin toimintatutkijan tavoitetta auttaa kohdeorganisaatiota itse löytämään itselleen sopivat ratkaisut. Olennaisena erona tutkija-fasilitaattorin ja konsultin välillä pidänkin sitä, ettei toimintatutkija tarjoa kohteelleen yhtä ylivoimaisesti parhaana pitämäänsä toimintamallia, vaan on sen sijaan mukana etsimässä sopivinta ratkaisua ja edistämässä yrityksen tilanteen analysoimista ja keskustelua (Kuusela 2005; Styhre & Sundgren 2005).

Toimintatutkimuksessa tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tiettyä muutosprosessia. Tutkija on saanut tulkintaansa materiaalia osallisilta, jotka ovat avanneet tutkijan silmät huomaamaan asioita ja joiden kanssa on kenties

yhdessä pohdittu käytännön tapahtumien merkitystä. Kohteessa toteutuva muutos sen sijaan toteutuu ja jää käytäntöön uskoakseni enemmän muiden osallisten kuin fasilitaattorin ohjaamana. Osaamisprojektissani kehittämisen sisältö valikoitui täysin osallistujien itsensä ohjaamana. Vaikka fasilitaattori on usein hanketta eteenpäin vievä moottori ja hänellä on kenties suurikin vaikutus intervention aikaisen toiminnan suuntautumiseen, hänellä on vain rajoitettu mahdollisuus vaikuttaa kohteensa arkipäivän käytäntöihin intervention jälkeen. Interventio on kuitenkin vain yksi episodi yrityksen monipolvisessa tapahtumien sarjassa.

Omassa tutkimuksessani muutos näyttäytyi melko suurenaikin toiminnan ja asenteiden tasolla heti intervention jälkeen, mutta vaikutuksen intensiteetti pidemmällä ajanjaksolla oli täysin riippuvainen muiden osallisten omaksumasta ajattelun ja kollektiivisten käytänteiden muutoksesta. Jos siis toimintatutkimuksen aikajanaa pidennetään intervention ulkopuolelle, tutkijan vaikutusvalta pienenee ja kutistuu lopulta olemattomiin, mikä onkin osallistavan toimintatutkimuksen tarkoitus. Tällöin korostuu pysyvien kehittämistrakenteiden tärkeys, johon mm. työelämän laatuun liittyvät tutkimukset ovat kiinnittäneet huomiota (mm. Kalliola & Nakari 2004b).

Tutkija-fasilitaattorin rooliin saattaa kuulua myös tulkkina toimiminen alaisten ja johdon tai eri työnteekijäryhmien välillä. Omassa tutkimuksessani koin toisinaan epävarmuutta siitä, tulisiko minun ottaa puheeksi jotkin epäkohdat pääinformanttini eli tuotantojohtajan kanssa. Eettisyyden periaatteen mukaan haastatteluaineisto on salaista, mutta jos sen sisällöstä puhuminen edistää haastateltujen työolosuhteita ja heidän näkemystensä huomioimista, onko parempi vaieta, vai ottaa asiat puheeksi johdon kanssa? Ratkaisin asian palaamalla joihinkin asioihin kokoavissa ja reflektioivissa keskusteluissa, joissa ajatusteni alkuperäinen lähde ei enää ollut tunnistettavissa. Cassell & Johnsonin (2006) mukaan, mitä lähempänä tutkijan sitoumukset ovat kriittistä tutkimusta, sitä enemmän toimintatutkijan rooliksi muodostuu demokraattisen yhteensovittajan rooli, eli tulkkina toimiminen alaisten ja johdon tai eri osastojen ihmisten välillä. Samalla tutkija pyrkii kehittämään osallistujien kriittistä oman toiminnan arvioimiskykyä.

Osallistuvan toimintatutkijan roolin ongelmaksi olen kokenut liiallisen eläytymisen aiheeseen, mikä kostaatuu vaikeutena tarkastella tutkimusongelmaa riittävän etäältä. Kenties epäonnistunut kehittämisprojekti olisi antanut siihen paremmat mahdollisuudet kuin sellainen, jossa huomasin positiivista kehittymistä. Roolien erillään pitäminen on vaikeaa, mutta se auttaisi tutkijaa tarkastelemaan kriittisemmin aineistoaan ja tavoittelemaan myös sellaisia tulkintoja, jotka eivät välttämättä olisi toivottuja organisaation jäsenten näkökulmasta. Voidaan myös olettaa tutkijan löytävän aineistostaan juuri sitä, mitä toivoo sieltä löytävänsä, mutta toisaalta kehittämiskohteesta saatu vahvistus muutok-



sen toteutumisesta vahvistaa tutkijan omaa tulkintaa. Omassa tapauksessani yritin saavuttaa etäisyyttä omiin tulkintoihini mahdollisimman monella reflektiivalla keskustelulla pääinformantin ja työntekijöiden kanssa ja keräämällä monipuolista aineistoa.

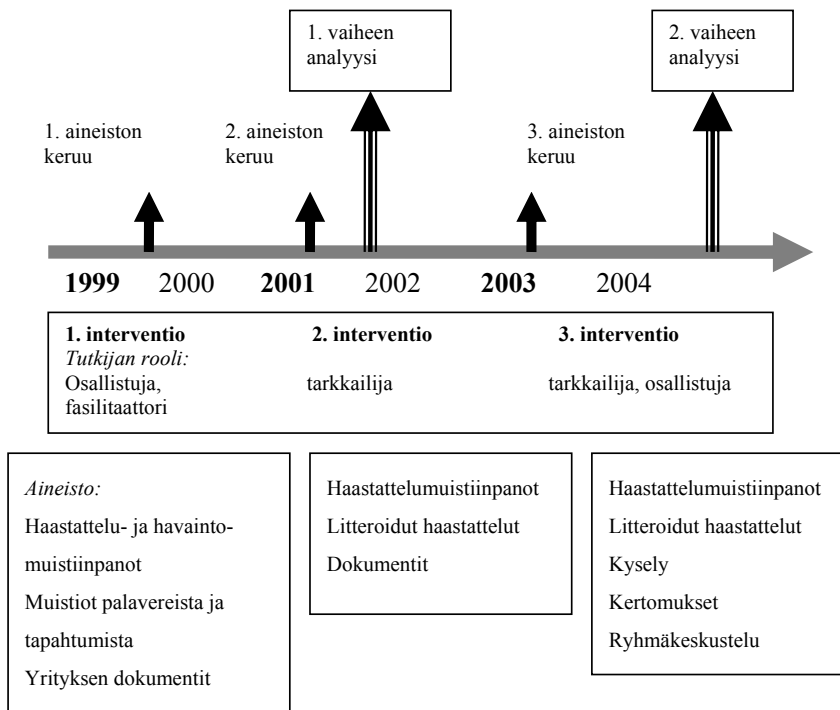
## 2.2 Tutkimuksen aineisto

### 2.2.1 Aineistonkeruun eri muodot tutkimusprosessin aikana

Tutkimukseni aineistonkeruu ajoittui vuosiin 1999–2003. Se alkoi toimintatutkimukselle tyypillisesti interventiovaiheen osallistuvasta havainnoinnista, jota olen täydentänyt tekemällä haastatteluja, pienimuotoisen kyselyn, keräämällä kertomuksia ja käyttämällä yrityksen kirjallista materiaalia. Aineisto on lueteloitu kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Grönfors (2001) toteaa, että havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkevät muita menetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin, jolloin asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Jos asia vain kerrotaan tutkijalle, hän voi liittää sen väärään asiayhteyteen, jolloin kerrotun asian merkitys muuttuu. Tämä todentui myös omassa tutkimukseni sen pitkäaikaisen aineistonkeruun kuluessa. Havaintoaineisto interventiosta toimii muun aineiston yhteen liittäväksi liimana. Se on ollut myös edellytys tulkita vuorovaikutteisuutta kirjapainon eri toimijoiden välillä.

Grönfors (Grönfors 2001) mainitsee myös, että yhteisön normit tulevat näkyviksi käytännön toiminnassa paremmin kuin niistä kerrottaessa. Normit voivat olla niin piiloisia, etteivät ne tule esille puheessa, tai jos niistä puhutaan, ne näyttävät usein suoraviivaisempina ja ehdottomampina kuin käytäytymisessä. Havainnoiva tutkija pääsee huomioimaan myös normien näkymistä jokapäiväisessä tilanteessa, eivätkä yksittäiset maininnat toimintaa ohjaavista normeista saa liian suoraviivaista tai yksipuolista tulkintaa. Toisaalta haastatteluin tutkija voi myös saada selityksiä tietyllä tavalla ymmärtämilleen ilmiöille. Tutkija tulkitsee havaitsemansa ilmiön omista lähtökohdistaan, mutta kahdenkeskisissä haastatteluissa saakin sille uskottavamman tulkinnan, kun kertoja sijoittaa tapahtuman sen laajempaan historialliseen taustaan. Samoin tässä tutkimuksessa erilaiset aineistot täydentävät rakentamaani tulkintaa. Eri tiimien jäseniä haastatteleamalla olen yrittänyt tavoittaa eri osallistujien näkökulmia ja erityyppisellä aineistolla olen tavoitellut aineistoriangulaatiota varmistamaan päättelyni luotettavuutta.



Kuvio 3 Aineiston eri muodot tutkimusprosessin aikana

Kuvion keskellä oleva poikittaisnuoli on aikajana, jonka alapuolelta käy ilmi tehtyjen interventioiden ajankohta ja tutkijan rooli niissä. Ensimmäinen interventioista oli intensiivinen osaamisprojekti (9kk), joka toteutettiin osallistavalla ja kommunikatiivisella tavalla. Sitä seuraavat osaamiskartoitukset 2 ja 3 tehtiin ilman keskustelevia palavereja, yrityksen omin resurssein, jolloin tutkijana osallistuin vain niiden purkutilaisuuksiin. Niitä ei kenties voi kutsua edes interventioksi, mutta aineistonkeruuni rytmittyy kuitenkin niiden mukaisesti. Aikajanan yläpuolella olevat pystynuolet kertovat aineistonkeruun ja aineiston analyysin ajankohdat, ja kuvion alareunassa on vielä lueteltu aineiston muodot tutkimuksen eri vaiheissa.

Koska vuoden 1999 intervention käytännöllisenä tavoitteena oli kehittää tiettyä asiaa yrityksessä, sen alkuvaiheessa oma roolini projektin vetäjänä esti muunlaisen aineiston keruun kuin muistiinpanojen tekemisen. Muistiinpanot tukevat prosessista tekemääni alustavaa, kenties alitajuistakin analyysiä. Aktiivisen kehitysprojektin jälkeen kokoamani ajatukset tapahtumista olen koonnut raportinomaisesti erilaisiin muotoihin, kuten luennoiksi tai artikkeliksi kohdeyrityksen henkilökuntalehteen (aineisto VII). Nämä tekstit ovat säilyttä-

neet ensivaikutelmani tapahtumista. Ne paljastavat myös omat lähtökohtaolettamukseni aiheesta verrattuna viimeisenä aineistonkeruuvuotena kirjoittamaani intervention kuvaukseen.

## 2.2.2 Haastatteluaineisto

Haastattelut täydensivät havaintoaineistoani sekä ensimmäisessä että toisessa analyysin vaiheessa. Haastattelut ajoittuvat ajalle 1999–2003. Niiden osallistujilla on erilaisia rooleja tiedon lähteenä, ja haastattelujen luonne vaihtelee vapaasta keskustelusta ohjattuun ryhmähaastatteluun. Haastateltavina olivat yrityksen kehityspäällikkö, toimitusjohtaja ja työntekijöitä, joista yksi oli henkilöstön luottamusmies. Luottamusmiehen osallistumisesta projektiin heti intervention suunnitteluvaiheessa pidin tärkeänä, koska hän pystyi toimimaan tiedonvälittäjänä sekä projektin tarkoituksesta työntekijöille että työntekijöiden näkemyksistä projektille. Hänen avullaan pystyin myös luomaan tutkimuksen tulkinnan kannalta oleellista kokonaiskuvaa työskentelystä juuri tässä yrityksessä. Kehityspäällikkö, josta tutkimusperiodin aikana tuli tuotantojohtaja, osallistui intensiivisesti intervention suunnitteluun ja toteuttamiseen, ja hänen osallisuutensa tutkimuksessa oli yrityksen edustajista suurin koko tutkimuksen loppuun saakka. Kutsun häntä tässä luvussa pääinformantiksi. Hänen roolinsa tutkimuksen etenemiseen, sen sisällön muokkaantumiseen ja tulkintojen muodostumiseen on merkittävä.

Pääinformantin haastattelut ovat pikemminkin avoimia keskusteluja kuin puhtaita haastatteluja. Niissä voi myös tunnistaa dialogin piirteitä. Martin Buberin mukaan dialogissa etsitään toisen näkökulmien ymmärtämistä, jolloin merkitykset tulkkii tuvat keskustelijoiden välisessä yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 80-84). Näitä keskusteluja käytiin lukuisia vuosien kuluessa, ja niiden tarkoituksena oli sekä pohtia mahdollisuuksia osaamisen kehittymiselle yrityksessä että tulkita prosessin tapahtumien merkityksiä. Tulkintaa tapahtumista teimme niin vastavuoroisessa keskustelussa, että toisinaan on vaikea erottaa, mikä tulkinnoista on lähtöisin minun ja mikä keskustelukumppanini ajatuksista. Pääinformantin panos tutkimuksessa on enemmän yhteistyötä kuin tutkimuskohteena olemista. Keskustelumme muovasivat meidän kummankin käsityksiä yrityksen henkilöstön osaamisen kehittämisestä.

Pääinformantin kanssa käydyt keskustelut olivat monipolvisia, ajallisesti pitkiä ja lähes strukturoimattomia. Olin etukäteen suunnitellut tapaamisten sisällön, ja useinmiten lähetin suunnitelmani hänelle etukäteen. Usein aiheena oli kehittämistyön seuraavan vaiheen suunnittelu, ja myöhemmässä vaiheessa tulosten arvioiminen ja mahdollisten jatkotoimenpiteiden suunnitteleminen. Näistä kaikista keskusteluista kirjoitin haastattelumuistiinpanoja keskustelun

tärkeimmistä aiheista. Muistiinpanoihin on myös kirjattu mielipiteitämme ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia. Toisinaan jatkoimme keskustelua seuraavana päivänä sähköpostitse, kun lähetin pääinformantille yhteenvedon keskustelumme pääkohdista.

Pääinformantin kanssa käytyjen keskustelujen anti siirtyi intervention aikana suoraan toimintaan, eli keskustelumme pohjustivat osaamisprojektin seuraavia toimenpiteitä. Myöhemmin keskustelumme olivat alkuvaihetta enemmän reflektiota tapahtumien tulkinnasta. Näitä haastatteluja en koskaan nauhoittanut, koska oma roolini kehitysprojektin vetäjänä ei ollut tutkimuksen alussa sama kuin perinteisen tutkijan. Siinä vaiheessa oli tärkeintä rakentaa luottamusta välillemme ja löytää yhteinen tapa käsitellä yrityksen sisäisiä asioita ulkopuolisen fasilitaattorin kanssa. Toisinaan keskusteluihin osallistui myös muita henkilöitä. Lisäksi oletan, että erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa nauhoittaminen olisi kahlinnut ajatustemme etenemistä ja samalla hidastanut yhteistyömme tavoitteen, eli henkilökunnan osaamisen kehittämisen suunnittelemista. Keskustelumme olivat myös ajallisesti pitkiä ja aiheeltaan vaihtelevia, että aineistoa olisi ollut aivan liikaa. Aiheeseeni liittyvät tärkeät keskustelun kohdat saattoivat tapahtua yhtä hyvin lounaspöydässä tai autotallilla kuin työhuoneessakin.

Toinen syy aineiston keruun tapaan oli oma käsitykseni tutkimusprosessin luonteesta sen alussa. Tutkimusotteeni oli tuolloin mekanistinen (ks. taulukko 2), ja lähtökohtaisesti ajatukseni oli evaluoida toteutetun intervention seurauksia ja etsiä objektiivista tulkintaa siitä, mitä tapahtui ja minkälaisin seurauksin. Faktatiedot pystyy keskustelusta kokoamaan heti keskustelun jälkeen tehdyssä muistiin kirjoittamisessa. Ensimmäisen analyysin jälkeen tutkimuskysymykseni fokuoituivat uudella tavalla ja samalla toimintatutkimus muotoutui orgaaniseksi (vrt. Coghlan 2003).

Tutkijaa luonnollisesti huolestuttaa aineiston riittävyys ja luotettavuus. Ovatko minun ja pääinformantin ajatukset asioista liian yhtenevät, jotta voisin muodostaa uskottavan käsityksen tapahtumista ja niiden vaikutuksista sekä koetella tulkintojani? Ja kun tutkimuksen kohteena on työyhteisö, miten voin varmistaa, että myös työntekijöiden mahdollisesti poikkeavat näkemykset tulevat riittävästi huomioiduiksi? Faktanäkökulmasta katsottuna aineistotriangulaatio lisää sen luotettavuutta ja objektiivisuutta. Myös konstruktionistinen tutkimus tarvitsee mahdollisimman monipuolista aineistoa pystyäkseen rakentamaan mahdollisimman moniäänisen kuvan todellisuudesta. Keräsin kaikkea mahdollista lisämateriaalia voidakseni lähestyä ilmiötä monesta eri näkökulmasta. Taka-ajatuksena oli myös odotus löytää jotakin, mikä kyseenalaistaisi omat oletukseni ja ajatteluni osaamisen kehittymisestä painotalossa. Lisäaineistoa tarjosivat yrityksen keräämät tunnusluvut mm. ilmapiirimittauksista, tuotannon laadun parantumisesta ja virheiden vähenemisestä. Monipuol-

lisempi asian tarkastelu vaati myös lisähaastatteluja, ja erityisesti työntekijöiden äänen kuulemista. Kaikkea keräämäni aineistoa en koskaan ole hyödyntänyt, mutta runsas aineistonkeruu antoi tunteen siitä, etten jättänyt mitään mahdollisuuksia käyttämättä.

Monipuolistaakseni aineistoani, ja saadakseni työntekijöiden näkökulman tutkimukseen, haastattelin seitsemää työntekijää ja yrityksen toimitusjohtajaa 2002 ja 2003. Lisäksi käytiin ryhmäkeskustelu, johon osallistuivat pääinformantin lisäksi 7 työntekijää, joista yksi oli luottamusmies. Luottamusmiehen kanssa olin keskustellut myös aiemmin epävirallisemmin. Työntekijät edustivat tuotannon eri tiimejä ja ammattiryhmiä. Nämä kaikki haastattelut olivat puoliavoimia teemahaastatteluja siinä mielessä, että niiden pohjana oli etukäteen laadittu keskustelurunko. Kysymykset työntekijöille olin muodostanut niistä aiheista, joihin oletin saavani mahdollisimman erilaisia näkemyksiä verrattuna tuotantojohtajan ja omiin näkemyksiini, sekä yleisesti osaamisen ja oppimisen kokemuksiin ja määrittymiseen liittyviä asioita. Haastattelutilanteessa esitin kysymykset joko järjestyksessä tai tapauskohtaisesti harkiten siitä poikkeavassa järjestyksessä ja täydentäviä kysymyksiä esittäen. Näihin haastatteluihin sisältyy myös haastattelurungosta täysin poikkeavia keskustelunpätkiä.

Aloittaessani työntekijöiden haastattelemisen vuonna 2002 huomasin, että meidän käsityksemme osaamisesta ja oppimisesta ovat erilaisia ja että me kiinnitämme huomiota eri asioihin. Tarkastelimme osaamisen kehittymistä eri tasoilla, puhuimme siitä eri sanoin ja siksi vastausten saaminen tämän tutkimuksen kannalta kiinnostaviin asioihin olikin oletettua vaikeampaa. Kysymyksiä oli vaikea muotoilla heidän kielelleen, ja päätinkin ensimmäisen haastattelun kuluessa väljentää teemojen seuraamista ja antaa haastateltavien osittain ohjata aiheiden kehittymistä. Näin poikkesin teemahaastattelulle ominaisesta järjestelmällisyydestä ja aiheiden fokuoimisesta. Puhdas teemahaastattelu edellyttäisi, että haastateltavat ymmärtäisivät käytetyt käsitteet samalla tavalla kuin haastattelija (Tuomi & Sarajärvi 2004, 79). Haastatteluista kehittyi avoimia erityisesti silloin, kun haastateltavalla oli paljon omia näkemyksiä, joita hän halusi tuoda esille. Milloin haastateltava oli niukkasanisempi, pitäydin enemmän teemahaastattelun rungossa.

Työntekijöiden haastattelujen tarkoituksena oli laajentaa sitä tulkintaa, minkä olin muodostanut pääinformantin kanssa käydyistä keskusteluista ja omista etnografisista havainnoistani. Olin seurannut työntekijöiden keskusteluita osaamisprojektin työpalaverissa, mutta sen lisäksi halusin selvittää työntekijöiden henkilökohtaisia käsityksiä oppimisesta ja erityisesti oppimisesta tässä organisaatiossa ja sosiaalisen organisaation oppimisen ilmentymisestä, jollaista pääinformantti oli kertonut havainneensa.

Osa haastatteluista onnistui erityisen hyvin työntekijöiden omien tulkintojen esille tuomisessa. Tämä vaikutti myös päätökseeni soveltaa kaksivaiheista analyysiä. Aineisto, jossa selkeästi tulee esille eri työntekijöiden erilaiset lähestymistavat tutkittavaan aiheeseen ja suorastaan käsitteistön puute tai puhumattomuus tietyistä asioista, ei ole otollinen faktatietojen keräämiselle. Toteusin pääseväni hedelmällisempään analyysiin selvittämällä, miten työntekijät kokevat oppimisen yrityksessä. Heidän puheensa ja kertomustensa tulkinnassa en voinutkaan käyttää vain omia tai pääinformantin käsitteitä siitä, mitä yksilön tai organisatorinen oppiminen on, vaan ensin olisi selvitettävä, mitä se heidän käsitteistössään näyttäisi olevan. Tämän toteutin toisen vaiheen analyysissä.

Siten olin siirtymässä objektiivisuuteen pyrkivästä tapahtumien kuvaamisesta kohti konstruktionistista pyrkimystä merkitysten ymmärtämiseen omassa kontekstissaan. Pelkkä objektiivinen tapahtumien kuvaaminen ja vaikutusten arviointi ei vielä aukaise koko monimutkaista todellisuutta, jossa kontekstin ja toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus muokkaa prosessin kulkua. Vasta toimijoiden välisen, kontekstia rakentavan vuorovaikutuksen mekanismien avaaminen voisi selittää asioiden monitasoisista kehittymistä.

### 2.2.3 Täydentävä aineisto toiminnan reflektoinnissa: case-kuvaukset, kysely ja ryhmähaastattelu

#### *Kysely (aineisto IV, 2002)*

Saadakseni lisää kuvauksia oppimisen kokemuksista kirjapainossa, jaoin kolmannen osaamiskartoituksen palautepalaveriin osallistujille pienimuotoisen kyselyn. Siihen oli mahdollista vastata kymmenessä minuutissa ja vastaus palautettiin heti tilaisuuden päätteeksi. Kyselylomakkeessa oli viisi kohtaa, joista jokaiseen kohtaan pyydettiin vastaamaan 3–5 adjektiivilla. Työntekijöitä pyydettiin kuvaamaan seuraavanlaisia asioita: Miten haluaisin tehdä työni? Millainen on hyvä työkaveri, hyvän työkaverin ominaisuudet? Mistä muodostuu työyhteisön hyvä henki? Mitä arvostat kirjapainossa? Mainitse 3–5 kehittämisen arvoista asiaa työyhteisössäsi?

Aiheet kysymyksiin tulivat aiemmista haastatteluista. Näistä asioista haastateltavat olivat puhuneet muun puheen lomassa, mutta eivät suoraan. Kokeilin tällä kyselyllä, minkälaisia soraääniä löytäisin muuten melko harmoniselta vaikuttavaan työyhteisöön. Käsittelin vastaukset tiimikohtaisesti ja ryhmittelemällä ne samankaltaisiin vastauksiin. Useamman maininnan saaneet asiat erotin omaksi luokakseen erotukseksi yksittäisistä vastauksista. Useimmin mainitut seikat tulkitsin vastaajille erityisen tärkeiksi, ja siksi niiden tutkiminen olisi oleellista.

Kyselystä havaitsemiani asioita kävin läpi erikseen tuotantojohtajan kanssa, joka tunnisti vastausten taustalla olevia käytännön tilanteita. Kyselyn annin kiteytän kahteen seikkaan: se havainnollisti tiimien muotoutuneen erilaisiksi samalta näyttävässä kontekstissa ja siitä näkyi osaamisen olevan merkittävästi läsnä työhyvinvoinnin ja ihmisten välisen luottamuksen rakentumisessa. Kyselyn tulos auttoi muotoilemaan jatkokysymyksiä ja kysymyksiäni aineistolle toisen vaiheen analyysissä, ja myöhemmin palasin tähän aineistoon vahvistaakseni joitakin tulkintojani.

Käsittelin kyselyn antia kaikille painon työntekijöille järjestetyssä tilaisuudessa. Heillekin kyselyn palaute oli kiinnostava. Koko tutkimushankkeen aikana huomasin, miten tärkeänä tutkimuksesta saatua palautetta pidettiin. Sekä yrityksen itse toteuttamista ilmapiirikyselyistä että tämän tutkimuksen eri vaiheiden tuloksista työntekijät saivat palautetta, minkä tulkitsen osoitukseksi heidän mielipiteidensä huomioon ottamisesta. Palautetta ja ennen kaikkea siitä keskustelemista olisi mielestäni voinut olla vielä useammin, mutta ymmärrettävistä syistä tuotantotyöstä on vaikea järjestää kaikille yhteistä aikaa. Palautetilaisuuksien toteuttamistapojen muoto vaihteli, ja niitä on kommentoitu intervention kuvauksessa luvussa 3.

*Kuvaukset ja kertomukset (aineisto III, 2003)*

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkija pyrkii osallistamaan tutkimukseen osallistuvat kohdeorganisaation jäsenet reflektiiviseen keskusteluun prosessin eri vaiheissa (Herr & Anderson 2005, 85). Se tapahtuu usein siten, että tutkija antaa organisaatiolle luettavaksi joko tutkimusraportteja, projektin analyysiä tai muuta tuottamaansa aineistoa. Tällöin osallistujat saavat avoimesti tarkastella tutkijan tekemiä tulkintoja heidän yhteisestä prosessistaan.

Omassa tutkimuksessani tämä toteutui molemminpuolisena; annoin osallistujille luettavaksi omia kuvauksiani tapahtumista, mutta pyysin myös heitä kirjoittamaan omia käsityksiään oppimisen prosessista kirjapainossa. Kutsun tässä henkilöstön kirjoituksia kertomuksiksi ja omiani intervention kuvauksiksi. Aineiston vaihtamisen tarkoituksena oli sekä selvittää niitä eroja ja yhtäläisyyksiä, miten eri osapuolet tulkitsivat tapahtumia, että ohjata itseäni ja osallistujia tutkimusprosessin seuraaviin vaiheisiin. Lincoln ja Guba (Lincoln & Guba 1985, 314-316) kutsuvat tätä menettelyä yhteiseksi tulkinnan reflektioksi (member check). He korostavat, ettei se ole sama asia kuin faktojen tarkistaminen triangulaation avulla, vaan pikemminkin halutaan rakentaa sellainen kuva tapahtumista, joka on myös osallistujille tunnistettavissa oleva. Vastaavaan tunnistettavuuteen viittaa myös Stake ohjeessaan casekuvauksen kirjoittamisesta (1995, 123-124). Siten triangulaatio varmistaa jonkin yksittäisen tiedon, kuten osallistujamäärän tai työvaiheen nimen oikeaksi, kun taas yhteinen tulkinnan reflektio varmistaa koko tutkimusprosessin uskottavuutta.

Vuoden 2003 kuluessa pyysin pääinformanttia ja kahta työntekijää kirjoittamaan kertomukset tuotantohenkilökunnan ja organisaation oppimisen kehittymisestä vuodesta 1999 kyseiseen hetkeen. Tarkoitukseni oli saada heidän näkemyksensä vapaan kirjoittamisen muodossa ilman, että minun kysymykseni ohjaisivat heidän mielipiteitänsä. Kirjoittaessaan kertomuksia he eivät vielä olleet lukeneet minun toista kuvaustani osaamisprojektista. Kirjoittamista ohjasi saate, jossa pyysin kertomaan niistä asioista, joita he itse ja omakohtaisesti pitävät tärkeinä oppimisen kannalta. Lisäksi esitin muutamia kysymyksiä, joihin he voivat vastata tai jättää vastaamatta. Seuraus oli, että työntekijät vastasivat kysymyksiin, eivätkä niiden lisäksi kommentoineet muita asioita. Pidin kuitenkin tärkeänä saada heidän itsenäisesti tuottamaansa aineistoa, jota minä en ollut häirinnyt kommentoillani, kuten haastattelutilanteissa helposti käy.

Henkilökunnan kirjalliset kertomukset (3 kpl) tapahtumista toteuttivat odotukseni siitä, että sain lisäaineistoa henkilökunnan omista näkemyksistä ja osittain vahvistusta jo tekemilleni tulkinnoille. Varsinaisia ristiriitaisuuksia tai yllätyksiä en niistä löytänyt. Lisäksi ne oli kirjoitettu passiivimuodossa eli niissä ei esiinny toimijoita, joten niiden hyödynnettävyys vuorovaikutuksen tutkimiseen oli vähäinen.

Toiminnan reflektio osallistujien kesken prosessin kuluessa on tärkeää toimintatutkimuksen etenemiselle, mutta tutkija voi niiden avulla myös reflektoida oman ajattelunsa kehittymistä ja löytää siitä perusteluja tutkimuksen seuraavan vaiheen suunnitteluun ja lopuksi tutkimuksen kokonaisarviointiin. Tämän tarkoitukseen käytin kahta omaa kirjoitelmaani.

Ensimmäinen omista kuvauksistani on kirjoitettu heti intervention jälkeen vuonna 1999 yrityksen asiakaslehteen, jolloin olin muistelumenetelmällä rekonstruoinut tilanteen ja kerännyt ensikäden vaikutelmia myös yrityksen pääinformantilta ja yrityksen ulkopuoliselta, interventiossa avustaneelta henkilöltä. Toinen kuvaus, jonka olen kirjoittanut vuonna 2003, on kooste muistiinpanoistani, ensimmäisen vaiheen analyysin tuottamista tulkinnoista ja lisäksi siinä on lainauksia työntekijöiden ja tuotantojohtajan haastatteluista. Tämä versio oli pohjana ryhmäkeskustelulle, joka järjestettiin yrityksessä joulukuussa 2003.

#### *Ryhmäkeskustelu (aineisto I/rk, 2003)*

Näkyviä ristiriitaisia tulkintoja ei tullut esiin myöskään ryhmäkeskustelussa joulukuussa 2003. Työntekijöistä siihen osallistui yksi edustaja jokaisesta tiimistä ja luottamusmies. Osa osallistujista oli aiempia haastateltaviani. Ryhmäkeskustelua varten olin lähettänyt osallistujille oman kuvaukseni, joka sisälsi myös sellaisia tulkintoja, joiden toivoin provosoivan keskustelua. Ryhmäkeskustelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Tämä aineisto sisältää monimuotoista puhetta ryhmä- tai yksilöoppimisen syntymisestä heidän toimintaympäristössään,



mutta mitään kovin uutta tai ristiriitaista aikaisempaan tulkintaani siitä tämään aineisto ei tuottanut. Siksi päätelin ajan olevan kypsä lopulliseen yhteenvedoon, lopullisen intervention kuvauksen kirjoittamiselle, sillä olin saavuttanut aineiston saturaation (Eskola & Suoranta 2000, 62-63).

Vaikka ryhmäkeskustelu ei tuonut tutkimusaineistooni enää mitään odottamatonta, se palveli toimintatutkimuksen käytännön tavoitteita hyvin, sillä se kokosi yhteen eri tiimien avainhenkilöitä keskustelemaan keskenään siitä, miten interventioista alkanut oppimisprosessi on edennyt ja miten osaamista ja oppimisen tapoja voitaisiin vielä kehittää. Ne ovat asioita, joita päivittäisen työn ohessa ei pohdita, ei varsinkaan yhteisön tasolla eikä tiimien välisessä arkikeskustelussa. Ryhmäkeskustelussa otettiin esille aiheita, jotka tutkimuksessani näyttäytyivät ristiriitaisilta tai ongelmallisilta, kuten virheiden käsittely yhteisön tasolla. Näin henkilöstöllä oli tilaisuus ulkopuolisen fasilitaattorin avulla reflektoida onnistumistaan oppimisen tavoittelemisessa.

Tutkimukseni eri aineiston osat täydentävät toisiaan. Kertomukset, kysely ja ryhmähaastattelu varmistavat analyysin ja tulkintojen luotettavuutta antamalla mahdollisuuden monipuoliseen tarkasteluun. Työntekijöiden haastattelut muodostavat hyödyllisen vastaparin omille ensivaiheen tulkinnoilleni. Eri näkökulmat avaavat mahdollisuuden luoda ymmärrystä osaamisen vuorovaikutteisesta rakentumisesta.

## 2.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

### 2.3.1 Prosessi – pala sosiaalista todellisuutta

Tämä tutkimus on tehty pitkittäistutkimuksena noin viiden vuoden kuluessa, jolloin tutkimaani ilmiötä, oppivan organisaation rakentumista voidaan tarkastella prosessina. Ajan merkitys prosessissa on oleellinen, mutta sen kuvaaminen ei ole aivan yksinkertaista. Kun lukija näkee aikajanan, hän mieltää sen tietylle asteikolle, kuten vuosiksi tai päiviksi. Jokainen jakso on toisensa kanssa samanpituinen, aikajanan eri vuodet eivät voi olla eripituisia. Käytännössä tapahtumille on vaikea määrittää tiettyä ajankohtaa, sillä tapahtumiksi nimetyt ilmiöt ja erityisesti niistä syntyvät reflektiot ihmisten ja tapahtumien välillä eivät etene lineaarisesti. Tässä tutkimuksessa toteutettu interventio ja sen kronologinen, tarkka prosessin kuvaus luvussa 3 muodostavat ajallisen kehyksen, jota vasten tarkastelen muita siihen liittämiäni ilmiöitä. Ne yhdessä muodostavat osaamisen rakentumisen prosessin. Organisaation oppimisen ja siihen liittyvien tilanteiden tulkinta luvuissa viisi ja kuusi hyödyntävät täsmällistä kon-

tekstin kuvausta: tässä tutkitussa kontekstissa on mahdollista tämä tulkinta, koska siinä tietyt asiainlatat yhdistyvät omanlaiseksi synteetikseen. Luvut 5 ja 6 tuovat organisaation oppimisen esille sellaisena kuin sen tämän tutkimuksen perusteella hahmotan, moniulotteisena ja dynaamisena, toisiinsa limittyneiden ilmiöiden prosessina (vrt. Vähämäki & Lähteenmäki 2005).

Muutosprosesseissa, jotka tapahtuvat sosiaalisessa, ihmisten luomassa yhteisössä, asiat eivät tapahdu kokonaisuudessaan tasaisena jatkumona. Ne voidaan esittää sellaisena, jos tarkastellaan yhtä asiaa kerrallaan jostain tietyistä perspektiivistä, mutta sama asia esiintyy kuitenkin jokaiselle prosessin osalliselle eri tavoin. Johtamisen kirjallisuudessa muutosprosessit on usein esitetty menestystarinoiden malleina, joissa tapahtumat etenevät rationaalisesti tuottaen parannusta edelliseen asiain tilaan, eikä kuvauksissa voida tunnistaa ns. heikomman osapuolen ääntä (Dawson 2003, 178-179). Tässä tutkimuksessa olen tavoitellut synteetiksi eri osallistujien kokemuksesta organisaation oppimisen prosessissa. Jokainen heistä tarkastelee sen jotakin osaa aivan omasta perspektiivistään, ja jättää näkemättä asioita, jotka jollekin toiselle osalliselle ovat erityisen tärkeitä. Kenties he havaitsevat saman asian eri aikoina, ja havainnon ajankohdan mukaisesti muovautuu myös sen saama merkitys. Jokainen prosessin osallinen myös reagoi prosessin vaiheisiin omalla tavallaan ja vaikuttaa sen kulkuun.

Tutkijan tehtävä on valita prosessista tietty ajanjakso ja kuvata se yleisölle ymmärrettävästi (Pettigrew 1997). Usein se vaatii asioiden yksinkertaistamista ja joidenkin asioiden korostamista toisten kustannuksella, jotta tutkijan tärkeänä pitämät asiat tulisivat huomatuiksi. Tässä tutkimuksessa en ole kuitenkaan ensisijaisesti pyrkinyt tuottamaan yhtä yksinkertaistusta organisaation oppimisesta vaan pikemminkin tuomaan esille sen monipolvisuuden. Toteutettu osaamisprojekti aloittaa aikajanan osaamisen kehittymisen seuraamisessa. Aineiston kaksi erillistä analyysivaihetta seuraavat myös ajallisesti toisiaan ja esittävät kaksi erilaista lähestymistä organisaation oppimiseen. Aika toimii siten tämän tutkimuksen kerronnan jäsentäjänä.

### 2.3.2 Aineistolähtöisyys ja abduktiivinen päättely

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut aineistolähtöisesti tulkita, miten organisaation oppiminen rakentuu pienyrityskontekstissa. Aineistolähtöisyys tarkoittaa aineiston ensisijaisuutta verrattuna teorialähtöiseen tutkimukseen, jossa teoria ohjaa tutkimuskysymysten asettelua ja aineiston tulkintaa. Tutkimukseni lähtökohtaiset oletukset perustuivat käytännön kokemukseeni yrityskoulutuksesta, yritysten kehityshankkeista ja niiden evaluoinnista, eivät teoreettiseen aiheeseen tai tutkimusongelman valintaan.

Aineiston ohjaavuutta korostetaan erityisesti grounded theory -lähestymistavassa (Strauss & Corbin 1990; Silvonen & Keso 1999; Partington 2000; Locke 2001), mutta myös toimintatutkimuksen oletuksissa. Avoimuus uusien sivupolkujen syntymiselle on toimintatutkimuksen etu verrattuna teorialähtöiseen tutkimukseen. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 39) kutsuvat niitä toimintatutkimuksen spiraalin sivuspiraaleiksi. Sivuspiraaleja muodostui omassa tutkimuksessani enemmän kuin maltoin niitä hylätä. Mikä on lopulta sivuspiraali? Jonkin mielenkiintoisen ja odottamattoman ilmiön voi ottaa oman tutkimuksensa fokukseksi ja lähteä seuraamaan sitä, jolloin siitä muodostuukin pääspiraali. Tämän tutkimuksen alussa en lähtenyt tutkimaan dialogia, vaan työyhteisön osaamisen kehittämistä systemaattisen kartoituksen ja siitä seuraavan koulutuksen avulla. Dialogi oli alussa himmeä ja epämääräinen ilmiö, johon halusin perehtyä tarkemmin ymmärtääkseni, miksi se osoittautui merkittävaksi ja miksi sen syntyminen tällä kertaa onnistui, vaikka vuorovaiikutustapojen muuttaminen on vaikeaa. Toinen alkujaan sivuspiraalina esiintynyt aihe oli vastuun ottaminen, jota en myöskään ollut suunnitellut tutkivani. Kuitenkin sen läpitunkevaksi osoittautuva laajuus työnteekijöiden puheessa käänsi kiinnostukseni myös sen merkityksen avaamiseen.

Tutkimuskysymysteni ja teoreettisen tarkastelun fokus ovat muovautuneet tutkimusprosessin kuluessa aineistosta tekemieni tulkintojen ohjaamina. Ensimmäisen työhypoteesin dialogin merkityksestä oppimisprosessille rakennan ensimmäisen vaiheen analyysissä. Sille haen selityksiä sekä aineistoa laajentamalla että sen tulkintaa syventämällä, mutta myös etsimällä mielekkäitä jäsentelynäkökulmia kirjallisuudesta. Locken (2001, 124) mukaan aineistolähtöiselle tutkimukselle on tyypillistä, että oleellinen kirjallisuus, johon tutkimus kontribuoi, löytyy vasta aineiston analyysin ja kirjallisuuskatsauksen jälkeen. Tällaista lähestymistapaa voidaan kutsua myös abduktiiviseksi. Siinä ilmiötä selittämään rakennetaan työhypoteesi, joka ohjaa teorian lukemista, josta haetaan parasta selitystä yllättävälle ilmiölle (Paavola & Hakkarainen 2006).

Abduktiota on kutsuttu myös deduktiolle käänteiseksi päättelyksi parhaaseen selitykseen. Peircen (1839–1914) mukaan abduktio on ainoa looginen operaatio, jolla voidaan tuoda uusia ajatuksia mukaan tutkimusprosessiin ja myös osoittaa se tutkimusraportin muodossa. Sen sijaan induktivismi ja hypoteettis-deduktiivinen malli edustavat pikemminkin valmiin tutkimusraportin logiikkaa kuin itse tutkimusprosessia. (ks. Paavola & Hakkarainen 2006.)

Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on, ettei tutkija voi tietää, mitä on jo tutkittu, jos hän pitäytyy täysin aineistosta löytyvien ongelmien ratkaisemisessa eikä tutustu aihepiiriin aiempaan tutkimukseen. Aineistolähtöistä tutkimusta suositellaankin vain uusien, ennen tutkimattomien ilmiöiden tutkimiseen. Uutuusarvo voi kuitenkin liittyä myös kontekstiin. Oman aiheeni uutuusarvo liittyy pienyrityskontekstiin ja johtamisen tarkastelemiseen työnteki-

jöiden näkökulmasta. Organisaation oppimista ei ole aiemmin tutkittu samantyyppisessä toimintaympäristössä ja vain vähän on kuvattu dialogisen menetelmän soveltuvuutta oppivan organisaation luomiseen pk-yrityksessä. Aihetta on harvemmin tarkasteltu yhteisön tasolla, koska oppimiskeskustelun lähtökohdat ovat kasvatustieteen ja psykologian yksilöllisessä tarkastelutavassa. Vasta viime vuosina esitetyn organisaation sosiaalisen oppimiskäsityksen myötä yhteisöllinen tarkastelun taso on ollut käsitteellisesti mahdollinen.

Omassa tutkimuksessani aineistolähtöisyys tarkoittaa lähtökohtaisesti empiirisen kokemuksen ohjaamaa aihevalintaa ja aineiston ohjaamaa tutkimuksen fokuksittamista, sekä tulokannan muodostamista aineiston sisäisellä vertailulla pikemmin kuin kirjallisuudesta käsin. Aineiston analyysin aiheiden nimeämisessä pyrin myös seuraamaan haastateltavien puhetta. Vaikka puheenaiheet haastatteluissa pitkälti noudattivat haastattelurunkoa, haastateltavat ottivat myös itse esille asioita, joita en ollut ottanut puheeksi.

Kirjallisuus astui mukaan tutkimukseen kuitenkin jo interventiovaiheen jälkeen. Empirian vertaaminen aiempaan organisaation oppimiskirjallisuuteen auttoi määrittelemään, mitä organisaation oppiminen mielestäni ei ole. Vaikka pyrin kiinnittämään huomiota erityisesti työntekijöille merkityksellisiin asioihin, joita organisaation oppimisen tai johtamisen kirjallisuus eivät juuri käsittele, kirjallisuus auttoi ilmiöiden tunnistamisessa ja ongelman käsitteellistämisessä muille ymmärrettävään käsiterepertuaariin.

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteeksi osoittautui valinnan vaikeus: mikä selitysmalli ilmiöiden takana tuntuu sopivimmalta ja millä perusteella? Monitasoisen tarkastelun eri ilmiöille löytyvien sopivien selitysmallien yhteensovittaminen oli vaikeaa. Kun eri tieteenalojen keskustelut organisaation oppimisesta ovat eriytyneet omiksi genreikseen, näiden keskustelujen käyttämien käsitteiden yhteen sovittaminen on paikoitellen ongelmallista.

### 2.3.3 Teksti kontekstissa

Samoin kuin aineisto ohjasi tutkimuskysymysteni muotoutumista, se ohjasi myös käyttämieni pääkäsitteiden täsmentymistä. Mitä organisaation oppiminen tässä kontekstissa oli ja voisi olla, miten valtaistava johtamistyyli näyttäytyi ja miten se vastaanotettiin? Mitkä olivat sen rajoitteita ja mitä se voisi parhaimmillaan olla? Mitä tekemistä oppimisella ja valtaistamisella on toistensa kanssa? Mitä merkitystä yksilölle ja kokonaisuudelle on vuorovaikutuksen paranemisesta ja neuvottelevan toimintatavan oppimisesta? Näihin melko laajoihin ja epämääräisiin kysymyksiin etsin vastausta haastatteluaineistosta, jonka kieli ja puheenaiheet olivat konkreettisia, käytännön työn tekemiseen liittyvää puhetta.

Työntekijöiden käyttämän sanaston erilaisuus oman läheisen tutkijayhteisöni käyttämään kieleen ja erityisesti tutkimusjulkaisujen käyttämään kieleen on valtava. Koska yhtä aikaa analyysiä tehdessäni hahmotin sitä teorian kenttää, johon aiheeni liittyisi, tuntui välillä jopa absurdilta, että tutkijat nimeävät käytännön ilmiöitä itse keksimillään sanoilla, joita käytännön kohteet eivät edes tunnista. Lähin esimerkki on sana valtaistaminen. Se on tyypillinen anglosaksisesta kirjallisuudesta omaksuttu käännössana, joka ei yleiskielemme tarkoita mitään, vain aiheeseen perehtyneet tutkijat tunnistavat sen, koska ovat sen itse keksineet. Empowerment-käsitteen suomalaisen version epäonnistuneisuudesta kertoo myös empowerment-sanan käännöksen monta eri muotoa; valtaantuminen, voimaantuminen tai valtaistaminen. Mikään niistä ei istu arkikieleen, eikä oikein tutkimuksen kieleenkään. Toinen tieteessä suosittu sana on *valta*. Kuka työmies käyttää omasta työyhteisöstä kertoessaan sanaa *valta*? Me tutkijat voimme havaita vallan merkiksi tunnistettavia symboleita, ja puhumme yritys rakenteesta vallan hierarkiana. Käytämme teoreettisia sanoja arkipäivän ilmiöistä ja tulkitsemme niitä teoreettisten käsitteiden taustoista käsin, emme niistä taustoista, joissa oletamme niiden ilmenevän. Omasa aineistossani sana *valta* ei esiinny kertaakaan, vaikka puhuimme myös johtamisesta ja itseohjautuvuudesta. Päätin seurata aineistoni sanastoa ja siitä muodostamiani merkityksiä enkä teoreettisia malleja yrittäessäni tulkita, mistä haastateltavat puhuvat. Vasta sen jälkeen teen analyttistä vertailua vallan ja valtaistamisen käsitteestä oman aineistoni ja kirjallisuuden välillä.

Sanastojen erilaisuus on myös syynä siihen, miksi en luottanut siihen, että sanoja ja yksittäisiä ilmaisuja koodaamalla voisin lisätä ymmärrystäni tutkittavasta aiheesta. Sen sijaan tarvitsin vahvaa kontekstin tuntemusta yrittäessäni ymmärtää ja tulkita tätä puhetta löytääkseni sieltä viitteitä niistä ilmiöistä, jotka minua kiinnostivat.

Sanaston ongelma liittyi enemmän työntekijöiden kuin tuotanto- tai toimitusjohtajan puheeseen. Haluan korostaa, että erilainen sanasto ei tarkoita niukempaa tai huonompaa kielen hallintaa, vaan sen erilaisuutta. En myöskään tarkoita, ettenkö olisi pääosin ymmärtänyt, mistä työntekijät puhuvat, mutta puheesta oli vaikea tavoittaa etsimiäni asioita. Eri toimintaympäristöt asettavat tutkijalle suuria haasteita. Yhtä hyvin kuin työntekijöillä ei ollut yhtenevää käsitystä käyttämästä sanoista palkitseminen, tukeminen tai kannustaminen, samoin minulla ei ole aavistustakaan joidenkin heidän käyttämiensä käsitteiden merkityksestä heille.

Haastattelijan ongelmasta ymmärtää puhujien maailmaa voin tehdä kolmenlaista tulkintaa: Päätelen, että jotkut asiat eivät ole olemassa kaikissa ympäristöissä. Jos niillä ei ole merkitystä, jos niitä ei koeta ongelmaksi, niistä ei puhuta, eikä niille ole sanastoa. Ainakaan haastateltavien sanasto eri ilmiöille ei ole sama kuin tutkijan sanasto. Toisaalta voin tarttua Giddensin (1979, 139)

selitykseen, että itsestään selvistä asioista ei puhuta. Giddensin mukaan merkityksen kommunikointi ei tapahdu vain annetussa ajassa. Toimijat ylläpitävät sanomisiensa ja tekemisiensä merkitystä sisällyttämällä rutiininomaisesti toistensa nykyisiin kohtaamishetkiin mennyttä koskevia viittauksia siihen, mitä tapahtui aikaisemmin ja ennakoivia viittauksia siihen, mitä tulee tapahtumaan seuraavaksi. Tutussa vuorovaikutusyhteisössä kenenkään ei tarvitse mainita tiettyjä asioita, niistä ei puhuta, koska niitä ei tarvitse tietää.

Kolmas selitys haastattelijan ja haastateltavan väliseen ymmärrysaukkoon liittyy ilmiöiden subjektiiviseen tulkintaan, jota ei kyseenalaisteta. Tiettyjä asioita ei tunnisteta esimerkiksi kannustamiseksi, kuten koulutukseen osallistumisen suostuttelua. Jos työntekijä ensisijaisesti kokee pelkoa, hämmennystä tai ahdistusta siitä, että olisi aloitettava jotain uutta ja itselle vierasta, ei hän välttämättä ala analysoida, oliko koulutusmahdollisuuden tarjoaminen esimiehen taholta kannustamista vai ei. Hän siis vastaa, ettei ole saanut kannustusta tai tukea.

Monipuolisen aineiston avulla, jota keräsin usean vuoden ajan, voin muodostaa tulkintaa ei pelkästään hetkessä puhutuista sanoista, vaan tulkitsemalla puhuttua omassa toimintaympäristössään.

#### 2.3.4 Haastattelujen toisen vaiheen analyysi

Analysoin aineistoani koko tutkimusprosessin ajan, alkaen interventioon osallistumisen aikana tekemistäni havainnoista. Havaintojen pohtiminen ja niistä keskusteleminen pääinformantin ja työntekijöiden kanssa muodostavat pääosan ensimmäisen analyysivaiheen tulkinnoista. Toisen vaiheen analyysin lähtökohtana on ensimmäisen vaiheen lopuksi muodostamani käsitteellinen malli ja työhypoteesi. Etsin syitä ensimmäisen vaiheen tulosten ymmärtämiseen teema- ja sisällönanalyysin avulla. Sen apuna käytin litteroidun haastatteluaineiston taulukointia. Järjestelin haastatteluaineistosta poimimani tekstikokonaisuuudet taulukoiksi, joiden muodostamista ja kunkin taulukon tarkoitusta kuvaan seuraavaksi. Toisen vaiheen analyysi tuottaa sisällön tämän tutkimuksen lukuihin 5 ja 6.

Monen lukukerran jälkeen poimin haastatteluista aiheita, joista työntekijät puhuvat. Sanakohtaisen tekstin koodaamisen sijaan poimin lauseita tai pidempiä otteita kunkin aiheen kohdalle. Havaitsemani 32 eri aihetta nimesin ja ryhmittelin sen jälkeen laajemmiksi kategorioiksi. Kategorioista ryhmittelin edelleen omia kokonaisuuksia teemoiksi (*Analyysitaulukko 1.1*). Teemoista muodostin kolme keskenään erilaista analyysitaulukkoa (II-IV). Pituutensa vuoksi (kukin 5-30 sivua) en ole ottanut niitä tämän kirjan liitteeksi. Analyysitaulukoiden tarkempi kuvaus löytyy liitteestä 2.

Ensimmäisessä taulukossa on teemoittelun lisäksi alustavaa tulkintaa jokaisen mukaan ottamani puhekokonaisuuden (lause tai useamman lauseen muodostama kokonaisuus) merkityssisällöstä. Niiden perusteella valitsin teemoja, joihin syvenyisin tarkemmin, ja jätin toisia pois. Ensimmäinen taulukko on laajin, ja se toimii materiaalina seuraaville taulukoille. Niissä menetelmäni kääntyy päinvastaiseksi, nyt etsin I taulukosta jotain tiettyä asiaa, johon edellinen tulkintani antoi viitteitä, tai kysyn aineistolta tutkimuskysymyksistäni johdettuja kysymyksiä. Jotkut kysymykseni aineistolle tässä vaiheessa johdattelin pienkyselyn tuloksista. Taulukot muodostuivat aina edellisen taulukon käytyä riittämättömäksi tarkkuudeltaan tai lähtiessäni seuraamaan tiettyä tulkintaa tarkemmin. Palasin tässä vaiheessa myös alkuperäisiin litteraatioihin, tarkistaakseni, ettei mitään jäisi huomaamatta. Näin syntyivät seuraavat taulukot:

- I Analyysitaulukko 1.1: Järjestelty aiheittain ja teemoittain (kategorisointi)
- II Puhe vuorovaikutuksesta tai sen epäonnistumisesta
- III Oppimisen kontekstit
- IV Vastuupuhe

*Analyysitaulukko II Vuorovaikutus:*

Kysymykset aineistolle: A: Minkälaisia ovat tilanteet, joissa avoin vuorovaikutus ilmenee? B: Minkälaisia ovat tilanteet, joissa ei pystytä puhumaan avoimesti? Näiden kokoamisen yhteydessä huomasin tarpeelliseksi myös kolmannen luokan C: vastatarinat, jotka kertovat, ettei pelkkä vuorovaikutus ole tae oppimiseen. Milloin yksinpohdiskelu on tarpeen?

*Analyysitaulukko III Oppimisen kontekstit:*

Alaluokat: 1) organisoituminen, 2) johtaminen, 3) ulkoinen konteksti 4) sisäinen konteksti. Nämä alaluokittelut suunnittelin ensin kirjallisuuden ohjaamana, miten organisaatiorakenteen ja johtamistapojen on ajateltu toimivan kehikkona organisaatiossa tapahtuville asioille, kuten organisaation oppimiselle. Kirjallisuuden perusteella oletin löytäväni aineistosta nämä asiat toisistaan erillisenä. Lopputuloksena oli kuitenkin täsmälleen samojen sitaattien sijoittuminen sekä johtamisen että organisaation rakenteeseen liittyvien luokkien alle siten, että oli mahdoton sijoittaa puhe vain organisoimiseen tai johtamiseen liittyväksi. Ulkoisen kontekstin liittymistä oppimiseen en myöskään enää katsonut tarpeelliseksi eritellä, ja sisäinen konteksti osoittautui juuri vuorovaikutuksen kulttuuriksi, joka on tämän tutkimuksen kokonaisvaltainen fokus eikä kontekstin erityinen osa.

Huomasin ns. rakenteellisten asioiden olevan puhtaasti prosessimaisia, dynaamisia ja toiminnallisia ilmiöitä. Ne kehittyvät toimijoiden välisissä suhteissa ja niissä rakentuvista käsityksistä, joita voisi kutsua myös diskursseiksi. Tämän seurauksena omaksuin toisenlaisen lähestymistavan tarkastella organi-

soitumista. Sen ajatusta voi kuvata Giddensin strukturaatioteoriaa pelkistämällä: toimintaa ja rakennetta ei voi erottaa toisistaan. Tuotannon organisoitumista tutkimassani tapauksessa kuvaa puolestaan parhaiten Aldrichin (1999) metafora organisaatioiden kehitymisestä, *organizations evolving*. Sen mukaan organisoituminen, kuten esimerkiksi tiimien muodostuminen, on jatkuva prosessi, joka muovautuu toiminnassa. Keskityin taulukossakin lopulta toiminnan ja organisaatorakenteen kokonaisuuteen ja aloin etsiä puhetta tilanteiden dynamiikasta.

Tässä aineistossa, jota en pystynyt järjestelemään ennalta aikomiini luokkiin, vastuun ottaminen ja reaktiot itseohjautuvuuden odotukseen tuntuivat vaativan oman käsittelynsä. Aloitin uuden taulukon vastuupuheelle.

*Analyysitaulukko IV Vastuupuhe:*

Neljäs analyysitaulukko syntyi edellisten taulukoiden vahvimma diskurssista. Tässä taulukossa yritin tulkita vastuupuhetta suhteessa johtamiseen ja osaamisen kehittymiseen. Vastuupuhetta tarkastelin sekä lausekokonaisuuksina etsien, mihin vastuupuhe liittyy (taulukko IVa), että sanatarkasti etsien sitä, kuka on vastuupuheen toimija ja mihin vastuu kohdistuu. Jälkimmäiset ryhmittelin lyhyiksi pelkistetyiksi tauluiksi, ensin tekijän mukaisesti (taulukko IVb) ja sitten kohteen mukaisesti (taulukko IVc).

Yllä kuvaamieni taulukoiden avulla muodostin tulkintakimppuja, joita käytän tutkimusongelmiin vastaamisessa tutkimukseni toisessa vaiheessa. Tulkin-taan tein pääosin vertailumenetelmällä. Vertaan eri puhujien tilannekohtaisia tulkintoja toisiinsa, omaani ja tuotantojohtajan tulkintaan. En etsinyt yhtä oikeaa tulkintaa, vaan tein pikemminkin synteesiä eri näkökulmista. Yritin etsiä aineistosta toisaalta vastakohtaista puhetta ja myös puheen sisäisiä ristiriitoja. Irrottamalla eri puhujien sitaatit ensin kertojan omasta juonesta ja tulkinnasta ja vertailemalla eri puhujien tulkintoja samasta asiasta uskon löytäneeni yksilöä yleisempiä juonia, tilanteiden tulkintoja sekä sellaista henkeä, mikä vallitsi kirjapainossa vuosien 1999–2003 aikana.

Lisäksi vertasin syntyvää tulkintaa muuhun tutkimusaineistoon, kuten pienkyselyyn ja haastattelumuistiinpanoihin ja havainnointiin muutamissa työnte-kijöiden ja johdon palavereissa. Asettamalla tulkinnan kontekstiinsa yritin varmistaa, etteivät omat tulkintani olisi irrallisia siitä maailmasta jota tutkin. Tulkintani pohjalta olen kirjoittanut luvut 5 ja 6 empiirisen aineiston tulok-siksi, joista ensimmäinen perustuu pääosin analyysitaulukoihin I ja II ja jäl-kimmäinen taulukoihin III ja IV. Niissä esittämiäni asioita vertaan lopuksi lu-vussa 7 aiempaan kirjallisuuteen.



### 2.3.5 Objektiivinen ja subjektiivinen näkökulma

Tutkimusaineistoni kaksivaiheisessa analyysissä yhdistän kahdenlaista lähestymistapaa muutosprosessin tutkimiseen. Havainnollistan lähestymistapojen välistä eroa Perren ja Ramin (2004) nelikentän avulla. Heidän laatimansa epistemologisten paradigmojen nelikenttä on koottu pk-yrityksiä koskevista case-tutkimuksista. Se kuvaa näissä tutkimuksissa esiintyvää kahta ulottuvuutta; objektiivisuus-subjektiivisuus ja yrittäjakeskeisyys-ympäristökeskeisyys. Vaikka pienyritystutkijat harvemmin perustelevat valitsemansa näkökulmaa, on suurin osa tutkimuksista Perren & Ramin mukaan selkeästi luokiteltavissa seuraavaan kuvioon.



Kuvio 4 Eri tarkastelunäkökulmat pk-yritystutkimuksissa (Perren & Ram 2004)

Objektiivisuus tarkoittaa tässä kuviossa sellaisen maailmakuvan omaksumista, jonka ymmärretään olevan mahdollista kuvata ja selittää objektiivisesti, katsoen ilmiötä kuin sen ulkopuolelta. Subjektiivinen näkökulma on puolestaan kiinnostunut ymmärtämään, miten yksilö luovat, tulkitsevat ja muokkaavat maailmaa (Burrell & Morgan 1979, 3). Vaakatason ulottuvuus kuvaa puolestaan tutkimusten valintaa tarkastella ilmiötä joko yrittäjakeskeisesti tai yrittäjän toimintaympäristön eli organisaation näkökulmasta. Toisaalta muussakin management-tutkimuksessa kuin pienyritystutkimuksessa johtajan näkemykset ja toiminta mielletään usein samaksi kuin koko organisaation. (Perren & Ram 2004).

Sijoitan oman tutkimukseni nelikentän vasempaan puoliskoon. Analyysini ensimmäinen vaihe eli intervention case-kuvaus, joka esitetään seuraavassa luvussa, sijoittuu nelikentän vasempaan yläkulmaan. Siinä tavoittelen objektiivista, toimintaympäristön rajaamaa kuvausta. Pysin antamaan lukijalle mahdollisimman monipuolisen, mutta objektiivisen käsityksen tapahtumista ja toimijoista tietyssä toimintaympäristössä. Tämä muistuttaa Staken (1995, 123-124) mallia tutkittavan ilmiön kuvaamisesta ensin sellaisessa muodossa, jonka jokainen tapaukseen osallistunut voisi helposti tunnistaa tapahtuneeksi. Analyysini toinen vaihe puolestaan sijoittuu kuvion 4 vasempaan alakulmaan. Siinä otan mukaan kaikkien toimintaympäristön rakentamiseen osallisten tulkinnat tapahtumista, niin työntekijöiden, johdon kuin tutkijankin, ja pyrin tuomaan esiin jokaisen erilaiset näkökulmat tutkittavalle prosessille. Tässä vaiheessa etsin myös mahdollisia poikkeamia, ristiriitaisuuksia ja yhteyksiä eri ilmiöiden ja toimintamekanismien välillä (Perren & Ram 2004).

Kahdenlaisen epistemologisen paradigman soveltamisella tavoittelen monipuolista yhden esimerkkitapauksen aineiston hyödyntämistä ja samalla irtiottoa 'paradigmaattisista häkeistä' (Perren & Ram 2004), jotka ovat viime vuosikymmeninä kahlinneet filosofista keskustelua liiketaloustieteiden piirissä. Objektiivisuus- ja subjektiivisuusakseli kuviossa 4 voisi olla tulkittavissa myös positivismin ja konstruktionismin välisen eron havainnollistamiseksi. Kahdenlaisen näkökulman soveltaminen samaan aineistoon voi ajatella tuottavan myös kahdenlaisia tuloksia ja palvelevan siten kahdenlaista yleisöä. Ensimmäisen vaiheen analyysi selkeine vastauksineen palvelee tutkimukseni käytännöllistä tavoitetta, kun toinen analyysivaihe tuottaa kontribuutiota teoreettiseen keskusteluun. Olen siis ottanut haasteen yrittää yhdistää näitä kahta erilaista tutkimusparadigmaa, koska uskon sen olevan soveltavan tieteenalan tarkoitus.

### **3 VAIHE I: KIRJAPAINON OPPIVAA ORGANISAATIOTA RAKENTAMASSA**

#### **3.1 Lähtökohtana työn muutokset ja koulutuksen osuvuuden ongelma**

Tässä luvussa kuvaan Loimaan Kirjapaino Oy:ssä toteutettua osaamisen kehittämisen projektia vuonna 1999 ja sen vaikutuksia tuotannon henkilöstön keskuudessa. Työmenetelmien muutokset olivat aiheuttaneet kehittämispaineita kirjapainon tuotannossa, ja koulutuksen osuvuuden ongelma oli selkeästi tunnistettavissa. Intervention avulla yritettiin tuoda systemaattisuutta osaamisen johtamiseen. Osaamisprojekti toteutettiin osallistavalla ja keskustelevalle menetelmällä. Osanottajia projektissa olivat lisäksi kirjapainojohtaja, kehityspäällikkö, tuotannon työntekijät ja projektin avustajana graafisen alan insinööri. Avustaja oli omasta aloitteestaan hakeutunut mukaan projektiin, ja hän oli toiminut myös aiemmin alan kehityshankkeissa. Toimin osaamisprojektin vetäjänä, ja yrityksen kehityspäällikkö oli yrityksen puolelta hankkeen koordinoija.

Kuvaukseni noudattaa kronologista tapauksen kulkua alkaen osaamisprojektista (1999) ja sitä seuranneesta ajasta (2000–2003), jolloin projektissa kehiteltä osaamiskartoitusta sovellettiin yrityksen omin voimin. Tarkastelu on interventiokeskeinen. Osaamisen kehittymisen kuvaus on koottu omien muistiinpanojeni sekä kehityspäällikön, luottamusmiehen ja muiden työntekijöiden haastattelujen perusteella.

Arvioin kuvauksen kohteena olevaa osaamisprojektia luvun lopussa sekä toiminnallisesti yrityksen kannalta että menetelmällisesti osaamisen kehittämisen mallina. Luvun lopussa muodostan työhypoteesin osallistavasta osaamisen kehittämisestä, jota koettelen edelleen seuraavissa luvuissa. Tällöin näkökulma vaihtuu toimijakeskeiseksi, ja luvuissa 5 ja 6 tuon työntekijöiden näkökulman osaamisen kehittämiseen.

Vaikka osaamisprojekti heti toteutuksen jälkeen vaikutti tuotantojohdon ja oman käsitykseni mukaan onnistuneelta, sen todellinen merkitys paljastui vasta ajan kuluessa, kun nähtiin, miten havaitut muutokset liittyivät yrityksen muuhun toimintaympäristöön. Muutoksen hyvyttä arvioidaan sen pitkän ajan seurausten, ei toteutuksen onnistumisen perusteella (Aldrich 1999).

### 3.1.1 Osaamisen kehittämisen tarve kirjapainoalalla 1999

Graafisen teollisuuden tuotantoteknologiat ovat olleet jatkuvassa muutoksen tilassa digitalisoitumisen myötä. Suurin osa painotaloista siirtyi 1990-luvun puolivälistä lähtien osittain digitaaliseen painopinnanvalmistukseen, jolloin osa tuotannon työvaiheista jäi kokonaan pois ja korvautui asiakkaan tekemällä työllä. Graafisella toimialalla aiemmin toimineet ns. reproyrietykset alkoivat kadota, kun asiakkaiden oma tietokone- ja ohjelmistokanta uudistui ja mahdollisti painomateriaalin saattamisen lähes painokuntoon asiakkaan omalla koneella.

Painotaloissa tämä tarkoitti monien ammattien ja työtehtävien poistumista ensin osittain ja lopulta kokonaan. Painopinnanvalmistuksesta katosivat latojien lisäksi sellaiset ammattinimikkeet kuten kemigrafisyövyttävä, reprovalokuvaaja, litografi ja asemoija. Kaikkien näiden tilalla toimii painopinnanvalmistaja, joka sekin on ammattinimikkeenä uhanalainen koska siihen ei enää ammattikouluissa kouluteta (Kirjatyö 2004). Osa alan kirjatyöntekijöistä koulutettiin uudelleen, mutta uuden tekniikan edellyttämä tietokoneohjelmien osaaminen oli luonteeltaan niin erilaista kuin entinen työ, että erityisesti vanhempi väki jäi työttömäksi tai he siirtyivät aivan muunlaiseen työhön.

Painoalan ammatit voidaan jakaa karkeasti kolmeen alueeseen, jotka noudattavat valmistusprosessin vaiheita: painopinnan valmistajat, painajat ja jälkikäsittelijät. Perinteisesti painoalalla painajien ammattikunta on ollut kaikkein arvostetuin ja vaativimpana pidetty kirjatyöntekijäin ammatti. Teknologian kehittymisen myötä painopinnanvalmistus alkoi saada enemmän arvostusta työn kasvavan teknisen vaatimustason myötä. Painoteollisuudessa on perinteisesti kehitytty painajamestareiksi kokemuksen myötä, ja mestari-kisälli asetelma on säilynyt tavallaan myös oppisopimuskoulutuksen muodossa, vaikka se monelta muulta toimialalta on ollut häviämässä. Uuden teknologian myötä mestareita syntyykin nyt painajien lisäksi prosessin alkupäähän, ja entistä nuoremmat ammattilaiset hallitsevat tuotannon tärkeän vaiheen. Tekninen ohjelmisto-osaaminen on usein nuorten kiinnostuksen kohteena. Voitaisiin kenties sanoa, että ammattien rakennemuutos ei koske vain tuotantorakennetta vaan myös ammattien arvostusta ja ammattiryhmien välistä hierarkiaa.

Tekniset muutokset aiheuttivat valtaisan koulutuspaineen graafisessa teollisuudessa tämän tutkimuksen alkaessa vuonna 1999. Muutos koski sekä toimintuksia, joissa toimittajan tuli opetella oman tekstinsä muokkaus painokuntoon että painotalojen prepress-ammattilaisia, joiden haasteellisena tehtävä oli niinsanotun painovalmiin työn saattaminen painoprosessiin. Muutosvaiheessa asiakkaat eivät vielä osanneet uusia ohjelmia, eivätkä tunteneet painoprosessin aineistolle asettamia vaatimuksia. Painotalojen uudeksi tehtäväksi tuli siten myös asiakkaiden opastaminen aineiston käsittelyssä ja asiakkaiden tekemien

virheiden korjaaminen ns. painovalmiista työstä. Kuitenkin ohjelmat olivat osittain tai täysin uusia myös painopinnan valmistajille, ja hekin vasta opettelivat uuden tekniikan käyttöä. Paine osaamisen kehittämiseen olikin erityisen suuri juuri tässä kohdassa tuotantoprosessia.

Suomalaisessa graafisessa teollisuudessa isoilla lehti- ja kustannustaloilla on ollut omat ammattikoulunsa ja siten valmius koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Miten pienet graafisen alan yritykset ratkaisivat koulutautumispulmansa muutosten paineessa? Espoossa toimiva AEL/Grateko oli 1990-luvun alkupuoliskolla Suomen ainoa graafiseen teknologiaan erikoistunut koulutuskeskus, jonne yritykset lähettivät henkilökuntaansa täydennyskoulutukseen. AEL tarjosi kaikkien uusien ohjelmien käyttökursseja. Koulutustarjontaa siis oli, mutta pienten yritysten on vaikea irrottaa henkilökuntaa koulutukseen, koska sijaisia ei omassa talossa ole riittävästi ja toiselle paikkakunnalle lähettäminen on kallista. Yrityksen koulutustarpeiden kartoittaminen ja henkilöstön kehittämissuunnitelmien tekeminenkin vaativat osaamista, jota pienyrityksessä harvoin on. Kuitenkin koulutus- ja henkilöstösuunnittelun osaaminen olisi tärkeää, jotta koulutukseen panostettavat varat osuisivat oikeaan kohteeseen ja yritys osaisi hankkia juuri sellaista koulutusta, mitä se eniten tarvitsee.

Graafisella alalla osaamisen kehittämien otettiin vakavasti. Yhteistyö työnantajaliittojen ja ammattiliiton välillä koulutusasioissa oli poikkeuksellisen hyvin toimivaa. Suomalainen graafinen teollisuus on hyvin järjestäytyntä, sillä suuri osa työnantajista kuuluu työnantajaliittoihin ja samoin lähes kaikki työntekijät (91 % vuonna 2006)<sup>7</sup> kuuluvat alan ammattiliittoon. Graafisen alan koulutus Suomessa on eurooppalaista huippua, ja monet Euroopan maat ovat ottaneet mallia suomalaisista ammattikoulutuksen innovaatioista. Graafisen alan toimialajärjestöt tekivät 1990-luvulla aloitteita yritysten osaamisen tason nostamiseksi EU:n tuella ja organisoivat koulutuksen ja ammattiosaamisen kehittämiseen tähtäviä projekteja. Euroopan sosiaalirahasto ja työministeriö rahoittivat vuonna 1995–2000 graafiselle toimialalle ensimmäisen mittavan GRAM-koulutusprojektin, johon osallistui satoja yrityksiä. Turun kauppakorkeakoulun koordinoima GRAM poiki kymmeniä alueellisia ja muutamia kansainvälisiä kehittämis- ja koulutusprojekteja. Niiden tarkoituksena oli tukea graafisen alan yrityksiä henkilöstön koulutuksessa ja koulutuksen yleisessä kehittämisessä yritysten tarpeiden mukaisesti. Koulutusaktiivisuus olikin sekä järjestöjen aktiivisuuden että GRAM-projektin ansiosta huipussaan 1990-luvun loppupuolella. Koulutustoiminta laajeni myös kansainvälisiin yhteistyöprojekteihin Euroopassa, joiden tuloksia esiteltiin mm. Euroopan maiden yhteisessä graafisen teollisuuden koulutusfoorumissa, EGINissä.

---

<sup>7</sup> Lähde: Viestintäliitto 21.1.2007

Ei pidä kuitenkaan luulla, että järjestöjen alulle panemat ja julkisen tahon rahoittamat, hyvää tarkoittavat koulutushankkeet olisivat menneet heti kuin kuumille kiville. Ensinnäkin kilpailutilanne graafisella toimialalla kiristyi entisestään tutkimusajankohdan loppupuolella. Taloudelliset paineet vievät yrityksissä helposti voiton henkilöstön kehittämisestä. Koulutuksen vaikutukset ovat kuitenkin epäsuoremmat kuin rahan loppuminen kassasta. Jokainen poissaolo työstä maksaa yritykselle menetettyinä työtunteina ja -päivinä, joten yrittäjä laskee varsin tarkkaan, saako työntekijä osallistua koulutukseen. Toiseksi, muutosta ei aina koeta pelkästään hyväksi asiaksi. Jatkuva uuden opetteleminen voi tuntua painostavalta. Myös pelko oman osaamattomuuden paljastumisesta tai siitä, pystyykö enää oppimaan uutta, on varsin tavallista kaikissa ammattiryhmissä, kaikissa organisaatioissa ja erityisesti ikääntyvillä työntekijöillä.

Varsin mittavaa panostusta ja myyräntyötä tehtiinkin GRAM-projektissa, jotta koulutukseen ja oppimiseen liittyvät ennakkoluulot saataisiin karsittua ja graafisen toimialan työntekijät koulutettua uusien vaatimusten mukaiseen ammattitaitoon. Lukemattomia keinoja ja ideoita kokeiltiin tähän tavoitteeseen pääsemiseksi. Kokeiltiin mm. työttömien kouluttamista sijaisiksi niille yrityksen työntekijöille, jotka lähtevät koulutukseen. Lähes julkista painostustakin voitaisiin sanoa harjoitetun julkistamalla koulutukseen osallistuneiden yritysten listoja ja julkaisemalla lukuisia artikkeleita ja tutkimuksia koulutuksen markkinoimiseksi. Eri kehitysprojektit toimivat myös linkkeinä oppilaitosten, yritysten ja työntekijöiden välillä kun kehitettiin uusia vaatimuksia vastaavia, täysin uusia opintokokonaisuuksia tai kun tuotettiin oppimista helpottavia ohjelmia ja osaamistestejä. Alan ammattitaitovaatimukset päivitettiin ja luotiin määrittelyjä täysin uusille ammattinimikkeille. Suuri osa näistä kehittämistoimista tehtiin jatkuvassa vertailussa eurooppalaisten toimialajärjestöjen ja kouluttajien kanssa. Koulutustoiminta oli siis ollut tutkimuksen alkaessa graafisella toimialalla varsin laajamittaista ja monipuolista.

### 3.2 Pk-yritykselle sopivaa osaamisen kehittämisen tapaa etsimässä

Suomessa aloitettiin ensimmäiset EU-rahoitteiset yrityskoulutukset pienyrityksille vuonna 1995. Toimin Euroopan sosiaalirahaston koordinaattorina 1996–1997 ohjelmassa, jonka rahoituksen kohteena olivat pk-yritysten henkilöstökoulutukset. Siten vastuullani oli myös seurata hankkeiden kehittymistä ja kerätä osallistujien kokemuksia tarjotusta koulutuksesta. Myöhemmin siirryin projektien rahoittajan roolista niiden toteuttajaksi ja toimin projektipäällikkönä kansainvälisessä graafisen alan kehitysprojektissa, Mediability-hankkeessa, vuosina 1998–2000. Kokemukseni koulutushankkeiden tuloksellisu-

den arvioimisesta johtivat toisenlaisen lähestymistavan omaksumiseen perinteisen kouluttajavetoisen kurssittamisen sijaan. Työssäni olin havainnut, miten pienten yritysten kyky suunnitella oman henkilöstönsä kehittämistä oli melko olematonta. Pk-yrittäjät ja johtajat olivat tyypillisesti oman erityisen toimialansa eksperttejä, ja henkilöstön kehittäminen hoidettiin muun työn ohessa ilman erityistä koulutusosaamista. Koulutuksen tarjonta ja yritysten koulutuskysyntä eivät aina kohdanneet. Tilanne vaikutti siltä, että se olisi voinut kohdata, mikäli yritykset olisivat osanneet paremmin ja täsmällisemmin määritellä omat osaamistarpeensa ja kommunikoida siitä koulutuksen järjestäjälle.

Näistä syistä määrittelin yhdeksi Mediability-projektin tavoitteeksi kehittää erityisesti pk-yrityksille sopivaa toimintamallia henkilöstönsä kehittämiseksi. Siinä hyödynnettäisiin systemaattista osaamiskartoitusta pk-yritysten koulutussuunnitelmien tukena. Keräsin tietoja suomalaisten isojen painotalojen käytännöistä ja eurooppalaisista kehitysohjelmista ja mietin, millä tavoin yritys ja sen työntekijät motivoituisivat kehittämistyöhön. Selvästikään ulkopuolisen kouluttajan varassa tehdyt kurssisuunnitelmat eivät vastanneet kaikkiin yritysten koulutustarpeisiin, eivätkä valmiit koulutuspaketit motivoineet osallistujia. Vaikka kurssilla olisi koettu oppimista, tietojen hyödyntäminen omassa organisaatiossa jäi usein puutteelliseksi.

Minkälainen suunnittelun työkalu sopisi pienten yritysten osaamisen kartoittamiseen? Sen tulisi olla niiden itsensä mahdollisimman pitkälle räätälöimä ja lisäksi sen tulisi olla edullinen ja helppo käyttää. Sen tulisi tukea tuotannon laatujärjestelmää ja oltava joustava mukautumaan vaihtuviin tarpeisiin. Tarjolla olevissa kaupallisissa sovellutuksissa osaamiskartan käyttö edellytti sitoutumista ohjelman myyneeseen yritykseen tai tiettyyn kouluttajaan, jolloin jokainen ohjelmaan tehtävä muutos maksoi erikseen. Pk-yrityksen toimintatapaan sopii kuitenkin paremmin oman itsenäisyyden säilyttäminen tässäkin asiassa.

Kehittämismenetelmäni työnimeksi tuli *henkilöstön kehittämisen laatujärjestelmä* (HKLJ), koska laatujärjestelmä-ajattelu tuntui sopivan konesidonlaiseen tuotantoprosessiin. Monet painotalot olivat joko jo aloittaneet tai niiden olisi pakon edessä aloitettava ISO 9001 laatujärjestelmän soveltamista, joten järjestelmällinen työskentelytapa tuotannon kehittämisessä olisi tuttua mallia kokeilevassa pilottiyrityksessä. Isossa-Britanniassa oli tuohon aikaan jo lanseerattu oma henkilöstön kehittämisen laatujärjestelmä, jota valtakunnallisesti sertifioitiin. Kyseistä Investors in People (IIP) -ohjelmaa toteutti myös sikäläinen graafinen teollisuus, ja sen mukaisesti myös omassa menetelmässäni henkilöstöä kehitetään samansuuntaisesti yrityksen tavoitteiden ja strategian kanssa. Esikuvan osaamiskartoitusten onnistuneesta käyttämisestä löysin suomalaisesta isosta painotaloista, Sanomaosakeyhtiön kirjapainosta (nykyisin

SanomaWSOY), jonka tuotantotiimeissä oli jo sovellettu osaamisprofiileita osaamisaukkojen tunnistamisessa.

Ensimmäisen henkilöstön kehittämisen laatujärjestelmän suunnitelman valmistuttua esitin sen Mediability-projektin ohjausryhmälle maaliskuussa 1999. Kehittämismenetelmän kuvaus korosti seuraavia tavoitteita: Menetelmä on edullinen ratkaisu osaamiskartoituksen toteuttamiseen sekä systemaattinen ja tarkka väline koulutuksen kohdentamiseen. Sillä on laaja sovellettavuus, ja se on päivitettävissä yrityksen omin voimin. Lisäksi korostettiin kaikkien työntekijöiden osallistumista osaamiskartoitusten tekemiseen, jotta heidän avullaan löydettäisiin todelliset osaamisen aukot ja jotta he sitoutuisivat myös rakennettavan koulutus suunnitelman toteuttamiseen.

HKLJ muodostuu systemaattisesta osaamiskartoituksesta, jonka rakentamiseen kaikki työntekijät osallistuvat, ja joka etenee keskustelevin palaveroin. Sen ensimmäinen pilottikokeilu oli tämän tutkimuksen interventio, osaamisprojekti. Toteutusmalli muistuttaa Gustavsenin (2001) demokraattisen dialogin mallia siltä osin, että osallistujilla on kaikilla yhtäläinen oikeus osallistua keskusteluun. Oikeutus osallistumiseen syntyy työkokemuksesta, ei asemasta organisaatiossa. Demokraattisessa dialogissa kuten myös Bohmin (2004) dialogitilanteissa puhetta ei kuitenkaan ohjata tutkijan taholta, kuten myöhemmän amerikkalaisen tradition (Senge 1990; Schein 1993; April 1999; Isaacs 2001b) dialogisissa menetelmissä. Omassa menetelmässäni korostan jokaisen äänen oikeutusta tulla huomioon otetuksi. Puhe ei kuitenkaan intervention palaverissa ohjautunut vapaasti, vaan koska projektilla oli tietty tarkoitus (ammattiosaamisen kehittäminen) fasilitaattorin ominaisuudessa ohjasin keskustelun juuri siihen. Olen myös yhdistänyt omaan dialogiseen menetelmääni työkalun (osaamiskartoituksen), joka auttaa fokusoimaan keskustelun tiettyyn aiheeseen, mikä ei ole tyypillistä dialogisille menetelmille. Siten oma menetelmäni on lähempänä amerikkalaista ohjattua kuin alkuperäistä *vapaata ajatuksen virtaa* tavoittelevaa dialogia. Palaan myöhemmin dialogisten menetelmien teoreettisiin perusteluihin ja käytännön eroihin luvussa 4.

### 3.2.1 Esimerkkiyrityksen ja sen tuotannon työyhteisön kuvaus

Loimaan Kirjapaino Oy<sup>8</sup> (LKP) oli menetelmän ensimmäinen kokeilija, koska heillä oli tarvetta henkilöstön osaamisen päivittämiseen, mutta heiltä puuttui menetelmä koulutuksen kohdentamiseen ja suunnittelemiseen. Yrityksen koko sopi hyvin pilottikokeiluun. Kun tuotannon henkilöstömäärä on jo noin 50

<sup>8</sup> Loimaan Kirjapaino OY:n kirjapainotoiminta fuusioitiin vuonna 2005 Lautopaino OY:n kanssa ja yrityksen nimeksi tuli Priimuspaino OY.



työntekijää, koulutussuunnittelussa vaaditaan järjestelmällisyyttä, eikä voida olettaa johdon tuntevan yksityiskohtaisesti kaikkien tuotannon vaiheiden osaamistarpeita.

LKP:n valinta tämän tutkimuksen esimerkkiyritykseksi oli seurausta yrityksen omasta aktiivisuudesta henkilöstön koulutusasioissa. Yhteistyön ja resursoinnin näkökulmasta katsottuna oli eduksi, että yritys oli koulutusmyönteinen, sillä projektin tiedettiin vievän henkilöstön työaikaa, koska kaikkien tuotannon työntekijöiden suunniteltiin osallistuvan sen toteuttamiseen.

Toinen tutkimuksen etenemistä edistävä asia oli kehityspäällikön oma kiinnostus ja avoimuus keskusteluihin tutkijan kanssa. Ajatustenvaihtomme koko kehittämisprojektin aikana oli sujuvaa. Tutkija-fasilitaattorina tarkastelin tapahtumia osittain niihin osallistuen, osittain ulkopuolisena, ja kehityspäällikkö kertoi oman näkemyksensä tekemistäni havainnoista. Näistä ajatuksista kehittyi uusia näkemyksiä intervention tapahtumien kulkuun ja talon tulevaisuuden näkymiin henkilöstön osaamisen kehittämisessä.

LKP:n päätoimiala oli kirjapainotuotteiden valmistaminen ja kustannustointiminta. Päätuotteita olivat sanomalehdet, aikakauslehdet, lasten väritys- ja tehtäväkirjat, liimanidotut kirjat sekä pienpainotyöt. Kirjapaino on perustettu 1915 Oy Kuntain Lehden nimellä, ja vuonna 1988 sen nimeksi tuli Loimaan Kirjapaino OY. Se on muodoltaan konserniyhtiö, jonka omistukseen on hankittu pieniä graafisen alan yrityksiä vuosien kuluessa. Myös yrityksen sisäisessä rakenteessa on tapahtunut muutoksia, joten tänä päivänä yritys ei ole enää sama kuin vuosien 1999–2004 aikana. Päätoimiala on säilynyt, mutta tuotevalikoima on laajentunut. Tämän tutkimuksen aikana henkilöstön kokonaismäärä vaihteli 100:sta noin 124:ään. Heistä noin 50 henkilöä työskenteli painotuotannossa, joka on tämän tutkimuksen kohteena. Henkilöstömäärän vaihtelut ovat olleet seurausta koko toimialan suhdanteista Suomessa, yrityksen viennin vaihteluista, yritysostoista ja tuotannon siirroista yksiköiden välillä. Yrityksen taloudellinen tilanne on vaihdellut samoista syistä. Suurimpia notkahduksia siihen toivat 1990-luvun alun lama ja investoinnit uusiin koneisiin ja rakennuksiin. Kireästä kilpailusta ja talouden suhdannevaihteluista huolimatta henkilöstön kehittäminen on ollut välttämätöntä toimialan rakenteen, kilpailutilanteen ja teknologian muutosten vuoksi. Henkilöstökirjallisuuden maininnat muutoksen ja epävarmojen taloudellisten tilanteiden negatiivisista vaikutuksista henkilöstön hyvinvointiin ja motivaatioon (mm. Buchanan & Badham 1999) ovat siis tämänkin yrityksen realiteetteja. Tutkimuksen aikana osa työntekijöistä oli lomautettuna, ja haastatellut työntekijät mainitsivat joko suoraan tai epäsuorasti epävarman tilanteen painavan mieltä ja vaikuttavan työilmapiiriin. Huolimatta yrityksen panostamisesta henkilöstön kehittämiseen, kaikkia suunniteltuja koulutusinvestointeja ei voitu toteuttaa vaikeina aikoina, eikä taloudellisten vaihteluiden ja epätasaisen työmäärän vaikutusta

henkilökunnan motivaatioon ja ilmapiiriin voitu välttää. Niistä huolimatta toimitusjohtaja totesi haastattelussa 2003: *"Hyvin on henkilöstö näihin asioihin suhtautunut. Kaikki lomautukset huomioon ottaen henki on kuitenkin melko hyvä."* Henkilöstön haastatteluissa puolestaan todetaan mm.: *"Kaikki työt on aina kunniakkaasti tehty."* (Aineisto I/tt 4.)

Kuten johdanto-osassa jo mainitsin, LKP oli siinä mielessä erityinen pienyritys, että sillä ei ollut omistajajohtajaa, kuten suurimmalla osalla pk-yrityksistä on. Yrityksen omistusrakenne oli kehittynyt vuosien kuluessa. Tutkimuksen ajanjaksona yhtiöllä oli noin 400 osakkeenomistajaa, joista suurin osa oli pienomistajia. Yli 10 %:n omistusosuutta ei ollut kenelläkään, mutta perustajasukujen jäsenten omistusosuus oli pysynyt yksilöomistajista suurimpana. Suuri osa kirjapainon vanhasta henkilökunnasta omisti kukin muutamia osakkeita, mutta niillä ei päätöksenteon kannalta ollut merkitystä. Konsernin hallitus oli vahvasti mukana kirjapainoyrityksenkin päätöksenteossa. Johtoryhmä teki operatiiviset päätökset hallituksen antamissa rajoissa. Koko konsernin strategisessa suunnittelussa oli mukana konsernin hallitus, johtoryhmät ja avainhenkilöitä konsernin eri yrityksistä. Varsinaista henkilöstön edustusta ei johtoryhmässä ollut, mutta heidän mielipiteillään ja esityksillään oli tuotantojohtajan mukaan arvoa päätöksiä tehtäessä. Esimerkiksi investointeja suunniteltaessa otettiin päätöksentekoon mukaan niitä työntekijöitä, joiden työhön investointi liittyi.

### 3.2.2 Tuotantoa tiimiorganisaatiossa

Kirjapainon tuotanto organisoitiin tiimeihin tutkimukseni ajanjaksona. Tiimit luotiin organisaatiomuutoksen alussa johdon toimesta, mutta niiden muotoutuminen ei ollut tiukasti ohjattua. Tämän tutkimuksen toisessa osassa tarkastelen tiimityöskentelyn kehittymistä kohti itseohjautuvuutta organisaation oppimisprosessina.

Tiimikirjallisuudessa voidaan löytää erilaisia määritelmiä tuotannon tiimille. Teollisuudessa erityisesti autoteollisuuden tiimejä on tutkittu runsaasti ja pohdittu, minkälainen tiimirakenne olisi tuloksekkain. Tavallisin jako tehdään sosioteknisiin tiimeihin tai lean-tuotannon tiimeihin. Sosioteknisessä systeemissä pääpaino on kokonaisuuden hallitsemisessa, matalassa hierarkiassa ja monipuolisissa työnkuviissa, kun lean-tuotanto perustuu yksinkertaisiin työkuviin, hukkatoimintojen välttämiseen ja harkittuun hierarkiaan. Sosiotekninen systeemi korostaa työelämän ja tuotannon laadun parantamista, kun lean-tuotanto tähtää työvaiheiden ja laadun jatkuvaan parantamiseen. (Procter & Mueller 2000a, 4; Kuipers 2005, 4). Tässä tutkimuksessa tiimien perustaminen noudatti lähinnä sosioteknisiä perusteluja; työntekijöiden osaamisen

kehittämällä ja hierarkian madaltamisella haluttiin tukea työn mielekkääksi kokemista ja sen puolestaan uskottiin vaikuttavan laadun parantumiseen ja tuottavuuteen.

Koska tutkimustehtävissäni pyrin selvittämään muutosta eli siirtymistä itseohjautuvaan tiimityöskentelyyn, kirjapainon tiimien luokitteluun johonkin ennalta määritettyyn kategoriaan ei olisi tarkoituksenmukaista. Luokitukset ovat yleensä muodostettu johdon määrittämin ominaisuuksin, ja itse yritän muodostaa kuvaa myös siitä, miten työntekijät tiimit kokivat. Kuten Kuipers (2005, 6) mainitsee, tiimien muotoja on tutkittu riittävästi, eikä parhaiden käytäntöjen (best practices) etsimisellä päästä kuin keskivertotuloksiin. Sen sijaan tulisi tutkia tiimeissä tapahtuvaa kehittymistä ja sen seurauksia. Tämä tutkimus tavoittelee lähinnä ymmärrystä tiimien oppimisesta ja muutoksesta.

Tiimit olivat kirjapainon työntekijöille annettu kehikko, jonka he ymmärsivät eri tavoin antaessaan tiimirajoille omat merkityksensä. Tiimin ja sen rajojen merkitys työntekijöille näyttäytyi heidän puheessaan varsin vaihdellen. Lukija saa seurata luvuissa 4 ja 5 näitä erilaisia tiimikäsitteitä, ja niiden liittymistä työn tekemiseen ja oppimiseen.

Koska lukijan on kuitenkin pystyttävä arvioimaan, onko tässä tutkimuksessa esitetyt väitteet soveltuvia toisenlaisiin tiimiympäristöihin, kuvailen esimerkkiyrityksen tiimejä Savelsbergh ja Delaruen (2005) tiimitypologian avulla: Tässä luokittelussa mainitaan myös sellaisia seikkoja, joihin palaan haastattelujeni analyysissä. Koska lukuisat tiimiluokittelut eivät ole keskenään vertailukelpoisia, Savelsbergh ja Delarue ovat yhdistäneet tiimien typologia- taulukkoon tärkeimmiksi pitämiään tiimikirjallisuudessa esiintyviä luokituksia. Sen mukaisesti kuvaan seuraavassa kirjapainon tiimien *tehtävää, rakennetta, kypsyysastetta ja sisäisen erilaisuuden astetta*.

*Tehtävä:* Tiimit olivat tuotantotiimejä, ja ne toteuttivat tämän yrityksen perustehtävää, painotuotteiden valmistusta. Tehtäviä voidaan luonnehtia melko rutiininomaiseksi sinänsä, koska täysin uusien painomenetelmien tai tuotteiden kehittäminen ei ollut tiimien tehtävänä. Kuitenkin uudella teknisellä tiedolla ja erityisesti sen soveltamisella on suuri merkitys painoteollisuudessa, sillä tuotantotekniikassa tapahtuu koko ajan muutoksia. Työntekijöiden kuvatesa omaa työtään monen asian yhteydessä mainittiin alati muuttuvat osaamisvaatimukset osaksi työn kuvaa. Jatkuva uuden oppimisen vaatimus loi myös tunnetta kiireestä, ja jotkut työntekijät kokivat oppimisen vaatimukset painostavana.

*Rakenne:* Tiimien hierarkian taso oli matala. Tavoitteena tutkimusperiodin aikana olivat täysin tasa-arvoiset ja itseohjautuvat tiimit. Tiimeissä toteutettiin kiertävää tiimin yhdyshenkilön roolia, eikä niillä ollut nimettyä tiimin esimiestä. Kaikki tiimiläiset (noin 50 henkilöä) olivat suoraan tuotantojohtajan alaisia. Vastuu tuotannon kokonaisuudesta ja sen sujumisesta tiedostettiin pro-

jektin kuluessa, vaikka jokaisen työssä se näyttäytyikin ensisijaisesti oman työn hyvin hoitamisena.

Työt oli jaettu henkilöiden osaamisalueen ja koneiden asettamien vaatimusten mukaisesti, mutta oli myös huomattavissa pyrkimys moniosaamiseen. Tiimejä oli alussa 7, myöhemmin 6, ja niissä oli jokaisessa 6–10 henkilöä. Tiimit muodostivat osia tuotannon eri vaiheista. Voidaan puhua painopinnanvalmistuksen, painon ja jälkikäsittelyn tiimeistä. Kuitenkin oli myös pyritty sekoittamaan eri ammattiryhmien edustajia samaan tiimiin, jotta tietyt ammattiryhmät eivät klikkiytyisi, mikä oli nähty ongelmana ennen näiden tiimien muodostamista. Klikkiytymisen oli johdon mukaan havaittu haittaavan tiedonkulkua vanhojen, ammatillisten työryhmien välillä.

*Kypsyysaste:* Nämä tiimit perustettiin vuonna 1999, ja niiden rakenteessa tapahtui muutoksia tutkimuksen ajanjaksona. Niiden voidaan sanoa olleen tutkimusjakson aikana kehittyviä, ja tutkimuksen alussa ne vasta opettelivat niille annettua itseohjautuvuuden toteuttamista.

*Sisäinen erillaisuus:* Tiimien jäsenten välinen riippuvuus toisistaan vaihteli. Toisissa tiimeissä oma työ voitiin tehdä varsin itsenäisesti ja toisissa työvaiheet täydensivät toisiaan. Toisissa työtä tehtiin enemmän fyysisestikin yhdessä.

### 3.3 Osaamisprojektin toteutus kirjapainossa

#### 3.3.1 Suunnitteluvaihe

Yrityksen kehittämistoiminta edellyttää aina ylimmän johdon sitoutumista hankkeeseen. Mikäli johto ei ole uudistukseen sitoutunut, se havaitaan johdon puheesta, eikä luottamusta uudistusta kohtaan synny työntekijöiden keskuudessa (Francis 2003). Erityisesti kun halutaan osoittaa organisaation tavoitteiden yhteys jokaisen työnkuvaan, keskustelut johdon ja työntekijöiden välillä ovat olennaisia. Näin saavutetaan vastavuoroista tietoa sekä tavoitteista että työn tekemisen edellytyksistä työntekijöiden silmin.

Kirjapainon toimitusjohtaja suhtautui myönteisesti osaamisprojektiin. Ensimmäiseen suunnittelukokoukseen maaliskuussa 1999, jolloin arvioitiin hankkeen tuleva aikataulu ja sovittiin sen menettelytavoista, osallistuivat kirjapainojohtaja, kehityspäällikkö, luottamusmies, hankkeen toteutukseen osallistunut yrityksen ulkopuolinen kirjapainoinsinööri (avustaja) ja minä projektipäällikön ominaisuudessa.

Sovimme, että projektiin osallistuu koko tuotantohenkilökunta. Tavoitteeksi asetimme hyvän koulutus suunnitelman luomisen seuraaville parille vuodelle, jotta henkilöstön ammattitaito saataisiin päivitettyä uuden teknologian vaatimuksiin. Projektilla pyrittiin myös koulutusbudjetin säästöihin koulutusvarojen paremman kohdennuksen avulla. Osaamiskartoituksella tuli löytää kiireellisimmät osaamistarpeet ja panna kaikki koulutustarpeet tärkeysjärjestykseen. Aikatauluksi sovimme, että hanke olisi valmis loppuvuodesta 1999. Aikataulun kireys johtui ensisijaisesti Mediability-projektin aikataulusta, ei yrityksen vaatimuksista.

### 3.3.2 Tiedotus ja tehtävien jako

Henkilöstölle järjestettiin ensimmäinen tiedotustilaisuus huhtikuussa 1999. Esittelimme avustajan kanssa hankkeen tarkoituksen ja tulevan toimintatavan. Sovittiin, että osaamiskartat rakennetaan tiimikohtaisiksi, ei tehtäväkohtaisiksi, koska tavoiteltiin myös joustavuutta työnkuviin. Siten lähestymistapamme korosti yhteisön osaamista yhtä paljon kuin yksilöidenkin osaamista.

Kukin työntekijä sai mahdollisuuden osallistua oman tiimensä osaamisprofiilin rakentamiseen siten, että avustaja laati alustavat rungot (otsikkotasolla) osaamisprofiileiksi, joihin tiimiläiset saivat lisätä kaikki osaamisvaatimukset, joita kokivat työhönsä liittyvän. Nämä tehtävälomakkeet jaettiin muutama päivä infotilaisuuden jälkeen, vastausaikaa oli yksi viikko. Nämä vastaukset toimitettiin avustajalle ja minulle, ja koostimme niistä jokaiselle tiimille alustavan osaamisprofiilin. Vastauksia tuli tässä vaiheessa 19 kpl, kun työntekijöitä koko tuotannossa oli 54. Siitä ei ole tietoa, olivatko vastaukset kirjoitettu yksilötyönä vai tiimeissä työkaverin kanssa. Ensivaiheen kirjalliset vastaukset täydentyivät seuraavien vaiheiden keskustelemissa tiimipalaverissa.

### 3.3.3 Tiimiprofiilien rakentaminen – tiimien välinen keskustelu

Seuraavaksi kaikista tiimeistä kutsuttiin kaksi työntekijää osallistumaan kaikkien tiimien väliseen yhteiseen työkokoukseen, aivoriihen, jossa käytiin läpi tiimeille rakennetut osaamisprofiilit. Tilaisuuteen osallistui 9 työntekijän lisäksi kirjapainojohtaja, kehityspäällikkö, tuotantofaktori sekä avustaja ja minä. Tilaisuus järjestettiin toukokuussa yrityksen valitsemassa kokouskartanossa, ja se kesti yhden iltapäivän ajan. Osallistujien lukumäärä rajoitettiin muutamaaan per tiimi, jotta pystyisimme keskustelemaan kaikki yhdessä.

Asiasisältönä kokoontumisessa oli tarkistaa, miltä vastausten perusteella koottu kokonaisprofiili heidän tiimissään näyttää, tulisiko siihen vielä lisätä

jotain tai olisiko siinä jotain turhaa. Samoin keskusteltiin alustavasti tiimin osaamiselle asetettavista tavoitteista: miten niiden tulee olla realistisia, mutta ottaa huomioon myös tulevaisuuden osaamistarpeet. Johdon tehtäväksi tuli täsmentää profiileihin tulevaisuuden tavoitteellinen osaamisen taso.

Toisena tavoitteena oli edistää tiimien välistä vuorovaikutusta ja madaltaa niiden välisiä rajoja. Samoin haluttiin luoda tilaisuus työntekijöiden ja johdon keskinäisen vuoropuhelun kehittymiselle. Aiemmissa keskusteluissa olin saanut sen käsityksen, että perinteisesti tuotannossa oli jokaisella ollut tapana hoitaa omat asiat mahdollisimman hyvin, mutta ei puuttua muiden tekemisiin. Työn sujumuuden kannalta olisi kuitenkin tärkeää keskustella niistä osaamisvaatimuksista tai osaamisen kriittisistä kohdista, jonka toinen tuotannon vaihe huomaa muussa kuin omassa tiimissään. Painotalon tuotantoprosessi on kokonaisuus, jossa alkupään työvaihe vaikuttaa viimeistelyn työvaiheeseen. Siksi keskusteluyhteys eri tuotannon vaiheiden välillä oli tärkeää kokonaisuuden onnistumisen kannalta.

Keskusteleavuuden saavuttaminen näinkin asiapitoisessa aiheessa, johon voi liittyä myös pelko yksilön arvioimisesta tai syyttelystä, on haasteellista. Tilaisuuden alussa yritin motivoida ja rohkaista työntekijöitä ottamaan kantaa kuvailemalla tilanteita, joissa toisen työn tunteminen ja kokonaisuuden huomiointi vaikuttaa yksittäisiin työsuorituksiin, tai tilanteita, joissa paras tieto käytännöstä ja työn osaamisvaatimuksista on kyseisen työn tekijällä itsellään. Pyrimme luomaan sellaista keskustelun ilmapiiriä, jossa jokaisella työntekijällä on tunne oman näkemyksensä oikeutuksesta.

Lopulta saavutimme keskusteleavan ilmapiirin, jossa työntekijät toivat esiin myös sellaisia työvaiheita, joissa toisen tiimin työvaiheen huomiointi edeltävässä tuotantovaiheessa olisi oleellista, mutta joihin ei ollut aiemmin kiinnitetty huomiota. Tiimien välinen tiedonvaihto, keskusteluyhteys johdon ja alaisten kesken ja profiilien täsmentäminen keskustelemalla toimi kohtuullisen hyvin.

### 3.3.4 Välitehtävät kokousten välillä ja profiilien muotoutuminen

Kirjapainojohtaja määritteli tiimien osaamisprofiileille tavoitteet. Ne asetettiin sekä osaamisen tasolle (osaan työni erittäin hyvin – en osaa ollenkaan, asteikolla 0–4) että sille, kuinka monen henkilön tiimissä tulisi hallita tietty asia milläkin tasolla. Esimerkiksi tiimissä tarvitaan mahdollisesti kaksi eksperttiä, muutama keskitason osaaja ja muutaman tarvitsee hallita vain perusteet kyseisestä asiasta.

Tiimiläisillä oli vielä mahdollisuus keskenään tarkistaa tiimiprofiilin sisältöä ja toimittaa ajatuksiaan kehityspäällikölle profiileiden muokkaamiseksi.

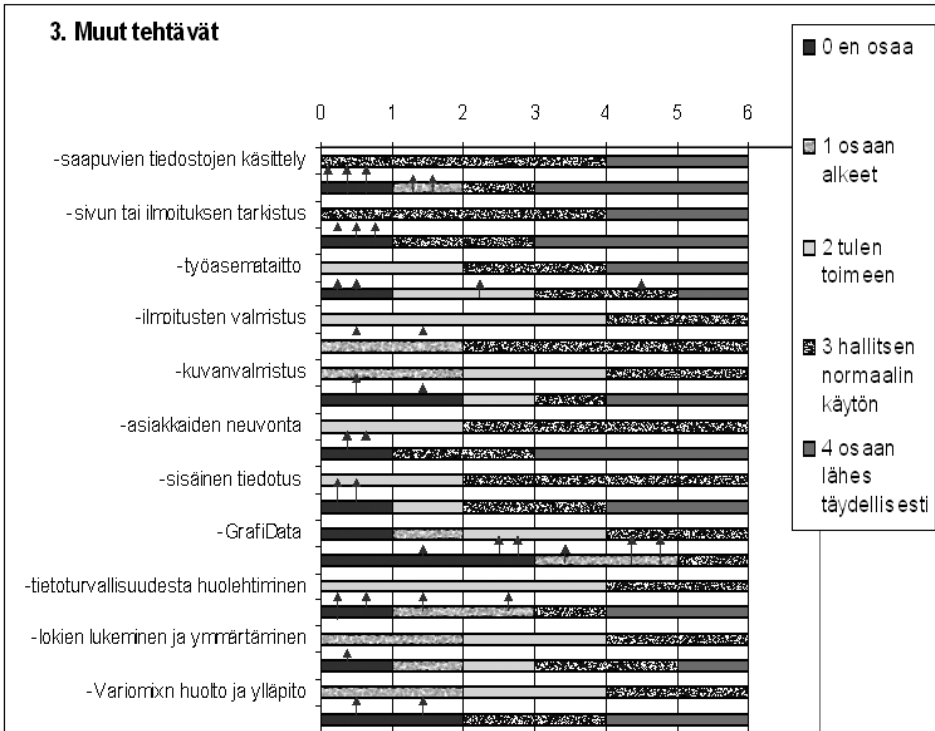
Kesäkuussa kokoonnuttiin samalla joukolla ja käytiin läpi lopulliset tiimiprofiilit ja asetetut tavoitteet. Samalla annettiin tiimien jäsenille tehtäväksi kuvata oma henkilökohtainen osaamisensa vastaavalle profiilipohjalle.

Kesäkuussa kutsuin erikseen koolle vielä sen tiimeistä, joka oli vähiten osallistunut oman tiiminsä profiilin kehittämiseen (painajien tiimi). Tarkoituksena oli saada tämänkin tiimin profiili näyttämään siltä, miten tiimiläiset itse osaamisvaatimuksensa kokevat. Kolme edustajaa tiimistä osallistui. He olivat hyvin motivoituneita osaamisen kehittämiseen sekä henkilökohtaisesti että tiimin toiminnan kannalta. Keskustelussa muokkasimme vielä tämän tiimin profiilia. Osa tämän tiimin jäsenistä ei kuitenkaan halunnut missään vaiheessa osallistua projektiin.

### 3.3.5 Henkilökohtaisten ja tiimin profiileiden yhteensovittaminen

Elokuussa 1999 odotettiin kaikkien työntekijöiden palauttavan omat henkilökohtaiset osaamisprofiilinsa kehityspäällikölle (KP). Profiilin voi palauttaa joko henkilökohtaisesti tai jättämällä täytetyn lomakkeen. Näin työntekijöille tarjoutui tilaisuus keskustella osaamiseen liittyvistä asioista henkilöstöstä vastuussa olevan johtajan kanssa. Tässä vaiheessa osaamiskartoitusta hyödynnettiin esimies-alaiskeskustelujen pohjana. Keskusteluissa KP sai tuntumaa myös niihin eroihin, miten kukin osaamisen tasonsa arvioi. Toiset yliarvioivat, toiset aliarvioivat omaa osaamistaan. KP kannusti niitä työntekijöitä arvioimaan itsensä paremmaksi, jotka olivat selvästi aliarvioineet osaamisensa, mutta ei toisaalta kehottanut alentamaan kenenkään itselleen antamaa arviota.

Kun henkilökohtaiset profiilit oli kerätty, KP rakensi niistä tiimikohtaiset osaamiskartat (= kaikkien tiimiläisten profiilit yhdistettynä tavoitteelliseen tiimiprofiiliin), joissa näkyy jokaisen osaamisalueen kohdalta sekä tiimin tavoitetaso että sen alapuolella tiimin osaamisen taso (kuvio 5).



Kuvio 5 Ote yhden tiimin osaamiskartasta vuonna 1999

Koska tavoiteprofiiliin oli kirjattu, montako eritasoista osaajaa tiimi tarvitsee, näistä valmiista vertailevista profiileista oli helppo laskea, paljonko ja mitä ja minkätasoista koulutusta tai perehdyttämistä eri osa-alueilla tarvittiin. Avustajan kanssa laskimme kunkin tiimin osaamistarpeet ja merkitsimme ne nuolikuvioin taulukoihin. Kun osaamisen aukkoja vertasi tiimin osaamiseen, voitiin myös nähdä, onko talossa työntekijöitä, jotka hallitsevat jonkin asian niin hyvin, että he pystyvät perehdyttämään työtoverinsa siihen. Osaamiskartan mukaan jopa 70 % kaikesta koulutustarpeesta voitaisiin toteuttaa yrityksen sisäisenä perehdyttämisenä. Loput 30 % koulutuksesta oli sellaisella osaamisen alueella, mitä yrityksessä ei vielä ollut tai se kohdistui eksperttiosaamiseen. Esimerkiksi, jos yrityksessä osataan keskitasoisesti jokin asia, mutta tuotanto vaatisi eksperttitasoa osaamista vaikkapa kahdelta henkilöltä, nämä ihmiset lähetettäisiin talon ulkopuoliseen koulutukseen.



### 3.3.6 Osaamisprofiilien viimeistely – keskustelujen merkitys

Kun vuorovaikutteinen osaamiskarttojen rakentaminen oli edennyt viimeisiin tiimipalavereihin, keskusteleavuus saavutti sellaisen luottamuksen ja suorapuheisuuden tason, jossa kaikkien osallistuminen viimeistään pääsi toteutumaan. Syyskuussa 1999 pidettiin kullekin tiimille oma palautetilaisuus osaamiskartoituksen tuloksista. Mahdollisimman monen tiimiläisen pyydettiin osallistumaan palautetilaisuuteen. Tarkoituksena oli käydä läpi koko osaamiskartta siten, että tiimin jäsenet kommentoivat, näyttääkö kartta heidän todellisen osaamisen tasonsa ja miten tiimiläiset halusivat koulutuksen toteutettavan. Palaverien keskustelua ohjasimme taas avustajan kanssa.

Keskustelua käytiin vilkkaasti kaikissa tiimeissä. Neljässä tiimissä kartat oli saatu tehtyä lähes kaikki työntekijät kattaviksi, mutta kolmessa tiimissä osallistuminen kartan rakentamiseen oli ollut vähäisempää. Kuitenkin kaikista tiimeistä näihin palautetilaisuuksiin osallistuivat melkein kaikki, ja kaikkien tiimien tilaisuuksissa käytiin jopa innostunutta keskustelua. Osallistujat keskustelivat oman osaamisensa tavoitteista, osaamisen tasosta ja siitä, miten osaamisen aukot parhaiten täytettäisiin.

Keskusteluilmapiirin avoimuutta kuvaa se, että voitiin keskustella toisen työntekijän itsearvioinnin yhteensopivuudesta muiden kanssa. Jos joku tiimin jäsenistä oli arvioinut oman osaamisensa vaikkapa liian alhaiseksi, toiset kannustivat nostamaan hänen arviointiaan. Aikaisemmin osa työntekijöistä oli suhtautunut osaamisen kartoittamiseen varautuneesti siksi, että sen pelättiin olevan vain keino arvioida ihmisten hyvyyttä tai huonoutta ja etsiä seuraavaksi irtisanottavat henkilöt. Sen vuoksi oman osaamisprofiilin tekemisessä moni oli kenties epäillyt, uskallanko asettaa näin alhaisen osaamisen tason, jos vaikutan huonolta työntekijältä tai kannattaako kertoa, että osaan tämän täydellisesti, koska silloin en pääse enää koulutukseen. Tiimikohtaisissa palautetilaisuuksissa osallistujat tuntuivat vapautuvan näistä osallistumista rajoittavista ennakkoluuloista.

Tämä asia on myös siksi huomionarvoinen, että usein tavallisia osaamiskartoituksia moititaan siitä, että osaamisen numeerinen arvioiminen on epätarkkaa ja mahdotonta, koska jokainen tekee sen oman tuntumansa mukaan eivätkä arvot siksi ole keskenään yhteismitallisia. Kun osaamiskartoituksen rakentamisessa sovellettiin keskustelevaa menetelmää, tiimien sisäisissä palaverissa muodostui oma skaalansa osaamisten tasoille, mikä olikin tämän koontumisen tarkoitus. Osaamistason numerot ovat vain symboleita, joille tiimi neuvottelee oman merkityksensä. Tässä tulee esille osaamiskartan rakentamisen osallistavan sovelluksen merkitys. Samaa valmista osaamiskarttaa ei voi soveltaa toiseen yritykseen, vaan kartan rakentamisen on oltava oman työyhteisön sisäisen neuvottelun tulos.

Oletan osaamisprofiilin graafisena kuvana toimineen apuvälineenä sen oivaltamiseen, ettei osaamista tarvitse mieltää henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi ja arvioinniksi siitä, olenko hyvä tai huono. Se auttaa tarkastelemaan osaamista asiana, jota voidaan kehittää, ja jonka kehittämisessä koko tiimi voi olla mukana. On helpompi puhua toiselle avoimesti, mitä mieltä on hänen osaamisensa sijoittumisesta graafiseen taulukkoon kuin hänen ominaisuuksistaan. Osaamiskartoituksen 'kylmissä' graafeissa näkyy, miten osaamisen taso vaihtelee tiimien osa-alueesta toiseen, eikä kukaan yksittäinen työntekijä näyttyädy kaikessa hyvänä tai huonona työntekijänä. Jos osaamisprofiilit olisi tehty tehtäväkohtaisina, olisivat osaamisen tasot sen sijaan liittyneet suoraan jonkun henkilön suorituksen tasoon.

Edelleen muutamassa tiimissä osallistujat totesivat, että oman tiimin osaamiskombinaatiolla voidaankin itse hoitaa lähes kaikki koulutustarpeet. Tulkitseen jotkut puheenvuorot jopa innostuneisuudeksi oman tiimin pystyvyydestä, joka tällä kartoituksella oli tehty näkyväksi. Kaikissa tiimipalavereissa sain sen vaikutelman, että osallistuvien välillä tuntui vallitsevan tai rakentuvan tässä keskustelussa hyvä tiimihenki. Se oli yllättävää toisaalta, kun tiesin, että tämä tiimirakenne oli uusi, eikä tiimihenkeä aikaisemmin ollut päässyt syntymään. Tässä vaiheessa osaamiskartoituksen keskusteleva soveltaminen alkoi näyttää hyvät puolensa. Keskustelevuus oli kehittynyt projektin kuluessa. Ne, jotka olivat olleet aktiivisemmin mukana koko hankkeessa, vetivät tavallaan muutkin mukaan yhteiseen pohdintaan pienemmissä ryhmissä. Alkuperäinen tavoite osaamiskartan käytölle oli hyvän koulutussuunnitelman tekeminen, mutta sillä näyttikin olevan myös muita seurauksia, jotka lopulta osoittautuivat alkuperäistä tavoitetta arvokkaammiksi. Tällä oli olennainen merkitys tämän tutkimuksen jatkumiselle vielä intervention jälkeen, ja tutkimuksen painopisteen siirtymiselle.

Työntekijöiden osallistuminen koulutussuunnitelmiansa tekemiseen jatkui siten, että kukin tiimi toimitti kehityspäällikölle oman priorisointilistansa niistä koulutuksista, joita toivoi tulevaisuudessa tavalla tai toisella järjestettävän. Hän kokosi niistä koulutuksen suuntaviivat vuoden 2000 koulutukselle, josta keskusteltiin yrityksen laatu- ja koulutussuunnittelun työryhmässä marraskuussa 1999. Tammikuussa 2000 yrityksen hallitus määritteli koulutussuunnitelman perusteella koulutusbudjetin. Sen perusteella laatu- ja koulutussuunnittelun työryhmä tarkensi koulutussuunnitelmaa, joka vielä YT-neuvottelukunnassa hyväksyttiin.

## 3.4 Intervention arviointi

### 3.4.1 Arvioinnin tapa, perusteet ja toimijaroolit

Kehittämishankkeita arvioimalla voidaan päätellä sekä niiden tuloksellisuutta kohteessa että luoda perusteita toimintaa ohjaavien ja sen perusteella muodostettujen oletusten yleistettävyydestä. Tässä aluvussa 3.4. arvioin ensin summatiivisesti intervention välittömiä vaikutuksia, mitä sillä saatiin aikaan, minkä jälkeen pohdin sen toimintamallin onnistumista. Lisäksi tarkastelen olosuhteiden, toimintamallin ja tulosten välistä suhdetta (Rostila & Kazi 2001; Vartiainen 2001). Syvennän arviointia tarkastelemalla projektin kriittisiä ja epäonnistuneita kohtia aluvussa 3.5. Yritän myös selvittää intervention pidemmän ajan seurauksia aluvussa 3.6 pohtimalla, mitä siitä mahdollisesti jäi elämään yrityksen käytäntöihin. En kuitenkaan oleta, että interventiolla olisi yksinomainen vaikutus tämän yrityksen osaamisen kehittymiseen pidemmällä ajanjaksolla, tai että sellaisia syy-seuraussuhteita voitaisiin täsmällisesti osoittaa. Monet muutkin asiat olivat luomassa yrityksen toiminnan kulttuuria kuin projektiluonteiset kehittämistoimenpiteet.

Jotta voin tässä luvussa arvioida tapahtumia, joissa olin itse toteuttajana, kerron ensin niistä arvoperusteista, jotka toimintaani ohjasivat. Tämän lisäksi avaam projektiin osallistuneiden rooleja suhteessa osaamisinterventioon ja toisiinsa sen toimijoina. Evaluoinnin aineistona käytän haastatteluja, kyselyä ja kertomuksia (aineistot I-IV ja VI-VII) sekä omia osallistumisen kokemuksiani.

Tutkimukseni alkoi edellä kuvatulla toimintatutkimuksen interventiolla, jossa roolini oli projektipäällikön ja keskustelujen fasilitaattorin, mutta intervention jälkeen roolini vaihtui enemmän ulkopuolisen tutkijan rooliksi, kuten menetelmäluvussa 2 totesin. Kuitenkin kaikki tuotantojohtajan kanssa käydyt keskustelut myös intervention jälkeen olivat aina samalla myös pohdintaa työntekijöiden kehittämisestä ja siitä, miten vuorovaikutus ja yhteisön oppiminen ovat tuotannossa edistyneet ja miten se käytännössä näkyy. Eli säilytin koko prosessin ajan osittain myös konsultoivan keskustelukumppanin roolin. Olin myös mukana seuraamassa, miten osaamiskartoituksia toistettiin myöhempinä vuosina.

Työntekijöiden osallisuus tutkimukseeni oli interventiovaiheessa aktiivinen. Lähes kaikki tuotannon työntekijät osallistuivat oman osaamisensa määrittämiseen ja arvioimiseen. Heistä joidenkin rooli oli myös toimia informanttina tutkimukselleni (haastattelut), ja joillakin oli selvästi projektin sparraajan rooli, kuten luottamusmiehellä. Hän koki hankkeen tavoitteet tärkeiksi ja kertoi olleensa omalla toiminnallaan myös mallina muille työntekijöille. Projektin

seurantavaiheessa muutamat projektin suhteen aktiivisimmat työntekijät toimivat vielä reflektiivisinä oman toimintansa arvioijina. Muuten eri työntekijät eivät olleet eriarvoisessa asemassa suhteessa tähän tutkimukseen. Jokaisella oli mahdollisuus osallistua ja kaikki pyrittiin ottamaan mukaan keskusteluun, mikä erityisesti tiimikohtaisissa palaverissa oli mahdollista. Kaikki osallistuminen oli vapaaehtoista. Kehityspäällikön rooli tutkimuksessa sen sijaan oli, kuten aineistoluvussa olen jo todennut, lähinnä kanssatutkijan ja kanssakehittäjän.

Työntekijöiden osaamisen kehittämisen arvoperustaksi tunnistan ensisijaisesti sosioteknisen lähestymistavan mukaisen käsityksen sekä toimintaolosuhteiden että henkilöiden työhyvinvoinnin kehittämisen tärkeydestä toiminnan tuloksellisuudelle. Vaikka sosioteknistä mallia on myös arvosteltu jäykäksi parhaan mallin etsimiseksi, se antaa myös mahdollisuuden holistiseen kokonaisuuden tarkasteluun, jossa kullekin organisaatiolle tyypillinen työprosessi ja henkilöstön kokemukseräinen osaaminen on erityisen kiinnostuksen kohteena (Pan & Scarborough 1999). Tutkimuksessani korostan sitä, että jokaisella työntekijällä on kokemukseensa perustuvaa tietoa ja osaamista, jonka esillepääsemistä varten on luotava sopivat olosuhteet. Tutkija ja kohdeorganisaation johto voivat omalla toiminnallaan ja valitsemassaan roolissa mahdollistaa sellaisten olosuhteiden syntymisen.

Vartiainen (Vartiainen 2001, 18) mukaan kaikki ESR-projektit liikkuvat arvomaailmoissa, joissa pyritään parantamaan yhteiskunnallisia olosuhteita ja yksilöiden elämää. Myös osallistavan toimintatutkimuksen arvoperustaan liittyy yhteiskunnallisen vaikuttamisen sävy (Heikkinen ym. 1999). Vaikka en sitä tunnista tutkimukseni liikkeelle panevana voimana, se sisältyy valitsemani tutkimusmenetelmän arvoperustaan.

### 3.4.2 Projektille asetettujen tavoitteiden toteutuminen

Asetin seuraavia tavoitteita HKLJ-menetelmälle ennen sen pilottikokeilua:

1. Menetelmä on helppo toteuttaa yrityksen omin voimin ja räätälöidä jokaisen yrityksen omiin tarpeisiin sopivaksi.
2. Se on edullinen toteuttaa, eikä vaadi investointia uusiin tietojärjestelmiin.
3. Menetelmä perustuu työntekijöiden osallistumiseen.
4. Sen avulla voidaan määrittää tarkasti yrityksen osaamistarpeet, jolloin koulutus on helpommin kohdennettavissa. Tämä tuo säästöjä koulutusbudjettiin.
5. Menetelmä tukee yrityksen laadun hallintaa.

Tarkastelen seuraavaksi näiden asetettujen tavoitteiden saavuttamista eli arvioin projektin tuloksellisuutta ja menetelmän sopivuutta pk-yrityksen käyttöön. Ensimmäisen tavoitteen toteutumisesta voidaan olla kahta mieltä. Toimintatapa on niin yksinkertainen, että se pitäisi olla toteutettavissa yrityksen omin voimin. Ulkopuolisen fasilitaattorin käyttäminen helpottaa kuitenkin keskittymistä juuri projektin aiheeseen. Oman henkilökunnan jäsenen toimiminen fasilitaattorina tarkoittaisi häneen kiinnittyvien tulkintakehysten vaihtamista. Totutusta vuorovaikutuksen tavasta poikkeaminen on vaikea aloittaa oman väen kesken. Ei siksi, että se olisi mahdotonta, vaan koska itse omalle yhteisölle luoduista normeista ja tavoista poikkeamista on kenties vaikeampi ottaa todesta, jos sen aloittaa joku omasta henkilökunnasta, joka vaihtaa siinä omaa rooliaan muiden silmissä. Toisaalta ulkopuolisen fasilitaattorin on myös kyettävä saavuttamaan sellainen luottamus ja uskottavuus osallistujien keskuudessa, että työntekijät haluavat osallistua.

Menetelmän edullisuus ja helppous toteutuivat käyttämällä osaamiskarttojen rakentamiseen sellaista tietokoneohjelmaa, joka löytyisi lähes kaikista yrityksistä. Tässä tapauksessa osaamisprofiilit toteutettiin Excel-ohjelmalla, joka osoittautui ominaisuuksiltaan riittäväksi.

Menetelmän osallistava ja dialoginen toimintatapa tähtäsi siihen, että itse suunniteltuun hankkeeseen sitoudutaan paremmin kuin ulkopuolisen valmiina tuomaan ohjelmaan. Lisäksi työntekijöiden osallistaminen tarkoitti sen korostamista, että työntekijöillä itsellään on tärkeää tietoa tarvittavista ammattitaidon osa-alueista. Tämän tutkimuksen perusteella juuri näitä asioita korostamalla saavutettiin tavoiteltu yhdessä tekemisen ja tasa-arvoisen keskustelun henki. Työntekijät loivat keskusteluissa yhteistä kieltä oppimisen tavoitteista ja tavoista, ja oppiminen alettiin mieltää osaksi työtä. Suuremmissa yrityksissä vastaava karttoitus voidaan toteuttaa pienempiin kokonaisuuksiin hajautettuna, mikä mahdollistaa kaikkien osallistumisen.

Osaamisprofiileiden tekemisessä haluttiin noudattaa järjestelmällisyyttä, jotta vältettäisiin osaamisalueiden ylimalkainen määrittely, joka on tavallinen osaamistarpeiden arvioinnin ongelma. Epätarkka osaamistarpeiden arvioiminen jättää yritykset kouluttajien valmiin kurssitarjonnan varaan, eivätkä kouluttajatkaan pysty räätälöimään koulutustaan yritykselle sopivaksi, jos tarpeet eivät ole riittävän tarkasti määriteltyjä. Yhteisymmärrys yrityksen tärkeimmistä omista koulutustarpeista puolestaan muodostui fasilitoimalla yrityksen sisäistä keskustelua erilaisissa kokoonpanoissa. Tarkat selvitykset kohdensivat koulutuksen juuri oikeanlaiseen kouluttautumiseen, ja siten vältettiin huonoja valintoja, mikä säästi koulutukseen käytettäviä varoja.

Laadun parantaminen ja tehokkuuden lisääminen virheitä välttämällä on monen yrityksen tavoitteena. Laatu järjestelmät tuovat uskottavuutta yrityksen tuotteiden korkeaan tasoon, mutta niiden toteutus luottaa pääosin pelkkiin kir-

jallisiin ohjeistuksiin ja standardien luomiseen laadun parantamisessa, ja unoh-  
taa ihmisen oman tahdon ja siihen perustuvan toiminnan tuotantoketjussa.  
LKP:ssa laatujärjestelmähänke aloitettiin vuonna 1996 ja laatusertifikaatin  
(ISO 9001:2000) se sai vuonna 2001. Tämän tutkimuksen interventiona to-  
teutettu henkilöstön kehittämisen laatujärjestelmä keskittyi nimenomaan ihmi-  
seen laadun tekijänä, työntekijöiden motivoimiseen sekä virhekohteiden hel-  
pompaan selvittämiseen kokonaisvaltaisen ja ihmiskeskeisen osaamiskartoi-  
tuksen avulla. Siten interventio tuki yritystä sen laadun parantamisessa.

Yrityskohtaisesti HKLJ:n osaamiskarttoja voidaan hyödyntää myös mo-  
nessa muussa henkilöstötoimen tehtävässä, kuten työnkierron järjestämisessä  
tai uusien tulokkaiden perehdyttämisessä. Uudet palkkausperusteet graafisella  
toimialalla edellyttivät myös LKP:ssa työn vaatimustason arvioimista. Kar-  
toituksen tuloksia voitiin käyttää myös tämän arvioinnin apuna.

Vaikka lähtökohtaisesti tämän menetelmän käytön ajateltiin paljastavan  
vain osaamisen aukot mahdollisimman tarkasti, osaamiskarttojen keskusteleva  
toteuttaminen tuotti myös muunlaisia etuja. Pelkästään näistä asioista keskus-  
teleminen herätti työorganisaation huomaamaan erilaisia työtapojen kehittämi-  
sen paikkoja ja parannusmahdollisuuksia. Projektin aikana yritys opetteli omi-  
en toimintatapojensa refleктоivaa tarkastelua ja niistä keskustelemista. Kes-  
kusteluissa näkemykset laadun kehittämisen mahdollisuuksista ja esille otetut  
ongelmakohdat tulivat käsitellyiksi laajemmalla joukolla kuin mihin normaali-  
en työpäivien kuluessa on mahdollista toteuttaa. Vaikka osaamistarpeet kaikis-  
sa yrityksissä suurin piirtein tiedetään, ja moni tunnistaa kriittiset ongelma-  
kohdat, niistä harvoin puhutaan, ja vielä harvemmin sellaisissa ko-  
koonpanoissa, joissa ovat mukana tuotantoprosessin eri osastojen tai tiimien  
edustajat. Poikkeukselliset keskustelukokoonpanot ja keskusteluilmapiiriin  
demokraattisuuden korostaminen näyttivät olevan oleellisia avoimen keskus-  
teluilmapiiriin saavuttamisessa. Johdon mukanaolo joissakin keskusteluissa toi  
mukaan myös tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakkoinnin.

Mikään menetelmän suunnittelussa asetetuista yleisistä tavoitteista ei jäänyt  
toteutumatta. Myöhemmissä analyyseissä voidaan havaita, että yrityskohtai-  
sista tavoitteista työn tasapuolisen kuormittavuuden tavoitetta ei täysin saavu-  
tettu, joskin siinä saatiin aikaan huomattavia parannuksia, kun moni työnteki-  
jöstä laajensi omaa osaamisaluettaan.

### 3.4.3 Osaamisprojektin havaitut vaikutukset organisaatiossa

Luokittelen kirjapainossa projektin jälkeen havaitut vaikutukset kahdella ta-  
valla. Ensiksi luokittelen kaikki keskusteluissa ja haastatteluissa esille tulleet  
vaikutukset kolmeen ryhmään sen mukaisesti, mihin vaikutus kohdistuu:

1. henkilöstön kehittämiseen, 2. työn organisointiin ja laatuun ja 3. koulutus-kulttuuriin ja asenteisiin. Toiseksi teen eron vaikutuksen luonteen mukaisesti teknisiin ja orgaanisiin vaikutuksiin Coghlanin (2003) jaottelua mukaellen. Teknisillä vaikutuksilla tarkoitan sellaisia, jotka liittyvät HKLJ:n työkalun, eli osaamiskartoituksen soveltamiseen. Orgaaniset vaikutukset liittyvät puolestaan yrityksen sisäisen kulttuurin ja asenteiden muutokseen, ja joiden syntyminen liittyy enemmän kartoituksen prosessiin ja sen olosuhteisiin kuin siinä käytettyyn työkaluun. Jakamalla vaikutukset teknisiin ja orgaanisiin pyrin erottamaan toisistaan työkaluun (profiilien graafinen kokoaminen) ja mene-telmään (keskusteleva toimintatapa) liittyvät vaikutukset toisistaan.

#### 1. Vaikutukset henkilöstön kehittämiseen (*tekniset vaikutukset*)

- Koulutussuunnitelma perustuu selvitettyyn tarpeeseen. On priorisoitu yritykselle tärkeimmät oppimiskohteet.
- Koulutus kohdistuu niihin ihmisiin ja sellaisiin työn vaiheisiin, joissa sitä eniten tarvitaan.
- Pystytään ostamaan täsmäkoulutusta tai järjestämään sisäistä koulutusta, kun tiedetään tarkasti osaamistarpeet.
- Saavutetaan säästöjä koulutusbudjetissa paremman kohdennuksen kautta.
- Riittävän yksityiskohtainen kartoitus toimii muistilistana sisäisessä koulutuksessa ja perehdyttämisessä.
- Kartoituksen avulla löydetään myös piilo-osaaminen.
- Voidaan kehittää kullekin soveltuva erikoisosaamisen alue.
- Saadaan konsernin käyttöön resurssipankki erityisosaajista.

Tuotannon johto koki projektin vaikuttaneen koulutuksen osuvuuteen, tavoitteellisuuteen ja järjestelmällisyyteen. Kouluttautumisen tarve on siten paremmin perusteltavissa ja taloudellisen kustannuksen hyöty helpommin arvioitavissa. Myös työnjakokysymykset ja kuormittavuuden vähentäminen näyttivät olevan mahdollisia työntekijöiden työnkuvia monipuolistamalla. Yritys suhtautui vakavasti osaamisprojektin antamiin mahdollisuuksiin henkilöstön kehittämisessä. Johto kannusti useita työntekijöitä osallistumaan myös pitkäkestoisille mestarikursseille. Sekä henkilöstön itsensä että koulutuksesta vastaavan johdon näkökulmasta koulutukseen lähtemistä oli nyt helpompi perustella, kun koulutustarpeista oli yhteisesti neuvoteltu.

## 2. Vaikutus työn organisointiin ja laatuun (*tekniset ja orgaaniset vaikutukset*)

- Tuki laatujärjestelmälle. On helpompi korjata havaitut virhekohdat tuotannossa.
- Tiedonkulku eri työvaiheiden välillä. Tekemisen tapoja voidaan sovittaa seuraavan työvaiheen vaatimuksiin.
- Ennakointi. Varaudutaan tuleviin osaamistarpeisiin ajoissa.
- Työnkuvien joustavuus. Mahdollisuus laajentaa omaa osaamisaluetta tarkoituksenmukaisella tavalla.

Osaamiskartoitus tuki teknisesti ongelmakohtien paikantamisessa, mutta keskusteluilmapiiri on käytännössä ratkaiseva asia ongelmien selvittämisessä. Avoimen ja hyvän keskusteluilmapiirin ylläpitäminen olikin jatkossa haaste tiimeille.

## 3. Vaikutus koulutuskulttuuriin ja asenteisiin (*orgaaniset vaikutukset*)

- Oman työn liittyminen yrityksen tavoitteisiin selkeytyi.
- Avoimuus keskustella osaamisesta lisääntyi.
- Asenne koulutukseen muuttui: Oppiminen ja toisten opastaminen ovat osa jokaisen työnkuvaa.
- Vastuullisuus osaamisen kehittämisestä lisääntyi. Koulutukseen lähdetään, jotta täytetään jokin tärkeä osaamisen aukko omassa työtiimissä.
- Tiimihenki vahvistui. Oman tiimin suorituskyvyn pohtiminen yhdessä.
- Syntyi neuvotteleva tapa toimia.

Näissä kolmannen ryhmän vaikutuksissa muutos näkyy vastuullisuuden lisääntymisenä ja avoimemman keskustelukulttuurin ja tiimihengen syntymisenä. Tuotantojohtaja huomasi myös muutosta suhtautumisessa oppimiseen ja toisen opettamiseen. Sitä alettiin pitää työn osana, ei erillisenä toimenpiteenä kuten aikaisemmin. Myös koulutustarpeen miettiminen otettiin osaksi työtä, eikä pelkästään henkilöstöasioista tai tuotannosta vastaavan ihmisen tehtäväksi. Koulutukseen lähdetään todetun tarpeen vuoksi, ja koulutuksessa ollut välittää opitut asiat työyhteisöön. Aiemmin kurseille osallistumiseen oli liittynyt mielikuva palkinnosta, mutta intervention jälkeen koulutukseen osallistumiseen suhtauduttiin aiempaa vastuullisemmin.

Kokonaisuudessaan asenteet koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen muuttuivat entistä myönteisimmäksi. Voidaan sanoa, että yksilöllisen ammatitaidon kehittämisen lisäksi työyhteisö etsi ja oppi uusia toimintatapoja osaamisensa ylläpitämiseksi. Oli opittu myös keskustelemaan osaamisesta yhtenä työn osana, ei yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena.



Tämä osaamisprojekti oli ensimmäinen kirjapainon tiimien tehtävä, jossa piti yhdessä miettiä oman tiimin kokonaissuorituksia, ja vaikutukset tiimiytimiseen olivat selkeästi havaittavissa. Kun yhdessä rakennettiin tehtäväprofii-leita ja mietittiin henkilökohtaisten profiilien skaalojen yhteneväisyyttä, tiimi-läiset tekivät ryhmätyötä, jonka kautta oman tiimin merkitys korostui. Kaik-kien ei tarvitse osata kaikkea, vaan yhdessä töiden tulee sujua hyvin.

Tiimien väliset palaverit pidettiin, jotta tiimit näkivät myös oman tiimin merkityksen kokonaisuudessa ja jotta syntyisi vuorovaikutusta kaikkien tii-mien välille. Kehityspäällikön mukaan keskusteluyhteys johdon ja työnteki-jöiden välillä ja tiimien sisällä parantui huomattavasti prosessin aikana. Aivo-riihet (tiimien väliset palaverit) voidaankin nähdä vuorovaikutuksen harjoitte-luna eri ryhmien välillä.

Nähdäkseni motivoituminen oppimiseen syntyi neljän asian yhteistulok-sena: 1) Nähtiin oman työn merkitys kokonaisuudessa. Kaikkien työt ovat osa kokonaisuutta riippumatta työtehtävän luonteesta. 2) Osallistuttiin kehittämis-hankeeseen jo sen suunnitteluvaiheessa, tässä tapauksessa profiilien rakenta-miseen ja niiden tulosten arvioimiseen. 3) Keskusteluja käytiin riittävä määrä eri ryhmissä ja niiden välillä, jotta totuttiin vaihtamaan ajatuksia myös muiden kuin lähimmän työtoverin kanssa. 4) Tavoitteet asetettiin riittävän realistisiksi, eli liian kaukaisiksi tai mataliksi. Niistä myös päästiin neuvottelemaan johdon kanssa tilanteessa, jossa kaikki tiimit olivat läsnä.

Tässä tutkimuksessa käytetyn osaamiskartan erilaisuus muihin kartoitus-työkaluihin on kartoituksen keskustelevassa toteutustavassa, minkä merkitys tuli esille analysoidessani erikseen työkalun ja menetelmän vaikutusta projek-tin koettuihin tuloksiin. Jokainen osaamisalue oli työntekijöiden itsensä mää-rittelemä ja niille muodostui yhteinen merkitys palavereissa, joissa niitä käy-tiin läpi. Osaamisalueita tai niiden sisältöjä ei tuotu yritykseen valmiina tai yl-häältä alas ohjattuna. Osaamisen mittaamisen työkaluja arvioitaessa proble-matisoidaan harvoin osaamiselle annettuja määritelmiä. Sen sijaan työkaluja arvioidaan usein niiden teknologisen toimivuuden tai esimerkiksi niiden sisäl-tämän tietosisällön moniulotteisuuden perusteella (ks. esim. Driessen, Huijsen & Grootveld 2007). Sisällöt eli osaamisalueiden nimet ja merkitykset oletetaan yleensä ymmärrettävän samoin joka paikassa ja kaikkien yrityksen eri henki-löiden ja henkilöryhmien välillä. Kuitenkin jokainen työyhteisö muodostaa it-selleen oman kielen ja merkitykset. Ne voivat vaihdella samankin yrityksen sisällä sen eri osastoilla. Merkitysten rakentaminen otettiin tässä menetelmässä keskeiseksi keinoksi aiheen käsittelemiselle ja sen kokemiselle omaksi.

Heti projektin jälkeen kehityspäällikkö tunnisti lukuisia eri vaikutuksia. Kaikki yrityskohtaisesti asetetut odotukset näyttivät heti projektin jälkeen mahdollisilta toteuttaa, koska yritys oli löytänyt tavan kehittää omaa osaamis-taan tästä eteenpäin ja työntekijät olivat ilmeisen motivoituneita oman itsensä

ja työyksikkönsä osaamisen kehittämiseen. Neljän vuoden jälkeen tuotantojohtajan käsitys osaamisen kehittämisen vaikutuksesta kiteytyi yksinkertaisempaan muotoon. Silloin hän näki osaamiskartoituksen toisaalta edelleen käytännön suunnittelua helpottavana työkaluna, mutta ennen kaikkea hän arvosti sen avulla saavutettua muutosta asenteissa, toimintatavoissa ja toimintakulttuurissa. Tuotantojohtajan mukaan tuotannossa oli opittu neuvotteleva tapa toimia.

Edellä kuvattujen seurausten arvioinnilla oli merkitystä tämän tutkimuksen etenemiselle siten, että keskityin tutkimuksen seuraavassa vaiheessa tärkeimmäksi koetun vaikutuksen eli toimintatavan muutoksen tutkimiseen. Luokittelu teknisiin ja orgaanisiin vaikutuksiin puolestaan auttoi poimimaan aineistosta kehittämisprosessiin ja vuorovaikutuksen tavan muuttumiseen liittyvät ilmiöt. Seuraavaksi pohdin ensin kehittämisprosessin kriittisiä kohtia ja seuraan sitä, miten osaamiskartoituksen käytäntö yrityksessä jatkui seuraavien vuosien aikana.

### 3.4.4 Osaamisprojektin toteutuksen vaikeuksia

Käytännössä havaitut muutokset osaamisprojektin jälkeen osoittivat HKLJ:n toimivan käytännössä tässä yrityksessä vällinneissa olosuhteissa. Luettelamalla intervention positiiviset vaikutukset olen luonut normatiivisen ideaalikuvaan yrityksen mahdollisuuksista oman osaamisensa kollektiiviseen kehittämiseen. Yksilöiden ammatillisten kehityssuunnitelmien toteuttamisessa onnistuttiinkin myöhemmin melko hyvin. Koulutustoiminta oli projektin jälkeen aiempaa suunnitelmallisempaa ja aktiivisempaa, ja ammattiosaaminen kehittyi huomasti. Sekä tuotantojohtajan tuntuma osaamisen lisääntymisestä, työntekijöiden kommentit että määrälliset seurantamittarit (laatujärjestelmän raportit) osoittavat osaamisen lisääntyneen.

Onnistumisen tunne intervention jälkeen oli niin vahva, että sen tarkasteleminen kriittisesti oli aluksi itselleni vaikeaa. Päätelin HKLJ:n työkalun ja sen osallistavan, keskusteleavan menetelmän yhdistämisen olleen ratkaisevaa onnistumiselle. Niiden toteuttaminen puolestaan oli mahdollista yrityksen johtamisfilosofian ja jokaisen osallistuneen ihmisen motivoitumisen vuoksi. Koe-tellakseni näitä päätelmiäni, jotka perustuivat pääosin tuotantojohtajan ja luotamusmiehen haastatteluihin, syvensin analyysiäni työntekijöiden haastattelujen avulla ja etsimällä vaihtoehtoisia selityksiä tarkastelemalla niitä kohtia tapahtumista, joiden voidaan sanoa olleen vaikeita toteuttaa tai joissa ei onnistuttu parhaalla mahdollisella tavalla. Seuraavassa esitän kohtia, jotka koin haasteellisiksi oppimisprojektin onnistumiselle. Ne ovat olennaisia myös tämän menetelmän soveltamisessa muihin työorganisaatioihin.

### *Kaikkien työntekijöiden sitouttaminen projektiin*

Hankkeen alussa oli haasteena saada ihmiset innostumaan asiasta. Osa suhtautui siihen epäluuloisesti, koska pelättiin yrityksen erottelevan hyvät ja huonot työntekijät. Kun projektin kuluessa selvisi, että tarkoituksena on pikeminkin parantaa jokaisen mahdollisuutta suoriutua hyvin omista työtehtävistään, yhteistyöhalu parani. Tämä saavutettiin ryhmässä tekemällä, demokraattisen keskustelun avulla ja etenemällä vaiheittain. Vaiheittain etenemisellä annetaan työntekijöille aikaa sopeutua opeteltavaan työskentelytapaan.

Painajien ammattikunta osallistui vähiten profiilien rakentamiseen. Painotiimeistä muut kuin painajat osallistuivat tiimipalaveriin, ja heidän osallistumisellaan saatiin tiimin osaamisprofiili rakennettua. Painajien ammattikunnan vähäiseen osallistumiseen syyksi arvioin painajien sisäistä porukkahenkeä. Osallistumattomuudella he protestoivat mahdollisia henkilöstömäärän vähennyksiä tai siirtoja vastaan, jotka tuona ajankohtana olivat akuutteja uhkia painajien keskuudessa. Yrityksen ensimmäiset lomautukset ja irtisanomisuhkat ajoittuivat tähän hetkeen. Myöhemmin olen pohtinut, voisiko syynä olla myös ammattikateus tai epäluulo nousevaan painopinnanvalmistajien arvostukseen, mikä horjuttaisi perinteistä painajan ammatin ylivoimaista arvostusta? Tähän en ole saanut vahvistusta aineistostani. Viimeisessä ryhmäkeskustelussa vuonna 2003 painajien edustaja kertoi syyksi osallistumattomuuteen, ettei asian koettu koskettavan heidän työtään, koska muilla ryhmillä, kuten painopinnanvalmistajilla, oli eniten uusia ohjelmia opittavanaan.

### *Aikataulut*

Aikataulu tässä projektissa oli kenties liian tiukka. Vaikka osaamiskarttojen tekemiseen käytettiin yhteensä aikaa noin yhdeksän kuukautta, kehityspäällikön mukaan jälkepäin arvioituna olisi pitänyt vielä enemmän panostaa kaikkien työntekijöiden motivoimiseen. Koko henkilökunta ei ehtinyt sisäistää osaamiskartoituksen tarkoitusta, mikä näkyi siinä, että motivoinnista huolimatta yksi tiimi ei osallistunut projektin tiimipalaveriin kuin osittain. Tämän tiimin jäsenet olisivat vaatineet tavallista enemmän aikaa sulatella kartoituksen merkitystä. Henkilökunnan perehdyttäminen kartoituksen tarkoitukseen ja sisältöön vie aikaa, mutta se on niin tärkeää, ettei siitä kannata oikaista.

### *Tavoitearvot ja henkilökohtaisen osaamisen asteikot*

Kirjapainojohtaja asetti osaamiselle tavoitteelliset arvot, mutta hänen asettamistaan tavoitteista keskusteltiin kaikkien tiimien yhteispalaverissa. Työntekijöillä oli mahdollisuus ottaa kantaa, ja he myös ilmaisivat näkemyksensä tavoitteiden realistisuudesta. Tavoitteelliset profiilit olivat neuvottelun lopputulos.

Tavoitteiden asettamisessa on tasapainoiltava ideaalisen osaamisen ja realististen toteutusmahdollisuuksien välillä. Tavoitteiden asettamiseen liittyy myös muita näkökulmia. Ristiriita syntyy esimerkiksi siitä, että jos asetetaan korkea tavoitearvo, se edellyttää yritykseltä panostamista koulutukseen, mitä ei aina voida kuitenkaan toteuttaa, ja silloin on luotu turhia odotuksia. Henkilökunnan kommentteista käy ilmi, että heillä oli itsellään realistinen käsitys siitä, minkälaiseen koulutukseen tai muuhun panostamiseen yrityksellä kulloinkin on varaa.

Liian korkea tavoitetaso voi muodostua, jos nykyisen osaamistason ja tavoitellun välillä on liian suuri ero tai jos arvioidaan tarvittavien osaajien määrä liian korkeaksi. Tämän projektin palaverissa käytiin keskustelua johdon ja työntekijöiden välillä siitä, monenko tiimin jäsenen on todella tarpeellista hallita jokin työvaihe kullakin tasolla.

Henkilökohtaisten osaamisten arvioimiseen tarkoitettujen arviointiasteikon käyttö vaihteli yksilöiden välillä. Siitä voi aiheutua epätarkkuutta kokonaistaulukoissa. Yksilön osalta liian korkean osaamistason ilmoittaminen voi sulkea pois hänen mahdollisuutensa osallistua lisäkoulutukseen. Yliarvioija voi myös saada työkaverit kiusoittelemaan. Aliarvioijat saavat puolestaan koko tiimin osaamisen näyttämään todellisuutta huonommalta. Tässä esimerkissä arviointiasteikkojen erilainen käyttö ei muodostunut ongelmaksi, koska ensisikin niistä keskusteltiin esimiehen kanssa kahden kesken profiileita palautettaessa ja toiseksi, koska niistä keskusteltiin avoimesti tiimien sisällä. Intervention palaverissa tiimien jäsenet kommentoivat osaamiskarttojen totuudenmukaisuutta. Myöhemmässä osaamiskartoituksen uusinnassa vuonna 2003 ei tämän asian kohdalla oltu yhtä tarkkoja, ja se mainittiin myöhemmissä haastatteluissa. Työntekijät itse kertoivat arvioineensa oman osaamisensa "alakan-ttiin" toisella kierroksella. Siksi sen esille tuominen vaikeuksia arvioitaessa on tarpeellista.

Teknisesti kartoitus on raskas päivittää, koska se on niin yksityiskohtainen ja tietomäärä valtaisa. Henkilökohtaisten profiilien tietojen muuttuessa pitää päivittää molemmat taulukot. Kartoituksessa haluttiin kuitenkin käyttää helpointa mahdollista ohjelmaa, joka olisi kaikilla yrityksillä käytössä, jolloin ei tarvitse investoida valmiisiin kaupallisiin versioihin. Tietojen päivittämisohjelmasta olisi kuitenkin etua osallistuvaa kartoitusmenetelmää käyttävälle yritykselle.

#### *Sisäisen koulutuksen organisointi*

Kun osaamiskartoituksen näyttämiä osaamisen aukkoja verrattiin yrityksessä jo oleviin ammattiosaamisresursseihin, todettiin, että jopa 70 % osaamisen aukoista olisi voitu paikata sisäisellä perehdyttämisellä. Sitä ei kuitenkaan toteutettu niin paljon kuin henkilökunta osaamisensa puolesta olisi pystynyt, sil-

lä seuraavaksi ongelmaksi muodostui sisäisen perehdyttämisen organisointi. Päivittäisten työtehtävien lomassa on vaikea löytää aikaa jonkun toisen perehdyttämiseen kunnolla. Tämä sisäinen koulutus olisi vaatinut yhtä huolellista suunnittelemista ja organisoitumista kuin osaamiskartoituksetkin. Suunnitelmat pitäisi koulutuksenkin osalta tehdä yhdessä työntekijöiden kanssa, jotta niihin sitoudutaan. Pienempiä asioita opetettiin työn lomassa, mutta tavoitteellinen, suurempiin kokonaisuuksiin perehdyttäminen ei onnistunut. Kaikkea koulutusta ei voi tämänkaltaisessa tuotannossa järjestää työaikana, ja siksi työntekijöiden pitää olla todella hyvin motivoituneita, että he tulisivat koulutukseen omalla ajallaan.

Sisäisen koulutautumisen muotona työkierto mainittiin usein puheessa sekä toiveena että toisaalta puhuttiin sen järjestämisen ongelmista. Myöhemmässä aineiston tulkinnassa palaamme vielä työkierron ja muun sisäisen koulutuksen ongelmallisuuteen.

### 3.5 Miten osaamiskartoitusten käytäntö jäi elämään kirjapainossa?

#### 3.5.1 Vaikutusten seurantakäytännöt

Projektien onnistumisen yhtenä kriteerinä esitetään usein, onko projektissa tehty muutos säilynyt ja ovatko opitut asiat siirtyneet koko organisaation käytäntöön (Buchanan, Fitzgerald, Ketley, Gollop, Jones, Lamont, Neath & Whitby 2005). Tässä interventiossa voidaan tapahtuneena muutoksena tarkastella sitä uutta tapaa, jolla yritys myöhemmin toteutti osaamistarpeiden arvioimista, ja toisaalta voidaan erottaa muutokseksi tuotanto-organisaation oppima neuvotteleva tapa toimia.

Osaamiskartoituksia toistettiin yrityksessä osaamisprojektin jälkeenkin. Ensimmäinen niistä tehtiin vuonna 2001 yksinkertaistettuna, melko nopeana päivityksenä, mutta toisella uusintakerroksella vuoden 2002 lopulla siihen paneuduttiin taas hieman enemmän. Sen sijaan neuvottelevan toimintatavan säilyminen käytännössä on vaikeampi todentaa, mutta pyrin siihen tutkimuksen toisessa vaiheessa.

Osaamisen kasvua seurattiin kirjapainossa laadunvalvonnan mittarein. Näitä olivat esimerkiksi reklamaatiot työpisteittäin, sisäiset virheet ja asiakaspalaute. Viikkopalavereissa tarkasteltiin tavoitteiden saavuttamista ja seurantatiedot havainnollistettiin pylväsdiagrammeihin. Niiden oli tarkoitus toimia myös palautteena työntekijöille oppimistavoitteiden saavuttamisesta ja tavoitellun laadun saavuttamisesta.

Osaamisen kasvu näkyi esimerkiksi reklamaatioiden ja sisäisten virheiden vähenemisenä. Asiakastyytyväisyys lisääntyi, kun teknisten ongelmien määrä väheni. Osattiin myös entistä paremmin neuvoa asiakasta. Erityisesti uusien painopinnan valmistuksen menetelmien omaksuminen, mikä oli koulutuksen painopistealue, tapahtui suunnitelmien mukaisesti, ja yritys pystyi toimimaan uusien tekniikoiden vaatimalla ammattitaidolla. Kilpailutilanteen kiristyminen ja muut toimintaympäristön muutokset aiheuttivat kuitenkin sen, ettei kaikkia suunnitelmien mukaisia koulutushankkeita pystytty täysimittaisesti toteuttamaan.

Laatumittarit kuvaavat ammattitaidon hallintaa ja yksilöiden osaamisesta syntyvää kokonaissuoritusta. Mutta kokonaissuorituksen syntyamiseen vaikuttavat myös ihmisten motivaatio tehdä työtään, heidän asenteensa työtä ja työyhteisöä kohtaan sekä vuorovaikutuksen ja yhteistyön onnistuneisuus. Näitä jälkimäisiä "pehmeitä" asioita on monimutkaisuudessaan vaikeampi mitata tai edes erotella toisistaan. Voidaanko yksilöllisen osaamisen ja motivaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välille edes vetää tarkkaa rajaa? Myös tämän tutkimuksen kirjapainossa on mitattu työtyytyväisyyttä ja työyhteisön ilmapiiriä. Ne voivat parhaimmillaan kuitenkin olla vain suuntaa-antavia ja tuoda esille joitakin ongelmapesäkkeitä, mutta niissä ei voida aina erotella pidempi-aikaisia ongelmakohtia tilapäisistä ongelmista eli joistakin yksittäisistä tilanteista johtuvia häiriöitä. Tuotannon ongelmakohtien tulkitsemiseen tarvitaan yrityksen vaiheiden ja sisäisen toimintaympäristön tuntemusta. Näiden ongelmakohtien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen organisaatioissa vallitsevalla vuoropuhelun tavalla on merkitystä.

Yrityksen vaiheilla ja toimintaympäristöllä tarkoitan asioita, jotka tapahtuvat yrityksessä joka tapauksessa, huolimatta koulutuksen kehittämisestä, tuotannon ammattitaidon tai sisäisten kommunikointitapojen kehittymisestä. Tämän kehitysprosessin seuranta-aikana vuonna 2003 kiristynyt kilpailutilanne ja siitä aiheutunut taloudellisen tilanteen heikkeneminen vaikutti kaikkien työntekijöiden motivoitumiseen. Taloudelliset kriisit vaikuttavat läpitunkevasti koko organisaatioon ja kaikkeen siellä tapahtuvaan toimintaan.

Tuotannon seurantomittaristo ja ilmapiirimittaukset voivat olla kuitenkin yritykselle työkalu havainnollistaa tuotannon sujuvuuden, osaamisen ja työilmapiirin tärkeyttä. Niitä voidaan käyttää apuna keskustelun avaamiseksi ja tilanteiden havainnollistamiseksi. Vasta niistä keskusteleminen avaa ongelmien todellisen tilanteen ja antaa mahdollisuuden etsiä niihin ratkaisuja.

### 3.5.2 Uuden kartoituksen toteuttaminen 2002

Henkilöstön kehittämisen laatujärjestelmä on tarkoitettu menetelmäksi, jota yritys voi käyttää itsenäisesti edelleen ja muokata omiin muuttuviin tarpeisiinsa sopivaksi. Seuraamalla osaamiskartoitusten uusia toteuttamistapoja kirjapainossa ja vertaamalla niitä ensimmäiseen pilottihankkeeseen 1999 olen voinut tehdä johtopäätöksiä menetelmän toimivuudesta. Työntekijöiden haastattelujen ja kirjallisen kyselyn avulla laajensin ymmärrystäni osaamisen rakentumisesta työntekijöiden näkökulmasta, kun alustava hankkeen evaluointi perustui pääosin keskusteluihin tuotantojohtajan ja luottamusmiehen kanssa.

Sekä tuotantojohtaja että luottamusmies kertoivat havainneensa työntekijöiden keskuudessa jonkinlaista koulutusväsymystä ennen vuoden 2002 kartoituksen uusimista. Yleistä mielialaa laski yrityksen tilauskannan lasku ja siitä johtuvat säästöt. Henkilökuntaa oli jouduttu vähentämään Loimaalta sanomalehtituotannon siirtyessä Porin tehtaalle. Kun vuonna 1999 henkilöstöä oli ollut tuotannossa 54, nyt heitä oli enää 42. Taloudellisen tilanteen vuoksi henkilöstön lukumäärä vähenisi vielä kolmella henkilöllä. Toimialan kilpailutilanne oli entisestään kiristynyt. Tällaisessa tilanteessa on oletettavaa, etteivät koulutus- ja kehittämissuunnitelmat vaikuta työntekijöistä yhtä uskottavalta kuin noususuhdanteessa. Johto toivoi kuitenkin uuden kartoituksen virkistävän työntekijöiden asennetta koulutusta ja yhdessä toimimista kohtaan. Tulossa oli tuotannonuudistus siirryttäessä CTP-tulostukseen, mikä tarkoittaisi tulevaisuudessa joillekin työntekijöille uusien asioiden opettelemista. Tuotantojohtajan mukaan tuotannossa tiedettiin melko tarkkaan ilman kartoitustakin, mitä koulutustarpeita olisi tai missä parannusta on ilmennyt, eikä sen takia tarvitsisi koota osaamisprofieileja. Kartoitus oli hänen mukaansa kuitenkin tapa tehdä osaamistarpeet havainnolliseksi, ja osaamisprofiilit toimisivat hyvin keskustelun ja yhteisen pohdinnan lähtökohtana.

Uudessa kartoituksessa profieileita oli yksinkertaistettu verrattuna vuoden 1999 yksityiskohtaisiin osaamiskarttoihin. Tuotantojohtajan harkinnan mukaisesti vain kaikkein tarpeellisimmat, ajankohtaisimmat tai muuten tärkeimmiksi koetut osaamisalueet, jotka liittyivät teknisiin työvaiheisiin ja ohjelmiin olivat nyt mukana. Näin koko kartoitusprosessin oli tarkoitus helpottaa ja nopeuttaa. Nyt ei järjestetty tiimienvälisiä tai tiimikohtaisia keskustelupalavereja, joihin kaikki olisivat voineet osallistua. Sen sijaan tuotantojohtaja teki ajan säästämiseksi tavoiteprofiilit itse käyttäen yksittäisten työntekijöiden apua joissakin kohdissa. Kunkin tiimin vastuuhenkilö tarkasti tiimin yksinkertaistetun tavoitteellisen osaamisprofiilin. Henkilökohtaiset osaamisprofiilit pyydettiin kaikilta tuotannon työntekijöiltä, ja niiden perusteella laaditut osaamiskartat esiteltiin henkilökunnalle järjestetyissä kolmessa palaverissa.

Osallistuin vuoden 2002 osaamiskartoitusten palautetilaisuuksiin tutkijan roolissa. Tuotantojohtaja aloitti palaverit kertomalla yhteistyön merkityksestä. Minä kerroin lyhyesti tutkimuksestani, ja siihen perustuvista käsityksistäni kirjapainon osaamisen merkityksestä ja kehittymisestä. Tuotantojohtaja havainnollisti toteutunutta osaamisen kehittymistä tilastollisin graafein. Niistä voitiin selkeästi nähdä, miten virheet olivat vähentyneet sellaisissa kohdissa, joissa työntekijät olivat joko ulkopuolisen koulutuksen tai sisäisen harjoittelun kautta saavuttaneet paremman osaamisen tason.

Tällä kerralla työntekijät olivat arvioineet oman osaamisensa pääosin todellisuutta alhaisemmaksi, mikä tuotiin esille heti kun alettiin tarkastella uusia osaamiskarttoja. Keskustelevia palavereja, joissa olisi voitu skaalauksia verrata, ei nyt ollut järjestetty. Tällä kerralla painajien tiimit kuitenkin olivat mukana, ja keskusteluakin syntyi heidän tiimissään jopa enemmän kuin kahdessa muussa kokoonpanossa.

Näiden tiimipalaverien keskusteluilmapiiri ei kuitenkaan enää ollut yhtä avoin kuin ensimmäisen osaamiskartoitushankkeen palavereissa. Vain muutama työntekijä osallistui keskusteluun. Tulkitsen asian siten, että sitoutumista oman työn kehittämiseen ei saavutettu samalla tasolla kuin ensimmäisessä osaamiskartoituksessa. Keskustelujen henki ei ollut myöskään huono, mutta asiaa todella pohtivaa keskusteluilmapiiriä ei syntynyt. Suurin osa palaveriin tulleista istui hiljaa vastaanottaen heille esitettyä informaatiota. Tekninen tavoite eli osaamisaukkojen löytyminen tärkeimmissä työn vaiheissa kuitenkin toteutui graafien avulla.

### 3.5.3 Pohdintaa toteutettujen osaamiskartoitusten välisistä eroista

Kun ensimmäisessä kartoituksessa oli saatu synnytettyä avoin keskusteluilmapiiri, ja voidaan sanoa yrityksen sisällä opitun käymään avointa keskustelua, toisen kartoituksen palautetilaisuuksissa sitä ei ollut havaittavissa. Syynä toisen kierroksen laimeaan keskusteluilmapiiriin voisi olla mikä tahansa ajankohtainen tapahtuma organisaatiossa, jota en ulkopuolisena voi tuntea. Sellaisesta ei kuitenkaan kukaan osallistuja tai tuotantojohtaja maininnut. Vertaamalla toisen kartoituksen palautetilaisuudessa syntynyttä osaamiskeskustelua ja tilaisuuden ilmapiiriä vuoden 1999 vastaaviin, mahdollisia syitä keskustelun vähäisyyteen tunnistan seuraavista eroista:

1) *Osallistuminen*. Tällä kerralla työntekijät eivät olleet itse luoneet tavoiteprofiileita, vaan tuotantojohtaja oli tehnyt ne heidän puolestaan. Yhteinen keskustelu- ja ongelmanratkaisutilanne jäi siten pois eli tekemisen kautta sitoutuminen. Jos se ensimmäisellä kerralla synnytti tiimin yhteenkuuluvaisuutta, tässä sitä ei päässyt syntymään. Tällä kerralla prosessista puuttui myös vaihe,



jossa työntekijät olisivat voineet vertailla antamiaansa osaamisen arvosanoja toistensa kanssa. Ensimmäisellä kerralla olin kokenut sen olevan prosessin antoisin avoimen puheen ja kehittämisen ideoinnin paikka. Graafit autoivat silloin puhumista omasta osaamisesta, kun keskustelun sisältö voitiin irroittaa henkilökohtaisista ominaisuuksista. Samoin aiemmissa pienissä keskustelupiireissä tiimi oli kokenut ilmapiirin ilmeisen turvalliseksi keskustella lähimpien työtovereiden kanssa tiimin tilanteesta ja työmenetelmistä.

2) *Kaikkien töiden arvostaminen.* Jälkimmäisessä kartoituksessa oli jätetty pois joidenkin työntekijöiden lähes koko osaamisalue, koska oli keskitytty vain erityistä teknistä osaamista vaativiin tehtäviin. Aikaisemmalla kierroksella korostettiin nimenomaan sitä, että tiimin suoritus koostuu kaikkien työpanoksesta ja kaikki työt ovat tärkeitä. Nyt osa tehtävistä oli luokiteltu vähäisemmiksi arvoltaan jättämällä ne pois kartoituksesta. Tämä voi alentaa tiimiin kuuluvaisuuden tunnetta ja oman työn arvostuksen tunnetta, koska helpot tai vaikeat tehtävät jakautuivat eri henkilöille. Oman arvontunne lisää yksilön rohkeutta sanoa oman mielipiteensä, ja itsensä kokeminen tiimin tärkeäksi osaksi sitouttaa välittämään sen suoriutumisesta.

3) *Sopivan kokoiset keskusteluryhmät.* Vuoden 2002 palautetilaisuuksissa oli läsnä muitakin kuin oman tiimin väki, koska ajan säästämiseksi aina kaksi tiimiä oli kutsuttu yhtä aikaa koolle. Siten palaverien osallistujamäärä oli aiempaa suurempi. Suurempi osallistujamäärä saattoi vähentää keskustelevuutta.

4) *Taloudellinen tilanne.* Yrityksessä oli kyseisenä ajankohtana huono tilauskanta ja pelko tuotannon supistamisesta entisestään. Epävarmoissa olosuhteissa avoimelle keskustelulle tulee lisää esteitä, kun pelätään oman työpaikan puolesta. Työntekijöiden väliset suhteet usein huononevat, jos joudutaan arvelemaan, kenen työt loppuvat ensimmäisenä.

5) *Hierarkkisuus.* Tuotantojohtajan asema suhteessa työntekijöihin oli muuttunut. Nyt hän oli kaikkien tuotannon työntekijöiden esimies, kun hän ennen oli kehityspäällikkö, eikä siten suorassa esimiessuhteessa tuotannon työntekijöihin. Arvelen, että hänen vahvistunut esimiesasemansa, joka korostui siinä, että hän itse teki profilit osallistamatta työntekijöitä, voi vaikuttaa asiaan. Tämä tilaisuus oli luonteeltaan enemmän informointia tuloksista kuin yhdessä keskustelua verrattuna ensimmäiseen kartoitukseen.

6) *Fasilitointi.* Ensimmäisellä kerralla keskustelua oli ohjannut ulkopuolinen fasilitaattori. Ulkopuolisen konsultin toivotaan usein tuovan jotain uusia mahdollisuuksia yritykselle. Sellaisissa tilanteissa keskustelua eivät häiritse tavanomaiset, yrityksen sisäiset hierarkiat (vrt. edellinen kohta).

Näistä edellä esitetyistä syistä tärkeimpinä pidän kohtia 1, 2 ja 5. Aiemmassa kartoituksessa demokraattisuus ja tiimien itseohjautuvuus korostui, mutta jälkimmäistä kartoitusta leimasi perinteinen, managerialistinen käytäntö. Kun tiimeiltä oli kolmen vuoden ajan odotettu omaa vastuun ottamista ja oma-

aloitteisuutta työhön liittyvissä asioissa, tämä kartoitus noudatti aivan toisenlaista osallistujien hierarkiaa. Siten organisaation oppimiseen liitetty valtasuhteiden tarkastelu (Coopey 1995; Blackler & McDonald 2000; Coopey & Burgoyne 2000; Contu, Grey & Örtenblad 2003; Contu & Willmott 2003; Fenwick 2003) osoittautuu tässäkin tapauksessa aiheelliseksi ja kenties varsin oleelliseksi kontekstitekijäksi.

*Käytetyn työkalun rooli* ensimmäisellä ja toisella kerralla oli erilainen. Sen avulla oli voitu ensinnäkin ulkoistaa omasta osaamisesta puhuminen yhteisten graafien rakentamiseen ja niiden yhteiseen tulkintaan. Osaamisesta puhuminen liitetään helposti pelkoon tulla arvioiduksi ulkopuolisten taholta (Mueller & Carter 2005). Osaamiskartan avulla voitiin tunteet ja asia erottaa toisistaan. Kun tunteet siirretään esineelliseen artefaktiin, niitä voidaan käsitellä ja manipuloida (Cooren, Thompson, Canestraro & Bodor 2006).

Toiseksi, kun työkalua käytettiin ensimmäisellä kerralla *osallistavasti*, arvoinnin suorittivat osallistujat yhdessä, pienissä ryhmissä, ja niihin osallistui vain oman tiimin jäsenet. Kolmanneksi, työkalua rakennettaessa työntekijät itse loivat osaamispuheelle kielen, joka syntyi heidän työnsä kokemuksista, ei ulkopuolisen heille tarjoamista vaihtoehdoista. Yhteinen kieli on tärkeä yhteisten merkitysten synnyttäjä. Kenties ensimmäisessä osaamiskartoituksessa syntyneet merkitykset rikkoutuivat supistetuissa graafeissa. Neljänneksi voidaan todeta työkalun osoittaneen työntekijöille, että jokaisella työtehtävällä on merkitystä kokonaisuuden synnyttämisessä.

Vertailu ensimmäisen ja toisen kartoituksen välillä osoittaa osallistumisen tärkeyttä hankkeissa, joiden on tarkoitus koskea tiettyä työntekijöiden muodostamaa kokonaisuutta. Vaikka johdon aikomus yksinkertaistetussa toteutuksessa oli vain säästää aikaa, se tulkittiin työntekijöiden taholta eriarvoistamiseksi, minkä seurauksena kartoitusta ei haluttu toteuttaa kunnolla. Tämä antaa aiheen keskittyä aineiston 2. analyysissä tarkemmin johdon ja työntekijöiden välisen dialektisen toiminnan tarkasteluun.

Kun jokainen työntekijä oli vuoden 1999 interventiossa itse osallistunut profiilien rakentamiseen ja kaikkien mielipiteitä oli kuunneltu ja niillä oli ollut vaikutusta lopputuloksen syntymiseen, oli myös jokaisen oma etu päivittää osaamistaan ja osaamisen profiileita. Osaamisprojektin keskustelevalle menetelmällä, jossa projektin eri vaiheissa kokoonnuttiin rakentamaan profiileita eri kokoonpanoissa, motivoitumista tapahtui matkan varrella. Tekemisen kautta motivoituminen ja sitoutuminen on pitkävaikutteisempaa kuin tiedon välittäminen pelkästään infotilaisuuksien avulla. Tämä vahvistaa käsitystäni osallistumisen ja tasavertaisen keskustelun merkityksestä uudistukseen tähtäävissä projekteissa. Osaamiskartoitus pelkkänä teknisenä työkaluna, oli se miten helppo käyttää tahansa, on kuitenkin vain kylmä työkalu, mikä ei ilman osallistavaa toteuttamistapaa tuo muita etuja kuin paikantaa osaamisen aukot ja

hyvät osaajat. Tämäkin sillä edellytyksellä, että osaamiskarttojen rakentaja tuntisi varmasti kaikkien tehtävien monipuoliset osaamisvaatimukset. Kukaan ulkopuolinen tuskin pystyy vertailemaan työyhteisön osaamisen tasoja toisiinsa, kun arviot tehdään kunkin henkilökohtaiseen arviointiin perustuen. Vasta prosessin keskusteleva vaihe, jossa arviointiasteikkoja yhtenäistetään, synnyttää todenmukaisen kuvan osaamisen tasoista. Jos osaamiskartoitukset toteutettaisiin esimerkiksi vain sähköisen tietoverkon välityksellä, menetettäisiin kasvokkaisen kommunikoinnin laadun ja tiimiytymisen kehittyminen ja osaamisen tärkeyden sisäistäminen. Keskustellessaan omasta osaamisestaan työntekijät loivat myös omaa kieltään ja merkityksiä osaamisen käsitteille.

Ylhäältä alaspäin johdetuissa kehittämisprojekteissa on helpommin vastassa muutoksen pelko kuin osallistavissa hankkeissa ja väärintymmärrysten mahdollisuus johdon motiiveja kohtaan on suurempi kuin osallistavissa hankkeissa. Johdon aikomukset ja työntekijöiden tulkinta kehittämisen toimenpiteistä eivät välttämättä ole yhtäläiset, mikäli yhteisö ei kykene avoimeen vuorovaikutukseen. Kehittämisprojektin toiminnallisuus sitoutti työntekijät oman itsensä ja työtapojen kehittämiseen. Tässä tapauksessa avoin vuorovaikutus toteutui vuoden 1999 interventiossa, ja sen vaikutus havaittiin sen jälkeen jonkin aikaa.

### 3.6 Projektin arvioinnin herättämät uudet tutkimuskysymykset – teknisen lähestymistavan haastaminen

Tässä luvussa olen avannut lukijalle, mitä tutkimuksen interventiossa tapahtui, mitä kehitettiin ja miten, sekä arvioinut sen onnistumista siten, mihin aineistoni ensisijaisesti antoi mahdollisuuden. Sen perusteella muodostan työhypoteesin, jota haluan koetella tarkastelemalla samaa aihetta samassa kohteessa varsin toisenlaisesta näkökulmasta. Jos tämän luvun intervention kuvaus luotti pääosin siihen, että tuotantojohtajalla ja tutkijalla on mahdollisuus tarkastella tuotannossa tapahtuvia muutoksia kokonaisvaltaisesti, seuraava analyysini tarkastelee asiaa työntekijöiden näkökulmasta. Heidän haastattelujaan olen käyttänyt myös edeltävän kuvauksen aineistona, mutta kuvauksen tyyli ei mahdollistanut jokaisen puhujan subjektiivisen näkökulman esille nostamista. Alaluvun 2.3.5. kuviossa 4 esitetyn Perren ja Ramin (2004) luokittelun mukaisesti sijoitan edellä kuvatun tapauksen tarkastelun nelion vasempaan yläkulmaan, objektiiviseen tapausympäristön kuvaamiseen (*objective milieu case explanation*), ja seuraavassa luvussa alkavan tarkastelun sen vasempaan alaosaan, moineen kertomukseen perustuvaan tapausympäristön rakentamiseen (*multiple stories milieu explanations*). Tapausympäristöllä tarkoitan sitä kokonaisuutta, jonka muodostavat toiminta ja sen toimijat kontekstissaan.

Johtamiskirjallisuudessa on totuttu lukemaan kuvauksia yritysten onnistuneista muutosprosesseista. Nämä kertomukset ovat kuitenkin usein jälkikäteen rekonstruoituja ja todellisuutta suoraviivaisemmin ja kenties myös positiivisemmassa valossa esitettyjä. Tyypilliset kertomukset muutosprosesseista kerrotaan, jotta ulkopuoliset lukijat saisivat kohteesta edullisen kuvan (Dawson & Buchanan 2005). Niissä tavallaan manipuloidaan kuulijaa; olemme valinneet tapahtumien selitykseksi tämän, ja tämä tarina on tosi. Edellinen kuvaukseni toimii tässä tutkimuksessa apuna muodostaessani ideaalikuvaan osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista tietyn työkalun avulla. Objektiiivisella kuvauksella voin erottaa esimerkiksi menetelmän ja siinä käytetyn työkalun toisistaan ja tarkastella niiden osallisuutta havaittuihin muutoksiin.

Muutosprosessit ovat kuitenkin käytännössä monimutkaisempia, ja uudempi johtamiskirjallisuus esittääkin usein rinnakkain useita kilpailevia selityksiä, joita se haastaa lukijan pohtimaan. Tapahtumat voidaan myös esittää monitasoisina ja monimutkaisina välähdyksinä todellisuudesta, sen eri toimijoiden ja tilanteiden hetkellisinä relaatioina. Pelkästään saman asian tarkasteleminen eri ajankohtina tuottaa erilaisia selityksiä tapahtumille (Dawson & Buchanan 2005).

Kiinnostavin tulos edellä kuvatusta osaamisprojektista on tuotantojohtajan sanoin se, että työntekijät oppivat neuvottelevan tavan toimia. Intervention tekninen tavoite, koulutussuunnitelman tekeminen jäi siis yllättävämmän, asenteisiin vaikuttaneen toiminnan varjoon. Se näkyi henkilöiden välisen vuorovaikutuksen parantumisena, ja sen rakentumista olisi tutkittava tulkitsemalla tarkemmin sitä, mitä ja miten työntekijät puhuvat osaamisesta ja oppimisesta sekä minkälaista kuvaa tilanteiden vuorovaikutteisuudesta voin tuottaa heidän puheestaan.

Tässä luvussa esittämäni analyysin perusteella hahmotan tutkittavan ilmiön kuvioksi 6, jossa tietyt kirjallisuuteen perustuvat käsitteet muodostavat oppimisen prosessin.



Kuvio 6 Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen: Dialogi kehitysprosessin menetelmänä I

Tämä melko objektiiviseksi tarkoitettu kuvaus ei kuitenkaan vielä tuota yksinään vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiini, vaan haluan haastaa oman tulkintani tapahtumista toisen vaiheen analyysissä. Lähdän siis tarkastelemaan tehtyjä haastatteluja uusien kysymyksin. Kun ensimmäisen vaiheen perusteella tulkitseen dialogisen toimintatavan (Isaacs 1993; Gustavsen 2001) olleen ratkaisevan muutoksessa kohti vuorovaikutteista toimintatapaa ja itseohjautuvuutta, haluan seuraavaksi selvittää, miten keskustelevuus ja vuorovaikutus näkyivät työssä ja oppimisessa. Mikä merkitys oppimisella ja osaamisella on kirjatyöntekijän työssä ja toisaalta, miten osaaminen ja johtamistavan kehittyminen jaetuksi johtajuudeksi (Pearce & Conger 2003) liittyvät toisiinsa? Otan siis lähempään tarkasteluun myös tiimien siirtymisen kohti itseohjautuvaa organisoitua. Jaettuun johtajuuteen liittyy vallan uudelleen järjestäytymistä, kun perinteisestä hierarkkisesta johtamisesta siirrytään työskentelemiseen itseohjautuvissa tiimeissä (Pearce & Conger 2003, xi). Kehittymisprosessissa sekä vertikaaliset että horisontaaliset valtasuhteet joutuvat etsimään uuden tasapainon. Nämä kaikki asiat limittyvät toisiinsa, ja niitä on vaikea erottaa toinen toisistaan. Siksi etsin seuraavassa tutkimusvaiheessa vastausta myös kysymyksen johtamisen luonteesta itseohjautuvien tiimien kontekstissa, erityisesti siihen siirryttäessä.

Miten saada haastatteluaineistosta vastauksia edellä esittämiini kysymyksiin? Haastattelujen tulkinta osoittautui vaikeaksi, sillä jokainen työntekijä tuntuu mieltävän oppimisen yksilön prosessiksi, vaikka he liittävät kuvauksiin oppimistilanteista myös muita organisaation jäseniä. Ero tuotantojohtajan kokonaisvaltaisen ja työntekijöiden henkilökohtaisen tarkastelun välillä on suuri. Jatkoaineston analysointia erilaisten taulukointien avulla ja esittämällä aineistolleni erilaisia kysymyksiä, kuten luvussa 2 kuvasin. Yksilöllisen oppimisen kehittyminen sinänsä ei ollut ensisijainen kiinnostukseni kohde vaan organisaation oppiminen yhteisöllisenä ilmiönä.

Kirjatyöntekijöiden työ on luonteeltaan konkreettista toimintaa: se on koneisiin sidottua ja monet oppimistapahtumat liittyvät koneiden ja ohjelmistojen parempaan hallintaan. Työntekijät puhuvatkin haastatteluissa paljon yksityiskohtaisista työvaiheista ja käytännön tilanteista. He puhuvat sen sijaan vain vähän kokonaisuudesta, menneisyydestä tai tulevaisuudesta. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoisista valtasuhteista ei puhuta suoraan, niitä on pitänyt etsiä ja tulkita. Tutkimukseni käsitteistä valta ja valtaistaminen eivät kuulu työntekijöiden käyttämään sanastoon. Oppiminen ja osaaminen ovat konkreettisempia sanoja, joskin yhteisön osaaminen ja yhteisöllinen vastuu olivat vaikeampia asioita saada puheeksi. Sen vuoksi täydensin tutkimusaineistoani vielä kyselyllä, kertomuksilla ja ryhmäkeskustelulla, toivoen löytäväni värikkäämpää aineistoa. Oletan tässä luvussa tekemäni analyysin perusteella näiden asioiden olevan olemassa, ja niissä tapahtuneen muutoksia, mutta missä ne voisivat näkyä? Minkälaisina nämä käsitteet voisivat näkyä tämän kirjapainon muutosprosessissa?

Tässä vaiheessa tutkimustani siirrän huomion vuorovaikutuksen ja dialogin käsitteisiin ja dialogisten menetelmien taustaolettamuksiin, ja etsin niistä yhteensopivuutta oman menetelmäni ja rakentamani työhypoteesin kanssa. Niiden avulla luon kehystä sille, mikä on dialogisen yhteistoiminnan olemus ja mahdollisuudet työorganisaation kehittämisessä, mitä voisi olla arkipäivän dialogisuus?

## 4 VAIHE II: DIALOGISEN TOIMINTATAVAN JÄLJILLÄ

### 4.1 Yksinkertaistuksesta moniulotteisuuteen

Edellisessä luvussa kuvasin osaamisen kehittämisen interventiota kronologisessa järjestyksessä. Prosessimainen tarkastelu, jolla pyrin luomaan objektivistista kuvaa osaamisen kehittämisestä, luotti tapahtumien järjestyksen tuottamaan kausaalisuuteen (Buchanan & Dawson 2007). Sen perusteella päättelin, että intervention osallistava tapa tuotti sitoutumista ja käytetty keskusteleva menetelmä havaitun neuvottelevan tavan toimia. Neuvotteleva toimintatapa oli sekä intervention keino että organisaation oppimisesta kertova tulos. Vuorovaikutuksen merkitys siis korostui, ja tässä tutkimukseni toisessa vaiheessa keskityn tarkastelemaan vuorovaikutuksen luonnetta. Asetan samalla myös kyseenalaiseksi sen, voivatko toiminnassa havaitut muutokset olla seurausta intervention dialogisesta menetelmästä ja erityisesti, minkälaiset edellytykset muutoksilla oli vakiintua. Tämän selvittämiseksi paneudun tutkimaan havaitun muutoksen luonnetta ja sitä, miten työyhteisö kontekstissaan tuotti ja ylläpiti oppimisen käytäntöjä.

Käytän kirjallisuudessa esiintyvää dialogin teoreettista ja menetelmällistä käsitettä tulkitessani arkipäivän dialogin ja neuvottelevuuden ilmentymistä työyhteisön muutosprosessissa. Edellisessä luvussa tarkastelun kohteena oli osaamisen kehittämiseen tähtäävä interventio, ja tässä tutkimuksen toisessa vaiheessa kohteena ovat työntekijöiden käsitykset oppimisesta ja osaamisesta työssä. Organisaation oppimista tutkin osana sen kontekstia, muutoksena kohti itseohjautuvuutta. Aineistona käytän pääosin haastatteluja, jotka sijoittuvat ajallisesti intervention jälkeiseen aikaan 2000–2003. Toisen vaiheen täsmennyneet tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten työntekijät ja tuotannon johto toteuttavat dialogista toimintatapaa työssään?
2. Minkälaisia valtasuhteiden muutoksia organisaatio kohtaa ja tuottaa siirtymässään itseohjautuvuuteen?

Tarkastelen ensin oppimisen ja osaamisen merkitystä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Jäljitan työntekijöiden haastatteluista kuvauksia sekä ammatillisen oppimisen että yhteisöllisen oppimisen tilanteista ja tarkastelen niiden välistä suhdetta. Yhteisöllisiksi oppimisprosesseiksi tulkitsemisen tiimien oppimisen itseohjautuvuuteen ja neuvottelevaan tapaan toimia.

Edellisen osan kuvaus ja arviointi interventtiosta ja sen seurauksista tukeutui pääosin tutkijan ja tuotantojohtajan muodostamiin käsityksiin tapahtumista, joita vertasin ja täydensin muun tutkimusaineiston avulla. Toisessa vaiheessa analysoin työntekijöiden puhetta kuunnellen ensisijaisesti heidän käsityksiään ja seuraten heidän esiin nostamiaan kuvauksia oppimistilanteiden ristiriitaisuuksista, toimijoiden rooleista, valtasuhteista, motiiveista, jännitteistä ja toimijoiden keskinäisestä vuorovaikutteisuudesta. Toisin sanoen yritän tuoda mukaan sellaisia yksityiskohtia ja subjektiivisia tulkintoja, jotka usein jäävät prosessikuvauksissa piiloon, kun tutkija ja kohdeyrityksen johto toimivat tapauksen tulkitsijoina (Dawson 2003; Buchanan & Dawson 2007). Subjektiiviset tulkinnat tuovat esiin organisaation oppimisen dynaamista, alati muuttuvaa ja ristiriitaisuuksiakin sisältävää luonnetta (Antonacopoulou & Chiva 2007). Työntekijöiden osoittamat johtolangat nostavat tiimien oppimisen itseohjautuvuuteen tämän tutkimuksen sivuspiraalista keskeiseksi ilmiöksi.

Seuraavassa luvussa 5 muodostan haastateltavien puheeseen perustuen kuvan kirjatyöntekijän oppimisesta tiimimäisessä työyhteisössä ja tiimissä muodostuvista sosiaalisen oppimisen tilanteista ja tiloista. Luvussa 6 puolestaan tarkastelen oppimista itseohjautuvuuteen vallan ja vastuun dynaamisessa suhteessa.

Pystyäkseni tulkitsemaan empiiristä aineistoani syvennyn luvussa 7 valtaistamisen ja jaetun johtajuuden käsitteisiin kirjallisuudessa, ja etsin niistä yhtäläisyyksiä ja mahdollisia selityksiä empiirisille havainnoilleni. Analyysini itseohjautuvaan tiimityöskentelyyn siirtymisestä rakentaa näkemyksen siitä, miten organisaation oppiminen ja osallistava johtaminen liittyvät toisiinsa ja voivat käytännössä toteutua.

## 4.2 Vuorovaikutuksen ja dialogin käsitteistä

Kaikkien sosiaalisten systeemien, kuten organisaatioiden, perustana on vuorovaikutus, eli ilmaisun, informaation ja ymmärryksen synteesi. Vuorovaikutus on sosiaalinen tapahtuma, jota ei voida dedusoida yhteen yksilöön, koska se vaatii aina myös vastaanottajan. Viestin vaikutus toimintaan syntyy vasta,



kun vastaanottaja reagoi viestin tarkoitukseen. (Mingers 2003)<sup>9</sup>. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostan viestiin vastaamista ja vuorovaikutuksen jatkuvuutta.

Tarkastelen vuorovaikutusta pikemminkin suhteena kuin keskustelemiseen liittyvänä puheen taitona. Kuten Mönkkönen (2002, 13) väitöskirjassaan totea: *"Kommunikaatiotaidot ja oikeutus dialogiin ovat tiettyssä mielessä eri asia."* Myös Holmberg (2000) korostaa dialogisen kommunikaation ja kommunikaation ilmaisumerkityksen välistä eroa suhdeposition avulla seuraavasti: *"Dialoginen kommunikaatio perustuu käsitykseen merkitysten sekä itsen ja muun maailman välisen suhteen rakentamisesta, mutta kommunikaatio ilmaisullisena käsitteenä olettaa, että identiteetit, ajatukset ja merkitykset ovat ennalta muodostettuja, joita kommunikaation avulla välitetään."* Holmbergin määritelmä<sup>10</sup> erottelee, mikä oletetaan olevaksi ennen tilannetta tai siinä syntyväksi. Vastaavan erottelun voi löytää myös organisaation oppimiseen liittyen. Kuten johdantoluvussa mainitsin, Knowledge Management -kirjallisuus pääsääntöisesti olettaa tiedon olevan olemassa ennen kuin se vuorovaikutuksessa jaetaan, kun taas sosiaalinen organisaation oppimiskäsitys perustuu käsitykselle uuden tiedon syntymisestä vuorovaikutussuhteissa.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen ymmärtäminen suhteena ja olennaisena osana sosiaalista oppimista liittää toisiinsa oppimisen, vuorovaikutuksen ja vallan käsitteet. Tarkastelen esimerkkiorganisaatiossa havaittua muutosta sekä organisaation oppimisena että vuorovaikutuskäytännöissä ilmenevänä sosiaalisten suhteiden muutoksena. Vuorovaikutusta tarkastelen tietystä kontekstissa ja pohdin kontekstin merkitystä ja sen erityisiä piirteitä. Dialogikäsite esittää avoimen vuorovaikutuksen edellytyksenä vertaisuuden, ja jäljitän sen olemassaolon ilmentymää ja mahdollisuuksia kirjatyöntekijän työssä. Dialogin käsitteen tarkemman avaamisen katson tarpeelliseksi, koska siitä on löydettävissä perusteet vuorovaikutuksen avoimuuden muodostumiselle.

Organisaation oppimisen keskustelussa vuorovaikutuksen tai dialogin käsitteitä ei kuitenkaan läheskään aina avata, mikä jättää lukijalle tilaa niiden tulkitsemiseen. Siitä on syntynyt aukko, johon organisaation oppimiskeskustelua kohtaan esitetty kritiikki kohdistuu. Kun dialogin käsitettä ei määritellä, ei pureuduta myöskään vertaisuuden problematiikkaan, ja on syntynyt kuva "vallattoman" dialogisuuden tavoittelemisesta organisaatiossa (esim. Fruytier 1996). Valtarakenteiden huomiotta jättäminen onkin ollut puute organisaation oppimiskeskusteluissa (Contu & Willmott 2003). Se on johtanut dialogin ja oppivan organisaation käsitteen leimaamiseen utopistiseksi yksimielisyyden ja

<sup>9</sup> Mingersin lähteenä Luhmann 1995, sivut 137 ja 147

<sup>10</sup> Holmberg viittaa tässä yhteydessä Deetzin kirjaan *Transforming Communication, Transforming Business: Building responsive and responsible work places* (Deetz 1995, 100).

konsensuksen tavoitteluksi (Huzzard & Östergren 2002). Itse ymmärrän asian niin, että kriitikot tulkitsevat usein liian suoraviivaisesti nämä abstraktit käsitteet, jotka vaativat toteutuakseen erityiset olosuhteet. Dialogin pyrkimys vaikeasti määriteltävään yhtenäiseen ajatteluun ilman että osallistujilta vaaditaan samanmielisyyttä, on haasteellinen käsite kuvata lyhyesti, puhumattakaan sen käytännön toteuttamisesta yrityksissä, joissa kiirehditään nopeisiin tuloksiin (Smith 1998; Eijnatten, Galen & Fitzgerald 2003). Jani Roman (Roman 2005, 52) toteaaikin väitöskirjassaan dialogin olevan harvinainen ilmiö suomalaisissa organisaatioissa.

#### 4.3 Dialogi ja dialogiset menetelmät tutkimuksessa ja työelämän kehittämässä

Dialogisia menetelmiä voidaan pitää yhtenä toimintatutkimuksen muotona, jotka perustuvat dialogin käsitteeseen ja sen fasilitoituun toteuttamiseen ryhmissä. Niissä korostetaan toimintatutkimuksen vuorovaikutuksen luonnetta ja sen parantamista. Omalle tutkimukselleni dialogi käsitteenä antaa nimen lähtökohtaiselle oletukselleni työntekijöiden osallistumisen oikeutuksesta ja vertaisuudesta. Lisäksi dialogikirjallisuus auttaa perustelemaan tutkimukseni fokuoimitusta yrityksen henkilöiden välisten suhteiden tarkasteluun. Siten sijoitan tutkimukseni myös osaksi dialogisten menetelmien tutkimista. Tutkin dialogin olemusta erityisesti tuotannon työyhteisössä ja osana organisaation oppimiskeskustelua.

Oma toimintatutkimukseksi muistuttaa lähinnä demokraattisen dialogin (Gustavsen 2001; Pålshaugen 2001) nimellä tunnettua, pohjoismaissa käytettyä menetelmää. Myös muissa osallistavan toimintatutkimuksen tavoissa voidaan toteuttaa dialogista menetelmää, vaikka sitä ei nimenomaisesti kutsuttaisi vaikkapa demokraattiseksi tai sokraattiseksi dialogiksi. Myös ns. arvostavan tutkimuksen (AI) lähestymistapa organisaatioiden tutkimisessa korostaa dialogisten menetelmien tapaan puheen merkitystä tutkimusavusteisessa kehitystyössä, mutta siinä painopiste on positiivisen puheen tulkinnassa ja hyödyntämisessä. Pidän perusteltuna käyttää yleisnimitystä dialogiset menetelmät sellaisista kehittämisen tavoista, jotka korostavat toteutuksessaan dialogiseksi nimettyjen menetelmien tai dialogitutkijoiden periaatteita. Koska dialogi näkyy sanana enenevässä määrin myös yritysten ja työelämän konsultoinnissa ja koska tuolla sanalla on monta merkitystä, on syytä täsmentää, mitä sillä tässä tutkimuksessa tarkoitan ja myös dialogisen tutkimuksen ja kehittämistyön taustaa.

Dialogi-sanau juuret löytyvät kreikan kielestä, jossa sen muodostavilla kahdella sanalla on monta merkitystä. Se voi tarkoittaa kahdenvälistä puhetta, jol-

loin *dia* = kaksi ja *logos* = puhe. Sen merkitys voi myös olla tätä laajempi, jos *dia* onkin prepositio, joka vastaa englannin sanaa kanssa, välillä tai kautta ja *logos* tarkoittaa merkkiä, merkitystä, ymmärrystä, tarkoitusta ja tulkintaa, jontain, jonka voi välittää puheen avulla toiselle. Karjalainen ym. (2006) määrittelevätkin tähän perustuen dialogin Heikkistä (2005) lainaten seuraavasti:

*Dialogi on siis laajasti määriteltynä keskustelua, jossa ihmiset rakentavat yhteistä merkitystä, tarkoitusta ja ymmärrystä (logos), etsivät mieltä ja tulkintaa elämälleen ja maailmalleen. Logos syntyy välitilassa (dia) – ihmisten kautta, välillä ja läpi – joten se ei ole kenenkään omaa. Logos ei myöskään ole koskaan valmis, vaan se virtaa ja liikkuu ihmisten keskustellessa.*

Dialogi voidaan määritellä myös sen avulla, mitä se ei ole. Dialogi poikkeaa monologista ja retoriikasta siinä, että toimijoita on enemmän kuin yksi. Viesti muodostuu ihmisten välillä, kun se monologissa on yhdensuuntainen. Retoriikalla puolestaan pyritään vakuuttamaan kuulija omien mielipiteiden oikeutuksesta. Dialogi ei myöskään ole väittelyä, jossa osapuolet yrittävät saada oman näkökulmansa voitolle toisen mielipiteestä. Se ei myöskään ole neuvottelua, jossa etsitään yhtä yhteistä kompromissiratkaisua. Keskustelusta sen erottaa syvällisempi tarkoitus ymmärtää ajatusten taustalla olevia perusteluja, ei pelkästään tunnista näkyviä mielipiteitä ja reaktioita. Se ei ole mielipiteiden vaan ajatusten vaihtoa ja uusien ajatusten etsimistä.

Dialogissa pyritään luomaan uutta ymmärrystä ja uskotaan siihen olevan parempi mahdollisuus ryhmässä kuin yhden yksilön pohdintana. Tässä lienee pääasiallinen perustelu sille, miksi dialoginen toiminta on omaksuttu esimerkiksi työyhteisöjen kehittämiseen. Niissä etsitään yhdessä monipuolisia näkemyksiä ja usein myös parempia ratkaisuja tiettyyn aiheeseen, ja otetaan huomioon erilaiset perustelut eriäville näkemyksille.

Bohmin<sup>11</sup> (Bohm & Peat 1992; Bohm 2004) perustelu sille, miksi dialogia tarvitaan, löytyy yhteiskuntamme fragmentoituneisuudesta. Muodostamme lokeroita ja luokittelemme asioita, ja lopulta alamme nähdä nämä luokat omina suljettuina yksikköinä, vaikka ne ovat olemassa vain suhteessa toisiinsa. Bohm käyttää vertauskuvana mekaanista kelloa. Kun sen hajottaa osiin, eivät eri ratat hoida mitään tehtävää, ne eivät erillisinä muodosta mitään kokonaisuutta, kun ne on asetettu pöydälle. Vasta kun ne toimivat yhdessä kellona, niillä on merkitystä (2004, xvi). Vastaavasti voisi ajatella, että organisaatiossa on muodostettu toimintojen mukaan osastoja ja tiimejä. Aluksi niillä on tehtävänä hoitaa osa yhteisestä tehtävästä. Kun ne itsenäistyvät, ne alkavat muodostua itse itseään ja toimintaansa ruokkiviksi, mikä ei aina ole kokonaisuuden kannalta

<sup>11</sup> David Bohm (1917-1992) teoreettisen fysiikan professori ja myöhemmin myös dialogisen filosofian kehittäjä. Ensimmäiset fysiikan ja filosofian ajatuksia yhdistävät julkaisut: Wholeness and the Implicate order 1980 ja Science, Order and Creativity 1987.

tarkoituksenmukaista. Ne ovat olemassa vain kokonaisuuden osina, ja jos muut osastot lakkautettaisiin, jäljellejäävää osastoakaan ei enää tarvittaisi. Siten jatkuvassa työmenetelmien parantamisessakin tulee ottaa huomioon, kumpaa parannus palvelee, osastoa itseään vai kokonaisuuden toteutumista, ja huolehtia etteivät nämä asiat olisi keskenään ristiriidassa.

Oman määritelmäni mukaan, jonka olen omaksunut pääasiassa David Bohmin (Bohm & Peat 1992; Bohm 2004), Bjørn Gustavsenin (2001) ja William Isaacsin (1993, 2001) ajatuksista sekä suomalaisesta työkonferenssimenetelmästä (Lehtonen 2004),

*dialogi on kasvokkain käytävä, ryhmässä tapahtuva, monenvälinen pohdinta puheen välityksellä.*

Mitä dialogissa sitten tapahtuu? Dialogi on moniulotteinen tapahtuma ihmisten välillä, sillä siinä huomio kiinnittyy sekä yksilön itsensä, toisten puhujien että metapuheen muodostumisen seuraamiseen. Kukin osallistuja tarkastelee ja pyrkii tunnistamaan oman käyttäytymisensä takana olevia piiloisia oletuksia, koska omat ennakkokäsityksemme estävät meitä näkemästä tai ymmärtämästä muiden käyttäytymistä. Siksi osallistujat yrittävät tunnistaa sekä omia että muiden toiminnan taustalla olevia perusteluja. Jos kuvitellaan työyhteisö, jossa on muodostunut tiukkoja yksiköiden välisiä raja-aitoja, löydetään usein me-he-ajattelua, joka johtaa helposti konflikteihin *meidän* ja *heidän* välillä. Jos konfliktien syytä lähdetään tarkastelemaan, voisi ulkopuolinen henkilö tunnistaa syyksi erilaiset käsitykset puheena olevasta asiasta, joita osapuolet itse eivät tunnista, sillä ne ovat heille itselleen niin vakiintuneita oletuksia. Kaksi henkilöä eri osastolta voi käyttää samaa nimitystä jostain asiasta, mutta sanan merkitys on muodostunut aivan eri perustein eri toimintayhteisössä, ja sen sisältö on toiselle laajempi ja kenties jokin sen yksityiskohta on toiselle tärkeämpi kuin toiselle. Siitä asiasta neuvoteltaessa ei oteta huomioon näitä lähtökohtaisia oletuksia, koska niitä ei tunnisteta, eikä asiaa saada ratkaistuksi. Pahimmassa tapauksessa tietyt käyttäytymistavat, jotka ovat seurausta eri merkityksistä samalle asialle, jatkuvat vuodesta toiseen ja ruokkivat kuilua näiden yksiköiden ja osastojen välillä. Filosofin Martin Buber (1993) onkin tarttunut juuri sinä-minä-suhteen olemukseen määritellesään dialogia. Hänen mukaansa dialogi rakentuu minän ja sinän väliseen tilaan. Tavoiteltavaksi nähdään tila, jossa kumpikaan ei näe toista toimintansa kohteena tai välineenä, vaan toisen ajattelun ymmärtäminen on päämäärä sinänsä (Karjalainen ym. 2006). Bohmin (2004, xviii) mukaan oman puheen synnyttämät reaktiot toisessa ihmisessä opettavat puhujaa ymmärtämään omia piiloisia oletuksiaan. Dialogissa pyritään tilaan, jota Bohm kutsuu yhteisten merkitysten tilaksi (common pool of meaning).

Tämän yksilöiden välisen vuorovaikutussuhteen pohdinnan lisäksi dialogissa seurataan ja koetetaan ymmärtää myös osallistuvan ryhmän dialogin eli *metadialogin* kehittymistä: miten se syntyy ja minkälainen prosessi siitä muodostuu. Työyhteisöjen kehittämisessä tällä on tärkeä asema, ja sen avulla toivotaan yhteisön oppivan tunnistamaan myös oman arkipäivänsä toimintatapojen, normien ja asenteiden syntyä ja niiden reflektointia tarkastelemista.

Dialogisissa menetelmissä korostetaan osallistujien välistä demokratiaa, jolloin usein viitataan antiikin Kreikan yhteiskunnassa muodostuneeseen demokratiaan tai aikalaisajattelijoidemme, kuten Buberin, Habermasin, Bakhtinin tai de Marén pohdintoihin vertaisuudesta. Perustelut ovat samankaltaiset kuin kriittisen toimintatutkimuksen perinteessä. Demokratia ilmenee sekä dialogiin osallistujien välisenä että tutkijan (fasilitaattorin) ja osallistujien välisenä vertaisuutena. Demokratian, vertaisuuden tai tasa-arvon käsite toimii dialogin eettisenä normina, ja se on dialogisen toiminnan yksi tavoitetilä. Bohmin (2004, 48–50) mukaan hierarkia on dialogin vastakohta, minkä perusteella voi päätellä, ettei dialogi voi onnistua ilman demokratiaa.

Miten nämä dialogin eettiset tavoitteet voivat toteutua? Eikö yhteiskuntamme yksilöllisyyttä ja opportunistia korostava toimintatapa ole ristiriidassa dialogin tasa-arvoa korostavan tavoitteen kanssa? Dialogin eettisen tavoitetilan toteutumiseksi dialogitilanteessa noudatetaan tiettyjä sääntöjä, ja näistä säännöistä muodostuu *dialoginen menetelmä*. Ne sisältävät sääntöjä sekä fasilitaattorin että osallistujien toiminnalle. Ryhmä hyväksyy dialogin säännöt, jotta se saavuttaisi yhteisen merkitysten tilan. *Dialogisilla menetelmillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa fasilitoidun dialogin käymistä tietyin säännöin*.

Dialogisia menetelmiä on Suomessa käytetty paljon työn tutkimuksessa. Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskuksen laajassa kuntasektorin Laatu-tutkimusohjelmassa sovellettiin eri työyhteisöissä ns. työkonferenssimenetelmää kunnallisessa palvelutuotannossa (Kasvio ym. 1994). Laatu-hankkeesta lähtenyt tutkijoiden, konsulttien ja muiden toiminnassa mukana olleiden verkosto on jatkanut dialogisten menetelmien toteuttamista ja niiden kehittämistä yli 15 vuoden ajan. Menetelmän perusteet, historia ja esimerkkejä toteutetuista hankkeista on myös raportoitu kirjana (Lehtonen 2004, toim.). Suomalaista työkonferenssimenetelmää on arvioitu myös kansainvälisesti, esim. Paynen (2004) kriittisissä tutkimuksissa, joissa tulee näkyväksi eri yhteiskuntajärjestelmistä kumpuavat lähtökohdat tasavertaisen dialogin käymiselle työyhteisöissä. Myös Pålshaugen (2001) viittaa pohjoismaisen yhteiskunnan edellytyksiin ja yritysdemokratian perinteeseen (esim. Santaharju 1972) demokraattisen dialogin toteuttamisen mahdollistajana.

Suomalaisen työkonferenssin oppi-isänä voidaan pitää norjalaista Bjørn Gustavsenia, jonka työelämän kehittämisen dialogista menetelmää kutsutaan demokraattiseksi dialogiksi. Norjalainen demokraattinen dialogi on puolestaan

saanut kenties suurimmat vaikutteensa amerikkalaiselta Kurt Lewiniltä ja englantilaisen Tavistock Instituutin tutkijalta Fred Emeryltä, joka 1960-luvulla aloitti yhteistyön Norjan työelämän tutkimuslaitoksen AFI:n kanssa (Emery 1999). Tavistockissa oli kehitetty osallistavia ja kokeellisia tutkimusmetodeita työorganisaatioiden demokraattisuuden vahvistamiseksi, ja Norjassa demokraattisuuden ihanne löysi oivallisen maaperän jo silloin hyvin kehittyneessä työmarkkinakentässä. Demokraattisen dialogin ihanteena pohjoismaissa onkin mahdollisimman pitkälle viety demokratia ja tasa-arvoinen vuoropuhelu työpaikoilla. Kehittämishankkeet ovat alusta saakka liittyneet kiinteästi myös työmarkkinaosapuolten välisen vuoropuhelun parantamiseen. Sen keskeinen tavoite on erilaisten horisontaalisten ja vertikaalisten raja-aitojen ylittäminen. (Kalliola & Nakari 2004a; Lehtonen 2004).

Amerikkalaisen työkonferenssin juuret löytyvät Kurt Lewinin kokeellisesta sosiaalipsykologiasta ja hänen oppilaidensa Bennenin, Bradfordin ja Lippittin 1940-luvulla perustamasta NTL-Instituutista (the National Training Laboratory for Group Development<sup>12</sup>) Heidän kokeilunsa ryhmien sisäisestä ja eri ryhmiä edustavien ihmisten välisestä vuoropuhelusta liittyi alun perin rotusuhteiden parantamiseen. (Vartiainen & Pulkkis 2004). Yrityksissä toteutettuja dialogisia menetelmiä on kehitetty 1990-luvun alussa myös MIT:n (Massachusetts Institute of Technology) Dialogi-projektissa, jonka johtajana toimi William Isaacs. Sen menetelmä perustuu lähinnä Bohmin filosofialle tasa-arvoisesta osallistumisesta yhteiseen ajatusten kehittelyyn sekä Buberin ja de Marén dialogiperusteluihin (Isaacs 1993; 2001a). Kun pohjoismaissa työpaikademokratia on saanut korostuneen merkityksen dialogin käytännön menetelmissä, USA:ssa se on liitetty korostuneemmin organisaation oppimistavoitteisiin. Dialogisista menetelmistä organisaatioiden kehittämisessä ovat kirjoittaneet mm. David Schön (1983), Peter Senge (1990), Edgar Schein (1993), William Isaacs (1993, 2001) ja Kurt April (1999), jotka kaikki tunnetaan myös organisaation oppimiskeskusteluista. Heidän toimintatutkimuksiinsa ja dialogisiin työpajoihinsa on osallistunut merkittävä joukko yrityksiä, jolloin Isaacsin dialogikäsitteisiin ovat vaikuttaneet mainittujen tutkijoiden lisäksi käytännön kokemukset vuorovaikutteisista työpajoista.

Bohmin (2004) dialogilla on juuret myös psykoterapiassa ja hänen yhteistyössään englantilaisen psykiatrin de Marén kanssa. Tunteiden käyttäminen osana dialogia on puhtaasti menetelmällinen apukeino ja liittyy dialogin jotain asiaa parantavaan tai ilmapiiriä puhdistavaan ajatukseen. Sitä kuitenkin käytetään myös työyhteisökontekstissa (mm. April 1999; Roman 2005), jolloin dialogin kommunikatiiviseen ja reflektiiviseen tavoitteeseen yhdistetään terapeuttisia yksilön tai ryhmän tavoitteita. Itse en ole perehtynyt dialogin psyko-

<sup>12</sup> Nykyisin keskus tunnetaan nimellä NTL tai NTL Institute for Applied Behavioral Science.

logisiin selitysmalleihin, ja rajaan ne pois omasta dialogin ja dialogisten menetelmien tutkimuksestani.

Saksassa puolestaan dialogiset menetelmät kehittyivät sokraattisen dialogin nimellä 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Sen tärkeimmät oppi-isät olivat Karl Weierstrass, Leonard Nelson ja Gustav Heckman. Perusideana on opintoryhmän jäsenten rohkaiseminen työskentelemään käsitteellisten, eettisten tai psykologisten ongelmien parissa omaan kollektiiviseen ajattelutaitoonsa luottaen. Näissä parikin päivää kestävässä keskusteluissa fasilitaattori ei puutu keskustelun sisältöön, vaan pitää huolen sääntöjen noudattamisesta, jotta syntyisi hedelmällinen, monipuolinen, avoin ja konsensukseen tähtäävä keskustelu. Keskustelun lähtökohtana on osallistujien kokemus. Keskustelussa erotetaan selkeästi aihetta koskeva keskustelu ja keskustelua käsittelevä meta-keskustelu. Avoimen dialogin tarkoituksena on totuuden etsiminen harhojen hälventämisen kautta, mikä mahdollistaa yhteiseen lopputulokseen, konsensukseen pääsemisen. Sokraattisessa ryhmäkeskustelussa syntyvien konfrontaatioiden ja motivationaalisten voimavarojen oletetaan vievän ajatteluprosessia eteenpäin. (Ruokonen 2006.)

Dialogisille menetelmille on yhteistä tavoitteellisuus (joko jonkin asian käsittelemisessä tai dialogin oppimisen suhteen) sekä dialogin toteutumista tukevat keskustelun ja osallistumisen säännöt. Eri dialogisten menetelmien yhteneväisyyksiä ja eroja voidaankin tarkastella fasilitaattorin ja osallistujien sääntöjen kautta (poimittu Gustavsenin (2001), Isaacin (1993) ja Ruokosen (2006) kuvauksista):

#### *Ohjaajan säännöt*

- Malti, puuttumattomuus sisällöllisiin asioihin
- Puolueettomuus, hitaan ajattelijan suojelu
- Ymmärryspyrkimyksen tukeminen
- Keskustelun pitäminen keskeisissä kysymyksissä

#### *Osallistujien säännöt*

- Itsensä selkeä ilmaiseminen suullisesti
- Velvollisuus esittää omat mielipiteet
- Pyrkimys kuunnella ja ymmärtää toisia
- Erilaisten mielipiteiden sietäminen
- Omien kokemusten ottaminen ajattelun lähtökohdaksi
- Tyytymättömyyden ja epämiellyttävien tuntemusten ilmaiseminen

*Eri dialogimenetelmille yhteisiä piirteitä*

- Työrooleista luopuminen vertaisuuden saavuttamiseksi
- Osallistujien kokemus oikeuttaa osallistumisen
- Kokemus on keskustelun lähtökohta
- Kaikki asiaan liittyvät väitteet ovat oikeutettuja
- Pyrkimys kohti yhteistä ymmärrystä, yhteisten merkitysten luomista
- Kriittinen reflektio
- Fasilitaattorin roolin määrittäminen
- Keskustelusääntöjen noudattaminen
- (Pyrkimys käytännön toimenpide-ehdotuksien löytämiseen)
- (Pyrkimys konsensukseen)

*Eri dialogimenetelmien suurimmat erot* löydän edellisen luettelon kahdesta viimeisestä kohdasta, jotka olen merkinnyt sulkeisiin. Ne määrittävät vahvasti myös fasilitaattorin roolia. Se puolestaan liittyy käsitykseen dialogin tavoitteellisuudesta tai sen vapaasta ohjautuvuudesta, minkä suhteen dialogin eri käsitykset poikkeavat toisistaan. Mikäli oletetaan, että dialogilla pyritään johonkin yhteiseen näkemykseen, kuten sokraattisessa dialogissa tai Sengen jaetun vision *shared vision* -määritelmässä (Senge 1990, 205), se luo dialogin ohjajalle selkeän tehtävän ohjata keskustelua kohti tuota tavoitetta. Jos puolestaan toimitaan, kuten Bohm (2004) dialogin määrittelee, dialogilla ei ole tiettyä aihetta tai päämäärää, vaan ne määrittävät keskustelun kuluessa osallistujien puheessa. Fasilitaattorin tehtävänä on vain saattaa dialogi käyntiin ja tehdä sitten itsensä tarpeettomaksi. Tällöin dialogin ainoa tarkoitus on oppia ajattelemaan yhdessä. Sen hyöty dialogia käyvälle ryhmälle on toimia harjoitteena parempaan kollektiiviseen ajatteluun, minkä oletetaan siirtyvän myös arkipäivän tilanteisiin. Sokraattisen dialogin pyrkimys yhteiseen, rationaalisesti pääteltävään parhaaseen lopputulokseen tapahtuu puolestaan osoittamalla toiset ajatusmallit virheellisiksi ja etsimällä yhtä parasta vastausta.

Puheen tavoitteellisuus voi liittyä joko tietyn asian ratkaisemiseen tai laajempaan, yleisempään tavoitteeseen. Esimerkiksi gustavsenilaisella dialogilla (2001) on selkeä tavoite työkäytäntöjen ja työelämän laadun parantamiseen dialogisten käytäntöjen omaksumisen avulla. Pålshaugen (2001) mainitsee puolestaan tavoitteeksi edustuksellisen demokratian laadun parantamisen organisaatioissa. Odotuksena on, että demokratia leviäisi koko organisaation käytäntöihin. Siten tavoitteellisuus voidaan liittää joko konkreettisempaan tai laajempien käytäntöjen muuttamiseen. Olen tulkinnut Bohmin (2004) tavoitteista vapaan dialogin tarkoittavan nimenomaan konkreettisista tavoitteista vapaata keskustelua.

Gustavsenilainen ja bohmilainen dialogi sallivat ja korostavatkin eriäviä näkökulmia, eivätkä pyri konsensukseen samassa mielessä kuin sokraattinen



dialogi. Demokraattinen dialogi sallii ja tavoittelee erilaisten näkemysten yhtäaikaista puhetta, koska se lisää yhteisesti muodostuvien merkitysten ja toiminnan laaja-alaista hyväksyttävyyttä.

Dialogisten menetelmien kritiikissä on moitittu nimenomaan jaettuun näkemykseen pyrkimistä, minkä katsotaan kahlitsevan innovatiivisuutta ja jota pidetään mahdottomana täysin saavuttaa (mm. Pak & Snell 2003). Samanlainen kritiikki kohdistuu usein myös oppivan organisaation ideaalisuuteen ja kontrollivallan vahvistamiseen (Coopey 1996). Yhteiseen visioon ja jaettuihin arvoihin pyrkimistä on puolestaan tulkittu managerialistiseksi sovellukseksi Lave ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen käsitteistä (Contu & Willmott 2003). Erityisesti Senge on saanut väheksyvää arvostelua demokraattisen tilanteen utopistisesta maalailusta (Contu ym. 2003). Tämä kritiikki on osittain oikeutettua, mutta toisaalta tarkalla lukemisella Sengen pääteoksesta<sup>13</sup> voi löytää sekä managerialistisen että tutkivan näkökulman. Senge määrittelee yhteisen vision saavuttamisen tärkeäksi ja lähestyy asiaa lähinnä johtajan näkökulmasta, mutta ristiriitaisesti hän toisaalla korostaa myös moniäänisyyden näkökulmaa. Vaikka Senge joissakin kohdissa pääteostaan myös paneutuu tämän ristiriidan avaamiseen tukeutumalla Bohmin kollektiivisen ajattelun käsitteeseen (Senge 1990, 242-243), se on ilmeisesti jäänyt monelle lukijalle epäselväksi. Kollektiivisen ajattelun käsitettä Senge avaa mm. seuraavasti:

*The main point, however, is not to strive for some abstract ideal of coherence. It is rather for all the participants to work together to become sensitive to all the possible forms of incoherence.*

Dialogia kohtaan esitetty kritiikki sen yhteen totuuteen pyrkimisestä yksinkertaistaa dialogin olemuksen. Myös Isaacs (1993; 2001) puolustaa moniäänisyyttä ja vastustaa konsensusta tieteellisissä artikkeleissaan, mutta hänen kirjansa (2001a) suomennoksessa ilmaistaan konsensus tavoitteellisena. Jälkimmäinen voi liittyä joko suomentajan omaan tulkintaan tai siihen, että kirja on tarkoitettu käytännön johtajille ja kehitystyötä tekeville. Suoraviivainen yhteen totuuteen pyrkiminen puhuttelee kenties johtamisen oppaisiin tottuneita lukijoita. Dialogin tavoitteellisuuteen Isaacs (1993) ottaa selkeästi kantaa artikkeleissaan ja perustelee sitä sekä moniäänisyyden että kontekstin avulla. Myös oman käsitykseni mukaan yrityksissä toteutettavilla dialogeilla on oltava selkeä tavoite, jotta sen toteuttaminen ylipäänsä olisi yrityksessä oikeutettu ja sopisi vallitsevaan tehokkuuden kulttuuriin.

Dialogisilla menetelmillä voidaankin nähdä kahdenlaisia perusteluja: *demokratiaa* lisäävän keskustelun luominen ja joko siihen liittyen tai *hyötynäkökulmaa* korostaen moniäänisyyden tavoitteleminen innovatiivisuuden saavut-

<sup>13</sup> Senge, Peter M. (1990) The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.

tamiseksi kehittämistyössä. Schafft ja Greenwood (2003) kutsuvat näitä luontaisiin normeihin perustuvaksi (intrinsic) tai välineelliseksi (instrumental) motiiviksi dialogin toteuttamiselle. Heidän mukaansa osallistava menetelmä ei poista vallan epäsymmetriaa. Dialogisessa prosessissa opitaan kartoittamaan ja ymmärtämään eroavaisuuksia, ei poistamaan niitä. Sen avulla pyritään hyväksymään erilaisuutta, jota ei voida poistaa, ja kunnioittamaan sitä.

#### 4.4 Dialogisuuden toteutuminen kirjapainon interventiossa

Tässä tutkimuksessa dialoginen interventiomenetelmä toteutui vahvimmin pyrkimyksessäni kaikkien työntekijöiden osallistumiseen ja vertaisuuteen vuorovaikutussuhteissa. Kutsun omaa menetelmääni dialogiseksi menetelmäksi, koska tunnistan noudattaneeni dialogin periaatteita, vaikka en noudattanut dialogisten kokousten sääntöjä aivan siten kuin ne esimerkiksi Gustavsenin demokraattisessa dialogissa (2001) on tarkoitus toteuttaa. En selostanut osallistujille dialogisen kokouksen sääntöjä, vaan pyrin fasilitaattorina luomaan tilaisuudesta dialoginomaisen. Jokaisen kutsuminen osallistumaan korosti jokaisen työtehtävän tuoman kokemuksellisen tiedon merkitystä keskustelussa, ja pyrki eroon ammatillisten ryhmien välisestä hierarkiasta. Osallistumisella tavoiteltiin myös ammatillisen itseluottamuksen kehittymistä.

Vertaisuuden toteutuminen interventiossa oli edellytys tasa-arvoiseen puheeseen osallistumiseen. Dialogisen menetelmän mukaisesti odotin jokaisen osallistuvan ja tuovan yhteiseen keskusteluun omaan työtehtäväänsä perustuvan näkökulman. Osallistujat kehittivät prosessin aikana muodostetuista yhteisistä näkökulmista omalle tiimilleen koulutussuunnitelmat ja tavat niiden toteuttamiseksi. Avoimen vuorovaikutuksen syntymisen palaverissa tulkitseen uskallukseksi ottaa kantaa ja tehdä ehdotuksia, jotka liittyivät esim. vertailuun eri tiimiläisten näkemysten välillä ja toisten tiimien sisäisiin työjärjestelyihin. Alaisten ja johdon eri näkemyksistä esim. tavoitteiden asetannassa keskusteltiin ryhmätilaisuuksissa kokemuksellisia perusteluja vertailemalla.

Sekä bohmilaisessa että sokraattisessa dialogissa halutaan tehdä näkyväksi ei pelkästään omat ja muiden perustelut näkemyksille vaan myös ns. metadialogin syntyminen. Tarkoitus olisi seurata, miten ryhmä muodostaa yhteistä puhetta tai yhteistä ajatusten virtaa. Omassa menetelmässäni en tarkkaillut sitä erityisesti, koska dialogin korostuminen tässä tutkimuksessa oli vasta intervention tulos, jonka seurauksena syvennyin dialogin teoreettisiin perusteluihin. Epäilen myös, voisiko metadialogin seuraamisen ja siitä keskustelemisen liittää vastaavaan uuteen interventioon. Metadialogin seuraaminen ja sen pohdiminen edellyttäisi erittäin pitkäjänteistä ja -kestoista dialogisessiodien sarjaa ja kaikkien osallistujien kiinnostusta ensisijaisesti vuorovaikutuksen kehittä-

mistä kohtaan. Tämä vaatimus on myös abstraktimpi tehtävä osallistujille kuin omien työkäytäntöjen pohtiminen ja vaatii osallistujilta kyvykkyyttä puhetilanteen kehittämisen seuraamiseen. Oletan, että se useimmiten jää fasilitaattorin tehtäväksi, paitsi milloin vuorovaikutus koetaan erityisen ongelmalliseksi, ja osallistajat tulisivat tilaisuuteen nimenomaan oppimaan vain vuorovaikutusta. Metadialogin rakentumisen tutkiminen edellyttäisi myös tilanteiden videoimista tai vähintään nauhoittamista, mikä ei useinkaan ole mahdollista yrityksen käytännön pulmia ratkovissa sessioissa.

Tutkijan ja interventioon osallistuneiden keskinäistä suhdetta voin arvioida vain omasta näkökulmastani. Vertaisuus tutkimusintervention suunnitteluvaiheessa ja sen etenemisessä toteutui suunnittelupalaverien muodossa tutkijan ja yrityksen tuotantojohtajan, kehityspäällikön ja luottamusmiehen kanssa. Osallistuminen kartoituksen palaveriin oli vapaaehtoista. Vaikka toin interventioon mukana kehittämiäni mallin, miten osaamiskarttoja rakennettaisiin, työntekijät itse ehdottivat sen sisällön. Palaverien keskusteluissa pyrkimyksenä oli saada osallistajat itse pohtimaan työkäytänteisiin liittyviä asioita ilman fasilitaattorin puuttumista sisällöllisiin asioihin. Kynnystä osallistua keskusteluun yritin madaltaa tilanteen mukaan. Fasilitaattorina perustelin myös tarpeen koontumisille, ja kerroin milloin kysessä oli suunnittelua, milloin profiilien oikeellisuuden tarkistamista. Nämä tavoitteelliset sisällöt palvelivat karttojen tuottamista, mutta myös keskinäisen työkäytäntöjen reflektoinnin spontaania syntymistä. Fasilitaattorina olisin myös ollut valmistautunut ristiriitaisten näkemysten käsittelemiseen, mutta palaverien hengen ollessa pikemminkin tulevaisuuden mahdollisuuksiin katsova, ei ristiriitaisia tai kiusallisia tilanteita syntynyt. Kenties osaamisen kehittäminen aiheena ei ole sellainen, joka nostattaisi negatiivisia tunteita.

Oma dialoginen menetelmäni poikkeaa edellä kuvaamieni dialogimenetelmien toteutuksesta työkalun käytön suhteen. Dialoginen menetelmä perustuu puheeseen, mutta itse koin tarkoituksenmukaisesti työskennellä konkreettisen työkalun kanssa, joka fokusoii puheen osaamisen kehittämiseen. Se ei kuitenkaan rajoittanut puhetta vain graafien tekemiseen, vaan toimi myös inspiraationa työkäytäntöjä pohtivalle keskustelulle.

Kirjallisuudessa esitetyt dialogisessiot järjestetään usein omia ryhmiäni suuremmille osallistujamäärille ja niille varataan jopa kaksi päivää aikaa. Tutkimuksessani tavoittelin pikemminkin sopivan pieniä ryhmiä, jotta kaikki saisivat tilaisuuden puhua. Kirjapainon tuotantohenkilökunnan kohdalla eivät pitkäkestoiset kokoukset olisi olleet edes mahdollista. Palaverien toistuvuus pidemmällä ajanjaksolla sen sijaan noudattaa muiden dialogisten menetelmien kuvauksia, joissa on korostettu, että keskustelun avoimuus saavutetaan vasta useamman tapaamiskerran jälkeen.

Dialogisen käytännön omaksuminen näkyi kirjapainon intervention jälkeen toimintatapojen ja asenteiden muutoksena (aineisto II). Tuotantojohtaja kutsui sitä neuvottelevaksi tavaksi toimia. Tutkimuksessani tulkitsen sen arkipäivän dialogiksi, joka siirtyi osaamisprojektin neuvottelevista ja pohtivista palaverista dialogin vähemmän intensiivisenä muotona käytäntöön (Vähämäki 2004; Vähämäki & Lähteenmäki 2005). Heti intervention jälkeen se toteutui kirjapainon käytännössä muiden näkökulmien huomioimisena ja pyrkimyksenä yhdessä löytää parhaat työn tekemisen tavat. Seuraavissa luvuissa tarkastelen työntekijöiden kokemuksia intervention jälkeisenä aikana, vuosina 2000–2003, ja jäljitän dialogisuuden toteutumista työn arjessa.

## 5 OPPIMINEN TYÖSSÄ, OPPIMINEN TYÖYHTEISÖNÄ

### 5.1 Ammatillisen oppimisen kokemukset

Tässä luvussa käsittelen vuorovaikutteisen, sosiaalisen organisaation oppimisen ilmenemistä kirjapainon tiimikontekstissa. Yhteisötason oppimisena tarkastelen tuotantohenkilöstön oppimista toimimaan itseohjautuvasti ja neuvottelevan toimintatavan oppimista. Kirjapainossa alkoi yhtä aikaa osaamisintervention kanssa muutos kohti itseohjautuvia tiimejä, ja osaamiskarttojen tekeminen oli tiimien ensimmäinen yhteinen tehtävä. Tuotannon organisaatorakenteen uudistamisen yhtenä tarkoituksena oli vanhojen rakenteiden ravisteleminen. Johto oli huomannut sellaista klikkiytymistä tuotannon ammattiryhmissä, mikä hankaloitti valmistusprosessin sujuvuutta. Tämän vuoksi uusiin tiimeihin sijoitettiin työntekijöitä eri ammattiryhmistä ja yritettiin murtaa liian korkeiksi muodostuneita rajoja esimerkiksi painajien ja jälkikäsittelijöiden välillä. Pelkkä päätös siitä, ketkä tekisivät tulevaisuudessa töitä yhdessä, ei kuitenkaan vielä muuta toimintaa.

Edellisissä luvuissa olen kertonut, miten intervention tiimikokouksissa syntyi avointa keskustelua ja miten avoin vuorovaikutus, ns. neuvotteleva tapa toimia, oli tuotantojohtajan mukaan siirtynyt myös tuotannon ongelmanratkaisutilanteisiin. Tuotantojohtajan lausuntojen mukaan intervention hyvät seuraukset vuorovaikutukseen olivat siis edelleen olemassa. Tässä luvussa sovitan dialogin käsitettä vuorovaikutuksen laadun arvioimiseen siten, että oletan organisaation dialogisuuden kertovan sen vuorovaikutuksen laadusta. Seuraavaksi etsin työntekijöiden haastatteluista, miten vuorovaikutteisuus näkyi tuotannon tiimeissä muutama vuosi intervention jälkeen, ja miten osaamisen kehittyminen, tiimityö ja vuorovaikutteisuus liittyvät toisiinsa. Haastattelusitaateissa kaikkien henkilöiden nimet on muutettu. Tuotantojohtaja esiintyy niissä nimellä Liisa.

#### 5.1.1 Kirjatyöntekijän muodollinen koulutus

Kirjatyöntekijän ammattiin opiskellaan Suomessa kolmivuotisessa koulutuksessa. Siitä kaksi vuotta opiskellaan ammatillisessa oppilaitoksessa ja kolmas

vuosi suoritetaan työssä oppien jossakin yrityksessä, jonka kanssa on solmittu oppisopimus. Kun henkilö on jo työskennellyt jonkin aikaa, hänellä on mahdollisuus päivittää osaamistaan osallistumalla koulutuksiin, jotka tähtäävät näyttökokeen suorittamiseen ja ammattipassin saamiseen. Se on todistus syvällisestä oman ammatin osaamisesta. Näyttökoe suoritetaan omalla työpaikalla. Ylin ammatillinen näyttökoe tuo tekijälleen mestarin tutkinnon. Mestarin tutkinnot ovat graafisessa teollisuudessa erittäin arvostettuja.

Työuran aikana oma työnkuva muodostuu usein melko kapeaksi, ja siksi valtakunnalliset näyttökokeet antavat mahdollisuuden laajempaan osaamisalueen hallintaan. Kiinnostus uuden opettelemiseen on kuitenkin vaihtelevaa, ja esimerkiksi tutkimassani kirjapainossa kehityspäällikkö oli käyttänyt monenlaisia suostuttelun keinoja saadakseen työntekijät osallistumaan jatkokoulutukseen.

*Mä sanoin Liisalle sitten, kun se sano mulle, että tossa olisi tommoinen kurssi, että mieti sitä. Mä mietin ja mietin ja sanoin, että en taida lähteä. "Älä nyt, kun mä ilmoitinkin sut jo, että ei sitä voi peruuttaa enää." En tiedä puhuiko totta vai ei! Että en olisi varmaan muuten lähtenyt....sen jälkeen on kyllä tullut lisää vastuuta.*

*(Aineisto I /tt3)*

Tuotannon johto oli kannustanut ja antanut mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Suuri osa koulutuksesta oli ollut tavoitteellista laajempien kokonaisuuksien hallintaa tavoittelevaa ja yksilölle tutkinnon suorittamiseen tähtäävää. Ne, jotka olivat halunneet oppia lisää, olivat saaneet siihen tilaisuuden. Tilaa oli annettu myös kieltäytyä tarjotusta koulutuksesta. Yllä oleva sitaatti puolestaan kertoo esimiehen käyttäneen erilaisia suostuttelukeinoja.

Työntekijät kuvailivat haastatteluissa, mitkä ovat parhaita tapoja oppia kirjatyöntekijän ammattilaiseksi. Haastateltavat eivät juuri puhuneet ammattikoulusta, ja se olikin kaikilla jo melko kaukana takanapäin. Sen sijaan työssä hankittua kokemusta pidettiin arvokkaana. Varsin moni oli opetellut työn käytännössä tekemällä, ja heillä saattoi olla ammattikoulutuksena jokin kaupallinen tutkinto. Painoalalle he olivat ajautuneet, koska paikkakunnalla ei ollut muuta tarjolla. Nämä henkilöt kokivat työnsä varsin monipuoliseksi ja he olivat opetelleet useita erilaisia töitä tuotannossa. He olivat osallistuneet joko tietyn ammatin näyttökokeeseen valmentavaan koulutukseen tai solmineet työnantajansa kanssa oppisopimuksen, ja sen puitteissa osallistuneet myös teoreettiseen opetukseen. Usein tällaiset henkilöt olivat moniosajia, henkilöitä, joiden osaamisalue oli niin laaja, että he toimivat joustavina elementteinä töiden kulkua suunniteltaessa.

### 5.1.2 Oppiminen tuotannon tiimikontekstissa

Kutsun tässä tutkimuksessa havaittua organisaation oppimista myös yhteisölliseksi oppimiseksi, koska haluan korostaa organisaation oppimisen sosiaalista luonnetta. Korostan sillä myös eroa yksilöiden oppimisnäkökulmaan. Mutta miten yhteisöllistä oppimista voidaan todentaa olematta läsnä vuorovaikutuksen tilanteissa? Mistä päätelen yhteisöllistä oppimista tapahtuneen? Päätelmäni arkipäivän dialogin toteutumisesta perustui keskusteluihin tuotannon johdon kanssa. Johto tarkastelee tuotantoa kokonaisuutena, kun tuotannon työntekijät katsovat sitä usein vain oman työnsä yksilöperspektiivistä. Samoin on oppimisen laita. Kukin yksilö puhuu aineistossa omasta oppimisestaan, vaikka näihin tilanteisiin liittyvät usein myös muut työntekijät. Aineistoni perusteella työssä oppiminen tapahtuu kuitenkin vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten pelkästään yksilöllisenä ilmiönä sitä ei voida pitää.

Olen ensin jäljittänyt puheesta kuvauksia yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa. Jotta puheeseen sisältyisi myös muita henkilöitä kuin puhuja itse, olen kysynyt, miten oppiminen näkyy päivittäisessä työssä, ja miten he huomaavat jonkun oppineen.

Aineistossa on lukuisia kuvauksia haastateltavien oppimiskokemuksista. Sekä yksilöhaastatteluissa että ryhmässä keskustellen luotiin samanlaista kuvaa siitä, miten hyvä oppimispolku muodostuu. Parhaaksi tavaksi oppia todetaan yksin pohtimisen ja ryhmässä toisten kanssa tekemisen vaihtelu. Kirjatyön oppimista työntekijät itse kuvaavat näin:

- *Ensin harjoittelemalla, työkavereiden kanssa opettelemalla, sitten vasta kannattaa mennä kurssille.*
- *Työssä oppimalla, toisilta kysyen.*
- *Kursseilta saa pohjatietoa, perustietoa ja teoriaa, mutta käytännössä oppii, miten se tehdään. Täydentävät toisiaan.*
- *Itse ajattelemalla ja löytämällä asia jää mieleen.*
- *Pitää olla tarve ratkaista jokin työhön liittyvä ongelma.*
- *Virheitä tekemällä; erityisesti omista virheistä oppii.*
- *Kokemuksen myötä oppii kokonaisuuden.*

Oppimisen tilanteessa on mukana myös muita ihmisiä. Yhteistä pohdintaa työssä kuvataan näin:

*Kun tulee niin pahoja hommia ..., mutta kun sen tietää ja kun meitä on 3 käyttäjää, niin sitten katsotaan yhdessä. Jos ei me saada sitä - tai kyllä yleensä nyt saadaan kohtalainen tullemaan aina, - mutta jos me kolme hyväksyttäis, sitten tietää että on yrittänyt parhaansa, ettei siinä sen enempää stressiä ota.*  
(Aineisto I/tt2)

Tätä työssä oppimisen ympäristöä hallitsee luottamus työkavereiden osaamiseen ja siihen, että toisilta voi kysyä. Ongelmanratkaisu on yhteistä tekemistä, ja tiedosta tulee yhteistä. Tiimissä, jossa työtehtävät ovat erillisiä, mutta jokainen käyttää samoja ohjelmia, ongelmanratkaisua kuvataan näin:

*Kyl me tos painopinnavalmistukses keskinäises kysytään. Niin, kyl se toimii molempiin suuntiin,..., et tytöt tekee tossa noita sivuja viimeistelee, ja sitten tulostaa, kyllä mä joudun sieltäkin usein pyytämään apua itelleni, et jossain tekstinkäsittelyssä ja tämmöessä. Että kylä se siitä koko ryhmästä oikeastaan lähtee.* (Aineisto I/tt3)

Edelliset puhujat kuvaavat, miten koko ryhmän ilmapiiri on tärkeä oppimiselle. Kysyminen ja neuvominen eivät onnistu ilman molempien osapuolien halukkuutta yhteistyöhön.

Toisilta kysyminen ja toisten auttaminen ei kuitenkaan aina ole ollut itsensänselvää. Tässä asiassa tapahtui intervention jälkeen muutos, jonka ainakin toimitusjohtaja ja tuotantojohtaja huomasivat. Toimitusjohtaja kuvaa muutosta seuraavasti:

*Varmaan tällainen muutos yleisesti on myös tapahtunut että ...kun muistan... on täällä talossa ollut sen tyyppisiä ammattilaisia, että ei varmastikaan kerrota kaverille sen mitä on oivaltanut jossain asiassa. Tää asia on muuttunut. ... en minä ainakaan enää osaisi nimeltä mainita yhtäkään ammattilaista, joka ei kertoisi, vaan siitä kerrotaan. Mutta se kulttuuri ei ole vielä sellasta, että tähän kuuluisi se, että nyt pitää jakaa tätä tietoo vielä jonnekin myyntiin päin, joka on hyvin tärkeä.* (Aineisto I/tj)

Toimitusjohtaja puhuu osaamisesta kulttuurina, jossa havaitsee muutoksen hyvään suuntaan tuotannon työyhteisössä. Hänen näkökulmansa on koko taloa koskeva, ja sama muutos, joka aikaansaatiiin tuotannossa, pitäisi omaksua myös eri yksiköiden kesken. (Muita yksiköitä talossa ovat myynti, lehden toimitus ja hallinto.) Koko talossa voidaan huomata, että mitä pienempi yksikkö, kuten työpari, sitä paremmin tiedosta muodostuu yhteistä. Rajoja muodostetaan omaksi koetun ryhmän ja sen ulkopuolella olevien välille.

Myös yhdessä oppimiselle muodostuu rajoja, jotka työntekijät kokevat yksilötason eroista johtuviksi. Näistä rajoista puhutaan sekä opettelijan että neuvovan osapuolen suulla näin:

*Opettelija: Se on niinku, ei mun kestä hermot, kun mun täytyy äkkiä jotain oppii. En mää opi. Kyl mul menee niin kauan se, en mä sillai halua. Siin tarvitsis sit olla ihan joku toinen kone, millä sais opetella omassa rauhassansa...Sit sanotaan, et paras jo osata! Että se vähän niinku liian äkkiä ... pitäis heti osata. Et aikaa siihen koulutukseen on tosi vähän ja harjoittelamiseen ja tämmöseen.* (Aineisto I/tt 4)

*Neuvoja: ... ja sil on näytetty kuin se pitäs tehdä, niin ei se tiimi siin kyl sitä sen jälkeen tue, et jos sil on monta kertaa näytetty, et se ei oo siitä oppinu..., kyl se sit saa yksinään sen kans painia.* (Aineisto I/tt1)

*Sitten on tietysti vähän sekin että kuka kouluttaa ja ketä. Kaikista ei oo opettamaan ja kaikista ei oo oppimaan. Tietysti kaikki ei osaa kaikkia, eikä kaikkia parane laittamaan osamaan kaikkia.* (Aineisto I/ tt2)



Oppimisen rajoja huomataan yksilöiden kyvyssä oppia ja maltissa ryhtyä opettelemaan. Samoin opettavan kyvyissä opettaa riittävän tarkasti huomataan puutteita. Neuvovan osapuolen kommentoissa mainitaan myös omat puutteet ja kärsivällisyys, jotka selitetään usein kiireestä johtuvaksi.

Työntekijät eivät oleta, että kaikki voisivat oppia mitä tahansa. Puhuja osoittaa ymmärtämystä henkilökohtaisille eroille. Työn suunnittelussa erot otetaan huomioon.

*Että kyllä meillä osalle on ihan kehitystä tullut... ja sitten taas osa on...se on vähän ihmistäkin kiinni... toiset on semmoisia että kun ei suostu...sanoo että emmä halua enää opetella. Toiset on taas niin arkoja, ettei ota sitä vastuuta, ei uskalla ottaa sitä.*

*(Aineisto I/tt2)*

*Ihan tosi ettei kaikki voi osata kaikkea.. että... sillain järkevästi ne suunnitellaan ...on semmoisia kun ei oo niin teknisiä ihmisiä, niin se voi olla vaikeata. Semmoset täytyy kaikki ottaa huomioon (työn suunnittelussa).*

*(Aineisto I/tt2)*

*Semmoinen kuka nyt opettelee, niin sen täytyis tehdä itse se työ. Itse saa tehdä niin tulee rohkeemmaksi sillain.*

*(Aineisto I/tt2)*

Työntekijät eivät niinkään tuomitse toisten oppimattomuutta, vaan selittävät sitä esimerkiksi arkuudella tai sillä, etteivät kaikki sovellu kaikenlaisiin töihin tai haluttomuudella oppia uutta. Vastaavasti oppimisen edellytyksiä ovat rohkeus tarttua uuteen ja kokeilla, soveltuvuus työtehtävään sekä halu oppia ja ottaa vastuuta. Puheista voi koota mielikuvan siitä, miten työssä oppimisen tilanne etenee painotuotannossa.

1. Yksilö kohtaa ongelman ja kokee tärkeäksi sen ratkaisemisen.
2. Yksilö yrittää ratkaista ongelman.
3. Tiimin jäsenet neuvovat ja syntyy vuorovaikutusta.
4. Yksilön uskallus tehdä lisääntyy.
5. Hän löytää ja oivaltaa ratkaisun.
6. Hän tulee itsenäiseksi ja rohkeammaksi tehtävän suorittamisessa.

Oppimistilanne liittyy kiinteästi työyhteisön käsitykseen tehtävän parhaasta ratkaisemisesta. Mitä enemmän vuorovaikutusta, sitä yhteisemmäksi ja jaetummaksi osaaminen muodostuu. Oppimisen voidaan sanoa sijaitsevan näissä keskinäisissä suhteissa ja tämän suhteen luonne vaikuttaa oppimiseen. Epäluottamuksen tai välinpitämättömyyden vallitessa keskinäistä neuvomista ei tapahdu tai se on väkinäistä: neuvotaan huolimattomasti, eikä oivaltamista välttämättä tapahdu. Arkuus tarttua uuteen asiaan ja toisten kokeminen itseä osaavampina kertoo myös työyhteisössä koetusta ja sinne rakennetusta, osamiseen liittyvästä valta-asetelmasta, joka toisissa tiimeissä pitää hitaammat oppijat helpoimmissa töissä. Jos kaikkien oppimisesta ei huolehdi, siitä muodostuu epätasa-arvoinen ilmapiiri, joka ruokkii itseään. Parhaat osaajat

kuormittuvat, kun heille kasaantuu enemmän töitä kuin toisille. Työruuhkan alla heillä on entistä vähemmän aikaa opastaa muita.

Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa asetetaan normit hyvälle työsuoritukselle ja ryhmä antaa palautetta yksilön suorituksesta. Hyvä palaute näkyy käytännössä siinä, että muut tiimin jäsenet antavat vastuullisempia töitä sille, joka on osoittanut pystyvänsä itsenäisesti suoriutumaan työtehtävästä. Yksilön ja yhteisön oppimisen erottaminen toisistaan voi olla joissakin yhteyksissä käsitteellisesti tarkoituksenmukaista, mutta ei tässä oppimisen ympäristössä (vrt. Gherardi 2001). Yksilön ja yhteisön oppiminen näyttävät tässä limittyvät toisiinsa, eikä niiden erottaminen ole olennaista. Sen sijaan pitäisi tarkastella sitä, miten ne toisiinsa limittyvät.

### 5.1.3 Miten oppiminen ja osaaminen näkyvät päivittäisessä työssä

*Kyl se (osaamisen merkitys) on suuri mun mielestä, sehän helpottaa tekemistä ja on paljon mielekkäämpää tehdä.* (Aineisto I/tt1)

Mitä ja miten työntekijät kertovat osaamisen kasvamisesta? Työntekijöiden puheesta voi havaita voimakkaan kokemuksen siitä, miten heidän tehtäväänään on suoriutua omasta työstään, kehittää itseään ja työnsä sujuvuutta. Muiden työntekijöiden osaaminen vaikuttaa omaankin työsuoritukseen sellaisessa tuotannossa, jonka eri vaiheet ovat toisiinsa sidoksissa. Painotyö alkaa painopinnan valmistuksesta, ja sama tuote kulkee painon kautta jälkikäsitteilyyn. Alussa tehdyt valinnat vaikuttavat siis myös loppupään työsuoritukseen. Tiimityön sanotaankin soveltuvan hyvin työhön, jossa eri vaiheet liittyvät toisiinsa ja jossa on valinnan mahdollisuuksia (Procter & Mueller 2000a). Vaikka työntekijän velvollisuus ei nimenomaisesti ole seurata toisen työntekijän osaamisen kehittymistä, hän kokee oman kehittymisensä ohella myös toisten oppimisen omaa työtään tehdessään.

*Se tulee siinä työn ohessa, sen huomaa siinä vaan kun se rupeaa enemmän tekemään itse, että ei tuu enää kysymään.* (Aineisto I/tt2)

*Kyllä se (osaaminen) näkyy ihan, kuka sitä tosiaan haluaa tehdä hyvää jälkeä, niin kyllä sen huomaa... toinen saattaa olla vähän löysempi että ei niin väliä.* (Aineisto I/tt2)

Kuitenkin kysyessäni haastattelussa, miten huomaa jonkun oppineen, vastaaminen ei kaikille ollut helppoa. Kysymys tuntui oudolta, ja vielä oudommalta tuntui kysymykseni siitä, miten tiimi tukee tai seuraa jäsentensä oppimista. Tutkijan näkökulmasta kehittymisen seuraaminen tuntuu itsestään selvältä, mutta henkilö, jonka tehtävänä on oman työnsä suorittaminen hyvin, ja seuranta liittyy tuotteen laatuun, ei koe oppimisen vaikutusten seuraamista omakseen. Monikaan ei ollut asiaa ajatellut, ja kysymys tuntui tulevan yllättä-

en. Joku vastaajista tuumi, ettei osaamisen kehittymistä seurata ollenkaan, ja totesi, ettei sitä millään voi todeta, pitäisi olla vanhempi huono kappale vieressä ja verrata sitä uuteen, paremmanlaatuisen tuotteeseen. Sama henkilö kertoo muualla puheessaan kyllä selviä kuvauksia osaamisen kasvamisesta ja sen jäljistä toiminnassa. Hän on myös osallistunut viikkopalaveriin, joissa tuotannon laadun mittareita seurataan ja joista selkeästi näkee osaamisen vaikutukset tuotteiden ja tuotannon laatuun.

Yleisellä tasolla sain vastaukseksi kaikilta haastatelluilta, että tuotannon henkilökunta on osaamisprojektin jälkeen saanut tarpeeksi koulutusta niihin asioihin, joissa siihen oli eniten tarvetta. Koulutusta oli riittävästi, sen koettiin kohdistuneen kiireellisimpiin oppimistarpeisiin ja siihen oltiin tyytyväisiä. Tuotantojohtaja oli havainnut työntekijöiden parissa selvää vastuullisuuden kasvua omasta oppimisesta ja toisten opettamisesta sen jälkeen, kun projektissa oli keskusteltu osaamisesta ja oppimisesta ja tuotu ne puheessa osaksi työn tekemistä. Tulkitsen interventiomenetelmän vaikuttaneen siten, että kun osaamisesta puhuttiin ja nostettiin esille oppimisen tilanteita, työyhteisö loi itselleen osaamis- ja oppimispuhetta, johon se alkoi sisällyttää monimuotoisempaa merkitystä kuin perinteinen kursseilla oppiminen.

Tämän toimintatutkimuksen interventiossa rakennettiin yhteistä oppimispuhetta, kun kuvailin mahdollisia oppimistilanteita tai työntekijät kertoivat itse niistä esimerkkejä. Halusin työntekijöiden kiinnittävän huomiota tilanteisiin, joissa he oppivat, jotta näitä tilanteita osattaisiin hyödyntää kun sellaisia tilaisuuksia tulee. Aineistostani käy ilmi, miten työssä oppimista tapahtuu työn kulessa, kun joku esimerkiksi tarvitsee apua ongelman ratkaisemiseen. Kun asiaan kiinnitetään riittävästi huomiota, opitaan tunnistamaan arjen tilanteet oppimisen mahdollistajiksi. Silloin pystytään kenties myös laajentamaan sitä työntekijöiden piiriä, joka oppimistilanteeseen tulee osalliseksi. Samalla työntekijät voivat miettiä, voisiko näiden tilanteiden oppimisvaikutuksia vielä parantaa ja miten. Haastatteluissa työntekijät esittivätkin runsaasti ehdotuksia oppimistilanteiden parempaan hyödyntämiseen.

Seuraavien esimerkkien avulla tulkitsen, minkälaisen merkityksen työntekijät antavat oppimiselle.

*Kyllä se (osaaminen) näkyy ihan, kuka sitä tosiaan haluaa tehdä hyvää jälkeä, niin kyllä sen huomaa... toinen saattaa olla vähän löysempi että ei niin väliä. (Aineisto I/tt2)*

Erityisesti teettämässäni pienkyselyssä (aineisto IV) moni ilmaisee yksilötason tavoitteena halun tehdä työnsä hyvin ja laadukkaasti. Mikäli kiire on esteenä työn huolelliselle ja virheettömälle suorittamiselle, se koetaan stressinä. Myös haastatteluaineistossa korostettiin osaamisen ja laadun merkitystä. Johdon taholla tehdyt valinnat siitä, mikä työ tehtäisiin nopeammin ja vähemmän huolellisesti, ei tunnu laadukasta kädenjälkeä tavoittelevasta työntekijästä hyvältä.

*Paljon merkitsee, et osaa sen työn tehdä hyvin ja tietää mitä tekee. (Aineisto I/tt 5)*  
*Voi olla semmonen varma työstä. ..Ei oo semmosia paineita, et.. (Aineisto I/tt 4)*

*Aikoinaan oli semmosia töitä, et sanottiin, et ne on vähän huonompia töitä, et ei tarte niin tarkkaan (tehdä)...mun mielestä... ei sais olla niinku huonompia töitä, pitäis aina pyrkiä parhaaseen mahdolliseen tulokseen. (Aineisto I/tt1)*

Yhteisön tasolla osaamisen kasvun merkitys näkyy tyytyväisyytenä työs-kentelyn sujuvuuden lisääntymiseen. Sujuvuuden selittäjäksi mainitaan mm. moniosaajien entistä suurempi määrä, mikä lisää työnkulun ja tuotannon suunnittelun joustavuutta.

*... et jos osaa montaa työtä tehdä niin sehän on niinko suuri etu. Et jos kaikki osais tehdä kaikkee, niin se on tietysti mahdotonta. Mutta on niin paljon helpompi, ... sopii jostain lomista ja kaikista...kun sit ois aina korvaava henkilö. (Aineisto I/tt1)*

*On niin pieni ryhmä, että kaikkien on pakko osata vähän monennäköistä. Se on parantanut tilannetta. Se on vaan, kun kaikilla on kauhea kiire, niin se on sillai rankkaa, mutta on paljon enemmän sellasta porukkaa, joka osaa tehdä montaa. (Aineisto I/tt3)*

*On sisäistä työkiertoa kun tarvitaan, ja kun on moniosaajia, se sujuu (tässä tiimissä) Siinä mielessä on auttanut toi, ... että on tullut enemmän tota osaamista. Ja sitten kun on joustavat työnkuvat, ja me pystytään laittamaan kone kahteen vuoroon koska me halutaan. (Aineisto I/tt2)*

*Kyllä aika pitkälti täytyy (tuntea koko prosessi). Kyllä perusteet ainakin on hallittava. Ne vaikuttaa arkkiasemointiin, taittoon ja niin edelleen. (Aineisto I/tt3)*

Moniosaaminen koetaan sekä omaksi eduksi että tuotannon sujuvuuden parantajaksi. Monipuolisen työnkuvan koetaan myös tuovan vaihtelua työhön. Kiire- ja ongelmatilanteista selvittää entistä helpommin. Ymmärrys koko tuotantoprosessiin kasvaa, kun tekee erilaisia töitä. Osaaminen ei vaikuta pelkästään yksilön parempaan suoriutumiseen, vaan koko tiimin suorituksen parantumiseen.

Työntekijöistä moni oli oppinut monipuolisen työn, koska oli osallistunut työkiertoon. Siihen osallistuneet arvostivat monipuolista työkokemusta nimenomaan oppimisen mahdollistajana ja työn mielekkyyden lisääjänä. Kirjallisuudessa työkierron perusteluksi mainitaan yrityksen näkökulmasta pääosin kaksi syytä: tiedon kumuloituminen ja henkilöstön oppiminen sekä motivaation ja sitoutumisen lisääntyminen (Campion, Cheraskin & Stevens 1994; Ortega 2001). Ortega on lisäksi korostanut, miten työkierron avulla voidaan löytää parhaimmat henkilö-tehtävähdistelmät tai uuden teknologian tai uuden tuotteen valmistuksessa saadaan tietoa parhaista työmenetelmistä, kun yhdistetään monen henkilön kokemus uuden tehtävän tai menetelmän toteuttamiseksi. Siten tietyissä tilanteissa työkierrolla voidaan saavuttaa parempaa tehokkuutta sekä teknisesti että motivaationäkökulmasta kuin erikoistuvilla työnkuvilla. Tässä aineistossa työkierto mainittiin myös kuormittavuusongelman ratkaisijaksi.

Työkierto mainittiin tutkimuksen eri osa-aineistoissa edelleen kehittämistä kaipaavaksi osa-alueeksi. En pystynyt tulkitsemaan aineistosta sitä, ilmaistinko työkierron kehittäminen toivottavaksi siksi, ettei sitä olisi tarpeeksi, vai siksi, että se koettiin jatkuvasti tarpeelliseksi keinoksi osaamisen kasvattamiseen.

#### 5.1.4 Halu oppia

Oppivatko työntekijät yrityksen vai itsensä kehittämisen ilosta? Gherardin (2003) mukaan oppimiskeskustelussa unohdetaan usein ihmisen luonnollinen halu kehittyä ja oppia uutta. Sille löytyy vahvistus seuraavasta toteamuksesta:

*Sit on myös se, et jos on halu oppia, ja on innostunu aina jostain uudesta, ... niin kylhän sit omaksuukin helpommin. ...Se on kauheen mielekäästä, kun ossaa tehä montaa työtä, kun siin on niinko mahdollisuus sillon vaihtaa. Ainahan jos tekkee vaan sammaa, niin mua ainakin ruppee hirveesti kyllystyttää.* (Aineisto I/tt1)

Yrityksen ja työntekijän etu on saatu näyttämään varsinkin kriittisessä henkilöstön kehittämiskirjallisuudessa (mm. Fenwick 2004) tai valtakeskustelussa (Clegg & Hardy 1999a) dualistiselta, kahdelta toisiaan vastaan kamppailevalta asialta. Kuitenkin tämän tutkimuksen haasteltavat tuovat esille moninaisesti, miten osaamisesta saa sekä henkilökohtaisesti tyydytystä että nähdään se hyöty, mikä osaajista yritykselle on, ja yrityksen menestymisen kautta hyöty palautuu työntekijälle itselleen. Tämäkin yritys koki 1990-luvun alussa laman vaikutukset, ja vielä laman jälkeenkin on graafisen alan kireä kilpailutilanne aiheuttanut pienimmille alan yritykselle taloudellista epävarmuutta. Huonot ajat tuntuvat myös jokaisen työntekijän oman työpaikan epävarmuutena, ja yrityksen menestyminen on kaikkien toiveena. Tämän vuoksi kirjallisuuden esittämä ristiriita yrityksen ja yksilön tavoitteissa tuntuu vääristelyltä ja liioitellulta. Se aliarvioi työntekijöiden ymmärrystä liiketaloudellisesti kannattavan toiminnan merkityksestä. Ristiriitaa ja vastakkainasettelua varmasti on, mutta yhtä aikaa elää myös yhdensuuntaisia tavoitteita, kuten tämän tutkimuksen työntekijöiden puheessa jatkuvan oppimisen tarpeellisuudesta ilmenee:

*... tää alakin on semmoinen ku kehitty.* (Aineisto I/tt2)  
*... ala menee koko ajan harppauksin eteenpäin.* (Aineisto I/tt 3)  
*... toi tuotannon sujuvuus, osaamisesta koituva taloudellinen säästö ...jos niitä virheitä sais pienemmäksi, niin totta kai kustannuksetkin putoaa, niin sitten vois ihan hyvin palkita työntekijät siitä sitten.* (Aineisto I/tt2)

Myös organisaation oppimista koskeva kirjallisuus on luonut eroja yksilön ja yhteisön oppimisen välille käsitellen näitä asioita toisistaan erillisinä ja tarkastellen oppimista pääosin yksilöllisenä tapahtumana. Vasta viime vuosina organisaation oppimiskeskustelussa on vahvistunut käsitys oppimisen sosiaali-

sesta luonteesta, eikä yksilön ja yhteisön oppimista enää nähdä täysin erillisinä, vaan toisiinsa limittyneinä ilmiöinä (Easterby-Smith & Araujo 1999; Elksjaer 1999; Gherardi 2001; Abma 2003).

Jos yksilön ja yhteisön tavoitteet nähdään keskenään ristiriitaisina, siinä keskustelussa ei ole tilaa oppimisen ilolle eikä ainakaan sellaiselle tavoitteelliselle ammattitaidon oppimiselle, joka on samansuuntaista yrityksen tavoitteiden kanssa. Tämän tutkimuksen työntekijöiden haastatteluisissa ja kyselyssä voidaan kuitenkin nähdä työntekijöiden selkeä pyrkimys oman työn (yksilö) mahdollisimman hyvään suorittamiseen ja tuotannon (yhteisö) sujuvuuteen.

Kun yritys (johto) ilmaisee tavoittelevansa henkilöstön kehittämällä tuotosta ja tehokkuutta, työntekijät painottavat puheessaan osaamisen parantavan työnsä laatua ja sen sujumista. Tuotannon hyvä sujuminen tarkoittaa myös sen tehokkuutta, joten kummallakin on sama tavoite. Molemmat puhuvat samasta asiasta, mutta oman vastualueensa näkökulmasta ja omalla käyttökielellään ilmaistuna.

Kuten edellä todettiin, oppimisprosessiin liittyy myös luottamuksen ja hyvän työilmapiirin tuntu. Se rohkaisee opettelemaan, kysymään ja pohtimaan yhdessä. Siten hyvä henki työyhteisössä vaikuttaa osaltaan tehokkuuden ja tuloksellisuuden saavuttamiseen.

*Totta kai on hyvä, että täällä on enemmän näitä osajia niin pääsee auttaan, jos tulee yl-lättäviä tilanteita. Yleensäkin meillä on aika hyvin sillain, että kyllä me autetaan aika paljon kun tarttee.*  
(Aineisto I/tt2)

### 5.1.5 Milloin vuorovaikutus ei onnistu: virheistä puhumisen vaikeus

Edellisissä alaluvuissa on esitelty vuorovaikutteisen työssäoppimisen tilanteita, ja lähinnä sen hyvin onnistuneita esimerkkejä. Samassa työyhteisössä esiintyy kuitenkin yhtä aikaa myös vuorovaikutuksellisesti vaikeita tilanteita. Vaikka oppimispuhe näytti kokonaisuutena tarkasteltuna kehittyneen sosiaaliselle organisaation oppimiselle otolliseksi, haastateltavien kertomukset käytännön tilanteista osoittavat virheistä puhumisen olevan äärimmäisen vaikeaa. Virheet todetaan yleisessä puheessa hyviksi oppimisen tilanteeksi, mutta käytännössä virheiden käsittelemisen sosiaaliset vuorovaikutustilanteet eivät suju toiveiden mukaisesti.

*Liisa ja sit esim.. se painaja, ketä on sit painanu niitä, tutkii sitä... ja miettii tilanteita. Ja sit on painopinnan puolella, ... et tuotannon tukihenkilö ... ja sit ... ketkä on tehny virheen, niin ne miettii sitä. Kyllähän ne saa ne mietittyä, ..mut...millasta se olis, niinko jatkossa. Korjaavat toimenpiteet, ...et ne jää sinne mappiin.*  
(Aineisto I/tt1)

Painotalossa oli tuotannon osaamisen kehittämiseksi ja myös laatujärjestelmää tukemaan pyritty luomaan käytäntöjä, jotka jalostaisivat oppimisen mui-

denkin tietoisuuteen. Kuten tietämyksen hallinnan tai tiedon johtamisen (knowledge management) opeissa korostetaan, hiljainen tieto tulee siirtää kaikkien ulottuville. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan hiljainen tieto tulee koodata sellaiseen muotoon, että se on ymmärrettävissä ja siirrettävissä kaikkien saataville. Tämän jälkeen tieto tulee imaista käytänteisiin. Ensimmäiset vaiheet tästä tiedon spiraalista ovat saaneetkin riittävästi tutkimuksellista huomiota ja tuottaneet oivallisia työkaluja tietojen varastointiin. Mutta miten toteutuu se oletus, että tieto siirtyy jokapäiväiseen toimintaan näistä tietopankeista? Esimerkkiyrityksessämme virhetilannetta käydään läpi aina jonkun toisen kanssa, joka asian voisi hallita, ja yhdessä pohditaan ratkaisuja. Se kirjataan ylös yhteiseen tiedostoon, tässä tapauksessa paperiversiona mappeihin. Siitä alkaa tiedon siirrettävyyden teorian sopimattomuus käytäntöön. Hyvin organisoitu tieto jää käyttämättä. Työn luonne ei ole sellainen, että olisi tapana käydä kirjoista, mapeista tai sähköisistä tiedostoista katsomassa, miten tämän akuutin tilanteen hoitaisiin. Ja voidaanko olettaa, että juuri tiettyyn pulmatilanteeseen olisi löydettävissä ratkaisu persoonattomassa, kirjallisessa muodossa? Ongelmatilanteet on totuttu ratkaisemaan työn ohessa toisilta neuvoa kysyen, ei dokumentteihin turvautuen.

*Ja sit jos tulee joku virhe, niin painaja tulee sitä kysymään ensin meiltä. Ja sit me voidaan kysyä heiltä, että mistä tällöinen ... johtuu, et semmosta. (Aineisto I/tt 5)*

Tallennettu yhteinen tietopääoma ei kutsu luokseen. Vastaavanlainen tilanne kuvataan laatukäsikirjan käyttämisestä:

*...Kyl siitä hyötyä on (laatukäsikirja), jos sen niinko lukkee, et jos tulee joku ongelma, niin on ohjeet, miten sit toimitaan, mitä tehdään. Mut siinäkin on se, et kaikki sanoo vaan, et juu he tietää sen, mut sit on huomannu tuolla jossain auditoinnissa niin ei ne sit välttämättä sitä niin tiedäkään. (Aineisto I/tt1)*

Painotalossa on siis pyritty organisoimaan virheistä oppiminen siten, että asia selvitetään. Toisinaan tilanteeseen on saatu myös useampi henkilö mukaan. Virheen syytä ja parempaa ratkaisua etsitään ensin yhdessä, ja se kirjataan muistiin, "mappiin". Opitun levitys ei kuitenkaan tapahdu enää porukalla vaan siitä tehdään raportti, joka on kaikkien saatavilla, mutta tositilanteessa neuvoa ei haeta mapeista. Yritykset systematisoida virheistä oppiminen eivät ole onnistuneet kirjallisessa muodossa. Porukalla oppiminen keskustellen, ei kirjallisesti, koettaisiin sopivimmaksi oppimistavaksi.

*...se (tieto) hukkuu se jonnekin. Se ei mee se, ei mee niinku loppuun saakka.... Se auttais niin hirveesti, ko tiimissä keskenään sovittas ja puhuttas niist asioista, niin jäis semmonen ns. selän takana puhuminen ja kaikki tällöinen napsuttaminen. (Aineisto I/tt1)*

*Puhuja 1: ...kyl tarvis puhuu niinko. Silloin asiat aina selkii, et jos ei kettään aukaise suutaan, niin sama homma tehdään seuraavalla kertaa taas.*

*Puhuja 2: Ja parempi olisi että sen aukaisis sitte porukalla. (Aineisto I/rk)*

Toinen järjestelmällinen virheiden käsittelytapa toteutetaan viikkopalaverissa, joissa virheraportit käydään läpi. Kokoukseen osallistuvat saavat muistion, jonka he vievät käsiteltäväksi omassa tiimissä. Moni haastateltava sanookin, että asiat tulevat käsitellyksi omassa tiimissä. Jonkun mielestä sekään ei toteudu täysin:

*...Meil tulee viikoittain tää lista, ... tiimipalavereista, ja sieltähän tulee kaikista näistä ongelmista, mitä on ollu, palautetta. Kyllä ne yhdessä sitten puretaan. Kyl jokainen aina sen lapun lukee, et mikä on mennyt väärin.*  
(Aineisto I/tt 5)

*...Kyllä me kerrotaan tuolla aina (jos on virheitä tehty). Kyllä me tuolla tosiaan, kyllä meillä siinä mielessä on ettei kukaan salaile sitä. Sitäkin on että joku ei kerro (siis toisissa tiimeissä).*  
I/tt 5) (Aineisto

*...sille tiimin edustajalle ... Liisa tekee lapun..., et mitä asioita käsiteltiin, niin ei ne asiat silti mee sen tiimin jokaselle, ei ne mee... perille kaikille, et tää on käsitelty. Et ..., ei kaikki saa sitä tietoo.*  
(Aineisto I/tt 1)

Virheiden käsittelemiseen liittyy paljon tunteita. Jokaviikkoinen virheiden käsitteleminen alkaa tuntua virheiden etsimiseltä, negatiiviselta palautteelta. Haastateltavat toivoisivat korostettavan enemmän positiivista palautetta. Tämän tutkimuksen esille tuoma tieto siitä, että viikkopalaverit koetaan virhepalaveriksi, oli tuotantojohtajalle yllätys. Ryhmäkeskustelussa (vuoden 2003 lopussa) tuotantojohtaja selitti työntekijöille viikkopalaverien tarkoitusta:

*Tuotantojohtaja: ... et mulla on se sama lista että täs on mittarit ja täs on virheet ja täs on reklamaatiot ja ne käydään sit läpi ja siinä kaikki ... En oo sitte keksinyt mittään. Olisin sitä mielelläni jotenkin uudistanutkin, en ole löytänyt hyvää tapaa. Virheet ja reklamaatiot mun mielestä täytyy käydä läpi, ja ne täytyis siitä mennä eteenpäin tiimin käsittelyyn, ... et jos on joku virhe tullut, niin porukalla katsotaan mitä on. Ja ettei toiset tekis samanlaista virhettä. Sen idea ei oo muu kuin se.*

(Aineisto I/rk)

Jos virheiden käsittelyyn eivät kaikki osallistu, tai jos kaikki eivät ole kiinnostuneita kuulemaan jonkin ongelman ratkaisuvaihtoehtoa, voidaan huomata aiemman kirjapainon työssäoppimisen tilanteen kuvauksesta (luku 5.1.2), miten oppimisen tärkeä lähtökohtainen edellytys puuttuu; sen pitää tuntua itselle tärkeältä asialta. Ongelmatilanne tuntuu tärkeältä usein vasta silloin, kun itse sen kohtaa, tai jos olettaa itse joutuvansa kyseiseen tilanteeseen (Wiethoff 2004). Vaikka olisi kuullut jonkun hoitaneen tietyn tilanteen uudella tavalla, muistaako sen, ellei asiaa koe omakseen?

*...että jos sää itse teet virheen, niin kyllä sää siitä opit. Niin, sitä ei varmaan tee toista kertaa. Kyllä sen muistaa.*  
(Aineisto I/tt2)

*.. Silloin jos ite tekee virheitä tai ratkaisuja, niin se on kaikkein tehokkain, ettei se käy sil-lain, et jos sä olet virheettömästi jollain tulostanu, ja sitten joku tulee sanomaan, et "hei älkää tehkö tällä tavalla", et nimenomaan jäis se mieleen.*  
(Aineisto I/tt3)



Virheiden käsittelyyn liittyy myös voimakkaita tunnetiloja, esimerkiksi häpeä tehdystä virheestä. Sen kokeminen estää omien virheiden käsittelemisen julkisesti. Vaikka periaatteessa ollaan sitä mieltä, että virheistä voisivat kaikki oppia, kukaan ei halua olla se, jonka virhettä ruoditaan porukalla.

*...Totta kai ne virheet harmittaa aina, et ei se niinko mukava tilanne ookaan...*

*(Aineisto I/tt1)*

*...Vaan tiedät että sää oot tehnyt hyvää ja sitten masentaa kun se tulee takaisin, että siinä oli joku virhe.*

*(Aineisto I/tt2)*

*... silti haetaan se syyllinen täältä alkupäästä. Mun mielestä kaikki sais käyttää silmiään tossa välillä.*

*(Aineisto I/tt 5)*

Työntekijät esittävät myös ehdotuksia, miten virheen käsittelyn tilanne ei tuntuisi sen tekijästä pahalta. Ehdotuksena esitetään, että kun virheistä on kulunut jonkin aikaa, niistä yleisimpiä käsiteltäisiin yhdessä, niin että ne eivät henkilöidy virheiden tekijään.

*...Sillain se on helpompi ettei se kohdistu kehenkään henkilöön (esim. jos näytetään että tiimissä työn seurannassa on esiintynyt virheitä) vaan sen voi sanoa yleisesti. Siinä ne auttaa (graafit).*

*(Aineisto I/tt2)*

*... Se saattas olla (sisäisessä koulutuksessa), et ... just semmosia ... virheraportteja menis läpi, kun kaikki ne on tual tallessa, niin kattos niistä yleisimmät, saattas olla joku tämmönen.*

*(Aineisto I/tt1)*

Pelkästään virheen tekijä ei ole esteenä virheiden käsittelemiselle. Myös tietynlainen käyttäytymisnormi estää toisten virheiden osoittamisen. Ei haluta aiheuttaa toiselle noloa tilannetta, pelätään hänen loukkaantuvan henkilökohtaisesti. Tästä Erving Goffman on puhunut kasvojen säilyttämisen normina ja samaan viittaa myös Argyris (Goffman 1956; Argyris 2001).

*Kyllä vaikeata on. .. paha mennä sanomaan toiselle, että sää nyt teit vähän suttu. Ihmiset on aina kauhean tarkkoja omasta tekemästään, ...vaikea on sanoa sillain, ettei toinen ota siitä nokkiinsa.*

*(Aineisto I/tt2)*

Samoin toisten virheisiin puuttumisen uskotaan luovan ns. besserwisserin mielikuvaa siitä henkilöstä, joka haluaisi neuvoa. Wiethoff (2004) mainitsee-kin Ajzen & Fishbeiniin (1980) viitaten, että henkilön subjektiiviset normit muodostuvat niistä oletuksista, joiden hän uskoo olevan muiden yhteisön jäsenten toiveita. Haastatellut työntekijät kertovat, etteivät helposti lähde neuvomaan toista, vaikka huomaavat toisen tekevän jonkun tehtävän turhan vaikeasti, ellei apua ole kysytty. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan kerro kokemuksista, joissa olisi saanut liikaa neuvontaa tai puuttumista omiin töihinsä. Työntekijä, joka haluaisi opastaa työkaveria, sanoo kuitenkin ryhmäkeskustelussa:

*...kyl siit tulee semmosta, että mitä sää siihen tuut sanomaan, tai selittäään.*

*(Aineisto I/ rk)*

Haastatteluaineistossa on paljon puhetta virheistä. Se näyttäytyy aineistossa voimakkaana, mutta se tulee esille lähinnä tiedostamattomasti muista asioista puhuttaessa. Virheisiin liittyvät tunnetilat puolestaan synnyttävät omia käyttäntöjään epämieluisan asian poistamiseksi. Olen koonnut eri haastateltavien virhepuheesta rakentuvan toimintaketjuesimerkin siitä, miten virheitä vähättelevä kulttuuri voi syntyä tahattomasti. Ensimmäinen puhuja kertoo, miten hänen työssään aina sattuu virheitä, koska työvaihe sisältää lukuisia pieniä yksityiskohtia:

*... et meiltä kun työ menee, niin se menee niin monien silmien kautta ennen kuin se on painossa, niin silti haetaan se syyllinen täältä alkupäästä. Mun mielestä kaikki sais käyttää silmiään tossa välillä. Omille virheille on monta kertaa niin sokeet, et vaikk se virhe on, sitä ei itse näe. ...Jos on semmosia hommia, että tietää, että siinä voi olla helpolla virheitä. Et niitä oikokukijoita ja tarkastajia kyl tarvis olla.*  
(Aineisto I/tt 5)

Koska virheen tekeminen harmittaa sen tekijää, ja hän joutuu usein silmätiukuksi, hän alkaa vähätellä sen merkitystä. Koko lähiporukka yhtyy lohdutteluun ja puheen sävyksi tulee "tekevälle sattuu", mikä korostaakin virheen sijaan tekijän ahkeruutta:

*...Niin on naureskeltukin että eihän, jos ei mitään tee, niin ei virheitäkään tapahdu.*  
(Aineisto I/tt 5)

Toinen työntekijä, joka tarkkailee tuotannon sujuvuutta, toteaa huomaaneensa puolestaan, että virheitä vähätellään:

*...koska nyt jos sää teet virheen, niin kaikki on vaan että "joo joo, joo joo, ei mitään väliä." ...ne sanoivat että niillä oli vielä karmeempaa (toisessa painotalossa), että kukaan ei välittänyt yhtään mistään mitään...*  
(Aineisto I/tt2)

Nämä edellä kerrotut esimerkit rakentavat kuvan esimerkkiyrityksen virhepuheesta ja sen sisältämistä ristiriidoista ja siihen kytkeytyvistä sosiaalisista käyttäytymisnormeista. Goffman (ks. Peräkylä 2001) on selittänyt edellä mainittua kehyksien käsitteellä. Kun jokin asia tuntuu puhujasta epäedulliselta, hän ottaa toisen näkökulman asiaan, tässä tapauksessa huumorin, ja siitä kehyksestä asiaa voidaan käsitellä vähemmän piinallisena.

Selkeä ristiriita on siinä, miten jokainen tämän tutkimuksen keskusteluihin ja haastatteluihin osallistunut huomaa, miten virheistä voi ja pitäisi kaikkien oppia. Rationaalinen käyttäytyminen jää kuitenkin sosiaalisen käyttäytymisen sääntöjen ja inhimillisten tunteiden varjoon. Virheisiin liittyvä häpeän tunne estää niiden avoimen käsittelemisen ja huomion kiinnittämisen niihin, ettei loukattaisi toista kanssatyöntekijää. Myöskään toisen yläpuolelle ei haluta asettautua ns. besserwisseriksi.

Henkilökohtaiset tunteet ja toisten tunteiden ennakoiminen, kenties myös ikuinen virheiden etsiminen laadun parantamiseksi, luovat virheitä vähättele-

vää puhetta niissä kohdin tuotantoa, missä virheitä helposti sattuu. Virheitä vähättelevä puhe on muodostunut virheitä etsivän lautupuheen lieventäjäksi. Virheitä vähättelevä puhe ei niinkään ole tarkoitettu virheiden tai laadun merkityksen vähättelyyn, sillä aineistosta käy selkeästi ilmi jokaisen pyrkimys hyvään työsuoritukseen, vaan suojaamaan henkilökohtaista itseluottamuksen ja pärjäämisen tunnetta. Yhteisössä tavaksi otettu puhe kuitenkin hidastaa avoimesti virheitä käsittelevän oppimiskulttuurin kehittymistä ja muodostaa näin oppimispuheelle vastavoiman, mikä näyttäytyy ulkopuolisesta tarkkailijasta paradoksaalisena.

Vastaavasta, aiemmin kiusalliseksi koetusta tilanteesta, omasta ja toisen osaamisen tasosta puhumisesta, voitiin kuitenkin päästä yli tämän tutkimuksen osaamisprojektin sessioissa. Samoin ryhmäkeskustelu, jossa nostettiin puheenaiheeksi erilaisia ongelmiksi koettuja asioita oppimiseen liittyen, on esimerkki tilanteesta, jossa voidaan ottaa esille arkipäivän tilanteita, joihin ei yleensä pystytä tarttumaan. Mahdollisimman avoimen keskustelukulttuurin luominen voisi olla mahdollista myös virheistä puhumisen helpottamiseen. Vähitellen kehittyvä yhteinen oppimispuhe, joka on luonteeltaan positiivista, voisi muodostua virhepuheen vastavoimaksi.

### 5.1.6 Työssä oppiminen on tilanneoppimista

Tässä alaluvussa muodostan haastatteluaineiston perusteella kuvan kirjatyöntekijöiden oppimisesta. Siinä korostuu työssä oppimisen ja tilannesidonnan, sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuvan tiedon merkitys. Osaamisen kehittymiseen liittyy sekä eksplisiittisen tiedon hyödyntäminen että hiljaisen tiedon (Polanyi 1966) soveltaminen käytännön työtehtäviin. Erityisesti hiljainen tieto kehittyi työtä tehdessä. On ehdotettukin, että hiljaisen tiedon sijaan käytettäisiin termiä käytännön osaaminen (*skillfulness, können*) (Polanyi 1966; Tsoukas 2003; Schreyögg & Geiger 2007). Tehokas eksplisiittisen tiedon hyödyntäminen vaatii käytännön osaamista, joten ne täydentävät toisiaan (Tsoukas 2003).

Kirjapainotyössä oppiminen välittyi puheessa ja teoissa. Arkipäivän työssä työkaverilta kysytään, toiselle näytetään, miten jokin asia toimii ja selitetään, miten ja miksi. Ongelmatilanteita pohditaan yhdessä. Koneiden ominaispiirteet, niiden toiminta tai toimimattomuus, opettavat niiden käsittelyssä. Oppimisen voidaan sanoa olevan tässä työyhteisössä ja työympäristössä kielellistä, kehollista ja symbolista toimintaa, mutta se välttää kirjallista muotoa (Styhre, Josephson & Knauseder 2006). Oppiminen määrittyi pätevoitymiseksi osallistumaan käytännön työhön (Wenger 1998, 137).

Monessa tämän alaluvun esimerkeissä tulee esille, miten kirjatyöntekijät toimivat *ei-kirjallisessa* oppimisympäristössä. Styhre ym. (2006) kutsuvat sellaista nimellä *non-writing-communities*. Painotuotannossa on vaiheita, joiden työntekijöiden oppiminen ja työ eivät edellytä kirjallista kommunikointia. Siihen ei ole totuttu, eikä se ole osa heidän työnkuvaansa. Joissakin kohdissa tuotantoa sitä vastoin kirjallinen raportointi on tärkeää, kuten laatusurantaan liittyvä virheraportointi. Kirjapainon työntekijät suhtautuivat kirjalliseen kommunikointiin hyvin eri tavoin sen mukaisesti, kokivatko he kirjallisista ohjeista ja seurannasta olevan hyötyä.

Oma tutkimukseni osoittaa, että tietyissä tilanteissa ja toimintaympäristöissä henkilökohtainen vuorovaikutus on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin tiedonhallintajärjestelmien välityksellä tapahtuva siitä syystä, että työn luonne näissä olosuhteissa ei tue tallennetun, eksplisiittisen tiedon hyödyntämistä. Se koskee erityisesti ei-kirjallisia yhteisöjä ja sellaisen työn oppimista, joissa tieto syntyy työtä tehtäessä eikä olemassa olevan tiedon abstraktina soveltamisena.

Organisaation oppimiskirjallisuus keskittyy pääosin sellaisten työyhteisöjen tutkimiseen, joille kirjallinen kommunikointi on osa työtä ja osaamista (Styhre ym. 2006). Hyvin usein puhutaan tietotyöntekijöistä, ja mielletään uuden oppimisen olevan tarpeen erityisesti heille (mm. Alvesson & Sveningsson 2003). Tietoyhteiskuntamme jättää helposti muiden kuin ns. tietotyöntekijöiden oppimistarpeiden tutkimisen vähemmälle huomiolle (Engeström 2004, 148). Kirjatyöntekijöiden työ ei sijoitu tietotyön piiriin, mutta hekin tarvitsevat uuden oppimista ja innovointikykyä uusissa toimeksiannoissa, uusien menetelmien käyttöön ottamisessa sekä vanhojen laitteiden soveltamisessa jopa niille sopimattomiin tehtäviin. Tämän tutkimuksen aikana graafisen painotuotannon teknologia kehittyi huimasti, mikä lisäsi uuden oppimisen tarvetta.

Ei-kirjalliset yhteisöt ovat tutkijalle myös aineiston keruun ja sen tulkinnan haaste. Aineistoni tietyt kohdat, kuten tässä luvussa aiemmin mainitsemani haastateltavien hämmennys joidenkin kysymysten kohdalla, ei siis niinkään johtunut käyttämästäni kielestä, vaan siitä, että työn luonne ei vaadi, eikä kenties edes mahdollista tietynlaista kehityksen seuraamista. Kun työssä tarvittava tieto on kokemuksellista, sitä uusinnetaan puheessa ja toiminnassa aina uuden asian tullessa eteen. Se muuttuu ajan myötä ja on hyvin aikaan ja paikkaan sidottua, tilanteista. Osaamisen muutoksen seuraaminen ei ole olennaista ei-kirjallisissa yhteisöissä eikä tässä kyseisessä työssä. Omat oletukseni työn ja oman osaamisen kehittymisen hahmottamisesta selitettävään ja jonkinlaiseen systemaattiseen muotoon, eivät ottaneet huomioon tämän työn luonteenomaisia piirteitä, koska vasta analyysivaiheessa oivalsin oman työn kuvaamisen haasteellisuuden ei-kirjallisessa yhteisössä. Tämä asia kuitenkin selittänee

osan haastateltavien puheen epäjohdonmukaisuuksista, joista aiemmin mainitsin.

Käytännön työtilanteissa oppimista voidaan kutsua tilanneoppimiseksi, joka on tälle tutkimukselle olennainen käsite, koska se perustuu ajatukseen siitä, että oppiminen on aina sidoksissa tekemiseen ja siihen kontekstiin missä se tapahtuu. Se poikkeaa behavioristisesta ja kognitiivisesta oppimiskäsityksestä siinä, että huomio siirtyy pois yksilöstä siihen sosiaaliseen kontekstiin, missä oppimista tapahtuu, ja oppiminen käsitetään osallistumisena sosiaaliseen maailmaan (Lave & Wenger 1991, 43). Perinteinen kognitiivinen psykologia puolestaan ymmärtää oppimisen pääosin yksilön mielen sisäiseksi prosessiksi, ja eristää sen ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta.

Tilanneoppimisen käsite on syntynyt nimenomaan kritiikkinä perinteiselle oppimiskäsitykselle, joka edellyttää käsitteellisen tiedon abstrahointia sen autenttisesta kontekstista. Kouluopetuksen tehottomuutta on arvosteltu siitä, että koulussa oppilaat oppivat koulukulttuurin, eivätkä sitä kulttuuria, jonka asioita opiskelevat (esim. Brown & Duguid 1991). Esimerkiksi koulussa ulkoa opetteluista vieraan kielen sanoista ei ole paljonkaan hyötyä, jos opiskelijalle ei muodostu mitään mielikuvaa siitä, missä merkityksessä sanaa käytetään. Sanoille ei synny merkitystä ilman tilannetta, johon se liittyy. Merkitys muodostuu siitä yhteydestä, mihin tietoa käytetään.

Työssä tarvittava tieto on tilannesidonnaista, ja se on osa sitä toimintaa, kontekstia ja kulttuuria, jossa se syntyy ja jossa sitä käytetään. Toiminta, jossa tietoa syntyy ja sitä sovelletaan, ei ole erotettavissa oppimisesta ja ajattelusta, vaan se on olennainen osa oppimista. Tilanteet ovat toiminnassa havaittavia osia tiedon tuottamisen prosessissa (Elkjaer 2004a). Oppiminen ja ajattelu (kognitio) ovat perusluonteeltaan tilannesidonnaisia (Brown, Collins & Duguid 1989; Lave & Wenger 1991).

Niihin oppimisen tilanteisiin, joista tämän tutkimuksen aineisto kertoo, liittyy olennaisena luottamuksen ilmapiiri. Kun oppiminen ymmärretään sosiaaliseksi toiminnaksi, tilanteen osallistujien välisen suhteen luonne nousee tärkeäksi. Edellisistä käytännön oppimistilanteiden esimerkeistä voidaan jäljittää, miten toisaalta luottamus työntekijöiden välillä rakentui oppimisen edistytessä ja toisaalta, miten oppimiseen ryhtyminen, ts. kysyminen ja neuvominen edellyttävät luottamuksen ilmapiiriä. Luottamuksen olemassaolosta kertoo avoin vuorovaikutus, jossa uskalletaan kysyä ja neuvoa. Myös pääsyn oppimistilanteisiin, esimerkiksi annetaanko noviisin kokeilla tiettyä konetta, voidaan katsoa edellyttävän luottamusta.

Avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen tarve tuli esille myös puhuttaessa virheistä. Jos opetteluvaiheeseen tarvitaan luottamusta ja avointa vuorovaikutusta, virheistä puhumiseen sitä tarvittaisiin tämän tutkimuksen perusteella vielä enemmän. Vaikka haastatellut myönsivät virheistä puhumisen

olevan oleellista oppimiselle, virheiden henkilöityminen ja siihen liittyvät tunteet estävät virheiden avoimen käsittelyn. Jos edellä mainittu kirjallinen virheiden raportointi ja käsittely koettiin vieraiksi, tunnetilojen tuoma este lisää entisestään virheistä oppimisen mahdollisuutta. Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa havaittu neuvotteleva tapa toimia eli arkipäivän dialogi näytti tässä kohdassa rajallisuutensa ja toisaalta moniulotteisuutensa. Dialogin toteutuminen edellyttää luottamuksen tunnetta, mutta muut ihmisten kohtaamiseen liittyvät tunteet voivat estää sitä toteutumasta. Työntekijöiden kaipaama positiivinen puheen sävy huolten täyttämisen epävarmuuden vallitessa voisi muodostua oppimispuheesta ja onnistumisen kokemuksista, jolloin ongelma-keskeinen oppiminen muutettaisiin onnistumisista oppimiseksi.

## 5.2 Tiimien rakentuminen

### 5.2.1 Tiimien muodostuminen oppimisprosessina

Organisaatiot ovat tavoitesuuntautuneita, omia rajojaan ylläpitäviä ja ihmisen sosiaalisessa toiminnassa rakentuvia toimintojen systeemejä (Aldrich 1999). Ne ovat seurausta ihmisten toiminnasta, niillä on tietty tavoite ja niiden jäsenet pyrkivät pitämään oman organisaationsa erillään sitä ympäröivästä maailmasta. Toimintojen systeemi kuvaa sitä, miten organisaatio luo omia tapojaan ja järjestelmiä tehtäviensä suorittamiseen. Organisaatioiden tehtävien suorittamisen systeemiä voidaan tarkastella ihmisten eri rooleina ja tehtäväkimp-puina tai ihmisten välisenä, toisistaan riippuvana toimintana, mutta tehtävien suorittamiseen osallistuvat myös koneet ja teknologia, tuotemerkit ja muita ei-organisia elementtejä. Itse asiassa monella alalla tuotantoteknologia sanelee varsin pitkälti, miten työt organisaatiossa järjestetään ja millaisiksi työtä tekevien ihmisten roolit organisaatiossa muovautuvat. Tämä aiheuttaa samankaltaistumista saman toimialan yrityksissä. Voidaan huomata, miten eri aikakausina on ollut eri tavoin järjestäytyneitä työorganisaatioita ja että samalla aikakaudella on vallitsevana tietynlainen organisoituminen (Aldrich 1999). Tiimiorganisaatiot ovat oman aikamme trendi työorganisaation malliksi.

Oppimisen sosiaaliseen teoriaan liittyy tälle tutkimukselle käyttökelpoinen käytäntöyhteisöjen käsite (*Communities of Practice, CoP*). Sillä tarkoitetaan työpaikoilla muodostuvia käytäntöyhteisöjä, joissa yhteisiä merkityksiä ja käytäntöjä luodaan. Ne ovat usein luonteeltaan epävirallisia ja monesti myös tilapäisiä kuten projektitiimit (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Wenger &

Snyder 2000; Wenger, McDermott & Snyder 2002). Seuraavassa aluvuossa 5.2.2 tarkastelen, millaisia käytäntöyhteisöjä kirjapainon tiimeistä muodostui.

Tutkimukseni kirjapainossa tiimimäinen toiminta oli katsottu johdon taholta sopivaksi tavaksi organisoitua. Oppimisen kannalta arvioin tiimimäisen toiminnan olevan edullinen, ja tiimit muodostivat oppivia käytäntöyhteisöjä. Perinteisestä hierarkkisesta organisaatiosta itseohjautuvaan tiimityöhön siirtyminen käynnisti organisaatiossa muutosprosessin, joka vaati oppimista uuteen toimintatapaan, itseohjautuvuuteen. Se tarkoitti myös muutoksia vuorovaikutussuhteissa.

Alkusysäys tiimien muodostamiselle kirjapainon tuotannossa tuli johdon taholta. Tiimimäiseen organisointiin ryhdyttiin samoihin aikoihin kuin osamisprojekti toteutettiin. Johto oli määritellyt tietyt tuotannon tiimit ja ketkä niihin kuuluvat. Johdon tavoitteena oli myös tiimien toimiminen itseohjautuvina tarkoittaen, että väliportaan esimiehistä luovutaan. Yrityksestä poistettiin kaksi esimiestasoa, minkä seurauksena koko tuotannon henkilökunta toimi suoraan tuotantojohtajan alaisuudessa. Tiimit saivat itse valita edustajansa viikkopalaveriin. Tiimin yhdyshenkilön tehtävänä oli viedä viikkopalaverissa käsitellyt asiat koko muun tiimin tiedoksi ja keskusteltavaksi.

Jos tuotanto oli ennen toiminut siten, että yksikön esimies oli kertonut, mitä tehdään ja kuka tekee, nyt päätöksenteko tuotannon sujumiseen vaikuttavissa asioissa siirrettiin tiimien omiin käsiin. Miten uudelleenjärjestäytyminen onnistui? Tuotantojohtaja kertoo oppimisen itseohjautuvuuteen tapahtuneen pikkuhiljaa, ja tiimien kehittyneen ja *tiimiytyneen* eri tahdissa. Vasta 2–3 vuotta tiimimäiseen rakenteeseen ryhtymisestä kaikkien tiimien voitiin sanoa toimivan hyvin. Jotkut tiimeistä sopeutuivat muutokseen nopeasti, kun taas toisille tiimeille itsenäiseen toimintaan totutteleminen vei kauemmin.

Kokonaisuutena tarkastellen kirjapainon noin 50 henkilön tuotannossa kuu-den tiimin, joilla on kaikilla samat olosuhteet, luulisi muodostuvan samankaltaisiksi, mutta eri tutkimusaineistojeni perusteella tiimeissä voidaan kuitenkin havaita eroja mm. seuraavissa asioissa:

- tiimin olemassaolon kokeminen
- eriytyminen tiimin sisällä työpareiksi
- tiimin rajojen kokeminen
- tiimihengen muodostuminen.

Haastatteluista (aineisto I) olen analysoinut, miten työntekijät omasta tiimistään puhuivat. Pienkysely (aineisto IV) vahvisti haastattelujen perusteella tekemääni tulkintaa siitä, että kukin haastateltava heijastaa puheessaan oman tiiminsä tilannetta ja kehittymisen vaihetta ja että tiimien välillä oli varsin suuria eroja koheesiossa ja tiimiytymisessä. Ilman aineistoa IV olisin mahdollisesti tulkinnut erot tiimien kokemisessa henkilökohtaisiksi eroiksi.

Kehittymisvaiheella tarkoitan tiimin koheesion ja yhdessä toimimisen asetta, mitkä käytännössä tuottivat sen kyvyn toimia itseohjautuvasti. Tiimityksellisellä tarkoitan tässä tiimin koheesion muodostumista. Tiimin koheesiolla tarkoitetaan yleensä sitä, kuinka voimakas on sen jäsenten keskinäinen sitoutuminen ja halukkuus kuulua ryhmään. Se ilmenee ryhmän normien ja arvojen vaikutuksena jäsentensä käyttäytymiseen (Yukl 1998, 353). Ryhmäkeskustelussa joulukuussa 2003 puhuttiin tiimien olemassaolosta seuraavasti:

*Puhuja 1: "Tuossa alkupäässä (jossa on tietokonetyötä) ei tehdä tavallaan sellai kimpas, jokainen tekee sen oman työn. Koneet tietenkin on samat kaikil, mutta tosa jäkikäsittelyssä kun kolme, neljä on samalla koneella, niin on paljon läheisempää se tiimityöskentely. Ja sama painossa, et kun on iso painos, niin sitä joutuu ottamaan jokainen painaja hiukan aina samaa työtä. Aivan eri juttu kun täällä (alkupäässä) tehdään alusta loppuun se valmiiks, ja se on sel-last yksinäist puurtamista. Mut kyl se silti, kyl sitä voidaan kutsua tiimiks vaiks se on hento.*

*Johtaja: ... mutta onko ne Martti ja Ismo siinä samassa tiimissä vai eikö oo? Kyl ne taitaa olla vähän vielä niinko erikseen ?*

*Puhuja 2: En tiä, kyl ne mun mielest kuuluu aika lailla samaan jo*

*Johtaja: Niin*

*Tutkija: Ai ne tekee niinko työpareina?*

*Johtaja: niin, tai oikeestaan ihan erilaisia tehtäviä. Risto ja Sirpa on noita vanhoja le-  
vynvalmistajia,...ja Martti ja Ismo on sitten taas tulostajia. Erikseen loput...pitäis olla ko-  
ko...mutta ehkä tämä alkupää on kaikkein hennoimmin tai heikoimmin tiimiytynyt. Tehdään  
paljon yksilötyötä kumminkin, vai mitä?*

*Puhuja 2: Yhteiset listat teil kumminki on?*

*Puhuja 1: Joo, kyl niit pohditaan tuol, tuolla kahvipöydäs sillon kun on ollu palaveri, tii-  
mipalaveri. Jokanen lukkee sen, ja kattoo mitä on tapahtunut, et kyl meil sillai yhteistyö sujuu.*

*Johtaja: porukalla suunnitellaan?*

*Puhuja 1: Esimerkiks nyt joulunaikaan on hyvä kun tos yhdessä kahvitunnil, siin on sem-  
monen hetki, et voidaan yhdessä fundeerata et kuka on sillo vapaal ja kuka on töissä. Meil on  
kalenteri siinä ja merkataan alustavasti, ja et voiko olla niin moni pois ja tämmöset kaikki tu-  
lee. Hyvä systeemi. Tiimi toimii kyllä.*

*(Aineisto I/ rk, nimet muutettu)*

Sytä tiimien erilaiseen koheesioon puhujat jäljittävät työn tekemisen luonteesta. Jos työ tehdään tietokoneen ääressä yksin, ei koeta tarvittavan tiimiä kuin yleisiin järjestelyihin, kuten työ- ja lomalistoista sopimiseen. Tiimissä, jossa työtä tehdään fyysisestikin toisten lähellä, samalla koneella, tiimitunne vaikuttaa voimakkaammalta. Seuraava sitaatti kertoo myös luottamuksesta oman tiimin harkintakykyä ja pystyvyyttä kohtaan. Sen jäsen puhuu muodossa, kun kysyttiin osaamiskartoituksen merkityksestä:

*Siinä mielessä on auttanut toi,... että on tullut enemmän osaamista. Ja sitten kun on jous-  
tavat työnkuvat ja me pystytään laittamaan kone kahteen vuoroon koska (milloin) me halu-  
taan.*

*(Aineisto I/tt2)*

Ryhmäkeskustelun katkelmasta on mielenkiintoista huomata, ettei tiimien tarkoilla rajoilla ole niin suurta merkitystäkään, että johtajalla tai työntekijöillä olisi aina selkeää kuvaa siitä, mihin tiimiin kukin kuulu. Sen tulkitsen tarkoit-  
tavan, että työn sujuvuus koettiin tärkeämmäksi kuin sen tekemiseksi suunni-



teltu struktuuri. Osaamisen lisääntyminen puolestaan oli tuonut mahdollisuuden itse harkita sopivia työn tekemisen kokoonpanoja.

Haastatteluissa eri puhujat kokevat tiimensä olemassaolon eri tavoin. Toiset eivät koe kuuluvansa mihinkään tiimiin, vaan työpari on työn tekemisen yhteistoiminnan yksikkö. Tiimin koheesio ilmenee siitä tunteesta, joka heillä on tiimensä olemassaolosta. Jos yllä olevassa sitaatissa me-henki on ilmeinen, toinen työntekijä toisesta tiimistä ei tunnista tiimien olemassaoloa juuri lainkaan:

*... vaik Liisa (tuotantojohtaja) aina sanoo, et pojat on meidän tiimissä, tätä Martti ja Ismo, mutta ei ne... Kyl ne on taas niinku parit... ja sit on taas Jouko ja Matti. Sillai on huomattu, että pareittain se menee paremmin, kuin suuressa tiimissä. Olihan meillä tässä välillä isojakin tiimejä, et niit on aina muutettu sitten. Tosiaan meit ei oo kuin asemoinnissa kaks. Sitä kun on kahdestaan niin sitä päätetään ja... Me ollaan aina niinku pareittain. Et ollaan periaatteessa pienellä porukalla. Et jos se toinen ei kerkee, niin toinen ottaa. Mutta ei me sillai koko tiimin puitteissa.* (Aineisto I/tt 5)

Kaiken kaikkiaan tiimien muodostumiseen näyttää vaikuttavan se, miten työt parhaiten hoituvat. Luonnolliset työnkulut ovat muovanneet lähtökohtaisesti tietyiksi tiimeiksi määriteltyjä ryhmiä. Tiimien itsenäiselle ja ajan myötä muovautuville muodoille näyttää olevan tilaa; sain sen vaikutelman, että pääosin työntekijät, ei johtaja, osallistuivat tässä vaiheessa rakenteen uudelleen muotoutumiseen.

Muutos tiimien rajoissa ja erityisesti niiden itsenäiseltä vaikuttava muotoutuminen kuvaavat mielestäni johtamisen valtaistavaa luonnetta ja luottamusta työntekijöiden harkintaan. Osaamisen kasvullakin on tässä kehityksessä merkitystä. Lisääntyvä osaaminen antaa varmuutta toimia oman harkinnan mukaan. Jos tiimityöskentely ymmärretään organisaation rakenteeksi, edellä kuvattu tiimirakenteen muokkaantuminen muistuttaa Giddensin (1979) strukturaaliteorian mukaista rakenteiden uusintamista. Hänen mukaansa rakenne ja toimijat on nähtävä duaalisessa suhteessa toisiinsa molempien vaikuttaessa kehitykseen.<sup>14</sup> Rakenteet ovat syntyneet ihmisten toimesta ja vakiintuneet tietynlaisiksi, mutta toimijat myös uusintavat rakenteita arkipäivän toiminnoissaan, ja muokatut rakenteet omaksutaan uudeksi rakenteeksi. Tämä tarkoittaa organisaatiotutkimuksessa sitä, ettei kontekstiksi usein ymmärrettyä yrityksen rakennetta ja johtamistapaa voida erottaa organisaation jatkuvista toiminnoista ja toimijoista. Organisaation jäsenet muokkaavat itse sitä kontekstia, jossa he toimivat.

<sup>14</sup> Duaalisuudella Giddens tarkoittaa pysyvää kaksinaisuutta toisin kuin dualistisessa käsityksessä, jossa kaksi osapuolta nähdään toisilleen usein vastakkaisina ja erillisinä. Duaalisuuden käsitteellä Giddens selittää myös subjekti-objektisuhdetta: "Subjekti/objekti dualismi voidaan ylittää vain, jos tunnustamme, että se ei ole vain kaksitahoisuutta vaan pysyvää kaksinaisuutta "(Giddens 1979, 85).

Perinteinen funktionalistinen ja hierarkkinen käsitys organisaatiosta elää edelleen voimakkaana organisaatioteorioissa, vaikka ns. vastateorioita on kehitetty tulkitsemaan organisaatioita ja organisoitumista. Huomio kiinnittyy niissä enemmän toimijoiden moniäänisyyteen, konflikteihin, valtaan ja muutostavastarintaan, toisin sanoen, organisaatioihin ja organisoitumiseen sosiaalisina prosesseina. (Clegg & Hardy 1999b, 2-4.)

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään organisoitumiseen jatkuvana prosessina, johon osallistuvat niin johto kuin työntekijät, siinä kontekstissa, jota he keskinäisissä suhteissaan rakentavat. Myös Aldrichin (1999) evoluutioteoria kritisoi perinteistä organisaatioteoriaa, jossa kiinnostuksen kohteena olivat organisaatioiden rakenne ja pysyvyys, ja fokusoii huomion organisaatioiden syntyyn ja muutokseen. Evoluutioteoria olettaa, että suurin osa sosiokulttuurisesta variaatiosta on sokeaa vaihtelua mitä tulee yksilöiden tai organisaatioiden tarpeisiin. Yksilöiden ja organisaation tarpeet selittävät, miksi toimintaan etsitään variaatioita, mutta lähtökohtaiset tarpeet eivät selitä muutosten seurausta. Variaatioiden valikoituminen ja niiden juurtuminen käytäntöön tapahtuu seurausten, ei lähtökohtaisten syiden tai intentioiden perusteella (Wenger 1998, 233; Aldrich 1999, 23). Tämän tutkimuksen kohdeyrityksessä aikomus tiimityöskentelyyn siirtymisestä ja sille suunniteltu rakenne ei vielä tuottanut tarkoituksenmukaista tapaa työskennellä, vaan käsitys töiden sujuvuudesta arkipäivän tilanteissa eli työkäytännöissä syntyvä tietämys ohjasi rakenteen uusintamista.

Tiimirakenteen uudistuminen kertoo myös organisaation oppimisesta. Mikä tahansa muutos ei ole samaa kuin oppiminen (Gherardi 2001). Mutta kun työyhteisö reflektoi vuorovaikutteisessa pohdinnassa omaa toimintatapaansa ja sen tarkoituksenmukaisuutta ja sovittaa toimintansa sen mukaisesti, yhteisö tuottaa muutosta, jota voidaan kutsua organisaation oppimiseksi.

### 5.2.2 Tiimien välillä koetut rajat

Kun kirjapainoon perustettiin tiimejä, tavoitteena oli myös päästä eroon joistakin klikkiytymistä, jotka heikensivät yhteen toimimista tuotannon kokonaisuudessa. Miten rajat nyt koettiin? Edellä tiimien muotoutumisessa puhuttiin tiimirajojen epämääräisyydestä. Sillä tarkoitettiin tiimiin kuulumisen rajoja rakenteellisesti, kuka kuuluu mihinkin tiimiin. Mutta kertovatko haastateltavat tilanteista, joissa koettaisiin tiimien välisiä rajoja suhteessa toimintaan? Edellä esitetyistä sitaateista yksi loppuu näin:

*Et jos se toinen ei kerkee, niin toinen ottaa. Mutta ei me sillai koko tiimin puitteissa.  
(Aineisto I/tt 5)*

Työtehtävät moni kokee asiana, joilla on selkeät rajat. Huolehdimme kyllä omista töistämme, mutta emme sitten sen ulkopuolelta. Edellisessä esimerkissä työparin ympärille koettiin rajat, jotka nousivat muuriksi omaksi koetun vastuun ja muiden vastuiden välille.

Uusien asioiden opettelemisessa tai ongelmien ratkomisessa jotkut kokevat vastaavia rajoja:

*Jos tulee jotain ongelmia, niin niitten kannattas mennä kyseleen niinko tuolta seuraavalta osastolta esim. et millai tää tehdään. Ja siin aina oppii kyl sit jottai. ... Et kyl ehkä enemmän sais tiimit keskenään toimia sillain, kävis kysymässä toisiltaan.*

*(Aineisto I /tt1)*

Tiimien väliset rajat koetaan toisinaan rajaksi omalle vastuulle, joko työtehtävien laajuudessa tai uusien tehtävien opettelemisessa. Tiimien rajoista muodostetaan selkeästi myös esteitä vuorovaikutukselle. Toisaalta on mainintoja, joissa rajoja ei koeta, tai niitä ei edes tunnisteta. Tämä näyttäisi liittyvän sekä työn sujumisen edistämiseen että henkilökohtaiseen ryhmään kuulumisen tunteeseen. Joka tapauksessa rajat koetaan henkilökohtaisesti, eikä yrityksen määrittelemillä rajoilla tunnu olevan merkitystä:

*No niistä aikatauluista käydään kyselemässä meiltä, et koska saat sen työn tohon Martille, et sit osaa vähän kartoittaa, et koska se tulee meille. Et tietää sit taas informoida painajaa, et-tä kun se tulee kysymään, et onks työ jo tuolla levyllä. Sit voi sanoo, et ei se oo, et se on tuolla. Ja sit jos tulee joku virhe, niin painaja tullee sitä kysymään ensin meiltä. Ja sit me voidaan kysyä heiltä, että mistä tämmönen johtuu, et semmosta.*

*(Aineisto I/tt 5)*

Erityisen suureksi rajojen ylittäminen näyttää muodostuvan ongelmatilanteessa, kun joku aiheuttaa harmia tuotannon sujuvuudelle, muullekin kuin omalle tiimilleen. Esimerkissä muut patistavat yhtä ojentamaan toisen tiimin työntekijää, mutta tämä ei halua työkaveruuden nimissä sitä tehdä:

*"Että siinä on se, että jos mä menen esittämään toivomuksen painosta tai seuraavasta jostain, niin ei ne siitä tykkää. ... kun joskus muakin patistettiin että menet sanomaan, mää sanoin että "e-ei, minä en mene sanomaan", ihan siis sen takia, että siitä ei tuu yhtään mitään, jos työkaveri menee sanoon toiselle. ... mä sanoin niin, että mä joudun tekemään töitä niitten kanssa, että en mä rupee sanomaan. Että jos jotain täytyy määrätä, niin sitten tulee yläkerrasta."*

*(Aineisto I/tt2)*

Tiimien sisäinen tai niiden välinen kontrolli ei esimerkin ongelmatilanteessa liity niinkään tiimien välisiin rajoihin kuin horisontaalisiin valtasuhteisiin, joita tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa. Yllä olevassa esimerkissä suurimmaksi ongelmaksi ei koeta sitä, että henkilö on toisessa tiimissä, vaan että kontrollin ei koeta kuuluvan samassa asemassa olevien keskeiseen selvittelyyn. Tiimien muodostamisella ja erityisesti esimiesten poistamisella haluttiin lisätä työntekijöiden autonomiaa, ja annettiin mahdollisuus ratkoa itse eteen tulevat ongelmatilanteet ilman johtajan puuttumista kaikkiin asioihin.

On kuitenkin tilanteita, joissa työntekijä on työntekijä, eli samassa asemassa muiden kanssa, eikä haluta asettautua toista ylemmäksi. Tähän samaan tilanteeseen törmää aineiston eri puhujien kommentteissa, ja se annettiin haastatteluisissa esimerkiksi monista eri asioista, kuten osaamisen tai vuorovaikutuksen sujumattomuudesta.

Tiimien rajojen kokemisessa suhteessa toiminnan ja vastuun rajoihin on suurempaa yksilöllistä vaihtelua kuin struktuurisella tiimirajalla. Pystytään melko hyvin yksituumaisesti päivittämään, kuka kuuluu mihinkin tiimiin, mutta ne eivät ole aina samoja rajoja, mitä koetaan suhteessa oman toiminnan ja vastuun rajoihin.

### 5.2.3 Tiimihenki

Käytän tässä sanaa tiimihenki kuvaamaan tiimin jäsenten välistä luottamusta ja avoimelle vuorovaikutukselle edullista ilmapiiriä, joka näytti edistävän yhteisöllisen toiminnan rakentumista ja edelleen yhteisön oppimista. Jäljitän tiimihengen kokemista aineistoni kyselyosiosta (aineisto IV) ja haastattelusta (aineisto I). Kyselyssä työntekijöiltä kysyttiin, minkälainen on hyvä työkaveri, miten haluaisit tehdä työsi, mistä muodostuu työpaikan hyvä henki, mitä arvostat työnantajyrityksessä ja mitä siinä olisi toivomisen varaa. Kyselystä löytyy kuvauksia siitä, mitä työntekijät arvostavat työkavereiden välisessä vuorovaikutuksessa ja toisaalta koko yrityksen tason asioita. Näistä vastauksista erottuu selkeästi yhden tiimin hyvä henki ja erään toisen tiimin kilpailullisempi ja suurempaa tasa-arvoa kaipaava ryhmä.

Tiimien erilaisuus näyttäytyi myös erilaisina painotuksina siinä, minkä kukin kokee oman työnsä hyvin tekemiseksi. Toive hyvän tekemisen edellytyksistä kuvaa samalla tiimien erilaisia ongelmia. Joillakin ongelmat liittyvät ainaseen kiireen tuntuun, toisilla epätasa-arvoisuuden kokemiseen. Kiireen tuntua ilmaistaan sanomalla; haluaisin tehdä työni hyvin, kiireettä ja tarkasti. Epätasa-arvon syyt eivät aineistosta kovin selvästi tule esille, mutta viitteitä siitä löytyy. Toisia töitä pidetään joissakin tiimeissä toisia arvokkaampina, ja näiden töiden tekijöille, jos toisaalta keskittyy enemmän töitä kuin muille, heille voisi olettaa myös keskittävän enemmän valtaa. Arvostus näyttäisi liittyvän osaamisen tasoon tai moniosaamiseen, ja sen painopiste näyttäisi siirtyneen tai laajentuneen tuotannon keskivaiheelta sen alkupäähän, mikä on voinut aiheuttaa kateutta. Kateus mainitaan kyselyssä ja haastatteluisissa (kertomukset, aineisto III), mutta sen syytä tai kohdistumista ei eritellä missään aineiston osassa.

Tehtyäni oman analyysini pienkyselyn vastauksista, esitin sen yrityksen tuotantojohtajalle, jonka kuvaukset eri tiimien tilanteesta vahvistivat päätte-

lyäni tiimien välisistä eroista. Mielenkiintoista on, miten hyvää tiimihenkeä viestivän tiimin suoritus oli tuotantojohtajan mukaan lähinnä itseohjautuvan tiimin tavoitetta. Se tiimiytyi nopeimmin ja hoiti täysin itsenäisesti sille uskottut tehtävät. Hyvin toimivan tiimin vastauksissa korostuvat luottamus, yhteinen tekeminen ja avuliaisuus:

*Kysymys: mistä muodostuu työpaikan hyvä henki?*

*Vastauksia: "Avuliaat, reilut, ahkerat työkaverit". "Autetaan kaveria tarvittaessa". "Hyvät työkaverit, ympäristö, siisteys". "Meidän tiimi paras tiimi". (Aineisto IV)*

Vähemmän onnistuneessa tiimiytymisessä, jossa työn tekemisen luonne on itsenäistä, mainitaan moneen kertaan toive suuremmasta tasa-arvoisuudesta ja kaikkien yhtäläisestä arvostamisesta. Jälkimmäisessä hyvää tiimiä kuvaillaan toivetilana, kun hyvin toimivan tiimin kuvaukset kuulostavat nykytilan kuvaukselta. Toivetilaksi kuvauksen tulkitsin silloin, kun pyydettyyn muutaman adjektiivin kuvaukseen on lisätty kuvaus päinvastaisesta tilanteesta, kuten esimerkiksi:

*Kysymys: Mistä muodostuu työpaikan hyvä henki?*

*Vastauksia: "Toisen työntekijän ymmärtäminen, eli ei aina väittele asioista". Tai: "kaikki tasapuolisia, ei pidä toista parempana". "Autetaan toisia tarvittaessa, ei aina oma etu edellä vaan porukan etu". (Aineisto IV)*

Haastattelujen aiheena ei ollut tiimihenki, vaan oppiminen ja yhteistyö omassa työyhteisössä. Kuitenkin työntekijät puhuvat työpaikan ilmapiiristä, tai sitä voidaan jäljittää puhuttaessa muista asioista.

Hyvin tiimiytyneessä ryhmässä tiimin jäsenistä moni tekee samanlaisia töitä samalla koneella ja fyysinen läheisyys on suurempaa kuin tietokoneella yksilötehtäviä suorittavilla. Eräs sen jäsenistä ottaa kysymättä puheeksi työilmapiirin ja työmotivaation syntymisen:

*"tt2:...eihän kaikki voi kaikkien kanssa tulla keskenään toimeen, mutta jos on tommonen huumoripitoinen porukka, niin kyllä mun mielestä sekin auttaa siinä, että on mukava tulla töihin. Mun mielestä se motivaatio tulee niin monesta jutusta.*

*H: Mistä se sun mielestä tulee?*

*tt2: No se tulee siitä, että on hyvä työilmapiiri ja sitten työnantaja osaa arvostaa työntekijöitä ja osaa palkita jos tarttee." (Aineisto I/tt2)*

Vastauksessa otetaan myös työnantaja mukaan työilmapiirin rakentamiseen. Palaute, kannustus ja arvostus tai niiden puute ovat herkästi huomattuja viestejä työnantajalta.

Keskinäinen hyvä työilmapiiri näkyy myös puheessa toisten auttamisesta:

*Totta kai on hyvä, että täällä on enemmän näitä osajia niin pääsee auttaan, jos tulee yllättäviä tilanteita.*

*On sisäistä työnkiertoa kun tarvitaan, ja kun on moniosaajia, se sujuu. ...Siinä mielessä on auttanut toi tosiaan, että on tullut enemmän tota osaamista. Ja sitten kun on joustavat työnkuvat ja me pystytään laittamaan kone kahteen vuoroon koska (milloin) me halutaan."*

*(Aineisto I/tt2)*

Puhuja kuvaa työtä ja osaamista ryhmän näkökulmasta. Toisten auttamisesta hän puhuu positiivisesti 'pääsee auttamaan'. Vaikka kyseessä on yksilöhaastattelu, jossa muut haastateltavat puhuivat eniten itsestään, tämä vastaaja puhuu usein me-muodossa. Myös kysyttäessä, miten hän on oppinut uutta, kuvaukseen liitetään muutkin ryhmän jäsenet:

*Kun tulee niin pahoja hommia ..., mutta kun sen tietää ja kun meitä on 3 käyttäjää, niin sitten katsotaan yhdessä. Jos ei me saada sitä - tai kyllä yleensä nyt saadaan kohtalainen tulemaan aina, - mutta jos me 3 hyväksytais, sitten tietää että on yrittänyt parhaansa, ettei siinä sen enempää stressiä ota.*  
(Aineisto I/tt2)

Puhujalla on vahva luottamus oman tiiminsä jäsenten osaamiseen ja ryhmän apuun tarvittaessa. Tämän tiimin työntekijät auttavat tarvittaessa myös toisen tiimin töissä:

*...meilläkin on välillä, et tältä puolelta menee porukkaa painon puolelle.*  
(Aineisto I/tt1)

Myös toisen tiimin jäsen mainitsee työporukan hengen, kun kysyn työn motivaatiosta. Tämä henkilö työskentelee tuotannon alkupäässä, siis itsenäisiä tehtäviä tekevässä ryhmässä. Kuitenkin hänkin mainitsee hyvän porukkahengen:

*... ja meillä on hirveen hyvä porukka tuolla. Kun on viel pienentynyt, kyl meil on hirveen hyvä porukka, yhteishenki.*  
(Aineisto I/tt 4)

Molemmat edellisistä haastateltavista mainitsevat myös palkitsemisen työn motivaatiolähteeksi. Toiselle palkitseminen on sama kuin 'lisää liksaa', toiselle se on työntekijöiden arvostamista ja muunlaistakin palkitsemista:

*En mä nyt sitä tarkoita että rahaa tarttee kylvää ja kyntää, mutta se riittää että joskus vaikka laittaa laivamatkat kaikille. Ajattele kuinka halpaa nykyään, ... ja tommoista kaikkea, niin siis niin pienistä asioista se tulee.*  
(Aineisto I/tt2)

Nämä edellä esitetyt katkelmat kertovat haastateltavien kokemasta hyvästä ilmapiiristä siinä yhteisössä, jossa itse työskentelevät. He kuitenkin huomaavat myös toisenlaista ilmapiiriä tuotannon kokonaisuudessa. Negatiivista henkeä esiintyy kolmessa tilanteessa: 1) Kiire yhdistyneenä vaikeaan tehtävään, ja muutamien osajien ylikuormittuminen, kun joihinkin työtehtäviin ei ole riittävän monta osajaa. 2) Taloudellisesti epävarmoina aikoina epävarmuus 'ras-saa yhteishenkeä'. 3) Yhden tiimin yhteishenkeä huononsi ja tiimiytymistä hidasti muutaman henkilön omavaltainen töiden valikoiminen. Siinäkin tiimissä kuvataan yhteishenkeä ja toisten auttamista, mutta samanaikaisesti mainittu käytös rikkoo kokonaisuuden toimivuutta ja koettuja pelisääntöjä.

Tuotantojohdon mukaan toistuvasti mainitun töiden valikoimisen ongelman selvittäminen vei vuosia. Mielenkiintoista on, että kyseessä on sama tiimi, josta vain muutama osallistui alkuperäiseen osaamisprojektiin vuonna 1999, jossa keskinäistä avointa vuorovaikutusta ja osaamiseen liittyvää keskustelua harjoiteltiin. Tästä samasta töiden valikoimisesta mainitaan useassa haastattelussa eri puhujien pohtiessa, miten tilanne syntyi, miksi se jatkui ja mitkä lienevät henkilökohtaiset syyt toisille harmia aiheuttavaan käyttäytymiseen. Koska minulla tutkijana ei ole tietoa kyseisen ilmiön taustoista, en voi arvailla syytä tähän pitkäaikaiseen ilmiöön. Kiinnostavampaa onkin kuunnella tilanteen kanssa eläneiden kommentteja siitä, mitä he kertovat tilanteen syyksi:

*...ei oo välttämättä tehnyt hyvää niille se tiimisysteemi. Että se tulee just siinä esille että.. ne vähän valikoitsee töitä ja sitten puhutaan aika paljon paskaa toisista selän takana... että joskus toivois että siellä olis työnjohtaja, että nyt sää teet tän ja sää teet ton, ja se olis meillemkin helpompaa.* (Aineisto I/tt2)

*Kyllä se on ihmisestä tai mä luulen että se on taitotasosta vähän kiinni kato kun, ... siellä on kaks semmosta, jotka ei koskaan valikoi töitä, vaan antaa järjestyksessä kaikkia, vaikka ois sitten kuinka paha. Sitten on toisia, tietysti ei myönnä sitä, mutta siis ottaa sen seuraavan homman ja jättää yhden välistä. Siitäkin se varmaan on.* (Aineisto I/tt2)

*Ehkä enemmän sais tiimit keskenään toimia sillain ... , kävis kysymässä toisiltaan ... et taittohuoneella on aina iso ongelma se että tulee niinko eri kokosia töitä vuorotellen ... menee hirveesti aikaa, ko muuttaa niitä mittoja siihen konneeseen ... siksi ne käy välillä sanomassa sinne..., et tehkää ne ja ne ensin ... Mut ei ne sit, ne ottaa sieltä välillä sit aina oman maun mukaan.* (Aineisto I/tt1)

*Se on kans se, mikä söi sitä tiimiytymistä, se töiden valkkaaminen. Se on se kaikkein pahin, et otettiin helpoin homma sieltä ohitte listan.* (Aineisto I/rk)

Työyhteisön henki voi olla yhtä aikaa sekä hyvä että joidenkin asioiden suhteen ongelmallinen, sillä kokonaisuus muodostuu eri tasolla koetuista asioista. Hyvä henki ja hyvin sujuva tiimityö ovat kuitenkin selvästi toisiinsa liittyviä asioita. Se, miten oman työnsä suorittaa, vaikuttaa lähimpien työkavereiden kokemaan hyvään henkeen, jolloin osaaminen muodostuu yhdeksi luotamusta synnyttäväksi asiaksi.

Tässä aineistossa havaitsemaani hyvää tiimihenkeä voi verrata Zarraga ja Bonachen (2005) tunnistamaan huolehtivaan (high-care) ilmapiiriin. Heidän tutkimuksessaan se ilmeni itseohjautuvissa tiimeissä, ja siihen näytti vaikuttavan erityisesti johtamisen pehmeät keinot, ei niinkään esimerkiksi palkitsemisperusteet, joita usein korostetaan tiimien motivoimiskeinona.

#### 5.2.4 Tiimit oppimisen tilana

Minkälaisen tilan tiimikonteksti loi oppimiselle? Kirjapainon esimerkit tiimityön ohessa tapahtuvasta oppimisesta vahvistavat käsitystä sosiaalisesta oppimisesta. Tieto muodostuu siinä yhteisössä, jonka jäseneksi puhuja itsensä kokee. Toiset muodostavat itselleen tiukemmat tai pienemmät yhteisön rajat kuin

toiset. Laajimmin rajat kokee puhuja, joka sisällyttää rajoihin myös oman ammattikuntansa, kuulumisen tiettyyn osajien joukkoon graafisella toimialalla:

*...koulutuksessa tapaa saman alan tyyppisiä, joilla on samanlaisia ongelmia, ja voi niistä jutella, ja sitten vaihtaa tietoa, että millai se ongelma ratkaistaan. (Aineisto I/tt3)*

Haastattelujen poiminnoista voi muodostaa mielikuvan hyvästä tilasta oppimiselle, joka muodostuu kollektiivisuuden, turvallisuuden, luottamuksen ja hyvän ilmapiirin kokemisesta omassa yhteisössä. Eri tiimeissä koettiin eritasoisena kollektiivinen pyrkimys. Se käy ilmi haastateltavien puheissa ja vahvistuu pienkyselyn vastauksissa. Vaikka kokemukset ovat henkilökohtaisia, tiimien välillä on havaittavissa selkeitä eroja toisiinsa nähden em. asioissa. Halu tehdä työnsä hyvin ja hyvän laadun tavoittelemine näkyy kuitenkin jokaisen puheissa, ja sen toteutuminen mahdollistuu yhteisön tukemana. Parhaassa tapauksessa vastuuta ei tarvitse kantaa yksin, vaan se jaetaan työkavereiden kesken, joiden osaamiseen ja harkintaan voi luottaa:

*Kun meitä on... kolme käyttäjää, niin sitten katsotaan yhdessä ... jos me kolme hyväksyttyä, ... sitten tietää että on yrittänyt parhaansa, ...ettei siinä sen enempää stressiä ota. (Aineisto I/tt2)*

Käsitykset oman työn vaatimuksista, vastuista ja arvostuksista muodostuvat työyhteisössä yhteisiksi. Arvoja tai normeja rikkovat henkilöt koetaan vastavasti hankaliksi.

Tiimin rajojen eli yhteisen tilan muodostuminen voidaan tulkita yhtä aikaa sekä hyväksi että huonoksi asiaksi. Kun henkilö kokee kuuluvansa pieneen yhteisöön, hän identifioituu ryhmään ja kokee sen tavoitteet ja vastuut omikseen. Fyysisten rajojen, kuten organisaation struktuurin ja sääntöjen kokeminen luo järjestystä ja ennakoitavuutta (Hernes 2004). Toisaalta jos tiimin tai muun työryhmän rajat koetaan vastuun rajoina, ne voivat olla esteenä haluun nähdä asioita kokonaisuuden kannalta ja tarttua koko yhteisöön vaikuttaviin asioihin. Ryhmien välisen vuorovaikutuksen on myös todettu vähentyvän, kun ryhmän sisäinen koheesio kasvaa (Pak & Snell 2003). Tämän tutkimuksen alussa, kun uudet tiimit oli juuri muodostettu, niiden organisoimisen yhtenä syynä oli ollut entisten työryhmien liika klikkiytyminen. Kratzer ym. (2004) ovatkin todenneet tutkiessaan tiimien sisäistä kommunikaatiota, että yhteisiä merkityksiä ei synny ilman riittävää kommunikaatiota, mutta ryhmät voivat ennen pitkää muodostua liian tiiviiksi klikeiksi. Se puolestaan vähentää niiden vastaanottokykyä uusien ideoiden ja näkökulmien suhteen. Oppimisen kannalta tiimin sisäiset käytännöt voivat rajoittaa uusien käytäntöjen etsimistä, mikä on haaste tiimien johtamisessa. Tiimien tulisi yhtä aikaa toimia turvallisenä rajana ja riittävän väljänä raamina. Tämän tutkimuksen interventiossa toteutettiin sekä tiimien sisäisiä että niiden välisiä keskustelevia palaveriteita, joil-



la pyrittiin tuomaan erilaiset keskusteluyhteydet arkipäivän vaihtoehdoksi sille käytännölle, että oman tiimin rajat koetaan myös vuorovaikutuksen rajoina.

Yhteisen tilan hahmottamista myös koetun vastuun rajaksi ei välttämättä ole nähtävä vain negatiivisena. Yhteisöllä, joka koetaan tiimiksi, täytyy olla myös yhteinen päämäärä (Katzenbach & Smith 1993). Liian epämääräiset tiimirajat voidaan kokea epäselvinä tavoitteina ja vastuina, mikä rajoittaisi toimintaa, ja erityisesti yhteistä ponnistelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuten kirjapainon haastatteluista ilmenee, moni työntekijä hahmottaa todellisuutensa oman itsensä ympärille ja tähän päivään. Mikä on tänään, on ollut aina, kehittymistä ei seurata eikä tunnusteta. Yhden selityksen sille tarjoaa käsitys ei-kirjallisten yhteisöjen käytännön tietämyksen ja merkitysten tilanteisesta syntyisestä (Styhre ym. 2006). Lisäksi kokonaisuuden hahmottaminen koetaan usein johtajan asiaksi ja niiden, jotka huolehtivat koko tuotannon sujuvuudesta, kuten tuotannosuunnittelijan. Jokin sopivan kokoinen vastuualue tästä kuuluu jokaiselle, ja on hyvä ymmärtää osien vaikutus toisiinsa ja hahmottaa itselle oman tiimin tavoitteet, mutta on epärealistista odottaa jokaisen kykenevän yhtä aikaa huolehtimaan sekä omasta vastuualueestaan että kokonaisuudesta.

Jos tarkastellaan tämän työyhteisön oppimista itseohjautuvuuteen ja vastuun ottamiseen, joustavan tiimirakenteen voidaan sanoa olleen siihen kenties paras mahdollinen ympäristö. Toisaalta rakenne luo turvallisia rajoja, ja toisaalta yksilön omaa kapasiteettia laajemman vastuun ja resurssien kentän. Nonakan (1996) mukaan tiimeillä on tärkeä asema tietoa luovassa yrityksessä, koska ne muodostavat jaetun kontekstin, jossa yksilöt ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja voivat käydä jatkuvia dialogeja ja keskusteluja. Tiimien yksilöt muodostavat informaatiokoosteita, eri näkökulmien yhteenliittymiä. Mahdollisesti tiimeissä syntyy tällöin myös uusia yhteisesti jaettuja näkemyksiä (Nonaka 1996, 30). Myös Kalliolan (2003) tutkimuksessa tiimeissä toimiminen ja erityisesti osallistuvan tiimien rakentamisen osoitettiin olleen eduksi työssä oppimiselle ja tiimien koheesion rakentumiselle. Tiimirakenteeksi voidaan ymmärtää myös tilapäisten tiimien, kuten projektitiimien, joustavat kontekstit tai tilat, joiden muodostamisella voidaan ehkäistä tiimien jäykkyyden aiheuttamaa klikkiytymistä, jotta omaan erinomaisuuteen uskomisen ei muodostuisi rajoitteeksi uuden oppimiselle.

Moniosajat olivat kirjapainossa laajentaneet reviiriään pikkuhiljaa osaimista kasvattamalla, mutta kaikkien yksilölliset kyvyt ja motivaatio eivät olleet siihen riittäneet. Niissä tiimeissä, jotka eivät muodostuneet kokonaisuudessaan kiinteiksi, muodostui kuitenkin työpareja, jotka kantoivat yhteistä vastuuta omasta osastaan tuotantoa. Tiimi ei ollut aineistossa ainoa nimitys ja yksikkö sille tilalle, joka syntyy tunteesta kuulua johonkin, jonka vastuut jaetaan siihen kuuluvien jäsenten kesken. Tässä työyhteisössä oli muodostunut erikoisia tiloja oppimiselle, vastuun jakamiselle ja keskinäiselle sopimiselle, eikä

kenenkään haastateltavan työtä leimannut yksin tekeminen. Siten havaitsemani rajojen joustavuus tukee sitä kokonaisvaltaista näkemystä, että struktuurit rakentuvat toiminnassa sellaisiksi, että ne ovat tarkoituksenmukaisia käytännön työn suorittamiseksi. Tutkimukseni perusteella rakenteiden joustavuus voidaan nähdä mahdollisuutena tarkoituksenmukaisten oppimisen tilojen luomiselle.

Tiimirajoista riippumatta syntyneet työparit, uudelleen muovautuneet tiimien kokoonpanot sekä oppimisympäristöksi muodostunut "hyvä" tiimi toteuttavat tämän luvun alussa mainitsemaani käytäntöyhteisöjen käsitettä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Uudelleen muotoutuneet tiimit ja työparit ovat epämuodollisesti syntyneitä käytännön oppimisyhteisöjä. Niissä jaetaan käytännön oppimiskokemuksia ja niihin liittyviä tilanteita ja artefakteja, vaikka jokainen työntekijä tulkitsee tilanteet omalla tavallaan (Wenger 1998, 86, 83). Neuvotellessaan merkityksistä käytäntöyhteisön jäsenet myös muodostavat rajoja yhteisöön kuulumisesta tai sen ulkopuolelle jäämisestä. Sama henkilö voi kuulua yhtä aikaa useaan eri käytäntöyhteisöön.

Käytäntöyhteisön ja muodostamani oppimisen tilan käsite ovat lähellä toisiinsa. Käytäntöyhteisön käsite korostaa ihmisten muodostamaa yhteisöä ja oppimisen liittymistä käytännön työn tekemiseen. Oppimisen tila sisältää käytäntöyhteisön oppimisen luonteen, mutta se on abstraktimpi ja korostaa enemmän tilan muuttuvuutta kuin yhteisön käsite, joka helposti luo mielleyhtymän pysyvistä rajoista. Kirjapainon oppimisympäristössä voidaan sanoa ihmisten kohtaamisten, heidän välisten suhteiden luonteen oppimisen tiloja.

Tämän luvun esimerkkien avulla halusin korostaa oppimisen sosiaalista ja yhteisössä muodostuvaa luonnetta. Oppiminen tuotti uudelleen organisoitumista, kun työntekijöiden luottamus omaan ja tiiminsä osaamiseen kasvoi. Työntekijöiden keskeinen neuvottelu tarkoituksenmukaisuudesta muovasi tiimirakennetta, mikä toimii vastauksena johdon suunnittelemaalle tiimirakenteelle. Seuraavassa luvussa keskityn organisoitumisen tuottamiin muuttuviin valtasuhteisiin.

## 6 TIIMIEN AUTONOMIAN KEHITTYMINEN VALLAN JA VASTUUN DIALEKTIKKANA

### 6.1 Muutos kohti itseohjautuvuutta

Tutkimusaineistoni perusteella tiimien siirtyminen itseohjautuvuuteen oli kirjapainon tuotannon sisäinen oppimisprosessi, joka ei tapahtunut hetkessä, eikä samalla tavoin yrityksen eri tiimeissä. Muutoksessa kohti itseohjautuvaa tiimityöskentelyä korostuivat yhteisölliset ja sosiaaliset haasteet. Niitä havainnollistin edellisessä luvussa, jossa nostin esiin sekä motivoitumisen oppimiseen että oppimiseen liittyviä tunteita, kuten häpeän tehdyistä virheistä tai onnistumisen tuoman itseluottamuksen. Tässä luvussa tarkastelen organisaation oppimista vuorovaikutussuhteiden muutoksina, jotka määrittyivät sekä horisontaalisissa että vertikaalisissa suhteissa uudelleen.

Tarkastelen muutosta lähinnä työntekijöiden näkökulmasta ja asetan alaisten näkökulmat dialektiseen asetelmaan niiden omien käsitysteni kanssa, jotka muodostin ensimmäisen vaiheen analyysissä. Miltä siirtyminen kohti itseohjautuvaa tiimityöskentelyä näytti heidän näkökulmastaan? Entä minkälaisen oppimisympäristön kirjapainon johtaminen ja organisoituminen muodostivat?

Kun puhutaan osaamisen johtamisesta, sillä tarkoitetaan yleensä, miten yritys koordinoi ja kehittää yrityksen osaamisresursseja. Toimijana esitetään johto ja mahdollisesti henkilöstöosasto, mutta työntekijöitä ei niinkään mainita toimijoina vaan toiminnan kohteena. Kuitenkin itseohjautuvien tiimien tilanteessa, kun työntekijöille siirretään lisää valtaa omaan työhön liittyvistä päätöksistä, johtamisen rakentuminen johtajan ja alaisten välisessä suhteessa korostuu. Mm. Buchanan (1992) mainitsee, että syy siihen, miksi itseohjautuvat tiimikokeilut vielä 1970-luvulla enimmäkseen epäonnistuivat, oli johtajien riittämättömässä valmiudessa luopua perinteisestä johtamiskäsityksestä ja -tavoista. Itseohjautuvuuteen siirtyminen vaatii myös johtamiskulttuurin muutosta, mihin ei 1970-luvulla vielä oltu valmiita.

Nyt tutkitussa kirjapainossa johtajan ja alaisten välinen suhde muovautui tutkimusprosessin aikana uudelleenlaiseksi, kun siirryttiin perinteisestä hierarkkisesta johtamisesta osallistavaan johtamistapaan. On sanottu, että siirryttäessä itseohjautuvuuteen ulkoinen kontrolli muuntuu sisäiseksi kontrolliksi (Sims & Lorenzi 1992, 180). Johtamista tapahtuu sekä tiimin ulkopuolelta (vertikaaliset

suhteet) että sen sisällä jaettuna johtajuutena (horisontaaliset suhteet). Tiimin sisäisessä jaetussa johtajuudessa jokaisen jäsenen tiimissä tulee olla valmis olemaan sekä johtaja että johdettava (Pearce & Conger 2003, 286-287). Ulkoisen johtajuuden uutta roolia on kuvattu mm. valmentajaksi, fasilitatoriksi ja konsultiksi (Yukl 1998, 360). Tässä luvussa kiinnostuksen kohteena on etsiä myös johtajuuden kuvaa suhteena ja vuorovaikutuksena. Johtamissuhteen muodostaa vähintään kaksi osapuolta, johtaja ja alainen, jotka yhdessä rakentavat toteutuvaa johtajuutta. Useamman alaisen tapauksessa vertikaalinen johtamissuhde rakentuu monen toimijan osallistumisesta. Itseohjautuvuuteen siirtäessä johtajuutta tai valtasuhteita ilmenee usealla eri tasolla, useiden eri henkilöiden ja ryhmien välillä.

Osaamisen johtaminen sisältää omassa tarkastelussani koko osaamisen rakentumisen monen toimijan ja erilaisten toimijaposition kokonaisuudessa. Lisäksi kaikki tapahtuu tietyssä, ajan kuluessa muotoutuneessa toimintakulttuurissa, joka vaikuttaa ja vaikuttuu valtasuhteiden muuttuvassa dynamiikassa. Organisaation oppimisen muodostuminen kohti toivottua tavoitetta ei aina etene tasaisesti, vaan se voi pysähtyä. Kehitys ei myöskään aina etene toivottuun suuntaan, vaan se voi myös löytää uusia, ennakoimattomia polkuja. Se voi edetä moneen suuntaan tai kääntyä taaksepäin, ja joskus pelkkä kehityksen alkuun lähtö voi olla tuskaista. Organisaation oppimisen kehittymisessä voidaan myös tunnistaa useita rinnakkaisia prosesseja, jotka etenevät ajallisesti eri tahdissa. Sen vuoksi käytän tässäkin yhteydessä mieluummin sanoja osaamisen rakentuminen ja oppivan organisaation rakentaminen, jotka sisältävät mahdollisuuden kehityksen monenlaisille poluille ja korostavat monen toimijan osallistumista sen rakentumiseen.

## 6.2 Vastuupuhe valtaistamisen peilinä

Miksi vastuupuhe muodostui keskeiseksi teemaksi tässä tutkimuksessa? Haastatteluja analysoidessani huomasin työntekijöiden puhuvan toistuvasti vastuusta, vaikka haastattelujen pääasiana oli oppiminen ja osaamisen kehittyminen työyhteisössä.

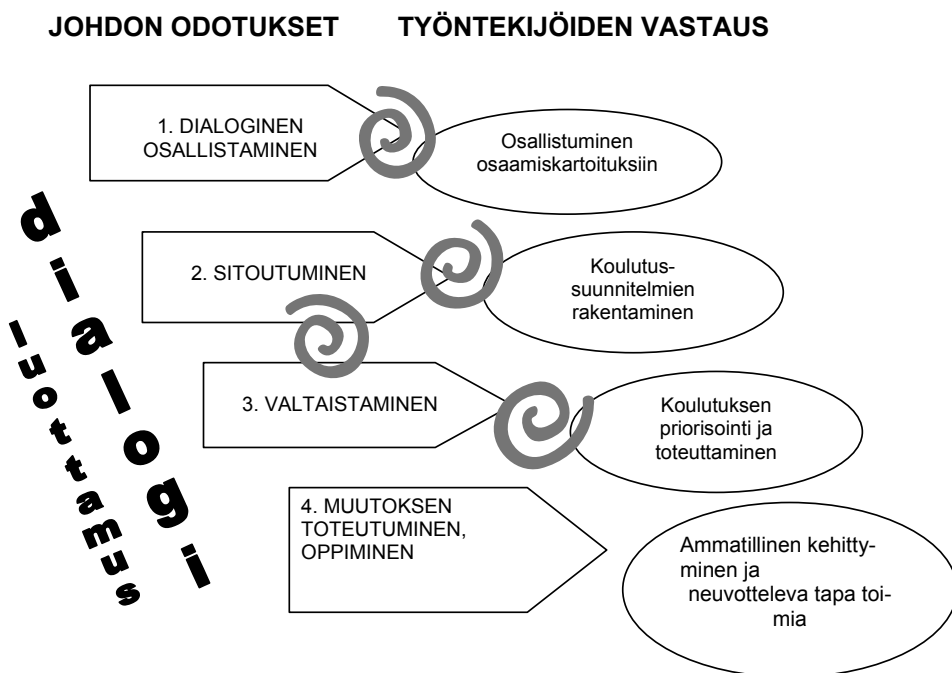
*.. kun se sano mulle, että tossa olisi tommoinen kurssi, että mieltä sitä...että en olisi varmaan muuten lähtenyt....sen jälkeen on kyllä tullut lisää vastuuta.*

*(Aineisto I /tt3)*

Mitä työntekijät tarkoittavat puhuessaan vastuusta? Interventiossa tavoiteltiin työn sujuvuuden parantamista osaamista kehittämällä, ja siihen tavoitteen pääsemiseksi vastuullisuus näyttäytyy työntekijöiden puheessa kaikkein tärkeimpänä edellytyksenä. Tässä luvussa pyrin muodostamaan vastuun käsitteestä sellaisen kuvan, millaisena se heidän puheessaan esiintyy.

Työntekijöiden vastuun kokemista ei ole johtamiskirjallisuudessa juuri tutkittu. Esimerkiksi Kuipers (2005), joka on tutkinut tiimien vastuuta ja sen toteutumista omassa väitöskirjassaan, käsittelee vastuun toteutumista vain johdon näkökulmasta eikä tarkastele työntekijöiden kokemaa vastuuta tai sille annettuja merkityksiä. Tämänkin tutkimuksen ensimmäinen analyysi (luku 3.4) luotti johdon näkemykseen osaamisprojektin tuloksista ja vahvisti omaa ennakkokäsitystäni osallistumisen ja sitoutumisen välisestä kausaalisuhteesta. Tuotantojohtajan mukaan työntekijöiden asenteissa oli huomattu suurempaa vastuullisuutta kuin ennen.

Alaluvussa 3.6 esittämäni porraskuvio osaamisprojektista toi esille olennaiset käsitteet, joista muodostin lineaarisesti etenevän käsitteellisen prosessin. Se ei kuitenkaan vielä paljasta kehittymisen moniulotteisuutta tai vuorovaikutuksen suhteita. Siinä oletin dialogin lähes kertaluontoiseksi tempuksi, joka sysää liikkeelle positiivisen kehittymisen. Siinä sitoutuminen edeltää valtaistamista, mutta kuvio ei vielä huomioi vaikutuksen olevan molemminpuolinen. Myös valtaistamisen odotus johtajan taholta voi synnyttää alaisten luottamusta, joka johtaa sitoutumiseen. Seuraava kuvio täsmentää kuviota 6 luvussa 3.



Kuvio 7 Dialogi kehitysprosessin menetelmänä II

Aina ei käy niin, että johdon intentiot toteutuisivat odotetulla tavalla. Varsin usein käytännön toimijat kuten yritysjohto tai kouluttajat valittavat, etteivät työntekijät halua osallistua tarjottuihin koulutuksiin tai kehittämishankkeisiin,

tai etteivät he kerro näkökulmiaan, vaikka tarjotaan mahdollisuuksia siihen. Sen vuoksi olen halunnut tuchia, miksi tässä tapauksessa onnistuimme. *Mitä tapahtuu siinä tilassa, jonka muodostaa johdon odotus osallistumisesta ja itseohjautuvuudesta ja alaisten vastaus siihen?* Yllä olevan kuvion spiraalit kuvaavat niitä kohtia oppimisen prosessissa, joissa johdon odotukset ja alaisten vastaukset kohtaavat ja vaikuttavat toinen toisiinsa.

Osallistumisen vaikutus sitoutumiseen osoitettiin jo 1950-luvulla Tavistock Instituutin tutkijoiden toimesta. He tutkivat itseohjautuvien tiimien ensimmäisiä tunnettuja tapauksia. Hiilikaivoksen työntekijät alkoivat omasta aloitteestaan kehittää oman työvuoronsa työmenetelmiä ja ottivat vastuun työn kontrolloimisesta. Työntekijät valitsivat keskuudestaan kapteenin, joka toimi yhdyshenkilönä ylempään johtoon. (Procter & Mueller 2000a.) Myöhemmin itsenäisistä tiimeistä alettiin käyttää nimitystä itseohjautuvat tiimit (self-managed working groups tai autonomous working groups). Niiden toiminta-ajatus ei ole vuosikymmeninä menettänyt uskottavuuttaan, vaan samaa periaatetta tuodaan aina uudelleen malliksi tavoiteltavasta työn organisoinnista. Eri aikakausina ja eri maissa itseohjautuvia tiimejä on lanseerattu milloin minäkkin uuden nimen alla, usein liitettynä johonkin muuhun työprosessien hallintamenetelmään, kuten laatujohtaminen (TQM), liiketoiminnan prosessien uudelleen järjestäminen (BPR), laatupiirit tai työpaikkademokratia (Buchanan 2000).

USA:ssa yritykset alkoivat Lawlerin (1986, 1-2) mukaan soveltaa osallistavaa johtamistapaa vasta 1980-luvulla, vaikka sen etuja oli jo 1950-luvulta lähtien esitelty tutkimuksissa. Muiden muassa Argyris (1957), Likert (1961) ja McGregor (1961) olivat kirjoittaneet osallistamisen hyvistä vaikutuksista ja esittäneet, miten työntekijöiden hyvä kohtelu, työn monipuolistaminen ja demokraattinen johtamistapa tuovat etuja yrityksille. Kun työntekijä saa itse päättää omaa työtään koskevista asioista, hänen kiinnostuksensa tehdä työ hyvin kasvaa, mikä puolestaan tuo yritykselle säästöjä ja parempaa työn laatua. Käytännössä kuitenkin osallistavaa johtamista alettiin toteuttaa laajemmin vasta laatupiirien ja itseohjautuvien tiimien avulla.

Lawler huomauttaa (ibid, 4), ettei osallistavan johtamistavan toteuttaminen ole aivan yksinkertaista, vaan monen asian on muututtava yrityksen käytännöissä ja asenteissa, kuten palkkaus, tiedonkulku, valta-asetelmat ja osaaminen. Samaa osallistumisen vaikutusta opetti jo 1920–30-luvuilla Mary Parker Follett, joka myös yksityiskohtaisesti kuvasi, minkälaista johtamista muutos vaatisi (Follett, Fox & Urwick 1973)<sup>15</sup>. Vaikka Follett pääsi puhumaan vaikutus-

<sup>15</sup> Fox & Urwickin esipuhe Mary Parker Follettiin kootuissa puheissa. Folletin luennot vuosien 1920–1930 vaihteesta on koottu vuonna 1973 kirjaksi, jossa esitetään Folletin keskeisimmät näkemykset henkilöstön johtamisesta (Follett, Fox & Urwick 1973).

valtaisille yritysjohtajille sekä Englannissa että Yhdysvalloissa ja tuli hyvin vastaanotetuksi, suuren laman vaikutusten sanotaan peittäneen alleen kaikki pyrkimykset työntekijöiden osallistamisesta. Follettin humanistinen, dialoginen ja neuvotteleva lähestymistapa organisaatioiden johtamiseen oli kenties myös liian edistysellinen tuon ajan johtajille, jotka halusivat pääasiassa löytää yksinkertaistavia, helposti implementoitavia ratkaisuja ongelmiinsa (Parker & Ritson 2005).

Miksi osallistaminen, sitouttaminen ja tiimityö eivät läheskään aina ole onnistuneet, vaikka käytäntöjä olisi ollut aikaa kehittää ja oppia virheistä? Ensinnäkin itseohjautuvat tiimit eivät sovi kaikkiin työtehtäviin, ja toiseksi, ne eivät sovi yhteen perinteisen ylhäältä alas -johtamisen kulttuuriin. Kun niitä on yritetty implementoida väärään ympäristöön tai ei ole edes selvitetty alussa, mikä on osallistujien lähtötilanne, epäonnistuminen on todennäköistä. Yukl (1998) viittaa Hackmanin (1986) ja Lawlerin (1986) tutkimuksiin ja esittää epäonnistumisten syiksi nimenomaan puutteellisen tilannearvion ja epäsopivan johtamistavan. Puolinainen muutos itseohjautuvuuteen on aiheuttanut monia epäonnistumisia.

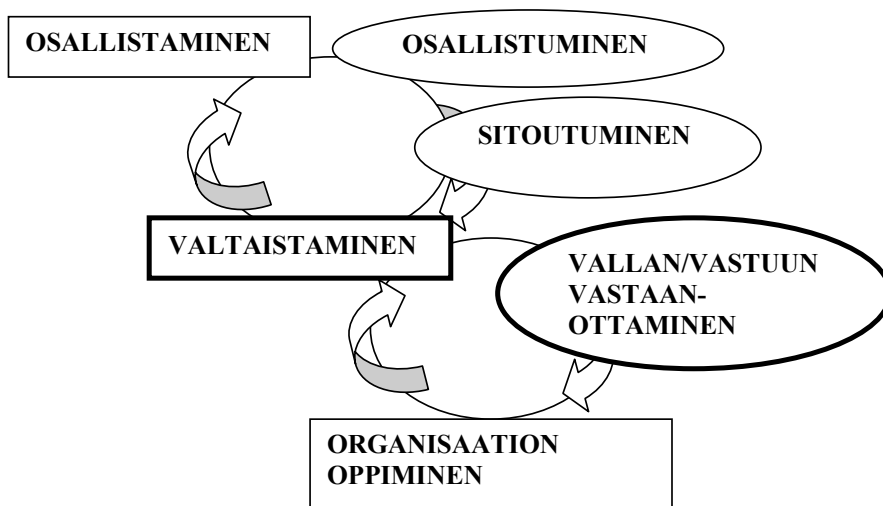
Muutosprosessi lähtee harvoin liikkeelle siitä syystä, että havaittaisiin ongelmia johtamisen tavoissa, joten muutosprosessin päähuomio kiinnitetään yleensä jonkin ongelman ratkaisemiseen tai muutoksen tavoitteiden määrittelyyn ja yhteisön uudelleen organisoimiseen. Muutosprosessiksi mielletään usein vain tietty, suunniteltu toimenpiteiden sarja ja sen implementointi kohteessa. Perusteellinen organisoitumisen muutos aiheuttaa kuitenkin muutoksia myös ihmisten välisessä kanssakäymisessä, oli se muutoksen tarkoitus tai ei. Harvemmin isoa muutosta toteutetaan siksi, että tavoiteltaisiin uutta tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ongelmakeskeinen kehitysprosessi vie huomion ensisijaisesti ongelman ja tavoitetilanteen pohtimiseen, ja muutoksen rakentaminen sen sosiaalisessa kontekstissa jää yleensä vähemmälle huomiolle. Omassa tutkimuksessani seurataan monipolvista muutoksen prosessia, joka tapahtuu työn ohessa johdon odotuksiin vastaamalla. Intervention yhtenä tarkoituksena oli opetella uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa, mutta interventio on vain yksi tapahtuma kehittymisen pitkäaikaisessa prosessissa.

Ensimmäisen analyysini perusteella oletan vuorovaikutuksen tavan ja sen kehittymisen olevan oleellista itseohjautuvuuden onnistumiselle. Tämän tutkimuksen seuraavana tutkimustehtävänä onkin selvittää, miten johdon ja alaisen välinen ja alaisten keskinäinen vuorovaikutus toteutui muutoksessa kohti itseohjautuvaa tiimityöskentelyä. Edellä olen esitellyt kirjapainon tuotantojohdon intentiot osallistaa työntekijät ja tarjota heille valtaa päättää omaan työhönsä liittyvistä asioista. Miten johtajan aikomaan osallistumismahdollisuuteen suhtauduttiin ja otettiin hänen tarjoamansa mahdollisuus tiimien itsenäiseen päätöksentekoon ja sen autonomiaan vastaan? Mitä työnteki-

jät puhuvat tästä muutoksesta, jonka tuotantojohtaja ja oma arviointini esittävät positiiviseksi muutokseksi? Entä miten tutkimusaineistossa näyttäytyy johdon oma toiminta ja sen ilmentämä tuki itseohjautuvuudelle?

Edellisen kuvion 7 Dialogi kehitysprosessin menetelmänä II mukainen muutos oli havaittavissa painotalossa heti hankkeen jälkeen ja noin vuoden ajan siitä. Yhteisöllisen osaamisen rakentuminen jatkui kuitenkin myös osamisprojektin jälkeen, ja tutkimuksen pitkä aikajänne mahdollisti myös arksamman todellisuuden näyttäytymisen ihmisten kertomuksissa. Kenties projektivaiheen erinomaiset tulokset olivat osittain seurausta ulkopuolisen fasilitaattorin tuomasta uutuusarvosta ja koko osallistamisen käytännön uutuudesta tässä organisaatiossa. Projektin jälkeisten tutkimusaineistojen avulla pääsin tutustumaan myös siihen, miltä osaamisen ja valtaistamisen kehittyminen näytti työntekijöiden arjessa pidemmällä ajanjaksolla.

Täsmennän edellä esittämäni käsitteellistä kuviota siten, että liitän kuvioon toimijoiden vastauksen johdon intentioihin, ja johtamista tarkastellaan johdon ja alaisten välisenä relaationa. Muutosprosessi etenee johdon ja alaisten välisenä dialektiikkana. Tällöin huomio kiinnittyy kuvion kohtaan *valtaistaminen*, ja sille piirretään dialektiseksi vastinpariksi työntekijöiden ääni, *vallan vastaanottaminen*. Kehämäiset nuolikuviot kuvaavat dialektiikan jatkuvuutta osapuolten välillä.



Kuvio 8 Valta ja sen vastaanottaminen



Seuraavassa alaluvussa tarkastelen kuvion 8 ellipsin sisältöä vallan ja vastuun vastaanottamisesta eli millaisena vastuupuhe näyttäytyy haastatteluai-neistossani.

### 6.3 Vastuupuhetta, kenen vastuu ja mistä?

Työntekijöiden haastattelujen keskeinen tarkoitus oli koota osaamisen kasvamisen kokemuksia tiimiympäristössä. Luokitellessani puhetta eri kategorioihin huomasin sisällöltään laajimmiksi aihekokonaisuuksiksi odotetusti ammatillisen osaamisen ja oppimisen teemat, mutta sen lisäksi löytyivät omat kokonaisuutensa organisoitumiseen ja vuorovaikutukseen liittyvistä teemoista sekä vastuupuheesta. Nämä suurimmat kokonaisuudet käsittelin analyysissä omina kokonaisuuksinaan (analyysitaulukot II – IV, ks. luku 2). Näistä vastuupuheen löytymisen koin erityisen mielenkiintoiseksi, sillä se toi jotain lisää omaan aikaisempaan ymmärrykseeni ja tapaani hahmottaa aihetta. Olen nimenmyt vastuupuheeksi työntekijöiden haastatteluista kokoamani sitaattien kokoelman, analyysitaulukon IV. Vastuupuhe saa analyysissäni myös toisenlaisen merkityksen, eli käytän sitä myös ilmaisemaan sitä sävyä, jonka voi löytää työntekijöiden puheesta työn tekemisestä.

Haastattelupuheessa esiintyy myös vaikeammin lähestyttäviä ulottuvuuksia, kuten yksilölliset erot henkilöiden ilmaisemassa vastuun ja vuorovaikutuksen kokemuksissa sekä ristiriitaisuudet samankin ihmisen haastattelujen sisällä. Esitän yksilölliset erot työntekijöiden kertomalla tavalla. Sen sijaan haastateltavan puheen sisäisestä ristiriidasta olen tehnyt tulkintoja, jotka löytyivät etsiessäni yksilöllisiä tai yhteisöllisiä ilmauksia vastuun ottamisesta. Ristiriitaiset kohdat näyttivät ensilukemalta "yleisiltä totuuksilta", eli puhujan kuvaukselta koko yhteisössä ilmenevästä tavasta. Tarkemmin niitä lukiessani huomasin kuitenkin, että passiivissa puhutut, yleistävät toteamukset tarkoittavatkin joissain kohdissa jotain tiettyä poikkeuksellista tilannetta, jossa toimijaa ei kuitenkaan haluta suoraan osoittaa, mutta toisinaan vain puhujaa itseään. Toisinaan ristiriita osoittautui kuitenkin yleiseen puheenparteen turvautumiseksi, josta tyypillinen esimerkki on *kiirepuhe*. Vaikka haastateltava alussa sanoo, "*ei me ehdiä...*", mutta myöhemmin kun hänelle tulee mieleen jokin tietty tapahtuma, hän antaa samaan asiaan toisenlaisen vastauksen, joka on kiirepuheen kanssa ristiriitainen.

Poimin haastatteluista analyysitaulukkoon IV kaikki ne kohdat, joissa puhutaan selkeästi vastuusta. Tarpeeksi vastuupuhetta etsittyäni kaikki lauseet alkoivat näyttäytyä vastuupuheena, työntekijät suorastaan ohjautuvat toiminnossaan vastuun kautta, ja he näyttäytyivät pääsääntöisesti erittäin vastuuntuntoisina työntekijöinä. Mutta eikö sen näin pitäisikin mennä, koska haastat-

telujen tekoaikaan he olivat jo eläneet kahdesta neljään vuoteen itseohjautuvien tiimien kehityksessä mukana? Tapahtumien konteksti, autonominen tiimityöskentely, alkoi siis näyttäytyä viimeistään tässä vaiheessa kaikkea ohjaavana.

Vastuupuheen yleisen sisällön analyysin lisäksi yritin tunnistaa ja erotella kolme asiaa: 1) pelkistys siitä, mistä vastuuseen liittyvästä ilmiöstä he puhuvat, 2) kenen vastuusta he puhuvat, yksilön vai yhteisön, sekä 3) mihin vastuu kohdistuu, eli mistä otetaan vastuuta (taulukot IVb ja IVc).

Lawlerin (Lawler 1986, 40) mukaan organisaatio ei ole vain erillisten toimijoiden summa, vaan juuri niin hyvä, kuin on sen kyky toimia yhdessä. Katzenbach ja Smith (1993, 59) puolestaan esittävät tiimin määrittelyssään yhteisesti koetun vastuun yhdeksi tiimin tunnusmerkeistä:

*Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritusavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin, ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan.*

Tässä tutkimuksessa liitän yhteisen vastuun kokemisen yhteisöllisyyden määritelmään. Yhteisöllisyydellä en tarkoita, että yhteisön jäsenillä olisi yksi yhteinen näkemys asioista, vaan että he tunnistavat yhteisen pyrkimyksen, johon kukin kontribuoi omalla tavallaan. Siksi yritin erottaa vastuupuheesta yksilöllisen vastuupuheen yhteisöllisen vastuun ilmaisemisesta. Seuraavat vaihtoehdot käsitukset muodostuivat vastuun omistajasta ja sen kohteesta:

- Yksilö ottaa vastuun omasta työstään.
- Yksilö ottaa vastuun yhteisön töiden sujumisesta.
- Yksilö ottaa vastuun omasta oppimisestaan.
- Tarkasti rajattu yhteisö ottaa vastuun omaksi kokemistaan töistä:  
*"Me otetaan vastuu meidän töistä".*
- Yhteisö ottaa vastuuta yhteisön oppimisesta.
- Yhteisö ottaa vastuuta töiden sujumisesta.

Nämä kaikki eri vaihtoehdot esiintyvät jokaisessa haastattelussa eri tilanteisiin liittyen. Yksilökohtaisuus tulee esille erityisesti, kun puhutaan eroista vastuun ottamisessa. Kuitenkin, kun joku kertoo havainnoistaan, miten toinen kantaa enemmän vastuuta kokonaisuuden sujuvuudesta kuin toinen, voi huomata, että vastuun kantajan (tai vastuuttoman) vastuun rajojen määrittämiseen osallistuukin tämä puhuja, työkaveri. Jokaisen yksilöllinenkin vastuu määrittyy siinä työyhteisössä, johon hänet koetaan kuuluvaksi. Vastaavasti vastuunkantaja määrittelee itse oman ryhmänsä ja vastuunsa rajat yhteisymmärryksessä muiden kanssa. Tämä ei välttämättä tapahdu tietoisesti, vaan käytännössä ohjautuen. Työyhteisö, varsin usein tiimi tai työparin muodostama kokonaisuus, on luonut yksilön kokeman vastuun sisällön ja sen merkityksen.

Onko silloin siis kyseessä yksilöllinen vastuu vai ryhmässä syntynyt vastuun henkilökohtainen kokemus?

Vastaavasti kun kerrotaan tiimin ottavan vastuuta työssä eteen tulleen ongelman ratkaisemisesta: *"kyl ne tulee sit toiset painajat auttaan"*, yhteisön kollektiivisena havaittava käyttäytyminen kertoo auttajien kokemasta vastuusta. Samalla se kertoo yhteisöllisen vastuun toteutumisesta ja tämän puhujan luotamuksesta yhteisen vastuun olemassa oloon. Erilaiset työssä eteen tulevat tilanteet ilmaisevat koetun vastuun rajat. Otetaan vastuuta tiimin omista asioista, ja toisinaan vastuu ulottuu myös yli tiimirajojen.

Yksilön vastuun erottaminen yhteisön vastuusta ei ollut haastateltaville helppoa. Heidän puheestaan voin erottaa myös hämmennystä, kun he alkoivat pohtia, miten jokin asia on yhteisön vastuulla, mutta kohta päätyivät toteamaan, että yksilölle se vastuu kuitenkin viime kädessä jää. Erot yksilön vastuussa tai yhteisön vastuussa ovat lopulta käsitteellisiä, miten tarkastelija haluaa asian milloinkin nähdä. Itse määrittelin työtehtäviin liittyvät vastuut tässä kontekstissa yhtä aikaa yksilön ja yhteisön vastuiksi, niin kiinteästi ne ovat toisiinsa sitoutuneita syntyessään. Vastuun kohteen määrittäminen ja vastuun tunteen syntyminen rakentuvat työyhteisössä, vasta sen toteutuminen työsuorituksena näkyy yksilöllisenä valintana ja tekemisenä. Vastuu näkyy toiminnassa paikallisesti ja ajallisesti koettuna, situated.

Vastuuttomuuskin tapahtuu ryhmän ehdoilla ja toisinaan myös tarkoitussellisenä reaktiona ryhmän normeja vastaan. Ryhmä sopeutuu vastuuttomuuteen, jos se näkee sille hyväksyttävän syyn, kuten henkilön arkuuden tai kyvyn oppia, tai sitten se pyrkii korjaamaan tilannetta luomalla opettelevalle mahdollisuuksia oppia ja antamalla hänelle entistä vastuullisempia tehtäviä. Poikkeuksellisissa tilanteissa, jos joku tahallaan rikkoo hyvän tekemisen normia, joudutaan kääntymään ylimmän johdon puoleen. Toteutuneesta johtajan apuun turvautumisesta ei kukaan kertonut, mutta toivetta ylemmän tahon puuttumisesta kylläkin:

*...että siitä ei tuu yhtään mitään, jos työkaveri menee sanoon toiselle ... jos jotain täytyy määrätä, niin sitten tulee yläkerrasta.*  
(Aineisto I/tt 2)

Vastuuntunnon kohteeksi määrittäyty laaja käsite, töiden sujuminen. Oli kyseessä sitten henkilökohtaisena ilmaistu tai yhteisöllisenä näyttäytyvä vastuu, töiden sujuminen oli se tavoitetilä, johon kaikki pyrkivät.

### 6.3.1 Tiimien itsenäinen päätöksenteko – osaamisen ja vastuun palapeli

Vastuun ottaminen tämän tutkimuksen aineistossa tarkoittaa itsenäistä toimintaa ja harkintaa. Usein tiimien autonomian astetta määritellään kuitenkin sen päätöksenteon laajuudella ja syvyydellä (esim. Lawler 1986; Marchington

& Wilkinson 1999; Procter & Mueller 2000a). Päätöksenteon delegoiminen ei kuitenkaan automaattisesti synnytä vastuun vastaanottamista, mutta vastuun vastaanottamisen syntymistä on vain vähän tutkittu (Leede, Nijhof & Fisscher 1999). Tässä tutkimuksessa tiimeillä oli päätösvalta omiin tehtäviinsä liittyen, kuten töiden organisoimisesta, aikatauluista huolehtimisesta ja työvuoroista sopimisesta. Tiimit myös valitsivat itse keskuudestansa yhdyshenkilön edustamaan tiimiä johtoon päin. Tiimit eivät kuitenkaan saaneet päättää rekrytoinneista, lomautuksista tai palkoista. Yrityksen pienen koon takia ja koska lopputuote muodostuu koko tuotannon kaikkien tiimien prosessissa, tiimikohtainen taloudellinen vastuu olisi ollut mahdotonta.

Tiimeissä oli muodostunut selkeä työnjako kunkin osaamisen vahvuuksien mukaisesti. Tiimien voidaan siis sanoa tehneen päätöksiä työnjaosta siten, että jokaiselle muodostui omat vastualueet, mutta joidenkin vastuun rajat olivat toisia joustavampia. Moniosaaaja voi ulottaa vastuunsa rajat laajemmalle kuin yhden työn osaaaja. Yhteinen vastuu jakaantui yksilöiden vastuiksi, ja työt sujuivat. Tiimin yhteiset ratkaisut vaikuttivat kokonaisuuden sujuvuuteen ja esimerkiksi töiden valmistumiseen ajoissa. Se oli edellyttänyt yhteistä sopimista siitä, mikä työ kullekin soveltuu parhaiten ja kuka hoitaa työt, jos toinen on poissa. Siten osaaminen vaikutti eniten työnjaon muodostumiseen, ja parhaille osaajille kertyi vastuuta muita enemmän.

Tiimin päätökset liittyivät kaikki enemmän tai vähemmän osaamiseen ja tiimin osaamiskombinaation rakentamiseen eri tilanteissa. Valmistusprosessi ja sen teknologia edellyttävät tiettyjä kompetensseja työntekijöiltä: mitä laajempi osaamisalue, sitä monipuolisempi työnkuva henkilöllä on.

Päätöksenteko ei näyttäydä tässä kontekstissa niinkään tiettyinä suunnittelu-tilanteena, jossa olisi suuri määrä valinnan mahdollisuuksia, joista yhdessä kehitetään tai valitaan paras ratkaisu, vaan työtilanteiden ja osaamisen mahdolliset kombinaatiot ohjaavat töiden organisoitumista. Myös se, kuka tulee mihinkin vuoroon töihin, riippuu hänen osaamisensa rajoista. Tietty määrä tiettyä osaamista tarvitaan jokaisessa vuorossa. Tämä asia johtaa tietynlaiseen arkipäivän ajautumiseen, jonka suuntaa on vaikea muuttaa.

Seuraavista katkelmat muodostavat tarinan siitä, miten osaamiset ja osamattomuudet, vastuun ottaminen tai sen vähäisempi kantaminen muotoutuvat tämän organisaation tavaksi hoitaa yhteiset tehtävät:

Osaajille kertyy eniten vastuuta:

*...Ne on ne määrättyt ketkä osaa, niin ne samat työt menee aina niille, ketkä sen paremmin osaa.* (Aineisto I/tt 4)

*... työntekijöitä on vähennetty ja välttämättä ei oo aina työt vähentyne, et tullee ne kiireet ja sit toisil on hirveesti ylitöitä. Ja sen kyl huomaa tuola, et niinko on loppuunpalamisia ollu välillä.* (Aineisto I/tt 1)

Ymmärtävä selitys sille, ettei kaikilta työ suju samalla tavalla ja ehdotus, miten koulutus lisäisi vastuun kantamisen edellytyksiä:

*...et syykin on varmaan se et ei uskalla ottaa vastuuta kun pelkää just, että tulee joku virhe niin se kohdistuu niinko.* (Aineisto I/tt 1)

*...niille henkilöille, kellä on sitä epävarmuutta,... et ne sais sitä koulutusta. Et niil ois rohkeutta tarttuu siihen vaikeempaankin työhön, luottasivat itteensä.* (Aineisto I/tt 1)

Käytännössä järjestyy kuitenkin vain harvoja tilaisuuksia harjoitella. Mutta kuitenkin sellaisiakin käytännön kokemuksia on:

*Ussein ne ketkä ossaa (vain) suurin piirtein sitä työtä, niin ne sit antaa sen paremman osaavan tehdä sen, kun sen saa kumminkin sen nopeemiin läpi. Ja tietysti sit aina pakkotilanteet, niin ne ketkä ossaa suurin piirtein, niin sit ne vasta joutuu tekkeen sitä.*

(Aineisto I/tt 1)

*Yks on ollut nyt semmoinen, on nyt jo kohtalaisen päteväkin sillain, on tullut vähän omaloitteisuuttakin lisää, on tullut rohkeutta. Se oli sillain arka, mutta nyt kun itse saa tehdä niin se tulee rohkeemmaksi sitten.*

(Aineisto I/tt2)

Tiimi kuitenkin tuntee jokaisen valmiudet ja ottaa ne huomioon työjärjestelyissä:

*...kyllä sekin on ihan tosi ettei kaikki voi osata kaikkea ... Sillain järkevästi ne suunnitellaan että ... Sitten on semmoisia, kun ei oo niin teknisiä ihmisiä, niin se voi olla vaikeata. Semmoset täytyy kaikki ottaa huomioon.*

(Aineisto I/tt2)

Kun päätöksenteko työnjaosta on käytännössä valikoitumista ja hidasta evoluutiota osaamisen kehittyessä, muutos siinä on vaikeampi toteuttaa kuin silloin, jos organisoituminen olisi rationaalista valintaa useasta vaihtoehdosta.

Päätöksenteko sinänsä voi siis näyttäytyä varsin ongelmattomana, kun valinnan mahdollisuudet ovat rajatut ja kun tiimin sisällä ja tuotannossa kokonaisuutena ollaan käytäntöihin tyytyväisiä. Päätöksenteko on johtamistermi, eivätkä työntekijät tässä kontekstissa puhu niinkään päätöksen tekemisestä sopiessaan työn kulusta vaan vastuun ottamisesta. Vastuun ottaminen on heidän näkökulmastaan samaa kuin päätöksien tekeminen johtajan näkökulmasta. Asioista ei niinkään neuvotella kokouksissa, vaan asiat ohjautuvat työtä tehtäessä; valinta tapahtuu olemassa olevista osaamisresursseista valiten, huomioiden jokaisen henkilökohtaiset valmiudet, kuten uskalluksen ja kyvyn työn itsenäiseen hoitamiseen.

Myös työntekijöiden oppimispuheessa esiintyy mielenkiintoinen liitos yhteisöllisen vastuun ja osaamisen välillä. Vaikka oppiminen mielletään perinteisesti yksilöllisenä ja henkilökohtaisena ilmiönä, tässä puheessa jonkun haluttomuus oppia tai osallistua koulutukseen koettiin siten, että kyseinen henkilö ei halua ottaa lisää vastuuta kokonaisuudesta, eli laajentaa tehtäväkenttäänsä:

*...siellä on semmoiset melkein, mitkä ei halunnut oppia, niin ne vaan tekee sitä sitten, laittaa arkkia aseisiin ja tällain....*

(Aineisto I/tt2)

Ryhmän jäsenet näkevät toistensa valinnat ensisijaisesti ryhmän työn sujuvuuteen vaikuttavina. Tämä toisaalta olisi myös luonnollinen seuraus osaamiskartoitusten tiimikohtaisesta käsittelemisestä. Toisaalta osaamiskartoituksen tapa saattoi vain vahvistaa luonnollista toiminnan tapaa kirjapainossa. Dialogisella intervention toimintatavalla halusin korostaa jokaisen työn merkitystä kokonaisuudelle. Intervention jälkeen tuotantojohtaja kertoi havainneensa, miten koulutautumiseen suhtauduttiin entistä vastuullisemmin ja työntekijät tekivät koulutusvalintoja entistä harkitummin, kokonaisuuden tarpeet huomioiden. Itsensä kehittämiseen ja omaan osaamiseen suhtauduttiin pääosin vakavasti.

*Haastattelija: Mitä se oma osaaminen henkilökohtaisesti merkitsee?*

*Paljon merkitsee, et osaa sen työn tehdä hyvin ja tietää mitä tekee. (Aineisto I/tt 5)*

*Voi olla semmonen varma työstä...ei oo semmosia paineita. (Aineisto I/tt 4)*

Osaaminen ei kuitenkaan liittynyt vain vastuupuheeseen. Henkilökohtaisena motivaationa itsensä kehittämiseksi mainittiin myös oppimisen ilo ja halu opetella uutta:

*...kyllän se sit, jos on intoo aina oppia, niin kylhän sit omaksuukin helpommin. ...se on kauheen mielekästä, kun osaa tehdä montaa työtä, kun siin on mahdollisuus sillon vaihtaa. Ainahan jos tekkee vaan sammaa, niin mua ainakin ruppee hirveesti kyllästyttää.*

*(Aineisto I/tt 1)*

Työnkuvien monipuolistuminen koettiin itselle palkitsevana ja omaa ammatillisuutta vahvistavana. Tiimityötä ja itseohjautuvuutta kritisoivissa kirjoituksissa arvostellaan usein sitä, että johto odottaa työntekijöiden sitoutuvan yrityksen tavoitteisiin, mutta työntekijän omia toiveita väheksytään. Niissä oletetaan työntekijöiden ja yrityksen tavoitteet vastakkaisiksi tai ristiriitaisiksi (mm. Casey 1999). Tässä tutkimuksessa kuitenkin työntekijöiden identifioituminen omaan ammattiin ja oman ammatin arvostus näyttivät olevan samansuuntaisia kuin yrityksen pyrkimykset parantaa tuotannon tehokkuutta osamista lisäämällä.

*Kyl meidän puolella ainakin ihan tykättäis, että tulis (koulutusta). Meillä ainakin joka päivä tulee jotain uutta.*

*(Aineisto I/tt 5)*

*...ala menee koko ajan aika harppauksin eteenpäin. Et täytyis suorittaa joku määrätty, ei ...enää välttämättä... sitä tutkintoa, mutta joku semmoinen, että täydennystä siihen.*

*(Aineisto I/tt 3)*

Ristiriitaa omien toiveiden ja yrityksen tavoitteiden välillä ei tässä aineistossa esiintynyt. Aineistossa työntekijät myös miettivät keinoja työn virheetömyyden parantamiseksi ja siitä koituvia säästöjä. Myös muiden työtovereiden kehittymistä moniosaajiksi tai työskentelyvarmuuden lisääntymistä arvostettiin. Oppiminen loi siis itsevarmuutta ja mahdollisti vastuun ottamisen. Työkaverin kehittyminen puolestaan lisäsi luottamusta yhteistyön onnistumiseen ja koko prosessin sujuvuuteen.

De Leede ym. (1999) mukaan vastuullisuuden kokemiseen tarvitaan yhteisöllisen ilmapiirin (*collective mind*) syntyminen sen lisäksi, että tiimeille on varmistettu riittävät rakenteelliset päätöksenteon resurssit, kuten koulutusta ja oikeus itsenäiseen päätöksentekoon. Edellisessä luvussa mainittu huolehtiva ilmapiiri liittyy myös vastuun syntymiseen. Tämän tutkimuksen perusteella vastuullisuus ei synny vain työnjaollisista määräyksistä, vaan siitä, mikä koetaan oman vastuun rajaksi. Vastuun rajojen pitää tuntua kohtuullisilta eli käytännössä mahdollisilta toteuttaa (ks. myös Yukl, 144). Vastuullisuuteen liittyy myös oma harkinta, kyky nähdä tekojen seuraukset ja kyky erottaa erilaisten toimintavaihtoehtojen seuraukset. Toiminnan perustelut syntyvät ryhmässä, ei niinkään yksilöllisesti. Henkilöt näkevät yhteyksiä eri tekojen (ei niinkään ihmisten) välillä, ja muodostavat niistä yhteisiä kokemuksia, jotka synnyttävät yhteistä näkemystä siitä, mitä tulee tehdä. Siten työyhteisöt muodostavat käsitteitä työn tekemisen tavoista omassa organisaatiossaan ja luottavat tiettyihin kokemuksiinsa työnkulkuihin.

### 6.3.2 Vastuun ja itseohjautuvuuden rajat

Kirjapainon työntekijät esittävät haastatteluissa monia ehdotuksia siitä, miten osaamisen ja vastuun kehittyminen olisivat mahdollisia työn ohessa. Tavoiksi vahvistaa osaamista mainitaan mm. työkierto ja virheistä oppimisen kehittäminen yhteisön tasolla. Ne kertovat työntekijöiden halusta jatkuvaan työsuoritusten ja työn sujuvuuden parantamiseen. Moni oli tilaisuuksiin tarttunut, ja työnantaja heitä siinä kannustanut, mutta silti esiintyi vielä epätasaista työn kuormittavuutta. Se oli koettu ongelmaksi jo ennen interventiota (analyysi osaamiskarttojen työstämisen materiaalista, aineisto III/22), ja se mainittiin vielä vuoden 2002 lopulla pienkyselyssä. Kuormittavuuden säilymiseen vaikuttivat aineiston mukaan sekä johdon toimet että alaisten halu ja valmiudet oppia. Taloudelliset syyt lienevät myös vaikuttaneen miehityksen riittävyteen eri koneilla.

Työn ohessa tapahtuva oppiminen tapahtuu kirjapainossa pääosin omaehtoisesti ja lähes huomaamatta. Arkisesta rutiinista poikkeavat kehittämistehtävät sen sijaan näyttävät muodostavan poikkeuksen tiimin kyvyssä ottaa vastaan heille tarjottu vastuu:

*... et kun ne ei ota tarpeeks vastuuta niin mun mielest ... johtajat ei sano tarpeeks napakasti et tehdään... aina vaan siihen et päättäkää itte, ... niin ei ne tee sit niihin mitään ratkasuja.*

*... sit ne voi vaan sannoo et joo, kyl me tost ollaan puhuttu, mut ei mittään oo missään. Et jos se on oikein kirjetettu paperille, niin sillan melkein voi olla varma, et sitä asiaa myös vähän mietitty.*  
(Aineisto I/tt 1)

Haastatteluaineistosta sain sen käsityksen, että nämä tehtävät eivät olleet tuotantoon välittömästi vaikuttavia. Fyysinen tuotanto sujui ilman edellä mainittujen tehtävien eksplisiittistä ratkaisemistakin, eikä abstrakteihin tehtäviin tartutu. Niitä ei kenties koettu välttämättömiksi tuotannon sujumiselle, tai kenties niitä ei pystytty tiimin omin voimin ratkomaan. Katkelmassa esiintyvän puhujan mielestä kehittämistehtävään ei tartuta riittävän täsmällisesti. Työntekijöiden puheenparressa yleisselityksenä näyttäytyvä *kiirepuhe* annetaan toisaalla selitykseksi, miksi tämänkaltaisia tehtäviä ei hoidettu.

Tämän kehittämistehtävien vaillinaisen hoitamisen tulkitsen johtuvan kolmesta syystä: Ensinnäkin, vaikka työntekijöillä oli kehittämideoita, asioiden toteuttaminen uudella tavalla tuntui vaikealta, jos se vaati uudenlaisia järjestelyjä ja keskinäistä sopimista sellaisista asioista, jotka perinteisesti oli ehkä koettu johtajan tehtäväksi.

Toiseksi aineistossa esiintyy kohtia, joissa pyrkimys työntekijöiden väliseen tasa-arvoon estää kiperien tilanteiden ratkaisemisen työntekijöiden kesken. Vastaavaa mainitaan myös opetustilanteiden järjestämisessä. Molemmat asiat liittyvät horisontaalisten suhteiden valta-asetelmiin.

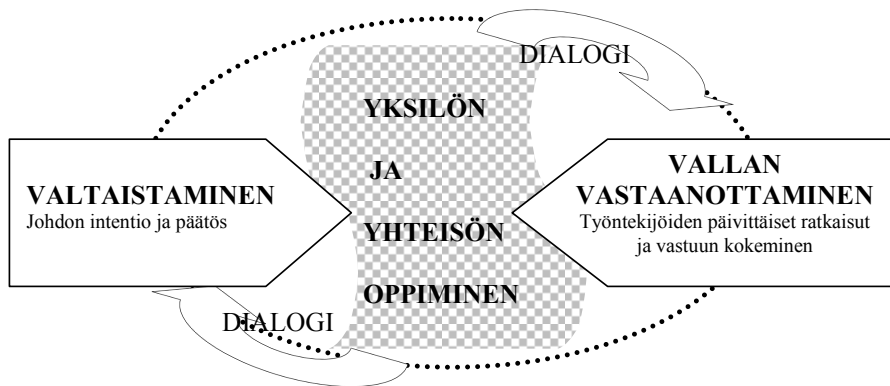
Kolmas syy perustuu tulkintaani ei-kirjallisten yhteisöjen osaamisen luonteesta (Styhre ym. 2006). Abstraktit kehittämistehtävät eivät ole kirjatyöntekijän ammattitaidon luonnollisia osia. Jokainen halusi tehdä työnsä teknisesti hyvin ja laadukkaasti, mutta tiimin työtapojen pitkän tähtäyksen kehittäminen koettiin kenties ajanhukkana tai ainakin vähemmän kiireelliseksi kuin tuotannon akuutti sujuvuus. Työntekijöiden puheesta puuttuva aikaperspektiivi voi myös tarjota tulkinta-avaimen siihen, miksi ei pysähdytty ratkaisemaan tulevaisuuden asioita, vaan mieluummin hoidettiin päivittäisiä rutiineja. Styhre (2006) selittää aikaperspektiivin puutetta osaamisen tilannekohtaisuudella. Aikaperspektiivin puute tulee esille oman aineistoni seuraavanlaisissa esimerkeissä: Ryhmäkeskustelussa joulukuussa 2003 (aineisto I/rk) puhuttiin paljon arkipäivän ongelmatilanteista, mutta yhteentoimimisen parantumista oli vaikeampi tunnistaa ennen kuin tuotantojohtaja maalaili ihmisten mieleen kuvia siitä, millaista olikaan viisi vuotta sitten. Jotkut haastatelluista olivat yksilöhaastatteluissa todenneet, että näin on aina ollut, "*aina me ollaan toisiamme autettu*", mutta kun menneet palautettiin mieleen ryhmähaastattelussa, työntekijät totesivat, "*ettei sitä ikinä ottais takaisin*" ja "*kyllä se sellaista sähläystä oli*". Toimitusjohtaja puolestaan oli vakuuttunut muutoksesta, ja vahvasti alan muistakin yrityksistä kuulemani menneen tradition, jossa omaa mestariasemaa oli ollut tapana pönkittää tiedon pimittämällä toisilta. Vaikuttaa siltä, että moni työntekijä elää niin tässä päivässä, ettei heidän kokemansa vastuun piiriin kuulu seurata tai aktiivisesti vaikuttaa yrityksen tai tiimin kehittymiseen, paitsi konkreettisissa päivittäisen tuotannon ratkaisuissa.



Aineistossani esiintyvät kertomukset siitä, miten vastuuta kehittämisestä ei kaikissa tilanteissa oteta, tulkitsen kuuluvaksi poikkeuksiksi kokonaisuudesta. Ne ovat kuitenkin kuvauksia arkipäivän paradokseista, joissa vastakkaiset tulkinat ja käytännöt elävät rinnakkain, eikä niitä nosteta yleensä avoimeen tarkasteluun. Jokaisella tavalla ja asennoitumisella on oma historiansa ja perustelunsa yhteisössä, ne elävät omaa tarinaansa. Arkipäivän paradoksien olemassaolon myöntäminen asettaa toisaalta kyseenalaiseksi mahdollisuuden luoda rationaalisesti perusteltu yksi ja paras toiminnan malli, ja vahvistaa konstruktionistista näkemystä paikallisista, rinnakkain elävistä todellisuuksista.

Haastatteluaineistosta löytyvät poikkeukset antoivat mahdollisuuden tutkia vastuun ottamisen tai vastuuttomuuden olosuhteita ja tilanteita. Vaikka eroja työntekijöiden kesken tulee esille mm. halussa opetella uutta ja vastuun kokemisessa koko tuotannon sujuvuudesta, jokainen haastateltavista puhuu varmuudestaan siitä, että kaikki tavoittelevat hyvää laatua, ja kokevat tiimien pääsääntöisesti huolehtineen ja onnistuneen tehtävissään. Jatkuvuus ja tavoitteellisuus elävät yhtä aikaa epäjatkuvuuden ja tilannekohtaisuuden kanssa.

Vastuun ja itseohjautuvuuden rajoja oli tuotannon kokonaisuudessa saatu laajennettua osaamisen kasvun myötä, mitä seuraava kuvio hahmottaa:



Kuvio 9 Vallan rajojen siirtyminen oppimisen mahdollistamassa tilassa

Yksilöiden ja yhteisön oppiminen oli ollut vastuun ottamisen ehdoton edellytys, johon yrityksessä oli panostettu. Kuten luvussa 5 totesin, osaamisen kasvu lisäsi työntekijöiden itseluottamusta ja uskallusta muokata tiimien sisäistä ja niiden välistä organisoitumista. Erot henkilökohtaisissa kyvyissä ja halussa kehittyä sekä eri tiimien oppiminen itseohjautuvuuteen tuottivat vaihtelevuutta rajojen muodostumiseen. Vastuun ottamisen rajat muodostuivat työntekijöiden keskinäisissä päivittäisissä ratkaisuisissa, ei johdon päätöksellä

aloittaa toiminta itseohjautuvissa tiimeissä. Vastuurakenteen kehittymisen voitiin myös huomata tapahtuvan eri tahtiin eri tiimeissä. Johdon ja henkilöstön välistä *vastuuneuvottelua* kuvaava oppimisen tila yllä olevassa kuviossa on siten myös sisäisesti eriytynyt ja alati liikkeessä.

Kirjapainon tuotannossa vallan rajat siirtyivät siinä tilassa, minkä oppiminen mahdollisti. Rajoista neuvoteltiin käytännön toiminnassa ajan kuluessa. Vastuun kokeminen välittyi yhteisön käytännöissä ja puheessa. Dialogi johdon ja työntekijöiden välillä ei siis tarkoita tässä yhteydessä vain puhetta, vaan myös neuvottelemista toiminnassa näkyvin merkityksin. Erityisiä dialogin tilanteita luotiin interventiossa 1999 ja myöhemmin mm. ryhmäkeskustelussa, jossa nostettiin puheeseen asioita, joista arkipäivässä ei puhuta. Arkipäivän dialogin laatu ratkaisee mahdollisuuden rajojen asettumiselle.

Oma empiirinen tutkimustulokseni on osittain ristiriitainen esimerkiksi Huuskon tutkimusten kanssa (2003; 2006). Huuskon tutkimissa organisaatioissa madaltunut hierarkia oli hämärtänyt vastuun rajoja. Työntekijät eivät tunnustaneet heille siirrettyä vastuuta ja kaipasivat selkeämpiä vastuun määrittelyjä. Huuskon tulkinnan mukaan vastuiden määrittelyn tulee tapahtua niin selkeästi ja mieluiten kirjallisesti, että johdolla, esimiehillä ja alaisilla on niistä sama käsitys. Olen samaa mieltä selkeyden tavoitteesta. Kuitenkin oman tutkimukseni mukaan vastuun rajat voivat määrittyä myös käytännössä, eikä kaikkea pystytä sopimaan kirjallisesti. Johdon on lähinnä oltava selvillä alaisen kyvystä vastaanottaa vastuuta, missä määrin rajoja voidaan siirtää. Arkipäivän dialogissa tunnustellaan rajojen asettumisen mahdollisuuksia.

Kuten myös Huusko (2003) mainitsee, koulutuksella ja oppimisella on tässä merkitystä. Hänen mukaansa työnantajan on tarjottava riittävästi koulutusta, jotta alainen pystyy vastaamaan hänelle asetettuihin odotuksiin. Kirjapainossa johto ei jättänyt alaisia selviytymään vaan huolehti oppimisen mahdollisuuksista. Kun oppiminen tutkimukseni mukaan tapahtuu pääosin käytännön työssä kokemuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä, johdon tehtäväksi tulee tässäkin olla selvillä, seurata ja järjestää tilaisuuksia oppia – sekä käytännössä että muodollisessa koulutuksessa. Organisaation oppimisen näkökulmasta sekä tiimit, että se kokonaisuus, jonka johtaja ja alaiset yhdessä muodostavat, oppivat kirjapainossa etsimään yhdessä sopivinta töiden organisoitumista ja samalla vastuullisuuden rajoja. Tämä kehitys oli pitkäaikainen prosessi, ja kehityksen aste, alaisten valmius vaihteli tiimeittäin ja myös yksilöittäin.

### 6.3.3 Johtaminen palaverikäytännönä

Kirjapainon työntekijät järjestäytyivät itseohjautuviksi tiimeiksi tai työpareiksi tutkimuksen kuluessa. Poisoppiminen perinteisestä esimiesvetoisesta työntöstä ja omien, sisäisten toimintanormien kehittäminen tapahtui työn ohessa, yhdessä omaksi muotoutuneen tiimin kanssa. Viikkopalaverit ja tiimipalaverit olivat muodollisin havaittava johtamisen tai organisoitumisen käytäntö tuotannossa. Voidaankin sanoa, että matalan hierarkian organisaatioissa palaverit korvaavat poistetut esimiestasot. Jotta kaikki pysyvät ajan tasalla työskentelyyn vaikuttavista asioista, palavereja on järjestettävä kenties useammin kuin hierarkkisessa organisaatiossa, jossa tiedon kulku ja kontrolli painottuvat seurantaraportointiin tai johtajan toimimiseen viestintäkanavana.

Kirjapainossa viikoittaisten resurssipalaverien tarkoitus oli seurata tuotannon sujuvuutta ja laatua, mutta myös keskustella tulevan viikon töistä. Niissä käsiteltiin tuotannon viikoittaiset asiat tuotantojohtajan johdolla siten, että koko tuotantoa koskevat asiat tuotiin jokaiselle tiimille tiedoksi ja keskusteltaviksi. Tämän jälkeen tiimin yhdyshenkilö vei käsitellyt asiat tiedoksi ja keskusteltavaksi omaan tiimiinsä. Tiimipalaverit olivat luonteeltaan hyvin epävirallisia, ja jos asiat sujuivat, niitä tai muita systemaattisia suunnittelutilanteita ei koettu edes tarpeellisiksi. Kenties kahvipöydässä pidettyä keskustelua ei aina edes koettu palaveriksi.

*Ei meil oo tiimin kokouksia ollu enää aikoihin. Ne on niin määrättyt työt jokaisella. Jokainen tekee omansa.*  
(Aineisto I/tt 5)

Toisessa tiimissä palavereja pidettiin säännöllisemmin, tai ainakin puhuja kertoo tiedon välittyvän niiden kautta:

*Meil tulee viikoittain tää lista, ...ja sieltähän tulee kaikista näistä ongelmista, mitä on ollu, palautetta. Kyllä ne yhdessä sitten puretaan. Kyl jokainen aina sen lapun lukee, et mikä on mennyt väärin.*  
(Aineisto I/tt 5)

Tutkimukseni mukaan tiimin ulkopuolisen johtajan rooli autonomisten tiimien organisaatiossa muuttuu selkeästä vallan käyttäjästä ohjaajaksi, koordinoijaksi ja etäältä kontrolloijaksi. Kontrolli toteutetaan usein jonkun järjestelmän, kuten laatujohtajien avulla. Tiimien ulkopuolinen johtaja on kuitenkin edelleen vastuussa tiimien suoriutumisesta. Johtaja luo tiimeille mahdollisuuksia kasvaa heiltä odotettavaan vastuuseen, mutta hänen tulee myös olla tietoinen tiimien kehittymisen tilasta. Vastuuta ei voida vain siirtää tiimille, vaan on myös oltava tietoinen muuttuvissakin tilanteissa siitä, miten tiimit vastaavat heille annettuun vastuuseen. Kirjapainon tuotantojohtajan mukaan tiimien erilainen kehittyminen aiheutti jossain vaiheessa tarvetta 'jokaisen johtamiseen', eli ne tiimit tai yksilöt, jotka eivät olleet kehittyneet toivotulla tavalla, olivat vaatineet muita enemmän yksilöllistä johtamista (aineisto II).

Tuotantojohtaja kertoi johdon ja alaisten välisen vuorovaikutuksen muuttuneen välittömämmäksi kuin se oli ollut entisessä hierarkkisessa käytännössä. Hänen huoneensa ovi oli aina auki, ja hän koki työntekijöiden uskaltavan tulla puhumaan hänelle kaikista asioista, mikä ei välttämättä ollut samoin edellisen johtajan aikana.

Resurssipalaverit toimivat tässä organisaatioissa säännöllisinä ja jatkuvina johtamisen vuorovaikutuksen tilanteina. Palaverit tavallaan korvasivat suoran johtamisen ja olivat se foorumi, jossa tieto välittyi tai sen oli tarkoitus välittyä johtajan ja tiimien välillä sekä eri tiimien välillä. Hajautettu johtajuus tarkoittaa enemmän palavereja, joihin on osallistuttava, jotta sekä johtajalla että kaikilla muillakin olisi koko tuotantoa koskevaa tietoa riittävästi päätösten tekemiseen (Pearce & Conger 2003). Lawlerin (1986) mainitsemista itseohjautuvuuden ehdoista tiedon kulun parantuminen tarkoitti kirjapainossa tiedon välittymisen kaksisuuntaisuutta ja riittävää tiedon määrää, jotta työntekijät pystyvät suoriutumaan itsenäisestä päätöksenteosta.

Kirjapainon tehtävääorientoituneessa tuotannossa kokouksissa istumista ei kuitenkaan välttämättä aina mielletty tarpeelliseksi. Tiimien yhdyshenkilön rooli oli kiertävä, ja voidaan huomata eroja siinä, miten palaverien hyödyllisyys mielletään:

*... kyllähän siel on niinku tavallaan kiertänytkin se (tiimin yhdyshenkilön rooli), mut sit tiedän myös sen, et ei kaikki halua edes tulla sinne... istumaan, et joka tiimissä on paljon semmosia ketkä ei oo ikinä ollu, vaik ois ollu mahdollisuus mennä.... En mää tiädä miks... ne ei sitten halua tulla.... tää tiimi ja nää systeemit on hyvät, mut.. ... niitten täytyy ottaa sitä vastuuta, jotenkin saada... nää niinko ymmärtää, et heidän täytyy ottaa siitä vastuuta.*

*(Aineisto I/tt 1)*

Vaikka tiimien yhdyshenkilöt pääsääntöisesti kuvataan vastuuntuntoisina, edellä oleva katkelma kertoo, etteivät kaikki työntekijät osallistuneet kiertävään tiimijohtajuuteen. Kokousten informaatiota ja mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon ei koettu tarpeelliseksi. Kenties ne, jotka olivat haluttomia niihin osallistumaan, keskittyivät ajattelemaan vain oman työnsä suorittamista, ei palaverin yhteyttä kokonaisuuteen. He eivät myöskään ymmärtäneet oman tiiminsä muiden jäsenten tiedon tarvetta ja omaa rooliaan tuon tiedon välittäjänä. Vaikka kaikki velvoitettaisiin vuorollaan osallistumaan viikoittaisiin resurssipalavereihin, ei asian tärkeys välttämättä avaudu. Tuotantojohtaja näki kuitenkin tärkeäksi sen, että mahdollisimman moni kokisi vuorollaan, millaista on olla toisia vastuullisemmassa roolissa oman tiiminsä yhteyshenkilönä.

Tiimin ulkopuolisen johtajan tehtäväksi jää huolehtia siitä, että palaverien merkitys ymmärretään. Niiden ajautuminen myös rutiininomaisiksi laadun tarkkailun tilanteiksi osoittautui kirjapainossa asiaksi, jonka toiset kokivat negatiiviseksi, kuten edellisessä luvussa mainitsin. Viikkopalaverien laatumittareista näkee ongelmakohtat tai toteutuneen edistymisen vaikkapa osaamisen tasossa, mutta selvästikään kaikki eivät olleet tätä oivaltaneet. Se kävi ilmi

haastatteluissa, kun joku työntekijöistä ei muistanut, miten osaamisen kehittymistä yrityksen taholta seurataan. Laatuseurannan virheitä osoittavat graafit koettiin ilmeisesti epämiellyttäväiksi, vaikka ne myös osoittivat oppimista tapahtuneen ja virheiden vähentyneen. Virhepuhe koettiin voimakkaampana kuin johtajan tarkoittama viesti sujuvuuden varmistamisesta.

Työntekijöiden yksilölliset erot kokonaisuuden hahmottamisessa sen sijaan, että valikoidaan tarpeelliseksi vain se informaatio, mikä koskee omaa työtä, tulevat aineistossa esille. Muutamien yksilöiden kohdalla vastuuttomuus, mikä ilmeni töiden valikoimisena ja samalla muiden työn väheksymisenä, tuntui olevan uhka koko autonomisen ohjautumisen saamalle kannatukselle.

Aineistoni mukaan palavereissakin vuorovaikutuksen laatu ratkaisee, saavutetaanko niillä niiden tarkoitus. Tässä kohdassa ongelmana näyttäytyi johdon ja alaisten välisen vuorovaikutuksen kaavamaisuus viikkopalavereissa. Jos työntekijöiden keskinäinen vuorovaikutus olikin parantunut, se ei johdon ja alaisten välisissä palavereissa kaikissa tilanteissa toiminut. Se, onko syynä alaisten asennoituminen virallisiin kokouksiin vai johdon pitäytyminen vaikiintuneissa kokoustavoissa, ei selviä tästä aineistosta. Voin kuitenkin arvioida kokouskäytännöt kriittisiksi vuorovaikutuksen toimija-asemien suhteen. Ilmeisesti vertaisuutta ja aktiivista osallistumista keskusteluun ei viikkopalavereissa aina saavutettu. Samoin osaamiskartoituksen 3. kierroksen palautetilaisuuksissa havaitsin perinteisen hierarkkisen johtaja-alainen asetelman toteutuvan siitä huolimatta, että tuotantojohtajan toiveena oli luoda jaettava johtajuutta (aineistot I ja VI/doc 57). Interventiossa 1999 opitun dialogisen vuorovaikutuksen voidaan huomata heikentyneen tai jopa hävinneen loppuvuodesta 2002 kerätyn aineiston perusteella.

#### 6.3.4 Odotukset johtajan puheenvuorosta

Arkipäivän dialogi ei pääty siihen, että työntekijät vastaavat johdon odotuksiin. Aineistossani tulee esille, miten myös alaiset odottavat vastausta omiin reaktioihinsa ja vuoropuhelun jatkuvuutta (myös Dundon, Wilkinson, Marchington & Ackers 2004). Etsiessäni kirjapainon työntekijöiden puheesta kuvauksia vuorovaikutuksesta johdon ja alaisten välillä, tulkitsin vuorovaikutuksen puutteeksi puheessa ilmaistut odotukset johtamisen dialektisesta toteutumisesta. Tällä tarkoitan toiveita sen arkipäivän dialogin jatkumiselle, joka edellisessä kuviossa 9 on piirretty dialogi-nuolina. Tässä alaluvussa tarkastelen sellaisia tilanteita, joissa tuli esille kommunikoinnin vastavuoroisuuden puute.

Haastattelupuheessa toive johtajan *vastauksesta* ilmaistaan mm. sanomalla, että toivotaan johtajan puuttuvan hankaliin tapauksiin. Kuitenkaan työntekijät

eivät helposti kääntyneet pyytämään apua johtajalta, vaan odottivat johtajan huomaavan asioita muutenkin. Palaute ja kannustus puolestaan osoittautuivat asioiksi, joiden olemassaolosta johtajalla ja alaisilla näytti olevan erilainen käsitys. Alaiset eivät välttämättä tulkinneet palautteeksi samoja asioita kuin johdolle.

Jos johdolta ei koettu saatavan palautetta, sitä saatiin työkaverilta tai jouduttiin tyytymään omaan arviointiin työn sujuvuudesta. Toiveita johtajan vastaamisesta työntekijöiden toimintaan voi huomata haastattelupuheessa sekä myönteisissä että kielteisissä asioissa:

*...moni tekee viikonlopun putkeen ja sitä pidetään itsestäänselvyytenä, että se tulee tekemään sen viikonloppuna. Että kaikkia ei saisi ottaa itsestäänselvyytenä.*

*(Aineisto I/tt2)*

*...meitä ei oikeestaan oo kuin kaks tiimissä, että meidän tiimi antaa kaikista parhaiten tätä palautetta.*

*(Aineisto I/tt 5)*

Jos johdolta ei koetakaan saatavan riittävää palautetta, se tulee työntekijälle omaa työsuoritusta seuraamalla:

*...eihän me sitten ikinä kuulla semmoisia (palautetta). Vaan tiedät että sää oot tehnyt hyvää, ja sitten masentaa kun se tulee takaisin, että siinä oli joku virhe.*

*(Aineisto I/tt2)*

Johdon puhetta seurataan tarkasti. Joku työntekijöistä kiinnitti myös huomiota talossa vallitsevan negatiivisen puheen vaikutuksesta yleiseen motivaatioon, ja toivoi ylimmän johdon kiinnittävän huomiota luomaansa tekemisen henkeen:

*...mun mielestä se on niinko heikentävänä tekijänä ollu, et ko aina vaan puhutaan saneeraamisesta ... se pelottaa tuolla aina kun ne kuulee, et vieläkin tarttis vähentää ... Täytyy kääntä se toiseen suuntaan et aina vaan vähennetään ... totta kai niit täytyy vähentää, jos on töitä vähemmän. Mut täytyy (puheessa) panostaa siihen, et miten saatas töitä enemmän.*

*(Aineisto I/tt 1)*

Aineistosta käy myös ilmi, mihin asioihin kirjapainon työntekijät voivat itse vaikuttaa ja mihin toisaalta ulkopuolisen silmin katsottuna johtajan puuttumista tarvittaisiin. Tarkoitin, että vaikka heillä olisi ollut lupa ottaa hoitaakseen esimerkiksi työkierron järjestäminen, sen organisoiminen koskee niin isoa muutosta, ettei kenties ollut uskallusta tai koettu olevan valtaa vaikuttaa myös toisen tiimin käytäntöihin. Koko tuotantoa koskeviin organisoitumisasioihin he eivät ilmeisesti pystyneet vaikuttamaan. Tiimi pystyi huolehtimaan työn järjestelyistä sitä paremmin, mitä laajempi oli sen jäsenten osaaminen:

*On sisäistä työnkiertoa kun tarvitaan, ja kun on moniosaajia, se sujuu (tässä tiimissä). Siinä mielessä on auttanut toi tosiaan, että on tullut enemmän tota osaamista. Ja sitten kun on joustavat työnkuvat ja me pystytään laittamaan kone kahteen vuoroon koska me halutaan.*

*(Aineisto I/tt2)*

Toisissa tiimeissä puolestaan ei keskinäistä kuormittavuutta ollut saatu ratkaistua:

*Ne on ne määrättyt ketkä osaa, niin ne menee ne samat työt menee aina niille, ketkä sen paremmin osaa. Koulutus olisi ihan hyvä.* (Aineisto I/tt 4)

Johtamiselle olisi siis paikoitellen ollut kysyntää kuormittavuuskysymyksen ratkaisemisessa, johon olisi voitu vaikuttaa lisäämällä tilaisuuksia opetella laajempia työkokonaisuuksia. Kehittämistehtävien ratkominen oli jätetty kentiesliian paljon työntekijöille, joiden oli selvästikin helppo toteuttaa konkreettisia tehtäviä, mutta suunnittelua vaativat, muiden kuin omaa työtä koskevat uudelleenjärjestelyt olivat vaikeampia. Toisaalta työntekijöiden valta ei ulottunut päättämään, kuinka monta henkilöä voidaan ottaa tuotannon eri vaiheisiin. Tilanne koettiin paikoitellen epäoikeudenmukaisena. Yrityksen säästötoimet vaikuttivat muutamien sellaisten tehtävien niukkaan miehitykseen, joihin työntekijät itse olisivat kaivanneet suurempaa miehitystä.

Työntekijöiden omiin valmiuksiin ja resursseihin tiimityön ja työjärjestelyjen vastuunkantajina olisi kenties voitu enemmän kiinnittää huomiota. Kun työntekijöille on annettu mahdollisuus itse vaikuttaa ja päättää, osallistua oman toimintansa kehittämiseen, he vastaavat mahdollisuuteen suorittamalla odotetun kokonaisuuden siinä määrin, mihin sillä hetkellä kykenevät. Johdon seuraava vastaus olisi huomata puutteellinen tilanne ja vastata tilanteeseen joko kannustamalla kehittymiseen tässäkin asiassa tai hoitamalla asia toisin. Olennaista olisi huolehtia siitä, ettei tehtävä jää kesken, ettei sitä koskeva vuoropuhelu jää ilman vastausta. Evoluutiomaista ohjautumista olisi kenties ollut tarpeellista ryhdistää korostamalla jatkuvuuden ja suunnitelmallisuuden merkitystä ja siihen opettelemista ammatillisen suoriutumisen ohella.

### 6.3.5 Horisontaaliset valtasuhteet autonomian hidastajana

Tutkimukseni mukaan kirjapainon eri tiimit onnistuivat eri tavoin ja eri tahdissa saavuttamaan itselleen sopivat yhteistyön käytännöt. Kokonaisuutena oppiminen itseohjautuvuuteen sujui hyvin, mutta ongelmakohtiakin löytyy tiimien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kehittämisessä. Haastateltavien kertomat poikkeukset koetuista normeista esiintyivät yhteistyössä häiriöinä, ja jotkut niistä kestivät pitkään selvittämättöminä. Ratkaisemattomaksi jäi myös muutamia muita asioita, jotka estivät työntekijöitä toimimasta tavalla, jotka he itse mainitsivat tavoittelemisen arvoisiksi.

Itseohjautuvuus tiimissä tarkoittaa yhteisöllistä toimintaa, mikä onnistuakseen edellyttää kaikkien toimimista yhdessä rakennettujen käytäntöjen mukaisesti (Yukl 1998, 352). Yhdenkin yksilön käytäntöjen vastainen toiminta, kuten haastatteluissa kerrottu töiden valikoiminen, häiritse koko tiimin ja myös

muiden tiimien töiden sujuvuutta ja aiheutti laajasti harmia. Olen antanut tälle pitkäkestoiselle ongelmalle kenties kohtuuttoman paljon huomiota kokonaisuuteen nähden, mutta tarkoituksena on havainnollistaa, miten keskinäinen sopiminen ei onnistunut, vaikka tilanne vaikuttaa ulkopuolisen silmissä siltä, että kyseessä oli Daavidin ja Goljatin taistelu. Muutama yksilö vastaan koko muu tuotanto. Tiimien autonomiaa ja vastuun ottamisen rajoja tarkasteltaessa tämä tilanne paljastaa kuitenkin itseohjautuvuuden rajoja. Keskinäinen sopiminen ei ulottunut sovitteluun samanvertaisten työntekijöiden keskinäistä riitaa.

*... kun joskus muakin patistettiin että menet sanomaan, mää sanoin että "eei, minä en mene sanomaan", ihan siis sen takia, että siitä ei tuu yhtään mitään jos työkaveri menee sanoon toiselle.*  
(Aineisto I/tt2)

Lievempiä ja kenties näkymättömämpiä tapauksia horisontaalisten suhteiden vaikeudesta näkyy mm. kertomuksissa opetustilanteista. Opettajan asemaan suhtauduttiin hierarkkisesti, jos tilanne koettiin opetustilanteeksi. Vaikka esimerkeissä kerrottiin runsaasti tilanteista, joissa toisten auttaminen neuvomalla oli luonnollinen osa työn tekemistä, varsinaisen opettajan roolin ottamiseen asetettiin jo näkymätön viitta ja kateederi. Kerrottiin, miten järjestetyt sisäisen koulutuksen tilanteet eivät olleet täysin onnistuneet. Siihen oli vaikuttanut osittain ajoittuminen vapaa-aikaan, mutta kenties myös toisen, tasa-vertaiseksi koetun henkilön asettuminen opettajaksi. Henkilön oli myös vaikeaa asettaa itsensä toisten yläpuolelle, ja siksi kynnys opettajan rooliin ryhtymiseen oli suuri. Työntekijät toisaalta kertoivat työssä oppimisen olevan paras tapa oppia, mutta samalla näytti vaikealta asettaa yksi muita ylempään asemaan, millaiseksi opettaja selvästi miellettiin. *"Kaikista ei ole opettajaksi ja kaikista ei ole oppimaan."* Sisäistä koulutusta kohtaan tunnettiin vähäisempää luottamusta kuin ulkopuoliseen, vaikka toisaalta ulkopuolisia, yksittäisiä kursseja kohtaan esitettiin myös varsin jyrkkiä arviointeja.

Opetustilanteiden organisoiminen siten, että hyöty esimerkiksi virheistä oppimiselle olisi maksimaalinen, osoittautui vaikeaksi, vaikka pyrkimystä siihen oli ja vaikka jokainen haastateltavista mainitsi siinä olevan kehittämisen varaa. Tämäkin asia muodostuu rajaksi sille vastuulle, minkä tiimit itsenäisesti voivat ottaa. Vaikka opettamisen sisältöasioita katsottaessa tuotannon työntekijöiltä löytyi paljon asiantuntemusta, jota muille olisi pitänyt välittää, opetustilanteen suunnitteleminen ja järjestäminen näyttäytyy tutkimusaineistossa kynnyskysymyksenä. Muutamia sisäisiä koulutuksia oli järjestetty, mutta niihin ei oltu kovin halukkaita osallistumaan, eikä virheistä oppimisen tilanteita ollut saatu aina toimimaan laajemmin kuin kahdenvälisinä tilanteina.

Edellä mainitut tilanteet olivat esimerkkejä siitä, miten toisen yläpuolelle asettuminen koettiin vaikeaksi. Samasta asiasta kertoo myös haastatteluissa esiintyvä reiluus työkaveria kohtaan. Missään haastattelussa kukaan ei osoittanut virheiden tekijää tai hankaluuksien aiheuttajaa nimeltä. Nimeltä mainittiin



joku vain silloin, kun mainittiin joku työssään hyvin kehittynyt henkilö tai esimerkiksi työparien muodostumisesta.

Seuraavissa katkelmissa tuodaan esille, miten virheiden käsittelemisessä halutaan välttää epätasa-arvoiseen asemaan joutumista tai sellaisen osoittamista ja ehdotetaan tasa-arvoista asetelmaa virheiden käsittelyyn:

*Mun mielestä se ois ollut kaikilla tasapuolisesti, et meilt kun työ menee, niin se menee niin monien silmien kautta ennen kuin se on painossa, niin silti haetaan se syyllinen täältä alkupäästä. Mun mielestä kaikki sais käyttää silmiään tossa välillä. Omille virheille on monta kertaa niin sokee, et vaik se virhe on, sitä ei itse nää. Sit kun joku toinen kattois sen... Välillä tehdäänkin siten, ... et katotaan... Et mennään ihan käsikirjotuksessa, ...Jos on semmosia hommia, että tietää, että siinä voi olla helpolla virheitä....Et niitä oikolukijoita ja tarkastajia kyl tarvis olla.*  
(Aineisto I/tt 5)

*Mää en oo koskaan puuttunu niihin. Et jos mää meen niille sanomaan, että tekkää samalla tavalla ko esimerkki,... niin tulee vastaus et mikä sää oot meille sanomaan. Et mää teen tällä tavalla kun mä oon tehnyt koko ajan.*  
(Aineisto I/rk)

*Se saattas olla juu (sisäisessä koulutuksessa), et hakis just semmosia esim. niitä virheraportteja menis läpi, kun kaikki ne on tual tallella, niin kattos niistä yleisimmät, saattas olla joku tämmönen.*  
(Aineisto I/tt 1)

Aineistoni mukaan kukaan ei halua olla keskipisteenä, kun puhutaan virheistä, vaikka tiedettäisiin, että tarkoitus on oppia niistä. Ei myöskään haluta toisten tulevan osoittamaan tehtyjä virheitä. Virheitä saisi osoittaa vain sellainen työntekijä, jonka työksi se olisi määritelty, kuten oikolukija. Tällaista ammattinimikettä ei kuitenkaan painotaloissa enää ole kuten aiemmin. Sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluisissa tultiin siihen lopputulokseen, että koska virheet henkilöityvät, olisi parasta puhua ne auki porukalla, mutta siten, ettei osoiteta tekijää. Virheistä voitaisiin puhua avoimesti vain sellaisessa ryhmässä, jota kohtaan tunnetaan erittäin suurta luottamusta. Samoin toisen virheitä voitaisiin ottaa puheeksi vain, jos luotetaan siihen, ettei toinen siitä loukkaannu. Tässä tutkitussa työyhteisössä oli pienempiä porukoita, joissa se onnistui, mutta suurempi julkisuus omille virheille koettiin epämiellyttäväksi.

Edellä kuvattuja työntekijöiden keskinäisten suhteiden vaikeuksia kutsun horisontaalisen vallan vaikeudeksi. Valta mielletään yleensä organisatorisesti vertikaaliseen, ylhäältä alaspäin toteutettuun vallan käyttöön, tai valtakamppailuun, jossa alempana hierarkiassa olevat käyttävät valtaa vastustaakseen olemassa olevia valtarakenteita (Clegg & Hardy 1999a).

Kun tarkastelen valtasuhteita aineistoni avulla työntekijöiden näkökulmasta, vallan vaikeudet eivät näytä sijoittuvan pelkästään vertikaalisiin suhteisiin organisaatiossa vaan myös horisontaalisiin, työntekijöiden keskinäisiin valtaasetelmiin. Halutaan yhtä aikaa tasa-arvoa, mutta kuitenkin vastuu ja siitä rakentuva vallankaltainen luottamusasema ohjautuu parhaille osaajille. Tuotannon henkilöstön kesken horisontaalinen valta näytti keskittyvän eniten niille, jotka olivat työssä osoittaneet olevansa parhaita osaajia. He olivat hankkineet

itselleen muita joustavimmat työnkuvat, joten heillä oli tuntumaa koko tuotantoon muita laajemmin. Heitä kohtaan tunnettiin luottamusta, ja heistä oli tullut avainhenkilöitä. Tällöin voidaan sanoa, että valta muodostui ryhmän sisällä ryhmän töiden hoitamisesta, ei perinteisen hierarkkisen johtamis- tai organisointitavan mukaan, jolloin johdolla on valtaa saada toiset tekemään jotain johtajuuteen perustuvan hierarkkisen aseman perusteella. Jälkimmäinen esimerkki on kuvattu kirjallisuudessa ylivaltaa merkitsevällä sanalla *power over*, kun taas ryhmän sisällä ansaittua valtaa on kutsuttu keskinäisvallaksi, *power with* (Follett ym. 1973). Vallan ja valtaistamisen luonnetta madalletussa organisaatiossa pohdin tarkemmin luvussa 7.

Työssä hankitun osaamisen rakentamaa ryhmän sisäistä hierarkkia ovat kuvanneet myös Lave ja Wenger (1991), jotka sijoittavat tulokkaat tai ammattia vasta opettelevat yhteisön ääri-laidoille (legitimate peripheral participation). Ryhmän täysivaltainen jäsenyys ansaitaan oppimalla ammatissa vaadittavat taidot, jolloin tulokas siirtyy yhteisön sisäpiiriin. Myös Orr (1996) korostaa nimenomaan yhteisön sisäistä arvottamista, eli ryhmä itse määrittää, mitä se kokee tarpeelliseksi työssään, ja niiden taitojen hallitseminen nostaa henkilön arvostusta. Orrin tutkimuksessa tämä tieto muodostui ja välittyi kertomusten avulla. Valta-asetelmien sisäinen muodostuminen näennäisen tasa-arvoisessa työyhteisössä voi selittää myös tämän tutkimuksen osaamisprojektin onnistumista. Osaamiskartoitukset, jotka monissa yhteisöissä koetaan painostaviksi niiden mittavaan luonteen vuoksi, koettiin näiden osallistujien taholta oikeudenmukaiseksi, koska he itse määrittivät osaamisen asteikot ja henkilöiden sijoittumisen toisiinsa nähden. Pätevyyteen perustuvat valta-asetelmat oli tavallaan neuvoteltu avoimissa keskusteluissa. Useimmissa osaamiskartoituksissa osaamisalueet ja mittarit on määritelty ryhmän ulkopuolelta, eikä työntekijöiden omaa merkitysten ja arvojen muodostamista oteta huomioon.

Ongelmat horisontaalisissa suhteissa näyttäytyivät tässä aineistossa töiden sujumista tai sen kehittymistä hidastavina. Neuvottelu horisontaalisesta vallasta saattaakin olla yksi niistä rajoista, joihin tiimin itseohjautuvuuden tavoittelemisen törmää. Kun henkilöstön kesken joudutaan keskinäisen organisoitumisen (tai vallanjaon) ongelmiin, kaivataan johtoa niiden ratkaisemiseen, ellei neuvotteleva tapa toimia, eli arkipäivän dialogisuus toteudu. Tässä tutkimuksessa tuotiin esille tilanteita, miten neuvottelevaa tapaa voitiin opetella yhteisössä, mutta yhtäläisesti dialogin hauras olemus. Dialogin ylläpitäminen vaatisi järjestettyjä tilanteita itsereflektoinnin opettelemiseen työyhteisön erilaisissa tilanteissa.

## 7 OPPIMINEN JA VALTA-ASETELMAT OSALLISTAVASSA JOHTAMISESSA

### 7.1 Oppimisesta valtaan

Olen tarkastellut edellisissä luvuissa sekä kirjatyöntekijöiden työssä tapahtuvaa ammatillista oppimista että organisaation oppimista itseohjautuvuuteen ja neuvottelevaan tapaan toimia. Tässä luvussa syvennän ymmärrystä oppivan organisaation sosiaalisten suhteiden luonteesta. Käsitteellistän aineistosta rakentamaani kuvaa itseohjautuvuudesta ja vastuun ottamisesta etsimällä sille paikkaa valtaistamisen (empowerment) kirjallisuudesta. Kun tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin interventiota kontekstissaan, tässä luvussa tarkastelen kontekstin rakentumista osaamisen kehittyessä koko tutkimusperiodin aikana. Interventio muodostaa yrityksessä yhden episodin, joka liittyy yrityksen muuhun toimintaan ja kontekstiin myös pidemmällä ajanjaksolla (Hendry & Seidl 2003).

Sosiaalisen organisaation oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on osallistumista sosiaalisiin prosesseihin arkipäivän tilanteissa. Valtaistaminen liittyy sosiaalisen oppimisen käsitteeseen, jossa oppiminen ymmärretään muutokseksi ja joksikin tulemiseksi, mikä edellyttää pääsyä oppimisen tilanteisiin ja tulevista työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Brown & Duguid 1991; Lave & Wenger 1991; Gherardi ym. 1998; Wenger 1998; Elkjaer 2003b). Osallistuminen ja pääsy oppimisen tilanteisiin ovat olennainen edellytys oppimiselle, mitä myös kriittiset organisaation oppimisen tutkijat ovat korostaneet (Contu & Willmott 2003). Osaamiskeskustelun kriittinen näkökulma on keskittynyt pääosin vallan ja kontrollin epätasaisen jakaantumisen tuottamiin ongelmiin, sekä jännitteisiin, joita oletetaan syntyvän yksilön ja organisaation motivaation ja prioriteettien välisistä eroista (Antonacopoulou & Chiva 2007). Esimerkiksi Vince (2001) on kuvannut, miten yrityksessä haluttiin edistää organisaation oppimista osallistavien käytäntöjen avulla, mutta johdon pelko oman ja oman yksikkönsä aseman menettämisestä muodosti organisaatiossa oppimista estävän, vanhoja valtasuhteita ylläpitävän sisäisen dynamiikan, joka muodostui tunteiden ja valtasuhteiden vaikutuksesta.

Miten valtasuhteet näkyivät oman tutkimukseni muutoksen ja oppimisen prosessissa ja miten niitä tulkitseen? Olen tulkinnut vastuupuheen työntekijöi-

den näkökulmaksi valtasuhteisiin. Työntekijät kokivat vastuun sekä oppimisen motivaattoriksi että sen seuraukseksi. Mutta minkälaisen tulkinnan vallasta ja valtaistamisesta voisi tuon puheen avulla rakentaa? Tarkastelen seuraavaksi valtaa hieman eri näkökulmasta kuin edellä mainitut tutkijat, keskittyen vallan vastaanottamisen mahdollistumiseen oppimisen prosessissa. Oppimista itseohjautuvuuteen havainnoitiin tässä tutkimuksessa muutoksena vanhojen työntekijöiden vuorovaikutussuhteissa, mikä eroaa huomattavasti sosiaalisen oppimisteorian aiemmista tutkimuksista, joissa osallistumisen kautta syntyvää oppimista on kuvattu pääosin tulokkaiden avulla (esim. Gherardi ym. 1998).

Vallan siirtyminen mahdollistui oman tutkimukseni tulosten mukaan työntekijöiden ja johtamisen välisessä dialektiikassa. Valtaosa johtamiskirjallisuudesta on tarkastellut johtamista vain johtajan näkökulmasta. Kommunikaatio on esitetty olennaisena, mutta yleensä vain johtaja esitetään viestin lähettäjäksi, alaiset sen vastaanottajiksi. Muunlaista kommunikaation luonteen kuvaamista esitetään harvoin (Alvesson & Sveningsson 2003). Jatkan tässä luvussa myös pohdintaa johtajuuden rakentumisesta suhteessa toiseen, eli suhteessa johdettaviin. Siihen liittyen pohdin, miten madalletuissa organisaatioissa vuorovaikutussuhteet muotoutuvat uudelleen myös alaisten välillä. Lopuksi sijoitan dialogin osaksi organisaation oppimisen sosiaalista teoriaa.

## 7.2 Mitä on valta valtaistamisessa?

### 7.2.1 Työntekijöiden puheesta muodostettu tulkinta valtaistamisesta

Olen tulkinnut haasteltavien puheesta, mitä valta tai valtaistaminen tässä työyhteisössä voisi tarkoittaa. Johtamisen kirjallisuudessa valtaistaminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan vallan rajojen siirtämistä eli yrityksen johto valtaistaa alaiset tekemään jotain. Usein puhutaan päätöksentekovallan siirtymisestä, jolloin alaisille myönnetään oikeus päättää aiempaa laajemmin itseään koskevista asioista. Tässä tutkimuksessa haluan kiinnittää huomion erityisesti siihen, ettei ole itsestään selvää, miten valta vastaanotetaan ja halutaanko se ylipäänsä ottaa vastaan. Tutkimani kirjapainon arkipäivän tilanteissa hierarkian muutoksesta syntyi tilanteita, joihin sisältyi sekä neuvottomuutta että kasvavaa itseluottamusta.

Tulkitsen vastuun ottamisen olevan työntekijöiden vastaus johdon odotukseen itseohjautuvuudesta. Vastuun kokemisesta muodostuu siten työntekijöiden kuvaus ja käsitys valtaistamisesta. Valtaistamisen toteutumista on usein tutkittu mittaamalla, mitä asioita työntekijöiden vastuulle on annettu tai kuinka

paljon. Täten voidaan tavoittaa valtaistamisen ulospäin näkyvä toteutuminen. Tässä tutkimuksessa yritin sen sijaan tunnistaa aineistosta, miten vastuun siirtymisestä tai sen muodostumisesta neuvotellaan, mitä kaikkia asioita tai mekanismeja tähän kehitysprosessiin liittyy, jotta vastuun vastaanottaminen voi toteutua ja syntyisi vastuullisuuden kokemus.

Vastuun ottamisen käsite muodostui kirjatyöntekijöiden puheessa heidän tavoitteidensa kautta. Kaikki haastateltavat ja pienkyselyyn vastanneet ilmaisivat tavalla tai toisella tavoitteekseen työn sujuvuuden. Töiden sujuvuus tuottaa työntekijöiden mukaan laadukasta jälkeä ja vain vähän hukkaa. Sujuva työ myös vähentää stressiä ja tuottaa työn iloa. Tuohon tavoitteeseen pääsemiseksi kannetaan vastuuta niin työn eri vaiheiden suorittamisesta, oman osaamisen ylläpitämisestä kuin kyvystä olla vuorovaikutuksessa toisten työntekijöiden kanssa. Vastuun ottaminen oli siis työntekijöiden keino päästä tavoitteeseensa, työn sujuvuuteen, aivan kuten resurssien hallinta ja kontrollivalta ovat johdon keinoja päästä tulokselliseen toimintaan. Tästä näkökulmasta alaisten ja johdon tavoitteet eivät esiintyneet aineistossa ristiriitaisina, vaan yhden-suuntaisina. Sen sijaan yksilöiden (sekä johdon että työntekijöiden) kohdalla sisäistä ristiriitaa näkyy aineistossa haastateltavien omien tavoitteiden ja heidän toteutuneen toimintansa välillä.

Vastuullisuutta koettiin sekä yksilön että yhteisön tasolla. Tosin huomattiin, ettei yksilöllinen ja yhteisöstä koettu vastuu ole täysin erillisiä. Yhteisö osallistuu yksilön vastuun rajojen määrittämiseen ja arvioi, kuka ottaa vastuuta. Yhteisössä myös sovitaan tai siinä syntyy eri henkilöiden välinen vastuiden jako. Suurin ongelma tuotannossa tämän tutkimuksen aineiston mukaan oli, jos joku ei kantanut vastuutaan vaan valikoi töitä.

Vaikka jätin työntekijöiden maininnat taloudellisista kysymyksistä pääosin analyysin ulkopuolelle, koska tutkimuskysymyksen fokus oli työn tekemiseen ja keskinäiseen organisoitumiseen liittyvissä seikoissa, vastuullisuuden yhtenä osoituksena tulkitseen olevan työntekijöiden huolen yrityksen kokonaisvaltaisesta menestymisestä. Seuraavat haastattelukatkelmat kuvaavat työntekijöiden näkökulmaa kannattavaan toimintaan:

*....Ja sitten semmonen, että niistä ohjelmapäivityksistä, että jokaista päivitystä ei kannata ottaa, kun maksaa rahalla, mutta kyllä sitä koko järjestelmää pitäis päivittää ja sitten samalla koulutautua niihin ... Että se on vaikea pistää niitä rajoja, että mikä kannattaa ...*

*(Aineisto I/tt3)*

*...toi tuotannon sujuvuus, osaamisesta koituva taloudellinen säästö ...jos niitä virheitä sais pienemmäksi, niin totta kai kustannuksetkin putoaa, niin sitten vois ihan hyvin palkita sitten taas työntekijät siitä sitten.*

*(Aineisto I/tt2)*

*...Täytyy kääntää se (yleinen johdon puheen sävy) toiseen suuntaan, et aina vaan 'vähennetään ja vähennetään', niin mun mielest se ois niinko, totta kai niit täytyy vähentää jos on töitä vähemmän tälläi, mut täytyy niinko panostaa siihen et saatas töitä enemmän*

*(Aineisto I/tt1)*

Tiimeillä ei ollut itsenäistä taloudellista päätöksenteko-oikeutta siinä mielessä, miten se kirjallisuudessa on liitetty itseohjautuvien tiimien vastuun määrittelyyn (Marchington 2000; Seibold & Shea 2001). Kuitenkin yrityksen kokonaisuuden ja kannattavuuden huomioiminen tuli esille lähes kaikissa haastatteluissa. Tiimit ja niiden työntekijät eivät toimi tyhjiössä, ja jokainen työntekijä myös väistämättä seuraa sekä oman yrityksensä että koko toimialan kilpailullista ja taloudellista kehitystä.

Niissä tutkituissa tiimeissä, joissa vallitsi hyvä henki, vastuullisuus tiimisuorituksesta koettiin jaettuna. Vastaavasti 'hennommin' tiimiytyneessä tiimissä vastuu kasaantui avainhenkilöille, jotka kuormittuivat, mikä puolestaan aiheutti sekä negatiivista epätasa-arvon tunnetta että kenties myös kateutta toisen kehittyessä toista tärkeämmäksi avainhenkilöksi. Tosin vastuuta saanut henkilö myös nautti toisten arvostuksesta, joten se ei ollut pelkästään huono tai hyvä asia. Hyvän ilmapiirin tiimissä ilmeisesti pystyttiin sopimaan toista tiimiä paremmin työnjaosta, ja toisaalta osaamisen erilaiset tasot ja niiden sopivuus kokonaisuuteen vaikuttivat työnjaon muodostumiseen. Juuri tähän asiaan, osaamisen optimaaliseen kombinaatioon, oli interventiossa pyritty.

Tiimien kyky hoitaa omat asiansa keskenään sopien ja siinä kehittyminen oli myös yhteisöllistä vastuun ottamista. *"...kun tos yhdessä kahvitunnil, siin on semmonen hetki, et voidaan yhdessä fundeerata..."*. Mikäli tiimi ei kyennyt sopimaan asioistaan, tarvittiin tuotannon johdon puuttumista asiaan. Tuotantojohtajan mukaan itseohjautuvuuden ensimmäisinä vuosina oli tarvittu paikoitellen jokaisen johtamista, eli muutos vaati myös johtajalta uusien tilanteiden tunnistamista. Aineistosta voidaan myös huomata, miten päätöksentekosanan välittämä merkitys rationaalisesta valinnasta sopi melko huonosti tähän tiimikontekstiin. Tiimien keskenään sopiminen oli pikemminkin olemassa olevista vaihtoehdoista valitsemista, osittain jopa ajautumista sen mukaisesti, mikä oli ryhmän henkilöiden osaamisen taso ja kyky ottaa vastuuta.

Vastuun ottamisen rajoja tunnistin osaamisessa ja asenteissa. Toiset eivät halunneet kasvattaa osaamistaan tai eivät halunneet olla tiimin yhdyshenkilöinä viikkopalaverissa. Tutkimusaineistoni ei riittänyt selvittämään, mistä henkilökohtaiset erot johtuivat, mutta sen sijaan aineistosta voi päätellä tiimihengen vaikuttavan osittain vastuullisuuden kokemiseen. Yrityksessä oli myös mahdollisuus reagoida eri tavoin tarjottuihin tilaisuuksiin oppia.

Kaikkia vastuun kokemiseen liittyviä tilanteita ei kirjapainossa voitu toteuttaa kulttuurisiin normeihin liittyvistä syistä. Siitä aiheutui ristiriitaisia pyrkimyksiä. Haluttiin esimerkiksi olla keskenään tasa-arvoisia, mutta jotkut tilanteet olisivat vaatineet asettumista toisen yläpuolelle. Tiedetyt normit estivät toteuttamasta esimerkiksi toisen neuvomista, jos apua ei ollut pyydetty, tai toisen virheen osoittamista, jotta säilytettäisiin toisen kasvot. Vastuullisuuden kokemuksen lisäksi vastuun ottamiseen vaikuttivat sekä entiset omaksutut tavat

että uudet tilanteet, johtajan asettamat odotukset ja johtajan oma käytös joko viestiä vahvistavana tai sitä heikentävänä.

Valtaistamiseen vastaaminen näkyi työyhteisössä vastuullisena tilanteiden ratkaisemisena omalla työporukalla. Tilanteiden vaatimat vuorovaikutussuhteet vakiintuivat tai muuttuivat olosuhteiden vaatimusten mukaisesti. Vuorovaikutus, joka tutkimuksessani näyttäytyy olennaisena valtaistamisen rakentumisen edellytyksenä, kehittyi tilanteesta toiseen. Esimerkiksi osaamisen kasvun tuottama luottamus asetti ihmiset taas uuteen asemaan toisiinsa nähden. Osaaminen liittyi kiinteästi vastuullisuuteen. Seuraavaksi tarkastelen, minkälainen käsitys valtaistamisesta kirjallisuuden avulla muodostuu.

### 7.2.2 Katsaus valtaistamisen käsitteeseen kirjallisuudessa

Olen lähestynyt valtaistamisen käsitettä vapaasti ja laajasti tulkiten. Tämä johtuu osittain siitä, että termillä *empowerment* ei ole olemassa vain yhtä määritelmää, vaan sitä ja sen sukulaiskäsitteitä käytetään eri lähteissä vaihtelevissa merkityksissä (Sagie & Koslowsky 2000, x). Käytän tämän luvun kirjallisuuskatsauksessa termiä *empowerment* yhdenmukaisuuden vuoksi. Suomen kieleen eri lähteiden *empowerment*-termit kääntyisivät eri tavoin, mikä olisi sekavaa. *Empowerment*illa tarkoitan valtaistavaa madalletun organisaation johtamista ja siihen liittyvää alaisilta odotettua vastuun ottamista. Toisaalta kirjapainossa tunnistamaani johtamisen tapaa voi myös kutsua osallistavaksi johtamiseksi. Tiimikirjallisuuden keskustelu itseohjautuvista tiimeistä käyttää myös *empowermentin* käsitettä yhdistettynä tiimirakenteeseen. Käsitteiden tarjonta tutkimukselleni on laaja, koska en ole fokusoinut aihettani teorialähtöisesti.

Osallistamisen tai *empowerment*-käsitteen problematiikkaa löytyy kirjallisuudesta ainakin seuraavien englanninkielisten hakusanojen avulla: *alternative work practices*, *employee involvement*, *participation at work*, *flattening organizational structures*, *delegation*, *voice practice* tai *employee ownership*. Yhteistä näille käsitteille on pyrkimys kuvata tilannetta, jossa madalletaan organisaation hierarkiaa osallistamalla työntekijät päätöksentekoon tai muihin sellaisiin tehtäviin, jotka perinteisesti on mielletty vain johtajan tai esimiesten tehtäviksi. Johtamisen kirjallisuudessa *empowerment*-käsite tarkoittaakin yleensä organisaation rakenteeseen liittyvää johtamisen vastuun ja kontrollivallan osittaista jakamista työntekijöille. Valtaistamisen käsite liittyy myös kiinteästi moniin työn parantamisen menetelmiin, kuten laatuohjelmiin tai jatkuvan parantamisen menetelmiin, puhumattakaan tiimityön organisoinnista.

Tiimikirjallisuudessa itseohjautuvuus tai valtaistaminen eivät kumpikaan ole yksiselitteisiä käsitteitä. Itseohjautuvuudesta puhutaan termein *self-*

managing ja self-organizing teams, joille löytyy eri sisällölliset merkitykset. Edellinen liittyy kontrollin käsitteeseen, jolloin tiimin katsotaan itse ottavan työkseen kontrolloida ja valvoa itseään, kun taas jälkimmäinen liittyy omaan päätösvaltaan tiimin järjestäytymisessä, jolloin se tarkoittaa suurempaa vapautta kuin self-managed team -käsite. On huomattava, että nämä käsitteet kaikki määrittävät valtaistamista johtajuuden termein. Myös oppivan organisaation (Senge 1990; Pedler ym. 1991), ja organisaation oppimisen sosiaaliseen teoriaan (Gherardi ym. 1998; Easterby-Smith & Araujo 1999; Wenger & Snyder 2000; Gherardi 2001; Abma 2003; Bokeno 2003; Elkjaer 2003b), jonka avulla muutosprosessia tulkitseen, liitetään emansipatorisia tarkoituksia (Coopey 1996; Snell & Chak 1998; Contu ym. 2003; Elkjaer 2003b).

Empowerment on ollut tälle tutkimukselle siitä hyödyllinen hakusana, että sitä käyttävien tutkijoiden teksteistä (tiimitutkimus, TQM- ja Industrial Relations (IR) -kirjallisuus) löytyy myös työntekijöiden näkökulmaa valottavia tutkimuksia, mikä on johtamisen ja organisaatiotutkimuksen kirjallisuudessa vähäistä. Tyypilliseksi esimerkiksi valtaistamisen etuja kuvaavasta tekstistä johtamistutkimuksen alalta sopii seuraava käännös Journal of Management Studies -lehdestä:

*Muutostilanteessa, jossa yrityksen on sopeuduttava toiminnan sopeuttamiseen (henkilöstön vähentämiseen), sen paras voimavara ovat avaintyöntekijät, jotka on valtaistettu, 'empowered', ja jotka ovat kykeneviä ajattelemaan itse. Heidän avullaan yritysjohto luo kannustavan ja positiivisen kulttuurin. Nämä avaintyöntekijät tuntevat talon ja sen toiminnan hyvin ja pystyvät valtaistamisen tuoman luottamuksen hengessä innovoimaan uusia ratkaisuja nykyisillä resursseilla. He pystyvät arvioimaan, mikä on säilyttämisen arvoista, ja miten resursseja käytetään parhaiten hyväksi. Tällaisen kulttuurin luominen tulisi aloittaa jo ennen kriisiä, sillä kriisitilanteessa vallitsee usein epäluottamuksen ilmapääri, joka vahingoittaa entisestään huonoa tilannetta. Muutostilanteissa tarvitaan hyvää, toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta. Luottamus syntyy, kun työntekijöiltä kysytään heidän ratkaisuehdotuksiaan ja otetaan heidät mukaan muutoksen suunnitteluun. Itseohjautuvuuden ja itseluottamuksen lisääntyessä tämä itseohjautuvuus jää toimintatavaksi. (Nutt 2004)*

Empowerment on edeltävän tekstin mukaan johdon ratkaisu saada alaiset toimimaan itsenäisesti. Se on osa aikamme henkilöstöresurssien johtamisen retoriikkaa. Siinä kuvataan onnistunutta valtaistamisen tilannetta, joka saavutetaan, kun kysytään alaisilta ja otetaan heidät mukaan muutoksen suunnitteluun. Entä, jos alaiset eivät vastaa tai he eivät halua osallistua? Tutkimuksia, joissa kuvattaisiin, miten ennen autoritäärisesti johdetuista työntekijöistä tulee itsenäisesti ajattelevia ja itse itseään ohjaavia, löytyy vain vähän. Sekä käytännön kokemuksia että tutkimustuloksia sitä vastoin löytyy siitä, miten työntekijät eivät osallistamishjelmissä ole toimineet, kuten johto oletti (esim. Knights & McCabe 2003).



Ongelmia empowerment-termin sovittamisessa omaan tutkimukseeni koen kuitenkin mm. siinä, että se esitetään aiemmassa kirjallisuudessa joko suoraviivaisena hankkeena tai idealistisena tavoitetilana. Sagie ja Koslowsky (2000) jakavatkin osallistamisen käytännöt karkeasti ideologisiin eli motivoiviin tai työperusteisiin osallistamisen tapoihin. Jaolla he tarkoittavat, onko osallistamisen käytännön motiivi ideologinen eli demokraattisen oikeuden toteuttaminen vai työnteon uusien järjestelyjen tuoma etu. Jos osallistamisen perustelut ovat vain ideologisen demokratian tavoittelemisessa, syntyy ongelmia, kun oikeudenmukaisuutta saavutetaan, sillä demokratian tavoite ei sisällä vastuuta tuotannollisesta kehittämisestä. Työperusteisen valtaistamisen uskottavuutta puolestaan voidaan vähentää väittämällä, että muillakin työn järjestelyillä voidaan saavuttaa tehokkuutta (Sagie & Koslowsky 2000).

Johtamiskirjallisuudessa osallistaminen on usein esitetty rationaalisen johtamisen menetelmänä, jolla todistetaan olevan, ja jolta siis odotetaan, positiivisia vaikutuksia. Johtamiskirjallisuus ei kuitenkaan kerro, *miten* nämä vaikutukset saadaan toteutumaan, vaan esittää yleensä listan asioita, joita vaikutusvaltaisen johtajan *tulisi saada aikaan* organisaatiossaan. Esitetään myös teknisiä temppekokoelmia, jotka ovat saaneet monet yritykset luulemaan pelkkien rakenteellisten muutosten synnyttävän valtaistamista. Näitä ovat mm. itseohjautuvan tiimirakenteen luominen, laatupiirijattelu tai TQM (total quality management). Muun muassa Sewellin mukaan tiimityötä ja valtaistamista ei pitäisikään liittää oletuksina toisiinsa, vaikka näyttääkin olevan yleinen uskomus, että tiimityö sisältäisi valtaistamista. Hän kritisoi sitä, että tiimityö on kadottanut demokraattiset tavoitteensa nykyisessä kilpailua korostavassa yhteiskunnassa (Sewell 2001). Johtamiskirjallisuudesta lähes täysin puuttuva työntekijöiden ääni ja toiminta (Marchington, Wilkinson, Ackers & Goodman 1994; Tiernan, Flood, Murphy & Carroll 2002; Dundon ym. 2004) lisää ulko-kohtaista mielikuvaa kirjallisuuden esittämästä osallistamisen todellisuudesta.

Idealisuuden hämmentävä piirre empowerment-kirjallisuudessa tulee esille puolestaan joidenkin tekstien voimakas yhteiskunnalliseen alistamiseen liittyvä poliittinen ja filosofinen näkökulma. Vaikka demokraattinen sävy on läsnä valtaistamisen tarkoituksessa aina jossain määrin, käytännön työelämän arkipäivässä osallistaminen periaatteen vuoksi ei kuulosta tarkoituksenmukaiselta. Uskottavuutta nakertaa mm. yrityskulttuurien rakentuminen vahvasti johdon direktio-oikeuden ympärille.

Johtamiskirjallisuutta lähelle sijoittuvan soveltavan psykologian empowerment-käsite puolestaan tarkoittaa yleensä yksilöiden kokemaa voimaantumista, mikä kohdentaa tarkastelun helposti yksilöihin toisistaan erillisinä entiteetteinä. Kun johtamisen käsikirjat jättävät yleensä käsittelemättä alaisten näkökulman ja usein myös ryhmän osuuden syntyvässä motivoitumisessa tai vastustuksessa, psykologinen empowerment-keskustelu puolestaan tarkastelee

voimaantuvia yksilöitä toisistaan ja organisaation muista tapahtumista erillisinä. Psykologista empowerment-keskustelua leimaa liika suoraviivaisuus sen suhteen, että oletetaan motivoitumisen noudattavan selkeitä yksilön reaktioiden syy-seuraussuhteita, ja siinä, että kontekstin merkitys varsin usein sivuutetaan. Organisaatiotason tarkastelu puolestaan on suoraviivaista sen suhteen, että niissä on unohdettu kertoa siitä vuorovaikutteisesta, pitkäkestoisesta, monimutkaisesta ja ristiriitojen sävyttämästä prosessista, minkä valtaistavan johtamistyylin omaksuminen koko organisaatiossa tai koko työyhteisössä välttämättä synnyttää (Beirne 1999; Boje & Rosile 2001; Vähämäki & Lähteenmäki 2005).

Esimerkkinä psykologisesta näkökulmasta voidaan mainita Thomas ja Velthousen (1990) kognitiivinen malli työntekijöiden voimaantumisen rakentamasta motivoitumisesta. Siinä voimaantuminen syntyy seuraavan neljän tunteen yhteisvaikutuksena: tunne vaikuttamisesta, osaamisesta, tarkoitukseenmukaisuudesta ja valinnanvapaudesta. Yksilöt kasvavat ottamaan itse vastuuta ja johtajuuden tehtäviä. Suomessa mm. Juha Siitonen (1999, 91-96) on kasvatustieteellisessä väitöskirjassaan tarkastellut empowermentin käsitettä yksilön voimaantumisenä, jolloin oletuksena on, ettei toista voi valtaistaa, vaan että se on yksilöllinen, itsestä lähtevä kokemus. Myös omassa tutkimuksessa voidaan huomata tunnetilojen liittyvän tiiviisti yhteisön oppimisen prosesseihin. Yksilölähtöisessä tarkastelussa ongelmana on, ettei siinä oteta huomioon ilmiön esiintymistä työyhteisössä, jossa kaikella toiminnalla on dialektinen suhde omaan ympäristöönsä, muihin toimijoihin, eikä vähiten johdon ja alaisten välillä. Kuitenkin suurin osa tutkimuksesta on lähestynyt valtaistamista yksilötason ilmiönä, jonka käännän tässä yhteydessä *voimaantumiseksi* (Seibert, Silver & Randolph 2004).

Spreitzerin (1996) kehittämässä mallissa yksilön voimaantumiskokemuksia tarkastellaan myös suhteessa yhteisön sisäiseen dynamiikkaan. Yksilöille annetaan aktiivinen rooli, ja he osallistuvat jossain määrin myös oman työnsä ulkopuolisten asioiden kehittymiseen. Tätä mallia on edelleen kehitelty mm. Appelbaum, Hebert ja Leroux (1999). Nämä mallit ovat esimerkkejä siitä, miten yksilöpsykologian kognitiivisia malleja liitetään organisaatiotason tarkasteluun.

Johtamiskirjallisuudessa valtaistamisen tai itseohjautuvuuden käsitettä lähestytään usein kuvaamalla itseohjautuvan organisaation tunnusmerkkejä ja siltä odotettuja tavoitteita. Lisäksi kuvataan tai vertaillaan eri itseohjautuvuuden tai valtaistamisen menetelmiä. Tämä kirjallisuus keskittyy usein mittaamaan osallistavien menetelmien rakenteellista esiintymistä ja rakenteellisena tunnistettavan valtaistamisen suhdetta tuottavuuteen. On pyritty löytämään yhdenmukaisia määrittäjätekijöitä, joiden toteutumista on mitattu, ja arvioidaan määritelmän mukaisen valtaistamisen yhteyttä yrityksen tuottavuuteen. Toisin sa-

noen osallistavan toimintatavan kannattavuuden mittaaminen on perustunut tunnusmerkkien täyttävien toimintatapojen mittaamiseen sen sijaan, että olisi pystytty vertaamaan toteutuneen tai koetun osallistamisen vaikutuksia, jotka perustuisivat yrityksen tutkimiseen sen sisältä käsin.

Vertailuasetelman haasteet korostuvat, kun vertailua valtaistavien käytäntöjen toteutumisesta yritetään tehdä eri maiden välillä. Mm. Hofstede (2001, 109) on arvostellut osallistamisen tutkijoita siitä, etteivät he ole ottaneet huomioon maiden välisiä kulttuurisia tekijöitä, koska ei ole mitään mieltä kirjoittaa organisaatioiden osallistavista toiminnoista ilman niiden asettamista omaan kulttuuriseen kontekstiinsa. Tällaisiksi mm. Sagie & Aycan (2003) nimeävät erot maan historiassa, sosiaalipolitiikassa ja lainsäädännössä. Ne mainitaan ulkoiseksi kulttuurikontekstiksi, kun organisaation sisällä kulttuurierot ilmenevät sellaisissa asioissa kuten individualismi-kollektivismi sekä valtasuhteissa koettu välimatka (*power distance*<sup>16</sup>). Näistä aiheutuviin lähtökohtaisiin oletuksiin eivät tutkijat itsekään aina kiinnitä huomiota, eikä niistä syntyneitä lähtökohtaisia oletuksia ole aina eritelty tutkimusraporteissa. Kun näitä tutkimuksia lukee toisen maan olosuhteisiin tottunut tutkija, tutkimusasetelman lähtökohtaiset oletukset aiheuttavat hämmennystä, ja perusteiden selvittämiseen ainakin itselläni on kulunut kohtuullisesti aikaa.

Milloin johtamiskirjallisuudessa on edetty syvällisempään empowerment-termin tai osallistamisen määrittelyyn, se kohta värityy poliittisesti tai ideologisesti. Nämä oletukset voivat myös sisältyä piiloisina henkilön oletuksiin. Näiden oletusten taustalta löytyy suomalaisesta perspektiivistä katsottuna mielenkiintoisia kehyksiä kansallisista eroista kunkin maan työelämäpolitiikassa ja yhteiskunnallisessa kulttuurissa. Työntekijöiden osallistaminen ja itseohjautuvuuden edistäminen kuulostavat omiin korviini hyvinkin myönteiseltä kehitykseltä sekä työnantajan että työntekijän kannalta. Empowerment esitetään kuitenkin toisinaan myös työntekijää alistavana toimintona (mm. Collins 1997; Snell & Chak 1998; Casey 1999; Fenwick 2003). Pohjollassa, jossa on pitkät perinteet demokraattishenkisestä, edustuksellisesta ja kollektiivisesta sopimisesta, kuulostaa oudolta, että työntekijöillä olisi poliittisesti joutain työpaikan osallistavia käytäntöjä vastaan.

Tutustuminen esimerkiksi brittiläisen työelämän ehtoihin selittää kuitenkin tämän kritiikin lähtökohtia, eli paljastaa kiistan työntekijöiden järjestäytymisen oikeudesta. Kun Suomessa työntekijät kuuluvat alansa ammattiliittoon eri aloilla vaihdellen 70–90 prosenttisesti, Isossa-Britanniassa joillakin aloilla järjestäytymisaste voi olla vaikkapa vain 2. Ammattiliittojen vahva läsnäolo tai niiden kokeminen uhkaksi yritystoiminnalle näkyvät selkeästi työntekijöiden

<sup>16</sup> Hofsteden määrittelemä power distance kertoo, kuinka jyrkän valtahierarkian ja epätasa-arvon yhteisö hyväksyy.

osallistumista käsittelevässä kansainvälisessä kirjallisuudessa. Esimerkiksi käsitteet *employee involvement (EI)* ja *employee participation (EP)*, jotka suomeksi kääntyvät molemmat sanoilla osallistuminen tai osallistaminen, voidaan erottaa toisistaan poliittisin perustein. EI tarkoittaa johdon toimenpiteitä, kuten osallistavia toimintatapoja, joihin liittyy vastuun ja päätöksenteon oikeuden siirtämistä työntekijöille omaan työhön liittyvissä asioissa. Siihen liittyy ns. kasvokkainen eli suora vaikuttaminen. EP tarkoittaa puolestaan yksinkertaistaen sitä, että työntekijöillä on edustuksellinen, kollektiivien neuvottelu-oikeus yrityksessä strategisempiin asioihin kuin vain omaan työhönsä liittyen. Tähän voi sisältyä myös taloudellista osallisuutta. Yhteiskunnassa, jossa työntekijöiden järjestäytymistä ei välttämättä katsota myönteisesti, vaan sitä on vielä lähimenneisyydessä pyritty estämään työnantajan tai hallituksen (mm. Thatcherin) taholta, oikeuden edustukselliseen neuvotteluun katsotaan heikentävän, jos työnantaja tarjoaa *sen korvikkeeksi* ns. suoraa osallistumista (Shay 1997)<sup>17</sup>. Yhteiskunnassa, jossa jokainen työpaikka itsenäisesti luo omat työehtonsa, koska ei ole kollektiivisia työehtosopimuksia, yhden työntekijän asema lieneekin epävarma ilman kollektiivin tuomaa neuvotteluvaltaa. Sellaisessa toimintaympäristössä nämä kaksi työntekijän osallistumisen muotoa, EI (suora vaikuttaminen) tai EP (edustuksellinen vaikuttaminen), on koettu olevan toisiinsa nähden kilpailevia. Jos työpaikalla työn tekeminen organisoidaan osallistavaksi vaihtoehtona demokraattiselle sopimiselle, onkin ymmärrettävää, että se koetaan tätä taustaa vasten alistavaksi (mm. Collins 1997). Ollessaan vaihtoehto, eikä nykyisten olosuhteiden jatke, se estää työntekijöiden kuulumisen ammattiliittoon. Vaikka tällä hetkellä Isossa-Britanniassa järjestäytymistä ei nähdä aivan niin suurena ongelmana kuin taannoin (Dundon, Wilkinson, Marchington & Ackers 2005), perinteet tuntuvat lyöneen leimansa empowerment-tutkimuksen lähtökohtaisiin oletuksiin ja näkyvät siinä vahvasti edelleen.

Vaikka englantilainen IR-kirjallisuus on voimakkaasti edustettuna tutkimukseni lähdekirjallisuudessa, muitakin maiden välisiä eroja empowerment-käsitteessä voidaan tunnistaa. Amerikkalainen kirjallisuus antaa kenties sille painokkaammin merkityksen syrjittyjen ryhmien mukaan ottamiseen (mm. Kanter 1988; Prasad 2001; Prasad & Eylon 2001). Heidän historiansa liittyy etnisten ryhmien alisteiseen asemaan ja taisteluun siitä vapautumisesta, jolloin heidän demokratia-käsitteensä korostaa kenties enemmän kuin muissa maissa ajatusta osallistamisesta mukaan ottamisena (participation as inclusion). Tällöin vapautuminen rodusta tai muusta demografisen tekijän aiheuttaneesta alisteisesta asemasta on mielestäni luonteeltaan erilainen peruste kuin yhteis-

<sup>17</sup> Shay viittaa tässä Jeff Hymanin ja Bob Masonin kirjaan osallistamisen tavoista ja kulttuureista vuodelta 1995: *Managing Employee Involvement and Participation*.

kunnan työnjakoon tai omistussuhteisiin viittaavat vapautumisen perusteet. Jälkimmäiset koen poliittisimpina perusteluina. Syrjittyjä tai ulkopuolisia ovat olleet etnisten ryhmien lisäksi myös muut vähemmistöt, joiden mukaan ottaminen liittyy myös organisaatioiden henkilöstöpolitiikkaan. Tänä päivänä samaa keskustelua käydään myös erilaisuuden johtamisen teeman sisällä (esim. Subeliani & Tsogas 2005; Sippola 2007). Naistutkimuksen empowerment-keskustelu on tässä suhteessa verrattavissa mukaan ottamisen välittämään merkitykseen (esim. Lavikka 1997).

Tutkimuksia osallistavasta työn organisoinnista Aasiassa, tai erityisesti sitä muihin verraten, löytyy englanninkielisessä kirjallisuudessa vain vähän. Vaikka on esitetty, ettei osallistuminen päätöksentekoon olisi sopivaa kollektiivisuutta korostavissa kulttuureissa (Hoecklin 1995, 33-35), joissa on suuri valtaetäisyys, on myös päinvastaisia tutkimustuloksia. Kollektiivisuutta arvostavassa yhteisössä osallistuminen voi nimenomaan olla toimivaa, jos päätöksenteko liitetään tiimin tai muun työryhmän yhteisölliseen tavoitteeseen tai suorituksen parantamiseen kuten japanilaisessa kulttuurissa (Sagie & Koslowsky 2000, 7-15). Chen ja Tjosvold (2006) ovat tunnistaneet yhteisöllisyyttä ja osittain itseohjautuvaa yhteistyötä korostavien toimintatapojen sopivan kiinalaiseen kulttuuriin, Galang (1999) filippiiniläiseen työkuultuuriin ja Lam, Chen ja Schaubroeck (2002) hongkongilaiseen työkuultuuriin. Nämä tutkijat huomauttavat, etteivät kansakuntiin liitetyt kulttuuriset ominaisuudet saisi olla liian määrääviä arvioitaessa johtamistavan sopivuutta, sillä jokaisessa kulttuurissa elää rinnakkain erilaisia arvoja. Myös kansakunnissa elävät käsitykset työkuultuurista kehittyvät globaalien talouden myötä. Niistä muodostuvat kuitenkin edelleen eri kulttuuria edustavien tutkijoiden väliset erot tietyn käsitteen suhteen (Sagie & Koslowsky 2000, 10-11). Lam ym. (2002) liittävätkin ongelman erityisesti sellaisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan vain muutamaa muuttujaa suhteessa tiettyyn ilmiöön, kun vaikuttavia tekijöitä on lukuisia. Ilmiö on tuttu määrällisistä tutkimuksista, joissa verrataan osallistavien käytäntöjen toteutumista tai vaikutuksia. Niissä rinnastetaan käytäntöjä, jotka näyttävät ulkopuolelta kuvattuina samanlaisilta, mutta joiden toteutustapa eri maissa poikkeaa toisistaan huomattavasti (samoin mm. Godard 2001; Cox, Zagelmeyer & Marchington 2006).

Kansainvälisen vertailuasetelman vaikeuteen tutustuneet tutkijat mainitsevat toisinaan, miten pohjoismaisissa demokratioissa ja joissakin pohjoisen Keski-Euroopan maissa osallistumisen reunaehdot ovat erilaiset yhteiskunnan sopimusjärjestelmien takia. Pohjoismainen yhteiskuntamalli esitetään osallistamiselle edullisemmaksi kuin esim. USA:n, Ison-Britannian tai Australian (Claydon & Doyle 1996; Godard 2001). Onnistuneen osallistamisen mallina esitetään usein ruotsalainen Volvon tehdas (Procter & Mueller 2000b; Kuipers, Witte & Zwaan 2004). Pohjoismaat erotellaan mm. Iso-Britannian toi-

mintaympäristöstä siinä, että meillä on yhtä aikaa voimassa *sekä* ammattiliittojen sopimisoikeus *että* yritysten aloitteesta toteutettavia osallistavia johtamistapoja. Osallistavia käytäntöjä ei meillä koeta ammattiliittojen kilpailijaksi, koska kuuluminen kollektiivisten työsopimusten piiriin on pikemminkin annettu tekijä kuin kyseenalaistettava aihe yrityksen henkilöstöpolitiikassa. Syyt osallistavien toimintatapojen toteuttamiseen löytyvät kaikilla aloilla ja kaikissa maissa kilpailun kiristymisestä. Yrityksiltä vaaditaan joustavuutta ja herkkyyttä asiakkaiden toiveille yhä nopeammassa reagoitajassa, ja siksi päätöksentekoa siirretään lähemmäs asiakasta. Lisäksi lukuisat tutkimukset sekä psykologian että liiketaloustieteen alalla ovat osoittaneet, miten osallistaminen lisää työntekijän motivaatiota ja sitoutumista työhönsä. Taloudelliset tai tehokkuuteen liittyvät perustelut itseohjautuvuuden käyttöönottoon yrityksissä ovat samoja eri maissa, mutta työntekijöiden ja johdon väliset suhteet, jotka kuitenkin osallistuvat valtaistavan kulttuurin muodostumiseen, eroavat eri maissa ja kulttuureissa.

### 7.2.3 Johtamisrakenteet ja alaisten tunteet valtaistamisen määrittäjinä

Eräs ratkaiseva vedenjakaja empowerment-tutkimuksissa muodostuu siitä, katsotaanko ilmiötä johdon toiminnan vai työntekijän tunnetilan näkökulmasta. Alaisten näkökulma tarkoittaa yleensä yksilön kokemusta, ei monen yksilön tai ryhmän toiminnallista tarkastelua. Esimerkiksi kasvatustieteessä empowerment-käsite esiintyy oppimiseen tai työyhteisön kehittämisen yhteydessä, jolloin sillä tarkoitetaan yksilön kokemaa valtaistumista tai voimaantumista (mm. Siitonen 1999; Heikkilä & Heikkilä 2001). Yksilön kokemus voimaantumista erotetaan organisaatiossa vallitsevan valtaistavan ilmapiirin kokemisesta (Seibert ym. 2004).

Liiketaloustieteissä empowerment-lähteenä kenties eniten siteeratussa Conger ja Kanungon artikkelissa vuodelta 1988 analysoidaan empowerment-käsitettä lähtien kahdesta peruskäsitteestä: kontrolli ja valta. Näillä kahdella käsitteellä on eri konnotaatiot, ja siksi ne tuottavat kahdenlaista lähestymistapaa. Conger ja Kanungo kutsuvat näitä kahta lähestymistapaa joko yksilöä motivoivaksi, jolloin pääkäsite liittyy yksilön sisäiseen kontrolliin (tässä hallinnan) tunteeseen, tai relationaaliseksi, jolloin käsite liittyy vallan delegoimiseen organisaation rakenteissa. Tällöin valta ymmärretään suhteessa toisiin toimijoihin, ja se voi syntyä vain, jos osapuolet ovat toisistaan riippuvaisia. Lähinnä valtaa on tarkasteltu esimiehen ja alaisten välisessä suhteessa resurssien hallinnan näkökulmasta.

Relationaalista valtaistamista voisi kutsua myös rakenteelliseksi valtaistamiseksi tai Sagie ja Koslowskyn (2000) tapaan työperusteiseksi. Siinä valtakä-

site viittaa valtaan saada muut ihmiset tekemään jotakin, vallaksi ylitse muiden (power over). Vallan käsite liitetään resurssien hallitsemiseen (päättäntä-valtaan niistä), ja resurssien uudelleen allokointi (delegointi) käsitetään samaksi kuin valtaistaminen (Conger & Kanungo 1988). Osallistaminen ja empowerment ymmärretään tässä lähestymistavassa yleensä samaksi asiaksi.

Valtaistamisen motivaatioselitys esiintyy selkeimmin psykologian ja kasvatustieteen kirjallisuudessa. Tämä ero rakenteelliseen ja motivaatioperusteiseen valtaistamiseen ei kuitenkaan ole niin selkeä, että niistä olisi muotoutunut täysin erilliset käsitteet. Johtamiskirjallisuudessa molempia näkökulmia käsitellään usein myös samanaikaisesti, niitä toisistaan erottelematta (Conger & Kanungo 1988).

Motivaatiokäsitteenä valta ymmärretään Conger ja Kanungon mukaan yksilön sisäiseksi tilaksi, joka koostuu uskosta omiin kykyihin suorittaa jokin tehtävä ja oletuksesta, että suoritus onnistuu. Onnistumisen oletuksen he esittävät heikompana, sillä vaikka suoritus ei onnistuisi, ihmisen kokemus omasta pystyvyydestä (self-efficacy) voi säilyä. Valta motivaationäkökulmasta viittaa siis itsensä toteuttamisen ja oman kyvykkyyden kokemisen tarpeeseen. Se nojaa yksilöpsykologian selityksiin ihmisten tarpeesta hallita sekä omia suorittamiseen liittyviä että sosiaalisia tilanteita. Conger ja Kanungon esittämä erottelu auttaa hahmottamaan näkökulmien lähtökohtaiset erot johdon tai alaisen näkökulmiksi, vaikka niitä ei mielestäni voikaan ymmärtää täysin toisiaan poissulkeviksi, joko-tai-tilanteiksi. Delegoivasta (rakenteellisesta) vallanjaosta voi syntyä tai olla syntymättä yksilöllinen voimaantumisen tunne. Tarkastelun näkökulma on kuitenkin motivaatio- tai rakenteellisessa näkökulmassa joko yksilön tai organisaation tasolla.

Viimeaikaisessa organisaation oppimisen keskustelussa, kun sosiaalinen oppimisteoria on yleistynyt, vallan ja valtaistamisen käsitteet ovat muodostuneet kriittisen OL-tutkimuksen kulmakiveksi. Kriittikkiä on kohdistettu erityisesti siihen, ettei organisaation oppimisessa, vaikka sitä tarkasteltaisiin sosiaalisessa kontekstissaan, ole lainkaan otettu huomioon valtasuhteiden vaikutusta ihmisten väliseen toimintaan (Contu ym. 2003; Contu & Willmott 2003). Myös tällöin vallalla tarkoitetaan yleensä sen alistavaa merkitystä, valtaa ylitse muiden, johon liittyy organisaatioiden rakenteellinen hierarkia. Sen sijaan oppivan organisaation keskustelussa esiintyvä valtakäsite rakentaa pikemminkin vallan positiivista tulkintaa korostamalla *mahdollisuutta* osallistua omaan työhön liittyvän suunnitteluun ja päätöksentekoon. Esimerkiksi Filander (2000, 39) on kärjistänyt valtaistamiskeskustelun kaksi ääripäätä näkökulmiin yksittäisen työntekijän minuuden korporatiivisesta alistamisesta tai karnevalistisesta vapautumisesta kaikista vanhoista säädöksistä ja ohjeista. Vertailussa hän asettaa vastakkain kriittisen management-tutkimuksen ja johtamisoppaiden tavan esittää asiat (Filander viittaa julkaisuihin Casey 1995 ja Peters

1992). Vapautuminen valtaistamisen tarkoituksena liitetään kirjallisuudessa sekä yksilön motivoimiseen (yksilön tarkastelutaso) että demokraattis-moraalisiin pyrkimyksiin (yhteiskunnallinen taso).

Kriittinen johtamistutkimus on kiinnostunut osoittamaan valtakäytännön valtaa ylläpitävää dynamiikkaa ja osoittamaan, miten valta-asetelmat toteutuvat myös asioissa, joissa niitä ei ensisilmäyksellä havaita. Kriittisissä johtamistutkimuksissa toistetaan alistavaa valtakäsitystä ja valtaistamiskäytännöt luokitellaan vain uudeksi tavaksi kontrolloida ja riistää työntekijöitä (Boje & Rosile 2001; Francis 2003). Kriittinen tutkimustehtävä on suoritettu, kun on osoitettu valtaa ylläpitäviä tai luovia diskursseja. Sen tehtävänä ei ole esittää vaihtoehtoisia tulkintoja tai käytäntöjä (Alvesson & Skoldberg 1994, 176), minkä vuoksi se helposti luo ylikorostunutta kuvaa vääryyksistä. Se rakentaa tavallaan normatiivista oikean ja väärän tulkintaa valtakäytännön avulla, vaikka se pyrkii olemaan vastavoimana perinteiselle normatiiviselle ja vallitsevat olot hyväksyväälle tutkimukselle. Kuten Kuittinen (2006) mainitsee: *"It-sensä johtamisen mallien taustalla on aina organisaation määrittelemien tehokkuustavoitteiden saavuttaminen eikä suinkaan aito yksilölähtöinen itseohjautuvuus."* Hänkään ei mainitse, minkälainen voisi olla paremmaksi arvoitettu vaihtoehto, *aito yksilölähtöinen itseohjautuvuus*, esimerkiksi tuhansia ihmisiä työllistävässä yrityksessä. Kriittisen johtamis- ja organisaatiotutkimuksen antina on kuitenkin ollut, että se on avannut silmämme havaitsemaan, miten mikrokäytännöissä rakennetaan vahvoja hierarkkisia asetelmia, joita on vaikea murtaa, ellei niitä ylläpitäviä diskursseja tunnusteta.

Omassa tutkimuksessa yksilön oman pystyvyyden tunne on kyllä tunnistettavissa motivaation lähteenä työntekijöiden oppimispuheessa, mutta en pysty tunnistamaan siinä sellaista vapautumiseen liittyvää tunnetilaa, johon edellä mainittu yksilönäkökulma usein liitetään. Työntekijät pikemminkin kokivat olevansa 'samassa veneessä' johdon kanssa, mitä ilmaisee heidän johdon kanssa yhtenevät tavoitteensa ja esimerkiksi ehdotukset kustannustehokkaista tavoista virheiden havaitsemiseen tai alaisten motivoimiseen (aineisto II). Tämä löydös on samansuuntainen Mattilan (2006, 235) organisaatioiden muutosta käsittelevän väitöskirjan tulosten kanssa. Hän havaitsi mm., ettei henkilöstö kokenut olevansa vastapuoli johdolle vaikeissakaan ja suuttumusta heittävässä muutostilanteissa, vaan olevansa osa saamaa joukkuetta.

Muista valtaistamiseen liitettyistä motivoivista tunteista aineistossani löytyy itseluottamuksen, toisiin luottamisen, arvostuksen ja porukkaan kuulumisen tunteet. Tutkimukseni perusteella ne liittyivät mitä suurimmassa määrin myös vuorovaikutteisuuteen, ja niitä on vaikea ymmärtää omassa sosiaaliseen oppimiseen nojaavassa tarkastelussani yksilölähtöisiksi (vrt. Siitosen käsitys valtaantumisen syntymisestä yksilössä, Siitonen 1999). Aineistostani löytyy myös negatiivisia tunteita, jotka toimivat itseohjautumisen kehittymistä vastaan. Sel-



laisia ovat sosiaaliin tilanteisiin liittyvät kasvojen menettämisen sekä virheisiin liittyvän häpeän, avuttomuuden ja kateuden tunteet. Avuttomuutta ilmaistaan esimerkiksi tilanteessa, jossa horisontaaliset valtasuhteet eivät toimi, eli kun olisi pitänyt pystyä muuttamaan toisen työntekijän käyttäytymistä. Vertaisuuden toteutumisen tavoite ja käytännön tilanteet, joissa pitäisi asettua toisen yläpuolelle, aiheuttavat hämmennystä ja avuttomuuden tunnetta.

Foucaultin näkemyksen mukaan (ks. Appelbaum ym. 1999) tutkijoiden tulisi olla tekemättä arviointeja siitä, mikä on kenellekin hyväksi, koska työntekijä voi kokea tilanteensa oikein hyväksi samalla kun kriittinen johtamistutkija väittää hänen olevan alistettu. Työntekijä voi tuntea saaneensa empowerment-ohjelman ansiosta mielekkäämpää työtä ja hyödyllistä kokemusta. Tutkijat toteuttavat omia oikeudenmukaisuuskäsityksiään ulkoapäin arvioiden, tutustumatta tilanteisiin osallistuvien näkemyksiin. Työntekijälle päätäntävällän lisäys jossain omaan työhön liittyvässä asiassa voi olla suuri työtyytyväisyyden lähde, vaikka se koko yrityksen mittakaavassa on pieneltä näyttävä asia (Lavikka 1997; Wilkinson, Godfrey & Marchington 1997; Edwards, Collinson & Rees 1998). Tulkinta tulisikin liittää kunkin työpaikan omaan historiaan ja sen kulttuurin ja valtasuhteiden muutokseen, ei ulkoapäin laadittuihin ja mitattaviin parametreihin.

#### 7.2.4 Porukan kanssa sopimisesta keskinäisvallan käsitteeseen

Tässä alaluvussa vertaan aineistostani muodostuvaa kuvaa valtaistamisesta kirjallisuuden antamiin valtaistamisen käsitteisiin. Edellisen katsauksen perusteella erotan valtaistamisen tutkimuksesta kolme ulottuvuutta, joilla katson olevan merkitystä oman tutkimukseni kannalta.

Taulukko 3 Valtaistamiskäsitteen ulottuvuudet

	<b>Valtaistamiskäsitteen ulottuvuudet</b>	<b>Erottava tekijä</b>
↓	organisaation lähestymistapa vs. yksilön tunnetilan tarkastelu	tutkimuksen tarkastelunäkökulma
	rakenteellinen vs. motivoiva rakenteellinen vs. ideologinen	valtaistamisen perustelu
	alistava vs. mahdollistava	valtakäsitys ylivalta vs. keskinäisvalta ( <i>power over vs. power with</i> )

Nämä ulottuvuudet eivät ole täysin toisistaan erillisiä, vaan omaksutuissa valtaistamisen käsitteissä painottuu jokin yllä esittämistäni erottavista teki-  
jöistä. Yhden asian esiin nostaminen saattaa painaa alleen ja jättää toisen ulot-  
tuvuuden käsittelemättä. Toisaalta kaikki ulottuvuudet saattavat mahtua sa-  
maan tarkasteluun, vaikkei kirjoittaja itse ole niitä erityisesti korostanut. Li-  
säksi edellä esittämäni ulottuvuudet näen myös täsmentyvän ylhäältä alaspäin,  
jolloin alimmat ulottuvuudet täsmentävät edellistä.

Omassa tutkimuksessani tarkastelen valtaistamista yhteisön tasolla ja joh-  
tamisen tapana tai orientaationa. Vuorovaikutus osoittautui tärkeäksi itseoh-  
jautuvuuden kehittymiselle tässä työyhteisössä. Siten käsitän valtaistamiseen  
liittyvät yksilöiden tunnetilat tiivistä kontekstissa muodostuviksi ja yksilöiden  
välillä toisistaan riippuvaisiksi. Voimaantumisen näkeminen yksilössä synty-  
väksi tai sen tutkiminen toisista organisaation jäsenistä erillisenä ei omassa  
aineistossani olisi ollut mahdollista tai selittänyt tiimien luonteen kehittymistä  
toisistaan erilaisiksi.

Valtaistamisen perusteluna omassa tutkimuksessani yhdistyvät rakenteelli-  
nen (työperusteinen) ja motivoiva selitys. Se lähestyy ns. sosioteknistä seli-  
tystä, jonka mukaan parhaat tulokset saavutetaan yhdistämällä sosiaaliset ja  
tekniset parannukset. Siten hyvällä työilmapiirillä on vaikutusta myös työn te-  
hokkuuteen (esim. Whybrow & Parker 2000). Tutkimieni tiimien osittainen  
autonomia perustui *luottamukseen* työntekijöiden asiantuntemuksen riittävyyy-  
destä oman tiimin työjärjestelyjen kehittämiseen. Oman ja yhdessä pärjäämi-  
sen tuottama tyydytys työn sujuvuudesta on huomattavissa työntekijöiden  
haastatteluissa. Parhaiten itseohjautuvuuteen oppi tiimi, jossa vallitsi hyvä  
henki, eikä sen tiimin asioihin johdon juuri tarvinnut puuttua.

Mielenkiintoista on, että johtamisen, erityisesti henkilöstön kehittämisen  
valtaistamisretoriikassa, vallan olemusta ei juurikaan määritellä (Boje & Rosi-

le 2001). Kirjoittajan valtakäsitys kuitenkin paljastuu usein hänen tekstistään, vaikkei sitä ole erikseen määritelty. Kriittinen organisaatiotutkimus on tarttunut tähän puutteeseen tulkiten valtaistamispyrkimykset hierarkian tahalliseksi piilottamiseksi alaisia harhauttaen (Kuittinen 2006). Valtaistamista ja organisaation oppimista kriittisesti käsittelevä kirjallisuus onkin ollut kimmokkeena yrittäessäni selvittää vallan olemusta valtaistamisessa. Oma käsitykseni poikkeaa kuitenkin kriittisestä johtamis- ja organisaatiotutkimuksesta siinä, ettei omasta aineistostani muodostu vallalle *alistavaa* vaan *mahdollistava* luonne.

Valtaistamisen motivaatioperustelu sisältää yleensä yksilökohtaisen voimaantumisen tunteen, johon liitetään mielikuva vapautumisesta. Taulukossa 3 ideologiseksi nimeämäni valtaistamisen perustelu nojaa puolestaan demokraatiapyrkimykseen, joka voi myös tarkoittaa vallan alistaisuudesta vapautumista, mikä voi sisältyä sekä yksilötason että yhteiskunnallis-moraaliseen perusteluun. Vapautumisen näkökulma rakentaa kuvaa perimmäisestä ristiriidasta johdon ja alaisten välillä ja oletuksesta johdon ja alaisten vastakkaisista pyrkimyksistä. Kuten edellä mainitsin, omassa tutkimusaineistossani ei löydy minkäänlaista vapautumisen retoriikkaa tai sellaiseksi tulkittavissa olevaa, sen sijaan siinä vahvistuu käsitys työntekijöiden huolesta yrityksen menestymisestä kiristyvässä kilpailussa.

Valtaistamisen erottelu vallan alistavaan tai mahdollistavaan merkitykseen on oman tutkimukseni tulosten tulkinnan kannalta oleellista. Tässä vaiheessa on selkeintä katsoa valtatutkimuksen oletuksia vallan luonteesta, jotta voin perustella oman valtakäsitykseni mekanismeja. Nojaan tarkastelussani pääosin Clarissa Haywardin väitöskirjaan *De-Facing Power* (2000) sekä Mary Parker Follettin esittämään *power with* -käsitteeseen, joka on viime aikoina taas saanut huomiota osakseen. Follettin luennot, joissa käsite kuvataan, on muotoiltu käytännön toimijoita puhutteleviksi, kun Haywardin teksti pysyttelee abstraktion tasolla. Omassa tutkimuksessani Follettin määritelmät auttavat sijoittamaan pohdinnat vallan olemuksesta myös käytännön esimerkkeihin.

Valtaa on eniten tutkittu poliittisen historian ja muissa yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvissä tutkimuksissa. Niistä on peräisin vallan yleisin määritelmä, jossa valta ymmärretään jonkun (A) kyvyksi saada toinen (B) tekemään jotain, mitä hän ei muuten tekisi<sup>18</sup> (Hayward 2000, 11; Hosking 2002). Valta on sen mukaisesti keino tai väline, jonka joku omistaa, ja joka sijaitsee yksilössä. Vallan oikeutus on puolestaan lähtöisin joko henkilön asemasta järjestelmässä tai hänen henkilökohtaisesta karismastaan. Tämä teesi on muodostettu siten, että on helppo mitata B:n käyttäytymisen muutosta. Teesistä johdettuna vapautta on vallan käytön vastakohta, eli tilanne, jossa A ei vaikuta B:n tekemiseen, eli B:n käyttäytyminen olisi muista riippumatonta (Hayward

<sup>18</sup> Hayward ottaa lähtökohdakseen Robert Dahlin teoksen vuodelta 1957.

2000, 11-14). Oman tutkimukseni vuorovaikutusnäkökulmasta katsottuna sellainen vapauden käsitys, jossa kuvitellaan mahdolliseksi tilanne, jossa kukaan ei ole vaikuttanut B:n käyttäytymiseen millään tavoin, on mahdollon.

Tätä yksinkertaista teesiä A:n vallasta B:n ylitse (power over) on laajennettu mm. pohtimalla tietoista ja tiedostamatonta vallan käyttämistä tai vallan oletuksia muokkaavaa voimaa (esim. Bacharach & Baratz 1962, Lukes 1974, Gaventa 1980, ks. Hayward 2000, 14-21). Käsitys valtasuhteessa olevien intentionalisesta käyttäytymisestä on omalle tutkimukselleni hyödyllinen, koska siihen liittyy vallasta seuraavan vastuun käsite. Tietoisesti valtaa käyttävä on jossain määrin tietoinen myös siihen liittyvästä vastuusta, jolloin vallan vastaanottamisesta kieltäytyminen tarkoittaa, ettei yksilö tai ryhmä ole halukas tai valmis kantamaan valtaan liittyvää vastuuta, jonka on tunnistanut.

Manipuloiva vallankäyttö on tämän päivän kriittisen johtamis- ja organisaatiotutkimuksen oletuksena melko yleinen (mm. Filander 2000; Kuittinen 2006). Sen mukaan johto manipuloi alaisten käsityksiä, mikä saa alaiset luulemaan, että he haluavat samaa kuin heidän esimiehensä. Oman tutkimukseni perusteella tämä näkemys aliarvioi työntekijöiden ymmärrystä taloudellisen toiminnan ehdoista ja seurauksista.

Haywardin (2000) mukaan näissä valtakäsityksissä on ongelmana, että valta käsitetään yksilön omaisuudeksi, yksilössä sijaitsevaksi. Ylivallan käsitys ei siis sellaisenaan sovi omaan tarkasteluuni. Sen sijaan power to -käsitys (Hayward 2000; Hosking 2002), joka liittyy tilanteiseen tai strukturaaliseen valtakäsitykseen, tulee lähelle sitä vallan käsitystä, mitä valta voisi olla valtaistamisessa. Haywardin oman määritelmän mukaan valta ei sijaitse yksilöissä, vaan kulttuurisissa rakenteissa, lakien, sääntöjen ja normien muodostamisessa vallan suhdeverkostoissa, ja sen lähtökohtaa on vaikea paikantaa vain yksilöihin. Folletin tilanteen teorian mukaan puolestaan jokainen tilanne muodostuu historiallisesti jokaisen osallistujan tiedoista, arvoista, toivomuksista, kiinnostuksesta ja toiminnan suunnasta. Jokaisen oma menneisyys kohtaa ajankohtaisessa tilanteessa, lisäksi tilanteeseen osallistuvat fyysinen ympäristö sekä ei-paikalla olijat. Follettin mukaan ei ole olemassa yhdensuuntaista ärsyke-vastausreaktioita, sillä kaikissa tilanteissa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Follett ym. 1973, 105). Hayward puolestaan korostaa erityisesti vallan käsityksen irrottamista henkilöistä (*de-facing power*). Hänen mukaansa ei voida sanoa, että A:n käyttämä valta B:hen olisi vain A:n omistamaa valtaa. Sen sijaan sekä A:n että B:n toimintaan vaikuttavat struktuureissa elävät ja niissä uusiutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omaksutut käsitykset sekä A:n että B:n omista valtapositiosta. Eli A ei pelkästään ole vallan toteutumisen lähde, vaan myös B:n samassa *vallan suhdeverkostossa* omaksuma käsitys omasta asemastaan vaikuttaa vallan toteutumiseen toiminnassa.

B:llä on myös vapaus valita, missä vallan suhdeverkostossa hän toimii, ja B:lle on myös usein hyötyä toimia omaksutun suhdeposition tietyssä roolissa (toimijoiden intentionaalisuus). Halu käyttäytyä tietyllä tavalla on seurausta suhteesta ympäristöön ja siinä muodostetusta identiteetistä, joten *vallasta vapaan* tahdon erottaminen vallan alla tehdystä teosta ei ole mahdollinen. Kuten oman tutkimukseni käytännön tilanteista voi huomata, kaikki teot ovat jossain suhteessa ja vaikuttuneita ympäröivistä tavoista ja normeista. Työntekijöiden keskinäisissä, horisontaalisissa suhteissa sosiaaliset normit tulivat vastaan esim. kasvojen säilyttämisen normina, tai siinä, ettei toinen työntekijä voinut tietyissä asioissa mennä puuttumaan toisen tekemiseen, vaikka hänellä olisi siihen ollut työnantajan delegoima oikeus.

Se toimintaympäristö, jossa johtamisen ja organisoinnin tutkimuksen valtaistamista tarkastellaan, on erityinen yritysten kulttuuri, ja on otettava huomioon sen poikkeaminen jonkin muun sosiaalisen yhteisön tai yhteiskunnan tarkastelusta. Yritykset on perustettu tiettyä tarkoitusta varten, ja niiden jäsenten osallistuminen organisaation toimintaan perustuu työsopimukseen. (Spender & Scherer 2007). Työntekijöiden liittyminen organisaatioon on vapaaehtoista, ja työsopimuksella työntekijät sitoutuvat noudattamaan työnantajan määräyksiä ja toimimaan yrityksen tavoitteiden mukaisesti (ns. johdon direktio-oikeus). Vallan käyttö on siis sopimuksin oikeutettua, ja aikojen kuluessa kehittyneet johtamiskäytännöt ovat vahvistaneet tämän sitoumuksen luonnetta. Samalla on muodostunut tietyt roolit vahvistamaan näitä johtamiskäytäntöjä. Vastaavasti kunkin maan ja toimialan ammattiliittojen asemaan ja kulttuuriin liittyvä vaikutus työntekijöiden käyttäytymiseen on huomattava. Käytännön työelämän kulttuurinen ja sopimuksellinen käytäntö asettaa makrotasolla tietyt kehykset vallan ja valtaistamisen käsitteelle yrityksen mikroprosesseissa. Traditiot ovat pitäneet yllä perinteistä valtakäsitystäkin, ja se huomioiden osallistavat ja valtaistavat johtamiskäytännöt ovat poikkeuksia yleisistä normeista ja johdon valintoja. Johdon valinnat puolestaan vaikuttavat alaisten toimivallan rajoihin ja valinnan mahdollisuuksiin muodostamalla mikrotason kehykset tietyssä yrityksessä.

Hayward kuvaa valtakäsitystään jatkumolla, jonka toisessa päässä on *yli-valta* (power over) ja toisessa päässä tilanne, jossa osallistujilla on mahdollisuus vaikuttaa niihin kehyksiin (vallan suhdeverkostoon), jotka toimintaa rajaavat. Vaikuttaminen edellyttää, että toimijat ovat tietoisia, mitkä mekanismit käytäntöjä muodostavat (Hayward 2000, 39). Omassa tutkimuksessani dialogisella toimintatavalla pyrittiin saavuttamaan kyky reflektoida oman työyhteisön käytäntöjä ja niiden taustalla olevia perusteluja. Henkilöstön kehittyessä sekä neuvottelevaan yhteistoiminnan tapaan että kunkin ammatillisten osaamisten kasvaessa, kaikilla oli mahdollisuus osallistua omien valtakehystensä eli vallan vastaanottamisen rajojen rakentamiseen.

Edellä mainitun valtajatkumon toista päätä voisi nimittää *keskinäisvallaksi* (power with) Folletin (1973) esittämän valtakäsityksen mukaisesti. Follett tarkasteli organisaatiota kokonaisuutena ja sen osien välisenä vuorovaikutuksena. Hänen mukaansa on parempiakin tapoja saavuttaa yhteisön tavoitteet kuin pakottaminen tai suostuttelu. Käytännön esimerkein hän osoitti, ettei pakottamalla saavutettu hyviä tuloksia vaan yhteisen tavoitteen näkemisellä ja tarjoamalla kaikille mahdollisuus vaikuttaa<sup>19</sup>. Samoin Hosking (2002) esittää valalle mahdollistavan tulkinnan (power to), jonka mukaan yhteisössä pyritään matalaan hierarkiaan ja moniäänisyyteen tyytymättä konsensuspyrkimykseen, jossa kaikki yhtyisivät yhden esittämään päätökseen. Myös Hoskingin power to -valtakäsitys on vastakkainen ylivaltakäsitteelle.

Boje & Rosile (2001) esittävät power over -termin vastakohtaksi *co-power* -käsitteen, jonka he katsovat kuvastavan parhaiten valtaa valtaistamisessa. Heidänkin lähtökohtanaan on Folletin power with -käsitys, johon he yhdistävät Cleggin<sup>20</sup> circuits of power -käsityksen. Molemmat käsitteet, sekä power with että co-power, sisältävät ajatuksen johtajan ja alaisten yhtäaikaisesta toiminnasta. Boje & Rosile täsmentävät, ettei valtaa ei voida ymmärtää joksikin, jota delegoidaan, koska se on luonteeltaan kapasiteetin ja kyvykkyyden mahdollistamista. Nykyistä managerialistista HR-puhetta ja työpaikkademokratian pyrkimyksiä ei välttämättä tarvitse käsitellä toisilleen vastakkaisina, kuten johtamiskirjallisuus ja sitä kritisoiva kirjallisuus antavat ymmärtää, vaan ne yhdistyvät keskinäisvallan käsitteessä (Boje & Rosile 2001).

Follett tunnettiin työnantajien ja työntekijöiden tavoitteiden ja tarkoitusten yhteen sovittajana ja tulkkina tarkoituserille, jotka usein halutaan nähdä vastakkaisina (Boje & Rosile 2001). Hänet on mainittu myös mm. kollektivismiin ja individualismiin välisen synteessin rakentajaksi (Ryan & Rutherford 2000). Johtajan haasteeksi Follett mainitsee tilanteiden tunnistamisen: *“the willingness to search for the real values involved on both sides and the ability to bring about an interpenetration of these values”* (Follett ym. 1973, 181). Tämä näkemys voisi yhtä hyvin olla ote David Bohmin kirjasta *On Dialogue* (2004), jonka kantavana ajatuksena on, että asiat ja tilanteet selviävät vain, jos opettelemme ymmärtämään eri osapuolten sanojen takana olevat oletukset. Bohmin mukaan yhteisiin ratkaisuihin voidaan päästä tutustumalla toisten perusteluihin ja etsimällä yhteinen tapa ratkaista tilanne. Dialogissa ei odoteta, että kaikki olisivat samoin perusteluin yhtä mieltä, yhdensuuntaista toimintaa voidaan saavuttaa myös erilaisuutta hyödyntäen. Dialogitilanteessa yhtä aikaa voimassa olevien eri valtasuhteiden osapuolet pystyvät irrottautumaan toisiin tar-

<sup>19</sup> Nämä ajatukset Follett tuo esille kirjassa *The New State: Group Organization the Solution of popular Government*, joka julkaistiin vuonna 1918.

<sup>20</sup> Clegg, S. R. (1989) *Frameworks of power*. Sage Publications: London.

koitukseen rakennetuista hierarkioista ja tavoittelemaan yhteistä pohdintaa. Sitä näen dialogiin pyrkimisen keskinäisvallan syntymisen keinoksi.

Omassa tutkimuksessani valtaistaminen näyttää mahdollistavana voimana. Tällöin tulkiten *power*-sanan sen energiaa antavassa merkityksessä (Appelbaum ym. 1999; Siitonen 1999). Sen sijaan, että valtaistamisen käsite tulkittaisiin rakenteellisena, alistavana tai yksilön tunnetilana, tiimien työyhteisöissä se voisi tarkoittaa *kannustamista oman kapasiteetin käyttämiseen ja parhaan toimintatavan yhteiseksi etsimiseksi*. Siinä merkityksessä yhdistyvät sekä yritysten taloudellisesti perusteltu tavoite hyödyntää jokaisen jäsenen kapasiteetti tai olla hukkaamatta alaisten osaamista että yksilöllä havaittu tarve pärjätä työssään ja yhteisen toimintakyvyn lisääntyminen. *Kannustaminen* korostaa johtajan asennetta ja sitoutumista osallistamiseen johtamisfilosofiana, mitä ilman osallistaminen jää rakenteelliseksi muutokseksi. *Yhteinen etsiminen* puolestaan viittaa sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaan, dialogiseen ratkaisujen etsimiseen ja myös vallan horisontaaliseen rakentumiseen. Se ei kuitenkaan tuo esille ristiriitojen mahdollisuutta, mikä uusien ratkaisujen etsimiseen myös kuuluu. *Etsimisverbi* puolestaan korostaa valtaistamisen toiminnallista ja muuttuvaa luonnetta ja olettaa monien ehdotusten ja lopputulosten olevan mahdollisia.

Valtasuhteisiin liittyvää vastuun käsitettä siinä tarkoituksessa, miten tässä tutkimuksessa olen sitä käsitellyt, ei valtaistamisen kirjallisuudesta juuri löydy. Sen sijaan puhutaan vastuusta tarkoittaen niitä määrällisiä ja ulkoapäin tunnistettavissa olevia päätöksenteon rajoja, jotka johto valtaistamisuudistuksessa asettaa. Tähän perustuvat myös oletukset siitä, että nimenomaan johto pystyisi yksin määrittämään vastuun rajat. Follett (Follett ym. 1973, 52) sen sijaan mainitsee myös kollektiivisen vastuun, joka myös omassa aineistossani osoittautui olennaiseksi osaksi työn tekemisen kokemuksesta. Sitä joko oli tai sen puute huomattiin, mutta se oli joka tapauksessa selkeästi osa työnteon ja oppimisen puhetta, eikä se ollut sama asia kuin ylhäältä alas asetetut päätöksenteon tai osallistumisen oikeuden rajat. Follettin *power with* -käsitteen mukaan johtajan ja alaisen välisessä suhteessa vastuu olisi nähtävä työnantajan ja työntekijän toisiinsa kietoutuneena vastuuna (ibid, 78). Vastuun kokemuksen tulisi olla yhteinen, mutta jokainen vastaa vastuista oman työroolinsa keinoin. Työroolit eivät kuitenkaan tarkoita samaa kuin työtehtävien määrittämät tehtäväkuvat. Jokainen tilanne on ainutkertainen, ja jokainen käyttää harkintaansa sen hoitamiseen (ibid, 181), kuten myös omassa tutkimuksessani havaitsin. Kenties oman aikamme retoriikka yrityksen yhteisistä visioista ja tavoitteista on saanut vastuupuheen, eli tavoitteiden ja päätösten toteuttamisen realiteetit painumaan toissijaisiksi, aivan kuin ne olisivat lopputulokseen vähemmän vaikuttavia kuin päätöksenteko.

Follettin tilanteen tunnistamisen teoria soveltuu myös uudemman empowerment-kirjallisuuden näkökulmiin siitä, ettei voida määritellä vain yhtä tavoitteellista valtaistamisen tilannetta, johon kaikki pyrkisivät, vaan että jokaisessa organisaatiossa eletään oman historian jatkumossa ja muutokset ovat aina suhteessa siihen (ks. myös Wilkinson ym. 1997; Collins 1999; Edwards & Collinson 2002). Jokainen tilanne on ainutkertainen, ja sen eri elementit organisaation sosiaalisen dynamiikan muutoksissa ovat olennaisia muutosprosessin johtamisessa. Tilanteen lakien seuraaminen eli sensitiivisyys tilanteen huomaamiselle on haaste johtajille. Tilanteista luodaan niin avoimia, että kaikille osapuolille on toisten mielipiteet selvillä, ja paras mahdollinen ratkaisu pääsee kehittymään.

Olen tässä alaluvussa tarkastellut organisaation oppimiseen liittyvää valtaa empowerment-käsitteen avulla, koska valta organisaation oppimisessa liittyy valtaistamisen tilanteisiin (Elkjaer 2003). Empiirisessä aineistossani huomio kiinnittyi vallan rajojen muuttumisen dynamiikkaan. Toin esille, etteivät ristiriidat valtaistamisen suhteissa välttämättä sijoitu vain esimies-alaisuuteisiin vaan laajemmin käsitettäviin valtasuhteiden verkostoihin, jotka sisältävät myös tavat, normit ja esimerkiksi yhteiskunnalliset käytännöt. Valtaistamisen prosessi sisältää väistämättä ristiriitoja myös horisontaalisissa suhteissa, ja niiden tunnistaminen ja johtaminen ovat haaste madalletussa organisaatiossa, jos sen johtamisfilosofia tukee osallistamista, ei vain rakenteen madaltamista.

Mitä on valta valtaistamisessa? Kun tulkitsen oman tutkimukseni empiirisen aineiston avulla rakentamaani tilannekuvausta itseohjautuvuuteen oppimisesta edellä analysoimieni eri valtakäsitysten avulla, päätelen, että valtaistamisen valta on ymmärrettävä vallan yhteistä voimaa rakentavana ponnisteluna. Se poikkeaa organisaation oppimista ja valtaistamista kritisoineiden tutkijoiden näkemyksistä, jotka usein käsitteellistävät vallan sen alistavassa merkityksessä. Se poikkeaa myös johtamiskirjallisuudessa usein esiintyvistä vallan rakenteellisesta delegoimisesta. Oman aineistoni perusteella työpaikan organisoitumisessa itseohjautuvaksi on kyse keskinäisvallan käsitteestä. Siihen liittyy käytännön tilanteiden ajan kuluessa muodostuneet, struktuureissa ja rooleissa toistuvat, kulttuurissa omaksutut valtakäsitykset (de-faced power). Vasta silloin, kun itseohjautuvaksi kehittyvä ryhmä tunnistaa, miten oman vallan rajat asettuvat, ja se saa itse neuvotella oman vastuunottamisensa rajoista, voidaan puhua valtaistamisesta. Silloin valtaistaminen ei ole ulkopuolisen tuottamaa retoriikkaa tai määrittelyä, vaan paikallisin ehdoin neuvoteltua käsitystä vastuun rajoista. Oman tutkimukseni tapauksessa yrityksen rakenteelliset järjestelyt, ammatilliseen kehittymiseen kannustaminen, dialogisen käytännön opetteleminen ja johdon omaksuma johtamisfilosofia tukivat neuvottelevaksi kehittyvää, uudenlaisen työskentelykulttuurin omaksumista.



## 7.3 Johtajuuden ja itseohjautuvuuden yhdistäminen

### 7.3.1 Vastuun ottaminen jaetun johtajuuden omaksumisena

Tässä alaluvussa rakennan aineistoni avulla käsitystä johtajuudesta itseohjautuvien tiimien organisaatioissa. Tutkimukseni täydentää vuorovaikutteista johtamiskäsitystä (Pearce & Conger 2003; Lawler 2004; Grint 2005) esittämällä johtajuussuhteeseen osallistuvien alaisten näkökulman johtajuussuhteen dynamiikasta.

Työntekijöiden oppiminen itseohjautuvuuteen on samalla suuri muutos aiempaan käsitykseen johtajuudesta ja sen toteuttamisesta. Alun perin kontekstina käsittelemäni valtaistava johtaminen nousee kuitenkin myös organisaation oppimisen näkökulmasta tutkimuksessani keskeiseksi, kun tarkastelen organisaation oppimista itseohjautuvuuteen sosiaalisena, vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana. Koska aineistossani työntekijät olivat pääosin tyytyväisiä vallitsevaan tiimien itsenäisyyden tilanteeseen eivätkä puhuneet erityisesti johtamisesta omana aiheenaan, kriittisiä johtamisen tilanteita olen etsinyt ongelmatilanteiden kuvauksista. Niistä löysin odotuksia johtajan toimintaa kohtaan. Vihjeitä horisontaalisen johtamisen muotoutumisesta löytyi puolestaan haastattelujen vastuu- ja oppimispuheesta.

Vastuun ottamisen käsitteen sijoitin aineistoni analyysissä valtaistamisen peiliksi. Se muodostaa johtajuuden dialektiikkaan sen toisen osapuolen, toisin sanoen itseohjautuvuuden odotus täyttyvä vasta, jos valta vastaanotetaan. Vastuun ottaminen mainittiin aineistoni työntekijöiden puheessa toistuvasti, ja se liitettiin puheeseen oppimisesta, osaamisesta ja töiden sujumisesta. Vastuullisen työntekijän kuvaksi muodostui henkilö, joka ottaa vastuuta omasta oppimisestaan osallistumalla monipuolisiin tehtäviin, neuvoo myös toisia työn ohessa ja ymmärtää koko tuotantoprosessin vaatimukset. Vastuullisuus tai vastuuttomuus voidaan tulkita vallan vastaanottamiseksi tai kieltäytymiseksi sen vastaanottamisesta, eli vastaukseksi johdon osoittamaan luottamukseen ja organisaatiotason pyrkimykseen toimia itseohjautuvina tiimeinä.

Vastuu esiintyy kirjapainon haastatteluissa sekä yksilön että yhteisön vastuuna. Vastuun ottamisen olen tulkinnut osoitukseksi yhteisön itseohjautuvuuden kehittämisestä, sillä ilman vastuun vastaanottamista ei synny jaettua johtajuutta (Grint 2005, 143). Haasteeksi jaetulle johtajuudelle näen erilaisten vastuun rajojen muodostumisen, ja ennen kaikkea näiden rajojen havaitsemisen ja sen mukaisen toiminnan kehittämisen. Näiden rajojen avulla hahmotin itseohjautuvuuden mahdollisuuksia vastakohtana ulkopuoliselle johtamiselle kysymällä aineistolta, missä rajat tulivat vastaan ja missä rajat yhteisön toi-

minnassa näkyivät. Mitä ne viestivät tai mitä niiden pitäisi viestiä johtajalle? Itseohjautuvuuden kehittyessä oleellista on miettiä, miten näitä rajoja voidaan siirtää.

Vastuun rajat eivät olleet painotalon tuotannossa välttämättä samat kuin tiimin tai työparin rajat. Toisten suorituksissa näkyi ja toiset kokivat toisia laajemmat vastuun rajat. Toiset kenties käyttivät tiimin rajaa oman vastuunsa rajana tai muodostivat tiiviitä työpareja, johon rajan vetivät. Siitä voitiin myös päätellä, että moni ihminen tarvitsee joitain rajoja: halutaan kuulua ryhmään ja ottaa sen vastuu, mutta kuinka laajat rajat kukin kokee sopivaksi, vaihtelee. Vastuullisuus ilmeni oppimishaluna, haluna kasvattaa omaa osaamistaan ja töiden sujumisena. Yhden haluttomuus tai kyvyttömyys näkyi myös muiden työssä. Siitä syntyi sisäistä sopimista kunkin vastuista eli tiimin sisäistä valtasuhteiden muodostumista osaamisen perusteella. Niillä, joiden työnkuva liittyi koko tuotannon prosessiin, osaamisella saavutettiin tiimirajat ylittävää luotamusta.

Vastuullisuus vaikutti tiimirakenteen muodostumiseen eli sisäiseen työnjakoon itseohjautuvissa tiimeissä. Se, että työntekijällä oli jonkinlainen valinnan mahdollisuus omien vastuun rajojensa muotoilemisessa, oli osaltaan muodostamassa tunnetta itseohjautuvuudesta. Vuorovaikussuhteiden muutokseen sisältyi kuitenkin myös paradokseja, joiden ratkaisemiseen kaivattiin vertikaalisen johtamisen tukea. Pyrkimystä täydelliseen demokratiaan työnjaossa työntekijöiden kesken näytti rajoittavan tietynlaiset yhteisön normit työntekijöiden kesken, kuten tapa olla puuttumatta toisten asioihin ja kasvojen säilyttämisen pyrkimys virhetilanteissa. Nämä normit elivät vahvoina työntekijöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, erityisesti virheisiin puuttumattomuuden normi tasavertaisen työntekijöiden välillä. Horisontaalisten suhteiden vertaisuuden pyrkimys toimi erilaisten normien säätelemänä kuin vertikaalinen valtasuhde. Tiimin ulkopuolisen johtajan olisi sallittu ratkaista tilanne silloin, kun toistensa kanssa tasavertaiset työntekijät eivät pystyneet toimimaan avoimesti tai rationaalisesti. Vastaavaan ulkopuolisen auktoriteetin asemaan olisi myös sallittu asetettavan virhetilanteissa oikolukija ja koulutustilanteissa ulkopuolinen kouluttaja, vaikkei ulkopuolista koulutusta sinänsä arvotettu työssä oppimista paremmaksi. Eli asiantuntijuuteen tai asemaan liittyvällä vallan käytöllä olisi voitu ratkaista joitakin tasavertaisuuden paradoksitilanteita.

Vastuun kokemisesta suomalaisessa työyhteisössä ja niihin liittyvistä normeista ovat maininneet tutkimuksissaan mm. Lavikka (1997), Kortteinen (1992) ja Syvänen (2003). Pyrkimys vertaisuuteen esiintyi näidenkin tutkimusten kaikissa työyhteisöissä voimakkaana. Kenenkään ei haluttu nousevan toisten johtajaksi, vaan pyrittiin yhteiseen vastuun jakamiseen. Syväsen mukaan kukin lunastaa oman asemansa ryhmän hyväksynnän ja kunnioituksen avulla – ei organisaatiouudistuksen tavoitteiden mukaan (Syvänen 2003, 232).

Vastuun kokemisen ja tasa-arvoisuuden tavoittelemisen sekä Lavikka että Syvänen liittävät erityisesti naisvaltaisiin työyhteisöihin. Lavikka (1997, 217) tulkitsee sen naiskulttuurille tyypillisemmällä perheenäidin vastuun kantamisella. Omassa tutkimuksessani esiintyi samankaltaista vastuun ottamista ja tasa-arvoisuuteen pyrkimistä kuin Lavikan ja Syväsen kuvailemissa tekstiiliteollisuuden ja hoivapalveluiden kontekstissa, vaikka painoteollisuus on miesvaltainen ala. Erot yhteisen, tiimikohtaisen vastuun kokemisessa liittyivät omassa tutkimuksessani lähinnä työtehtävien luonteeseen. Itsenäiset työtehtävät synnyttivät hennompaa tiimiytymistä kuin toisistaan riippuvat tai samoilla koneilla tehtävät työt.

Syvänen (2003, 273) tulkitsee vastuun kokemisen henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi tai luonteenpiirteeksi. Osittain hänen tulkintansa siitä, että vuorovaikutteiset ja ulospäin suuntautuneet ihmiset helpommin ottavat huomioon koko yhteisön tarpeet kuin sisäänpäin kääntyneet yksinpuurtajat, pitää varmas-ti paikkansa. En näkisi asiaa kuitenkaan niin deterministisesti, koska omassa tutkimuksessani ryhmän ilmapiirillä oli selvästi yhteistyötä ja toisen huomioimista lisäävä vaikutus. Sitä voitiin myös lisätä dialogisen keskustelun harjoittelemisella.

Ryhmän itseohjautuvuuden hyvä kehittyminen näyttää tämän tutkimuksen perusteella liittyvän ryhmän sisäiseen koherenttiuteen, mikä puolestaan näyttää liittyvän työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen avoimuuteen ja kykyyn sopia työnjaosta. Paras keskinäinen viihtyvyys ja työnjako näyttivät toteutuvan tiimissä, jonka johto totesi parhaiten tiimiytyneeksi, eli joka ei tarvinnut ulkopuolista johtamista yhtä paljon kuin toiset tiimit. Toisessa tiimissä sen sijaan kollektiivinen vastuu ei ilmennyt yhtä kattavana kuin edellä mainitussa hyvässä tiimissä. Siinä tiimissä oli paljon työnkuvia, joihin liittyi yksilöllinen vastuu omista töistä. Tiimin sisällä vastuut olikin jaettu pienempiin kokonaisuuksiin, kuten työpareille.

Tiimin pyrkimys vertaisuuteen ja sen toteutuminen näyttäisi edellyttävän erittäin hyviä yhdessä sopimisen taitoja ja luottamusta, jotta mahdollisimman avoin vuorovaikutus ja töistä sopiminen voisivat toteutua. Pelkkä vertaisuuden tavoittelu toimii huonosti työn tavoitteiden saavuttamisessa, kuten oppimistilanteiden paradoksit osoittivat. Siksi työyhteisön vertaisuuden pitäisi sisältää myös kyvyn yhdessä toteutettavaan toiminnan itsereflektioon. Perinteiset val-lan suhdeverkostot, jotka ovat muodostuneet toimintakulttuureissa, voisivat saada uusia tulkintoja harjoittelemalla demokraattisia dialogitilanteita. Vain harvassa työyhteisössä muutos syntyy itsestään. Se voitiin saavuttaa intervention dialogisissa käytännöissä, mutta tutkimuksessa myös osoitettiin, miten se ei pysy itsestään yllä, vaikkakin osittain sen jälkiä oli nähtävissä työntekijöiden omaksumassa neuvottelevassa tavassa toimia. Dialoginen käytäntö työn-

tekijöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa näyttää vaativan toistoja pysyäkseen arkipäivän vuorovaikutuksen tapana.

### 7.3.2 Horisontaalisen ja vertikaalisen johtajuuden rakentuminen käytännön tilanteissa

Kirjapainossa tiimin sisäisiä (horisontaalisia) valta-asemia ei niinkään päätetty johtamiskirjallisuudessa esitettyä rationaalisenä valintana eri vaihtoehdoista, vaan valtasuhteet muodostuivat osallistujien välisenä valikoitumisena yksilöiden osaamisten mukaan. Työjärjestelyt tehtiin sekä koneiden vaatimusten että kunkin osaamisen perusteella. Koska osaamiset eivät pysyneet staattisina tiloina, vaan eri ihmiset olivat kehittäneet osaamistaan eri aktiivisuudella, myös keskinäinen vastuiden jako oli hitaasti muuttuva tila. Mahdollisuus itsensä kehittämiseen oli annettu kaikille ja siihen oli kannustettu. Toiset vastasivat siihen toisia aktiivisemmin. Siten työntekijöiden välisissä valtasuhteissa itseohjautuvissa tiimeissä on tarvetta joustavuuteen vastuiden jaossa.

Tutkimusaineistoni tiimeillä oli mahdollisuus itse valita tiimiä ulospäin edustava henkilö, ns. tiimin yhdyshenkilö. Kaikilla tiimien jäsenillä ei ilmeisesti ollut halukkuutta tähän tehtävään. Kuitenkin itseohjautuvuus sisältää merkityksen ja odotuksen jaetusta johtajuudesta, mikä tarkoittaa kaikkien aktiivista osallistumista ja eri tilanteiden mukaan sekä itsensä että muiden johtamista (Pearce & Conger 2003; Carson & King 2005). Toisaalta on mahdollista, että tiimeissä oli muodostunut sisäisiä johtajahahmoja, joille muut halusivat antaa edustajan roolin mieluummin kuin ottaa sen itse. Tiimin ulkopuolisen johtajan tehtävänä ei ole pakottaa jokaista edustajan rooliin, johtajuus voi syntyä vain ryhmän sisällä (Grint 2005). Sen sijaan hän voi seurata, onko halukkuus tai kieltäytyminen todellista vai ryhmän sisäisen eriarvoisuuden kehittymistä.

Miten tiimien ulkopuolinen johtaja voi auttaa tiimin kehittymistä sellaisissa työntekijöiden horisontaalisten valtarakenteiden tilanteissa, joiden todettiin olevan vaikeita kohdeyrityksen tapauksessa? Entä miten horisontaalinen ja vertikaalinen johtajuus tukevat toisiaan? Tiimien vahvan identiteetin (koheesion) on todettu vahvistavan tiimin optimaalista suoritusta. Gundlach, Zivnuska ja Stoner (2006) ehdottavat, että individualistit, jotka heikentävät tiimin identiteetin<sup>21</sup> syntymistä, tarvitsevat koulutusta yhteistoiminnassa ja jaetussa johtajuudessa. Tutkimukseni yrityksessä omavaltaisesti toimineet henkilöt eivät

<sup>21</sup> Gundlach ym. (2006) mukaan tiimin identiteetti muodostuu siitä, että jokainen sen jäsen kokee kuumista tiimiin. Se puolestaan heikentyy, jos yksilöillä on epärealistisia oletuksia toisten tiiminjäsenien asenteista heitä kohtaan. Tiimin identiteetin ja koheesion käsitteet muistuttavat toisiaan.

alun perin osallistuneet yhteistoiminallisiin dialogisiin palavereihin, vaan pitivät niitä itselleen tarpeettomina. Tästä on voinut syntyä Gundlachin ym. kuvailema tilanne, eli että individualistit eivät tunne muiden tuotantoorganisaation jäsenten odotuksia ja oletuksia itseään kohtaan.

Itsenäisten tiimien ohjaaminen ei ole samanlaista kuin hierarkiaan perustuva ohjaava toiminta. Jos johtaja puuttuu liiaksi tiimin sisäiseen toimintaan, ei voida enää puhua valtaistavasta johtamisesta. Tiimien ulkopuolinen johtaja osoittaa tiimille epäluottamusta, jos hän puuttuu itseohjautuvaksi tarkoitettun tiimin asioihin liian herkästi. Toisaalta aineistossani tuli esille tilanteita, joissa työntekijät olivat toivoneet esimiehen puuttumista tai esimiehen tiukempaa seurantaa siitä, että kaikki tiimit olisivat esimerkiksi toteuttaneet heille annettun kehittämistehtävän. Selvää rajaa esimiehen ohjaustehtävälle ei voida määrittellä. Tilannekohtaisuus ja sensitiivisyys erilaisissa tilanteissa ovat oleellisia.

Kehittyvän osaamisen todettiin tässä tutkimuksessa mahdollistaneen vallan rajoista neuvottelemisen. Tämä voisi tarkoittaa tiimin ulkopuolisen johtamisen kannalta sitä, että johtaja toimii aktiivisesti siten, että oppimisen tilanteita osataan hyödyntää ammattiosaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseksi. Tällöin tiimin ulkopuolinen johtaja toimii oppivien käytäntöyhteisöjen (*Communities of Practice*, Wenger 1998) ja oppimisen tilojen syntymisen edistäjänä. Ainakaan organisaatiokulttuurin ei pitäisi rajoittaa käytäntöyhteisöjen syntymistä, vaan tukea niiden syntymisen tiloja ja tilanteita. Tutkimassani kirjapainon tuotannossa työntekijät muodostivat itse työpareja ja muovasivat tiimien rajoja sen mukaan, miten he kokivat töiden sujumuuden ja keskinäisen yhteistyön vaativan. Organisaatioissa, joissa annetaan mahdollisuus laajentaa omia osaamisalueita, ja korostetaan osallistumista ja yhteistyötä työtehtävissä, on mahdollisuus rakenteiden joustavuuteen, kun työntekijöiden oma harkinta tuottaa tarkoituksenmukaisia työskentelyn kokoonpanoja. Ulkopuolisen johtajan kannalta se tarkoittaa tilan antamista organisaation muille asiantuntijoille (Wenger ym. 2002; Eldridge & Nisar 2006) sekä joustavien rakenteiden sallimista.

Koulutukseen kannustamisen ja työssä oppimisen tilanteiden edistämisen lisäksi tutkimukseni interventiossa yhteiset keskustelut eri kokoonpanoissa rakensivat kehittymisen ja molemminpuolisen luottamuksen ilmapiiriä. Keskustelevat palaverit tähtäsivät positiivisten mahdollisuuksien löytämiseen. Niissä ei kaiveltu ongelmia, vaan etsittiin omia vahvuuksia ja realistisia, sopivan kokoisia keinoja osaamisen vahvistamiseen. Vastaavasti kuten oppimispuhe muokkaantui intervention palavereissa positiiviseksi mahdollisuuksien etsimiseksi, negatiivisen virhepuheen (jota havaittiin viikkopalavereissa) rakentaminen positiiviseksi oppimispuheeksi olisi mahdollista toteuttaa vastaavissa dialogisissa keskusteluissa. Dialogia onkin joissain tutkimuksissa hyö-

dynnetty myös tiimin jäsenten välisenä palautteen antamisen keskusteluna (esim. Jabri 2004).

Johtajan työ osallistavassa, jaetussa johtamisessa on taiteilemista ohjaamisen ja tukemisen välillä. Johtajan muuttunutta tehtävää onkin kuvattu osallistumiseksi, kyvyksi jakaa asiantuntijuutta ja luoda yhteispeliä sen sijaan, että he olisivat käskijöitä tai vartijoita, tai sankareita ja ominaisuuksiltaan yli-ihmisiä (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005). Itseohjautuvien tiimien ulkopuolinen johtaja näyttäytyy tämän tutkimuksen perusteella ennen kaikkea aktiivisen mahdollistajan tehtävässä. Prosessit, joita johtaja mahdollistaa, ovat usein luonteeltaan organisaation oppimiseen liittyviä. Aineistoni ja kirjallisuuden perusteella johtajuuden määrä vaihtelee eri tilanteissa. Johtamista ei toteuteta suunnitelmin ja päätöksin, vaan rakentamalla sitä vuorovaikutuksessa alaisten kanssa tilannekohtaisesti. Kuten vuorovaikutus, johtaminenkaan ei siten ole vain johtajan itsensä määriteltävissä ja rakennettavissa. Vuorovaikutuksen mikrososiologina tunnettu Erwin Goffman (ks. Peräkylä 2001) onkin todennut, ettei vuorovaikutusjärjestys toteudu täysin yksilöiden intentioiden tai makrorakenteen ohjaamana. Sen sijaan vuorovaikutus on ihmisten välinen ja tilannekohtaisen tapahtuma. Samoin voin aineistoni perusteella todeta, että kun johtajuutta tarkastellaan dialektisena ilmiönä, se tai sen tutkimus ei voi perustua oletukselle yksilöiden roolien tai tietyn organisaatorakenteen määräävyydestä. Sen sijaan joustavuus rooleissa ja rakenteissa liittyy kiinteästi itseohjautuvan organisaation rakentamiseen.

Jaettu johtajuus muodostuu horisontaalisissa suhteissa, joihin liittyy myös ulkopuolisen johtajan osallistuminen tarvittaessa. Kirjapainossa vallan ja vastuun rajat näyttivät asettuvan käytännön toimissa neuvotellen, oppimisen mahdollistamassa tilassa. Myös kulttuuriset, ajan kuluessa muodostuneet ajattelutavat (esim. käsitykset vallasta ja johtajuudesta) osallistuivat rajojen muodostumiseen. Vastuun rajojen siirtymisessä demokraattisuuden toteutuminen ja työyhteisön dialogin taito olivat olennaisia. Yhteisö rakentaa jaetun johtajuuden tilannekohtaisesti yhteisön sisällä, eikä sille ole olemassa vain yhtä tapaa tai muotoa. Grintin (2005, 143) mukaan jaetulla johtajuudella on kuitenkin kaksi oleellista tunnusmerkkiä: kollektiivinen vastuu, joka toteutuu arkipäivän tehtävissä, ja kollektiivinen joustavuus, joka puolestaan toteutuu johtajuuden vuorottelevana hoitamisena.

### 7.3.3 Johtajuus ja johtamistutkimus muutoksessa

Löytyykö johtamistutkimuksista käsitystä johtajuuden vuorovaikutteisesta rakentumisesta? Johtamista on tutkittu paljon yksilön ominaisuuksiin ja persoonallisuuden liittyvänä, henkilöityneenä ilmiönä. Toisaalta johtamiskirjallisuus

on eritelty johtajan tehtäviä tai hänen johtamistyyliään ja siinä kehittymistä etsien yhteneväisyyttä parhaasta johtamisen tavasta kussakin tilanteessa. Kokonaisuudessaan johtamiskirjallisuus on luonut kuvaa johtajasta erillisenä toimijana, joka olisi lähes riippumaton hänen toimintaansa liittyvistä muista ihmisistä. Johtajalla on myös oletettu olevan ehdoton voima muuttaa ympäristönsä (Fairhurst 2001; Collinson 2005). Transformatiivinen johtaminen<sup>22</sup> on esitetty erityisesti osallistamiseen sopivana. Valtaistaminen puolestaan esitetään transformatiivisen johtamisen tehtävänä (Yukl 1998, 331).

Johtajuutta on tutkittu pääosin johtajan näkökulmasta. Kun alaisten toiminta otetaan mukaan tarkasteluun, sillä arvioidaan johtajuuden onnistuneisuutta (Yukl 1998, 149). Viime aikoina johtamista on alettu tutkia myös henkilöiden välisenä suhteena (Wood 2005). Alaisten näkökulma on kuitenkin jäänyt edelleen vähäiselle huomiolle, vaikka johtamisen relationaalinen luonne tunnustetaan (Koskinen 1999; Fairhurst 2001; Grint 2005; Wood 2005). Esimerkiksi Cooper (2003), joka korostaa sitä, että johdon on tunnettava alaisten tarpeet ja annettava heille riittävästi tunnustusta työstään, tarkastelee suhdetta edelleen siten, että mielikuva johtajasta alaistensa opettajana säilyy ja samoin vuorovaikutuksen suunta johtajalta alaisille. Samoin tiimitutkimuksessa, vaikka tutkitaan itseohjautuvia tiimejä, johtajuuden pohdinta keskittyy usein pelkästään ulkopuolisen johtajan roolin määrittämiseen ulkoapäin tarkasteltuna ilmiönä tai keskitytään tiimin ryhädynamiikan tutkimiseen (mm. Kirkman & Rosen 2000; Knights & McCabe 2003; Druskat & Wheeler 2004)

Leader-Member Exchange Theory (LMX-teoria, Graen 1976) (Seibert, Sparrowe & Linden 2003; Graen 2004) ottaa alaiset mukaan johtajan toiminnan määrittämiseen. Sen mukaan johtaja kehittää eri alaisiin erilaisia suhteita, jolloin muodostuu sisä- ja ulkopiiriläiset, joita johdetaan eri tavoin. Johtajuutta tarkastellaan siinä erillisinä, yksittäisinä johtaja-alaisuhteina. LMX-teoriassa alaiset eivät kuitenkaan ole osa johtajuutta, vaan vaihdantasuhteessa johtajaan. Teoria perustuu oletukseen rationaalisesta toimijasta, joka laskelmoi jokaisen ihmissuhteen ja toimii sen mukaisesti. LMX-teoria, vaikka se esittääkin johtajan ja alaisen välisten suhteiden tärkeyttä, ei kuitenkaan tarkastele johtajuutta alaisten näkökulmasta eikä koko työyhteisön tasolla.

Organisaatioiden madaltuminen ja tiimien ainakin osittainen itseohjautuvuus on lisääntynyt yritysten käytännöissä. Henkilöstön osaamisen ja tiedon taso kasvaa koko ajan vastaamaan kehittyvän teknologian ja uusien käytäntöjen vaatimuksia, mikä antaa aiheen olettaa henkilöstön olevan entistä valmiimpi itseohjautuvaan työskentelyyn. Perinteisen hierarkkisen johtamisen mallit eivät kuitenkaan istu osallistavaan johtamiseen eivätkä madaltuneisiin

<sup>22</sup> Transformatiivinen johtaminen viittaa prosessiin, jossa johtaja pyrkii sitouttamaan alaiset yrityksen tavoitteisiin ja valtuuttaa alaiset toteuttamaan ne (Yukl 1998, 324).

organisaatioihin (Carson & King 2005; Grint 2005; Eldridge & Nisar 2006). Sen sijaan valtaistavan ilmapiirin (empoverment climat) on todettu olevan yhteydessä itseohjautuvien tiimien tehokkuuteen (mm. Seibert ym. 2004). Omasa tutkimuksessani puolestaan avoimen vuoropuhelun johdon ja alaisten välillä ja alaisten kesken voitiin todeta rakentaneen edellytyksiä itseohjautuvuudelle. Ihmisten johtamisen, leadershipin, neliportaisessa luokittelussa valtaistava johtamistapa sijoitetaan mahdollisimman kauas autoritäärisestä johtamisesta (Pearce ym. 2003)<sup>23</sup>.

Prosessinäkökulma antaa mahdollisuuden johtamisen tarkastelemiseen monenvälisenä ilmiönä (Northhouse 2004; Wood 2005). Mm. transformatiivisen johtamisajatuksen kehittäjänä tunnettu Burns on todennut johtamisen olevan prosessi, joka kehittyy ihmisten välisissä suhteissa (ks. Yukl 1998, 440). Wood (2005) esittää, samoin kuin Follett ym. (1973), että johtamista tulisi tutkia prosessina, jossa mikään henkilö tai toiminta ei ole eristettävissä dynaamisen tilanteen kokonaisuudesta. Sen sijaan tilanteet ja kaikki siinä osalliset ovat toisiinsa kietoutuneessa prosesseissa tai suhteissa. Tällaista johtajuuden tilannetta olen tässä tutkimuksessa kuvannut.

Jaetun johtajuuden näkökulmat (*shared leadership*, Pearce & Conger 2003, tai *distributed leadership*, Grint 2005) menevät pisimmälle johtajuuden vuorovaikutteisen rakentumisen ymmärtämisessä. Pearce ja Congerin mukaan jaettu johtajuus on dynaaminen ja vuorovaikutteinen prosessi ihmisten välillä, jonka tavoitteena on ohjata toinen toisiaan (keskinäinen johtajuus) ryhmän tai organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. Siihen liittyy johtajuuden esiintyminen sekä vertikaalisissa alhaalta ylös ja ylhäältä alaspäin, että horisontaalisissa suhteissa. Johtajuutta ei tarkastella yhteen henkilöön liittyvänä, vaan useamman ihmisen muodostamana johtajuutena (Pearce & Conger 2003, 1). Pearce ja Conger toteavat jaetun johtajuuden olevan vasta vähän empiirisesti tutkittu ilmiö (ibid, 14)<sup>24</sup>. Jaetun johtajuuden käsitteen tuoreudesta kertoo kuitenkin se, että myös jaetun johtajuuden käsitettä käyttävät tutkijat tarkastelevat toisinaan alaisia perinteisesti vain johtajuuden tiettyjen, tunnettujen tehtävien ja roolikäyttäytymisen vastaanottajina (esim. Houghton, Neck & Manz 2003).

Grint (2005) kääntää aiemman johtajuuden käsitteen pääläelleen ja korostaa nimenomaan alaisten voimaa johtajuuden muodostumisessa. Hän tarkastelee johtajuutta sosiaalisena ilmiönä, joka syntyy johtajan ja ennen kaikkea alaisten toiminnassa. Hän arvostelee aiempaa yksilökeskeistä tarkastelua ja osoittaa

<sup>23</sup> Luokittelu perustuu eri johtamisen teorioiden yhdistämisellä muodostettuun johtamistyylien määrittelyyn. Nämä neljä johtamiskirjallisuudessa paikkansa vakiinnuttanutta muotoa ovat directive, transactional, transformative ja empowering leadership.

<sup>24</sup> Jaetun johtajuuden eri näkökulmia esitellään Pearce & Congerin toimittamassa kirjassa *Shared Leadership* (2003), jossa käydään myös läpi siihen johtavia aiempia johtamistutkimuksen polkuja, ja tarjotaan uusimpia tutkimuksellisia näkökulmia jaettuun johtajuuteen.



aiempien lähestymistapojen heikkoja kohtia. Hänen mukaansa tulisi enemmän tarkastella johtajuutta sosiaalisena konstruktiona, joka mahdollistuu tai estyy kehittymästä juuri siinä yhteisössä, jossa se syntyy. Oma tutkimukseni tukee tätä näkemystä ja kuviossa 9 esittämäni dialoginen tila korostaakin neuvottelevan tilan rakentumista juuri tietyn työyhteisön johtajan ja alaisten välisessä dialogissa (Vähämäki 2005). Vaikka Grint painottaa alaisten osuutta johtajuuden rakentumisessa, hän ei kuitenkaan romantisoi alaisnäkökulmaansa, vaan tuo esille muun muassa, miten organisaatio voi myös muodostua johtajuutta karttavaksi, jolloin syntyy tilaa pienille vallankumouksellisille ryhmille tai vallan anastaville yksilöille.

Myös Alvessonin (1992) näkökulma painottaa alaisten ja johtajan välistä kahdensuuntaista vuorovaikutusta. Hänen mukaansa johtajan on elettävä organisaatiossa syntyneen kulttuurin ehdoilla. Sitä vastaan ei voi toimia, se ohjaa yhtä lailla johtajaa kuin alaisiakin. Alaisten odotukset ja arvot määrittävät, mikä on johtajalta sopivaa käytöstä. Tämä tulee korostuneesti esille, milloin työyhteisöön tulee uusi johtaja. Ropo ym. (2005, 14) puolestaan määrittelevät jaetun johtajuuden asioiden ja kokemusten tekemiseksi yhteiseksi arjessa. Päätökset tehdään organisaation jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja siinä syntyvään tietoon perustuen.

Collinson (2005) puolestaan esittää, että johtajuutta (leadership) tulisi tutkia moninaisina ja yhtä aikaa vaikuttavina dialektisina suhteina. Hän arvostelee yleistä johtajuuden ja alaisuuden erottelevaa dualismia, koska johtajuus muodostuu kummankin osapuolen toiminnasta. Collinson tarkastelee johtajuussuhdetta mm. vallan ja vastarinnan, myöntyvyyden ja vastustamisen sekä sukupuolistavien käytäntöjen dialektiikkoina. Valitettavasti kokonaiskuva hänen esittämistään dialektiikoista vain korostaa valtasuhteiden epäsymmetriaa, koska hän esittää työntekijät pääosin vallan vastavoimana, joiden ainoaksi kontribuutioksi johtajan ja alaisen suhteessa muodostuu vastustaminen.

Myös omassa tutkimuksessani olen käyttänyt dialektiikan käsitettä, jonka avulla johdon ja työntekijöiden dialoginen suhde muodostuu. Ristiriitojen korostamisen sijaan oman työni dialektiikalla tarkoitan vuoroittaista puhetta ja toimintaa erotuksena monologista tai retoriikasta tai yhdensuuntaisesta vaikuttamisesta. Vaikka johtajan ja alaisten suhde onkin epäsymmetrinen (mm. johdon direktio-oikeus ja sen rakentama kulttuuri), alaisilla on myös valtaa tehdä valintoja, ja molemmat ovat myös osittain toisistaan riippumattomia. Johtajuutta tutkittaessa ei voida asettaa toista osapuolta vain myönteiseen ja kehittävään ja toista vastustajan rooliin. Tässä työssäni olen halunnut kuvata johdon ja alaisten välistä dialektiikkaa ja sen ajoittaista kehittymistä dialogiksi vuorovaikutussuhteena ja edellytyksenä organisaation oppimiselle. Vuorovaikutussuhteen laatu pikemminkin kuin johdon tekemät suunnitelmat ovat edellytys kehittymiselle.

Työyhteisön dialektiikan kehittyessä dialogiksi, vuoropuhelussa nostetaan esille omia toimintatapoja, joihin jokaisen odotetaan ottavan kantaa, jotta osapuolet löytäisivät ratkaisuja, jotka tuntuisivat eri näkökulmista katsottuna sopivilta. Suuriakaan näkemyseroja ei välttämättä tarvitse käsitellä ristiriitoina. Tässä dialektiikassa argumentti tarkoittaa oletusta, ehdotusta ja odotusta ja vasta-argumentti vastausta ja reagointia, olivat ne sävyllään positiivisia tai negatiivisia. Siten muodostan omaa johtamisen käsitystäni Follettin (1973) sekä Boje ja Rosilen (2001) keskinäisvallan käsitteen mukaisesti. Jaetun johtajuuden käsite on lähinnä sitä johtamisen tapaa, joka toteuttaa keskinäisvaltaa ja johon tutkimukseni yrityksessä parhaimmillaan päästiin.

### 7.3.4 Johdon empowerment-retoriikka ja luottamus

Viime vuosina on alettu kiinnostua puheen merkityksestä valtaistamisen tuottajana ja sen ilmentäjänä. Näissä tutkimuksissa on huomattu, miten johdon empowerment-retoriikka ja työntekijöiden kokema todellisuus eroavat toisistaan. Monet johtajat puhuvat osallistamiskäytäntöjen puolesta, mutta toimivat käytännössä niitä vastaan (Cooper 2003), mikä synnyttää epäluottamusta alaisten keskuudessa. Nämä tulokset ovat oman tutkimukseni kannalta sikäli kiinnostavia, että olen pyrkinyt tarkastelemaan yhtä aikaa sekä johdon että alaisten tulkintaa osallistamisesta. Puheikäytäntöjen tutkiminen nostaa luottamuksen tarkastelun merkitykselliseksi niin valtaistamisen, oppimisen kuin yhteistoinnankin syntymisessä. Rakenteellinen valtaistaminenkin voi toteutua tehokkuusodotusten mukaisesti, jos yrityksessä vallitsee luottamuksen ilmapiiri (Gibson & Vermeulen 2003). Luottamuksen on esitetty vaikuttavan välillisesti sekä toiminnan tehokkuuteen (Jones & George 1998; Dirks & Ferrin 2001; Ferrin, Dirks & Shah 2003; Tjosvold, Poon & Yu 2005; Matzler & Renzl 2006) että organisaation oppimiseen (Edmondson 1999; Zarraga & Bonache 2005; Mooradian, Renzl & Matzler 2006).

Edwards ja Collinson (2002) esittävät kahdenlaista tulkintaa puheen ja toiminnan väliselle kuilulle valtaistamisen toteutumisessa: Johtajat, joita on tutkittu, elävät liian kaukana ruohonjuuritason työntekijöistä huomatakseen, mitä arkipäivän todellisuus työntekijöille on. Toinen usein tarjottu selitys on, että johtajat eivät luovu omasta vallastaan ja vanhoista johtamisen tavoistaan, vaikka sanovat ja kenties luulevatkin toteuttavansa osallistavia toimintatapoja. Tällaiset johtajat ovat usein esimiesportaan alimmalla tasolla tai hyvin nuoria henkilöitä. O'Connor (2001) puolestaan toteaa tutkittuaan johdon empowerment-puhetta, että se on tänä päivänä puhtaasti johdon itse kehittämää retoriikkaa, jossa korostuu johtajien omat suunnitelmat ja heidän toteuttajan roolinsa. Empowerment ei enää kuvasta työntekijöiden pyrkimyksiä, kuten työ-

elämän demokratia-liikkeiden aikaan 1960- ja 1970-luvuilla (vrt. Sewell 2001).

Alaisten arviot johtajan viestin uskottavuudesta sisältävät myös johdon moitiivien puntaroimisen. Bacon ja Blyton (2005) kuvaavat, miten osallistavaan tiimityöskentelyyn siirtymisessä epäluuloa herätti mm. oletus siitä, että johtaja toteutti valtaistamista vain, koska se saisi hänet itsensä näyttämään modernilta verrattuna muihin esimiehiin tai koska uudistus oli ollut ylimmän johdon aloite. Jos esimies tai keskijohto ei kuitenkaan itse kokenut olevansa valtaistettu tai ollut rehellisesti valtaistamisen arvojen takana, muutos osallistavaan toimintatapaan ei onnistunut (Bacon & Blyton 2005). Johtaja voi jatkaa perinteistä hierarkkista johtamistapaansa, eli toteuttaa rakenteellista muutosta ja kuvitella alaisten siirtyvän itseohjautuvuuteen siitä huolimatta. Vahva johtajuus ja kontrollin tarve eivät kuitenkaan sovi yhteen itseohjautuvuuden pyrkimysten kanssa (mm. Appelbaum ym. 1999).

Osallistaminen ei toteudu teknisenä suoritteena, vaan se vaatii kumppanikseen sopivat arvot ja ihmiskäsityksen ja lisäksi tilanneherkkyyttä. Epäsopiva johtamistapa tai -filosofia osallistavan johtamisen yhteydessä ilmenee usein tekojen ja puheen ristiriitana, mikä on tuottanut epäonnistuneita valtaistamiskokeiluja. Haluttaisiin saavuttaa tiimityön edut, mutta johtajan oma ihmis- tai maailmakäsitys ei sovi demokraattiseen johtamiseen. Tiimijohtamisen paradoksina onkin nähty jatkuva jännite johtamisen ja siitä luopumisen välillä (Francis 2003). Francis tuo esille, miten johtajien omaksuma diskurssi heijastaa johtajan omaa maailmakuvaa, mikä ei voi olla välittymättä muutosprosessin onnistumiseen. Kun itseohjautuvuutta ei mielletä tärkeäksi, muutoksen toteuttamiselle ei uhrata riittävästi aikaa. Muutoksen epäonnistumisen syynä onkin useimmin puheen, ei toiminnan virhe, väittää Francis. Hän viittaa Musson ja Cohenin (1999) puhetyöpajoihin (language workshop), joissa luodaan yhteistä kieltä muutosprosessiin osallistuville, ja osoitetaan, miten eri osastojen ihmiset voivat ymmärtää toisensa väärin. Samoin Abma (2003) on etsinyt kertomuksista menetelmää oppivan organisaation ja sen yhteisten merkitysten rakentamiseen.

Vastaavanlaista yhteisten merkitysten muodostumista havaitsin tämän tutkimuksen intervention oppimispuheen muodostumisessa. Yhteisen kielen syntymisellä oppimisen ja osaamisen suhteen osoittautui olevan ratkaiseva merkitys havaitsemani neuvottelevan toimintatavan syntyisessä. Pidänkin sitä tärkeänä dialogisen menetelmän perusteluna ja tavoitteena. Vertailtuamme tätä tutkimusta erään suuryrityksen oppimisympäristöön totesimme, että suuryrityksessä, jossa vallitsi hierarkkinen johtaminen, alaisten ja johdon tavoitteet oppimisen suhteen olivat ristiriitaisia, kun ne pienyrityksessä (kirjapainossa) olivat samansuuntaisia (Lehesvirta, Vähämäki & Lähteenmäki 2005). Myös Lahtonen (1996, 130) toteaa tutkittuaan demokraattista dialogia metalliteolli-

suudessa, että ”*johdolla ja henkilöstöllä saattaa olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä siitä, rationalisoiko vai humanisoiko kehittäminen työtä. Jos henkilöstö kokee kehittämisellä olevan vain rationalisoivia, muttei humanisoivia vaikutuksia, se ei todennäköisesti sitoudu kehittämistyöhön ja koe omistajuutta siihen*” (ks. myös Paul, Niehoff & Turnley 2000; Dundon ym. 2004).

Muutosprosessiksi mielletään usein vain tietty, suunniteltu toimenpiteiden sarja ja sen implementointi kohteessa. Perusteellinen muutos ei kuitenkaan voi syntyä vain muutossuunnitelman toimenpiteiden puitteissa, vaan johdon, joka päättää toteuttaa itseohjautuvia tiimejä, tulisi miettiä myös omia valmiuksiaan muuttaa vuorovaikutustaan alaisten kanssa pysyvästi. Merkitykset rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja siten tilanteen tulkinta rakennetaan uudelleen eri hetkinä. Toisten ihmisten asenteet ja merkitykset vaikuttavat kunkin henkilökohtaisiin asenteisiin ja merkityksiin, vaikka jokainen tulkitsee tilanteet omalla tavallaan. Sovittelemisen toisiin tapahtuu yhtenevien arvojen ja asenteiden perusteella. Ihminen vertaa muita itseensä ja päättää arvojen ja asenteiden yhteneväisyyden perusteella luottaako toiseen.

Jones ja George (1998) kuvaavat luottamuksen tunnetta jatkumona, jonka ääripäinä ovat varauksellinen ja varaukseton luottamus. Jälkimmäinen on luottamuksen ehdoton kokeminen, arvio siitä, ettei toinen tuota itselle vahinkoa. Varauksellinen luottamus puolestaan perustuu reiluun vaihdantaan: kun minä teen tämän, sinä teet vastineeksi tuon<sup>25</sup>. Strategisen osaamisen johtamisen kirjallisuudessa oletetaan, että yritykset pyrkivät kohti ainutlaatuisia kyvykkyyksiä (mm. Kirjavainen & Laakso-Manninen 2001), joita ei voida imitoida. Niiden synnyttäminen vaatii kuitenkin luottamuksellista ilmapiiriä, jotta tietoa uskalletaan vaihtaa. Epäluottamuksen ilmapiirissä todellista tiedonvaihtoa ja yhteistä hiljaisen tiedon muodostumista ei tapahdu, jolloin yritys jää laskelmoivan ja vaihdantaan perustuvan tiedonvaihdon tulosten varaan. Vain hyvän luottamuksen vallitessa tiimi- ja muussa yhteistyössä päästään yhteisölliseen tiedon muodostukseen. Se tarkoittaa, että halutaan ponnistella ryhmän hyväksi, eli ylittää oman työn rajat, koska koetaan osallisuutta ja vastuullisuutta ryhmässä.

Tiimeissä käytös määrittyy muiden tekemisistä. Pitää ymmärtää muiden käytöstä ja huomioida sitä, jotta voi reagoida oikein. Vaihdantaan perustuvia suhteita on kirjallisuudessa esitetty vastakohtana yhteisölliselle toimintasuhteelle. Jälkimmäinen synnyttää vastuullisuuden kokemista, joka johtaa auttamishaluun ja vastuullisuuteen. Tämä taas puolestaan lisää yhteisöllistä ilmapiiri-

<sup>25</sup> Luottamus on määritelty psykologisessa kirjallisuudessa (Mayer ym. 1995) halukkuudeksi asettua haavoittuvaan asemaan toiseen nähden, koska uskoo toisenkin tekevän puolestaan itselle jonkin arvokkaan teon. Tämä siitä huolimatta, että kyseinen henkilö ei pysty kontrolloimaan toisen tekemistä. Työpaikan olosuhteissa työntekijät tuntevat olonsa turvallisemmaksi, jos voivat luottaa sekä ylimpään johtoon, esimieheen että omiin työpareihinsa

riä. Avun pyytäminen ja antaminen edistävät yhteistyötä ja tiimityöskentelyä. Tämä liittyy vahvasti tiedon vapaaseen jakamiseen ja sen yhdessä kehittelyyn. Luottamuksen syntyminen edellyttää myös osallistumista. Jokaisen pitää osallistua, jotta syntyy yhteisen tekemisen ja yhteisten merkitysten tunnelma (Jones & George 1998).

Tämän tutkimuksen kirjapainossa alaiset vastasivat johdon osoittamaan luottamukseen vastuullisuudella. Jos alaiset olisivat kokeneet epäluottamusta esimiestään kohtaan, niin ei olisi tapahtunut, ja johtajan suunnitelma itseohjautuvista tiimeistä olisi jäänyt aikomukseksi. Tällöin alaisten vastaus olisi ollut välttämättömän määrällisen suorituksen toteuttaminen, mutta sillä ei olisi saavutettu vastuullisuutta ja motivaatiota oppia, mikä puolestaan oli edellytys työn sujuvuuden parantumiselle. Siten epäluottamuksen tilanteessa ei voida odottaa kehittymistä tai positiivista suhtautumista muutokseen.

### 7.3.5 Johtamisen dialogin rakentaminen vastavuoroisina keskusteluina

Tässä tutkimuksessa esitin kuvion 9 avulla, miten vastuun rajoista neuvoteltiin johdon ja alisten välillä dialogisessa oppimisen tilassa. Kiinnitin huomion erityisesti työntekijöihin vastuun vastaanottajina. Aineistosta löytyi kuitenkin myös odotuksia johdon puheenvuorolle eli johdon ja alaisten välisen dialektiikan jatkuvuudelle. Huomattiin, ettei vuorovaikutuksen jatkuminen ollut itsensä selvyyttä.

Vaikka intervention jälkeen vuorovaikutuksen laatu oli parantunut, johdon ja alaisten välinen vuorovaikutus ei kaikissa tilanteissa pidemmällä ajanjaksoilla ollut yhtä dialogista kuin heti intervention jälkeen. Myöskään johtajan oma käyttäytyminen eri tilanteissa ei aina toteuttanut osallistavaa johtamisen tapaa. Kolmannen osaamiskartoituksen palautetilaisuudessa vuonna 2001 ilmapiirissä havaittiin selvää epäluottamusta. Toisaalta aineiston keruun loppupuolella vuonna 2003 toteutetussa ryhmäkeskustelussa saavutettiin taas varauksetonta keskustelua, minkä osoituksena pidän johtajan ja alaisten tasaveroista argumentointia eriävistä näkemyksistä. Tämä vahvistaa käsitystä muutosprosessien ja kehittymisen epälineaarisuudesta ja ihmisten tilannekohtaisesta käyttäytymisestä.

Itseohjautuvaan tiimityöskentelyyn siirryttäessä voidaan huomata kaksi kriittistä vuorovaikutuksen oppimisen paikkaa. Ne ovat johdon ja alaisen välisen neuvottelun ja alaisten keskeisen neuvottelevan ja omaa toimintaa refleктоivan toimintatavan kehittäminen. Itseohjautuvissa työyhteisöissä elää jatkuvuuden odotus dialogista sekä johdon ja alaisten kesken että alaisten välillä. Rakenteen muutos johtamisen hierarkiatasoissa asettaa myös oletuksia joustavista toimijaroleista ja rakenteista.

Johtajan vuoropuhelu alaisten kanssa on siis luonteeltaan myös keskustelun ylläpitämistä, keskustelun tarkoittaessa myös teoilla vastaamista. Nyt tehdyn tutkimuksen perusteella johtajan olisi myös pyrittävä oman viestinsä selkeyteen, millä tarkoitan sekä viestin ymmärrettävyyttä että erityisesti sen uskottavuutta. Suurimmaksi syyksi muutosprosessien epäonnistumiselle on todettu johtajan retoriikan epäuskottavuus (Appelbaum ym. 1999; Francis 2003; Matzler & Renzl 2006). Ristiriita johtajan retoriikan ja käyttäytymisen välillä paljastuu ennemmin tai myöhemmin. Se ei kuitenkaan tule helposti julki johtajalle itselleen, vaan piiloisesti murentaa johtajan uskottavuutta. Se heikentää luottamusta, jolle hyvä yhteistoiminta perustuu. Se tekee vuorovaikutuksesta varauksellista, mikä peittää kummankin osapuolen tarkoitukset ja lähtökohtaiset oletukset, eikä osallistava johtaminen voi onnistua sellaisessa tilanteessa.

Dialogisuutta edistävät palaverit ovat intensiivisiä dialogin harjoittelukenttiä, joiden vaikutus voi siirtyä myös arkipäivän tilanteisiin. Mutta myös jokapäiväisessä kanssakäymisessä on mahdollisuus dialektiikan ja dialogin ylläpitämiseen. Johdon näkökulmasta se tarkoittaa kuuntelemista, kohtaamista ja konfrontoimista (Vähämäki, Lehesvirta & Lähteenmaki 2006). On pystyttävä kuuntelemaan, mitä työyhteisössä tapahtuu, ja lukemaan alaisten reaktioista, miten jokin asia etenee. Kohtaaminen on sellaista tilanteiden tunnistamista, jossa aidot tunteet ja näkökulmat pääsevät esille. Avoimen ja julkisen vuorovaikutuksen tilan rakentamiseen johtajan on mahdollista vaikuttaa sekä epävirallisilla harkituilla keinoilla. Arkipäivän puhetilanteet auttavat johtajaa tunnistelemaan työntekijöiden tunteita. Alvesson ja Sveningsson (2003) ehdottavatkin, että kuuntelemisen lisäksi epävirallinen jutustelu ja läsnäolo ovat tärkeitä, sillä ne luovat tunnetiloja, kuten luottamusta ja uskallusta sekä saavat työntekijät tuntemaan itsensä osallisemmaksi kuin jos johtaja pitäytyisi omissa oloissaan.

Konfrontoiminen on asioiden ja tilanteiden käsittelemistä, vaikka ne olisivat vaikeita. Jos johtajan onkin ensin kyettävä lukemaan alaisiaan, konfrontoiminen tarkoittaa, että johtajan on myös avoimesti pohdittava ja uskallettava keskustella esille tulevista erilaisista näkemyksistä tai käyttäytymisessä tai puheessa ilmenevistä asenteista. Eriävät mielipiteet monipuolistavat näkemyksiä asioista, ja sellaisina niihin tulisi suhtautua. Dialogisessa kanssakäymisessä nopeat reaktiot toisen puheeseen eivät ole parhaita. Dialogi olettaa kuuntelijan punnitsevan kuulemaansa, pohtivan sen taustaoletuksia ja vertaamaan niitä omiinsa ja vasta sitten kysymään lisää sen sijaan, että reagoisi puheeseen nopeasti, jolloin vastaaja vain toistaa omia lukkiutuneita käsityksiään. Nopea reagoija ei yleensä kuuntele, ei pohdi toisen viestiä eikä kysy lisää, vaan syöttää pahimmassa tapauksessa omat stereotypiansa sellaisenaan keskustelukumppanille. Nopeassa reagoinnissa toteutuu dialektiikka siinä mielessä, että

jokainen akti on vastaus edellisen toimijan aktiin, mutta jos keskustelu ei ulotu tarkoitusten ja merkitysten pohtimiseen, se ei ole dialogia, eikä pitkäkään keskustelu toteudu ajatusten kehittymisen tasolla.

Lienee turhaa yrittää löytää vain yhtä parasta tapaa itseohjautuvan organisaation johtamiseen. Sen sijaan valtaistaminen ja itseohjautuvuus tulisi ymmärtää johtamisen filosofiana tai lähestymistapana. Vaikka itseohjautuvuus ei toteudu kirjallisuudessa esitettyjen kriteerien mukaisesti, sillä voidaan kuitenkin saada aikaan vastuunottamista ja luottamusta alaisten ja johdon välille (Edwards & Collinson 2002; Bhasin & Burcher 2006). Innostava ilmapiiri voidaan saavuttaa vain, jos osallistaminen nähdään kokonaisvaltaisena filosofiana ja kulttuurisena muutoksena, ei tietyn strategisen menetelmän teknisenä soveltamisena. Valtaistamisen toteutustapa riippuu sekä kontekstista että siitä, minkä merkityksen organisaation eri toimijat osallistaville käytännöille antavat ja kuinka yhteneväisen käsityksen he siitä pystyvät rakentamaan.

### 7.3.6 Dialogi abstraktiona oppimisen tilasta

Organisaation oppimisen tutkimuksessa kenties suurin dilemma on ollut erottaa yksilön ja organisaation oppiminen toisistaan. Tässä tutkimuksessani olen rakentanut käsitystä, joka ei pidä niiden erottamista välttämättömänä. Yksilöt ovat osa organisaatiota, mutta heidän oppimisensa ei yhteensä ole sama kuin organisaation oppiminen. Organisaation oppiminen ei ole riippuvainen yhdestä yksilöstä, vaan yksilöiden välisestä yhteen toimimisesta, heidän vuoropuhelunsa onnistumisesta. Kehittyminen tämän vuoropuhelun laadussa on edellytys organisaation oppimiselle.

Ristiriitaa yksilön ja yhteisön välillä oppimisen suhteen on nähty mm. seuraavissa asioissa: yksilön/yhteisön etu, yksilön/yhteisön tavoitteet, vastuu itsensä/organisaation kehittämisestä. Näissä kaikissa voidaan nähdä mahdollisuus erillisiin tai erisuuntaisiin pyrkimyksiin, mutta ristiriidan korostaminen voi syntyä myös tarkastelijan omasta kapeasta tarkastelunäkökulmasta. Vaikka yksilöllä on myös yhteisön edusta erillisiä henkilökohtaisia tavoitteita, se ei estä sitä, etteikö hänellä olisi yhtä aikaa myös yhteneväisiä tavoitteita yhteisön kanssa. Ne ovat osittain toisistaan riippuvaisia, mutta osittain toisiinsa nähden itsenäisiä. Sen vuoksi oppivan organisaation ajatukseen kohdistunut kritiikki sen alistavasta piilotarkoituksesta on mielestäni vinoutunut ja yksipuolinen käsitys, joka on osaltaan pitänyt yllä yksilön ja organisaation oppimisen käsitteellistä juopaa.

Tässä tutkimuksessa esitetyt kuvaukset kirjatyöntekijöiden työssä oppimisesta ja ammatillisen kehittymisen pyrkimyksistä eivät tuoneet esiin oppimiseen liittyviä ristiriitaisia pyrkimyksiä henkilökohtaisten ja yrityksen tavoittei-

den välillä. Yksilöiden erot halukkuudessa ja kyvyssä oppia otettiin huomioon työnjaossa, ei niinkään valtaan liittyvänä hierarkian luomisena, vaan työntekijöiden omaan harkintaan ja koneiden vaatimuksiin perustuvana valikoitumisena. Haastateltujen työntekijöiden tavoitteena oli töiden sujuvuus sekä henkilökohtaisista syistä (stressin väheneminen) että yrityksen menestymiseen liittyen – menestyvä yritys voi tarjota jatkuvan työpaikan. Vaikka osaaminen vaikutti yksilöiden vastuun lisääntymiseen, se toi myös arvonantoa ja luottamusta muiden työntekijöiden taholta. Vähemmän innokkaksiin oppijoihin työtoverit suhtautuivat ymmärtävästi niin kauan, kunnes siitä aiheutui muille haittaa.

Yksilön ja yhteisön oppiminen eivät ole erillisiä, mutta jos niitä tarkastellaan vain organisaation oppimisen teknisenä lähestymistapana (Easterby-Smith & Araujo 1999), se mielikuva voi syntyä. teknisellä lähestymistavalla on paikkansa osaamisen johtamisen työkaluna, mutta se ei yksin riitä. Vaikka ammatillisia taitoja voidaan mitata ja kuvata kuten omassa tutkimuksessani osaamiskarttojen avulla, niiden sisältö muodostetaan kunkin organisaation jäsenten välisessä vuoropuhelussa, jolloin oppiminen tapahtuu sosiaalisessa tilassa. Yhteisön oppimista on vasta sen kyky tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti ja löytää keinoja sen parantamiseen.

Oma käsitykseni organisaation oppimisesta noudattaa sosiaalisen konstruktionismien mukaista käsitystä oppimisen muodostumisesta yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa. Yksilön ja organisaation (yhteisön) oppiminen ovat niin toisiinsa limittyneitä, ettei niiden erottaminen ole täysin mahdollista eikä aina edes tarpeellista (Elkjaer 1999; Bouwen & Hosking 2000; Gherardi 2001; Clegg ym. 2005). Kun yksilön ja organisaation oppimista ei eroteta toisistaan tai käsitellä kahtena erillisenä ilmiönä päästään eroon strukturoituneesta ja yksilön kognitiivisten prosessien muodostamista oletuksista yhteisön oppimiselle. Organisaation oppimista voidaan tarkastella yhteisöllisenä ja työn tekemiseen kiinnittyneenä ilmiönä.

Oppiminen ja työn tekeminen muodostavat kiinteän käsitteellisen organisaation oppimisen kokonaisuuden (Gherardi 2001; Schreyögg & Geiger 2007). Tehokas toiminta edellyttää sekä käytännössä muodostuvan osaamisen että abstraktin tiedon soveltamista yhdessä. Siten tässä tutkimuksessa aiemmin esitelty jako tekniseen ja sosiaaliseen oppimiskäsitykseen täydentävät toisiaan, kun tarkastellaan yritysten osaamishaasteita. Samoin yksilöllinen ja yhteisön oppimiskäsitys ovat toisiaan täydentäviä, jos ne ymmärretään toisiinsa limittyneiksi prosesseiksi. Jos oppimista tarkastellaan vain eksplisiittiseen, ns. kirjatiedon omaksumisena, voidaan edelleen puhua yksilöllisistä oppimisprosesseista ja tiedon siirtämisestä. Harva tieto on kuitenkin sellaisenaan hyödyn-



nettävissä työtehtäviin, mitä tämä käsitys tiedon siirrettävyydestä olettaa. Molemmat tiedon muodot, eksplisiittinen ja ns. hiljainen tieto<sup>26</sup> esiintyvät ja ovat tarpeellisia organisaatioissa (Antonacopoulou & Chiva 2007). Yhdyn Clegg, Kornberger ja Rhodesin (2005) näkemukseen siitä, että organisaation oppimisen liian tiukka määrittely tappaa siihen liittyvän muutoksen mahdollisuuden ja monenlaisten sovellusten ja näkökulmien toteutumisen. Heidän mukaansa oppiminen ja muutos (becoming-merkityksessä) kytkeytyvät toisiinsa, ja oppiminen on tila järjestyksen ja kaaoksen välillä. Siten organisoituminen ja oppiminen kulkevat käsi kädessä ja ovat jatkuvia ja monipolvisia prosesseja, joita ei voi täysin määrittellä, johtaa tai mitata. Organisaation oppiminen on pysyvyyden ylittämistä ja organisoitumisen lähde.

Olen esittänyt tässä tutkimuksessa dialogin yhdeksi tavaksi edistää organisaation oppimista. Dialogissa oman toiminnan reflektio on keskeistä. Vuorotainen puhe toimii peilinä omien näkökulmien parempaan perustelemiseen, koska sanoessaan jotain, voi nähdä puhekumppanin reaktiot siihen ja oppia ymmärtämään, miten ajatukset hänen lähtökohdistaan katsottuna tai tietyssä kontekstissa tarkoittavat. Jotta sanoma tulisi ymmärretyksi, on pohdittava, mistä puhekumppanin reaktiot johtuvat, ja jatkettava omien perustelujen koetelemista ja perustelemista. Bohm kutsuukin dialogia yhdessä ajattelemisen taidoksi (Bohm 2004).

Dialogin prosessissa ei kuitenkaan tarkastella pelkästään yksilöiden omia ajattelun perusteluja suhteessa toisten yksilöiden perusteluihin, vaan sen lisäksi siinä on tarkoitus havainnoida, miten ryhmän dialogi kehittyy, miten ryhmä muodostaa yhteisiä sovittuja tapoja olla vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tätä kutsutaan metadialogin seuraamiseksi (ks. alaluku 4.3). Mikä merkitys sillä on tämän tutkimuksen yhteydessä? Yksilöllisten vuorovaikutusvalmiuksien kehittymisen lisäksi organisaation kyky itsereflektioon voi syntyä mielestäni vasta, kun se oppii tarkastelemaan oman kollektiivisen käyttäytymisensä perusteluja. Tämän tutkimuksen käytännön kontekstissa metadialogi syntyi joko puheessa ihmisten kesken tai yhtä hyvin toiminnalla ilmaistujen mielipiteiden avulla. Mitä avoimempi vuorovaikutus, sitä enemmän siihen osallistujat kuuntelevat ja havainnoivat toistensa perusteluja.

Dialogissa syntyvä yhteinen käsitys *common understanding* tarkoittaa, että ryhmän jäsenet tuntevat toistensa näkökulmat ja niiden perustelut ja antavat niiden vaikuttaa omiin käsityksiinsä. Ryhmä rakentaa dialogin aikana yhteistä kieltä ja puhetapaa siitä aiheesta, josta puhutaan. Sille muodostuu myös yhteinen kokemus sen asian käsittelemisestä, jonkinlainen sävy tuolle asialle, joka

<sup>26</sup> Osaamista, jota ei voida eksplisiittisesti kuvata, kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Se syntyy käytännössä neuvotellen, ja se näkyy toiminnassa. Polanyi, M. (1958) *The Tacit Dimension*. London, Routledge.

sisältää monia näkökulmia ja niiden perusteluja. Scheinin mukaan (1995) vasta kun ryhmä tuntee toisensa ajattelun riittävän hyvin, se voi alkaa keskustella ja neuvotella asioista (niiden sanojen tavanomaisessa merkityksessä). Usein yrityksen eri osastojen edustajat luulevat puhuvansa samasta asiasta, kun siitä käytetään samaa sanaa. Mutta esimerkiksi epäonnistumisten tilanteessa huomataan, että eri osastot liittävät tuohon sanaan eri merkityksiä, mikä johtaa keskenään ristiriitaiseen toimintaan.

Olen muodostanut tässä tutkimuksessa organisaation oppimisesta dialogisen vuoropuhelun tilan. Johdon odotukset itseohjautuvuudesta ja työntekijöiden vastaukset siihen (toiminnassa ja puheessa) esitin tässä tutkimuksessa johtamisen dialektiikkana. Se sai demokraattisen sävyn dialogin yhdenvertaisen puheoikeuden tavoitteista. Samalla korostin arkipäivän tilanteiden huomioimisen tärkeyttä, ja johtajan haastetta tunnistaa ja tulkita niitä. Vastauksena toisen vaiheen tutkimuskysymyksiin dialogisuuden näkymisestä käytännössä voin aineistoni perusteella päätellä, että dialogisuudella on myös taipumus hiipua, jos sitä ei ylläpidetä. Käytännössä aikojen kuluessa omaksutut valtakäsitykset tulevat helposti näkyviin hierarkkisina johtamiskäytäntöinä ja ne ovat osaltaan heikentämässä dialogin demokraattista vuorovaikutuksen tapaa. Näin kävi myös ajan kuluessa kirjapainon joissakin palavereissa. Näkyviin tuli perinteisiä hierarkkisia käyttäytymismalleja, vaikka johdon tavoitteena oli valtaistava johtaminen ja tiimien jaettu johtajuus. Näkyviin tuli myös sellaisia oppimisen tilanteita häiritseviä horisontaalisia valta-asetelmia, joihin voitaisiin etsiä ratkaisua dialogisella, omia toimintoja refleктоivalla tavalla. Arkipäivän dialogisuus pystyttiin kuitenkin omaksumaan intervention aikana 1999, jolloin se näkyi myös käytännön toiminnassa. Siten päätelen, että dialogisuutta on mahdollista opetella, ja se voi siirtyä käytäntöön, mutta sen ylläpitäminen vaatii määrätietoista pyrkimystä dialogisuuteen ja käytännön toimintaan kiinnitettäviä dialogisia palaverreja.

Vastaavia abstrakteja vertauksia organisaation oppimista tilana löytyy muutamista sosiaalista oppimiskäsitystä tuottavista artikkeleista. Esimerkiksi Elksjaer (2003a, 481) on määritellyt organisaation oppimisen ja oppivan organisaation tärkeäksi elementiksi sellaisten kokemusperäisten areenoiden luomisen, joissa työntekijät voivat paneutua oman työpaikkansa ongelmien tutkimiseen. Hosking ja Bouwen (2000) kutsuvat sitä siirtymisen tilaksi ja Nonaka Ba:ksi (Nonaka, Toyama & Nagata 2000). Fenwick (2003) puolestaan muistuttaa, ettei oppimisen dialogisten areenoiden syntymisen edellytyksiä voida tutkia ilman, että keskusteltaisiin samalla yhteisön valtasuhteista. Valtasuhteet voidaan kuitenkin ymmärtää sekä tasavertaisuutena että jommankumman valtana, monessa kriittisen johtamisen artikkelissa jälkimmäisenä (Boje & Rosile 2001).

Tässä tutkimuksessa kuvattu oppimisen tila mahdollisti vallan rajojen siirtymisen, koska se oli dialektinen ja demokraattinen ja mahdollisti dialogin johdon ja alaisten välillä. Tämä kuvaus demokraattisesta oppimisen tilasta, jota dialogin avulla olen havainnollistanut, täsmentää siksi sosiaalisen organisaation oppimisen teoriaa kuvaamalla oppimiseen liittyvän valtaistamisen luonnetta.



## 8 LOPUKSI

### 8.1 Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio

Olen tutkimuksessani pyrkinyt lisäämään ymmärrystä siitä, miten organisaation oppiminen ja osallistava johtaminen rakentuvat henkilöstön ja johdon vuorovaikutuksessa. Samalla olen tarkastellut valtaistavan johtamistavan mahdollisuuksia erityisesti suomalaisessa teollisuuden työyhteisössä. Organisaation oppimisen ja osaamisen johtamisen kirjallisuudessa on viime aikoina erityisesti korostettu tietotyön tai luovan työn erityisyyttä ja oppimisen tärkeyttä sellaisilla työpaikoilla (esim. Molleman & Timmerman 2003). Monissa tutkimuksissa on korostettu, miten tietoyhteiskunnassa erityisesti tietointensiivisten organisaatioiden tulee kyetä muuttumaan nopeasti. Itseohjautuvuus ja organisaation oppiminen liitetään usein korkean teknologian aloihin ja henkilöstöön, jolla on muodollisesti korkea koulutus. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin seurannut tuotannon työntekijöitä samassa tilanteessa, ja tuonut esiin, miten jatkuvan oppimisen vaatimus ei koske vain korkean teknologian aloja eikä vain ns. tietotyöntekijöitä, vaan odotukset ja ehkä yllättäen myös tulokset ovat samansuuntaisia tuotantotyössäkin. Organisaation oppiminen edellyttää oppimista tukevaa kulttuuria ja asennetta koko organisaatiossa. Oppimista tulee verrata vain suhteessa kyseisen työpaikan entisiin tavoitteisiin ja tuleviin haasteisiin, henkilökunnalle oppimisen haasteet ja niistä selviäminen ovat yhtä iso haaste kaikilla työpaikoilla. Perinteinen teollisuustyökin edellyttää jatkuvaa uuden oppimista. Luovuus ongelmanratkaisuna teollisessa tuotannossa ei välttämättä poikkea luovuudesta ns. tietotyön tekijöillä ainakaan siinä määrin, että yhteisöllisen oppimisen merkitys voitaisiin jättää huomioimatta teollisuustyössä. Oleellisempi ero tutkimuksen kannalta lienee tutkijan haasteet ymmärtää ei-kirjallisten yhteisöjen (Styhre ym. 2006) tapoja oppia ja niiden sisäistä merkitysten ja normien muodostumista.

On myös mainittu, että työssä, jossa koneet ohjaavat tuotantoprosessia, sosiaalisen integraation tarve olisi pienempi kuin esimerkiksi tietotyön tekijöiden työssä (Alvesson 1992). Tämän tutkimuksen esimerkki ei tue tätä käsitystä. Havaitsin, että kirjapainon konesidonmaisessa tuotannossa työntekijöiden oppiminen syntyi lähes aina työyhteisössä, sen erilaisissa keskinäisen opettamisen ja oppimisen kokemuksellisissa tilanteissa.

Olen tässä tutkimuksessa esittänyt organisaation oppimisen sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi. Samoin tarkastelin johtamista suhteena muihin organisaation jäseniin ja vuorovaikutuksessa rakentuvana. Tutkimukseni tarttui myös organisaation oppimista, valtaistamista ja dialogisia menetelmiä kohtaan esitettyyn kritiikkiin niiden "vallattomuudesta". Kriittisten OL-tutkijoiden mukaan valtasuhteet jätetään OL-kirjallisuudessa ottamatta huomioon: joko ne kielletään tai niitä pidetään itsestäänselvyytenä (Huzzard & Östergren 2002; Contu ym. 2003; Contu & Willmott 2003; Ferdinand 2004).

Yhdistämällä empiirisen aineistoni työntekijöiden käsitykset vastuun ottamisesta ja johtamiskirjallisuudessa esiintyvän johtajan näkökulman valtaistamisesta, päädyin täsmentämään vallan käsitettä työyhteisön valtaistamisessa. Tulkitsin sen oppimisen tuomaksi vallan lisääntymiseksi ja keskinäiseksi kannustamiseksi parhaan mahdollisen toimintatavan etsimiseen. Käsitykseni mukaan valtaistamisen, dialogin ja OL-tutkimusten, jotka ovat sävyiltään positiivisia mahdollisuuksia etsiviä, tulisi myös määritellä lukijoille valtakäsityksensä sen voimaa tuottavassa keskinäisvallan merkityksessä (power with tai co-power, ks. myös Boje & Rosile 2001). Koska nämä keskustelut ovat jättäneet määrittelyt usein rivien välistä tulkittaviksi, kriittiset tutkijat ovat hyökänneet juuri tähän kohtaan. Erityisesti dialogista menetelmää arvioivissa tieteellisissä artikkeleissa kirjoittajien oman dialogikäsitteen puutteellisuus (esim. Fruytier 1996; Pak & Snell 2003; Cassell & Johnson 2006) paljastaa kritiikin perustuvan myös osittain vääriin tai rajoittuneisiin olettamuksiin dialogin olemuksesta. Kritiikin esittäjien omaksuma valtakäsityksen alistava merkitys ja positiivista tutkimusta tekevien omaksuma vallan mahdollistava merkitys ovat aiheuttaneet ristiriitaa ja kiivaitakin hyökkäyksiä organisaation oppimisen tutkimusta kohtaan. Tosin juuri tämä kritiikki on synnyttänyt uusia ja mielenkiintoisia ulottuvuuksia organisaation oppimisen tutkimiseen, ja siihen tämänkin tutkimus osaltaan on vastannut.

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan eri keskusteluja ja eri näkökulmia yhdistelevä. Organisaation oppimisesta olen omaksunut sosiaalisen näkökulman (esim. Gherardi ym. 1998; Easterby-Smith & Araujo 1999; Abma 2003; Elkjaer 2003b) tarkastellessani sen rakentumista työyhteisössä. Sosiaalinen oppimiskäsitys ei kuitenkaan sulje pois myöskään yksilöoppimisen, teknisen lähestymistävän tai eksplisiittisen tiedon merkitystä yritysten osaamisen johtamisessa. Nämä eri oppimiskeskustelut pikemminkin täydentävät toisiaan kuin olisivat toisiaan poissulkevia tai vaihtoehtoja. (Kalling & Styhre 2003; Antonacopoulou & Chiva 2007). Aineistoni kaksivaiheisella analyysillä tuon esille, miten yksilön ja yhteisön oppiminen ovat toisiinsa limittyviä ja sosiaalisissa suhteissa rakentuvia, kun valtaosa organisaation oppimisen perinteistä kirjallisuutta on keskittynyt yksilön kognitiivisen oppimisen käsitykseen ja erottanut organisaation ja yksilön oppimisen toisistaan.

Olen tässä tutkimuksessa pohtinut dialogin ja dialogisten menetelmien demokraattisen sävyn ja managerialistisuuden yhteensopivuutta osaamisen johtamisessa. Dialogisen intervention sääntöjen avulla voidaan organisaatioissa hetkeksi irtaantua arkipäivän hierarkioista, ja tämä tutkimus osoittaa toimintatavan voivan siirtyä myös käytännön neuvottelevaksi toimintatavaksi. Rakentamani teoreettinen malli oppimisen sijoittumisesta demokraattiseen oppimisen tilaan (kuvio 9) täsmentää sosiaalisen organisaation oppimiskäsitystä oppimisen sijoittumisesta yksilöiden sijasta yhteisön toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Esitin demokraattisen tilan organisaation oppimisen edellytyksenä. Aiempi kirjallisuus ei ole kuvannut erityisesti oppimisen tilan demokraattista luonnetta (Hosking & Bouwen 2000; Nonaka, Toyama & Konno 2000; Elkjaer 2003a). Organisaation oppimisen sosiaaliseen lähestymistapaan liittyvä oletus valtaistamisesta voitaisiin siksi täsmentää oppimisen tilan luonteen kuvaamisella demokraattiseksi tai dialogiseksi vuorovaikutuksen tilaksi. Oppimisen tila on julkinen, avoin tila, jossa vallitsee vertaisuus. Tässä tutkimuksessa kuvaamassani demokraattisessa oppimisen tilassa tapahtuu myös valtaistavan johtamisen edellyttämä neuvottelu vastuun ja vallan rajoista.

Valtaistamisen voidaan tämän tutkimuksen perusteella olettaa toteutuvan vasta, kun sekä alaiset että johto tunnistavat, miten vastuun rajat muodostuvat ja työntekijöillä on kyky ja mahdollisuus neuvotella oman vastuunsa rajoista. Toisin sanoen he tunnistavat odotukset itseohjautuvuudesta ja oman potentiaalinsa tähän odotukseen vastaamisessa. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että myös ne laajemmassa kontekstissa kuin yhden organisaation kulttuurissa aikojen kuluessa muodostuneet valtakäsitykset, jotka sijaitsevat struktuureissa ja esimerkiksi ammattirooleissa (vrt. *de-faced power*, Hayward 2000), elävät ja uudistuvat työelämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi työelämän paikallisten ja mikrotason valtasuhteiden ja niiden kulttuuristen käsitysten tutkiminen on oleellista erilaisten muutosprosessien ymmärtämiseksi.

Dialogin harjoitteleminen tämän tutkimuksen kirjapainossa oli yksi episodi oppimisprosessissa kohti neuvottelevaa toimintatapaa. Organisaatio voi tukea itseohjautuvuuden kehittymistä tarjoamalla mahdollisuuksia oman ammattitaidon lisäämiseen, rakenteellisilla toimenpiteillä ja valtaistavan johtamisfilosofian toteuttamisella. Valtaistavassa johtamisfilosofiassa toteutuu korostetusti alaisten osallisuus johtajuuden dialektisessa rakentumisessa.

## 8.2 Tutkimuksen käytännöllinen merkitys

Osaamisen kehittäminen ja organisaation oppiminen lisäsivät organisaation kyvykkyyttä hallita muutostilanteita nyt tutkitussa organisaatiossa. Interventiossa oli tarkoitus osallistavalla menetelmällä avustaa yritystä sen osaamisen

kehittämisessä. Osaamisen kehittäminen ei ole kertaluontoinen tapahtuma, vaan jatkumo, johon kaikki organisaation jäsenet ovat osallisia. Se etenee ja muotoutuu arkipäivän tilanteissa. Osaamiseksi yksilötasolla ymmärrettiin tässä tutkimuksessa ammatilliset valmiudet, jotka kehittyvät sekä muodollisessa koulutuksessa että erityisesti työn ohessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Huomion kiinnittäminen työssäoppimisen tilanteisiin vahvisti osallistujien arvostusta työssäoppista kohtaan, ja toi esille oppimisen vuorovaikutteisuuden kirjatyöntekijöiden työssä ja mahdollisuuden näiden tilanteiden parempaan hyödyntämiseen. Organisaatiotason oppimisena puolestaan ymmärrettiin organisaation oppima neuvotteleva tapa toimia, joka sisältää kyvykkyyden dialogiin ja siinä tapahtuvaan itsereflektioon. Neuvotteleva toimintatapa oli osa itseohjautuvuuteen oppimista.

Olen arvioinut tämän tutkimuksen tulosten käytännöllistä merkitystä intervention toimivuuden ja siinä omaksuttujen tapojen jatkuvuuden kannalta luvussa 3. Intervention työkaluna käytin osaamiskartoitusta, jota sovelsin tavanomaisista kartoituksista poiketen osallistavalla ja keskustelevalle menetelmällä. Osaamiskarttojen sisältö muodostettiin työntekijöiden laatimista osaamisvaatimusten kuvauksista, ja niiden osaamisen tasoa kuvaavat asteikot yhdenmukaistettiin työntekijöiden keskinäisessä pohdinnassa. Karttojen ja keskusteluiden pohjalta työntekijät laativat itselleen priorisointilistan tarvittavista koulutuksista. Osaamiskartoitusta on sovellettu kirjapainossa myös intervention jälkeen, joten se jäi käytäntönä elämään yrityksessä. Tosin sen soveltamisen tapaa on eri kerroilla modifioitu. Myös näiden eri toteutustapojen välistä toimivuutta reflektoin tutkimusperiodin aikana tuotannon johdon kanssa.

Interventiossa omaksuttu neuvotteleva toimintatapa todettiin yrityksessä sen hyödyllisimmäksi tulokseksi, minkä vuoksi tutkin tätä dialogisuudeksi nimeämäni ilmiötä tarkemmin intervention seurantajaksolla. Oppimisen ja muutoksen todettiin tapahtuvan erilaisissa neuvottelevissa tilanteissa, jotka eivät ole aina sanallisia, vaan myös tekemisen dialektista vastaamista esitettyihin tai esille tuleviin odotuksiin. Kuviossa 9 esitetty johdon ja alaisten dialogi mahdollisti oppimisen demokraattisen tilan syntymisen, jota ilman vallan rajoja olisi ollut mahdoton siirtää siinä mielessä, että johdon aloitetta itseohjautuvuuteen siirtymisestä ei olisi todennäköisesti otettu tai pystytty ottamaan vastaan työntekijöiden piirissä.

Miten organisaatiossa muodostetaan avoin, julkinen tila keskustelulle? Omassa tutkimusinterventiossani dialogin harjoittelu näytti parantaneen johtajien ja työntekijöiden välistä sekä eri ammattiryhmiä edustavien työntekijöiden keskinäistä luottamusta ja uskallusta ilmaista näkemyksensä. Dialogisen menetelmän mukaisissa demokraattisessa keskustelussa oma työkokemus antoi jokaiselle osallistujalle tarvittavan sananvallan. Tilannekohtainen demokraattinen pyrkimys palaverissa on nimenomaan vallan tekemistä läpinäky-



väksi. Niissä voidaan tarkastella sosiaalisissa suhteissa syntyviä tunteita ja normeja, jotka estävät organisaatitasoisen oppimisen. Dialogi ei siten ole, kuten tässä olen vallan ja dialogin käsitteitä tarkastelemalla osoittanut, tapa laikaista valtasuhteet näkymättömiin, vaan käytännön harjoitus uskaltaa käsitellä rationaalista toimintaa estäviä piiloisiakin tapoja ja oletuksia. Tässä tutkimuksessa olen havainnollistanut, miten sosiaaliseen oppimiseen liittyvä valtaistaminen on mahdollista käytännössä. Tämä tutkimus osaltaan vahvistaa sitä, että vaatii sekä johtajalta että alaisilta uskallusta toteuttaa dialogia ja sen demokraattisia normeja, mutta hyvin toteutuessaan dialogisuuden voidaan olettaa siirtyvän arkipäivän työhön neuvottelevaksi tavaksi toimia. Kun organisaation jäsenet ovat kokeneet saavuttavansa positiivista kehittymistä ja hyvän keskusteluyhteyden dialogisissa palavereissa, suhde toiseen voi saada siitä samoja piirteitä ja siirtyä myös käytännön arkipäivän tilanteisiin.

Organisaation käytänteiden muodostuminen samoin kuin organisaation oppiminenkin ovat niin monimutkaisia ja moniulotteisia prosesseja, ettei niitä täysin voi koskaan ohjata. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö organisaatiossa voitaisi ponnistella kohti parempia käytäntöjä ja avoimen vuorovaikutuksen rakentamista. Tämä perustelee dialogisen, omaa toimintaa refleктоivan oppimiskäytännön juurruttamista organisaation toimintaan. Sekä oppimisen vahvistaminen refleктоimalla koettua ja opittuja asioita että vähemmän toivottujen käytänteiden tarkasteleminen yhteisesti toimii organisaation positiivista oppimista edistävasti. Käytännöt muuttuvat koko ajan toiminnan myötä, ja uudet käytännöt syntyvät sekä menneeseen perustuvista, piiloisista oletuksista että avoimista ja määrätietoisista kehittämishankkeista. Jotta ne eivät toimisi toisiaan vastaan, piiloiset oletukset tulisi tunnistaa, ja dialogikäytännön tulisi olla jatkuvaa. Kuitenkin on vaarana, että dialogista tulee liian arkipäiväistä ja tavanomaista (Abma 2003), jolloin se ei enää kiinnosta. Kyllästymistä toistuvaan palaverikaavaan voitiin osittain tunnistaa myös suhtautumisessa nyt tutkitun kirjapainon viikkopalavereihin.

Dialogin toteutuminen yksittäisissä dialogisissa sessioissa ei kuitenkaan automaattisesti siirry käytäntöön, ellei organisaation (tässä tuotannon työyhteisö) johtamisfilosofia tue dialogisuutta. Työntekijät muodostavat tulkintoja johtajan viesteistä alaisille (esim. Bacon & Blyton 2005), ja viesteissä mahdollisesti esiintyvä ristiriita demokraattisten pyrkimysten ja hierarkiaa toistavien käytäntöjen välillä aiheuttaa epäluottamusta.

Työyhteisössä syntyvän luottamuksen työtovereiden välillä tai alaisten ja johtajan välillä havaittiin helpottavan vuorovaikutteisuutta. Työssä tapahtuva oppiminen on pitkälti toisilta oppimista tai yhteistä ongelmien ratkomista. Luottamuksen ilmapiirissä voidaan osoittaa myös oma osaamattomuus. Valtasuhteiden epäsymmetria on epäedullista oppimiselle, mutta valtaistamisen on todettu motivoivan työntekijöitä oman osaamisensa kehittämiseen. Se luo ti-

laisuuksia kannustaviin kokemuksiin, jolloin tunne pärjäämisestä (self-efficacy) kasvaa ja lisää tiedonvaihtoa ihmisten välillä (Leach, Wall & Jackson 2003; Jawahar-Nesan 2004). Näiden voidaankin sanoa toteutuneen tämän tutkimuksen kohdeorganisaatiossa.

Tässä käytännön tapauksessa osaaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus muodostivat dynamiikan, jossa myös yrityksen käytännöt ja valtarakenteet osittain muuttuivat. Ihmiset saivat mahdollisuuden olla itse luomassa oman valtansa rajoja. Neuvottelevan tai dialogisen toimintatavan ja ammatillisten taitojen lisääntyminen laajensivat ihmisten mahdollisuuksia osallistumiseen ja valtaistamisen toteutumiseen. Se ei olisi ollut mahdollista vain siten, että olisi kerrottu tiimien rakenneuudistuksesta, vaan siihen piti opetella ja harjoitella. Jokaisen toiminnalla oli merkitystä, sekä niiden, jotka toimivat aktiivisemmin ja osallistuvammin, että niiden, jotka toimivat passiivisemmin. Yhdessä toimijat muodostivat sen tasapainon osallistumisen ja osallistumattomuuden välillä, jonka avulla juuri tässä työyhteisössä löydettiin sopiva jaetun johtajuuden käytäntö.

Tutkimuksessa huomattiin myös, että kaikki ihmiset eivät halua olla luomassa rakenteita tai lisätä omia vaikutusmahdollisuuksiaan, vaan pelkästään osallistua rakenteiden muodostumiseen joko hyväksymällä tai vastustamalla käytäntöjä. Vastuun ottamisen kyky ja halu vaikuttivat sen eriaistaiseen vastaanottamiseen.

Dialogin avulla yritys voi tunnistaa uudistumisensa (oppimisen) mahdollisuuksia ja oppia tavan reflektoida omia käytäntöjään. Dialogisuus organisaatiossa tarkoittaa kykyä yhteiseen ajatteluun organisaation eri osastojen, tiimien ja yksilöiden välillä. Johtamiselta se vaatii demokraattisen vuoropuhelun jatkuvuutta alaisten ja työntekijöiden välillä. Dialogisuuden ylläpitämiseksi ja harjoittelemiseksi dialogisia palavereita tulisi järjestää tarpeen mukaan. Kuitenkaan niitä ei pidä tuhjata, koska muodostuessaan vakiintuneeksi tavaksi, ne voivat kadottaa tarvitsemansa innostuksen ja motivaation.

### 8.3 Käytetyn tutkimusmenetelmän arviointi

Organisaation oppimisen tutkiminen vaatii sen toiminnan ymmärtämistä, johon oppiminen liittyy. Aineistoni analyysi vahvisti käsitystä siitä, miten monella eri tasolla osaamisesta voidaan puhua, miten moniin eri asioihin se kietoutuu, mutta miten se työntekijöiden maailmassa kuitenkin on ongelmana taka-alalla päivittäisten, konkreettisten työtehtävien varjossa. Tutkimusmenetelmäni koostui osallistuvasta toimintatutkimuksen interventtiosta, sen neljä vuotta kestäneestä seuranta-ajasta ja empiiristen tulosten käsitteellistämisestä ja liittämisestä aiempaan kirjallisuuteen. Osaamisen kehittämisen projekti oli

tutkimuksen oleellinen lähtökohta, mutta teoreettisessa tarkastelussa sen avulla esille tulleet muut ilmiöt muodostuivat tärkeiksi. Tarkasti vain yhteen asiaan fokusoitunut kehittämis- tai tutkimushanke ei välttämättä olisi tunnistanut näitä sivuspiraaleja. Siksi pidän aineistoa kuuntelevalla otteellani saavuttaneeni riittävän avoimuuden tutkimuksen sivuspiraaleiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen. Toimintatutkimukseen onkin suositeltu monimetodista lähestymistä, jotta löydetäisiin ristiriitoja ja eroavaisuuksia (Eden & Huxham 1999).

Arvioin menetelmäni toimintatutkimuksena, ja tarkastelen sen eri dimensioita Heikkisen ja Syrjälän (2006) esittämien näkökulmien mukaisesti. Siten pohdin tässä alaluvussa tutkimukseni historiallista jatkuvuutta, reflektiivisyyttä, dialektisuutta, toimivuutta ja havahduttavuutta. Lisäksi etsin Casellin ja Johnsonin (2006) määrittelemiä osallistuvuuden tunnusmerkkejä omasta tutkimuksestani.

Heikkinen ja Syrjälä (2006) korostavat toimintatutkimuksen postmodernin tulkinnan mukaisesti sitä, että tutkimuksella tehdään näkyväksi tarkasteltavasta ilmiöstä erilaisia, yhteen sopimattomia pieniä kertomuksia pikemminkin kuin etsittäisiin yhtenäistä ja yleispätevää totuutta. Tässä tutkimuksessani olen asettanut rinnakkain perinteisen toimintatutkimuksellisen tarkastelun vaiheessa I, jossa todetaan saavutetut hyödyt käytännölle, ja vaiheen II postmodernin organisaation oppimisen tulkinnan, jossa osoitetaan ilmiön moniulotteisuus.

Organisaation oppimisprosessissa tunnistamani ilmiöt, kuten avoin vuorovaikutus, oppiminen, vastuun kokeminen ja luottamus eivät ole suhteessa toisiinsa vain yhdellä tavalla tai yhdensuuntaisesti, vaan ne vaikuttavat toisiinsa monimutkaisen kokonaisuuden osina. Toinen voi olla edellytys toiselle, mutta samalla sillä on vaikutus takaisinpäin, ne siis vahvistavat toinen toistaan. Jokaisessa tilanteessa on läsnä useampi käsitteellinen ilmiö, ja niiden lisäksi yrityksen menneisyyden luomat oletukset ja kulttuuri. Lisäksi jokainen osallistuja tulkitsee jokaisen tilanteen omista lähtökohdistaan. Olen tästä huolimatta pyrkinyt kuvaamaan ja ymmärtämään syntyynyttä organisaation oppimisen moniulotteista prosessia järjestelemällä käsitteitä, vaikka jokainen luomani järjestys näille liukuville käsitteille onkin vain yksi tulkinta todellisuuden monimuotoisesta olemuksesta.

Tutkimuksen alaluvussa 3.4 olen arvioinut intervention käytännön hyödyt ja tunnistanut intervention onnistumisen kannalta kriittisiä kohtia. Tutkimukseni toisen vaiheen tarkempi pohdinta johtamisfilosofian merkityksestä nostaa esille myös johtamistavan ja intervention kehittämisotteen (Räsänen 2007) yhteensopivuuden. Ei voida sivuuttaa sitä, minkälaiseen kokonaisuuteen interventio tulee ja minkälaiseksi vaiheeksi yrityksen kehittymisessä interventio muodostuu. Osallistava dialoginen menetelmä soveltuu tämän tutkimukseni perusteella organisaatioon, jonka johtamisfilosofia tukee dialogin eettisiä nor-

meja. Organisaatiossa on oltava "henkinen valmiustila" osallistavaan toimintaan.

Johdon ja alaisten välisen dialektiikan tarkempi analysoiminen toi esiin, miten ristiriitaiset viestit mitätöivät uudistusten uskottavuutta. Johdon on sitouduttava osallistuvaan tapaan toimia ja oltava siinä johdonmukainen. Johdon puheen ja toiminnan välillä ei saa olla ristiriitaa. Itseohjautuvuus on pitkäkestoinen ja alati kehittyvä prosessi, jota johtajan on omalla toiminnallaan tuettava ja tarpeen tullen vahvistettava tietoisesti. Tämänkaltaisessa prosessissa ei voitaisi onnistua yksinomaan mekanistisella lähestymistavalla, jossa ulkopuolinen tutkija tai konsultti sovittaa omat näkemyksensä kontekstiin, jolle demokraattinen ajattelu on vierasta. Sen vuoksi näen tärkeäksi dialogisen menetelmän sovittamisen kunkin kohdeyrityksen historiaan ja poliittiseen ilmapiiriin. Dialogista menetelmää toteutetaan siltä osin, mikä sopii kohdeyrityksen henkilöstön ja johdon omaan valmiuteen.

Menetelmän käytännön toimivuudesta oli osoituksena neuvottelevan toimintatavan syntyminen ja sen siirtyminen myös intervention ulkopuolelle arkipäivän toimintaan. Siksi päättelen, että samankaltainen interventio, jossa osallistujat ratkaisevat yhteistä kehittämistehtävää, (joka on heidän itsensä tarpeelliseksi kokema), ja oppivat sen kuluessa yhteisen neuvottelevan tavan toimia, voidaan soveltaa myös aiheeltaan aivan toisenlaisiin tilanteisiin. Esimerkiksi yrityksen strateginen suunnittelu tai tietyt tuotekehittelyn tai muut yhteistä osaamista vaativat tehtävät voidaan toteuttaa vastaavalla dialogisella menetelmällä (vrt. Hendry & Seidl 2003). Tärkeää on kuitenkin, että osallistujilla on oman työnsä tuomaa kokemusta siitä asiasta, joka on dialogin sisällönä.

Dialogisen intervention avulla organisaatio pystyy oppimaan toimintansa kriittistä ja reflektiivistä tarkastelua, mikä on välttämätöntä mille tahansa kehittämistehtävälle. Tässä tutkitun kirjapainon tiimipalavereissa reflektiivisyys toteutui tiimien sisällä ja niiden kesken sekä työntekijöiden ja johdon välillä. Koko tuotanto-organisaation tasolla reflektiivistä keskustelua käytiin pääosin tutkijan ja tuotantojohtajan välillä lukuisissa keskusteluissa koko tutkimusperiodin ajan. Tutkimuksen eri vaiheissa pyrin toteuttamaan myös oman tulkintani ja työntekijöiden näkemysten välistä vuoropuhelua, mikä osoittautui haasteelliseksi. Käytännön toiminnan reflektointi onnistui ryhmähaastattelussa, mutta ei niinkään kertomusten avulla. Kuten aiemmin menetelmäosiossa mainitsin, kononaisvaltainen kehittymisen seuraaminen ei tuntunut sisältyvän työntekijöiden pohdintoihin. Siksi reflektointi pääinformantin kanssa tuotti tulkintoja myös tutkimuksen toisen vaiheen analyysiin, kun interventioon liittyvät palaverit toimivat lähinnä käytännön toimintatapojen reflektion paikoina.

Yksilöhaastatteluja, keskustelujani johdon kanssa ja ryhmäkeskustelua sekä kertomusten vaihtamista voidaan pitää kehittymisen reflektiivisenä vahvistamisena. Kuitenkin on todettava, että niitä olisi pitänyt suunnitella myös jatkoa varten paremmin. Orastavat uudet käytännöt olisi pitänyt huomata ajoissa ja suunnitella vastaavia pieniä tilanteita, jotka olisivat tukeneet ja vahvistaneet tätä kehittymistä. Toisaalta olisi pitänyt varata lisää aikaa sellaisten uusien käytäntöjen heikentävien toimintatapojen, kuten autoritääristä johtamista uusintavien palaverien uudistamiseen. Interventio vahvisti muutosta neuvottelevaan itseohjautuvuuteen, mutta jätti vielä parantamisen varaa dialogisuuden jatkumisen turvaamiseksi.

Olen pohtinut tutkimuksen kuluessa omia edellytyksiäni tulkita työntekijöiden puhetta. Taustani neljän vuoden ajan graafisen ja muun mediateollisuuden kehittämisprojektien toteuttajana antoi kuitenkin esiyymmärrystä kohteesta. Siitä huolimatta en voi sanoa tuottaneeni tässä graafisen teollisuuden puheenvuoroa osaamisen johtamiseen, vaan tulkinat ovat lopulta omiani. Nyt esitetty kuvaus organisaation oppimisesta kirjapainossa on kenties tuottanut vaihtoehtojen perinteiselle tavalle tuotannon johtamiseen. Myös osallistava johtamistapa on näyttänyt toimivalta kirjapainossa. Erittelemällä vallan olemusta valtaistamisessa nostin työntekijöiden kokeman vastuullisuuden valokeilaan, johon se harvoin pääsee.

Heikkilä ja Syrjälä (2006) arvostavat toimintatutkimuksessa myös havahduttavuutta, johon voi päästä erikoisten raportointikeinojen, kaunokirjallisten taitojen tai kokeellisten esitystapojen avulla. Oma esitystapani ei pyrkinyt havahduttamaan lukijaa tässä mielessä, abduktiivista päättelyä toteuttava tapa tuoda aiempi kirjallisuus mukaan päättelyyn vasta empiirisen osuuden jälkeen, on aineistolähtöisen toimintatutkimuksen lähtökohdista perusteltua.

Entä tavoittiko tutkimukseni osallistavan toimintatutkimuksen tunnusmerkkejä? Tätä voidaan tarkastella Cassell ja Johnsonin (2006) mukaan arvioimalla tutkijan suhdetta muihin tutkimukseen osallistujiin ja heidän suhdettaan kehittämisprosessiin. Lisäksi voidaan arvioida intervention tuottaman osallistumisen tarkoitusta ja mahdollisuuksia, eli pystyttiinkö tuomaan samaan keskusteluun organisaation eri jäsenten näkemyksiä, jotta niitä voitaisiin avoimesti tarkastella suhteessa ratkaistavaan ongelmaan tai puheenaiheeseen.

Tutkimukseni interventiossa ei tavoiteltu osallistuvuuden äärimmäistä muotoa, jossa kaikista osallistujista tulee kanssatutkijoita. Sen sijaan kaikkien tuotannon työntekijöiden osallistumista oman osaamisensa kehittämiseen pidin ensisijaisena intervention tavoitteen saavuttamiselle. Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimusfokus puolestaan erkaantuu niin kauas asioista, jotka työntekijöitä kiinnostivat, etten ole sen osan tuloksia heidän kanssaan erityisesti reflektoinut. Osallisten rooli tiedon tuottajana reflektion avulla (Park 2001) on

mielestäni riippuvainen osallistujien oman kiinnostuksen ja tutkijan kiinnostuksen välisestä yhteneväisyydestä.

Osallisuus käytännön interventioon toteutui sen eri vaiheissa vaihdellen. Myös oma roolini vaihteli projektin aikana. Se ohjaava rooli, minkä otin yhdessä projektin avustajan kanssa palaverien ja kokousten vetäjänä oli perusteltu asioiden etenemisen nimissä, mutta henkilöstö itse tuotti sisällön toiminnallemme. Joissakin vaiheissa aktiivinen rooli oli puolestaan työntekijöillä, kuten oman koulutussuunnitelman laatimisessa. Tuotantojohtaja puolestaan lisäsi alkuperäiseen suunnitelmaan kahdenkeskiset kehityskeskustelut alaisten ja johtajan välillä. Ne olivat vapaaehtoisia, kuten koko osallistuminen kuhunkin projektin vaiheeseen. Kuitenkin vain murto-osa tuotannon työntekijöistä jätti osallistumatta yhteenkään projektin tilaisuuksista. Myös interventiovaiheessa hanketta boikotoinut ammattiryhmä oli edustettuna ja osallistui keskusteluun viimeisessä ryhmätilaisuudessa. Toteutuneen osallistumisen perusteella päättelen, että asia koettiin kokonaisuudessaan henkilöstön taholta tärkeäksi.

Valtaistavassa johtamiskulttuurissa on kirjallisuuden mukaan oleellista koko organisaatiossa vallitseva valtuutus omaan harkintaan. Keskijohdon on vaikea toteuttaa osallistuvuutta, jos se ei itse koe olevansa valtuutettu tai jos organisaatio sitoutuu valtaistamiseen puolinaisesti (Beirne 2006). Tutkitun yrityksen johdon piirissä yhdenvertaisuus ja demokratia toteutuivat siinä, että tuotantojohtajalla oli vapaat kädet toteuttaa ohjaamisjärjestelmän muutos, eli madaltaa organisaatiota ja aloittaa tiimityöskentely tuotannossa, vaikka ylin johto suhtautui siihen varauksella.

Koko osaamiskartoitusprosessi omaksuttiin painotuotannon käytäntöihin soveltaen sitä yrityksessä kulloinkin vallitseviin olosuhteisiin. Myös myöhemmin voimaan tullut tiimien kiertävä johtajuus vahvistaa käsitystä tutkitun tuotantoyhteisön omaksumasta yhdenvertaisuuden kulttuurista. Tällaisen työyhteisön uskon olevan kyllin voimakas suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteisesti neuvoteltuja hankkeita myös tulevaisuudessa. Se, että kohdeyritys omaksui intervention toimintamallin, joskaan ei dialogista menetelmää aivan täysin tai tutkijan mielestä puhtaasti, osoittaa mielestäni intervention olleen muutakin kuin tutkijan lähtökohdista toimivaksi katsottu.

Edeltävä kuvaukseni työyhteisön jäsenten vertaisuudesta ja tuotannon demokraattisesta ilmapiiristä lähenee kriittisen toimintatutkimuksen vaatimusta siitä, että myös *alistetut äänet* saavat oikeutuksen osallistua. Tämä perustelu ei kuitenkaan ollut ensisijainen interventiolle, vaan syyt osallistavan hankkeen toteuttamiselle olivat välineelliset, toisin sanoen ne perustuivat oletukseen siitä, että työntekijöillä on eniten tietoa oman työnsä osaamistarpeista. Yrityksen omaa harkintaa tarkoituksenmukaisesta kehittämisestä pidän toimintatutkimuksessa tutkijan preferenssejä tärkeämpänä. Koska tutkimuksen kuluessa

huomattiin, että osallistuminen ja sen mukanaan tuomat kokemukset edistivät työyhteisön oppimista ja loivat tiimityölle sopivan ilmapiirin, demokraattinen toimintatapa oikeutti itse itsensä. Kaikkien haastateltujen ensisijaisena tavoitteena tuntui olevan töiden sujuminen ja resurssien (myös ohjausresurssien) järkevä käyttö, eikä ristiriitaa johdon ja työntekijöiden tavoitteissa tältä osin havaittu.

Tässä tutkimuksessa käytetyn dialogisen intervention oikeutusta voidaan vielä pohtia sen tuottaman osallistumisen tarkoitusta ja mahdollisuuksia arvioimalla. Edellä mainitsin, että kriittinen toimintatutkimus korostaa ensisijaisesti emansipatorisia tavoitteita. Postmoderni osallistava tutkimus puolestaan arvostelee kriittisen koulukunnan dialogisia ja emansipatorisia menetelmiä leimaten ne piilotarkoitukseltaan jotain tiettyä yrityksen metanarratiivia voimistaviksi.

Cassell ja Johnson (2006) vetävät rajan kriittisen ja postmodernin toimintatutkimuksen välille, mutta sortuvat osittain samaan arvosteluvirheeseen kuin monet muutkin dialogisen menetelmän kriitikot. He ilmaisevat käsityksensä, että dialogissa etsitään yhtä parasta mielipidettä, kuten sokraattisen dialogin aiempi tulkinta esitti. Sillä perusteella he erottavat postmodernin menetelmän kriittisestä toimintatutkimuksen menetelmästä. Kuitenkin heidän kuvauksensa postmodernista toimintatutkimuksesta voisi yhtä hyvin löytyä David Bohmin (2004) dialogin kuvauksesta. Vasta postmodernin toimintatutkimuksen kuvataan heidän luokittelussaan etsivän osallistujille yhdenvertaista keskustelutilaa, jossa eri osallistujien jäsenten näkemyksiä voitaisiin avoimesti tarkastella suhteessa ratkaistavaan ongelmaan tai puheenaiheeseen. Tämä Cassellin ja Johnsonin (2006) dekonstruktiiiviseksi nimeämä toimintatutkimus fasilitoi osallistujat tarkastelemaan, miten he ovat rakentaneet omassa organisaatiossaan tiettyjä toimintatapoja ja oletuksia, jotta näille tavoille ja oletuksille (metanarratiiveille) pystyttäisiin rakentamaan vaihtoehtoisia oletuksia, vastatarinoita. Toisin sanoen dekonstruktiiivinen toimintatutkija mahdollistaisi paremmin moniäänisyyden kuin kriittisen suuntauksen dialogia toteuttava tutkija. Kenties juuri dialogin perinteinen sokraattinen käsitys on ollut myös muiden vastaavien, omasta mielestäni harhaanjohtavien dialogitulkintojen taustalla. Sen vuoksi toivon dialogin perusteiden mukaan tuomisen tähän tutkimukseen onnistuneen avaamaan dialogin olemusta tältä osin. Dialogin yhtenä tarkoituksena on nimemenomaan tarkastella ryhmän tuottamaa metanarratiivia ja sen syntyä kriittisesti ja moniäänisesti.

Mikä on dialogisen menetelmän sovellettavuus erilaisissa organisaatioissa? David Bohm oli henkilökohtaisesti sitä mieltä, ettei dialogi tasavertaisuuspyrkimyksensä vuoksi sovellu yrityksissä käytettäväksi. Kuitenkin juuri hänen jalanjäljissään sitä on sovellettu suuryrityksiin amerikkalaisissa MIT:n dialogiworkshopeissa (Isaacs 1993; April 1999; Isaacs 2001b). Tämän tutkimukseni

perusteella väitän kuitenkin, että demokraattinen lähestymistapa, esimerkiksi osallistava osaamisen johtaminen, toimii yhtä hyvin yksityisessä tuotannollisessa yrityksessä tai luovien alojen asiantuntijajohtamisessa kuin julkisen sektorin organisaatioissa, joissa siitä aiemmin Suomessa on tutkittu. Dialogisen menetelmän soveltuvuutta pieneen tuotannolliseen työyhteisöön on aiemmin tutkittu vain vähän. Suomessa sitä on soveltanut pienyrityksiin mm. Lahtonen (1996), jonka arviointitutkimuksessa ei kuitenkaan raportoitu työntekijöiden näkökulmaa vaan päällikkötason näkemyksiä. Hän itse kuitenkin toteaa, kuten myös Payne (2004), että johtotason arviot kehittämishankkeista ovat yleensä työntekijätasoa myönteisempiä, ja siksi työntekijöiden näkökulman avaaminen on tärkeää projekteja arvioitaessa (Lahtonen 1996, 127).

Se mikä tekee dialogisen menetelmän käyttämisen haastavaksi, jos sitä haluaa soveltaa täydellisesti, on mielestäni metanarratiivin seuraaminen ja tulkitseminen. Se on käsitteellisesti vaativa pyrkimys, eikä sitä pidä odottaa osallistujilta, jotka itse pitävät useimmiten tärkeämpänä käytännön tilanteiden ratkomista. Oman kokemukseni mukaan metadialogin muodostumisen havainnoiminen jää usein tutkijan itsensä tehtäväksi. Hän voi kuitenkin välittää tekemiänsä tulkintoja muille osallistujille käyttäen esimerkkinä arkipäivän tapahtumia, jolloin kaikki pääsevät mukaan niiden reflektiiviseen tarkasteluun. Tämä menetelmällinen oikaisu säästää myös aikaa, mikä yritysten kehittämissuhteissa on usein rajallinen.

Dialogi voi soveltua ja onnistua missä yrityksessä tahansa, jos johdolla on riittävästi rohkeutta asettua dialogitilanteessa yhdenvertaiseksi keskustelijaksi, jonka osallistumisoikeus perustuu, samoin kuin jokaisen muunkin osallistujan osallistumisoikeus, omaan työkokemukseen, eikä hierarkkiseen asemaan. Tämä ei tarkoita sitä, että yrityksen kaikissa tilanteissa, joissa vaaditaan eritasoista päätöksentekoa, kaikkien olisi osallistuttava.

#### 8.4 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimukseni rajoitteeksi koen sen, että aineistolähtöisyyteen pyrkivä, osallistuvasta interventioista alkava havainnointi ja muu aineistonkeruu tehdään tutkijan senhetkisen ymmärryksen varassa. Kun tutkija tutkimuksen edetessä pääsee analysoimaan aineistoaan ja tutustuu myös kirjallisuuteen haakeeseen parhaita selitysmalleja havainnoilleen (Paavola & Hakkarainen 2006), hän voikin huomata alkuperäisen aineiston painottuvan eri asioihin, kuin mihin kiinnostus tutkimuksen edetessä suuntautuu. Olen yrittänyt paikata tätä puutetta täydentämällä omaa aineistoani monin eri tavoin tutkimusfokuksen muuttuessa. Kuitenkaan ei ole mahdollista saavuttaa uudelleen tiettyä hetken sidottua tapahtumien sarjaa.



Tutkimuksen kuluessa kiinnostukseni on kohdistunut moniin eri tieteellisiin keskusteluihin, ja jatkotutkimuksen aiheita löydän erityisesti organisaatiotutkimuksen näkökulmista ja siinä viimeaikoina käytettyjen menetelmien soveltamisesta. Kuten aineistoni analyysin kuvauksessa mainitsin, organisoinnin, johtamisen ja valtasuhteiden analyttinen erottaminen toisistaan ei soveltunut tämän aineiston tulkittamiseen. Itseohjautuvuuden ja valtaistamisen toimintaympäristön kehittyminen vaatii organisaation käsitteellistämistä orgaaniseksi ilmiöksi siten, että organisoituminen ja jaettu johtajuus nähdään toisiinsa liittyneinä ja dynaamisina toimintoina. Johtamisen ja organisaatioiden tutkimus on kuitenkin ollut varsin erillisiä toisistaan, mutta niiden yhdistämisessä näen yhden kiinnostavan lähestymistavan jatkotutkimukselle.

Kuten suuri osa henkilöstön kehittämisen (HRM) tai laatujohtamisen kirjallisuudesta, tämäkään tutkimus ei ota kantaa työntekijöiden ammattiliittojen vaikutukseen työpaikan sosiaalisissa suhteissa tai niiden kehittymiseen tai kehittymisen esteenä olemiseen (Wilkinson ym. 1997). Rajasin sisällöllisesti tämän tutkimuksen tarkastelusta pois Industrial Relations -keskustelujen näkökulman, vaikka valtaistamiskeskustelu juuri työelämsuhteisiin usein liittyykin. Kuitenkin Suomessa, jossa suurin osa teollisuuden työntekijöistä on järjestäytyneitä, ammattiliitoilla on vahva asema työntekijöiden asenteiden muokkaajana myös sellaisissa asioissa, joita tämä tutkimus koskee. Näihin kuuluvat työpaikan valtasuhteiden muutos tai lisääntynyt vastuu ja sen vaikutukset palkkoihin. Erityisesti tuotannollisessa työssä nämä asiat ovat tärkeitä. Niiden asioiden mukaan ottaminen olisi laajentanut tutkimuksen fokusta liikaa, vaikka ne osallistuvatkin käytäntöjen muodostumiseen työpaikoilla. Esimerkkiyrityksen luottamusmies oli kuitenkin mukana haastateltavien joukossa ja tutkimuksen intervention suunnitteluvaiheessa, ja hänen panoksensa tämän tutkimuksen empiirisen osan toteuttamiseen ja kirjapainon henkilöstön osaamisen kehittämistoimiin on ollut merkittävä. Ennen tämän tutkimuksen aloittamista olin myös tehnyt yhteistyötä graafisen alan etujärjestöjen edustajien kanssa jo edellisessä työssäni, joten jonkinlainen käsitys minulla oli tämän toimialan työelämsuhteiden tilasta. Mikäli ne olisivat huomattavasti vaikuttaneet nyt tutkimani ilmiön kehittymiseen, olisin luultavasti ne tunnistanut.

Yhtenä selityksenä sille, miksi johtamisen kirjallisuudessa Suomessa jätetään ammattiliitot usein huomioimatta, voi olla tarkastelun analyysitaso. Tarkastelemme ilmiöiden syntymistä yrityksen tasolla, mutta palkkaneuvotteluissa on merkitystä myös valtakunnan tasolla sovitulla työehdoilla. Jos työmarkkinasuhteet halutaan tutkimuksessa huomioida, tutkimukseen tulee mukaan organisaation oman päätösvallan ylittävä tarkastelutaso. Kun aiemmissa tutkimuksissa on mm. todettu, että palkkauksen tulisi tukea tiimityötä eikä yksilösuorituksia, olisi mielenkiintoista tutkia, miten suomalaisten yleissitovien sopimuskäytäntöjen soveltaminen siihen vaatimukseen vastaa.

Olen myös pyrkinyt huomioimaan kirjallisuuskatsauksen avulla niitä eroja, jotka esiintyvät kansainvälisessä lähdekirjallisuudessa verrattuna paikallisiin olosuhteisiimme. Esimerkiksi brittiläisen kirjallisuuden lähtökohtaiset oletukset liittyvät usein sikäläiseen työelämäpolitiikkaan ja sen mukaiseen kulttuuriin, jotka eivät sovellu sellaisenaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot aiheuttavat käsitykseni mukaan myös eroja työpaikkademokratian ja valtaistamisen käsitteessä ja niihin liitetyissä mielikuvissa. Näiden asioiden tarkempi vertaileva tutkiminen on yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe.

## LOPPUSANAT

Omituisinta tutkijan työssä on ollut huomata, miten tutkimus vie mukanaan ja miten erillinen tutkimusmaailma on siitä todellisuudesta, mitä liiketaloustieteissä tutkitaan. Kuinka mukavaa onkaan ollut pohtia toisten jatko-opiskelijoiden kanssa jotain käsittämätöntä tieteenfilosofisista näkökulmaa tai kirjoittamisen ongelmaa, ja kuinka vähän sellainen pohdinta kiinnostaa ketään muita kuin meitä itseämme. Väitöskirjani edetessä aloin vähitellen vältellä kertomasta muille ystäväilleni "ulkomaailmassa" mitä tutkin. Tässä kuitenkin yksi katkelma sähköpostikirjeenvaihdostani, jossa yritän tehdä tutkimuksestani ymmärrettävää entiselle kollegalleni, jonka kanssa olimme yhtä aikaa 20 vuotta sitten Saksassa töissä:

*Jukka: Hei! Maailma heitteli minua vähän sinne tänne: Saksasta Suomeen isoon kansainväliseen yritykseen, sitten ... Kiinaan, Brysseliin, ja sitten nykyiseen yritykseen toimitusjohtajaksi. Sinä et kuitenkaan kertonut mitä tutkit? Arvata kyllä voin, mutta kerro itse ettei mene kovasti pieleen.*

*Maija: Mitäkö tutkin, no sitähan itsekin tässä ihmettelen, olisi niin paljon mielenkiintoisia juttuja samassa tutkimuksessani, että on vaikea jättää mitään pois. Mutta sellaista väikkäritutkimukselta odotetaan, fokuoimista... Aiheeni työnimi on systemaattinen osamisen johtaminen pk-yrityksessä. Kontekstina on tiimityö ja demokraattinen johtamistapa. Sieltä sitten tulee esille vastuunottamisen ja horisontaalisen vallan ongelmat tai ongelmatomuus.*

*Jukka: Oh hoh. Kuulostaa filosofiselta ja hmm... teoreettiselta. Henkilökohtaisesti kannatan demokratiaa työelämässä, mutta eihän semmoinen toimi yritystoiminnassa. Tai sanotaan että demokraattinen toiminta pelaa, kun yrityksessä on yksi mies ja yksi ääni. Muuten menee ruotsalaiseksi diskuteeraamiseksi. Nämä kommentit eivät ole tarkoitettu provosoiviksi enkä ole sovinisti enkä oikein diktaattorikaan. Mutta elämä on opettanut kaikenlaista matkan varrella. No ainakin tutkit aluetta, joka panee päivittäin miettimään miten asiat voisi hoitaa paremmin. Tähän kun löytäisi viisastenkiven, niin elämä olisi helpompaa.*

Pienen provokaation jälkeen Jukka kertoo oman näkemyksensä demokraattisesta johtamisesta:

*Jukka: Vai perusjohtaja! Olen itse nähnyt aika monta tapaa johtaa yrityksiä. Olen ollut läheisessä yhteistyössä hyvin monien kansallisuuksien kanssa ja nähnyt myös, kuinka etelänmaalainen demokratia (lue mafia) toimii. Kaikesta huolimatta näkemykseni ovat ajan kanssa vain vahvistuneet diktatuurin positiivisuuden suhteen. Vaikka olen yrittänyt viljellä demokratiaa mahdollisimman paljon.*

*Ihmisille pitää antaa mahdollisuus ottaa valtaa ja kokeilla rajojaan. Joskus onnistuu, joskus ei. Pääasia, että suurin osa päätöksistä menee onnistumisen puolelle. Mutta demokraatiassa päätöksen teko tuppaa olemaan hidasta, aikaa vievää ja tätä kautta tehontonta.*

*Itse lähdän siitä liikkeelle, että alaiselle annetaan tehtävä, jonka hän saa ratkaista omalla tavallaan, kunhan pysyy aikataulussa ja kustannukset kurissa. Demokratiassa ei oikein kummatkaan tahdo olla kohdallaan. Pahimpina esimerkkeinä suomalaisessa yritys-elämässä näen suuret konsernit, joissa jokainen haluaa olla päättäjä ja sellaisena myös esiintyy. Loppujen lopuksi aikaa kuluu, kustannuksia syntyy, mitään ei saada aikaan ja asiakkaat kärsivät. Mutta laitapas fiksu diktaattori asialle, sellainen jolla vielä sattuu olemaan yrityksen osakkeita taskussaan, niin johan alkaa tapahtua. Ja tulosta syntyy. Ja tehdään oikeita asioita. Että se siitä demokratiasta perusjohtajan kommentein.*

*Maija: Mielenkiintoisia perusteluja ja kommentteja. Meillä on hiukan eri mielikuva, mitä demokraattinen johtaminen on, siis tuosta sanasta. Pitää varmaan keksiä uusi sana, jos demokratia vie ajatukset siihen, ettei mitään synny, ajoissa ja tehokkaasti.*

*Minä olin joskus töissä firmassa, jossa johtaminen oli kaukana demokratiasta. Omistaja johtaja teki päätökset tehokkaasti ja nopeasti, kysymättä asiantuntijoilta (työntekijöiltä). Hukattiin ihmisten osaaminen, luotettiin vanhoihin toimintamalleihin ja säästettiin firma hengiltä. Onneksi ehdin alta pois ennen kuin pankki sen nielaisi.*

*Johtajan ja alaisten suhteessa on niin paljon variaatioita, etteivät ääripäät diktatuuri ja demokratia varmaan täysin toteudu, ja hyvä niin. Molemmissa on huonot puolensa, siihen väliin mahtuu toivottavasti molemmista hyvät ominaisuudet, tilanteen hallinta ja johdon ja alaisten välinen dialogi.*

Olen oppinut, että käytännöistä on vaikea muokata teoreettista kuvaa, ellei etukäteen ole tottunut seikkailemaan tieteellisen kirjallisuuden moniulotteisessa lokerikossa. Ja kun saa aikaan tieteellistä tekstiä, ei sitä enää käytäntö omakseen tunnista (lainatakseni jatko-opiskelijaystäväni Tuijan sanoja). Toisaalta olen myös oivaltanut, että käytäntöjen logiikan oivaltaminen osoittaa tutkijalle, mikä on merkityksellistä, mitä pitäisi tutkia, mutta se ei vielä riitä. Oman tieteenalan käytännöt pakottavat sulautumaan joukkoon ja opettelemaan tämän kielen. Väitöskirjaprosessi tarvitaan, jotta saa jalkansa ovenväliin, kirjallisuuden hyllymetrien väliin. Kuinka olen onnistunut kommunikoidaan eri lukijoille sen, mikä omassa tutkimuksessani on oleellista, jää lukijan arvioitavaksi.

## SUMMARY

### DIALOGUE IN ORGANIZATIONAL LEARNING

#### A potential for autonomous change in industrial work

This study explores organizational learning as a change process towards autonomous team work. Organizational learning is seen as a social construction between people and actions in a work setting. The notion of learning as situated in practice (Lave & Wenger 1991, Gherardi & al. 1998, Abma 2003, Elkjaer 2004) gives the possibility to set the work community in focus of the learning, instead of researching individual learning processes. Further, when studying processes in their social context, power relations must also be taken into consideration (Contu & Willmott 2003).

The present work is a longitudinal study of the multifaceted and reciprocal processes of organizational learning. It is based on action research using a method close to 'democratic dialogue' presented by Gustavsen (2001) and the notion of dialogue by Bohm (2004). An intervention taking the form of a learning project was facilitated in a printing house, the results of which were followed up and evaluated during a 5-year period. This provides a basis for exploring how the learning discourse developed in the case organization, while, at the same time, the company abandoned the middle management level of hierarchy and the teams had to discover how to work as self-managed groups.

The research material consists of field notes, interviews, one minor questionnaire, learning stories written by two employees and the production manager, and a reflexive group interview. In a two-phase analysis the study first focuses on the liminality of individual and collective learning. As the evaluation of the learning project strongly points to the importance of communication within the change process, the second phase of the study centres on the print workers' subjective experiences of communication and learning. The study concentrates on further exploring the dialectics between the manager and the employees as well as among the employees in their everyday work. The second phase of the analysis reveals a polyphonic image of a learning organization.

After comparing the empirical results with the literatures on organizational learning, empowerment and shared leadership, a holistic understanding of the

multifaceted relationships of the phenomenon of dialogue in organizational learning is created.

Knowledge sharing and a shared vision are often mentioned as learning targets. However, striving towards a common understanding among co-workers might result in forced stability and suppressing of creative conflicts. Reciprocal mental readiness, trust and courage, which are the characteristics of dialogue, are required in order to create a space for reflections and confrontations in a work organization. The study unfolds a purpose oriented process constructing an open dialogue in a context favourable for autonomous, knowledge building communities. It further discusses the (re)construction of power relations, shared leadership and their role in organizational learning. Power relations are discussed both in vertical and horizontal work relations.

Special emphasis is put on the space created by the dialectics between managerial expectations and the reactions of the employees to these. It is argued here that learning is crucial in search for the limits of power and responsibility, and that these limits can be negotiated through both actions and discussions. The learning space created can be given a democratic nature by open dialogue, but once this is achieved, there is nevertheless a risk that the old managerial culture and hierarchy are reproduced in the daily practices. The democratic learning space needs careful nurturing in order to survive the pressures of competition, fast pace and demand for efficiency in today's working life.

## LÄHTEET

- Abma, Tineke A. (2003) Learning by Telling. *Management Learning*, Vol. 34, No: 2, 221-240.
- Akgün, Ali E. - Lynn, Gary S. - Byrne, John C. (2003) Organizational learning: A socio-cognitive framework. *Human Relations*, Vol. 56, No: 7, 839-868.
- Aldrich, Howard (1999) *Organizations evolving*. Sage Publications: London.
- Alvesson, Mats (1992) Leadership as Social Integrative Action: A Study of a Computer Consultancy Company. *Organization Studies*, Vol. 13, No: 2, 185-209.
- Alvesson, Mats - Sköldberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Alvesson, Mats - Sveningsson, Stefan (2003) Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, Vol. 56, No: 12, 1435-1459.
- Antonacopoulou, Elena - Chiva, Ricardo (2007) The Social Complexity of Organization Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. *Management Learning*, Vol. 38, No: 3, 277-295.
- Appelbaum, Steven H. - Hebert, Danielle - Leroux, Sylvie (1999) Empowerment: power, culture and leadership - a strategy or fad for the millennium? *Journal of Workplace Learning*, Vol. 11, No: 7, 233-254.
- April, Kurt A. (1999) Leading through communication, conversation and dialogue. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 20, No: 5, 231-241.
- Argote, Linda (2005) Reflections on Two Views of Managing Learning and Knowledge in Organizations. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 14, No: 1, 43-48.
- Argote, Linda - Ingram, Paul (2000) Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 82, No: 1, 150-169.
- Argyris, Chris (2001) *On organizational learning*. Second Edition. Blackwell Business: Oxford.
- Argyris, Chris - Schön, Donald A. (1978) *Organizational learning*. Addison-Wesley Pub. Co.: Reading, Mass.
- Baalen, Peter van - Huysman, Marleen (2004) The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management (Book review). *Organization Studies*, Vol. 25, No: 3, 481-487.
- Bacon, Nicolas - Blyton, Paul (2005) Worker responses to teamworking: exploring employee attributions of managerial motives. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16, No: 2, 238-255.

- Baxter, Leslie A. (2004) Relationships as dialogues. *Personal Relationships*, Vol. 11, No: 1, 1-22.
- Beirne, Martin (1999) Managing to Empower? A Healthy Review of Resources and Constraints. *European Management Journal*, Vol. 17, No: 2, 218-225.
- Beirne, Martin (2006) Empowerment and innovation: managers, principles and reflective practice. Edward Elgar: Cheltenham, UK.
- Bhasin, Sanjay - Burcher, Peter (2006) Lean viewed as a philosophy. *Journal of Manufacturing Technology Management*, Vol. 17, No: 1, 56-72.
- Blackler, Frank - McDonald, Seonaidh (2000) Power, Mastery and Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, Vol. 37, No: 6, 833-851.
- Bohm, David (2004) *On dialogue*. (Editoitu ja laajennettu painos). Routledge: London.
- Bohm, David - Peat, David (1992) *Tiede, järjestys ja luovuus*. Gaudeamus: Helsinki.
- Boje, David M. - Rosile, Grace Ann (2001) Where's the power in empowerment? Answers from Follett and Clegg. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 37, No: 1, 90-117.
- Bokeno, Michael R. (2003) Introduction: appraisals of organizational learning as emancipatory change. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 16, No: 6, 603-618.
- Boone, Louis E. - Bowen, Donald D. (1987) *The Great writings in management and organizational behavior*. 2.p. Random House: New York.
- Bouwen, Rene - Hosking, Dian Marie (2000) Reflections on relational readings of organizational learning. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, Vol. 9, No: 2, 267-274.
- Brown, John Seely - Collins, Allan - Duguid, Paul (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol. 18, No: 1, 32-42.
- Brown, John Seely - Duguid, Paul (1991) Organizational learning and Communities-of-Practice: Towards a unified view of working, learning, and innovating. *Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences*, Vol. 2, No: 1, 40-57.
- Buber, Martin (1993) *Minä ja sinä*. WSOY: Helsinki.
- Buchanan, David A. (1992) High performance: new boundaries of acceptability in worker control. Teoksessa: *Human resource strategies*, toim. Graeme Salaman - Sheila Cameron - Heather Hamblin - Paul Iles - Christopher Mabey - Kenneth Thompson, p. 138-155. Open University & Sage Publications: London.
- Buchanan, David A. (2000) An eager and enduring embrace: the ongoing re-discovery of teamworking as a management idea. Teoksessa: *Teamworking: management, work and organizations*, toim. Stephen J. Procter - Frank Mueller, p. 25-42. Macmillan Press Ltd: Basingstoke.
- Buchanan, David A. - Badham, Richard J. (1999) *Power, politics, and organizational change: winning the turf game*. Sage Publications: London.



- Buchanan, David - Dawson, Patrick (2007) Discourse and Audience: Organizational Change as Multi-Story Process. *The Journal of Management Studies*, Vol. 44, No: 5, 669-686.
- Buchanan, David - Fitzgerald, Louise - Ketley, Diane - Gollop, Rose - Jones, Jane Louise - Lamont, Sharon Saint - Neath, Annette - Whitby, Elaine (2005) No going back: A review of the literature on sustaining organizational change. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 7, No: 3, 189-205.
- Burrell, Gibson - Morgan, Gareth (1979) Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life. Heinemann: London.
- Campion, Michael A. - Cheraskin, Lisa - Stevens, Michael J. (1994) Career-related antecedents and outcomes of job rotation. *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No: 6, 1518-1542.
- Carson, Charles M. - King, James E. Jr. (2005) Leaving leadership: solving leadership problems through empowerment. *Management Decision*, Vol. 43, No: 7/8, 1049-1053.
- Casey, Catherine (1999) "Come, join our family": Discipline and integration in corporate organizational culture. *Human Relations*, Vol. 52, No: 2, 155-178.
- Cassell, Catherine - Johnson, Phil (2006) Action research: Explaining the diversity. *Human Relations*, Vol. 59, No: 6, 783-814.
- Chen, Yi Feng - Tjosvold, Dean (2006) Participative Leadership by American and Chinese Managers in China: The Role of Relationships. *The Journal of Management Studies*, Vol. 43, No: 8, 1727-1752.
- Claydon, Tim - Doyle, Mike (1996) Trusting me, trusting you? The ethics of employee empowerment. *Personnel Review*, Vol. 25, No: 6, 13-25.
- Clegg, Stewart - Hardy, Cynthia (1999a) Some Dare Call It Power. Teoksessa: *Studying Organization: Theory & Method*, toim. Stewart Clegg - Cynthia Hardy, p. 368-387. Sage Publications: London.
- Clegg, Stewart - Hardy, Cynthia (toim.) (1999b) *Studying Organization: Theory & Method*. Sage Publications: London.
- Clegg, Stewart R. - Kornberger, Martin - Rhodes, Carl (2005) Learning/Becoming/Organizing. *Organization*, Vol. 12, No: 2, 147-167.
- Coghlan, David (2003) Practitioner Research for Organizational Knowledge: Mechanistic- and Organistic-oriented Approaches to Insider Action Research. *Management Learning*, Vol. 34, No: 4, 451-463.
- Collins, David (1997) Two cheers for empowerment: some critical reflections. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 18, No: 1, 23-28.
- Collins, David (1999) Born to fail? Empowerment ambiguity and set overlap. *Personnel Review*, Vol. 28, No: 3, 208-221.
- Collinson, David (2005) Dialectics of leadership. *Human Relations*, Vol. 58, No: 11, 1419-1442.
- Conger, Jay A. - Kanungo, Rabindra N. (1988) The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice. *Academy of Management Review*, Vol. 13, No: 3, 471-482.

- Contu, Alessia - Grey, Christopher - Örtenblad, Anders (2003) Against learning. *Human Relations*, Vol. 56, No: 8, 931-952.
- Contu, Alessia - Willmott, Hugh (2003) Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*, Vol. 14, No: 3, 283-296.
- Cooper, David J. (2003) *Leadership for follower commitment*. Butterworth-Heinemann: Oxford.
- Coopey, John (1995) The Learning Organization, Power, Politics and Ideology. *Management Learning*, Vol. 26, No: 2, 193-213.
- Coopey, John (1996) Crucial gaps in 'the Learning Organization'. Power, politics and ideology. Teoksessa: *How Organizations Learn*, toim. Ken Starkey, p. 348-367. International Thomson Business Press: London.
- Coopey, John - Burgoyne, John (2000) Politics and Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, Vol. 37, No: 6, 869-885.
- Cooren, François - Thompson, Fiona - Canestraro, Donna - Bodor, Tamás (2006) From agency to structure: Analysis of an episode in a facilitation process. *Human Relations*, Vol. 59, No: 4, 533-565.
- Cox, Annette - Zagelmeyer, Stefan - Marchington, Mick (2006) Embedding employee involvement and participation at work. *Human Resource Management Journal*, Vol. 16, No: 3, 250-267.
- Crossan, Mary M. - Lane, Henry W. - White, Roderick E. (1999) An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, Vol. 24, No: 3, 522-537.
- Curran, James - Blackburn, Robert A. (2001) *Researching the small enterprise*. SAGE Publications: London.
- Dawson, Patrick (2003) *Understanding organizational change: the contemporary experience of people at work*. Sage Publications: London.
- Dawson, Patrick - Buchanan, David (2005) The way it really happened: Competing narratives in the political process of technological change. *Human Relations*, Vol. 58, No: 7, 845-865.
- Dirks, Kurt T. - Ferrin, Donald L. (2001) The Role of Trust in Organizational Settings. *Organization Science*, Vol. 12, No: 4, 450-467.
- Driessen, Samuel - Huijsen, Willem-Olaf - Grootveld, Marjan (2007) A framework for evaluating knowledge-mapping tools. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 11, No: 2, 109-117.
- Druskat, Vanessa Urch - Wheeler, Jane V (2004) How to Lead a Self-Managing Team. *MIT Sloan Management Review*, Vol. 45, No: 4, 65-71.
- Dundon, Tony - Wilkinson, Adrian - Marchington, Mick - Ackers, Peter (2004) The meanings and purpose of employee voice. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 15, No: 6, 1149-1170.
- Dundon, Tony - Wilkinson, Adrian - Marchington, Mick - Ackers, Peter (2005) The management of voice in non-union organisations: managers' perspectives. *Employee Relations*, Vol. 27, No: 3, 307-319.
- Easterby-Smith, Mark (1997) Disciplines of organizational learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, Vol. 50, No: 9, 1085-1113.

- Easterby-Smith, Mark - Araujo, Luis (1999) Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. Teoksessa: *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*, toim. Mark Easterby-Smith - Luis Araujo - John Burgoyne, p. 1-21. Sage Publications: London.
- Easterby-Smith, Mark - Crossan, Mary - Nicolini, Davide (2000) Organizational learning: Debates past, present and future. *The Journal of Management Studies*, Vol. 37, No: 6, 783-796.
- Eden, Colin - Huxham, Chris (1999) Action Research for the Study of Organization. Teoksessa: *Studying Organization: Theory & Method*, toim. Stewart Clegg - Cynthia Hardy, p. 272-288. Sage Publications: London.
- Edmondson, Amy (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, No: 2, 350-383.
- Edwards, Paul - Collinson, Margaret (2002) Empowerment and Managerial Labor Strategies: Pragmatism Regained. *Work & Occupations*, Vol. 29, No: 3, 272-299.
- Edwards, Paul - Collinson, Margaret - Rees, Chris (1998) The Determinants of Employee Responses to Total Quality Management: Six Case Studies. *Organization Studies*, Vol. 19, No: 3, 449-475.
- Eijnatten, Frans M., van - Galen, Maarten C., van - Fitzgerald, Laurie A. (2003) Learning dialogically: the art of chaos-informed transformation. *The Learning Organization*, Vol. 10, No: 6, 361-367.
- Ekanem, Ignatius - Smallbone, David (2007) Learning in Small Manufacturing Firms. *International Small Business Journal*, Vol. 25, No: 2, 107-129.
- Eldridge, Derek - Nisar, Tahir M. (2006) The significance of employee skill in flexible work organizations. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 17, No: 5, 918-937.
- Elkjaer, Bente (1999) In Search of a Social Learning Theory. Teoksessa: *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*, toim. Mark Easterby-Smith - Luis Araujo, p. 75-92. Sage Publications: London.
- Elkjaer, Bente (2003a) Critical Analysis of Organizations. Theory, Practice, Revitalization. *Management Learning*, Vol. 34, No: 3, 383-386.
- Elkjaer, Bente (2003b) Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. Teoksessa: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, toim. Mark Easterby-Smith - Marjorie Lyles, p. 38-53. Blackwell Publishing Ltd.: Malden.
- Elkjaer, Bente (2004a) Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach. *Management Learning*, Vol. 35, No: 4, 511-515.
- Elkjaer, Bente (2004b) Organizational Learning. *Management Learning*, Vol. 35, No: 4, 419-434.
- Emery, Merrelyn (1999) Searching: the theory and practice of making cultural change. John Benjamins: Amsterdam.
- Engeström, Yrjö (2004) Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino: Tampere.

- Eskola, Jari - Suoranta, Juha (2000) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Fairhurst, G.T. (2001) Dualisms in leadership research. Teoksessa: *The new handbook of organizational communication*, toim. Fredric M. Jablin - Linda Putnam, p. 379-439. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Fenwick, Tara (2004) Toward a Critical HRD in Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, Vol. 54, No: May, 193-209.
- Fenwick, Tara J. (2003) Emancipatory potential of action learning: a critical analysis. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 16, No: 6, 619-632.
- Fenwick, Tara - Rubenson, Kjell (2005) Taking Stock: A Review of Research on Learning in Work 1999-2004. Teoksessa: *Proceedings of the 4th International Conference on Researching Work & Learning (RWL)*, toim. University of Technology Sydney.
- Ferdinand, Jason (2004) Power, Politics and State Intervention in Organizational Learning. *Management Learning*, Vol. 35, No: 4, 435-450.
- Ferrin, Donald L. - Dirks, Kurt T. - Shah, Pri P. (2003) Many routes toward trust: A social network analysis of the determinants of interpersonal trust. Teoksessa: *Proceedings of the Academy of Management Proceedings*, toim. Academy of Management, C1-C6.
- Filander, Karin (2000) *Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla*. Sähköinen väitöskirja, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 67: Tampere.
- Follett, Mary Parker - Fox, Elliot M. - Urwick, Lyndall F. (1973) *Dynamic administration; the collected papers of Mary Parker Follett*. (Alkuperäispainos 1941). Pitman: London.
- Francis, Helen (2003) Teamworking and change: Managing the contradictions. *Human Resource Management Journal*, Vol. 13, No: 3, 71-90.
- Fruytier, Ben (1996) The redesign dialogue: Organizational change and the theory of autopoietic systems. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 17, No: 3, 327-357.
- Galang, Maria Carmen (1999) Employee reactions to voice and choice in the workplace: the influence of culture. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 10, No: 4, 703-715.
- Gherardi, Silvia (2001) From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, Vol. 54, No: 1, 131-139.
- Gherardi, Silvia (2003) Knowing as desiring. Mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No: 7/8, 352-358.
- Gherardi, Silvia - Nicolini, Davide - Odella, Francesca (1998) Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, Vol. 29, No: 3, 273-297.
- Gibson, Cristina - Vermeulen, Freek (2003) A Healthy Divide: Subgroups as a Stimulus for Team Learning Behavior. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 48, No: 2, 202-239.

- Giddens, Anthony (1979) Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Otava: Helsinki.
- Godard, John (2001) High Performance and the Transformation of Work? The Implications of Alternative Work Practices for the Experience and Outcomes of Work. *Industrial & Labor Relations Review*, Vol. 54, No: 4, 776-805.
- Goffman, Erving (1956) Embarrassment and Social organization. *The American Journal of Sociology*, Vol. 62, No: 3, 264-271.
- Graen, George B. (2004) *New frontiers of leadership*. Information Age Pub.: Greenwich, Conn.
- Grint, Keith (2005) *Leadership: Limits and Possibilities*. Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke.
- Grönfors, Martti (2001) Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, toim. Juhani Aaltola - Raine Valli, p. 124-141. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Guest, David E. (1990) Human Resource Management and the American Dream. *The Journal of Management Studies*, Vol. 27, No: 4, 377-397.
- Gummesson, Evert (2000) *Qualitative methods in management research*. 2. Sage: Thousand Oaks, Calif.
- Gundlach, Michael - Zivnuska, Suzanne - Stoner, Jason (2006) Understanding the relationship between individualism-collectivism and team performance through an integration of social identity theory and the social relations model. *Human Relations*, Vol. 59, No: 12, 1603-1632.
- Gustavsen, Bjørn (2001) Theory and practice: The Mediating Discourse. Teoksessa: *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, toim. Peter - Bradbury Reason, Hilary, p. 17-26. Sage Publications: London.
- Gustavsen, Bjørn (2004) Some further contributions to the dialogue. *Concepts and transformation*, Vol. 9, No: 1, 93-101.
- Harney, Brian - Dundon, Tony (2006) Capturing complexity: developing an integrated approach to analysing HRM in SMEs. *Human Resource Management Journal*, Vol. 16, No: 1, 48-73.
- Hayward, Clarissa Rile (2000) *De-Facing Power*. Cambridge University Press: Cambridge, NY. <http://site.ebrary.com/lib/tukkk/>.
- Heikkilä, Jorma - Heikkilä, Kristiina (2001) *Dialogi, avain innovatiivisuuteen*. WSOY: Porvoo.
- Heikkilä, Kirsi (2006) Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto, väitöskirja: Tampere.
- Heikkinen, Hannu L.T. - Huttunen, Rauno - Moilanen, Pentti (1999) *Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. PS-viestintä Oy: Jyväskylä.
- Heikkinen, Hannu L.T. - Syrjälä, Leena (2006) Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähes-*

- tymistavat*, toim. Hannu L.T. Heikkinen - Esa Rovio - Leena Syrjälä, p. 144-162. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Hendry, Chris - Arthur, Michael B. - Jones, Alan M. (1995) *Strategy through people: adaptation and learning in the small-medium enterprise*. Routledge: London.
- Hendry, John - Seidl, David (2003) The Structure and Significance of Strategic Episodes: Social Systems Theory and the Routine Practices of Strategic Change. *Journal of Management Studies*, Vol. 40, No: 1, 175-196.
- Hernes, Tor (2004) *The spatial construction of organization*. J. Benjamins: Amsterdam.
- Herr, Kathryn - Anderson, Gary L. (2005) *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Hoecklin, Lisa Adent (1995) Managing cultural differences: strategies for competitive advantage. Addison-Wesley: Wokingham, England.
- Holmberg, Robert (2000) Organizational learning and participation: Some critical reflections from a relational perspective. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, Vol. 9, No: 2, 177-188.
- Hosking, Dian Marie (2002) Power over, power to, and the social construction of change process. Teoksessa: *Proceedings of the Stability and Dynamics of Power. XXVII Annual Colloquium of IAREP/SABE*, toim. Turun kauppakorkeakoulu, 1-15.
- Hosking, Dian Marie - Bouwen, Rene (2000) Organizational learning: Relational-constructionist approaches: An overview. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, Vol. 9, No: 2, 129-132.
- Houghton, Jeffery D. - Neck, Christopher P. - Manz, Charles, C. (2003) Self-Leadership and Art of Creating Shared Leadership in Teams. Teoksessa: *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*, toim. Craig L. Pearce - Jay A. Conger, p. 123-140. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Huttunen, Rauno - Heikkinen, Hannu L.T. (1999) Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa: *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, toim. Hannu L.T. Heikkinen - Rauno Huttunen - Pentti Moilanen, p. 155-186. PS-viestintä Oy: Jyväskylä.
- Huusko, Liisa (2003) *Sopiva tiimi*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 60: Joensuu.
- Huusko, Liisa (2006) The lack of skills: an obstacle in teamwork. *Team Performance Management*, Vol. 12, No: 1/2, 5-16.
- Huysman, Marleen (2000) An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, Vol. 9, No: 2, 133-145.
- Huysman, Marleen - Wit, Dirk, de (2004) Practices of managing knowledge sharing: towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management (formerly Business Change and Re-engineering)*, Vol. 11, No: 2, 81-92.

- Huzzard, Tony - Östergren, Katarina (2002) When norms collide: Learning under organizational hypocrisy. *British Journal of Management*, Vol. 13, No: Supplement 2, 47-59.
- Isaacs, William N. (1993) Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, No: 2, 24-39.
- Isaacs, William N. (2001a) *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Talentum: Helsinki.
- Isaacs, William N. (2001b) Toward an Action Theory of Dialogue. *International Journal of Public Administration*, Vol. 24, No: 7/8, 709-748.
- Jabri, Muayyad (2004) Team feedback based on dialogue: Implications for change management. *The Journal of Management Development*, Vol. 23, No: 2, 141-151.
- Jacobs, Claus - Coghlan, David (2005) Sound from silence: On listening in organizational learning. *Human Relations*, Vol. 58, No: 1, 115-138.
- Jacques, Roy (1996) Manufacturing the employee: management knowledge from the 19th to 21st centuries. Sage Publications: London.
- Jawahar-Nesan, L. (2004) Efficacy-information for implementing learning in construction. *The Learning Organization*, Vol. 11, No: 1, 45-66.
- Jones, Gareth R. - George, Jennifer M. (1998) The Experience and Evolution of Trust: Implications for Cooperation and Teamwork. *Academy of Management Review*, Vol. 23, No: 3, 531-546.
- Jyrkämä, Jyrki (1999) Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt - giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa: *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, toim. Hannu L.T. Heikkinen - Rauno Huttunen - Pentti Moilanen, p. 137-154. PS-viestintä Oy: Jyväskylä.
- Kalling, Thomas - Styhre, Alexander (2003) *Knowledge sharing in organizations*. Liber ekonomi: Copenhagen Business School Press: Malmö.
- Kalliola, Satu (1994) Yhteistoiminnallisuuden haaste kunnallishallinnossa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, Vol. 1994, No: 3, 22-29.
- Kalliola, Satu (2003) Self-Designed Teams in Improving Public Sector Performance and Quality of Working Life. *Public Performance & Management Review*, Vol. 27, No: 2, 110-122.
- Kalliola, Satu - Nakari, Risto (2004a) Dialogiset menetelmät kuntien toimintatapojen muutostyössä. Teoksessa: *Työkonferenssi Suomessa*, toim. Jarmo Lehtonen, p. 189-200. Työturvallisuuskeskus, Raporttisarja 2004/1: Helsinki.
- Kalliola, Satu - Nakari, Risto (2004b) *Yhteistoiminta ja kuntien työpaikkojen kehittäminen*. Työministeriö, Tykes-raportteja 38: Helsinki.
- Kanter, Rosabeth Moss (1988) *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Unwin Hyman Limited: London.
- Karjalainen, Merja - Heikkinen, Hannu L.T. - Huttunen, Rauno - Saarnivaara, Marjatta (2006) Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, Vol. 2, No: 26, 96-103.
- Kasvio, Antti - Nakari, Risto - Kalliola, Satu - Kuula, Arja - Pesonen, Ilkka - Rajakallio, Helena - Syvänen, Sirpa (1994) *Uudistumisen voimavarat*:

- Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä.* Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto: Tampere.
- Katzenbach, Jon R. - Smith, Douglas K. (1993) *Tiimit ja tuloksekas yritys.* Weilin+Göös: Jyväskylä.
- Keogh, William - Mulvie, Angela - Cooper, Sarah (2005) The identification and application of knowledge capital within small firms. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12, No: 1, 76-91.
- Kerr, Annette - McDougall, Marilyn (1999) The small business of developing people. *International Small Business Journal*, Vol. 17, No: 2, 65-74.
- Kim, Daniel H. (1993) The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, Vol. 35, No: 1, 37-50.
- Kirjatyö (2004) Kirjapainoteollisuus on 30 vuodessa vähentynyt Helsingissä huomattavasti. Vol. 2004, No: 9, [http:// www.viestintaliitto.fi/kirjatyo/2004/2009/muut/kirjapainoteollisuus.html](http://www.viestintaliitto.fi/kirjatyo/2004/2009/muut/kirjapainoteollisuus.html).
- Kirjavainen, Paula - Laakso-Manninen, Ritva (2001) *Strategisen osaamisen johtaminen.* Edita: Helsinki.
- Kirkman, Bradley L. - Rosen, Benson (2000) Powering Up Teams. *Organizational Dynamics*, Vol. 28, No: 3, 48-66.
- Kitching, John (2007) Regulating employment relations through workplace learning: a study of small employers. *Human Resource Management Journal*, Vol. 17, No: 1, 42-57.
- Klaas, Bhan S. - McClendon, John - Gainey, Thomas W. (2001) Managing HR in the Small and Medium Enterprise: The Impact of Professional Employer Organizations. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Vol. 25, No: 1, 107-124.
- Knights, David - McCabe, Darren (2003) Governing through teamwork: Re-constituting subjectivity in a call centre. *The Journal of Management Studies*, Vol. 40, No: 7, 1587-1619.
- Kogut, Bruce - Zander, Udo (1992) Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, Vol. 3, No: 3, 383-397.
- Kortteinen, Matti (1992) Kunnian kenttä: suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hanki ja Jää: Hämeenlinna.
- Koskinen, Ilpo (1999) Tiimit ja johtamisen organisoituminen asiantuntijatyössä. *Halinnon tutkimus*, Vol. 1999, No: 1, 19-32.
- Kovalainen, Anne (2003) Yrittäjyys ja PK-yritykset – monitieteinen tutkimusalue. Teoksessa: *Management and Organizing*, toim. Raimo Nurmi, p. 355-373. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja B-2:2002: Turku.
- Kratzer, Jan - Leenders, Roger Th. A. J. - Engelen, Jo M. L., van (2004) Stimulating the Potential: Creative Performance and Communication in Innovation Teams. *Creativity and Innovation Management*, Vol. 13, No: 1, 63-71.
- Kuipers, Ben (2005) Team Development and Team Performance. Responsibilities, Responsiveness and Results: A Longitudinal Study of Teamwork at Volvo Trucks Umeå. Labyrinth Publications: Ridderkerk.



- Kuipers, Ben S. - Witte, Marco C., de - Zwaan, Ad H., van der (2004) Design or development? Beyond the LP-STs debate; inputs from a Volvo truck case. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 24, No: 8, 840-854.
- Kuittinen, Matti (2006) Johtaminen psykologisena vallankäyttönä. *Psykologia*, Vol. 2006, No: 3, 176-218.
- Kuula, Arja (1999) Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino: Tampere.
- Kuusela, Pekka (2005) Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Työturvallisuuskeskus: Helsinki.
- Lahtonen, Maarit (1996) Demokraattinen dialogi metalliteollisuudessa. Työpaikkojen kehittämisohjelman arviointitutkimus. Työministeriö, Työpoliittinen tutkimus -sarja, nro 148: Helsinki.
- Lam, Simon S. K. - Chen, Xiao-Ping - Schaubroeck, John (2002) Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderate effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy. *Academy of Management Journal*, Vol. 45, No: 5, 905-914.
- Landström, Hans (2005) *Pioneers in entrepreneurship and small business research*. Springer Science+Business Media: New York, N.Y.
- Lave, Jean - Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: Cambridge, England.
- Lavikka, Riitta (1997) *Big Sisters. Spacing Women Workers in the Clothing Industry*. Research Institute for Social Sciences, University of Tampere: Tampere.
- Lawler, Edward E. (1986) High-involvement management. Participative Strategies for Improving Organizational Performance. Jossey-Bass Inc.: San Francisco, Calif.
- Lawler, John (2004) Meaning and being: existentialist concepts in leadership. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, Vol. 1, No: 1, 61-72.
- Leach, Desmond J. - Wall, Toby D. - Jackson, Paul R. (2003) The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, Vol. 76, No: 1, 27-52.
- Leede, Jan, de - Nijhof, André H.J. - Fisscher, Olaf A.M. (1999) The Myth of Self-Managing Teams: A Reflection on the Allocation of Responsibilities Between Individuals, Teams and the Organisation. *Journal of Business Ethics*, Vol. 21, No: 2/3, 203-215.
- Lehesvirta, Tuija - Vähämäki, Maija - Lähteenmäki, Satu (2005) Leaders' role in organizational learning - getting people committed? Teoksessa: *Proceedings of the Proceedings of the 4th International Conference on Researching Work and Learning*, toim. P. Hagar - G. Hawke. University of Technology Sydney, Australia.
- Lehtonen, Jarmo (toim.) (2004) *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva työyhteisöjen kehittämismetodi*. Työturvallisuuskeskus, Raportisarja 2004/1: Helsinki.

- Lincoln, Yvonna S. - Guba, Egon G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Beverly Hills, Calif.
- Locke, Karen (2001) *Grounded Theory in Management Research*. Sage Publications: London ; Thousand Oaks, Calif.
- Lukka, Kari (1999) Case/field-tutkimuksen erilaiset lähestymistavat laskenta-toimissa. Teoksessa: *Tutkija, opettaja, akateeminen vaikuttaja ja käytännön toimija*, toim. Heli Hookana, p. 129-150. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, C-1:1999: Turku.
- Lähteenmäki, Satu - Holden, Len - Roberts, Ian (1999) *HRM and the Learning Organization*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-2:1999: Turku.
- Lähteenmäki, Satu - Toivonen, Jouko - Mattila, Merja (2001) Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. *British Journal of Management*, Vol. 12, No: 2, 113-129.
- Malmi, Teemu (2005) Kohti käytännöllisiä teorioita liiketaloustieteissä - toiveajatteluako? Virkaanastujaisesityelmä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, Vol. 54, No: 4, 553-559.
- Marchington, Mick (2000) Teamworking and employee involvement: terminology, evaluation and context. Teoksessa: *Teamworking: management, work and organizations*, toim. Stephen Procter - Frank Mueller, p. 60-80. Macmillan Press Ltd: Basingstoke.
- Marchington, Mick - Wilkinson, Adrian (1999) 'Direct Participation'. Teoksessa: *Personnel Management in Britain*, toim. Keith Sisson - Stephen Bach, p. 340-364. 3. p. Blackwell: Oxford.
- Marchington, Mick - Wilkinson, Adrian - Ackers, Peter - Goodman, John (1994) Understanding the Meaning of Participation: Views from the Workplace. *Human Relations*, Vol. 47, No: 8, 867-894.
- Mattila, Pekka (2006) *Toiminta, valta ja kokemus organisaation muutoksessa - tutkimus kolmesta suuryrityksestä*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia Nro 248/2006. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/mattila/toiminta.pdf>. Helsinki.
- Matzler, Kurt - Renzl, Birgit (2006) The Relationship between Interpersonal Trust, Employee Satisfaction, and Employee Loyalty. *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 17, No: 10, 1261-1271.
- McAdam, Rodney - Mason, Bob - McCrory, Josephine (2007) Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: towards a process of tacit knowing in organizations. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 11, No: 2, 43-59.
- McAdam, Rodney - Reid, Renee (2001) SME and large organisation perceptions of knowledge management: Comparisons and contrasts. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5, No: 3, 231-241.
- Mingers, John (2003) Observing organizations: An evaluation of Luhmann's organization theory. Teoksessa: *Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*, toim. Tor Hernes - Tore Bakken, p. 103-122. Copenhagen Business School Press: Copenhagen.

- Molleman, Eric - Timmerman, Hugo (2003) Performance management when innovation and learning become critical performance indicators. *Personnel Review*, Vol. 32, No: 1/2, 93-113.
- Mooradian, Todd - Renzl, Birgit - Matzler, Kurt (2006) Who Trusts? Personality, Trust and Knowledge Sharing. *Management Learning*, Vol. 37, No: 4, 523-540.
- Mueller, Frank - Carter, Chris (2005) The "HRM project" and managerialism: Or why some discourses are more equal than others. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 18, No: 4, 369-382.
- Musson, Gill - Cohen, Laurie (1999) Understanding language processes: A neglected skill in the management curriculum. *Management Learning*, Vol. 30, No: 1, 27-42.
- Mönkkönen, Kaarina (2002) Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94: Kuopio.
- Nonaka, Ikujiro (1991) The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, Vol. 69, No: 6, 96-104.
- Nonaka, Ikujiro (1996) The knowledge-creating company. Teoksessa: *How Organizations Learn*, toim. Ken Starkey, p. 18-31. International Thomson Business Press: London.
- Nonaka, Ikujiro - Takeuchi, Hirotaka (1995) The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press: New York.
- Nonaka, Ikujiro - Toyama, Ryoko - Konno, Noboru (2000) SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, Vol. 33, No: 1, 5-34.
- Nonaka, Ikujiro - Toyama, Ryoko - Nagata, Akiya (2000) A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm. *Industrial and Corporate Change*, Vol. 9, No: 1, 1-20.
- Noordegraaf, Mirko - Abma, Tineke (2003) Management by Measurement? Public Management Practices Amidst Ambiguity. *Public Administration*, Vol. 81, No: 4, 853-871.
- Northouse, Peter G. (2004) *Leadership: theory and practice*. 3. Sage: Thousand Oaks, Calif.
- Nummila, Kari (1995) 80 Painavaa vuotta. Saviseudun silmä. Oy Kuntain Lehti/Loimaan Kirjapaino Oy 1915-1995. Loimaan Kirjapaino Oy: Loimaa.
- Nutt, Paul C. (2004) Organizational De-development. *The Journal of Management Studies*, Vol. 41, No: 7, 1083-1103.
- O'Connor, Ellen S. (2001) Back on the way to empowerment: The example of Ordway Tead and industrial democracy. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 37, No: 1, 15-32.
- Orr, Julian E. (1996) Talking about machines: an ethnography of a modern job. ILR Press: Ithaca, N.Y.
- Ortega, Jaime (2001) Job Rotation as a Learning Mechanism. *Management Science*, Vol. 47, No: 10, 1361-1370.

- Paavola, Sami - Hakkarainen, Kai (2006) Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa: *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*, toim. Kristina Rolin - Marja-Liisa Kakuri-Knuuttila - Elina Henttonen, p. 268-284. Gaudeamus: Helsinki.
- Pak, C. K. - Snell, Robin S. (2003) Programmed, autonomous-formal and spontaneous organizational learning. *British Journal of Management*, Vol. 14, No: 3, 275-288.
- Pan, Shan L. - Scarborough, Harry (1999) Knowledge Management in Practice: An Exploratory Case Study. *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol. 11, No: 3, 359-374.
- Park, Peter (1999) People, Knowledge, and Change in Participatory Research. *Management Learning*, Vol. 30, No: 2, 141-157.
- Park, Peter (2001) Knowledge and Participatory Research. Teoksessa: *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, toim. Peter Reason - Hilary Bradbury, p. 81-90. Sage Publications: London.
- Parker, Lee D. - Ritson, Philip (2005) Fads, stereotypes and management gurus: Fayol and Follett today. *Management Decision*, Vol. 43, No: 10, 1335-1357.
- Partington, David (2000) Building Grounded Theories of Management Action. *British Journal of Management*, Vol. 11, No: 2, 91-102.
- Paul, Robert J. - Niehoff, Brian P. - Turnley, William H. (2000) Empowerment, expectations, and the psychological contract - managing the dilemmas and gaining the advantages. *Journal of Socio-Economics*, Vol. 29, No: 5, 471-485.
- Payne, Jonathan (2004) Workplace innovation and the role of public policy: evaluating the impact of the Finnish Workplace Development Programme: limits and possibilities. SKOPE Research Paper No 46. University of Warwick: Coventry.
- Pearce, Craig L. - Sims, Henry P., Jr - Cox, Jonathan F. - Ball, Gail - Schnell, Eugene - Smith, Ken A. - Trevino, Linda (2003) Transactors, transformers and beyond: A multi-method development of a theoretical typology of leadership. *The Journal of Management Development*, Vol. 22, No: 4, 273-307.
- Pearce, Craig L. - Conger, Jay Alden (2003) *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Pedler, Mike (1995) A guide to the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 27, No: 4, 21-25.
- Pedler, Mike - Burgoyne, John - Boydell, Tom (1991) *The learning company: a strategy for sustainable development*. McGraw-Hill: London ; New York.
- Perren, Lew - Ram, Monder (2004) Case-study Method in Small Business and Entrepreneurial Research: Mapping Boundaries and Perspectives. *International Small Business Journal*, Vol. 22, No: 1, 83-101.
- Peräkylä, Anssi (2001) Erving Goffman: Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa: *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*, toim. Vilma Hänninen - Jukka Partanen - Oili-Helena Ylijoki, p. 347-364. Vastapaino: Tampere.

- Pettigrew, Andrew (1997) What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of management*, Vol. 13, No: 4, 337-348.
- Polanyi, Michael (1966) *The tacit dimension*. Doubleday: Garden City, N.Y.
- Prasad, Anshuman (2001) Understanding workplace empowerment as inclusion: A historical investigation of the discourse of difference in the United States. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 37, No: 1, 51-69.
- Prasad, Pushkala - Eylon, Dafna (2001) Narrating past traditions of participation and inclusion: Historical perspectives on workplace empowerment. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 37, No: 1, 5-14.
- Procter, Stephen J. - Mueller, Frank (2000a) *Teamworking: management, work and organizations*. Macmillan Press Ltd: Basingstoke.
- Procter, Stephen J. - Mueller, Frank (2000b) Teamworking: strategy, structure, systems and culture. Teoksessa: *Teamworking: management, work and organizations*, toim. Stephen J. Procter - Frank Mueller, p. 3-24. Macmillan Press Ltd: Basingstoke.
- Pålshaugen, Øyvind (2001) The Use of Words: Improving Enterprises by Improving their Conversations. Teoksessa: *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, toim. Peter Reason - Hilary Bradbury, p. 209-218. Sage Publications: London.
- Reason, Peter (1999) Integrating action and reflection through co-operative inquiry. *Management Learning*, Vol. 30, No: 2, 207-226.
- Reason, Peter - Bradbury, Hilary (2001a) *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. Sage Publications: London.
- Reason, Peter - Bradbury, Hilary (2001b) Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Teoksessa: *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, toim. Peter Reason - Hilary Bradbury, p. 1-14. Sage Publications: London.
- Rifkin, Will - Fulop, Liz (1997) A review and case study on learning organizations. *The Learning Organization*, Vol. 4, No: 4, 135-148.
- Rolin, Kristina - Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa - Henttonen, Elina (2006) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus: Helsinki.
- Roman, Jani (2005) *A Study of Organizational Dialogue*. Teknillinen korkeakoulu. Doctoral dissertation series 2005/4: Helsinki.
- Ropo, Arja - Eriksson, Marja - Sauer, Erika - Lehtimäki, Hanna - Keso, Heidi - Pietiläinen, Tarja - Koivunen, Nina (2005) *Jaetun johtajuuden särmit*. Talentum: Helsinki.
- Rostila, Ilmari - Kazi, Mansoor A.F. (2001) Realistinen arviointitutkimus toimintamallin kehittämisen välineenä. Teoksessa: *Näkökulmia projektiarviointiin*, toim. Pirkko Vartiainen, p. 69-90. Finnpublishers Oy: Tampere.
- Ruokonen, Floora (2006). *Sokraattisen dialogin teoria ja kysymys dialogisten menetelmien käytännöstä*. Julkaisematon käsikirjoitus, esitetty 7.10.2006 Työelämän tutkimuspäivillä, Tampere.
- Ryan, Lori Verstegen - Rutherford, Matthew A. (2000) Mary Parker Follett: individualist or collectivist? Or both? *Journal of Management History*, Vol. 6, No: 5, 207-223.

- Räsänen, Keijo (2007) Kehittämisohteet: kehittämistyö 'käytännöllisenä toimintana'. Teoksessa: *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa*, toim. Elise Ramstad - Tuomo Alasoini, p. 40-66. TYKES Raportteja 53. Työministeriö: Helsinki.
- Sagie, Abraham - Aycan, Zeynep (2003) A cross-cultural analysis of participative decision-making in organizations. *Human Relations*, Vol. 56, No: 4, 453-473.
- Sagie, Abraham - Koslowsky, Meni (2000) Participation and empowerment in organizations: modeling, effectiveness, and applications. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Santaharju, Pentti (1972) *Yritysdemokratia ja tie sen toteuttamiseen*. Weilin+Göös: Helsinki.
- Savelsbergh, Chantal - Delarue, Anne (2005) Team typologies: What is the direction? Teoksessa: *Proceedings of the 9th International Workshop of Team Working*, toim. Portugal Universidade Nova de Lisboa.
- Scapens, Robert W. (2004) Doing Case Study Research. Teoksessa: *The Real Life Guide to Accounting Research*, toim. C. Humphrey - Bill Lee, p. 257-279. Elsevier: Oxford.
- Schafft, Kai A. - Greenwood, Davydd J. (2003) Promises and dilemmas of participation: action research, Search Conference methodology, and community development. *Journal of the Community Development Society*, Vol. 34, No: 1, 18-35.
- Schein, Edgar H. (1993) On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, No: 2, 40-51.
- Schreyögg, Georg - Geiger, Daniel (2007) The Significance of Distinctiveness: A Proposal for Rethinking Organizational Knowledge. *Organization*, Vol. 14, No: 1, 77-100.
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc.: New York.
- Seibert, Scott E. - Silver, Seth R. - Randolph, W. Alan (2004) Taking Empowerment to the Next Level: A Multiple-Level Model of Empowerment, Performance and Satisfaction. *Academy of Management Journal*, Vol. 47, No: 3, 332-349.
- Seibert, Scott E. - Sparrowe, Raymond T. - Linden, Robert C. (2003) A Group Exchange Structure Approach to Leadership in Groups. Teoksessa: *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*, toim. Craig L. Pearce - Jay A. Conger, p. 173-192. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Seibold, David R. - Shea, Christine B. (2001) Participation and Decision Making. Teoksessa: *The New Handbook of Organizational Communication*, toim. Fredric M. Jablin - Linda Putnam, p. 664-703. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Senge, Peter M. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency: New York.
- Sewell, Graham (2001) What goes around, comes around: Inventing a mythology of teamwork and empowerment. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 37, No: 1, 70-89.

- Shay, Jeffrey P. (1997) Managing Employee Involvement and Participation. *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 5, No: 2, 216-219.
- Shotter, John (2006) Understanding Process From Within: An Argument for 'Witness'-Thinking. *Organization Studies*, Vol. 27, No: 4, 585-604.
- Siitonen, Juha (1999) *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Acta Universitatis Ouluensis, Series E 37. Oulun yliopisto: Oulu.
- Silvonen, Jussi - Keso, Pirjo (1999) Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia*, Vol. 34, No: 2, 88-96.
- Sims, Henry P., Jr - Lorenzi, Peter (1992) *The new leadership paradigm: social learning and cognition*. Sage: Newbury Park, CA.
- Sippola, Aulikki (2007) Diversity Management Paradigms and HRM: Implications of Cultural Diversity for Strategic and Operational HRM. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, Vol. No: 2, 193-222.
- Smith, Janet (1998) An ongoing learning dialogue an experiential model in progress. *Empowerment in Organizations*, Vol. 6, No: 4, 119-123.
- Snell, Robin - Chak, Almaz Man-Kuen (1998) The learning organization: Learning and empowerment for whom? *Management Learning*, Vol. 29, No: 3, 337-364.
- Snell, Robin Stanley (2001) Moral foundations of the learning organization. *Human Relations*, Vol. 54, No: 3, 319-342.
- Spender, J.-C. - Scherer, Andreas Georg (2007) The Philosophical Foundations of Knowledge Management: Editors' Introduction. *Organization*, Vol. 14, No: 1, 5-28.
- Spreitzer, Gretchen M. (1996) Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, Vol. 39, No: 2, 483.
- Stake, Robert E. (1995) *The art of case study research*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Strauss, Anselm L. - Corbin, Juliet M. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications: Newbury Park, Calif.
- Stringer, Ernest T. (1999) *Action research*. 2. uudistettu painos. Sage Publications: Thousand Oaks, Calif.
- Styhre, Alexander - Josephson, Per-Erik - Knauseder, Ingeborg (2006) Organization Learning in Non-writing Communities. *Management Learning*, Vol. 37, No: 1, 83-100.
- Styhre, Alexander - Sundgren, Mats (2005) Action Research as Experimentation. *Systemic Practice and Action Research*, Vol. 18, No: 1, 53-65.
- Subeliani, David - Tsogas, George (2005) Managing diversity in the Netherlands: a case study of Rabobank. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16, No: 5, 831-851.
- Syvänen, Sirpa (2003) *Työn paineet ja puuttumattomuuden kustannukset*. Acta Universitatis Tamperensis 942: Tampere.
- Szulanski, Gabriel (1996) Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17, No, 27-43.

- Teece, David J. (2003) Explicating Dynamic Capabilities: Assets selection, Coordination and Entrepreneurship in Strategic Management Theory. Luento Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa, elokuu 2003.
- Thomas, Kenneth W. - Velthouse, Betty A. (1990) Cognitive Elements of Empowerment: An 'Interpretive' Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, Vol. 15, No: 4, 666-681.
- Thompson, Paul - McHugh, David (1995) *Work organisations: a critical introduction*. 2. p. Macmillan: Houndmills, Basingstoke, Hampshire.
- Tiernan, Siobhan D. - Flood, Patrick C. - Murphy, Eamonn P. - Carroll, Stephen J. (2002) Employee reactions to flattening organizational structures. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, Vol. 11, No: 1, 47-67.
- Tikkamäki, Kati (2006) *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis, 534. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Tjosvold, Dean - Poon, Margaret - Yu, Zi-you (2005) Team effectiveness in China: Cooperative conflict for relationship building. *Human Relations*, Vol. 58, No: 3, 341-367.
- Tsoukas, Haridimos (2003) Do We Really Understand Tacit Knowledge? Teoksessa: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, toim. Mark Easterby-Smith - Marjorie Lyles, p. 411-427. Blackwell Publishing: Malden, MA.
- Tuomi, Jouni - Sarajärvi, Anneli (2004) *Ladullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.
- Vartiainen, Eija - Pulkkis, Anneli (2004) Työkonferenssi työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa: *Työkonferenssi Suomessa*, toim. Jarmo Lehtonen, p. 57-73. Työturvallisuuskeskus, Raporttisarja 2004/1: Helsinki.
- Vartiainen, Pirkko (2001) Mitä on projektiarviointi? Pohdintaa projektiarvioinnin tieteellisestä ja metodisesta genesiksestä. Teoksessa: *Näkökulmia projektiarviointiin*, toim. Pirkko Vartiainen, p. 1-28. Finnpublishers Oy: Tampere.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.
- Wenger, Etienne (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, Vol. 7, No: 2, 225-246.
- Wenger, Etienne C. - Snyder, William M. (2000) Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, Vol. 78, No: 1, 139-145.
- Wenger, Etienne - McDermott, Richard A. - Snyder, William (2002) *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press: Boston, Mass.
- Whybrow, Alison C. - Parker, Sharon K. (2000) Introducing teamworking: managing the process of change. Teoksessa: *Teamworking: Management, Work and Organizations*, toim. Stephen Procter - Frank Mueller, p. 103-124. MacMillan Press Ltd: Basingstoke.



- Wiethoff, Carolyn (2004) Motivation to learn and diversity training: Application of the theory of planned behavior. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 15, No: 3, 263-278.
- Wilkinson, Adrian - Godfrey, Graham - Marchington, Mick (1997) Bouquets, Brickbats and Blinkers: Total Quality Management and Employee Involvement in Practice. *Organization Studies*, Vol. 18, No: 5, 799-819.
- Vince, Russ (2001) Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, Vol. 54, No: 10, 1325-1351.
- Virkkunen, Jaakko (2002) Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa: *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä*, toim. Jaakko Virkkunen, p. 11-49. Työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 20: Helsinki.
- Wong, Kuan Yew - Aspinwall, Elaine (2004) Characterizing knowledge management in the small business environment. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 8, No: 3, 44-61.
- Wood, Martin (2005) The Fallacy of Misplaced Leadership. *The Journal of Management Studies*, Vol. 42, No: 6, 1101-1121.
- Vähämäki, Maija (2004). *In Search of Dynamic Production Capabilities through Continuous Learning in the Context of Empowerment*. Julkaisematon käsikirjoitus, esitetty 2.7.2004, 20th Conference of the European Group for Organizational Studies (EGOS), Ljubljana, Slovenia.
- Vähämäki, Maija (2005) Democratic dialogue and collective learning in the context of self-managed teams. *Enterprise and Work Innovation Studies*, Vol. 1, No: 1, 109-115.
- Vähämäki, Maija - Lehesvirta, Tuija - Lähteenmaki, Satu (2006) Kuuntelu, kohtaaminen ja konfrontaatio organisaation oppimisessa. Teoksessa: *Työelämän taitekohtia*, toim. Pertti Jokivuori - Raija Latva-Karjanmaa - Arja Ropo, p. 134-156. Työministeriön julkaisuja 309: Helsinki.
- Vähämäki, Maija - Lähteenmäki, Satu (2005) The Multi-Level and Reciprocal Processes of Organizational Learning and Empowerment. Teoksessa: *Convivence in Organizations and Society*, toim. Francesco Avallone - Handan Kepir Sinangil - Antonio Caetano, p. 153-159. Quaderni di Psicologia del Lavoro, Vol 12: Roma.
- Yanow, Dvora (2006) Talking about Practices: On Julian Orr's Talking About Machines. *Organization Studies*, Vol. 27, No: 12, 1743-1756.
- Yukl, Gary A. (1998) *Leadership in organizations*. 4. p. Prentice Hall: Upper Saddle River, N.J.
- Zarraga, Celia - Bonache, Jaime (2005) The Impact of Team Atmosphere on Knowledge Outcomes in Self-managed Teams. *Organization Studies*, Vol. 26, No: 5, 661-681.



# LIITTEET

## LIITE 1: TUTKIMUSAINEISTOT

### Aineisto I: Litteroidut haastattelut

### Lähdeviittaukset esim: Aineisto I/tt1

1	haastateltu työntekijä	29.11.2002	aineisto I/ tt 1
2	haastateltu työntekijä	29.11.2002	tt 2
3	haastateltu työntekijä	29.11.2002	tt 3
4	haastateltu työntekijä	12.6.2003	tt 4
5	haastateltu työntekijä	12.6.2003	tt 5
6	haastattelumuistiinpanot työntekijä	12.6.2003	tt 6
7.	toimitusjohtaja	4.12.2003	tj
8.	ryhmäkeskustelu	16.12.2003	rk

### Aineisto II: keskustelujen muistiinpanot

### Lähdeviittaukset: Aineisto II

8.	luottamusmies	11.11.2002	luottamusmies
9.a+b	tuotantojohtaja	11.11.2002	viitattu tuotantojohtajaan tai vuonna 1999 kehityspäällikköön. Asema muuttui tutkimuksen kuluessa.
10	tuotantojohtaja	12.6.2003	kuten edellä
11a+b	tuotantojohtaja	21.8.2003	kuten edellä
12	tuotantojohtaja	4.12.2003	kuten edellä

### Aineisto III: Kertomukset ja kartoituspapereiden reunahuomautukset

### Lähdeviittaukset: aineisto III :

17	Työntekijä 1	9/03	aineisto III/tt1
18	Työntekijä 2	9/03	aineisto III/tt2
19	Tuotantojohtaja: ”Oskarin tarina”	9/03	tuotantojohtaja
20	+ lisäyksiä edelliseen	25.2.04	tuotantojohtaja
21	Oma 1.intervention case-kuvaus, jota käsiteltiin ryhmähaastattelussa. Perustuu havaintoaineistoon, täydennetty haastattelujen ja kertomusten avulla.	12/2003	Case-kuvaus 1.
22	’Osaamistoiveet’. Tiimit palauttivat tarkastetut osaamistarpeensa paperiversioina. Niistä on poimittu muut kuin teknisiä osaamistarpeita kuvaavat huomautukset omaksi taulukokseen.	1999	aineisto III/reunahuomautukset

## Aineisto IV: Pienimuotoinen kysely

Lähdeviittaukset: aineisto IV

30	Kysymyssarja	2002	
31	Vastausten analyysitaulukko		
32	Työntekijöille jaettu versio analyysistä		
33	Tuotantojohtajan kanssa keskustelu analyysistä; muistiinpanot ja tilanteen kuvaus		

## Aineisto V: Yrityksen kirjallinen aineisto

35	Yrityksen historiikki	
----	-----------------------	--

## Aineisto VI: Tutkijan ja yrityksen välinen muu vuorovaikutus; kokousmuistioita intervention ajalta

40	HKLJ suunnittelukokous	27.8.1998
41	HKLJ suunnittelukokous	8.9.98
42	Ohjausryhmän kokous	25.3.99
43	HKLJ esittelykalvot	24.3.99
44	1. muistio interventiosta kirjapainossa	31.3.99
45	Suunnittelua KP, sähköpostikirje	11.5.99
46	Muistio suunnittelupalaveri HL/TV	12.5.99
47	Kirjapainon aivoriihi, cross team	18.5.99
48a+b+c	2. työkokous kirjapainossa, cross team	16.6.99
49	Ropo-tiimin palaveri	29.6.99
50	Tiimipalaverien briiffi	28.9.99
51a+b+c	Tiimien osaamistarpeet TV ja MV	11/99
52	Palaute kirjapainolle, MV	16.11.99
54	Muistio ohjausryhmän viim.kokouksesta	20.11.99
55	2.oske:n tiimipalaverien sisältö	18.11.2002

## Aineisto VII: Omia kuvauksia interventiosta ja sen tuloksista 2000-2006:

60	Artikkeli Printtipiste-lehdessä	1/2000	Omat kuvaukset I
61-63	Opetusmoniste, luentorunko ja tehtäväpalaute		Koulutus printtialan esimiehille
64	Kalvot henkilöstön kehittämisen laatu-järjestelmän (HKLJn) toteuttamisesta	2000	Tuloksia interventiosta
65	Esitelmä Mediability-seminaarissa	4.6.99	
66	Esitelmä Opm-seminaarissa	26.11.99	

67	HKLJ kuvaus webbiin	2000	
68	Ote Mediabilityn loppuraportista	2000	
69	HKLJ:n esittely työvoimatoimiston työnantajapalveluille	19.11.2000	
70	1. vaiheen analyysin tulokset	2001	
71	Mihin HKLJ voi käyttää -kalvo	2001	Useampia vuodesta 1998 lähtien
72	Luentoja oppivasta organisaatiosta	26.4.02	Eri aikuiskoulutuksen ryh- mille
73	Luento opiskelijoille osaamisen kehit- tämisestä	28.9.04	Vuosilta 02-06

## LIITE 2: ANALYYSITÄULUKOIDEN KUVAUS

Tämä liite sisältää haastatteluaineiston (aineisto I) analyysitaulukoiden kuvaukset. Ne ovat muokattuja otteita analyysitaulukoiden selitysosioista. Analyysitaulukoiden avulla kuvaan analyysin ja oman tulkintani etenemistä. Jokainen uusi taulukko muodostuu edellisen taulukon herättämistä uusista tarpeista tarkastella aineistoa.

Ensimmäinen aiheiden haku: Litteroiduista haastatteluista etsitty, mistä eri asioista haastateltavat puhuvat. Saatu yhteensä 32 aihetta. Taulukossa 3 saraketta: 1) aiheen numero, 2) kuka/ketkä tästä puhuivat, 3) aiheelle annettu nimi.

### **Analyysitaulukko I:**

Aihetaulukosta pomittu aiheet, mistä puhutaan. Kunkin aiheen alle kerätty sitä koskevat sitaatit. Pituus 28 sivua, fontilla 9. Taulukossa 4 saraketta: 1) aiheen nimi, 2) numerointi, 3) mistä puhuvat: lyhyt pelkistys sisällöstä ja sen otsikointi 4) aihetta koskevat sitaatit.

Sitaatit ovat yleensä muutaman lauseen pituisia. Sitaateissa on säilytetty puhujan tunnus.

### **Analyysitaulukko I.1 järjestely**

Edellinen taulukko järjestely aiheyhmiin, kategorioihin. Sarakkeet kuten yllä. Taulukon pituus 26 sivua + selitysosio, yhteensä 30 sivua. Selitysosassa kuvataan, miten analyysitaulukko koottu, miten käsitelty, mitä siltä kysytty edelleen. Taulukon I.1 Otsikkotasot:

#### **OPPIMINEN**

##### 1.1. OPPIMISEN TAVOISTA

- 1.1.1.1 paras tapa oppia
- 1.1.1.2 vuorovaikutuksessa muiden kanssa
- 1.1.1.3 työssä oppiminen
- 1.1.1.4 oppiminen kursseilla
- 1.1.1.5 sisäinen koulutus
- 1.1.1.6 virheistä oppiminen, yksillölliset erot oppimisessa

##### 1.2. OSAAMISEN KOETTU MERKITYS JA MOTIVAATIO OPPIMISELLE

- 1.2.1. työntekijöiden suhtautuminen osaamiseen ja oppimiseen
- 1.2.2. koko tuotantoprosessin tuntemisen merkitys
- 1.2.3. jatkuvan oppimisen mahdollisuudet, toiveet, tarve ja halu
- 1.2.4. motivoituminen oppimiseen

##### 1.3. TYÖNANTAJAN/YRITYKSEN NÄKÖKULMA OSAAMISEEN

- 1.3.1 työnantajan panostus hlöstön oppimiseen
- 1.3.2 työnantajan etu
- 1.3.3 oppimisen tavoitteellisuus

#### **2. ORGANISOITUMINEN**

- 2.1. moniosaajien merkitys
- 2.2. tiimien muodostuminen
- 2.3. työjärjestelyt muiden tiimien kanssa

#### **3. VASTUU**

- 3.1. vastuu kokonaisuudesta
- 3.2. yksillöllinen vastuu
- 3.3. vastuun vastaanottaminen, empowerment

#### **4. VUOROVAIKUTUS**

- 4.1. tiedon kulku
- 4.2. virheistä puhuminen
- 4.3. palautteen saaminen

#### **5. KONTEKSTI**

- 5.1. laatujärjestelmä
- 5.2. kiire
- 5.3. työpaikan henki
- 5.4. henkilökunnan supistukset
- 5.5. osaamiskartoitus
- 5.6. johdon asettamat vaatimukset ja odotukset
- 5.7. asiakaskontaktit

#### **6. MUUTOS**

- 6.1. ennen-nyt, aikaperspektiivi

Tämän kategorisoinnin jälkeen pohdittu seuraavaa (ote analyysitalulukon selitysosasta):

1. Pitää miettiä, vastaavatko nämä tutkimuskysymyksiini. Pidänpö edelleen nämä asiat mukana, vai voinko luopua jostakin ja keskittyä vain joihinkin asioihin? Pitääkö ryhmitellä uudelleen, jos on päällekkäisyyksiä tai epätasapainoisia kokonaisuuksia. Voiko tätä käyttää seuraavan vaiheen tarkemmille kysymyksille pohjana, (analyysi II), vai joudunko menemään takaisin alkuperäisiin teksteihin?
2. Erottele, miten aiheesta puhutaan tai miten sen sanotaan ilmenevän käytännössä. Mitä jokin asia puhujalle merkitsee, tai puhujan mukaan jollekin merkitsee. Mihin se liittyy, ja miten liittyy osaamiseen ja valtaan, jotka ovat olleet tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena.
3. Etsi vastakohtaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Esim. puhuja kertoo, miten he hyvässä yhteisymmärryksessä ratkovat ongelmia. Toiset taas kertovat virheistä puhumisen vaikeudesta tai syytellystä tms. Miten porukan hyvä henki vaikuttaa? Parihaastattelun henkilöt myös kertoivat, miten toista autetaan, ja siitä miten arvostavat hyvää työporukkaa ja toisen tuntemista jo 30 vuoden ajan. > Analyysitalulukko II
4. Kohtaan 6, MUUTOS, on otettu myös toimitusjohtajan kommentteja. Johtajat puhuvat enemmän muutoksesta kuin työntekijät.

Alkuperäisistä aiheryhmistä keskityn pelkistetympiin teemoihin, jotka tässä tutkimuksessa ovat kiinnostavimpia ja pudotan joitakin pois. Seuraavat analyysitalulukot II-IV hyödyntävät taulukon 1 sitaatteja, mutta niitä täydennän siten, että palaan myös alkuperäisiin literaatioihin. Litteraatioista haen tällä kerralla erityisesti uuden taulukon mukaisia aiheita, jotta ei mikään aiheeseen liittyvä jäisi huomaamatta. Taulukoiduista sitaateista muodostuvalle tekstille esitän erilaisia tutkimuskysymyksiä johdettuja kysymyksiä sekä kysymyksiä, joita tietyt sitaattikonaisuudet herättävät. Niiden avulla alan muodostaa tulkintaa ja tulkintakimppuja. Tulkintakimpulla tarkoitan eri sitaateista modostamaani kokonaisuutta, jonka sitaatten viestit tulkitsen tuottavan tietynlaista käsitystä aiheesta, esim. vuorovaikutuksen luonteesta.

## Analyysitalulukko II: Vuorovaikutus

Taulukon pituus 11 sivua. Sarakkeita 3:

- 1) Sitaatti , 2) Mihin kiinnitän huomiota, pelkistystä 3) Tulkinta.

Puhujan tunniste mukana talulukossa, koska näyttää olevan selvästi eroja eri tiimeissä ja tehtävissä.

Kysymykseni haastattelujen aineistolle tässä taulukossa ovat:

**A: Minkälaisia ovat tilanteet, joissa avoin vuorovaikutus ilmenee ☺.**

**B: Minkälaisia ovat tilanteet, joissa ei pystytä puhumaan avoimesti ☹**

**C: Vastatarina; ettei pelkkä vuorovaikutus ole tae oppimiseen: milloin yksinpohdiskelu on tarpeen?**

Analyysitaulukosta II kirjoitettu kahden sivun kirjallinen pelkistys kategorioit-  
tain:

- Keskenään pohditaan ja fundeerataan
- Ongelmanratkaisutilanteet
- Toisen auttaminen ”kun tarttee”
- Tehtävä informaation risteyskohdassa
- Pääteöksenteko
- Henkisen tuen hakeminen
- Virheistä puhuminen tai virheiden vähättelyn kulttuuri. Yksilön ja yhteisön välinen taha-  
ton ristiriita
- Yhdessä oppimisen ja opettamisen rajat (vastatarinat, kohta C)
- Muutoksen huomaaminen
- Ilmapiiri, henki ja vuorovaikutus.

Tästä jatkan pohtimalla, miten vuorovaikutus on suhteessa oppimiseen, ja mitä  
se kertoo vallasta?

### **Analyysitaulukko III: Konteksti: empowerment, organisointi, johtaminen**

Analysoin kontekstia, josta oppiminen tapahtuu.

Talulukon pituus 20 sivua. Sarakkeina 1) aihe ja pelkistys, 2) sitaatit  
3) tulkinta.

Lähtökohtana on alkuperäinen aihetaulukko, taulukko I. Seuraavassa otteita  
taulukon III selitysosioista:

1. Aiheet on luokiteltu erilaisiin aineistosta hahmottamiini asioihin, joista toiminnan kon-  
teksti rakentuu.
2. Etsin kohtia, joissa työntekijät näistä puhuvat, ja sijoitan ne taulukon neljään pääkoh-  
taan: organisaatorakenne, johtamiskäytäntö, ulkoinen konteksti ja sisäinen konteksti.
3. Huomaan, että on vaikea tarkastella kontekstissa johtamista ja organisaatorakennetta  
toisistaan erillisinä asioina. Johtaminen tulee tavallaan ensin, johto päättää siirtymisestä  
tiimirakenteeseen ja esimiestasojen poistamisesta. Kun tiimien päätetään alkavan toimia  
itseohjautuvasti, se aiheuttaa tiimien strukturoitumista työntekijävetoisesti; sitä kuvastaa  
eri intensiteetillä yhteenliittyneet tiimit, tiimien sisäisen rakentumisen parityöskentelyyn  
ja joissakin tapauksissa tiimirajojen epäselvyyttä. Koko itseohjautuvuus on tietynlaisen  
johtamisfilosofian ilmentymä. Samanlainen filosofia toteutuu osaamiskartoituksen pro-  
jekti. Johtamisen tapa ja intervention tapa toteuttavat molemmat osallistamisen periaatet-  
ta.
4. Pitäisikö siis katsoa valtaistavan johtamistavan ilmenemistä tässä yrityksessä. Mistä se  
koostuu, miten se ilmenee? Siitäkö seuraa vastuupuhe? Silloin ei voida sanoa, että vas-  
tuunottaminen olisi pelkästään yksilön ominaisuus, vaan se on vahvasti kontekstiin si-  
donnaista asia. Konteksti tukee tai ei tue vastuullisuuden syntymistä ja vastuunottami-  
sen mahdollisuuksia. Johtamisfilosofia on se vahva konteksti, mikä ohjaa organisoitu-  
mista.
5. Miten johtamisfilosofia toteutuu? Missä ovat ne kohdat, joissa se toteutuu, missä ei? Mi-  
ten sen koetaan toimivan?
6. *Tämä kontekstin jako organisaatorakenteeseen ja johtamiseen sekä sisäiseen ja ulkoi-  
seen kontekstiin ei toimi!* (20.1.2006)
7. Pitäisikö ottaa organisoituminen, itseohjautuvuuteen vastaaminen omanansa ja konteks-  
tin kuvaaminen 'kylmänä' kuvauksena tilanteesta, koska asiat, jotka kontekstina näyttäy-  
tyvät, eivät ole sellaisia, joita voi puheesta löytää. Voisiko tämän käsitellä johdon pu-  
heen retoriikka-analyysinä vs. alaisten kokemaa vastuu ja toimenpiteet eli organisoitumi-  
nen?



Kerään samalla tähän tiedostoon jo vastuupuhetta. Sitä näyttää olevan niin paljon, että on tehtävä sille oma taulukkonsa. (Aloitettu sivulle 21 vastuupuheen taulukkoa).

Päädyn tutkimaan tarkemmin alaisten kokemaa vastuuta > taulukko IV.

### **Analyysitaulukko IV Vastuupuhe**

Taulukon pituus selityksineen 12 sivua. Sarakkeet: 1) Merkitty yhteisö tai yksilö -luokittelu 2) Sitaatteja 3) Mistä puhuvat, pelkistys 4) Kuka, kenen vastuu? 5) Mistä vastuu?

Käsittelen erillisiä sitaatteja ja teen edellisistä poikkeavan, yksinkertaisemman taulukoinnin. Erikseen koottu lyhyet IVb ja IVc taulukot ilman pitkiä sitaatteja. IVb:ssä lähtökohtana *kenen vastuu* ja toisessa sarakkeessa, mistä vastuu. IVc:ssä lähtökohtana *mistä vastuu*, toisessa sarakkeessa kenen vastuusta kyse. Näistä taulukoista erottuvat erityisesti poikkeukselliset työn sujuvuuden ongelmakohdat ja toiveet niiden ratkaisemiseksi, eli useinmiten odotus johtajan puuttumisesta asiaan. Lisäksi yhteenveto puheessa esiintyvistä eri kombinaatioista, miten vastuu koetaan, kuka vastaa ja mistä.

- Yksilö ottaa vastuun omasta työstään.
- Yksilö ottaa vastuun yhteisön töiden sujumisesta.
- Yksilö ottaa vastuun omasta oppimisestaan.
- Tarkasti rajattu yhteisö ottaa vastuun omaksi kokemistaan töistä: "Me otetaan vastuu meidän töistä".
- Yhteisö ottaa vastuuta yhteisön oppimisesta.
- Yhteisö ottaa vastuuta töiden sujumisesta.



**TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUSARJASSA A OVAT  
VUODESTA 2007 LÄHTIEN ILMESTYNEET SEURAAVAT JULKAISUT**

- A-1:2007 Jarmo Tähtkäpää  
Managing the Information Systems Resource in Health Care.  
Findings from two IS Projects
- A-2:2007 Elina Jaakkola  
Problem Solving within Professional Services. A Study of  
Physicians' Prescribing Decisions
- A-3:2007 Dimitrios Vafidis  
Approaches for Knowledge and Application Creation in Logistics.  
An Empirical Analysis Based on Finnish and Swedish Doctoral  
Dissertations Published Between 1994 and 2003
- A-4:2007 Reetta Raitoharju  
Information Technology Acceptance in the Finnish Social and  
Healthcare Sector. Exploring the Effects of Cultural Factors
- A-5:2007 Veikko Kärnä  
A Return to the Past? An Institutional Analysis of Transitional  
Development in the Russian Mining Industry
- A-6:2007 Teemu Haukioja  
Sustainable Development and Economic Growth in the Market  
Economy
- A-7:2007 Leena Haanpää  
The Colour Green – A Structural Approach to the Environment-  
Consumption Nexus
- A-8:2007 Jukka Lempa  
Essays on Optimal Stopping and Control of Markov Processes
- A-9:2007 Elias Oikarinen  
Studies on Housing Price Dynamics
- A-10:2007 Katja Mäki  
Yhteistyön rooli uuden liiketoiminnan käynnistämisessä.  
Yhteistyön luonne ja yhteistyösuhteiden lähteet suomalaisissa  
teknologiaautomoyrityksissä
- A-11:2007 Taru Virtanen  
Across and Beyond the Bounds of Taste. On Cultural  
Consumption Patterns in the European Union
- A-12:2007 Harri Nieminen  
Developing competences through inter-organizational knowledge  
acquisition
- A-1:2008 Maria Alaranta

”This has been quite some chaos.” Integrating information systems after a merger – a case study

A-2:2008 Maija Vähämäki

Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä

Kaikkia edellä mainittuja sekä muita Turun kauppakorkeakoulun julkaisusarjoissa ilmestyneitä julkaisuja voi tilata osoitteella:

KY-Dealing Oy

Rehtorinpellonkatu 3

20500 Turku

Puh. (02) 481 4422, fax (02) 481 4433

E-mail: [ky-dealing@tse.fi](mailto:ky-dealing@tse.fi)

All the publications can be ordered from

KY-Dealing Oy

Rehtorinpellonkatu 3

20500 Turku, Finland

Phone +358-2-481 4422, fax +358-2-481 4433

E-mail: [ky-dealing@tse.fi](mailto:ky-dealing@tse.fi)