

*Annikki Järvinen, Leila Kontkanen,
Esa Poikela, Kari Stachon ja Hannu Valkama*

TYÖ, ASIANTUNTIJUUS JA OPPIMINEN tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä

Tavallisesti yhteiskunnallisen tutkimuksen lähestymistavoissa on vedetty paradigmaattista rajaa yhteiskunta4makrotason ja yksilö4mikro tason tutkimustapojen välillä. Edellinen on keskittynyt yksilöiden ja ryhmien toiminnan reunaehtoja tarkastelemaan rakenteelliseen analyysiin, kun taas jälkimmäinen on tyytynyt analysoimaan yksilön ja ryhmien toimintaa annettujen rakenteiden puitteissa. Tässä artikkelissa haetaan tutkimusotetta, jonka avulla työtä ja asiantuntijuutta sekä oppimista koskevissa käsityksissä tapahtunutta muutosta analysoidaan sekä mikro- että makrotason yhdyttävänä prosessina.

Yhteiskunnallisen tutkimuksen mikro- ja makrotason lähestymistapojen välistä kuilua on pyritty ylittämään toimintatutkimuksen, toiminnan teorian ja organisaatiopsykologisen tutkimuksen avulla. Tuloksena ovat monet organisaatioiden ja ryhmien toimintaa koskevat oivallukset, jotka tuovat esiin em. makro- ja mikrotason välisen organisaatio-/mesotason tutkimuskohteen.

Erityisen tärkeää välittävän lähestymistavan löytäminen on kasvatustieteessä, joka on kiinnostunut sekä yksilöiden kehittämisestä että edellytysten luomisesta yksilöiden jatkuvalla kasvulla. Tässä suhteessa kysymys kasvatuksesta on hyvin konkreettinen: miten oppia ja kehittyä kiihtyvän muutoksen oloissa. Uutta on, että muutoksen hallinnan avaintekijät nähdään niin organisaatioiden kuin yksilöidenkin oppimisessa. Kuitenkin törmätään helposti vanhaan dilemmaan: tutkitaan joko vain yksilöiden oppimista organisaatiossa tai pelkästään organisaation kehittymistä ympäristön asettamien ehtojen puitteissa. Edellinen vie yksilöpsykologisten tekijöiden korostamiseen rakenteellisten tekijöiden kustannuksella ja jälkimmäinen johtaa strukturalistisiin ratkaisuihin yksilötason perspektiivin kadotessa kokonaan.

Tässä artikkelissa pyritään löytämään näkökulmia yhdyttävä tutkimusote käsitteellistyvän työn, tietointensiiivisen ja oppivan organisaation sekä oppimisen organisoitumisen ja reflektiivisen asiantuntijuuden viitekehityksessä.

Muutokset työelämässä ja tuotantoprosessissa

Organisaatioiden ympäristö on käynyt läpi "hiljaista kumousta" teollisuusyhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan, jota näkökulmasta riippuen on luonnehdittu palvelu-, koulutus- tai tietoyhteiskunnaksi tms. Yhteistä luonnehdinnoille on, että niissä on korostettu inhimillisen pääoman, tiedon merkitystä perinteisten luonnon, työvoiman ja pääoman rinnalla.

Yhteiskuntaan on syntynyt uudenlainen, tavaroiden tuottamisesta laadullisesti poikkeava tiedon tuottamisen tarve. Näin tieto on myös tuotannon kohde, ei vain tuotannon tekijä. Tiedon merkityksen kasvu joudutaan ottamaan huomioon kaikissa organisaatioissa, mutta ilmiö on johtanut myös tiedon tuottamiseen erikoistuneita organisaatioita. Tieto-organisaatiot palvelevat tiedon tarvisijoita muokkaamalla informaatiota merkitykselliseksi tiedoksi, ymmärtämiseksi ja osaamiseksi. Tietoa säilytetään ja välitetään suullisessa, kirjallisessa, sähköisessä tai audiovisuaalisessa muodossa, mutta se voi olla myös näkymätöntä (esiin. Nonaka 1994) toimintaan, tekemiseen ja osaamiseen liittyvää tietämystä.

Lopputuote on usein ainutkertainen ongelmanratkaisu asiakkaan yksilölliseen ja monimutkaiseen ongelmaan, jolloin sen käyttöarvo on vaihtoarvoa merkittävämpi. Tiedon kriteerinä on toimivuus ja käyttökelpoisuus asiakkaan näkökulmasta tarkasteltuna. Sen tuotanto perustuu erikoiskoulutuksen ja kokemuksen kautta syntyneeseen asiantuntemukseen, mutta edellyttää myös asiakkaan kognitiivista osallistumista tuottamiseensa. Vaihdannassa tietotuote jää molempien haltuun ja lisäen vuorovaikutuksessa molempien osaamista.

Käsitteellistyvä työ

Yhteiskunnan tietointensiivistyminen on nähtävissä "tietotyöläisistä" muodostuvan keskiluokan kasvuna yhteiskunnallisessa rakenteessa ja työmarkkinoilla. Suomessa tehtyjen väestölaskentatietoihin perustuvien tilastotutkimuksien mukaan ns. tieto- tai informaatioammattien kasvu on ollut viimeisten kymmenen vuoden aikana suurinta verrattuna muihin ammatteihin. Samaa kertovat myös OECD-maista tehdyt ammattirakennetilastot. EU-ohjelmissa panostetaan vahvasti tulevaisuuden tuotantorakenteen ennustamiseen. Huomion arvoista on, että tiedon käytön intensiivisyyden lisääntyminen näyttää läpäisevän koko ammatillista rakennetta, ei vain yksittäisiä ammattialoja.

Työntekijöiltä uusi tuotantoteknologia edellyttää älyllisten taitojen kehittämistä, abstraktiokykyä ja tietoa koko tuotantoketjun - aineellisen tuotannon tai aineettoman tuotannon -toiminnasta. Myös johtajilta edellytetään uusia valmiuksia: kun 1980-luvulla johtajien pätevyyttä arvioitiin kykyä ylläpitää olemassaoleva tuotantojärjestelmä vakaana, niin 1990-luvulla johdon taitoa arvioidaan heidän kykynään hallita organisaation ydinosaaminen (Zuboff 1988; Prahalad & Hamel 1990).

Suurin osa organisaatioista Euroopassa ja USA:ssa on aikaisemmin järjestetty siten, että työntekijät valitaan tehtäviin heidän olemassaolevan kompetenssinsa mukaan. Organisaatiot toimivat pitkälti mekaanisen paradigman pohjalta. Tämä on kuitenkin muuttumassa. Kommunikaatiotaidot ja tietämys tuotantoprosessin olemuksesta ovat tulleet yhä tärkeämmäksi siirryttäessä tietointensiiviseen tuotantoon. Kyky oppia jatkuvasti uutta on keskeisessä asemassa tässä kehityksessä (Lawler, 1994).

Työ käsitteellistyy kahdessa mielessä: Ensinnäkin tieto ja sen hallinta saavat tuotantoprosessin kannalta raaka-aine-, pääoma- ja lopputuotemerkityksiä. Toiseksi työntekijöiden on ymmärrettävä työprosessi kokonaisuudessaan, mikä merkitsee osaamisvaatimusten kohoamista sekä tiedonhallinnan että ihmisten käsittelytaidon suhteen.

Tietointensiivinen organisaatio

Organisaatioiden tasolla työn käsitteellistyminen näkyy hierarkian vähentymisenä ja asiantuntemusta ja osaamista korostavan tietointensiivisyyden lisääntymisenä. Siinä missä hierarkia on ollut organisaatiota koossa pitävä voima, se on korvautumassa osaamisella ja osajien välisellä verkostomaisella yhteistyöllä. Muutos näkyy myös suhtautumisena työntekijöihin, joista on tulossa aidosti organisaation kehittymisen resurssi. Ei kannata panostaa vain teknologiaan, vaan myös organisaatiossa vaikuttaviin yksilöihin ja heidän välisensä yhteistoiminnan kehittämiseen.

Tietotyö on usein abstraktia, näkymätöntä ja sille on tyypillistä kausaalinen horjuvuus, moniselitteisyys ja epäselvät syy-seuraus -suhteet. Yhdessä ympäristön moninaisuuden ja pirstaleisuuden kanssa nämä piirteet synnyttävät tietointensiiviseen organisaatioon löyhäsidonnaisuutta (loose coupling, Weick 1976; Orton & Weick 1990. Ks. viite 1).

Karl Weick (1976, 3) on pohtinut löyhäsidonnaisuutta organisaatioiden ominaisuutena systemaattisemmin ja laajemmin, erityisesti kouluorganisaatioiden ominaisuutena. Hän määrittelee löyhäsidonnaisuuden tilanteeksi, jossa järjestelmän osat vaikuttavat ja reagoivat toisiinsa, mutta silti säilyttävät erillisyytensä ja

ominaislaatunsa. Löyhäsidonnaisuuden olemassaolo on ilmeinen, jos osat vaikuttavat toisiinsa satunnaisesti, merkityksettömän vähän, epäsuorasti tai hitaasti (Orton & Weick 1990, 203). Kouluorganisaatiossa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hallinto ja opetusosasto ovat sidoksissa, mutta niiden sidonnaisuus voi olla vaikutuksiltaan heikkoa, jopa satunnaista, ei kovin tärkeää ja reagointi on hidasta.

Weick korostaa organisaatioiden tulkinnallista ja dynaamista luonnetta sekä niiden rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Abstraktiin tietotuotantoon erikoistuneessa organisaatiossa, jossa ilmenee runsaasti löyhäsidonnaisuutta, on niukasti sellaista, jonka avulla sen jäsenet voisivat rakentaa mielekkyyttä tuottavia merkityksiä. Näiden organisaatioiden moniselitteisyyden johdosta organisaation jäsenillä on tarve konstruoida ja neuvotella keskenään edes jonkinlainen sosiaalinen todellisuus, jossa voivat elää. Siksi on havaittavissa huomattavan paljon pyrkimyksiä jäsentää löyhäsidonnainen maailma jotenkin niin, että se vaikuttaisi mielekkäältä ja järjestelmälliseltä (Weick 1976, 13). Siksi organisaatioiden toiminta sisältää paljon sosiaalisen todellisuuden konstruointia, ihmiset luovat kokemansa todellisuuden kaaokseen järjestystä järjestämismenestyksissä (Weick 1979, 132-137). Jos järjestämismenestykset olisivat täysin yksilöllisiä, kaaos säilyisi. Mutta ihmiset keskustelevalta ja vertailevalta tulkintojaan, mikä johtaa tulkintasopimukseen (Weick 1979, 3; Daft & Weick 1984), jotka ilmenevät ja ovat havaittavissa organisaatioilmastona. Näin ilmasto voi kompensoida organisaation löyhyyttä.

Tietointensiivisten organisaatioiden toiminnan kuvaaminen onnistuu heikosti tai vain osittain perinteisten, lähinnä tavaratuotantoon perustuvien kuvaustapojen avulla. Erityisesti asiantuntijuuden ja verkostomaisuuden varaan rakentuvat organisaatiot tarvitsevat uudenlaista kuvauskieltä ja analyysivälinettä. Tällaisen välineen tarjoaa esimerkiksi Ortonin & Weickin (1990) organisatorisen löyhäsidonnaisuuden malli. Tämän mallin edelleen kehittämiseksi tarvitaan kuitenkin empiirisiä, perinpohjaisia tietointensiivisten organisaatioiden, esimerkiksi koulutusorganisaatioiden, kuvauksia.

Oppiva organisaatio

Työn käsitteellistyminen, tietointensiivisten organisaatioiden lisääntyminen ja tietointensiivisyyden kasvu organisaatioissa sekä niitä seuraavan löyhäsidonnaisuuden muotoutuminen osaamiseen keskittyvien organisaatioiden ominaisuudeksi ovat taustatekijöitä, jotka liittyvät keskusteluun oppivista organisaatioista. Oppiva organisaatio on sinänsä kiistanalainen käsite (ks. viite 2), mutta vakiintunut käytössä niin laajalti, että sen käytöltä ei voi välttyä. Idea oppivasta organisaatiosta on käynyt välttämättömäksi, kun systemaattinen koulutus ja organisaatioiden erilliset kehittämisinterventiot eivät ole saaneet aikaan tavoiteltuja tuloksia. Taustalla on organisaatioiden ympäristön uudenlainen muutostila, jolloin organisaatiot joutuvat kehittämään toimintatapoja ja rakenteita, jotka mahdollistavat nopean ja joustavan muutoksen.

Käsitteen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet erityisesti Argyris ja Schön (1978) julkaistuaan kirjansa 'Organizational learning'. Heidän mukaansa "organisaationaalisessa" oppimisessa on olennaista mennä julkiteorioiden taakse käyttöteorioihin ja päästä irti yksinkertaiseen takaisinkytkentään rajoittuvasta oppimisesta, joka tapahtuu organisaation vallitsevan strategian ja kulttuurin puitteissa. Sen sijaan tavoitteena voi olla laadullinen muutos organisaation toiminnassa, joka saavutetaan kaksinkertaisen, myös strategian kyseenalaistavan kytkennän ja oppimaan oppimisen kautta. Argyris ja Schön keskittyivät lähinnä siihen, millä tavoin yksilöt yhdessä voivat oppia ja muuttaa organisaatioiden toimintaa.

Nykyään organisaatioparadigmoissa näyttää olevan selvä suunta kohti oppivia organisaatioita ja muutoksen hallintaa laajemmassa merkityksessä kuin pelkkänä muutokseen sopeutumisenä. (Esim. Romiszowski 1990; Pedler, Burgoune & Boydell 1991; Tjepkema 1993). Eräs merkittävä puheenvuoro oppivasta organisaatiosta on Pedlerin, Burgounen ja Boydellin (1991) kirja 'The learning company', jossa perustellaan paitsi syyt, joiden mukaan oppivien organisaatioiden aika on tullut, myös organisaatioiden oppimista koskevat struktuuriset näkökohdat. Jotta oppiva organisaatio toimisi, tarvitaan vielä jatkuva pysty- ja vaakasuora "energiavirtaus" ja yhteys yksilö- ja kollektiivitason välillä.

Strategisen ajattelun piiriin on tullut myös ajatus organisaatioiden ydinosaamisesta (Prahalad. ja Hamel 1990). Tämä merkitsee toimintayksiköihin rajoittuneen itsenäisyyden ja tulosajattelun näkemistä lähinnä jarruna, joka estää yhdistämästä ja hyödyntämästä esimerkiksi liiketoimintayhtymän eri osiin hajautunutta osaamista. Organisaatioita tulisikin tarkastella osaamisen arkkitehtuurina, jossa on kyettävä tunnistamaan, muokkaamaan ja kehittämään menestyksen turvaavat osaamisytimet.

Stalk, Evans ja Schulman (1991) arvioivat kuitenkin, että organisaatioiden menestymisen avaimet eivät ole pelkässä ydinosaamisessa. Takana on myös organisatorinen kyvykkyys ja toiminnallinen joustavuus, joka näkyy tuotekehitys- ja muiden prosessien nopeutena. Yritysstrategioita 1990-luvulla tulee määrittämään ydinosaamisen ja kyvykkyuden yhdistelmä. Joka tapauksessa kyvykkyys oppia tulee olemaan keskeisin osa organisaation selviytymisstrategioissa (vrt. Senge 1990). Koulutusorganisaatioiden rooli on tässä suhteessa hyvin keskeinen tulevaisuudessa, koska niillä on mahdollisuus toimia oppivien organisaatioiden "laboratorioina".

Muutokset oppimista ja asiantuntijuutta koskevissa näkemyksissä

Kouluopetuksen tutkimisen tuloksena löydetty piilo-opetussuunnitelma tai koulukoodi kertovat havainnoista, joiden mukaan oppimiskäyttäytyminen voi olla piiloisen järjestyksen ohjaamaa tai täysin ristiriidassa vallitsevan opetussuuntauksen kanssa. Ziehe (1991) vaatii luopumaan "didaktiikan illuusiosta", jonka mukaan opetuksessa on ensisijaista opetussisältö. Oppimisen fokus on pikemminkin taustassa, jossa on käynnissä aivan muita prosesseja. Ratkaisevaa oppimisessa ovat tilanteet, jolloin yksilön maailmakuva tai identiteetti on jollain tapaa järkkynyt. Ziehe varoittaa myös ns. koskettavuuden pedagogiikan pakosta: mitä enemmän oppijoita pyritään "koskettamaan", sitä syvemmillä nämä vetäytyvät itseensä.

Perinteisen behavioristinen ja osin myös kognitiivisen opetus- ja oppimisnäkemysten mukaan ihminen on oppimisprosessinsa suhteen ulkoahjautuva (vrt. Vuorinen 1990, Järvillehto 1991). Toisaalta, etenkin aikuisen oppijan perusominaisuutena korostetaan itseohjautuvuutta (esim. Varila 1990, Koro 1993), jota perustellaan sekä arvolähtökohtana (humanistinen näkemys, Knowles 1975) että oppijan omakohtaisesta kokemuksesta (Kolb 1984) lähtevänä prosessina.

1990-luvun oppimisparadigman muotoutumisessa näyttääkin kokemuksen ja siihen kytkeytyvän reflektiivisyyden käsitteellä olevan aivan erityinen merkityksensä. Kolb (1984, 42) kuvaa oppimistoiminnan syklinä, joka pelkistyy ulkoisina vaiheina (kokemus - reflektointi - käsitteellistäminen - toiminta - kokemus - ...) ja sisäisinä jännitteinä (tiedostamaton - tiedostettu ymmärtäminen ja sisäisen - ulkoisen kokemuksen muuntaminen). Toisin kuin didaktiikkaan sidotut näkemykset, sykli kuvaa oppimistoiminnan vailla kontekstuaalisia yhteyksiä mihinkään taustaan. Kuitenkin oppiminen on aina myös kontekstisidonnaista, mistä seuraa paradoksaalisesti, että oppiminen on samanaikaisesti sekä autonomista että kontekstiin sidottua. Siten ei voida puhua täysin itseohjautuvasta oppimisesta, mutta ei myöskään täydellisestä oppimista ohjaavasta didaktisten ehtojen järjestelmästä.

Kolb tarjoaa mallin ymmärtää oppimisprosessi missä tahansa kontekstissa, mutta ei erittele reflektiivisyyden käsitettä tarkemmin. Reflektiivisyys korostuu erityisesti aikuisen oppimisessa, jolloin ihminen tutkii kokemuksiaan tietoisella ja kriittisellä tavalla, joka johtaa uudenlaiseen ymmärtämiseen ja toimintaan (Jarvis 1987b, Mezirow 1991). Eräät aikuiskoulutuksen tutkijat (mm. Schön 1983) korostavat käytännön reflektiivistä luonnetta, ja toiset puolestaan emotionaalisten tekijöiden tunnistamista (Boud et al.1985). Erityisesti asiantuntijuuden (Schön 1988) kehittämisessä reflektiivinen ammattikäytäntö on tärkeä lähtökohta.

Oppimisen organisoituminen

Tavassa, jolla tuotantoa ja ammatillista koulutusta on organisoitu eri aikoina, voidaan osoittaa tietynlainen vastaavuus. Kun oppiminen erotettiin työstä, jouduttiin samalla ratkaisemaan niiden keskinäinen yhteys. Teollisuuden aikakaudella ongelma on ratkaistu työn ja koulutuksen välisenä analogiana ts. niiden välillä on vallinnut tietty rakenteellinen vastaavuus. Aluksi analogia on ilmennyt tayloristisen liikkeenjohto-opin ja behavioristisen opetuksen organisoinnin, myöhemmin skinneriläisen opetusteknologian vastaavuutena. Sittemmin analogia on kehittynyt 1960- ja -70- luvuilla tapahtuneen kognitiivisen käänteeseen vaikutuksesta siten, että työelämässä ovat vaikuttaneet erilaiset inhimillistä ja kognitiivista tekijää korostavat työnsäätelyteoriat ja vastaavasti koulutuksessa kognitiivista rationalismia korostavat oppimisteoriat (vrt. Miettinen 1984, Toikka 1984).

Kolmannen vastaavuustason löytäminen on ajankohtaista juuri nyt. Työn ja ammatillisen koulutuksen välinen kuilu on päässyt kasvamaan liian suureksi eikä sitä kyetä kuroma umpeen perinteisen analogian tapaan. Ratkaisun on oltava laadullisesti aikaisemmasta poikkeava, työ ja koulutus on kyettävä integroimaan toisiinsa prosessissa, jonka ytimenä on yksilöiden oppiminen. Tässä prosessissa yksilö on sekä subjekti että objekti, joka oppii jatkuvasti niin ohjatussa kuin ohjaamattomassakin kontekstissa.

Kasvatustieteellinen ajattelu on perinteisesti korostanut koulutuksen ja opetuksen normatiivisia lähtökohtia, jolloin oppiminen on nähty läpikotaisesti rationaalisen opetussuunnitelman ja didaktisen toteutusjärjestelmän läpi. Taustalla on piilo-oletus, jonka mukaan oppimisen organisoitumisen lähtökohta on aina oppijan ulkopuolella. Esimerkiksi Jarvis (1987a) tarkastelee oppimista sosiaalisen kontekstin, oppijan kokeman tilanneyhteyden kautta päätyen määrittämään oppimisen byrokraattisesti ohjatun ja ohjaamattoman oppimistilanteen perusteella. Tältä perustalta Jarvis määrittää myös jatkuvaa oppimista tarkoittavat formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen käsitteet. Mutta viime kädessä oppimisen organisoituminen määrittyy opetussuunnitelman taustalla vaikuttavan valtion "läsnä- tai poissaolon" kautta.

Sen sijaan La Belle (1982) määrittelee oppimisen organisoitumismuodot ei vain toisensa erottelevina vaan myös toisensa integroivina käsitteinä. jokin oppimisen muoto on aina vallitseva muiden muotojen sisältyessä siihen piilevinä. Siten esimerkiksi formaalinen kasvatus ja oppiminen on koulussa vallitsevaa, mutta siihen sisältyvät latentisti myös non- ja informaalisen sekä satunnaisen oppimisen muodot. Ts. oppimisen kontekstit eivät ole täysin ohjattavissa eikä oppija kokonaan vaikutettavissa, jolloin oppijan subjektiviteetin toteutumiseksi jää tilaa käynnissä olevan opetussuunnitelman "ulkopuolella" myös koulukontekstissa. Vastaavasti nonformaalinen oppiminen on vallitsevaa koulun ulkopuolisen kasvattavan vaikuttamisen kontekstissa ja informaalinen oppiminen yksilön oman toiminnan, esim. työssä oppimisen kontekstissa.

Oppimisen organisoitumisessa on olennaisinta kontekstin ja oppijan toiminnan välinen suhde, jossa konteksti määrittää oppimisen suuntaa ja oppijan kokemus toiminnan laatua. Oppiminen voi olla formaalista (opetussuunnitelman määrittämää), nonformaalista (sosiaalisen yhteisön vaikuttamaa), informaalista (oman toiminnan suuntaamaa) tai satunnaista (Poikela 1994). Myös satunnaisuus riippuu kontekstista, esimerkiksi koulu ei tuota samoja sattumia kuin perhe-elämä tai toiminta työpaikalla. Siten oppimista ohjaavien toimenpiteiden ei tule kohdistua vain oppijaan. - Voidaankin sanoa, että oppimisympäristöjen muokkaamisesta on tulossa tärkein oppimisen ohjaamisen keino.

Reflektiivinen ammattikäytäntö

Asiantuntijakoulutus on ollut laajan kriittisen keskustelun kohteena koko 80-luvun ajan ja keskustelu jatkuu edelleen. On puhuttu professioiden murtumisesta ja luottamuspulasta. Asiantuntijat itse ovat lisääntyvässä määrin tietoisia käytännön tilanteiden todellisista piirteistä, joita ovat esimerkiksi kompleksisuus, epävarmuus, muuttuvuus, ainutkertaisuus ja arvokonfiiktit. Näiden ongelmien kohtaamiseen traditionaalinen asiantuntijakoulutus ei ole tarjonnut työvälineitä, ja siksi koulutusyksiköiltä vaaditaan kokonaan uudenlaista tavoitteenasettelua ja uudenlaisia työskentelytapoja.

Monilla asiantuntijakoulutuksen aloilla on alettu keskustella oman työn analyysistä, tutkivasta työotteesta eli siitä, miten asiantuntija "reflektoi" omaa työtään, ratkaisujensa perusteita sekä toimintansa puitteita yhdessä kollegoidensa kanssa. Keskeiseksi käsitteeksi nousee reflektiivinen asiantuntijuus, jolla tässä tarkoitetaan jatkuvaa kriittistä oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan reflektiota (itsereflektio) sekä ammatillisen toiminnan sisällön ja puitteiden jatkuvaa reflektiota, tavoitteena käytännön ja sen sosiaalisen kontekstin kehittäminen/muuttaminen (Järvinen, 1990, 22). Reflektiivinen toiminta toteutuu tällöin yhteisöllisenä toimintana asiantuntijaorganisaatiossa, joka muodostaa nonformaalin oppimisympäristön.

Mezirov (1981) kuvaa Habermasin tarkasteluun nojaten reflektiivisyyttä erilaisina aikuisen oppimisen vaiheina, jolloin ylimmän tason muodostaa teoreettinen reflektiivisyys eli perspektiivin muutos (vrt. emansipatorinen toiminta; tiedostamaan saattaminen). Uusimmassa teoksessaan Mezirow (1991, 103) määrittää reflektion puolestaan seuraavasti:

"Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience. "

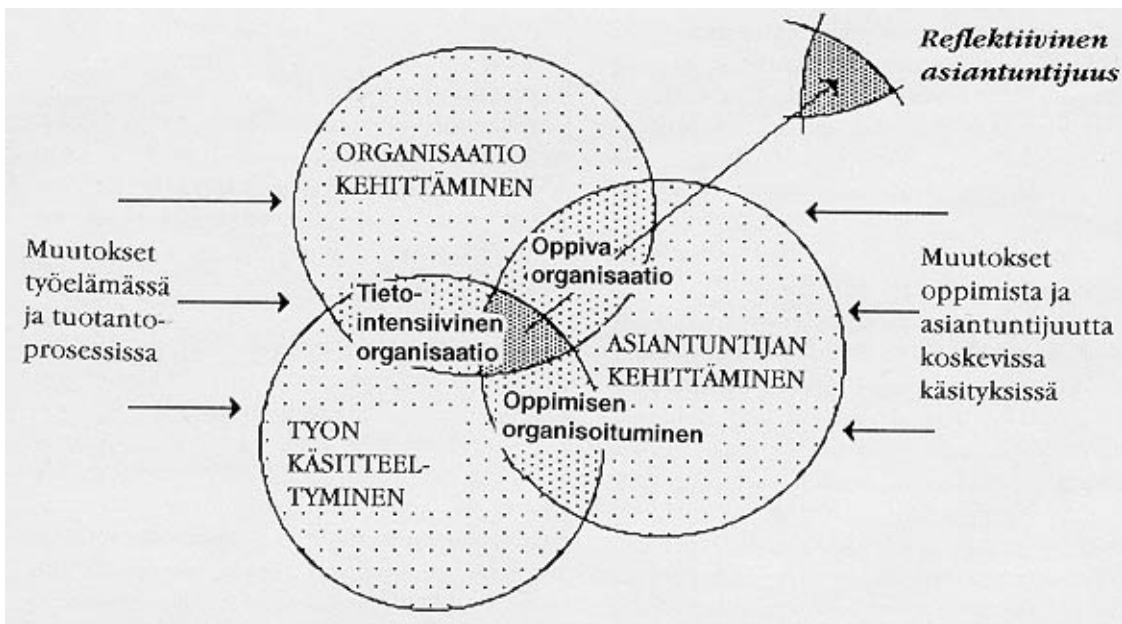
Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen teoriassa on kyse siirtymisestä yksilöllisestä oppimisesta kollektiiviseen oppimiseen. Hän rinnastaa oppimisen ja kehityksen käyttäen oman teoreettisen kehittelynsä lähtökohtana Batesonin oppimisen tasoja koskevaa teoriaa. Batesonin kehittyneemmän oppimisen tason kuvaus on lähellä Mezirowin (1981) teoreettisen reflektiivisyyden ja Kemmisin (1985, 148) reflektion määrittystä. Tälle tasolle siirtymisen syynä on kaksoissidostilanne, jossa annetut toimintavaihtoehdot ovat mahdottomia, ja tarkastelu on siirrettävä koko ongelman uudelleenahmottamiseen eli toiminnan sisältöjen ja reunaehtoien muuttamiseen (Argyris ym. 1985, 86; Engeström 1987, 150-155; Kolb "nonlearning posture", 1984, 28). - Em. kaksoissidostilanteessa siis tarvitaan reflektiivisiä valmiuksia tarkastella ongelmaa ja sen reunaehtoja kokonaan uudelleen.

Reflektiivisen tarkastelun seurauksena on transformaatio, eli kokemusten tulkintaa koskevan viitekehyksen muuntuminen. Jack Mezirowin (1991,109) mukaan aikuisen oppimisessa transformaatio johtaa aikaisempaa täydellisempään, eritellympään ja integroituneempaan perspektiiviin. Siten perpektiivin muutos ja pyrkimys integriteettiin (koskemattomuuteen, loukkaamattomuuteen) on keskeinen aikuisen kehityksen prosessi (mt. 151). Integriteetti (mm. Kolb 1988, 68) on tietämisen muoto, johon liittyy moraalinen arviointi, luovuus sekä intuitiiviset, emotionaaliset, rationaaliset ja analyttiset taidot. Tavoitteena on sitoutuminen uuteen toimintaja/tai elämäntapaan. Näin ollen taitavan asiantuntijan työskentelyssä on kyse jatkuvasta transformaatioprosessista, joka liittyy sekä hänen henkilökohtaiseen kykyynsä oppia että organisaation toiminnan laatuun ja työn edellytysten jatkuvaan kehittämiseen.

Päätelmät

Organisaatioita, työntekijöitä ja työtä on aikaisemmassa tutkimuksessa kuvattu yleensä erillisinä tutkimuskohteina. Tuotantoprosessissa ja työelämässä tapahtuneet muutokset sekä oppimista ja ammatillista kehittymistä koskevien näkemysten muuttuminen edellyttävät kuitenkin tutkimuksen painopisteen siirtämistä näiden tutkimusalueiden kohtamisalueisiin. Ongelman ratkaisu on ennen muuta metodologinen, se on sekä tutkimuksen kohteen määrittelyn että tutkimustavan valinnan ongelma.

Organisaatiot voidaan määritellä sekä rakenteina että yksilöiden yhteistoiminnan foorumeina, mutta vailla pysyvää, "lopullista" muotoa. Organisaation on kyettävä vaihdantaan ympäristönsä kanssa, jonka vaatimukseen se sopeutuu ja vastaa sisäisten toimintaprosessiensa avulla. Yksilön näkökulmasta organisaatio on pikemminkin konteksti kuin foorumi. Ryhmän näkökulmasta organisaatio on pikemminkin prosessi kuin rakenne. ja vastaavasti yhteiskunnan näkökulmasta organisaatio on enemmän sosiaalinen toimija ja sopimuskumppani kuin väline tavoitteiden toteuttamiseksi.



Kuvio 1. Käsitesuhdemalli

Ilmiökenttä on monimutkainen ja monitasoinen, jolloin sen tutkiminen kaikki vaikuttavat prosessisuhteet huomioon ottaen on suhteellisen vaikea tehtävä. Yksi ratkaisumahdollisuus on systeemimetodologinen tutkimusote. Systeemisen lähestymistavan avulla keskeiset käsitesuhteet voidaan sovittaa loogiseksi kokonaisuudeksi:

Kuvion leikkauspisteiden välinen ydinalue kuvaa sekä yksilöille että organisaatioille tarpeellista osaamista sekä toiminnan laadun että jatkuvan kehittymisen välttämättömyytenä, ns. ydinosamisen alueena. Tässä yhteydessä ydinosaminen tiivistyy reflektiivisen asiantuntijuuden käsitteeseen, joka puolestaan on tulosta työn käsitteellistymisen, organisaatioiden kehittämisen ja asiantuntijuuden kehittämisen sekä ennen muuta niiden kohtaamisalueiden tutkimuksesta. Yhdentävän tutkimusotteen löytäminen vaatii oppimistutkimuksen tulosten integrointia kuvatunlaisessa viitekehyksessä, jotta ylipäätään olisi mahdollista tutkia ongelman ydintä - yksilön ja organisaation osaamisen aikaansaaminen, koulutustyön ja koulutusorganisaatioiden toiminnan vaikuttavuutta sekä edellytysten luomista näille.

Aikuiskoulutusorganisaatiot ovat avainasemassa etsittäessä uusia lähestymistapoja koulutuksen, oppimisen ja työn integroimiseksi työelämässä. Haasteena on murtaa perinteisen suljetun formaalin koulutusinstituution malli. Näin ollen em. organisaatiot ovat myös tienhaarassa: työelämämuutokset ja niiden aiheuttamat muutospaineet pystytään kyllä hyvin tunnistamaan, mutta niihin valitaan vielä perinteisiä koulutusratkaisuja ja uudet koulutusstrategiat, jotka ottaisivat huomioon em. organisaatio- ja oppimisen näkemysten muutokset, eivät ole vielä hahmottuneet kouluttajille (Remes 1993). Uusimman tutkimuksen mukaan myös yritykset Suomessa ovat tyytymättömiä tilaamiinsa koulutuspalveluihin, erityisesti sisällön relevanssiin ja työmuotoihin (Hanhisalo & Kainu & Väherva 1994). Myös tällä sektorilla kaivataan uutta otetta aikuiskoulutuspalvelujen organisointiin ja niiden vaikutusten systemaattisempaan arviointiin.

VIHTEET

1. Sanana 'loose coupling' (löyhäsidonnaisuus) on peräisin solubiologiasta ja ilmestyi organisaatiokirjallisuuteen 1970-luvulla Glassmanin (1973) käyttämänä.
2. Käsitteet kuten oppiva organisaatio, ohuttuotanto, tietointensiivinen organisaatio ja löyhäsidonnainen organisaatio ovat 1990-luvun keskustelussa vahvasti esillä. Niiden sisältöä ja merkitystä pitäisi kuitenkin analysoida tieteellisemmin kuin on tehty lähinnä liikkeenjohdon konsulttien toimesta. Tällainen analyysi edellyttää myös kritiikin etsimistä ja näkemistä käsitteiden taakse (Alvesson, 1993).

LÄHTEET

- Alvesson, M. 1993. *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge university press.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris et al. 1985. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bond, & Keogh, R. & Walker D. 1985. *Promoting reflection in learning.. A model*. In: D. Boud, & R. Keogh & D. Walker (eds.), *Reflection. Turning experience into learning*. London.. Kogan Page, 18-40.
- Broady, & 1987. *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 2. painos*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Daft, R. L. & Weick, K. E. 1984 *Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems*. *Academy of Management Review*, 9,284-295.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding. An activitytheoretical approach to developmental research*. Helsinki.. Orienta Konsultit Oy
- Hanhisalo, K. & Kainu, A-P. & Vaherva T. 1994. *Koulutus yrittäjän tukena. KIM-n tutkimuksia ja raportteja, 32*. Helsinki.
- Jarvis, P. 1987a. *Adult Learning in the Social Context*. New York.. Croom Helm.
- Jarvis, P. 1987b. *Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life*. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164-172.
- Järvillehto, T. 1991. *Onko psykofysiologia yhtä kuin psykologia plus fysiologia. Systeemisen psykologian lähtökohtia*. *Psykologia* 26 (6), 469-477.
- Järvinen, A. 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden Tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35*. Jyväskylän yliopisto.
- Kemmis, S. 1985. *Action research and the politics of reflection*. Teoksessa: D. Boud & R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Abgan Page, 139-163.
- Knowles, M. S. 1975. *Self directed learning: a guide for learners and teachers*. New York Association Press
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. 1988. *Integrity, advanced professional development and learning*. In: Srivastva, S. and Associates: *Executive Integrity*. San Fransisco: Jossey-Bass Incl.
- Koro, J. 1993. *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: Itseohjautuvan oppimisen kehittyminen ja sen yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakoulun monimuotokokeilussa*. Jyväskylän yliopisto.
- La Belle, T. J. 1982. *Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning*. *International Review of Education* XXVIII.
- Lawier E. 1994. *From job-based to competency-based organizations*. *journal of Organikational Behavior* vol. 15.
- Mezirow J. 1981. *A critical theory of adult learning and education*. *Adult Education* 32 (1), Fall 3-24.
- Mezirow J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco..Jossey-Bass Incl.

- Miettinen, R.. 1984. *Kognitiivisen oppimisnäkömyksen tausta. Julkaisusarja B nro 24. Valtion painatuskeskus.*
- Nonaka, I. 1994. *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organization Science. Vol 5. No. 1.*
- Orton, J. D. - Weick, K. E. 1990. *Loosely Coupled Systems..A Reconceptualization. Academy of Management Review 15, 203-223.*
- Pedler M. & Burgoyne J. & Boydell T. 1991. *The learning company. McGraw-Hill.*
- Poiketa, E. 1994. *Ammattija oppiminen. Jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja nro 10. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.*
- Prabalad G., Hamel, G. 1990. *The core competences of the corporation. Harvard Business Review May-June 1990.*
- Remes, P. 1993. *Tulevaisuusvalmius ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Kasvatus 5, 525-531.*
- Romiszowski, A. 1990. *Trends in Corporate Training and Development. Teoksessa: Strategic Human Resource Development (toim. Mulder Romiszowski, St/de). Amsterdam. Swets & Zeitlinger*
- Schön, D. A.. 1983. *The reflective practitioner How professionals think in action. London: Temple Smith.*
- Schön, D. A.. 1988. *Educating the Reflective Practitioner San Francisco: Calif. Jossey-Bess.*
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. Doubleday-Currency.*
- Stalk & Evans & Shulman, 1992. *Competing on Capabilities Harvard Business Review.*
- Tjepkerna, S. 1993. *Profiel van de lerende organisatie en baar opleidingsfunctie. Enschede.*
- Toikka, K. 1984 *Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Julkaisusarja B n:o 25. Valtion painatuskeskus.*
- Vartta, J. 1990. *Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja teoreettista tarkastelua. Helsingin yliopisto.*
- Weick, K. E. 1976 *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, 119.*
- Weick, K. E. 1979. *The Social Psychology of Organizing. New York: Random House.*
- Vuorinen, R.. 1990. *Persoonallisuus ja minuus. Juva: WSOY*
- Ziebe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.*
- Zuboff, S. 1988. *In the Age of the smart Machine - the Future of Work and Power. New York: Basic Books*