

# PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMISOTE KOULUN KEHITTÄMISEN VAIHTOEHTONA



Puhe perustehtävän katoamisesta varjostaa yhä useammin koulujen toimintaa ja kehittämistä. Taustalta on mahdollista tunnistaa opettajien väsymys jatkuviin muutoksiin sekä huoli työnteon mielekkyydenkin katoamisesta. Oppimista tukevalle perustehtävälähtöiselle kehittämisotteelle mahdollisuuden antaminen, tai antamatta jättäminen, on tärkeä henkilöstöstrateginen valinta.

ARTIKKELISSA LÄHESTYNN koulun kehittämistä perustehtävälähtöisen kehittämisotteen näkökulmasta. Perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella viitataan väitöskirjani (ks. Korhonen 2008) pohjalta hahmottelemani kehittämisen tapaan, jonka ydin kumpuaa muutospaineiden ja kehittämistarpeiden suhteellisuuden tunnistamisesta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että kiinnittämällä huomiota perustehtävään ja organisaation pysyviin osa-alueisiin voitaisiin luoda vaihtoehtoja nykyisin muotia oleville kehittämisen suuntauksille ja otteille.

Muutoksen ja muutosvalmiuden kyseenalaistamisen vähäisyyttä on pohtinut muun muassa Koivumäki (2008) väitöskirjassaan: ”... näyttäkää minulle johtaja, joka kertoisi yleensä johtamansa organisaation toimivan suurin piirtein samalla tavoin vuodesta toiseen ... ” ja edelleen: ”vanhassa pitäytyminen ja varovaisuus eivät ole yleensä uraohjuksen tuntomerkkejä”, Koivumäki (2008, 31) toteaa. Erilaiset määrittelemättömät muutosvaatimukset ovatkin varsin usein kehittämisen – ja samalla tutkimuksen – lähtökohtia ja jopa ”sosiaalisia faktoja”, joiden tarkoituksenmukaisuutta ei juurikaan kyseenalaisteta (ks. Filander 2000; Seppänen-Järvelä 2004; Koivumäki 2008).

Kehittämisotteen käsitteellä viitataan siihen oletusten, merkitysten ja arvojen kokonaisuuteen, joka kehittämiseen on sisäänrakennettu ja jota on mahdollista avata kysymysten kuka, miten, mitä ja miksi avulla (ks. Seppänen-Järvelä 1999; Räsänen 2007; Vataja & Seppänen-Järvelä 2009). Perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella en tarkoita, että kyseessä olisi valmis tai toimivaksi osoitettu kehittämisen tapa. Pikemminkin päinvastoin. Räsäseen (2007, 48) viitaten pidän mahdollisena tai jopa järkevänä sitä, että kehittämisotteeksi nimitetään myös kehittämistapoja, jotka ovat sisäisesti ristiriitaisia, epätäydellisiä tai vasta kehkeytymässä. Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen asemoimain mainituista kategorioista jälkimmäiseen.

Muutospaineisiin kriittisen suhtautumisen lisäksi perustehtävälähtöiseen kehittämisotteeseen on sisäänrakennettu kaksi keskeistä oletusta. Näistä ensimmäinen ja myöhemmin tässä artikkelissa lähemmin avattava oletus liittyy organisaation eri toimijatasojen kehittämistoiminnassa huomioimiseen. Toinen oletus koskee siitä, että henkilöstön ja käsitysten erilaisuus, pikemmin kuin samanlaisuus tai yhteneväisyys, tukee organisaation toimintaa ja kehitystä (ks. Sennet 2002; Selivuo 2005; Coser 1956).

Jälkimmäiseen oletukseen viitaten perustehtävää tarkasteltaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, mistä asioista työntekijät ovat samaa ja mistä eri mieltä. Työelämän tutkimuksen kentällä vastaava, väitöskirjassani yhteisten ja yksilöllisten käsitysten toisistaan erottamiseksi kutsumani lähestymistapa sivuaa muun muassa uuden psykologisen sopimuksen käsitettä (ks. Alasoini 2006), moniäänisen keskustelun sallimista (ks. Vataja & Seppänen-Järvelä 2009) tai riittävän yhteisen kielen tärkeyden korostamista (ks. Kejonen 2006). Oleellista on, että toimijoiden ei tarvitse olla kaikilta osin yhtä mieltä työyhteisön ja toisensa työn tarkoituksesta ja tavoitteista – riittää, kun käsitykset ovat riittävän yhteisiä. Aikuisdidaktiikassa yksilöllisten käsitysten tunnistaminen ja kunnioittaminen on yhdistetty esimerkiksi ymmärrysyhteyteen pyrkimiseen sekä toisilta oppimisen mahdollistamiseen (ks. Laine & Malinen 2009).

Artikkeli perustuu väitöskirjaani, jossa lähestyn opettajien perustehtäväkäsityksiä osana peruskoulun kehittämistä (ks. Korhonen 2008). Väitöskirjatutkimukseni tehtävänä oli opettajien perustehtäväkäsityksiä tutkimalla luoda käsitteellisiä välineitä organisaation eri tasot ja ominaispiirteet huomioon ottavalle koulun kehittämiselle. Tutkimuksen empiirinen osuus koostui kysely- (N=186) ja haastatteluaineistoista (N=11).

Tämä artikkeli ei ole kooste väitöskirjani tai jonkin sen osan tuloksista. Artikkelin tavoitteena on viedä väitöskirjan tuloksia ja ajatuksia eteenpäin ja

edelleen tutkija- ja kehittäjäyhteisöjen koeteltavaksi. Toiveenani on, että artikkeli jättäisi lukijan pohtimaan kysymystä siitä, voisiko perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella olla elinvoimaa tai -mahdollisuuksia tämän päivän kouluyhteisöissä.

Aikuiskasvatuksen toimintakentillä artikkelini asemituu osaksi henkilöstön ja organisaation kehittämistä vapaan sivistystyön sekä ammatillisen ja akateemisen aikuiskasvatuksen rinnalle (kuvi 1). Vaikka toimintakenttiä ei voi eikä ole syytäkään jyrkkärajaisesti erottaa toisistaan, niiden keskeiset erot paikannan kontekstiin, jossa aikuisten oppiminen ja oppimisen tukeminen kulloinkin tapahtuu. Artikkelini keskiössä on oppiminen, jonka merkitystä korostetaan yhä useammin myös perinteisillä hallinnon ja johtamisen tutkimuksen alueilla (kuten osana organisaatioiden strategista johtamista ja tuloksellisuuden arviointia). Kehittämisen ytimen katson muodostuvan oppimisen ja muutoksen prosessien ymmärtämisestä ja tukemisesta (ks. Hytönen 2007). Oppimisen ohella kehittämisen ja erilaisten kehittämisotteiden tarkastelun ytimeen asemoin edellä kehittämisotteen määritelmään yhdistämäni kysymykset mitä, miten, kuka ja miksi kehitetään (vrt. Seppänen-Järvelä 1999).

Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen tarkastelun aloitan perustehtävä-käsitteen historian sekä perustehtävän osa-alueiden kuvaamisella. Tämän jälkeen tarkastelen perustehtävälähtöistä kehittämisotetta kysymysten mitä, miten, kuka ja miksi valossa.



**Kuvi 1.** Henkilöstön ja organisaation kehittäminen aikuiskasvatuksen toimintakenttänä

Lopuksi pohdin perustehtävälähtöisen kehittämisotteen toteutumiseen ja tutkimiseen liittyviä haasteita.

## PERUSTEHTÄVÄ-KÄSITTEEN HISTORIA

Perustehtävä-käsitettä käyttävän tutkimuskirjallisuuden (ks. Dartington 1998; Hyyppä 1983, 2000; Miller 1976; Rogers 1976; Vartiainen 2006) mukaan käsitteen (*primary task*) on ottanut käyttöön Kenneth Rice vuonna 1958. Tuolloin Rice määritteli perustehtävän ”tehtäväksi, jonka hoitamista varten systeemi on luotu” (*the task which it is created to perform*). Noin kymmenen vuotta myöhemmin, yhdessä Millerin kanssa (Miller & Rice 1967), Rice määritteli perustehtävän ”tehtäväksi, joka organisaation tulee hoitaa selviytyäkseen hengissä” (*the task organisation must perform if it is to survive*). Kyseisten määritelmien myötä perustehtävän käytön juuret paikantuvat osaksi avoimen systeemin organisaatioteorioita sekä tavistockilaista toimintatutkimus- ja sosioteknisen koulukunnan perinettä.

Kyseisistä koulukunnista tai perinteistä tämän artikkelin näkökulmasta kiintoisa on jälkimmäisenä mainittu. Vaikka varhaisissa sosioteknisen koulukunnan tutkimuksissa oltiin kiinnostuneita lähinnä (rutiiniluonteisten) työtehtävien kehittämisestä, kyseisen lähestymistavan lähtökohdilla sekä lähestymistavan myötä kehitetyillä menetelmillä on yhtymäkohtansa myös tämän päivän kehittämiseen. Sosioteknisen koulukunnan vaikutteita voidaan tunnistaa muun muassa vaiheesta, jossa kehittämisen painopiste siirtyi työelämän laadusta korkeatuottoisten työorganisaatioiden kehittämiseen. (Sädevirta 2004; 72–74; ks. myös Kasvio 1990, 93–94, 102; Miller 1976.) Samaan tutkimusperinteeseen asemoituu myös henkilöstön kehittämisen taustalla vaikuttavan ihmissuhdekoulukunnan ja SHRM-ajattelun (*strategic human resource management*) yhteinen historia (ks. Sädevirta 2004).

Kehittämisotteen näkökulmasta sosiotekninen lähestymistapa voidaan määrittää eräänlaiseksi perheeksi tai laajemmaksi perinteeksi, jonka piiristä löytyy monia erilaisia käsityksiä ja tyylejä (Räsänen 2007, 49). Kyseiseen tulkintaan viitaten artikkelissa esittämäni perustehtävälähtöinen kehittämisote voidaan mieltää yhdeksi mahdolliseksi sosiotekniseen perinteeseen kuuluvaksi kehittämisen tavaksi.

Lähtökohdiltaan edellä esitetyt määritelmät liittävät perustehtävän organisaation ytimeen, toiminnan tarkoitukseen, suunnan hakemiseen toiminnalle sekä kysymyksiin ”miksi olemme olemassa?” ja ”mitä haluamme saavuttaa?” (ks. Dartington 1998; Hurme 1995). Määritelmiin liittyy myös ajatus rajojen asettamisesta eli kysymys siitä, mikä on hyväksyttävä ja mahdollista ja mikä ei. Perustehtävän määritelmässä oleellista on, että perustehtävän tavoittaminen liittyy organisaation eri osa-alueista lähinnä viralliseen rakenteeseen, niin sanottuun tehtäväorientoituneeseen systeemiin osaan (*Task System*). Vastaavasti organisaation epävirallinen ja tunteva osa (*Sentient System*) on rajattu perustehtävän ulkopuolelle. (Miller & Rice 1967; Silverman 1981, 116–118.) Kyseinen organisaation toisaalta tekniseen ja toisaalta sosiaaliseen osaan jakaminen oli tyypillistä nimenomaan edellä viittaamalleni tavistockilaiselle tutkimus- ja kehittämisperinteelle.

Luonteeltaan heuristinen perustehtävä-käsite mahdollistaa erilaisten organisaatiotoimintojen ja -mallien tutkimisen, vertailemisen ja rakentamisen. Nimenomaan tähän kytkeytyy näkemys, jonka mukaan perustehtävä olisi ollut tärkeä ensin konsulteille ja vasta sen jälkeen heidän asiakkailleen. (Dartington 1998, 1478–1479; 1486–1487, 1490; Miller & Rice 1967, 25–28; Rice 1958, 32.)

Myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa perustehtävä-käsite on yhdistetty konsultointiin. Muun muassa Vartiainen (2006, 138) mukaan konsultin eettisiin periaatteisiin kuuluu varmistaa, että konsultointiprojekti ei ole asiakkaan tai asiakkaan edustaman perustehtävän vastainen ja että konsultointi on perusteltavissa organisaation perustehtävästä käsin (ks. Hyyppä 2000).

Heuristisesta luonteestaan huolimatta perustehtävän olemassaoloa on pidetty itsestään selvänä: jokaisessa organisaatiossa yhden tehtävän on katsottu asettuvan ikään kuin automaattisesti muiden tehtävien yläpuolelle (Rice 1958, 32–33). Perustehtävän olemukseen liitetty itsestäänselvyys ei kuitenkaan tarkoita perustehtävän määrittämisen helppoutta. Tähän viittaa Rice (1958, 227–228) toteamalla, että perustehtävän määrittämiseen liittyvät ongelmat voivat johtua organisaation tai sen sosiaalisten, poliittis-

ten ja taloudellisten olosuhteiden kompleksisuudesta. Mitä suurempi ja kompleksisempi systeemi on, sitä enemmän siihen liittyy erilaisia normeja, järjestyksiä, intressitahoja ja vaihtuvia komponentteja. Kyseiset elementit lisäävät osaltaan mahdollisuutta epäonnistua yhtenäisen perustehtävän määrittämisessä.

Osin samaan viittaa Dartington (1998, 1478, 1491), joka kuvaa organisaation perustehtävää hankalasti tavoitettavaksi, mutta samalla monessa suhteessa käyttökelpoiseksi käsitteeksi ja osaksi systeemien tutkimista. Dartingtonin mukaan nimenomaan perustehtävä-käsitteen tavoittamisen vaikeus on keskeinen osa sen käytettävyyttä. Perustehtävän määrittämiseen ja käytettävyyteen viitaten Hyppä (2000, 128–129) muistuttaa mahdollisesta ”ylimäärittämisen” vaarasta. Joissakin tapauksissa perustehtävän määrittäminen voi alkaa kontrolloida toimintaa liikaa ja jopa estää perustehtävän toteutumista. Määrittämisen ja vapauden tasapainon löytäminen, mutta samalla organisaation sisäisen integraation ja yhtenäisyyden säilyttäminen, onkin yksi organisaation kehittämisen keskeisistä haasteista.

Perustehtävä-käsitteeseen nivoutuu usein myös oletus perustehtävän yhteisestä olemuksesta. Näkemys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Esimerkiksi Hogget (2006) kyseenalaistaa käsitteen yhteyssyyden ja samalla koko perustehtävä-käsitteen käytökelpoisuuden. Hogget’n mukaan perustehtävässä on kyse hyvin rajallisesta, organisaation toiminnan kannalta jopa vahingollisesta käsitteestä. Tavistockilaiselle tutkimusperinteelle tyypilliseen yhtenäiseen perustehtävään viitaten Hogget (2006, 192) toteaa, että ”julkisille organisaatioille perustehtävän etsiminen on sekä harhaanjohtavaa että hyödytöntä”. Yhteisen näkemyksen hakemisen sijaan Hogget kehottaa puhumaan erilaisista arjessa kohdattavista perusedilemmoista sekä siitä, kuinka dilemmoista selvittää. (Hogget 2006, 187–190.)

Usein perustehtävän on oletettu olevan myös melko pysyvä. Millerin ja Rican (1967) mukaan perustehtävän muuttuminen pitkällä aikavälillä on kuitenkin mahdollista. Näkemystään Miller ja Rice perustelevat siten, että pitkällä aikavälillä myös perustehtävää täydentävät tehtävät voivat olla tilapäisesti ensisijaisia. Esimerkiksi kasvatuksellisen instituution perustehtävä

vaarantuu, mikäli organisaatio ei pysty hankkimaan itselleen henkilökuntaa. Tällöin koulutustehtävän tulee tehdä tilaa rekrytointitehtävälle. Perustehtävän toistuvan – vaikkakin vain tilapäisen – muuttumisen katsotaan voivan johtaa perustehtävän asteittaiseen, joko tietoiseen tai tiedostamattomaan uudelleen määrittämiseen (Miller & Rice 1967, 26–27).

Dartingtonin (1998) mukaan tilapäisissä tehtävissä tai perustehtävän hoitamisen tavoissa tapahtuva tilanteen mukaan muuttuminen ei kuulu perustehtävän luonteeseen. Myös erilaisten valta-asemien, intressien ja organisaation omien etujen (kuten talouden) korostaminen on rajattu perinteisesti perustehtävän ulkopuolelle (Dartington 1998, 1478–1479.)

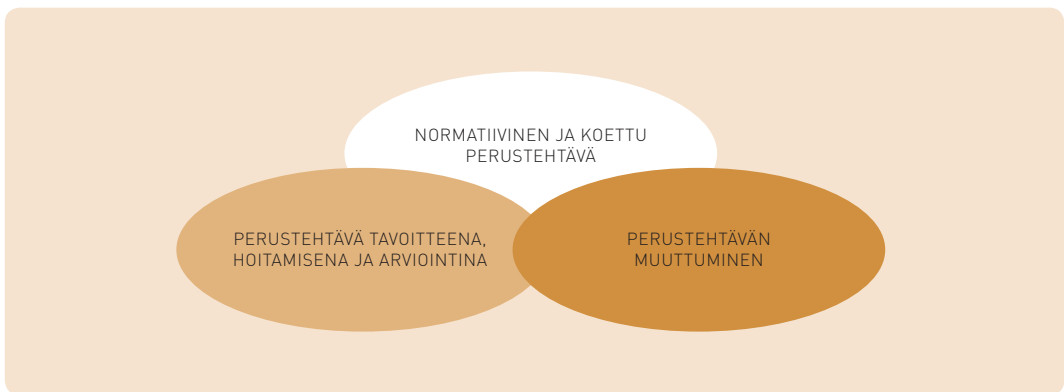
Käsitteenä perustehtävä on vuosikymmeniä vanha. Niin organisaatiot kuin niitä ympäröivä maailma on muuttunut huomattavalla tavalla ajasta, jolloin jokaisessa organisaatiossa yhden tehtävän katsottiin asettuvan ikään kuin automaattisesti muiden tehtävien yläpuolelle. Kehittämisen kentällä käytettävät käsitteet ja toimintatavat kertovat omaa kieltään muutosten nopeudesta sekä muutoksissa pysymisen vaatimuksista. Nykyisessä – myös kouluja koskevassa – kehittämisdiskurssissa perustehtävä korvataan usein muutaman vuoden sykleissä päivitettävien toiminta-ajatuksen, mission ja vision käsitteillä. Väitöskirjani perusteella on kuitenkin syytä olettaa, että esimerkiksi toiminta-ajatus voi olla yhteisesti työstetty ja sanoiksi puettu, mutta perustyön tekemisen näkökulmasta vieras näkemys koulun keskeisistä tehtävistä, päämääristä ja kehittämisen kohteista. Nähdäkseni perustehtävän käsite voisikin tarjota toiminta-ajatusta arkisemman ja pysyvämmän, mutta samalla työn moninaisuuden säilyttävän ja myös opettajien omaksi kokeman käsitteen koulun keskeisistä tehtävistä puhumiselle.

#### **PERUSTEHTÄVÄN OSA-ALUEET – MITÄ KOULUISSA VOIDAAN TAI HALUTAAN KEHITTÄÄ?**

Kehittämisohteen erilaisuutta jäsentävä kysymys ”mitä kehitetään” ilmentää muun muassa käsityksiä siitä, mikä on sopiva, oikea tai tärkeä kehittämisen kohde ja millaisia muutoksia kohteessa on mahdollista ja mielekästä tavoitella kehittämisen avulla (Räsänen 2007, 46–47). Perustehtävälähtöisessä

kehittämisoitteessa oleellinen lähemmän tarkastelun kohde on perustehtävä, siihen nivoutuvat erilaiset tulkinnat ja käsitykset sekä perustehtävän hoitamisen rajat ja mahdollisuudet. Väitöskirjani perusteella voin todeta, että perustehtävään liittyvistä moninaisista tulkinnoista on tunnistettavissa useita yhteisiä nimitäjiä. Tällaisia ovat esimerkiksi jatkuvat muutokset, erilaiset kehittämisvaatimukset sekä rauhoittumisen kaipuu, jotka varsin usein liitetään osaksi tämän päivän perustehtäväpuhetta. Tarkempaa, kehittämisen kohteiden määrittämiseen soveltuvaa jäsennyttä ei perustehtävästä tietävästi kuitenkaan ole tehty.

Väitöskirjassani loin perustehtävän olemusta jäsentävän mallin, jota tarkastelen seuraavassa nimennomaan siinä valossa, voisivatko mallissa esitetyt perustehtävän osa-alueet toimia jäsennysvälineinä kysymyksen ”mitä kehitetään” avaamiselle. Tarkastelun taustalla vaikuttavan oletuksen mukaan kyseisten, keskenään limittäisten osa-alueiden (kuvio 2) tekeminen näkyväksi auttaa osaltaan työyhteisöissä käytävää keskustelua siitä, mikä on sopiva, oikea tai tärkeä kehittämisen kohde. Tarkemmin malliin ja sen rakentamisen teoreettiseen viitekehukseen voi tutustua väitöskirjastani (ks. Korhonen 2008).



Kuvio 2. Perustehtävän osa-alueet (vrt. Korhonen 2008, 87)

Perustehtävän toisaalta normatiivisuutta ja toisaalta kokemuksellisuutta korostavan osa-alueen tavoitteena on tehdä näkyväksi sekä viralliset perustehtävämääritelmät että niiden työntekijätasolle jalautuminen. Kyseisen osa-alueen taustalla on muun muassa Hyypän (1983, 38–39) näkemys perustehtävän kolmesta tietoisuuden tasosta (ks. Roberts 1994; Dartington 1998). Näistä ensimmäinen eli normatiivinen perustehtävä edustaa tehtävää, joka organisaation pitäisi täyttää. Sen tehtävän määrittäminen kuuluu useimmiten organisaation johdolle.

Peruskoulun ja samalla yksittäisen opettajan osalta normatiivinen perustehtävä määritetään pitkälti jo opetussuunnitelman perusteissa sekä toimintaa ohjaavissa laissa ja asetuksissa. Toinen eli eksistentiaalinen perustehtävä ilmentää tehtävää, jota orga-

nisaation jäsenet kuvittelevat suorittavansa. Tähän perustehtävän osa-alueeseen pureduin väitöskirjassani muun muassa opettajien työlleen asettamiin tavoitteisiin sekä työn keskeisiin osa-alueisiin ja tuloksiin liittyvien käsitysten kautta.

Hyypän käyttämistä tietoisuuden tasoista kolmas, fenomenologinen perustehtävä edustaa sitä havainnoinnin kautta oletettua tehtävää, jonka suhteen organisaation jäsenet työskentelevät ja josta he eivät välttämättä ole tietoisia. Tämän tietoisuuden tason olen rajannut niin väitöskirjani kuin tämän artikkelinkin tarkastelun ulkopuolelle.

Kuviossa 2 esitelty perustehtävän toinen osa-alue korostaa perustehtävään liittyvien tavoitteiden, työn käytännössä hoitamisen sekä sen arvioimisen toisistaan erottamisen merkitystä.

Huuskon (2004, 170) mukaan peruskoulukon-tekstissa perustehtävän määrittelyyn moniulotteisuutta tuo nimenmaan opetustyön jakaminen toisaalta tavoitteiden perusteita ja toisaalta käytännön toimenpiteitä koskevaan pohdintaan. Myös väitöskirja-aineistossani opettajat arvioivat oman työnsä hoitamista ja hoitamisen mahdollisuuksia tarkastellessaan paitsi työssä onnistumistaan myös sitä, mikä työn hoitamisessa on oleellista tai tärkeää. Kehittämisen näkökulmasta yksi keskeinen jännite koskeekin sen tekemistä näkyväksi, kuinka opettajat ratkaisevat perustehtävän hoitamista koskevat kysymykset esimerkiksi suhteessa rajattomien odotusten ja arjen tai kodin ja koulun välisiin jännitteisiin.

Kolmannen perustehtävän osa-alueen ydinviestin mukaan perustehtävässä tapahtuneiden ja odotettavissa olevien muutosten ympärillä käytävä keskustelu voi olla olennainen osa kehittämisen kohteiden määrittämistä. Kyseisen ”perustehtävän muuttumiseksi” kutsumani osa-alueen ydin voidaan kiteyttää kysymykseen ”mikä perustehtävässä on pysyvää ja mikä on muuttunut ajan ja vuosien myötä”. Työn ja työntekijöiden arjen huomioivassa kehittämisotteessa muutoksiin pureutuminen tarkoittaa myös ympäristön ja mahdollisten syy-seuraussuhteiden huomioon ottamista. Väitöskirjassani tämä näkyy muun muassa kysymyksenä siitä, mikä tai kuka aiheuttaa mahdollisia muutoksia koulun ja opettajien perustehtävissä: yhteiskunnan muutokset, nuorten tarpeet vai vanhempien odotukset.

#### **MITEN JA KENEN KOULUA ON MAHDOLLISTA KEHITTÄÄ?**

Kehittämisotteen ominaispiirteitä selvittävään ”miten”-kysymykseen ei perustehtävälähtöisen kehittämisoiteen osalta ole olemassa yksiselitteisiä, tiettyjen kehittämismenetelmien käyttöön kehottavia vastauksia. Tässä artikkelissa vastaankin ”miten”-kysymykseen yksinkertaisesti: perustehtävää jäsentämällä. Perustehtävän jäsentämisellä tarkoitetaan erilaisten käsitysten välistä dialogia, joka mahdollistaa mielekkään oppimisen ja kehittämisen jatkuvuuden. Mahdollistamisen edellytyksenä on, että perustehtävän jäsentämisessä ei pitäydytä tietyissä rajallisissa ja ristiriidattomissa näkemyksissä (vrt.

Hogget 2006; Fullan 2003) tai tietyn toimijatason käsityksissä.

Väitöskirjaani viitaten perustehtävän jäsentämisestä erotan kaksi hieman eriluonteista tehtävää: perustehtävän prosessoimisen ja perustehtävän selkiyttämisen. Seuraavassa kuvaan lyhyesti kummankin jäsentämistavan keskeisiä piirteitä. Jäsentämistapojen yksityiskohtaisemmat kuvaukset löytyvät väitöskirjastani. Sen, millaisten menetelmien avulla mahdollistetaan kyseisten jäsentämisprosessien toteutuminen, jätän tulevien kehittäjien ja tutkijoiden ratkaistavaksi.

Perustehtävän prosessoiminen on jatkuvaa, yksilöiden ja yhteisöjen sisäistä keskustelua työn tarkoituksesta sekä siitä, millaisia valintoja ja työtapoja arjessa hyväksytään. Apuna tässä keskustelussa voi käyttää esimerkiksi edellä kuvattuja perustehtävän osa-alueita. Koulussa perustehtävän prosessointi voi kulminoitua esimerkiksi opettajanhuoneessa käytyyn, joskus hyvinkin tunnepitoiseen keskusteluun siitä, saako tai pitääkö johonkin opetuskokeiluun lähteä mukaan ja ennen kaikkea kuuluko moinen ”hanketyö” opettajan perustehtävään. Osan opettajien mielestä kuuluu, osan ei. Prosessoiminen on myös pysähtymistä, muutosten tarpeen tarkastelemista, erilaisten ristivetojen ja mentaalisten mallien näkyväksi tekemistä ja kunnioittamista sekä työnteon mielekkyyden tavoittelemista (ks. Hyypä 2000, 127–128). Erilaisten perustehtäväkäsitysten dialogia voidaan verrata myös oppimisen omakohtaistumiseen, joka luo edellytykset paitsi työntekijöiden aidolle oppimiselle (ks. Laine & Malinen 2009), myös työyhteisöjen mielekkäälle kehittämiselle.

Väitöskirjatutkimukseni tulosten perusteella (ks. Korhonen 2008, 207–210) perustehtävän prosessoiminen kytkeytyy olennaisella tavalla henkilökohtaisesti mielekkään työnteon edellytysten hakemiseen. Opettaja-aineistossa prosessoimisen tavoitteet liittyivät yhtä lailla rajojen asettamiseen kuin niiden poistamiseen ja tätä kautta itselle parhaiten sopivien työtapojen ja opetusmenetelmien löytämiseen. Yhtäältä perustehtävän prosessointi voi tuottaa varmuutta suhteessa tekemättä jättämiseen (vrt. Hellström 2004, 58). Näistä jälkimmäinen tarkoittaa käytännössä sitä, että prosessoinnin avulla kirkas-

tetaan toiminnan ydinalueita ja samalla supistetaan välttämättömien tehtävien määrää. Erästä tutkimuskouluni opettajaa lainatakseni: niin tärkeitä kuin luokkaretket ja niihin liittyvä yhteinen rahankeruuprosessi ovatkin, joskus on syytä miettiä myös sitä, voisiko vessapaperin ovelta ovelle myymisen rajata tänä lukuvuonna oman perustehtävän hoitamisen ulkopuolelle!

Perustehtävän selkiyttämisen keskiössä on kouluorganisaation eri tasojen (opettaja, rehtori, koulutuslautakunta jne.) vastavuoroisuus ja vastavuoroisuuteen perustuva yhteisen kehittämisperustan luominen. Yhteisen perustan luominen tarkoittaa käsityserot tiedostavaa ja avointa keskustelua siitä, miksi olemme olemassa ja mitä haluamme saavuttaa. Oletuksena on, että mikäli erilaisia käsityksiä ja odotuksia ei tehdä näkyväksi eikä edes pyritä ymmärtämään, aito arjessa elävien erilaisten tavoitteiden yhtäaikainen huomioiminen, saati ”ymmärrysyhteyden” (vrt. Laine & Malinen 2009) syntyminen eivät liene käytännössä mahdollisia. Käsityserojen olemassaolon sivuuttaminen vaarantaa myös kehittämisessä onnistumisen. Koivumäen (2008, 255) mukaan henkilöstön mielipiteistä ja psykologisesta sopimuksesta piittaamatta tapahtuva organisaation uudistaminen on yksi keskeinen selitys kehittämisen ainakin osittaiselle epäonnistumiselle.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa vastavuoroisuus liittyy myös tapaan, miten kehittämistavoitteet määritetään. Käytännössä perustehtävän ja kehittämistavoitteiden välinen vastavuoroisuus voi todentua esimerkiksi sen pohtimisena, onko koulussa suunnitteilla oleva kehittäminen perustehtävän näkökulmasta tarkoituksenmukaista, mahdollistako kehittäminen perustehtävän hyvän hoitamisen ja kuinka perustehtävän hyvä hoitaminen huomioidaan kehittämisen eri vaiheissa. Myös kysymys siitä, minkä säilyttämistä olisi syytä tulevan kehittämisen avulla vaalia, on osa perustehtävälähtöisen kehittämisotteen toteuttamista. Viime kädessä edellä mainitut kiteytyvät erilaisten muutospainoiden ja perustehtävän suhdetta koskevaan keskusteluun: Haluammeko, että kehittäminen saa aikaan muutoksia perustehtävässämme? Entä kuinka kehittäminen vaikuttaa perustehtäväämme nyt ja tulevaisuudessa?

Perustehtävän selkiyttämisen myötä tapahtuva työn perustojen äärelle palaaminen on tärkeä osa myös niin sanottuja virallisia uudistuksia. Väitöskirja-aineistoni keräämisen aikaan pinnalla oli muun muassa keskustelu yhteiseen perusopetukseen pyrkimisestä. Tulosteni perusteella voi todeta, että kyseisen uudistuksen osalta yhteisen perustan luomisen haasteelliseksi voi tehdä esimerkiksi se, että luokan- ja aineenopettajien perustehtäväkäsitykset poikkeavat toisistaan nimenomaan työn ydintarkoitusta ja sen merkitykselliseksi kokemista kuvaavilla osa-alueilla (ks. Korhonen 2008).

Siihen, miten on mahdollista kehittää, nivoutuu läheisesti myös kysymys kehittämisen subjektista. Kuka kehittää ja keitä kehittämistyöhön osallistuu? Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittämisvastuu on konsultin tai tutkija-kehittäjän sijaan kaikilla niillä, joiden työhön ja perustehtävään kehittäminen kohdistuu. Edellä esitettyyn kouluorganisaation eri tasojen väliseen vastavuoroisuuteen viitaten tässä yhteydessä ”kaikilla niillä” tarkoitetaan yhtä lailla riviopettajia kuin luottamushenkilöitäkin. Vastuu erilaisten käsitysten näkyväksi tekemisestä ja kehittämisen mahdollistamisesta kuuluu koulun kaikille tasoille.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittäjä on eräänlainen kombinaatio tutkija-kehittäjän roolista ja kehittävästä työotteesta (ks. esim. Räsänen 2007). Tutkija-kehittäjälle tyypillisen kehittämisotteen tavoin myös perustehtävälähtöisessä kehittämisessä työntekijät kehittävät, johdon kanssa ja tuella, kuitenkin vailla ulkopuolista koordinoijaa tai tukea. Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittäjän rooli onkin sulautunut osaksi jokaisen työntekijän oikeuksia ja velvollisuuksia.

## **PYSYVYYDEN ARVOSTAMINEN – MIKSI JA MIHIN SUUNTAAN KOULUA KEHITETÄÄN?**

Perustehtävälähtöiseksi kutsumani kehittämisote kulminoituu muutospainoiden ja kehittämistarpeiden suhteellisuuden tunnistamiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että muutoksiin reagoimisen sijaan – tai vähintäänkin rinnalla – huomiota kiinnitetään vuosien saatossa samana säilyneisiin ja säilyttämisen arvoiseksi pidettäviin työn sisältöihin ja toteutustapoihin. Kehittämisotteita erottavien peruskysymysten

valossa kyse on huomion kiinnittämisestä nimenomaan siihen, miksi ja mihin suuntaan koulua ollaan kehittämässä.

Millaisia tavoitteita perustehtävän jäsentämisen myötä tapahtuvalle oppimiselle ja kehittämiselle on sitten realistista asettaa? Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittämisen keskeisenä tavoitteena voi olla jopa vähentää kehittämistä. Tai kuten Seppänen-Järvelä (2004, 256) asian ilmaisee: minimoida organisaation perustoimintoja häiritsevä projektimainen kehittäminen. Opettaja-aineistossani kyseisen tavoitteen tarpeellisuus heijastui esimerkiksi seuraavanlaisina mainintoina:

*”Et kun miettii, että nyt pitää saada ainakin tietty jaksos ihana rauhassa vaan toteuttaa sitä perustehtävää ja illalla olla oman perheen kanssa. Ettei ihan kaikki olis sitä koulun kehittämistä.”*

Väitöskirjaani viitaten näyttäisi siltä, että esimerkiksi perustehtävän prosessoimiselle asetetut oppimistavoitteet voivat liittyä uudenlaiseen oman työn haltuunottoon (ks. Lapinoja 2006), ammatilliseen kasvuun, kielellisten ristiriitaisuuksien ratkaisemiseen (ks. Onnismaa 2007) tai tulkintakehikkoon, jonka avulla on mahdollista tulkita ja suhteellistaa ympärillä tapahtuvia muutoksia (ks. Ruohotie 2000). Kehittämisen anti voi kiteytyä myös koulun sisällä ja eri toimijatasojen välillä käytävään arvokeskusteluun ja arvojen ketjun avaamiseen (ks. Laine & Malinen 2008). Merkittävää on, että kaikissa näissä kyse on oppimisesta ja vaikuttavuudesta, johon perinteiset henkilöstökoulutuksen menetelmät harvemmin yltyvät. Prosessoinnin myötä tehdään myös näkyväksi erilaisia omaan työhön ja sen tekemiseen sisältyviä mahdollisuuksia.

#### PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖISEN KEHITTÄMISOTTEEN HAASTEET

Nähdäkseni artikkelissani hahmottelemani ”perustehtävälähtöisen kehittämisotteen” yleistyksen myö-

tä luotaisiin vaihtoehtoja muutoksiin reagoiville koulun kehittämisen tavoille ja samalla tuettaisiin työntekijöiden luottamuksen syntyä. Koivumäen (2008, 250) mukaan luottamuksen synty edellyttää tunnetta jatkuvuudesta, jota tukevat instituution kohtalaisen vakaat sekä ihmisille tutut toimintamallit. Tällaiseksi voidaan tulkita myös erilaisista perustehtäväkäsitteistä liikkeelle lähtevä kehittäminen tapa, joka on vakiintunut osa työntekijöiden työtettä ja koulun toimintakulttuuria.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa on kyse kehittämisen tarkoituksenmukaisuutta sekä työnteon mielekkyyttä korostavasta oppimisesta ja kehittämisen tukemisesta. Tämän päivän kehittämiselle tyypillisen nopean muutoksiin reagoimisen sijaan otteen keskiössä on pysähtyminen, erilaisten käsitysten kuuleminen ja kunnioittaminen sekä käsityserot huomioon ottavan yhteisen perustan luominen. Koulun arkeen perustehtävälähtöinen kehittäminen voi heijastua perustehtävän osa-alueiden yksilö- ja yhteisötason jäsentämisenä – toivottavasti tulevaisuudessa myös hallinnon eri tasot läpäisevänä ja toimijoiden erilaiset lähtökohdat huomioivana dialogina.

Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen elinmahdollisuudet kulminoitunevat kysymykseen siitä, kuinka kokonaisvaltaisesti yksittäisen opettajan tai kouluyhteisön on mahdollista tarkastella omia uskomuksiaan, käsityksiään ja kehittymistarpeitaan. Oleellista on, että mahdolliset tarkastelun esteet voivat liittyä niin yksilön sisäisiin kuin yhteisöllisiin ja organisatorisiin tekijöihin (ks. esim. Krogh, Ichijo & Nonaka 2000). Lähtökohtaisesti jäsentämisen esteenä voi olla esimerkiksi työntekijän henkilökohtainen näkemys siitä, ettei perustehtävän tarkastelulle ole tarvetta. Kuten yksi tutkimuskouluni opettajista asian ilmaisi: *”mitä sitä tutkimaan, itsestään selvää juttua, kyllä me tiedetään mikä meidän perustehtävä on.”* Tarve voi kuitenkin asettua hyvin erilaiseen valoon, mikäli näkökulmaa vaihdetaan työntekijän henkilökohtai-

## ”PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖISESSÄ KEHITTÄMISOTTEESSA KEHITTÄMISEN KESKEISENÄ TAVOITTEENA VOI OLLA JOPA VÄHENTÄÄ KEHITTÄMISTÄ.”



sista mielitymyksistä esimerkiksi työmarkkinoiden tai koulutoimen edellyttämään osaamisen kehittämiseen tai päivittämiseen (vrt. motivaatiota ja pätevyyttä painottava koulutustarveanalyysi, ks. Varila 1986; Scissons 1982). Myös yhteisön toiminnan sujuvuuden valossa jäsentämisen tarve voi olla ilmeinen.

Tyypillisimmät jäsentämisen esteet lienevät kuitenkin syvällä yksittäisen koulun toimintakulttuurissa ja siinä, ettei yksinkertaisesti ole aikaa, kykyä tai uskallusta tehdä toisin. Koivumäen (2008, 256) mukaan perustehtävän prosessointiin verrattava organisaation sisäinen ”aikalisä” edellyttäisi, että organisaatiossa istutaan alas ja ennakkoluulottomasti, kaikkia kuunnellen keskustellaan organisaation tavoitteista, nykyisistä toimintatavoista ja uudistusten tarpeellisuudesta.

Nykyistä enemmän uskallusta toivoisi myös siihen, että tarvittaessa voidaan pitäytyä myös vanhasa tai jopa vetää takaisin jo tehtyjä uudistuksia. Koulun arjessa edellä mainittua voisi edustaa esimerkiksi kaikki hallinnon tasot läpäisevä, rehellinen ja vastaavuroinen keskustelu siitä, mihin suuntaan vaikkapa opetussuunnitelmien uudistamisella koulua ollaan kehittämässä. Ovatko kaikki viime vuosina toteutetut opetussuunnitelmauudistukset olleet välttämättömiä, tarpeellisia tai kaikki osapuolet huomioivalla tavalla läpivietyjä?

Perustehtävälähtöinen kehittämisote edellyttää siis todellista asiaan paneutumista ja ajan ja tilan järjestämistä. Mikäli näitä ei ole, työntekijöille ja yhteisöille vaikeimmat – ehkä myös pinttyneimmät ja jännitteisimmät – käsitykset voivat jäädä tarkastelun ulkopuolelle. Samalla vanhoista tavoista poikkeavat ja muutoksiin reagoimisesta poispyrkivät kehittämisotteet jäävät vaille toteutumismahdollisuuksia.

Yhtä kaikki oppimista tukevalle perustehtävälähtöiselle kehittämisotteelle mahdollisuuden antami-

nen, tai antamatta jättäminen, on tärkeä henkilöstöstrateginen valinta. Kyse on valinnasta, joka tehdään jokaisessa työyhteisössä ja organisaatiossa enemmän tai vähemmän tietoisesti. Mikäli halutaan vaihtoehtoja muutoksiin reagoivalle kehittämiselle, erilaisten perustehtäväkäsitysten eteen pysähtymisen soisi olevan erottamaton osa koulun ja koulutoimen johtamista, kehittämistä ja arviointia. Käytännössä ratkaistavaksi tulevat muun muassa kysymykset siitä, mitä mahdollisuuden todentaminen edellyttää työntekijöiltä, yhteisöltä, johdolta tai koulutoimen rakenteilta, sekä siitä, mitä yksittäisen opettajan tai vaikkapa luottamusmiehen tasolla ollaan valmiita tekemään asian eteen. Näihin kysymyksiin toivoisi myös koulun kehittämiseen kohdentuvan aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen tulevaisuudessa tarttuvan.

Tutkimuksellisenä haasteena voidaan esittää myös kysymys siitä, kuinka tuetaan työntekijän, työyhteisön ja organisaation johdon sisäisiä valmiuksia ottaa pysähtymisen edellyttämä tila ja aika. Oppimiselle tilan ottaminenhan on osoitettu perinteisesti tutkijoiden, kehittäjien ja työnohjaajien tehtäväksi. Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa tilan ottaminen tulisi kuitenkin olla osa jokaisen opettajan ja koulun johdon perustehtävää. Yhtä lailla sen tulisi olla osa nykyisten ja tulevien aikuiskasvatustieteilijöiden perustehtävää.



Anu Korhonen  
KT  
projektipäällikkö,  
Joensuun kaupunki

## LÄHTEET

Alasoini, T. (2006). Hyvä työ ja työelämä kehittyvinä ilmiöinä. *Futura* 25[2], 46–52.

Coser, L. A. (1956). *The functions of Social Conflict*. Glencoe: The Free Press.

Dartington, T. (1998). From Altruism to Action: Primary Task and the Not-for-Profit Organization. *Human Relations* 51(12), 1477–1493.

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.

Hellström, M. (2004). *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249.

- Hogget, P. (2006). Conflict, ambivalence, and the contested purpose of public organizations. *Human Relations* 59(2), 175–194.
- Hurme, M-L. (1995). Toimiva työyhteisö – menetetty unelma vai tulevaisuuden lahja? Teoksessa Perheentupa, A-V. (toim.) *Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä*. Sosiaalipedagogisia näkökulmia. Helsinki: Arator.
- Huusko, J. (2004). Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops-prosessin ytimessä? Teoksessa Kervinen, A. & Selivuo, H. (toim.) *Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota!- hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 88, 170–179.
- Hytönen, T. (2007). Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkentänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–220.
- Hyypä, H. (1983). *Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyyksenä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983.
- Hyypä, H. (2000). Tehtävä mielessä. Teoksessa Hyypä, H. & Miettinen, A. (toim.): *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia Instituutti, 126–143.
- Kasvio, A. (1990). *Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen: kirjallisuuskatsaus*. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T: 4. Tampere: Tampereen yliopisto
- Kejonen, M. (2006). *”Kohtaavathan suoratin avaruudessa”. Tapaustudkimus teollisen työpaikan henkilöstöryhmien puhetoivoista*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Koivumäki, J. (2008). *Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma.: Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitukset osana peruskoulun kehittämistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 129.
- Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Kuittinen, M. & Kejonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkistöryhmät yhteistä merkitystä hakemassa. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 245–270.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009). *Elävä peilialli. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lapinoja, K-P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Miller, E. J. (1976). Preface. Teoksessa Miller, E. J. (ed.) *Task and Organization*. London.
- Miller, E. J. & Rice, A. K. (1967). *Systems of organization. The control of task and sentient boundaries*. London: Tavistock Publications.
- Onnismaa, J. (2007). Työelämän kaksoissidokset ja niiden vastamyrryt. *Aikuiskasvatus* 27(2), 103–113.
- Rice, A. K. (1958). *Productivity and social organization. The Ahmebad experiment. Technical innovation, work organization, and management*. London: Tavistock Publications.
- Rice, A. K. (1965). *Learning for leadership. Interpersonal and intergroup relations*. London: Tavistock Publications.
- Roberts, V. (1994). The organization of work: Contributions from open systems theory. Teoksessa Obholzer, A. & Roberts, V. (ed.) *The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services*. London and New York: Routledge, 28–38.
- Rogers, K. (1976). Teaching and Learning for Responsibility: A Model of an Educational Approach for Meeting the Challenge of Change. Teoksessa Miller, E. J. (ed.) *Task and Organization*. Tavistock Institute of Human Relations. London: Wiley, 339–359.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, T. (2007). Kehittämisoitteet: kehittämistyö ”käytännöllisenä toimintana”. Teoksessa Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa*. TYKES Raportteja 53. Helsinki: Työministeriö, 40–66.
- Scissons, E. H. (1982). A typology of needs assessment definitions in adult education. *Adult Education* 33, 20–28.
- Sennet, R. (2002). *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. suom. Kivinen, E. & Kivinen, D. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R. (1999). *Luottamus prosessiin: kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 104.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projekti – kehittämisen kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka* 69(3), 251–259.
- Selivuo, H. (2005). *Kohtaako strateginen työ kasvatuksen tehtäväkentän?* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 94.
- Silverman, D. (1981). *The theory of organizations: a social framework*. Heineman. London.
- Sädevirta, J. (2004). *Henkilöstöjohtamisen ja sen tutkimuksen kehittyminen*. Henkilöstöhallinnollisesta johtamisesta ihmisvoimavarojen strategiseen johtamiseen. Tykes-raportteja 35.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämissparadoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Varila, J. (1986). Koettu koulutustarve – näkökulmia ja kritiikkiä. *Aikuiskasvatus* 6(1), 40–42.
- Vartiainen, E. (2006). Konsultti kehittäjänä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyskäsiä*. Helsinki: Stakes, 135–163.
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. (2009). Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen kehittämisotteena. *Työelämän tutkimus* 2/2009, 105–116.

Artikkeli saapui toimitukseen 7.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.