

8

Työntekijälähtöinen etnografia työssä oppimisen tukena

Hanna Toiviainen

Työelämän etnografiaa voidaan soveltaa tutkimushankkeissa siten, että työn havainnointi, kuvailu ja dokumentointi palvelevat työntekijöiden oppimista. Osallistumalla työtään koskevan etnografisen aineiston keruuseen, työstämiseen ja oppimisfoorumeilla käsittelyyn työntekijät voivat tunnistaa ammatillisen osaamisensa ja työnsä kehittämistarpeita ja vahvistaa kehittämistoimijuuttaan. Kehittävä työntutkimus on lähestymistapa, joka mahdollistaa oppimisfoorumien toteuttamisen ja työntekijälähtöisten etnografisten menetelmien hyödyntämisen työssä oppimisen hankkeissa.

Esittelen työntekijälähtöistä etnografiaa, jonka tehtävänä on edistää tutkimuksen osallistujien työssä oppimista ja työn kehittämistä. Työn etnografiaa voidaan soveltaa yhteisöllisillä ja osallistavilla tutkimusotteilla, joiden tarkoituksena on tuottaa tutkittaville käyttökelpoisia tuloksia ja toiminnan kehittämisen aineksia (esim. Nichols, Griffith & McLarnon 2017). Voidaan ajatella, että käytäntöön sovellettavat ja ymmärrystä laajentavat tulokset palvelevat työntekijöiden oppimista. Oppimisnäkökulmaa eli työssä oppimisen tukemista työetnografisin menetelmin ei ole kuitenkaan paljoa tarkasteltu osallistuvan etnografian tutkimuksissa. Oppimisnäkökulma tulee esiin autoetnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkija asettaa omat kokemuksensa, tunteensa ja havaintonsa reflektoinnin kohteeksi (Koivunen luku 1; Tienari luku 3). Työntekijälähtöisessä etnografiassa kohteena on niin ikään oma, joskus hyvinkin henkilökohtaisesti koettu työtoiminta. Tutkijan ja tutkittavan rooli eivät kuitenkaan sulaudu autoetnografian lailla yhteen, sillä aineiston keruu ja tulkinta toteutetaan ulkopuolisen tutkijan ohjauksessa.

Keskustelen ensin työntekijälähtöisen etnografian perusteluista ja laajennan siten tarkastelua työssä oppimisen näkökulmaan. Esittelen kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa (Engeström 2015), jossa etnografista aineistonkeruuta käytetään tiedonhankinnassa niin työn kehittämisen, työntekijöiden oppimisen kuin niitä koskevan tutkimuksenkin edistämiseksi. Luvun esimerkit ovat tutkimuksistani, jotka käsittelevät moniorganisatorisia verkostoja ja eri organisaatioista tulevien toimijoiden välistä oppimista. Tutkijana olen ollut toteuttamassa työelämän oppimishankkeita, joissa työstä kerättyä aineistoa on työstetty ja tuotu yhteiseen tarkasteluun kehittämistarpeiden tunnistamiseksi ja kehittämiskohteiden täsmentämiseksi (Toiviainen 2022). Kerron hankkeista tarkemmin esitellessäni esimerkit.

Työntekijälähtöisyys ratkaisuna etnografian ongelmiin

Kriittinen etnografia (Fitzpatrick & May 2022; Hasu 2005; Nichols ym. 2017; Stinnett 2012) kyseenalaistaa yhteisön ulkopuolisen tutkijan edellytykset ymmärtää ja tulkitta kohdettaan. Riskinä on, että omaa tutkimusagendaansa edistävältä tutkijalta jäävät tunnistamatta tutkimusasetelmaan kuulumattomat eriarvoisuuden, sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden ja vallankäytön ongelmat sekä toimijoiden kokemuksen kuvaukseen kietoutuvat eettiset kysymykset (Fitzpatrick & May 2022). Tällainen ”kuvauksen kriisi” (*“crisis of representation”*, Stinnett 2012) on etnografien metodologinen haaste ja edellyttää uusien tutkimusstrategioiden kehittelyä. Varsinkin aikuisten toimintaa ja oppimista käsittelevissä tutkimuksissa ratkaisuna on pidetty tutkimuskohteenä olevien toimijoiden osallisuuden vahvistamista. Yhteisön jäsenet, kuten työntekijät, voidaan ottaa mukaan oman toimintansa etnografian toteuttamiseen tutkijan rinnalla. Työntekijälähtöiselle aineiston keruulle voi olla myös käytännön perusteita.

Ensiksikin tutkijoiden voi olla vaikeaa päästä tutkimuskentälleen työn luonteen tai sitä koskevien säädösten ja lupamenettelyjen vuoksi. Tutkijan läsnäolo voi olla mahdoton esimerkiksi silloin, kun asiakaskohtaamiset ovat arkaluonteisia tai työtä tehdään tuotantoverkostossa, jossa kaikkien ennakkoinformointi on käytännössä mahdotonta. Työntekijät voivat koota työtilanteistaan tietoa ja aineistoa tutkimuksen käyttöön. Tutkimuslupien ja tutkittavien informoidun suostumuksien varmistaminen on toki tällöinkin tutkijan vastuulla ja kaiken aineistonkeruun hyvän tieteellisen käytännön perusta (Keiski ym. 2023).

Toiseksi taitavankin kenttätutkijan saamaa tietoa voidaan kyseenalaistaa. Keskittyvätkö havainnot liikaa tutkittavien ulkoiseen käyttäytymiseen, ymmärtääkö tulkit-sija puhetta ja vuorovaikutusta kontekstissaan tai materiaalisen ympäristön ominaisuuksia käyttöyhteydessään? Onko digitalisoitunut työ ylipäänsä tutkijalle näkyvissä (Hasu luku 10) ja osaako hän asettaa oikeita kysymyksiä tiedon saamiseksi?

Kolmanneksi voidaan eettisesti kyseenalaistaa tutkijan rooli ja oikeutus tulla suorittamaan tutkimustaan. Tutkija saattaa lähestyä kohdettaan valmiiden, muista kulttuurisista konteksteista omaksutuista viitekehyksistä käsin. Jos hän samalla pyr-

kii säilyttämään tietyn tutkimusetaisyyden kohteeseensa, hänen havaintonsa eivät välttämättä tavoita toimijoiden ja toimintamallien tarkoituksia. Tutkimuksen tulkinnoissa kuuluu yksipuolisesti tutkijan akateeminen ääni.

Kaikkiin näihin työetnografian haasteisiin voidaan vastata kehittämällä tutkimusmenetelmiä, jotka vahvistavat työntekijöiden roolia työkäytäntöjensä informantteina, tiedon muodostajina ja toimintansa tulkitsijoina. Osallistuvassa etnografiassa tutkijan ja tutkittavien hierarkkista suhdetta pyritään tasapainottamaan kehittämällä menetelmiä, jotka vahvistavat dialogia, yhteistoiminnallisuutta ja moniäänisyyttä. Darrouzet, Wild ja Wilkinson (2009) ovat kehittäneet tällaista lähestymistapaa ja suosittelevat organisaation joidenkin jäsenten nimeämistä työskentelemään tutkijan rinnalla. Heidän tehtävänsä ei rajoitu tutkijan informointiin, tiedon jakamiseen ja mahdollisesti tulosten kommentointiin, vaan he saavat ”etnografista toimivaltaa” ja vaikutusmahdollisuuksia läpi tutkimushankkeen vaiheiden. Kun tutkijalla ei ole mahdollisuutta saada kokonaiskuvaa monimutkaisesta organisaatiosta, työntekijät voivat ottaa tutkijan roolin ja välittää hänelle ainakin omaa arkityötään kuvaavaa aineistoa (Darrouzet ym. 2009). Etnografia ei ole vain laadullinen tutkimusmenetelmä muiden rinnalla, vaan parhaimmillaan se vahvistaa ihmisten välisiä suhteita ja yhteisymmärrystä, jonka pohjalta monimutkaisuutta ja tavoiteltavaa muutosta voidaan jäsentää ja mallintaa.

”Kuvauksen kriisi”, johon tämän osion alussa viitattiin, ei välttämättä ratkea pelkästään osallistumista vahvistamalla, jos toiminta silti säilyy tutkijajohtoisena (Stinnett 2012). Stinnettin mukaan tutkimukselle on rakennettava työorganisaatioon oma toimintajärjestelmänsä, jonka aktiivisia toimijoita ovat tutkija ja osallistujat yhdessä. Yhteistoiminnallisuus, refleksiivisyys ja moniäänisyys ovat tällaisen toimintajärjestelmän perusominaisuuksia. Toiminta rakentuu sosiaalisesti ja ottaa huomioon yhteisön jäsenten mukanaan tuomat moninaiset motiivit. Stinnett nojautuu toimintajärjestelmän käsitteellistämiseen kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, jonka merkittäviä tutkijoita on suomalainen aikuiskasvatuksen professori (emeritus) Yrjö Engeström. Hänen esittämänsä toimintajärjestelmän mallia ja muita ”kehittävän työntutkimuksen” käsitteitä (Engeström 2015) selvitetään seuraavassa alaluvussa, jossa tarkastellaan työn etnografian käyttöä työssä oppimisen tukena.

Osallistuva etnografia ja toimintajärjestelmätulkinta ovat edelleen verraten tutkimuslähtöisiä ratkaisuja. Voidaan kysyä, miksi työntekijät liittyisivät tutkimustiimin jäseniksi oman perustehtävänsä rinnalla tai ihannetapauksessa työvelvoitteistaan osin tai kokonaan määrääjäksi vapautettuna. Ilmeisimmät motiivit liittyvät oman ammattitaidon ja osaamisen kartuttamiseen sekä työn kehittämiseen yhdessä muiden kanssa. Näin voisi päätellä sekä työelämäkokemuksen että työssäoppimistutkimuksen perusteella (Malloch, Cairns, Evans & O'Connor 2022). Työn etnografian haasteena ei tällöin ole tutkimustoiminnan rakentaminen työorganisaatioon ja työntekijöiden osallistaminen tutkimukseen, vaan tutkimuksen toteuttaminen siten, että työn havainnointi, kuvailu ja dokumentointi palvelevat heidän oppimistaan. Todellinen haaste on oppimistoiminnan kytkeminen tutkimustoimintaan. Tähän haasteeseen on vastannut edellä mainittu toiminnanteoreettiseen suuntaukseen perustuva

kehittävä työntutkimus (Engeström 2015; Toiviainen 2022), jonka käsitteitä ja sovelluksia esittelen seuraavaksi.

Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa

Kehittävän työntutkimuksen hankkeet tähtäävät ekspansiiviseen oppimiseen. Lähestymistavan kattava selvittäminen jää tämän luvun ulkopuolelle, mutta olennaista on ymmärtää, että kyseessä on ns. interventionistinen tutkimusote (Engeström 2004; Hyrkkö & Kajamaa 2021). Tutkija osallistuu tutkimansa toiminnan muutokseen ja pyrkii myötävaikuttamaan kohteessa tapahtuviin oppimis- ja kehittämisprosesseihin. Käytäntö- ja teorialähtöisyys yhdistyvät, sillä toiminnasta koottavaa kuvailevaa, ”aktuaaliempiiristä” aineistoa tarkastellaan ja tulkitaan käsitteellisten mallien avulla. Tutkimalla toimintaa myös ajallisesti historiassa ja nykyhetkessä voidaan tunnistaa toiminnan olennaisia muutoksia ja tulevaisuuden toimintamalleja, joita kehittämisinterventionkin avulla pyritään rakentamaan ja edistämään. Liikutaan oppimisen ”lähikehityksen vyöhykkeellä”, jonka hahmottelusta on kyse seuraavien esimerkkien kehitysvuoropuhelun ja oppimisverkoston osallistujien oppimistehtävissä.

Kehittävän työntutkimuksen analyysiyksikkönä on toimintajärjestelmän malli (Engeström 2015; Engeström & Sannino 2021). Malli esittää toiminnan kohdeorien-toituneena, välittyneenä ja kehityksellisten ristiriitojen kautta muuttuvana. Toiminnalla on aina kohde, joka antaa toiminnalle mielekkyyden ja toimijoilleen motiivin ja perusteen sille, miksi toimitaan ja mitä toiminnalla pyritään aikaan saamaan. Koulun opetustoiminnan kohteena on opiskelijoiden oppiminen (pelkistettynä esimerkkinä). Seuraavissa esimerkeissä kehittämistoiminnan kohteena on oman työn ja työyhteisön toiminnan kehittäminen erilaisiin muutoshasteisiin vastaamiseksi. Kummankin kohde edelleen täsmentyy kehittämishankkeiden kontekstissa; tässä luvussa emme kuitenkaan tee syvällistä kohdeanalyysia, vaan keskitymme työntekijälähtöisen etnografian soveltamismahdollisuuksiin.

Toiminta on sosiaalisesti ja materiaalisesti välittyntä. Välittyneisyys voidaan ymmärtää konkreettisesti tekijän kohteeseen käyttäminä välineinä, jotka tekevät toiminnan mahdolliseksi, mutta myös rajoittavat sitä. Välineitä parantamalla ja uusia käyttöön ottamalla toimijat voivat tuottaa entistä parempia tuotteita, palveluja ja prosesseja. Mutta välittyneisyys merkitsee laajemminkin toiminnan edellytyksiä, jotka toiminnassa ovat sen historiassa kehittyneet. Puhutaan kulttuurihistoriallisesta välittyneisyydestä. Tarkasteltavaksi voidaan ottaa välineiden lisäksi toimintaa säätelevät lait ja normit, toiminnan yhteisölliset kytkökset ja vuorovaikutus sekä työnjaolliset kysymykset ja sopimukset.

Toimintajärjestelmän malli antaa näin tutkijalle monia lähestymistapoja tekijän, kohteen, välineiden, sääntöjen, yhteisön ja työnjaon näkökulmista, näiden keskinäisistä muutoksista ja tulevaisuuden haasteista. Esimerkiksi kehitysvuoropuhelussa (ks. alla) osallistuja kuvailee tuotantohallin vanhakantaista työnjakoa, joka on ilmei-

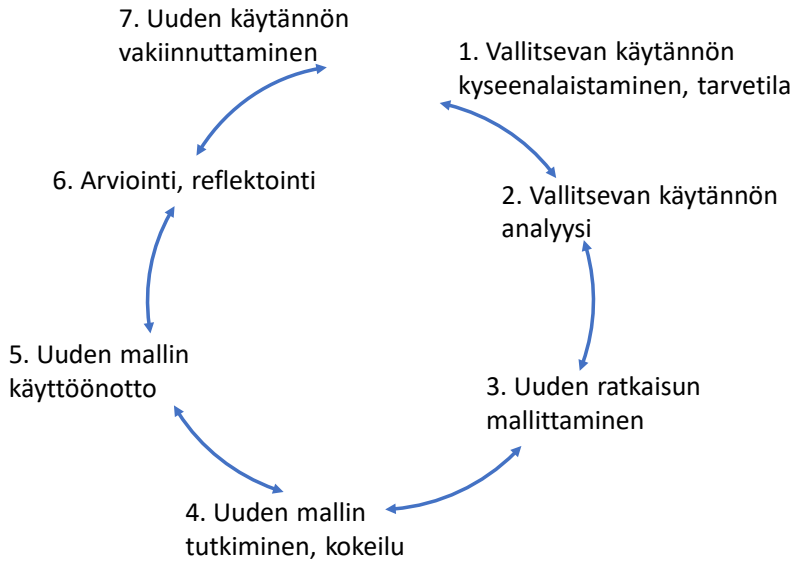
sessä ristiriidassa niin työn tuotannollisen kohteen kuin teknologisten välineidenkin kanssa. Oppimisverkoston osallistuja puolestaan kertoo kehittämistarpeesta, kun asiakastyössä strategisesti tärkeän (sääntöpohjaisen) välineen käyttöönotto tuntuu tyssäävän yhteisön totunnaisiin työtapoihin.

Kuvio 8.1. esittää ekspansiivisen oppimisen päävaiheet. Näiden vaiheiden mukaisesti jäsennetään myös kehittävän työntutkimuksen hankkeet, joissa etsitään uusia toimintamalleja työn muutoksessa. Meneillään oleva digitalisaatio ja kestävän kehityksen vaatimus ovat esimerkkejä muutoksista, jotka luovat moninaisia oppimistarpeita teollisesta tuotannosta hyvinvointipalveluihin, koulutukseen ja ylipäänsä kaikille yhteiskunnan osa-alueille.

Toiminnan kehittämiseen liittyvää ekspansiivista oppimista luonnehditaan jonkin sellaisen oppimisena, jota ei vielä ole olemassa ja valmiina omaksuttavissa. ”Oppipisällöt” syntyvät muutoshasteita analysoimalla sekä uuden kokeilussa ja vakiinnuttamisessa. Ekspansiivisuus viittaa siihen, että muutosprosessissa ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja miten tulevaisuudessa tulee toimia, laajenee. Esimerkiksi kehitetään ja opitaan digitaalisia palveluja hyödyntäviä toimintatapoja, joiden avulla sosiaalipalvelun ammattilaiset voivat ottaa huomioon palvelun käyttäjän palveluhistorian ja yhteisöllisen kontekstin.

Kehittämisen- ja oppimissyklin (Kuvio 8.1.) kaikissa vaiheissa tarvitaan osallistujien toimintaa kuvaavaa etnografista aineistoa, jota tuodaan oppimisfoorumille yhteisen reflektion kohteeksi. Alussa toiminnan nykytilaa ja ongelmia esittävä aineisto auttaa täsmentämään kehittämis- ja muutostarpeita sekä kohdistamaan ekspansiiviset ratkaisut ja uuden toimintatavan suunnittelun olennaisiin haasteisiin (Kuvio 8.1. vaiheet 1–3). Kun uutta toimintatapaa kokeillaan, tarvitaan lisää kuvailevaa aineistoa, jotta mallia voidaan edelleen kehittää. Aineistonkeruu on tarpeen myös arviointivaiheessa. Aineiston avulla arvioidaan, kuinka kehittämistyöllä onnistuttiin vastaamaan muutostarpeeseen ja laajentamaan työn kohdetta ja merkityksiä (Kuvio 8.1. vaiheet 4–6). Uuden käytännön vakiinnuttaminen (vaihe 7) on usein jo jatkokehittämisen ja uuden hankkeen aihe. Kehitettyä käytäntöä vahvistetaan, vakiinnutetaan ja levitetään esimerkiksi yhteistyöverkostossa.

Kuvion 8.1. esittämää kehittämissykliä ohjaa yksi tai useampi tutkijakehittäjä, joka kokoaa oppimisfoorumin tarvitsemaa aineistoa. Aineistoa voidaan kerätä tavanomaisin laadullisen tutkimuksen menetelmin, kuten havainnoiden ja haastatellen, tai luovasti mediaa käyttäen tai hyvinkin erityisin menetelmin, kuten aistietnografian tapauksessa (Korjonen-Kuusipuro & Koskinen-Koivisto luku 7). Työn kuvausten tekeminen voidaan antaa myös työntekijöiden tehtäväksi, jolloin tehtävät laaditaan heidän oppimistaan ajatellen. Esimerkiksi osallistujille annetaan ohjaavia kysymyksiä, joiden avulla heitä pyydetään kuvaamaan kaksi tuoreessa muistissa olevaa asiakaspalveluprosessia. Ensimmäinen kuvaus kertoo prosessista, joka sujui erityisen hyvin ja tuotti onnistuneen lopputuloksen. Toisen kuvauksen kohteena on prosessi, joka koettiin ongelmallisena ja lopputulokseltaan epätydyttävänä. Tehtäviä käsitellään oppimisfoorumilla kehittämishankkeen tavoitteiden mukaisesti tietosuoja ja luottamuksellisuus huomioon ottaen.



Kuvio 8.1. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän työntutkimuksen sykli (vrt. Engeström 2015).

Työn etnografia oppimisfoorumien palveluksessa

Luvun etnografiaesimerkit ovat kahdenlaisesta työelämän oppimistoiminnasta: kehitysvuoropuheluista, jotka perustuvat työntekijöiden pienryhmien keskusteluun, sekä oppimisverkostoista, jotka kokoavat yhteen eri työpaikoilta tulevia ammattilaisia. Oppimisverkosto ja kehitysvuoropuheluryhmä ovat oppimisfoorumeja (Kerosuo, Toiviainen & Syrjälä 2011), joiden viitekehyksenä on kehittävä työntutkimus ja ekspansiivisen oppimisen teoria (Kuvio 8.1.; Engeström 2015).

Kehitysvuoropuhelu

Kehitysvuoropuhelulla tähdätään kokeneiden työntekijöiden ja ammattilaisten toimijuuden vahvistamiseen henkilön osaamisen ja työtoiminnan kehittämiseksi (Ylisassi, Hasu, Heikkilä, Käpykangas, Saari, Seppänen & Valtanen 2016). Prosessi etenee ekspansiivisen oppimisen sykliä mukaillen (Kuvio 8.1.) työntekijän ammatillisen historian ja nykytilan kartoituksesta kehittymis- ja kehittämistarpeisiin sekä oppimista palvelevan kehittämistehtävän asettamiseen, kokeiluun ja arviointiin. Teemoittain jäsennetty keskustelu voidaan käydä kahdenkeskisesti työntekijän ja henkilöstön kehittäjän välillä (Ylisassi ym. 2016). Kehitysvuoropuhelu voidaan toteuttaa ohjatus- ti myös kolmenkeskisessä vertaisryhmässä. Siinä kukin työntekijä toimii vuorollaan keskushenkilönä, jonka kehittämissaasteita käsitellään, keskustelua ohjaavana haastattelijana sekä keskustelupalautetta antavana tarkkailijajäsenenä. Vertaisryhmiä ohjaa kehitysvuoropuhelun asiantuntija, tutkija tai konsultti, joka aluksi perehdyttää

osallistujat menetelmään ja eri rooleihin sekä luotsaa pienryhmät ja niiden yhteista-paamiset läpi kehittämisprosessin (Toiviainen 2003; 2006).

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla käsitellään vuorollaan kaikkien vertaisryh-mäläisten kehittämishaasteet. Ennen toista kokoontumista osallistujat tekevät väli-tehtävän, jolla keskustelussa esiin nousseita kehittämisenäkökohtia tunnistetaan ja jäsennetään. Toisella kokoontumiskerralla kehittämistarpeita ja kehittämistehtävää edelleen täsmennetään. Osallistujat saavat taas välitehtävän, joka valmistaa heitä kolmanteen, kaikkien vertaisryhmien yhteiseen kokoontumiseen. Se on varattu kun-kin osallistujan kehittämistehtävän esittelyyn ja edelleen kehittelyyn ryhmän palaut-teen ja ideoinnin avulla. Prosessin päättää esimerkiksi kuuden kuukauden päähän sovitava seurantakokoontuminen.

Yritysverkostohankkeessa kehitysvuoropuhelua toteutettiin teollisen tuotannon työntekijöiden kanssa (Toiviainen 2003; 2006). Vertaisryhmien jäsenet tulivat kol-mesta Pk-yrityksestä, jotka olivat yhdistymässä uudeksi yritykseksi. Yhdistyminen merkitsi muutosta kaikille henkilöstöryhmille. Kehitysvuoropuhelu oli pilottihanke, jolla yritysjohto toivoi edistävänsä niin uuden yrityksen alkua kuin sen työntekijöiden oppimista yli yritysrajojen. Koska osallistujat eivät entuudestaan tunteneet toisiaan eivätkä toistensa yrityksiä, kehitysvuoropuhelussa korostui oman työn ja työpaikan käytäntöjen kuvailu, jota tässä tulkitaan työntekijälähtöisen etnografian ilmiönä. En-simmäisessä esimerkissä Kehittämiskohteen tunnistaminen työntekijän kokemuk-seen perustuva kuvaus ja siitä käyty keskustelu johtivat työntekijän kehittämistehtä-vän yhteiskehittelyyn.

Oppimisverkosto

Oppimisverkostoilla tarkoitetaan tässä alueellisia yhteenliittymiä, joissa eri ammatti-ja elinkeinoaloja edustavat toimijat kokoontuvat pohtimaan työelämän tulevaisuutta ja työn kehittämistä työpaikoillaan (Alasoini, Lahtonen, Rouhiainen, Sweins, Hulkko-Nyman & Spangar 2011). Erilaisista haasteista ja kehittämistarpeista huolimatta organisaatiot voivat oppia yhdessä ja toisiltaan varsinkin kehittämismenetelmistä. Tällainen oppimisverkosto on tyypillisesti projektipohjaista, ajallisesti rajattua toi-mintaa.

"Sisäisen kehittämisen foorumi" oli Etelä-Savon alueellinen, monialainen op-pimisverkostohanke, joka antoi valmennusta työpaikkojen sisäisille kehittäjille ja näitä paikallisesti ohjaaville kehittämiskonsulteille (Kerosuo ym, 2011). Sisäisellä ke-hittäjällä tarkoitettiin kokenutta työntekijää ja asiantuntijaa, jonka perustehtävään esimerkiksi hoitotyössä, asiakaspalvelussa, henkilöstöhallinnossa tai kouluttajana kuului työn kehittämistä. Kehittävän työntutkimuksen sykliä (Kuvio 8.1.) noudatta-vaa prosessia ohjasivat tutkijat yhdessä työelämäkehittäjien kanssa, jotka vastasivat verkoston koordinoinnista. Hankkeessa erotettiin työpaikan, paikallisen ohjauksen ja verkoston oppimistasot.

Työpajoissa oppimista voi luonnehtia horisontaaliseksi oppimiseksi, joka perus-tuu osallistujien keskinäiseen yhdenvertaiseen tiedonvaihtoon, resurssien jakoon ja yhteiskehittelyyn. Verkoston oppimisessa on myös eri tasojen välinen vertikaalinen

ulottuvuus. Verkostotason työpajat ovat arjen perustystä erottuvaa ”ylätasoa”, jonka työskentelyssä kehitettyjä ideoita täsmennetään paikallisen ohjauksen tasolla ja edelleen sovelletaan työpaikkatason kehittämishankkeissa. Vastaavasti työpaikoilla kerätty aineisto tuodaan ”alhaalta ylöspäin” työpajaan verkostojäsenten tarkastelun ja oppimisen kohteeksi. Kun edellä esitellystä kehitysvuoropuhelusta esimerkiksi valittiin kehittämiskohteen tunnistaminen (seuraava osio), tästä oppimisverkostosta esimerkiksi on valittu kehittämiskohteen täsmentäminen. Siinä keskitytään työpaikkatason tiedonhankintaan, jossa työntekijälähtöisen etnografisen aineiston merkitys tulee selvimmän esiin. Tehtävää varten sisäiset kehittäjät kokosivat ja työstivät aineistoa, jonka avulla työpaikan kehittämistarpeita peilattiin ja tehtiin näkyväksi niin työpaikoilla kuin verkoston työpajoissa.

Työetnografiset oppimistehtävät

Kehittämiskohteen tunnistaminen

Ensimmäisen esimerkin kontekstina on yritysryhmähankkeen kehitysvuoropuheluprosessi, joka kuvattiin edellä (ks. ”Kehitysvuoropuhelu”). Näyte on kehitysvuoropuhelun vertaisryhmän toisesta kokoontumisesta. Välitehtävänä jokainen on kuunnellut oman keskustelunsa äänitallenteen sekä sen ryhmäläisen keskustelun, jonka haastattelija on ollut. Kuuntelun aikana tehtyjä havaintoja on kirjattu lomakkeelle, jonka kysymykset suuntaavat pohtimaan henkilökohtaisia ja työhön liittyviä oppimis- ja kehittämistarpeita; kuulla nykytilan ja toivottavan tilan välillä.

Osallistuja A on ensimmäisellä keskustelukerralla hahmotellut oppimistehtäväkseen oman vastuualueensa laajentamista tuotantokoneiden käytöstä huollon ja ylläpidon tehtäviin. Sen lisäksi hän on kirjannut välitehtävänsä oppimishaasteisiin ”tiimityö?”. Tiimityöstä on keskusteltu ensimmäisellä kerralla, ja B:n kertomat hyvät kokemukset tiimityön kehittämisestä ovat jääneet mietityttämään. Haastattelijan roolissaan B pyytää tarkennusta. A kuvaa työpaikkansa jähmeätä työnjakoa, joka aiheuttaa jatkuvasti aikataulujen pettämistä ja kiistaa, ja jatkaa:

A: Meillä koko systeemi on ihan lapsenkengissä. Aina tartutaan kaikkein kii-reisimpään tilaukseen, vaikka siellä olisi useampi keskeneräinen työ odotta-massa. Jos meillä toimisi tiimit, voitaisi kierrättää vähän, kaveri voisi mennä auttamaan, jos työssä on monta valmistusvaihetta eri koneilla. Voisi olla... voisi tehdä...

B: Niin että se menisi enemmän linjassa, kaveri jo aloittamassa seuraavaa vaihetta?

A: Joo, linjassa. On hullua, että naiset vääntävät manuaalisilla koneilla suu-ria määriä – vaatii muka sorminäppäryyttä. Kaveri istuu vieressä, tekee jo-tain [kiireetöntä] varastoerää. Ei voi mennä auttamaan toista!

B: Eikö tuossa olisi kehittämisen paikka!

A: Olisi todella! Koko homma voitaisi jakaa tiimeille ja tiimien sisällä antaa niiden sopia, miten se tehdään järkevästi.

A:n työpaikalla oli toteutettu yksilökohtaista työnjakoa, jossa tuote-erästä vastaava työntekijä valmisti komponentit alusta loppuun. Työnjohdon ajatuksena oli ollut työn yksitoikkoisuuden välttäminen, mutta seurauksena olikin yksinäinen ja sukupuolittunut urakointi ja töiden huono aikataulutus. A:n kuvaus naisista, jotka ”vääntävät manuaalisilla koneilla”, kun ”kaveri istuu vieressä” tulematta apuun, paljastaa käytännön nurinkuruisuuden. Hänen havaintonsa vahvistaa muutoksen etnografian (Hasu 2005) avaamaa kriittistä näkökulmaa teknisten taitojen sukupuolittuneeseen sosiaaliseen rakentumiseen. Naisiin liitettävät ominaisuudet, kuten alhainen teknologian osaaminen, tekevät heidän aloitteensa ja muutospyrkimyksensä haavoittuviksi (Hasu 2005).

Tuotantohallista välittynyt havainto on jaettavissa vertaisryhmässä, ja A:n kehittämistehtävä alkaa konkretisoitua. Oppimissyklillä (Kuvio 8.1.) esimerkkikeskustelu paikantuu vallitsevan käytännön kyseenalaistamiseen (vaihe 1); samalla otetaan askelia kohti vallitsevan käytännön analyysia (vaihe 2) sekä uuden ratkaisun, tiimityön, mallintamista (vaihe 3).

Kehitysvuoropuhelun kolmannella kokoontumiskerralla A esitteli tiimityön kehittämisuunnitelmansa. Ensi alkuun hän vieraili työtovereineen B:n yrityksessä havainnoimassa tiimityön käytännön toteutusta ja kuulemassa kertyneitä kokemuksia. A:n yrityksen tiimihanke sai tuulta siipien alle osana laajempaa yritysysteistyön kehityshanketta. Alkuun se herätti myös kriittistä keskustelua hanketta vetävän työnjohdon kanssa, sillä tiimityön edistäminen tässä muodossa ei kuulunut julkisesti rahoitetun työkehittämishankkeen alkuperäisiin tavoitteisiin. Toisaalta juuri julkinen hanke, johon osallistui yritysten lisäksi tutkijoita ja rahoitusohjelman edustajia, teki työntekijöiden oppimis- ja kehittämisaloitteesta näkyvän ja vaati tavoitteiden tarkistamista (Toiviainen 2003; 2006).

Kehittämiskohteen täsmentäminen

Toisen esimerkin kontekstina on Etelä-Savon alueella toteutettu oppimisverkostohanke ”Sisäisen kehittämisen foorumi”, joka esiteltiin edellä (ks. ”Oppimisverkosto”). Tässä näytteessä oppimisverkoston osallistujat työstävät ”peiliaineistoa”. Sillä tarkoitetaan työtoiminnasta kerättyä ja esitettäväksi työstettyä etnografista aineistoa, jolla oppimis- ja kehittämistarvetta konkretisoidaan ja vahvistetaan. Aineistona voivat olla erikseen kerättävät videoinnit, haastattelut, kyselyt ja tapauskuvaukset, mutta myös työssä kertyvät dokumentit, asiakaspalautteet, tilastotiedot ynnä muut, ja niiden yhteenvedot sekä jäsentelyt. Kehittävän työntutkimuksen hankkeissa tutkijat tavallisesti vastaavat peiliaineiston kokoamisesta ja valmistelusta yhteiseen tarkasteluun. Sisäisen kehittämisen foorumilla osallistujat saivat oppimistehtäväkseen peiliaineiston valmistamisen työpaikkansa kehittämishanketta varten. Tehtäviä käsiteltiin oppimisverkoston työpajoissa.

Esimerkin tehtävä on annettu osallistujille kehittämissyklin analyysivaiheessa (Kuvio 8.1. vaihe 2). Tätä ennen osallistajat ovat tunnistaneet omalla työpaikallaan kehittämistarpeen ja tehneet kehittämissuunnitelman. He ovat perehtyneet peiliaineiston ideaan, jonka tarkoituksena on toiminnan erilaisten jännitteiden ja häiriöiden sekä moniäänisyyden ja rajanylitysten tunnistaminen. Sisäisen kehittämisen foorumin oppimateriaaleissa on seuraavanlainen tehtävä:

Tehtävänä on peiliaineiston valmistaminen

- kehittävien jännitteiden tunnistamiseksi
- oppimishaasteiden ymmärtämiseksi
- työpaikan kehittämishankkeen edistämiseksi

Tuokaa seuraavaan oppimisverkoston tapaamiseen lyhyt (n. 3 min) video-ote tai jokin muu kehittämiskohdettanne edustava aineisto-ote, joka on mielestänne kiinnostava ja havainnollistaa esimerkiksi toiminnassa esiintyvää jännitettä, häiriötä, moniäänisyyttä tai rajanylitystä.

Työnsä videointimahdollisuuteen oli tarttunut osallistuja C, joka oli viikon aikana videoinut tiimipalaverien keskusteluja. Kertyneestä aineistosta hän oli valinnut esitettäväksi parin minuutin pätkän. Siinä työntekijä muotoili työn kehittämistä koskevan keskeisen ongelman, jota muut palaverin työntekijät kommentoivat moniäänisesti eri näkökulmista. Osallistuja C toivoi tämän otteen toimivan työpaikallaan herätteenä pohtimaan, aukeaisiko palaverissa esitetyistä näkökulmista seuraavia askelia ongelman ratkaisemiseksi ja toiminnan sujuvoittamiseksi.

Osallistuja D oli puolestaan lähestynyt kollegoitaan työn ääressä pyytäen näiden näkemyksiä asiakkaan palvelusuunnitelman merkityksestä. Hänen kehittämiskohteenaan oli palvelusuunnitelman aktiivisempi käyttö hoidon ja kuntoutuksen välineenä, kuten julkilausutussa strategiassa edellytettiin. Saamistaan vastauksista hän koosti diaesityksen. Sen toisteisista kommenteista ilmeni, että monikaan ei lukenut palvelusuunnitelmaa sen laadinnan jälkeen. ”Suunnitelma on tärkeä, mutta ei siihen tule palattua”, voisi olla sitaatti D:n koosteesta. Herättäisikö tämä ja muut samansuuntaiset sitaattit pohtimaan, miten palvelusuunnitelmaa kehitettäisiin hyvän palvelun arkiseksi työkaluksi?

C:n ja D:n oppimistehtäviä käsiteltiin oppimisverkoston työpajassa muiden osallistujien tehtävien tavoin. Vertaispalaute ja ohjaajien kommentit auttoivat työstämään peiliaineistoa ja edistivät näin C:n ja D:n oppimista kohti sisäisen kehittäjän tehtävää. Kumpikin saattoi hyödyntää aineistojaan työpaikan kehittämishankkeessa peiliaineistojen esittämien jännitteiden ratkomisessa. Vaikka kuvatut peiliaineistot liittyivät ekspansiivisen syklin toiseen vaiheeseen (vallitsevan käytännön analyysi), tulevaisuudessa työpajoissa keskusteltiin siitä, että näihin peiliaineistoihin jouduttiin usein palaamaan työpaikoilla kehittämistehtävän mieliin palauttamiseksi ja uusien osallistujien orientoimiseksi (Kerosuo ym. 2011).

Työntekijälähtöisen etnografian edellytykset työpaikoilla

Työntekijälähtöistä etnografiaa voidaan perustella tutkimuksen eettisyyden ja tasa-vertaisuuden näkökohdilla, mutta myös työssä oppimisen tärkeydellä, kuten tämän luvun esimerkit pyrkivät osoittamaan. Työntekijälähtöistä etnografiaa koskevat tällöin samat kriittiset ja arvopohjaiset kysymykset kuin työssä oppimisen edellytyksiä laajemminkin. Jatkuvan oppimisen tutkijat kysyvät, "[O]nko oppiminen yhteiskunnassa pelkkä talouden ajuri vai myös merkityksellisen elämän lähde? Voiko työssä oppia puhtaasta kiinnostuksesta vai onko oppimisen kiinnittävä aina organisaation strategiaan? Kenen pussiin oppimisen hyödyt tai haitat pelataan?" (Lemmetty & Collin 2022, 17).

Työssä oppimisen kysymykset eivät ole vain periaatteellisia. Sekä jatkuvan oppimisen ohjelma (Lemmetty & Collin 2022) että ammatillisen koulutuksen reformin työelämälähtöisyys (Tapani, Raudasoja & Nokelainen 2019) asettavat todellisia haasteita työpaikkojen oppimiskäytännöille. Antavatko työnjohton käytännöt tilaa ja aikaa työntekijöiden oppimisteoille, kuten työetnografisen aineiston keruulle ja käsitteilylle? Kehittynyt mobiili teknologia tekee esimerkiksi havaintojen tallentamisen työn ohessa vaivattomaksi, mutta samalla uudet eettiset ja varsinkin tietoturvanormit korostavat entisestään työn dokumentoinnin vastuullisuutta ja läpinäkyvyyttä (Keiski ym. 2023).

Jatkuvan oppimisen koulutusohjelmien tarkoitus on ylläpitää ja kohottaa työntekijöiden osaamistasoa, mutta työorganisaatioissa ohjelmien vaikuttavuutta arvioidaan paljolti koulutuksen työpaikoille tuottaman hyödyn näkökulmasta. Yksilöiden osaamistaso on yksi, mutta ei ainoa vaikuttavuuden kriteeri (Juvonen, Kantola & Toivianen 2024). Työntekijälähtöinen etnografinen työskentely oppimistehtävien osana voi tuottaa toivotunlaista työyhteisöä hyödyttävää aineistoa ja näin motivoida organisaatioita jatkuvan oppimisen koulutus- ja tutkimusyhteistyöhön. Kaikkein kehittämis- ja muutostyöhön liittyy myös epävarmuuksia ja voidaan kysyä, ollaanko työpaikoilla valmiita tarkastelemaan työkäytäntöjen kehittämistarpeita näkyväksi tekevää ja peilaavaa kuvausta.

Yhteenveto

Aiempi tutkimus on esittänyt, että työntekijöitä voidaan ottaa kanssatutkijoiksi aineiston keruuseen, analyysiin ja johtopäätösten tekoon (Fitzpatrick & May 2022; Stinnett 2012). Aktiivisina osallistujina he eivät ole ulkopuolisen tutkijan havainnoinnin ja akateemisten tulkintojen kohteena, vaan voivat itse olla havainnoijia ja tulkitsijoita ja saada tutkimuksesta hyötyä oman toimintansa kehittämiseen (Nichols ym. 2017; Saari & Levonius luku 6). Työn etnografisten menetelmien ja aineistojen käyttöä työssä oppimisen tukena on toistaiseksi käsitelty vain vähän. Työssä oppimisen tutkimusta kokoavassa käsikirjassa (Malloch ym. 2022) "etnografia" ei ole hakusanojen joukossa.

Tuossa kokoelmateoksessa Maslo (2022) esittelee etnografista menetelmää, osallistuvaa valokuvin tuettua haastattelua (*participatory photo interview*), jossa osallistujien ottamat valokuvat auttavat työpäivän aikaisten oppimistilanteiden mieleen palauttamisessa ja oppimisen reflektoinnissa tutkimushaastattelun aikana. Aineistoa ei kuitenkaan työstetä kehittämistarpeiden tunnistamiseksi ja oppimistavoitteiden saavuttamiseksi, mihin taas tämän luvun kehitysvuoropuhelun ja oppimisverkoston oppimistehtävät tähtäsivät.

Kun työntekijälähtöistä etnografiaa käytetään työssä oppimisen välineenä, aineiston keruutehtävän tulee olla oppimisteoreettisesti perusteltu ja suunniteltu. Toisin sanoen tehtävän antavalla ohjaajalla on ajatus siitä, mitä oppimistekoa tehtävä palvelee. Tässä luvussa sovelsin ekspansiivisen oppimisen sykliä, jossa oppimistekoa ovat syklin vaiheet (Kuvio 8.1.; Engeström 2015). Esimerkit paikantuivat oppimisprosessin eli syklin alkuun, vallitsevan käytännön kyseenalaistamiseen ja tarvetilan määrittelyyn (vaihe 1) sekä vallitsevan käytännön analyysiin (vaihe 2). Tulkintani mukaan osallistujat tuottivat työetnografista aineistoa kehitysvuoropuheluun sisältyvissä työn kuvauksissaan ja oppimisverkoston peiliaineistoa valmistaessaan. Etnografian tuotoksia olivat näiden kahden esimerkin oppimisfoorumien oppimistehtävät, joissa hankkeille asetetut kehittämistavoitteet materialisoituivat ja olivat jaettavissa osallistuvien yhteisöjen kanssa.

Kummassakin esimerkkitapauksessa oppimistehtävät vaikuttivat välitöntä oppimistilannetta ja tuotosten jakamista laajemmin hankkeiden etenemiseen ja yhteisöjen oppimiseen. Kehitysvuoropuhelussa tiimityön kehittäminen levisi pienyrityksistä toiseen ja kehittäjien verkostossa ekspansiivisen oppimisen sovelluksia kokeiltiin työpaikoilla. Työpaikkahankkeet herättivät myös jännitteitä, joista tässä voidaan oppia ainakin kaksi työntekijälähtöisiä hankkeita koskevaa seikkaa. Ensimmäinen on se, että hankkeiden tavoitteisiin on syytä jättää väljyyttä ja tilaa työntekijöiden työnsä kuvauksista nouseville kehittämistarpeille. Työntekijöiden uudenvuodenlainen kehittämistoimijuus on jo sinänsä haaste hierarkkiseen johtamiseen perustuville organisaatioille. Toinen oppi koskee ekspansiivisen oppimisen jäsentämistä hektisillä työpaikoilla. Oppimissykli ei etene yksisuuntaisesti vaiheesta toiseen, kuten kuviossa esitetään, vaan edestakaisin sahaten ja usein jopa jälleen alusta alkaen, kun uusia osallistujia liittyy työn kehittämistoimiin (Toiviainen & Kerosuo 2013).

Osallistumalla työetnografisen aineiston keruuseen, edelleen työstämiseen ja oppimisfoorumeilla käsittelyyn työntekijöiden on mahdollista tunnistaa ja täsmentää ammatillisen osaamisensa ja työnsä kehittämistarpeita. Työetnografiset tehtävät voivat vahvistaa työntekijöiden kehittämistoimijuutta (Saari, Kurki & Mattila-Holappa 2021; Ylisassi ym. 2016). Tämä on työssä oppimisen motivaation, pitkäjänteisyyden ja reflektoinnin lähtökohta.

- Työntekijälähtöistä etnografiaa voidaan perustella tutkimuksen eettisyyden ja tasavertaisuuden näkökohdilla, mutta myös työssä oppimisen edistämisellä.
- Kun työntekijöitä otetaan kanssatutkijoiksi aineiston keruuseen, analyysiin ja johtopäätösten tekoon, he eivät ole ulkopuolisen tutkijan havainnoinnin ja tulkintojen kohteena, vaan toimivat itse havainnoijia ja tulkitsijoina.
- Osallistumalla työetnografisen aineiston keruuseen, työstämiseen ja käsitteelyyn työntekijöiden on mahdollista tunnistaa ja täsmentää ammatillisen osaamisensa ja työnsä kehittämistarpeita.
- Työetnografian toteutus edellyttää tutkimuksen käytännön toteutuksesta sopimista, molemminpuolista sitoutumista ja neuvottelua läpi hankkeen. Henkilöstön ja johdon osallistuminen merkitsee tutkimuksen sovittamista arjen työhön. Parhaimmillaan tutkimus tuottaa oppimiskemuksia työyhteisön jäsenille.

Kirjallisuus

- Alasoini, T., Lahtonen, M., Rouhiainen, N., Sweins, C., Hulkko-Nyman, K. & Spangar, T. (2011). *Linking Theory and Practice – Learning Networks at the Service of Workplace Innovation*. Raportteja 75. Helsinki: Tekes.
- Darrouzet, C., Wild, H. & Wilkinson, S. (2009). Participatory ethnography at work: practicing in the puzzle palaces of a large, complex healthcare organization. Teoksessa Melissa Cefkin (toim.) *Ethnography and the Corporate Encounter: Reflections on Research in and of Corporations*. Volume 5, Berghahn Studies in Public and Applied Anthropology. New York, Oxford: Berghahn Books, 61–94. <https://doi.org/10.3167/9781845455989>.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen Oppiminen ja Yhteiskehittely Työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. (Julkaistu 1. kerran 1987.) Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity* 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>.
- Fitzpatrick, K. & May, S. (2022). *Critical Ethnography and Education: Theory, Methodology, and Ethics*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208510>.
- Hasu, M. (2005). In search of sensitive ethnography of change: tracing the invisible handoffs from technology developers to users. *Mind, Culture, and Activity* 12(2), 90–112. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1202_2.
- Hyrkkö, S. & Kajamaa, A. (2021). Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa. *Aikuiskasvatus* 41(4), 333–346. <https://doi.org/10.33336/aik.112755>.
- Juvonen, S., Kantola, T. & Toiviainen, H. (2024). Expansive conceptualisation of the impact of continuous learning programmes: An analysis of research-based workshops in higher vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 14(3), 70–94. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2414370>.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja Vol. 2/2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Kerosuo, H., Toiviainen, H. & Syrjälä, T. (2011). Co-configuration and learning in and for networks—Case: Forum of In-house Development in South Savo. Teoksessa Tuomo Alasoini, Maarit Lahtonen, Nuppu Rouhiainen, Christina Sweins, Kiisa Hulkko-Nyman & Timo Spangar (toim.), *Linking Theory and Practice – Learning Networks at the Service of Workplace Innovation*. Helsinki: TYKES, 162–182.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylä: SoPhi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>.

- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. N. (2022). *The Sage Handbook of Learning and Work*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529757217>.
- Maslo, E. (2022). Studying diverse learning spaces at work together with people who learn and work: Multiple levels of reflection. Teoksessa Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans & Bridget N. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Learning and Work*. Thousand Oaks, CA: Sage, 145-157. <https://doi.org/10.4135/9781529757217>.
- Nichols, N., Griffith, A. & McLarnon, M. (2017). Community-based and participatory approaches in institutional ethnography. Teoksessa James Reid & Lisa Russell (toim.) *Perspectives on And from Institutional Ethnography, Studies in Qualitative Methodology Vol. 15*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 107-124. <https://doi.org/10.1108/S1042-319220170000015008>.
- Saari, E., Kurki, A. L. & Mattila-Holappa, P. (2021). Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi: Muutospajat oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä rakentamassa. *Aikuiskasvatus* 41(1), 18-35. <https://doi.org/10.33336/aik.107386>.
- Stinnett, J. (2012). Resituating expertise: an activity theory perspective on representation in critical ethnography. *College English* 75(2), 129-149.
- Tapani, A., Raudasoja, A. & Nokelainen, P. (2019). Ammatillisen koulutuksen uudistus: uhka ja mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(2), 4-8. <https://journal.fi/akakk/article/view/86927>.
- Toiviainen, H. (2003). *Learning Across Levels: Challenges of Collaboration in a Small-Firm Network*. Väitöskirja. Helsinki: Helsinki University Press. <http://hdl.handle.net/10138/19797>.
- Toiviainen, H. (2006). *Verkostoaatteesta kumppanuuden arkeen – Monitasoinen oppiminen pienyritysverkostossa*. Helsinki: Teknologiainfo Teknova. https://teknologiainfo.net/sites/teknologiainfo.net/files/documents/pdf/Alkusivut_Verkostoaatteesta.pdf.
- Toiviainen, H. (2022). Multi-level expansive learning in work-life networks: The Developmental Work Research perspective. Teoksessa Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans & Bridget N. O'Connor (toim.) *The Sage Handbook of Learning and Work*. Thousand Oaks: Sage, 99-114. <https://doi.org/10.4135/9781529757217>.
- Toiviainen, H. & Kerosuo, H. (2013). Development curriculum for knowledge-based organizations – Lessons from a learning network. *International Journal of Knowledge-Based Organizations* 3(3), 1-18. <https://doi.org/10.4018/ijkbo.2013070101>.
- Ylisassi, H., Hasu, M., Heikkilä, H., Käpykangas, S., Saari, E., Seppänen, L. & Valtanen, E. (2016). *Työntekijöiden kehittämistoimijuutta edistämässä: Kehittämismenetelmäkokeilujen tuloksia vanhuspalveluissa*. Helsinki: Työterveyslaitos.