



**Jatkuva oppiminen
ja
aikuispedagogiikka
työssä**

**Soila Lemmetty & Kaija Collin
(toim.)**

[SoPHI]

*Jatkuva oppiminen
ja aikuispedagogiikka työssä*

Toimittaneet
Soila Lemmetty & Kaija Collin

SoPhi 150

SoPhi on julkaissut akateemisesti korkeatasoista filosofista ja yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta vuodesta 1995. Kirjoittajamme ovat kansainvälisesti ansioituneita tutkijoita. Julkaisemme sekä suomen- että englanninkielistä kirjallisuutta. Julkaistavat kirjat valitaan tieteellisin kriteerein asiantuntijalausuntojen pohjalta. SoPhin toimintaperiaatteina ovat nopeus, riippumattomuus ja ajankohtaisuus. Kirjat ovat helposti saatavilla maksutta internetistä. SoPhi-kirjat ovat vertaisarvioituja ja mukana julkaisufoorumin luokituksessa.

[www.jyu.fi /sophi](http://www.jyu.fi/sophi)

Kansikuva: Marika SHEMEIKKA



CC BY 4.0

2022 Jyväskylän yliopisto

ISBN 978-951-39-9442-6 (painettu)

ISBN 978-951-39-9443-3 (PDF)

ISSN 1238-8025

Sisällys

Esipuhe, 5

1. Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä, 7
Soila Lemmetty & Kaija Collin

OSA 1 LÄHTÖKOHTIA JATKUVAAN OPPIMISEEN TYÖELÄMÄSSÄ

2. Jatkuva työssä oppiminen – lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia, 22
*Soila Lemmetty, Marianne Jaakkola, Kaija Collin
& Justiina Pihlajamaa*

3. ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana, 56
Heikki Kinnari, Hanna Laalo & Heikki Silvennoinen

4. Miten yksilöiden osaaminen muuttuu yrityksen tuottavuudeksi ja edelleen talouskasvuksi?, 88
Sinimaaria Ranki

OSA 2 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA OPPIMISEN TUKI TYÖSSÄ

5. Työ andragogisena oppimisympäristönä – Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa, 124
Soila Lemmetty, Kaisu Hämäläinen & Kaija Collin

6. Elinikäisen oppimisen kokeminen työuralla tarvittavan osaamisen uudistamiseen pyrkivässä ryhmäinterventiossa, 156
Pinja Ryky

7. Ekspansiivinen oppiminen ja toiminnan yhteisen kohteen kehitys
yrittäjyysyhteisön muutoslaboratoriossa, 193

Tuija Cornér, Anu Kajamaa & Juha Tuunainen

8. Pedagogiikka työssä oppimisen tukena työelämässä, 218

Heta Rintala, Liisa Postareff & Essi Ryymin

9. Organisaation oppimisen lähtökohtia, raameja ja haasteita

– tapaustutkimus sairaalaorganisaatiosta, 240

*Marianne Jaakkola, Soila Lemmetty, Kaija Collin, Minna Ruoranen
& Teuvo Antikainen*

10. “Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan
oppimispolulla ohjata eteenpäin” – Käsityksiä oppimisen johtamisesta
esihenkilötyössä, 273

Sara Keronen, Soila Lemmetty & Kaija Collin

OSA 3 TYÖSSÄ OPPIMISEN UUDET AVAUKSET

11. Tunteet ja työssä oppiminen – Rohkeus, turvallisuus, epävarmuus
ja häpeä, 300

Katja Vähäsantanen, Susanna Paloniemi, Päivi Hökkä & Teemu Vasama

12. Työelämä digimurroksessa: Jatkuvaa oppimista vai teknostressiä?, 331

*Pauliina Rikala, Jesse Sorvali, Kaisa Silvennoinen, Aaron J. Peltoniemi,
Joni Lämsä, Mikko Niilo-Rämä & Raija Hämäläinen*

13. Huojuva työuratoimijuus – irtiottoja perinteisen palkkatyön tarinasta, 358

Anu Järvensivu

14. Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa, 387

Soila Lemmetty & Kaija Collin

Kirjoittajat, 412

Esipuhe

Työelämän muutos näkyy ja kuuluu kaikkien työikäisten aikuisten arjessa. Se on esillä mediassa ja julkisessa keskustelussa, kahvipöydissä ja koulutustilaisuuksissa. Koronapandemia, Ukrainan sota, energia-kriisi, ilmastonmuutos ja digitalisaatio ovat esimerkkejä puheenaiheista, jotka työpaikoilla ja työhön liittyen nousevat 2020-luvulla eläneiden aikuisten keskusteluissa esiin nyt ja tulevaisuudessa. Oppiminen näyttelee tässä muutospuheessa pääosaa: miten muutimme toimintaamme, miten selviydyimme, miten yksi asia johti toiseen ja millaisia seurauksia meille ja muille tästä kaikesta koitui? Nämä kysymykset ovat pohjimmiltaan kysymyksiä siitä miten opimme, mitkä asiat oppimistamme tuki, mitkä tekijät oppimisemme käynnistivät ja mitä oppimisesta seurasi. Siellä missä on muutosta, on myös oppimista. Sen vuoksi emme voi verhota oppimista ainoastaan koulutuksen, kurssien tai tutkintojen alle vaan osaksi kaikkea arkista toimintaamme ja elämäämme. Tämä lähtökohta on hyvä ymmärtää myös yhteiskunnassa ja työorganisaatioissa kehittäessämme aikuisten oppimista tukevia rakenteita ja käytäntöjä.

Jatkuvan oppimisen käsite, joka astuu tässä teoksessa valokeilaan, on sekä poliittinen, että tieteellinen. Sitä on tarkasteltu monilla eri tavoilla, mutta määritelmä ja näkemys aiheesta riippuu siitä, keneltä asiasta kysyy. Aiheen ymmärrys ja tiedot ovat hajautuneet eri tieteenaloille, kasvatuksen kentille, työelämän käytäntöihin ja poliittisiin reformeihin, kohtaamatta välttämättä toisiaan. Tässä teoksessa haluamme osaltamme solmia yhteen näitä erilaisia jatkuvaan oppimiseen liittyviä näkökulmia kuitenkin kohdistuen huomion erityisesti työssä tapahtuvaan oppimiseen. Pyrimme luomaan kokonaisvaltaisen ymmärryksen käsitteestä työelä-

män kontekstissa, aikuisten oppimisen viitekehyksessä ja tuomaan esille myös pedagogisia ja työorganisaatioissa sovellettavia oppimisen tuen keinoja. Aikuisten oppiminen on nykyajan työelämässä ja yhteiskunnassa niin keskeisessä roolissa, että sen ymmärtäminen ei ole tärkeää pelkästään aikuispedagogien, henkilöstöjohtajien tai kouluttajien työssä vaan yhä useammin työelämässä toimivat esihenkilöt, työntekijät, asiantuntijat sekä poliittiset toimijat, työelämä tutkijat ja -kehittäjät hyötyvät oppimisen ilmiön ymmärtämisestä ja aikuispedagogisesta osaamisesta.

Tämän teoksen taustalla on useita toimijoita, joita ilman kokonaisuus ei olisi koskaan muodostunut niin moninäkökulmaiseksi, syvälliseksi ja kiinnostavaksi, kuin se nyt on. Kiitämme lämpimästi kaikkia kirjan luvun kirjoittajia valtavan tärkeästä ja mielenkiintoisesta panoksesta. Kaikki luvut on vertaisarvioitu ulkopuolisten arvioijien toimesta, joten kiitos kuuluu myös heille niistä ansiokkaista kommentteista, joiden avulla teoksen rakennetta ja luettavuutta on parannettu. Iso kiitos kuuluu kirjan kustannusprosessista ja taitosta vastanneelle SoPhin Olli-Pekka Moisiolle. Kirjan toimitusprosessi on mahdollistunut toimittajien työsuhteiden myötä, minkä vuoksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos sekä Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian osasto ansaitsee kiitokset toimitustyön tukemisesta. Kirja kiinnittyy myös läheisesti Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella toteutettuun Työsuojelurahaston rahoittamaan Lähijohtaminen kestävän oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo) -tutkimushankkeeseen, minkä vuoksi haluamme kiittää myös Työsuojelurahastoa hankkeen rahoituksesta ja mahdollistamisesta. Koko JoKo-hankkeen tiimi on ollut verraton tuki ja apu kirjan valmistumisessa. Antoisista ajatuksista ja virikkeistä kuuluu siten kiitos kaikille tutkimusryhmässä tavalla tai toisella mukana olleille: Marianne Jaakkola, Sara Keronen, Panu Forsman, Justiina Pihlajamaa, Marika Shemeikka, Annamaria Lumiala ja Kaisu Hämäläinen. Tutkimusavustajana hankkeessa toiminutta Justiina Pihlajamaata haluamme kiittää myös teknisestä avusta kirjan kanssa sekä Marika Shemeikkaa upeasta maalauksesta, joka kuvittaa kirjan kantta ja välilehtiä.

Toivakassa ja Muuramessa 28.10.2022

Soila Lemmetty & Kaija Collin

1.

Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä

Soila Lemmetty & Kaija Collin

Oppimisen käsite ja jatkuvan oppimisen näkökulmat

Tämä kirja käsittelee aikuisten oppimista, aikuispedagogiikkaa ja työelämää oppimisen kontekstina. Sen tavoitteena on kuvata aiempaan kirjallisuuteen ja viimeaikaiseen tutkimukseen perustuen mitä - yleisessä, poliittisessa, tieteellisessä ja työelämään painottuvassa keskustelussa viime vuosina paljon esillä ollut - *jatkuva oppiminen* sekä sen tukeminen aikuispedagogiikan keinoin työssä tarkoittavat. Tässä johdantoluvussa kuvaamme ensin, millainen oppimiskäsitys ja -määritelmä tämän teoksen lukujen perustana näyttäytyy, millaiset näkökulmat jatkuvassa oppimisessa ovat tässä teoksessa esillä sekä miksi työelämän muutos on keskeinen aikuisten oppimista ja aikuiskasvatusta taustoit-

tava lähtökohta. Sen jälkeen esittelemme lyhyesti tämän teoksen rakenteen ja sisällöt ja teemme yhteenvetoa kirjan teemoista.

Tässä teoksessa lähtökohtana on ymmärrys siitä, että oppiminen, kasvatus ja koulutus ovat keskenään eri asioita, eikä niitä siksi kuvata kirjassa synonyymeina (ks. esim. Knowles ym. 2020). Oppiminen ymmärretään tässä kirjassa yksilön, yhteisön tai organisaation muutosprosessina, joka voi toteutua monenlaisissa ympäristöissä ja konteksteissa. Yksilön tasolla oppimisella tarkoitetaan muutosta yksilön ajattelussa ja toiminnassa (Billett 2004). Organisaation tasolla oppiminen nähdään muutoksena, joka koskettaa ja muokkaa useampaa kuin yhtä toimijaa, usein yhtäaikaisesti tai samankaltaisen tavoitteen ohjaamana (Tannebaum 1997). Tämä teos perustuu pitkälti oppimisen sosiokulttuurisen teoriaan. Sen mukaan oppimista tapahtuu ihmisten osallistuessa sosiokulttuurisiin toimintoihin esimerkiksi heidän muokatessaan yhteisöllisiä käytäntöjä, jotka samalla vaikuttavat yksilöiden omaan kehittymiseen (Rogoff ym. 1995; Billett 2004). Tästä näkökulmasta käsin oppimista ei ole mielekästä tarkastella vain yksilön mielensisäisenä ilmiönä, vaan keskeistä on kiinnittää huomiota yksilön lisäksi myös tätä ympäröiviin tekijöihin: yhteisöihin, ympäristöihin ja yhteiskuntiin. Oppimisen ilmiö rakentuu näiden kaikkien välisessä vuorovaikutuksessa (Vygotsky, 1978).

Tässä teoksessa esiintyy kolme työssä oppimisen tutkimuksessakin tyyppillisinä nähtyä lähestymistapaa oppimiseen: prosessi, lopputulos ja edellytykset (ks. Tynjälä 2010). Prosessinäkökulmasta käsin teoksen luvuissa kiinnostuksen kohteena on se, millä tavoin yksilön, yhteisön tai organisaation muutos etenee ja millaisia käytäntöjä, toimia tai vaiheita prosessiin liittyy. Oppimisen lopputuloksilla (esim. Pantzar 2013, Tynjälä 2013) viitataan laajasti osaamiseen, asenteisiin, toimintatapoihin, käytäntöihin sekä yksittäisiin tietoihin ja taitoihin (myös Billett 2004, Tynjälä 2013). Oppimisprosessit ja -tuotokset kuvataan kontekstisidonnaisina. Niiden arviointi ja määrittely suhteutetaan siihen ympäristöön, kontekstiin tai työelämässä esimerkiksi toimialaan, jossa oppiminen toteutuu ja sen seuraukset tulevat esille (myös Collin 2006). Näin ollen kolmas tässä kirjassa keskeinen kohde on oppimisympäristöjen ja -kontekstien tarkastelu. Tähän kiinnittyy myös oppimisen tukemisen eli pedagogiikan tutkiminen. Lisäksi yksilöiden itseohjautuvuuden ja toimijuuden näkökulmat ovat teoksessa esillä. Näissäkin kuvauksissa toimintaa peilataan ympäristöön, mutta kiinnostus kohdistuu samalla yksilön kokemuksiin, aktiivisuuteen, valintoihin

ja toimintaan (ks. myös Tynjälä 2008). Tässä kirjassa oppimista tarkastellaan kaikista esitetyistä lähtökohdista käsin.

Jatkuvan oppimisen käsitteestä on keskusteltu runsaasti tutkimuksen ja käytännön kentällä 2000-luvulla. Tämä käsite on usein tulkinanvarainen ja sen määrittely riippuukin asiayhteydestä ja siitä, mistä näkökulmasta ja tieteenalasta käsin siitä puhutaan. Tässä kirjassa jatkuvaa oppimista määritellään ja kuvataan kolmesta näkökulmasta, jotka ovat poliittinen, kasvatustieteellinen ja organisaatiokäytäntöjen näkökulma.

Poliittisesti jatkuvalla oppimisella viitataan Suomessa aikuisväestön työuran aikaiseen oppimiseen sekä sen tukemiseen yhteiskunnan tasolla. Suomalaisessa yhteiskunnassa aikuisten oppiminen on ollut 2020-luvulla vahvasti esillä hallitusohjelmaan vuonna 2019 kirjatun jatkuvan oppimisen uudistuksen ja sen käynnistämien lukuisten selvitys-, tutkimus- ja kehittämistoimien (OKM 2019) vuoksi. Se perustuu poliittiseen tahtotilaan varmistaa työikäisen väestön osaaminen työelämän nykyisten ja tulevien muutosten keskellä. Poliittisesti jatkuvan oppimisen käsitteen tausta on elinikäisen oppimisen käsitteessä, joka lanseerattiin kansainvälisissä järjestöissä (YK, OECD, Unesco) 1970- ja 80 -luvulla. Elinikäisen oppimisen taustalla näyttäytyi humanistinen ja sivistyksellinen tarkoitus, jota pyrittiin 80 - ja 90-luvulla edistämään yhteiskunnassa erityisesti täydennyskoulutuksen ja vapaan sivistystyön myötä. Jatkuva oppiminen puolestaan korostaa työelämälähtöisyyttä ja -osaamista. Se on nostanut keskiöön elinikäisen oppijan yksilöllisen vastuun ja yrittäjämäisen otteen oman oppimisen ja kehittymisen ylläpitämisessä läpi työuran. (Elinikäisen oppimisen käsitteestä ks. Kinnari, 2020.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sen sijaan jatkuvaa oppimista ei nähdä niinkään iän tai metodin, vaan erilaisten oppimistilanteiden keskinäisen suhteen kautta. Oppiminen jatkuu muodollisten oppimistilanteiden ulkopuolella ja niiden välillä tietoa sovellettaessa sekä aikaisemman ja uuden ymmärryksen yhdistyessä (Albinsson & Andersson 2012; Kearney & Zuber-Skerritt 2012; Tractenberg ym. 2016). Oppimisen jatkuvuus voidaan yhdistää myös yleisemmin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaisesti oppiminen nähdään jatkuvana tiedon rakentumisena aikaisemman ymmärryksen ja ajatus- tai toimintarakenteiden päälle (Dochy ym. 2022).

Organisaatiokäytäntöjen näkökulma perustuu tässä teoksessa esimerkiksi organisaatioiden oppimista käsittelevään kirjallisuuteen. Tällöin jatku-

valla oppimisella tarkoitetaan organisaatiotason prosessia, jossa yksilöllistä tai organisaation oppimista jatkuvasti edistetään (Tannenbaum 1997). Tässä näkökulmassa jatkuvan oppimisen käsite nivoutuu etenkin organisaation oppimisen ja johtamisen käsitteisiin. Se onkin työelämässä tullut osaksi henkilöstön kehittämisen sanastoa, jonka kautta pyritään kiinnittämään yhä vahvemmin huomiota ei vain henkilöstön koulutus-suunnitteluun ja kurssitukseen, vaan myös keinoihin edistää oppimista työn arjessa. Oppiminen voidaan tällöin nähdä yksilöiden ja työyhteisöjen välillä jatkuvana prosessina, jossa opittua (hiljaista ja näkyvää tietoa) jaetaan organisaatiossa ja siten opittu siirtyy yksilöiltä ryhmille ja toisinpäin (ks. esim. Kira & Ejnatten 2010; Nonaka & Takeuchi 1995).

Jatkuva oppiminen saa erilaisia ulottuvuuksia eri tutkimusperinteissä, jolloin sitä ei tulisi nähdä yksiselitteisenä yleiskäsitteenä, jonka kaikki ymmärtävät täsmällisesti samankaltaisena. Tässä kirjassa jatkuva oppiminen asetetaan työelämän viitekehykseen, minkä vuoksi sitä tarkastellaan suoraan työhön ja työorganisaatioihin eri tavoin sidonnaisena ilmiönä.

Aikuiskasvatustieteellinen työelämä tutkimus

Työelämän muutos on – paradoksaalisesti – pysyvä tila, joka luo perustan ihmisten, yhteisöjen ja organisaatioiden kehittymiselle ja tutkimukselle, minkä vuoksi sen merkitystä (aikuisten) oppimisesta puhuttaessa ei voida sivuuttaa. Muutos on oleellinen osa oppimisen ilmiötä: se on yhtäaikaista tekijä, joka tuottaa vaatimuksen oppimiselle ja lopputulos, joka oppimisen myötä rakentuu. Puhuttaessa muutoksesta oppimisen vaatimuksena työelämän kontekstissa on tärkeää ymmärtää ilmiön yhtäaikaista ajattomuutta ja ajankohtaisuutta. Maailmanlaajuisia, yhteiskunnallisia ja siten osaltaan poliittisia muutoksia, jotka luovat perustan myös työn murrokselle, on tapahtunut kaikkina historian ajanjaksoina ja tapahtuu yhä nyt ja tulevaisuudessa (Melin & Saari, 2019). Pysyvyydestä huolimatta muutoksen ymmärtäminen tietystä ajasta ja tilasta on keskeistä, sillä sen muodot, sisällöt, nopeus ja merkitykset vaihtelevat. Muutoksen vaihtelevat muodot eroavat toisistaan sen perusteella, millä toimialalla ja missä kontekstissa tai kenen näkökulmasta muutosta tarkastellaan (ks. myös Melin & Saari, 2019). Siksi työelämän muutos on

edelleen tärkeä lähtökohta aikuisten työhön liittyvän oppimisen taustoittamisessa ja tutkimisessa.

Mistä sitten puhumme, kun puhumme oppimisen taustalla olevasta työelämän muutoksesta 2020-luvulla ja tulevaisuudessa? Työelämän tutkijat ja asiantuntijat ovat pitkälti yhtä mieltä vallitsevista ja tulevista muutostrendeistä ja teemoista, vaikka eri julkaisuissa voidaankin havaita painotuseroja. Dufva ja kumppanit (2020) ovat kuvanneet työelämää koskettavina yhtäaikaisina, isoina ja globaaleina muutoksina kiristyneen kilpailun, ilmastonmuutoksen, väestön ikääntymisen, ennenaikaisen eläköitymisen, työn teknistymisen ja digitalisaation. Melin ja Saari (2019) keskittyvät tulevaisuuden muutoshaasteiden tarkastelussa erityisesti automatisaation ja robotiikan merkitykseen, joilla on heidän mukaansa aikaisemmissa tutkimuksissa kuvattu olevan sekä työpaikkoja lisäävä, että niitä vähentävä rooli. Työterveyslaitoksen Hyvinvointia työstä 2030 – luvulla -raportin (Kokkinen ym. 2019) lähtökohtana taas nähdään neljä keskeistä muutosskenaariota: ajattelu- ja toimintatapojen muutos, teknologian muutos, väestörakenteen muutos sekä ilmastonmuutos. Näistä neljästä erityisesti ajattelu- ja toimintatapojen muutos on keskeinen oppimisen ja muuttuvien työurien tarkastelulle. Väänänen ja kumppanit (2019, 11) nostavatkin esille tärkeän huomion uuden oppimisen tarpeesta, joka kiinnittyy sekä työllisyyteen ja työmarkkinoiden kestävyteen, että yksilön hyvinvointiin: ”Työelämän jatkuva muutos luo tarpeen päivittää osaamista. Uuden oppimiseen tarvitaan joustavia tukirakenteita ja toimintamalleja, jotta päivittämisen tarve ei johtaisi työttömyyteen tai synnyttäisi psyykkistä kuormitusta.” Samalla tavalla myös Hakanen (2018) on tuonut esille, että työelämän muutokset näyttäytyvät ennen kaikkea asiantuntijatyön ja henkisesti vaativan työn sekä ongelmanratkaisun ja luovuuden vaatimusten lisääntymisenä. Nämä taas edellyttävät yhteiskunnilta uudenlaisia rakenteita, tavoitteiden ja toiminnan painotuksia, organisaatioilta sopeutumiskykyä ja toiminnan kehittämistä sekä yksilöiltä läpi työuran jatkuvaa uuden oppimista.

Oppimisen merkitystä ja välttämättömyyttä perustellaan usein juuri muutoksen näkökulmasta. Työelämää koskettavat muutokset luovat ehtoja niin organisaatioiden kuin aikuistenkin oppimiselle, minkä vuoksi juuri työpaikat näyttäytyvät keskeisenä ympäristönä aikuisten jatkuvalla oppimiselle. Tutkimusten mukaan peräti 80 – 90 % työssä

olevien aikuisten työn vuoksi tapahtuvasta oppimisesta toteutuu työn arjessa, työpaikoilla (esim. Yeo 2008). Työelämän muutoksissa jatkuvaa oppimistakaan ei voida lähestyä pelkästään muodollisen koulutuksen ja kurssien kautta, vaan se tulee nähdä yhtä lailla jokapäiväiseen työhön ja arkeen kiinnittyvänä. Ottaen huomioon, että suomalaisista 15 – 64 vuotiaista reilusti yli 70 % käyvät töissä, voidaan todeta työssä oppimisen koskettavan valtavan isoa joukkoa suomalaisia. Siten työelämä – etenkin työpaikat ja työ itsessään – luovat keskeisen maaperän edistää suomalaisen aikuisväestön oppimista. Mahdollisuuden hyödyntämiseksi on oleellista ymmärtää mitä oppiminen työssä tarkoittaa. Tutkimusten valossa epämuodollinenkin työssä oppiminen voi toteutua suunnitelmallisena sekä tuettuna – työpaikkojen pedagogisten ominaisuuksien ja käytäntöjen kautta (Billett 2004). Siten aikuispedagogiikan soveltaminen työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tukemisessa on ratkaiseva tekijä oppimismahdollisuuksien luomisessa ja hyödyntämisessä.

Aikuisten oppimista, koulutusta ja kasvatusta on tarkasteltu maailmalla ja Suomessakin jo vuosikymmeniä. Aikuiskasvatuksella niin tieteenalana kuin toimintakenttänäkin on ollut erilaisia vaiheita ja se on jakaantunut moniin eri suuntiin, joista keskeisimpinä voidaan nähdä vapaa sivistystyö, ammatillinen aikuiskoulutus, muu aikuisten koulutus ja työelämän kehittäminen. Näkökulmat ja tarkastelukohteet ovat vaihdelleet tieteenalasta, tutkimusperinteestä ja kiinnostuksen kohteena olevasta kontekstista riippuen, mutta ajatus aikuisten oppimisesta ja aikuiskasvatuksesta omana alueenaan on noussut jo 1800-luvulta (Tuomisto & Salo 1999), kun kasvatuksen ja koulutuksen merkitys aikuiselle on tunnustettu. Yhtä lailla henkilöstön kehittämisen ja siihen kohdistuvan tutkimuksen juuret ulottuvat kauas 1800- ja 1900 luvuille. Tietokantoja (esim. Scopus) tarkastelemalla voidaan kuitenkin havaita, että aikuisten oppimisen, erilaisten oppimisympäristöjen ja aikuisten oppimisen tukemisen tutkimus ja niihin kohdistunut kiinnostus on kasvanut räjähdysmäisesti 1990-luvulta alkaen. Aikuiskasvatuksen työelämään painotuvan tutkimusalueen sisällä esimerkiksi työssä oppimisen (workplace learning) -käsite on saanut valtavaa kiinnostusta etenkin 2000-luvun alusta alkaen.

(Aikuis)kasvatustiede soveltavana ihmis- ja yhteiskuntatieteenä tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää työpaikkoja, työelämän toimijoita, kult-

tuureja, sääntöjä, rakenteita ja toimintamalleja silloin, kun kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten kasvuun, kehittymiseen, asiantuntijuuteen, osaamiseen, ohjaamiseen ja oppimiseen liittyvät ilmiöt. Aikuiskasvatustiede ammentaa ymmärrystään kasvatustieteiden lisäksi usein myös sosiologisista, psykologisista ja liiketoiminnallisista näkökulmista, jolloin sen vahvuudeksi nousee monitieteisyys. Työelämän ongelmat ja ratkaisut vaativat moninäkökulmaista ja moniulotteista ymmärrystä, johon aikuiskasvatustiede voi antaa vastauksia ja tarjota arvokkaita näkökulmia.

Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka -teos pähkinänkuoressa

Tämä teos painottuu aikuiskasvatustieteellisiin lähtökohtiin, erityisesti työelämän ja työyhteiskunnan tutkimuksen alueille, jolloin juuri työssä oppimisen ja jatkuvan oppimisen käsitteet ovat keskeisessä roolissa läpi teoksen. Kirja koostuu kolmesta osiosta, jotka yhdessä muodostavat kattavan, moninäkökulmaisen ja syvällisen ymmärryksen jatkuvasta oppimisesta ja aikuispedagogiikasta työssä.

Lähtökohtia jatkuvaan oppimiseen työelämässä

Kirjan ensimmäisessä osassa – lähtökohtia jatkuvaan oppimiseen työelämässä – määritellään jatkuvan oppimisen käsitettä kasvatustieteellisenä ja poliittisena käsitteenä, kartoitetaan ja raamitetaan työelämässä tapahtuvan aikuisten oppimisen luonnetta ja tarkoitusta sekä jatkuvan oppimisen vaatimuksia, edellytyksiä ja tuotoksia aikaisempaan kirjallisuuteen ja uusimpiin tutkimuksiin perustuen. Osion aloittaa *Soila Lemmetyn* ja kumppaneiden kirjoittama luku, jonka tavoitteena on kuvata viimeisen 10 vuoden aikana julkaistuihin työssä oppimisen tutkimukseen perustuen millaisista lähtökohdista käsin työssä oppimista tulisi lähestyä, millaisia yksilöllisiä ja organisatorisia edellytyksiä työssä oppimiselle on kuvattu tutkimuksissa ja millaisia yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatason seurauksia työssä oppimisen nähdään tuottavan tutkimusten mukaan. Osion toisessa luvussa *Heikki Kinnari* kollegoineen

lähestyy jatkuvan oppimisen käsitettä poliittisena käsitteenä, tarkastellen sitä kriittisesti hallinnan diskurssina, jolla on merkittäviä vaikutuksia siihen, miten jatkuvaa oppimista yhteiskunnassa lähestytään ja mitä siitä seuraa. Osion päättää *Sinimaaria Rankin* luku, jossa hän kuvaa osaamisen ja oppimisen kytkeytymistä yritysten tuottavuuteen ja yhteiskunnan talouskasvuun, hyödyntäen sekä kasvatustieteellisiä näkökulmia, psykologian alalta kumpuavia teorioita, että strategisen johtamisen viitekehystä. Ensimmäinen osio painottuu tarkastelemaan jatkuvan oppimisen ilmiötä yleisemmällä tasolla yhteiskunnallisista näkökulmista. Se tarjoaa erilaisia linssejä lukijalle tulevien osioiden ja lukujen ymmärtämiseen ja arvioimiseen.

Oppimisympäristöt ja oppimisen tuki työssä

Kirjan toisessa osassa - oppimisympäristöt ja oppimisen tuki työssä - syvennyttään kuvaamaan oppimisympäristöjä ja oppimisen tukemista organisaatioissa johtamisen, organisaatioissa tapahtuvan oppimisen, (aikuis)pedagogiikan ja kehittävän työn tutkimuksen näkökulmista. Osio alkaa *Soila Lemmetyn* ja kollegoiden kirjoittamalla luvulla, jossa he esittelevät andragogiikan teorian oletuksineen ja puutteineen sekä tutkivat sen ilmenemistä kahdesta eri työkontekstista tulevien asiantuntijoiden oppimispuheessa. Toisessa luvussa *Pinja Ryky* tuo esille, mitä elinikäisestä oppimisesta ajatellaan niissä ryhmissä, joita työn murros koskettaa. Hän hyödyntää lukunsa taustalla Taidot työhön -vertaisryhmävalmennuksessa vuosina 2017 – 2018 kerättyä aineistoa, jonka avulla hän tuottaa ymmärrystä valmennukseen osallistuneiden kuvamista oppimiselle annetuista merkityksistä, oppimiskonteksteista, oppimiskokemuksista sekä osaamisen esiintuomisesta. Toisen osion kolmannessa luvussa *Tuija Cornér* kollegoineen lähestyvät jatkuvan oppimisen tematiikkaa organisaatioissa oppivien yhteisöjen ja toimintateoreettisen tarkastelun myötä. Heidän lukunsa perustuu tutkimukseen, jossa selvitettiin yrittäjyisyhteisön ekspansiivista oppimisprosessia ja toiminnan yhteisen kohteen kehittymistä muutoslaboratorioksi kutsutun kehittämisintervention aikana.

Osion neljännessä luvussa *Heta Rintala* ja kumppanit kohdistavat huomionsa työpaikkapedagogiikkaan hallinto- ja palvelualan työpai-

kassa toteutetun tutkimuksen avulla. He käyttävät työssä oppimiseen ja sen tukemiseen kohdistuvan analyysinsä pohjalla HILL-mallia (*High Impact Learning That Lasts*, Dochy & Segers 2018), joka ohjaa tarkastelemaan työssä oppimisen organisoinnissa kattavasti niin oppimistarpeen ja motivaation, toimijuuden, työpaikan oppimisympäristöjen kuin erilaisten oppimisen tapojenkin kuvauksia. Viides luku kohdistuu organisaation oppimisen käsitteeseen, jota *Marianne Jaakkola* ja muut lähestyvät sairaalaorganisaatiossa tehdyn tapaustutkimuksen kautta. Luvussa he kuvaavat millaisia organisaation oppimisen lähtökohtia ja vaiheita sairaalan henkilöstö kuvaa ja millaisia oppimista raamittavia ja haastavia tekijöitä kuvauksista voidaan löytää. Osion päättävässä luvussa *Sara Keronen* kollegoidensa kanssa keskittyy oppimisen johtamiseen tuoden esille fenomenografisen analyysin avulla lähijohtajina toimivien tuottamista päiväkirja-aineistoista muodostuneen käsityskategorian, jonka avulla voidaan luoda ymmärrystä oppimisen johtamisen käsityksistä esihenkilötyössä.

Työssä oppimisen uudet avaukset

Kolmas osa - työssä oppimisen uudet avaukset - keskittyy kuvaamaan uusia ja tulevaisuuden työelämän ja työssä oppimisen kannalta nousevan kiinnostuksen kohteena olevia teemoja. Osion aluksi *Katja Vähäsantanen* ja kumppanit käsittelevät tunteiden merkitystä työssä oppimiselle. Laadullisen metasynteesin kautta he havainnollistavat miten erilaiset tunteet voivat edistää tai rajoittaa oppimista työssä ja millaisia tunteita oppimisprosesseissa voi syntyä. Tunteiden rooli työssä oppimiselle on tunnistettu, mutta tutkimustietoa näiden ilmiöiden yhteydestä on tarjolla vielä rajallisesti. Kolmannen osion toisessa luvussa syvennyttään teknostressin käsitteeseen *Pauliina Rikalan* ja hänen tutkijakollegoidensa kirjoittaman luvun myötä. Teknostressi on ajankohtainen ja kiinnostava ilmiö, joka kiinnittyy suoraan oppimiseen, sillä digitaalitojen merkitys teknostressin kokemiselle on keskeinen. Luku tuo esille neljä jatkuvaan oppimiseen liittyvää pääteemaa, joita vahvistamalla työelämässä voidaan lieventää teknostressiä. Osion kolmannessa luvussa *Anu Järven-sivu* nostaa keskiöön työuratoimijuuden käsitteen, jota hän tarkastelee perinteisestä palkkatyöstä irrottautumisen kontekstissa. Luvussa esiintyvissä irtiottoissa työssä oppiminen näyttäytyy sekä niiden taustalla ole-

vana edellytyksenä kuin motiivinakin, sillä palkkatyön tarina näyttyy jossain määrin oppimismahdollisuuksia rajoittavana. Osion päättävässä luvussa *Soila Lemmetty ja Kaija Collin* perehtyvät kestävä oppimisen käsitteeseen, jolla he viittaavat aikaisempaan kirjallisuuteen perustuen oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutumiseen sekä oppimisen siirrettävyyteen, jatkuvuuteen ja eettisyyteen.

Lopuksi: Jatkuva oppimista ja aikuispedagogiikkaa työelämässä viitoittavat kokemukset, käytännöt, arvot ja vastuut

Kirjan kolme osiota lähestyvät oppimista eri tasoilla: ensimmäisen osion yleisempi ja yhteiskunnallisempi tarkastelu syvenee toisen osion tuomiin esimerkkeihin työpaikoilta, erilaisista oppimisympäristöistä sekä oppimista tukevista (pedagogisista) keinoista ja rakenteista. Isossa kuvassa kaikissa osioissa otetaan kantaa oppimisen tavoitteisiin ja arvon määrittelyyn, oppimisen valta- ja vastuukysymyksiin sekä oppimiseen ja sen ohjaukseen liittyviin kokemuksiin ja käytäntöihin.

Työ ja muu elämä eivät ole irrallisia toisistaan vaan yksilön näkökulmasta kyse on kokonaisuudesta, jossa ihmiset toimivat kukin oman kokemushistoriansa ja ymmärryksensä varassa. Työpaikoilla monien oppimisprosessien tavoitteena on palvella organisaation kehittämistä ja strategiaa, mutta toisaalta monet niistä koetaan myös henkilökohtaisella tasolla kiinnostavina, mikä lisää motivaatiota ja merkityksellisyyden tunnetta. Työpaikoilla on keinoja kehittää työympäristöjä oppimista edistäviksi, ja merkityksellisyyttä sekä hyvinvointia yhtäaikaista vahvistaviksi. Tässä teoksessa kuvataan useita keinoja ja pedagogisia ratkaisuja, jotka tarjoavat työpaikoille ratkaisuja kuvattuun haasteeseen. Nämä ratkaisut kiinnittyvät esimerkiksi yksilön motivaatiotekijöiden ja kiinnostuksen ymmärrykseen ja suuntaamiseen johtamisen avulla; kokemusten jakamiseen, uusien oppimiskokemusten kestäväan rakentamiseen ja näiden hyödyntämiseen yhteenkuuluvuutta ja dialogisuutta tuottavalla pedagogiikalla; tunteiden ja niiden roolin ymmärtämiseen ja hyväksymiseen osana työssä oppimista ja työelämää; erilaisten muutosten (kuten teknologioiden kehittymisen) tuoman oppimiskuorman

keventämiseen ymmärtämällä oppimisen ja hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä ja oppimisen vaatimia resursseja.

Kirjassa oppimiseen liittyvät arvot pohjautuvat niin yhteiskunnallisiin, organisaatiokohtaisiin kuin yksilöllisiin tekijöihin ja motiiveihin. Luvuissa käydään keskustelua siitä, miksi eri toimijat näkevät oppimisen edistämisen tärkeänä asiana, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan ja mitkä tekijät oppimiseen saavat sitoutumaan tai ohjautumaan. Vastaukset eroavat riippuen siitä, kysytäänkö asiaa yksittäiseltä työntekijältä, tarkastellaanko sitä poliittisissa kirjoituksissa vai työpaikkojen käytäntöjen tasolla. Arvo-näkökulmat paljastavat myös ristiriitaisia havaintoja ja kriittistä pohdintaa: Onko oppiminen yhteiskunnassa pelkkä talouden ajuri vai myös merkityksellisen elämän lähde? Voiko työssä oppia puhtaasta kiinnostuksesta vai onko oppimisen kiinnityttävä aina organisaation strategiaan? Kenen pussiin oppimisen hyödyt tai haitat pelataan?

Jatkuvan oppimisen tavoitteet voidaan nähdä eri tasoilla erilaisina. Yhteiskunnallisesti jatkuvalla oppimisella tavoitellaan esimerkiksi korkean työllisyyden ylläpitoa, mutta myös ihmisten hyvinvointia. Organisaatioiden näkökulmasta oleellista on henkilöstön osaamisen turvaaminen muuttuvassa maailmassa ja siten innovatiivisuuden ja kilpailukyvyn ylläpitäminen. Yksilön kannalta oppiminen on tärkeää työelämässä selviytymiseksi, mutta myös motivaation, positiivisen asenteen ja yhteisöön kuulumisen tunteen ylläpitämiseksi. Jatkuvan oppimisen merkitystä korostetaan ja sitä tulisikin lähestyä yhteiskunnassa ja työpaikoilla niin taloudellisten, sosiaalisten kuin inhimillistenkin näkökulmien kautta. Talouden näkökulmasta jatkuvan oppimisen tavoittelun lähtökohtana on osaamisperustaisen talouskasvun ajatus, sillä osaaminen nähdään eräänä talouskasvun keskeisimpänä lähteenä. Sosiaalisesta näkökulmasta nähdään, että kaikilla aikuisilla tulee olla mahdollisuuksia oppia työelämän ja -uran aikana tavalla, joka edistää yhteisöjen toimintaa, demokratiaa, sivistystä ja hyvinvointia. Inhimillinen näkökulma korostaa oppimisen olemusta esimerkiksi yksilöiden hyvinvointia, merkityksellisyyden tunnetta, motivaatiota ja itsetuntoa kohottavana tekijänä.

Oppimisen arvokeskusteluun liittyy myös kysymyksiä vastuusta: Kenen vastuulla oppiminen on? Kenen tehtävänä on ohjata oppimista ja millaisista intresseistä käsin? Kuka heiluttaa oppimisen tahtipuikkoa? Andragogisen viitekehyksen (Knowles ym. 2020) mukaan aikuisten

oppimisessa keskiössä on oppija itse, joka hallitsee ja ohjaa oppimisprosessiaan. Taustalla on näkemykset aikuisesta vastuullisena, itseohjautuvana toimijana ja sisäisen motivaation keskeisestä roolista oppimisessa. Mutta näyttäytyykö oppiminen todellisuudessa oppijan itsensä hallitsemana? Missä määrin yhteiskunnan rakenteet, poliittiset päätökset tai työpaikkojen toimintatavat raamittavat ja ohjaavat jokaisen yksilön tai organisaation kehittymistä? Oppimisen vastuut eivät ole selkeästi jaettavissa, kuten eivät oppimisen lopputulematkaan ole yksittäisen ihmisen tai edes organisaation omistuksessa. Siksi vastuuta ei tulisi lähestyä joko-tai-näkökulmasta vaan usein kyse on sekä-että -kokonaisuudesta: oppimisen vastuut, hyödyt ja haitat jakautuvat kaikille osapuolille, eri aikajänteellä. Yksilön oppimiskokemus kiinnittyy osaksi hänen kokemushistoriaansa, muodostaen osaamista ja ymmärrystä, joka soveltamisen ja hyödyntämisen myötä luo arvoa organisaatioille. Yritysten ja organisaatioiden kehittyessä oppimisen hyödyt laajenevat ja mahdollistavat osaltaan koko yhteiskunnan kestäväää toimintaa. Tämä(kään) teos ei anna yksiselitteisiä vastauksia siihen, miten vastuut eri tilanteissa on tarkoituksenmukaista jakaa. Sen sijaan se painottaa näkemystä oppimisen edistämisen yhteisvastuullisuudesta, peräänkuuluttaen eri toimijoiden välistä ja joskus tilannekohtaistakin neuvottelua ja tahtoa yhteisen ymmärryksen muodostamiseen.

Vaikka aikuisten (työssä) oppimisen ymmärrykselle on luotu pohjaa jo kauan aikaa sitten, ei siihen liittyvä tutkimus ole epätarkoituksenmukaista tänäkään päivänä. Työelämän ja maailman muuttuessa myös kontekstit muuttuvat ja ihmisten toimintaa ohjaavat uudenlaiset kehukset. Tarvitsemme yhä ymmärrystä siitä, miten nyt ja tulevaisuudessa aikuisten oppiminen ilmenee, miten sitä voidaan tukea ja valjastaa vastaamaan yhteiskuntien, organisaatioiden ja yksilöiden tarpeisiin ja tuleviin vaatimuksiin, olemassa olevaa tutkimustietoa ja teorioita unohtamatta.

Lähteet

- Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin (2012) Team learning activities: Reciprocal learning through the development of a mediating tool for sustainable learning. *The Learning Organization* 19 (6), 456–468.
- Billett, Stephen (2004) Workplace participatory practices. *Conceptualising*

- workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning* 16(6), 312-324.
- Collin, Kaija (2006) Connecting work and learning - design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning* 18(7/8), 403-413. doi.org/10.1108/13665620610692971
- Dochy, Filip, Gijbels, David, Segers, Mien & Van den Bossche, Piet (2022) *Theories of workplace learning in changing times*. Lontoo: Routledge.
- Dochy, Filip & Segers, Mien (2018) *Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model*. Lontoo: Routledge.
- Dufva, Mikko (2020) *Megatrendit 2020. Sitran selvityksiä 162*. Sitra.
- Hakanen, Jari (2018) *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen -tutkimusraportti 27*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kearney, Judith & Zuber-Skerritt, Ortrun (2012) From learning to learning community: Sustainability through lifelong learning. *The Learning Organization* 19 (5), 400-413.
- Kinnari, Heikki (2020) *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kira, Mari, van Eijnatten, Frans & Balkin, David (2010) Crafting sustainable work: Development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management* 23 (5), 616-632.
- Knowles, Malcom, Holton, Elwood, Swanson, Richard & Robinson, Petra (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kokkinen, Lauri, Ala-Laurinaho, Arja, Alasoini, Tuomo, Varje, Pekka, Väänänen, Ari & Toppinen-Tanner, Salla (2020) *Työelämässä vaikuttaa neljä muutosvoimaa. Teoksessa Kokkinen, Lauri (toim.) Hyvinvointia työstä 2030-luvulla: skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*. Helsinki: Työterveyslaitos, 6-9.
- Melin, Harri & Saari, Tiina (2019) *Työn ja työelämän tutkimuksen muuttuvat maailmat. Teoksessa Heiskanen, Tuula, Syvänen, Sirpa & Rissanen, Tapio (toim.) Mihin työelämä on menossa?: Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampereen yliopisto, 21 - 48.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.
- OKM (2019) *Jatkuvan oppimisen Suomi. Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto*. Saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/7127789/Jatkuvan+oppimisen+Suomi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannano>

- tto/65054d4e-122e-46da-8fdf-f5795c57f188/Jatkuvan+oppimisen+Suo
mi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannanotto.pdf
- Pantzar, Eero (2013) Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teok-
sessa Hakala, Juha & Kiviniemi, Kari (toim.) Vuorovaikutuksen jännit-
teitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kok-
kola: Jyväskylän yliopisto, 11 – 21. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/
handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf)
- Rogoff, Barbara, Baker-Sennett, Jacqueline, Lacasa, Pinnar & Goldsmith,
Dennis (1995) Development through participation in sociocultural activ-
ity. *New Directions for Child and Adolescent Development* 67, 45-65.
<https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>
- Tannenbaum, Scott (1997) Enhancing continuous learning: Diagnostic findings
from multiple companies. *Human Resourouce Management* 36, 437-452.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<437::AID-
HRM7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<437::AID-HRM7>3.0.CO;2-W)
- Tractenberg, Rochette, FitzGerald, Kevin & Collman, Jeff (2016) Evidence of
sustainable learning from the mastery rubric for ethical reasoning. *Educa-
tion Sciences* 41, 400-413.
- Tuomisto, Jukka & Salo, Petri (1999) Suunnittelupolitiikasta elämänpoli-
tiikkaan. Teoksessa Tuomisto, Jukka & Salo, Petri. Edistävä ja viihdyttävä
aikuiskasvatus. Tampere: Tampereen yliopisto, 13 – 32.
- Tynjälä, Päivi (2008) Perspectives into learning at the workplace. *Educational
Research Review* 3 (2), 130-154. doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, Päivi (2013) Toward a 3-P model of workplace learning: A literature
review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11-36. [doi.org/10.1007/s12186-
012-9091-z](https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z)
- Väänänen, Ari, Smedlund, Anssi, Törnroos, Kaisa, Kurki, Anna-Leena, Soikka-
nen, Antti, Panganniemi, Nina, Toppinen-Tanner, Salla (2020) Toiminta- ja
ajattelutapojen muutos. Teoksessa Kokkinen, Lauri (Toim.) Hyvinvointia
työstä 2030-luvulla: skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä. Hel-
sinki: Työterveyslaitos, 11 – 28.
- Vygotsky, Lev (1978) Mind in society. The development of higher psycholog-
ical processes. Teoksessa Cole, Michael, John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia
& Souberman Ellen (Toim) Mind in society. Cambridge, MA, USA: Har-
vard University, 19-58.

OSA 1

LÄHTÖKOHTIA JATKUVAAN OPPIMISEEN TYÖELÄMÄSSÄ



2.

Jatkuva työssä oppiminen – lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia

*Soila Lemmetty, Marianne Jaakkola, Kaija Collin
& Justiina Pihlajamaa*

Tiivistelmä

Aikuisten jatkuva oppiminen työelämässä on noussut viime vuosina erääksi aikamme tärkeimmistä puheenaiheista. Sen taustalla on useat globaalit muutostrendit, jotka synnyttävät uudenlaisia oppimisvaatimuksia. Aikuisten työuran aikaisesta oppimisesta suurin osa tapahtuu työpaikoilla ja työn arjessa, mutta millä tavalla jatkuva oppiminen työssä tapahtuu, millaisia edellytyksiä sille on kuvattu ja mitä se tuottaa yksilölle, organisaatiolle tai yhteiskunnalle laajemmin? Tässä luvussa luomme kokonaiskuvan jatkuvan työssä oppimisen lähtökohdista, edellytyksistä ja seurauksista vuosina 2010–2021 julkaistujen 53 tieteellisen artikkelin pohjalta. Tutkimuskatsauksemme mukaan työssä oppimisen tarkastelussa formaali ja infomaali oppiminen tulisi

nähdä toisiaan tukevina ja vuorottelevina elementteinä. Oppiminen työssä toteutuu yksilöllisinä ja kollektiivisinä käytäntöinä, joita mahdollistavat monet yksilöön ja organisaatioon liittyvät tekijät. Työssä oppiminen tuottaa hyötyjä yksilölle osaamisen ja taitojen kehittymisenä, hyvinvoinnin ja tyytyväisyyden paranemisena, mutta tutkimusta oppimisen kuormittavuudesta sekä ei-toivotuista oppimistuloksista on rajallisesti. Organisaatioille henkilöstön oppiminen on merkityksellistä kilpailukyvyn ja tehokkuuden kannalta. Lisäksi se näyttäisi edistävän henkilöstön hyvinvointia, sitoutumista sekä sosiaalisesti kestäväen liiketoiminnan toteutumista ja näiden kautta tuottavan hyötyä laajemmin yhteiskunnalle. Yhteiskunnallisesti kiinnostavana jatkotutkimusaiheena esille nousee inhimillisen, sosiaalisen ja ympäristöllisen kestävyuden ja työssä oppimisen yhteydet.

Avainsanat: *jatkuva oppiminen, työssä oppiminen, työelämä, tutkimuskatsaus*

Johdanto

Aikuisten oppiminen työelämässä on noussut viime vuosina erääksi aikamme tärkeimmistä puheenaiheista. Sen taustalla on useat maailman muutostrendit, jotka synnyttävät uudenlaisia oppimisvaatimuksia ja aiheuttavat tarvetta aikuisten osaamisen jatkuvalla kehittämiselle (ks. esim. Dufva 2020; OKM 2019; Valtioneuvosto 2020). 2020-luvulla keskustelu osaamisesta ja sen jatkuvasta kehittämisestä on esillä työpaikoilla, tutkimuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa. Suomessa näkyvin esimerkki tästä on hallitusohjelmaan vuonna 2019 kirjattu jatkuvan oppimisen uudistus ja sen käynnistämät useat selvitys-, tutkimus- ja kehittämistoimet (OKM 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö viittaa jatkuvalla oppimisella aikuisväestön työuran aikaiseen oppimiseen ja jatkuvan oppimisen uudistus painottuukin nimenomaan työikäisten osaamisen kehittämiseen (OKM 2021; Valtioneuvosto 2020). Aiheesta on kirjoitettu viime vuosina runsaasti ja eri toimijat ovat arvioineet uudistuksen tavoitteita ja etenemistä. Poliittisesti jatkuvan oppimisen kehittämisen on tunnistettu painottuvan vahvemmin koulutusjärjestel-

miin ja niiden kehittämiseen jättäen aikuisten työpaikoilla tapahtuvan epämuodollisen oppimisen vähemmälle huomiolle (Hirvola & Mustikainen 2021). Työssä tapahtuvan oppimisen merkitystä aikuisväestön osaamisen kehittämisessä ei tulisi kuitenkaan väheksyä – päinvastoin. Tutkimusten mukaan jopa 80 % työn vuoksi tapahtuvasta oppimisesta toteutuu nimenomaan työssä ja työtä tekemällä (Yeo 2008).

Koulutus uudistusten rinnalla, niin yhteiskunnassa kuin työpaikoilla-kin, on tärkeää tarkastella myös sitä, millä tavalla työssä olevien aikuisten jatkuvaa arjessa ja työn lomassa toteutuvaa oppimista voidaan tukea ja tehdä näkyväksi. Työssä oppimisen tutkimuksessa aikuisten oppimista on tarkasteltu yhä enenemissä määrin 1990-luvulta asti ja tutkimustietoa onkin saatavilla runsaasti. Tässä luvussa tuomme esille erityisesti vuosien 2010–2021 aikana tuotettua tieteellistä tietoa työssä tapahtuvasta oppimisesta. Aikaisempaan työssä oppimisen tutkimukseen pohjautuvan katsauksen myötä esittelemme, millä tavalla oppimista työssä on lähestytty ja millaiseksi sen toteutumista on kuvattu, mitkä tekijät työssä oppimista edistää sekä millaisia seurauksia työssä oppimisella on havaittu olevan yksilöille, organisaatioille ja yhteiskunnalle laajemmin. Lisäksi koostamme työelämän toimijoille suunnattuja huomioita työssä oppimisen tarkasteluun ja tukemiseen organisaatioissa.

Jatkuvan oppimisen uudistus ja työssä oppimisen tutkimusperinne

Valtioneuvoston (2020) mukaan jatkuva oppiminen tarkoittaa koko elämänsäkaaren jatkuvaa osaamisen kehittymistä ja kehittämistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja jatkuvan oppimisen parlamentaarinen uudistus kohdentavat sen erityisesti aikuisväestön työuran aikaiseen oppimiseen (OKM 2021; Valtioneuvosto 2020). Uudistuksen mukaan työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaaminen edellyttää muun muassa koulutusjärjestelmän joustavuutta sekä ihmisten mahdollisuuksia osallistua koulutukseen työn ohessa ja sen aikana (OKM 2021). Jatkuva oppiminen kiinnittyy siis erityisesti aikuisten oppimiseen, mutta edellä kuvatut määritelmät eivät vielä kuvaa sitä, mitä oppimisella tarkoitetaan.

Yksinkertaisimmillaan oppiminen on ”tiedon tai taitojen hankkimista kokemusten, opiskelun tai opetuksen kautta” (Merriam-Webs-

ter Dictionary 2022). Syvempi tarkastelu oppimisen määritelmästä edellyttää kuitenkin eron tekemistä koulutuksen ja oppimisen välillä. Knowlesin ja kumppaneiden (2020, 12) mukaan ”*koulutus on yhden tai useamman toimijan toteuttamaa toimintaa, jonka tarkoituksena on muuttaa yksilöiden, ryhmien tai yhteisöjen osaamista, tietoja, taitoja ja asenteita.*” Sen sijaan heidän mukaansa termi ’oppiminen’ korostaa ”*henkilöä, jossa muutos tapahtuu tai jonka odotetaan tapahtuvan. Oppiminen on prosessi, jonka myötä saavutetaan muutosta toiminnassa, osaamisessa, taidoissa tai asenteissa*”. Tannenbaum (1997) on määritellyt jatkuvan oppimisen prosessiksi, jossa yksilöllistä tai organisaation oppimista edistetään jatkuvasti. Koulutus on eräs konteksti, jossa oppimista voidaan edistää. Aikuisten työuran aikaisesta oppimisesta puhuttaessa se ei kuitenkaan ole ainoa tai joka tilanteeseen soveltuvin oppimisen ympäristö. Tutkimusten mukaan aikuisten työuran aikaisesta ja työn vuoksi tapahtuvasta oppimisesta vain noin 10–20 % toteutuu koulutuksissa ja seminaareissa ja loput 80–90 % työn tekemisen lomassa (Yeo 2008; Marsick & Watkins 1990, ks. myös Arola 2019). Billett (2020) korostaakin, että oppiminen toteutuu osana jokapäiväistä elämää, ajattelua ja toimintaa, vaikka emme sitä aina tiedostakaan. Samalla hän kuitenkin huomauttaa, ettei oppimiseen työssä tulisi suhtautua asiana, joka ‘vain tapahtuu’, vaan siihen vaikuttaa monet tekijät työpaikoilla. Näin ollen työpaikalla tapahtuva oppiminen on myös jotain, mitä voidaan edistää ja tukea (Dochy ym. 2022).

Tutkijoiden keskuudessa vallitsee melko vahva yhteisymmärrys siitä, että osaamisen kehittämiseen vakiintuneet formaalit koulutukset eivät enää yksin riitä vastaamaan nopeasti muuttuviin toimintaympäristön vaatimukseen (Dochy ym. 2022; Billett 2020). Siksi myös yhteiskunnallisesti osaamisen kehittäminen tulisi nähdä osana päivittäistä työtä (Väänänen ym. 2020). Huttulan ja Yli-Suomun (2020) mukaan jatkuvan oppimisen ei tulisi poliittisestikaan olla vain koulutuskysymys, vaan se nivoutuu yhtä aikaa niin työllisyys-, sosiaali- ja elinkeino-, kuin koulutuspolitiikkaankin sekä erityisesti työelämän kehittämiseen, jossa jatkuva oppiminen pääasiassa tapahtuu. Valtioneuvoston raportin (2020) mukaan tämä näkökulma on otettu huomioon jatkuvan oppimisen uudistuksessa. Siinä linjataan, että oppiminen liitetään osaksi työelämää kehittämällä oppivia työyhteisöjä, tunnistamalla ja tunnustamalla työssä kertyvää osaamista sekä tiivistämällä työelämän ja osaamisjärjes-

telmän yhteyttä (Valtioneuvosto 2020, 35). Linjaus on kuitenkin saanut vähemmän huomiota ja käytännön toimenpiteitä osakseen koulutuksen kehittämiseen verrattuna (Hirvola & Mustikainen 2021). Lisäksi linjaus on osittain ongelmallinen, sillä Suomen nykyinen lainsäädäntö ei tunnista jatkuvan oppimisen informaalia ja nonformaalia oppimista (Huttula & Yli-Suomu 2021), eivätkä nykyiset yhteiskunnan osaamisjärjestelmän rakenteet riittävästi edistä työssä oppimista jatkuvan oppimisen muotona (Hirvola & Mustikainen 2021; Huttula & Yli-Suomu 2021). On myös esitetty, että ilman yhteisöllisiä tuen rakenteita ei voida luoda yksilöille todellisia kehittämismahdollisuuksia (Väänänen 2020). Yksilöiden kehittymismahdollisuudet saattavat eriytyä niin organisaatioiden välillä kuin sisälläkin, kun organisaatioilla on erilaiset resurssit mahdollistaa ja tukea osaamisen kehittämistä (Huttula & Yli-Suomu 2021; Väänänen 2020).

Tutkimuksissa on havaittu, että organisaatioissa ymmärretään oppimisen tärkeys, mutta sen tukemisen keinot voivat olla kehittymättömiä ja perustuvat usein ajatukseen kurseista ja koulutuksista ratkaisuna oppimisen tukemiseen (Lizier & Reich 2020). Yritykset panostavat runsaasti henkilöstön muodollisiin koulutuksiin (Bunch 2007), vaikka ne yksistään eivät enää riitä vastaamaan oppimisen haasteisiin, sillä monet kaikista kriittisimmistä taidoista saadaan työn lomassa toteutuvan oppimisen kautta (Cameron & Harrison 2012). Tutkimuksissa (esim. Boud & Garrick 1999; Lohman 2005) on esitetty, että työssä tapahtuva oppiminen olisi edullisempaa kuin muodollinen koulutus, mutta työn arjessa toteutuvan oppimisen tukeminenkin edellyttää resursseja (esim. Dochy ym. 2022). Oppimisen ollessa nykyaikana jatkuvaa ja työn lomassa tapahtuvaa, tulisi organisaatioiden toimijoiden, johdon, henkilöstötyöntekijöiden ja esimiesten sekä ymmärtää oppimista ilmiönä, että kehittää keinoja päivittäin tapahtuvan oppimisen tukemiseksi (Billett 2014). Yhteiskunnallisia ja organisaatiotason panostuksia oppimisen edistämiseen ja osaamisen kehittämiseen työpaikoilla ja työn arjessa tarvitaan siis edelleen. Niiden kehittämiseksi on kuitenkin ymmärrettävä, mitä työssä tapahtuva oppiminen tarkoittaa ja miten sitä voitaisiin tutkimustiedon perusteella lähestyä.

Työssä oppimisella (*workplace learning*) tarkoitetaan työssä ja työn lomassa tai työn vuoksi tapahtuvaa oppimista. Tyypillisesti työssä oppi-

miseen kiinnittyvä tutkimus kohdistuu työtilanteisiin, työkäytäntöihin ja työprosesseihin, joissa oppimista tapahtuu (Billett 2020; Collin 2006). Työssä oppimisen tarkastelu keskittyy työssä olevien yksilöiden tai ryhmien oppimiseen, kun taas organisaation oppimisella painotetaan vahvemmin koko organisaation kehittymistä, muutosta organisaation kyvyssä tehdä jotain uutta (Tannenbaum 1997) sekä henkilöstön osaamisen kehittämisen strategioita. Oppimisen prosesseja, käytäntöjä ja ympäristöjä on tutkimuksessa tyypillisesti lähestytty jaotellen ne joko formaaliksi eli muodolliseksi tai informaaliksi eli epämuodolliseksi oppimiseksi. Formaalia oppimista on kuvattu usein sellaisena prosessina, joka tähtää ennalta asetettuihin vaatimuksiin ja oppimistuloksiin. Se on ohjattua ja luokkahuone -tyylistä opiskelua, jonka suorittamisesta saadaan pätevyys tai todistus (Eraut 2004; Dochy ym. 2022). Esimerkiksi koulutukset, kurssit tai muut ohjatut ja strukturoidut opetus- ja oppimiskontekstit nähdään formaalin oppimisen ympäristöinä (Collin 2002). Tyypillisemmin työssä oppiminen on kuitenkin kuvattu informaalina, esimerkiksi suoraan työprosessin ominaisuuksista ja sen luontaisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta johdettuna prosessina (Poell 2014). Informaali oppiminen nähdään työtehtävien lomassa ja työtilanteissa tapahtuvana oppimisena, joka pohjautuu ongelmanratkaisuun ja toimijan itseohjautuvuuteen (Marsik & Watkins 1997). Informaali oppiminen voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta työn tarpeista syntyvää oppimista, joka sisältää taitojen ja tietojen hankinnan lisäksi niiden käytön (Leslie ym. 1998). Informaali työssä oppiminen on tyypillisesti tahatonta ja vahvasti kontekstuaalista, eikä sen tuotoksia voida useinkaan etukäteen tietää (Tynjälä 2008). Siksi ajatellaan myös, ettei informaalia oppimista työssä ohjaa systemaattinen, organisoitu tai oppimisen edistämiseen tarkoitettu tuki (Hoekstra ym. 2009). Billett (2002, 2020) on kuitenkin tuonut esille, että työkäytäntöjen puitteissa muodostuvat erilaiset oppimiskokemukset voivat sisältää pedagogisesti relevantteja ominaisuuksia, joita voidaan myös ohjata ja organisoida.

Työssä oppiminen on siis moniulotteinen ilmiö, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tutkimuksissa työssä oppimista on tyypillisesti lähestytty a) oppimista edistäviä tekijöitä tarkastelemalla, b) oppimisprosessia ja käytäntöjä tarkastelemalla tai c) oppimisen lopputulemia ja seurauksia tarkastelemalla (ks. esim. Tynjälä 2013; Park & Lee 2018; Decius

ym. 2021; Ellström & Kock 2011). Kaiken kaikkiaan työssä oppimisen tutkimuksessa voidaan nähdä painottuvan yhtäältä oppimisen edellytysten, prosessin ja seurausten ulottuvuudet ja toisaalta yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason ulottuvuudet (Jeong ym. 2018; Tynjälä 2013; Decius ym. 2021) eli se, mitä oppiminen edellyttää, miten se toteutuu tai mitä siitä seuraa yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla.

Tavoitteena ymmärtää työssä tapahtuvaa oppimista tutkimusperustaisesti

Tämän luvun tavoitteena on koota tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä työssä tapahtuvasta oppimisesta ja luoda yleiskuva työssä oppimisesta, sen edellytyksistä ja seurauksista. Etsimme vastauksia erityisesti seuraaviin kysymyksiin: 1) millä tavalla työssä oppimista on lähestytty tutkimuksissa ja miten sen ilmenemistä on kuvattu, 2) mitkä tekijät mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat työssä oppimista ja 3) millaisia seurauksia työssä oppimisella on yksilö-, organisaatio- ja yhteiskunnan tasoilla.

Tämä luku pohjautuu kirjallisuuskatsaukseen. Aineistona olemme hyödyntäneet yhteensä 53 vuosina 2010–2021 julkaistua tieteellisesti vertaisarvioitua artikkelia liittyen työssä oppimiseen. Rajasimme tarkasteluun lähtökohtaisesti mukaan ne artikkelit, joissa tutkimus on kohdistunut työssä, työn vuoksi ja työn lomassa tapahtuvaan (informaaliin) oppimiseen. Tälle on kaksi keskeistä syytä: 1) juuri työssä tapahtuvan oppimisen rooli jatkuvan oppimisen uudistuksessa on jäänyt koulutuksellisten ja osaamiskeskeisten näkökulmien varjoon ja 2) työssä oppiminen käsitteenä tavoittaa suoremmin sen ilmiön, mihin tässä analyysissä haluamme keskittyä. Artikkeleista 21 ovat määrällisin tutkimusmenetelmin toteutettuja empiirisiä tutkimuksia, 14 ovat laadullisin menetelmin toteutettuja empiirisiä tutkimuksia, 2 ovat monimenetelmäisiä tutkimuksia ja 16 ovat teoreettisia tai kirjallisuuteen pohjautuvia (review) tutkimuksia. Katsauksessa käytetyt artikkelit on merkattu lähdeluetteloon asteriskilla. Rajasimme tarkastelun kasvatusta ja aikuiskasvatustieteen sekä henkilöstön kehittämisen tieteenaloihin, sillä työssä tapahtuvan oppimisen (workplace learning) ilmiötä ja teoriaa on tut-

kittu ja kehitetty nimenomaan näillä alueilla (kts. Moosa & Shafeera 2020; Brandi & Iannone 2020). Haimme artikkeleita ensisijaisesti laadukkaista aikuiskasvatustieteen, työssä oppimisen ja henkilöstön kehittämisen kansainvälisistä lehdistä, kuten *Studies in Continuing Education*, *Journal of Workplace Learning*, *Human Resource Development Quarterly*, *Human Resource Development International* ja *Vocations and Learning*. Yksi suomenkielinen, *Ammattikasvatuksen aikakauslehdessä* julkaistu artikkeli otettiin mukaan sen soveltuvuuden ja ajankoh-taisuuden vuoksi.

Artikkelit haettiin Scopus-tietokannasta hyödyntämällä muun muassa seuraavia hakusanoja: ”informal JA learning JA work” ”workp-lace learning”, ”workplace learning JA review” sekä ”informal lear-ning”. Artikkeleita karsittiin abstraktien perusteella (esim. aihepiiri ei liittynyt suoraan työssä tapahtuvaan oppimiseen tai tutkimus ei täyttä-nyt tieteellisiä kriteereitä). Analyysivaiheeseen mukaan valitut artikkelit luettiin huolellisesti läpi kolmen tutkijan toimesta. Lisäksi niistä kirjoin-tettiin katsauksen kannalta oleelliset asiat muistiinpanoiksi. Artikkeleista tarkasteltiin ensin seuraavia asioita: mitä on tutkittu, millaista menetel-mää tutkimuksessa on käytetty ja missä kontekstissa tutkimus on toteu-tettu. Tarkentavassa analyysivaiheessa paneuduttiin seuraaviin kysymyk-siin: miten ja millaisena työssä oppimista on lähestytty artikkelissa ja millaisia tuloksia tutkimuksesta on saatu. Kysymysten ohjaamana tutki-musartikkelit käytiin läpi kolmen tutkijan toimesta vertaillen artikke-lien sisältöjä keskenään, etsien samankaltaisuuksia niiden välillä ja kir-joittaen niistä pääasiat muistiinpanoiksi. Tällä tavoin artikkelien sisällöt voitiin jakaa kolmeen isoon teemaa: lähtökohdat, edellytykset ja seura-ukset. Kunkin pääteeman alle muodostettiin alateemat, joiden tarkoi-tuksena on kuvata teeman sisältöä yksityiskohtaisemmin. Ylä- ja alatee-mat muodostavat tämän luvun tulososion.

Työssä oppimisen lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia

Tutkimuksissa informaalia työssä oppimista on tarkasteltu useissa eri konteksteissa, esimerkiksi koulutuksen ja esiopetuksen henkilöstön työssä (esim. Sjöberg & Holmgren 2021; Schei & Nerbo 2015), pank-

kisektorilla (esim. Choi & Jacobs 2011; Khandakar & Pagil 2019; Lee & Lee 2018; Froehlich ym. 2014), hoitoalalla sairaanhoitajien ja lääkärin työssä (esim. Claret ym. 2020; Kyndt ym. 2016), ilmailukouluttajien työssä (Wofford ym. 2012), puolustusvoimissa ja poliisissa (Pennings ym. 2020; Janssen ym. 2017), teollisuuden yrityksissä (Yoon ym. 2018; Froehlich ym. 2019), teknologia-alan yrityksissä (esim. Lemmetty & Collin 2019, 2020; Lemmetty 2020), alustatyössä (crowdwork) (Margaryan 2019) ja tilintarkastajien työssä (Kusaila 2019). Tutkimuksista suurin osa on tehty Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa, mutta joitain myös Aasiassa ja Australiassa.

Osa tutkimuksista keskittyi tarkastelemaan eri tasoilla toimivien työntekijöiden oppimista, osassa kohderyhmänä olivat esihenkilöt ja johtajat. Kontekstien ja tutkimuskohteiden monipuolisuudesta johtuen pyrimme tuomaan esille artikkeleista sellaisia analyysiimme pohjautuvia havaintoja, jotka näyttäytyvät relevanteilta kontekstista riippumatta. Tuomme esille myös yksittäisiä kiinnostavia nostoja eri artikkeleista, käytännön sovellettavuuden ja laajemman ymmärryksen mahdollistamiseksi.

Työssä oppimisen lähtökohtia

Tarkastelimme kokoamamme lähdeaineiston analyysissä ensin sitä, millä tavalla työssä oppimista on tutkimuksissa lähestytty. Informaali oppiminen näyttäytyi lähtökohtana useissa työssä oppimisen tutkimuksissa, mutta samaan aikaan osassa julkaisuja työssä oppimisen jaottelua informaaliin ja formaaliin oppimiseen on kritisoitu. Lisäksi oppimista työpaikoilla on lähestytty yksilöllisenä ja yhteisöllisenä sekä tilannesidonnaisena ilmiönä. Seuraavaksi kuvaamme näitä havaitsemiamme lähtökohtia tarkemmin.

Sekoitus formaalia ja informaalia oppimista

Monissa katsauksemme kohteena olevissa tutkimuksissa tuodaan esille työssä oppimisen informaali-formaali-jaottelu. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että jaottelun ylläpitämisen sijaan tutkijat näkevät yhä enenevässä määrin, että informaalin tai formaalin oppimisen keskinäinen arvottaminen on nykyajassa aiheetonta, sillä monimuotoistuvat

ja kasvavat oppimistarpeet edellyttävät oppimisen kokonaisvaltaista ja moniulotteista tarkastelua (esim. Manuti ym. 2015). Tästä syystä informaali ja formaali oppiminen tulisi nähdä toisiinsa limittyneinä ja yhte-näisen kokonaisuuden muodostavina, jossa muodolliset ja epämuodolli-set elementit ovat yhtä aikaa läsnä – eivät erillisiä. Informaali oppiminen tulisikin nähdä formaalin oppimisen jatkeena (Sparr ym. 2017). Tätä voidaan perustella sillä, että formaalilla koulutuksella on havaittu olevan positiivinen vaikutus myös informaaliin oppimiseen. Choin ja Jacobsin (2011) tutkimuksen mukaan formaalia koulutusta hyödyntävällä, oppi-miseen myönteisesti suhtautuvalla henkilöllä on valmius oppia myös arkisissa tilanteissa (myös Nilson & Rubeson 2014). Myös Schei & Nerbo (2015, 299) toteavat, että ”alhaisimman muodollisen koulutuk-sen omaavat työntekijät näyttävät myös olevan epäsuotuisampia arkioppimisen suhteen”. Tätä havaintoa puoltavat useat muutkin tutkimustu-lokset, joissa on todettu koulutuksen ja oppimisen kasaantuvan niille, joilla jo ennestään on hyvät valmiudet oppia (Johansson & Abrahamsson 2017; myös Schuller 2004). Tämän vuoksi formaalin oppimisen ja koulutuksen merkitystä ei voida väheksyä, saati hylätä (Clardy 2018).

Formaalin oppimisen hyötyjen maksimoinnissa tutkimuksissa koros-tuvat informaalien tekijöiden, kuten työelämäsiirrettävyyden ja oma-kohtaistumisen, merkitys. Tällöin tavoitteena on jo opitun mahdollisim-man konkreettinen hyödyntäminen oman työn haasteisiin vastaamiseksi työntekijän omat kokemukset huomioiden (Lemmetty & Collin 2020). Esimerkiksi työuran alussa, formaalin pohjakoulutuksen päätyttyä, val-mennus ja ohjaus koulutuksessa hankitun tiedon ja työtehtävien edel-lyttämän osaamisen yhdistämiseksi korostuvat (Janssens ym. 2017). Brandi ja Christensen (2018) totesivatkin tutkimuksessaan, että formaali koulutus on hyödyllisempää, jos osallistuja pääsee mahdollisimman pian koulutuksen jälkeen *soveltamaan* opittua käytännössä. Soveltaminen voi-daan tässä yhteydessä nähdä informaalina oppimisena, jos sillä tarkoite-taan esimerkiksi oman osaamisen hyödyntämistä työn arjessa tapahtu-vissa ongelmanratkaisutilanteissa (Schei & Nerbo 2015). Myös Sparrin, Knipferin ja Willemsin (2017) tutkimuksessa korostetaan arkioppimisen merkitystä muodollisen koulutuksen jälkeen.

Useissa tarkastelumme kohteena olleissa artikkeleissa nähtiin myös, ettei informaalia ja formaalia oppimista ole syytä lainkaan erottaa, sillä ne voivat tapahtua kumpikin yhtäaikaaisesti työn lomassa ja olla yhtä tär-

keitä (Manuti ym. 2015). Claret, Sahagun ja Selva (2020) osoittavat tutkimuksessaan, että ei ole olemassa formaalia ja informaalia oppimista, sillä kyse on yhdestä ja samasta merkitysten tulkinnan järjestelmästä. Heidän mukaansa tämä järjestelmä mahdollistaa organisaatioissa kulloinkin tapahtuvien ja päällekkäisten muodollisuusasteiden määrittelyn. Havainnot ovat yhteneviä Colleyn ja kumppaneiden (2003) näkemysten kanssa, joiden mukaan oppimisen muodollisuutta ja epämuodollisuutta kuvaavia ominaisuuksia löytyy vaihtelevasti kaikissa oppimistilanteissa. Niitä kumpiakin määrittää kullekin työpaikalle tyypilliset sosiaaliset käytänteet, joissa oppiminen tapahtuu joskus formaalisti, joskus informaalimmin (Manuti ym. 2015). Oppimisen informaalius tai formaalius määräytyy siis lähinnä kontekstin ja oppimisen menetelmien myötä: strukturoidussa, ohjatussa kontekstissa oppiminen näyttäytyy formaalina, kun taas vapaassa ja vähemmän ohjatussa kontekstissa se näyttäytyy informaalina. Kiinnostava kysymys on kuitenkin se, millainen konteksti lopulta voidaan nähdä ohjattuna ja rakenteellisena ja millainen vapaana ja vähemmän ohjattuna? Tutkijat (esim. Billett 2001, 2014; Lemmetty 2020) ovat argumentoineet, että myös työpaikat tulisi nähdä formaaleina konteksteina, sillä ne sisältävät paljon pedagogisia ominaisuuksia, rakenteita ja ohjausta. Claret, Sahagun & Selva (2020) konkretisoivat ajatusta fyysisten tilojen kautta: jotkut tilat (esim. toimisto tai palaverihuoneet) nähdään formaaleimpina kuin toiset (kahvila, sosiaalitalat). Lisäksi he korostavat roolien merkitystä, sillä esihenkilön ja alaisen keskustelu on hierarkian vuoksi lähtökohtaisesti formaalimpana koettu kuin vaikkapa työkavereiden välinen jutustelu.

Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimiskäytäntöjä erilaisissa työn tilanteissa

Useissa tutkimuksissa työssä tapahtuva oppiminen kuvattiin ongelmanratkaisuun, työn arkeen ja jokapäiväiseen toimintaan liittyvänä (Janssen ym. 2017; Kyndt ym. 2016; Lemmetty & Collin 2020; ks. myös esim. Clarke 2004; Brockman & Dirkx 2006). Työssä tapahtuvaa oppimista lähestyttiin usein tarkastelemalla työssä esiintyviä yksilöllisiä tai kollektiivisiä oppimiskäytäntöjä. Näkökulma pohjautui siihen, määriteltiinkö oppiminen ylipäätään yksilöllisenä vai kollektiivisena prosessina. Jeong ja kumppanit (2018) esimerkiksi kuvasivat lähtökohtai-

sesti työssä oppimisen yksilölliseksi oppimisprosessiksi, joka on vahvasti sulautunut jokapäiväiseen työtoimintaan, pohjautuu hiljaiseen ja implisiittiseen tietoon, on spontaania ja tiedostamatonta, tarkoituksellista, tavoitteellista ja suunniteltua tai suunnittelematonta. Yksilöllisinä oppimiskäytäntöinä kuvattiin kokeileminen, reflektointi, virheiden tekeminen ja tiedon hankinta (Schei & Nerbo 2015; Carbonell ym. 2014; Lemmetty & Collin 2019). Kollektiivisina tai vuorovaikutteisina käytäntöinä kuvattiin esimerkiksi keskustelu, jossa vaihdetaan kokemuksia ja näkemyksiä toisten kanssa (Schei & Nerbo 2015; Lemmetty & Collin 2020; Margaryan 2019). Myös avun pyytäminen ongelmanratkaisun lomassa tai toisen työn havainnointi ja havaittujen asioiden soveltaminen omaan työhön kuvattiin oppimisprosessina (Bjørk ym. 2013; Schei & Nerbo 2015; Brandi & Christensen 2019). Ohjaus- ja valmennustilanteet, joko työyhteisöön kuuluvien välillä tai ulkopuolisen asiantuntijan toimesta mainittiin työssä oppimista ilmentävinä (Schei & Nerbo 2015; Lemmetty 2020; Kyndt ym. 2010; Janssens ym. 2017).

Erilaisissa työtilanteissa yksilöillä ja ryhmillä on myös eritasoisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa. Lemmetty (2020) havaitsi teknologia-alalla toteutetussa tutkimuksessaan, että työssä oppimisen tilanteet voidaan jakaa neljään luokkaan: organisaatiolähtöisiin, työyhteisölähtöisiin, työtehtävälähtöisiin sekä työntekijälähtöisiin oppimistilanteisiin. Organisaatiolähtöiset oppimistilanteet käsittivät esimerkiksi ulkoiset sertifikaattikoulutukset, muut kurssit ja luennot, sisäiset koulutuspäivät ja seminaarit sekä formaalit keskustelut (esim. kehityskeskustelut). Työyhteisölähtöiset oppimistilanteet sisälsivät erilaisia tiedonjako- ja keskustelutilaisuuksia, jotka keskittyivät esimerkiksi uuteen teknologiaan, projekteihin ja työskentelytapoihin organisaatioissa sekä informaalit tiimin jäsenteen väliset keskustelut. Työtehtävälähtöisissä oppimistilanteissa lähtökohtana oli jokin työssä vastaan tullut ongelmatilanne ja oppiminen toteutui tehtävän ratkaisemiseen liittyvän prosessin yhteydessä. Työntekijälähtöisenä nähtiin sellainen oppiminen, joka toteutui täysin työn tai työpaikan tavoitteista irrallisena, mutta kuitenkin omaa osaamista ja asiantuntijuutta edistävänä. Tällaisina kuvattiin kotona toteutettavat oppimisprojektit, itsenäinen opiskelu vapaa-ajalla sekä työpäivän lomassa esiintyvät vapaamuotoiset keskustelut työkaverien kanssa. Tutkimuksen (Lemmetty 2020) mukaan organisaatio- ja

työyhteisö- ja työtehtävälähtöiset oppimistilanteet olivat tyypillisesti työajalla ja työpaikalla esiintyviä tilanteita, joissa työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet suhteessa oppimiseen rajoittuivat päätöksentekoon sen suhteen, millä tavalla tarvittava uusi osaaminen saavutetaan käytettävissä olevia resursseja hyödyntämällä. Työntekijät eivät näissä tilanteissa voineet asettaa itse oppimisensa perimmäisiä tavoitteita, sillä vaatteet uuden oppimiselle tulivat joko asiakkaan, organisaation, tiimin tai työtehtävän puolesta, jolloin myös oppiminen näyttäytyi suoraan kiinnittyvän organisaation ja työtehtävän tavoitteisiin. Työntekijälähtöiset projektit painottuivat sen sijaan yleiseen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen ja työntekijän itseohjautuvaan oppimiseen. (Lemmetty 2020).

Työssä oppimisen edellytyksiä

Työssä oppimista mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä on tyypillisesti jaettu kahteen luokkaan: yksilön ominaisuudet sekä työpaikan ja kontekstin ominaisuudet (Choi & Jacobson 2011; Tynjälä 2013; Kyndt ym. 2009). Joissakin tutkimuksissa (esim. Jeong ym. 2018) oppimista ennustettavat tekijät jaettiin kolmelle tasolle, joista ensimmäinen on jo mainittu yksilötaso, ja kaksi muuta ryhmätaso ja organisaatiotaso. Seuraavaksi kuvaamme, millaiset yksilö- tai organisaatiotason tekijät tutkimusten mukaan mahdollistavat työssä oppimisen.

Työssä oppimisen yksilöllisiä edellytyksiä

Työssä tapahtuvan oppimisen taustalla voi olla useita yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat sekä oppimisprosessin käynnistymiseen, että sen etenemiseen. Tynjälä (2013) kokoaa katsausartikkelissaan työssä oppimisen yksilölähtöisiksi lähtökohdiksi aikaisemman osaamisen ja kokemukset, motivaation, toimijuuden ja sitoutuneisuuden, itseluottamuksen sekä elämäntilanteen. Myös Jeong ja muut (2018) jaottelevat yksilötasolla oppimista edistävät tekijät sosiodemografisiin tekijöihin (kuten sukupolvet ja sukupuoli) ja persoonallisiin tekijöihin (esim. motivaatio ja tavoitteet). He ehdottavat, että yksilöllistä oppimista lähestyttäisiin monitasoisesti ottamalla huomioon kolme yksilötason ulottuvuutta:

tarkoituksellisuus, kehityksellinen valmius ja oppimisosaaaminen. Myös esimerkiksi Knowles ja kumppanit (2020) ovat kuvanneet, että aikuisten oppimisessa oleellista on kokemukset ja aikaisempi osaaminen, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja millä tavalla aikuiset oppivat. Esimerkiksi puute teknisissä taidoissa tai yksilön aikaisemmassa osaamisessa on nähty aikaansaavan oppimisprosessin käynnistymisen (Woffordin ym. 2013).

Oppimistaidot ovat jatkuvan työssä oppimisen kontekstissa yhä tärkeämpi yksilöllinen edellytys oppimiselle erityisesti työelämään liittyvään koulutukseen ja informaaliin oppimiseen osallistumiselle. Nilsonin ja Rubensonin (2014) tutkimuksessa havaittiin, että niillä työntekijöillä, jotka kuvasivat omaavansa erinomaiset oppimistaidot, oli myös korkeampi osallistumisaste arkiseen oppimiseen työssä. Oppisen edellytyksinä on myös korostettu uteliaisuutta, orientoitumista oppimiseen ja sitoutumista (Decius ym. 2021) sekä yksilön minäpystyvyyttä (Kyndt ym. 2016) ja kykyä ohjata omaa toimintaa (Fontana ym. 2015). Työelämässä on nähtävillä, että vastuu työstä ja oppimisesta on siirtynyt ja siirtymässä yhä vahvemmin yksilöille (ks. Lemmetty & Collin 2019), jolloin yllä kuvatut tekijät voidaan nähdä yhä merkityksellisimmiksi oppimisen toteutumisessa.

Työssä oppimisen yhteisöllisiä, kontekstuaalisia ja organisaatiotason edellytyksiä

Oppimisen olosuhteilla on merkittävä vaikutus työssä oppimiseen. Jo pelkästään organisaation koko ja toimiala voivat vaikuttaa oppimisen luonteeseen (Nilson & Rubenson 2014). Isoissa organisaatioissa on usein enemmän mahdollisuuksia tarjota muodollisia oppimistilanteita, kun taas pienemmissä organisaatioissa oppimista edistää orgaaniset rakenteet ja adhokratia (Coetzer ym. 2017). Työssä olosuhteina voidaan nähdä kaikki sellaiset tekijät, joiden puitteissa esimerkiksi aikaisemmin kuvattuja oppimiskäytäntöjä toteutetaan.

Oppimistilanteiden olosuhteita voidaan tarkastella esimerkiksi organisaatioiden kulttuurisia tekijöitä tai rakenteita tutkimalla (esim. Lemmetty 2020; Sjöberg & Holmgren 2011), vaikka ne toisaalta myös limityvät ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Organisaation kulttuuri pohjautuu oppimiseen liitettyihin arvoihin, normeihin ja odotuksiin. Coetzer ja

kumppanit (2019) määrittelevätkin kulttuurin O'reillyn ja Chatmanin (1996, 166) kuvaukseen pohjautuen järjestelmänä, joka koostuu jaetuista arvoista, määritelmästä sen suhteen mikä on tärkeää, normeista sekä tarkoituksenmukaisista asenteista ja käytännöistä. Kulttuurisina olosuhteina nähdään esimerkiksi työpaikan ilmapiiri ja tunnelma. Positiivinen kulttuuri, jossa jokainen kokee olevansa tärkeä osa organisaatiota, yksilöillä on riittävästi autonomiaa ja virheidenkin tekeminen on sallittua, on kuvattu oppimista edistävänä (esim. Schei & Nerbo 2015; Decius ym. 2021; Nilson & Rubenson 2014). Sen sijaan negatiivinen kulttuuri ja tunneilmasto, jossa henkilöstö kokee turvattomuutta tai pelkoa uusien asioiden kokeiluun voi vaikuttaa rajoittavasti oppimiseen (esim. Schei & Nerbo 2015; Lemmetty 2020). Lisäksi organisaatiossa tehtävillä strategisilla valinnoilla ja visiolla on vaikutusta yksilöiden ja ryhmien oppimiseen työssä (Coetzer ym. 2017; Li ym. 2009). Jaettu visio on merkityksellinen erityisesti proaktiiviselle oppimiselle, sillä se tarjoaa henkilöstölle ohjausta, jolloin he voivat valita organisaation strategisen vision kanssa linjassa olevia oppimiskokemuksia ja sitä kautta edistää henkilökohtaista ja organisaatiotason menestystä. Jaetun vision puuttuminen taas luo epävarman ympäristön, jossa yksilön on vaikea ymmärtää, mitä hänen tulisi oppia, vaikka hän olisikin motivoitunut (Coetzer ym. 2017).

Kollegat, tiimityö ja yhteistyö eri työntekijöiden ja esimerkiksi sidosryhmien, kanssa näyttäytyvät tutkimuksissa merkittävinä oppimisen edistäjinä (Sjöberg & Holmgren 2011; Bjork ym. 2013; Decius ym. 2021; Kyndt ym. 2016). Työhön liittyvää osaamista ei esimerkiksi saavuteta vain tekemällä, vaan myös yhteistyöllä ja - erityisesti dialogisilla - keskusteluilla kollegoiden kanssa (Khandakar & Pagil 2019; Claret ym. 2020; Kyndt ym. 2016). Yhteinen reflektointi (esim. Khandakar & Pagil 2019), joka voi tarkoittaa vaikkapa toteutuneiden projektien, onnistumisten tai epäonnistumisten rakentavaa arviointia ja yhteistä pohdintaa, hyödyttää oppimista. Näiden perustana voidaan nähdä hyvät yhteistyösuhteet ja luottamus (Schei & Nerbo 2015; Lemmetty 2020). Yhteistyön ja vuorovaikutteisuuden vuoksi työpaikkojen osallistamiskulttuuri nousee oleelliseksi oppimisen mahdollistamisessa: ilman tasavertaisia osallistumismahdollisuuksia arkisen oppimisen edistäminen voi olla haastavaa. Siksi tasapuolisten mahdollisuuksien tarjoaminen ammat-

tilaisten väliselle vuorovaikutukselle hierarkkisista rooleista tai positioista huolimatta olisi tärkeää (Claret ym. 2020). Schei ja Nerbo (2015) havaitsivat, että erityisesti kokeneemmilta kollegoilta oppiminen sekä heterogeeninen yhteisö näyttävät oppimista edistävinä elementteinä työyhteisössä. Kokeneemmilta oppimista voidaan edistää myös systemaattisesti työn puitteissa toteutuvien suunniteltujen oppimisprosessien kautta, joissa kokeneempi ohjaa kokemattomampaa työn eri vaiheissa (Ahadi & Jacobs 2017).

Organisaation rakenteet, roolit, vastuut ja työympäristöt määrittelevät myös työssä tapahtuvaa oppimista (esim. Sjöberg & Holmgren 2011; Lemmetty 2020; Bjørk ym. 2013). Selkeät roolitukset ja vastuualueet näyttäisivät tukevan oppimista työssä samoin kuin vaihtelevat työtehtävät (Froehlich ym. 2019), monipuoliset työympäristöt ja tarkoituksenmukaiset työvälineet (Lemmetty 2020; ks. myös Lehesvirta 2004). Jopa työpaikan taukotiloilla on merkitystä, sillä ne tarjoavat mahdollisuuksia työntekijöille liikkua ja keskustella vapaamuotoisesti ja sitä kautta oppia yhdessä (Bjørk ym. 2013; ks. myös Lehesvirta 2004). Mahdollisuus päästä haastavien ja uusien työtehtävien pariin edistää oppimista työn uusiutumisen ja vaihtelevuuden myötä (Carbonell ym. 2014; Jeong ym. 2018). Sen sijaan rutiinitehtävät tai vähäinen vaihtuvuus työtehtävissä voivat rajoittaa oppimista (Schei & Nerbo 2015). Oppimisen raameista ajankäytöstä on saatu ristiriitaisia tuloksia. Yhtäältä ollaan vahvasti yhtä mieltä siitä, että kiireinen aikataulu rajoittaa oppimista (Schei & Nerbo 2015; myös esim. Lohman 2005), sillä oppiminen edellyttää riittävästi aikaa. Toisaalta on myös todettu, että aikapaine voi joissain tilanteissa olla oppimista edistävä tekijä (Coetzer ym. 2017; Decius ym. 2021).

Johtamisen sekä johtajan tai esihenkilön rooli työssä oppimisen tukemisessa tunnetaan yhä paremmin (Coetzer ym. 2019). Henkilöstöjohtamisen osalta erilaisilla HR käytännöillä, kuten laajalla koulutuksella, palkkioilla, kompensatioilla, työn kierrolla sekä tiedonjakamisella on selkeä yhteys oppimisen toteutumiseen (Khandakar & Pagil 2019). Henkilöstön oppimisen tehokkuuteen vaikuttaa HR:n lisäksi myös ylimmän johdon johtajuus, avoin viestintä ja mahdollisuudet tarjota uusia ja mielekkäitä työtehtäviä (Jeon & Kim 2012). Yhtä lailla tärkeää on johtajan toiminta henkilöstön oppimisessa, sillä johdon tarjoama tuki ja resurssit edistävät informaalia oppimista työn lomassa (Kusaila

2019; Schei & Nerbo 2015). Johtajat ovat merkittävässä roolissa luodessaan olosuhteita ja edistäessään aikaisemmin kuvatun, oppimista tukevan, kulttuurin kehittymistä organisaatioissa (Coetzer ym. 2019; myös Ellinger 2005).

Oppimista tukevan lähijohtajan roolina onkin olla valmentaja, fasilitaattori ja roolimalli (Bjørk ym. 2013; Janssens ym. 2017). Fasilitoinnilla tehdään oppimisprosessista vähemmän vaikea muille samalla kun tuetaan oppijoiden etenemistä (Amy 2008). Valmennettavana oleminen on nähty lähtökohtaisesti oppimista tukevana tekijänä työpaikoilla, mutta myös toisten valmentaminen voi mahdollistaa oppimista (Kyndt ym. 2010; Janssens ym. 2017). Lisäksi esihenkilöt voivat vahvistaa työntekijöiden oppimista hyväksymällä riskin ottamisen ja erilaiset kokeilut sekä virheiden teon (Coetzer ym. 2019; Schei & Nerbo 2015). Esihenkilöiden tulisi tarjota henkilöstölle rakentavaa ja positiivista palautetta riittävän säännöllisesti, sillä palaute on tärkeässä osassa oppimisen edistäjänä (Kyndt ym. 2016; Janssens ym. 2016). Oleellista on myös se, että henkilöstön jäsenet aktiivisesti hakevat ja saavat palautetta toinen toisiltaan. Sparr, Knipfer ja Willems (2017) havaitsivat myös, että palautteen hakeminen ja reflektointi korostuvat erityisesti koulutuksessa saadun osaamisen siirtämisessä työelämään, jolloin palaute voidaan nähdä keinona vahvistaa formaalin ja informaalin oppimisen yhteyttä.

Työssä oppimisen seurauksia

Oppiminen yksilön osaamista, motivaatiota ja sitoutumista lisäämässä

Työssä tapahtuva informaali oppiminen on luonnollisesti yhteydessä oppijoiden osaamisen ja taitojen kehittymiseen. Janssens ja kumppanit (2017) sekä Kyndt ja muut (2013) ovat jakaneet työssä oppimisen tuotokset kolmeen ryhmään: työspesifit tulokset, yleiset tulokset sekä organisaatiotason tuotokset. Työspesifit tuotokset ovat hyvin konteksti-kohtaisia. Janssens ja kumppanit (2017) esimerkiksi tarkastelivat oppimisen tuotoksia poliisiorganisaatiossa, jolloin spesifit tuotokset liittyivät muun muassa turvallisuuden edistämiseen sekä lakien ja oikeudellisten viitekehysten ymmärtämiseen erilaisissa poliisityön tilanteissa. Sen sijaan yleiset oppimisen tuotokset, kuten reflektointitaitojen kehitty-

nen tai ongelmanratkaisu (Janssens ym. 2017), voidaan nähdä oppimisen tuotoksina erilaisissa organisaationaalisissa konteksteissa. Oppiminen on tärkeää, jotta voidaan suoriutua yhä muuttuvissa työympäristöissä ja -työtehtävissä sekä kehittää jatkuvasti omaa työelämä- ja substanssiosaamista. Uuden osaamisen, tietojen ja taitojen lisäksi oppimisella on myös muunlaisia seurauksia. Niistä yksilötasolla tärkeimmät kiinnittyvät oppijan kokemuksiin itsestään oppijana, motivaatioon ja hyvinvointiin työssä sekä työllistymiseen (esim. Froehlic ym. 2018).

Osallistuminen jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen on tärkeää työntekijän positiiviselle työasenteelle ja sitoutumiselle (Cerasoli ym. 2018; Lehtonen ym. 2021) sekä kokemukselle organisaatioon kuulumisesta (Decius ym. 2021). Joissakin tutkimuksissa on kuvattu, että työssä oppimisella on yhteys työhyvinvointiin ja -tyytyväisyyteen (Watson ym. 2018; katso myös Rowen & Conine 2005). Lisäksi oppimisen on havaittu vahvistavan työntekijän motivaatiota (Huang & Lai 2020). Yoonin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen mukaan informaali oppiminen työssä lisää myös minäpystyvyyttä. Monet määrällisesti toteutetut tutkimukset puoltavat oppimisen positiivisia hyötyjä yksilölle. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että oppimisen tehostuneet vaatimukset sekä yhteiskunnassa että organisaatioissa voivat näyttäytyä yksilötasolla myös kuormittavina ja hyvinvointia heikentävinä (esim. Lemmetty & Collin 2019). Toisaalta kaikki oppiminen ei välttämättä ole toivottavaa, työssä opitaan myös ei-toivottuja asioita (Manuti ym. 2015) ja oppiminen voi synnyttää väärin opittuja käytänteitä ja toimintatapoja (Siirilä ym. 2021). Tällaisten kuvausten ja kokemusten taustalla voi vaikuttaa oppimista tukevien tekijöiden puute tai ei-tarkoituksenmukaisuus. Esimerkiksi liialliset oppimisvaatimukset yhdistettynä liian tiukkaan aikatauluun tai oppijan heikkoihin oppimistaitoihin, voivat ajaa yksilön uuvuttavaan tilanteeseen.

Oppimisen seurauksia organisaatiossa

Yksilöiden oppiminen työssä on eräs edellytys myös organisaatiotason kehittymiselle. Siksi on selvää, että organisaation oppimisessa on lopulta kyse siitä, millaiset oppimisen mahdollisuudet organisaatioissa luodaan yksittäiselle työntekijälle ja työntekijäryhmille. Aikaisemmin kuvattu

yhteys oppimisen, motivaation ja työtyytyväisyyden välillä osoittaa, että parhaimmillaan oppiminen vaikuttaa positiivisesti yksilöiden kautta koko organisaatioon. Tutkimuksissa on havaittu, että jatkuva oppiminen - toisin sanoen oppimisen jatkuva edistäminen, kuten Tannenbaum (1997) sen määrittelee - näyttää liittyvän organisaation tehokkuuteen sekä muutos- ja kilpailukykyyn (Froehlich ym. 2014). Vahvimmat oppimisympäristöt luovat perustan kokonaisvaltaisesti vahvemmalle organisaation suorituskyvylle, kun taas tehottomat oppimisympäristöt estävät jatkuvaa oppimista ja vaikuttavat siten yksilön ja organisaation tehokkuuteen (ks. Tannenbaum 1997). Jamesin ja Holmesin (2012) tutkimuksen mukaan näyttääkin siltä, että oppimista mahdollistava työympäristö ja riittävä tuki auttavat yrityksiä menestymään kilpailussa. Myös Brandi ja Iannone (2020) esittävät, että oppiminen liitetään muun muassa HR-alueella vahvasti pääomaan ja tuloksellisuuteen. Toisaalta tutkimuksia työssä tapahtuvan oppimisen tai koulutuksen ja taloudellisten hyötyjen suorasta yhteydestä ei ole juurikaan tehty (Ahadi & Jacobs 2017). Oppimisen merkitystä organisaatioille perustellaan siis tyypillisesti kilpailukykyyn ja taloudellisen tuloksen kautta, jotka näyttävät olevassa olevan tiedon perusteella perustelluilta, mutta työssä oppimisella voi olla organisaatiotasolla muitakin - vähemmälle huomiolle ja tutkimukselliselle tarkastelulle jääneitä hyötyjä ja seurauksia.

Zgrzywa-Ziemakin ja Walecka-Jankowskan (2020) mukaan empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet positiivisen, tilastollisesti merkitsevän yhteyden myös organisaation oppimisen ja kestävän liiketoiminnan välillä. Organisaation oppimisprosesseilla nähdään olevan vaikutusta kestäväan toimintaan, niin taloudellisen, ympäristöllisen kuin sosiaalisenkin kestävyuden näkökulmasta (Zgrzywa-Ziemak & Walecka-Jankowska 2020). Sosiaaliseen kestävyteen liittyen oppimisympäristöjen ja oppimisen mahdollisuuksien yhteyksiä on tarkasteltu myös suhteessa työntekijöiden sitoutumiseen, työpaikan vaihtoon ja työtyytyväisyyteen, jotka kaikki ovat merkittäviä ei vain yksittäisen työntekijän kannalta vaan myös laajemmin koko organisaation näkökulmasta. Lehtosen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että oppimista tukevat resurssit työssä, laajat mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun sekä tyydyttävät urapäätökset ennustavat vähäisempää työpaikan vaihtohalukkuutta. Lisäksi he esittävät hyvinvoinnin ja oppimisen proses-

sien olevan yhteen kietoutuneita ja toisiaan vahvistavia vaikuttaen myös heikentävästi työpaikan vaihtohalukkuuteen. Oppimisen mahdollistaminen voi näin ollen vähentää organisaation henkilöstön vaihtuvuutta ja irtisanoutumisia.

Oppimisen ja hyvinvoinnin suhde ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen, kuten jo aikaisemmin tässä luvussa olemme tuoneet esille. Watson ja kumppanit (2018) tarkastelivat kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa tutkimuksessaan hyvinvoinnin ja formaalin oppimisen yhteyksiä työelämän kontekstissa. Heidän aineistonaan olleista 41:stä tutkimusartikkelista 14:sta ei havaittu vaikutuksia oppimisen ja hyvinvoinnin välillä ja 27:ssä havaittiin positiivinen yhteys oppimisen ja hyvinvoinnin välillä. He havaitsivat esimerkiksi, että ammatillisten valmiuksien kehittämiseen keskittyvä koulutus voi tuottaa myönteisiä hyvinvointivaikutuksia, mutta toisaalta verkossa olevat oppimiskokonaisuudet näyttäisivät olevan vähemmän tehokkaita positiivisten hyvinvointitulosten tuottamisessa. Watson ja muut (2018) toteavatkin, että vielä ei ole riittävästi tieteellistä näyttöä siitä, kuinka organisaatiotason oppimistoimenpiteet vaikuttavat hyvinvointiin. Eräs tärkeä näkökulma tähän liittyen voi olla myös se, millä tavalla yksilön omat oppimistavoitteet ja käytännöt suhteutuvat organisaatiotason tavoitteisiin ja toimintaan. Jeong ym. (2018) huomauttavat, että yksilö- ja organisaatiotasojen tarkastelu erillisenä voi olla vahingollista, sillä todellisuudessa oleellista on yksilön ja ympäristön yhteensopivuus, jolloin tutkimuksellisestikin yhtä tärkeämpää olisi kohdistaa huomiota yksilö-konteksti vuorovaikutukseen ja sen vaikutuksiin. Tämä voisi olla eräs hyvinvointiseurauksia selittävä näkökulma, joka edellyttäisi lisää tieteellistä tarkastelua.

Organisaatiotasolla on hyvä ymmärtää, että kaikki oppiminen ei välttämättä ole toivottavaa, ja yksilöiden ei-toivotut opit (Manuti ym. 2015) tai väärin opitut käytännöt (Siirilä ym. 2021) voivat levitä yhteisössä ja näin muodostaa organisaation näkökulmasta haitallista toimintaa ja kulttuuria. Lemmetyn ja Collinin (2020) tutkimuksessa on myös havaittu, että toisinaan yrityksen panostukset henkilöstön kouluttamiseen voivat valua hukkaan, jos koulutus kohdentuu väärään asiaan eikä ole nopeasti sovellettavissa työntekijän omaan työhön tai, jos syväoppimiselle ei työn arjessa ole aikaa, oppiminen jää pinnalliseksi tiedonhauksi ja –siirroksi. Kaikki oppiminen ei näin ollen automaattisesti tuota

organisaation näkökulmasta positiivisia lopputulemia vaan, kuten tässäkin analyysissä on esitetty, monet oppimista raamittavat tekijät aina organisaation vision määrittelystä ja viestinnästä sidosryhmiin ja oppimisympäristöihin vaikuttavat siihen mitä oppiminen tuottaa. Tämä kriittinen lähtökohta on ollut hyvin rajallisesti esillä alueen tutkimuksissa, minkä vuoksi tutkimuksissa yleisesti korostuu enemmän oppimisen positiiviset vaikutukset.

Työssä oppimisen hyödyt yhteiskunnan näkökulmasta

Tässä katsauksessa hyödynnetyt artikkelit eivät lähtökohtaisesti tarkastele oppimisen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, painottuessaan enemmänkin yksilöiden ja ryhmien oppimisprosesseihin organisaatioissa. Artikkeleista voidaan kuitenkin tuoda esille muutamia yhteiskunnallisesti kiinnostavia näkökulmia, jotka voivat toimia virikkeenä jatkotutkimukselle tai –pohdinnalle. Yhteiskunnan näkökulmasta työssä oppiminen ja työn vuoksi oppiminen on tärkeää aikuisväestön osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. Sen kautta työssä oppimisella on merkitystä muun muassa työllisyyden ylläpitämisessä (Rubery ym. 2018). Vaihtelevat työtehtävät ja niiden käynnistämä tarve sosiaaliselle oppimiselle työssä kasvattavat työntekijän työllistettävyyttä (Froehlich ym. 2019). Oppimisella on siten tärkeä rooli yhteiskunnallisesti työikäisen väestön työllistymisen näkökulmasta ja sen myötä kestävä talouden ylläpidossa. Jatkuvan oppimisen yhteiskunnallisissa keskusteluissa ja elinikäisen oppimisen diskursseissakin onkin yhä enemmän esiintynyt taloudellisia näkökulmia kilpailukyvyn ja tuottavuuden edistämiseen liittyen (ks. esim. Siirilä ym. 2021). Hirvola ja Mustikainen (2021) ovat esittäneet, että koulutusjärjestelmän uudistuksessa tulisi yhä vahvemmin huomioida työelämän näkökulmat, sillä nykyinen poliittinen ajattelu on heidän mukaansa liian yksisuuntaista, painottuen koulutuksen työelämäsiirrettävyyteen. Myös Sitran (2019) selvityksessä todetaan, että osaamisen tulee uudistaa työelämää ja työelämän osaamista, mikä korostaa koulutuksen ja työelämän vahvempaa vuoropuhelua. Tämä on tärkeä näkökulma, jota voidaan edistää koulutuksen lisäksi myös työssä oppimisen keinoin ja sitä tukemalla.

Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna on samalla muistettava, että oppimisella on myös itseisarvo, eikä sitä tulisi ohjata ja suunnata pelkästään

työelämän tavoitteiden tai yritysten tarkoitusperistä käsin. Siirilä, Mäki ja Kinnari (2021, 68) esittävät, että ”jatkuvan oppimisen kautta yksilöiden toivotaan kansalaisina ja työntekijöinä saavuttavan ne keskeiset tiedot, taidot, arvot ja asenteet, joita pidetään merkityksellisinä *arvokkaan elämän rakentamisessa*.” Ihmisenä kasvu, ajattelun kehitys ja ponnistelu niiden eteen ovat perusresursseja, jotka ohjaavat kestäväää tuotantoa, mutta myös kulttuurista, poliittista ja sosiaalista kehitystä (Livingstone 2010). Havainnot työssä ja organisaatioissa toteutuvan oppimisen yhteisistä organisaatioiden sosiaaliseen ja ympäristölliseen kestävyYTEEN (Zgrzywa-Ziemak & Walecka-Jankowska 2020) ovat myös yhteiskunnallisesti kiinnostavia. Kestävyyden ollessa eräs yhteiskunnan iso haaste tulevaisuudessa, on tärkeää, että aikuisten oppiminen voidaan valjastaa nimenomaan sosiaalisesti ja ympäristöllisesti kestävään kehityksen edistämiseen. Työssä oppimisen tutkimus voi tarjota tähän arvokkaita välineitä, sillä se keskittyy sosiokulttuurisiin ja käytäntöperustaisiin asetelmiin kattaen myös oppimisen inhimillisen ulottuvuuden, jonka mukaan oppiminen ”rikastuttaa koko elämää, myös työelämää” (Brandi & Iannone 2020).

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä analyysissä olemme tarkastelleet työssä oppimista tutkimuskirjallisuuden valossa luoden katsausta siihen, millaisena työssä oppimista ja sen ilmentymistä on tutkimuksissa kuvattu, millaiset yksilö- ja kontekstitason tekijät sitä edistävät ja millaisia yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatason seurauksia oppimiselle on kuvattu. Katsauksen päätulokset on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Jatkuvan työssä oppimisen lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia

Tämän luvun alussa kuvasimme aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuen, että organisaatioissa ymmärretään oppimisen tärkeys, mutta sen tukemiseen ei löydetä toimivia keinoja. Tämä johtuu siitä, että oppimista lähestytään monissa organisaatioissa vielä vanhanaikaisesti liittämällä se suoraan vain esimerkiksi formaaliin koulutukseen (Lizier & Reich 2020). Tästä ajattelutavasta on kyettävä organisaatioissa ja myös yhteiskunnassa siirtymään kokonaisvaltaisempaan näkökulmaan, joka hahmottaa oppimisen prosessina, jota voidaan edistää monenlaisissa työelämän, koulutuksen ja muun elämän konteksteissa (esim. Dochy ym. 2022; Billett 2020). Samaan aikaan ymmärrys siitä, että oppimisen vaikutukset ulottuvat paljon pidemmälle kuin pelkästään substanssiosaamisen tai taitojen kehittämiseen, johtaa pohtimaan yksittäisten osaamisen määrittelyn ja kartoittamisen (vrt. Valtioneuvosto 2020, 35) ohella myös laajemmin oppimis- ja elämäkokemusten korostamista ja niiden sanoittamisen tärkeyttä.

Kuten tämän luvun alussa esitimme, tutkimuksissa (esim. Boud & Garrick 1999, Lohman 2005) on väitetty, että informaalinen työssä tapahtuva oppiminen on huomattavasti edullisempaa kuin formaali koulutus.

Analyysin pohjalta tekemämme huomiot oppimisen mahdollistamisesta organisaatioiden konteksteissa kuitenkin osoittavat, ettei oppimisen edistäminen organisaatioissa ole välttämättä ilmaista tai edes edullista (myös Dochy ym. 2022). Mitä kovemmat osaamis- ja oppimisvaatimukset ovat, sitä enemmän niihin vastaamiseksi on pystyttävä tarjoamaan työntekijöille resursseja ja mahdollisuuksia. Tiimipalaverin yhteyteen lisättävä reflektiohetki voi näyttäytyä edulliselta panostukselta, mutta on hyvä huomata, että siihen allokoitu aika saattaa olla pois suoraan työntekijöiden asiakasprojekteihin osoitetusta työajasta. Toisaalta verkkokoulutus voidaan nähdä ketteränä ja edullisena keinona massakouluttaa henkilöstöä, mutta oppimisen tai hyvinvoinnin kannalta se ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisin oppimisen tapa (ks. esim. Watson ym. 2018). Yhteiskunnassa ja organisaatioissa vastuu oppimisesta ei voi siirtyä pelkästään yksilölle, vaikka verkkoluennon tarjoaminen voisi taloudellisesti näyttäytyäkin tehokkaalta. Organisaatioissa olisi hyvä ymmärtää erilaisten oppimiskäytäntöjen tilanne- ja kontekstikohtainen soveltuvuus ja tarkoituksenmukaisuus, sillä tiedon tarjolle asettaminen tai siirtäminen yksilölle ei automaattisesti takaa oppimista.

Ottaen huomioon pelkästään digitalisaation tuottamat kasvavat oppimisvaatimukset, joiden on ennustettu muodostavan peräti työterveysriskejä tulevaisuudessa (Euroopan työterveys- ja turvallisuusvirasto 2019), tulemme tarvitsemaan monenlaisia oppimista tukevia toimia erilaisilla työpaikoilla. Mauno ja kumppanit (2019) ovat eri ammattialoilla tekemissään tutkimuksissaan havainneet, että työn oppimisvaatimusten ollessa kohtuullisia, työn merkityksellisyys on korkeaa. Sen sijaan, jos oppimisvaatimukset ovat hyvin alhaiset tai hyvin korkeat, heidän tutkimustensa mukaan työn merkityksellisyys laskee ja esimerkiksi työuupumus kasvaa. Tämä huomio työn tehostuvien oppimisvaatimusten ja työhyvinvoinnin suhteesta on kiinnostava ja se asettaa pohtimaan kysymystä siitä, millä tavalla työpaikoilla ja yhteiskunnassa voidaan oppimisvaatimusten aiheuttamaa kuormitusta keventää ja ehkäistä?

Heterogeeniset tiimit, joissa erilaisten spesifien asiantuntijuusalueiden osaajat toimivat yhdessä voivat olla yksi avain oppimisvaatimuksista selviytymiseen tulevaisuudessa. Koska yksilöt eivät voi omata kaikkea yhä monimutkaistuvien ongelmien ratkaisemiseksi vaadittavaa syvälistä osaamista, tulee osaamisen, asiantuntijuuden ja niihin liittyvien vastuiden jakaminen yhä tärkeämmäksi. Tällaiset “moniasiantuntijuuteen”

perustuvat tiimit eivät kuitenkaan synny itsestään. Toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla, ne edellyttävät luottamusta, joka taas edellyttää mahdollisuutta tuntea tiimin jäseniä ja rakentaa yhteisen dialogin myötä yhteistä ymmärrystä. Hektinen työelämä, jossa vaaditaan nopeita suorituksia, ei välttämättä tue tuon ymmärryksen, luottamuksen ja tiimitoiminnan kehittymistä. Siten toimivan tiimin ja dialogin edellytyksenä ovat myös resurssit ja aika, jotka tulisi huomioida työsuunnittelussa ja henkilöstösuunnittelussa. Samaan aikaan yksilöiden oppimiselle ja tiimien toiminnan helpottamiseksi tarvitaan uudenlaisia rakenteita, roolituksia sekä riittävän toimivia ja tarkoituksenmukaisia työvälineitä ja työtiloja. Tässä luvussa esitettyjen havaintojemme mukaan tulevaisuuden johtaminen on oppimisen ja osaamisen johtamista, jonka ydinaluetta on muun muassa oppivien tiimien tukeminen, turvallisen ja vuorovaikutteisen kulttuurin rakentaminen, tavoitteiden ja vision aktiivinen viestintä sekä valmentamiseen perustuva esihenkilötyö.

Oppimisen edistämisen kannalta voi siis olla vahingollista, jos työssä tapahtuvan oppimisen ajatellaan olevan ilmaista tai yksinkertaista. Se voi johtaa näkemykseen siitä, että oppiminen tapahtuisi automaattisesti työn ohessa ja siten vie huomiota pois oppimisen tukemisesta, suunnittelusta ja kehittämisestä organisaatioiden sisällä (ks. myös Dochy ym. 2022). Organisaatiotasolla oppimisen tukemisessa on viimekädessä kyse yrityksen arvovalinnasta ja mahdollisuuksista sen suhteen, haluaako ja kykeneekö se tukemaan oppimista monipuolisesti, näkemään vaivaa etsiä ja arvioida yritykseen sopivia oppimisen tukemisen rakenteita ja kulttuureita ja viedä niitä systemaattisesti eteenpäin allokoitujen niille myös resurssien avulla. Yksipuolinen yksilöiden persoonan tai ominaisuuksien varaan rakennettu organisaatio on oppimisen näkökulmasta kestävätkin. Koska organisaatioilla on esimerkiksi toimialan, koon tai tuottavuuden näkökulmista eroja, jotka vaikuttavat niiden mahdollisuuksiin tukea oppimista, tämän näkökulman tulisi olla myös yhteiskunnan tasolla kiinnostusta herättävä. Lopulta kyse on kuitenkin myös yhteiskunnan arvoista ja päätöksistä sen suhteen, nähdäänkö oppiminen keskeiseksi suomalaista yhteiskuntaa eteenpäin vieväksi keinoksi. Työkyvyn, sivistyksen ja kestävästä työelämästä ylläpitämisessä osaaminen ja oppiminen ovat tärkeässä roolissa (ks. myös Sitra 2019).

*Tämä teksti on julkaistu aikaisemmin Teollisuuden palkansaajat ry:n Analyysi -sarjassa: Lemmetty, S., Jaakkola, M. & Collin, K. (2022). Jatkuva työssä oppiminen. Lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia. Helsinki: Teollisuuden palkansaajat. Uudelleen julkaisuun on saatu lupa Teollisuuden palkansaajat ry:ltä sekä SoPhi-kustannukselta.

Lähteet

- *Ahadi, Sahar & Jacobs, Ronald L. (2017) A review of the literature on structured on-the-job training and directions for future research. *Human Resource Development Review* 16 (4), 323–349. <https://doi.org/10.1177/1534484317725945>
- Amy, Amy, H. (2008) Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal* 29 (3), 212–234. <https://doi.org/10.1108/01437730810861281>
- Arola, Milma. (2020) Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 – kyselyn tulokset. Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/elinikainen-oppiminen-suomessa-kysely/>
- Bergbom, Barbara, Lantto, Eero, Leino-Arjas, Päivi, Ruokolainen, Mervi, Tarvainen, Kimmo, & Varje, Pekka (2020) Teoksessa Kokkinen, Lauri. Ikääntyvä ja monimuotoistuva työväestö Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioroita suomalaisen työelämän kehityksestä. *Työterveyslaitos*, 53–73.
- Billett, Stephen (2001) Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- *Billett, Stephen (2014) Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review* 13 (4), 462–482. doi.org/10.1177/1534484314548275
- Billett, Stephen (2020) *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge
- *Björk, Ida, Torunn, Tøien, Mette, & Sørensen, Anne, Lene (2013) Exploring informal learning among hospital nurses. *Journal of Workplace Learning* 25, 426–440.
- Boud, David & Garrick, John (1999) Understanding Learning at Work: Performance Improvement 39 (10), 45–47. DOI:10.1002/pfi.4140391013
- *Brandt, Ulrik & Christensen, Peter (2018) Sustainable organisational learning – a lite tool for implementing learning in enterprises. *Industrial and Commercial Training* 50 (6), 356–362.
- *Brandt, Ulrik & Iannone, Rosa Lisa (2020) Approaches to learning in the

- context of work – workplace learning and human resources. *Journal of Workplace Learning* 33 (5), 317–333. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0015>
- Brockman, Julie L. & Dirx, John M. (2006) Learning to become a machine operator: The dialogical relationship between context, self, and content. *Human Resource Development Quarterly* 17 (2), 199–221.
- Bunch, Kay (2007) Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review* 6 (2), 142–163.
- Cameron, Roslyn. & Harrison, Jennifer (2012) The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning* 52, 77–309.
- *Carbonell, Katerina, Bohle, Stalmeijer, Renée, Könings, Karen D., Segers, Mien. van Merriënboer, Jeroen, J.G. (2014) How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review* 12, 14–29.
- *Cerasoli, Christopher P., Alliger, George M., Donsbach, Jamie S. (2018). Antecedents and Outcomes of Informal Learning Behaviors: a Meta-Analysis. *Journal of Business Psychology* 33 (2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- *Choi, Woojae, Jacobs, Ronald L. (2011) Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly* 22 (3), 239–256.
- *Clardy, Alan (2018) 70–20–10 and the dominance of informal learning: a fact in search of evidence. *Human Resource Development Review* 17 (2), 153–178.
- *Claret, Rierra, Sahagun, Miguel, & Selva, Clara (2020) Peer and informal learning among hospital doctors: *Journal of Workplace Learning* 32 (4), 285–301.
- Clarke, Nicholas. (2004) HRD and the Challenges of Assessing Learning in the Workplace. *International Journal of Training and Development* 8 (2), 140–156.
- *Coetzer, Alan, Kock, Henrik, & Wallo, Andreas (2017) Distinctive characteristics of small businesses as sites for informal learning. *Human Resource Development Review* 16 (2), 111–134.
- *Coetzer, Alan, Wallo, Andreas & Kock, Henrik (2019) The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International* 22 (5), 420–452.
- Colley, Hellen, Hodkinson, Phil & Malcolm, Janice (2003) Understanding Informality and Formality in Learning. *Adults Learning (England)* 15 (3), 7–9.

- Collin, Kaija (2002) Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 133–152.
- Collin, Kaija (2006) Connecting work and learning - design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 18(7/8), 403–413.
- *Decius, Julian, Schaper, Niclas & Seifert, Andreas (2021) Work Characteristics or Workers' Characteristics? An Input-Process-Output Perspective on Informal Workplace Learning of Blue-Collar Workers. *Vocations and Learning* 14 (2), 285–326.
- *Decius, Julian, Schaper, Niclas., & Seifert, Andreas. (2019) Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly* 30 (4), 494–535.
- Dochy, Filip & Segers, Mien (2018) *Creating Impact Through Future Learning. The high impact learning that lasts (HILL) model.* Routledge.
- Dochy, Filip, Gijbels, David, Segers, Mien & Van den Bossche, Piet (2022) *Theories of workplace learning in changing times. Second edition.* Routledge.
- Dufva, Mikko (2020) *Megatrendit 2020. Sitran selvityksiä 162.* Sitra.
- Ellinger, Andrea, D. (2004) The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2), 158–177. doi.org/10.1177/1523422304263327
- Eraut, Michael (2004) Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273. doi.org/10.1080/158037042000225245
- Euroopan työterveys ja työturvallisuusvirasto (2019) *Kyselytutkimus Euroopan yrityksille uusista ja kehittyvistä riskeistä –raportti.* Saatavilla: <https://osha.europa.eu/fi/facts-and-figures/esener>
- *Fontana, Rosa, Milligan, Colin., Littlejohn, Allison & Margaryan, Anoush (2015) Measuring self-regulated learning in the workplace. *International Journal of Training and Development* 19 (1), 32–52.
- *Froehlich, Dominik, Segers, Mien, Beusaert, Simon & Kremer, Michael (2018) On the Relation between Task-Variety, Social Informal Learning, and Employability. *Vocations and Learning* 12 (1), 113–127.
- Froehlich, Dominik, Beusaert, Simon & Segers, Mien (2017) Development and Validation of a Scale Measuring Approaches to Work-Related Informal Learning. *International Journal of Training and Development* 21 (2), 130–144.
- *Froehlich, Dominik, Segers, Mien & Bossche, Pien, Van (2014) Informal Workplace Learning in Austrian Banks: The Influence of Learning Approach, Leadership Style, and Organizational Learning Culture on Managers' Learning Outcomes. *Human Resource Development Quarterly* 25, 29–57.

- Hirvola, Päivi & Mustikainen, Helena (2021) Sitran lausunto sivistysvaliokunnalle hallituksen koulutuspoliittisesta selonteosta. Sitra, Osaamisen aika. Saatavilla: <https://www.sitra.fi/artikkelit/sitran-lausunto-sivistysvaliokunnalle-hallituksen-koulutuspoliittisesta-selonteosta/>
- Hoekstra, Annemarieke, Beijaard, Douwe, Brekelmans, Mieke & Korthagen, Fred (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching* 13 (2), 191–208.
- *Huang, Xianhan & Lai, Chun (2020) Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning* 32 (6), 437–456.
- Huttula, Tapio & Yli-Suomu, Riikka-Maria (2021) Työllistymisrahasto työn murroksessa. Näkökulmana jatkuva oppiminen ja työkyvyn ylläpitäminen. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5442-7>
- *Janssens, Liezelot, Smet, Kelly, Onghena, Patrick & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors. *International journal of training and developing* 28 (2), 92–112. doi.org/10.1111/ijtd.12095
- *Jeon, Ki, Seok & Kim, Kyung, Nyun (2012) How do organizational and task-factors influence informal learning in the workplace? *Human Resource Development International* 15 (2), 209–226.
- *Jeong, Shinhee, Han, Soo Jeoung, Lee, Jin, Sunalai, Suravee & Yoon, Seung Won (2018) Integrative literature review on informal learning: Antecedents, conceptualizations, and future directions. *Human Resource Development Review* 17 (2), 128–152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>
- *Johansson, Kristina & Abrahamsson, Lena (2017) Gender-equal organizations as a prerequisite for workplace learning. *The Learning Organization* 25 (1), 10–18.
- *Khandakar, Md, Shariful & Pangil, Faizuniah (2019) Relationship between human resource management practices and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 31 (8), 551–576.
- Knowles, Malcolm S, Holton, Elwood, F, Swanson, Richard A. & Robinson, Petra (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kock, Henrik & Ellström, Per-Erik (2011) Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training* 35, 71–88.
- *Kusaila, Michelle, M. (2019) Impact of informal learning in the accounting profession. *Journal of Workplace Learning* 31 (7), 429–441. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2019-0007>

- *Kyndt, Eva, Dochy, Filip & Nijs, Hanne (2010) Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 21 (5), 369–383. <https://doi.org/10.1108/13665620910966785>
- *Kyndt, Eva, Govaerts, Natalie, Verbeek, Els & Dochy, Filip (2013) Development and Validation of a Questionnaire on Informal Workplace Learning Outcomes. A Study among Socio-Educational Care Workers. *British Journal of Social Work* 44 (8), 2391–2410.
- *Kyndt, Eva & Vermeire, Eva & Cabus, Shana. (2016) Informal workplace learning among nurses: Organisational learning conditions and personal characteristics that predict learning outcomes. *Journal of Workplace Learning* 28 (7), 435–450.
- *Lee, HyunKyung & Lee, MyungGeun (2018) Social Learning Constructs and Employee Learning Performance in Informal Web-Based Learning Environments. *Journal of Workplace Learning* 30 (6), 394–414.
- Lehesvirta, Tuija (2004) Learning processes in a work organization: From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 92–100.
- *Lehtonen, Eija Elina, Nokelainen, Petri, Rintala, Heta & Puhakka, Ilmari (2021). Thriving or surviving at work: how workplace learning opportunities and subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *Journal of Workplace Learning*, early online: <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2020-0184>
- *Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2019) Self-directed learning as a practice of workplace learning. Interpretative repertoires of self-directed learning at ICT work. *Vocations and Learning* 13(1), 47–70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- *Lemmetty, Soila (2020) Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education* 43(2), 139–155, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1765758>
- *Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2020) Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education* 39(5-6), 478 – 494. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1804004>
- Leslie, B, Aring, M. K., Brand, B. (1998) Informal learning: The new frontier of employee & organizational development. *Economic Development Review* 15, 12–18.
- *Li, Jessica, Brake, Gary, Champion, Angeline, Fuller, Tony, Gabel, Sandy & Hatcher-Busch, Lori (2009) Workplace learning: The roles of knowledge accessibility and management. *Journal of Workplace Learning* 21 (4), 347–

- *Livingstone, D.W. (2010) Job requirements and workers' learning: formal gaps, informal closure, systemic limits. *Journal of Education and Work* 23 (3), 207–231.
- *Lizier, Amanda & Reich, Ann (2020) Learning through work and structured learning and development systems in complex adaptive organisations: ongoing disconnections. *Studies in Continuing Education* 43, 1–16.
- Lohman, Margaret, C. (2005) A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly* 16, 501–527.
- *Manuti, Amelia, Pastore, Serafina, Scardigno, Anna, Fausta & Morciano, Daniele (2015) Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development* 19 (1), 1–17.
- *Margaryan, Anoush (2019) Workplace Learning in Crowdwork: Comparing Microworkers' and Online Freelancers' Practices. *Journal of Workplace Learning* 31 (4), 250–273. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2018-0126>
- Marsick, Victoria, J. & Watkins, Karen (1990) *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Mauno, Saija, Minkkinen, Jaana & Auvinen, Elina (2019) Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon tutkimus* 38 (4), 271–289.
- Merriam-Webster Dictionary (2022) Learning. Viitattu 16.3.2022: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/learning>
- *Moosa, Visal & Shareefa, Mariyam (2020) Science mapping the most-cited publications on workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 32(4), 259–272. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2019-0119>
- *Nikolova, Irina, Ruysseweldt, J. Van, De Witte, Hans & Syroit, Jef (2013) Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior* 84 (1), 1–10.
- *Nilsson, Staffan & Rubens, Kjell (2014) On the determinants of employment-related organised education and informal learning. *Studies in Continuing Education* 36 (3), 304–321.
- OECD (2020) *Continuous Learning in Working Life in Finland, Getting Skills Right*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/2ffcffe6-en>.
- OKM (2019) *Jatkuvan oppimisen Suomi. Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto*. Saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/7127789/Jatkuvan+oppimisen+Suomi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannanotto/65054d4e-122e-46da-8fdf-f5795c57f188/Jatkuvan+oppimisen+Suo>

mi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannanotto.pdf

- OKM (2021) Jatkuva oppiminen. Saatavilla: <https://okm.fi/jatkuva-oppiminen>
- O'Reilly, Charles, A. & Chatman, Jennifer, A. (1996) Culture as social control: Corporations, cults, and commitment. Teoksessa B. M. Staw & L. L. Cummings. *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*. Elsevier Science, 157–200.
- *Park, Sunyoung & Lee, Jae, Young (2018) Workplace learning measures for human resource development: review and summary. *Industrial and Commercial Training* 50 (7/8), 420–431. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2018-0068>
- *Park, Sunyoung., Kim, Eu-Jee, Yoo, Sangok & Song, Ji, Hoon (2018) Validation of the Workplace Adaptation Questionnaire (WAQ) in Korea: Focusing on Learning in the Workplace. *Performance Improvement Quarterly* 31 (1), 83–102.
- *Pennings, Helena, Josefina, Maria, Bottenheft, Charelle, Van de Boer-Visschedijk, Gillian, C. & Stubbé, Hester, Elisabeth (2020) Judging informal learning interventions: a vignette study. *Journal of Workplace Learning* 32 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2019-0027>.
- Poell, Rob (2014) Workplace learning theories and practices. Teoksessa Walton, John & Valentin, Claire. *Human Resource Development: Practices and Orthodoxies*: Palgrave MacMillan, 19–32.
- Rowden, Robert, W. & Conine, Clyde, T., Jr. (2005) The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning* 17 (4), 215–230.
- Rubery, Jill, Grimshaw, Damian, Keizer, Arjan & Johnson, Mathew (2018) Challenges and Contradictions in the 'Normalising' of Precarious Work. *Work, Employment and Society* 32, 509–527.
- *Schei, Vidar & Nerbø, Ida (2015) The Invisible Learning Ceiling: Informal Learning Among Preschool Teachers and Assistants in a Norwegian Kindergarten. *Human Resource Development Quarterly* 26, 299–328. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21213>
- Schuller, Tom, Preston, John, Hammond, Cathie, Brassett-Grundy, Angela & Bynner, John (2004) *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*. Routledge Falmer.
- *Siirilä, Jani, Mäki, Kimmo & Kinnari, Heikki (2021) Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (2), 65–82.
- Sitra (2019). Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutostaasteet. Sitran selvityksiä 150.

- *Sjöberg, David, Holmgren, Robert (2021) Informal Workplace Learning in Swedish Police Education– A Teacher Perspective. *Vocations and Learning* 14, 265–284. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09267-3>
- *Spaan, Nadia, Dekker, Anne, van der Velden, Alike & de Groot, Esther (2016) Informal and formal learning of general practitioners. *Journal of Workplace Learning* 28 (6), 378–391.
- *Sparr, Jennifer, Knipfer, Kristin & Willems, Friederike (2017) How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback? Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Human Resource Development Quarterly*, 28, 29–54.
- Tannenbaum, Scott, I. (1997) Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management* 36, 437–452. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<437::AID-HRM7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<437::AID-HRM7>3.0.CO;2-W)
- *Tynjälä, Päivi (2013) Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36. doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z
- Valtioneuvosto. (2020) Osaaminen turvaa tulevaisuuden: Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Väänänen, Ari, Smedlund, Anssi, Törnroos, Kaisa, Kurki, Anna-Leena, Soikkonen, Antti, Panganniemi, Nina & Toppinen-Tanner, Salla (2020) Ajattelun ja toimintatapojen muutos. Teoksessa Lauri, Kokkinen (2020) Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä. Työterveyslaitos, (11–31)
- *Watson, David, Tregaskis, Olga, Gedikli, Cigdem, Vaughn, Oluwafunmilayo & Semkina, Antonina (2018) Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 27 (2), 247–268.
- *Wofford, Michael, Grant, Ellinger, Andrea & Watkins, Karen (2013) Learning on the fly: Exploring the informal learning process of aviation instructors. *Journal of Workplace Learning* 25 (2), 79–97.
- Yeo, Roland, K. (2008) How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts. *Human Resource Development International* 11 (3), 317–330. doi.org/10.1080/13678860802102609
- *Yoon, Dong-Yeol, Han, Seung-hyun, Sung, Moonju & Cho, Jun (2018) Informal learning, organizational commitment and self-efficacy: A study of a structural equation model exploring mediation. *Journal of Workplace Learning* 30 (8), 640–657.

*Zgrzywa-Ziemak, Anna and Walecka-Jankowska, Katarzyna (2021) The relationship between organizational learning and sustainable performance: an empirical examination. *Journal of Workplace Learning* 33 (3), 155–179. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2020-0077>

3.

”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana

Heikki Kinnari, Hanna Laalo & Heikki Silvennoinen

Tiivistelmä

Elinikäistä oppimista on pidetty ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin ainakin 1960-luvulta alkaen. Elinikäisen oppimisen politiikan perusteluina esitetyt ongelmat ovat olleet vuosikymmeniä samankaltaisia, mutta politiikalle on ollut tyypillistä, että tasaisin aika-ajoin se ”keksitään uudelleen”, usein hieman eriävän nimisenä. Tässä luvussa analysoimme suomalaisessa koulutuspolitiikassa käännteentekeväksi reformiksi esiteltyä jatkuvan oppimisen uudistusta. Käytämme aineistona jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjauksia, joita tutkimme foucault’laisen linssin läpi soveltaen Carol Bacchin poliittisten ongelmien representointiin keskittyvää WPR-menetelmää. Tutkimme, millaisia nykyisyyden ongelmia sekä tulevaisuuden uhkakuvia ja riskejä raportissa representoidaan, millaisia ratkaisuja

ongelmiin konstruoidaan ja miten jatkuvan oppimisen ihanteellista subjektia rakennetaan. Tarkastelemme jatkuvan oppimisen politiikkaa suhteessa elinikäisen oppimisen politiikan historiaan ja tutkimme mikä siinä on uutta ja mikä tuttua jo entuudestaan. Analyysimme osoittaa jatkuvan oppimisen politiikan perustelujen toistavan aiemmilta vuosikymmeniltä tuttuja sisältöjä. Uutta ovat lupaukset merkityksellisestä elämästä, joka pelkistyy tarkoittamaan työmarkkinoiden vaatimaa itsensä päivittämistä.

Avainsanat: *elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, koulutuspolitiikka, jatkuvan oppimisen uudistus*

Johdanto

Elinikäistä oppimista on pidetty vastauksena yhteiskunnallisiin ongelmiin jo ainakin 1960-luvulta alkaen. Poliitiikan perusteluina esitetyt ongelmat ovat pysyneet vuosikymmenestä toiseen samankaltaisina, mutta ehdotetut ratkaisukeinot ja politiikan rakentama käsitys ihmisestä ovat muuttuneet ajan saatossa heijastellen aikansa yhteiskuntapoliittisia virtauksia. Elinikäisen oppimisen politiikan ominaispiirteenä onkin ollut, että aika-ajoin se ”keksitään uudelleen” ja nimetään uudestaan. (Kinnari 2020a; 2020b.) Valtioneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön elinikäisen oppimisen politiikan reformissa puhutaan 2020-luvulla ”jatkuvasta oppimisesta” (Valtioneuvosto 2020a; 2020b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021).

Elinikäisen oppimisen politiikan historiassa on ollut tapana erottaa kolme sukupolvea (Rubenson 2006; Centeno 2011). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälin jälkeen elinikäisen oppimisen politiikan voi katsoa siirtyneen neljänteen sukupolveen, jossa korostuvat itseään optimoivan yrittäjämäisen minän tai ”kykypääomakoneen” vaatimukset (Kinnari 2020a; 2020b).

Elinikäisen oppimisen poliittiset ohjelmajulistukset ovat hallintaa, ja niissä määritellään työmarkkinakansalaisen ihanneominaisuuksia sekä normaaliutta (Kinnari 2020a; 2020b). Oppijan ihannetta perustellaan toistaiseksi realisoitumattomilla haasteilla, riskeillä ja mahdollisuuksilla

(Fejes 2008). Näin tulevaisuuden (uhka)kuvilla hallitaan nykyisyyttä. Kuvatut haasteet ja riskit kumpuavat usein talouden ja kilpailukyvyn ongelmista.

Tässä luvussa analysoimme suomalaisessa koulutuspolitiikassa kään- teentekeväksi reformiksi esitettyä jatkuvan oppimisen uudistusta. Näkö- kulmamme on hallinnan analyttinen, ja sen ohjaamina hahmotamme jatkuvan oppimisen hallinnan teknologiana. Hallinnan analytiikka perustuu ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n (1991; 1995; ks. myös Dean 1999/2010; Rose 1999) ajatteluun liberaalin yhteiskunnan kan- salaisten kontrollointiin liittyvistä toimintatavoista, joiden avulla ihmisiä ohjataan toteuttamaan elämässään yhteisesti määriteltyjä tavoitteita ja hyveitä autonomiaan vedoten.

Käytämme aineistona jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudis- tuksen linjauksia, jotka esitellään Valtioneuvoston raportissa ”Osaami- nen turvaa tulevaisuuden” (Valtioneuvosto 2020a). Tutkimme linjauksia foucault'laisen linssin läpi soveltaen Carol Bacchin *What is the Prob- lem Represented to Be?* eli WPR-menetelmää (Bacchi 2006; Bacchi & Goodwin 2016). Tutkimme, millaisia ongelmia, uhkakuvia ja riskejä raportissa representoidaan, millaisia ratkaisuja ongelmiin määritellään ja miten jatkuvan oppimisen ihanteellista subjektia rakennetaan. Tarkaste- lemme jatkuvan oppimisen politiikkaa suhteessa elinikäisen oppimisen politiikan historiaan, ja tutkimme mikä siinä on uutta ja mikä tuttua jo entuudestaan. Analyysimme osoittaa jatkuvan oppimisen politiikan perustelujen toistavan jo 1960-luvulla tutuksi tulleita ongelmia. Uutta ovat lupaukset merkityksellisestä elämästä, joka pelkistyy tarkoittamaan työmarkkinoiden vaatimaa itsensä päivittämistä.

Elinikäisen oppimisen politiikan historia

Elinikäisen oppimisen politiikka on kytköksissä ympäröivään yhteis- kuntaan ja yhteiskuntapolitiikkaan. Vallitseva poliittinen moraalit vaikutta- taan siihen, millaisena yhteiskunnan jäsenenä ihminen ymmärretään (ks. esim. Fejes 2005; Kinnari 2020a; 2020b). Poliittinen moraalit on vaikut- tanut esimerkiksi työttömien kohteluun eri aikoina. Sosiaaliliberalismiin pohjautuvissa hyvinvointivaltioissa heidän on ajateltu olevan yhteiskun-

nallisen muutoksen uhreja, jolloin yhteisön tehtävänä on ollut auttaa heitä työllistymisessä. Tällaisessa moraalisisessa todellisuudessa ihminen nähdään aktiivisena toimijana, jonka luontainen taipumus on pyrkiä työskentelemään yhteisönsä osana. Uusliberalismin perustuvan poliittisen moraalin määrittämässä yhteiskuntapolitiikassa korostuvat sanktiot ja velvoitteet. Yksilön nähdään olevan itse vastuussa työllisyydestään ja työttömyydestään eli työmarkkinakelpoisuudestaan. Työttömät määrittyvät tällaisessa moraalissa olemukseltaan passiivisina salamatkustajina, jotka eivät ota vastuuta itsestään ja yhteisöstään. (ks. esim. Rose 1999.) Samalla tavoin yhteiskuntapolitiikan muutokset ja yhteiskunnan rakenteelliset muutokset heijastuvat elinikäisen oppimisen politiikkaan, jossa yhteiskunnan vastuu yksilöstä muuttuvassa maailmassa on painottunut vaihtelevasti. (Kinnari 2020a.)

Nyt pinnalla oleva jatkuvan oppimisen käsite on tuotu kansalliseen koulutuspolitiikkaan uutena ja käänteentekeväenä reformina. Jatkuvan oppimisen mahdollistama koulutusmalli nähdään työvoimapolitiittisena rakenteellisena uudistuksena, joka mahdollistaa tehokkaamman ja systemaattisemman aikuisten oppimisen (Valtioneuvosto 2020a; 2020b). Jatkuvan oppimisen politiikkaa on kuitenkin aiheellista tarkastella osana elinikäisen oppimisen politiikan jatkumoa. Usein uuden käsitteen myötä politiikka on haluttu 'keksiä uudelleen' tuomalla entiseen jotakin uutta ja ajankohtaista. Useasti käsitteen muutos on liittynyt myös käsitteen poliittisen sisällön muutokseen. Tästä osuva esimerkki on UNESCO:n *elinikäisen kasvatuksen* (ks. esim. Faure 1972; Dave 1976) ja *jaksotaitiskoulutuksen* (OECD 1973) muuttuminen *elinikäiseksi oppimiseksi* 1980- ja 1990-luvulla (ks. esim. OECD 1985; EU 1995). Muutos kuvaa painopisteen muuttumista rakenteiden ja instituutioiden hallinnasta yksilön ominaisuuksien ja oppimisen sisältöjen sekä pedagogiikan hallintaan.

Elinikäisen oppimisen politiikan ylikansallinen historia ulottuu ainakin 1940-luvulle. Siinä voidaan erottaa neljä sukupolvea, joita kuvaamme seuraavaksi (ks. myös taulukko 1).

Humanistinen sukupolvi

Ensimmäinen elinikäisen oppimisen politiikan sukupolvi ajoittui 1970-luvulle. Painopiste oli pehmeissä arvoissa, minkä vuoksi sitä kutsu-

taankin humanistiseksi sukupolveksi (Rubenson 2006; Schuetze 2006; Centeno 2011). Erityisesti UNESCO pyrki ohjailemaan 1970-lukulaista elinikäisen oppimisen politiikkaa *elinikäisen kasvatuksen* (lifelong education) käsitteellään (Faure 1972; Dave 1976). Elinikäisen kasvatuksen tarve rakentui vieraantumisen teeman varaan. Yhteiskunnan nopea muutos, teknologian kehitys ja globalisaation kehittyminen nähtiin ongelmina ja riskeinä, joihin tuli etsiä vastauksia. Näkökulma korosti rakenteita, ja yhteiskunnalla nähtiin olevan vastuu yksilöistä, joita tuli kasvattaa muutoksessa selviytymiseen. Riskinä oli, että ihmiset vieraantuvat ja lopulta syrjäytyvät itse rakentamastaan yhteiskunnasta. Ilman yhteiskunnan tukea ihmisten ajateltiin muuttuvan ”maahanmuuttajiksi” oman yhteisönsä sisälle. Ihmiskäsitys oli positiivinen ja toisen maailmansodan jälkeisen optimismin hengessä toivottiin, ettei uudelleen nostettu ajatus ”ihmisen hengestä” katoaisi nyt vuorostaan teknologisoituvassa yhteiskunnassa. (Faure 1972; Dave 1976.)

Euroopan Neuvostolla (Council of Europe 1978) oli myös oma poliittinen diskurssinsa elinikäisen oppimisen politiikasta. Sitä kutsuttiin *jatkuvaksi kasvatukseksi* (permanent education). Ongelmaksi nähtiin yksilöä painostavat rakenteet ja koulujärjestelmä, jotka vieraannuttivat ihmistä itsestään ja yhteiskunnasta. Jatkuva kasvatusta nojasi kulttuuridemokratian ajatukseen. Kulttuuridemokraattisessa yhteiskunnassa tavoitteena oli ihmisten osallistuminen yhteiskunnan toimintaan suoran demokratian keinoin.

Myös OECD (1973, 1975) rakensi aktiivisesti elinikäisen oppimisen politiikkaa 1970-luvulla. Järjestön lanseeraama *jaksottaiskoulutus* (recurrent education) oli huomattavasti työmarkkinakeskeisempi kuin UNESCO:n ja Euroopan Neuvoston politiikka. OECD:n mukaan koulutuksen liiallinen erkaantuminen työstä aiheutti vieraantumista. Tavoitteena oli luoda järjestelmä, jossa koulu ja työ limittyisivät ja oppimissällöt kytkeytyisivät kiinteämmin työelämän vaatimuksiin.

Humanistinen sukupolvi oli humanistisen essentialismin aikakautta, jolloin korostettiin ihmisen itseisarvoa ja ”ihmisen hengen etsimistä”. Toisen maailmansodan kauhujen jälkeen yritettiin uskoa ihmisen hyvää tekevään olemukseen uudelleen. Monissa maissa kansalaiset aktivoituvat vaikuttamaan ja kulttuurinen ilmapiiri vapautui. Vaikka työmarkkinanäkökulma loisti erityisesti OECD:n politiikassa, oli UNESCO:n

käsitys elinikäisestä kasvamisesta hegemoniakamppailussa vallalla. (ks. esim. Rubenson 2006; Kinnari 2020a.) Aikakauden humanismi sai leimansa juuri UNESCO:n ajattelusta.

Talouden sukupolvi

1980-luvulla talouden ja yhteiskuntapolitiikan muuttuessa myös elinikäisen oppimisen politiikan suunta muuttui. Erityisesti anglosaksisissa maissa uusliberaalin talouspolitiikan läpilyönti muutti käsitystä elinikäisen oppimisen politiikasta. (Rubenson 2006; Centeno 2011; Kinnari 2020a.) Elinikäisen oppimisen toisen aikakauden, *talouden sukupolven*, kulta-aika sijoittui 1980- ja 1990-luvuille. Samalla elinikäisen oppimisen ajatus nousi toden teolla EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikkaan, kuten myös Suomen koulutuspolitiikkaan. (Rubenson 2006; Centeno 2011; Kinnari 2020a.) Talouden sukupolvessa politiikka homogenisoitui käsitteellisesti elinikäiseksi oppimiseksi. Osana inhimillisen pääoman määrittämää talouspolitiikkaa elinikäinen oppiminen hahmotettiin kilpailukykytekijäksi. Yhteiskunnat muuttuivat tietotyöpohjaisiksi ja ihmisten tiedot ja taidot alettiin nähdä kilpailukykytekijöinä, joita voitiin elinikäisen oppimisen avulla jalostaa koko elämän ajan. Perusteluina elinikäisen oppimisen politiikan tarpeille olivat nopea teknologinen kehitys, väestönkasvu ja vanhojen töiden katoaminen. Muutokset nähtiin samaan aikaan riskeinä ja mahdollisuuksina. (Kinnari 2020a.)

Elinikäisen oppimisen politiikka keskittyi erityisesti OECD:n (1996) ja EU:n (Euroopan komissio 1994; 1995) diskursseissa kilpailukykyyn liittyvään tietoon ja taitoon. Sivistykselliset teemat ja vieraantuminen puolestaan katosivat työmarkkinalähtöisen politiikan tieltä. Riskit ja mahdollisuudet yksilöllistyivät, ja erityisesti EU:n (European Commission 2000) ja OECD:n (1996) politiikassa korostettiin, että mikäli yksilöt ja kokonaiset kansakunnat eivät ole valmiit tarttumaan uuden työelämän vaatimukseen elinikäisen oppimisen keinoin, ne ovat tuomittuja häviämään. Näin yksilön menestyksestä ja menestymättömyydestä tuli henkilökohtainen ongelma; yksilöiden oli itse otettava vastuu omasta työmarkkinapotentiaalistaan eli työllistettävyydestään. Samalla kontrollikeinot, kuten auditointi, arviointi, elinikäinen ohjaus (lifelong guidance) ja uraohjaus (career guidance) kiinnitettiin elinikäisen oppimisen politiikkaan. (Kinnari 2020a.)

UNESCO:n (1996) politiikka erosi EU:n ja OECD:n ajattelusta. Järjestö kehitti omaa koko elämän ajan oppimisen (learning throughout life) politiikkaa, joka taiteili sivistyksellisen ja kilpailukykypuheen rajalla. Poliitikassa hahmoteltiin demokraattista utopiaa, jossa korostuivat samaan aikaan kilpailukykyyn tavoitteet, tasa-arvo ja monialaisuus.

Talouden sukupolvessa erityisesti OECD:n ja EU:n politiikan elinikäinen oppija rakentui kasinotalouden tuottamana homo economicuksena. Oman voiton maksimointi sekä rationaalisen valinnan ideologia rakensivat ihmiskäsitystä. Elinikäisestä oppimisesta muodostui väline materiaalisen hyvän kasvattamiseen. (Kinnari 2020a.)

”Pehmeän” talouden sukupolvi

Elinikäisen oppimisen politiikan kolmatta sukupolvea kutsutaan ”pehmeän” talouden sukupolveksi (Rubenson 2006). Tätä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen alkupuolella vallinnutta sukupolvea leimasi huoli kasvaneesta yhteiskunnallisesta polarisaatiosta ja sen tuottamista ongelmista kilpailukykyille. Erityisesti Isossa-Britanniassa, mutta myös Suomessa yhteiskuntapoliittisen keskustelun ytimeen nousi ajatus ”kolmannesta tiestä”. Se vaikutti myös elinikäisestä oppimista käytyyn keskusteluun. Inkluisio, oikeudenmukaisuus, sosiaalisen koheesion rapautuminen ja sosiaalisen pääoman merkitys inhimilliselle pääomalle korostuivat erityisesti OECD:n (2003) ja EU:n (European Commission 2001) elinikäisen oppimisen politiikan tavoitteissa. (Kinnari 2020a.)

Vaikka sosiaaliset tavoitteet nousivat kilpailukykyyn liittyvien tavoitteiden rinnalle, pysyivät talouskasvuun ja kilpailukykyyn liitetyt tavoitteet kuitenkin ensisijaisina. Ne määrittivät myös sosiaalisten tavoitteiden sisältöä. Kärjistäen voidaan sanoa, että kansalaiset haluttiin mukaan työmarkkinoille voittajien säännöillä. Huomio kiinnittyi siihen, ettei elinikäinen oppiminen nimensä mukaisesti koskettanutkaan koko väestöä, vaan todellisuudessa lähinnä nuoret kouluttautuivat. Oppiminen ei käsittänyt samalla tavalla kaikkia aikuisia tai vähemmistöjä, vaan koulutuksen todettiin yhä kasautuvan sosioekonomisen aseman mukaisesti. Tämä nähtiin ongelmallisena paitsi oikeudenmukaisuuden, myös kilpailukykyyn kannalta. Elinikäinen ohjaus, uraohjaus ja muut kontrollikeinot saivat yhä merkittävämmän aseman ”inklusiivisina” toimina elinikäisen

oppimisen politiikassa. Erityisesti OECD:n (2000) retoriikassa ihmeteltiin, kuinka ihmiset eivät valikoituneetkaan paikoilleen automaattisesti, vaan tarvitsivat paimentavaa ohjaamista koulutuksen tarjoamista palkinnoista huolimatta. Sukupolvessa pehmeät arvot pilkistivät taustalla, mutta ihmiskäsityksenä talouteen perustuva rationaalinen valitsija piti pintansa. (Kinnari 2020a.)

Yrittäjämäisen talouden sukupolvi

Elinikäisen oppimisen politiikan voi katsoa siirtyneen 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä nykyiseen eli neljäljanteen vaiheeseen, yrittäjämäisen talouden sukupolven (Kinnari 2020a; 2020b). Sen aikana yrittäjämäisen minän ihanne on muotoutunut vallitsevaksi yhteiskuntapoliittiseksi ihmiskäsitykseksi. Yrittäjämäisen ihmisen toivotaan suhtautuvan itseensä yrityksenä, jota on jatkuvasti kehitettävä kilpailuaseman säilyttämiseksi. Hänen ajatellaan elävän terveellisemmin, pidempään ja onnellisemmin (Binkley 2015).

Yrittäjämäisen ihmisen ihanne sai alkunsa jo uusliberalismin ja inhimillisen pääoman teorian murtautuessa elinikäisen oppimisen politiikkaan 1980- ja 1990-luvuilla. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen jälkeen elinikäisen oppimisen politiikka sai kuitenkin runsaasti vaikutteita yrittäjyyskasvatuksesta, ja yrittäjyys ilmestyi elinikäisen oppimisen politiikkaan uutena piirteenä (Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2018; 2019; Kinnari 2020a.). Elinikäiselle oppijalle alettiin määritellä yksityiskohtaisia avaintaitoja ja kompetensseja, jotka sisälsivät niin tiedot, taidot kuin asenteetkin. Erityisesti EU:n politiikassa (EU 2007; 2018) niiden tehtävänä on rakentaa aktiivista ja työllistettävää kansalaista. Tietojen ja taitojen ohella elinikäiseltä oppijalta vaaditaan kilpailukyvyn ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta ”oikeita” persoonallisuuden piirteitä ja asennetta, tunneälyä, sosiaalista kompetenssia ja riskinottokykyä. Elinikäisen oppijan idea yrittäjämäistyi yhä enemmän talouden sukupolven ihanteesta vaadittavien osaamismääreiden laajentuessa persoonan ja temperamentin alueille. EU:n (2007; 2018) ja OECD:n (2005) elinikäisen oppimisen politiikassa korostetaan avaintaitoja ja kompetensseja, jotka vaativat uudenlaista emansipaatiota. Määriteltyjen taitojen ja tietojen ohella nyt korostetaan rohkeaa ja riskinottavaa asennetta, innova-

tiivista ajattelutapaa, vahvaa esiintymiskykyä ja sosiaalisia taitoja. UNESCO:n (2016) elinikäisen oppimisen politiikassa on korostunut kaksi kilpailevaa diskurssia, humanistinen ja kilpailukykyyn uskova. Työmarkkinapolitiikassa UNESCO:n diskurssi on jäänyt syrjään. 2020-luvulla järjestö on pyrkinyt kohottamaan kasvojaan julkaisemalla uusia merkittäviä raportteja elinikäisen oppimisen politiikasta, jossa korostuu humanistinen painotus (ks. esim. UNESCO 2021).

Yrittäjyyskasvatuksesta tutut hyveet ja ideaalit, kuten itseohjautuvuus ja vastuu itsestä ovat tulleet osaksi elinikäisen oppimisen politiikkaa (ks. esim. Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2018). Kuten yrittäjämäisyys, myös elinikäinen oppiminen on levittäytynyt koko elämänpolitiikan alueelle, mikä näkyy esimerkiksi siinä, miten riittävän unen, terveellisen ravinnon, aktiivisen liikunnan ja palautumisen merkitystä korostetaan aivojen kilpailukykyyn säilyttämiseksi tietokapitalismissa (ks. esim. OECD 2007). Autonomisuus ja itseohjautuvuus ovat yhä tavoiteltuja määreitä. Jokaisella on vapaus valita, mutta valinta kannattaa tehdä oikein. (Kinnari 2020a.)

Taulukko 1. Elinikäisen oppimisen sukupolvet (Kinnari 2020a)

	Humanistinen sukupolvi	Talouden sukupolvi	“Pehmeän talouden” sukupolvi	“Yrittäjämäisen” talouden sukupolvi
Yhteiskunnalliset ja globaalit olosuhteet	Sotien jälkeinen uudelleenrakennusaika ja optimismi; nopea teknologinen kehitys; hyvinvointivaltioiden synty; Kylmän sodan aika; tietoisuus kolmannen maailman ongelmista; massamedian ajan alku – sodat; nälänhätä; kansalaisyhteiskunnan liikehdintä; opiskelijaliikkeiden radikalisoituminen	Öljykriisi ja lama; nopea teknologinen kehitys; thatcherismi ja reaganismi; deregulaatiopolitiikka; julkisten palveluiden yksityistäminen; sosialismin kaatuminen; Euroopan unionin ja yhteisen valuuttajärjestelmän syntyminen; markkinaliberalismin voitto ja “historian loppu”; individualisaatio; globalisaatio	Nopea teknologinen kehitys; globalisaatio; digitalisaatio; tiedon nopea kasvu; Polarisatio; Euroopan unionin laajentuminen; individualisaatio; Aasian roolin kasvaminen maailmanpolitiikassa; ilmastonmuutos	Nopea teknologinen kehitys; globalisaatio; digitalisaatio; Aasian roolin kasvaminen maailmanpolitiikassa; finanssikriisi; lama ja kuripolitiikka; pakolaiskriisi; Ilmastonmuutos; Kestävä kehitys; innovaatiopolitiikka
Tärkeimmät yhteiskunnalliset ongelmat elinikäistä oppimista koskien	Nopea teknologinen kehitys; ihmisten vieraantuminen; rakenteiden painostavuus; työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus; koulujärjestelmän vanhentuneisuus; oppimismuotojen tunnustamattomuus; epätasa-arvo ja demokratian puute	Nopea teknologinen kehitys; nuorisotyöttömyys; väestörakenteen muutos; työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus; globalisaatio; passiivinen työvoimapolitiikka ja hyvinvointivaltio; koulujärjestelmän jäykkyys; kilpailukyky	Nopea teknologinen kehitys; väestörakenteen muutos; työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus; polarisaatio; eriarvoisuus; sosiaalisen koheesion puute; talouden hegemonia ja markkinoiden säätelämättömyys; koulujärjestelmän jäykkyys; oppimismuotojen tunnistamattomuus; aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamattomuus, kilpailukyky	Nopea teknologinen kehitys; Väestörakenteen muutos; Työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus; sosiaalisen koheesion puute; eriarvoisuus, koulujärjestelmän jäykkyys; oppimismuotojen tunnistamattomuus; finanssikriisi; työttömyyden kasvu; epävarmuuden kasvu; ilmastonmuutos; pakolaiskriisi; kilpailukyky
Avainkäsitteet	Tasa-arvo; demokratia; emansipaatio; osallistuminen; itseksi tuleminen; valtautuminen; poliittinen talous	Kilpailukyky; individualismi; inhimillinen pääoma; vapaa markkinatalous; valinnanvapaus; oppimaan oppiminen; yrittäjyyskasvatus; joustavuus;	Kilpailukyky; individualismi; inhimillinen pääoma; innovointi; oikeudenmukaisuus; vapaus ja vastuu; joustavuus; verkostoituminen; oppiva yhteiskunta; yrittäjyyskasvatus	Kilpailukyky; individualismi; laajentunut inhimillinen pääoma; innovointi; luovuus; yrittäjyyskasvatus; standardisointi
“Elinikäinen oppiminen”	Elinikäinen kasvatus; jatkuva kasvatus; jaksottaiskoulutus	Elinikäinen oppiminen; elinikäinen kasvatus; koko elämän läpäisevä oppiminen; oppiva yhteiskunta; oppiva talous	Elinikäinen oppiminen; koko elämän läpäisevä oppiminen; oppiva yhteiskunta; oppiva talous; elinikäinen ohjaus	Jatkuva oppiminen; elinikäinen oppiminen; koko elämän läpäisevä oppiminen; oppiva yhteiskunta; oppiva talous; elinikäinen ohjaus; avaintaidot; avainkompetenssit
Subjektivi-teetti	‘Yhteisöllisyyteen’, kollektiivisuuteen ja asiantuntijavaltaan perustuva minuus	Itsesääteilyyn ja -ohjauvuuteen sekä valinnanvapauteen ja yrittäjämäisyyteen perustuva minuus	Itsestä huolehtimiseen, vastuuseen, yhteisöllisyyteen ja yrittäjämäisyyteen perustuva minuus	Itsestä huolehtimiseen, korostuneeseen yhteisövuoteeseen ja yrittäjämäiseen asenteeseen perustuva minuus.

Elinikäisen oppimisen hallinnallisuus

Kasvatus ja koulutus ovat valikoidun kulttuuriperimän siirtoa eli ajattelun, ymmärryksen, ja osaamisen hallintaa. Kasvatusinstituutiot siirtävät ja välittävät yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat arvot, tiedot ja taidot seuraaville sukupolville. Arvot, tiedot ja taidot ovat myös osa yhteiskunnassa vallalla olevaa moraalista järjestelmää. Esimerkiksi talouskasvua korostavassa yhteiskunnassa kilpailukykyä rakentavat tiedot ja taidot ovat moraalijärjestelmässä korkealla ja niitä arvostetaan ”välttämättöminä”, ”oikeina” ja ”hyvinä”. (Silvennoinen & Kinnari 2015; Kinnari 2020a.)

Michel Foucault'n (1998; 2008; 2010) ajattelusta kehittyneen hallinnan analytiikan näkökulmasta nykyisyytemme on valtakamppailujen läpäisemää. Vallitsevat hyveet, normit ja ihmisenä olemisen mallit ovat rakentuneet historian saatossa kamppailujen seurauksena. Myös elinikäisen oppimisen politiikka on historiallisten prosessien muokkaamaa. Eri aikoina on ollut olemassa kilpailevia diskursseja, mutta vain osa niistä on säilynyt elinvoimaisina tähän päivään. Osa on muuttanut muotoaan tai unohtunut. (Fejes 2005; 2008; Kinnari & Silvennoinen 2015; Kinnari 2020a.) Jatkuva oppiminen ilmentää niin ikään uutta muuntunutta muotoa aikaisemmin tutuksi tulleesta elinikäisen oppimisen politiikasta.

Väestötason kontrollointi, jota elinikäisen oppimisen politiikkaakin toteuttaa, on ajatteluun, arvoihin ja toimintaan kohdistuvaa valvankäyttöä. Foucault'laisittain katsottuna väestöön kohdistuvaa sääntelyä, kontrollointia ja ohjeistusta kutsutaan biopolitiikaksi. Biopolitiikalla tarkoitetaan erilaisia kontrollointikeinoja, joiden avulla hyödynnetään, muokataan ja ohjataan ihmisten ja samalla kokonaisten populaatioiden sielullisia, ruumiillisia, ajatuksellisia ja yhteisöllisiä tavoitteita. Biopolitiikassa käytetään ihmistieteitä, lääketiedettä ja tilastotiedettä toiminnan perusteluina ja sitä ohjaa tiedon, vallan ja subjektin kolmiyhteys, joka on koko hallinnan analytiikan ytimessä. (Foucault 2008; 2010; Helén 2016.)

Foucault (2010; ks. myös Walters 2012) kehitti *hallinnallisuuden* (governmentality, gouvernementalite) käsitteen ja antoi sille kolme merkitystä. Ensimmäiseksi hallinnallisuus tarkoittaa sitä prosessia, kun yksilö hallinnan seurauksena alkaa hallita itseään ulkoisten tavoitteiden mukaisesti esimerkiksi työntekijänä, koululaisena tai perheenjäsenenä. Toiseksi

hallinnallisuus tarkoittaa instituutioiden verkostossa toimivia hallinnan teknologioita ja käytäntöjä. Näistä esimerkkejä ovat elinikäisen oppimisen vaatimukset tai yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikka. Kolmanneksi, pohjautuessaan liberalismiin ja sen eri muotoihin hallinnan tarkoitus ei ole tukahduttaa yksilöä, vaan tunnustaa yksilön oikeudet sekä autonomia, ja saada yksilö ohjautumaan niiden kautta.

Elinikäisen oppimisen hallinnallisuus perustuu siihen, että yksilö hallitsee itseään itseohjautuvasti. Elinikäiselle oppijalle määritellään yksilön valintojen moraalinen perusta eli tiedot, taidot ja asenteet. Kun yksilön oletetaan hallitsevan itseään vallitsevien käytäntöjen mukaisesti, hän on eettinen toimija. Elinikäisen oppimisen politiikassa luodaan näin käsitystä moraalisubjektista. Siinä määritetään kansalaisen ideaali ja ihanteet sekä käsitys tavoitellusta ihmisyydestä. (Kinnari 2020a; 2020b.)

Työmarkkinakansalaisen ideaali rakentuu tiedon ja vallan verkostoissa, jonka osana myös elinikäisen oppimisen politiikka toimii. Foucault'laisittain (2014) ajatellen jokaisella yhteiskunnalla ja politiikalla on oma totuusjärjestelmänsä, joka määrittelee sen mitä kulloinkin pidetään totena. Totuuspeleissä vallalla oleva tieto määrittää sen, millainen on politiikan sisältö. Valtaan päästäkseen tiedon on voitettava valtakamppailu. Samalla valtakamppailun voittaja saa auktoriteetin aseman totuuden määrittelyssä. Elinikäisen oppimisen politiikan totuuspeleiden johtavat auktoriteetit. Elinikäisen oppimisen politiikan sukupolvien sisällöt heijastelevat näitä tiedon ja vallan muutoksia. (Fejes 2008; Saari 2016; Kinnari 2020a.)

Kriittinen politiikka-analyysi ja tutkimusaineisto

Seuraavaksi tarkastelemme hallinnan analytiikan (Foucault 1991; 1995; ks. myös Dean 1999/2010; Rose 1999) näkökulmasta suomalaista jatkuvan oppimisen politiikkaa analysoimalla Valtioneuvoston vuonna 2020 julkaisemaa raporttia ”*Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset – Osaaminen turvaa tulevaisuuden*”. Raporttia voidaan pitää kattavimpana ja merkittävimpänä julkaisuna suomalaisesta jatkuvan oppimisen politiikasta. Siinä esitellään jatkuvan oppimisen valmis-

teluprosessi, nykyinen järjestelmä, haasteet ja muutostarpeet, visiot ja tavoitteet sekä linjaukset ja eteneminen. Kyseessä on pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan sisältyvän parlamentaarisen uudistuksen avainraportti (Valtioneuvosto 2020a).

Jatkuvan oppimisen politiikan totuuspelejä voidaan tarkastella poliittisessa kielenkäytössä muotoiltujen ongelmien ja niihin tarjottujen ratkaisujen kautta. Tässä luvussa keskitymme analysoimaan jatkuvan oppimisen totuuspelejä kysymällä, miten jatkuvan oppimisen merkitystä ja hallintaa perustellaan tulevaisuuden riskeillä. Tutkimme millaisia ongelmia, uhkakuvia ja riskejä raportissa representoidaan, millaisia ratkaisuja ongelmiin määritellään ja miten jatkuvan oppimisen ihanteellista subjektia rakennetaan. Tarkastelemme jatkuvan oppimisen politiikkaa suhteessa elinikäisen oppimisen politiikan historiaan, ja tutkimme mikä siinä on uutta ja mikä tuttua jo entuudestaan.

Työkaluna sovellamme Carol Bacchin (2006; Bacchi & Goodwin 2016) ”What is the Problem Represented to Be?” eli WPR-menetelmää foucault’laiseen hallinnan näkökulmaan. Bacchin menetelmä on kuusiportainen, mutta sovellamme sitä kolmiportaisena. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimme, millaiset tulevaisuuden ongelmat ja riskit (tieto) toimivat jatkuvan oppimisen perusteluina. Toiseksi tutkimme, millaisia tavoitteita ongelmiin esitetään ratkaisuiksi. Näin pyrimme tekemään näkyväksi perustelut, joilla jatkuvan oppimisen hallinnallisuutta legitimoidaan (valta). Kolmanneksi tutkimme, miten jatkuvan oppijan ja työmarkkinakansalaisen ihannetta rakennetaan politiikkateksteissä tulevaisuuden mahdollisuuksiin, riskeihin ja uhkiin vedoten (subjekti).

Jatkuvan oppimisen perustelut tulevaisuuden hallintana

Valtioneuvoston raportissa ”Osaaminen turvaa tulevaisuuden” jatkuvalla oppimisella viitataan koko ihmisen elämänkaaren kattavaan osaamisen kehittämiseen ja kehittämiseen. Jatkuvan oppimisen uudistuksen kerrotaan kuitenkin kohdentuvan erityisesti työuran aikaiseen oppimiseen. Uudistus kattaa sekä koulutusjärjestelmän piirissä suoritettut opinnot että koulutusjärjestelmän ulkopuolella työssä oppimalla kertyvän osaamisen. (Valtioneuvosto 2020a, 13.)

Raportissa tunnistettuja ongelmia, riskejä ja haasteita legitimoitua OECD:n (2020) raportti ”Continuous Learning in Working Life in Finland”. Raportti on OECD:n¹ laatima dokumentti Suomen jatkuvan oppimisen uudistuksesta. Julkaisun rahoittajana ovat toimineet myös Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö sekä työ- ja elinkeinoministeriö (OECD 2020, 3). Kuvatut yhteiskunnalliset perustelut jatkuvan oppimisen tarpeelle ovat tuttuja elinikäisen oppimisen politiikan historiasta. Perustelut osaamisvaatimusten muutoksesta, globalisaation vaikutuksista, teknologian kehityksestä ja ikärakenteen muutoksesta nousevat myös jatkuvan oppimisen politiikan perusteluiksi. Samat perustelut ovat sisältyneet elinikäisen oppimisen politiikkaan ainakin 1960-luvulta lähtien (Kinnari 2020a).

OECD kiinnittää kuitenkin huomiota siihen, että työelämä ja sen osaamisvaatimukset muuttuvat Suomessa nopeasti. Keskeisimpiä muutostekijöitä ovat globalisaatio, teknologinen muutos ja ikärakenne. Uudet työt syntyvät korkeaa osaamista edellyttäville aloille ja metataitojen ja digitaitojen merkitys kasvaa. Osaajapula pahenee ja huoli osaavasta työvoimasta kasvaa erityisesti ikärakenteen muutoksen ja koulutustason nousun pysähtymisen vuoksi. (Valtioneuvosto 2020a, 17.)

Osaaminen on paras turva työn teknologian ja maailman muutoksissa. Tarvitsemme uudenlaista osaamista, yksilöllisiä koulutuspolkuja ja osaamisen päivittämistä. Tähän tarpeeseen vastataan jatkuvalla oppimisella. (Valtioneuvosto 2020a, 13.)

Tietoyhteiskuntaa uhkaavat kehityskulut korostuvat jatkuvan oppimisen politiikan perusteluissa. Työelämän ja osaamisvaatimusten näh-

1 Raportin laatijoista kirjoitetaan seuraavasti: This report Continuous Learning in Working Life in Finland was prepared by Anja Meierkord ja Anna Vindics from the Skills and Employability Division of the Directorate for Employment, Labour and Social Affairs under the supervision of Glenda Quintini (Skills team manager) and Mark Keese (Head of the Skills and Employability Division). Helpful comments were provided by Stefano Scarpetta (Director for Employment, Labour and Social Affairs), as well as Alessia Forti and Katherine Mullock (Skills and Employability Division).

dään muuttuvan nopeasti. Muutoksia ja riskejä aiheuttavat globalisaatio, teknologinen muutos ja ikärakenne (Valtioneuvosto 2020a, 17). Inhimillisen pääoman teorian mukaisesti osaamisen ja osaamisen päivittämisen järkeillään parantavan kilpailukykyä. Toisaalta osaamista korostetaan myös *turvana* työn ja teknologian tuomiin riskeihin, kuten yllä oleva lainaus osoittaa. Osaamisella ei siis tavoitella ainoastaan tuottavuutta ja kilpailukykyä, vaan sen uskotaan tuovan vakautta muuttuvaan riskiyhteiskuntaan. Osaavien ihmisten nähdään varmistavan paikkansa kilpailuyhteiskunnassa.

Raportissa harjoitettu me-retoriikka korostaa, kuinka kansallisen hyvinvoinnin vuoksi jokaisen on investoitava osaamisensa kehittämiseen. Itsensä kehittäminen kannattaa, koska uusien töiden uskotaan syntyvän korkean osaamisen tehtäviin. Korkean osaamisen tehtävät edellyttävät metataitoja ja digitaitoja. Huolena ja tulevaisuuden riskeinä korostuvat tietokykykapitalismin vaatiman osaavan työvoiman puute, ikärakenteen muutoksen aiheuttama koulutuskuilu ja koulutustason nousun pysähtyminen. Ilman jatkuvaa oppimista niin yksilöt kuin Suomi kansakuntana ovat vaarassa syrjäytyä kilpailussa.

OECD toteaa, että säilyttääkseen asemansa yhtenä johtavana tietoyhteiskuntana (knowledge economy) Suomen osaamisjärjestelmän on sopeuduttava näihin muutoksiin. Työssä olevien osaamistason nostaminen ja osaamisen uusintaminen on välttämätöntä kansalaisten taloudellisen ja sosiaalisen integraation tukemiseksi ja yritysten ja koko maan kilpailukykyyn ylläpitämiseksi. (Valtioneuvosto 2020, 17.)

Yllä olevassa lainauksessa vedotaan siihen, että mikäli Suomi ei toteuta jatkuvan oppimisen politiikan uudistusta, maa saattaa pudota johtavien tietoyhteiskuntamaiden joukosta. Tällainen deterministinen retoriikka jakaa kansakunnat menestyjiin ja häviäjiin. Jatkuvan oppimisen reformi nähdään käännteentekevänä ja välttämättömänä toimenä, jonka avulla mahdollistetaan kansalaisten osaaminen ja kansakunnan kilpailukyky globaalissa kilpailussa. Tämänkaltaiset perustelut eivät ole uusia elinikäisen oppimisen historiassa. Humanistisessa sukupolvessa OECD korosti inhimilliseen pääomaan perustuvaa jaksottaiskoulutuksen politiikkaa kilpailukykyyn argumentein (OECD 1975). Talouden sukupolvessa OECD:n (1996) lisäksi EU (European Commission 2000) korosti eurooppalaisen ihmisen pääoman merkitystä koko yhtenäisen alueen

kilpailukyvyille. Tietoyhteiskunnan vaatimaan elinikäiseen oppimiseen osallistumisen nähtiin suojelevan yksilöitä ja kansakuntaa syrjäytymiseltä.

Tulevaisuuden riskit ja nykyisyyden ongelmat jatkuvan oppimisen politiikan perusteluina

Jatkuvan oppimisen politiikassa haasteet ovat sekä riskejä että mahdollisuuksia. Määrittelemällä ne molemmiksi, on mahdollista ohjata ja hallita kansallista politiikkaa tulevaisuuden tarpeisiin vedoten. Samalla rakennetaan käsitystä tulevaisuuden ihanneyhteiskunnasta ja työllistettävästä ihmisestä sen osana (ks. esim. Kinnari 2020a).

Valtioneuvoston julkaisussa (2020a) esitellään neljä ongelmaa ja potentiaalista riskiä: *työelämän ja väestörakenteen muutos, osaamisen ja osallistumisen kasautuminen, puutteelliset koulutus- ja uraohjauspalvelut sekä työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhde.*

Työelämän ja väestörakenteen muutos

Ensimmäinen ongelma johtuu työelämän ja väestörakenteen muutoksesta.

Työikäisen väestön tulevaisuuden osaamistarpeisiin vaikuttavia keskeisimpiä muutostekijöitä ovat globalisaatio, teknologinen muutos ja väestön ikärakenteen muutos. Teknologinen kehitys muuttaa kansalaisten arkea ja työtä. Työtehtäviä katoaa ja niiden tilalle syntyvissä töissä tarvitaan pääasiassa korkeakoulutasoista osaamista. Pelkkä peruskoulu ei enää riitä työllistymiseen. Itsensä työllistämisen uudet muodot lisääntyvät ja haastavat monelta osin perinteisen työelämän toimintamallit. Väestökehitys edellyttää muun muassa maahanmuuton lisäämistä ja ikääntyvien osaamisen parempaa hyödyntämistä. Osa trendeistä on ennakoitavissa, mutta muutokset voivat olla nopeita ja vaikutuksiltaan yllättäviä, kuten keväällä 2020 alkanut koronaviruspandemia osoitti. (Valtioneuvosto 2020a, 19.)

Jatkuvan oppimisen politiikkaa legitimoivien riskien kerrotaan siis aiheutuvan globalisaatiosta, teknologian kehityksestä ja väestörakenteen muutoksesta. Historiallinen analyysi osoittaa, että koko elinikäisen oppimisen politiikka on osaltaan syntynyt näiden muutostekijöiden aiheuttamien ongelmien ja riskien ratkaisuksi (Kinnari 2020a).

Erityisenä riskiryhmänä korostuvat matalasti koulutetut, joiden työtehtävien nähdään katoavan automatisaation myötä. Samoin digitalisaation korostetaan aiheuttavan riskejä, joihin on varauduttava jatkuvaa oppimista kehittämällä. Riskejä ovat dataosaajien saatavuus, ammatillisen osaamisen puutteet, palveluiden siirtyminen verkkoon, yksityisyyden suojan loukkaukset ja kyberuhat. (Valtioneuvosto 2020a, 19–23.) Teknologian kehityksellä on perusteltu elinikäisen oppimisen politiikan tarvetta jo 1970-luvulta lähtien. Tuolloin pelkona oli, että teknologia vieraannuttaa ihmisen itsestään (ks. esim. Faure 1972). Myöhemmin tietoyhteiskunnan syntyminen nähtiin lähinnä mahdollisuutena (ks. esim. Euroopan komissio 1995), joka muuttaa käsitystä rajoista, ajasta ja paikasta ja mahdollistaa jatkuvan kasvun. Jatkuvan oppimisen politiikassa korostuvat matalasti koulutettujen mahdollisuudet työllistyä, mutta myös yksityisyyden suojaan liittyvät ongelmat.

Uusien työn toimintatapojen väitetään yleistyvän ja yksinyrittäjien määrän ja vuokra- ja osa-aikatyön lisääntyvän. Työvoimapula esitetään tulevaisuuden riskinä, jonka ratkaisuksi tarjotaan maahanmuuttoa. Maahanmuutto itsessään näyttäytyy myös riskinä, mikäli kotoutumisessa ei onnistuta. Erityisen huolestuneita ollaan maahanmuuttajanaisista. Heidän työllistymisensä esteiksi listataan kulttuuriset tekijät, kuten kodinhoidon sukupuolittuneisuus sekä Suomen vahvasti sukupuolittuneet työmarkkinat. (Valtioneuvosto 2020a, 19–23.) Epätyypillisten töiden lisääntyminen on ollut elinikäisen oppimisen perustelu jo pitkään (ks. esim. Euroopan komissio 1994). Prekaarin yhteiskunnan toimintatapojen nähdään yhä jatkavan kasvuaan ja aiheuttavan ongelmia työmarkkinoille. Maahanmuuttajien työllistymisen ongelmat elinikäisen oppimisen perusteluna ovat sen sijaan varsin uusi piirre.

Osaamisen ja osallistumisen kasautuminen

Toinen raportissa kuvattu ongelma juontuu osaamisen ja osallistumisen kasautumisesta.

Suomen panostus aikuiskoulutukseen sekä aikuisten osaaminen ja osallistuminen ovat hyvää tasoa. Osaaminen ja osallistuminen kuitenkin kasautuu: perustaidoissa on yhä puutteita sadoillatuhansilla. Korkeasti koulutetut ja hyvässä työmarkkina-asemassa olevat osallistuvat aikuiskoulutukseen huomattavasti enemmän kuin matalapalkkaiset ja heikon peruskoulutuksen omaavat. (Valtioneuvosto 2020a, 23.)

Suomalaisten nähdään osallistuvan koulutukseen kiitettävästi, mutta toisaalta riskejäkin on, sillä 35 prosenttia aikuisista ei osallistu lainkaan työhön liittyvään koulutukseen. Suurimpana riskinä pidetään koulutuksen kasautumista, jolloin koulutusta eniten tarvitsevat jäävät sen ulkopuolelle. Riskiryhmäksi jatkuvan oppimisen politiikassa määrittyvät vanhemmat ikäluokat ja jälleen matalasta sosiaaliekonomisesta asemasta ponnistavat sekä maahanmuuttajat. Heidän nähdään olevan ongelmassa muun muassa automatisaation kehittymisen vuoksi. Ulkomaa-laistaustaisten muistutetaan kuitenkin olevan heterogeeninen ryhmä, johon kuuluu paljon myös korkeakoulutettuja. (Valtioneuvosto 2020a, 23–27.) Jatkuvan oppimisen politiikan hallinta kohdistuu tämän ongelman myötä erityisesti matalasti koulutettuihin sekä maahanmuuttajiin. Heidät nostetaan kohderyhmiksi, joita tulevaisuuden muutostekijöistä juontuvat riskit koskettavat.

Puutteelliset koulutus- ja uraohjauspalvelut

Kolmas ongelma johtuu puutteellisista koulutus- ja uraohjauspalveluista.

Työikäisten koulutuskysyntä kohdentuu voimakkaasti korkeakoulujen ja oppilaitosten tutkintoon johtavaan koulutukseen. Koulutus- ja uraohjauksen palveluita ei ole kattavasti saatavilla työikäiselle aikuisväestölle. Julkisia ohjauspalveluita voivat hyödyntää lähinnä opiskelijat ja työvoimapalveluiden asiakkaat. Ennakoivaa ohjausta muutostilanteessa ei ole tarjolla. (Valtioneuvosto 2020a, 27.)

Valtioneuvoston (2020a) raportin mukaan suurin osa suomalaisesta koulutuksesta tähtää tutkintoon, mikä nähdään sekä etuna että hait-

tana. Osaamistason nostaminen voi raportin mukaan edellyttää uuden tutkinnon suorittamista. Esimerkkinä annetaan eri syistä alaa vaihtavat. Ongelmana kuitenkin on, ettei työkäisten osaamista päivittävää, uudistavaa tai täydentävää julkisesti rahoitettua tutkintoon johtamatonta koulutusta ole tarpeeksi tarjolla. Siksi ihmiset hakeutuvat tutkintoon johtavaan koulutukseen ja vievät samalla esimerkiksi uusille ylioppilaille varattuja opiskelupaikkoja.

Valtioneuvoston mukaan OECD on nostanut suomalaisen järjestelmän ongelmaksi vaihtoehtoisten ja työelämärelevanttien koulutusten puutteen. Samalla kritisoidaan uraohjauspalveluiden riittämättömyyttä. (Valtioneuvosto 2020a, 27–28.) Uraohjaus nousi jo 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa erityisesti EU:n ja OECD:n elinikäisen oppimisen politiikoissa merkittäväksi integroivaksi toimenpiteeksi. EU:n (European Commission 2001) politiikassa puhuttiin elinikäisestä ohjauksesta (lifelong guidance) ja OECD:n (2004) politiikassa uraohjauksesta (career guidance). Niissä korostettiin autonomisuutta, vaikka samalla ohjauksen tarpeellisuutta perusteltiin ihmisten itseohjautuvuuden puutteella. Ihmiset eivät olleetkaan osoittautuneet riittävän itseohjautuviksi reagoimaan työmarkkinoiden tarpeisiin. Hallinnan näkökulmasta ohjauspalvelut voidaan nähdä valta- ja itsetekniikoina, joiden avulla yksilöä ohjataan työllistettävän ideaalin vaatimaan itseohjautuvuuteen (Bengtsson 2011; 2014; Kinnari 2020a).

Työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhta

Neljäs raportissa tunnistettu ongelma on työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhta.

Suomessa on paheneva työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhta ts. kohtaanto-ongelma. Ennakointitoimijoita on useita ja ennakointitoiminta kattaa hyvin lyhyen aikavälin ja pitkän aikavälin kehitystrendit. Koordinaatio ja tiedon analysointi ja hyödyntäminen on kuitenkin vähäistä. Jatkuvan oppimisen kannalta tärkeä keskipitkän aikavälin ennakointi puuttuu. (Valtioneuvosto 2020a, 28.)

Työvoiman saatavuusongelmat olivat raportin mukaan kasvussa vuoden 2020 alkuun asti, ja vielä vuoden 2020 alussa 45 prosenttia työ-

voimaa hakeneista työnantajista kertoi vaikeuksistaan saada työntekijöitä. Koronakriisin vuoksi kohtaanto-ongelman kerrotaan kuitenkin helpotaneen. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan epäsuhtaa on ollut etenkin myyntityössä, jossa avoimia työpaikkoja on ollut paljon. Kulttuuri- ja taideohjelmissa on sen sijaan ollut työvoiman ylitarjontaa. Ennakointitiedon keräämistä pyritään kohdentamaan alueellisesti, mutta myös globaaleja muutostrendejä on raportin mukaan otettava paremmin huomioon, jotta koulutuksen ja työelämävastaavuuden suhdetta voidaan parantaa. (Valtioneuvosto 2020a, 28–31.) Jatkuvan oppimisen politiikassa kohtaanto-ongelman korostamisella viitataan koulutuksen liian vähäiseen työelämärelevanssiin. Samalla työelämärelevanssin korostaminen määrittää koulutuksen moraalisen arvoasteikon. Kohtaanto-ongelma on ollut elinikäisen oppimisen politiikan historiassa aiemminkin käytetty perustelu. Jo humanistisessa sukupolvessa 1970-luvulla OECD:n (1973; 1975) lanseeraaman jaksottaiskoulutuksen yksi tärkeimmistä perusteluista oli työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus. Jaksottaiskoulutuksen tavoitteena oli rakentaa systeemi, jossa korostui yhteiskunnan kannalta tuottavaan työhön perustuva koulutus. Samalla yhteiskunnallisesti suoraan tuottamattomat työt tulivat luokitelluiksi vähempiarvoisiksi, eikä koulutuksen funktioksi määritelty esimerkiksi sivistystä tai itsensä kehittämistä.

Jatkuvan oppimisen visiot, tavoitteet ja toimenpiteet hallintana

Jatkuvan oppimisen politiikassa määritellään tulevaisuuden visioita. Visiot sisältävät myös tavoitteet edellisessä luvussa esitettyjen riskien ja haasteiden ratkaisuksi. Arvioimalla riskejä ja kehittämällä ratkaisuja harjoitetaan myös tulevaisuuden hallintaa. Visiot ovat kannanotto tietyn todellisuuskäsityksen puolesta, ja samalla ne tulevat vaimentaneeksi muut mahdolliset tulevaisuuden todellisuusskenaariot. Jatkuvan oppimisen politiikan avulla kontrolloidaan väestöä rakentamalla kansalaisia koskeva malli sekä arviointikeinot tehokkaan työmarkkinakansalaisuuden saavuttamiseksi.

Jatkuvalla oppimisella on Valtioneuvoston (2020a 32–34) raportin mukaan tarkoitus rakentaa pitkäjänteinen ja systemaattinen malli, joka

sisältää selkeät tavoitteet ja säännöllisen seurannan. Visio ja tavoitteet kattavat yhteiskunnan, työelämän ja yksilön. Malli koostuu kolmesta visiosta: 1) kaikilla on työllistymisen ja merkityksellisen elämän edellyttämät tiedot, taidot ja osaaminen, 2) jokainen kehittää osaamistaan työuran aikana, ja 3) osaaminen uudistaa työelämää ja työelämä osaamista.

Ensimmäinen visio ilmentää osuvasti elinikäisen oppimisen politiikan yrittäjämäisen talouden sukupolvea. EU:n määrittämien elinikäisen oppimisen avaintaitojen (2018) tavoin yksilölle määritellään työllistymiseen vaadittavia tietoja, taitoja ja osaamista. Osaaminen legitimoii inhimilliseen pääomaan perustuvan jatkuvan oppimisen politiikan. Kiinnostavasti puhutaan myös *merkityksellisestä elämästä* ja sen edellytyksistä. Merkityksellisen elämän sisältö jätetään kuitenkin määrittelemättä. Raportista on kuitenkin luettavissa vihjeitä, mitä se voisi olla. Merkityksellinen elämä näyttää pelkistyvän tarkoittamaan aktiivista työmarkkinakansalaisuutta; osaaminen työelämässä tuo elämään merkityksen.

Toinen visio on jatkuvan oppimisen politiikan onnistumisen elinehto. Kansakunnan osaamistasoa ei ole mahdollista pitää yllä, ellei jokainen kansalainen päivitä itseään ja osaamistaan jatkuvasti.

Kolmas visio keskittyy yhteiskunnan rakenteisiin. Visio on koko jatkuvan oppimisen politiikan perusta ja tavoite. Poliitiikan tavoitteena on uudistaa työelämää niin, että osaavat ihmiset tuottavat kilpailukykyä ja vaurautta koko kansakunnalle.

Jatkuvan oppimisen politiikassa tarjotaan myös ratkaisuja määritelyihin ongelmiin ja riskeihin. Nämäkin toimenpiteet on raportissa jaoteltu kolmen teeman alle: 1) jatkuva oppiminen osaksi työelämää, 2) jatkuvan oppimisen palvelujärjestelmän luominen, ja 3) jatkuvan oppimisen saavutettavuuden varmistaminen. (Valtioneuvosto 2020a, 35.)

Jatkuva oppiminen osaksi työelämää

Ensimmäisen tavoitteen sisälle määritellään kolme toimenpidettä, joiden kuvataan edesauttavan jatkuvan oppimisen kiinnittymistä osaksi työelämää. Nämä ovat *oppivan työyhteisön kehittäminen, osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen sekä työelämän ja osaamisjärjestelmän yhteyden tiivistäminen*. (Valtioneuvosto 2020a.)

Merkittävä osa työuran aikaisesta oppimisesta tapahtuu työpaikalla ja osana työn tekemistä. Julkisen sektorin ja työpaikkojen on kyettävä

kehittämään kasvulle suotuisaa toimintaympäristöä ja osaavaa työvoimaa. Osaaminen uudistaa työelämää, tukee innovaatioiden syntymistä ja tuottavuuden parantumista. Tarvitaan konkreettisia keinoja, joilla osaamisen kehittämisestä voi tulla nykyistä useammalla työpaikalla ja nykyistä useamman henkilön kohdalla itsestään selvä osa työtä tai yrittäjänä toimimista. (Valtioneuvosto 2020a, 35.)

Oppivan työyhteisön kehittämistä perustellaan osaamisen ja sen yhdistämisen sekä ketterien päivittämisen tapojen merkityksellä kasvun edellytyksille nyt ja tulevaisuudessa. Tuottavuuden työpaikoilla ajatellaan syntyvän osaavan henkilöstön toimesta. Uuden oppimisen kerrotaan edellyttävän kuitenkin toimivaa organisaatiokulttuuria, hyvää johtamista ja oppimismyönteistä kulttuuria. Osaamisen ja työssä kehittymisen nähdään vaikuttavan myös työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Yleisesti osaamisen päivittämistä pidetään tuloksellisen työorganisaation strategiana. Riskinä oppivan työyhteisön kehittämiseksi pidetään työn tehostamisesta juontuvan nopeatempoisuuden ja aikaa vievien oppimisprosessien välistä ristiriitaa. Toimenpiteeksi oppivan työyhteisön kehittämiseksi määritellään varsin itsestään selvästi työpaikkojen uudistaminen oppimista kannustaviksi. (Valtioneuvosto 2020a, 35–36.)

Oppivan työyhteisön tavoite ei ole uusi ilmiö elinikäisen oppimisen politiikan historiassa, mutta oppivien organisaatioiden sisällöt ovat vuosikymmenten saatossa muuttuneet. Oppivan yhteiskunnan näkökulmaa rakennettiin jo 1970-luvulla UNESCO:n politiikassa (ks. esim. Faure 1972) ja myöhemmin EU:n (Euroopan komissio 1995) politiikassa 1990-luvulla. Myös oppivan yhteisön (Euroopan komissio 1995), oppivan organisaation (OECD 1996) ja oppivien kaupunkien (UNESCO 2003) ajatukset ovat tuttuja elinikäisen oppimisen politiikan historiasta. Jatkuvan oppimisen politiikan tavoitteet oppivalle työyhteisölle jatkavat 1990-luvulla alkanutta uusliberalistista 'oppivan talouden' (learning economy) ajatusta kilpailukyvyn kasvattamiseksi (Kinnari 2020a). Tässä diskurssissa yksilöiden inhimillinen ja sosiaalinen pääoma pyritään maksimoimaan organisaation sisällä tuottavuuden parantamiseksi.

Toisen toimenpiteen toteuttamiseksi eli osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen kerrotaan olevan koulutusjärjestelmässä vakiintuneita käytäntöjä. Sen sijaan työelämässä tapahtuvan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kerrotaan eroavan koulujärjestelmän toimin-

noista. Osaamisen tunnistamisen kuvataan tapahtuvan työn etsinnän, urakehityksen ja kehityskeskusteluiden kautta. Raportin mukaan työelämän osaamista eivät määritä ammatit tai tutkinnot, vaan ihmisten asenteet, motivaatio, oppimiskyky, toimintatavat, työtyylit ja vuorovaikutusosaaminen. Riskinä pidetään sitä, ettei työelämässä ole yhtenäistä strategiaa osaamisen kuvaamiseen, minkä vuoksi ohjaus ja tuki tulisi kiinnittää tiukemmin osaksi osaamisen tunnistamista. Toimenpiteiksi asetetaan osaamisen tunnistamisen kehittäminen ja uraohjauksen lisääminen. (Valtioneuvosto 2020a, 37.)

Osaamisen tunnustamiseen liittyvät jatkuvan oppimisen perustelut ovat yrittäjämäisen talouden sukupolven keskiössä. Raportissa valtioneuvosto korostaa yrittäjämäistä minää ja hyvää tyyppiä tutkintojen ohitse kilpailukyvyyn kasvattajana. Yrittäjyyden diskurssistakin tutun käsityksen mukaan tärkeintä on motivoitunut ja yhteistoimintaan virittynyt innostava asenne talouskasvun lähteenä (ks. esim. Laalo & Kinnari, Silvennoinen 2018). Myös 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana noussut uraohjaus korostuu merkittävänä toimenpiteenä (ks. esim. Bentgtsson 2011; 2014).

Kolmannella toimenpiteellä, työelämän ja osaamisjärjestelmän yhteyden tiivistämisellä, tarkoitetaan toimivan yhteistyön luomista työorganisaatioiden ja korkeakoulujen, ammatillisten oppilaitosten, vapaan sivistystyön ja muiden osaamispalveluja tuottavien kesken. Nopean teknologiakehityksen ja markkinamuutosten nähdään korostavan verkostojen ja ekosysteemien merkitystä osaamisen ennakoinnissa. Toimenpiteeksi asetetaan työelämää tukevan koulutus- ja osaamisjärjestelmän rakentaminen. (Valtioneuvosto 2020a, 38.)

Tietotalouden totuuspelin diskurssissa korostetaan usein juuri työelämän ja koulutusjärjestelmien yhteensovittamista (Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2022). Kaikesta koulutuksesta halutaan mahdollisimman työelämärelevanttia. Samalla määritellään koulutuksen funktioita, joista talouskasvun tukeminen korostuu tärkeimpänä. Työelämärelevantin koulutuksen ja oppimisen ajatus ei ole elinikäisen oppimisen politiikassa uusi. Jo 1970-luvulla jaksottaiskoulutus otti sen kärkiajatuksiksi politiikkaansa (OECD 1973).

Jatkuvan oppimisen palvelujärjestelmän luominen

Toinen suuri tavoite on luoda jatkuvalle oppimiselle palvelujärjestelmä. Sen alle määritellään viisi tarkempaa toimenpidettä tavoitteen saavuttamiseksi. Nämä ovat *koulutustarjonnan uudistaminen, ennakoinnin kehittäminen, oppijan ja työnhakijan palveluprosessin kehittäminen, digitaalisuuden mahdollisuuksien hyödyntäminen sekä työn ja osaamisen liiton vahvistaminen.*

Suomen osaamisjärjestelmän on sopeuduttava globalisaation, teknologian kehityksen, automatisaation ja vihreän siirtymän tuomiin muutoksiin. Osaamisen strategisella kehittämisellä on mahdollista tukea työelämän ja yhteiskunnan muutosta niin, että se tapahtuu sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävällä tavalla. Jotta tämä onnistuisi, pitää jatkuvan oppimisen eri osa-alueiden toimia saumattomasti yhteen ja palvella kaikkia kansalaisia. Tämä edellyttää uutta jatkuvan oppimisen palvelujärjestelmää. (Valtioneuvosto 2020a, 39.)

Koulutustarjonnan uudistamista tarvitaan, koska työelämän ja yhteiskunnan muutosten vuoksi puolen miljoonan työkäisen on raportin mukaan uudistettava osaamistaan. Haasteena on korkean työllisyysasteen säilyttäminen, minkä vuoksi työuran aikainen osaamisen kehittämisen tulee tapahtua työtä ja opiskelua yhteensovittamalla. Toimenpiteenä on lisätä työelämän tarpeisiin räätälöityjä lyhytkestoisia osaamispalveluita. (Valtioneuvosto 2020a, 39–41.)

Tietotalouden aiheuttama yhteiskuntarakenteen muutos on esitetty elinikäisen oppimisen perusteluna jo lähes kolmekymmentä vuotta (ks. Euroopan komissio 1995; OECD 1996). Teknologian aiheuttama työmarkkinamuutos oli vahvimpia perusteluja jo 1970-luvulla. Silloin muutos oli riski, joka uhkasi vieraannuttaa ihmisen itsestään (ks. esim. Faure 1972). 1990-luvulla erityisesti OECD (1996) kiinnitti elinikäisen oppimisen politiikan huomion lyhyisiin ja räätälöitiin oppimispolkuihin ketteryuden lisäämiseksi. Jatkuvan oppimisen politiikka jatkaa OECD:n viitoittamalla tiellä – individualistisilla ja lyhyillä koulutuspoluilla pyritään reagoimaan nopeasti työmarkkinoiden muutoksiin.

Ennakoinnin kehittämistä ja ennakointitiedon vaikuttavampaa hyödyntämistä tarvitaan raportin mukaan työvoiman varmistamiseksi kaikilla alueilla ja toimialoilla. Ennakoinnilla ja jatkuvalla seuraamisella parannetaan kohtaantoa työmarkkinoilla. Toimenpiteenä on ottaa

paremmin huomioon työmarkkinoiden alueelliset erityispiirteet ja sellaiset osaamistarpeet, jotka jäävät yleensä huomiotta. (Valtioneuvosto 2020a, 41–43.)

Oppijan ja työnhakijan palveluprosessin kehittämällä pyritään antamaan monialaisempaa tukea osaamisen kehittämiseksi ja työllistettävyyden tueksi. Toimenpiteinä on lisätä henkilökohtaista palvelua ja keinoja yksilöllisten osaamistarpeiden tunnistamiseksi. (Valtioneuvosto 2020a, 43–44.)

Digitaalisuuden mahdollisuuksien hyödyntämisellä pyritään parantamaan työllistymispolkua. Toimenpiteenä on rakentaa digitaalinen palvelukokonaisuus sekä vahvistaa kansalaisten digiosaamista läpi elämän. (Valtioneuvosto 2020a, 44–45.)

Työn ja osaamisen liiton vahvistamisen tarve perustuu siihen, että nykyisellään työikäisten osaamisen kehittämisen järjestelmä on liian monimutkainen ja hajaantunut. Toimenpiteenä on luoda osaamisen ekosysteemejä ja riittävä rakenne tukemaan työn ja osaamisen liittoa. (Valtioneuvosto 2020a, 45–46.)

Neljä edellä mainittua tavoitetta liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tavoitteiden avulla rakennetaan strategiaa, jonka avulla kansalaiset integroidaan osaksi jatkuvan oppimisen käytäntöjä. Ennakointi, työnhakijan henkilökohtainen ohjaus, digitaalisten palveluiden käyttö sekä työn ja osaamisen liittäminen yhä kiinteämmin yhteen perustuvat nopeasti reagoivaan työmarkkinapolitiikkaan. Samalla kansalaisten osaamista ja koulutussisältöjä kontrolloidaan yhä vahvemmin työmarkkinoiden tarpeisiin perustuen. Jatkuvan oppimisen politiikan keskiössä on työllistettävän työmarkkinakansalaisen osaamisen kehittäminen koko elämän ajan.

Jatkuvan oppimisen saavutettavuuden varmistaminen

Kolmas suuri tavoite on varmistaa jatkuvan oppimisen saavutettavuus. Se jakautuu kolmeen toimenpiteeseen, jotka ovat *ohjauksen kokonaisvaltainen kehittäminen, hakeva toiminta ja viestintä sekä etuuksien kehittäminen tukemaan jatkuvaa oppimista.*

Jatkuvan oppimisen saavutettavuudella varmistetaan, että kaikilla on mahdollisuus kehittää osaamistaan työuran eri vaiheissa. Ohjauksella vahvistetaan eri kohderyhmien tavoittamista työssä ja työn ulkopuolella

sekä vahvistetaan muita jatkuvan oppimisen teemoja, kuten ennakoitiedon hyödyntämistä ura- ja koulutuspolkujen suunnittelussa, uuden koulutustarjonnan saavutettavuutta ja työelämän siirtymien sujuvoittamista. (Valtioneuvosto 2020a, 46.)

Ohjauksen kokonaisvaltaista kehittämistä tarvitaan, koska raportin mukaan aikuisten osallistumista vaikeuttaa tiedon ja ohjauksen hajanaisuus, eikä koulutus- ja uraohjauspalveluita työväestölle nähdä olevan tarpeeksi saatavilla. Toimenpiteiksi asetetaan monialaisia elinikäisen ohjauksen malleja sekä urasuunnittelua. (Valtioneuvosto 2020a, 48.) Ohjauspalveluiden merkitystä jatkuvan oppimisen raportissa korostetaan useaan otteeseen. Elinikäisen ohjauksen avulla halutaan kohdentaa jatkuvan oppimisen politiikka koskemaan myös niitä, jotka ovat jääneet koulutuksen ulkopuolelle. Pehmeällä vallankäytöllä jokaista ohjataan osallistumaan itsensä päivittämiseen.

Hakevan toiminnan ja viestinnän tarvetta perustellaan sillä, että iso osa väestöstä ei riittävästi hyödynnä koulutustarjontaa tai on jäänyt muuten oppimismahdollisuuksien ulkopuolelle. Vähemmän osallistuvien ryhmä on moninainen ja osallistumattomuutta selittävät useat tekijät. Osallistumattomuutta aiheuttavat raportin mukaan motivaation, tiedon tai resurssien puutteet, oppimisvaikeudet tai aikaisemmat negatiiviset kokemukset tai terveydelliset ja sosiaaliset ongelmat. Osalla, kuten esimerkiksi yrittäjillä kerrotaan olevan vähemmän mahdollisuuksia osallistua koulutukseen. Toimenpiteiksi aliedustetuille ryhmille ehdotetaan räätälöityjä toimia, kuten ohjausta, neuvontaa ja muita tukipalveluja. Pelkästään palveluiden ja järjestelmän kehittämistä ei kuitenkaan nähdä riittävänä, mikäli henkilö ei itse tunnista tai halua tunnistaa oman osaamisensa puutteita tai kehittämisen tarpeita. Heikko motivaatio nähdään riskinä, minkä vuoksi vähän osallistuvat halutaan kohdata siellä missä he arjessa liikkuvat ja räätälöidä palvelut heidän kokemustensa mukaisesti. (Valtioneuvosto 2020a, 48-49.) Myös hakeva toiminta toimenpiteenä kietoutuu elinikäisen ohjauksen ympärille. Samalla houkuttelu eli kontrollikeinot jokaisen osallistumiseksi jatkuvaan oppimiseen tiukkenevat. Erityinen huomio kiinnitetään niihin, jotka eivät syystä tai toisesta motivoitu työmarkkinakeskeiseen jatkuvaan oppimiseen. Yksilölle ei jätetä valinnanvapautta, vaan hyvää tarkoittavasta itsensä päivittämisestä tulee lähes pakko. Motivaatiokeinona korostetaan individualistista

lähtökohtaa sitomalla työmarkkinasisältöinen oppiminen omaan elämäkokemukseen. Samalla yksilöiden koko elämä pedagogisoituu (ks. esim. Ball 2009), sillä työvoimapolitiikan osaksi nivottu jatkuva oppiminen halutaan laajentaa koskemaan jokaisen arkea – työ, vapaa-aika ja harrastukset mukaan lukien.

Jatkuvan oppimisen etuuksien kehittämisellä halutaan kompensoida opintojen aikana menetettyjä ansiotuloja. Etuusjärjestelmillä tuetaan jatkuvan oppimisen uudistuksia, kuten osaamistason nostamista. Opintotukijärjestelmää pyritään kehittämään siten, että se mahdollistaa paremmin myös työttömien ja aliedustettujen ryhmien opiskelun. (Valtioneuvosto 2020a, 49–51.) Viimeinen toimenpide keskittyy rakenteiden merkitykseen työikäisten oppimisessa. Kysymys siitä, miten elinikäisen oppijan opiskelut rahoitetaan, on ollut olemassa koko elinikäisen oppimisen politiikan historian ajan (ks. esim. OECD 1973; Euroopan komissio 1995; European Commission 2000). Samalla keskustelu rahoituksesta on myös vaikuttanut siihen, kenellä on päätäntävalta elinikäisen oppimisen sisältöjen määrittelyssä.

Jatkuva oppiminen – vanhaa viiniä uusissa pulloissa?

Jatkuvan oppimisen käsite on tuotu suomalaiseen koulutuspolitiikkaan merkittävänä uudistuksena. Nykyisten työtehtävien kuvataan muuttuvan niin nopeasti, että tarvitaan uutta osaamista. Jatkuvan oppimisen uudistuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita tulevaisuuden osaamistarpeista ja matalasti koulutettujen aktiivisemmasta kouluttautumisesta.

Kuitenkin elinikäisen oppimisen politiikan historiasta tutut, suuret yhteiskuntaan liittyvät muutospaineet kuten globalisaatio, väestörakenteen muutos ja teknologian kehitys ovat myös jatkuvan oppimisen politiikan perusteluja. Elinikäisen oppimisen historiaan peilaava analyysi osoittaa, että politiikassa kierrätetään paljon aiemmilta vuosikymmeniltä tuttuja ratkaisuja. Erityisesti 1990-luvulla talouden sukupolvessa kehitetyt ratkaisut näkyvät jatkuvan oppimisen politiikassa. Epäselvää on, miksi ajatus ihmisen mahdollisuudesta oppia koko elämän ajan on vaatinut uuden käsitteen. Joka tapauksessa jatkuva oppiminen on jälleen uusi muuntunut käsite elinikäisen oppimisen politiikan historiaan.

Uutta on, että jatkuvan oppimisen politiikan myönnetään olevan puhtaasti työmarkkinakeskeinen. Poliitikassa ei olla kiinnostuneita ihmisen kasvuun, solidaarisuuteen, sivistykseen, eurooppalaisiin arvoihin ja yhteiseen kulttuuriperimään tai ilmastonmuutokseen liittyvistä kysymyksistä. Poliitikassa kuitenkin korostetaan työmarkkinakeskeisen jatkuvan oppimisen rakentavan merkityksellistä elämää. Merkityksellisen elämän sisältöä tai sitä, miten jatkuva oppiminen tuo ihmisten elämään merkitystä, ei kuitenkaan avata. Jatkuvan oppimisen yhteydessä merkityksellinen elämä vaikuttaakin tarkoittavan lähinnä aktiivista työmarkkinakansalaisuutta. Näin ihmisen olemus ja merkitys osana kansalaisyhteiskuntaa yksiulotteistuu (ks. esim. Marcuse 1969). Elämän sisältö syntyy itsensä päivittämisestä muuttuvien työmarkkinoiden tarpeisiin. Merkityksellisen elämän käsite saa tahattomasti jopa perverssiä sisältöä, kun ihmisen olemassaolon arvo pohjautuu kilpailukyvyyn politiikkaan perustuvaan moraalijärjestelmään.

Jatkuvan oppimisen politiikassa korostuu täystyöllisyyteen perustuvan yhteiskunnan ajatus. Poliitiikan tulee koskea erityisesti niitä, jotka eivät yleisesti päädy koulutuksen pariin. Koulutukseen osallistumattomia houkutellessaan jatkuvaan oppimiseen ulottamalla se myös arkeen ja harrastuksiin. Inklusiivinen ajatus jokaisen osallistumisesta tarkoittaa kuitenkin myös kontrollin kiristymistä ja työmarkkinaosaamiseen perustuvan jatkuvan oppimisen ulottuminen vapaa-aikaan ja harrastuksiin merkitsee politiikan hallinnallisuuden kokonaisvaltaistumista. Myös vapaa-ajan merkitys muuttuu, sillä ainoastaan työelämärelevantti osaminen on jatkuvan oppimisen kannalta merkityksellistä.

Jatkuvan oppimisen politiikassa korostuu yrittäjämäisen talouden sukupolven ihanne ihmisestä kykypääomakoneena. Kykypääomakoneen elämänmittainen tehtävä on kerätä itseensä työmarkkinoilla noteerattavia pääomia ja ylläpitää kyvykkyyttä eli minäpystyvyyttä, motivaatiota ja oikeaa asennetta. 2020-luvun tietokyykapitalismi tarvitsee palvelukseensa yrittäjämäisiä oppijoita, ja juuri niitä jatkuvan oppimisen politiikan avulla pyritään tuottamaan.

Lähteet

- Bacchi, Carol (2000) Policy as Discourse: What Does It Mean? Where Does It Get Us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (1), 45-57.
- Bacchi, Carol & Goodwin, Susan (2016) *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ball, Stephen (2009) Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. Teoksessa Peters, Michael A., Besley, Tina (A.C.), Olssen, Mark, Maurer, Susanne & Weber, Susanne. *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 201-217.
- Bengtsson, Anki (2011) European Policy of Career Guidance: The Interrelationship Between Career Self-Management and Production of Human Capital in the Knowledge Economy. *Policy Futures in Education* 9 (5), 616-627.
- Bengtsson, Anki (2014) Enterprising Career Education: The Power of Self-Management. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (3), 362-375.
- Binkley, Sam (2015) *Happiness as Enterprise. An Essay on Neoliberal Life*. New York: State University of New York Press.
- Centeno, Vera (2011) Lifelong Learning: A Policy Concept with a Long Past but a Short History. *International Journal of Lifelong Learning*, 30 (2), 133-150.
- Council of Europe (1978) *Permanent Education: Final report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dave, Ravindra (1976) Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. Teoksessa Dave, Ravindra. H. *Foundations of Lifelong Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education. 15-56.
- Dean, Mitchell (1999/2010) *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Euroopan komissio (1994) *Kasvu, kilpailukyky, työllisyys*. Euroopan komission Valkoinen Kirja.
- Euroopan komissio (1995) *Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa*. Euroopan komission Valkoinen kirja.
- European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper. Commission of the European Communities. Brussels 31.10.2000.
- European Commission (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Commission of the European Communities. Brussels 21.11.2001.

- Euroopan unioni (2007) Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys. Luxembourg: Euroopan yhteisöt.
- Euroopan unioni (2018) Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista, 22.5. 2018/C 198/01.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovskij, Artur, Rahnema, Majid & Champion Ward, Frederick (1972) Unescon asettaman kansainvälisen kasvatuksenkehittämiskomission raportti. Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Suom. Pekka Haapakoski. Porvoo: WSOY.
- Fejes, Andreas (2005) *New Wine in Old Skins: Changing Patterns in the Governing of the Adult Learner in Sweden*. *International Journal of Lifelong Education* 24 (1), 71-86.
- Fejes, Andreas (2008) *Historicizing the Lifelong Learner: Governmentality and Neoliberal Rule*. Teoksessa Nicoll, Katherine & Fejes, Andreas. *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge, 87-101.
- Foucault, Michel (1991) *Governmentality*. Teoksessa Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller, Peter. *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With Two Lectures and an Interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (1995) *Truth and Power*. Teoksessa *Power/Michel Foucault. Essential works of Foucault 1954-1984*. Faubion, James D. Käänt. R. Hurley. New York: The New Press.
- Foucault, Michel (1998) *Nietzsche, genealogia, historia*. Teoksessa *Foucault/Nietzsche*. Suom. Jussi Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto, 41-107.
- Foucault, Michel (2008) *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978*. Käänn. Graham Burchell. New York: Palgrave.
- Foucault, Michel (2010) *Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia. Collège de Francen luennot 1977-1978*. Suom. Antti Paakkari. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, Michel (2014) *Itsestä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena (1984)*. Teoksessa *M. Foucault Parhaat*. Suom. Tapani Kilpeläinen, Simo Määttä & Johan L. Pii. Tampere: Niin & Näin.
- Helén, Ilpo (2016) *Elämän politiikat. Yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kinnari, Heikki (2020a) *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi UNESCO:n, EU:n ja OECD:n politiikasta*. Jyväskylä: FERA.
- Kinnari, Heikki (2020b) *Elinikäisestä oppijasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. Aikuiskasvatus*. 305-319.

- Kinnari, Heikki & Silvennoinen, Heikki (2015) Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa Harni, Esko. Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Laalo, Hanna, Kinnari, Heikki & Silvennoinen, Heikki (2018) Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne. Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 2. Jyväskylä: FERA. 43-69.
- Laalo, Hanna, Kinnari, Heikki & Silvennoinen, Heikki (2019) Setting new standards for homo academicus: Entrepreneurial university graduates on the EU agenda. *European Education* 51 (2), 93-110.
- Laalo, Hanna, Kinnari, Heikki, Silvennoinen, Heikki & Haltia, Nina (2022) Boosting Employability Through Fostering Entrepreneurial Mindset: Critical Analysis on Employability and Entrepreneurship in EU Policy Documents. Teoksessa Siivonen, Päivi. Isopahkala-Bouret, Ulpu., Tomlinson, Michael., Korhonen, Maija., Haltia, Nina. Rethinking graduate employability in context. Discourse, policy and practice. Lontoo: Palgrave Macmillan. (tulossa)
- Marcuse, Herbert (1969) Yksiulotteinen ihminen. Teollisen yhteiskunnan tarkastelua. Suom. Markku Lahtela. Helsinki: Weilin + Göös.
- OECD (1973) Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD/CERI.
- OECD (1975) Recurrent Education. Trends and Issues. Paris: OECD/CERI.
- OECD (1985) Becoming Adult in a Changing Society. Paris: OECD/CERI.
- OECD (1996) Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- OECD (2000) Motivating Students for Lifelong Learning. Paris: OECD/CERI.
- OECD (2003) Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris: OECD.
- OECD (2004) Career Guidance and Public Policy. Paris: OECD.
- OECD (2005) The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Paris: OECD/DeSeCo.
- OECD (2007) Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD.
- OECD (2020) Continuous Learning in Working Life in Finland. Paris: OECD.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) Jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien kehittäminen koulutusjärjestelmässä.
- Rose, Nikolas (1999) Powers of Freedom: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge.

- Rubenson, Kjell (2006) The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare* 36 (3), 327-341.
- Saari, Antti (2016) Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 4-13.
- UNESCO (1996) *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-First Century.* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003) *Nurturing the Treasure. Vision and Strategy 2002-2007.* Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- UNESCO (2016) *Conceptions and Realities of Lifelong Learning.* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.* Paris: UNESCO
- Walters, William (2012) *Governmentality. Critical Encounters.* London: Routledge.
- Valtioneuvosto (2020a) *Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset - Osaaminen turvaa tulevaisuuden.*
- Valtioneuvosto (2020b) *Jatkuvan oppimisen uudistus – miten työikäisten osaaminen varmistetaan.*

4.

Miten yksilöiden osaaminen muuttuu yrityksen tuottavuudeksi ja edelleen talouskasvuksi?

Sinimaaria Ranki

Tiivistelmä

Jatkuvan työssä oppimisen painoarvo on tullut yhä suuremmaksi yhteiskunnallisessa keskustelussa ja työelämän arjessa. Tässä luvussa luodaan kokonaiskuvaa tekijöistä ja dynamiikasta, jolla yksilöiden osaaminen muuntuu yrityksissä tuottavuuskasvuksi ja sitä kautta yhteiskunnan elintasoksi. Talouden kasvuteoria kuvaa, miten osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen kytkeytyvät talouskasvuun. Osaamisen kehittäminen on investointi inhimilliseen pääomaan. Siihen liittyy kustannus, joka tuottaa maksajalle pidemmällä aikavälillä karttuvaa tuottoa. Kustannusten ja tuottojen arvioiminen on monisyistä, koska niitä on arvioitava monesta eri näkökulmasta yhtä aikaa. Yksi-

lön näkökulman ymmärtämiseksi taloustieteen tarjoamaa tietoa laajennetaan psykologian ja kasvatustieteen tuloksilla, jotka selittävät yksilön ja ryhmien oppimista. Yrityksen näkökulmaa avataan strategisen johtamisen teorian kautta. Taloustieteen strategiateoriat analysoivat sitä, miten investointilaskelmissa käytettävät kustannukset ja tuotot syntyvät. Strategiateoriat etsivät rationaalisen analyysin keinoin kilpailuetua markkinoilla. Kun halutaan ymmärtää, miten osaaminen muuntautuu yrityksessä tuottavuudeksi ja talouden kasvuksi, strategiateoriat tarvitsevat rinnalleen psykologian ja viestinnän alojen tarjoamaa tietämystä. Lopuksi luodaan ajankohtainen katsaus suomalaiseseen työelämään jatkuvan työssä oppimisen ympäristönä ja pohditaan työssä tapahtuvan jatkuvan oppimisen näkymiä vuosina 2020–22 jyllänneen globaalin koronapandemian jälkeisessä työelämässä.

Avainsanat: *Jatkuva oppiminen, elinikäinen oppiminen, talouskasvu*

Johdanto: Talouden näkökulma jatkuvaan työssä oppimiseen

Kun jatkuvaa työssä oppimista tarkastellaan talouden näkökulmasta, lähtökohtana on osaamisperustaisen talouskasvun ajatus. Taloustieteen kirjallisuuden mukaan osaaminen on talouskasvun yksi keskeisimpiä, ellei keskeisin, lähde (OECD 1996, Woessman 2016). Osaamisella on taloudellinen arvo, se on pääomaa, jota täytyy rakentaa, ylläpitää ja uudistaa. Vaikka empiirinen tutkimus ei ole pystynyt laskemaan tarkasti, missä määrin osaaminen eli inhimillinen pääoma lisää talouskasvua, se tiedetään, että vaikutus on positiivinen (esimerkiksi Kauhanen 2019 viittaa kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen). Se, että yksilöllä on mahdollisuus ja kiinnostus kehittää osaamistaan koko työuransa aikana, on yksilön, työnantajan ja yhteiskunnan yhteinen etu.

Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan sisältyi parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus, joka pyrkii parantamaan erityisesti työikäisten mahdollisuuksia kehittää osaamistaan. Uudistuksen painoarvosta kertoo, että se valmisteltiin parlamentaarisessa ryhmässä ja se jatkuu yli hallituskauden. Uudistustyötä pohjusti 30 yhteiskunnalli-

sen toimijan ilmaisema elinikäisen oppimisen tahtotila, jonka keskeisin viesti oli, että elinikäistä oppimista tulee johtaa pitkäjänteisesti hallinnonalarajat ylittävänä kokonaisuutena. Perusteluna oli, että elinikäinen oppiminen on monitahoinen ilmiö, jonka tavoitteiden saavuttamiseksi monien eri politiikkalohkojen tavoitteiden, rahoituksen ja toimenpiteiden on tuettava toisiaan ja oltava samansuuntaisia. (Sitra 2019.) Työuran aikainen elinikäinen oppiminen, tai jatkuva oppiminen, oli parlamentaarisen uudistuksen ytimessä. Uudistusryhmä päätyi muotoilemaan kunnianhimoisen vision, jonka mukaan jokaisella on työuransa aikana mahdollisuus uudistaa osaamistaan ennakoivasti, jotta työssä kehittyminen, työllistyminen uusiin tehtäviin ja uralla eteneminen olisi mahdollista. (Valtioneuvosto 2020.)

Kun puhutaan työuran aikaisesta osaamisen kehittämisestä, lähtökohdista on usein työelämän nopeasti muuttuva tarve, jota ajaa nopeasti etenevä digitalisaatio. Toinen lähtökohta on yhteiskunnan tarve ylläpitää korkeaa työllisyyttä, jotta ikärakenteen vuoksi heikkenevän huoltosuhteen rasitus julkiselle taloudelle voidaan minimoida. Ikärakenteen muutosvoima vaikuttaa pitkällä aikavälillä ja on helposti ennakoitava, digitalisaatio on muutosvoimana vaikeammin ennakoitava, vaikka jälkikäteen katsottuna kehityskulun pitkä kaari on selkeämmin hahmotettavissa.

Julkinen talous tarvitsee osaamisesta kumpuavaa talouskasvua

Väestön ikärakenne luo painetta jatkuvaan työssä oppimiseen julkisen sektorin kestävyysvajeen kautta. Kestävyysvaje syntyy, kun ikärakenteen vuoksi ns. vanhushuoltosuhte eli yli 64-vuotiaiden suhde 15-64 -vuotiaisiin kasvaa. Vajeen hillitsemiseksi työvoimaa pitäisi kasvattaa. Yksi toimenpide on pyrkiä pidentämään yksilöiden työuria alusta, keskeltä ja lopusta niin, että tulonsiirtomenot pienentyisivät ja verotulot kasvaisivat. Osaamisen kehittämisellä on nähty tässä tärkeä rooli. Mitä korkeampi koulutus nuorella työelämään astuessaan on, sitä pidempi on hänen työuransa (Pyöriä 2016). Korkea osaaminen ja hyvät oppimisvalmiudet ovat yhteydessä aktiiviseen osaamisen kehittämiseen, mikä tukee työuran jatkumista työn osaamisvaatimusten kasvaessakin. Jos työura kuitenkin katkeaa, uudelleen työllistyminen on sitä nopeampaa, mitä

joustavammin yksilö pääsee työssä tarvittavaa osaamistaan kehittämään (Valkonen 2015, OECD 2017, Rouse 2017, München ja Psacharopoulos 2018, Vainiomäki 2018, Busk ym. 2020) . Niin ikään osaaminen vaikuttaa ikääntyneiden työntekijöiden jaksamiseen työssä ja heidän mahdollisuuksiinsa jatkaa työuraansa eläkeikään asti, mielellään vielä sitäkin pidempään (Oinas ym. 2016, Vuori ym. 2017). Näin osaaminen on keskeinen työhyvinvoinnin ja monipuolinen yleisen hyvinvoinnin lähde ja paras tae työllistymiselle ja työuran jatkuvuudelle.

Toiseksi talouden kantokyvyn kasvattamiseksi tarvitaan tuottavuuden kasvua. Talousteorian mukaan elintaso kasvaa työn tuottavuuden kasvun ja työn määrän kasvun summana. Väestön vanhenemisen vuoksi työikäisten määrä vähenee, joten tuottavuuden kasvun täytyy olla suurempaa, jotta elintaso on mahdollista säilyttää. Tuottavuuskasvu syntyy yrityksissä osaavan työvoiman työn tuloksena. Tuottavuus kasvaa niin sanotun luovan tuhon prosessin kautta, eli kun heikommin tuottavia yrityksiä kuolee pois ja paremmin tuottavat eli kilpailukykyisimmät jäävät henkiin. Tuottavuuskasvun kannalta olennaista on, että työntekijöitä siirtyy heikomman tuottavuuden yrityksistä paremmin tuottaviin yrityksiin (Maliranta 2019). Panostukset työuran aikaiseen jatkuvaan oppimiseen edistävät työvoiman talouskasvua vahvistavaa liikkuvuutta.

Teknologia muuttaa työn osaamisvaatimuksia

Teknologinen muutos vaikuttaa työelämään muuttamalla työn tekemisen tapoja, työnkuvia, viestintää ja sosiaalisia suhteita. Teknologinen kehitys eli tekniikan teorioiden kehitys vauhdittaa tieto- ja viestintätekniiikan kehitystä, joka sisältää tiedon automaattisen käsittelyn ja siirron. Tämä mahdollistaa digitalisaation eli tiedon tallentamisen siirtämisen ja käsittelyn tietokoneiden ymmärtämässä muodossa. Digitalisaatiota hyödyntämällä työtä voidaan kokonaisvaltaisesti organisoida uudella tavalla niin, että ihminen vapautuu tekemään sitä, missä ihmisen kyvyt ovat välttämättömiä ja tuottavat eniten lisäarvoa. (MIT 2020).

Digitalisaation vaikutuksia työhön on käsitelty laajalti tutkimuskirjallisuudessa, jota mm. Keyriläinen & Sutela (2018) ja Alasoini & Tuomivaara (2020) esittelevät tutkimusartikkeleissaan. Kirjallisuus käsittelee

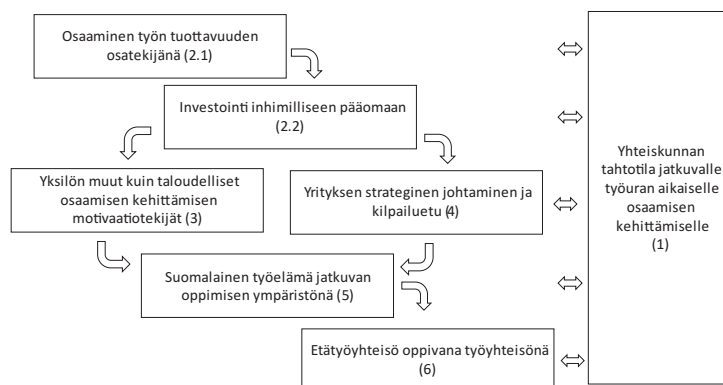
kysymystä, minkälaista työtä ja miten paljon digitalisaatio tulee korvaamaan, sekä sitä, minkälaista uutta työtä digitalisaatio synnyttää. Digitalisaation ennakoituja vaikutuksia työelämään kuvataan monipuolisesti eri organisaatioiden tuottamissa skenaarioraporteissa. Esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön (2018) tulevaisuuskatsaus ennakoii digitalisaation merkittävänä seurauksena alustatalouden kasvun sekä teollisuudessa tekoälyohjatun robotisaation. Kehitys edellyttää jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Työterveyslaitos näkee digitalisaatioon liittyvät mahdollisuudet uuden työn lähteenä suurina, mutta korostaa sosiaalisten ja eettisten näkökohtien huomioimista, kun esimerkiksi ihmisen työtoiminnasta kertyvää dataa hyödynnetään työn kehittämiseksi. Digitalisaation mahdollisuuksia ovat skenaarion mukaan tekoälyn kehittäminen tukemaan ja täydentämään ihmisten toimintaa, tai algoritmien käyttö työprosessien tehokkuuden ja laadun parantamisessa. (Kokkinen (toim.) 2020).

Alasoini ja Tuomivaara (2020) toteavat katsauksessaan, että digitalisaation vaikutuksissa työhön kyse on monien ei-teknologisten tekijöiden ohjaamasta prosessista. Muutos on erilaisten taloudellisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja institutionaalisten ulottuvuuksien kokonaisuudesta, jonka ymmärtäminen on olennaista, kun analysoidaan digitalisaation odotettavissa olevia muutoksia työelämässä.

Luvun rakenne ja rajaukset

Tässä luvussa luodaan kokonaiskuvaa tekijöistä ja dynamiikasta, jolla yksilöiden osaaminen muuntuu yrityksissä tuottavuuskasvuksi ja sitä kautta yhteiskunnan elintasoksi. Luvun punaisena lankana juoksee taloustieteen tulokulma työuran aikaiseen osaamisen kehittämiseen. Kappaleessa 2 aihetta lähestytään talouden kasvuteorian näkökulmasta ja kuvataan, miten osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen kytkeytyvät talouskasvuun. Teoriaa täydennetään Suomea koskevilla kasvulaskeksen empiirisillä tuloksilla. Tämän artikkelin puitteissa keskitytään katsomaan tarkemmin työntekijöiden osaamisen sekä kokonaistuottavuuden ja tuottavuuden välistä yhteyttä. Osaamisen kehittäminen on investointi inhimilliseen pääomaan. Siihen liittyy kustannus, joka tuottaa maksajalle pidemmällä aikavälillä karttuvaa tuottoa. Kappaleessa 2

esitellään edelleen koulutuksen taloustieteen keskeisimmät argumentit liittyen inhimilliseen pääomaan tehtävän investoinnin kannattavuuden arviointiin. Kustannusten ja tuottojen arvioiminen on monisyistä, koska niitä on arvioitava monesta eri näkökulmasta yhtä aikaa. Syy-yhteyksiä on erittäin vaikeaa osoittaa etenkin pitkällä aikavälillä kertyvien hyötyjen ja tietyssä ajan hetkessä tapahtuneen osaamisen kehittämisen välillä. Siksi taloustieteen tarjoamaa ymmärrystä työuran aikaisesta jatkuvasta oppimisesta syvennetään kappaleessa 3 tarkastelemalla kysymystä yksilön näkökulmasta ja tuomalla keskusteluun muiden tieteenalojen tuloksia. Psykologia ja kasvatustiede selittävät yksilön ja ryhmien oppimista ja valottavat siihen vaikuttavia tekijöitä. Kappaleessa 4 työuran aikaisen jatkuvan oppimisen kysymystä tarkastellaan strategisen johtamisen teorian kautta yrityksen näkökulmasta. Taloustieteen strategia-teoriat analysoivat sitä, miten investointilaskelmissa käytettävät kustannukset ja tuotot syntyvät. Strategioteoriat etsivät rationaalisen analyysin keinoin kilpailuetua markkinoilla. Keskeisiä muuttujia ovat tuotantomäärät, kustannukset ja hinnat. Tällaisiin laskelmiin perustuvat päätökset kannattavuuden ja operatiivisen tehokkuuden varmistamiseksi ovat välttämättömiä. Kun halutaan ymmärtää, miten osaaminen muuntautuu yrityksessä tuottavuudeksi ja talouden kasvuksi, strategioteoriat tarvitsevat rinnalleen psykologian ja viestinnän alojen tarjoamaa tietämystä. Kappaleessa 5 luodaan ajankohtainen katsaus suomalaiseen työelämään jatkuvan työssä oppimisen ympäristönä. Lopuksi kappale 6 katsoo tulevaisuuteen ja pohtii työssä tapahtuvan jatkuvan oppimisen näkymiä vuonna 2020 puhjenneen koronapandemian jälkeisessä työelämässä.



Kuvio 1. Kaavio luvun rakenteesta.

Tämä luku rikastaa taloustieteen näkökulmaa muiden tieteenalojen tutkimustuloksilla pyrkien luomaan parempaa ymmärrystä siitä, mitä eri tekijöitä kokonaiskuva pitää sisällään ja miten ne liittyvät toisiinsa. Vaikka jollekin jatkuvan työssä oppimisen tuloksena syntyvälle hyödyllä ei voi laskea rahallista arvoa, sellaisen etumerkki on kuitenkin positiivinen. Erilaisten hyötyjen olemassaolo ja syntymekanismi on siksi olennaista ymmärtää ja huomioida osaamisen kehittämiseen tehtävän investoinnin kokonaisarviointissa. Pyrkimyksenä on näin rakentaa siltaa tutkimuksen ja käytännön välille tarjoamalla kokonaiskuvaa työssä tapahtuvan jatkuvan oppimisen yhteen kytkeytyvistä tekijöistä. Luvussa liikutaan enimmäkseen eri alojen tutkimuksissa saatujen tulosten tasolla käyttäen niiden taustalla olevien mallien käsitteitä. Eri teorioiden ja mallien laajempaa esittelyä ja vertailua ei luvun puitteissa ole mahdollista tehdä, eri lähestymistapojen tarkemmat kuvaukset löytyvät lähdekirjallisuudesta. Tärkeä tavoite on myös herättää eri tieteenalojen tutkijoiden välistä keskustelua siitä, mitä työuran aikaiseen jatkuvaan oppimiseen liittyviä tietoaukkoja voitaisiin täyttää uusilla, tieteenalarajat ylittävillä tutkimusavauksilla.

Koska vakituinen kokoaikainen palkkatyö edelleen pitää pintansa yleisimpänä työnteon muotona (Pyöriä toim. 2017), tässä luvussa keskitytään valottamaan palkansaajan työssä tapahtuvan oppimisen investointinäkökulmia. Tarkastelun ulkopuolelle rajautuvat työuran aikainen oppiminen työttömänä ollessa, yrittäjänä tapahtuva työssä oppiminen sekä kokoaikaisena opiskelijana koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuva aikuisopiskelu. Kestävän työuran näkökulmasta nämä ansaitsevat omat tarkastelunsa, joita tarjoavat esimerkiksi Sitran Osaamisen aika-työn julkaisut (Sitra 2019, Ranki toim. 2020, Jämsén ja Ranki toim. 2021).

Osaaminen muuntuu tuottavuudeksi samojen yksilöön ja työyhteisöön liittyen lainalaisuuksien mukaan julkisrahoitteisissa organisaatioissa ja yksityisissä yrityksissä. Koska tuottavuuskasvu kuitenkin syntyy kilpailullisilla markkinoilla, käytän tekstissä sanaa ”yritys”, vaikka enimmäkseen voisi yhtä hyvin puhua organisaatioista yleensä.

Osaaminen tuottavuutta kasvattavana investointina

Osaamispääoman ja talouskasvun välinen yhteys on empiiristen tulosten mukaan hyvin vahva (Kauhanen 2019). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (2021) toteaa Suomessa olevan eniten inhimillistä pääomaa maailmassa. Suomalaisilla työnantajilla on siis käytössään maailman koulutetuimpiin kuuluva työvoima. Myös OECD:n aikuisväestön (16–65-vuotiaiden) luku-, lasku- ja ongelmanratkaisutaitoja mittaavan PIAAC-tutkimuksen mukaan suomalaisten aikuisten taidot ovat erinomaiset ja paremmat kuin esimerkiksi muissa Pohjoismaissa. Muita maita paremmista perustaidoista huolimatta Suomi on jäänyt tuottavuudessa jälkeen verrokkimaista. Katsotaan seuraavaksi, miten työntekijöiden osaaminen vaikuttaa työn tuottavuuteen.

Työn tuottavuuden osatekijät

Työn tuottavuuteen vaikuttavat seuraavat makrotason tekijät:

1. kiinteä pääoma eli käytettävissä olevien työvälineiden määrä ja laatu, mistä puhutaan myös pääomaintensiteettinä, jolla tarkoitetaan pääomapanosta työtuntia kohden
2. inhimillinen pääoma eli työntekijöiden koulutus, jota kutsutaan myös työvoiman rakenteeksi
3. kokonaistuottavuus eli teknologia, joilla tarkoitetaan tietoa siitä, miten tuotannon raaka-aineista saadaan työn ja pääoman avulla aikaan hyödykkeitä
4. työn uudelleen kohdentuminen toimialojen kesken, jota kutsutaan osuussiirtymäksi.

Kiinteä pääoma eli koneiden ja laitteiden hankinta vaikuttaa tuottavuuskasvuun positiivisesti. Pääoma jaetaan niin kutsuttuun ICT-pääomaan ja ei-ICT-pääomaan. Ensimmäiseen luetaan tietokoneet, yhteydenpitovälineet, ohjelmistot ja tietokannat, jälkimmäiseen koneet, laitteet, tutkimus- ja kehitystoiminnan investoinnit sekä muu jäljelle jäävä varallisuus (Valtiovarainministeriö 2019). Kiinteällä pääomalla on aleneva rajatuotto, mikä tarkoittaa sitä, että pelkästään siihen tehtävillä

investoinneilla saavutettava tuottavuuslisä pienenee kutakin seuraavaa hankintaa kohden. Esimerkiksi tietokone auttaa asiantuntijaa saamaan enemmän tuotosta aikaan samassa ajassa kuin jos konetta ei olisi, mutta toisen tietokoneen hankkiminen ei enää auta saavuttamaan vastaavaa tuottavuuslisää kuin ensimmäinen kone.

Inhimillinen pääoma eli työntekijöiden koulutus vaikuttaa työn tuottavuuteen positiivisesti kahdella tavalla. Ensimmäinen vaikutus perustuu ajatukseen, että mitä korkeampi on osaamisen taso, sitä paremmin työn pystyy tekemään, toisin sanoen sitä parempi on työntekijän tuotannon teho. Makrotasolla osaavan työvoiman työ muuntuu talouskasvuksi, kun korkeasti koulutetun työvoiman tekemien työtuntien määrä kasvaa. Suomessa työvoiman rakenteen osuus tuottavuuskasvusta on tuottavuuslautakunnan valtiovarainministeriölle tekemien laskelmien mukaan pysynyt vähäisenä, mutta vaikutus on koko ajan ollut positiivinen (Valtiovarainministeriö 2019). Empiirinen kasvulaskenta osoittaa, että koulutuksen suurimmat tuottavuushyödyt on Suomessa saavutettu jo aiempina vuosikymmeninä. (Pohjola 2021).

Osaamisen voimakkain vaikutus työn tuottavuuteen syntyy kokonaistuottavuuden eli teknologisen kehityksen kautta. Siihen sisältyy uusi tieto, jota syntyy yrityksen ulkopuolella, esimerkiksi korkeakouluissa ja tutkimuslaitoksissa, tai yrityksen sisällä, esimerkiksi kokemuksen karttuessa tai yhteistyöverkostoissa, joissa yritys on mukana. Osaaminen on vahvasti kokonaistuottavuuden taustalla, sillä osaava työvoima osaa paremmin kehittää ja ottaa käyttöönsä uusia teknologioita. Kokonaistuottavuutta pidetään usein työn tuottavuuden osatekijöistä kaikkein mielenkiintoisimpana, sillä se voi kasvaa teoriassa rajattomasti teknologisen kehityksen, paremmin toimivien työprosessien ja johtamisen sekä näiden kaikkien taustalla olevan osaamisen kehittymisen ruokkiamana. Kokonaistuottavuus on tärkeä ja kiintoisa työn tuottavuuden osatekijä myös siksi, että suurin osa tuottavuuskasvusta tulee sen kasvusta: empiirisesti sen merkitys suhteessa työn tuottavuuden muihin lähteisiin on yli kaksinkertainen. Kokonaistuottavuuden kasvun hidastuminen onkin Suomen koko työn tuottavuuden kasvun hidastumisen tärkein syy. (Pohjola 2021).

Työn tuottavuuden neljäs osatekijä, työn uudelleen kohdentuminen, kytkeytyy osaamiseen sitä kautta, kun työtä ja resursseja siirryy matalan

tuottavuuden aloilta korkeamman tuottavuuden aloille. Jotta osaava työvoima voi hakeutua sinne, missä osaaminen kehittyy edelleen, tarvitaan työmarkkinoiden dynamiikkaa. Puhutaan työpaikkavirrasta, joka syntyy, kun tuottamattomia työpaikkoja tuhoutuu ja uusia syntyy tilalle. Yritysten tekemät investoinnit sekä osaamiseen että tuotteiden ja palveluiden kehittämiseen ovat välttämätön edellytys sille, että talouteen syntyy uutta, korkeampaa osaamista edellyttävää työtä. Korkeaa osaamista tarvitaan erityisesti silloin, kun uusi teknologioita otetaan käyttöön elinkaarensa alkuvaiheessa olevissa yrityksissä. Niiden ajamana toimialojen tuottavuus kasvaa. Tätä prosessia ja Suomea koskevia empiirisiä tuloksia ovat kuvanneet tarkemmin esimerkiksi Maliranta (2019), Pohjola (2021) ja tuottavuuslautakunta (2021).

Panostukset inhimilliseen pääomaan siis mahdollistavat teknologisen kehityksen ja sitä kautta talouden kasvun. Jatkuvan työssä oppimisen hyödyt yhteiskunnalle voivat olla suurempia kuin hyödyt yksilölle tai yritykselle. Perusteluna ovat koulutuksen ulkoisvaikutukset eli se, että yksilön parempi osaaminen läikkyä laajemminkin työyhteisöön ja sen ulkopuolelle. Huomattavasti vaikeampi kysymys on määrittää, mitä yhteiskunnan tarjoaman koulutuksen olisi sisällöllisesti oltava. Kuten Jokinen 2020 huomauttaa, osaamista on tarkasteltava sen yhteiskunnallisessa kontekstissa, jossa talous, kansainväliset vaikutteet ja sosiaalipolitiikka yhdessä määrittävät kulloisetkin osaamis- ja työvoimatarpeet. Yksilön ja yrityksen näkökulmasta osaamisen kehittämiseen tehdyn investoinnin kannattavuus riippuu siitä, onko odotettavissa oleva yksilön tulokertymä tai yrityksen tuottavuuden nousu suurempi kuin kehittämisen kustannus. Tarkastellaan seuraavaksi tätä kysymystä.

Työntekijän osaamisen kehittäminen investointina

Kun puhutaan työuran aikana tehtävästä investoinnista inhimilliseen pääomaan, kysymystä on tarkasteltava yhtä aikaa työntekijän ja yrityksen näkökulmista. Investointiin liittyy kustannus, joka tuottaa maksajalle pidemmällä aikavälillä karttuvaa tuottoa. Tarkan laskelman tekeminen on kuitenkin vaikeaa, sillä syy-yhteyksiä tietyn oppimistapahtuman ja pitkänkin ajan päästä todentuvan hyödyn välillä on usein erittäin vaikea osoittaa. Talousteoria auttaa kuitenkin ymmärtämään eri muuttujien

välisiä yhteyksiä, jotka saadaan näkyviin käyttämällä malleissa erilaisia yksinkertaistavia oletuksia.

Työssä tapahtuvan jatkuvan oppimisen kustannus muodostuu osaamisen kehittämisen suorista kustannuksista kuten kurssimaksuista tai muista kuluista ja siitä menetetyistä tulosta, jonka yksilö tai yritys olisi voinut saada käyttäessään ajan välittömästi tuottavaan toimintaan. Osaamisen kehittämisestä aiheutuvat kustannukset maksaa oppija itse tai työnantaja, tai ne jaetaan. Kustannusten kohdentumisen periaatteena on perusteltua pitää osaamisesta kertyvien tuottojen kohdentumista. Läheisesti työn tekemiseen kytkeytyvä osaaminen hyödyttää yleensä työnantajaa, jolloin tämän on perusteltua maksaa kustannukset. Vastaavasti yleinen osaaminen voi olla minkä tahansa työnantajan käytettävissä, jolloin hyödyn – ja siis myös kustannustaakan – ajatellaan kohdistuvan enemmän yksilölle. Tällainen sisällinen rajanveto uuden osaamisen sisällön hyödyn kohdistumisen suhteen on teoreettisten mallien yksinkertaistus. Käytännössä osaamisen alueita ei voi eristää toisistaan: kun oppii jollain alueella paremmaksi, se tukee ihmisen kyvykkyyden kehittymistä laajemminkin (Kilpi-Jakonen ym. 2015, Woessman 2016). Oman hankaluutensa kysymykseen tuo se, että oppiminen on usein kietoutunut työn tekemiseen. Silloin oppimiseen käytetyn ajan – eli kustannuksen – erottaminen on mahdotonta, toisin kuin osallistuttaessa erilliseen koulutukseen.

Jokinen (2020) kuvaa myös, miten tarvittavan osaamisen kontekstisidonnaisuus vaikuttaa ydinosaamisen tai ammattitaidon sisältöihin. Kun tarvittavan osaamisen soveltamisen tilanteet muuttuvat, olennaiseksi nousee yksilön oppimaan oppimisen kyky ja asenne pikemmin kuin tietyssä hetkessä tehtävään työhön sidottu osaaminen. Kysymys työuran aikaisen osaamisen kehittämisen tuottojen kohdentumisesta onkin moniulotteinen. Sitä käsittelevää kirjallisuutta on esitelty laajasti Sitran Osaamisen aika -työssä (Sitra 2019). Tarkastellaan tässä tiiviisti, mitä tuottoja investointi työuran aikaiseen jatkuvaan oppimiseen voi tuoda.

Yksilölle osaamisen kehittämisen tuotto kertyy ansiotulon muodossa: parempi osaaminen tuo yksilölle korkeamman ansiotulon (Valletta 2016, Hulten 2017, OECD 2018, Suhonen & Jokinen 2018, Sitra 2019). Empiiristen tutkimusten mukaan työnantaja saa suurimman tuottavuushyödyn sellaisesta osaamisen kehittämisestä, jonka kustannuksiin

se osallistuu. Ammattiin tai työtehtävään liittyvät erityistaidot ovatkin koulutusten keskeisintä sisältöä. Oppimisen tavoitteista ja kytkeytymisestä työhön on silloin sovittu yhdessä. Työnantajan tekemä panostus myös motivoi työntekijää pääsemään tavoitteisiin. Uuden osaamisen myötä saavutettava tuottavuuskasvu siirtyy korkeamman palkan muodossa osin myös työntekijän taloudelliseksi hyödyksi. (Lyly-Yrjänäinen & Maunu 2019) Missä määrin näin tapahtuu, riippuu siitä, miten herkkää on työvoiman liikkuvuus tai miten täydellistä on informaatio ihmisten osaamisesta.

Työuran aikana tapahtuva jatkuva oppiminen on kuitenkin taloudellisia näkökulmia monitahoisempi ilmiö, jossa kietoutuvat yhteen yksilön kiinnostukset ja käyttäytyminen, työyhteisön ja organisaation tavoitteet ja dynamiikka, sekä yhteiskunnan rakenteet ja arvot. Tämä vaikeuttaa entisestään työssä tapahtuvan jatkuvan oppimisen investointilaskelmien tekemistä, sillä sen tuottoina saadaan monia hyötyjä, joiden arvottaminen rahayksikköinä on mahdotonta. Koulutukseen osallistumisen on esimerkiksi havaittu avaavan uusia verkostoitumisen mahdollisuuksia. Näin karttuvan sosiaalisen pääoman välityksellä työhön liittyvä osaamisen kehittäminen synnyttää ei-rahallisia hyötyjä yksilölle itselleen. Samalla syntyy positiivisia ulkoisvaikutuksia, kun uusi osaaminen leviää verkostoissa. (Ruhose ym. 2018.)

Osaamisen kehittämisellä on monipuolisesti positiivisia vaikutuksia yksilön osallisuudelle ja hyvinvoinnille, työyhteisöjen uudistumiskyvyille sekä yhteiskunnan talouden kestävyydelle. Toisaalta myös työssä tapahtuvan osaamisen kehittämisen vaihtoehtokustannusten täsmällinen laskeminen on hankalaa, sillä yhtä lailla siihen panostamatta jättäminen aiheuttaa haittoja, joiden mittaaminen rahassa on mahdotonta (Jämsén & Ranki toim. 2021). Myös työnantajalle henkilöstön osaamisen kehittämisellä voi olla tärkeitä, ei-rahallisia tai rahassa vaikeasti määritettäviä hyötyjä. Organisaatiolle hyvät osaamisen kehittämisen olla työnantajalle tärkeä arvo pitäen sisällään ajatuksen työntekijöiden työuran kestävydestä tai kestävästä työelämästä. Kestävän työelämän käsite pitää sisällään ajatuksen, että ihmisen työ- ja elinolot mahdollistavat osallistumisen työelämään koko työuran ajan (Heiskanen 2019). Tutkimuskirjallisuus tarjoaa vankkaa näyttöä sen puolesta, että jatkuvalla työssä oppimisella on tämän tavoitteen saavuttamisessa aivan keskeinen asema. Aikuisen

motivaatioon kehittää osaamistaan vaikuttavat myös monet muut kuin rahalliset tekijät. Siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan kappaleessa 3, mitkä muut kuin taloudelliset tekijät vaikuttavat yksilön työuran aikaiseen jatkuvaan oppimiseen.

Koulutustaso ohjaa työssä oppimista

Kuten Kinnunen 2019 kuvaa, kyvyiltään, elämänolosuhteiltaan ja persoonallisuudeltaan erilaiset ihmiset suosivat erilaisia töitä. Ensinnä yksilön koulutustaso vaikuttaa siihen, millaisiin työtehtäviin ihminen hakeutuu. Mitä korkeampi koulutus ihmisellä on, sitä todennäköisemmin hän siis työllistyy korkean tuottavuuden tehtäviin, ja päinvastoin, matalammin koulutettu työllistyy matalan tuottavuuden tehtäviin. Tällä on seurauksia työuran aikaiselle osaamisen kehittämislle.

Toiseksi koulutustaso ja aiempi osaaminen vaikuttavat siihen, millaiset edellytykset osaamisen kehittämiseen yksilöllä on. Korkeampi koulutus antaa hyvät valmiudet kognitiiviseen, tietoon perustuvaan oppimiseen. Korkeasti koulutetut kokevan ammattikirjallisuutta ja koulutuksia hyödyntävän tiedonhankinnan luontaiseksi oppimismuodoksi. Myös heidän suhtautumisensa oppimiseen voi kaiken kaikkiaan olla myönteisempi kuin matalammin koulutettujen, työntekijäasemassa olevien yksilöiden. (Hörkkö ym. 2019.)

Yksilön oppimisvalmiuksien lisäksi työssä oppimisen tulos riippuu työtehtävien luonteesta ja työprosessista (Silvennoinen & Nori 2017, Salling Olesen 2018). Työn tuottavuuden kasvuun liittyy myös se, miten autonomista työ on ja miten paljon tehtävässä käsitellään informaatiota ja ratkotaan monimutkaisia ongelmia tai ollaan kanssakäymisissä muiden ihmisten kanssa (Vainiomäki & Böckerman 2018). Nämä tekijät määrittävät, missä määrin työhön itseensä kohdistuu oppimisvaatimuksia, ja missä määrin oppimaansa voi työn kehittämiseksi hyödyntää. Monimutkaista ongelmanratkaisukykyä vaativissa asiantuntija-tehtävissä mahdollisuudet kehittää työtä ja hyödyntää osaamista ovat usein hyvin laajat. Kovin yksinkertainen, mekaaninen työ sitä vastoin ei useinkaan tarjoa kehittämisen kohteita, vaikka uusia taitoja hankkisikin. Luonteeltaan yksinkertaisen työn oppimisvaatimukset eivät myöskään

kasva samassa määrin kuin tietotyössä (Mauno ym. 2019). Tutkimuskirjallisuudessa onkin havaittu, että jos yksinkertaisista, suorittavan työtehtävistä voidaan tehdä mielenkiintoisempia, tämä usein lisää motivaatiota osaamisensa kehittämiseen (Manninen 2019, Haapakorpi, 2020). Osaamisen hyödyntäminen työn tai työprosessin kehittämiseksi edellyttää, että organisaatiokulttuuri on avoin uusille toimintamalleille ja kokeiluille.

Vahva keino edistää työuran aikaista osaamisen kehittämistä on kytkeä uuden oppiminen työuralla etenemisen mahdollisuuteen. Oppimiseen kannustaa silloin näkymä siihen, että uusi osaaminen pääsee saman tien käyttöön uudessa tehtävässä tai työnkuvassa. Työntekijät myös arvostavat sitä, että työnantaja haluaa panostaa oman osaamisen kehittämiseen niin, että oma työmarkkina-arvo kasvaa. (Laiho & Vähämäki 2021.)

Se, että yksinkertaisempiin työtehtäviin kohdistuu vähemmän osaamisvaatimuksia kuin tietotyöhön, sekä se, että korkeammin koulutetuilla on paremmat valmiudet oppimiseen, todennäköisesti selittävät sitä, että työuran aikainen osaamisen kehittäminen helposti kasautuu jo ennestään osaaville työntekijöille. Ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden väliset erot osallistumisessa työnantajan maksamaan koulutukseen ovat vuoden 2021 työolobarometrin ennakkotietojen mukaan hyvin jyrkät (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022). OECD:n (2019) vertailu osoittaa, että Suomessa työuran aikainen koulutukseen osallistuminen kasautuu muita maita voimakkaammin iän, taitojen, tulojen ja työmarkkina-aseman mukaan valikoituneelle joukolle. Vastaavasti matalammin koulutetut, yksinkertaisemmissa tehtävissä työskentelevät ja iäkkäät jäävät helposti työuran aikaisen osaamisen kehittämisen marginaaliin. Kuitenkin juuri heidän osaamiseensa panostaminen olisi kannattava investointi heille itselleen, työnantajalle ja yhteiskunnalle. Matalan osaamistason nostaminen tuottaa suuren tuottavuuskasvun, mikä parantaa työnantajan kilpailukykyä, mahdollistaa yksilölle korkeamman ansiokertymän ja näiden suorien vaikutusten seurauksena tuottaa yhteiskunnalle epäsuoraa hyötyä tuottavuuden ja verotulojen kasvuna. (Bennett ym. 2020.)

Yksilön koulutuksella ja työuran aikaisella osaamisen kehittämisellä on siis positiivinen yhteys. Työtehtävien luonne kytkeytyy tähän yhtäältä sitä kautta, millaisia oppimisen mahdollisuuksia työ tarjoaa,

ja toisaalta sitä kautta, missä määrin työtä on uuden osaamisen myötä mahdollista kehittää. Mutta yksilön työssä oppiminen on vielä tätäkin monitahoisempi kokonaisuus. Työtehtävien luonteesta tai yksilön koulustaustasta riippumatta työssä oppimisen mahdollisuuden on todettu esimerkiksi lisäävän yksilön kokemusta työn merkityksellisyydestä, millä puolestaan on positiivinen vaikutus työssä suoriutumiseen (Mauno ym. 2019). Tutkimukset kertovat, että henkilöstökoulutukseen osallistuminen vähenee työntekijän lähestyessä viidettäkymppeä ikävuottaan (Järvensivu 2019, Lyly-Yrjänäinen & Maunu 2019). Syiksi on tunnistettu kielteiset ikästereotyyppit, jotka muuttuvat itseään toteuttaviksi ennusteiksi (Järvensivu 2019). Muiksi syiksi on arveltu, etteivät kunnustimet iäkkäämpien työntekijöiden kouluttamiseen ole riittäviä, tai etteivät koulutuskäytännöt tarjoa vanhemmille työntekijöille sopivia oppimistapoja. (Hörkkö ym. 2019) Erityisesti iäkkäämmät työntekijät suosivat kanssakäymisessä tapahtuvaa, dialogista oppimista (Hörkkö ym. 2019). Kokeneempien työntekijöiden tärkeä rooli voikin olla vahvistaa koko työyhteisön osaamisen kehittymistä olemalla vuorovaikutuksessa työtovereiden kanssa pikemmin kuin osallistumalla itse henkilöstökoulutukseen (Salling Olesen, 2018). Kun kokeneemmat ja nuoremmat työntekijät kohtaavat, osaamista siirtyy molempiin suuntiin. Parhaimmillaan tällaisessa vuorovaikutuksessa syntyy uusia ideoita ja innovaatioita. (Farnsworth ym. 2016, Billett & Noble 2017.)

Oppiminen on käytännössä aina sosiaalisesti sidoksista ja kontekstiinsa kiinnittynyttä. Tutkimuskirjallisuus on tuonut esiin, miten moninaisin tavoin ihmiset oppivat työyhteisöissä. Oppimista tapahtuu yhä enemmän työtä tehdessä, työyhteisön vuorovaikutuksessa ja itsenäisesti tietoa etsien (Hörkkö ym. 2019, Lyly-Yrjänäinen & Maunu, 2019). Niin ikään yksilön suhde työhön muokkautuu työelämän sosiaalisissa järjestelmissä ja työprosesseissa. Kuten Järvensivu 2019a korostaa, työssä oppimista tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti huomioiden yksilöön, työhön ja työyhteisöön liittyvien tekijöiden kytkökset, dynamiikat ja muutokset. Tällainen systeeminen tarkastelu tuo esiin, miten työn muutos aiheuttaa tarvetta kehittää osaamista, mutta parhaimmillaan työntekijä uuden osaamisensa turvin myös muokkaa ja uudistaa omaa työtään ja sen sujuvuutta.

Avataan seuraavaksi näkymää työuran aikaisen jatkuvan oppimisen kysymykseen yrityksen näkökulmasta. Lähtökohtana on taloustieteen nojaava strategisen johtamisen teoria. Sen kehityskaari osoittaa, miten taloudellisen analyysin rinnalle tarvitaan psykologian ja viestinnän lähestymistapoja, jotka auttavat ymmärtämään, miten työyhteisössä opitaan ja miten strategisen johtamisen kautta yksilöiden osaaminen muuntuu yrityksen kilpailueduksi ja viime kädessä talouskasvuksi.

Osaaminen yrityksen kilpailuetuna

Tuottavuus syntyy yrityksissä ja muissa yhteisöissä. Kun kilpailullisilta markkinoilta poistuu heikommin tuottavia yrityksiä ja niitä paremmin tuottavat yritykset jatkavat toimintaansa, kansantalouden rakenne muuttuu. Tuottavuus kasvaa, kun samalla resurssit siirtyvät tuottavampien yritysten käyttöön. Kilpailu on kasvua tukevaa silloin, kun se pakottaa yritykset alentamaan kustannuksia, kehittämään toimintaansa ja uusia tuotteita tai palveluita säilyttääkseen asemansa markkinoilla (Hyytinen & Maliranta 2019). Organisaation kyky parantaa tuottavuutta riippuu sen strategisen johtamisen osaamisesta. Tarkastellaan seuraavaksi strategisen johtamisen teorioiden kautta, miten osaamisen kehittäminen ja tuottavuus kytkeytyvät yhteen yrityksen näkökulmasta. Eri tieteenalojen empiiriset tulokset syventävät ymmärrystä kokonaistuottavuuteen mahdollisesti kätkeytyvistä, oppimista edistävästä tekijöistä ja niiden keskinäisestä dynamiikasta. Läpikäynti pohjautuu aiempaan kuvaukseen strategisen johtamisen kehityskaaresta (Ranki 2016).

Osaaminen strategisen johtamisen kehityskaarella

Yrityksille osaava työvoima on elinehto, sillä yrityksen kilpailuetu markkinoilla rakentuu aina jollekin osaamiselle, joka strategian mukaisesti mahdollistaa erottautumisen kilpailijoista positiivisella tavalla. Strategioteoriat valottavat eri tapoja etsiä kilpailuetua. Kilpailuetu on yrityksen se ominaisuus tai ne ominaisuudet, joilla se erottautuu markkinoilla positiivisella tavalla nykyisillä tai uusilla markkinoilla. Työntekijöiden osaamisen kehittyminen voi näkyä kasvaneena myyntinä, parempana asiakastyytyvyytenä, parempina laadunarvioinnin tuloksina tai

vaikka toiminnan vastuullisuuden paranemisena. Siksi työssä tapahtuvan osaamisen kehittämisen johtamista ei voi tarkastella irrallaan yrityksen strategiasta. Strategisen johtamisen ytimessä on ajatus rationaalisen analyysin keinoin etsiä kilpailuetua markkinoilla. Näkemykset siitä, mikä kulloinkin on ollut yrityksen kilpailukyvyn keskeisin lähde, on vaihdellut. Yksinkertaisimmillaan osaamisen kehittämisellä voidaan tavoitella tuotannon rajakustannusten alentamista eli sitä, että oppimisen myötä pystytään samoilla resursseilla tuottamaan suurempia volyymejä. Yritys, jonka työntekijät oppivat suorittamaan tuotantoprosessia kilpailijoita nopeammin, pystyy hinnoittelemaan tuotteensa kilpailijoita edullisemmin.

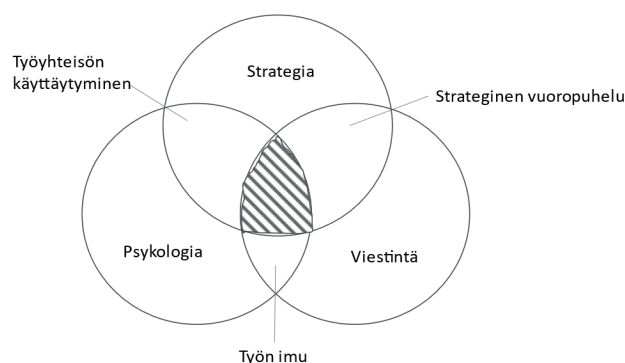
Strategia määrittää, mitä yritys tuottaa. Näin ollen strategia määrittää, mitä yrityksessä pitää osata. Varhaisemmat strategiateoriat eivät sen sijaan ottaneet kantaa siihen, miten osaamista syntyy. Yrityksen kyky oppia alkoi nousta kiinnostuksen kohteeksi erityisesti 1990-luvulla. Oli havaittu, että huolellisetkaan suunnitelmat eivät taanneet strategian toteutumista. Osa yrityksistä saavutti tavoitteensa paremmin, osa heikommin. Selityksiä alettiin hakea toimintaympäristön analysoimisen sijaan yrityksistä itsestään. Syntyi resurssilähtöinen ajattelu. Resurssilähtöisessä strategisessa johtamisessa lähtökohtana ovat organisaatiossa olevat resurssit, jotka voivat olla fyysisiä tai henkilöihin sidoksissa olevia, intellektuaalisia resursseja kuten osaaminen. Myös toimintatavat, organisaatiokulttuuri tai kumppanuudet tai verkostot saattoivat olla yrityksen kilpailuetua tuovia arvokkaita ja ainutlaatuisia resursseja. Strategisen johtamisen teorioissa alkoi vähitellen korostua organisaation kyky yhdistellä ja hyödyntää ainutlaatuisiksi tunnistamia resursseja eli ydinpätevyksiään suorituskyvyn parantamiseksi.

Kun ydinpätevydet asettuivat keskeisimmäksi kilpailuedun lähteeksi, heräsi kysymys, miten terävöittää tai uudistaa niitä kilpailuedun säilyttämiseksi tai uusiin mahdollisuuksiin tarttumiseksi. Syntyi dynaamisen kyvykkyyden teoria, joka analysoi organisaation kykyä luoda, laajentaa ja uudistaa resurssejaan ja pätevyksiään. Kysymys oli toiminnan ketteryydestä, joka syntyi pitkän ja lyhyen tähtäimen yhtäaikaista huomiomisesta päätöksenteosta. Ketteryyden edellytys oli jatkuva oppiminen organisaation eri tasoilla. Tämä muutti myös strategiaprosessin luonteen. Kun aiemmin oli tehty suunnitelma, jonka mukaan edettiin, nyt

nähtiin, että strategia syntyy työtä tehdessä, oppimisen myötä. Syntyi uusi tutkimuksen alue, joka perehtyi strategian käytäntöihin ja pyrki luomaan ymmärrystä siitä, miten strategia muokkautuu organisaation arjen kohtaamisissa ja tehdyn työn tuloksina. Strategian toteutumisen voidaan näin ajatella olevan työyhteisössä tapahtuvan jatkuvan oppimisen tulosta. Strategioteorioiden huomio on tässä kehityskulussa siirtynyt takaisin niihin kysymyksiin, joita pohdittiin organisaatioteorioissa ennen kuin strategiat eriytyivät omaksi alakseen: siihen, miten ihmiset motivoituvat, innostuvat, tekevät päätöksiä ja oppivat yhdessä. Syvennyttään seuraavaksi tähän.

Strateginen johtaminen on kilpailuetua tuottavan oppimisen johtamista

Yhteisestä oppimisesta kilpailuetua hakeva strateginen johtaminen kytkee yhteen rationaaliseen markkina-analyysiin perustuvat strategia-teoriat, ihmisten käyttäytymistä selittävät psykologian teoriat sekä vuorovaikutuksen mahdollistavan viestinnän teoriat. Kiintoisia ovat näiden osa-alueiden leikkauspinnat: strateginen vuoropuhelu (strategia-viestintä), työhön sitoutuminen (viestintä-psykologia) ja työyhteisöjen käyttäytymisestä rakentuva strategian toteutuminen (strategia-psykologia).



Kuvio 2. Strategisen johtamisen osa-alueet ja niiden leikkauspinnat

Strategia-alueelle kuuluvat edellä kuvatut strategiateoriat niihin liittyvine käytännön työkaluineen. Strategian ja viestinnän näkökulmia yhdistävä strateginen keskustelu tarkoittaa molemminpuolista kuuntelemista niin, että keskustelussa esitetyt näkemykset muokkaavat ajattelua ja vaikuttavat strategian muotoutumiseen. Työyhteisössä käydään jatkuvaa keskustelua ei pelkästään strategian tavoitteista ja suunnitelmista, vaan myös siitä, miten meillä menee: missä ollaan onnistuttu, mikä tuntuu hankalalta, mitä täytyy ehkä tarkentaa. Syntyy yhteistä ymmärrystä ja tapahtuu yhteistä oppimista. Tämä edellyttää avointa, keskinäiseen arvostukseen perustuvaa luottamuksen ilmapiiriä. Voidaan myös puhua oppivan organisaation perusolemuksesta.

Luottamuksesta tiedämme, että se muodostuu kognitiivisesta ja tunteisiin liittyvästä ulottuvuudesta (Barker & Camarata 1998). Kognitiivinen luottamus perustuu siihen, että voi luottaa työtoverin toimintaan, kun taas tunnepitoinen luottamus rakentuu keskinäiselle välittämiselle. Luottamukseen sisältyy yhtäältä odotus toisen luotettavuudesta ja toisaalta halu vastata toisen odotukseen. Keskinäisen arvostuksen ja luottamuksen ilmapiirissä ihmiset uskaltavat olla uteliaita uutta kohtaan ja puhua työn ja työprosessien sekä oman osaamisen kehittämisen kohteista. Työyhteisön jäsenten välinen vuorovaikutus on avainasemassa työuran aikaisessa jatkuvassa oppimisessa (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, Laiho & Vähämäki 2021). Työyhteisössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen vaikutetaan johtamisella ja ennen kaikkea lähijohtamisella.

Koska luottamus syntyy sosiaalisen vaihdannan teorian mukaan kanssakäymisessä, kanssakäymisen tavalla eli viestinnällä on ratkaiseva merkitys sen kannalta, minkälaiseksi muodostuu organisaation kyky oppia ja menestyä monimutkaisessa, dynaamisessa toimintaympäristössä (Helfat & Peteraf 2015).

Strategisen keskustelun onnistumisen edellytyksiä ovat oppivan organisaation teorian mukaisesti luottamuksen lisäksi sitoutuminen ja koettu kohtelu. Sitoutumista syntyy myönteiseksi koetuissa sosiaalisissa tilanteissa, ja sen tuloksena rakentuu tunnepitoista kiinnittymistä organisaatioon. Oppimista tukevan vuorovaikutusosaamisen peruselementeiksi on tunnistettu taito ottaa vastaan palautetta, taito antaa rakentavasti kyseenalaistavaa palautetta, kyky tunnistaa oma roolina hyvän ilmapiirin ja yhteisöllisyyden rakentamisessa sekä pyrkimys hoitaa ane-

tut tehtävät parhaan taitonsa mukaan (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019) Em. siteeraaman laajan tutkimuskirjallisuuden mukaan tällaisessa vasta-
vuoroisen luottamuksen ilmapiirissä työtovereita autetaan tavanomaista
enemmän, tietoa jaetaan ja työtä kehitetään aktiivisesti. Luottamuksesta
ja sitoutumisesta muodostuu kannustava ilmapiiri, jossa suorituskyky on
parhaimmillaan.

Tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että omien sosiaalisten verkos-
tojen positiivinen asenne oppimista kohtaan saa aikaan innostusta, jota
yksin ollessa ei niin heräisi. Oppimisen ilo työkavereissa leviää ja syn-
nyttää lisää oppimisen energiaa. Siksi työyhteisössä saatu vertaistuki on
tehokas keino lisätä motivaatiota oman osaamisen kehittämiseen. (Laiho
& Vähämäki 2021, (Toppinen-Tanner ym. 2019) Työkaverilta saatava
tuki on usein myös nopein apu pulmatilanteissa (Lainema ym. 2021).

Tunneperusteista sitoutumista organisaatioon vahvistaa se, jos henkilöstö
voi kokea kohtelunsa olevan johdonmukaista ja ennakoitavaa. Esimies-
ten käyttäytymisellä on suora vaikutus siihen, minkälaista tukea organi-
saatiolta ihmiset kokevat saavansa. Tutkimus on varsin laajasti osoittanut,
miten tärkeää työssä tapahtuvan osaamisen kehittämiseksi on johdon
osoittama tuki ja kannustus (Hörkkö ym. 2019). Kun esihenkilö suh-
tautuu myönteisesti oppimiseen ja on avoin muutokselle, näyttää itse
esimerkkiä ja rohkaisee muitakin oppimaan, tämä innostaa myös työn-
tekijöitä osallistumaan työssä tarjoutuviin oppimisen mahdollisuuksiin
(Draper ym. 2016). Merkittävää on, että esimiehen tuen tärkeys ei riipu
työn vaatimuksista, vaan se vaikuttaa kaikenlaisessa työssä siihen, minkä-
laisiksi työntekijöiden into ja suorituskyky muotoutuvat (Böckerman
ym. 2017). Siirrytään työlle antautumisen alueelle.

Viestinnän ja psykologian leikkauspinnalla tarkastellaan sitä, miten
ihminen voi kokea työn imua. Työlle antautumisen kokemukseen vai-
kuttaa joukko tekijöitä, joista osa kumpuaa omasta työtehtäväkokonai-
suudesta ja osa organisaatiosta (Albrecht (toim.) 2010). Myönteisenä
koetaan esimerkiksi se, että työtehtävien vaativuustaso tarjoaa mahdol-
lisuuden venyttää oman osaamisensa rajoja, että voi kokea omalla työl-
lään olevan vaikutusta, tai että saa työyhteisöltä arvostusta ja kannus-
tusta. Vastaavasti organisaatiotason työn imuun vaikuttavia tekijöitä ovat
sellaiset kuten kokeeko organisaation vision innostavaksi (Berson ym.
2015), onko kommunikointi positiivista, onko päätöksenteko laadukasta

tai yksiköiden välinen yhteistyö sujuvaa. (Gruman & Saks 2011, Järvinen 2014, Keating & Heslin 2015).

Yksilöiden autonomisen työn ja työyhteisön yhteisten tavoitteiden yhteensovittamisessa onnistuminen on keskijohdon vaativa tehtävä. Kun strateginen keskustelu on hoidettu hyvin, onnistutaan saavuttamaan tilanne, jossa yksilön ja yhteisön tavoitteista tulee yhteneväiset, jolloin yksilön työn tuloksena sekä organisaation että hänen omat tavoitteensa toteutuvat.

Psykologian ja strategian leikkauspinnalla puhutaan siitä, miten yksilön ja ryhmien käyttäytyminen summautuu organisaation toiminnaksi ja tuloksiksi (Schrager & Madansky 2013, Blaschke ym. 2014). Tällä laajentuvalla tutkimusalueella tutkitaan tunteita, päätöksentekoa, yhteisestä oppimista, tai ajatusmalleja.

Kun ihmiset työyhteisössä voivat kokea, että heidän tunteitaan kunnioitetaan ja osaamistaan arvostetaan, edellytykset avoimeen strategiseen keskusteluun luottamuksen ilmapiirissä ovat hyvät (Pina ym. 2011, Greve 2013). Tämä edesauttaa myös laadukkaiden strategisten päätösten tekemistä etenkin dynaamisessa toimintaympäristössä. Hyvän päätöksenteon taito vaatii jatkuvaa tietoista harjoittelua ja oppimista myös kokeneelta. Koska ihminen on taipuvainen vastaanottamaan ja tulkitsemaan tietoa tavalla, joka tukee mielessä jo olevaa ajatusmallia, voi helposti käydä niin, että päätökset alkavatkin syntyä totutun kaavan mukaan.

Myös tunnetilat vaikuttavat päätöksentekoon. Esimerkiksi uhkaavaksi koettu tilanne saa herkemmin välttämään riskinottoa. Pelätessään ihminen ei myöskään pysty käsittelemään tietoa yhtä hyvin kuin muulloin, mikä kapeuttaa ajattelua niin, että päätöksenteon hetkellä jotain jää ehkä huomaamatta. Päätöksentekokykyään on kuitenkin mahdollista harjaannuttaa pysähtymällä tietoisesti ajattelemaan omaa ajatteluun, opettelemalla tunnistamaan tunnetilojaan sekä tarkastelemalla kriittisesti vanhoja, mahdollisesti kangistuneita ajattelumalleja. (Carmeli ym. 2011, Gary & Wood 2011, Mitchell ym. 2011, Steptoe-Warren ym. 2011, Gary ym. 2012, Mumford ym. 2015, Van Knippenberg ym. 2015). Kaiken kaikkiaan oppimista tukeva kulttuuri tukee työyhteisön jäseniä omaksumaan sellaisia ajatusmalleja, jotka liittyvät osaamiseen ja oppimiseen (Viitala 2008).

Näin strateginen johtaminen kiertyy strategian analyyttisestä laatisemisesta keskustelun kautta yksilön työn imun kokemukseen ja käytäytymiseen ja siitä takaisin strategisen päätöksen sisältöön eli toteutuu kolmen ympyrän yhteisellä leikkauspinnalla. Organisaation strategiset tavoitteet ja työyhteisön oppiminen kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Yrityksen näkökulmasta jatkuvassa työssä oppimisessa on siis kyse kilpailuedun rakentamisesta. Yrityksen menestys syntyy sen kyvystä luoda, laajentaa ja uudistaa resurssejaan ja osaamistaan niin, että se pystyy samanaikaisesti kehittämään kilpailuetua muuttuvassa toimintaympäristössä ja parantamaan tuotannollista tehokkuuttaan.

Suomalainen työelämä jatkuvan työssä oppimisen ympäristönä

Näkemyksistä, että teknologisen kehityksen ajama työn murros korostaa osaamisen merkitystä läpi työuran, on tutkimuskirjallisuudessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa varsin yhtenäinen (Asplund & Kauhanen 2018, Työ- ja elinkeinoministeriö 2018, Ventä ym. 2018, Valtioneuvoston kanslia 2018). Teknologinen kehitys muuttaa ammattirakenteita ja työtehtäviä siten, että rutiinityö vähenee ja – erityisesti Suomessa – uudet ja säilyvät työtehtävät edellyttävät aiempaa korkeampaa osaamista (Maczulskij 2019, Vandeplas & Thum-Thysen 2019, OECD 2020). Teknologisten järjestelmien käyttöönoton ja soveltamisen taidot ovat (teollisuus) yrityksille tärkeitä kilpailuvaltteja (Jokinen 2020). Murroksen voima on suuri: Suomen yrityksissä on laskettu tuhoutuvan vuosittain keskimäärin 12 prosenttia työpaikoista, mikä vastaa noin viittä sataa työpaikkaa joka päivä (Asplund ym. 2019 viittaavat Mika Malirannan laskelmiin). Laskelman mukaan samalla syntyy suunnilleen sama määrä uutta työtä. Suomen työmarkkinoiden integroiva kapasiteetti onkin hyvä: kansainvälisesti vertaillen toimipaikkojen lakkauttamisen vuoksi irtisanotuista muista teollisuusmaita suurempi osa palaa nopeasti työuralle (Pyöriä ym. 2019 viittaavat tutkimuskirjallisuuteen).

Erilaisten digitaalisten välineiden käyttö on yleistynyt nopeasti suomalaisessa työelämässä: vuonna 2021 yhdeksän kymmenestä työntekijästä käytti sellaisia työssään. Palkansaajilla digitaaliset välineet liittyvät

enimmäkseen vuorovaikutukseen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022). Lähes kaikilla yrityksillä on kotisivut, kolme neljästä yrityksestä käyttää sosiaalista mediaa ja yhtä moni pilvipalveluita. (Tietotekniikan käyttö yrityksissä 2021) Yksinkertaisia rutiinitöitä automatisoidaan, ja sitäkin yleisempää on teknologiavälitteisten työtehtävien lisääntyminen (Autor, 2013). Olennaista on osata soveltaa digitaalista osaamista työssä käytettävään alakohtaiseen osaamiseen (Hanhike & Korhonen 2022). Digitalisoituva työ edellyttää työntekijöiltä itseohjautuvaa, uusien työkalujen käytön opettelua. Näin vastuu oppimisesta siirtyy yhä enemmän työntekijälle. (Laiho & Vähämäki, 2021).

Suomalaisen työelämän laatua mittaavat työolobarometri (Työ- ja elinkeinoministeriö) ja työolotutkimus (Tilastokeskus) kertovat, että oppimismahdollisuudet suomalaisessa työelämässä ovat hyvät. Vuoden 2021 työolobarometrin ennakkotietojen (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022) mukaan osaamisen kehittämisen ja uusien ideoiden pohtimisen mahdollisuuksien olevan entistä paremmat. Neljä viidestä palkansaajasta kokee voivansa oppia työpaikallaan koko ajan uutta. Työolobarometrin mukaan myönteiset kokemukset mahdollisuuksista oppia työpaikalla ovat johdonmukaisesti kasvaneet aina vuodesta 2003, jolloin asiasta ryhdyttiin palkansaajilta kysymään. Lähes kolme neljästä palkansaajasta kertoo kokevansa, että omalla työpaikalla tuetaan yhdessä oppimista ja että uusia työn tekemisen tapoja kokeillaan rohkeasti. Niin ikään kolme neljästä arvioi omalla työpaikalla vaikutettavan hyvin tai melko aktiivisesti osaamisen ja ammattitaidon kehittämiseen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022).

Jatkuva työssä oppiminen on yritykselle myös keino torjua pulaa osaavasta työvoimasta, mitä väestön ikärakenne vääjäämättä pahentaa. Kun osaavaa työvoimaa ei ole saatavilla, vaikka työttömiä työnhakijoita olisi, puhutaan kohtaanto-ongelmasta. Sen taustalla on digitalisaation ajama talouden rakenteen muutos, jonka vuoksi osaajat ja työpaikat eivät syystä tai toisesta kohta, tai jonka vuoksi saatavilla olevien työnhakijoiden osaaminen ei ole sellaista, mikä vastaisi työnantajien tarvetta. Kireillä työmarkkinoilla jatkuvan oppimisen vaaliminen ja työssä opitun hyödyntäminen toiminnan kehittämiseksi on kriittistä. Kiristytvä kilpailu osaavasta työvoimasta kasvattaa yritysten välisiä eroja: hyvät työpaikat vetävät puoleensa hyviä työntekijöitä, mikä kasvattaa toimialan

yrittäjien välisiä tuottavuus- ja kannattavuuseroja (Hetemäki & Pylkkänen 2022).

Eräänlainen kohtaanto-ongelma voi syntyä myös yrityksen sisällä. Kun työtehtävät muuttuvat uutta osaamista vaativiksi, liian vähäinen henkilöstön osaamisen kehittäminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa yrityksessä oleva osaaminen ei enää riitäkään ylläpitämään kilpailukykyä. Osaajia ei välttämättä löydy myöskään työmarkkinoilta. Toisaalta jos ulkopuolinen rekrytointi onnistuu, siihen liittyy kustannuksia. Maailman talousfoorumin kyselytutkimukseen vastanneista yritysjohtajista kaksi kolmannesta näkee panostusten henkilöstön osaamisen kehittämiseen olevan kannattava investointi (WEF 2020).

Tärkeä näkökulma työssä tapahtuvaan osaamisen kehittämiseen on myös se, miten teknologinen kehitys muuttaa oppimista. Tiedon saatavuuden lisääntyminen mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman, yksilöllisen oppimisen. Tämä haastaa perinteisen mallin, jossa oppiminen tapahtuu tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. Tietoa ja osaamista on mahdollista hakea työprosessiin limittyen sovittaen sisältö ja aika yksilölliseen tarpeeseen ja tilanteeseen. Kun oppiminen kietoutuu yhä tiiviimmin työn tekemiseen, perinteiset rajat katoavat. Greenin 2013 kuvausta käyttäen työnantajien merkitys osaamisen tuottamisjärjestelmän osana vahvistuu. Tiivis yhteistyö oppilaitosten kanssa sekä koko työyhteisön ymmärrys ohjaavasta roolistaan ja ohjausosaaminen korostuvat. Työssä oppiminen tapahtuu tulevaisuudessa yhä enemmän oppimisen ekosysteemeissä, joissa erilaiset osaamiset kohtaavat ylittäen organisaatorajat. (Walcutt & Schatz (toim.) 2019, Mikkilä 2019, Sitra 2022).

Tulevaisuuden työssä oppimisen näkymään vaikuttaisi kuuluvan nykyisestä lisääntyvä työpaikkojen ja koulutusjärjestelmään kuuluvien oppilaitosten yhteistyö. Esimerkiksi ammatillinen koulutus rakentuu jo nyt keskeisesti työpaikoilla tapahtuvalle oppimiselle (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021). Myös korkeakoulutusta halutaan korkeakoulupolitiikassa lähentää työelämään, ja työurallaan jo oleville oppijoille halutaan tarjota joustavia mahdollisuuksia päivittää osaamistaan lyhyillä täsmäkoulutuksilla eli niin sanotuilla mikrotutkinnoilla. Niiden tarpeellisuuden perusteluna on työelämän nopea muutos, minkä lisäksi pandemian todetaan johtaneen lyhyiden ja räätälöityjen oppimismahdollisuuksien kysynnän nopeaan kasvuun. (Euroopan komissio, 2021)

Yhteistyön syveneminen, siitä saadut kokemukset ja mahdolliset toimialarajojen häviämiset tarjoavatkin mielenkiintoisen, muotoutumassa olevan työuran aikaisen osaamisen kehittämisen tutkimuskentän.

Lopuksi: Etätyöloikka, digiloikka, oppimisloikka – tuottavuusloikka?

Jatkuvan työssä oppimisen tulevaisuuden kannalta alussa kuvattujen megatrendien keskelle vuonna 2020 murtautunut pandemiakriisi muutti työelämää merkittävästi. Pandemia sai aikaiseksi globaalin etätyöloikan, kun kaikki työ, mikä oli mahdollista siirtää virtuaalisesti tehtäväksi, siirrettiin pois työpaikoilta. Suomessa työelämä jakaantui jotakuinkin puoleksi lähityöhön ja etätyöhön (Sutela ja Pärnänen 2021). Kansallinen etätyösuosituksen päätyttyä Suomessa 28.2.2022 työpaikoilla alettiin siirtyä etä- ja lähityön yhdistämiseen eli hybridityöhön. Etätyön määrä on kuitenkin edelleen suurta niin Suomessa kuin maailmalla, sillä valtaosa työntekijöistä on tyytyväisiä etätyön tekemiseen (WEF 2020, Digital 2021, Eurofound 2021, Työ- ja elinkeinoministeriö 2021, Ruohomäki 2021). Odotus on, että etätyön osuus tulee myös jäämään selvästi suuremmaksi kuin ennen pandemiaa. Esimerkiksi Microsoftin (2021) selvityksen mukaan 31 maasta kerätyssä aineistossa kolme neljästä työntekijästä haluaa joustavuuden työn tekemisen paikan suhteen jatkuvan. Suomessa paikasta riippumattoman työskentelyn mahdollisuutta toivoo kaksi kolmasosaa työntekijöistä (Sutela ja Pärnänen 2021).

Työn tuottavuuden kannalta positiivista on, että kyselyissä palkansaajat kokevat olevansa tuotteliaita työskennellessään muualla kuin työpaikallaan (Microsoft 2021, Myndigheten för arbetsmiljökunskap 2022). Suomalaisista etätyötä tekevistä palkansaajista peräti neljä viidestä kertoo tuotteliaisuudestaan. Keskeinen syy on kokemus siitä, että etätyössä pystyy keskittymään paremmin kuin työpaikalla. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022). Myös yritystasolla näkemys tuottavuuden paranemisesta tuntuisi useimmiten olevan niin ikään myönteinen. Suomessa syksyllä 2021 tehdyn kyselytutkimuksen (Selander ym. 2022) mukaan työnantajat olivat keskimäärin tyytyväisiä etätyöhön. Erään kansainvälisen selvityksen mukaan neljä viidestä yrityksestä kertoo tuottavuuden

kasvaneen pandemian aiheuttaman digiloikan seurauksena (OI Global Partners 2020). Samalla kaksi kolmesta yrityksestä kertoo aikovansa investoida henkilöstönsä osaamisen kehittämiseen aiempaa enemmän, jotta osaaminen on riittävää uusien tietoteknisten ja digitaalisten ratkaisujen hyödyntämiseksi ja kehittämiseksi. Myndigheten för arbetsmiljökunskap (2022) huomauttaakin pandemian aiheuttamaa etätyösiirtymää analysoivassa katsauksessaan, että yksilötasoisien tuottavuuskasvun edellytys on ollut riittävä osaaminen käyttää digitaalisia laitteita ja ratkaisuja. Tuottavuuden kannalta olennaista on, mitä tapahtuu kokonaistuottavuudelle pidemmällä tähtäimellä. Tutkimustuloksia digiloikan vaikutuksista tuottavuuteen joudutaan vielä odottamaan.

Hajautetussa työssä tiimin hyvä yhteishenki, tiimin jäsenten keskinäinen kunnioitus, työskentely yhteisen tavoitteen eteen ja tasa-
puolinen osallistuminen tiimin kommunikaatioon ovat erityisen tärkeitä yhteisöllistä työtä ja oppimista edistäviä asioita (Lainema ym. 2021). Microsoftin (2021) kyselyssä kaksi kolmesta haluaa samalla pandemia-aikaa enemmän kasvokkaisia kohtaamisia. Suomessa pandemian aikana etätyötä tehneistä puolet kaipasi työyhteisön sosiaalisia suhteita (Sutela & Pärnänen 2021). Ylemmistä toimihenkilöistä vain kuusi prosenttia kokee yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen tunnetta aina, kun työntekijöistä näin vastaa kokevansa 14 prosenttia. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022). Myös Sutelan ja Pärnäsen (2021) palkansaajia koskeva verkkotiedonkeruu osoittaa toimihenkilöiden olleen vähemmän tyytyväisiä etätyön sujumiseen. Tutkijat arvelevat syyksi sen, että korkean osaamisen asiantuntijatyöhön olennaisesti kuuluva yhdessä ideointi ja kehittäminen ovat etätyössä heikentyneet.

Etätyöoloikan myötä käyttöön otetut digitaaliset ratkaisut ovat lisänneet vuorovaikutuksen määrää työyhteisöissä, mutta samalla vuorovaikutus on myös kärsinyt. Microsoftin helmikuusta 2020 helmikuuhun 2021 keräämä data näyttää työn intensiteetin lisääntyneen voimakkaasti: viikoittainen palaveriaika kasvoi 148 prosenttia, keskusteluviestejä lähetettiin 45 prosenttia enemmän ja digitaalisten dokumenttien kanssa työskentelevien määrä kasvoi 66 prosenttia. Aineisto osoittaa myös, että vaikka viestinnän määrä on lisääntynyt, työtä tehdään aiempaa harvempien kanssa.

Tässä luvussa hahmotettu kokonaiskuva jatkuvan työssä oppimisen toisiinsa kytkeytyneistä ulottuvuuksista antaa tulevaisuuden työelämään selkeän viestin. Jatkuvan työssä oppimisen, innovatiivisuuden ja tuottavuuden kannalta ratkaisevaa on, että etätöön yleistyttyäkin voidaan varmistaa työyhteisöjen kyky jakaa kokemuksia ja ratkaista ongelmia yhdessä.

Lähteet

- Alasoini, Tuomo & Tuomivaara, Seppo (2020) Digitaaliset kuulut ja digivälineiden erilaiset käyttäjät Suomen työelämässä. Helsinki: Työterveyslaitos
- Albrecht, Simon (toim.) (2010) Handbook of Employee Engagement. Perspectives, Issues, Research and Practice. Cheltenham: Edward Elgar
- Asplund, Rita & Kauhanen, Antti (2018) Teknologinen kehitys, ammattirakenteiden muutos ja osaaminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 20, 91–105
- Asplund, Rita, Kauhanen, Antti & Vanhala, Pekka (2019) Supistuvissa ammateissa toimineet: aikuiskoulutukseen osallistuminen vähäistä. ETLA Raportti 94 Supistuvissa ammateissa toimineet: aikuiskoulutukseen osallistuminen vähäistä (etla.fi)
- Autor, David (2013) The “Task Approach” to Labor Markets: An Overview (No. 18711).
- Barker, Randolph & Caramata, Martin (1998) The Role of Communication in Creating and Maintaining a Learning Organization: Preconditions, Indicators, and Disciplines. *The Journal of Business Communication* 35 (4), 443–467.
- Bennett, Patrick, Blundell, Richard & Salvanes, Kjell Gunnar 2020. A Second Chance? Labor Market Returns to Adult Education Using Schooling Reforms. Trondheim: Institut for samfunnsokonomi/Department of Economics, Discussion Paper SAM 14/2020
- Berson, Yair, Halvy, Nir, Shamir, Boas & Erez, Miriam (2015) Leading from different psychological distances: A construal-level perspective on vision communication, goal setting, and follower motivation. *The Leadership Quarterly* 26, 143–155. DOI:10.1016/j.leaqua.2014.07.011.
- Billett, Stephen, & Noble, Christy (2017) Individuals’ Mediation of Learning Professional Practice: Co-working and Learning to Prescribe. In Michael Goller & Susanna Paloniemi (Eds.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development* (pp. 205–227). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_11

- Blaschke, Steffen, Frost, Jetta & Hattke, Fabian (2014) Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. *Higher Education*, 68, 711-732 DOI 10.1007/s10734-014-9740-2.
- Blossfeld, Hans-Peter, Kilpi-Jakonen, Elina, Vono de Vihlena, Daniela & Buchholz, Sandra (toim.) 2014. *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 1. Cheltham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing
- Busk, Henna, Holappa, Veera, Hyartt, Maria, Laamanen, Jani-Petri ja Vainiomäki, Jari (2020) Työvoiman ammatillisen liikkuvuuden osatekijät ja ohjauskeinot. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:10 Työvoiman ammatillisen liikkuvuuden osatekijät ja ohjauskeinot - Valto (valtioneuvosto.fi)
- Böckerman, Petri, Kangasniemi, Mari & Kauhanen, Antti (2017) Esimiehen tuki – olennainen osa työhyvinvointia. PT Policy Brief 02-2017 Policy-Brief280317.pdf (labore.fi)
- Carmeli, Abraham, Tishler, Asher & Edmondson, Amy (2011) CEO relational leadership and strategic decision quality in top management teams: The role of team trust and learning from failure. *Strategic Organization* 10 (1), 31-54
- Digital 2021. Global Overview Report. New York: We Are Social Ltd. Haettu 10.6.2021 osoitteesta Digital 2021 – We Are Social
- Eskelinen, Juha, Ilmakunnas, Pekka & Kuula, Markku (2022) Työhyvinvoinnin tuottavuusvaikutukset tutkimuksen valossa. *AkavaWorks: Artikkelit* 1/2022 Työhyvinvoinnin tuottavuusvaikutukset tutkimuksen valossa (akavaworks.fi)
- Eurofound (2021) Living, working, and covid-19. Haettu 14.12.2021 osoitteesta Living, working and COVID-19 | Eurofound (europa.eu)
- Euroopan komissio (2021) Neuvoston suositus eurooppalaisesta lähestymistavasta mikrotutkintoihin elinikäisen oppimisen ja työllistyvyyden tukemiseksi.
- Farnsworth, Valerie, Kleanthous, Irene, & Wenger-Trayner, Etienne (2016) Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies* 64 (2), 139-160 <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Gary, Michael & Wood, Robert (2011) Mental Models, Decision Rules, and Performance Heterogeneity. *Strategic Management Journal* 32 (6), 569-594
- Gary, Michael.S., Wood, Robert.E. & Pillinger, T. (2012) Enhancing Mental Models, Analogical Transfer, and Performance in Strategic Decision

- Making. *Strategic Management Journal* 33 (11), 1229-1246.
- Greve, Henrich (2013) *Microfoundations of Management: Behavioral Strategies and Levels of Rationality in Organizational Action*. *The Academy of Management Perspectives* 27 (2), 103-119. <http://dx.doi.org/10.5465/amp.2012.0091>
- Gruman, Jamie & Saks, Alan (2011) Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review* 21, 123-136 DOI:10.1016/j.hrmr.2010.09.004.
- Haapakorpi, Arja (2020) Miten varmistaa osaaminen työelämän muutoksessa? *Työelämän Tutkimus*, 18(1), 63-67.
- Hanhike, Tiina ja Korhonen, Jonna (2022) Digitaalinen osaaminen työelämässä. *Työpoliittinen aikakauskirja 3/2022*, 70-73. *Työpoliittinen aikakauskirja 3/2022 - Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu (tem.fi)*
- Heiskanen, Tuula (2019) Johdanto. Teoksessa Heiskanen, Tuula, Syvänen, Sirpa ja Rissanen, Tapio: *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press 2019, 5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-006-9>
- Helfat, Constance & Peteraf, Margaret (2015) Managerial Cognitive Capabilities and the Microfoundations of Dynamic Capabilities. *Strategic Management Journal* 36, 831-850. *Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities (wiley.com)*
- Hetemäki, Martti ja Pylkkänen, Elina (2022) Palkanmuodostus tienhaarassa. *Työpoliittinen aikakauskirja 3/2022*, 8-23. *Työpoliittinen aikakauskirja 3/2022 - Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu (tem.fi)*
- Hulten, Charles (2017) *The Importance of Education and Skill Development for Economic Growth in the Information Era*. NBER Working Paper 24141 *The Importance of Education and Skill Development for Economic Growth in the Information Era | NBER*
- Hyytinen, Ari & Maliranta, Mika (2019) Kasvu ja talouden dynamiikka yrittäjätyössä. Teoksessa Honkapohja, Seppo & Vihriälä, Vesa: *Suomen kasvu – Mikä määrää tahdin muuttuvassa maailmassa?* Helsinki: Taloustieto Oy
- Hörkkö, Eeva, Silvennoinen, Heikki, & Järvinen, Tero (2019) Henkilöstön suosimat työssä oppimisen muodot. *Hallinnon Tutkimus*, 73-88.
- Jokinen, Esa (2020) *Kilpailuetua ja yhteistä oppimista: Mitä teollisuusaloilla ajatellaan osaamisesta?* Teoksessa Ojala, Satu ja Pyöriä, Pasi: *Pirstoutuvatko työurat? Teollisuusalat talouden ja teknologian murroksessa*. Tampere: Tampere University Press
- Jämsén, Perttu & Ranki, Sinimaaria (toim.) (2021) *Millä hinnalla? Osaamisen kehittämisen vaihtoehtoiskustannukset*. Sitran selvityksiä 186 **MILLÄ HINNALLA?** (sitra.fi)

- Järvensivu, Anu (2019a). Hei Siri, millainen on työelämän tutkijoiden työn tulevaisuus? Teoksessa Tuula Heiskanen, Sirpa Syvänen ja Tapio Rissanen (toim.): *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press 2019, 5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-006-9>
- Järvensivu, Anu (2019b) Työyhteisö oppimisympäristönä. Taustatekstit. Tutkitua tietoa jatkuvasta oppimisesta - jatkuvan oppimisen uudistuksen tutkijatapaaminen 26.11.2019.
- Järvinen, Kati (2014) *Työn mielekkyyden johtaminen. Käytännön opas*. Helsinki: Talentum
- Kauhanen, Antti (2019) Osaavan työvoiman tarjonta ja työmarkkinat. Teoksessa Honkapohja, Seppo & Vihriälä, Vesa: *Suomen kasvu – Mikä määrää tahdin muuttuvassa maailmassa?* Helsinki: Taloustieto Oy
- Keating, Lauren & Heslin, Peter (2015) The potential role of mindsets in unleashing employee engagement. *Human Resource Management Review* 25, 329–34. DOI: 10.1016/j.hrmr.2015.01.008.
- Keyriläinen, Marianne ja Sutela, Hanna (2018) Suomalaisten palkansaajien kokemuksia työn digitalisaatiosta. *Työelämän tutkimus* 16 (4), 275–288 Suomalaisten palkansaajien kokemuksia työn digitalisaatiosta - pdf (journal.fi)
- Kilpi-Jakonen, Elina, Vono de Vilhena, Daniela, Blossfield, Hans-Peter (2015) Adult learning and social inequalities: Process of equalization or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, 61: 529–546
- Kinnunen, Ulla (2019) Työstressi ja siitä palautuminen. Teoksessa Heiskanen, Tuula, Syvänen Sirpa & Rissanen, Tapio: *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press 2019, 5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-006-9>
- Kokkinen, Lauri (toim.) (2020) *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*. Tampere: Työterveyslaitos
- Laiho, Maarit, & Vähämäki, Maija (2021) Miksi en opi riittävän nopeasti? Myönteiset ja kielteiset oppimisspiraalit ja työpaikan oppimisen tilat digitalisoituvassa toimistotyössä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(3), 28–51.
- Lainema, Kirsi, Syynimaa, Kirsi & Hämäläinen, Raija (2021) Hyvinvointi, osaaminen ja yhteisöllisyys digitaalisissa työympäristöissä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(3), 72–80.
- Lyly-Yrjänäinen, Maija, & Maunu, Talla (2019) Miten työelämässä olevat kehittävätkä osaamistaan? *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 2, 27–38.
- Maczulskij, Terhi (2019) Occupational Mobility of Routine Workers. Palkansaajien tutkimuslaitos, Työpaperieita 327. (Haettu 13.3.2020).
- Maliranta, Mika (2019) Mistä tekijöistä talouskasvu rakentuu? Teoksessa Seppo Honkapohja ja Vesa Vihriälä: *Suomen kasvu – mikä määrää tahdin muut-*

- tuvassa maailmassa?. Helsinki: ETLA, Paulon säätiö, ss. 35–56
- Manninen, Jyri (2019). Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja opiskelumotivaatio. *Taustatekstit. Tutkittua tietoa jatkuvasta oppimisesta - jatkuvan oppimisen uudistuksen tutkijatapaaminen 26.11.2019.*
- Mauno, Saija, Minkkinen, Jaana, & Auvinen, Elina (2019) Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon Tutkimus*, 38(4), 271–288.
- Microsoft (2021) The Next Great Disruption Is Hybrid Work – Are We Ready? 2021 Work Trend Index: Annual Report. March 22, 2021. Haettu 19.4. osoitteesta The Next Great Disruption Is Hybrid Work—Are We Ready? (microsoft.com)
- Mikkilä, Joonas (2019) Työn ja oppimisen uusi liitto. Teoksessa Hannu Kotila ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.): Työn ja oppimisen liitto. Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita. Haaga-Helian julkaisut 8/2019
- MIT (2020) The Work of the Future: Building Better Jobs in an Age of Intelligent Machines. MIT Task Force on the Work of the Future. The Work of the Future: Building Better Jobs in an Age of Intelligent Machines - MIT Work of the Future
- Mitchell, Robert, Shepherd, Dean & Sharfman, Mark (2011) Erratic Strategic Decisions: When and Why Managers Are Inconsistent in Strategic Decision Making. *Strategic Management Journal* 32 (7), 682–704
- Mumford, Michael, Watts, Logan & Partlow, Paul (2015) Leader cognition: Approaches and findings. *The Leadership Quarterly* 26, 301–306 DOI:10.1016/j.leaqua.2015.03.005
- Münich, Daniel & Psacharopoulos, George (2018) The many hidden benefits of education. European Expert Network on Economics of Education, Policy Brief 3/2018
- Myndigheten för arbetsmiljökunskap (2022) Distansarbete – översikt av internationella forskningen om arbetsmiljö och hälsa, balans i livet och produktivitet före och under covid-19 pandemin med särskilt beaktande av kvinnors och mäns villkor. Kunskapssammanställning 2022:2 Haettu 26.4.2022 osoitteesta Studier av olika aspekter av distansarbete under covid-19 psykisk hälsa Arbetsmiljö och psykisk hälsa Arbetsmiljö och psykisk hälsa Studier av olika aspekter av_distansarbete_covid-19aedd (mynak.se)
- OIGlobal Partners. (2020) 2020 Future of Work is Now. OIGP Annual Global Study. Haettu 10.6.2021 osoitteesta OIGP-Future-of-Work-2020-2.pdf (oiglobalpartners.com)
- Oinas, Tomi, Anttila, Timo & Nätti, Jouko (2016) Parempi työn laatu, pidemmät työurat? Työn laadun vaikutus varhaiseen eläkkeelle siirtymiseen. Teoksessa

- Noora Järnefelt (toim.): Työolot ja työurat – tutkimuksia työurien vakau-
desta ja eläkkeelle siirtymisestä. Helsinki: Eläketurvakeskus 127-148
- OECD (1996) The knowledge-based economy. Paris: OECD
- OECD (2017) Is labour market demand keeping pace with the rising educa-
tional attainment of the population? Education Indicators in Focus, 57 Is
labour market demand keeping pace with the rising educational attain-
ment of the population? | Education Indicators in Focus | OECD iLi-
brary (oecd-ilibrary.org)
- OECD (2018) How does the earnings advantage of tertiary-educated workers
evolve across generations? Education Indicators in Focus, 62 3093362c-
en.pdf (oecd-ilibrary.org)
- OECD (2019) Getting skills right: future-ready adult learning systems. Paris,
OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD (2020) Continuous Learning in Working Life in Finland. Getting Skills
Right
- Ojala, Satu & Pyöriä, Pasi (2016) Vakautta vai epävarmuutta? Nuorten pal-
kansaajien työuran alku 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa N. Järnefelt
(toim.): Työolot ja työurat – tutkimuksia työurien vakaudesta ja eläkkeelle
siirtymisestä. Helsinki: Eläketurvakeskus 27-52
- Pina, Vincente, Torres, Lourdes & Yetano, Ana (2011) The Implementation of
Strategic Management in Local Governments. An International Delphi
Study. Public Administration Quarterly 38, 551-590.
- Pohjola, Matti (2021) Tuottavuus, rakennemuutos ja talouskasvu. Talouspoliti-
kan arviointineuvoston Katsaus talouspolitiikasta 2021 -raportin taustara-
portti. Haettu 9.2.2022 osoitteesta Microsoft Word - MP-Raportti-kor-
jattu.docx (talouspolitiikanarviointineuvosto.fi)
- Puusa, Anu & Ala-Kortesmaa, Sanna (2019) Vuorovaikutukselliset työyhteisö-
taidot asiantuntijatyössä. *Työelämän Tutkimus*, 17(3), 187-201.
- Pyöriä, Pasi (toim.) (2017) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudea-
mus
- Ranki, Sinimaaria (2016) Strateginen johtaminen suomalaissa korkeakouluissa.
Helsinki strateginen_johtaminen_2016.pdf (tuni.fi)
- Ranki, S. (toim.) (2020) Työttömien näkökulma elinikäiseen oppimiseen. Miten
vastuu tulisi jakaa? Sitra, Muistio, maaliskuu 2020 Työttömien näkökulma
elinikäiseen oppimiseen - Sitra
- Rouse, Cecilia (2017) The economics of education and policy: Ideas for a
principles course. The Journal of Economic Education 48 (3), 229-237
The economics of education and policy: Ideas for a principles course: The
Journal of Economic Education: Vol 48, No 3 (tandfonline.com)
- Ruohomäki, Virpi (2021) Työn uudet muodot ja työkyvystä huolehtiminen –

- terveyskäyttäytyminen etätyössä. Esitysaineisto Työterveyslaitoksen webinaarissa Korona-ajan opetuksista uuteen vauhtiin, 23.11.2021. Haettu 4.12.2021 osoitteesta Korona-ajan kokemuksia työelämässä. Mitä kyselyt kertovat (ttl.fi)
- Salling Olesen, Henning (2018) Learning and Experience: A Psycho-Societal Approach. Teoksessa Marcella, Milana, Webb, Sue, Holford, Jon, Waller, Richard & Jarvis, Peter: The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning, 169–189. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_10
- Schrager, James E. & Madansky, Albert (2013) Behavioral strategy: a foundational view. *Journal of Strategy and Management* 6 (1), 81-95
- Selander, Kirsikka, Alasoini, Tuomo & Hakonen, Niilo (2022) Työnantajien näkemyksiä etätyöstä Kuinka etätyöstä päätetään koronapandemian jälkeen? Työterveyslaitos. Työnantajien näkemyksiä etätyöstä [kirjan nimi] (julkari.fi)
- Silvennoinen, Heikki & Nori, Hanna (2019) In the margins of training and learning. *Journal of Workplace Learning* 29 (3), 185-199 In the margins of training and learning | Emerald Insight
- Sitra (2019) Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshaasteet. Sitran selvityksiä 150 Kohti elinikäistä oppimista (sitra.fi)
- Sitra (2022) Tulevaisuuden osaaminen syntyy ekosysteemeissä. Uuden osaamisjärjestelmän kuvaus. Sitran selvityksiä 204 Tulevaisuuden osaaminen syntyy ekosysteemeissä - Sitra
- Steptoe-Warren, Gail, Howat, Douglas & Hume, Ian (2011) Strategic thinking and decision making: literature review. *Journal of Strategy and Management* 4 (3), 238-250
- Suhonen, Tuomo & Jokinen, Juho (2018) Mikä on tutkintotodistuksesi tuotto? *Talous ja yhteiskunta* 2, 30-37 Mikä on tutkintotodistuksesi tuotto? (vatt.fi)
- Sutela, Hanna & Pärnänen, Anna (2021) Koronakriisin vaikutus palkansaajien työoloihin. Tilastokeskus: Työpaperi 1/2021 Työpaperi 1/2021: Koronakriisin vaikutukset palkansaajien työoloihin (stat.fi)
- Toppinen-Tanner, Salla, Jallinoja, Niina, Ollikainen, Jani, Ruokolainen, Mervi & Vuori, Johanna (2019) Voidaanko jatkuvaa oppimista edistää vahvistamalla oman osaamisen hallintaa? Satunnaistettu kenttäkoe (RCT) osaamisen hallintaa vahvistavan intervention vaikutuksista työuraan ja koulutukseen hakeutumiseen. Lyhennelmä tutkimuksesta Taidot työhön. Voidaanko jatkuvaa oppimista edistää vahvistamalla oman osaamisen kehittämistäitoja? (okm.fi)

- Tuottavuuslautakunta (2021) Tuottavuus ja voimavarojen kohtaanto. Digitaalisten palveluiden tuottavuuden taso ja kehitys Suomessa heikko. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2021:58 Tuottavuus ja voimavarojen kohtaanto – Digitaalisten palveluiden tuottavuuden taso ja kehitys Suomessa heikko – Valto (valtioneuvosto.fi)
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2018) Murroksesta uuteen kasvuun. Työ- ja elinkeinoministeriön tulevaisuuskatsaus, Valtioneuvoston julkaisusarja 20/2018
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2020a) Teknologia, investoinnit, rakennemuutos ja tuottavuus – Suomi kansainvälisessä vertailussa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-492-1>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2020b) Työolobarometri 2019. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: Työelämä, 2020:53.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021) Työolobarometri 2020 – ennakkotiedot. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: Työelämä, 2021:18. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-753-3>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2022) Työolobarometri 2021. Ennakkotiedot. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: Työelämä 2022:23 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-541-6>
- Törmänen, Juha, Hämäläinen, Raimo & Saarinen, Esa (2022) On the systems intelligence of a learning organization: Introducing a new measure. *Human Resource Development Quarterly* 33, 249–272 On the systems intelligence of a learning organization: Introducing a new measure – Törmänen – 2022 – *Human Resource Development Quarterly* – Wiley Online Library
- Vainiomäki, Jari (2018) Ketkä poistuvat rutiiniammateista ja kuinka se vaikuttaa tulevaan palkkakehitykseen? *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (3), 272–286 [YP1803_Vainiomaki.pdf](http://www.yhteiskuntapolitiikka.fi/attachments/2018/09/YP1803_Vainiomaki.pdf) (julkari.fi)
- Vainiomäki, Jari & Böckerman, Petri (2018) Ammattien tehtäväsältöjen yhteys niiden palkkojen ja työllisyyden muutoksiin Suomessa. *Työpoliittinen aikakauskirja* 1, 33–42 TEM työpoliittinen aikakauskirja 1_2018.pdf (valtioneuvosto.fi)
- Valkonen, Tarmo (2015) Tuetaanko Suomessa työllistymistä vai työttömyyttä? ETLA Muistio 37 ETLA-Muistio-Brief-37.pdf
- Valletta, Robert (2016) Recent Flattening in the Higher Education Wage Premium: Polarization, Skill Downgrading, or Both? NBER Working Paper 22935 Recent Flattening in the Higher Education Wage Premium: Polarization, Skill Downgrading, or Both? | NBER
- Valtioneuvosto (2020) Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>

- Valtioneuvoston kanslia (2018) Tulevaisuusselonteon taustaselvitys. Pitkän aikavälin politiikalla läpi murroksen – tahtotiloja työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 34/2018.
- Valtioneuvosto (2021) Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24 Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2021) *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021 Tarkastuskertomus 2/2021: Ammatillisen koulutuksen reformi (vtv.fi)
- Valtiovarainministeriö (2019) Tuottavuuden tila Suomessa. Miksi sen kasvu pysähtyi, käynnistyykö se uudelleen? Keskustelualoitteet. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2019:21 Tuottavuuden tila Suomessa (vm.fi)
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2021) *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021 Tarkastuskertomus 2/2021: Ammatillisen koulutuksen reformi (vtv.fi)
- Van Knippenberg, Daan, Dahlander, Linus, Haas, Martine & George, Gerard (2015) Information, Attention, and Decision Making. *Academy of Management Journal* 58 (3), 649-657.
- Vandeplass, Anneleen & Thum-Thysen, Anna (2019) Skills Mismatch & Productivity in the EU. European Commission: European Economy Discussion Paper 100/ July 2019. doi:10.2765/954687
- Ventä, Olli, Honkatukia, Juha, Häkkinen, Kai, Kettunen, Outi, Niemelä, Marketta, Airaksinen, Miimu & Vainio, Terttu (2018) Robotisaation ja automatisaation vaikutukset Suomen kansantalouteen 2030. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 47/2018 Robotisaation ja automatisaation vaikutukset Suomen kansantalouteen 2030 - Valto (valtioneuvosto.fi)
- Viitala, Riitta (2008) Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Infor
- Vuori, Jukka, Wallin, Marjo & Kirves, Kaisa (2017) Työn imua uran seniorivaiheeseen. Kenttäkokeellinen interventiotutkimus 17 työorganisaatiossa. Tampere: Työterveyslaitos
- Walcutt, JJ & Schatz, Sae (toim.) (2019) *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem*. Washington D.C.; Government Publishing Office
- WEF (2020) *The Future of Jobs Report*. October 2020. Haettu 21.4.2022 osoitteesta [WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf](https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020) (weforum.org)
- Woessman, Ludger (2016) The economic case for education. *Education Economics* 24 (1), 3-32 The economic case for education: *Education Economics*: Vol 24, No 1 (tandfonline.com)

OSA 2

OPPIMISYMPÄRISTÖT JA OPPIMISEN TUKE TYÖSSÄ



5

Työ andragogisena oppimisympäristönä – Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa

Soila Lemmetty, Kaisu Hämäläinen & Kaija Collin

Tiivistelmä

Aikuisväestön osaamis- ja oppimisvaatimusten kasvaessa työpaikoilla ja yhteiskunnassa tarvitaan ymmärrystä aikuisten oppimisen erityispiirteistä sekä sen tukemisesta ja ohjaamisesta työssä. Tässä luvussa tarkastellaan andragogisen teorian soveltuvuutta työssä tapahtuvaan oppimiseen teknologiatyössä ja poliisissa toteutettuun empiiriseen tutkimukseen perustuen. Luvun taustalla olevassa tutkimuksessa etsitään vastauksia kahteen kysymykseen: miten (andragogiikassa kuvatut) oletukset aikuisesta oppijasta ilmenevät kohdeorganisaatioissa työskentelevien henkilöiden puheessa omasta työstään ja oppimisestaan, ja millaisena kontekstina työ näyttäytyy aikuiselle oppijalle andragogiikan näkökulmasta? Tutkimukseen osallistui kaksi organisaatiota: poliisiorganisaatio ja teknologiayritys. Temaattiset

haastattelut (N=54) analysoitiin teema-analyysin keinoin. Tulosten mukaan kaikki andragogiikan kuvaamat oletukset näkyvät aineistossa, mutta työpaikan oppimistilanteissa ne ovat vahvasti päällekkäisiä. Lisäksi havaitsimme, että andragogiikassa kuvatuista oletuksista puuttuu näkemys aikuisen yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden tarpeesta oppimisessa, mikä nousi vahvasti esille aineistostamme. Tämä tutkimus tuottaakin andragogiikan teoriaan seitsemännen oletuksen, sosiaalisuuden. Luvussa kuvataan aikaisempaan teoriaan ja tämän tutkimuksen empiriaan pohjautuen yhteenvetona neljä laajempaa aikuista työssä oppijaa kuvaavaa teemaa. Tutkimuksen mukaan työpaikka voi tarjota andragogisesti rikkaan ympäristön, minkä vuoksi myös andragogiikkaan pohjautuvat ohjaus- ja opetusmenetelmät voidaan nähdä työssä oppimisen tukemisessa työpaikoilla hyödyllisiksi. *Tutkimus on toteutettu Työsuojelurahaston rahoituksella (200324).*

Avainsanat: *andragogiikka, aikuisten oppiminen, aikuinen oppija, työelämä, poliisi, teknologia-ala, laadullinen tutkimus*

Johdanto

Aikuisten oppimisesta on tullut eräs tärkeimmistä työelämän ja – yhteiskunnan ilmiöistä. Useat yhteiskunnalliset ja teknologiset muutokset edellyttävät jatkuvaa oppimista erilaisilla työpaikoilla, niin julkisella kuin yksityiselläkin sektorilla. Tämä lisää tarvetta ymmärtää aikuisten oppimisen erityispiirteitä sekä sen tukemista ja ohjaamista työpaikoilla. Aikuispedagogiikan tutkimus on kuitenkin kohdistunut vahvasti koulutuskontekstiin. Etenkin työelämän ja työssä oppimisen kirjallisuudessa ja tutkimuksessa andragogiikka – teoria aikuisten oppimisesta – on jäänyt vähälle huomiolle.

Andragogiikalla tarkoitetaan aikuisten oppimisen teoriaa tai lähestymistapaa, joka pohjautuu kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Knowles 1975). Andragogiikassa aikuisen oppiminen nähdään toiminnallisena ja tavoitteellisena prosessina sekä yksilön jatkuvana oman tiedon rakentamisena, joka koskettaa ja aktivoi oppijaa monin tavoin (Knowles ym. 2012; Kolb 1984). Andragogiikan käsitteen kehittymisen alkuajoista lähtien sen ympärille on muodostunut erilaisia

koulukuntia. Andragogiikka-käsitteen on esitelty ensimmäisen kerran Alexander Kapp vuonna 1833 tarkastellessaan Platon kirjoituksia kasvatuksesta, ja havaitessaan, että kasvatusta ja koulutusta eivät ole oleellisia vain lasten ja nuorten osalta, vaan myös aikuisten elämässä (Loeng 2017). Tuolloin andragogiikalla viitattiin yleisesti aikuisten kasvatukseen ja koulutukseen. 1920-luvulla Eduard Lindeman laajensi andragogiikan ideaa, muodostaen sen taustalle kuvauksia aikuisten oppijoiden piirteistä ja ominaisuuksista sekä niiden huomioimisesta aikuisten kasvatuksessa (Lindeman 1926). Yleiseen ja laajempaan tietoisuuteen andragogiikan toi kuitenkin Malcom Knowles 1970-luvulla. Knowles kehitti andragogiikkaa edelleen kuvaamaan kattavammin aikuisten oppimista ja oppimisprosesseja.

Andragogiikalla on ollut erilaisia painotuksia eri aikoina. Knowlesin (1975) andragogiikka kuvastaa enemmän individualistista ja pragmaattista lähestymistapaa aikuisten oppimiseen, kun taas Eduard Lindeman (1926) näki aikuisten oppimisen tavoitteet enemmän yhteiskunnallisina ja sosiaalisesti tuottavina. Eri tutkijat ovat ottaneet kantaa andragogiikkaan ja pohtineet sen soveltuvuutta aikuisten oppimisen teoriaksi. Merriam (2001) tuokin esille, että andragogiikkaa on kuvattu niin aikuiskasvatukseen kuin aikuisten oppimisenkin teoriaksi, aikuisten oppimisen menetelmäksi ja joukoksi oletuksia aikuisesta oppijasta. Keskustelua siitä, mitä andragogiikka lopulta on, käydään siis yhä. Andragogiikka on kohdannut vuosien saatossa paljon kritiikkiä, josta käsin sitä on kehitetty edelleen. Monet tutkijat ovat kuvanneet empiirisen, erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen puutetta andragogiikan alalla. Tämä tutkimus vastaa havaittuun puutteeseen tarkastelemalla andragogisten oletusten ilmenemistä työelämässä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä andragogiikan merkityksestä työssä tapahtuvan oppimisen kontekstissa.

Tässä luvussa kuvaamme ensin andragogiikan taustalla olevia oletuksia aikuisista oppijoista ja aikuisten orientaatiosta oppimiseen sekä käymme läpi andragogiikan kohtaamaa kritiikkiä ja sen myötä teorian kehittymisen vaiheita. Esittelemme tutkimuksen kohteena olevien toimialojen, turvallisuus- ja teknologia-alan, piirteitä aikuisten oppimisen näkökulmasta. Kuvaamme tutkimukselle asetetut tavoitteet, kysymykset, aineiston ja tutkimuksen toteutuksen sekä tutkimuksen myötä muodostuneet löydökset. Lopuksi pohdimme havaintojamme suhteessa aikai-

sempaan kirjallisuuteen andragogiikasta sekä tutkimuksen käytännöllistä arvoa organisaatioille.

Andragogiikka aikuisten oppimisen lähestymistapana

Keskiössä oletukset aikuisesta oppijasta

Andragogiikan lähtökohtana on näkemykset aikuisten oppijoiden erityispiirteistä, joiden vuoksi he eroavat lapsista (Knowles 1970; Merriam & Caffarella 2000). Andragogiikkaa on tästä näkökulmasta kuvattu teoriaksi ja käytännöksi, jonka tavoitteena on auttaa aikuista oppimaan, kun taas pedagogiikka on kohdistunut lasten opettamisen ja oppimisen kuvaamiseen (Knowles, 1980). Tämän asetelman taustalla on pitkälti psykologiseen aikuisuuden määritelmään pohjautuva näkemys, jonka mukaan aikuisuutta määrittelee se, missä määrin ihminen ottaa vastuuta omasta elämästään (Mezirow 1990). Näin ollen andragogiikka ja siihen pohjautuva aikuiskasvatus perustui ajatukseen siitä, että aikuiset, jotka muutoinkin ottavat vastuuta omasta elämästään, kykenevät ottamaan vastuuta ja kontrolloimaan – vähintäänkin avustamaan – myös omaa oppimistaan (Knowles ym. 2012). Alun perin andragogiikassa nähtiin myös, että toisin kuin lapset, aikuiset motivoituvat oppimaan kokemusten, tarpeiden ja omien kiinnostusten kautta, aikuisten orientaatio oppimiselle perustuu elämän osa-alueisiin laajasti, kokemus on rikkain resurssi aikuisten oppimisessa, aikuisilla on syvä tarve itseohjautuvuuteen ja ihmisten väliset yksilölliset erot lisääntyvät iän myötä (Lindeman 1926).

Vuosien saatossa Knowles tutkimusryhmineen on muotoillut ja kehittänyt andragogista mallia, joka perustuu kuuteen oletukseen aikuisista oppijoista (Knowles 1975, 1987, 1980, 1989, 1990, Knowles ym. 1998; Knowles ym. 2020): tarve tietää, itsekäsitys, kokemusten hyödyntäminen oppimisessa, oppimisvalmius, orientaatio oppimiseen ja (sisäinen) motivaatio. Seuraavaksi kuvaamme nämä ominaisuudet, kuten ne on kuvattu Knowlesin ja kumppaneiden viimeisimmässä (Knowles ym. 2020, 43-46) teoksessa:

- **Tarve tietää.** Aikuiset haluavat tietää miksi heidän täytyy oppia jotakin, ennen kuin he oppivat sen. Kun aikuiset sitoutuvat oppimaan jotain itse, he investoivat paljon energiaa tutkiessaan oppimisesta saamiaan hyötyjä ja oppimatta jättämisen kielteisiä seurauksia.
- **Oppijan itsekäsitys (self-concept).** Aikuisilla on itsenäinen käsitys siitä, että he ovat vastuussa omista päätöksistään, omasta elämästään. Kun he ovat päässeet itsekäsitykseen ja he kehittävät syvän psykologisen tarpeen tulla muiden kohdeltavaksi itseohjautumiseen kykenevinä.
- **Oppijan kokemusten rooli.** Aikuisilla on laajempi määrä erilaisia kokemuksia, kuin nuorilla tai lapsilla, yksinkertaisesti siksi, että he ovat eläneet pidempään kuin lapset. Kokemukset ovat laadullisesti ja määrällisesti erilaisia kuin lapsilla. Aikuisten kokemuksissa on myös suuria yksilöllisiä eroja.
- **Oppimisvalmius.** Aikuiset ovat valmiita oppimaan niitä asioita, joita heidän täytyy tietää selviytyäkseen tehokkaasti tosielämän tilanteista. Eriyisen rikas lähde oppimisvalmiudelle on kehittävät tehtävät, joissa liikutaan yhdeltä kehitysasteelta toiselle. Oleellista tässä on se, että oppimistilanne on ajoituksellisesti yhdenmukainen oppijan kehitysasteeseen nähden, toisin sanoen, oppijalla on jo kehittynyt riittävät valmiudet käsillä olevan asian oppimiseksi.
- **Orientaatio oppimiseen.** Aikuiset orientoituvat oppimiseen tehtävä- tai ongelma-perustaisesti (yleisesti ”elämä-perustaisesti”). Aikuiset motivoituvat oppimaan, kun he ymmärtävät, että oppiminen tulee auttamaan heitä suorittamaan tehtäviä tai ratkaisemaan ongelmia, jotka tulevat elämässä vastaan.
- **Motivaatio.** Aikuiset motivoituvat joistakin ulkoisista motivaattoreista (esim. parempi työ, edut, korkeampi palkka), mutta kaikista potentiaalisien motivaattori on sisäinen motivaatio (esim. elämän laadun lisääminen, työtyytyväisyyden lisääminen, itsetunnon kehittyminen).

Yllä kuvatut oletukset luovat merkittävän pohjan andragogisen lähestymistavan soveltamiselle opetus- ja ohjaustyössä. Niiden perusteella andragogiikan kehittäjät ovat kuvanneet erilaisia metodeja ja prosesseja, joita andragogisen ohjaajan tulisi hyödyntää aikuisten ohjaa-

misessa (ks. Knowles ym. 2020). Andragogiikkaan pohjautuen aikuisten oppimisessa ohjaajan tai fasilitaattorin ensimmäinen tehtävä on auttaa oppijoita tulemaan tietoisiksi *tarpeesta tietää*. Ohjaajat voivat perustella oppimisen arvoa oppijoiden suoritusten tehokkuuden tai heidän elämänlaatunsa parantamisessa. Vielä potentiaalisempia keinoja nostaa tietoisuuden tasoa ovat oikeat tai simuloitut kokemukset, joissa oppijat havaitsevat itse aukkoja sen suhteen, missä he ovat nyt ja missä he haluaisivat olla (Knowles ym. 2020). *Itsekäsitykseen* ja –ohjautuvuuteen liittyvän oletuksen on kuvattu tuovan esille ongelman koulutusten tai kurssien tuottamissa mielikuvissa: koulutus tuo aikuiselle mieleen perinteisen opiskelutilanteen, jossa ‘alistutaan’ opettajasta riippuvaiseksi ja siten passivoidutaan. Tämä ‘perinteinen’ mielikuva on Knowlesin ja kumppaneiden (2020) mukaan ristiriidassa sen kanssa, että aikuisella on psykologinen tarve itseohjautuvuuteen. Siksi aikuiskouluttajien tulisi heidän mukaansa tiedostaa mielikuvan vahva rooli ja luoda aikuisille sellaisia oppimiskokemuksia, joissa heitä autetaan siirtymään riippuvaisesta itseohjautuvaksi oppijaksi. Aikuisten yksilölliset *elämäkokemukset* tuottavat aikuisoppijoiden välille eroja, minkä vuoksi ohjaus- ja opetustoiminnassa yksilölliset strategiat ja erilaisten kokemusten hyödyntäminen oppimisen resurssina on perusteltua. Kokemukset saadaan hyötykäyttöön esimerkiksi ryhmäkeskustelujen, simulaatioharjoitusten, ongelmanratkaisutehtävien ja case-metodien avulla. Knowles ja muut (2020) kuitenkin kuvaavat, että kokemuksellisuudessa voi olla myös negatiivinen puoli: jos ammennamme vain kokemuksista, suljemmeko silmämme uusilta ideoilta ja vaihtoehtoislta tavoilta ajatella?

Myös *oppimisvalmius* on tekijä, joka opetus- ja ohjaustilanteissa voidaan huomioida. Sen osalta ajoituksen kriittisyys, oppijan taito- ja tietotason huomiointi sekä oppijoiden valmiuksien suhde opittavaan asiaan nousevat merkityksellisiksi. Oppimisvalmiudessa onkin oleellista juuri kehitysasteelta toiselle siirtyminen ja siihen liittyvän tuen tarjoaminen. Oppimisvalmiuden kehittymistä ei ole kuitenkaan tarpeen vain odotella passiivisesti, sillä oppijoiden valmiutta voi kehittää esimerkiksi uraohjauksen, simulaatioharjoitusten ja muiden tekniikoiden kautta (Knowles ym., 2020). Ongelmanratkaisuun, simulaatioihin ja case-työskentelyyn perustuvat menetelmät tarjoavatkin hyvän lähtökohdan aikuisille myös viidennen oletuksen, eli *orientaation* näkökulmasta: aikuiset oppivat uutta tietoa, taitoja, arvoja ja asenteita kaikista tehokkaimmin silloin,

kun he näkevät opitun olevan sovellettavissa tosielämän tilanteisiin. *Sisäisen motivaation* merkitys aikuisten oppimisessa voidaan huomioida ohjauksessa korostaen oppimisen hyötyarvoa ja merkityksellisyyttä myös muun kuin suorituksen tai arvosanan kannalta. Knowles ja muut (2020) toteavatkin aikuisten tyypillisesti motivoituvan jo kehittymisestä itseltään, mutta tämä motivaatio saattaa olla rajattu erilaisten esteiden kuten negatiivisen itsekäsityksen, vähäisten resurssien tai rajallisen ajan vuoksi.

Ylläkuvattuihin andragogisiin näkökulmiin pohjautuen Knowles, Holton ja Swanson (2011) ovat koostaneet listaa andragogisen ohjaajan tehtävistä. Se sisältää 8 tehtäväaluetta, joihin ohjaajan on tärkeää panostaa:

- Oppijan valmentaminen tilanteeseen tarjoamalla tietoa ilmiöstä tai oppimistarpeesta
- Oppimiselle suotuisan, yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin luominen
- Puitteiden luominen yhteisen suunnittelun mahdollistamiseksi
- Oppimistarpeiden havaitseminen yhdessä oppijan kanssa
- Oppijan kanssa yhdessä sellaisten oppimistavoitteiden muotoileminen, jotka vastaavat oppijan tarpeisiin.
- Erilaisten oppimiskokemusten suunnittelemisen
- Sopivien tekniikoiden ja materiaalien valitseminen erilaisten oppimiskokemusten luomiseksi
- Oppimistuloksien arvioimisessa ja tulevien oppimistarpeiden uudelleen määrittelemisessä auttaminen

Andragogiikassa kuvatut oletukset aikuisesta oppijasta luovat perustan sille, millä tavoin oppijoita voidaan tukea ja ohjata erilaisissa tilanteissa. Andragogiikka on kehittynyt aikuisten oppijoiden tarpeiden ja piirteiden ymmärtämisestä aina heille soveltuvien ohjausmenetelmien kehittämiseen.

Andragogiikan keskeinen kritiikki ja puutteet

Andragogiikka on kohdannut tutkijoiden ja asiantuntijoiden keskuudessa myös kritiikkiä (kts. esim. Holton ym. 2001). Eräs merkittävä kritiikki on kohdistunut siihen, voidaanko andragogiikkaa ylipäättään lähestyä aikuisten oppimisen teoriana, vai onko se enemmänkin kuva-

usta siitä, millainen aikuisen oppijan pitäisi olla (Hartree 1984). Erityisen vahvaa kritiikkiä on osoitettu siitä, ettei andragogiikka – etenkin itseohjautuvuuden painotusten osalta – huomioi riittävästi oppimista ympäröivää kontekstia ja tilannetekijöitä, joissa yksilöt toimivat. Sen sijaan useissa aiheen julkaisuissa andragogiikkaa ja siihen kiinnittyvää itseohjautuvaa oppimista on rinnastettu esimerkiksi autonomiseen oppimiseen, jossa yksilöt ovat vastuullisia, itsenäisiä ja jopa robotin lailla toimivia yksilöitä omassa oppimisprosessissaan (Holec 1981; Merriam & Caffarella 2012).

Työssä tapahtuvan oppimisen kontekstissa esimerkiksi Noe ja Ellingson (2017) ovat todenneet, että aikuisten itseohjautuvan oppimisen tulisi olla vapaaehtoista, eikä organisaation muodollisten henkilöstöhallinnon sääntöjen tai käytäntöjen hallinnoimaa tai ohjaamaa. Noen ja Ellingson ovat myös kuvanneet, etteivät työntekijät opi ennalta määrättyjen oppimistavoitteiden vuoksi, vaan koska he päättävät osallistua aktiivisesti ja pyrkiä oppimaan (Garaus ym. 2016). Nämä väitteet ovat hyvin kiinnostavia ja osin ongelmallisia, ottaen huomioon esimerkiksi Boucouvalasen (2009) esille nostaman huomion siitä, että Knowlesin (1975) kuvaukset itseohjautuvuudesta aikuisten oppimisesta on ymmärretty väärin. Todellisuudessa Knowles ei nähnyt andragogiikkaa individualistisena ilmiönä, mutta kuten Boucouvalas (2009) myöntää, Knowlesin kirjasta (1975) välittyy tällainen kuva, sillä se ei tuo esiin myöskään kritiikkiä individualismia kohtaan. Andragogiikan kohtaaman autonomiaan ja individualistisuuteen liittyvän kritiikin (esim. Merriam 2001; Brockett & Hiemstra 2012; Baskett 1993; Boucouvalas, 2009) vuoksi yksilökeskeisen itseohjautuvuustutkimuksen rinnalle on tullut yhä enemmän tarkastelua sosiokulttuurisista elementeistä, kuten oppimisympäristön, laajemman kontekstin, vuorovaikutuksen ja muiden toimijoiden merkityksestä aikuisten oppimiselle (kts. esim. Kessels & Poell 2004; Bell 2017; Baskett 1993; Foucher 1995; Lemmetty, 2020; Brockett & Hiemstra 2012). Siten ymmärrys andragogiikan ja itseohjautuvuuden sosiokulttuurisesta luonteesta on lisääntynyt ja ne nähdäänkin yhä vahvemmin kokonaisuutena, jossa yksilölliset tekijät ja toimet, ympäristö ja vuorovaikutukselliset elementit yhdistyvät (esim. Lemmetty, 2020).

Toinen kritiikkiä aiheuttanut näkökulma andragogiikassa on kiinnittynyt aikuisiin liitettyjen oletusten paikkaansa pitävyyteen sekä aikuisten ja lasten ominaisuuksien vertailuun ja vastakkainasetteluun (Mer-

riam 2001). Kyseenalaistetuksi on asetettu esimerkiksi se, missä määrin andragogiikassa esitetyt oletukset kuvaavat vain aikuisia, kun lapsetkin voivat olla itseohjautuvia uteliaisuutensa ansiosta, motivoitua sisäisesti ja toisaalta omata kokemuksia, joita hyödyntää oppimisen resursina. Kritiikin seurauksena andragogiikan ja pedagogiikan suhteen välistä kuvausta on kehitetty: myöhemmissä kuvauksissa andragogiikka ja pedagogiikka on nähty vastakkaisuuden sijaan jatkuvuutena opettajalähtöisestä ohjaamisesta kohti oppijalähtöisyyttä (Canning 2010; Knowles ym. 1998; Merriam 2001). Esimerkiksi Zmeyoy (1998) on esittänyt, että andragogisia näkökulmia voidaankin hyödyntää (oppijan iästä riippumatta) silloin, kun oppijoilla on riittävästi käytännöllistä ja yhteisöllistä kokemusta, he tiedostavat tavoitteensa ja osaavat soveltaa olemassa olevia taitoja ja kykyjään, heillä on riittävän vahva tausta opittavan asian osalta ja, kun pyritään saavuttamaan lyhyen tähtäimen kasvatuksellisia tavoitteita. Andragogisia oletuksia ja näkökulmia voitaisiinkin soveltaa aikuisten oppimisen ja formaalin koulutuksen lisäksi myös monissa muissa ohjauksellisissa ja opetuksellisissa tilanteissa.

Kolmantena puutteena andragogiikan tutkimuksessa on mainittu sen kohdistuminen pääsääntöisesti muodolliseen koulutukseen. Knowles ja muut (2020) ovat havainneet, että andragogiikan tutkimus painottuu edelleen formaalin koulutuksen kontekstiin, vaikka näkökulmat voisivat tarjota kiinnostavia havaintoja monenlaisissa aikuisten oppimisen ympäristöissä ja tilanteissa. Yleisesti on nähtävillä, että andragogiikasta on kirjoitettu paljon teoreettisia julkaisuja ja tarkasteluja samalla, kun sen empiirinen tarkastelu on jäänyt vähemmälle. Tehdyt tutkimukset ovat painottuneet määrällisiin menetelmiin ja yksilöllisten piirteiden tarkasteluun. Knowles ja kumppanit (2020) ovatkin peräänkuuluttaneet laadullisen tutkimuksen tärkeyttä ja tarvetta. Ne tutkimukset, joita andragogisesta viitekehyksestä on tehty painottuvat tarkastelemaan andragogiikkaan pohjautuvien menetelmien sovellettavuutta opetus- ja ohjaustilanteissa (esim. Birzer 2003; Dirani 2017; Stroud 2015; Chan 2010; Etter & Griffin 2010; Tessier ym. 2021). Sen sijaan tarkasteluja siitä, miten andragogiikassa kuvatut – ja teorian luotettavuudelle erityisen oleelliset oletukset aikuisesta oppijasta ilmenevät aikuisten informaalissa, työn kontekstissa tapahtuvassa oppimisessa, ei ole tehty. Näistä syistä tässä tutkimuksessa andragogiikassa kuvattujen aikuisiin oppijoihin liittyvien oletusten ilmenemistä tarkastellaan työ-

elämän kontekstissa, työssä toimivien aikuisten autenttisiin oppimistilanteisiin kiinnittyvistä kuvauksista. Tutkimuksessa pyritään myös tuottamaan ymmärrystä andragogisten lähestymistapojen soveltuvuudesta työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa.

Aikuisten oppimisen merkitys teknologia-alalla ja poliisityössä

Tämän luvun taustalla oleva tutkimus on toteutettu kahdella eri toimialalla: teknologia- ja turvallisuusalalla. Miksi juuri nämä toimialat ovat andragogiikan näkökulmasta kiinnostavia? Ensinnäkin valitut toimialat ja niitä edustavat organisaatiot ovat alttiita työelämän ja yhteiskunnan muutokselle, jonka voidaan nähdä tuottavan jatkuvia työssä oppimisen tarpeita henkilöstölle. Toiseksi molemmilla toimialoilla työ ja laadukkaisiin tuloksiin pääseminen edellyttävät vahvaa osaamista ja asiantuntijuutta, joiden ylläpitämiseksi tarvitaan työssä tapahtuvaa oppimista. Valituilla toimialoilla voidaan aikaisemman tiedon valossa olettaa, että oppiminen ja kehittyminen työn vuoksi ja työn tekemiseksi tapahtuvat työn arjessa, jatkuvana prosessina. Andragogiikassa kuvattujen oletusten ilmenemistä on kiinnostavaa ja tarpeellista tarkastella työn kontekstissa, joka eroaa muodollisesta koulutusympäristöstä, mutta sisältää lähtökohtaisesti paljon oppimistilanteita (Billett 2020; Lemmetty, 2020). Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin, millainen merkitys oppimisella on kullakin valitulla toimialalla.

Teknologia-alalla osaamisen kehittämisen ja työssä tapahtuvan oppimisen vaateet kasvavat ja korostuvat ehkä enemmän kuin millään muulla toimialalla. Asiantuntijatehtävissä toimivat suunnittelijat, insinöörit, kehittäjät ja muut työntekijät kehittävät uusia teknologisia sovelluksia, ympäristöjä ja ratkaisuja eri toimialojen ja asiakkaiden tarpeisiin. Digitalisaatio koskettaa siis erityisesti juuri näiden asiantuntijoiden työtä. Oppimisen vaatimuksia kuvastaa hyvin esimerkiksi se, että ohjelmistoalalla työskentely vaatii syvää prosessiymmärrystä (Crawford & Barra 2007), jatkuvaa ongelman ratkaisua (Havnes & Smeby 2014; Nerland 2008) sekä innovointia (Ulrich & Mengiste 2014) eli uusien, arvokkaiden ja käytettävyydeltään laadukkaiden tuotteiden ja palveluiden kehittämistä (Anderson ym. 2014). Teknologia-alalla jatkuva oppiminen on siis yritysten ja toimialan, mutta myös usein motivoituneiden työntekijöiden itsensä tuottama vaatimus (Fuller & Unwin 1009; Riddell ym.

2009), joka nähdään välttämättömänä osana organisaation toimintaa (Scheeres ym. 2010). Teknologia-alalla oppisen voidaan nähdä linkittyvän yhtäältä teknologioiden hallintaan ja toisaalta uusien ajattelumallien sisäistämiseen. Pysyvämpi osaaminen teknologia-alalla näyttää liittyvän enemmän ajattelutapojen ja prosessien ymmärtämiseen – tällaiset asiat eivät olettavasti muutu kovin lyhyellä aikavälillä (Lemmetty ym. 2019). Teknologia-alan toimijoiden ydinasiantuntijuus nivoutuu kuitenkin vahvasti erilaisiin teknologioihin kuten ohjelmistokielen ja kehittämiseen kuuluvien työkalujen hallintaan (Ha 2015), joita opitaan pitkälti työn arjessa – joko asiakkaan tai liiketoiminnan vaatimuksesta (Lemmetty 2020). Teknologioiden kehitys näkyy arjessa konkreettisesti: koulutuksessa ei ole järkevää opettaa uusimpia teknologioita, sillä ne voivat olla viikon, kuukauden tai vuoden päästä jo vanhoja (Lemmetty 2020). Kun organisaatiossa toimitaan itseohjautuvissa tiimeissä, myös oppiminen näyttää usein tapahtuvan itseohjautuvan toiminnan kautta, konkreettisesti projektityötä tekemällä ja etsimällä tietoa erilaisista lähteistä kuten internetistä (Edwards 2010; Ha 2015). Teknologioilta työntekijät eivät siis pääse pakoon edes oppiessaan: blogit, Google ja Youtube laajentavat reviiriään oppimisen resursseina (Curran ym. 2019).

Poliisin työlle tyypillistä on asiantuntijuuden ja tilannekohtaisen harkinnan yhdistäminen, mikä edellyttää jatkuvaa oppimista (Vanhanen 2020). Myös lisääntyvä (monialainen ja -paikkainen) yhteistyö poliisin ja sidosryhmien välillä edellyttää riittävien yhteistyö-, vuorovaikutus- ja neuvottelutaitojen sekä usein myös digitaalisten järjestelmien ja verkossa työskentelyn hallintaa (Birzer 2003; de Laat ym. 2006; Lindholm 2020; Vanhanen 2020). Poliisin työ on täynnä arjen ongelmanratkaisutilanteita työn tilannekohtaista ja kontekstisidonnaista harkintaa edellyttävän luonteen vuoksi (Vanhanen 2020; Bjork 2008). Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset, poliisireformit ja poliisitoimintaan kohdistuvat säästöt vaativat ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä ja hyödyntämistä poliisien arkisessa työssä (Antony ym. 2018; Birzer 2003; Virta 2002; Vuorensyrjä 2017). Kun poliisin työtehtävät muuttuvat ennaltaehkäisevämpään suuntaan, siirtyy myös oppimisen painopiste ongelmanratkaisuun. Siten poliisin työssä oppimista tapahtuu paljon työn ohessa (Lindholm 2020; Lundin & Nuldén 2007), jolloin oppiminen pohjautuu yhteistyöhön ja kollaboratiiviseen oppimiseen sekä yhteisten tiedon ja työtapojen rakentamiseen (Vanhanen, 2020). Päivittäisen työn ohessa,

arkisissa keskusteluissa jaetaan tietoa ja edistetään näin yhteistä oppimista, mutta myös luodaan ja opitaan työyhteisön keskustelukulttuuria sekä ylläpidetään työyhteisön jakamaa käsitystä organisaation arvoista ja normeista (Lindholm 2020; Lundin & Nuldén 2007; Wieslander 2019). Näissä keskusteluissa vahvistuvat substanssiosaamisen lisäksi poliisien kehittämistarpeen tunnistamisen ja varsinaisen kehittämistyön sekä reflektio- ja osaamisen uudelleen arvioinnin taidot (Vanhanen, 2020). Toimiva poliisityö ja (monialainen) yhteistyö edellyttävät jokaisen poliisin vastuun ottamista sekä omasta toiminnastaan, että roolistaan yhteisössä. Verkostotyöskentelyssä kunkin tahon oman roolin omaksuminen on ensiarvoisen tärkeä tekijä yhteistyön onnistumisessa (Virta 2002), mikä vuorostaan luo pohjan yhteisen tiedon ja työtapojen rakentumiselle (Vanhanen 2020). Näin ollen poliisien vastuun ottamisen, proaktiivisen työotteen ja itseohjautuvuuden vahvistaminen on myös oppimisen näkökulmasta tärkeää (Birzer 2003).

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa vastataan andragogiikan empiirisen ja laadullisen tarkastelun puutteeseen tutkimalla andragogisen teorian kuvaamia oletuksia aikuisesta oppijasta työelämän kontekstissa. Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä andragogiikan soveltuvuudesta työn kontekstiin. Tarkastelemme miten andragogiikan taustalla olevat oletukset aikuisesta oppijasta esiintyvät asiantuntijoiden puheessa omasta työstään ja työssä oppimisestaan.

- miten oletukset aikuisesta oppijasta ilmenevät kohdeorganisaatioissa työskentelevien henkilöiden puheessa omasta työstään ja oppimisestaan?
- millaisena kontekstina työ näyttäytyy aikuiselle oppijalle andragogiikan näkökulmasta?

Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen kohdeorganisaatioiksi on valittu kaksi erilaista, mutta asiantuntijatyöhön painottuvaa organisaatiota: teknologia-alan

yrittäjä sekä poliisiorganisaatio. Tutkimukseen osallistuvassa teknologiaorganisaatiossa työskentelee n. 450 henkilöä erilaisissa asiantuntijatehtävissä kuten ohjelmistokehittäjinä, IT-asiantuntijoina, tiedolla johtamisen asiantuntijoina ja esihenkilöinä. Organisaatiossa työskennellään monipaikkaisesti: monet henkilöstön jäsenet tekevät työtä pääosin tai lähes täysin etänä, osa työskentelee myös toimistoilla, joita on eripuolilla Suomessa. Organisaatiossa on jo pitkään haluttu vahvistaa henkilöstön itseohjautuvuutta, kuitenkin varmistuen myös riittävä tuki ja laadukkaat esihenkilöpalvelut. Tutkimuksen toisena kohteena on poliisiorganisaatio, ja sen sisällä ennalta estävän poliisityön yksikkö. Kyseisessä yksikössä toimii yhteensä noin 30 ennalta estävää työtä tekevää vanhempaa konstaapelia, ylikonstaapelia sekä komisariota. Ennalta estävän poliisityön tavoitteena on estää rikoksia ennen, kun ne tapahtuvat sekä lisätä turvallisuutta ja ihmisten luottamusta poliisiin. Ennalta estävä poliisityö voidaan nähdä muun muassa sen ennakoivan luonteen vuoksi asiantuntijatyöksi, jossa poliisien itseohjautuvuus, moniammatillinen yhteistyö ja tilannekohtainen ongelmanratkaisu yksin tai ryhmässä on vahvaa.

Tutkimus toteutettiin osana JoKo -lähijohtaminen kestävä oppimisen edistäjänä -hanketta. Hanke on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimus- ja kehittämishanke, jota rahoittaa Työsuojelurahasto vuosina 2021 ja 2022. Tutkimukseen osallistuvien organisaatioiden kanssa on ennen hankkeen alkua tehty tarvittavat tutkimusluvut ja neuvoteltu tutkimuksen eettisistä näkökulmista. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta henkilöltä on pyydetty asianmukainen suostumus tutkimukseen osallistumisesta sekä kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käytöstä. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista.

Tutkimukseen osallistuvista organisaatioista kerättiin haastatteluaineisto (N = 54). Haastateltaviksi rekrytoitiin ensin kaikki osallistuvien organisaatioiden tai yksiköiden halukkaat esihenkilöt, joiden kautta mukaan pyydettiin satunnaisesti heidän tiimeissään toimivia henkilöitä. Poliisien haastattelut tehtiin kahden tutkijan toimesta poliisilaitoksella, rauhallisessa tilassa, jossa ylimääräisiltä häiriöiltä ja keskeytyksiltä välttiin vältyä. Teknologia-asiantuntijoiden haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Teams-ohjelmistolla. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joissa vastaajia pyydettiin kuvaamaan erilaisia työssä tapahtuvia oppimisen ja osaamisen kehittämisen tilanteita sekä omaa ja muiden roolia näissä tilanteissa. Teemahaastattelua varten suunniteltiin haastat-

telurunko, joka toimi ohjeena eri haastattelijoille tutkimuksen kannalta tärkeiden teemojen läpikäynnissä. Tallennettu haastatteluaineisto litte-roitiin sanatarkasti.

Tutkimusaineiston analyysi eteni kolmen vaiheen myötä kahden tutkijan toimesta. Analyysissä hyödynnettiin teema-analyysiä (Braun & Clarke, 2006). Ennen varsinaista analyysivaihetta kaikki haastattelut luettiin läpi kahden tutkijan toimesta niin, että toinen tutkija keskittyi poliisien haastatteluihin (N=26) ja toinen teknologiaorganisaatiosta kerättyihin haastatteluihin (N=28). Ensimmäisessä vaiheessa jokainen yksittäinen haastattelu käytiin tarkasti läpi samalla paikantaen haastattelusta kaikki haastateltavan kuvaamat oppimistilanteet. Tämän jälkeen näistä tilanteista etsittiin andragogisen teorian ohjaamana kuvauksia, jotka voitiin tulkita aikuisoppijoita koskettavien oletusten ilmentymiksi. Löydetyt kuvaukset liitettiin taulukkoon, ja teemoiteltiin andragogiikan oletusten mukaisesti kuuteen teemaan: tarve tietää, itsekäsitys, kokemus, oppimisvalmius, orientaatio, motivaatio. Samalla ne aineistosta löytyneet aikuista oppijaa kuvaavat ilmaiset, joiden ei nähty sopivan mihinkään olemassa olevaan andragogiikan oletukseen, koottiin teeman “muut”-alle. Kun kaikki haastattelut oli käyty läpi ja niissä esiintyneet ilmaukset liitetty taulukkoon (43 sivua), siirryttiin analyysissä kolmanteen vaiheeseen. Tässä vaiheessa taulukkoon tuotuja kuvauksia tarkasteltiin ris-tiin, etsien eri teemojen alla olevista ilmauksista toistuvia sisältöjä, jotka nimettiin kutakin sisältöä kuvaavalla termillä (kts. Taulukko 1.). Tähän saakka aineistoa tarkasteltiin organisaatiokohtaisesti, jotta voitiin muodostaa ymmärrystä myös poliisien ja teknologia-asiantuntijoiden kuvausten mahdollisista eroavaisuuksista. Lopuksi kutakin teemaa tarkas-teltiin vielä suhteessa työkontekstiin koko aineiston kattavasti. Tällöin teemoja sisältöineen verrattiin keskenään, tarkoituksena havaita niitä yhdistävät tai erottavat tekijät.

Tutkimuksen tulokset

Andragogisten oletusten ilmentyminen

Kaikki andragogiikassa kuvatut 6 oletusta aikuisesta oppijasta tulivat vahvasti esiin tutkimuksemme aineistossa. Lisäksi havaitsimme aineis-

tossa aikuisoppijan orientaatiota kuvaavan tekijän, jota andragogiikka ei tunne. Tämä “seitsemäs oletus” kuvaa aikuisen oppijan tarvetta yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen ja ryhmään kuulumiseen. Siten nimesimme sen sosiaalisuudeksi. Olemme koonneet andragogiikan oletusten ilmentymät poliisi- ja teknologiaorganisaatioiden työntekijöiden puheessa taulukkoon 1.

Taulukko 1. Andragogisten oletusten ilmentymät poliisi- ja teknologiaorganisaatioissa

Oletus	Poliisi	Teknologiayritys
1. Tarve tietää	Tarve nähdä työn tuloksia	Hyötyarvo työlle tai uralle, perustelevinen
2. Itsekäsitys	Vastuun ottaminen, oma-aloitteisuus, omatoimisuus, aktiivisuus, päätöksenteko, vaikuttamismahdollisuudet, koulutukseen hakeutuminen, sitoutuneisuus, itsevarmuus, itsekriittisyys	Vastuun ottaminen, oma-aloitteisuus, itseohjautuvuus, itsensä johtaminen, itsenäisyys, oma kiinnostus, luottamus, riippumattomuus
3. Kokemus	Koulutus, työkokemus, jaetut kokemukset, virheistä oppiminen, reflektio, toisto, työharjoittelu, kokemustieto, elämäkokemus, pitkäjänteisyys, mututuntuma	Koulutus, työkokemus, jaetut kokemukset, virheistä oppiminen, reflektio, kertaus, harrastukset, aikaisemmat ongelmanratkaisutilanteet, väittely, dokumentointi, toisen esimerkki, yhdessä tekeminen, verkostoituminen, käytäntö-teoria-suhde
4. Oppimisvalmius	Uusi työ / työtehtävä / kohderyhmä / toimintatapa, yhteiskunnalliset muutokset, teorian siirtäminen käytäntöön	Uusi työtehtävä / rooli / vastuu, urakehitys / eteneminen, iän ja kokemuksen tuoma valmius, omien intressien muuttuminen, halu kehittää toimintaa, halu ymmärtää oppimista prosessina
5. Orientaatio	Asiakastyö, tilannekohtaisuus, yllättäviin (yhteiskunnallisiin) tilanteisiin ja tarpeisiin vastaaminen, tapahtumiin valmistautuminen, tekemällä oppiminen	Uudet ohjelmistot / alustat / prosessit / tekniikat / teknologiat / projektit / tiimit / työtavat / työkalut / kielet, yllättävät tilanteet, asioiden valmistelu, kehittämistyö, organisaatiomuutokset, tehokkuuteen ja tuottavuuteen vastaaminen, teorian ja käytännön yhdistäminen, sidoksissa asiantuntijatyöhön, hiljainen oppiminen
6. Motivaatio	Henkilökohtaisen motivaation välttämättömyys, kiinnostus, mahdollisuus auttaa ja vaikuttaa, merkityksellisyys, aikaansaaminen, työn jälki, uudet asiat	Henkilökohtainen halu oppia, sisäinen palo, kiinnostus, mielenkiinto, hyöty, inspiraatio, hyvä fiilis, onnistumisen kokemukset, pärjäämisen tunne
7. Sosiaalisuus	Yhteisöön kuuluminen, yhteistyö, palaute, yksin tekeminen mahdotonta, vuorovaikutus	Ryhmään kuuluminen, yhteisöllinen turvallisuus, tuttuus, arvostaminen, yhdessä oppiminen

Aineistosta voitiin havaita useita erilaisia ilmentymiä andragogiikan kuvaamista oletuksista. Tarvetta tietää ei haastatteluissa työn vaikuttavuutta lukuun ottamatta erikseen korostettu, mikä johtuu sen päällekkäisyydestä orientaatio- ja motivaatio-oletusten kanssa: syyt oppimiselle ovat selkeitä, sillä ne tulevat lähes automaattisesti joko työstä tai henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. Myös oppijan itsekäsitys ilmenee aineistossa päällekkäisenä motivaation ja orientaation kanssa. Molemmissa organisaatioissa vastaajat kuvailivat oppijan oma-aloitteisuuden ja vastuullisuuden merkitystä suhteessa omaan kehittymiseen ja oppimiseen. Se liitettiin itsensä johtamiseen, itsenäiseen työotteeseen sekä oppimismyönteiseen asenteeseen, aktiivisuuteen, omatoimisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin. Myös aikaisempien kokemusten rooli näyttäytyy erittäin keskeisenä haastateltavien kuvaillessa toistuvasti sekä omien että toisten asiantuntijoiden kokemusten ja osaamisen hyödyntämistä ongelmalähtöisissä oppimistilanteissa ja oman kehittymisen tukena. Siten kokemukset linkittyvät yhteiseen ongelmanratkaisuorientaatioon sekä oppimisvalmiuteen. Kohdeorganisaatioissa työskentelevien henkilöiden puheesta oli paikannettavissa myös useita sosiaalisuuteen liittyviä kommentteja, jotka eivät sellaisenaan olleet sijoitettavissa kuuteen edellä mainittuun andragogiseen oletukseen, vaan muodostivat oman oletuksensa. Yhdessä oppimisessa ja yhteisöllisissä toimintatavoissa ei kohdeorganisaatioissa työskentelevien mukaan keskeistä ole vain yksilön yhteistyöstä saama hyöty tai oppiminen, vaan yhteistyöllä on heidän mukaansa lisäksi oma itsenäinen funktionsa.

Työkonteksti andragogisesti rikkaana yhteisöllisenä oppimisympäristönä

Elämäperustaisuus ja hyödyllisyys sisäänrakennettuna työssä oppimisessa

Työssä tapahtuvaa oppimista kuvattiin aineistossa pääsääntöisesti työtilanteissa tapahtuvana. Se kiinnittyy lähtökohtaisesti erilaisiin työelämän ongelmanratkaisu- ja suunnittelutilanteisiin, joiden suorittaminen on välttämätöntä työn tekemiselle. Elämäperustainen, ongelmista kumpuava, orientaatio (oletus 5) sekä tarve tietää (oletus 1) näyttävät aineistossa tästä näkökulmasta yhtäaikaisesti ilmenevinä: kuvaus, jossa kerrotaan työssä oppijan orientoitumisesta oppimistilanteeseen ongelmalähtöisesti

kuvaa samaan aikaan toimijan tarvetta tietää syy oppimiselle.

“Aina tulee jotain yllättäviä, odottamattomia tilanteita, löydän itseni uuden haasteen tai ongelman ääreltä melko lailla kuukausittain, jos ei nyt ihan viikottain. Niiden etukäteen suunnittelu ja sitten parhaan mahdollisen päätöksen tekeminen. Se kyllä sellaista hiljaista osaamista, pääomaa kartuttaa ehdottomasti.” Teknologia-alan asiantuntija, 2.

Tarve tietää näyttää työn kontekstissa ongelmalähtöisten oppimistilanteiden sisäänrakennettuna osa-alueena. Poliisit kuvaavat ennalta estävän poliisityön olevan itsessään olevan ongelmanratkaisua. Poliisit päätyvät ongelmanratkaisutilanteisiin osallistuessaan yllättäviin yhteiskunnallisiin keskusteluihin, saadessaan vihjeitä selvitetäväkseen ja valmistautuessaan erilaisiin tapahtumiin. Poliisien kuvauksissa oppiminen on jatkuvaa myös siksi, että ennalta estävä työ kehittyy koko ajan, mikä tarjoaa syyn oppimiselle. Lisäksi poliisit kuvailevat toiveitaan nähdä työnsä tuloksia, vahvistaakseen tunnetta siitä, että oppimista vaatinut kehittämisprosessi tuottaa toivottuja vaikutuksia. Seuraavasta poliisin haastattelusitaatista käy ilmi, että oppiminen – kokonaisuuden rakentaminen toisten avulla – pohjautuu todelliseen, tulevaan tilanteeseen. Siten sen hyödyt ja merkitys ovat jo ennalta nähtävissä, ja ne toimivat orientaationa oppimiselle.

“Oikeastaan [oppiminen tapahtuu] melkeinpä tulevaisuuteen katsoen, että ensi kuussa on tulossa mielenosoitus, niin sitten aletaan käytännössä rakentamaan sitä pienistä palasista, kysymällä muilta neuvoa tai päättelemällä”, Poliisi, 15.

Myös teknologia-alan henkilöstön kuvauksissa tarve tietää oppimisen syyt kiteytyy opittavan asian hyödynnettävyyteen joko senhetkisessä työssä tai uralla etenemisessä. Oppimisprosessin ‘perusteluksi’ riittää näin ollen hyödyn ymmärtäminen. Myös työntekijän omien ja organisaatiosta lähtöisin olevien oppimistavoitteiden yhteensovittaminen keskustelemalla vastaa kuvausten mukaan aikuisen oppijan tarpeeseen tietää. Teknologia-alalla esimerkiksi uudet ohjelmistot, alustat, tekniikat ja teknologiat tuottavat lähtökohtaisesti ongelmanratkaisutilanteita ja

näin ollen oppimista. Myös yleisellä tasolla teknologia-alan asiantuntijat kuvaavat asiantuntijatyön kehittämistehtävineen ja organisaatiomuutoksineen olevan jatkuvaa oppimista, jossa teoriaa tulee osata yhdistää käytäntöön ja uusia haasteita kohdataan usein yllättäen. ä.

“Hyppäät joka kerta [työtehtävissä] käytännössä tuntemattomaan, niin miten sä saat [...] sieltä semmoista oppia siihen, että miten sen asiakkaan kanssa parhaiten ne asiat saat hoidettua, niin se on ihan mielenkiintoista oppimista oikeastaan”, Teknologia-alan asiantuntija, 7.

“Jos hyppäät projektiin missä on uudet teknologiat, niin todennäköistä on, että joudut opettelemaan [siinä yhteydessä] uutta,” Teknologia-alan asiantuntija, 5.

Esihenkilöiden ymmärrys työntekijöiden tarpeesta tietää oppimisen syy taas ilmenee siinä, kuinka heidän mielestään työntekijöille on perusteltava, tiettyjen asioiden merkityksellisyyttä, vaikka ne eivät välttämättä sillä hetkellä näyttäydä omien työtehtävien näkökulmasta tärkein Näin ollen työkontekstin, niin poliisissa kuin teknologia-alallakin, voidaan nähdä olevan andragogiikan oletusten 1 ja 5 näkökulmasta erinomainen konteksti oppimiselle. Se tarjoaa lähtökohtaisesti aikuiselle ongelmälähtöisen ympäristön ja mahdollisuuden ymmärtää oppimisen hyötyjä käytännössä.

Työ oppimisvalmiutta ja kokemuksellisuutta rakentamassa ja hyödyntämässä

Työn eri tilanteet suhteutuvat toisiinsa ja rakentavat siten oppimispolkuja ja –kokonaisuuksia, tarjoten toimijalle kokemuksia ja sitä kautta muodostaen valmiutta kohdata uusia, vaativampia tilanteita. Tästä näkökulmasta andragogiikan oletukset kokemuksellisuudesta (oletus 3) ja oppimisvalmiudesta (oletus 4) nivoutuvat toinen toisiinsa. Niin poliisien kuin teknologia-alankin edustajien kuvaukset oppimisvalmiuden ilmenemisestä menevät osittain päällekkäin myös orientaatio- ja motivaatio-oletusten kanssa. Esimerkiksi halu kehittää toimintaa työpaikalla tai ymmärtää oppimisprosessia paremmin luovat valmiutta oppimiselle, mutta kuvastavat yhtäaikaisesti yksilön omaa, sisäistä motivaatiota. Poliisi-

sien kuvaamat yllättävää osaamista vaativat tehtävät, yhteiskunnallisiin muutoksiin ja digitalisaatioon liittyvät muutokset ja kehittymistarpeet voivat samanaikaisesti kummuta sekä oppimisvalmiudesta, että ongelmanratkaisutilanteesta, jolloin ilmentymä on päällekkäinen myös orientaatio-oletuksen kanssa.

Valmiuteen liittyy myös kyky ymmärtää oma keskeneräisyys omassa oppimisessa: kaverilta kysytään, jos itse ei olla varmoja ja avuksi tarvitaan toisen osaamista. Molempien kohdeorganisaatioiden edustajien puheissa tyypillinen oppimisprosessin liikkeelle sysäävä tosielämän tilanne liittyy uralla etenemiseen tai roolista toiseen siirtymiseen, mutta myös työtehtävien tai toimintatapojen muutoksiin ja päivittämiseen. Teknologia-alalla työskentelevät henkilöt sanoittavat lisäksi iän ja kokemuksen tuomaa valmiutta edetä työtehtävistä toiseen. Oppimisvalmius rakentuu myös omien kiinnostuksenkohteiden muuttumisen myötä. Poliisit kuvailevat oppimisvalmiuden syntyvän myös tilanteessa, jossa työntekijä haluaa soveltaa teoretietoa käytännössä.

“siellä tapahtuu hyviä urakehittymisiä ja vastuunottoa, kun sitä vastuuta sinne ojentaa. Joskus se otetaan ja joskus mun täytyy sitten sitä vähän tyrkyttää” Teknologia-alan asiantuntija, 2

“Mut sitte tääki on semmonen mitä [...] on käyty tässä myös läpi, että kun tää roolimuuutos on tulossa [...], niin on joutunu iteki käymään sitte sitä läpi, että [...] miten mä opin sen” Teknologia-alan asiantuntija, 8

“jos tässä oisin niinku minä 25-vuotiaana, niin en mää ois ollu valmis siihen [...] alle kolmekymppisenä, niin en ois ollu ehkä ainakaan itse valmis esimieheksi!” Teknologia-alan asiantuntija, 16

Aikaisempi, opinnoissa, työssä ja elämässä yleensä hankittu, kokemus näyttäytyy resurssina niin poliisien kuin teknologia-asiantuntijoidenkin oppimisessa. Monet henkilökohtaisen elämän kokemukset voivat auttaa työn tilanteissa rakentamaan uutta ymmärrystä. Oman kokemuksen roolia kuvaillaan oppimisen kumuloitumisena, jossa se rakentuu pohjakoulutuksesta, työharjoittelusta ja harrastuksista, työstä ja henkilökohtaisesta elämästä saadun kokemuksen päälle esimerkiksi virheistä

oppimisen, reflektion ja toiston kautta. Teknologia-alalla työskentelevät sanoittavat myös kokemukseen liittyviä negatiivisia puolia, kuten rutiinotumista, tuttujen toimintamallien toistamista ja niistä poisoppimisen haastavuutta, koska *“ihmisten on tosi vaikeee oppii pois niinku jostain mitä ne on tehny kauan”*, teknologia-alan asiantuntija 11. Poliisien kuvauksista käy ilmi myös perehtymisen ja pitkäjänteisyyden merkitys kokemusten kautta oppimisessa.

“Mä oon ollut erilaisissa valtakunnallisissa ryhmissä, [xxx], yhteistyöryhmissä, yksinkertaisesti vaan kauheen monessa mukana. Ja sitä kautta tullut sellanen laaja näkemys siitä, että miten nämä asiat sujuu, niin se on se mistä suurimmat oppinsa tänä päivänä ammentaa”. Poliisi, 12.

Siinä missä teknologia-alalla työskentelevät puhuvat kokemusten peilaamisesta tutkimustietoon, poliisissa työskentelevät puhuvat oman tulkinnan tekemisestä oleellisen tiedon erottamiseksi epäoleellisesta. Oppimiseen liittyvää vuorovaikutusta teknologia-alalla työskentelevät kuvailevat toisinaan myös väittelyksi, kun taas poliisien puheessa korostuvat enemmän kohtaaminen ja keskustelu.

Itsekäsitys ja sisäinen motivaatio työssä oppimisen turvana

Itseohjautuvuus – se, että on mahdollista tehdä päätöksiä arjessa, vaikuttaa asioihin ja ottaa vastuuta – näyttäytyy kohdeorganisaatioiden henkilöstön puheessa osana itsekäsitystä (oletus 2) ja motivaatiota (oletus 6). Sen pohjalta työhön motivoitutaan. Se tekee myös oppimisesta mielekäästä, mikä osaltaan edistää tilanteisiin hakeutumista ja paneutumista. Työssä on siis pakko oppia, jos ongelmista tahtoo selvittää, mutta oppimista turvaa erityisesti se, jos se on yksilölle henkilökohtaisesti mielekäästä.

“sen takiahan tää on kivaa, et koko ajan on niinku vaikeeta tiiäks sää - aina tulee joku ongelma! [...] sit sä jouduit oikeesti kaivelemaan aivonystyröistä, että millä tääkin ratkaistaan. Niin mä rakastan sitä!” Teknologia-asiantuntija 2.

*“Jos alkaa tuntua siltä, että kaikki on hallussa ja missään ei oo epämu-
vuusalueella, niin sitten hakeudun sinne. [...]. Omat vahvuudet [...] ja
niitä kohti näkökjään haluaa mennä ja niissä jossain määrin varmaan ihan
päriääkin, niin sekin on motivoivaa.”* Teknologia-alan asiantuntija, 17.

*“Se oppiminen [työssä] on hyvin paljon siitä kiinni, mikä kiinnostaa tai
mihin haluaa panostaa”.* Poliisi, 21.

*“On pakko itse suunnitella ja miettiä, mihin asioihin lähdetään puuttumaan
ja mitä asioita lähdetään ratkomaan [...], miten mä haluan asioita tuoda
esille, niin mä saan aika hyvin itse päättää sen, minkä mä nään siinä hyvänä,
ja se on silleen motivoivaa kyllä.”* Poliisi, 17.

Poliisien motivaation ilmentymät ovat keskenään hyvin samankaltaisia. He ovat hyvin yksimielisiä esimerkiksi siitä, että henkilökohtainen motivaatio ja kiinnostus ovat työn kannalta välttämättömiä, ja motivaatio syntyy ensisijaisesti halusta auttaa ihmisiä ja vaikuttaa heihin. Eri-tyisesti ennalta estävään poliisityöhön liittyen vastaajia motivoi vaikuttamismahdollisuudet, kehittämistyö ja uusien asioiden kokeileminen. Ennalta estävä poliisityö antaa mahdollisuuksia itsenäisen päätöksenteon myötä kehittämistyöhön ja oppimiseen. Toisaalta työn kuvataan myös edellyttävän vastuunottoa, vaihtoehtojen kriittistä tarkastelua ja uskallusta tehdä oikeaksi katsomiaan päätöksiä.

*“[motivoi se kun] saa omilla ajatuksilla leikitellä, kokeilla erilaisia juttuja,
ja kehittää - se on hauskaa omalla tavallaan”.* Poliisi, 6.

*“Mut sit taas kun on utelias ja tykkää kaivella juttuja niin se on yks moti-
vaatio tehdä sitä, että kun joutuu lukeen ja kaiveleen paljon niin diggaan
sitä”* Poliisi, 25.

Teknologia-alalla työskentelevät henkilöt puhuvat motivaatioon liit-tyen henkilökohtaisesta halusta, mielenkiinnosta tai jopa palosta oppimista, oivaltamista ja syvää ajattelua kohtaan. Heidän mukaansa oppiminen tuottaa inspiraatiota, onnistumisen kokemuksia, pärjäämisen tunnetta ja yleisemmin ”hyvää fiilistä”, joiden vuoksi se koetaan sisäi-

sesti motivoivana. Esihenkilö voi teknologia-alan vastaajien mukaan herätellä motivaatiota ja sysätä näin oppimaan uutta pelkän suorittamisen sijaan. Kuitenkin teknologia-alan kuvauksista oli tunnistettavissa myös riski ‘riippuvuushatun päähän laittamiseen’ silloin, kun työntekijä osallistuu esimerkiksi koulutukseen velvollisuudesta tai ulkopuolelta patistettuna.

“Jos [esihenkilö] sanoo, että: ”Nyt meet opiskelemaan”, niin kaverit menee istuun kahvikuppi kourassa kurssille ja tulee pois sieltä ja kysyy, et mitäs opit: ”No, kävin kurssilla”. Teknologia-alan asiantuntija, 1

Sosiaalisuus työyhteisön ominaisuutena

Työn kontekstissa sosiaalisuus näyttäytyy tärkeänä tekijänä aikuisten oppimiseen orientoitumisessa. Ryhmään kuulumisen, yhteistyön tekeminen ja yhteisöllisyys kaikkien nähtiin arvona sekä motivaattorina myös oppimisessa. Teknologia-alan puheessa yhteinen oppiminen ja ongelmanratkaisu koettiin hyödyllisenä ja toisiin tutustuminen esimerkiksi avun pyytämistä helpottavana. Poliisissa yksin tekeminen kuvattiin mahdottomana ja yhteistyö välttämättömänä. Niin teknologia-alalla kuin poliisissakin ryhmään kuulumista ja toisilta saatua arvostusta kuvailtiin ihmisen perustarpeena, jota työn odotetaan tyydyttävän.

“Joka ikinen ihminen tarvii ihan ne samat asiat, kuulua ryhmään ja tunnen olevani arvostettu ja kaikki nää perustarpeet” Teknologia-alan asiantuntija, 22.

“Työyhteisö [motivoi]. Me ollaan varmasti ruokittu toisiamme, vaikkei alun perin nähtäisikään asioita samalla tavalla”. Poliisi, 20.

Yhteistyön myötä oppiminen toteutuu työn vuorovaikutustilanteissa usein tiedostamatta ja välttämättömästi. Lisäksi se kuvattiin usein työn motivoivana ja innostavana osa-alueena.

“Yksin nyhvääminen ei oo kauheen motivoivaa” Poliisi, 10.

Sosiaalisuus näyttäytyi kaiken kaikkiaan aineistossa keskeisenä työyhteisön ominaisuutena, joka tarjoaa sytykkeitä uuden oppimiselle. Se on työelämän perustavanlaatuinen ominaisuus, joka yhtä lailla näyttäytyy mahdollistajana työtehtävien – ja niiden lomassa oppimisen – suorittamisessa, mutta myös kimmokkeena uusille oivalluksille.

Sosiaalisuus kiinnittyy osaltaan myös kokemusten merkitykseen, sillä useissa kuvauksissa toisten kokemuksia kerrotaan hyödynnettävän molemmissa kohdeorganisaatioissa yhteisen ongelmanratkaisun, keskustelun ja avun saannin kautta sekä toisen esimerkkiä seuraamalla.

“Pyritään siihen, että tiimeissä on sekä kokeneempia suunnittelijoita, että sitten junior-tason porukkaa. Että tulisi sitä osaamista jaettua siinä arjessa” Teknologia-alan asiantuntija, 15.

“Tullaan koulusta ja sitten ollaan jonkun vanhemman opissa alkuun”. Teknologia-alan asiantuntija, 6.

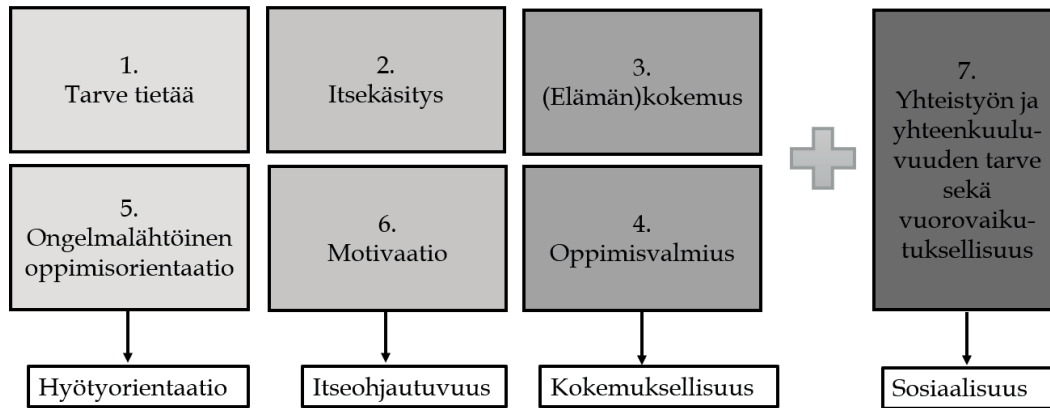
“Se [osaaminen] tulee kyllä kaikkien kokemuksesta, ja perstuntumasta ja jonkun verran jostain lähteistä” Poliisi, 25.

Kokeneemmalta kollegalta kysyminen niin arjen tilanteissa kuin oppimista varten järjestetyissä tilaisuuksissa mainitaan todella usein, ja verkostoitumista pidetään keskeisenä työssä oppimiselle ja oman asiantuntijuuden kehittymiselle. Lisäksi haastateltavien mukaan omat ja toisten aikaisemmat ongelmanratkaisuprosessit ja niiden dokumentointi luovat pohjaa uuden oppimiselle.

Yhteenveto

Tulosten mukaan kaikki andragogiikan kuvaamat oletukset esiintyivät aineistossa monipuolisesti, mutta työssä oppimisen tilanteissa ne ovat vahvasti päällekkäisiä. Tulosten ja aikaisemman teorian perusteella voidaan yhteenvetona muodostaa neljä aikuisoppijaa kuvaavaa teemaa sen perusteella, miten oletukset aineistossa nivoutuvat toisiinsa. Neljä tutkimuksessa muodostunutta aikuista työssä oppijaa kuvaavaa teemaa ovat:

hyötyorientaatio, itseohjautuvuus, kokemuksellisuus ja sosiaalisuus (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Seitsemästä oletuksesta neljään aikuista työssä oppijaa kuvaavaan teemaan

Tiedon tarve- ja ongelma-keskeisysoletukset näyttäytyvät empirisesti toisiinsa kytkeytyvänä kokonaisuutena, jota voidaan kutsua aikuisoppijan hyötyorientaatioksi. Samoin minäkäsitys ja sisäinen motivaatio ovat aineiston perusteella vahvasti yhteydessä toisiinsa; motivaatio on toisaalta edellytys minäkäsityksen muodostumiselle ja toteutumiselle, toisaalta sen tulos. Nämä vaikuttivat olevan perustavanlaatuisia lähtökohtia vastuun ottamiselle ja aktiiviselle toiminnalle, joten niitä voidaan yhdessä kutsua aikuisoppijan itseohjautuvuudeksi. Kokemukset ja oppimisvalmiudet näyttivät myös liittyvän toisiinsa. Kokemuksia kuvattiin keskeiseksi tekijäksi, joka luo oppimisvalmiuksia. Näin ollen ”kokemuksellisuus” voidaan nähdä aikuisen ominaisuutena, joka sisältää molemmat elementit: kokemukset ja oppimisvalmiudet. Lisäksi havaitsimme, että yksikään andragogiikassa kuvatuista oletuksista ei keskity selkeästi aikuisen perustavanlaatuisen tarpeeseen kollektiivisuuteen sekä yhteistyöhön oppimisen käynnistäjänä. Nämä kuvaukset ”sosiaalisuudesta” esiintyivät kuitenkin vahvasti henkilöstön puheessa oppimisesta.

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että andragogiikassa kuvatut oletukset aikuisesta oppijasta ilmenevät vahvasti työssä tapahtuvaan oppimiseen liitetyissä kuvauksissa, teknologia-alan ja poliisiorganisaation henkilöstön puheessa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että työkonteksti tarjoaa aikuisten oppimisorientaation näkökulmasta hedelmällisen ja rikkaan oppimisympäristön, jossa voidaan sekä hyödyntää olemassa olevaa osaamista uuden oppimisen taustalla että kehittää uutta ymmärrystä ja oppia ongelmalähtöisissä ja itseä motivoivissa tilanteissa yhteistyössä kollegoiden ja sidosryhmien kanssa. Andragogiikassa merkityksellisinä kuvatut ongelma- ja elämlähtöisyys (Knowles ym. 2020) ovat työssä tapahtuvan oppimisen sisäänrakennettuja piirteitä. Tämän vuoksi työkonteksti eroaa lähtökohtaisesti koulutuskontekstista, jossa yhteys konkreettiseen hyötyyn voi olla vaikeampaa havaita. Niin teknologia-alalla kuin poliisissakin omaa elämäkokemusta, työkokemusta ja opinnoistakin saatua ymmärrystä voidaan hyödyntää. Yhtä lailla työ ympäristönä tarjoaa rikkaita kokemuksia sekä mahdollisuuksia kokemusten jakamiseen eri ihmisten välillä. Molemmissa konteksteissa myös itseohjautuvuus ja sisäinen motivaatio näyttävät lähtökohtaisesti tärkeinä oppimiselle.

Tutkimus tuottaa muutamia teoreettisia näkökulmia, joita voidaan hyödyntää andragogiikan ja kontekstilähtöisen työssä oppimisen viitekehysten kehittämisessä. Ensinnäkin tutkimuksessa havaittu seitsemäs, andragogiikan kuvaamista oletuksista lähtökohtaisesti puuttuva, tema – sosiaalisuus – vahvistaa aikaisempaa andragogiikalle esitettyä kritiikkiä sosiokulttuurisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja ympäristön merkitysten huomiotta jättämisestä (Holec 1981; Merriam & Caffarella 2012). Tutkimus tarjoaa seitsemättä oletusta osaksi andragogista teoriaa, ja siten yhdistyy aikaisempiin sosiokulttuurisia näkökulmia tuottaneisiin tutkimuksiin, jotka ovat tuottaneet tietoa sosiokulttuurisista elementeistä, kuten oppimisympäristön, laajemman kontekstin, vuorovaikutuksen ja muiden toimijoiden merkityksestä aikuisten oppimiselle (ks. esim. Kessels & Poell 2004; Bell 2017; Baskett 1993; Foucher 1995; Lemmetty, 2020; Brockett & Hiemstra 2012). Tutkimuksessa sosiaalisuus korostui oppimiseen orientoivana perustarpeena: yksilö sitoutui oppimisprosessiin esimerkiksi ryhmän tuen ansiosta tai siksi, että hänellä

oli tarve ja halu osallistua yhteisön toimintaan. Tutkimuksen perusteella sosiaalisuuden merkitystä aikuisen oppijan oppimista ohjaavana ja siihen orientoivana tekijänä ei voida poissulkea.

Toiseksi, tutkimuksessa havaittiin, että aikaisemmassa andragogiikan teoriassa (Knowles, 1975) kuvatut 6 oletusta aikuisoppijasta ovat vahvasti päällekkäisiä, kun niitä tarkastellaan työssä oppimisen kontekstissa. Haastatteluaineistosta voitiin paikantaa nämä päällekkäisyydet ja sen pohjalta kuvata aiemmin esitetyt oletukset tiiviimmin neljän keskeisen teeman kautta (ks. kuvio 1.) Neljä teemaa voivat tarjota tarkoituksenmukaisemman jäsentelyn aikuisen työssä oppijan ominaispiirteiden tarkasteluun ja näiden piirteiden mukaisten pedagogisten käytäntöjen tutkimiseen ja kehittämiseen.

Kolmanneksi, tutkimuksessa havainnoitiin andragogisten oletusten ilmenemistä kahdella eri toimialalla: poliisissa ja teknologiaorganisaatioissa. Kiinnostava havainto oppimistutkimuksen näkökulmasta on se, että lähtökohtaisesti suuria eroja organisaatioiden välillä ei havaittu, sillä molemmissa konteksteissa andragogiikkaan kiinnittyviä kuvauksia löydettiin. Poliisi- ja teknologia-ala saattaa lähtökohtaisesti näyttävä erilaisilta oppimisen konteksteilta, mutta viime kädessä molemmissa työ on vahvasti asiantuntijuuteen pohjautuvaa, yhteistyötä ja jatkuvaa ongelmanratkaisua vaativaa. Näin ollen molemmat kontekstit tarjoavat yhtäläillä oppimisen mahdollisuuksia. Siinä missä teknologia-alalla teknologiat ja työkalut voivat muuttua lyhyessä ajassa useasti ja oppiminen on siksi jatkuvaa (Lemmetty & Collin, 2020), poliisissa yhteiskunnalliset muutokset, ja itseohjautuva työote pakottaa jatkuvaan uusien tietojen ja taitojen omaksumiseen (ks. myös Vanhanen 2020). Andragogiikka näyttäytyy yhtä tarkoituksenmukaisena lähtökohtana ymmärtää ja jäsenellä henkilöstön oppimista kummallakin tutkitulla toimialalla.

Tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että andragogisia menetelmiä ja siihen pohjautuvaa ohjausta olisi järkevää toteuttaa työelämässä, kun tavoitteena on aikuisten oppimisen edistäminen. Vaikka Noe ja Ellingson (2017) ovat todenneet, että aikuisten itseohjautuvan oppimisen tulisi olla vapaaehtoista, eikä organisaation muodollisten henkilöstöhallinnon sääntöjen tai käytäntöjen hallinnoimaa tai ohjaamaa, tutkimuksemme pohjalta voimme todeta, että organisaatioissakin voidaan suunnata ja tukea henkilöstön oppimista kohti organisaation ja yhteis-

kunnan tavoitteita, kun samaan aikaan huomioidaan yksilölliset motivaatiotekijät ja aikuisen oppijan erityispiirteet.

Jatkuvan oppimisen ja työikäisen väestön oppimisen keskustelut ovat olleet paljon osaamiskeskeisiä, jolloin ne johtavat ajatukseen osaamisesta muodollisena ja usein dokumentoituna, sanoitettuna ja pätevyysin todistettuna kokonaisuutena. Andragogiikan ja tämän tutkimuksen näkökulmasta osaamista voidaan ymmärtää myös laajemmin kokemuksina, joita rakentuu työn ja muun elämän puitteissa myös yksilöiden ja ryhmien hiljaiseksi tiedoksi ja taidoksi. Osaamisen ymmärtäminen laajemmin kokemuksina, ja sitä kautta vahvan, monipuolisen ja rikkaan kokemustaustan arvostaminen ja näkyväksi tekeminen voisi vapauttaa työpaikoille paljon uudenlaisia mahdollisuuksia hiljaisen tiedon ja osaamisen jakamiseen sekä sitä kautta henkilöstön ja organisaation kehittämiseen.

Jotta voidaan pohtia andragogiikan soveltuvuutta vielä laajemmin työn lomassa toteutuvan informaalin oppimisen kontekstiin, olisi myös jatkossa tärkeää tarkastella sitä, miten oletukset aikuisoppijoista ilmenevät erilaisissa työkonteksteissa. Myös monipuolisempaa tutkimusta siitä, miten andragogiikka ja sen ehdotelmat ohjaus- ja opetusmetodeihin liittyen soveltuvat työssä oppimisen kontekstiin, tarvitaan edelleen.

Lähteet

- Antony, Jiju, Rodgers, Bryan, Coull, Inness & Sunder, Vijaya (2018) Lean Six Sigma in policing services: A case study from an organisational learning perspective. *International journal of productivity and performance management* 67 (5), 935-940. doi:10.1108/IJPPM-07-2017-0173
- Anderson Neil, Potočnik, Kristina & Zhou, Jing (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management* 40 (5), 1297-1333.
- Baskett, H.K. Morris (1993)). Workplace factors which enhance self-directed learning [konferenssiesitys]. 7th International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, FL, United States, 21-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359354.pdf>
- Bell, Bradford (2017) Strategies for supporting self-regulation during self-directed learning in the workplace. Teoksessa Noe, Raymond A. & Ellingson, Jill E. (Toim.), *Autonomous learning in the workplace*. Routledge, 117-134. <https://doi.org/10.4324/9781315674131>
- Billett, Stephen. (2020) *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Routledge.
- Birzer, Michael, L. (2003) The theory of andragogy applied to police training. *Policing: An International Journal* 26 (1), 29-42. <https://doi.org/10.1108/13639510310460288>
- Bjork, Michael (2008) Fighting Cynicism: Some Reflections on Self-Motivation in Police Work. *Police quarterly* 11 (1), 88-101. <https://doi.org/10.1177/1098611107309010>
- Boucouvalas, Marcie (2009) Revisiting the concept of self in self-directed learning: Toward a more robust construct for research and practice in a global context. *International Journal of Self-Directed Learning* 6 (1), 1-11.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Canning, Natalie (2010) Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 34 (1), 59-71. doi.org/10.1080/03098770903477102
- Chan, Sang (2010) Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education* 39 (2), 25-35
- Crawford, Broderick & De La Barra, Claudio, L. (2007) Enhancing creativity in agile software teams. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming - 8th International Conference, XP 2007, Pro-*

- ceedings. Springer Verlag, 161-162. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73101-6_24
- de Laat, Maarten, Akkerman, Sanne & Puonti, Anne (2006) Work Communities in Police Organisations Studied as Emerging Activity Systems. Teoksessa Streumer, Jan N. (Toim.) Work-related learning. Springer, 129-149. https://doi.org/10.1007/1-4020-3939-5_5
- Dirani, Khalil (2017) Understanding the Process of Transfer of Training in a Military Context: Marching Into New Roles. *Advances in Developing Human Resources* 19 (1), 101-112. <https://doi.org/10.1177/1523422316682929>
- Doornbos, Anja, Simons, Robert-Jan & Denessen, Eddie (2008) Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: A survey study among Dutch police. *Human resource development quarterly* 19 (2), 129-151. doi:10.1002/hrdq.1231
- Edwards, Anne (2010) Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise. Dordrecht: Springer.
- Etter, Gregg & Griffin, Richard (2011) In-service training of older law enforcement officers: An andragogical argument. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management* 34, 233-245.
- Foucher, Roland (1995) Enhancing self-directed learning in the workplace: A model and a research agenda. University of Quebec.
- Fuller, Alison & Unwin, Lorna (2010) Knowledge workers' as the new apprentices: The influence of organisational autonomy, goals and values on the nurturing expertise. *Vocations and Learning* 3 (3), 203-222.
- Garaus, Christian, Furtmuller, Gerhard & Guttell, Wolfgang H. (2016) The hidden power of small rewards on autonomous motivation to learn. *Academy of Management Learning & Education* 15 (1), 45-59.
- Ha, Tak, S. (2015) Learning stories from IT workers. *Development of professional expertise. Studies in Continuing Education* 37 (1), 79-98.
- Hartree, Anne (1984) Malcolm Knowles' theory of andragogy: a critique. *International Journal of Lifelong Education* 3 (3), 203-210. doi.org/10.1080/0260137840030304
- Havnes, Anton & Smeby, Jens-Christian (2014) Professional development and profession. Teoksessa Billett, Stephen, Harteis, Christian and Gruber, Hans (Toim.) *International handbook of research in professional and practice-based learning* Dordrecht: Springer, 915-986. doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8
- Hiemstra, Roger & Brockett, Ralph G. (2012) Reframing the meaning of self-directed learning: An updated model. *Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference. Saratoga Springs* 45, 155-161.
- Holec, Henri (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

- Holton, Elwood F., Swanson, Richard A. & Naquin, Sharon S. (2001) *Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning*. *Performance Improvement Quarterly* 14 (1), 118-143. doi.org/10.1111/j.1937-8327.2001.tb00204.x
- Janssens, Liezelot, Smet, Kelly, Onghena, Patrick & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: A study among police inspectors. *International journal of training and development* 21 (2), 92-112. https://doi.org/10.1111/ijtd.12095
- Kessels, Joseph W.M. & Poell, Rob F. (2004) *Andragology and social capital theory: the implications for Human Resource Development*. *Advances in HRD* 6 (2), 146-157.
- Knowles, Malcom (1975) *Self-directed learning*. Chicago, IL, USA: Follet.
- Knowles, Malcom (1980) *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York, NY, USA: Cambridge Books.
- Knowles, Malcom (1984) *The Adult learner: A neglected species*. Houston, TX, USA: Gulf Publishing.
- Knowles, Malcom (1989) *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Knowles, Malcom, Holton, Elwood & Swanson, Richard (1998) *The adult learner*. Houston, TX, USA: Gulf Publishing.
- Knowles, Malcom, Holton, Eelwood F. & Swanson, Richard A. (2012) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Knowles, Malcom, Holton, Elwood, Swanson, Richard & Robinson, Petra (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall.
- Lemmetty, Soila (2020) Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education*, early online. DOI: doi.org/10.1080/0158037X.2020.1765758.
- Lemmetty, Soila, Collin, Kaija, Kaski, Jaakko & Särkkä, Tommi (2019) Työssä oppimista ja osaamisen kehittämisen mahdollistamista IT-liiketoiminnassa. Teoksessa Collin Kaija & Lemmetty Soila (Toim.). *Siedätystä johtamisalergiaan! – Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. (s. 295 - 306) Helsinki: Edita.
- Lindeman, Eduard (1926) *The meaning of adult education*. New York, USA: New Republic Inc.

- Lindholm, Jani (2020) Työssä oppiminen poliisissa ja puolustusvoimissa. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Loeng, Svein (2017) Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept, *International Journal of Lifelong Education* 36 (6), 629–643.
- Lundin, Johan & Nuldén, Urban (2007) Talking about tools – investigating learning at work in police practice. *The journal of workplace learning* 19 (4), 222–239. <https://doi.org/10.1108/13665620710747915>
- Merriam, Sharon & Caffarella, Rosemary S. (2000) *Learning in adulthood*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharon (2001) Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 3–13. doi.org/10.1002/ace.3
- Mezirow, Jack E. (1990) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Fransisco, CA, USA: JosseyBass.
- Nerland, Monika (2008) Knowledge cultures and the shaping of work-based learning: The case of computer engineering. *Vocations and Learning* 1 (1), 49–69. doi.org/10.1007/s12186-007-9002-x
- Noe, Raymond A. & Ellingson, Jill E. (2017). *Autonomous learning in the workplace: An introduction*. Teoksessa Ellingson, Jill E. & Noe, Raymond A. (Toim.) *Autonomous learning in the workplace*. New York, NY, USA: Routledge, 1–12. doi.org/10.4324/9781315674131
- Riddell, Sheila, Ahlgren, Linda & Weedon, Elisabeth (2009) Equity and life-long learning: Lessons from workplace learning in Scottish SMEs. *International Journal of Lifelong Education* 28 (6), 777–795. doi.org/10.1080/02601370903293252
- Scheeres, Hermine, Solomon, Nicky, Boud, David & Rooney, Donna (2010) When is it OK to learn at work? The learning work of organisational practices. *Journal of Workplace Learning* 22 (½), 13–26. doi.org/10.1108/13665621011012825
- Tessier, Alexandra, Croteau, Claire & Voyer, Brigitte (2021) Exploring the usability of the andragogical process model for learning for designing, delivering and evaluating a workplace communication partner training. *Journal of Workplace Learning* 33 (8), 577–590.
- Ulrich, Frank & Mengiste, Shegaw A. (2014) The challenges of creativity in software organizations. Teoksessa Bergvall-Kåreborn, Birgitta & Nielsen, Peter (Toim.) *Creating value for all through ITB*. Dordrecht: Springer, 16–34. doi.org/10.1007/978-3-662-43459-8_2
- Vanhanen, Sari (2020) Monialainen yhteistyö kotouttamisessa: Näkökulmana poliisin työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Virta, Sirpa (2002) Local security management: Policing through networks. *Policing: an international journal of police strategies & management* 25 (1), 190-200. doi:10.1108/1363951021041796
- Vuorensyrjä, Matti (2017) Police management reform, labor productivity, and citizens' evaluation of police services. *Policing: an international journal of police strategies & management* 41 (6), 749-765. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-02-2017-0025>
- Wieslander, Malin (2019) Learning the (hidden) silence policy within the police. *Studies in continuing education* 41 (3), 308-325. doi:10.1080/0158037X.2018.1497592
- Zmeyov, Serguey I. (1998) Andragogy: Origins, developments and trends. *International Review Education* 44 (1), 103- 108.

6

Elinikäisen oppimisen kokeminen työuralla tarvittavan osaamisen uudistamiseen pyrkivässä ryhmäinterventiossa

Pinja Ryky

Tiivistelmä

Elinikäisen oppimisen kokemuksista ja oppimiseen kannustamisesta on toistaiseksi vielä vähän tutkimusta. Erityisesti suunniteltaessa panostuksia muutosten alla oleville aloille, olisi tärkeää ymmärtää mitä elinikäisestä oppimisesta ajatellaan sellaisissa ryhmissä, joita työn murros koskettaa. Työterveyslaitoksessa on tutkittu preventiivisten ryhmäinterventioiden vaikutuksia työelämänkulun eri vaiheissa kenttäkokeellisissa tutkimusasetelmissä. Työntekijöitä voidaan aktivoida keski-ikässä osaamisensa kehittämiseen melko lyhyellä ja kustannustehokkaalla ryhmävalmennuksella. Tämä luku syventää Työterveyslaitoksen vuonna 2019 valmistuneesta Taidot työhön -tutkimushankkeesta saatuja tietoja aiemmin hyödyntämätöntä laadullista aineistoa

analysoimalla. Tulokset osoittavat, että elinikäiselle oppimiselle annetaan erilaisia merkityksiä ja arvoja. Elämänkulun aikana oppimista voidaan tarkastella niin jatkumona kuin pisteinäkin. Valmennukseen osallistuvat tunnistivat eri oppimiskonteksteja: vastauksissa korostui työssä tapahtuva oppiminen sekä erilaisia rooleja ja työhön liittyviä haasteita vastaanottaen. Osallistujat ilmaisivat vahvemmin kielteisiä kuin myönteisiä tunteita ja kokemuksia elinikäiseen oppimiseen liittyen. Osaamisen tunnistaminen koettiin haastavaksi, mutta vertaisten tuen koettiin auttavan. Elinikäiseen oppimiseen toivottiin vahvempaa tukea ja yhteisöllisempiä lähestymistapoja. Luku auttaa ymmärtämään työnmurrosta kokevien henkilöiden kokemuspohjaa elinikäisestä oppimisesta, mikä on tärkeää kehitettäessä elinikäiseen oppimiseen orientoitumiseen tähtääviä koulutuksia ja valmennuksia suomalaisille työpaikoille. *Luvussa hyödynnetty aineisto on kerätty osana Taidot työhön -hanketta, jota rahoitti vuosina 2016-2019 Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvosto.*

Avainsanat: elinikäinen oppiminen, työuravalmennus, osaamisen tunnistaminen, vertaisoppiminen

Johdanto

Työn murros, väestön ikääntyminen ja teknologisen kehityksen kiihtyminen aiheuttavat paineita osaamisen kehittämiseksi työuran aikana. Jatkuvan tai elinikäisen oppimisen tarve on tunnistettu merkittäväksi yksilön, työyhteisöjen ja yhteiskunnan kannalta. Erityisiä haasteita on tunnistettu ikääntyneiden työllistymisessä ja aikuisiällä tapahtuvassa osaamisen kehittämisessä. Ikääntyminen vaikeuttaa työllistymistä jo 45–55 vuoden iässä (Asplund ym. 2015; Vuori ym. 2017; Ranki 2020). Lisäksi ikääntyneemmät työntekijät ja sellaiset työntekijät, jotka oletettavasti hyötyisivät koulutuksesta eniten, hakeutuvat aikuiskoulutukseen harvemmin (Asplund, Kauhanen & Vanhala 2019; Kauhanen 2018; SVT 2018). Työolobarometrin ennakkotulokset kertovat, että mahdollisuudet jatkuvaan oppimiseen ovat edelleen vahvasti sosioekonomisesti jakautuneita. Ne työntekijät, joilla on jo valmiiksi koulutuksen tai

vaativien työtehtävien tuomat valmiudet oppia, oppivat myös eniten työssään (Lyly-Yrjänäinen 2022). OECD on tunnistanut, että Suomessa tulisi kiinnittää huomioita kohdistettuun tukeen ja ohjaukseen, jotta etenkin heikommilla valmiuksilla olevien oppiminen olisi mahdollista (Jämsén & Ryky 2019).

Tässä luvussa tarkastellaan elinikäisen oppimisen kokemista ja sitä, kuinka vertaistukeen pohjautuvassa valmennusryhmässä puhutaan oppimisesta ja osaamisesta elämänkulun varrella Taidot työhön -vertaisryhmävalmennuksessa kerättyä aineistoa hyödyntäen. Teoreettisena kontribuutiona syntyy lisäymmärrystä elinikäisen oppimisen kokemisesta uransa keskivaiheilla olevien ihmisten näkökulmasta, joiden alat tulevat kohtaamaan erityisiä muutoksia. Luvussa kuvaan tutkimuksen taustateorian, hyödyntämäni aineiston, menetelmän sekä tulokset. Lopuksi pohdin suosituksia työuravalmennuksien kehittämiseksi löydöksieni pohjalta.

Teoreettinen tausta

Elinikäinen oppiminen

Tämän luvun kattoterminä on elinikäinen oppiminen. **Elinikäisellä oppimisella** (lifelong learning) tarkoitetaan ihmisen koko elämän ajan eri tilanteissa tapahtuvaa oppimista. Oppiminen on samanaikaisesti sekä kognitiivinen prosessi ja sen lopputulos: oppimisen lopputuloksena on opittu jotain (Pantzar 2020). Osaamisen kehittämisestä puhutaan yleisemmin työelämässä tapahtuvaa oppimista kuvattaessa, mutta käytännössä nämä ovat synonyymejä: osaamista ei voi kehittää ilman oppimista, sillä oppiminen sisältää muutosprosessin. Osaaminen on kuitenkin itsessään oppimisen termiä staattisempi eli osaaminen on onnistuneen oppimisprosessin tulos. Olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen on kognitiivisena prosessina erilainen verrattuna uuden oppimiseen. Uuden oppiminen on kumulatiivinen ja konstruktiiivinen prosessi (Simons, Linden & Duff 2000). Kumulatiivisuudella tarkoitetaan sitä, kun tiedot ja taidot kasautuvat toistensa päälle tietovarannon karttuessa vähitellen, kun taas konstruktiiivisuudella tarkoitetaan rakentamista, ja tämä voi

pitää sisällään myös aiempien tietojen muokkaamisen ja poisoppimisen.

Toisinaan termi jatkuva oppiminen (continuous learning) nähdään synonyymina elinikäiselle oppimiselle, mutta Pantzarin (2020) tavoin näen jatkuvan oppimisen elinikäisen oppimisen alakategoriana, sillä jatkuvasta oppimisesta puhutaan yleensä työelämän kontekstissa. Tämän vuoksi valitsin avaintermiksi tähän artikkeliin elinikäisen oppimisen käsitteen, joka kattaa myös muut ihmisen elämänpolun ja elämänleveyden oppimisympäristöt. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan elinikäisellä oppimisella viitataan koko elämänkaaren aikaiseen monelle elämän alueelle ulottuvaan oppimiseen, kun taas jatkuva oppiminen keskittyy tiiviisti työuran aikaiseen oppimiseen.

Osaaminen ja oppiminen ovat keskeisiä kansantalouden ja kansakuntien kilpailukyvyn kannalta (Ranki 2015). Innovointi ja uuden oppiminen voidaan nähdä elinikäisen oppimisen vastauksena jatkuvan muutostarpeen aikaansaamiin haasteisiin (Silvennoinen 2014; Tikkamäki 2006 ; OECD, 2020). Opetut kompetenssit kuitenkin vanhenevat nopeasti jälkiteollisessa yhteiskunnassa, jolla perustellaan näkemystä siitä, että yksilön tulee kehittää osaamistaan jatkuvasti (Saari 2016). Näin elinikäinen oppiminen näyttäytyy tutkimuskirjallisuudessa samanaikaisesti sekä työkaluna yhteiskunnan vaatimuksiin vastaamiseksi että vaatimuksena itsessään. Vaikka nykyisin elinikäisen oppimisen merkityskehitykset ovat kilpailukyvyn edistämiseksi, elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen voidaan nähdä myös humanististen perinteiden mukaan itseisarvona ja emansipoivana tekijänä (Pantzar 2013; Saari 2016). UNESCO raporteissa 1960-luvulla vielä ajateltiin elinikäisen oppimisen olevan ensisijaisesti inhimillisen kasvun väline (Elfert 2015).

Oppimisen kontekstit

Elämänkaari jälkimoderneissa yhteiskunnissa voidaan nähdä sirpaloituvana ja limittäisenä (Siirilä ym. 2021). Elinikäinen oppiminen tapahtuu monissa konteksteissa, koulutuksista työelämään ja eläkevuosiin. Työelämän ajanjaksoon voi kuulua myös epätyypillisiä työsuhteita ja työttömyyttä. Työelämässä oppiminen sisältää useamman eri kontekstin ja statuksen, puhumattakaan oppimisen tavoista. Elämänpituisen oppimisen

käsitteessä myös kontekstit korostuvat. Siinä on keskeistä, että yksilöt tai oppijat tarkoituksellisesti nivoisivat yhteen ja koordinoisivat rinnakkaisia oppimiskokemuksia (Pantzar 2020).

Euroopan unionin jaottelussa (Council of EU 2022) oppiminen jakautuu formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaali oppiminen on koulutusinstituution järjestämää, johtaa jonkinlaiseen todistukseen ja on oppijan näkökulmasta tarkoituksellista. Coombs ja Ahmed määrittivät vuonna 1974 non-formaalin oppimisen ”*kaikkeksi organisoiduksi, systemaattiseksi koulutustoiminnaksi, jota harjoitetaan muodollisen järjestelmän puitteiden ulkopuolella*”. Myös non-formaali oppiminen on oppijan näkökulmasta tarkoituksellista, ja se on myös oppimistavoitteiden osalta strukturoitua, mutta ei aina johda viralliseen todistukseen. Non-formaalin oppimisen tunnustaminen on nostettu toistuvasti Euroopan neuvoston keskeisiksi painopistealueiksi 2000-luvun alusta alkaen, sillä ei ole kannattavaa lähettää työelämässä olevia aikuisia formaaliin järjestelmään vain siksi, että osaamiselle saataisiin todistus (Council of EU 2022; Sitra 2019).

Informaali oppiminen on vapaa-aikaan ja perheeseen tai työhön liittyvää, ei johda todistuksiin ja on useimmiten sattumanvaraista. Beckett ja Hager (2002) ovat tutkineet informaalia oppimista työssä oppimisen näkökulmasta. Informaali oppiminen on formaalia yleisempää ja sujuvampaa oppijalle, sillä tällöin oppiminen on kokonaisvaltaista ja kontekstuaalista. Se nousee tilanteissa, joissa oppiminen ei ole päätaavoite. Oppiminen on vahvasti toiminta- ja kokemusperäistä ja yksilöt aktivoivat prosessin, eivät opettajat tai kouluttajat. Tällainen oppiminen on usein yhteistoiminnallista ja kollegiaalista työn kontekstissa. Billett (2001) on todennut informaalin oppimisen olevan ontuva käsite. Hän näkee non-formaalin oppimisen vakiomuotona, kaiken oppimisen tapahtuessa sosiaalisissa organisaatioissa ja yhteisöissä, joissa on muodolliset rakenteet. Määrittely antaa vähemmän painoarvoa kokemukselliseen ja elämäntapahtumiin liittyvään oppimiseen; ne eivät pohjaa muodollisiin rakenteisiin.

Työssä oppimista on konseptualisoitu samanaikaisesti sekä sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaksi uudistumiseksi että yksilölliseksi kehittymiseksi ja muuttumiseksi (Billett 2008). Kohtaamiset edistävät oppimista ja luovat hyvää mieltä. Positiiviset tunteet tarttuvat myös töissä

(esim. Hakanen & Perhoniemi 2011), edistävät oppimista ja motivoivat työskentelemään tavoitteiden eteen (esim. Hannula & Holm 2018 ; Fredrikson & Saarivirta 2018 ; Savijärvi 2016). Oppimiselle avautuu uusi työyhteisötason konteksti, mikäli yksilö pääsee osallistumaan työelämään. Työelämää leimaa kuitenkin vahva yksilölähtöisyys: yksilöitä kehoitetaan parempaan stressinhallintaan, ja myös vastuu oppimisesta on valutettu usein yksilöille (Lemmetty 2020; Ranki 2020). Huoli jaksamisesta, aikapaineet sekä työyhteisöjen ja johtamisen ongelmat tuovat haasteensa työssä tapahtuvaan oppimiseen. Liika tehokkuusajattelu onkin keskeinen organisaation oppimisen uhka (Viitala & Uotila 2014).

Osaamisen tunnistaminen vertaisten tuella

Moninaisen osaamisen tunnistamiselle kaivataan ratkaisuja, ja Taidot työhön -valmennuksen menetelmissä korostuikin osaamisen tunnistaminen vertaisoppimisen avulla. Se on yhteisöllinen ja oppijalähtöinen työtapana, jossa oppija toimii opettajana vertaisilleen ja jossa yhteisö toimii yhdessä jonkin haasteen ratkaisemiseksi (Fawcett & Garton 2005). Tutkimuskirjallisuudesta löytyy esimerkkejä siitä, kuinka vertaistuki auttaa omien taitojen tunnistamisessa, vaikkapa CV:tä laatiessa (Joensuu & Piikkilä 2021). Vygotskyn mukaan eräs keskeisimmistä oppimisen tavoista on oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä (the zone of proximal development). Yhteinen haaste ja siihen liittyvä ongelmanratkaisu herättää yksilössä sisäisiä kehitysprosesseja, mutta samalla nämä prosessit syntyvät vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Vygotsky 1987). Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa on sovellettu aikuisten oppimiseen tiimityöhön ja työorganisaatioihin (John-Steiner, Connery & Marjanovic-Shane 2010). Ihmisen kehitystä arvioidessa on otettava huomioon sekä kypsyneet että kypsyvässä olevat funktiot eli sekä aktuaalinen taso että lähikehityksen vyöhyke. Ero itsenäisesti suoritettavissa olevien tehtävien eli aktuaalisen kehitystason ja epäitsenäisesti yhteisön tuella saavutettavissa olevan kehitystason välillä määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1982).

Osaaminen kehittyy erilaisilla elämänalueilla ja jatkuvasti koko ajan mutta sen tunnistaminen ja sanoittaminen on haasteellista (Ketamo,

Ollila & Paaso 2022). Tutkinnoista hankitut pätevyudet on helppo tunnistaa, mutta muualla kertynyt osaamisen, erityisesti vapaa-ajalla ja työelämässä hankittu hiljainen tieto jää useimmiten huomaamatta, tunnistamatta ja sanoittamatta (Ketamo ym. 2022).

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Elinikäisen oppimisen merkityksiä on Suomessa tutkittu muun muassa kansalaisopisto-opiskelijoiden näkökulmasta (Väätäinen 2020). Tarvitaan lisää kasvatustieteellistä tutkimusta psykologian tieteenalalle perinteisesti mielletävistä interventioista, sillä kasvatustieteellisellä tutkimuksella on annettavaa interventioiden sosiaaliin, pedagogisiin ja yhteiskunnallisiin dimensioihin (esim. Soini 2001). Elinikäisen oppimisen kokemista ja toteutumisen tapoja on tutkittu yrityksissä, julkishallinnon ja kolmannen sektorin organisaatioissa (Siirilä ym. 2021). Sitä, kuinka elinikäinen oppiminen koetaan työn murroksen kohtavien ihmisten keskuudessa, ei ole Suomessa aiemmin tutkittu. Luvun tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia merkityksiä elinikäiselle oppimiselle annetaan vertaisryhmävalmennuksessa?
- Millaisissa konteksteissa vertaisryhmävalmennukseen osallistuneet ovat kokeneet oppineensa?
- Miten vertaisryhmävalmennukseen osallistuneet kuvaavat elinikäiseen oppimiseen liittyviä omakohtaisia kokemuksiaan?
- Miten oman osaamisen esiintuomiseen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita kuvataan vertaisryhmävalmennuksessa?

Metodit

Tässä luvussa kuvatun tutkimuksen pohjalla oleva Taidot työhön -menetelmä kehitettiin osana kenttäkokeellista tutkimusta, jonka aineistoa analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Perinteisesti kvantitatiivisissa menetelmissä on korostettu tiedon oikeuttamista ja kvalitatiivi-

sisä keksimistä, mutta Paavolan (2003) mukaan tutkimustyö voitaisiin nähdä ongelmien ratkonnasta kautta, eräänlaisena salapoliisityönä. ”Salapoliisityöni” tässä luvussa pyrkii täydentämään olemassa olevaa tietämystä haastavassa työtilanteessa olevien ihmisten interventiotutkimuksista, etenkin elinikäisen oppimisen teeman ympärillä.

Tutkimusjoukko

Alkuperäisen tutkimuksen osallistujille lähetetyn tiedotteen mukaan kohderyhmänä ovat työntekijät, jotka ovat työurallaan muutostilanteessa tai haluavat vahvistusta muutokseen varautumiseen ja ovat yli 40 -vuotiaita Haaga-Heliasta liiketalouden ja palveluiden koulutuslinjoilta valmistuneita tai Insinööriliiton jäseniä. Osa tutkimukseen osallistuneista olivat työssä käyviä ja osa työttömiä.

Tutkittavat osallistuivat uranhallintaan pyrkivään Taidot työhön -vertaisryhmävalmennukseen vuosina 2017–2018. Valmennusryhmiin osallistui kuhunkin 8–20 henkilöä, keskimäärin 15 henkilöä per valmennusryhmä. Valmennusryhmiin osallistui Insinööri- ja Tradenomiliiton jäseniä yhteensä 315. Hieman yli puolet osallistujista (53 %) oli tradenomeja ja neljännes (25 %) insinöörejä. Osallistujista 10,4 % oli työttömiä. Enemmistö osallistujista (71 %) oli naisia. He olivat keskimäärin 48-vuotiaita ($kh = 5,5$). Keskimäärin heidän työuransa oli kestänyt 24 vuotta ($kh = 7,1$) ja heistä enemmistö oli työskennellyt silloisen työntajansa palveluksessa yli 15 vuotta.

Taidot työhön- tutkimuksen ryhmämenetelmän ohjelma rakennettiin hyödyntäen aiempia kokemuksia preventiivisten koulutus- ja työurasiirtymien hallintaa lisäävien ryhmämenetelmien kehittämisestä (Koivisto ym. 2007; Vinokur ym. 1995; Vuori ym. 2002; 2012). Lisäksi käytössä oli verkko-oppimisympäristö ryhmäohjelman toteuttamiseen ja osallistujien aktiivisuuden tukemiseen ohjelman aikana.

Yhden valmennuskerran kesto vaihteli kolmesta neljään tuntiin. Kukin ryhmistä kokoontui kahdesti kahden ohjaajan fasilitoimana. Ryhmävalmennuksessa osallistujilla teetätettiin neljän tapaamiskerran aikana tehtäviä, jotka liittyivät oman osaamisen tunnistamiseen sekä elämäntilanteiden oppimistilanteiden reflektointiin, oman työuraa hyödyttävän

verkoston tunnistamiseen, tulevaisuuden työmahdollisuuksien pohdintaan ja oman urasuunnitelman tekoon. Tarkemmin käytettävät menetelmät vaihtelivat ryhmittäin: mukana oli esimerkiksi kuvatehtäviä, erilaisia pari- ja ryhmäpohdintoja, eläytymismenetelmiä, esimerkkitarinoita ja siihen pohjautuvaa reflektointia, haastattelutehtäviä ja yksilötehtäviä. Lukuni painopisteen ollessa osallistujien käsityksissä ja kokemuksissa elinikäiseen oppimiseen liittyen, rajautuivat erilaiset kuvien ja tarinoiden virittämät tehtävät pois, sillä näissä oli se ongelma, että kuvat tai tarinat virittävät puhumaan ilmiöstä yleisellä tasolla tai tehtäväksiänto ohjaisi osallistujien ajattelua liikaa johonkin suuntaan.

Aineisto

Hyödynsin laadullista aineistoa, joka on kerätty Taidot työhön -ryhmävalmennuksista. Neljätoista ryhmää kokoontuivat kukin neljästi. Aineisto koostui valmennusryhmätapaamisten videoiduista ja sen jälkeen litteroiduista tekstiaineistoista. Tekstidokumenttien (81) pituudet vaihtelivat neljästä sivusta 20 sivuun, riippuen siitä, missä kohtaa videon tallentaja katkaisi tallentamisen kunakin valmennuspäivänä. Aineisto analysoitiin laadullisesti Atlas ti 9 -ohjelman avulla. Eniten hyödynnettävää materiaalia tuottivat tehtävät, jossa osallistujia pyydettiin pohtimaan omaa osaamistaan osaamislistan avulla sekä piirtämään oppimispolku elämänkulun ajalta, ja refleктоimaan osaamistaan näiden avulla. Analysoin kuitenkin koko aineiston, eli mukaan päätyivät kaikki sellaiset ilmaisut, jossa puhuja ilmentää joko omakohtaisia kokemuksiaan, tunteitaan tai käsityksiään elinikäisestä oppimisesta. Aineiston laajuudesta huolimatta analyysin tapoja rajoitti se, ettei osallistujien tunnistetietoja ollut saatavilla. Puhuja 8 voi olla täysin eri henkilö, kun ryhmän seuraavan tapaamiskerran puhuja 8. Tämän vuoksi henkilökohtaisella tasolla puheiden vertaaminen ei ollut mahdollista, eikä aineistosta voida päätellä, mihin suuntaan ajatukset kehittyivät valmennuksen aikana. Toisaalta tämä ratkaisi osallistujien tunnistetietojen suojaamisen eettisen kysymyksen: en ole itse käsitellyt osallistujiin liittyviä tunnistetietoja.

Analyysi

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen teema-analyysi. Se on erityinen aineistolähtöinen menetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa olevia säännönmukaisuuksia ja rakenteita (Braun & Clarke 2006). Analyysin tavoite oli tuoda esiin tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia valmennuksen aikana käsitellyistä ja orgaanisesti esiin nousseista teemoista elinikäiseen oppimiseen liittyen. Analyysiprosessiani ohjasi ajatus etenemisestä yksityiskohdista yleistettävyyteen.

Analyysissa noudatin Braunin ja Clarcken (2006) kuvaamaa prosessia teema-analyysin vaiheista. Analyysi alkoi aineiston lukemisella yhä uudelleen ja alustavien koodien hahmottelulla. Aineiston lukemisen ja muistiinpanojen teon toteutin Atlas ti-ohjelmistolla, kuten kaikki muutkin analyysin vaiheet. Seuraavaksi toteutin koko aineistoon ensimmäisen systemaattisen koodaamisen. Ensimmäisen alustavan koodauskierroksen jälkeen koodeja oli 310. Kolmannessa vaiheessa kokosin koodit potentiaalisiksi teemoiksi. Toisella kierroksella karsin koodeista pois virheelliset koodaukset (suhteessa aineistoon ja toisiinsa), jolloin jäljelle jäi 297 koodia. Tämän jälkeen tarkistin vielä koodausta, ja yhdistelin samansisältöisiä koodeja, jolloin jäljelle jäi lopulliset 101 koodia. Koodien tarkistamisen jälkeen luokittelin koodit väreittäin, jolloin pystyin jo muodostamaan alustavaa käsitystä teemoista. Esimerkiksi, ajautumisen teemaa kuvastavat koodit merkkasin ruskealla värillä, aktiivista toimintaa kuvastavat koodit punaisella ja niin edelleen. Neljänneksi tarkistin, että koodit ja teemat ovat suhteessa toisiinsa sekä aineistoesimerkkien että koko aineiston tasolla. 101 koodia tarkistettiin sen perusteella, voisivatko ne muodostaa alustavaa teemaa (coding group), minkä jälkeen syntyi 13 coding groupia. Viidenneksi täsmensin ja selkiytin teemoja, mitä seurasi kunkin teeman määrittely ja nimeäminen. Tässä vaiheessa vein coding croupit Atlas ti-ohjelmistossa Network-työkaluun, jonka avulla pystyin laatimaan coding groupeista käsitekarttoja. Nämä käsitekartat tarjosivat vielä mahdollisuuden tarkastaa teemoja, ja niihin kirjattuja muistiinpanoja ja poistamaan teemoista sellaiset koodit, jotka eivät näyttäneet enää sopivan pidemmälle jalostettuihin teemoihin. Koodausprosessi näin ollen eteni yksityiskohdista yleistettävyyteen. Vii-

meiseen vaiheeseen kuului aineisto-otteiden esittely, tutkimuskysymysten ja aineiston sekä aiemman kirjallisuuden yhdistäminen ja raportin tuottaminen. Induktiivisen lähestymistavan mukaisesti muotoilin tutkimuskysymykset lopulliseen muotoon vasta tässä vaiheessa ja myös suuri osa teoriaan tutustumisesta toteutettiin tällöin, jottei teoria ohjaisi analyysia liikaa (Paavola 2003).

Tulokset

Tässä osiossa esittelen edellisessä luvussa kuvatun aineiston analyysin pohjata esiin nousseet tulokset. Kuviossa 1 esitellään teemojen kategoriat tutkimuskysymyksittäin.



Kuvio 1. Teemat tutkimuskysymyksittäin

Elinikäisen oppimisen merkitykset vertaisryhmävalmennuksessa

Oppiminen välinearvona tai keinona saavuttaa jotain

Oppiminen näyttäytyi valmennettavien puheissa vahvasti välinearvoisena, eli oppiminen on väline johonkin. Eräs valmennettava kuvaa oppimisen olevan ”seuraavalle tasolle pääsemistä”. Välinearvoisuus ilmeni siinä, kun oppimista kuvattiin keinoksi löytää kutsumus sekä keinoksi haastaa itseä toisinaan epämiellyttävällekin menemällä:

”Kun mä olin tunnistanut itsestäni sellaisen, et mä haluan opetella koko ajan uutta, et vaikka mä siellä edellisessä työpaikassa olin ollut pitkän aikaa töissä ja edelleen sen jälkeen, kun lähdin opiskelemaan, niin olin vielä kymmenen vuotta siellä, niin mä sain tosi paljon uusia, mielenkiintoisia tehtäviä ja aina kun mä sain sen homman hanskattua ja rullamaan, niin mulla rupes olee tylsää.”

Oppimisen merkitys korostui keinona muutoksissa pärjäämisessä. Oppiminen kuvautui myös keinona päästä pois negatiivisesti virittyneestä tai turhauttavasta tilanteesta omassa elämässä. Valmennettavat kuvasivat, kuinka esimerkiksi heikot kehitysmahdollisuudet työssä ajavat oppimisen pariin, ja aikaansaavat työn vaihtamisen tai kouluttautumisen täysin uudelle alalle. Oppimisen merkitys korostui osalla vastaajista silloin, kun on jokin halu muutokseen ja oppimisprosessi alkaa siitä, kun ollaan ”kypsytty” johonkin tiettyyn pisteeseen.

Analyysin aikana oppimisen tavoitteelliselle tai välinearvoiselle näkökulmalle ilmeni kaksi vastinparia. Toinen on se, ettei oppimista nähdä asiana, joka vaatisi omaa aloitteellisuutta tai reflektointia, vaan se vain ikään kuin tapahtuu. Toinen on se, ettei oppiminen ole välinearvo vaan itseisarvo, jolloin opitaan ”oppimisen vuoksi”.

Oppiminen ajautumalla

Ajautuminen näyttäytyy osallistujien kokemuksissa siitä, etteivät he olisi itse tehneet omaan oppimiseen liittyviä päätöksiä. Oma toimintaa ei ole tietoisesti muutettu, vaan tilanteisiin päädytään ”virran tuomana”.

Osa kertoi heränneensä siihen, että merkittävät oppimiskokemukset ovat tulleet heille ulkoa annettuina.

”Mä kun katoin nyt itse asias paremmin tätä janaa, ni tääl on pelottavasti mä oon merkinny omiks oppimiskokemuksiks sellasii asioita, mitkä tulee mulle annettuna ulkopuolelta.”

Ulkoa ohjattu tilanne on esimerkiksi syntynyt, jos perheenjäsen on tehnyt koulutus päätöksen henkilön puolesta:

”Se pisti mut merkonomikouluun.”

Jämähämistä mukavuusalueelle ja ajautumista uralla korostettiin myös keskusteluissa. Oppimista tapahtui ajautumalla elämässä myös silloin, kun osallistujat kuvasivat vaikeita elämäntapahtumia.

Oppiminen oppimisen vuoksi

Osa osallistujista korosti oppimisen merkitystä itseisarvoisena, eli halua oppia oppimisen vuoksi. ”Elinikäinen opiskelu” näyttäytyi elämäntapa. Osallistujat eivät syvällisemmin avanneet tätä teemaa, mutta kategoria erottui omanaan, sillä nämä muutamat osallistujista kuvasivat oppimisen merkityksen olevan oppimisessa itsessään.

”- - - uuden omaksuminen ja halu oppia ylipäättänsä.”

Vertaisryhmävalmennukseen osallistuneiden oppimiskontekstit

Valmennettavilla korostuivat työelämä, opiskelu sekä vapaa-aika harrastuksineen oppimisen konteksteina. Valmennuksen kontekstin ollessa työelämä, työelämään liittyvä oppiminen korostui osallistujien puheissa ja niistä erottautui mahdollisuudet ja haasteet työelämässä.

Työelämässä tapahtuva oppiminen

Valmennettavien puheissa korostuivat työelämässä tapahtuvan oppimisen osalta vaatimukset ja haasteet. Keskusteluissa ilmeni ajatus siitä, kuinka työelämän jatkuva muutos muuttaa myös osaamisvaatimuksia jatkuvasti, ja tämä aiheuttaa paineita osallistujille. Johtamisella on keskeinen rooli työssä tapahtuvan oppimisen mahdollistajana ja oppimista tukisi osallistujien mukaan kulttuuri, joka sietää epätäydellisyyttä ja jossa saisi tukea oman uran suunnitteluun.

Työhön liittyvän oppimiskyvyn kuvattiin olevan muutoksissa pärjäämistä, ja samaan aikaan oppimisen tapahtuvan työelämän jatkuvassa muutoksessa, myös työpaikan sosiaalisissa suhteissa. Työelämässä tapahtuvaa oppimista osallistajat kuvaavat tapahtuvan jokapäiväistä työtä tehden, työssä uudistuen ja poikkeuksellisissa työtehtävissä, esimerkiksi ulkomaan komennuksilla.

Uran varrella tapahtunutta eri työrooleihin kasvamista kuvattiin pidemmän uran tehneiden osallistujien keskuudessa. Pitkän uran myös koettiin olevan itsessään opettavaista:

”Mun oli ainaki aika vaikee eritellä mitään tiettyä kohtaa, missä on oppinu jotain asioita, et kyl se on aika lailla sieltä alusta saakka niinku työuran alusta ne samat jutut niinku jalostunu vaan eteenpäin ja tota millä hetkellä jotain on oppinu, ni sitä ei oo kovin helppo eritellä.”

Kollegojen kesken tapahtuva oppien jako koettiin myös hyväksyttäväksi kehittyä työssä:

”Just sitä kollegoilta oppimista ja sitä tiedon jakamista. Jos kollega on käynny jossain aamiaisseminaarissa kuulemassa, niin se vois jakaa esimerkkejä työpaikalla, mitä se oli siellä kuullu tai vielä parempi, jos kekkää miten tää meihin liittys tai saako tästä uuden idean meidän tekemiseen.”

Osallistajat kuvailivat haluaan oppia lisää silloista työtään tehden. Osalla osallistujista työssä tarvittava osaaminen oli jotain hyvin spesifiä, kulloiseenkin työtehtävään liittyvää osaamista, kun taas osa kuvasi osaamistaan työkalupakkina, jolloin taitoja sovelletaan eri työtilanteissa.

Valmennettavat kuvasivat kilpailun ja kehittämisvaatimusten aiheuttamia paineita valmennuksen aikana. Muutama osallistuja kertoi ymmärtävänsä osaamisen olevan kriittisen tärkeää yrityksen kilpailukyvyyn kannalta ja työelämän kaipaavan kehittämisorientoituneita työntekijöitä. Osallistujat oivalsivat, että he voisivat itse olla oma-aloitteisempia kehittämisensä suhteen töissä. Osa arveli oppimishaluttomien työntekijöiden kohtaloksi irtisanomiset. Osallistujien keskuudessa ilmeni halu kehittää itseään työelämässä, *jotta saisi jatkaa nykyisessä työssään*. Puheissa korostui vahvasti ymmärrys ja kokemus siitä, kuinka jatkuva muutos vaatii uuden oppimista ja joustavuutta työssä. Omaan osaamiseen liittyvien projektien haalinta omalle työpöydälle on keino vahvistaa omaa asemaansa töissä.

” Jos jouduit sinne Less effective-ryhmään, niin seuraavissa YT:ssä olit pihalla.”

” - - - asiat muuttuu ihan hirveesti ja siellä on chätit, Facebookit, nettisivu ja puhelinpalvelu uudistukset ja kaikki mahdolliset, ja kaikesta pitäis tietää kaikki ja asiantuntijalta edellytetään sellasta 100% varmuutta, kun häneltä jostakin asiasta kysellään.”

Lisääntyneet osaamisvaatimukset kuvattiin hämmentävinä ja haasteellisina sekä yllättävinä. Eräs kuvasi kokevansa siten, että perusammattitaito ei enää riitä nykytyössä:

”Mul tuli noista työuralla tarvittavista taidoista semmonen, et mitkä on ne taidot, jotka ei liity varsinaisesti sen työn tekemiseen, ei niinku se ammattitaito, vaan se kaikki muu, millä siinä yhteisössä ja elämässä ja muualla pärjää. Et monesti korostetaan CV:ssäki just sitä osaamista. Mut se ei pelkästään riitä työelämässä vaan pitäs osata kaikkea...”

Kokemuksissa kuvattiin myös sitä, kuinka yritysten henkilöstöpolitiikka ”vie mehut”.

”- - - Ja sit se riippuu yrityksistä, ku on joskus ollu sellasissa missä on jenkikihenkilöstöpolitiikka, et halutaan lypsää kaikki mehut ihmisistä, niin sillan

ne ottaa aina nuoria, ku ne tietää, et se on max kahdeksan kuukautta, sit se ei jaksa enempää ---.”

”Siinä on varmaan yks iso peikko myöskin se, että jos koko ajan tulee uutta opittavaa ammatillisesti, niin sit siinä tulee kohta semmonen kädet ylös fiilis, että antaa olla. Pitkää tunkkinne, että mää en jaksa enää.”

Eräs kuvasi hämmentyneensä siitä, ettei tiedä haetaanko nykyisin ”hyvää tyyppiä” vaiko kompetenssia. Toinen vaatimusten ristiriita ilmeni, kun pohdittiin, pitäisikö olla itsenäinen vaiko sosiaalinen. Sekin mietitytti, pitäisikö työelämässä kehittyäkseen käyttää vapaa-aikaa työelämässä tarvittavien taitojen oppimiseen:

”Mulla ensimmäisenä tosta tuli mieleen, että alkaako se olla oikeesti normi, et jos sä haluat kehittyä työssäsi, niin sun täytyy käyttää oma vapaa-aikasi siihen, et sä kahlaat kaikkee tota läpi.”

Puheissa korostui ajatus, ettei työpaikat tahdo ”opettaa” työntekijöitä. Tätä kuvailtiin kertomuksilla siitä, kuinka yritys mieluummin karsii kuin kouluttaa, eikä työssä ylipäättään haluta opettaa, miten työtä tulisi tehdä.

Osallistujien mukaan työssä tapahtuvaa oppimista haastaa ennen kaikkea organisaation huono johtaminen. Tämä ilmenee työn resurssoinnin ongelmassa tai ylipäättään haluttomuudessa panostaa osaamisen kehittämiseen työssä. Lisäksi tiedonjaon haasteet haittaavat kehittymistä. Osallistujat kuvailivat, kuinka on haastavaa saada tukea tai aikaa kehittymiselle. Myös turhautuminen ristiriitaisiin käytäntöihin haastaa osaamisen kehittämistä.

”- - - että ku ite on täälä IT-konsulttialalla niin silloin tuijotetaan vaan niitä laskutettavii työntunteja, et sä ikinä kerkii kehittää ittee.”

”Et tuli mieleen nää kehityskeskustelut. Mun mielestä nää on ihan turhan päiväsii, sinne aina kirjataan nää samat - - - mut sä et ikinä kuitenkaan niitä pääse, ku sun pitää olla asiakkaan hommissa. Kehitä siin sit ittees.”

”- - - että voi olla meilläkin tilanne jossain vaiheessa kenties semmonen, että tulee uutta ohjelmaa, mutta sitten eipä ookaan enää valmiuksia oppia sitä. Ei saa tarpeeks tukee, neuvoja, apuja. Se on aika kurja tilanne, koska ei oo enää resursseja panostaa yhden ihmisen opettamiseen siinä määrin ku aikasemmin. Siinä voi sitten pudota.”

”Niin, et mä siltä pohjalta enemmän ymmärrän vielä sitä, kun tulee uusia ihmisiä taloon, niin sitä tietoo pitää ihan auliisti jakaa eikä pantata, et olihan siinä firmassa johtamisongelmakin eihän jos firmaa johdetaan hyvin, niin eihän uusia ihmisiä käsitellä tolla tavalla.”

”Sitten toinen kokemus on sellanen, mikä on ollut aika merkittävä ja siitä on myöskin yli kymmenen vuotta aikaa, kun mä vaihoin työpaikkaa ja se oli sillain mielenkiintonen työpaikka, et mulle ei oikee kerrottu mitään, mitä multa siellä odotetaan, mitä ne mun duunit on, et mitä mun pitäs tehdä ja mitkä ne on ne mun vastuut ja muuta, ja mä olin vähän reilu puoltoista vuotta ja sit mä vaihoin työpaikkaa, koska sehän on ihan kauheeta. Se on ihan kauheeta, että sut heitetään vaan veteen ja kukaan ei sano, että mihin suuntaan sun pitäs uida. Se oli ihan hirveä aika mun elämässäni.”

Osallistujien mukaan oppimista työssä tukee se, mikäli organisaation kulttuuri on sellainen, missä yksilö saa olla keskeneräinen. Lisäksi esihenkilöiden rooli koettiin keskeisenä oppimisen tukemisessa ja siinä, että työntekijää rohkaistaan tarttumaan haastavampiin tehtäviin.

”- - - Että onneks on ollut semmoisia ihmisiä, varsinkin esimiehiä ympärillä, jotka ei vaadi mitään täydellisyyttä, vaan sitä, että oho, tuli virhe, miten se korjataan ja mitä tästä opitaan, että päästään eteenpäin?”

”Hän aina kannusti kaikessa ja siellä mulle tuli sellasta, et mähän selviin mistä vaan jos mua tollain kannustettais. Sen jälkeen mulla ei ole ollut sellasta esimiestä, et se oli se puoli vuotta mikä se oli, ja mä aina kaiholla sitä muistelen sitä ihmistä, että se oli sellanen positiivinen kokemus mun työurani alussa.”

”Ja sitten sellainen asia, mitä minä itse ainakin olen huomannut, että mä itse ainakin olen ottanut kaikki mahdolliset sellaiset, jos mulle on joku esi-

mies tai joku tullut sanomaan, että otapa tällainen projekti tehtäväksesi. Mä sanon, että okei, että en minä nyt oikeastaan tiedä vielä yhtään mitään tuosta, mutta jos luulet, että minä pärjään siinä, niin okei, minä teen sitä. Että mä hyvin harvoin olen niin kuin lähtenyt kieltäytymään mistään sieltä. Ja sitten jälkeen päin ihmettelen, että oho, en tiennyt yhtään mitään kaksi kuukautta, kolme kuukautta tästä asiasta mitään, nyt mä tiedän tästä hurjan paljon enemmän. Että rohkeasti vaan.”

Osa valmennukseen osallistuneista toivoisi, että työpaikoilta tulisi vahvempaa ohjausta työskentelyyn ja uran ohjaamiseen liittyen sitä tarvitseville.

”Joo, ku ollaan yksilöitä kaikilla ei oo niitä niinku oli tuolla ne riittävä itsenäisyys ja plää plää plää niin sitten ollaan erilaisia oppijoita.”

Formaalissa koulutuksessa tapahtuva oppiminen

Toiseksi keskeisimpänä oppimisen kontekstina näyttäytyi formaali opiskelu, eli kouluttautuminen kursseilla sekä opintokokonaisuuksia ja tutkintoja suorittamalla. Eräs valmennukseen osallistujista kuvasi jatko-opinnot oman osaamisen kehittämisen tapana.

” - - - ehkä nykyisestä oppimisesta, tietysti kun nyt on alottanu opiskelut, niin sitä kautta on tullu, uusia ja semmosia ahaa-elämyksiä.”

Oppiminen formaalissa koulutuksessa näyttäytyi suosittuna. Osallistujat kuvasivat, kuinka elämänkokemus on auttanut heitä löytämään itselle sopivimmat kouluttautumismahdollisuudet, mutta myös koulutuksen auttaneen ”oman polun löytämisessä”.

Tutkinnon suorittaminen koetaan uran kannalta merkittäväksi oppimisen kokemukseksi, sillä opinnoissa hankitaan tulevan uran kannalta tärkeät perusteet. Pari osallistujaa ilmensi myös koulutususkkoa: kouluttautuminen johtaa tai sen pitäisi johtaa parempaan asemaan työmarkkinoilla tai mielenkiintoisimpiin tehtäviin.

”Käy koulus kunnolla, niin pääset paljo helpommalla.”

Opinnot ennen työelämää kuvautuvatkin osassa vastauksia hyväksi hetkeksi kehittää itseään, sillä työelämässä tälle voi olla haastavaa löytää aikaa:

”Sillon ku sä oot koulunpenkiltä just lähteny, niin sullahan on justiinsa se, sä oot opiskellu kaiken aikaa. Sä et oo välttämättä tehny niin paljo... sillon ku sä oot töissä, niin kuinka paljon sä pystyt käyttämään siitä työajasta tai siitä omasta ajastas siihen ittes kehittämiseen?”

Formaali koulutus näyttäytyi keinona ylläpitää työelämässä tarvittavia taitoja ”mukana pysyäkseen”. Pari vastaajaa kuvasi sitä, kuinka opinnot päivätyön ohella antavat voimaa, opiskelua kuvattiin irtiotoksi, jonka avulla jaksaa työuran loppuun. Toisaalta valmennukseen osallistujat kuvasivat myös sitä, kuinka opiskelu työn ohessa vaatii myös uhrauksia.

”Lauantaiaamuna sinne, lauantai-iltana kotiin. Ja sitä se melkein pari vuotta. Et se oli... sit yön tunteina, ku lapset oli nukkumas, niin sit teki niitä tehtäviä. Et kyl se oli aika tiukka paikka.”

Harrastuksissa ja vapaa-ajalla oppiminen

Muutamit valmennukseen osallistuneista kuvaavat opiskelun ja uusien taitojen opetteluun olevan heidän harrastuksensa. Samoin toisinpäin, osa kuvaa harrastuksien kehittävän myös heidän taitojaan: esim. joukkueläjit ovat kehittäneet yhteistyötaitoja ja musiikkiharrastus kehittää esiintymistaitoja.

Eräs vastaaja kuvaa myös sitä, kuinka harrastuksessa tapahtuva itsensä kehittäminen voisi parhaassa tapauksessa olla myös askel kohti uutta haluamaansa uraa.

”Ja sitten taiteita, ehkä se uusi ura pupsahtaa joku kaunis päivä sieltä, mut tällä hetkellä tekee harrastuksenomaisesti.”

Oppimisen kokeminen elämänkulun varrella

Valmennuksessa osallistujat piirsivät elinikäisen oppimisen aikajanansa, johon he kirjasivat merkittävimmän oppimiskokemuksensa. Tämän jälkeen näistä piirroksista keskusteltiin ryhmän kesken. Puheissa oli selkeästi erottuvissa myönteisiä ja kielteisiä elinikäiseen oppimiseen liittyviä kokemuksia ja tunteiden kuvauksia.

Oppimiskokemusten pistemäisyys ja kokonaisvaltaisuus

Osallistujat kuvasivat merkittäviä oppimisen hetkiä toisaalta palautettaviksi tiettyihin pisteisiin, joissa oivallettiin jotain. Toisaalta koettiin koko elämänkaaren olleen oppimista, jolloin on vaikea kuvata yksittäisiä hetkiä. Oppiminen kuvautui toisaalta pistemäiseksi, toisaalta janamaisesti. Osalla osallistujista merkittävimmät oppimiskokemukset palautuivat yksittäisiin hetkiin, kuten lasten syntymään, ulkomaille muuttoon tai vastoinkäymisiin.

”Se mikä oli mielenkiintosta huomata, niin oikeestaan suurin osa näistä, mitä oon tänne ite kirjannu, niin ne liittyy joko opintoihin tai johonkin harrastukseen tai lapsiin. Mutta töistä en juurikaan oon nostanu täällä yhtään.”

”Mä tunnistan niinkun sellasia, mä tiä onks nää oppimisen paikkoja, on sitäkin, mut et myös sellasia, et millon alkaa tapahtua jotain uutta, ni sitä edeltää semmonen niinku kriisi.”

Oppiminen näyttäytyi osalla enemmän ajanjaksoina ja jatkumoina yksittäisten pisteiden sijasta. Oppiminen elämänkulussa koettiin myös laajoina kokonaisuuksina. Sen koettiin olevan muutakin kuin koulutus tai tutkinto. Osa koki työn ulkopuolella tapahtuneen oppimisen olleen merkityksellisintä.

”Ja siinä tulee se toinen kokonaisuus, elikkä ei oo mitään semmoisia yksittäisiä oppimishetkiä, vaan niin sanottuja kokonaisuuksia ollut nää kaks, jotka on ollut tärkeimpiä ja mitkä on ohjannut sitten sitä omaa työelämää aika pitkälle. Ja tota oppimisen nälkä on ollut koko ajan mukana siinä. Se on

vaan tullut vähän vaiheittain, et siinä on 10 vuoden gappejä suurin piirtein.”

” Vähän oli puhetta siitä, että ne ei välttämättä oo vaan pelkästään nää kokemukset, vaan sitten et ihmisenä ehkä muuttuu pidemmän ajan kuluessa ilman niitä yksittäisiäkään tapahtumia. Ja herää pohtimaan enemmän sen merkityksellisyyttä.”

Elinikäisen oppimisen aikajanoilla itsenäistymisen tai aikuistumisen aihe näyttäytyi keskeisenä. Itsenäistyminen näyttäytyi joko pisteenä elämänpolulla tai pidempänä oppimisprosessina.

”--- et mä muutin pois kotoo, niin se oli aika semmonen opettavainen ja rohkea, että ottaa vastuun omasta elämästä ja siinä oppii hyvin paljon.”

” Mul on itellä semmonen historia et mä menin ekana ammattikouluun, sit menin töihin. Olin vuoden töissä, huomasin et tää ei oo mun juttu. Sit mä hain teknisiin kouluihin ja opistoon, mä pääsin tekniseen kouluun. Mä olin vuoden siellä, mitä mä olin, mä menin tekniseen opistoon. Sit valmistuin sieltä. Eli siinä matkan varrella ymmärsin että mitä oikeesti haluan.”

Positiiviset kokemukset ja näkemykset elinikäisestä oppimisesta

Myönteisissä kokemusten ilmauksissa elinikäistä oppimista kohtaan korostuivat oma positiivinen asenne taitojen opetteluun sekä konkreettinen tuki tähän, joko työnantajalta tai yhteiskunnalta.

Positiivinen suhtautuminen oppimiseen teki siitä mielekästä. Myönteisen asenteen koettiin auttaneen uuden oppimisessa.

”- - - ku se asenne on oikee, niin kyllähän ihminen oppii ihan mitä vaan.”

Osa kuvasi kohdattuja ongelmiakin positiivisina haasteina, jotka olivat olleet mahdollisuuksia hyödyntää osaamista uusilla tavoilla. Lisäksi valmennettavat kuvasivat sitä, kuinka ammatillisten taitojen kehittäminen on pitänyt kiinnostusta yllä työhön.

Muutamat vastaajat kuvasivat oivalluksen kautta syntynyttä voimaantumista omasta osaamisesta. Puheissa tuli esiin myönteisiä tunteita, kun

on huomattu, että onkin hyvä oppimaan uutta. Tämä on sytyttänyt kipinän oppia lisää. Eräs osallistuja taas kuvasi, kuinka taitojen kehittämisen ”hedelminä” on onnistumisen kokemukset ja myönteinen palaute.

”- - luulenks mä ittestäni liikoja ja, sit se taas se vauhti nousi sinne ylös, ja sitte rupes kattomaan vähän niinku sinne peiliin, että ai että, mä oon itse asiassa aika kova jätkä kyllä.”

Merkittävimmäksi myönteiseksi kokemukseksi omalla elinikäisen oppimisen polulla muutamat vastaajista nostivat joko työnantajan tai yhteiskunnan tarjoaman taloudellisen tuen oppimiselle.

”- - - mut mulla edelsi niinku sitä opintovapaalle jäämistä niinku semmonen kriisi, mä olin semmoses puristuksessa, että oli niinku pakko päästä pois ja tota niinkun kanssa samaten aikuisopintorahalla ite olin viis vuotta pois ku tuli perhevapaat siihen samaan, mut aivan mieletön, mullon tämmönen suuri aurinko täällä siin kohassa, niinku kaikki lokshti kohilleen, sit oli niin hieno ja semmonen pelastava ja upee kokemus se opintovapaa.”

Kielteiset kokemukset ja näkemykset elinikäisestä oppimisesta

Osallistajat kuvasivat laajemmin elinikäiseen oppimiseen liittyviä kielteisiä kuin myönteisiä kokemuksia ja tunteita. Negatiivisia elinikäisen oppimisen kokemuksia kuvattiin omiin tunteisiin ja motivaatioihin liittyen. Myös ulkoisten tilanteiden virittämät ärsykkeet, kuten koettu ikä syrjintä ja vaatimusten ristipaine kuvautuivat negatiivisina.

Muutamat tunnistivat tuttavän opiskelun aiheuttavan kateutta, mutta he eivät paneutuneet tähän kokemukseen syvällisemmin. Osallistajat keskustelivat siitä, kuinka uuden oppiminen on ”hyppy tuntemattomaan” ja voi siksi aiheuttaa pelkoa. Osa kuvaili sellaisen uuden opettelun, johon ei ole kiinnostusta aiheuttavan ”näppylöitä”. Negatiivisia tuntemuksia voi myös aiheutua, jos omat taidot ja se mitä haluaisi osata ovat ristiriidassa. Lisäksi pari osallistujaa kertoivat kehittäneensä osaamistaan heikkouslähtöisesti.

”Tähän on mun mielestä se ikävä puoli, että verrattuna johonkin entiseen

aikaan, niin täähän perustuu kauheesti omaehtosuuteen ja siihen, et on kiinnostunu ja mä en niinku, digi saa mut näppylöille, ni siis mä oon varmaan niinkun meiän mummon luokkaa täs miten paljon tää digiloikka kiinnostaa, ni se on ihan hirveen haastavaa siis omalla vapaa-ajalla tehdä näitä asioita.”

” - - - että löytyyks sieltä vielä joku semmonen heikkous, mitä voi ite kehittää eteenpäin niin.”

Riittämättömyyden kokemus elinikäisen oppimisen suhteen korostui. Osallistujat kuvasivat huolta, siitä, että jäävät jälkeen kehityksestä. Osaamisvaatimukset koettiin epärealistiseksi ja koettiin vaadittavan yliihmisyyttä. Oppimista kuvattiin ”loputtomaksi suoksi”.

Kielteisistä oppimiseen liittyvistä tuntemuksista puhuttaessa osallistujat korostivat usein esimerkkejä joihinkin ikäviin muistoihin tai hankaliin sosiaalisiin tilanteisiin liittyen, kuten vaikkapa peruskouluun. Lisäksi joillakin osallistujilla senhetkinen elämäntilanne oli niin haastava, että se aiheutti negatiivista suhtautumista oppimiseen.

” Ja mä harrastin aikuisopiskelua sillä seurauksella, että mä ehkä vähän paloin loppuun. Että musta ei ollu sitte sitä alanvaihtajaa, ennen ku mä jäin sit oikeesti työttömäksi.”

”pitää nyt vähän kattoo, et mitä se yliopisto-opiskelu on, et jos mä nyt otan vaikka pari matikan kurssii ensin eka syksylle, et katotaan - - - sittehän siin niinku käy siin semmost henkilökohtasta katastrofia vähän aikaa, et nyt on koko elämä murskana kun minä en osaa yliopiston matematiikkaa.”

Osallistujat toisaalta kannustivat toisiaan etsimään sopivia oppimisen tapoja negatiivisista kokemuksista huolimatta:

”Etsi oma tapa, etsi uusia tapoja. Varsinki, jos on huonoja kokemuksia koulusta, koulutuksista, tylsist seminaareista, ehkä tuntuu, et oppiminen on ihan typerää puuhaa. Jos on kokemuksii vaan niist ehkä vanhoista, huonoist tavoista ja ikävii opettajii ollu vielä kaiken lisäksi.”

Vaikka osallistujat tunnistivat vaatimuksen kehittymisestä, monelle vaikuttaisi olevan epäselvää, mihin suuntaan ja millä resursseilla osaa-

mista tulisi kehittää. Mikäli suunta omalla työuralla on epäselvä, ongelma näkyi eskaloituneena puheissa: koko henkilökohtainen tulevaisuus tai se ”miksi tulee isona” oli tällöin kyseenalainen.

”- - - niin miten pääsee ihan konkreettisesti sen uuden polun alkuun. Koska ainaki itellä se on aivan totaalisen hukassa. Sit ku ymmärtää ne taidot ja tunnistaa ja osaa kiteyttää, niin then what.”

”Sitten ehkä vielä, jos jatkan, niin toinen kans tämmöinen niin kuin miettinyt just, että no, mikä minusta tulee isona, että onko tämä oikeasti. Mä olen tehnyt jo pitkään tuota samaa duunia, että onko tämä nyt oikeasti se.”

Epävarmuus oman alan näkymistä tai omasta suunnasta näkyy paineena työn säilymisestä tai uuden työn löytämisestä.

” Eli mulla tää ura on yhtä vaihtoehto B:n hakemista tähän päivään asti, että koko ajan pitää miettiä, et mitä jos tää menee alta, niin mitäs sit tekee?”

Pari osallistujaa oli huolissaan siitä, tuetaanko aikuisten oppimista suomalaisessa yhteiskunnassa tarpeeksi konkreettisesti.

Myös ikääntyminen nousi esiin osallistujien puheissa. Osallistujilla oli kokemusta siitä, että ikä voi luoda stereotypioita oppimiskyvystä. Tämä heijastui myös työnhaun kontekstiin: koettiin, että vaikka olisi halua muuttua ja haastaa itseä, eli yli 50-vuotias enää kelpaa markkinoille. Toisaalta eräs osallistuja pohti sitäkin, onko työllistymisen haaste ikä, vai se ettei osaamista osata tuoda esiin.

” Niin miten sen sitten tois esiin, että pääsis juurikin siitä, että ikää on jonku verran. Koska se on se mikä painaa aika paljo. Niin millä tavalla tois ne vahvuudet ja osaamisen esiin sillä lailla. Ja sit vaikka niitä verkostoja olis, jos et osaa tuoda niitä esiin. Mutta aina joskus mietityttää, että missä vika, onko pelkästään iässä vai onko siinä, ettei osaa tuoda omia osaamisiaan esiin?”

Muutammat kokivat olevansa liian väsyneitä ja vanhoja oppimaan lisää. Osassa puheenvuoroja ilmeni katumus, ettei esimerkiksi nuorempana tullut opiskeltua, kun olisi ollut vielä energiaa.

”- - kun se osaaminen niin kuin kerta kaikkiaan muuttuu niin nopeasti, että sitten sä olet jonkun tietyn ikäinen, sä et jaksakaan enää opiskella uutta ja sitten se sun osaaminen ei ole enää sitä viimeisintä...”

Osaamisen esiintuomisen mahdollisuudet ja haasteet

Osaamisen tunnistamisen teema kytkeytyi tiiviisti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tukeen, sillä kuten osallistujat sanoittivat *toiset ihmiset ovat oman osaamisen peili*. Osaamisen tunnistamiseen liittyy pakostakin vertailua muihin ihmisiin. Ilmeni, että toiset voivat olla tilanteen mukaan joko oman osaamisen ja oppimisen mahdollisuus tai haaste. Osallistujat kuvasivat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oman osaamisen tunnistamisen ja sanoittamisen kontekstissa sekä vertaisryhmävalmennuksessa saatavan tuen näkökulmasta.

Oman osaamisen tunnistaminen

Osaamisen ajateltiin olevan päivästä, tilanteesta ja sosiaalisesta kontekstista kiinni. Tiettyä osaamista ei voi hyödyntää joka tilanteessa ja ihmisen vahvuudet saattavat näkyä erilaisina erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa, esimerkiksi työssä ja vapaalla.

”että pitikö sitä ajatella niinku persoonaa myös, vai vaan sitä työminää, jossa sitten joskus niin, saattaa kotona laiskottaa, kun taas sitte töissä on hyvinki ahkera.”

”Toisaalta, ku ajattelee jotain omia kavereita, jotka on ihan hienoilla tittleillä niin ne on ihan tavallisia urpoja sitte kuitenkin elämässä.”

Osaamisen tunnistamiseen ajateltiin liittyvän itsensä kehuminen, sillä tällöin pitäisi myöntää itselleen olevansa hyvä jossain. Valmennuksessa itsensä kehuminen koettiin kiusalliseksi. Tämä toistui monissa puheenvuoroissa.

”Pitäskö tosta itse asias kehittää eteenpäin sitte kaverin kans tekis vaihtarit, et mä myyn mun kaveria ja mun kaveri myy mua? Toista on niin paljon helpompi kehua retostaa, kun itseään.”

”Pitää mennä oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja vaan kehua itseään. Mut se on aikamoinen ponnistus.”

Itsensä kehumiseen ja oman osaamisen tunnistamisen haasteisiin liitettiin myös sosiaalisia ja kulttuurisia, ympäristöstä kumpuavia haasteita.

” Meidän ikäisillä naisilla, emme osaa tuoda esiin taitojamme ja tietojamme.”

”Jos ihminen on vaatimaton suomalainen niin ei se tee sitä. Se ei vaan sano, et mä olen hyvä.”

Valmennukseen osallistuneet pohtivat sitä, miten heidän osaamisensa näyttäytyy muille ja mitä muut ajattelevat heidän osaamisestaan. Pari osallistujista käytti peilin metaforaa.

”Ja sit just sitä, mitä puhuttiinkin tässä ja sit rupee miettii sitä, että näkiskö työkaverit ittensä tämmöisenä? Ja sit, kun sä rupesit peilaamaan senkin kautta, että tää tuu tämmöisenä esille ja muuta.”

” Nii, mut sellastaki tuli, et pitäskö kysyä toiselta myös ja toki peilata sit, toisaalta seki on tärkeää, et mikä on se teiän näkemys ja kokemus, mutta toisen mielipide oli tollanen... Sehän on myös sellanen, mitä aika usein niinku haastatteluissa ja tällasissa on hyvä tuoda esille, et olen saanut täl- lasta palautetta.”

Toisaalta huomattiin, että oman osaaminen vertaaminen muihin voikin aiheuttaa haasteita oman osaamisen tunnistamisessa:

”Sit ku meinas iskee just se itsekriittisyys. Et kirjallinen ilmaisutaito, niin niinku kehen verrattuna. Et ihan ok, mut en mä nyt mitään copy oo, mut ehkä johonkin koodariin verrattuna varmaan on. Et vähän just sillai, et keh- taanks mä laittaa. En laittanu.”

Kun muut huomaavat oman osaamisen, tuntui se osallistujista palkitsevalta. Muut ihmiset ja vertaiset voivat tukea osaamisen tunnistamista

ja myös oppimiskokemusten reflektoinnissa. Eräs osallistuja kuvasi vertaisryhmään hakeutumisen olevan keino tarkastella itseään itsensä ulkopuolelta.

Oman osaamisen sanoittaminen ja myyminen

Valmennettavat kertoivat pitkään samassa työssä olemisen tekevän sokeaksi omalle osaamiselle. Tällöin oma osaaminen voidaan nähdä kapeasti, mikä haittaa sen hyödyntämistä. Valmennettavat kertoivat haluavansa oppia tunnistamaan osaamisensa ja sanoittamaan sitä, jotta pääsisivät eteenpäin urallaan.

Muutamilla osallistujista oli kokemus siitä, että heidän osaamisensa typistyy ansioluettelossa. Koettiin harmilliseksi, että ansioluettelo määrittäisi myös sitä, mitä pääsee tekemään jatkossa.

”Sekin, että millä tavalla cv:ssä oman osaamisensa esittää, niin silläkin on merkitystä. Kun mäkin jossakin vaiheessa huomasin, että mää oon kirjoitettu cv:n aina suoritustason juttuja, enkä sitä laajempaa kuvaa.”

”No toi sama, ja sit se oman osaamisen ymmärtäminen. Ja sitte sen kiteyttäminen johonki hakemukseen tai CV:hen, niin se on ihan käsittämättömän vaikeeta. Ei me täällä varmaan mitään CV-klinikkaa pidetä, mut jotenki se, et mitä siihen vois, millä tekniikalla sitä vois esimerkiks.”

” - - - et katotaan sit sitä CV:tä ja sit ollaan sillai, et joo tätä sä voisit tehdä mitä tässä nyt paperilla lukee, et sä oot aikasemmin tehnyt. Et tosi vaikeeta ja tuskasta ollut se, että rupee tekeen jotain aika täysinkin erilaista.”

Yksi valmennukseen osallistujista kertoi myös ajatuksen taitojen siirrettävyydestä olevan ajatuksena haastava.

”Mulla jotenki pisti korvaan tää siirrettävyys ja ku itsellä kans on välillä ollu näitä ajatuksia, et pitäskö tehdä jotain muuta ja niinku monella muuallaki on, et se tuntuu yllättävän vaikeelta semmonen siirtyminen, sen käsittely jotenki.”

Osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen työnhakutilanteessa herätti ajatuksia valmennusryhmäläisissä. Oman osaamisen myymisen vaikeus korostui, ja tämän koettiin vaativan erityisiä ponnisteluja. Keskustelijat pohtivat, kuinka kertoa omasta osaamisesta parhaassa valossa työnantajalle ilman, että se ”menee yli”.

”Niin, mut jos sä haet jotain ihan uutta paikkaa niin mihin sä vertaat sun osaamista? Sen takia pitää panna aina vähän yli, koska se voi olla ihan oikeinki.”

”Mut taas sitte toisaalta ajattelee silleen, et mun pitää pystyä vastaamaan siihen, mitä mä kerron. Et mitäs sitte jos mä pääsenki sinne työpaikkaan ja sit mä oonki vaan mä.”

Vertaisryhmävalmennuksessa pohdittiin sitä, missä menee oman osaamisen positiivisessa valossa ilmaisemisen ja kaunistelun välinen raja.

”- -jos hakee töitä ja on kirjottanu hakemukseen, et mä olen vaikka matemaattisesti lahjakas, ni sithän se on ikään ku lupaus. Sit jos mä en oookkaan, sit mä oon huijanu.”

Vertaisten merkitys opittujen asioiden ja osaamisen hahmotuksessa

Osallistujat kokivat vertaistuen auttavan oppimisessa, opitun hahmotamisessa ja esiintuomisessa. He kuvasivat saamaansa sosiaalista tukea ja sen hyötyjä oppimisessa ja osaamisen tunnistamisessa.

Eräs kertoi kokevansa valmennuksen olevan hyvä paikka hioa omia vuorovaikutustaitoja. Juttukaverin koettiin auttavan omien oppimiskokemusten pohdinnassa. Eräs kertoi oppineensa valmennuksessa sen, että haasteet kannattaa jakaa toisten kanssa. Vertaistuen koettiin auttavan omakohtaisten tilanteiden hahmotuksessa. Vertaisryhmän koettiin olevan hyvä keino hyödyntää toisten osaamista oman osaamisen esiintuomiseksi.


”- - hirveen vaikee nostaa niinku oppimiskokemuksia, mut oli niin hyvä juttukaveri, et ne ikään kuin siinä sitte tuli esiin, et joo et tämmösihän ne onki.”

”Joo, mä voisin sen verran sanoa, että musta on niin kuin hyvä, että tulee sellainen jonkinlainen interventio sillä tavalla, että tarttuu itse niin kuin tähän aiheeseen, joka on eräällä tavalla polttava, mutta sekin vaatii niin kuin aikaa ryhtyä miettimään näitä juttuja ja sitten itseksensä niitä ei pysty sillä tavalla miettimään. Ei avaudu niin paljon, koska siinä sitä on tavallaan niin kuin siinä omassa maailmassaan. Niin tällainen vertaisporukka voi olla kiva just, että tulee niin kuin monen ihmisen kokemuksia ja sitä tietoa ja osamista - -”

”Mä voisin kans sanoa, että just että saa vähän perspektiiviä, koska kun itse suunnittelee ja ajattelee, niin jää niihin omiin ympyröihin, niin sitten, kun täällä on paljon ihmisiä, niin saa vähän perspektiiviä.”

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen keskeiset tulokset ovat koottuna kuviossa 2. Tutkimukseen ja valmennukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja sen saattoi keskeyttää koska tahansa. Alkuperäinen Taidot työhön -tutkimus oli käynyt läpi tutkimuseettisen ennakoarvioinnin Työterveyslaitoksen käytänteiden mukaisesti. Työterveyslaitos on arkistoinut aiemmassa tutkimuksessa syntyneen aineiston, ja osallistujien tunnistetiedot olivat häivytettyinä myös tämän tutkimuksen laadullisessa aineistossa. Osallistujille kerrottiin, että myöhemmin valmistuvissa tutkimusraporteissa tuloksia esitettäisiin ryhmätasolla eikä raporteista voi päätellä tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyyttä. Työterveyslaitos omistaa datan, ja sillä on lupa hyödyntää jo kerättyä aineistoa. On selvää, ettei laadullinen tutkimus ole samalla tavalla tutkijasta riippumaton kuin vaikkapa kvantitatiivinen tutkimus tai laboratoriossa suoritettavat mittaukset. Tutkimustulokset eivät ole toistettavissa. Voi olla, että joku toinen tutkija tarkastelisi aineistoa eri tavoin. Olen tästä syystä pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti analyysia, tarjonnut aineistonäytteitä ja erotellut tulokset omista pohdinnoistani.

Merkitykset 

Oppiminen keinona saavuttaa jotain

- Keino haastaa itseä
- Keino päästä eteenpäin
- Keino päästä irti epämieluisasta tilanteesta
- Keino pärjätä muutoksissa
- Keino löytää oma kutsumus

Oppiminen ajautumalla

- Virran mukana kulkeutuminen
- Ulkoa ohjautuminen
- Jämähtäminen / staattinen tilanne

Oppiminen oppimisen vuoksi

- Oppiminen itseisarvoisena
- Jatkuva opiskelu elämäntapana

Kontekstit

Työelämä

- Työn jatkuvassa muutoksessa oppiminen
- Työn sosiaalisissa tilanteissa oppiminen
- Työn arjessa työtä tehden oppiminen
- Uusien työroolien kautta tapahtuva oppiminen
- Pitkä ura itsessään on opettanut

Haastaa

- Ristiriitaiset vaatimukset työssä
- Osaamiseen liittyvät paineet
- Huono johtaminen
- Resursoinnin ja ajan puute
- Kokemus siitä, ettei kehittymiseen haluta panostaa
- Ristiriitaiset käytännöt

Tukee

- Organisaatiokulttuuri, joka sallii keskeneräisyyden
- Rohkaiseva esihenkilö
- Vahvempi tuki oppimiseen sitä tarvitseville

Formaali koulutus

- Oppiminen kursseilla, opintokokonaisuuksia tai tutkintoja suorittamalla
- Tutkinnon suorittaminen pohja uralle
- Oman koulutuspolun löytäminen
- Koulutususkko
- Opiskelu auttaa jaksamaan työuran loppuun

Harrastukset ja vapaa-aika

- Opiskelu harrastuksena
- Harrastukset taitojen kehittäjinä
- Halu saada harrastuksen kautta hankitusta osaamisesta uusi ura



Kokemukset

Oppimisen kokeminen elämänselän varrella

- Oppiminen pistemäisenä
- Oppiminen kokonaisvaltaisena

Positiiviset kokemukset

- Oppiminen on mukavaa
- Anumattilisten taitojen kehittäminen pitää kiinnostuksen yllä
- Voimaantuminen omasta osaamisesta
- Oppimiseen on saatu tukea

Kielteiset kokemukset

- Uuden opettelu pelottaa
- Uuden opettelu ei kiinnosta
- Oppiminen väsyttää
- Kaverin oppiminen herättää kateutta
- Riittämättömyyden kokemus
- Oppiminen heikkouksiin keskittyen
- Ikävät muistot oppimiseen liittyen
- Haastava elämäntilanne oppimisen kannalta
- Epävarmuus mihin suuntaan kehittyä
- Ennakkoluulot oppijaan liittyen



Esiintuominen

Osaamisen tunnistaminen

- Osaamisen kontekstisidonnaisuus
- Toiset ihmiset peilinä osaamiselle
- Itsensä kehuminen on haastavaa
- Oma osaaminen nähdään kapeasti

Osaamisen sanoittaminen ja myyminen

- Osaamista vaikea kuvata ansioluettelossa
- Halu oppia sanoittamaan osaamista
- Kokemus, että ansioluettelolla uraa määrittävä rooli
- Osaamisen esiintuominen positiivisesti mutta rehellisesti vaikeaa

Vertaistuen merkitys

- Vertaisryhmässä uuden oppiminen
- Haasteiden jakaminen auttaa oman tilanteen pohdinnassa
- Vertaiset keino tarkastella itseä ulkopuolelta
- Vertaisryhmässä voi hyödyntää toisten osaamista

Kuvio 2. Keskeiset tulokset

Haasteeksi muodostui kokemuksen tunnistaminen aineistosta. Kokemuksella on aina kohde, se on kokemus jostakin. Deweyn esittämää kokemuksen rakennetta voitaisiin kuvailla siten, että yksittäisistä kokemuksista muodostuu kokemusvaranto eli ihmisen elämäkokemus, jonka historiallisuus istuu hyvin elinikäisen oppimisen teemaan (Alhainen 2013).

En voi olla varma siitä, että olen saavuttanut aineistosta tutkittavien aidot kokemukset, mutta toisaalta mikäli ajattelisin, että jokaisella ihmisellä olisi perustavalla tavalla muista eriävä tapa ilmentää kokemuksiaan kieltä käyttäen, olisi kokemusta mahdotonta tutkia (Kukkola 2018). Kokemus voisi toimia yhdistävänä siltana yksilöllisen ja sosiaalisen välillä – Dewey korosti, kuinka kokemus ei ole jotain sellaista, joka tapahtuu “meissä”, vaan kokemus kytkeytyy aina ympäristön tapahtumiin (Dewey 1988; 1944).

Oppiminen voi olla aktiivinen tai passiivinen prosessi. Osa valmentavista olivat tunnistaneet oppimisen ja kouluttautumisen hyödyt ja pyrkineensä rakentamaan aktiivisesti oppimisen polkujaan, kun taas osa

koki ajelehtineensa ja huomanneensa muiden tehneen koulutus päätökset heidän puolestaan. *Aktiivisessa* oppimisessa oppija on itse aktiivisesti mukana vaikuttamassa tapahtumaan, kun taas *passiivisessa* osallistuja seuraa tapahtumaa ulkopuolelta ja oppii jotakin ikään kuin siinä sivussa (Manninen, Koivunen & Passi 2007). Vaikka vastuun ottamista, aktiivisuutta ja vapautta ohjata omia koulutusvalintoja ja elämää korostetaan 2000-luvun yhteiskunta- ja sosiaalipoliittisissa dokumenteissa (Julkunen 2008), tulee muistaa, että ihmisillä on tähän erilaiset valmiudet, mikä ilmeni myös aineistossa.

Elinikäinen oppiminen koetaan eri tavoin ja se herättää erilaisia tunteita. Negatiiviset kokemukset ja tunteiden ilmaisut, kuten väsymys ja riittämättömyys elinikäiseen oppimiseen liittyen korostuivat aineistossa myönteisiä vahvemmin. Elinikäisen oppimisen mahdollisuudella tai pakolla voidaan perustella tarvetta kansalliselle kilpailukyvyille, henkilökohtaiselle kasvulle tai sivistykselle (Kinnari 2020). Usein elinikäinen oppiminen näyttäytyy tutkimuskirjallisuudessa samanaikaisesti työkaluna vastata yhteiskunnan vaatimuksiin ja vaatimuksena itsessään (Kinnari 2020; OKM 2018). Etenkin työelämässä olevien keskuudessa elinikäinen oppiminen herättää myös riittämättömyyden ja uupumuksen tunteita eikä osaamisen kehittämistä ensisijaisesti työelämän tarpeisiin koeta aina merkitykselliseksi (Sitra & Innolink 2020). Tämä saattaa johtua siitä, että sekä työllisyyspolitiikassa että monilla työpaikoilla vastuu elinikäisestä oppimisesta nähdään kuuluvan yksilölle itselleen, jolloin yksilö on yksin vaatimustensa ja mahdollisuuksiensa keskellä (Lemmetty 2020; Ranki 2020; Kinnari 2020). Huono johtaminen, osaamisen riittämättömyyden kokemukset ja mahdolliset uupumusoireet eivät ratkea työntekijän tekemillä hengitysharjoituksilla. Organisaatioiden johdon tulisikin tarttua haasteiden juurisyihin ja tehtävä panostuksia niiden mukaisesti.

Työelämässä tapahtuvaan oppimiseen kaivataan enemmän tukea, oli kyse sitten ajasta, muista panostuksista tai vaikka keskustelukumppanin saamisesta. Työkontekstin kuvauksissa ilmeni, ettei kehityskeskustelut kerran vuodessa tai yksittäiset projektit tai koulutukset osaamisen kehittämiseksi ratkaise työssä oppimista. On sekä työntekijän että työnantajan etu, mikäli työntekijän markkina-arvo paranee kyseisen työnantajan palveluksessa ollessa. Tällöin vastuuta elinikäisestä oppimisesta olisi perusteltua jakaa hyötyjien kesken.

Oman osaamisen tunnistaminen on tärkeää mutta haastavaa sekä työnhaussa että työssä. Työelämässä usein kartoitetaan osaamattomuutta ja tunnistetaan osaamisvajeita. Osaamisen tunnistamisessa voisi auttaa vahvempi vertaisten hyödyntäminen: aineistosta nousi esimerkkejä siitä, kuinka vertaiset ovat auttaneet pohtimaan taitojen laajempaa hyödyntämistä eri konteksteissa ja kuinka vertaisryhmässä autettiin tarkastelemaan osaamista itsensä ulkopuolelta.

Valmennuksia ja interventioita suunniteltaessa on huomioitava seuraavat:

- **Oppiminen on toisaalta suunnitelmallinen ja toisaalta sattumanvarainen prosessi.** Valmentajat eivät usein tiedä, millainen oppimishistoria osallistujalla on ja millä tavoin oppimisen prosessit ovat aiemmin hänen elämässään kulkeneet. Odotetaanko osallistujilta, että he itse ymmärtävät oppimisen hyödyt oppimisen välinearvoisuuden ajatuksen mukaisesti, vai odotetaanko osallistujiin pystyttävän vaikuttamaan tai ohjaamaan ulkoa oppimisprosessia?
- **Oppiminen tapahtuu moninaisissa konteksteissa.** Osa voi haluta kehittää itseään opinnoissa, osa työtä tehden ja osalle harrastukset ja vapaa-aika voivat olla tärkein taitojen kerryttäjä. Valmentajien tai koulutusten kehittäjien kannata tehdä liian pitkälle meneviä odotuksia siitä, mikä oppimisen ympäristön tai kontekstin osallistujat näkevät tärkeimpänä. Mikäli taitojen kehittämistä työelämää varten ei koeta mielekkääksi, voidaanko pohtia, kuinka osallistuja pääsee hyödyntämään harrastuksissa oppimaansa työssä? Jos oppijoiden joukko kertoo oppivansa parhaiten sosiaalisissa konteksteissa, ehkä yhteisölliset oppimiskäsitteet, esimerkiksi opintopiirit, voisivatkin joskus toimia paremmin, kuin perinteinen koulutus. Voisiko valmennukset sijoittua osallistujille tärkeisiin oppimisympäristöihin ja konteksteihin, jolloin osallistumisen kynnys madaltuisi?
- **Oppiminen voi herättää monenlaisia tunteita, mikä kannattaa huomioida suunnittelussa.** Oppimistapahtumat voidaan kokea eriävin tavoin ja siihen voidaan suhtautua myös negatiivisesti vaikkapa huonojen aiempien kokemusten vuoksi.

Negatiivisille tuntemuksille tulee antaa tilaa. On kuitenkin tunnustettu, että myönteiset tunteet ja asennoituminen tukevat oppimista ja myönteisyys on tarttuvaa, joten kannattaa panostaa myönteisen tunneilmapiirin aikaansaamiseen. Autonomian tukeminen rakenteellisia haasteita ja syrjintää kohtaavien ihmisten keskuudessa vaatii valmentajilta taitoa ja sensitiivisyyttä.

- **Osaamista kannattaa kehittää ja tunnistaa vahvuuslähtöisesti vertaistukea hyödyntäen.** Vahvuuksiin keskittyminen ja sen tunnistaminen, missä jo omattuja tietoja ja taitoja voitaisiin hyödyntää vahvistaa osaamisidentiteettiä ja virittää myönteistä asennoitumista oppimiseen. Heikkouslähtöinen eli osaamisvajeesiin pohjaava oppiminen johtaa helpommin negatiivisiin kokemuksiin eikä kannusta olemassa olevan osaamisen tunnistamiseen. Työpaikoilla kannattaisi hyödyntää enemmän yhteisöllisiä lähestymistapoja osaamisen kehittämiseen ja työnantajien kannattaisi tarjota tähän konkreettista tukea.

Lähteet

- Alhanen, Kai (2013) John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Asplund, Rita, Antti Kauhanen & Pekka Vanhala (2019) Supistuvissa ammateissa toimineet: aikuiskoulutukseen osallistuminen vähäistä. No. 94. ETLA Report.
- Beckett, David., & Hager, Paul (2002) Life, work and learning. Practice in post-modernity. Routledge International Studies in the Philosophy of Education.
- Billett, Stephen (2001) Learning throughout working life: Interdependencies at work. Studies in continuing education 23.1, 19-35.
- Billett, Stephen (2008) Emerging perspectives on workplace learning. Emerging perspectives of workplace learning. Brill, 1-15.
- Braun, Virginia, & Victoria Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology 3 (2), 77-101.
- Council of Europe (Euroopan neuvosto) (2022) Non-formal learning / education. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning> Viitattu: 29.4.2022.
- Dewey, John (1944) Democracy and education. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1988) Human nature and conduct. Carbondale: Southern Illinois University Press. Vol. 14, 1925-1953.
- Elfert, Maren (2015) UNESCO, the faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. European Journal of Education, 50(1), 88-100.
- Jämsén, Perttu & Ryky, Pinja (2019) Elinikäistä oppimista uudistetaan tutkimustietoa hyödyntäen. <https://www.sitra.fi/artikkelit/elinikaista-oppimista-uudistetaan-tutkimustietoa-hyodyntaen/> Viitattu: 29.4.2022
- Joensuu, Maija & Piikkilä, Eija (2021) Korkeakouluopiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittäminen : osaamisen tunnistamista ja osaamisprofiilin muotoilemista tekoälyä kokeillen. Teoksessa Arpiainen, C. (toim.) Jatkuvan oppimisen ekosysteemi : monipuolisilla kokeiluilla kohti alueellista synergiaa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B, raportteja 134, 61-66.
- John-Steiner, Vera, Connery, Cathrene & Marjanovic-Shane, Ana (2010) Dancing with the muses: A cultural-historical approach to play, meaning making and creativity. Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts, 3-15.
- Julkunen, Raija (2008) Yhteisvastuusta julkiseen vastuun prioriteetteihin. Teoksessa Petteri Niemi & Tuija Kotiranta (toim.): Sosiaalialan normatiivinen perusta. Helsinki: Helsinki University Press, Palmenia, 146- 182.

- Kauhanen, Antti (2018) Yksilön, yrityksen ja yhteiskunnan vastuu työuranai-
kaisessa kouluttautumisessa. ETLA Muistio 67.
- Ketamo, Harri, Ollila, Johanna & Paaso, Laura (2022) Miten huomata yhä
moninaisempaa osaamista? Sitra muistio. [https://www.sitra.fi/julkaisut/
miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista/](https://www.sitra.fi/julkaisut/miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista/) Viitattu 25.4.2022.
- Kinnari, Heikki (2020) ”Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä.” Gene-
aloginen analyysi EU:n OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. Suomen kas-
vatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 81, Akateeminen väitös-
kirja. Turun yliopisto.
- Koivisto, Petri, Vuori, Jukka & Nykyri, Elina (2007) Effects of the School-to-
Work Group Method among young people. *Journal of Vocational Beha-
vior*, 70, 277-296.
- Kukkola, Jani (2018) Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsit-
teen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Jarkko Toikkanen
& Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja
käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-63.
- Lemmetty, Soila (2020) Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmal-
lisuus: kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus* 40.4.
- Lyly-Yrjänäinen, Maija (2022) Työolobarometri 2021: Ennakkotiedot. Työ- ja
elinkeinoministeriön julkaisuja 2022:23.
- Manninen, Jyri , Koivunen, Annukka & Passi, Sanna (2007) Oppimista tukevat
ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushalli-
tus.
- OECD (2020) Education at a Glance 2020. OECD Indicators. Paris: OECD
Publishing.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) Työn murros ja elinikäinen oppiminen.
Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti.
Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. [https://jul-
kaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf) Viit-
tattu: 20.4.2022.
- Paavola, Sami (2003) Dualismeista dynamiikkaan - filosofian roolista yhteis-
kuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa Eskola, Jari. & Pihlström, Sami.
(toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtai-
sia kysymyksiä, 31-52. Kuopio: Kuopio University Press.
- Pantzar, Eero (2013) Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teok-
sessa Hakala, Juha & Kiviniemi, Kari (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä
ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yli-
opisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11-21.
- Pantzar, Eero (2020) Elinikäisen oppimisen ilmiö. Teoksessa Aarrevaara, Timo,
Pantzar, Eero, Ranki, Sinimaaria, Ryky Pinja, Santamäki, Iina, Smidt,

- Hanne, Stenvall, Jari & Vartiainen, Pirkko (Toim.) Ilmiölähtöisen johtamisen näkökulma elinikäiseen oppimiseen — Miten edistää systeemistä ajattelua? Sitra Muistio, 13-21.
- Ranki, Sinimaaria (2015) Korkeakoulun vaikuttavuus strategisen johtamisen näkökulmasta. Vastuullinen ja vaikuttava: Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75117> Viitattu: 25.4.2022
- Ranki, Sinimaaria (2020) Työttömien näkökulma elinikäiseen oppimiseen – Miten vastuu tulisi jakaa? Sitra Muistio. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2020/04/tyottomien-nakokulma-elinikaiseen-oppimiseen.pdf> Viitattu 25.4.2022.
- Reunanen, Jyrki (2015) Luovan ajattelun metodologia: Idea käänteenä teoriasta käytäntöön ja keksintöihin. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Saari, Antti (2016) Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 36(1), 4-13.
- Siirilä, Jani, Mäki, Kimmo & Kinnari, Heikki (2021) Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella–yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 23(2), 65-82.
- Silvennoinen, Heikki (2014) Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona. Aikuiskasvatus, 34(2), 134-138.
- Simons, Robert-Jan, Jos van der Linden & Tom Duff (2000) New learning: Three ways to learn in a new balance. New learning. Springer, Dordrecht. 1-20.
- Sitra & Innolink (2020) Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselyn tulokset. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2020/01/elinikainen-oppiminen-suomessa-2019-kyselyn-tulokset.pdf> Viitattu: 25.4.2022.
- Sitra (2019) Kohti elinikäistä oppimista – Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutosaasteet. Helsinki: Sitran selvityksiä 150. <https://www.sitra.fi/julkaisut/kohti-elinikaista-oppimista/> Viitattu: 29.4.2022.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021) Työelämä. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tup/tasaarvo/tyoelama/index.html> Viitattu: 20.4.2022.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018) Aikuiskoulutukseen osallistuminen [verkkajulkaisu]. ISSN=2489-6918. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/aku/index.html> Viitattu: 20.4.2022
- Tikkamäki, Kati (2006) Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Toppinen-Tanner, Salla, Jallinoja, Nina & Vuori, Jukka (2018) Uravalmen-
nus keski-ikäisten työllistymiskyvyn tukena. *Talous & Yhteiskunta* 46(2),
40-45.
- Toppinen-Tanner, Salla, Jallinoja, Nina, Ollikainen, Jani, Ruokolainen, Mervi,
& Vuori, Jukka (2019) Voidaanko jatkuvaa oppimista edistää vahvistamalla
oman osaamisen hallintaa? Satunnaistettu kenttäkoe (RCT) osaamiseen
hallintaa vahvistavan intervention vaikutuksista työuraan ja koulutukseen
hakeutumiseen. Työpaperi. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Väätäinen, Titta (2020) Elinikäisen oppimisen kokemuksia muistitietokirjoi-
tuksissa. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Viitala, Riitta & Uotila, Timo-Pekka (2014) Osaamisen uhkana tehokkuusajat-
telu. Teoksessa Viitala Riitta & Järnlström, Maria (Toim.) Henkilöstöjohta-
minen uuden edessä. Vaasan yliopiston tutkimuksia 302, 98-113.
- Vinokur, Amiram D.; Price, Richard H.; Schul, Yaacov (1995) Impact of the
JOBS intervention on unemployed workers varying in risk for depres-
sion. *American journal of community psychology*, 23 (1), 39-74.
- Vuori, Jukka (2017) Tavoitteellisuuden ja hyvinvoinnin vahvistaminen työ-
uralla – muutokseen valmistautuminen. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina
& Nurmi Jari-Erik (toim.), Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian
perusteet, 164-176, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuori, Jukka, Silvonen, Jussi, Vinokur, Amiram, & Price, Richard (2002) The
Työhön Job Search Program in Finland: Benefits for the unemployed with
risk of depression or discouragement? *Journal of Occupational Health
Psychology*, 7, 5-19.
- Vuori, Jukka, Toppinen-Tanner, Salla & Mutanen, Pertti (2012) Effects of
resource building group intervention in work organizations on career
management and mental health: Randomized controlled field trial (RCT).
Journal of Applied Psychology, 97, 273-286.
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society: the development of higher psycholog-
ical processes* (Cambridge, Harvard University Press).
- Vygotsky, Lev (1982) *Ajattelu ja kieli*. Weilin + Göös.

7.

Ekspansiivinen oppiminen ja toiminnan yhteisen kohteen kehitys yrittäjyysyhteisön muutoslaboratoriossa

Tuija Cornér, Anu Kajamaa & Juha Tuunainen

Tiivistelmä

Tieteellisessä kirjallisuudessa on vain vähän näyttöä siitä, miten ajallisesti rajoittuneet (temporal) ja kehkeytyvät (emergent) organisaatiot oppivat yhteisöinä ja määrittelevät toimintansa kohteen tai olemassaolonsa tarkoituksen. Uuden tutkimustiedon tuottaminen on tärkeää myös niiden toiminnan oikeuttamiseksi ja toiminnan jatkuvuuden ja jatkuvan oppimisen tukemiseksi. Analysoimme tässä luvussa moniorganisatorisen yrittäjyysyhteisön ekspansiivista oppimisprosessia ja toiminnan yhteisen kohteen kehittymistä muutoslaboratorioksi kutsutun kehittämisintervention aikana. Tunnistimme aineistosta kolme ekspansiiviseksi oppimiseksi tulkitsemaamme vaihetta, joiden myötä kehittämisinterventioon osallistuneiden toimijoiden toiminnan

yhteinen kohde muodostui ja kehittyi: ongelmien analyysi, jossa osallistujien puhe keskittyi ongelmien kuvaamiseen ja kohde näyttäytyi ristiriitaisena ja vaikeatajuisena; ongelmien käsittely, jossa kohde alkoi saada ratkaisu-ulottuvuuksia; ja ratkaisun laatiminen, jossa kohde sanallistettiin yrittäjäyhteisön uudenaikaiseksi toimintamalliksi. Tässä luvussa kuvaamme tutkimus lisää kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan perustuvaa ymmärrystä toiminnan yhteisen kohteen muodostumisesta ja kehittymisestä ajallisesti rajoittuneissa ja kehkeytyvissä organisaatioissa. Tutkimus tarjoaa lisäksi uutta tietoa muutoslaboratoriomenetelmän soveltamisesta vielä suhteellisen harvinaisissa moniorganisatorisissa konteksteissa. Tutkimus tuottaa myös tietoa jatkuvan oppimisen ja muutoksen mahdollisuuksista ja haasteista tällaisissa ja muissa monimutkaisissa toimintaympäristöissä.

Avainsanat: *muutoslaboratorio, ekspansiivinen oppiminen, toiminnan yhteinen kohde, toimintakonsepti, jatkuva oppiminen, organisaation muutos, ajallisesti rajoittunut ja kehkeytyvä organisaatio*

Johdanto

Nopeasti muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen vaatii organisaatioilta jatkuvaa oppimista ja kykyä toimia ketterästi erilaisissa moniorganisatorisissa kokoonpanoissa. Organisaation koko ja tausta vaikuttavat siihen, kuinka joustavasti se pystyy mukauttamaan toimintaansa muutostilanteissa. Nopeasti muuttuviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin vastaamiseksi vakiintuneiden ja kokoluokaltaan suurien organisaatioiden rinnalle on perustettu kooltaan pienempiä, ajallisesti rajallisia ja kehkeytyviä (ks. esim. Toivonen 2016), yleensä projektimuotoon järjestäytyneitä organisaatioita. (ks. esim. Sydow & Windeler 2020; Burke & Morley 2016.) Tällaiset organisaatiot toimivat usein moniorganisatorisesti, jolloin kaksi tai useampia itsenäisiä organisaatioita liittyy yhteen toimiakseen yhteistyössä (Jones & Lichtenstein 2008).

Ajallisesti rajoittuneilla ja kehkeytyvillä organisaatioilla on tärkeä työllistävä ja yritys- sekä innovaatiotoimintaa lisäävä vaikutus, ja ne ovat

tärkeitä myös alueellisen kilpailukyvyn ja yhteisöllisyyden kasvattamiseksi (esim. Lawton-Smith & Bagchi-Sen 2012). Emme kuitenkaan tiedä vielä paljonkaan siitä, miten tällaiset organisaatiot oppivat yhteisöinä ja kuinka ne määrittelevät toimintansa kohteen tai olemassaolonsa tarkoituksen. Tarvitsemme lisää tutkimustietoa ajallisesti rajoittuneista ja kehkeytyvistä organisaatioista niiden toiminnan kehittämiseksi sekä niissä tapahtuvan oppimisen tukemiseksi.

Tässä luvussa kuvaamamme tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka toiminnan yhteinen kohde ilmenee ja kehittyy yhden tällaisen organisaation kohtaaman muutoksen aikana. Hyödynnämme tutkimuksemme ekspantiivisen oppimisen teoriaa. Tutkimuskysymyksemme ovat: 1) Miten ekspantiivinen oppiminen ilmenee muutoksessa olevassa moniorganisatorisessa yrittäjyisyhteisössä? 2) Kuinka yrittäjyisyhteisön toiminnan kohde kehittyy muutoslaboratorioprosessin aikana?

Tutkimuksen kohteena on yrittäjyisyhteisö, jota nimitämme tässä luvussa *Hubiksi*. Se on projektimuotoon järjestäytynyt, kehkeytyvä “rajaorganisaatio” (englanniksi: boundary organization) (Guston 1999), jonka institutionaalisina taustaorganisaatioina on verrattain jähmeitä ja pitkän historian omaavia julkisen sektorin toimijoita. Hubin tarkoituksena on mahdollistaa näiden taustaorganisaatioiden ketterämpi yhteistoiminta, jonka päätavoite on alueellisen elinkeinoelämän ja sitä palvelevan koulutuksen vahvistaminen. Hubin avulla sen perustajat, yliopisto, ammattikorkeakoulu ja kaupungin yrittäjyyspalvelut, pyrkivät myös sisällöllisesti laajentamaan ja kehittämään omaa vakiintunutta toimintaansa sekä kiinnittymään entistä paremmin paikalliseen liiketoimintaympäristöön. Tukemalla opiskelijoiden yrittäjyystaitojen ja liiketoimintaosaamisen kehittymistä ne pyrkivät lisäksi vahvistamaan opiskelijoiden yritystoiminnan käynnistämiseen liittyviä kykyjä ja osaamista.

Taustaorganisaatioiden rajat ylittävänä yhteistyöhankkeena Hubi muodostaa reflektiivisen, luovia kokeiluja ja ratkaisuja sallivan tilan (esim. Bojovic, Sabatier & Coblence 2020; Champenois & Etzkowitz 2018). Samalla taustaorganisaatioiden hallinnollinen jähmeys kuitenkin asettaa sen toiminnalle ja ketteryydelle monia rajoitteita, jotka tekevät Hubista haastavan oppimisympäristön. Meille hahmottui jo aineistonkeruun alkuvaiheessa se, että useista organisaatioista muodostuvan Hubin jäsenten ajatukset Hubin toiminnasta ja sen tulevaisuuden

tavoitteista olivat toisiinsa nähden hyvin erilaisia, mistä syystä heidän oli vaikea hahmottaa sellaista toiminnan yhteistä kohdetta, johon sekä mukana olevat yksilöt että heidän taustaorganisaationsa voisivat sitoutua.

Kahden EU:n hankerahoituskauden jälkeen Hubi oli tilanteessa, jossa se joutui lakkautusuhan alla määrittelemään uudelleen toimintansa. Uudistaakseen toiminta-ajatustaan sen henkilökunta osallistui vuonna 2016 järjestettyyn kehittävään työntutkimukseen pohjautuvaan, muutoslaboratoriona tunnettuun kehittämisinterventioon (Virkkunen & Newnham 2013; ks. myös Kerosuo, Kajamaa & Engeström 2010; Kajamaa & Hyrkkö 2022). Tunnistimme muutoslaboratorioprosessin aikana kootusta aineistosta kolme ekspansiivisen oppimisen vaihetta, joiden myötä interventioon osallistuneiden toimijoiden yhteinen kohde muodostui ja kehittyi. Nämä vaiheet olivat: 1) ongelmien analyysi; 2) ongelmien käsittely; ja 3) ratkaisun muotoileminen. Näiden vaiheiden myötä toiminnan kohde näyttäytyi aineistossa kolmella eri tavalla. Ensimmäisessä vaiheessa osallistujien puhe keskittyi ongelmien kuvaamiseen, jolloin kohde näyttäytyi ristiriitaisena ja vaikeatajuisena. Toisessa vaiheessa kohde alkoi saada ratkaisu-ulottuvuuksia ja kolmannessa vaiheessa se sanallistettiin Hubin uudenlaiseksi, käsitteellisesti hallituksi toimintamalliksi.

Analysoimalla tarkemmin edellä kuvattua toiminnan kohteen kehittymisprosessia tutkimus, johon tämä luku pohjautuu, lisää toiminnan teoriaan perustuvaa ymmärrystä yhteisen kohteen muodostumisesta ja kehittymisestä ajallisesti rajoittuneissa moniorganisatorisissa toimintakonteksteissa. Tutkimus tarjoaa lisäksi uutta tietoa muutoslaboratoriomenetelmän soveltamisesta ja tuottaa lisätietoa jatkuvan oppimisen mahdollisuuksista sekä muutoksen hallinnan haasteista ajallisesti rajoittuneissa organisaatioissa.

Tutkimuksen toiminnanteoreettinen viitekehys

Tässä luvussa kuvaamamme tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kulttuurihistorialliseen toiminnanteoriaan pohjautuva kehittävän työntutkimuksen metodologia. Kehittävässä työntutkimuksessa analyysiyk-

sikkönä on toimintajärjestelmien verkosto, kuten esimerkiksi useista toisiinsa kytkeytyneistä toimintajärjestelmistä rakentuva organisaatio. Toimintajärjestelmä taas koostuu työntekijöistä, työyhteisöstä, työvälineistä, säännöistä, työnjaosta ja työn kohteesta, jotka määrittävät toinen toisiaan ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010). Tutkimme tässä luvussa moniorganisatorisen yrittäjyisyhteisön toiminnan kohteen muodostumista ja vaiheittaista kehittymistä.

Toiminnanteoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna toiminnan kohde on jatkuvassa dynaamisessa muutoksessa, ja sitä määrittävät yhteiskunnan muutokset ja muuttuvat tarpeet. Kohdetta määrittävät myös tuotokset, joita aikaansaadaan työyhteisön jäsenten tietotaidon ja käytössä olevien välineiden avulla. Siihen vaikuttavat lisäksi työyhteisö ja sen työnjako sekä toimintaa ohjaavat säännöt. Toiminnan kohde sisältää näiden lisäksi yhteistoiminnan yhteiskunnallisen motiivin ja tarkoituksen. Esimerkiksi sairaalassa työn kohde on potilas, jonka sairauden ympärille sairaalahenkilökunnan moniammatillisen toiminnan yhteiskunnallinen mielekkyys rakentuu. Toiminnan muuttuessa ajassa sen kohde saattaa alkaa näyttäytyä toimijoille ristiriitaisena ja tämän aiheuttamien ongelmien ratkaisemiseksi toimijoiden tulee alkaa määritellä kohdetta uudelleen.

Tarkastelemme tässä luvussa muutoslaboratoriomenetelmän avulla toteutettua kehittämishanketta, jonka tavoitteena oli tukea Hubia jäsentämään toimintaansa, sen haasteita ja merkitystä sekä samalla hahmottamaan työnsä muuttuvaa kohdetta entistä paremmin. Tavoitteena oli myös yhteisesti tuottaa uutta yhteistä ymmärrystä vastaava, uudenlainen toimintakonsepti kehitystyön kohteena olleen Hubin toiminnan vakiinnuttamiseksi.

Yrittäjyisyhteisö toimintakonseptin kehittämisen tilana

Tarkasteltava organisaatio voidaan käsitteellistää useiden institutionaalisesti vakiintuneiden organisaatioiden yhdessä muodostamana kokeellisen organisaatiokehityksen tilana (Bojovic, Sabatier & Coblenca 2020; Champenois & Etzkowitz 2018), jossa taustaorganisaatiot etsivät uusia tapoja organisoida ajallisesti kehkeytyvää yhteistoimintaansa. Analyys-

sin kohteena olevaa Hubia voidaan myös kuvata ”strategisesti ketteränä” organisaationa (Doz & Kosonen 2008), joka pyrkii ylittämään kunkin taustaorganisaation institutionaaliset rajat ja tuottamaan kehittyvän yhteistoiminnan kautta olennaisia yhteiskunnallisia hyötyjä, kuten esimerkiksi uutta yritystoimintaa ja sen myötä alueellista talouskasvua. Tällaisen organisaation toiminnassa mukana oleva tai siihen johtaja-asemansa kautta kiinnittynyt henkilöstö osallistuu ideaalitalanteessa kehkeytyvän organisaationsa toiminnan kohteen määrittelemiseen ja toiminnan yhteiseen kehittämiseen.

Toiminnan yhteisen kohteen ja sitä vastaavan toimintakonseptin osallistava kehittäminen merkitsee perinteisten hierarkiatasojen ja toimintojen välisten rajojen ylittämistä yhteisen tilanneanalyysin ja toiminnan pitkän aikavälin muutostarpeiden mahdollistamiseksi. Tällainen systeminen kehittämisote pyrkii ratkaisemaan sekä perinteisen byrokratian että pitkälle hajautetun, markkinoiden ohjaaman toiminnan välisiä ristiriitoja, joita ei voida kestäväällä tavalla ylittää toimintojen pistemäisen optimoinnin tai toisistaan eriytyneiden, osittaisten parannusten avulla. (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.) Näistä lähtökohdista tapahtuvassa toimintakonseptin kehittämisessä, toiminnassa esiintyvien ristiriitojen kestäväen ratkaisun ajatellaan mahdollistuvan vain koko yhteistoiminnan rakennetta ja sen tarkoitusperiä muuttamalla (Virkkunen & Newnham 2013).

Toiminnan kohteen kehittyminen ekspansiivisessa oppimisprosessissa

Toiminnan kohteen ilmenemistä ja kehittymistä tarkastellaan tässä luvussa ekspansiivisen oppimisen teorian (Engeström 2015) inspiroimana, yhteistoiminnallisena prosessina, jossa tutkittavan organisaation uutta toimintakonseptia rakennetaan nykyisen toiminnan analyysin ja siinä tunnistettujen, toimintaa hankaloittavien kehitysristiriitojen ratkaisemisen kautta (Engeström 2000). Organisatorisessa yhteiskehittelyssä ratkaistavat ristiriidat voivat liittyä esimerkiksi tutkittavan toimintajärjestelmän elementtien väliseen yhteensopimattomuuteen, kuten siihen, etteivät käytettävissä olevat työvälineet mahdollista toiminnan kohteen muodostumista, tai siihen, että yhteistoimintaa ohjaavat säännöt ovat sopimattomia muuttuneen toiminnan kannalta (Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010).

Historiallisesti kehittyneiden toimintajärjestelmien sisäisten ja niiden välisten ristiriitojen ratkaiseminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Toiminnanteoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna siihen ei ole olemassa valmiita malleja, vaan muutosten ja kehittämistarpeiden kanssa painiskelevien organisaatioiden tehtävänä ja haasteena on kehitysristiriitojen tunnistaminen ja niitä koskevien ratkaisumallien muotoileminen toiminnan kohdetta analysoimalla. Tällainen vaativa ja organisaation sisäistä tahtotilaa edellyttävä kehitysprosessi voidaan ymmärtää ekspansiivisena oppimisena, jossa organisaatioiden on opittava jotain, mitä ei vielä ole olemassa ja jossa uutta luova oppiminen ja organisaation kehittäminen kietoutuvat yhteen (Engeström 2004).

Ekspansiivisessa oppimisessa toiminnan kohde laajenee esimerkiksi käsitteellisesti (esim. käytetäänkö käsitteitä systemaattisesti, muuttuvatko merkitykset?), ajallisesti (esim. mitä aiempia tai tulevia tapahtumia huomioidaan?) tai tilallisesti (esim. keitä kohde koskee, kuinka yhteiseksi fyysinen tai sosiaalinen tila ymmärretään?). Tämän lisäksi toiminnan toteuttamiseen liittyviä rooleja tai vastuita voidaan uudelleen määritellä siten, että ne mahdollistavat aiempaa paremmin toiminnan tarkoituksen toteutumisen. (Hasu 2000; Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.) Ekspansiivisen oppimisen teoriassa tällaista oman toiminnan kriittistä analyysiä, kehitysristiriitojen tunnistamista ja niiden ratkaisemiseksi tarvittavien uusien toimintamallien muotoilua tarkastellaan usein organisaation (kollektiivisena) lähikehityksen vyöhykkeenä, jossa organisaatio pyrkii vaiheittain liikkumaan nykyisestä toiminnasta kohti kehittyneempää toimintamuotoa (Engeström 2004). Lähikehityksen vyöhykettä voidaan kuvata myös uuden toimintakonseptin kehittämisen tilana (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010) ja tällä vyöhykkeellä tehtävää työtä uuden toimintakonseptin rakentamiseksi voidaan tukea muutoslaboratoriomenetelmällä (Virkkunen & Newnham 2013).

Toiminnan yhteisen kohteen kehittäminen muutoslaboratoriomenetelmän avulla

Muutoslaboratorio on kulttuurihistorialliseen toiminnanteoriaan pohjautuva organisaatiotutkimuksen ja -kehittämisen menetelmä, jonka tavoitteena on tuottaa ekspansiivisiä oppimistekoja ja organisaatiomu-

toksia (esim. Virkkunen & Newnham 2013). Muutoslaboratoriotyökentely sisältää toisiaan seuraavien kehittämiskokousten sarjan, jota tutkija-fasilitaattori ohjaa (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010). Kokouksiin osallistuu tavanomaisesti 10–15 henkilöä, jotka edustavat organisaation eri toimintoja, positioita ja hierarkiatasoja, kuten käytännön työntekijöitä, asiantuntijoita, organisaation johtoa ja joissain tapauksissa myös asiakkaita.

Muutoslaboratorio toteutetaan yleensä kehitettävän organisaation toimitiloissa, esimerkiksi kokoushuoneessa, jossa osallistujien on mahdollista irrottautua päivittäisistä työtehtävistään. Menetelmä tarjoaa osallistujille välineitä, jotka mahdollistavat kyseessä olevan organisaation historian ja nykytoiminnassa ilmenevien ristiriitojen tunnistamisen ja analyysin, sekä muutosmahdollisuuksien hahmottelun ja niiden realisoimiseksi tarvittavien toimenpiteiden muotoilemisen. (Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.) Osallistujat toisinaan tutkivat oman organisaationsa muutosta analysoimalla sen historiallisesti muotoutuneita kehitysristiriitoja ja pyrkien ratkaisemaan niitä laajentamalla tulkintaansa toiminnan yhteisestä kohteesta ja sen yhteiskunnallisesta tarkoituksesta (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010). Käytännössä tämä tapahtuu siten, että muutoslaboratoriotyökentelyä ohjaava tutkija-fasilitaattori kokoaa ja esittää osallistujille organisaation toimintaa kuvaavaa havaintoaineistoa, jonka avulla ratkaistavat ristiriidat voidaan tunnistaa ja kehityksen edellyttämät toimenpiteet määritellä. Muutoslaboratoriossa analysoitavat aineistonäytteet, kuten tutkijan editoima videomateriaali kyseisen organisaation toimijoiden arkityöstä ja siinä ilmenevistä haasteista, toimivat peilinä, jonka avulla osallistujat voivat tulkita ja käsitteellisesti paremmin hallita toimintaansa. (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.)

Muutoslaboratorion eteneminen kokouksesta toiseen noudattelee yleensä ekspansiivisen oppimisprosessin (Engeström 2015) vaiheita, jotka etenevät tarkasteltavan toiminnan tai organisaation nykytilan kyseenalaistamisen ja analyysin kautta uusien toimintatapojen mallintamiseen, kokeilemiseen ja käyttöönottoon sekä vakiinnuttamiseen (ks. myös Virkkunen & Newnham 2013). Luodakseen yhteisesti jaetun näkemyksen tarkasteltavan toiminnan kehitysristiriitojen ratkaisusta muutoslaboratorioon osallistuvat henkilöt määrittelevät yhteisen

toimintansa kohdetta ja vähitellen tuottavat sitä vastaavan uuden, organisaation rakennetta ja toimintaa kuvaavan konseptin tai mallin, jota kokeillaan käytännössä ja saadun kokemuksen perusteella mahdollisesti jatkojalostetaan. Muutoslaboratorion jälkeen uusi toimintamalli pyritään vakiinnuttamaan, kunnes se aikanaan, toimintaympäristön muuttuessa, jälleen edellyttää jatkokehittelyä. (Engeström 2000; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.)

Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kuvattava tutkimus on laadullinen ja siinä on monipaikkaisen etnografian piirteitä (Dey 2003; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014), eli kiinnostuksemme kohdistuu moniin toimintajärjestelmiin, jotka sijoittuvat useisiin eri toimintaympäristöihin. Tämän vuoksi teimme tutkimuksemme alkuvaiheessa useita haastatteluja Hubin työntekijöiden, sen omistavien taustaorganisaatioiden edustajien ja asiakkaiden keskuudessa, myös kohteena olevan organisaation ulkopuolella. Tutkimuksen pääaineistona on vuonna 2016 järjestetty kuuden videoidun muutoslaboratoriokokouksen (á 150 minuuttia) sarja, johon osallistui yliopiston, ammattikorkeakoulun ja kaupungin yrittäjyyspalveluiden edustajia sekä Hubin henkilökuntaa kaikilta organisaatioitasoilta (N=22, ks. liite). Luvun toinen kirjoittaja videoi kokoukset ja toimi muutoslaboratorion tutkija-fasilitaattorina. Videoaineisto litteroitiin kokousten jälkeen sanatarkasti. Tämän pääaineiston lisäksi tutkimuksemme tulosten tulkintaa tukevat alussa mainitut Hubiin liittyvien henkilöiden haastattelut (N=50), tutkija-fasilitaattorin tekemät kenttämuistiinpanot, muutoslaboratorioiden kokousmuistiot sekä kokouksissa esitetyt Power Point -esitykset sekä Hubin toimintahistoriaa kuvaavat asiakirjat.

Aloittaessamme tutkimusaineiston analyysin, lähestyimme kokousaineistoa aineistolähtöisesti mutta samalla teoriasidonnaisesti (Dey 2003), mikä mahdollisti olemassa olevien teoreettisten näkökulmien kriittisen tarkastelun ja aineistollisen rikastamisen. Analyysiprosessia ohjasivat toiminnanteoreettiset kohteen (Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010; Hasu 2000) ja ekspansiivisen oppimisen (Engeström 2015) käsitteet. Ensimmäisellä analyysikierroksella aineis-

tosta tunnistettiin sisällöllisesti kolme ekspansiivisen oppimisprosessin vaihetta: ongelmien analyysi, ongelmien käsittely ja ratkaisun muotoileminen.

Prosessin ensimmäisessä, ongelmien analyysin vaiheessa pyrittiin muodostamaan yhteinen ymmärrys Hubin ongelmista ja kehitystarpeista. Se käsitti ensimmäiset kaksi istuntoa, joissa osallistujat kartoittivat häiriöitä ja ristiriitoja Hubin historiallisessa kehityksessä, päivittäisissä käytännöissä sekä sen suhteessa taustaorganisaatioihinsa, eli korkeakouluihin ja kaupungin yrittäjäyyspalveluihin. Prosessin toisessa, ongelmien käsittelyn vaiheessa haasteita ja niiden taustalla vaikuttavia ristiriitoja tunnistettiin ja niille esitettiin myös alustavia ratkaisuehdotuksia. Määrittääkseen Hubin keskeisimmät kehityskohteet, toisen ja kolmannen istunnon välillä osallistujat työskentelivät kahdessa ryhmässä, joista toisessa keskityttiin Hubin päivittäisiin toimintoihin ja toisessa tarkasteltiin toimintaa laajemmasta näkökulmasta. Näiden pohjalta kolmannessa ja neljännessä istunnossa käsiteltiin tarkemmin Hubin toiminnan sisältöä, asiakaskuntaa ja olemassaolon tarkoitusta. Prosessin kolmannessa eli ratkaisun laatimisen vaiheessa osallistujat työskentelivät kiteyttääkseen oppimisprosessin aikana muodostetun yhteisen ymmärryksensä Hubin tulevaisuutta ohjaavaksi ja uutta toiminta-ajatusta kuvaavaksi uudeksi visuaaliseksi toimintakonseptimalliksi.

Tutkimusaineiston toisella analyysikerroksella aineistosta koodattiin toiminnan kohdetta koskevat maininnat. Analyysiyksikkönä oli tällöin yhden tai useamman osallistujan muodostama puheenvuoro tai sen osa, jonka tulkitsimme kuvaavan toiminnan kohteen ilmenemistä ja / tai sen kehittymistä. Ensimmäisessä vaiheessa Hubin toiminnan kohde ilmeni ristiriitaisena ja taustalla vaikuttavien organisaatioiden erillisistä osittaiskohteista koostuvana. Osallistujat ilmensivät kuitenkin yhteistä tahtoa kehittää organisaatorajoja ylittävää toimintaansa. Toisessa vaiheessa Hubin toiminnan kohde alkoi saada ratkaisu-ulottuvuuksia. Tutkija-fasilitaattori ohjasi keskustelua tässä vaiheessa tunnistetuista ristiriidoista Hubin potentiaaliin vahvuuksiin. Analysoimalla asiakashaastatteluja pyrittiin ymmärtämään Hubin asiakkaiden tarpeita, joiden pohjalta yhteistä toimintaa voitaisiin edelleen kehittää. Toisen vaiheen lopuksi osallistujien näkemykset toiminnan kohteesta olivat aineiston perusteella selkeästi lähentyneet toinen toisiaan. Kolmannessa vai-

heessa yhteinen ymmärrys Hubin toiminnan kohteesta syveni osallistujien työstäessä tulevaisuuden kehitystyötä ohjaavaa uutta konseptimallia. Ekspansiivisen oppimisen prosessin kulku ja yhteisen kohteen kehittyminen Hubissa muutoslaboratorion aikana on kuvattu alla olevassa taulukossa.

Taulukko 1. Ekspansiivisen oppimisen prosessi ja yhteisen kohteen kehittyminen Hubissa muutoslaboratorion aikana.

Vaihe	Ekspansiivisen oppimisen prosessi	Yhteisen kohteen kehittyminen
1.	Ongelmien analyysi: Osallistajat analysoivat Hubin päivittäistä toimintaa ja sen taustalla vaikuttavia yhteiskunnalliseen ja taustaorganisaatioiden kehitykseen liittyviä tekijöitä.	Toiminnan yhteinen kohde näyttäytyi ristiriitaisena ja osallistajat olivat kiinnittyneitä oman taustaorganisaationsa osittaiskohteisiin
2.	Ongelmien käsittely: Osallistajat työstivät Hubin toimintaan liittyviä keskeisiä kysymyksiä: Mitä toiminta on, kenelle ja miksi?	Toiminnan yhteinen kohde oli vielä abstrakti ja vaati työstämistä kohti konkretiaa.
3.	Ratkaisun muotoileminen: Uuden toimintakonseptin kiteyttämisessä hyödynnettiin Hubin aiempia konseptimalleja sekä ammennettiin ajatuksia muutoslaboratorioprosessin aikana kiteytetyistä Hubin toimintaa kuvaavista avainsanoista.	Jaettu ymmärrys toiminnan yhteisestä kohteesta syveni ja se kiteytettiin Hubin uutta toiminta-ajatusta ja olemassaolon syytä kuvaavaksi visuaaliseksi malliksi.

Tulokset

Aineistosta tunnistettiin kolme ekspansiivisen oppimisen vaihetta, joiden myötä Hubin jaettu kohde muodostui ja kehittyi: ongelmien analyysi; ongelmien käsittely; ja ratkaisun muotoileminen. Myös toiminnan kohde esiintyi aineistossa kolmessa muodossa. Näistä ensimmäisessä osallistujien puhe oli ongelmakeskeistä ja kohde näyttäytyi

ristiriitaisena ja vaikeatajuisena. Toisessa vaiheessa kohde alkoi saada ratkaisu-ulottuvuuksia ja kolmannessa vaiheessa se kiteytettiin organisaation uutta toiminta-ajatusta ja olemassaolon syytä kuvaavaksi konseptimalliksi.

Ongelmien analyysi

Ensimmäisissä muutoslaboratorioistunnoissa osallistujat keskittyivät analysoimaan Hubin nykyistä toimintaa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Toiminnan yhteinen kohde näyttäytyi ristiriitaisena, sillä osallistujat olivat kiinnittyneitä omien taustaorganisaatioidensa osittaiskohteisiin eli tarkastelivat Hubin toimintaa ennen kaikkea omien organisaatioidensa näkökulmasta.

Osallistujat kokivat, että Hubin tavoitteena oli vastata juhlapuheissa lausuttuihin tavoitteisiin innovaatioiden synnyttämisestä ja uusien yritysten perustamisesta. Käytännössä tavoitteen toteutumisen esteenä nähtiin kuitenkin muun muassa taustaorganisaatioiden jähmeydestä ja erillisyydestä johtuvat hallinnolliset haasteet. Kahden korkeakoulun muodostamaa, ajallisesti rajautunutta toimintaorganisaatiota pidettiin kuitenkin tärkeänä ja Hubia muista vastaavista toimijoista erottavana tekijänä. Jatkaakseen toimintaansa käynnissä olleen hankekauden jälkeen, Hubin tulisi kuitenkin ensimmäisen kokouksen keskusteluiden perusteella määrittellä olemassaolonsa tarkoitus ja merkitys taustaorganisaatioille paremmin. Toisin sanoen osallistujien tuli löytää Hubin toiminnalle kohde, joka yhdistäisi molempien korkeakoulujen sekä kaupungin yrittäjyyspalveluiden tavoitteita. Tältä pohjalta, ja kuten ammattikorkeakoulun kehittämistehtävissä toimiva osallistuja seuraavassa aineistotteessa kuvaa, muutoslaboratorion alustavaksi tavoitteeksi määriteltiin Hubin toiminnan selkeyttäminen ja sen aseman vahvistaminen korkeakoulujen yhteistyön areenana ja alueellisesti merkityksellisenä toimijana.

“Että mietittäis, että miksi *Hubi* on olemassa, ja mitkä sen toiminnan kohteet on, että onko meillä tosiaan useita kohteita vai onko meillä se mindsetin rakentaminen kohteena vai onko uusien yritysten luominen vai mikä se on oikein se kohde. Se on hyvin tärkeä asia, että se

yhteisesti tiedostetaan.” (osallistuja B, kokous 1)

Taustaorganisaatioilla oli Hubia kohtaan eriäviä odotuksia ja tarpeita, jotka juontuivat niiden historiallisesti erilaisista yhteiskunnallisista tehtävistä. Yliopiston tehtävänä oli tuottaa tieteellistä tutkimusta ja siihen perustuvaa koulutusta, kun taas ammattikorkeakoulun tehtävänä oli käytännönläheinen koulutus ja aluekehitys. Lisäksi siellä tehtävä tutkimus oli yliopistotieteeseen verrattuna soveltavaa ja työelämälähtöistä. Yllä olevassa aineistoesimerkissä uusien yritysten luominen viittaa ammattikorkeakoulun ja kaupungin yrittäjyyspalveluiden jakamaan tavoitteeseen elinkeinoelämän tukemisesta, kun taas yliopiston nähtiin painottavan Hubin toiminnassa yrittäjämäisen ajattelutavan (“mindset”) rakentamista sekä yhteisöllisyyttä. Myös korkeakoulujen koulutustehtävät erosivat toisistaan: yliopistot antoivat korkeinta tieteellistä opetusta ja ammattikorkeakoulujen opetus puolestaan painottui työelämään ja sen kehittämiseen. Kuten seuraava ammattikorkeakoulun kehittämistehtävissä toimivan osallistujan aineistoesimerkki osoittaa, muutoslaboratorion osallistujat tunnistivat taustaorganisaatioiden välisten erojen vaikuttaneen vahvasti siihen, millaisia ongelmia Hubin toiminnassa ja johtamisessa oli syntynyt:

“Joo, jos tätä miettii pidemmässä historiassa, vuodesta 2012, ja ajattelee, että minkälaisia ristiriitoja ja häiriöitä tässä on ollut, niin merkittävä osa niistä alkuvaiheen häiriöistä ja ristiriidoista tuli sen takia, että ammattikorkeakoululla oli täällä toimintoja, jotka oli osa sen perustoimintaa, jotka tuotti opintopisteitä, kun taas toisaalta yliopistolla oli pelkästään tämä hanke täällä. Ja näitä opintopisteitä tuottavilla, opintosuunnitelmassa olevilla opintojaksoilla oli aivan eri säännöt kuin mitä on hanketoiminnalla. [...] Tavallaan syntyy kaksi erilaista toimintalinjaa, oli hankelinja ja sitten se perustoimintalinja ja näiden välisen yhteistoiminnan ja sen yhteisön tiivistäminen, se oli problemaattista.” (osallistuja B, kokous 2)

Korkeakoulujen toimintojen erilaisuus ja niiden kehittymisen eritahtisuus tuotti haasteita yhteistyölle ja toiminnan yhteisen kohteen kehittymiselle Hubissa. Ammattikorkeakoululla oli alkuaajoista lähtien

ollut Hubissa paljon perustoimintaa ja sillä oli myös enemmän kokemusta yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta johtuen sen tiiviimmistä työelämäkytköksistä. Opiskelijoiden yrittäjyystaitojen tukeminen ei taas perinteisesti ollut kuulunut yliopiston ydintehtäviin ja yrittäjyyskasvatukseen oli yliopiston edustajien mukaan “vielä lapsen kengissä”. Yliopiston toiminta Hubissa liittyi pääasiassa hanketoimintaan eli se oli irrallista yliopiston perustoiminnasta. Yrittäjyyskasvatusta haluttiin kuitenkin vahvistaa myös yliopistossa ja yrittäjämäistä ajattelutapaa laajentaa muillekin aloille kuin kauppatieteisiin. Sisällyttämällä Hubin toimintoja yliopiston perustoimintaan haluttiin myös tuoda Hubin kahta erilaista toimintalinjaa lähemmäs toisiaan.

Nykyisessä toiminnassa ilmenevien ristiriitojen tunnistamisella ja niiden taustalla vaikuttavien syiden ymmärtämisellä luodaan muutoslaboratoriossa edellytyksiä onnistuneelle kehittämistyölle ja uudelle järjestelmätason toimintatavalle. Tasapainoilu kahden koulutusinstituution erilaisten toimintakulttuurien välillä kosketti erityisesti Hubin päivittäisten operaatioiden tasolla toimivia työntekijöitä, jotka raportoivat käytännön toiminnan haasteista. Esimerkiksi vastuuta Hubin kokonaisuuden pyörittämisestä tai yhteisen vision määrittelystä ei ollut määritelty oikein kenellekään. Aloite muutoslaboratorion järjestämiseksi Hubin konseptin kirkastamiseksi olikin noussut jokapäiväistä toimintaa ylläpitäviltä työntekijöiltä. Muutoslaboratorion toisessa kokouksessa osallistujat havahtuivat toiminnan yhteisen kohteen puuttumiseen ja sen yhteisen hahmottamisen tarpeeseen, kuten seuraava ammattikorkeakoulun kehittämistehtävissä toimivan osallistujan lausahdus kuvastaa.

“Ja mun mielestä se, että jos tällainen yhteisöllinen tekeminen ja yhteisen kohteen hakeminen, jos se tulee hallinnollisena määräyksenä, niin ei sillä toiminnalla ole oikein järkeä, että minun mielestä se pitäisi lähteä siitä kohteesta. Siitä, että kaikilla on halu kehittää samaa asiaa, niin siitä lähtee se motiivi tehdä yhteistyö.” (osallistuja B, kokous 2)

Mahdollisimman kattavan ymmärryksen saavuttamiseksi ja toiminnan yhteisen kohteen määrittämiseksi oli tärkeää, että mukana oli edustajia sekä molemmista korkeakouluista että kaupungin yrittäjyys-

palveluista. Motivaatioksi Hubin kaltaiselle uudelleenlaiselle, institutionaalisoituneet toimintatavat haastavalle yhteistoiminnalle ei siis riitä ylätasolla tehty päätös vaan toiminnan kohteen pitäisi itsessään olla niin merkittävä, että sen toteuttamiseen on sekä yksilöiden että organisaatioiden ruohonjuuritasolla tarpeeksi suuri halu, jotta yhteistyöhön voidaan aidosti sitoutua.

Ongelmien käsittely

Muutoslaboratorion toisessa vaiheessa tavoitteena oli prosessoida ensimmäisessä vaiheessa määriteltyjä ristiriitoja tarkastelemalla sitä, “mitä tässä ollaan tuottamassa, mitä Hubi tuottaa ja kenelle, ja miksi” (fasilitaattori V, kokous 3). Tässä vaiheessa toiminnan yhteinen kohde oli vielä abstrakti ja tutkija-fasilitaattorin sanoin “ameebamainen” (kokous 3), ja sitä olikin tarve työstää konkreettisemmaksi.

Hubin toiminta muodostui kokonaisuudesta, jonka sisältöjä olivat ohjanneet erilaiset rahoittajien asettamat vaatimukset. Jatkossa rahoitus oli hankkeiden sijaan tarkoitus saada suoraan taustaorganisaatioilta, joten osallistujien tuli ottaa niiden kohtaamat yhteiskunnalliset odotukset sekä institutionaaliset tehtävät huomioon etsiessään vastausta kysymykseen, mitä Hubi tuottaa. Käytännössä osallistujien keskustelussa vuorottelivat keskittyminen korkeakoulujen koulutustehtävään ja sen mukaiseen yrittäjyyskasvatukseen sekä keskittyminen yrittäjyysosaimisen kehittämiseen ja uuden liiketoiminnan luomiseen. Osallistujat kuvasivatkin hubia työelämän ja korkeakoulujen väliseksi solmukohdaksi, jossa opiskelijat voivat oppia eri taitoja kuin kampuksilla tapahtuvassa opetuksessa. Neljännessä kokouksessa lausuttu seuraava yliopiston kehittämistehtävissä toimivan osallistujan puheenvuoro sysäsi muutoslaboratorion osallistujia kohti yhteisen kohteen hahmottamista.

“Tavallisesti yritys antaa opiskelijoille casen, eli silloin se on konkreettinen, että asiakas tekijänä. Mutta kun se idea olisi tavallaan just se, että jos yhdessä tehdään, niin silloinhan ne opiskelijat ei ole puhtaasti asiakkaita vaan nehan on sen yhteisön jäseniä.” (osallistuja A, kokous 4)

Taustaorganisaatioiden tarpeista siirryttiin tämän jälkeen tarkemmin siihen, kenelle Hubin palveluja tuotetaan eli tässä vaiheessa Hubin toimintaa tarkasteltiin sen asiakkaiden tai käyttäjäryhmien, kuten opiskelijoiden, yrittäjien ja yritysten kannalta. Erityisesti yrittäjyydestä kiinnostuneet opiskelijat nähtiin tärkeänä ja muista innovaatiotoimintaa tuottavista toimijoista erottavana asiakasryhmänä. Opiskelijoiden osallistumisen keskeisinä motiiveina nähtiin olevan heidän yritysideoidensa testaaminen ja jatkokehittäminen, verkostoitumisen edistäminen ja opintojen hyödyntäminen käytännössä, kun yritysten taas ajateltiin saavan opiskelijoista innovatiivisesti ajattelevia ja uusinta tietoa hyödyntäviä työntekijöitä. Toisaalta Hubin ajateltiin perinteisen asiakassuhteen sijaan toimivan ennemmin kumppanina, joka tekee yhteistyötä niin opiskelijoiden, yrittäjien kuin yritystenkin kanssa.

Hubin keskeisen asiakaskunnan alustavan nimeämisen myötä toiminnan yhteinen kohde eli vastaus kysymykseen, miksi Hub on olemassa, alkoi muutoslaboratorion toisessa vaiheessa hahmottua ja saada ratkaisu-ulottuvuuksia. Osallistujat pohtivat Hubin tulevaisuutta myös laajemmin sitä ympäröivän liiketoimintaympäristön ja sen sisältämien muiden toimijoiden näkökulmasta. Tässä kohdin keskustelua heräsikin esimerkiksi kysymys siitä, minkälainen rooli Hubilla on alueellisen, ketterän kaupallistamisen ekosysteemin osana, ja minkälaisen yhteiskunnallisen tarpeen se voi täyttää.

Taustaorganisaatioita yhdistävää toiminnan kohdetta lähdettiin hahmottamaan korkeakoulujen kolmannesta tehtävästä käsin, sillä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ajateltiin olevan sekä korkeakouluja että kaupungin yrittäjyyspalveluja yhdistävä teema. Organisaatorajat yhdistävällä toiminnalla voitaisiin tämän ajattelun mukaan pyrkiä ratkaisemaan alueellisesti merkittäviä ongelmia, kuten esimerkiksi seuraava ammattikorkeakoulussa johtavassa asemassa toimivan osallistujan puheenvuoro kuvastaa:

“Voisiko tätä ajatella, et tämä toiminta fokusoitaisiin silleen, että se on se yrittäjyys plus se liiketoiminta, mutta sen tavoitteena ratkaista tämä *kaupungin* nuorisotyöttömyysongelma. Ettei kaikkia maailman ongelmia, mutta tämä yksi. Käytössä on kaupungin korkeakoulujen parhaat aivot ja paras tietämys ja osaaminen. Ja tämä ongelma on ollut

todella pitkään. Niin, että jos sitä fokusoisi siihen, että sitä hommaa lähdetään ratkomaan” (osallistuja F, kokous 3)

Yllä olevassa esimerkissä Hubin toiminnan kohteeksi ehdotetaan aluevaikuttavuutta ja tarkemmin ratkaisujen tuottamista nuorisotyöttömyyden lieventämiseksi yrittäjyyden avulla. Korkeakoulut toteuttaisivat siis yhteiskunnallisen vaikuttamisen tehtävänsä samalla, kun niiden opiskelijat pääsisivät hyödyntämään osaamistaan ja oppimaan yrittäjyystaitoja. Kuitenkin toimintaa motivoiva tekijä olisi selkeästi sekä korkeakoulujen että kaupungin yrittäjyyspalvelujen ydintoimintojen ulkopuolella, joten siihen keskittymällä pystyttäisiin erottautumaan alueen muista toimijoista. Esimerkki kuvaa myös hyvin osallistujien pyrkimystä saada Hubin toimintaan liittyvät osa-alueet liittymään toisiinsa merkityksellisen kokonaisuuden muodostamiseksi. Tässä vaiheessa se, miten toiminnan yhteinen kohde ilmenisi käytännössä, ei kuitenkaan ollut vielä selvillä.

Ratkaisun muotoileminen

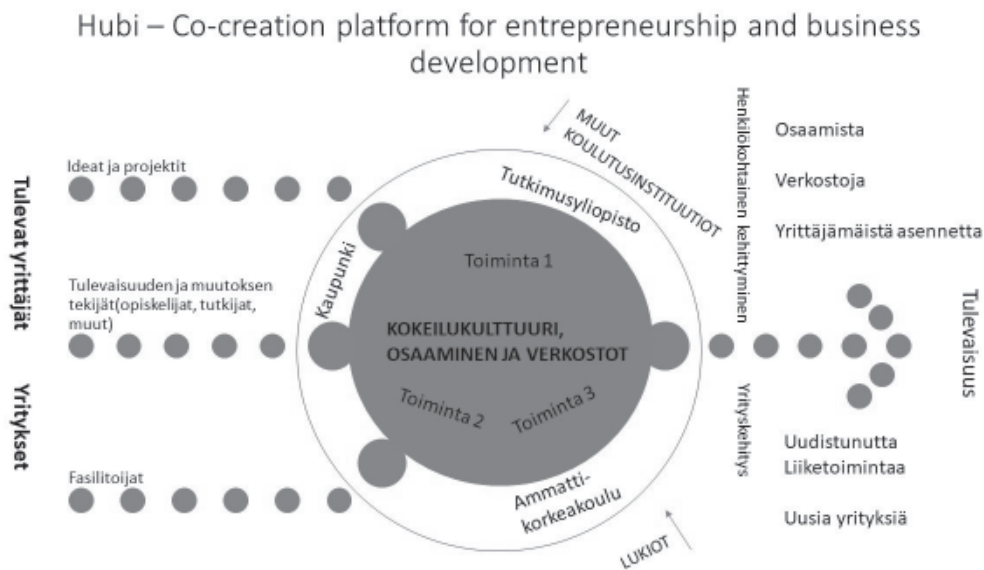
Muutoslaboratorion kolmannessa vaiheessa osallistujien oppiminen toiminnan kohteeseen liittyen syveni, ja se kiteytettiin organisaation uutta toiminta-ajatusta ja olemassaolon syytä kuvaavaksi toimintakonseptimalliksi, jonka oli tarkoitus ohjata Hubin toimintaa tulevaisuudessa. Tämän työstämisessä hyödynnettiin muutoslaboratorion aikana esiin nousseita Hubin toimintaa ohjaavia avainsanoja, kuten liiketoiminta, yhteiskehittely, oppimisympäristö, verkostot ja kohtaamispaikka.

Power Point -kalvolle piirrettyssä konseptimallissa haluttiin viestiä selkeästi Hubin henkilökunnalle ja etenkin sen ulkopuolisille sidosryhmille, kuten asiakkaille, se, mistä Hubissa on kyse yhteisönä ja tilana: mitä siellä tapahtuu, kuka siitä vastaa ja keille se on tarkoitettu. Seuraavassa aineisto-otteessa yliopistossa johtavassa asemassa toimiva osallistuja sanallistaa yhteisesti ideoitua visuaalista mallia muutoslaboratorion kuudennessa eli viimeisessä kokouksessa käyttäen siitä myllyn metaforaa:

“Se on se yhteiskehittelyn alusta tai mylly yrittäjyydelle ja liiketoiminnan kehittämiseksi. Mä näen, et se yrittäjyyden osaamisen mylly-

tys on yksi tärkeä [asia]. Eli liiketoimintapotentiaalin ja tarpeiden [...] myllytyksen ohella tietysti täytyy tulla ulos niitä uusia bisneksiä ja sitä osaamista, joka on nyt meidän, yleensä katsoen korkeakoulujen, tämänmoinen yrittäjyysspyrkimys.” (osallistuja I, kokous 6)

Muutoslaboratorioprosessissa tuotetun uuden konseptimallin (ks. Kuvio 1) myötä voidaan havaita keskeinen muutos Hubin toiminnan kohteessa: sen toimintaa vahvasti ohjanneet yksittäiset hankkeet siirrettiin taustalle ja toiminnan yhteisestä kohteesta johdetut toiminnot nostettiin toiminnan keskiöön. Aiemmin Hubi oli näyttäytynyt ikään kuin välineenä, jota taustatoimijat olivat käyttäneet erilaisten hankkeiden kautta omien tarkoituksensa toteuttamiseen, kun uudessa mallissa Hubi ja sen henkilökunta taas oli noussut itsenäiseksi ja aktiiviseksi toimijaksi määrittelemään omat olemassaolonsa syyt ja roolinsa suhteessa taustaorganisaatioihinsa.



Kuvio 1. Hubin uusi toimintakonseptimalli.

Kuvion ympyränmuotoinen keskiosa ilmentää, että kaksi korkeakoulua ja kaupunki ovat Hubin taustaorganisaatioita, jotka soveltavat toiminnassaan kokeilukulttuuria ja tarjoavat Hubin kautta opiskelijoille erilaisia yrittäjyysspalveluita (toiminta 1, toiminta 2 jne). He tekevät yhteistyötä paikallisten lukioiden ja muiden koulutusinstituutioiden

kanssa, joiden opiskelijat osallistuvat Hubin toimintaan. Kuvion vasemmassa laidassa kuvataan Hubin resursseja, kuten ideoita, projekteja ja ihmisiä, joiden kanssa tuloksia tuotetaan. Kuvion oikealla puolella ovat Hubin työn tulokset eli osaaminen, verkostot, yrittäjämäinen asenne sekä uudet yritykset ja uudistuneet yritykset, joilla on uutta liiketoimintaa. Mallin esittely herätti kuudennessa kokouksessa vilkkaan keskustelun Hubin toimintakonseptista. Hahmoteltu malli koettiin mielekkäänä ja se tuki yhteisen ymmärryksen kehittymistä Hubin tulevaisuudesta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Muutoslaboratoriossa työssä tapahtuvia muutoksia ja työyhteisön osaamisen kehittämistä pyritään tukemaan fasilitoimalla toiminnan yhteisen kohteen hahmottamista ja siihen liittyvää ekspansiivista oppimista (Virkkunen & Newnham 2013). Tällaisessa työntekijöitä kaikilta organisaatioitasoilta osallistavassa kehittämisessä toiminnan kohteen yhteisellä määrittelyllä tavoitellaan toiminnan taustalla olevan tarkoituksen hahmottamista, toisin sanoen sen ymmärtämistä, miksi yhteinen toiminta on merkityksellistä ja miksi kyseinen organisaatio on olemassa (ks. Kajamaa & Hyrkkö 2022). Yhteisen kohteen hahmottaminen on tärkeää myös siitä syystä, että se määrittää tulevien kehitystoimien suuntautumista ja auttaa ymmärtämään niitä ehtoja, joiden vallitessa organisaatiota on kehitettävä (Engeström, Puonti & Seppänen 2003).

Toiminnanteoreettisesta näkökulmasta katsottuna kohteellinen toiminta on aina yksilöt ylittävää, yhteisöllistä ja kulttuurisesti välittyntä. Toimintajärjestelmissä kehittyä niille ominaisia kulttuurisia välineitä, joita ovat esimerkiksi tietyt käsitteet, mallit ja työkalut, jotka välittävät työntekijän ja kohteen välistä vuorovaikutusta ja näin vaikuttavat kohteen rakentamiseen. (Engeström 2004; Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010.) Samat käsitteet ja välineet voivat saada eri organisaatioissa erilaisia merkityksiä. Lisäksi työnjako, jota kuvaavat esimerkiksi hallinnolliset prosessit ja työsuunnitelmat, sekä niiden joustavuuden tai sitovuuden aste eli toimintaa ohjaavat säännöt ovat aina organisaatiosidonnaisia. Toiminnan kohteisiin sisältyy aina myös jännite yleisen ja erityisen välillä: yleisesti käsitettyinä ne ovat heikosti jäsenneiltyjä ja sito-

vat toimintajärjestelmän elementtejä toisiinsa löyhästi, mutta rakentuvat erityisissä konkreettisissa muodoissaan vahvoiksi toimintajärjestelmän osia toisiinsa tiukasti sitoviksi rakenteiksi (Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010, vrt. Star & Griesemer 1989).

Tutkimassamme tapauksessa Hubin hankerahoituksen päättymisestä johtuvaa muutostarvetta pyrittiin hallitsemaan muotoilemalla Hubin toiminnasta vastaavien henkilöiden ja taustaorganisaatioiden edustajien yhteisessä oppimisprosessissa Hubille uusi, kiteytyneesti määritelty erityinen kohde ja yhteiskunnallinen merkitys, joka tukisi ja suuntaisi yhteistyötä ja auttaisi perustelemaan toiminnan tarpeellisuutta Hubin sisäisille ja ulkoisille sidosryhmille. Tutkimustuloksemme osoittavat, että Hubin toimijoiden ymmärrys toiminnan yhteisestä kohteesta kehittyi muutoslaboratorioprosessissa ongelmien analyysin, niiden käsittelyn ja ratkaisujen muotoilemisen kautta ekspansiivisen oppimisprosessin kaltaisesti.

Muutoslaboratorioon osallistuvat toimijat näkivät oman toimintansa kohteen aluksi omien taustaorganisaatioidensa osittaiskohteista käsin: 1) yliopisto tutkimuksen edistämisen ja tiedepohjaisen koulutustehtävänsä; 2) ammattikorkeakoulu työelämälähtöisen ja elinkeinoelämää tukevan koulutustehtävänsä; ja 3) kaupungin yrittäjyyspalvelut liiketoimintaa ja yrittäjyyttä edistävän tehtävänsä kautta. Tästä syystä muutoslaboratorion alkuvaiheen keskustelu oli täynnä erilaisia jännitteitä. Ekspansiivisen oppimisen prosessissa jännitteitä analysoitiin ja edellä kuvattuja osittaiskohteita vähitellen laajennettiin sovittaen ne samalla yhteen. Muutoslaboratorion aikana tuotettiin siten kolmen aiemmin erillisen organisaation yhteistä kohdetta kuvaava ja tulevaisuuden kehitystyötä ohjaava uusi yhteinen toimintakonseptimalli.

Tässä luvussa kuvaamamme tutkimuksen tulokset osoittavat, että työyhteisön sisäistä tai organisaatioiden välistä yhteistyötä ohjaavan toiminnan kohteen ei kuitenkaan tarvitse olla kaikilla toimijoilla yksi ja sama, eikä sen ole tarkoitus muuttua kaikille identtiseksi. Sen sijaan, ollakseen yhteinen tai jaettu (ks. Engeström 2004) kohteeseen on riittävässä määrin sisällyttävä kaikille toimijoille yhteisiksi koettuja ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa saamamme tulokset ovatkin samansuuntaisia Toikan, Miettisen ja Tuunaisen (2016) kuvaaman prosessin kanssa, jossa moniorganisatorisessa yhteistyössä tapahtuvassa kohteen rakenta-

misessa toimintaan liittyi kaksi ulottuvuutta: se, että uusi kohde ja sen käyttöarvoa kuvaava tuote ratkaisee yhteiskunnallisen ongelman, ja se, että eri toimijat sitoutuvat yhteiseen toimintaan kukin omista, historiallisesti rakentuneista syistään (esim. laajentaakseen asiantuntemustaan, kehittääkseen uusia tuotteita tai ratkaistakseen omassa toiminnassaan ilmenneitä ongelmia) (Toikka, Miettinen & Tuunainen 2016). Hubin tapauksessa taustaorganisaatiot pyrkivät mukautumaan yrittäjyyden ja yrittäjyystaitojen merkityksen kasvuun yhteiskunnassa tuottamalla erityisesti opiskelijoille ja uusien yritysten perustajille suunnattuja yrittäjyyskasvatuksellisia ja yrityksen kehittämiseen liittyviä palveluja sekä lieventämään näiden palveluiden avulla alueellista nuorisotyöttömyysongelmaa.

Tutkimassamme yrittäjyisyhteisössä toiminnan kohde kehittyi lisäksi ajallisesti ja tilallisesti (ks. Hasu 2000; Engeström, Puonti & Seppänen 2003) jäsentyneenä ekspansiivisena oppimisena. Muutoslaboratorion alussa, osallistujien keskustelu suuntautui menneisyyteen ja taustaorganisaatioiden erilaisista kehityspoluista historiallisesti kumpuavien, päivittäisessä toiminnassa ilmenevien ristiriitojen kuvailemiseen. Tilallisesti Hubi oli tässä vaiheessa eriytynyt: taustaorganisaatiot toimivat samassa tilassa, mutta keskittyivät kukin omaan toimintaansa pitäen usein jopa huoneidensa ovet lukossa. Näin ilmennyt yhteisen toimintakulttuurin ja vastuunjaon puute rasitti Hubin työntekijöiden arkea. Ongelmien yhteinen käsittely muutoslaboratoriossa käänsi osallistujien katseet, niin ajallisesti kuin tilallisestikin nykyisyyteen, ja hiljalleen yhteisen kohteen työstämisen myötä myös tulevaisuuteen eli siihen, millaisiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin Hubi pyrki tulevaisuudessa vastaamaan. Muutoslaboratorio tarjosikin aiemmin toisiinsa nähden irrallisiksi jääneille toimijoille yhteisen tilan ongelmien analysoimiseksi ja ratkaisumallin, ts. uuden toimintakonseptin, kehittämiseksi (vrt. Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010). Yhteisen oppimisprosessin kolmannessa vaiheessa konseptimalli alkoi mahdollistaa yhteisen toiminnan suunnittelun tarjoamalla sitä varten tuotetun yhteisen ajatuksen Hubin tarkoituksesta ja rakenteesta.

Pyrkiessään kehittämään Hubin toimintakonseptia sen taustalla olevien organisaatioiden edustajat muodostivat muutoslaboratoriosta yhteiskehittelyn areenan, jossa osapuolet keskenään tasavertaisesti

työskentelivät muokatakseen ja artikuloidakseen yhteistä kohdettaan. Käsite *yhteinen* viittaa siihen, että toimijat ottavat osaa johonkin jaettuun työhön tai että jokin laajempi työprosessi jaetaan mielekkäisiin, toinen toisiaan täydentäviin osiin (Engeström 2004). Moniorganisatorisissa konteksteissa, jollainen tutkimuksemme kohteena ollut yrittäjyyshyhteisö oli, yksi tai useampi yhteinen kohde, jonka edistämiseen kaikki mukana olevat organisaatiot olivat sitoutuneet, osoittautui yhteistyön onnistumisen kannalta välttämättömäksi (Engeström 2004; Toikka, Miettinen & Tuunainen 2016). Tällaisten kahta tai useampaa toimintajärjestelmää yhdistävien kohteiden tulee olla riittävän muovautuvia sopeutuakseen taustaorganisaatioiden erilaisiin tarpeisiin, mutta samalla kuitenkin riittävän kestäviä ja joustavia ohjatakseen toimijoiden yhteisiä toimia (vrt. Star & Griesemer 1989).

Tutkimuksemme tuottaa Hubin kontekstin ylittävää, uutta teoreettista tietoa ekspansiivisesta oppimisesta moniorganisatorisissa, ajallisesti rajallisissa ja kehkeytyvissä organisaatioissa. Ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta tulkittuna jatkuva oppiminen tarkoittaa tällaisissa organisaatioissa historiallisesti muodostuneiden ristiriitojen tunnistamista ja analyysia sekä toiminnan kohteen yhteistä uudelleen käsitteellistämistä. Jatkuva oppiminen on siten prosessi, jossa oppimisen kohde muuttuu yksilöllisestä tai osittaisesta kollektiiviseksi. Oppiminen on tällöin uuden luomista ja olemassa olevien toimintatapojen historiallisen rajallisuuden ylittämistä (ks. Kajamaa & Tuunainen 2021). Tutkimuksemme tarjoaa siten esimerkin siitä, miten toimintaympäristöjen ja toiminnan kohteiden monimutkaistuessa tarvitaan enenevässä määrin organisaatioiden välistä yhteistyötä, jossa toimijoiden erilainen asiantuntemus ja resurssit saadaan täydentämään toisiaan (Toikka, Miettinen & Tuunainen 2016).

Ajallisesti rajoittuneiden ja kehkeytyvien organisaatioiden jatkuvan oppimisen tukeminen on tärkeää, sillä näillä organisaatioilla on merkittävä työllistävä vaikutus, ja ne ovat tärkeitä myös alueellisen innovaatio-toiminnan, taloudellisen kilpailukyvyn ja yhteisöllisyyden kasvattamiseksi. Tarvitsemmekin lisää tutkimustietoa tällaisista organisaatioista ja niiden piirissä tapahtuvasta oppimisesta. Ajallisesti rajoittuneiden ja kehkeytyvien organisaatioiden tukemiseksi tarvitaan myös tutkimusavusteisia menetelmiä, kuten muutoslaboratorio, joka tarjoaa välineitä eri

organisaatioita edustavien ihmisten kohtaamisessa syntyvien ristiriitojen ratkaisemiseksi ja uutta luovan ekspansiivisen oppimisen toteutumiseksi.

Lähteet

- Bojovic, Neva, Sabatier, Valérie & Coblence, Emmanuel (2020) Becoming through doing: How experimental spaces enable organizational identity work. *Strategic Organization* 18 (1), 20–49.
- Burke, Catriona M. & Morley, Michael J. (2016) On temporary organizations: A review, synthesis and research agenda. *Human Relations* 69 (6), 1235–1258.
- Champanois, Claire & Etzkowitz, Henry (2018) From boundary line to boundary space: The creation of hybrid organizations as a Triple Helix micro-foundation. *Technovation* 76, 28–39.
- Dey, Ian (2003) *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Doz, Yves & Kosonen, Mikko (2008) *Fast strategy: How strategic agility will help you stay ahead of the game*. Pearson Education.
- Engestrom, Yrjö (2000) Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics* 43 (7), 960–974.
- Engeström, Yrjö (2004) *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Yrjö (2015) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (2. painos.) Cambridge University Press.
- Engeström, Yrjö, Puonti, Anne & Seppänen, Laura (2003) Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work. Teoksessa Nicolini, Davide, Gherardi, Silvia & Yanow, Dvora. *Knowing in organizations: A practice based approach*. M.E. Sharpe, 151–186.
- Guston, David H. (1999) Stabilizing the boundary between US politics and science: The role of the Office of Technology Transfer as a boundary organization. *Social Studies of Science* 29 (1), 87–112.
- Hasu, Mervi (2000) Blind Men and the Elephant: Implementation of a New Artifact as an Expansive Possibility. *Outlines. Critical Social Studies* 2 (1), 5–41.
- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (2014) Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika. *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.

- Jones, Candace & Lichtenstein, Benjamin (2008) Temporary inter-organizational projects: How temporal and social embeddedness enhance coordination and manage uncertainty. Teoksessa Cropper, Steve, Huxham, Chris, Ebers, Mark & Smith Ring, Peter. *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations*. Oxford: Oxford University Press, 231–255.
- Kajamaa, Anu & Hyrkkö, Sakari (2022) Change Laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning – case from a Finnish elementary school. Teoksessa Goller, Michael, Kyndt, Eva, Paloniemi, Susanna & Damşa, Crina. *Methods for Researching Professional Learning and Development: Challenges, Applications and Empirical Illustrations*. Springer.
- Kajamaa, Anu & Tuunainen, Juha (2021) Snellmanin sivistyskäsitys jatkuvan oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen lähtökohtana ja haasteena. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 278–282.
- Kerosuo, Hannele, Kajamaa, Anu & Engeström, Yrjö (2010) Promoting innovation and learning through Change Laboratory: An example from Finnish Health care. *Central European Journal of Public Policy, Special Issue on Knowledge Governance* 4 (1), 110–131.
- Lawton-Smith, Helen & Bagchi-Sen, Sharmistha (2012) The research university, entrepreneurship and regional development: Research propositions and current evidence. *Entrepreneurship and Regional Development* 24, 383–404.
- Star, Susan Leigh & Griesemer, James R. (1989) Institutional ecology, “translations” and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science* 19 (3), 387–420.
- Sydow, Jörg & Windeler, Arnold (2020) Temporary organizing and permanent contexts. *Current Sociology* 68 (4), 480–498.
- Toikka, Kari, Miettinen, Reijo, & Tuunainen, Juha (2016) Four concepts of network: From connectedness to object-oriented collaboration. *Nordic Journal of Business* 65 (2), 4–23.
- Toivonen, Tuukka (2016) What is the Social Innovation Community? Conceptualizing an Emergent Collaborative Organization, *Journal of Social Entrepreneurship* 7 (1), 49–73.
- Virkkunen, Jaakko, Ahonen, Heli, Schaupp, Marika & Lintula, Leila (2010) Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus. Tekes.
- Virkkunen, Jaakko & Newnham, Denise Shelley (2013) *The Change Laboratory – A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publisher

Liite. Muutoslaboratorion osallistajat, heidän organisaationsa ja asemansa.

Osallistuja	Asema organisaatiossa	Organisaatio
A	Kehityspäällikkö	Tutkimusyliopisto
B	Kehityspäällikkö	Ammattikorkeakoulu
C	Päällikkö	Ammattikorkeakoulu
D	Koordinaattori	Tutkimusyliopisto
E	Innovaatiopäällikkö	Kaupungin yrittäjäyyspalvelut
F	Päällikkö	Ammattikorkeakoulu
G	Opettaja	Ammattikorkeakoulu
H	Vararehtori	Tutkimusyliopisto
I	Johtaja	Tutkimusyliopisto
J	Opettaja	Ammattikorkeakoulu
K	Ohjelmakehittäjä	Tutkimusyliopisto
L	Professori	Tutkimusyliopisto
M	Asiantuntija	Kaupungin yrittäjäyyspalvelut
N	Post doc -tutkija	Tutkimusyliopisto
O	Opettaja	Ammattikorkeakoulu
P	Projektisuunnittelija	Ammattikorkeakoulu
Q	Opiskelija	Tutkimusyliopisto
R	Päällikkö	Ammattikorkeakoulu
S	Projektikoordinaattori	Ammattikorkeakoulu
T	Yhteisökoordinaattori	Ammattikorkeakoulu
U	Tutkimusavustaja	Tutkimusyliopisto
V	Fasilitaattori	Tutkimusyliopisto, ulkoinen (Anu Kajamaa)

8.

Pedagogiikka työssä oppimisen tukena työelämässä

Heta Rintala, Liisa Postareff & Essi Ryymin

Tiivistelmä

Tämä luku tarkastelee työssä oppimisen pedagogiikkaa eli sitä, miten työssä opitaan ja miten työssä oppimista voidaan tukea. Tässä luvussa työssä oppimisen tarkastelu perustuu laadulliseen tapaustutkimukseen sekä yhdestä hallinto- ja palvelualan työpaikasta kerättyyn työntekijöiden haastatteluaineistoon ($N=15$). Aineiston tarkastelussa ja työssä oppimisen jäsentämisessä hyödynnetään teorialähtöistä analyysia sekä Dochyn ja Segersin (2018) oppimistutkimukseen pohjautuvaa HILL-mallia (*High Impact Learning that Lasts*). Tätä lukua jäsentävä HILL-malli ohjaa tarkastelemaan työssä oppimisen organisoinnissa oppimistarpeiden ja motivaation merkitystä, toimijuutta, työpaikan tarjoamia oppimisympäristöjä sekä informaalia ja formaalia oppimista. Näiden lisäksi malli huomioi aktiivisen toiminnan ja tiedonjakamisen, yhteisöllisen toiminnan ja valmentamisen sekä arvioinnin ja palautteen, joita tässä luvussa tarkastellaan pedagogisina käytäntöinä.

Näitä työssä oppimisen elementtejä ja niihin liittyviä ulottuvuuksia kuvataan luvussa tarkemmin myös aineistolähtöisesti. Analyysia myös täydennetään organisaation näkökulmasta kolmen johdon edustajan ryhmähaastattelun perusteella. Tarkastelun perusteella esitämme, että HILL-malli voi olla hyödyllinen väline oppimisen mahdollisuuksien, haasteiden sekä oppimisen tuen keinojen kartoittamiseen. Kokonaisuutena luku korostaa sitä, että työpaikkoja voidaan ja tulee tarkastella oppimisympäristöinä ja merkittävänä osana jatkuvan oppimisen järjestelmää. *Tutkimus on toteutettu osana Työsuojelurahaston rahoittamaa Opinko, pystynkö? – Jatkuvaan oppimiseen sitoutumisen mahdollisuudet ja haasteet työpaikoilla (CoOL@Work) -tutkimushanketta (200093).*

Avainsanat: *pedagogiikka, pedagogiset käytännöt, työssä oppiminen, HILL-malli*

Johdanto

Työssä oppimisen merkitys osana osaamisen kehittymistä ja kehittämistä tunnustetaan yhä paremmin koulutusjärjestelmässä mutta myös laajemmin työelämässä. Koulutusjärjestelmässä työelämäläheisen oppimisen kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa on tuonut esiin oppimisympäristöt koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla sekä tarpeen työelämäpedagogiselle tarkastelulle (Virtanen ym. 2020). Vaikka *työelämäpedagogiikalle* ei ole yksiselitteistä määritelmää, on koulutuksen tutkimuksessa usein korostunut työelämässä oppiminen, ohjaus ja tuki sekä oppilaitosten ja opettajien rooli pedagogiikan edistämisessä (Virtanen ym. 2020). Työelämän jatkuvasti muuttuessa yhä enemmän huomiota on kiinnitetty myös työikäisten työuran aikaiseen osaamisen kehittämiseen. Vaikka meneillään oleva jatkuvan oppimisen uudistus korostaa koulutusjärjestelmän roolia, tunnistaa se myös osaamisen kehittymisen laajemmin työelämässä ja korostaa työssä oppimisen merkitystä yhtenä keskeisenä oppimisen muotona (Valtioneuvosto 2020, s. 13). Monille työssä oppiminen on keskeinen tapa oppia työuran aikana, minkä vuoksi työpaikkojen tarkastelu oppimisympäristöinä ja

työpaikkapedagogiikka eli ymmärrys siitä, miten työssä opitaan ja miten oppimista voidaan tukea, on tärkeää (Billett 2002). Tässä luvussa painotamme erityisesti pedagogista tarkastelua, sillä tiedostamme, että käsitksemme työpaikasta muuttuvat esimerkiksi monipaikkaisen tai paikkariippumattoman työn yleistyessä (Cairns & Malloch 2013) tai aikana, jolloin yksittäisten yhteisöjen tai organisaatioiden sijaan korostamme yhä enemmän ekosysteemien merkitystä oppimisessa (Tynjälä 2022).

Työssä oppimisen tutkimuksessa erotetaan usein formaali oppiminen sekä informaali oppiminen (ks. esim. Decius ym. 2019; Kyndt & Baert 2013). Dochy ja Segers (2018) ovat esimerkiksi kuvanneet formaalia ja informaalia oppimista kootusti viiden ulottuvuuden kautta: formaalia oppimista luonnehtivat suunnittelu ja organisointi (esim. opetussuunnitelma), ulkoiset kriteerit ja validointi (esim. todistus), oppimiselle varattu tila (esim. luokkahuone), ulkoinen kontrolli (esim. opettaja) sekä ulkoinen tavoite (esim. opettajan tai opetussuunnitelman asettama tavoite), kun taas puhtaimmillaan informaali oppiminen on väljästi suunniteltua ja organisoitua, validoimatonta, työssä tapahtuvaa sekä oppijan itsensä ohjaamaa ja aloittamaa. Vaikka tutkimuksessa oppimisen jaottelu formaaliin ja informaaliin voi olla perusteltua, on työssä oppiminen käytännössä pikemminkin jatkumo näiden ääripäiden välillä (Kyndt & Baert 2013; Manuti ym. 2015; Svensson ym. 2004; Tynjälä 2008). Myös työpaikalla koulutus voi olla keskeinen tapa oppia, mutta aiempiin tutkimuksiin perustuen työssä korostuvat myös kokemuksellinen oppiminen toiminnan ja kokeilun kautta, sosiaalinen ja yhteisöllinen oppiminen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta, oppiminen teorian ja ohjauksen kautta, reflektointi ja arviointi sekä työn ulkopuolisissa konteksteissa oppiminen (Berings ym. 2007; Collin 2002). Monilla työpaikoilla luonteeltaan informaali oppiminen saattaa hallita esimerkiksi koulutusresurssien puutteen vuoksi tai työn vaatimusten muuttuessa nopeasti (Skule 2004; Noe ym. 2013). Tässä luvussa tarkastelemme työssä oppimisen toteutumista yhdellä hallinto- ja palvelualan työpaikalla työntekijöiden kokemuksien perusteella. Tämän tarkastelun perusteella nostamme esiin myös kehittämiskohteita ja tapoja oppimisen tukemiseen. Luvun tavoitteena on tuoda esiin, että työpaikat voivat olla rikkaita oppimisympäristöjä, joissa oppimista voidaan edelleen kehittää ja tietoisesti rakentaa pedagogiikan avulla.

Teoreettinen viitekehys

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme työssä oppimista sosiokulttuurisesta ja konstruktivistisesta näkökulmasta. Valittu näkökulma korostaa ensinnäkin oppimisen kontekstuaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta yksilön ja yhteisön välillä, mutta kiinnittää toisaalta huomiota myös yksilöön itseensä, jolloin tarkastelussa korostuvat yksilön oma aktiivisuus, kyky ohjata ja seurata omaa oppimisprosessia, tiedon rakentaminen aiempien tietojen, kokemusten ja käsitysten kautta sekä yksilön omat tulkinnat (ks. esim. Billett 2001; Tynjälä 2013). Tätä työssä oppimisen käsitystä mukaillen *pedagogiikan* voidaan nähdä rakentuvan työpaikan tarjoamista oppimismahdollisuuksista, mutta myös yksilön omasta osallistumisesta ja oppimista rikastavasta toimijuudesta sekä oppimismahdollisuuksien tunnistamisesta (Billett 2002).

Kun työssä oppimisen pedagogiikan nähdään rakentuvan työn arjessa, voidaan erilaisissa töissä ja työympäristöissä tunnistaa monia pedagogisesti rikkaita käytäntöjä, joiden tarjoamaa oppimispotentiaalia ja koulutuksellista arvoa ei tosin aina tunnisteta (Billett & Noble 2020). Billettin ja Noblen (2020) mukaan pedagogisesti rikkaissa työpaikan käytännöissä korostuvat: 1) osallistuminen autenttisiin, tavoitteellisiin työtehtäviin, 2) tapauksiin ja niiden konteksteihin syventyminen ja mahdollisten skenaarioiden rakentaminen, 3) ammatillisen tiedon ja asiantuntijatiedon sanallistaminen, 4) muistia tukevat tarinallisuus ja keskustelut sekä 5) tilanteen vaikea jäljiteltävyys muissa ympäristöissä ja yhteyksissä (esim. simulaationa). Työssä oppimiseen liittyy paljon ala- ja työpaikkakohtaisia eroja, mutta esimerkiksi hoitoalalla tällaisina pedagogisesti rikkaina käytäntöinä voivat erottua esimerkiksi raportointi vuoron vaihtuessa, osastokierrokset sekä erilaiset tiimipalaverit (Billett & Noble 2020).

Työtehtäviin osallistumisen lisäksi työssä oppimisen tutkimuksessa ja pedagogisessa tarkastelussa viitataan usein myös ohjaukseen, jonka merkitys korostuu erityisesti ammattia tai työtä vasta opeteltaessa (ks. esim. Billett 2002; Mikkonen ym. 2017). Vaikka itsenäinen työ, kokeileminen sekä muiden työntekijöiden ja työympäristön havainnointi ovat keskeinen osa oppimista työssä, tukevat oppimista myös yhdessä työskentely, havainnollistaminen, selittäminen sekä reflektoinnin tukeminen (esim. keskustelut, palaute) (Mikkonen ym. 2017). Muun työyhteisön rooli

voikin olla merkittävä silloin kun tarkastellaan *pedagogisia käytäntöjä* eli tapoja, joilla oppimiskokemuksia ja oppimista voidaan rikastaa (Ceelen ym. 2021). Ammatillista koulutusta ja sen osana työssä oppimista tarkastelevassa kirjallisuuskatsauksessa Ceelen ym. (2021) tunnistivat 47 tutkimuksen perusteella kolme laajempaa näkökulmaa työssä oppimiseen ja sen pedagogisiin käytäntöihin: 1) osallistumismahdollisuuksien laajentaminen (esim. oppimisilmapiirin rakentaminen, yhteisöllisen työskentelyn ja oppimisen tukeminen), 2) työtehtävien ja toimien havainnollistaminen (esim. selittäminen, palaute) sekä 3) oppimisen etenemisen tukeminen (esim. osaamistason arviointi, tehtävien sopivan haastavuuden arviointi, tavoitteiden asettaminen).

Työtehtäviin osallistumisen ja yhteisön vuorovaikutuksen lisäksi johtamisella ja organisaation toimilla on roolinsa oppimisen ja pedagogisten käytäntöjen edistämisessä. Johdolla on esimerkiksi tunnistettu rooli oppimisilmapiirin rakentajana, jaetun vision muodostajana, kokeiluun kannustajana sekä tiedon jakamisen ja soveltamisen edistäjänä (Wallo ym. 2021). Oppimisilmapiirin puolestaan on hahmoteltu rakentuvan oppimisen edistämisestä (esim. oppimismahdollisuudet, tuki), oppimisen arvostamisesta (esim. aineellinen ja aineeton palkitseminen) sekä oppimiseen liittyvien virheiden suvaitsemisesta (Nikolova ym. 2014). Wallo ym. (2021) tunnistivat useita johtajien käyttämiä suoria formaalin ja informaalin oppimisen edistämiseen pyrkiviä toimia, kuten koulutuksen tarjoaminen ja organisointi, säännölliset keskustelut, työkieron mahdollistaminen sekä ajan järjestäminen keskustelulle ja yhteiselle reflektoinnille. Erilaisissa organisaatioissa osaamisen arviointia ja oppimisen suunnitelmallisuutta on pyritty edistämään myös ottamalla käyttöön esimerkiksi henkilökohtaisia osaamisen kehittämissuunnitelmia tai portfolioita (ks. esim. Austin ym. 2005; Beusaert ym. 2013). Beusaert ym. (2013) mukaan tällaisten suunnitelmallisten tukitoimien käyttöönotto edellyttää laajaa työyhteisön tukea, mutta toisaalta myös työntekijän omaa sitoutumista sekä perspektiivin siirtämistä tulevaisuuteen.

Dochy ja Segers (2018) ovat pyrkineet rakentamaan laajempaa mallia oppimisen organisoinnin tueksi. Heidän laajasti oppimistutkimukseen perustuva HILL-mallinsa (*High Impact Learning that Lasts*) koostuu seitsemästä elementistä, jotka ovat keskeisiä vaikuttavan ja kestävä oppimisen tukemiseksi. Suhteessa edellä esitettyyn HILL-malli tuo vastaavasti

esiin informaalin ja formaalin oppimisen sekä tarpeen näiden joustavaan yhdistämiseen. Lisäksi malli korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja toimijuutta. Suhteessa pedagogisiin käytäntöihin mallissa korostuvat 1) aktiivinen toiminta ja tiedon jakaminen, 2) yhteisöllinen toiminta ja valmentaminen sekä 3) arviointi ja palaute erityisesti tulevaisuuteen suuntautuen. Vaikka käytäntöjen jaotteluissa on eroja, vastaavat nämä myös aiemmin esiin nostettuja osallistumista, ohjausta ja oppimisen reflektointia ja suunnitelmallisuutta korostavia käytäntöjä (Ceelen ym.; Mikkonen ym. 2017). Dochyn ja Segersin (2018) HILL-malli tekee kuitenkin kaksi lisäystä aiemmin esitettyyn. Ensinnäkin malli korostaa oppimistarpeen merkitystä ja oppimismotivaation syöttämistä, mikä osaltaan tukee myös aktiivista toimijuutta. Oppimistarve voi syntyä esimerkiksi käytännön ongelmasta, vuorovaikutuksesta (esim. palautteesta) tai omasta kiinnostuksesta (Dochy & Segers, 2018). Erityisesti Parker ym. (2010) ovat korostaneet yksilön omia motivoitumisen syitä ja tunteita, pystyvyyden kokemuksia sekä proaktiivista motivaatiota, joka voi johtaa tavoitteiden luomiseen (esim. erilaisen tulevaisuuden visiointi, itsen tai tilanteen muutos) tai proaktiiviseen tavoitteisiin pyrkimiseen (esim. haasteiden ylittäminen). Batalla-Busquets ja Pacheco-Bernal (2013) tarkastelivat työntekijöiden motivaatioita ja asenteita suhteessa työssä oppimiseen ja koulutukseen. Kyselytutkimuksessaan he havaitsivat, että oppimis- ja koulutusmahdollisuuksiin suhtauduttiin hyvin eri tavoin: työntekijöiden asenteissa ja motivaatioissa näkyivät uran edistäminen, tunne kuulumisesta organisaatioon ja ammatillinen verkostoituminen sekä oppimisen ja koulutuksen näkeminen keskeisenä osana työtä ja tietoyhteiskuntaan kuulumista, mutta myös oppimisen ja koulutuksen kokeminen stressiä lisäävänä tekijänä sekä velvollisuutena.

Dochyn ja Segersin (2018) mallin toinen keskeinen lisäys on huomion kiinnittäminen hybrideihin oppimisympäristöihin, jolloin tavoitteena on verkko-oppimisympäristöjen (esim. e-oppimisympäristöt, webinaarit, jaetut yhteistyöalustat) yhdistäminen muihin ympäristöihin perustellulla ja mielekkäällä tavalla. Dochy ja Segers (2018) tuovat kootusti esiin, että verkko-oppiminen voi tehdä oppimisesta houkuttelevaa, ajasta ja paikasta riippumatonta sekä yhdessä muiden oppimismahdollisuuksien kanssa lisätä vuorovaikutusmahdollisuuksia ja mahdollisuuksia rakentaa itselle mielekäs oppimispolku, mikäli oppimisympäristöi-

hin sisältyy vaihtelua ja valinnanmahdollisuuksia. Batalla–Busquets ja Pacheco–Bernal (2013) tutkivat myös työntekijöiden asenteita suhteessa eri tavoin järjestettyyn koulutukseen. Heidän tutkimuksensa mukaan lähikoulutusta pidettiin motivoivampana ja käytännön läheisempänä, kun taas verkkokoulutuksessa korostuivat työntekijöiden näkökulmasta esimerkiksi ajantasainen sisältö sekä joustavuus. Kokonaisuutena Dochyn ja Segersin (2018) HILL-malli ohjaa siis tarkastelemaan oppijan näkökulmasta oppimistarvetta ja motivaatiota sekä oppijan omaa toimijuutta. Oppimisympäristön näkökulmasta malli painottaa informaalin ja formaalin oppimisen joustavaa yhdistämistä sekä monipuolisia oppimisympäristöjä ja näiden yhdistämistä mielekkäällä tavalla. Oppimista rikastavina pedagogisina käytäntöinä mallissa erottuvat aktiivinen toiminta ja tiedon jakaminen, yhteisöllinen toiminta ja valmentaminen sekä arviointi.

Tavoite ja tutkimuskysymys

Tässä luvussa kuvauksen kohteena on työssä oppiminen, ja se miten oppimista voidaan tukea ympäristössä, jonka ydintehtävä ei ole oppimisen edistäminen. Luvun tavoitteena on tuoda esiin työpaikkojen merkitys oppimisympäristöinä sekä toisaalta osoittaa, että työssä oppiminen ja sen edistäminen voi pitää sisällään hyvin pieniä, mutta mahdollisesti merkittäviksi koettuja toimia. Tämä tutkimus voi osaltaan auttaa työyhteisön jäseniä, HR-ammattilaisia ja johtajia sekä tarkastelemaan että kehittämään työpaikkoja oppimisympäristöinä. Luvussa työssä oppimista ja sen mahdollista kehittämistä tarkastellaan yhden hallinto- ja palvelualalla toimivan työpaikan näkökulmasta. Työntekijöiden haastatteluiden sekä johdon ryhmähaastattelun perusteella vastataan seuraavaan työpaikkapedagogiikkaa jäsentävään tutkimuskysymykseen: Miten työssä opitaan ja miten oppimista työssä voidaan tukea?

Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa raportoitu tutkimus toteutettiin laadullisena, kuvailevana

tapaustutkimuksena osana laajempaa tutkimushanketta. Tutkimuksesta keskusteltiin työpaikan kanssa ja tutkimuksen aluksi työpaikkaa informoitiin tutkimuksen toteutuksesta. Yksittäisten työntekijöiden osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen. Haastattelututkimukseen osallistui yhteensä 15 toimistotehtävissä toimivaa työntekijää, joista osa toimi tiimien esimiestehtävissä. Kaikki haastatellut työntekijät olivat naisia, iältään haastatellut olivat keskimäärin 43,8 vuotta ($kh = 9,2$ vuotta) ja heillä oli keskimäärin työkokemusta alalta 7,0 vuotta ($kh = 5,5$ vuotta) sekä keskimäärin työkokemusta yhteensä 21,9 vuotta ($kh = 10,3$ vuotta).

Haastattelut toteutettiin koronapandemian aikana marraskuussa 2020 etänä Microsoft Teamsin kautta. Haastattelutilanteen aluksi jokaista osallistujaa pyydettiin vielä vahvistamaan suostumus tutkimukseen osallistumisesta sekä lupa haastattelujen tallentamiseen ja tietojen käsittelemiseen tietosuojailmoituksen mukaisesti. Puolistrukturoidun teema-haastattelun kysymykset liittyivät työhön ja osaamiseen, oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen sekä niihin liittyviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Haastateltavia oli myös jo ennen haastattelua pyydetty pohtimaan mieleen jäänyttä oppimiskokemusta työssä. Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia. Työntekijöiden haastattelujen tarjoamaa tietoa täydennettiin vielä ryhmähaastattelulla, johon osallistui kolme johdon edustajaa.

Työntekijöiden haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja aineiston hallinnassa hyödynnettiin NVivo-ohjelmistoa. Tutkimusaineiston analyysia lähestyttiin teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta (esim. Schreier 2013) kautta, sillä analyysia ohjaavat kategoriat perustuivat HILL-mallin (Dochy & Segers 2018) elementteihin. Näiden elementtien sisällä analyysia kuitenkin lähestyttiin myös aineistolähtöisesti, sillä tavoitteena oli tunnistaa keskeiset elementteihin liittyvät ulottuvuudet sekä niiden koettu toteutumisen ja niihin liittyvät haasteet, joiden perusteella pyrittiin tunnistamaan ja nostamaan esiin tapoja oppimisen tukemiseen.

Tulokset

Tulososiossa tarkastellaan työssä oppimista ja mahdollisuuksia työssä oppimisen tukeen. Haastattelututkimuksen löydökset esitellään HILL-

mallia (Dochy & Segers 2018) mukailleen siten, että ensin keskitytään tarkastelemaan erityisesti yksilön näkökulmasta oppimistarvetta, motivaatio sekä toimijuutta. Tämän jälkeen huomiota kiinnitetään erityisesti oppimisympäristöihin sekä informaaliin ja formaaliin oppimiseen. Lopuksi tarkastelussa huomioidaan HILL-malliin sisältyvät pedagogiset käytännöt: aktiivinen toiminta ja tiedon jakaminen, yhteisöllinen toiminta ja valmentaminen sekä arviointi ja palaute. HILL-mallin elementit sekä aineiston perusteella tunnistetut elementtien ulottuvuudet ja niihin liittyvät haasteet ja mahdolliset keinot oppimisen tukemiseen on koottu tulososion taulukoihin 1–3.

Oppimistarve ja motivaatio

Työntekijöiden kokemuksen mukaan oppiminen työssä oli jatkuvaa, ja työhön koettiin sisältyvän muutoksia, ongelmien ratkaisua sekä kollegoiden ja asiakkaiden kysymyksiä, jotka edellyttivät oppimista ja toivat esiin oppimistarpeita. Johto kuvasi vastaavasti työn vaativan jatkuvaa oppimista. Motivaation osalta työntekijät korostivat proaktiivista motivaatiota osaamisen kehittämiseen suhteessa omaan työhönsä ja itseensä, mutta myös laajemmin suhteessa työyhteisöön. Oppimiseen motivoivat oman työn tekeminen hyvin ja oman työn kehittäminen, asioiden ja kokonaisuuksien ymmärtäminen, työn vaihtelevuuden ja mielekkyyden lisääminen, itsensä kehittäminen, ura- ja palkkakehityksen edistäminen sekä muiden työn tukeminen:

Koko ajanhan mä haluan kehittää sitä osaamistani ja olla hyvä, ja pystyä, esimerkiksi, opastamaan toisille, että miten joku asia tehdään. Koen semmoista hyvänolontunnetta siitä, että osaa ja pystyy ja tietää. (H14)

Myös aiempien onnistumisten koettiin tukevan oppimista. Vaikka haastatellut näkivät oppimisen pääosin mielekkääksi, koettiin jatkuvat muutokset työssä osittain myös kuormittaviksi. Tätä lisäsivät haastateltavien pohdinnoissa myös muun elämäntilanteen kuormittavuus ja ajanpuute sekä epävarmuus oppimisen kannattavuudesta esimerkiksi työn jatkuvuuden näkökulmasta. Myös johto tunnisti jaksamisen haasteiden vaikeuttavan oppimista ja kuvasi oppimisen vaativan voimavaroja.

Työyhteisössä oltiin hyvin yksimielisiä siitä, että osaamisen kehittämiseen suhtauduttiin organisaatiossa positiivisesti ja kannustaen. Motivaatiota tukivat osaltaan osaamisen kehittymisen huomiointi ja aineettomat kannustimet, kuten palaute, mahdollisuus käyttää työaika oppimiseen sekä valmistumisesta palkitseminen. Työyhteisössä koettiin olevan mahdollisuus tietämättömyyden tunnistamiseen ja virheisiin, vaikka toisaalta työntekijät erityisesti omalta osaltaan pyrkivät välttämään virheitä. Osa haastatelluista korosti, että osaaminen rakentuu parhaiten sisäisen motivaation ohjaamana, kun taas osa mainitsi toiveen myös rahallisista kannustimista. Myös johto mainitsi palkitsemisen tutkinnon suorittamisesta, mutta korosti myös osaamisen ja oppimisen näkymistä tulospalkkiomallissa, jossa keskeistä on työn tekeminen hyvin ja oikein.

Toimijuus

Toimijuutta kuvattiin itseohjautuvuutena ja oma-aloitteisuutena avun, neuvojen ja tuen pyytämässä sekä koulutustarpeiden esiin tuomisessa, ja se oli työntekijöiden kokemuksissa keskeinen tuki osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien rikastamiselle. Perehdytysvaiheessa toimijuutta ja työhön osallistumista tuettiin myös selkeillä osaamis- ja oppimistavoitteilla, mutta tämän jälkeen työntekijät eivät täysin tunnistanee selkeitä tavoitteita oppimiselle. Vaikka työyhteisössä kannustettiin esimerkiksi koulutukseen hakeutumiseen, kuvasi yksi työntekijä, kuinka selkeämpi ohjaus voisi tukea toimijuutta:

Että ehkä mä oon vähän semmoinen, että olisi ehkä hyvä, että siellä yhteisössä niitä mahdollisuuksia tuotaisiin tarjottimella eteen, että ”hei nyt ollaan päätetty, että tuetaan työntekijöiden kouluttautumista, että saatte valita näistä minkä käytte tai minkä webinaarin...mihin osallistutte”. (H06)

Työyhteisössä toimijuutta tukivat erityisesti selkeät yhteiset pelisäännöt työlle. Tiimeissä toimijuuden rajoja kuvattiin jaettuna asiantuntijuutena, ja tiimin toiminnassa korostuivat vastuu ja luottamus. Samalla tiimin, toimenkuvan ja työtehtävien vaatimukset (esim. aikaan ja rooliin sidotut työtehtävät) nähtiin itsenäistä päätöksentekoa ja oppimismahdollisuuksia rajoittavina. Yksi työntekijä myös kuvasi työn tekemisen

tapaa jokseenkin hierarkkisena. Johdon ryhmähaastattelussa toimijuiden merkitys tuotiin esiin suhteessa työkäytäntöjen uudistamiseen, sillä johto näki työntekijöiden voivan vaikuttaa työhön aina, kun jokin voidaan tehdä nopeammin, helpommin tai tehokkaammin. Yleisesti työntekijät korostivat kannustavan, avoimen ja turvallisen ilmapiirin merkitystä, sillä sen koettiin tukevan osallistumista ja toimijuutta.

Taulukko 1. Koonti oppimistarpeeseen ja motivaatioon sekä toimijuuteen liittyvistä näkökulmista

HILL-mallin elementti	Elementin ulottuvuudet	
Oppimistarve ja motivaatio	<p>Elementin ulottuvuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> • toteutuminen <p>Oppimistarpeet ja niiden tunnistaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • muutokset • ongelmien ratkaisu ja poikkeustapauksien selvittäminen • kollegoiden ja asiakkaiden kysymykset <p>Työntekijöiden vahva proaktiivinen motivaatio oppimiseen</p> <ul style="list-style-type: none"> • oman työn tekeminen hyvin ja oman työn kehittäminen • itsensä kehittäminen • ura- ja palkkakehityksen edistäminen • asioiden ja kokonaisuuksien ymmärtäminen • työn vaihtelevuuden ja mielekkyyden lisääminen • muiden työn tukeminen • tukena onnistumisen kokemukset <p>Oppimisilmapiiri</p> <ul style="list-style-type: none"> • positiivinen suhtautuminen ja kannustaminen osaamisen kehittämiseen (esim. palaute) • mahdollisuus tietämättömyyden tunnustamiseen ja virheisiin • pienet rahalliset kannustimet (esim. tutkinnon valmistuessa) 	<ul style="list-style-type: none"> • koetut haasteet → Oppimisen tukeminen • kuormittuminen → Työntekijöiden hyvinvoinnin varmistaminen • epävarmuus oppimisen ja osaamisen kehittämisen kannattavuudesta • pyrkimys virheiden välttämiseen • rahallisten kannustimien puute → Työntekijöiden motivaation ylläpitäminen ja oppimisilmapiirin vahvistaminen
Toimijuus	<p>Työntekijöiden itseohjautuvuus ja aloitteellisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • työntekijöiden rohkeus kysyä apua ja neuvoja, esittää toiveita ja ehdotuksia • selkeä osaamis- ja oppimistavoitteiden asettaminen perehdytyksessä <p>Työyhteisön pelisäännöt ja odotukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiimeissä jaettu asiantuntijuus ja vastuu • luottamus ja avoimuus työyhteisössä 	<ul style="list-style-type: none"> • vähäinen ohjaus → Osaamisen kehittämiseen liittyvän ohjauksen vahvistaminen • autonomisen työn sekä tiimin ja työn vaatimusten, odotusten ja ajallisten tarpeiden ristiriidat • hierarkiat → Työtapojen kehittäminen

Oppimisympäristöt

Työntekijöiden haastattelut toteutettiin keskellä koronapandemiaa, joka oli vaatinut hyppyä etätöihin ja digitaalisten työympäristöjen ja -välineiden käyttöön. Työntekijöillä ei ollut käytössä erillistä verkko-oppimisympäristöä, vaan työssä ja työyhteisön vuorovaikutuksessa muutenkin käytettävät välineet toimivat myös oppimisen tukena. Muutoksen koettiin heijastuvan myös vuorovaikutukseen: vaikka avun ja neuvon pyytäminen etänä koettiin osin haastavaksi korkeamman kynnyksen vuoksi, positiiviseksi kuitenkin koettiin se, että etätöissä neuvoja kysyttiin suuremmalta joukolta yhteisellä kanavalla. Kirjalliseen viestintään kuitenkin koettiin liittyvän korkea riski väärinymmärryksiin ja toisaalta esimerkiksi joidenkin tilanteiden kuvaus kirjallisesti koettiin hankalaksi. Etätö vaikutti myös sisäisiin koulutuksiin, joista osa oli muuttunut joustavasti verkossa toteutettaviksi. Koulutuksista tehtiin myös videotallenteet. Toisaalta yksi haastateltava kuvasi verkkoympäristöjen ja erityisesti videotallenteiden puutteita suhteessa suoraan vuorovaikutukseen:

Musta tuntuu, että mä opin paremmin, semmoisessa ihan luokkatilassa tai kun ollaan ja siinä opetetaan ja siinä saa heti heittää kysymyksiä ja miksei nykypäivänä nyt tässä Teamsissäkin, jos on mahdollista heti kysyä ja on semmoinen vuorovaikutuksellinen se koulutus, että sä et jotain tallennetta vaan itseksesi katso, että jos siitä tuleekin jotain kysyttävää, että sä saat sen heti selvitettyä itsellesi että miksi näin. (H14)

Työympäristö ei tarjonnut oppimiselle selkeää aikaa ja paikkaa, mutta etätöiden tarjoama työrauha ja keskittyminen nähtiin myös oppimista edistäväksi verrattuna toimiston vilkkauteen. Vaikka toimistossa nopean vuorovaikutuksen ja asioiden selvittämisen koettiin olevan helpompaa, tukivat oppimista etätöissä toimivat työvälineet ja viestintäkanavat sekä tiedon löydettävyys myös itsenäisesti. Oppimisympäristönä työyhteisö tuki oppimista myös siten, että yhteisössä oli monipuolista osaamista sekä kokeneita ja luotettavia tietolähteitä, joiden tavoittaminen onnistui pääsääntöisesti helposti.

Informaali ja formaali oppiminen

Suhteessa oppimisen tapoihin haastateltavat korostivat tekemällä oppimista ja osallistumista työhön ja työyhteisön toimintaan. Myös johdon edustajat korostivat työssä oppimisen olevan tekemällä oppimista yksin ja yhdessä. Haastatellut työntekijät, samoin johto, kuvasivat työssä vaikeasti opittavaksi erityisesti kokonaisuuksien ymmärtämistä. Osa haastatelluista kertoikin laajentaneensa oppimisen mahdollisuuksiaan osallistumalla eri tiimeihin, uusiin projekteihin ja kehittämistyöhön sekä vierailleensa työpaikoissa, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. Erityisesti aiemmin työpaikalla oli toteutettu myös työkiertoa:

Jossain vaiheessa meillä oli, että kierrätettiin vähän tehtäviä, niin se oli musta tosi, tosi hyödyllistä, vaikka se olisi sitten pieni hetkikin kun sä kävisit perehtymässä jonkun ihan toisen tiimin työhön niin se on aina tosi... Se tuo paljon siihen omaankin työtehtävään sitä lisää, ne kaikki linkittyy kuitenkin niin vahvasti toiseensa. (H01)

Tekemällä oppimista tuettiin erityisesti organisoimalla sisäistä koulutusta tarpeen mukaan tiimeissä. Myös johto korosti sisäisen koulutuksen merkitystä, sillä ulkopuolisen koulutustarjonnan koettiin sopivan heikosti organisaation täsmätarpeisiin. Haastattelujen perusteella ulkopuolelta hankittavan koulutuksen avulla pyrittiin kehittämään substanssi-osaamista, mutta teemat liittyivät myös laajemmin yleiseen osaamiseen (esim. äänenkäyttö, ergonomia, työhyvinvointi). Koronapandemia oli kuitenkin yleisesti vähentänyt ja perunut koulutuksia. Työpaikan ulkopuolella järjestettäviin lyhytkoulutuksiin osallistumista tuettiin, mutta toisaalta niihin ei aina tai kaikilla ollut mahdollisuutta osallistua. Osa haastatelluista suoritti tutkintoon johtavaa koulutusta työn ulkopuolella ja ylipäätään haastatellut kokivat, että omaehtoiseen koulutukseen hakeutumiseen kannustettiin, vaikka se ei suoraan tukisikaan nykyisessä työssä toimimista.

Taulukko 2. Koonti oppimisympäristöihin sekä informaaliin ja formaaliin oppimiseen liittyvistä näkökulmista

HILL-mallin elementti	Elementin ulottuvuudet	
Oppimisympäristöt	<ul style="list-style-type: none"> toteutuminen <p>Etätyö ja verkko-oppimisympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> Työn digitaaliset ympäristöt myös oppimisen tukena Etätyössä vuorovaikutus laajemman joukon kanssa Synkroninen ja joustava koulutusten toteutus Asynkroninen koulutus videotallenteiden avulla <p>Oppimista edistävä oppimisympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> Työrauha erityisesti etätyössä Toimivat työvälineet ja viestintäkanavat Tieto löydettävissä itsenäisesti Työyhteisössä eri alojen osaajia Työyhteisössä luotettavia ja/ tai kokeneita tietolähteitä Kollegat ja esimiehet tavoitettavissa 	<ul style="list-style-type: none"> koetut haasteet <p>→ Oppimisen tukeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> suoran, joustavan vuorovaikutuksen väheneminen (toimisto vs. etätyö, livekoulutukset vs. tallenteet) kirjallisessa viestinnässä riski vääринymmärryksiin <p>→ Vuorovaikutuksen ylläpitäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ajanpuute <p>→ Oppimisen mahdollistaminen osana työtä</p>
Informaali ja formaali oppiminen	<p>Osallistuminen työssä ja osallistumisen rikastaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> Usean tiimin jäsenyys samanaikaisesti Työkiertoon osallistuminen Projekteihin ja kehittämistyöhön osallistuminen Työpaikkavierailut työpaikan ulkopuolelle <p>Koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> Ad hoc -koulutukset työpaikalla tarpeen mukaan Lyhytkoulutukset organisaation ulkopuolella Tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistuminen 	<ul style="list-style-type: none"> oppimismahdollisuuksien puute omassa työssä mahdollisuus harvoin yhteiseen, vapaaseen ideointiin koulutuksen sopimattomuus itselle osaamisen kehittämisen muotona <p>→ Oppimismahdollisuuksien edistäminen työssä</p> <ul style="list-style-type: none"> koulutusten väheneminen pandemia-aikana koulutusten osin heikko vastaavuus erilaisiin toiveisiin, tehtäviin ja työpaikan tarpeisiin koulutukseen osallistujien perusteltu valinta <p>→ Koulutusten kehittäminen</p>

Pedagogiset käytännöt

Aktiivinen toiminta ja tiedon jakaminen näyttäytyi haastateltujen kokemuksissa itsenäisenä tutkimisena ja asioiden selvittämisenä sekä tiedon hakemisena ja ongelmien ratkaisemisena. Lisäksi työntekijät korostivat virheiden tekemistä, niiden korjaamista sekä esiintuomista. Tietoa myös pyrittiin jakamaan, mutta osaltaan sitä estivät muutokset sekä selkeiden päätösten puuttuminen. Työntekijät myös kuvasivat kir-

jaavansa esimerkiksi erilaisia toimintatapoja, minkä lisäksi koko yhteisöä tuettiin tekemällä ohjeita järjestelmistä, mutta sitäkin ei koettu täysin ongelmattomaksi:

Mutta sitten meillä on hyvin paljon semmoisia asioita, että niitä on hirveen hankala kirjottaa ohjeiksi. (H15)

Yhteisöllinen toiminta ja valmentaminen korostui myös määrällisesti haastateltujen kokemuksissa. Työntekijät kuvasivat, että ongelmanratkaisu työssä oli usein yhteisöllistä. Haastatellut kokivat, että työssä oli mahdollista esittää kysymyksiä sekä kyseenalaistaa toimintatapoja ja kokeiluun kannustettiin. Kokeneemman kollegan kanssa työskentely nähtiin erityisesti alkuvaiheessa tärkeäksi, vaikka myöhemminkin kokeneempien työntekijöiden rooli neuvojina tunnistettiin. Työntekijät kuvasivat myös tiimipalavereiden merkitystä, sillä juuri niissä käsiteltiin muutoksia ja poikkeuksia, jotka muutoin koettiin erittäin hankaliksi oppia ja muistaa työssä. Lisäksi tiimipalavereiden koettiin toimivan palautteen ja toisinaan yhteisen ideoinnin paikkoina. Palavereiden lisäksi työssä neuvominen ja ohjaus oli kuitenkin jossain määrin organisoimatonta ja satunnaista. Yksi työntekijä esimerkiksi toivoi säännöllisempiä, toistuvia sparraus- hetkiä työn ja oppimisen tueksi. Koulutuksissa korostui haastateltujen kokemusten perusteella erityisesti tiedon jakaminen, ja yksi haastateltava toivoikin lisäkoulutusta, jossa onnistuisi myös erilaisten vuorovai- kutustilanteiden simulointi. Koulutukseen osallistumisen lisäksi sisäinen koulutus vertaisille näyttäytyi merkittävänä oppimistilanteena:

Tuli semmonen olo, että mä osaan, mä voin ja tää onnistu [...] Ja tuli tosi hyviä kysymyksiä ja sai tiedon myös siitä, että minkä asioiden kanssa tietyssä työskentelypisteessä meilläkin ihmiset jää pohtimaan ja miettimään. (H13)

Johto korosti oppimisen tukena erityisesti hyvän perehdytysuunni- telman merkitystä. Myös työntekijöiden kokemuksissa osallistuminen näyttäytyi tuetumpana ja ohjatumpana erityisesti perehdytysvaiheessa. Perehdytys koettiin liiankin tiiviiksi, mutta erittäin tärkeäksi pohjaksi jatkuvalla oppimiselle työssä:

Kyllä mun mielestä se lähtee siitä perehdyttämisestä kyllä, että se jotenkin se on vähän se koko perusta. Vaikka nyt tästä tämmöinen kliseinen esimerkki, mutta jos sä alat rakentaa taloa ja siinä perustus ei ole kunnossa niin se on ihan vastaava, että kyllähän se lähtee siitä kun se ihminen tulee töihin, että se saa sen tarvittavan perehdytyksen siihen, että se pystyy sitä työtä tekemään tai aloittamaan sen opettulun edes. (H07)

Arviointi keskittyi työntekijöiden kokemusten perusteella erityisesti työssä suoriutumiseen. Työntekijät kokivat, että työssä onnistumisen tai oppimisen tavoitteet eivät olleet täysin selkeästi määriteltyjä. Tästä poiketen johdon edustajat kuvasivat, että työssä oppimista mahdollistivat juuri selkeät tavoitteet ja odotukset sekä niiden seuranta. Kehityskeskusteluista oli osin luovuttu, ja niiden tilalle oli tullut mahdollisuus varata joustavammin keskusteluaika esimiehen kanssa. Haastatellut työntekijät eivät vielä täysin tunnistanee uuteen tapaan liittyviä käytäntöjä ja tavoitteita, ja sitä tarkasteltiin myös kriittisesti, sillä sen koettiin siirtävän enemmän vastuuta arvioinnin pyytamisestä työntekijän aktiivisuuden varaan. Formaalin arvioinnin sijaan arvioinnissa painotettiin palautteita. Työntekijöiden kokemusten perusteella palautteen lähteinä toimivat esimiehet, kollegat ja johto, mutta myös asiakkaat. Suoran palautteen lisäksi työntekijät tulkitsivat palautetta ympäristön toimista, kuten siitä, että pyytävätkö muut heiltä neuvoja. Vaikka osa työntekijöistä ei toivonut lisää palautetta, palautteen määrään ja laatuun oppimisen tukena koettiin liittyvän myös haasteita. Työntekijät kuvasivat, että palautetta annettiin erityisesti erikoistilanteista, kuten ongelmien ratkaisusta. Työntekijät toivoivatkin lisäksi yksilöllisempää ja täsmällisempää palautetta:

No en ehkä saa [palautetta] riittävästi, kyllä sitä välillä tulee, mutta semmoista yleistä palautetta tulee siis, että ”hyvä teidän tiimi”. Mutta että ei tule semmoista henkilökohtaista palautetta, tosi vähän tulee ja olisi kyllä oikeastaan ihan kiva saada sitä. (H12)

Muutama työntekijöistä toivoi erityisesti lisää myös kriittistä, kehitettävää palautetta. Tiimien esimiehet ja johto kuitenkin kuvasivat, että kehittävään palautteeseen liittyy kuitenkin aina myös varovaisuus ja

pelko muiden reaktioista. Osaltaan myös etätyön koettiin vaikeuttaneen ja vähentäneen palautteen antamista.

Taulukko 3. Koonti pedagogisiin käytäntöihin liittyvistä näkökulmista

HILL-mallin elementti	Elementin ulottuvuudet	
Aktiivinen toiminta ja tiedon jakaminen	<ul style="list-style-type: none"> toteutuminen Tutkiminen, asioiden selvittäminen ja tiedon hakeminen Toistaminen Muille tiedottaminen Toimintatapojen kirjaaminen itselle muistiin Ohjeiden tekeminen Virheiden tekeminen ja virheiden esiin tuominen 	<ul style="list-style-type: none"> koetut haasteet <p>→ Oppimisen tukeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> selkeiden päätösten puuttuminen tietoisuus muutoksista ongelmanratkaisun ja käytäntöjen kuvaamisen vaikeus kirjallisena ohjeena <p>→ Tiedon jakamiseen liittyvien käytäntöjen kehittäminen</p>
Yhteisöllinen toiminta ja valmentaminen	<ul style="list-style-type: none"> Ongelmanratkaisu yhdessä Kysymysten esittäminen ja toimintatapojen kyseenalaistaminen Kokeiluun kannustaminen Sisäisen koulutuksen pitäminen, muiden kouluttaminen ja perehdyttäminen Tilanteiden harjoittelu ja simulointi Kokeneemman kollegan kanssa yhdessä työskentely Neuvominen ja ohjaus Viikoittaiset tiimipalaverit 	<ul style="list-style-type: none"> organisoimattomuus <p>→ Ohjauksen organisointi</p> <ul style="list-style-type: none"> perehdytyksen tiivis toteutus <p>→ Perehdytyksen kehittäminen</p>
Arviointi ja palaute	<ul style="list-style-type: none"> Työssä suoriutumisen arviointi Kehityskeskustelut Palaute 	<ul style="list-style-type: none"> epävarmuus tavoitteista työssä onnistumiselle puuttuvat osaamis- ja oppimistavoitteet <p>→ Tavoitteiden määrittäminen ja selkeä asettaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> epävarmuus arviointiin ja palautteeseen liittyvistä vastuista ja aloitteellisuudesta johdon ja työntekijöiden välillä <p>→ Vastuiden määrittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> yksilöllisen palautteen puute (vs. tiimitason palaute) keskustelevan palautteen puute (vs. kirjallinen, lyhyt palaute) kokonaisvaltaisen palautteen puute (vs. palaute erikoistilanteista) rakentavan, kriittisen palautteen puute ja sen antamisen välttäminen (vs. positiivinen palaute) palautteen vähyys etätyössä (vs. toimisto) <p>→ Palautekulttuurin kehittäminen</p>

Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelimme työssä oppimista ja sen tukemista yhdellä työpaikalla oppimisen organisoinnin tueksi rakennetun HILL-mallin (Dochy & Segers 2018) avulla. Työntekijöiden kokemuksista ja haastatteluista voitiin tunnistaa mallin eri elementit sekä tarkempia ulottuvuuksia näiden elementtien sisällä. Ulottuvuuksien tarkastelu edelleen tuki oppimisen toteutumisen ja siihen liittyvien haasteiden tarkastelua, jonka perusteella aineistosta voitiin nostaa esiin tapoja oppimisen tukemiseksi. Aiemmat pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset ja jäsennykset ovat kiinnittäneet kapeammin huomiota oppimismahdollisuuksiin ja niiden laajentamiseen esimerkiksi toimijuuden, ohjauksen ja muiden pedagogisten käytäntöjen avulla (esim. Billett 2002; Ceelen ym. 2021; Mikkonen ym. 2017). Näiden havainnoimisen lisäksi HILL-malli mahdollistaa huomion kiinnittämisen työpaikan monipuolisiin oppimisympäristöihin ja oppimisen tapoihin, mutta se huomioi myös oman, proaktiivisen motivaation merkityksen oppimisen tukena (ks. myös Parker ym. 2010). Tarkastelun perusteella esitämme, että HILL-malli huomioi kokonaisvaltaisesti työssä oppimiseen liittyviä elementtejä, minkä vuoksi se voi olla toimiva analyttinen väline työssä oppimisen mahdollisuuksien tunnistamiseen ja arvioimiseen erilaisilla työpaikoilla.

Miten tällaisen tarkastelun antamaa tietoa sitten voitaisiin hyödyntää oppimisen tukemisessa? Työntekijöiden haastatteluiden ja eri elementtien tarkastelun perusteella voitiin tunnistaa joitakin työssä oppimiseen ja sen organisointiin liittyviä haasteita. Näiden perusteella voitiin edelleen nostaa esiin tapoja oppimisen tukemiseksi. Tällaisia olivat erityisesti yksilön näkökulmasta hyvinvoinnin edistäminen sekä motivaation ylläpitäminen ja oppimisilmapiirin vahvistaminen, mutta myös osaamisen kehittämiseen liittyvän ohjauksen vahvistaminen ja yleisesti työtapojen kehittäminen. Oppimisympäristöjen ja oppimisen näkökulmasta oppimista voisivat tukea vuorovaikutuksen ylläpitäminen sekä oppimisen mahdollistaminen osana työtä ja työssä, vaikka toisaalta tutkimuksessa korostuivat myös tarve koulutukselle ja koulutusten kehittämiseen. HILL-mallin avulla voitiin tarkastella tarkemmin myös kolmen oppimista rikastavan pedagogisen käytännön toteutumista. Näiden tarkastelun perusteella oppimisen tukitoimiksi tunnistettiin tiedon jakami-

seen liittyvien käytäntöjen kehittäminen (esim. vaihtoehtoisten tapojen kehittäminen kirjallisille ohjeille), ohjauksen organisointi ja säännöllisyys sekä perehdytyksen kehittäminen. Lisäksi oppimisen tuen keinoiksi nostettiin koettuihin haasteisiin perustuen tavoitteiden määrittäminen osaamiselle ja oppimiselle, vastuiden määrittäminen erityisesti suhteessa oppimisen yhteiseen arviointiin sekä yleisesti palautekulttuurin kehittäminen. Työyhteisössä yhtenä oppimisresurssina näyttäytyivät myös tiimit, joiden sisäiset ja väliset tiimipalaverit sekä työkierto voisivat olla pedagogisesti rikkaita käytäntöjä, joita voitaisiin tietoisesti tukea (ks. myös Billett & Noble 2020; Wallo ym. 2021).

Tähän laadulliseen tapaustutkimukseen sisältyy rajoituksia, jotka tulee huomioida tulosten tulkinnassa. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuneen työpaikan ja työssä oppimisen tapauksen valinta sisältää rajoituksia, sillä oletettavaa on, että tapaus on alallaan hyvin tyypillinen esimerkki työssä oppimisesta sen sijaan, että tapaus näyttäytyisi jollakin tapaa kriittisenä tai epätavallisena. Työssä oppimisen kontekstuaalisuuden vuoksi on myös tärkeää huomioida, että HILL-mallin (Dochy & Segers 2018) avulla tunnistetut ulottuvuudet ja erityisesti niiden toteutuminen eivät välttämättä ole yleistettävissä, vaan HILL-mallin elementit voivat näyttäytyä hyvin eri tavoin eri konteksteissa, kuten erilaisissa työyhteisöissä tai eri aloilla. Jatkotutkimuksissa HILL-mallin sovellettavuutta voidaan edelleen tarkastella erilaisten empiiristen aineistojen avulla. Toiseksi tulosten tulkinnassa on tärkeää huomioida tutkimuksen toteutus koronapandemian aikana. Esimerkiksi koulutusten organisointi, vuorovaikutteisuuden aste ja palautekäytännöt ovat aineistonkeruun aikana voineet poiketa paljonkin ns. normaalitilanteesta. Kolmas merkittävä rajoitus liittyy tutkimuksen pedagogiseen näkökulmaan. Näkökulma saattaa kiinnittää liiaksi huomiota oppimiseen hallittavana ja jopa asteittain etenevänä toimintana, vaikka työssä oppiminen erilaisissa konteksteissa ei ole suoraviivaista tai lainkaan ongelmattonta. On tärkeää tiedostaa, että työssä oppimiseen liittyvätkin aiempien tutkimusten mukaan vahvasti myös mahdolliset valta-asetelmat ja ristiriidat, jolloin oppiminen työyhteisöissä ei välttämättä perustu omaehtoisuuteen tai jakaudu tasaisesti työyhteisön jäsenten kesken (Bierema 2002, Billett 2001; Järvensivu & Koski 2012; Malcolm & Zukas 2006). Näihin näkökulmiin voidaan kiinnittää tarkemmin huomiota jatkotutkimuksissa.

Jatkuvan oppimisen uudistus (Valtioneuvosto 2020) korostaa työpaikkojen merkitystä oppimisympäristöinä. Tämä tutkimus tukee osaltaan ajatusta siitä, että työpaikat ovat keskeinen osa jatkuvan oppimisen järjestelmää. Toisaalta luku kannustaa arvioimaan yksittäisten työpaikkojen ja -yhteisöjen oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Työpaikkoja oppimisympäristöinä tarkasteltaessa onkin tärkeää tiedostaa, että kaikki työpaikat eivät välttämättä pysty tarjoamaan jatkuvasti uusia oppimismahdollisuuksia tai edistämään yksilöllistä ja suunnitelmallista osaamisen kehittämistä. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien laajentamiseksi onkin tärkeää pohtia, miten koulutus ja esimerkiksi koulutustarjonta ja koulutuksen toteutus saadaan paremmin vastaamaan työsäkävien aikuisten sekä työpaikkojen täsmätarpeita.

Lähteet

- Austin, Zubin, Marini, Anthony & Desroches, Bernie (2005) Use of Learning Portfolio for Continuous Professional Development: A study of Pharmacists in Ontario (Canada). *Pharmacy Education* 5 (3), 1–7.
- Batalla-Busquets, Josep-Maria & Pacheco-Bernal, Carmen (2013) On-the-Job E-Learning: Workers' Attitudes and Perceptions. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 14 (1), 40–64.
- Bierema, Laura L. (2002) The Sociocultural Contexts of Learning in the Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 96, 69–78.
- Billett, Stephen (2001) Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- Billett, Stephen (2002) Towards a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation and Engagement. *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27–43.
- Billett, Stephen & Noble, Christy (2020) Utilizing Pedagogically Rich Work Activities to Promote Professional Learning. *Éducation & Didactique* 14 (3), 137–150.
- Berings, Marjolein, Poell, Rob F. & Gelissen, John (2008) On-the-job Learning in the Nursing Profession: Developing and Validating a Classification of Learning Activities and Learning Themes. *Personnel Review* 37 (4), 442–459.
- Cairns, Len & Malloch, Margaret (2013) Theories of Work, Place and Learning: New Directions. Teoksessa Malloch, Margaret, Cairns, Len, Evans, Karen & O'Connor, Bridget (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace*

- Learning. Lontoo: SAGE Publications, 3–16.
- Ceelen, Lieke, Khaled, Anne, Nieuwenhuis, Loek & de Bruijn, Elly (2021) Pedagogic Practices in the Context of Students' Workplace Learning: A Literature Review. *Journal of Vocational Education & Training*, Ahead-of-Print.
- Collin, Kaija (2002) Development Engineers' Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133–152.
- Decius, Julia, Schaper, Niclas & Seifert, Andreas (2019). Informal Workplace Learning: Development and Validation of a Measure. *Human Resource Development Quarterly* 30 (4), 495–535.
- Dochy, Filip & Segers, Mien (2018) Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model. Lontoo: Routledge.
- Järvensivu, Anu & Koski, Pasi (2012). Combating Learning. *Journal of Workplace Learning* 24 (1), 5–18.
- Kyndt, Eva & Baert, Herman (2013) Antecedents of Employees' Involvement in Work-related Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research* 83 (2), 273–313.
- Malcolm, Janice & Zukas, Miriam (2006) Pedagogic Learning in the Pedagogic Workplace. Teoksessa Edwards, Richard, Gallacher, Jim & Whittaker, Susan (toim.) *Learning Outside the Academy: International Perspectives on Lifelong Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge, 90–102.
- Manuti, Amelia, Pastore, Serafina, Scardigno, Anna F., Giancaspro, Maria L., & Morciano, Daniele (2015) Formal and Informal Learning in the Workplace: A Research Review. *International Journal of Training and Development* 19 (1), 1–17.
- Mikkonen, Susanna, Pylväs, Laura, Rintala, Heta, Nokelainen, Petri & Postareff, Liisa (2017). Guiding Workplace Learning in Vocational Education and Training: A Literature Review. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 9 (9).
- Nikolova, Irina, Van Ruysseveldt, Joris, De Witte, Hans, & Van Dam, Karen (2014) Learning Climate Scale: Construction, Reliability and Initial Validity Evidence. *Journal of Vocational Behavior* 85 (3), 258–265.
- Noe, Raymond A., Tews, Michael J., & Marand, Alena D. (2013) Individual Differences and Informal Learning in the Workplace. *Journal of Vocational Behavior* 83 (3), 327–335.
- Parker, Sharon K., Bindl, Uta K. & Strauss, Karoline (2010) Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management* 36 (4), 827–856.
- Schreier, Margit (2013) *Qualitative Content Analysis*. Teoksessa Flick, Uwe

- (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. Lontoo: SAGE Publications, 170–183.
- Skule, Sveinung (2004) Learning Conditions at Work: A Framework to Understand and Assess Informal Learning in the Workplace. *International Journal of Training and Development* 8 (1), 8–20.
- Svensson, Lennart, Ellström, Per-Erik & Åberg, C. (2004) Integrating Formal and Informal Learning at Work. *Journal of Workplace Learning* 16 (8), 479–491.
- Tynjälä, Päivi (2008) Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, Päivi (2013) Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36.
- Tynjälä, Päivi (2022) Workplace Learning from the Organizational Point of View. Teoksessa Harteis Christian, Gijbels David & Kyndt Eva (toim.) *Research Approaches on Workplace Learning: Insights from a Growing Field. Professional and Practice-based Learning* 31. Cham: Springer Nature, 429–450.
- Valtioneuvosto (2020) Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Virtanen, Anne, Tynjälä, Päivi & Helin, Jouni (2020) Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa Virtanen Anne, Helin Jouni & Tynjälä Päivi (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 21–25.
- Wallo, Andreas, Kock, Henrik, Reineholm, Catherine & Ellström, Per-Erik (2021) How Do Managers Promote Workplace Learning? Learning-Oriented Leadership in Daily Work. *Journal of Workplace Learning* 34 (1), 58–73.

9.

Organisaation oppimisen lähtökohtia, raameja ja haasteita – tapaustutkimus sairaalaorganisaatiosta

*Marianne Jaakkola, Soila Lemmetty, Kaija Collin,
Minna Ruoranen & Teuvo Antikainen*

Tiivistelmä

Oppiminen on luonnollinen osa nykyajan työelämää ja työn tekemistä erilaisissa organisaatioissa. Sillä on myös iso merkitys organisaatioiden kestävästä kilpailukykyä luovana elementtinä. Terveystieteiden alalla organisaation oppiminen on erityisen tärkeää intensiivisten ja monimutkaisten muutosten vuoksi. Tässä luvussa tuodaan esille sairaalan henkilöstön kuvauksia organisaation oppimisprosesseista, jäsenellään niitä organisaation oppimiseen liittyvän aikaisemman teorian näkökulmasta sekä tarkastellaan kuvauksissa esiintyviä organisaation oppimista raamittavia ja haastavia tekijöitä. Esittelemme tapaustutkimuksen, jonka aineisto kerättiin sairaalan operatiivisten toimintayksiköiden henkilöstöltä teemahaastatteluaineistona (N=26) ja analysoitiin kvalitatiivisella, teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä.

Tavoitteenamme oli selvittää, millaisia organisaation oppimisprosessien lähtökohtia ja vaiheita sairaalan henkilöstö kuvaa, ja millaisia organisaation oppimista raamittavia tai haastavia tekijöitä sairaalan henkilöstön kuvauksissa esiintyy. Työntekijälähtöisten, mutta organisaation eri tasot läpäisevien oppimisprosessien lähtökohtana kuvattiin jokin arjessa esiintyvä ongelma, tilanne tai se saattoi pohjautua toimijan omaan intressiin. Organisaatiolähtöisiksi oppimisprosesseiksi kuvattiin vuorostaan organisaation odottaman taitotason saavuttaminen, jatkuvan kehittämisen tavoittelu ja organisaation spesifi kehittämistarve. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin molempia oppimisprosesseja raamittavia ja haastavia tekijöitä, joihin yksittäinen työntekijä tai edes organisaatio ei välttämättä pysty vaikuttamaan. *Tutkimus on toteutettu Työsuojelurahaston rahoituksella (200324).*

Avainsanat: organisaation oppiminen, tapaustutkimus, sairaala, kirurgian klinikka, laadullinen tutkimus

Johdanto

Organisaation oppimisella on iso merkitys organisaatioiden kestävästä kilpailukykyä luovana elementtinä (Thomas & Allen 2006; Yang 2004). Organisaation kyky oppia on edellytys innovatiivisuudelle ja tehokkuudelle, jotka tuottavat menestystä. Terveystieteiden alalla organisaation oppiminen on erityisen tärkeää intensiivisten, ja monimutkaisten muutosten vuoksi (Lyman ym. 2021). Tällaisina muutoksina voidaan nähdä esimerkiksi COVID-pandemia sekä Suomessa käynnissä oleva sosiaali- ja terveydenhuoltoalojen ja pelastustoimen uudistus (ns. sote-uudistus), mutta myös jatkuvammat muutokset, kuten digitalisaation ja etätöiden lisääntyminen sekä hoitosuositusten ja -käytäntöjen kehittyminen. Nykyaikana oppimista työelämässä ei voi välttää, sillä se on luonnollinen osa työn tekemistä ja kaikkialla läsnä (Brandt & Eljaer 2011).

Organisaatioiden kontekstissa, niin kirjallisuudessa kuin työpaikoillakin, työntekijä nähdään keskeisenä oppijana, minkä vuoksi oppiminen

liitetään usein henkilökohtaiseen, ammatilliseen kehittymiseen (Viitala & Jylhä 2019), joka korostaa työntekijän omaa vastuuta ja motivaatiota (Siirilä ym. 2021). Yksilön rooli on organisaation oppimisenkin näkökulmasta merkityksellinen, sillä organisaatiotason oppiminen edellyttää aina myös yksilöiden ja ryhmien oppimista (Brandt & Elkjaer 2011) ja oppiminen organisaatioissa tapahtuu kollektiivisten kokemusten kautta (Argote & Miron-Spektor 2011; Yang 2004). Organisaation oppimisen käsite viittaa kuitenkin yksilötasoa laajempaan muutos- ja kehittämisprosessiin, joka läpäisee myös ryhmä- ja organisaatiotasot (Crossan ym. 1999), tuottaen organisaation strategian näkökulmasta merkityksellisiä lopputuloksia. Yleisesti näkemys oppimisesta on kuitenkin keskittynyt liikaa yksilön oppimiseen, yksilön kykyyn oppia ja luoda tietoa, eikä organisaation rakenteiden ja toimintakäytänteiden vaikutusta oppimiseen ja tiedon kulkuun siten aina huomioida (Thomas & Allen 2006).

Organisaation oppimisen teoriaa on kehitetty 1960-luvulta saakka, ja tunnetummaksi se tuli 1970-luvulla (Crossan ym. 1999; Do & Mai 2020). 1980-luvulta lähtien aiheesta julkaistiin artikkeleita enenevässä määrin, mutta trendi on sittemmin kääntynyt laskuun 2010-luvulla (Kumar ym. 2021). Aihetta on tarkasteltu paljon teoreettisella tasolla ja aiheesta on julkaistu laajasti erilaisia kirjallisuuskatsauksia, vaikka samaan aikaan juuri empiirisen tutkimuksen puutetta ja tarvetta on tutkijoiden toimesta tuotu esille (Brandt & Elkjaer 2011). Oppimista on organisaatiotason ilmiönä kuitenkin tutkittu myös empiirisesti erilaisissa konteksteissa, esimerkiksi teollisuuden ja koulutuksen aloilla sekä terveydenhoitoalalla. (Kumar ym. 2021.) Organisaation ja oppimisen yhdistävä tutkimus on monitieteistä. Useat tutkimusalat – esimerkiksi taloustieteet, psykologia, sosiologia ja organisaatiotutkimus – hyödyntävät organisaation oppimisen teoriaa ja osallistuvat sen luomiseen sekä jatkokehittämiseen (Argote & Miron-Spektor 2011). Organisaatiotason oppimisen käsitteitä on tutkimuskirjallisuudessa alusta lähtien määriteltä hyvin kirjavasti (Argote & Miron-Spektor 2011; Do & Mai 2020; Hammoud 2020; Yang 2004), myös eri vuosikymmeninä. Käsitteen määrittelyssä tukeudutaan edelleen usein ennen 2000-lukua luotuihin kuvauksiin. Määrittelyn ja kuvauksen haasteena on sen laaja-alaisuus ja monitieteisyys, mikä vaikeuttaa myös eri toimijoiden välisen yhteisen ymmärryksen muodostumista (Hammoud 2020). Organisaation

oppimisen tutkimusta on tehty paljon länsimaissa, mutta organisaatioiden erojen vuoksi kontekstikohtaista tarkastelua tarvittaisiin lisää. Se mahdollistaisi myös teorioiden laajemman soveltamisen. (Mak & Hong 2020.)

Sairaala on toimintatavoitteiltaan yksinkertainen, mutta yhteisönä kompleksinen, monitieteinen ja moniammatillinen organisaatio, jossa olisi hyvä ymmärtää organisaation oppimisen käytännön prosesseja paikallisella tasolla (ks. esim. Sujan 2015). Tutkimusta sairaalaorganisaation oppimisesta tarvitaan juuri siksi, että voidaan ymmärtää kontekstuaalisia ja tilannekohtaisia tekijöitä, jotka oppimisprosesseissa ovat läsnä (Lyman ym. 2018). Tutkimus, johon tämä luku pohjautuu, hyödyntää tapaustutkimusta ja se vastaa kontekstuaalisen tarkastelun tarpeeseen. Tapaustutkimuksemme kohteena on sairaalaorganisaatio, josta tutkimukseen on osallistunut sairaalan operatiivisten toimintayksiköiden henkilöstöä, esimerkiksi kirurgian aloilta. Monissa sairaalakonteksteissa tehdyissä tutkimuksissa oppiminen on nähty välineenä jonkun muun organisaatiossa tavoiteltavan kokonaisuuden, kuten kustannustehokkuuden, potilasturvallisuuden, hoidon vaikuttavuuden tai hoidon laadun edistämiseksi (ks. esim. Rosenman ym. 2019; Rydenfält ym. 2017). Organisaation prosesseja olisi kuitenkin tärkeää tarkastella myös suoraan oppimisen näkökulmasta, sen sijaan, että oppiminen nähdään vain keinona organisaation strategisten tavoitteiden saavuttamisessa. Vasta oppimisprosesseja tutkimalla voidaan ymmärtää organisaation oppimisen teoriaa ja käytäntöä juuri terveydenhuollon spesifillä toimialalla (Lyman ym. 2018). Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on tuoda esille sairaalan operatiivisen alan yksikössä työskentelevän henkilöstön kuvauksia organisaation oppimisprosesseista, jäsenellä niitä organisaation oppimiseen liittyvän aikaisemman teorian (ks. Crossan ym. 1999) näkökulmasta sekä tarkastella kuvauksissa esiintyviä organisaation oppimista raamittavia ja haastavia tekijöitä.

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme pääkäsitteen, organisaation oppimisen, sekä siihen liittyvää, sairaalakontekstissa tehtyä tutkimusta. Kuvaamme tutkimuksen tavoitteen, kysymykset ja menetelmät sekä esittelemme tutkimuksemme löydökset. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme havaintoja peilaten niitä olemassa olevaan tietoon, ja tuomme esille tutkimuksen käytännöllisiä ja yhteiskunnallisia kontribuutioita ja jatkotutkimusehdotuksia.

Organisaation monitasoinen oppiminen muutosprosessina

Oppimisesta organisaatiotasolla puhutaan usein kahden käsitteen kautta. Nämä käsitteet ovat oppiva organisaatio (*learning organisation*) ja organisaation oppiminen (*organisational learning*), ja niitä käytetään tutkimuskirjallisuudessa myös samanaikaisesti. Molemmat käsitteet viittaavat ajatukseen organisaatiosta monitasoisena sosiaalisena kokonaisuutena (Popova-Nowak & Cseh 2015 s. 315), jolla on kyky muuttua, oppia ja kehittyä siinä missä yksittäisellä ihmisellä tai ryhmälläkin (Viitala & Jylhä 2019; Yang 2004). Organisaation oppimisen käsite painottuu organisaatiossa tapahtuvien oppimisprosessien tarkasteluun organisaation eri tasoilla, kun taas oppivalla organisaatiolla viitataan yleensä yleisemmin toimintaan ja organisaatioon, joka oppii ja tavoittelee jatkuvaa oppimista (Do & Mai 2020; Sun & Scott 2003; Thomas & Allen 2006; Örtenblad 2001). Siten oppiva organisaatio edustaa enemmän normatiivista linjaa (mitä tulisi tehdä ja miten, jotta organisaatio oppii), kun taas organisaation oppiminen kuvailee mitä jo tehdään ja millä tavalla (Sun & Scott 2003; Örtenblad 2001). Molempien käsitteiden tutkimuksissa peräänkuulutetaan sovellettavuutta, jolloin tavoitteena on muodostaa tutkimuksen myötä käytäntöön sovellettavia ohjeita ja malleja (Basten & Haamann 2018; Mak & Hong 2020; Thomas & Allen 2006). Tässä luvussa kuvatussa tutkimuksessa käytämme käsitteenä organisaation oppimista, sillä siihen kiinnittyvä aikaisempi kirjallisuus tarjoaa analyyttisesti tarkoituksenmukaisia lähtökohtia organisaation ja oppimisen yhdistävälle tarkastelulle. Organisaation oppimisen määrittelyssä voidaan aikaisemman teorian ja kirjallisuuden myötä paikantaa kolme keskeistä näkökulmaa, jotka ovat: *organisaation muutos*, *organisaation eri tasoille ulottuva prosessi* sekä *organisaatiolähtöinen tuki ja raamit oppimisprosessille*. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin, mitä näillä näkökulmilla aikaisemmassa kirjallisuudessa tarkoitetaan ja miten niitä on kuvattu.

Kolme näkökulmaa organisaation oppimiseen

Organisaation oppimisprosessissa erilaiset tiedot ja taidot perustuvat toimijoiden yksilöllisiin tai organisaation kollektiivisiin kokemuksiin,

joiden kautta organisaatiossa tapahtuu muutosta (Argote & Miron-Spektor 2011; Yang 2004). Crossan ja kumppanit (1999) kuvaavatkin organisaation oppimista muutosprosessina, joka tapahtuu mielessä ja toiminnassa sekä yksilötasolla että jaettuna. Muutos voidaan nähdä olevan organisaation oppimista ylläpitävä tavoitetilä, jolloin organisaatio oppii siksi, että muutosta saavutetaan. Muutoksen tarve toimii oppimisprosessien sytyttäjänä ja niitä kannattelevana ja eteenpäin vievänä voimana. Siten organisaation oppimisen teorit tyypillisesti näkevät oppimisen muutosprosessina, jossa organisaatio kehittyy (Hammoud 2020). Muutosta tavoittelevassa organisaatiossa tapahtuu oppimisprosesseja, jotka sisältävät vuorovaikutusta yksilöiden ja yhteisön välillä, organisaation eri tasoilla (Popova-Nowak & Cseh 2015). Organisaation tasoina voidaan nähdä esimerkiksi yleinen, yksilöllinen ja ryhmän taso, sekä rakenteelliset tai systeemiset tasot (Yang 2004). Organisaation oppimisen kirjallisuudessa tasoa on kuitenkin kuvattu tyypillisesti kolme: yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotaso (Crossan ym. 1999). Organisaation oppimisen keskiössä on ajatus siitä, että oppimisprosessi läpäisee kaikki kuvatut kolme tasoa. Se eroaa näin ollen esimerkiksi työssä oppimisen (workplace learning) käsitteestä, jolla viitataan erityisesti yksilön ja ryhmien oppimiskäytäntöihin ja -prosesseihin (Billett 2002). Toisaalta organisaation oppimisen ja työssä oppimisen käsitteet ovat osin päällekkäisiä, sillä organisaatiotason oppiminen edellyttää aina myös yksilöiden ja ryhmien oppimista (Brandt & Elkjaer 2011).

Kuvatut kolme keskeistä tasoa (yksilö, ryhmä ja organisaatio) eivät siis ole toisistaan irrallisia, vaan organisaation oppimisessa on oleellista prosessin liikkuminen, siirtyminen ja eteneminen tasoilta toiselle (Sun & Scott 2003). Crossan ja kumppanit (1999) ovat esittäneet teoriassaan kahdensuuntaisia organisaation oppimisprosesseja, jotka parhaimmillaan muodostavat dynaamisen prosessin. Heidän kuvauksessaan oppimisprosessissa yksilöiden uudet ideat ja toiminta virtaavat ryhmä- ja organisaatiotasolle, samaan aikaan kun jo opitut asiat siirtyvät organisaatiolta ryhmä- ja yksilötasolle vaikuttaen yksilöiden ajatteluun ja toimintaan (Crossan ym. 1999). Näin ollen organisaation kahdensuuntaisia oppimisprosesseja voidaan kuvata yksilölähtöisinä tai organisaatiolähtöisinä. *Yksilölähtöisellä oppimisella* tarkoitetaan oppimisen jatkumoa, joka alkaa yksilöstä (työntekijästä), mutta jatkuu ryhmä- ja organisaatiotasolle. Yksilön oppiminen voi alkaa esimerkiksi intuitiivisesta oivalluk-

sesta tai kokemuksesta, joka muuttuu vuorovaikutuksen kautta ryhmän yhteiseksi ymmärrykseksi ja lopulta esimerkiksi muutokseksi organisaation rakenteissa, systeemeissä, käytänteissä, tuotteissa, strategiassa tai kulttuurissa. Ajan myötä opittu asia voi siis muuttua kollektiiviseksi toiminnaksi ja sen myötä rutiineiksi ja edelleen institutionalisoituneiksi suunnitelmiksi. (Vera & Crossan 2004.) *Organisaatiolähtöinen oppimisprosessi* on teorian mukaan sitä, että institutionaalistunut tieto ja ymmärrys vaikuttaa yksilöiden ja ryhmien oppimiseen. Organisaation toiminnan kannalta on olennaista, että organisaatiolähtöisellä prosessilla päivitetään ja vahvistetaan oppimista sekä vakiintuneita käytänteitä. Organisaatiolähtöisestä oppimisesta on kyse myös silloin, kun jokin organisaatiossa tunnustettu uusi idea, oppi tai käytäntö jalkautetaan organisaatiotasolta yksilöiden toiminnan osaksi. Tällöin viestintä nousee keskeiseen asemaan. Tiivistetysti ilmaistuna organisaatiolähtöisessä oppimisprosessissa organisaatioon sulautunut oppiminen on sitä, miten tavoiteltu ymmärrys ja tieto vaikuttaa tai jalkautuu yksilöiden ja ryhmän ymmärrykseen ja toimintaan, kun taas yksilölähtöinen prosessi tarkoittaa sitä, miten yksilön oppiminen johtaa ryhmän ja lopulta organisaation oppimiseen. (Crossan ym. 1999; Vera & Crossan 2004.)

Organisaation oppiminen on laaja-alainen ilmiö, jota oppimisen lähtökohdan (yksilö- tai organisaatiolähtöinen), sekä prosessin etenemisen lisäksi raamittaa useat erilaiset tekijät. Organisaation oppimisen kirjallisuudessa eräs näkökulma onkin myös se, millä tavalla organisaatio voi tukea ja edistää sen sisällä tapahtuvia oppimisprosesseja. Aiemmissä tutkimuksissa oppimisprosesseja raamittavina tekijöinä on kuvattu muun muassa johtajuus, yhteistyö- ja osallistumismahdollisuudet, organisaation rakenteet, järjestelmät sekä yksilöllisten tekijöiden kuten motivaation ja minäpystyvyyden tukeminen. Organisaatiotasolla puhuttaessa erilaiset raamit nivoutuvat isossa kuvassa osaksi organisaation kulttuuria, joka ohjaa yksilöiden ja ryhmien toimintaa (Alonazi 2021). Lisäksi yleisen tason raamina voidaan organisaation oppimistutkimuksessa nähdä muutos, joka lähtökohtaisesti näyttäytyy keskeisenä oppimiseen sysäävänä tekijänä. Johtajuus on merkittävä raami organisaation oppimiselle (Do & Mai 2020) sekä suoraan että välillisesti, koska sillä voidaan vaikuttaa esimerkiksi ryhmän ilmapiiriin, jolla on vaikutusta yhteiseen tiedon jakamiseen ja reflektioon (Anselmann & Mulder 2020; Kim & Park 2020). Mahdollisuudet yhteiseen tiedon jakamiseen, keskusteluihin ja

yhteistyöhön kollegoiden välillä taas edistävät oppimista, osaamista ja siten organisaation oppimisprosessin etenemistä (kts. esim. Khandakar & Pagil 2019; Claret ym. 2020; Kyndt ym. 2016). Organisaation rakenteilla voidaan vaikuttaa siihen, miten tieto kulkee organisaation eri tasoilta toisille, mutta myös siihen, millaisissa tilanteissa henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua oppimisprosesseihin ja -tilanteisiin, joissa tietoa jaetaan (Thomas & Allen 2006; ks. myös Crossan ym. 1999).

Tässä tutkimuksessamme näemme yllä oleviin kuvauksiin pohjautuen, että organisaation oppimista voidaan tarkastella kahdesta suunnasta lähtöisin olevana prosessina: 1) yksilön oppimisesta kumpuavaksi ryhmän oppimiseksi, joka johtaa koko organisaation kehittymiseen, sekä 2) organisaation lähtökohdista (esim. tietoa, tarpeet ja käytännöt) muodostuvaksi ryhmän ja yksilön oppimiseksi. Siten tämän tutkimuksen lähtökohtana on näkemys organisaation oppimisesta yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasot läpäisevänä prosessina, jolloin analyttisesti kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti oppimisprosessin lähtöpisteen paikantamiseen, sekä sen jälkeiseen kuvaukseen prosessin etenemisestä seuraaville tasoille. Lisäksi huomioimme teoriassa esitetyn näkökulman oppimisprosesseja raamittavista tekijöistä, kiinnittämällä huomiota mekanismeihin, jotka raamittavat (mahdollistavat ja haastavat) oppimisen prosesseja (Crossan ym. 1999).

Organisaation oppiminen sairaalakontekstissa

Sairaalakontekstissa organisaation oppiminen voidaan määritellä positiiviseksi muutokseksi organisaation kollektiivisessa tiedossa ja toiminnassa, mikä parantaa organisaation kykyä saavuttaa halutut tulokset (Lyman ym. 2018). Oleellista organisaation oppimisessa on näin ollen se, että muutos ja oppimisprosessi suhteutuu organisaation missioon, visioon, arvoihin tai tavoitteisiin. Organisaation oppimista on kuvattu lupaavana strategiana terveydenhuollon turvallisuuden ja laadun parantamisessa (esim. Lyman ym. 2018). Se on edellytys toimintojen ja organisaation kehittämiseksi, jonka on kuvattu olevan kompleksisessa sairaalaympäristössä jatkuvaa. Organisaation kehittämissuunnitelmissa, niin terveydenhuollossa kuin muutoinkin on kuitenkin viime kädessä kyse yksilöiden ja ryhmien oppimisesta, jota tulisi sekä ymmärtää että tukea

organisaation tasolta. Kehittämistoiminta, joka ei henkilöstön näkökulmasta tuota lisäarvoa – kuten epäonnistuneiksi koetut toiminnan parannusyritykset – voivat johtaa kehittämisen vastustamiseen (Hovlid ym. 2012). Parannusyritysten onnistumisen tai epäonnistumisen arviointi on kuitenkin vaikeaa, sillä näkökulma niiden onnistumisesta riippuu myös roolista, josta käsin arviointia tehdään. Kun sairaaloissa pyritään innovatiivisiin muutoksiin, olisi kuitenkin tärkeää suunnata resursseja henkilökunnan ja tiimien ohjeistamiseen ja tukemiseen muutoksessa sekä onnistuneiden muutosten näkyväksi tekemiseen (Glover ym. 2020). Nykyaikainen, kompleksinen ja monitieteinen terveydenhuolto, jossa esiintyy monimutkaisia käytäntöjä ja moniammatillista toimintaa uudenlaisten ongelmien selvittämiseksi, edellyttää perinteisten organisaation kehittämisen lähestymistapojen sijaan uudenlaisia kehittämisen keinoja (Rydenfält ym. 2017). Etenkin bottom-up –prosessien merkitystä on korostettu perinteisten top-down –kehittämistoimien sijaan, jotta tiedettäisiin todella, mikä organisaatiossa toimii ja mitä asioita tulisi kehittää (Peet ym. 2021).

Työssä oppimisen ilmiön ymmärtäminen käytäntöperustaisena nostaa keskiöön oppimisen inhimillisen luonteen (kts. esim. Elkjaer & Nickelsen 2016). Esimerkiksi hoitajiin kohdistuvassa tutkimuksessa havaittiin, että yksilötasolla työssä tapahtuva oppiminen toteutuu omaa työtä tekeväällä tai siihen uusia elementtejä lisäämällä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa, teorian tai ohjauksen myötä, työkokemuksia miettimällä sekä työn ulkopuolisen elämän kautta (Berings ym. 2008). Sairaalakontekstissa usein nähdäänkin, että oppiminen toteutuu tekeväällä, vaikka havaintoja on myös esimerkiksi refleksiivisten, tapauksiin liittyvien keskustelujen merkityksestä henkilöstön ymmärryksen lisääntymisessä ja siten tuon ymmärryksen jalkauttamisesta koko organisaation tasolle (Bontemps-Hommen ym. 2020).

Terveydenhuollossa henkilöstön oppimiseen on nähty vaikuttavan merkittävästi työympäristö ja sen tekijät, joiden kautta voidaan tukea oppimiselle suotuisan ilmapiirin muodostumista, yksilön kokemusta autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta (Clarke 2005). Työpaikan olemassa olevat toimintatavat ja vuorovaikutuskäytänteet voivat sekä haitata että edistää työssä tapahtuvaa oppimista, minkä vuoksi niitä on tarpeen myös haastaa ja kyseenalaistaa (Newton ym. 2015). Osallistumismahdollisuudet nähdään olevan avainasemassa etenkin työn arjessa

tapahtuvalle oppimiselle: ilman tukea ja yhtäläisiä osallistumismahdollisuuksia oppiminen ei toteudu tasa-arvoisesti (Claret ym. 2020). Lisäksi sairaalakontekstissa organisaation oppimista raamittavina lähtökohtina voidaan nähdä esimerkiksi ammatinharjoittamiseen liittyvät velvoitteet, kuten toimijan henkilökohtainen vastuu osaamisensa kehittämisestä ja työn autonomia sekä sen mukanaan tuoma vastuu.

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Sairaala on kompleksinen, monitieteinen ja moniammatillinen organisaatio, jossa henkilöstön oppiminen on edellytys koko organisaation kehittymiselle. Aiemmissä tutkimuksissa on kuvattu organisaation oppimista sairaalakontekstissa ja sen merkitystä etenkin potilasturvallisuudelle ja hoitotyön laadulle. Tutkijat ovat kuitenkin peräänkuuluttaneet tarvetta empiiriselle tutkimukselle, joka kohdistuu suoraan organisaation oppimisprosesseihin ja tuottaa ymmärrystä myös kontekstuaalisista, oppimista raamittavista tekijöistä (ks. Crossan ym. 1999). Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme onkin tuoda esille sairaalan operatiivisessa toimintayksikössä työskentelevän henkilöstön kuvauksia organisaation oppimisprosesseista, jäsenellä niitä organisaation oppimiseen liittyvän aikaisemman teorian (Crossan ym. 1999; Vera & Crossan 2004) näkökulmasta sekä tarkastella kuvauksissa esiintyviä organisaation oppimista raamittavia ja haastavia tekijöitä. Siten olemme muodostaneet tutkimukselle kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaisia organisaation oppimisprosessien lähtökohtia ja vaiheita sairaalan henkilöstö kuvaa?
2. Millaisia organisaation oppimista raamittavia tai haastavia tekijöitä sairaalan henkilöstön kuvauksissa esiintyy?

Tutkimuksen konteksti, aineisto ja analyysi

Tutkimukseen osallistunut kohdeorganisaatio tulee terveydenhuollon toimialalta, sairaalasta, jossa työskentelee kaikkiaan useita tuhansia henkilöitä. Tutkimukseen osallistuneet sairaalan työntekijät tekevät töitä sai-

raalan operatiivisen hoidon toimintayksiköissä. Operatiivisella hoidolla tarkoitetaan kirurgista leikkaustoimintaa ja vuodeosastohoitoa, päiväkirurgiaa ja polikliinistä vastaanottoa. Tutkimukseen osallistui sairaalan henkilöstöryhmiä lääkäreitä ja hoitajia. Sairaala on työympäristönä monipuolinen oppimistutkimuksen kohde. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen on iso osa terveydenhuollon parissa työskentelevän henkilöstön arkea. Monista muista työorganisaatioista poiketen, sairaalan henkilöstön täydennyskoulutuksesta on määrätty terveydenhuoltolaissa. Sairaalan työnantajana on huolehdittava henkilöstönsä riittävästä ammatillisesta osaamisesta. Sairaala tarjoaa henkilöstölleen systemaattista työpaikkakoulutusta, vuosittaista täydennyskoulutusta, erilaisia verkko-oppimisympäristöjä ja simulaatiokoulutusta. Työntekijöitä tuetaan suorittamaan myös erilaisia ammatillisia tutkimuksia työn ohella. Henkilöstön riittävästä osaamisesta huolehditaan edellä mainitun täydennyskoulutuksen lisäksi tehtävä- ja henkilökohtaisella perehdytyksellä ja säännöllisesti päivitettävillä ammatillisilla pätevyyksillä. Työtä tehdään usein tiimeissä, joissa osaamista jaetaan ja kollegaa autetaan. Erityisesti lääkäreiden sairaalassa tapahtuvaa erikoistumiskoulutusta on kuvattu tekemällä oppimisena, yhdessä ohjaajan kanssa tekemisenä mestari-kisällimallia mukaillen.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa kohteena olevaa tapausta – tässä tapauksessa sairaalaorganisaation operatiivista yksikköä – pyritään ymmärtämään monipuolisesti organisaation oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Vuori 2022). Tapaustutkimus näyttäytyy soveltuvana lähtökohtana tutkimukselle, sillä sen tarkoituksena on kuvata ja selittää organisaation oppimisen ilmiötä kohteena olevassa organisaatiossa, tuoden esille yksityiskohtaista ymmärrystä myös ilmiötä raamittavista tekijöistä laajojen yleistysten muodostamisen sijaan (kts. Yin 2018).

Tapaustutkimukselle on tyypillistä monipuolisen ymmärryksen muodostaminen kohteena olevasta tapauksesta, mikä edellyttää kokonaisvaltaista tutustumista tutkimuskohteeseen (esim. Vuori 2022). Tässä tutkimuksessa keräsimme kirurgian klinikalta teemahaastattelua (N=26). Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia ja ne toteutettiin etäyhteydellä yksilöhaastatteluina Teams-ohjelman kautta. Haastattelussa osallistujia pyydettiin ensin kertomaan omasta koulutus- ja työhistoriastaan, jonka jälkeen he saivat kertoa vapaamuotoisesti osaamisen kehittämistä, työssä oppimisesta sekä organisaation kehittämistä

ja kehittämisideoistaan. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin sanasta sanaan. Tämän jälkeen haastatteluaineisto jäsenneltiin tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin (kuten osaaminen ja kehittyminen, työssä oppiminen, kehittäminen) Atlas.ti-ohjelmalla.

Aineisto analysoitiin kvalitatiivisella, teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä (ks. Hsieh & Shannon 2005). Tutkimuksen analyysiä ohjasi näin ollen aikaisempi organisaation oppimisen teoria (Crossan ym. 1999; Vera & Crossan 2004). Kyseisen teorian mukaisesti aineistosta paikannettiin haastateltavien kuvauksia, joissa ilmenee organisaation kahdensuuntaisia, yksilö-ryhmä-organisaatio –tasot läpäiseviä, oppimisprosesseja. Aineiston analyysi käynnistyi alustavasti jäsennellyn aineiston läpiluvulla. Aineistoa luettiin läpi ja siitä kirjoitettiin muistiinpanoja kahden tutkijan toimesta yleiskuvan muodostamiseksi. Lukemisen aikana aineistosta kartoitettiin alustavasti organisaation oppimiseen suoraan kiinnittyviä kuvauksia. Tämän jälkeen aineistosta poimittiin organisaation oppimista kuvaavat sitaatit taulukkoon. Kustakin sitaatista muodostettiin pelkistetty ilmaus, joka kategorisoitiin alaluokkiin sen perusteella, millaisesta lähtökohdasta oppimisprosessit kuvataan käynnistyneen (ks. myös taulukko 1). Tätä kautta oli mahdollista paikantaa sekä yksilölähtöiset että organisaatiolähtöiset prosessit sekä jäsenellä niiden syntymisen taustalla olevia keskeisiä tekijöitä. Lisäksi havaituista oppimisprosesseista tarkasteltiin niiden etenemistä, jotta voitiin varmistua siitä, että kuvattu prosessi liikkuu useammalla kuin yhdellä tasolla (ts. ei ole esimerkiksi vain yksilöllinen, organisaatiosta tai ryhmästä irrallinen prosessi). Lopuksi paikannetuista prosessikuvauksista etsittiin haastateltavien mainintoja prosessia tukevista tai haastavista tekijöistä. Nämä raameiksi nimetyt tekijät listattiin, jonka jälkeen tarkasteltiin niiden päällekkäisyyttä. Tällä tavalla saatiin muodostettua yhteensä neljä luokkaa, jotka kuvaavat erilaisia oppimisprosesseja raamittavia ja haastavia tekijöitä.

Tutkimuksen tulokset

Tässä tutkimuksessa havaitsimme, että sairaalassa kuvatut organisaation eri tasoille ulottuvat oppimisprosessit voivat olla työntekijöistä itseltään tai organisaatiosta lähtöisin olevia. Työntekijä- ja organisaatioläh-

töiset organisaation oppimisprosessit luokiteltiin sen perusteella, miten ne saivat alkunsa. Työntekijälähtöiset prosessit kuvattiin haastateltavien toimesta ongelmalähtöisinä, tilannekohtaisina tai työntekijän omista intresseistä lähtöisin olevina. Organisaatiolähtöisten prosessien taustalla voitiin aineiston perusteella nähdä olevan niin ikään kolme näkökulmaa: organisaation odotetun taitotason saavuttaminen tai ylläpitäminen, jatkuvan kehittämisen tavoittelu tai organisaation spesifi kehittämistarve. Sisällönanalyysin myötä aineistosta muodostetut tulosluokat ovat esillä taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineistosta muodostetut luokat

Sitaatista muodostettu ilmaus	Alaluokka (aineistolähtöinen)	Yläluokka (teorialähtöinen)		Raamit/haasteet
Haaste työssä käynnistää idean ja prosessin, johon kuuluu ryhmän mukaan ottaminen, suunnittelu ja toteutus yhdessä	Ongelmalähtöinen	Työntekijälähtöinen	Organisaation oppiminen	Johtaminen ja roolit Käytännöt ja resurssit Yhteistyö ja ilmapiiri Motivaatio ja asenne
Työtä kuormittava ja haittaava toiminta korvataan järjestelmällä, jonka käyttäminen on kaikille selkeää ja tehokasta				
Kollegoilta opitaan erilaisissa suunnitelmattomissa tilanteissa ja henkilö opettaa asian jälleen toiselle	Tilannekohtainen			
Erikoisosaamisen kehittäminen harvinaisten potilastapausten myötä pienryhmässä				
Työntekijän halu ja kiinnostus oppia, josta seuraa pienryhmän perustaminen	Intressipohjainen			
Oma projekti, jota lopuksi muokataan kollegoiden kanssa				
Organisaation työhön ja tapoihin oppiminen formaalien käytäntöjen kautta	Organisaation odottaman taitotason saavuttaminen	Organisaatiolähtöinen		
Olemassa oleva toimintatapa, jota kehitetään organisaatiossa vuosittain (jatkuvasti tietyn kokouksen puitteissa)	Jatkuvan kehittämisen tavoittelu			
Kehittäjät tuovat uusia asioita, joita työntekijöiden tulisi lähteä jalkauttamaan				
Uuden välineistön käytön oppiminen koulutuksen tai ohjauksen kautta	Organisaation spesifi kehittämistarve			
Uuden järjestelmän käyttöönotto koulutuksen ja tuen kautta rutiiniksi				

Tutkimuksessa tarkastelimme oppimisprosessien lisäksi myös niitä tekijöitä, joita henkilöstö kuvaa prosesseja raamittaviksi tai haastaviksi. Nämä tekijät voitiin jakaa aineistolähtöisesti neljään luokkaan: 1) johtaminen ja roolit, 2) käytännöt ja resurssit, 3) yhteistyö ja ilmapiiri ja 4) motivaatio ja aktiivisuus. Seuraavaksi käymme tarkemmin läpi analyysin myötä syntyneet löydökset. Kuvaamme ensin millaisia työntekijä- ja organisaatiolähtöisiä oppimisprosesseja havaitsimme, jonka jälkeen tuomme esille näitä prosesseja raamittavat ja haastavat tekijät.

Työntekijälähtöiset organisaation oppimisprosessit

Ongelmalähtöinen. Työntekijöiden toimesta käynnistyneet oppimisprosessit lähtivät usein haastateltavien mukaan käyntiin ongelmalähtöisesti. Tällöin kehittäminen ja oppiminen käynnistyi havaitusta haasteesta, ongelmasta tai puutteesta. Oppimisprosessien taustalla olevat ongelmat saattoivat olla isoja, työntekijöistä riippumattomia vaikeuksia, kuten potilasmäärän kasvun tuottamia tarpeita tehdä ja organisoida työtä uudella tavalla. Yhtä lailla ongelmalähtöisinä kuvattiin myös arkisemat, pienempiä muutoksia edellyttävät haasteet. Ongelmat siis toimivat sytykkeinä, mutta työntekijöiden (yksilö tai ryhmä) aktiivinen toiminta ja ongelmaan tarttuminen näyttäytyi oppimisprosessin käynnistymisen näkökulmasta ensiarvoisena.

“Tähän mun [...] projektiin [liittyen], niin me ensin aloitettiin, että me tehtiin kaksi [rutiinityötehtävää] joka toinen päivä. Sitten huomattiin, että meille tulee enemmän ja enemmän lähetteitä, että me ei pärjätä tällä kahdella per päivä, että meidän pitäisi tehdä enemmän [...] Mä otin sen mun [...] ryhmän ja [...] muutamia sidosryhmiä mukaan, pidettiin muutama palaverit, käytiin läpi sitä meidän prosessia, kaikki prosessin osa-alueet käytiin läpi. Ja [...] [lopputuloksena] päivän kolmas [rutiinityötehtävä] oli ohi kymmentä vaille kolme.” Lääkäri 5.

Ongelma saattoi olla ajan myötä pikkuhiljaa kehkeytynyt ei-toivottu toiminta. Oleellista ongelmaratkaisuprosessin käynnistymisessä kuitenkin näyttää olevan vaihtoehdoisen toimintatavan pohdinta. Haastateltavat usein kuvasivat, että ongelmanratkaisuprosessi on ensin käyn-

nistynyt itsenäisesti esimerkiksi ongelmallista kokonaisuutta pohtien ja usein jo ratkaisuehdotelmaakin muodostaen. Tämän jälkeen asia on viety ryhmän keskusteltavaksi, tai jalkautettu suoraan ryhmän toimintaan esimerkiksi yhteisen kokeilun myötä.

”Tää kuormittaa niin paljon, tämä [kuvailee yksityiskohtaisesti kuormittavan tekijän tietyn ammattiryhmän työssä], koska he joutuvat siinä työn ohella monesti tekemään, että tullaan kesken – saattaa olla neljä potilasta, tullaan kysymään et voitko sä ottaa [kuvatun asian] vastaan, niin se on heille aika rasittava tekijä ja haasteellinen, niin sitten kehitettiin [ryhmän kanssa] tällainen [kuvaa uuden toimintatavan]. Mä olen ollut hyvin tyytyväinen tästä, tämä on lähtenyt toimimaan ja näyttää hyvältä ja ne [ammattiryhmän edustajat] on tyytyväisiä, vaikka ensin mietin, että miten tämä tulee onnistumaan. Tällöisissä saa onnistumisen tunteita, että joku asia kehittyy ja saadaan isommalla volyymilla tämä lähtemään, että on kaikki vuodeosastot mukana tässä.” Sairaanhoidaja 9.

Kuten yllä olevasta sitaatista käy ilmi, toisinaan ryhmätason kokeilut ja kehittämistoimet ovat johtaneet laajempaan käytäntöjen muutokseen, joilla on vaikutusta ei vain yksilön tai tiimin vaan myös kokonaisen yksikön tasolla. Näin ollen ongelmalähtöisinä kuvatut työntekijän toimesta käynnistyneet oppimisprosessit voidaan nähdä organisaation oppimisen teorian mukaisiksi organisaation eri tasoja läpäiseviksi prosesseiksi.

Tilannekohtainen. Työntekijälähtöisinä organisaation oppimisprosessina nähtiin myös sellaiset tilanteet, joissa työtä tekevä havaitsee työssä mahdollisuuden oppimiselle ja opitun hyödyntämiselle laajemman kehittämisen taustalla. Tällaiset prosessit edellyttävät sitä, että työssä tapahtuu jotakin normaalista poikkeavaa ja uudenlaista. Kyse ei kuitenkaan tässä yhteydessä ole varsinaisesta, edellä kuvatun kaltaisesta ongelmasta vaan pikemminkin uudesta tilanteesta. Yksilö ei tällöinkään itsenäisesti kehitä syytä prosessin käynnistymiselle, vaan käynnistyminen riippuu työn tuottamista tilanteista. Siitä huolimatta haastateltavat kuvasivat, että työntekijällä on merkittävä rooli tiedostaa, tulkita ja sanoittaa tilanteen tuomat mahdollisuudet oppimiselle ja siten myös sen mahdollisimman laajalle hyödyntämiselle niin, ettei kyse ole vain yksittäisestä

tilanteesta selviytymisestä vaan laajemman arvon ja hyödyn tuottamisesta yksikön tulevaisuutta ajatellen.

“Kädentaitoja hurjasti vaaditaan meidän hoitajilta, niin kyllä he siitä työka- vereilta oppii niissä tilanteissa, että me aina kehoitetaan, kun tulee joku uusi tilanne eteen, niin otat sen työparis ja läpikäyt sen kaa miten mennään, ja sitten seuraavalla kerralla sen varmaan osaat jo itsekin ja opetat taas sit seuraavalle. Että tää on varmaan se tyyppillisin tapa, jolla työtä tekemällä opi- taan.” Sairaanhoitaja 6.

Oppimista mahdollistavan tilanteen havaitseminen kuvattiin usein tapahtuvan yksilön toimesta, mutta mahdollisimman laajan hyödyntä- misen näkökulmasta oleellista on jakaa syntynyt ymmärrys oppimis- mahdollisuudesta myös muille tilanteeseen osallistuville. Toisinaan tule- vaa tilannetta voitiin jo ennakoiden tarkastella oppimisen kannalta niin, että tilanteeseen osallistujat valittiin sen perusteella, kenelle osallistumi- sesta olisi oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta suurin hyöty. Tämä edustaa myös terveydenhuollon sisäänrakennettua ammattieettistä toi- mintaa, jossa jokaisen velvollisuutena on varmistaa, että tiimin jäsenet osaavat vaaditut asiat työssään. Yksittäinen tilanne ei välttämättä vielä tarkoita ryhmän, yksikön tai organisaation käytäntöjen muuttamista, mutta tilanteiden tuottamat kokemukset ryhmille voivat vaikuttaa pit- källä aikavälillä myös yksikön tai organisaation toimintatapoihin. Tästä näkökulmasta katsottuna työtilanteet, jotka yksilön ja ryhmän toimesta hyödynnetään mahdollisimman monipuolisesti oppimistilanteina, voi- daan nähdä osana organisaation oppimisprosessia.

“Jos tulee jotain vähä erikoisempia asioita, niin me yhdessä [tiiminä] mie- titään niitä, vaihdetaan ajatuksia ja perehdytään kirjallisuuteen. Sitä kautta laajennetaan osaamista ja saadaan myös kokemusta vähän harvinaisemmista asioista. Ja päivittäin on se että, [...] jokainen leikkaus on uusi tapahtuma, että siinä on mahdollisuus oppia jotakin kun valmistautuu huolella ja tekee sen mahdollisimman hyvin. Siinä kehittyy ja muotoutuu ne omat toiminta- mallit. Ja ne myöskin jalostuu siitä koko ajan vähä paremmiksi. [...] Sitten on harvinaisuuksia. Jos tuntuu siltä niin voidaan tehdä yhdessä myöskin sel- laisia hyvin erikoisia, joita ei kenellekään tule uran aikana kovin usein vas-

taan. Siinä samalla kaikkien osaaminen lisääntyy.” Lääkäri 8.

Intressipohjainen. Osassa henkilöstön kuvauksia voitiin nähdä, että organisaation oppimisprosessi käynnistyy puhtaasti yksilön omasta kiinnostuksesta ja motivaatiosta. Näissä kuvauksissa oppimisen taustalla ei välttämättä ole ulkopuolelta tulevaa painetta tai tarvetta, vaan oma halu ottaa selvää itseä kiinnostavasta asiasta, kehittää omasta mielestä tärkeää kokonaisuutta, jonka ajatellaan tuottavan hyötyä myös laajemmin, tai puhtaasti uteliaisuuteen pohjautuen kokeilla jotakin uutta.

“Uteliaisuus on avainsana koulutuksessa ja oppimisessa tänä päivänä ja se kuvaa kirurgeja hyvin voimakkaasti.[...] Mutta kun osaat sen edellisen tason, niin uteliaisuus kasvaa ja potilaiden tarpeet kasvaa.” Lääkäri 2.

Toimijan omaan intressiin pohjautuvat oppimisprosessit nähtiin usein lähtökohtaisesti hyvin yksilölähtöisinä. Osaa niistä kuvattiin vahvasti itsenäisinä projekteina, aina siihen saakka, kunnes oma ymmärrys on riittävän vahvaa ja toimija itse on muodostanut aiheesta kattavan kokonaiskuvan tai toimintaehdotelman. Usein vasta tämän jälkeen kokonaisuus on esitetty – tai opetettu – ryhmälle ja keskusteltu sen jalkauttamisesta ryhmän toimintaan.

“Mä itsekseni rakennan sen [protokollan] ja tietysti lopussa, kun se on valmis tavallaan, niin mä näytän sen kollegoille ja asiasta voidaan keskustella, ja kaikki, jotka osallistutaan hoitoon, niin käydään läpi se ja mietitään että miten se muokataan ja sitten se julkaistaan. Se on semmoinen yhden miehen projekti tietyllä tavalla, että siinä ei oo mitään työryhmiä.” Lääkäri 6.

Toisinaan myös yksilön kiinnostukseen pohjautuvat ideat tuotiin jo ideointivaiheessa ryhmälle arvioitavaksi ja keskusteltavaksi. Tyypillistä oli myös se, että yksilö kokoaa samasta aiheesta kiinnostuneet yhteen ja siten ryhmä kehittää aihetta yhdessä alusta asti. Tällöin yksilön sijaan koko ryhmä voidaan nähdä prosessin käynnistymisessä aktiivisena toimijana.

“Se [kehittäminen] oli kyllä varmaan siitä omasta kiinnostuksesta, [...] mä ajattelin, että se lääkehoito on mulle semmoinen, mistä mä voin ehdottomasti aloittaa. [...], myös ne muut vuodeosastot otin siihen mukaan [...] ja me tehtiin tällöinen pienryhmä.” Sairaanhoitaja 9.

Aineistosta havaittiin, että osa kuvatuista toimijoiden omiin intresseihin pohjautuvista prosesseista eteni yksilöltä tai ryhmältä laajempaa joukkoa koskettavaksi toiminnan muutokseksi. Aina näin ei kuitenkaan tapahtunut. Se, etenikö oppimisprosessi yksikkö- tai organisaatiotasolle, riippui usein siitä, miten laajasta muutoksesta tai kehittämistoimesta oli kyse. Osa ideoista oli sellaisia, mitkä koskevat vain yksittäistä tiimiä tai ryhmää, osassa oleellista oli laajempi, koko yksikköä tai jopa organisaatiota koskettava toimintatavan muutos. Isojen muutosten jalkauttaminen nähtiin pääsääntöisesti haastavampana, etenkin jos perusteet olivat yksittäisen ihmisen näkemyskseen pohjautuvia.

Organisaatiolähtöiset organisaation oppimisprosessit

Organisaation odottaman taitotason saavuttaminen ja ylläpitäminen. Organisaatiolähtöisinä oppimisprosesseina aineistossa esiintyi niin sanotut tyypilliset henkilöstöltä vaaditun osaamisen saavuttamiseen ja ylläpitämiseen kohdistuvat prosessit. Tällaisia, usein kirjallisuudessa henkilöstökäytäntöinä (Viitala 2021) kuvattuja prosesseja ovat esimerkiksi perehdytysjaksot, koulutukset, kehityskeskustelut, työnkierto ja rutinoituneet palaverikäytännöt. Näihin voi liittyä erilaisia käytäntöjä, esimerkiksi perehdytyksessä uudelle työntekijälle nimetään perehdyttäjä, joka ohjaa ja tukee uutta henkilöä sekä välittää tälle organisaation sisäistä tietoa. Myös säännölliset koulutukset ja kurssit, jotka koskettavat tiettyä ryhmää tai joukkoa ja joihin henkilöstöä ohjataan osallistumaan, voidaan nähdä kuuluvan tähän organisaatiolähtöiseen luokkaan. Näissä prosesseissa lähtökohtana on organisaatiolähtöinen tarve varmistaa ja ylläpitää organisaatiossa muodostetun yhteisesti jaetun tiedon ja taidon siirtyminen työntekijälle. Osaamisella tässä yhteydessä viitataan henkilöstön ymmärrykseen organisaation toimintatavoista, jotka ovat edellytyksiä organisaation perustehtävän, tavoitteiden, vision ja strategian näkökulmasta.

“Kun tulee uutena taloon niin tottakai se yleisperehdytys [...] se edesauttoi sitä osaamista ja perehtymistä ja oppimista. Sitten meillä on osastolla käytössä tällainen työparityöskentely-järjestelmä. Siinä sitten voi työkaveriltakin helposti kysyä [...]” Sairaanhoitaja 5.

Organisaation odottaman taitotason saavuttaminen ja ylläpitäminen nähtiin organisaatiolähtöisenä oppimisprosessina, sillä siihen kiinnittyvät prosessit ovat organisaatiossa vallitsevia, usein rutiininomaisia toimia ja käytäntöjä. Ne ovat viestittyjä ja sovittuja usein esimerkiksi henkilöstöhallinnon tai johdon toimesta, ja usein ne ovat myös kaikille lähtökohtaisesti samoja, riippumatta toimijaryhmästä, yksiköstä tai tiimistä. Vaikka organisaatiolähtöisen oppimisprosessin voidaan nähdä käynnistyvän organisaation tarpeesta saavuttaa ja ylläpitää henkilön tiettyä osaamista, myös näissä prosesseissa oleellista on prosessin liikkuminen eri tasoilla: organisaatiotasolla muodostuu ohjeet, rutiinit ja yhdessä sovitut toimintatavat, joita yksiköt soveltavat ja ottavat käyttöön omalla alueellaan. Tätä kautta viime kädessä yksiköissä toimivat työntekijät ja työntekijäryhmät ovat oppijoita, jotka vastaanottavat tietoa ja ottavat toimintatapoja käyttönsä. Näin prosessi liikkuu organisaatiolta yksilölle tai ryhmälle ja lopulta yksilölle.

Jatkuvan kehittämisen tavoittelu. Sairaalassa toimivan henkilöstön haastatteluissa tuli ilmi se, että sairaala on kehittyvä ja myös tietoisesti jatkuva kehittämistoimintaa tavoitteleva ja vaaliva organisaatio. Jatkuvan kehittämisen tavoittelu organisaation tahtotilasta käsin konkretisoituu siten, että organisaatiossa on luotu mahdollisuudet ja käytännöt jatkuvalle kehittämiselle. Nämä voivat kohdistua esimerkiksi organisaation prosesseihin suhteessa tiettyyn kokonaisuuteen. Jatkuva kehittäminen on nimensä mukaisesti jatkuva, jotain mikä kehittyy pitkällä aikavälillä ja jossa säännöllisesti tavoitetaan erilaisia etappeja, kuten seuraavissa sitaateissa käy ilmi:

“Isommista asioissa - puhutaan vaikka esimerkiksi suuronnettomuuksista - [...] niin siihen on olemassa protokollat ja se on semmoinen mitä kehitetään joka vuosi. Siinä on kokouksia ja sitä rakennetaan. Se on isomman tiimin projekti, joka jatkuu periaatteessa ikuisesti. Elikkä sitä päivitetään koko ajan, rakennetaan ympäristön ja kaiken kehittyessä.” Lääkäri 6.

“Kyllähän näitä hoitopolkuja on tässä koko ajan sillä tavalla vuosien varrella kehitetty ja on niitä mietitty.” Sairaanhoitaja 16.

Käytännöt, joiden puitteissa säännöllisesti on tarkoitus kehittää haluttua kokonaisuutta, voivat olla esimerkiksi vuosittaisia palavereita. Jatkuvaan kehittymiseen liittyen sairaalassa on myös nimetty henkilöitä, joiden tehtävänä on nimenomaan toiminnan tai prosessien kehittäminen. Nämä “kehittäjät” toimivat organisaation, yksiköiden, tiimien ja yksilöiden rajapinnalla tarkoituksenaan jalkauttaa erilaisia kehittämistoimia organisaation toimintaan ja arkeen. Kehittäjien toiminta ei ole kohdistettu tai rajattu tietyn yksittäisen asian kehittämiseen, vaan kehittämiskohde voi vaihdella.

“Kehittäjiltä, että kun niiltä tulee niitä uusia asioita mitä pitäisi lähteä jalkauttamaan.” Sairaanhoitaja 9.

Kehittäjärooleihin liittyen oleellista on se, että työn kehittämisestä on annettu vastuu tietyille henkilöille. Samaan aikaan haastatteluissa kuitenkin korostuu myös jokaisen työntekijän oma vastuu työn kehittämisestä ja osallistuminen erilaisiin organisaation järjestämiin työryhmiin ja tilaisuuksiin, joissa jatkuvaa kehittämistä myös toteutetaan.

Organisaation spesifi kehittymistarve. Sen lisäksi, että sairaalassa on luotu lähtökohtia jatkuvalla kehittämiselle, organisaatio kohtaa myös erilaisia spesifejä kehittymistarpeita. Tällaisina kuvattiin erityisesti uudet järjestelmät, tilat, työkalut ja toimintamallit, joita organisaatiossa (esim. johdon toimesta) halutaan ja nähdään tarpeelliseksi ottaa käyttöön. Oppimisprosessin näkökulmasta haastatteluista voitiin nähdä, että näiden uusien työkalujen, toimintamallien tai järjestelmien käyttöönottoa ja jalkautumista koko organisaation henkilöstön käyttöön mahdollistetaan esimerkiksi koulutusten tai muodollisen ohjaamisen kautta. Organisaatio on aktiivinen toimija, sillä se tarjoaa henkilöstölle esimerkiksi opastajan, esittelijän tai luennoitsijan jonkin asian oppimiseen, jolloin haluttu ymmärrys siirtyy organisaatiotasolta yksilöille.

“Tulee ensimmäisenä mieleen [oppimisesta] [...] siihen toimenpiteeseen liittyvä välineistö, mitä meille tulee jotain uusia instrumentteja tai jotakin

vastaavaa. Yritetään kerätä mahdollisimman paljon porukkaa omasta tiimistä koolle, että mahdollisimman moni näkisi, jos siellä on joku edustaja, joka neuvoa meille jonkun uuden laitteen käyttöä.” Sairaanhoitaja 1.

“Tuli uudentyyppejä tippakanyyleja, mitä laitetaan käteen, niin niistä oli nyt sellainen nonstop-koulutus, että kaikki kävi kattomassa ja kokeilemassa, että miten se toimii.” Sairaanhoitaja 4.

Organisaatiolähtöiset, johonkin spesifiin asiaan kohdistuvat oppimisen prosessit etenivät tyypillisesti siten, että organisaatiolähtöiset ohjauksen, tiedoksiannon tai esimerkiksi koulutuksen jälkeen henkilöstön odotettiin itse harjoittelevan ja opettelevan kyseistä järjestelmää, työkalua tai toimintamallia. Kuitenkin harjoitteluun ja opetteluun saatettiin tarjota vielä organisaatiotasolta tarvittaessa saatavilla olevaa tukea. Järjestelmien osalta esimerkiksi IT-palvelut toimivat tukirakenteena henkilöstön oppimisprosessissa. Organisaation oppimisen teorian (Crossan ym. 1999) näkökulmasta tarkasteltuna prosessi näyttäytyi onnistuneena, kun uusi käytäntö ja oppi on siirtynyt rutiiniksi, joka nähtiin omalle työlle lisäarvoa tuovana.

“Mutta tähän [mainitsee uuden järjestelmän], niin tähän on, olikohan se yhden päivän mittainen salikoulutus, jossa edessä yksi henkilö [mainitsee henkilön], niin sehän sitä piti. Meillä oli omat työpisteet ja se oli siellä estradilla ja siinä sitten naputeltiin ja kateltiin, että kuinka tämä toimii ja kuinka [yksityiskohtaista kuvausta järjestelmän ominaisuuksista], et se oli se yks päivä. Niin sitten sen jälkeen tuota itse oon naputellu, joskus on ollut hirveän hankalaa. Sitten oon soittanut IT-tukeen. Mutta kyllä se nyt on, minusta se on kuitenkin aika helppo [käyttää siihen tarkoitukseen, mihin on tarkoitettu] ja tiedon löytymisen suhteen [...]. Siitäkin nyt jonkunlaisen rutiinin jo oppinut.” Lääkäri 9.

Organisaation oppimista raamittavia ja haastavia tekijöitä

Johtaminen ja roolit. Johtamisen merkitystä oppimisprosessien ja kehittämistyön etenemiselle yksilöltä organisaatiolle tai toisinpäin korostettiin monissa haastatteluvastauksissa. Johtaminen on keskeinen tekijä muu-

tosprosesseissa, kun johtajalla nähdään olevan valta isompien päätösten tekemiseen sekä mahdollisuudet henkilöstön ohjaamiseen. Kun henkilöstö kuvasi työntekijälähtöisiä prosesseja, joiden tavoitteena oli kehittää tiimin tai rajatumman joukon (tietty yhteisö tai yksikkö) toimintaa, korostui erityisesti esihenkilön rooli prosessin mahdollistajana. Esihenkilöltä saatu luottamus, kannustus ja palkitseminen aktiivisesta oppimisesta ja toiminnan kehittamisestä motivoi yksilöitä asioiden edistämiseen ja siten mahdollisti myös ryhmätason kehittämistä.

“Se, että osastonhoitaja luottaa, että hän ei tarkistele, että mitä mä teen. Se antaa myös itselle semmoista rohkeutta, ettei tarvitse koko ajan, että voinko mä nyt tehdä näin ja pystynkö mä tekemään tämmösen päätöksen. [...] Se antaa hirveesti motivaatiota ja voimaa siihen omaan työhön, että on esimiehen luotto takana.” Sairaanhoitaja 9.

Yhtä lailla esihenkilötyö ja johtaminen voi osoittautua oppimisprosessien tyrehdyttäjäksi tai haastajaksi. Kokeilujen epäminen tai onnistumisten huomiotta jättäminen esihenkilöiden toimesta näyttäytyi työntekijöille viestinä arvostuksen puutteesta kehittämisen ja kehittymisen suhteen.

“Sovin esihenkilöni kanssa pienimuotoisesta [kokeilusta], jossa [kertoo kokeilun sisällöstä ja etenemisestä]. Toimenpiteet sujuivat erinomaisesti [...]. Kiitin puolestani vuolaasti avustavaa henkilökuntaa, tarjosin heille kiitokseksi virvokkeet. Itse en ole saanut minkäänlaista palautetta [...] onnistumisesta esihenkilöiltäni [...]. Tällaisissa ”urakkaluonteisissa” projekteissa työnantajalla, tai hänen edustajallaan, tulisi olla hieman pelisilmää. [...] Se kannustaisi muitakin tekemään hommat reippaasti. Nykyinen järjestelmä ei millään tavalla kannusta tekemään töitä reippaasti, vaan parhaiten pärjää, jos teet ”välttävä miinus” -suoritteen.” Lääkäri 5.

Erilaiset vastuut ja roolit raamittavat paljon organisaation oppimisprosesseja. Johtajien ja esihenkilöiden lisäksi esimerkiksi henkilöstöasiantuntijoiden roolia pohdittiin suhteessa organisaation kehittämiseen. Rooleihin liittyen, etenkin hoitohenkilökunnan haastatteluihin kuitenkin korostui vahvasti kehittäjäkoordinaattorien vastuut ja toimintata-

vat. Kehittäjäroolit nähtiin toisaalta positiivisena asiana, sillä niiden taustalla oleva tavoite – kehittää ja opettaa henkilöstöä – on lähtökohtaisesti hyvä, mutta roolit ja kehittämistoiminta nähtiin myös ongelmallisena. Erityisenä haasteena kehittäjien toiminnassa kuvattiin esimerkiksi se, että kehittäjät eivät välttämättä ymmärrä työn arkea, eivät niin sanotusti ‘puhu samaa kieltä’ henkilöstön kanssa, tai ovat muuten vaikeasti lähestyttäviä henkilöstön näkökulmasta. Kehittäjärooli nähtiinkin onnistuneeksi silloin, kun kehittäjän työhön kuuluu myös kenttätyötä.

”Meillähän on meidän organisaatiossa hurjasti kehittäjiä, kehittämiskoordinaattoreita ja kliinisiä hoitotyön asiantuntijoita, mutta [...] he ovat erittäin kaukana siitä käytännöstä, ja he puhuvat ihan eri kieltä mitä meidän käytännön työntekijät. Me ollaan ihan eri tasolla. He tulee esittämään jonkun asian, joka meidän pitäis jalkauttaa, mutta kun me ei edes itse ehkä välttämättä ymmärretä, että miten me saataisiin tämä elämään käytännössä. [...] sittenhän ne asiat eivät jalkaudu ja ne ei koskaan toteudu. Se aiheuttaa sen, että sitä samaa asiaa saatetaan kehittää ja yrittää sisään ajaa todella pitkään ja siihen lopulta tulee ihan kyllästymisen. Tavoite on varmasti hyvä, että halutaan kehittää ja opettaa uutta, mutta [...] ne on kaukana tästä käytännöstä. Parhaiten me olemme itse saaneet [...] silloin kun meillä on kehittäjä, joka tekee puolikkaan työajan kenttätyötä, ja sitten puolet kehittämistyötä. Niin hänen oppinsa menevät kaikista parhaiten perille. Ja hän löytää ne oikeat tavat viedä se oppi perille, kun puhuu samaa kieltä.” Sairaanhoitaja 6.

Resurssit ja käytännöt. Oppimisprosesseja raamittavista tekijöistä kaikista tyypillisimpinä kuvattiin resurssit – erityisesti henkilöstöresurssit ja aikaresurssit. Niissä tilanteissa, joissa aikaa ja henkilöstöä kuvattiin olevan riittävästi, myös oppimisprosessien eteneminen ja niiden ennakoiminen sekä laajempi hyödyntäminen yksilöltä ryhmälle kuvattiin mahdollisena. Aika näyttäytyi ratkaisevana tekijänä myös organisaation kehittämistoimien jalkauttamisessa ryhmä- ja yksilötasolle. Aineistossa esiintyi jonkin verran kuvauksia tilanteista, joissa kehityskohteiden jalkauttamisen aikataulua on siirretty, sillä alkuperäinen ajanjakso on osoittautunut liian kiireiseksi todellisen jalkauttamisen näkökulmasta. Resurssi-näkökulma ei näyttäydy pelkästään organisaation luomana raamina, vaan haastatte-

luissa tuotiin esille ymmärrystä siitä, että tämä raami lähtee muodostumaan yhteiskunnan tasolta ja aina poliittisesta päätöksenteosta saakka.

*“Tämä on koko Suomessa sama juttu, että kyllä meillä henkilökuntaa tarvittaisi tänne lisää, mikä mahdollistaisi sen, että me yleensäkin pystytään tätä työtä tekemään sujuvasti ja pystytään sitä infoa antamaan toisille. Meitä on auttamattomasti täällä aika ajoin liian vähän, mutta se ei nyt ole ehkä semmoinen mihin itse pystyy hirveästi vaikuttamaan, vaan eiköhän se lähde ihan tuolta Arkadianmäeltä Helsingistä, että lähdetään jo niin kauas mene-
mään.”* Sairaanhoitaja 1.

Resurssien ohella osa haastateltavista kuvasi, että organisaatiossa on kehittämisen ja oppimisen tueksi sekä toimivia, että ei-tarkoituksenmukaisia käytäntöjä, jotka osaltaan kiinnittyvät myös resursseihin. Osa olemassa olevista, kehittämisen tueksi tarkoitetuista toimintatavoista nähtiin hyvinä, kuten erilaiset tiimikäytännöt, selkeä dokumentaatio ja työnkierto. Sen sijaan esimerkiksi kehityskeskustelukäytännön hyötyarvoa kyseenalaistettiin. Niiden ei koettu tuottavan seurantanäkökulmasta tietoa yksilön kehittymisestä, jos edellisvuoden keskusteluihin ei palattu tai jos keskusteluita ei pidetty jonain vuonna lainkaan. Myös esimerkiksi kehittämiseen tarkoitettut työryhmät saatettiin joskus kokea hyvin raskaina ja aikaa vievinä käytäntöinä. Pahimmillaan niiden kuvattiin muodostuvan esteeksi yksilölähtöisten kehittämisideoiden esiin tuomiselle, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

“Jos mä sanon jonkun kehittämisidean, niin huomaan, että joudun jonnekin työryhmään. Niin tässä on oppinut, että parempi olla ihan hiljaa vaan. Vie sitten vaan siellä omassa yksikössä asioita eteenpäin sen oman porukan kanssa, niin pääsee eteenpäin.” Sairaanhoitaja 6.

Yhteistyö ja ilmapiiri. Organisaation oppimisprosesseissa – olivatpa ne organisaatio- tai työntekijälähtöisiä – oleellista on se, että prosessit ulottuvat niin yksilön, ryhmän kuin laajemminkin organisaation tasolle. Siten eri yksiköiden ja ryhmien välisen ymmärryksen, osaamisen ja kokemusten jakaminen näyttäytyy tärkeänä raamina prosessien etenemiselle. Tätä jakamista vaikeuttaa haastateltavien mukaan vuorovaikutustilanteiden, mutta myös yhteisten tilojen puute.

“Se on harmi [että yhteistyö toisen yksikön kanssa on vähentynyt], koska siinähan sitä tietoa tulee jaettava, kun sä näät ihmisiä koko ajan ja muuten juttelette [...] Ei oo [yhteisiä tiloja]. Tai toi [viittaa tilaan], mutta ne on vähän meluisia. [...] Se on todella harmillinen. Eihän täällä ole kun yksi pieni luentosali. Se on jännä, kun [...] pitäisihän sairaalankin olla jonkin näköinen tiedeyhteisö, niin kyllä se on ajettu aika ahtaalle. Meidän tieteellinen kirjastokin on puhelinkioskin kokoinen koppi.” Lääkäri 1.

Kollegoiden välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessien etenemiselle on suuri, ja myös – varsinkin lähimpien kollegoiden ja oman tiimin kesken – pääosin toimivana kuvattu. Avun saanti työkaverilta erilaisissa tilanteissa nähtiin luonnollisena ja siten apua ja näkemyksiä myös osataan ja uskalletaan pyytää. Tiimien sisällä uskaltamisessa on kyse myös laajemmasta turvallisuuden ja luottamuksellisuuden ilmapiiristä, mikä tukee jaksamista ja oppimista työssä sekä mahdollistaa erilaisen näkökulmien esittämisen sekä edelleen kehittämisen ei vain yksilön vaan myös ryhmän toiminnan tasolla.

“Toissää saa helposti työkavereilta apua, kun tarvitsee. [...] varsinkin nyt, kun uuteen sairaalaan tultiin, niin ihan semmoisissa että miten tämä hoitotyössä toimiminen olisi mahdollisimman sujuvaa ja luontevaa, niin pystyy heittämään niitä ideoita [...] Mutta muuten ei mun mielestä pysty hirveästi vaikuttamaan, ainakin itsestä tuntuu siltä, että muut ei oo semmosia mihin minä pystyisin itse vaikuttamaan juurikaan [...] Meillä on hyvä työilmapiiri ja pystyy helposti mennä kysymään, että kokeneemmat, jotka on ollut pidempään monia kymmeniä vuosia, niin saattaa tulla minulta kysymään ja minä taas vastavuoroisesti, että kyllä se työilmapiiri on se, mikä vaikuttaa, että uskaltaa kysyä ja pyytää sitä neuvoa ja et oppii uutta.” Sairaanhoitaja 17.

Motivaatio ja aktiivisuus. Oppimisprosesseja raamittavaksi tekijäksi voitiin paikantaa haastatteluaineistosta myös yksilöllisiä, mutta ulkoisille vaikutuksille alttiita, tekijöitä, joita haastateltavat kuvasivat. Tällaisia olivat esimerkiksi asenne, oma innostus, aktiivisuus, halu, osaaminen ja motivaatio. Sen lisäksi, että organisaation oppimisessa monilla työntekijöillä ympäröivillä tekijöillä on vaikutusta prosessien etenemiselle,

ei yksilön roolia ja merkitystä vähätelty. Organisaatio ja työ voi tarjota mahdollisuuksia ja raameja, mutta on myös työntekijän omasta aktiivisuudesta kiinni, tarttuuko hän näihin mahdollisuuksiin ja millä tavalla, kuten seuraavista sitaateista ilmenee.

“Ne [oppimisen] mahdollisuudet ei ole hirveen paljon ennakoitavissa, mihin menee, vaan voi joutua aamulla tulla töihin ja päättää, että mitä mä tänään haluan oppia.” Lääkäri 15.

”Vanhat asiat eivät ole huonoja, ne pitää erottaa uusista. Tehdään koko ajan sellaista prosessia, että mitä uutta pitää omaksua, miksi, mikä siinä on hyvää ja mikä on huonoa. Eli pitää kiinni vanhoista hyvistä käytännöistä, mutta olla myös valmis koko ajan oppimaan uutta. Ei voi pysähtyä, koska sen jälkeen sun toiminta alkaa supistua ja sä alat erkaantua siitä oman profession parhaasta mahdollisesta hoidosta.” Lääkäri 2.

Oppimisen, kehittymisen ja kehittämisen kuvattiin ylläpitävän motivaatiota, etenkin silloin, kun sen lopputulokset olivat nähtävillä ja prosessia tuettiin myös organisaation toimesta. Parhaimmillaan organisaation oppiminen muodostuukin itseään ruokkivaksi prosessiksi, jossa onnistumisen ja pystyvyyden kokemukset tuottavat motivaatiota, joka taasen tuottaa tahtoa ja innostusta toiminnan edelleen kehittämiseksi.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tulosten mukaan sairaalaorganisaatiossa esiintyy tasapuolisesti sekä työntekijälähtöisiä että organisaatiolähtöisiä oppimisprosesseja. Lisäksi Crossanin ja kumppaneiden (2004) teoriassa kuvattu oppimisprosessien dynaamisuus tulee esiin: oppimisprosessit etenevät kohti organisaatiota, ryhmää tai yksilöä. Tulosten mukaan työntekijälähtöisten oppimisprosessien lähtökohtana toimi usein jokin ongelma, toimijan oma intressi tai tilannekohtainen mahdollisuus. Oleellista prosessin käynnistymiselle oli se, että toimija havaitsee ja tulee tietoiseksi lähtökohdasta (muutoksen mahdollisuudesta tarpeesta tai välttämättömyydestä) sekä prosessin etenemisen mahdollistuminen. Organisaatiolähtöisten oppimispro-

sessien sytykkeenä havaittiin tutkimuksen mukaan organisaation tarve ja odotus henkilöstön taitotason ylläpitämiselle ja saavuttamiselle, spesifi organisaatiotason kehittämistarve tai jatkuvan kehittämisen tavoittelu. Aineistossa esiintyi sekä kokonaisia, eri organisaatiotasot läpäiseviä oppimisprosesseja, mutta myös osittaisia prosesseja, jotka olivat käynnistyneet ja liikkuneet useammalla kuin yhdellä tasolla, mutta sitten tyrehtyneet. Kaikki kuvatut prosessit eivät siten edenneet kaikille tasoille, vaikka ne olisivat lähtökohtaisesti olleet potentiaalisia.

Prosesseille havaittiinkin erilaisia raameja, jotka saattoivat haastaa – jopa rajoittaa – sen liikkumista tasolta toiselle. Tyypilliset oppimisprosessia raamittavat tekijät voitiin jaotella neljään kategoriaan: johtaminen ja roolit, käytännöt ja resurssit, yhteistyö ja ilmapiiri sekä motivaatio ja asenne. Kaikki raamit kiinnittyvät osaltaan organisaation kulttuuriin, mutta toisaalta niiden sisällä on myös rakenteellisia tekijöitä, kuten fyysiset tilat ja työvälineet. Isossa kuvassa havainnot ovat hyvin yhteneväisiä sen kanssa, mitä jo tiedetään oppimista raamittavista tekijöistä työssä (Bapuji & Crossan 2004; Do & Mai 2020). Raamien tarkastelu tuo mielenkiintoisen ja tärkeän ulottuvuuden organisaation oppimisen tutkimiseen. Yksipuolinen yksilö- tai organisaatiolähtöisyyden tarkastelu ei vielä selitä sitä, miksi kaikki prosessit eivät potentiaalistaan huolimatta etene. Tutkimuksessa havaittiinkin, ettei prosessin tyrehtyminen johdu välttämättä yksilön viitseliäisyydestä tai organisaation ei-tarkoituksenmukaisesta tavoitteesta, vaan pikemminkin ristiriidasta yksilöiden ajattelun ja organisaation tavoitteiden tai niihin liittyvän ymmärryksen välillä.

Vaikka lähtökohdat eri prosessien käynnistymisessä ovat erilaisia, niiden taustalla on aina muutoksen ja sen myötä hyödyn tavoittelu. Hyöty-näkökulma on kiinnostava, mutta ongelmallinen. Organisaation oppimisen osalta prosessien tarkoituksena tulisi aikaisemman teorian mukaan lähtökohtaisesti olla organisaatiotason strategiaan, arvoihin tai tavoitteisiin linjassa oleva hyöty (ks. esim. Vera & Crossan 2004). Käytännön kannalta oleellinen kysymys on kuitenkin se, millä tavalla tavoitteet on kuvattu ja kuinka tulkinnanvaraisia ne ovat? Työntekijälähtöisissä prosesseissa organisaation strateginen näkökulma saattaa olla myös toissijainen, sillä esimerkiksi ongelmälähtöinen oppimisprosessi voi käynnistyä tarpeesta vähentää työn kuormitusta tai omaan intressiin pohjautuvaa kehittämistä voidaan tehdä lähtökohtaisesti henkilökohtaista

hyötyä tavoitellen. Toisaalta organisaatiolähtöinen prosessi ei välttämättä etene työntekijätasolle, jos sen arvoa ei nähdä oman työn kannalta tai idea ei toimi käytännössä. Hyöty-ristiriidat voivat olla merkittävä selittäjä siinä, miksi osa organisaation oppimisprosesseista tyrehtyy. Oppimisprosessien etenemisen näkökulmasta tärkeä kysymys on näin ollen se, miten saadaan henkilöstö sitoutumaan kehittämiseen niin, että he näkisivät organisaation tavoitteet myös yksilötasolla tärkeiksi? Yhtä lailla oleellista on se, millä tavalla työntekijälähtöisten prosessien hyöty ja arvo nähdään organisaatiotasolla. Vuorovaikutuksen ja yhteisen ymmärryksen, resurssien sekä johtamisen merkitykset nousevat oleelliseksi. Näkökulmaa tukee myös aikaisemmat sairaalakontekstissa tehdyt tutkimukset, joiden mukaan muutosprosessien edistämiseksi tulisi resursseja suunnata tiimien tukemiseen (Glover 2020) ja henkilöstön näkemysten huomiointiin sen suhteen, mikä organisaatiossa toimii ja mitä tulisi kehittää (Peet ym. 2021). Tämä on perusteltua, sillä henkilöstön osallistaminen muutostilanteisiin on kuvattu edistävän oppimista (Valleala ym. 2015). Sairaalakontekstissa tällainen bottom-up -lähestymistapa ei ole yksinkertainen, sillä toimintaa ohjaa osaltaan myös organisaation ylittävä taso, joka määrittelee osaltaan resursseja ja toimintamahdollisuuksia. Myös organisaatioiden koko, useat rakenteelliset tasot ja toimintayksiköiden keskinäiset yhteistyösuhteet voivat vaikuttaa siihen, kuinka henkilökohdaisena johdon visio nähdään työntekijöiden näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta Crossanin ym. (1999) teoria organisaation oppimisesta näyttäytyy tarkoituksenmukaisena lähtökohtana ilmiön tarkasteluun liikkuvana ja kahdensuuntaisena. Raamien merkitys oppimisprosessien onnistumiselle on kuitenkin huomion arvoinen, ja teoriaa olisikin tärkeää kehittää myös tästä näkökulmasta. Yksilö- ja organisaationäkökulmien ohella ryhmätason merkitys on suuri ja monien kehittämisprosessien etenemisessä kriittisenä pisteenä voidaan nähdä juuri ryhmä: siirtykö prosessi ryhmästä yksilöille tai vastaavasti organisaatiotasolle, ja onko organisaatiossa kykyä tukea tätä prosessia laajasti? Ryhmälähtöisyys olisi myös kiinnostava tarkastelukohde yksilö- ja organisaatiolähtöisyyden rinnalle.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tapaustutkimukselle tyypillisiä menetelmiä, jotka näyttäytyivät hyödylliseltä organisaation oppimisen kontekstuaalisen ymmärryksen tuottajana tässä tapauksessa sairaalaorganisaatiosta. Tutkimuksen analyysivaiheeseen osallistui kaksi tutkijaa,

jotka tulevat kasvatustieteen ja organisaatiotutkimuksen aloilta, eivätkä näin ollen omaa henkilökohtaista kokemusta ja ymmärrystä sairaalaorganisaatiosta työympäristönä. Tutkijatriangulaatio – eli se, että aineisto analysoitiin kahden tutkijan toimesta, vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Samaan aikaan tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa toimialaspesifin analytiikan puute, joka voi heijastua tutkijoiden tulkintaan ja siten tulosten muodostukseen. Näin ollen tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, on mahdollista, että sairaalakontekstin työkontekstina paremmin tunteva tutkija saisi samalla menetelmällä esille erilaisia tuloksia. Moniammatillinen tutkimusryhmä, joka koostuu sekä organisaatio- ja oppimistutkijoista että sairaala-alan osajista, voisi tuottaa luotettavuuden ja monipuolisuuden näkökulmasta rikkaampia havaintoja aineistosta. Käsillä olevassa tutkimuksessa terveydenhuollon asiantuntijat osallistuivat tutkimukseen analyysivaiheen jälkeen, tulosten ja teorian pohdinnan osalta.

Tutkimuksen perusteella sairaalaorganisaatio näyttäytyy ympäristönä, jossa oppiminen on merkittävä osa työtä, sillä useat muutostarpeet edellyttävät niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin jatkuvaa kehittymistä. Kompleksisessa, monitieteisessä ja alati muuttuvassa terveydenhuollon kontekstissa oppimisprosessien ymmärtäminen ja sitä kautta niitä mahdollistavien ja tukevien raamien kehittäminen olisi tärkeää. Myös rakenteellisten muutosten jalkauttamisessa tulisi huomioida se, millaisia raameja ne tuottavat organisaatioiden ja ryhmien oppimisprosesseille. Aineistossa ei suuressa määrin noussut esiin teknologia oppimisen raamina, mutta tiedolla johtamisen merkityksen ja digitalisaation kehittymisen seurauksena sen voidaan olettaa tulevaisuudessa näyttävän yhä suurempaa osaa myös oppimisen mahdollistajana tai haastajana terveydenhuollon alalla. Organisaatioiden oppimisen prosesseja olisikin tärkeää tutkia tulevaisuudessa myös suhteessa yksilöityihin, isoihin muutoksiin, kuten digitalisaatioon, rakenneuudistuksiin tai muihin organisaatioiden kehittämishankkeisiin.

Lähteet

- Alonazi, Wadi B. (2021) Building Learning Organizational Culture during COVID-19 Outbreak: A National Study. *BMC Health Services Research* 21 (1), 1–9.
- Anselmann, Veronica & Mulder, Regina H. (2020) Transformational leadership, knowledge sharing and reflection, and work teams' performance: A structural equation modelling analysis. *Journal of Nursing Management* 28 (7), 1627–1634.
- Argote, Linda (2011) Organizational Learning Research: Past, Present and Future. *Management Learning* 42 (4), 439–446.
- Argote, Linda & Miron-Spektor, Ella (2011) Organizational Learning: From Experience to Knowledge. *Organization Science* 22 (5), 1123–1137.
- Bapuji, Hari & Crossan, Mary (2004) From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Management Learning* 35 (4), 397–417.
- Basten, Dirk & Haamann, Thilo (2018) Approaches for Organizational Learning: A Literature Review. *SAGE Open* 8 (3).
- Berings, Marjolein, Poell, Rob & Gelissen, John (2008) On-the-Job Learning in the Nursing Profession: Developing and Validating a Classification of Learning Activities and Learning Themes. *Personnel Review* 37 (4), 442–459.
- Billett, Stephen (2002) Workplace Pedagogic Practices: Co-Participation and Learning. *British Journal of Educational Studies* 50 (4), 457–481.
- Bontemps-Hommen, Marij C.M.M.L., Baart, Andries J. & Vosman, Frans J.H. (2020) Professional Workplace-Learning. Can Practical Wisdom Be Learned? *Vocations and Learning* 13 (3), 479–501.
- Brandi, Ulrik & Elkjaer, Bente (2011) Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. Teoksessa Easterby-Smith, Mark & Lyles, Marjorie *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. London: John Wiley and Sons, 23–41.
- Clarke, Nicholas (2005) Workplace Learning Environment and Its Relationship with Learning Outcomes in Healthcare Organizations. *Human Resource Development International* 8 (2), 185–205.
- Crossan, Mary M., Lane, Henry W. & White, Roderick E. (1999) An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management* 24 (3), 522–537.
- Do, Thanh Tung & Mai, Ngoc Khuong (2020) Review of Empirical Research on Leadership and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management* 24 (5), 1201–1220.

- Elkjaer, Bente & Nickelsen, Niels Christian Mossfeldt (2016) Intervention as Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* 28 (5), 266–279.
- Glover, Wiljeana Jackson, Nissinboim, Noa & Naveh, Eitan (2020) Examining Innovation in Hospital Units: A Complex Adaptive Systems Approach. *BMC Health Services Research* 20 (1), 1–12.
- Hammoud, Kassem (2020) Organizational Learning and Knowledge Management in the Modern Society. A Systematic Review. *Review of International Comparative Management / Revista de Management Comparat International*, 21 (3), 344–353.
- Hovlid, Einar, Bukve, Oddbjørn, Haug, Kjell, Aslaksen, Aslak Bjarne & Ples-sen, Christian Von (2012) Sustainability of Healthcare Improvement: What Can We Learn from Learning Theory? *BMC Health Services Research* 12 (1).
- Hsieh, Hsiu Fang & Shannon, Sarah E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Khandakar, Shariful A. & Pangil, Faizuniah (2019). Relationship between human resource management practices and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 31 (8), 551–576.
- Kim, Eun Jee & Park, Sunyoung (2020) Transformational Leadership, Knowledge Sharing, Organizational Climate and Learning: An Empirical Study. *Leadership and Organization Development Journal* 41 (6), 761–775.
- Kumar, Mohit, Paul, Justin, Misra, Madhvendra, & Romanello, Rubina (2021) The creation and development of learning organizations: a review. *Journal of Knowledge Management* 25 (10), 2540–2566.
- Kyndt, Eva, Vermeire, Eva & Cabus, Shana (2016) Informal Workplace Learning among Nurses: Organisational Learning Conditions and Personal Characteristics That Predict Learning Outcomes. *Journal of Workplace Learning* 28 (7), 435–450.
- Lyman Bret, Horton Morgan & Oman, Alyssa. (2021) Organizational learning during COVID-19: A qualitative study of nurses' experiences. *Journal of Nursing Management* 30 (1), 4–14.
- Lyman, Bret, Hammond, Emily & Cox, Jenna (2018) Organisational learning in hospitals: A concept analysis. *Journal of Nursing Management* 27 (3), 633–646.
- Mak, Carry & Hong, Jacky (2020) Creating Learning Organization 2.0: A Contextualized and Multi-Stakeholder Approach. *Learning Organization* 27 (3), 235–248.
- Newton, Jennifer M., Henderson, Amanda, Jolly, Brian & Greaves, Judith (2015) A Contemporary Examination of Workplace Learning Culture: An Ethnomethodology Study. *Nurse Education Today* 35 (1), 91–96.

- Peet, Jacqueline, Theobald, Karen A., & Douglas, Clint (2022) Building Safety Cultures at the Frontline: An Emancipatory Practice Development Approach for Strengthening Nursing Surveillance on an Acute Care Ward. *Journal of Clinical Nursing* 31 (5–6), 642–656.
- Popova-Nowak, Irina V. & Cseh, Maria (2015) The Meaning of Organizational Learning: A Meta-Paradigm Perspective. *Human Resource Development Review* 14 (3), 299–331.
- Claret, Carlota, Sahagún, Miguel Ángel & Selva, Clara (2020) Peer and Informal Learning among Hospital Doctors: An Ethnographic Study Focused on Routines, Practices and Relationships. *Journal of Workplace Learning* 32 (4), 285–301.
- Rosenman, Elizabeth D., Vrablik, Marie C., Broliar, Sarah M., Chipman, Anne K. & Fernandez, Rosemarie (2019) Targeted Simulation-Based Leadership Training for Trauma Team Leaders. *Western Journal of Emergency Medicine* 20 (3), 520–526.
- Rydenfält, Christofer, Odenrick, Per & Larsson, Per Anders (2017) Organizing for Teamwork in Healthcare: An Alternative to Team Training? *Journal of Health, Organisation and Management* 31 (3), 347–362.
- Siirilä, Jani, Mäki, Kimmo & Kinnari, Heikki (2021) Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella–yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (2), 65–82.
- Sujan, Mark (2015) An Organisation without a Memory: A Qualitative Study of Hospital Staff Perceptions on Reporting and Organisational Learning for Patient Safety. *Reliability Engineering and System Safety* 144, 45–52.
- Sun, Peter Y.T. & Scott, John L. (2003) Exploring the Divide – Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization* 10 (4), 202–215.
- Thomas, Keith & Allen, Stephen (2006) The Learning Organisation: A Meta-analysis of Themes in Literature. *The Learning Organization* 13 (2), 123–139.
- Valleala, Ulla Maija, Herranen, Sanna, Collin, Kaija, & Paloniemi, Susanna (2014) Fostering Learning Opportunities Through Employee Participation Amid Organizational Change. *Vocations and Learning* 8 (1), 1–34.
- Vera, Dusya & Crossan, Mary (2004) Strategic leadership and organizational learning. *The Academy of Management Journal* 29 (2), 222–240.
- Viitala, Riitta (2021) *Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit* (1. Painos). Edita Publishing Oy.
- Viitala, Riitta & Jylhä, Eila (2019) *Johtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit*. Edita.
- Vuori, Jaana (2022) *Tapaustutkimus*. Teoksessa Vuori, Jaana *Laadullisen tutki-*

- muksen verkkokäsikirja. Tampere:Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Yang, Baiyin, Watkins, Karen E. & Marsick, Victoria J. (2004) The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly* 15 (1), 31–55.
- Yin, Robert K. (2018) *Case study research. Design and methods*. 6. p. Sage.
- Örtenblad, Anders (2001) On Differences between Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization* 8 (3), 125–133.

10.

“Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” – Käsitteitä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä

Sara Keronen, Soila Lemmetty & Kaija Collin

Tiivistelmä

Työssä oppimisen merkitys henkilöstön osaamisen kehittämiseksi, mutta myös motivoitumiselle työssä on tärkeää. Asiantuntijatyön kontekstissa vastuu oppimisesta on osaltaan henkilöstöllä itsellään, mutta esihenkilöitä tarvitaan yhä tukemaan yksilöitä ja ryhmiä arjen oppimistilanteissa ja –prosesseissa. Tässä luvussa tarkastellaan mitä oppimisen johtamisella tarkoitetaan ja millä tavalla teknologia-, sairaala- ja poliisiorganisaatioissa esihenkilötyössä toimivat käsittävät oppimisen johtamisen omassa työkontekstissaan. Esittelemme tässä luvussa fenomenografisen analyysin myötä esihenkilöiden (N=26) kirjoittamista

teksteistä löytämämme neljä oppimisen johtamista kuvaavaa käsityskategoriaa sekä niiden muodostaman loogisen hierarkian. Esihenkilöt kuvasivat oppimisen johtamista toiminnallisesta näkökulmasta, joka kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden havaitsemiseen ja vahvistamiseen, henkilöstön tukemiseen oppimistilanteiden hyödyntämisessä, vuorovaikutustilanteiden mahdollistamiseen sekä esimerkkinä toimimiseen. Pohdimme myös millä tavalla tutkimuksemme löydökset suhteutuvat olemassa olevaan ymmärrykseen oppimisen johtamisesta ja millaisia jatkotutkimusehdotuksia tarkastelumme pohjalta voidaan edelleen tehdä. *Tutkimus on toteutettu Työsuojelurahaston rahoituksella (200324).*

Avainsanat: *henkilöstön oppiminen, oppimisen johtaminen, valmentava johtaminen, itseohjautuva oppiminen, fenomenografia, sairaala, teknologia-ala, poliisi*

Johdanto

Aikuisten arkisen oppimisen merkitys korostuu monimutkaista ongelmanratkaisua, jatkuvaa kehittämistä, luovuutta ja asiantuntijuutta vaativassa työssä. Oppiminen on yksilöiden näkökulmasta keino selviytyä muuttuvassa työympäristössä (Lemmetty & Collin 2019), mutta myös organisaatioiden kilpailutekijä. Työssä oppiminen on yhteydessä oppijoiden taitojen ja osaamisen kehittymiseen, mutta se vaikuttaa myös henkilöstön asenteisiin, työhön sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen (Janssens ym. 2017; Decius ym. 2021; Lehtonen ym. 2021). Yksilöiden ja ryhmien työssä tapahtuvan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen on tärkeää, jotta organisaatioiden strategisia kehittymistavoitteita voidaan saavuttaa inhimillistä pääomaa vahvistamalla. Johtajuudessa tulisikin painottaa yhä enemmän oppimisorientaatiota, jolloin johtajuus ilmenee kouluttamisena, valmentamisena ja ohjaamisena.

Tutkimukset osoittavat, että vastuu oppimisesta työssä on siirtynyt yhä enemmän työntekijöille itselleen (esim. Noe & Ellingson 2017), mutta esihenkilöillä (tiimin vetäjät, keskijohtajat) on silti keskeinen rooli jokapäiväisen työssä oppimisen tukijoina (Ellström & Ellström 2018; Viitala

2004). Oppimista tukevaa johtajuutta on tutkittu yhä enemmän viimeisen 20 vuoden aikana. Tutkimukset ovat osoittaneet, että valmentava johtajuus, joka kohdistuu työntekijän voimaannuttamiseen, itseohjautuvuuden tukemiseen sekä jatkuvan kehittymisen edistämiseen, näyttää sopivalta viitekehykseltä nykypäivän oppimisintensiivisen työelämän ja asiantuntijatyön kontekstiin (Ellinger 2005). 2000-luvun johtamiskeskustelussa pinnalla ollut valmentavan lähijohtamisen käsite tarjoaa monia vastauksia johtajuuden haasteisiin, erityisesti työn arjessa usein itseohjautuvana ja epämuodollisena toteutuvan oppimisen tukemiseksi organisaatioissa. Tutkimuksissa valmentavasta johtamisesta on puhuttu 1990-luvun lopulta saakka, mutta edelleen ilmiön tarkastelua eri rooleissa toimivien näkökulmista ja eri konteksteissa on peräänkuulutettu (Park ym. 2008). Lisää laadullista, empiiristä tutkimusta tarvitaan myös siitä, miten teoreettiset valmentavan ja oppimista tukevan johtamisen näkökulmat ilmenevät käytännössä (Coetzer ym. 2019).

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen, jossa tarkastellaan oppimisen johtamista esihenkilötyössä. Esihenkilöillä tarkoitetaan niitä työkontekstissa toimivia henkilöitä, jotka työssään ohjaavat, tukevat ja johtavat toisia työntekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuneilla esihenkilöillä on oppimisen johtamisesta. Fenomenografisen analyysin avulla tutkimuksessa tehdään näkyväksi oppimisen johtamisen erilaiset käsityskategoriat sekä kuvataan näiden muodostama looginen hierarkia. Tutkimukseen osallistuneet esihenkilöt tulevat kolmesta eri organisaatiosta: poliisista, sairaalasta ja teknologiaorganisaatiosta. Kaikissa tutkimuskohteena olevissa organisaatioissa työskentelevien henkilöiden työ on asiantuntijatyötä, jossa jatkuva muutos ja siten oppiminen työn kehittämiseksi ja siitä selviytymiseksi on jatkuvasti läsnä.

Tässä luvussa luomme ensin katsauksen oppimisen johtamisen käsitteen taustalla oleviin henkilöstöjohtamisen ja osaamisen johtamisen näkökulmiin, oppimiseen johtamisen kohteena sekä esihenkilöiden rooliin oppimisen ohjaajina. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksemme tavoitteet ja toteutuksen. Esittelemme tulososiossa neljä havaitsemaamme käsityskategoriaa sekä niiden muodostaman loogisen hierarkian. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme löydöksiä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, sekä tulosten teoreettisia ja käytännöllisiä kontribuutioita.

Lähtökohtia oppimisen johtamiseen

Henkilöstöjohtamisesta osaamisen johtamiseen

Henkilöstön roolia työorganisaatioiden kilpailukyvyyn ja menestyksen takaajana on korostettu 1990 –luvulta asti. Henkilöstöstä taitoineen ja osaamisineen puhutaan esimerkiksi liiketalouden alueella inhimillisenä pääomana, joka on viime kädessä yrityksen ainoa merkittävä voimavara (Ulrich 1998). Henkilöstön näkeminen inhimillisenä pääomana on vahvistunut myös *henkilöstöjohtamisen* (HRM) alalla, kun kovan resurssi- ja tehokkuusajattelun rinnalle on tullut pehmeämpiä, inhimillisiä ja eettisiä, näkökulmia korostavia ajattelutapoja. Samaan aikaan henkilöstöjohtaminen on saanut enemmän sijaa yritysten ja organisaatioiden strategisten tavoitteiden ja tulosten saavuttamisessa (Ulrich & Dulebohn 2015). Nopeasti muuttuvassa, jatkuvasti uusia käytäntöjä, tietoja ja taitoja vaativassa asiantuntijatyössä *henkilöstön kehittäminen* (HRD) on oleellinen osa henkilöstöjohtamista. Sillä on viitattu yritysten ja organisaatioiden johtamistoimiin, joiden avulla voidaan tukea koulutusta ja oppimista työssä tai työtä varten (Kuchinke 2017).

Tyypillisiä henkilöstön kehittämisen käytäntöjä ovat esimerkiksi työsuunnittelu, koulutussuunnittelu, rekrytointi, palkitseminen, urakehitys ja arviointi, joita tukevien rakenteiden luominen on nähty perinteisesti henkilöstöammattilaisten tehtävänä (Ulrich & Dulebohn 2015). 2000-luvulta lähtien henkilöstön osaamisen ja kehittymisen edistäminen on nähty vieläkin laajempaan kokonaisuuteen – ei pelkästään yksittäisen (henkilöstö)osaston vastuulla olevina osa-alueina. Sen myötä työelämän kentillä on vakiintunut osaamisen johtamisen -käsite. Viitalan ja Jylhän (2019, 208) mukaan “osaamisen johtaminen on liiketoiminnan toteutustapa, joka sisältää kaikki liikkeenjohdon ulottuvuudet ja jossa oppimisen näkökulma on läpäisevänä taustafilosofiana”. Siten osaamisen johtaminen on jotain, minkä tulisi ilmetä henkilöstöosaston toiminnan lisäksi arjessa, niin esihenkilöiden, tiimien kuin ylimmän johdonkin toimintaa ohjaavana lähtökohtana. Osaamisen johtamisen ytimessä on ajatus henkilöstön jatkuvasta oppimisesta yrityksen strategisesti merkityksellisten tavoitteiden ja niihin liittyvien kykyjen, taitojen ja osaamisen saavuttamisesta (Ferreira ym. 2020). Osaamisen johtaminen on

siten sidoksissa organisaation strategiaan, josta organisaatiossa vaadittavat ydinosaamiset voidaan määritellä.

Oppiminen johtamisen kohteena

Työssä oppiminen on muuttuvassa työelämässä yhä merkityksellisempää niin yksilöiden ja ryhmien työssä selviytymisen, osaamisen ja asenteiden kehittymisen näkökulmasta, kuin organisaatiotasollakin strategisten tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Oppiminen voidaan määritellä muutoksina näkemyksissä, kokemuksissa tai taidoissa (Billett 2004). Työssä ja organisaatioissa tapahtuva oppiminen on usein nivoutunut työn tekemiseen – oppimista tapahtuu, kun yksilöt ja ryhmät toimivat työssään, jolloin organisationaalinen ja sosiaalinen konteksti vaikuttavat vahvasti oppimisprosesseihin (Billett 2009). Tällainen, usein informaalina, epämuodollisena pidetty ja työn prosesseista johdettu arjessa tapahtuva oppiminen on kuvattu myös itseohjautuvaksi oppimiseksi (Lemmetty 2020). Oppiminen työssä edellyttää oppijoilta aktiivista toimijuutta, vastuunottoa ja aloitteellisuutta – eli itseohjautuvuutta, mutta yhtä lailla organisaatioilta riittäviä resursseja, tukea ja mahdollisuuksia sille (Billett 2020). Erityisesti asiantuntijatyön kontekstissa itseohjautuvuuden ja -määräytymisen merkitys on viime vuosikymmeninä kasvanut, kun vastuu työstä ja oppimisesta on siirtynyt yhä vahvemmin henkilöstölle (Lemmetty & Collin 2019; Ellinger 2005). Itsemääräytymisteoriaa (*Self-determination theory*) (Ryan & Deci 2000) onkin kuvattu hyödylliseksi viitekehykseksi oppimisessa ja sen tutkimuksessa (Willems & Lewalter 2012). Itsemääräytymisteoria kuvaa tekijöitä, jotka vaalivat yksilön sisäistä potentiaalia kasvuun, integraatioon ja hyvinvointiin. Teoriassa tarkastelun kohteena ovat myös prosessit ja olosuhteet, jotka edistävät yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kehitystä ja toimintaa (Ryan & Deci 2000). Teorian mukaan autonomia, osaaminen (tai kompetenssi) ja yhteisöllisyys yhdessä tuottavat yksilön sisäistä motivaatiota, joka taas on eräs keskeinen edellytys oppimiselle asiantuntijatyössä. Autonomialla ei tässä yhteydessä viitata täydelliseen riippumattomuuteen, eristäytyneisyyteen tai itsekkyyteen, vaan pikemminkin tunteeseen, joka voi olla mukana niin kollektiivisessa kuin yksilölähtöisessä toiminnassa. (Ryan & Deci 2000.)

Kun oppimista työssä lähestytään epämuodollisena, itseohjautuvana ja työn lomassa tapahtuvana, se ei lähtökohtaisesti näyttäyty systemaattisesti ohjatulta tai pedagogisesti tuetulta. Oppimisprosessia ei välttämättä edes tiedosteta tai sen lopputuloksia voida aina ennakoida (Billett 2020). Oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että oppiminen työssä tuottaa monenlaisia lopputulemia. Ennalta määritellyt osaamis-, taito- ja tietotavoitteet ovat yksi ja rajattu näkemys oppimisen tuotoksiin. Osaamisen lisäksi oppimisen avulla voidaan edistää myös asenteita, työhön sitoutumista ja työtyytyväisyyttä (Janssens ym. 2017; Decius ym. 2021; Lehtonen ym. 2021). Tästä syystä työssä oppimisen näkökulmasta aikaisemmin kuvattu osaamisen johtamisen viitekehys, jossa osaamiset määritellään organisaation strategiasta, viestitään henkilöstölle ja tarjotaan erilaisia käytännön tukimuotoja ja systemaattisia prosesseja (koulutusta, henkilöstöprosesseja) niiden vahvistamiseksi (Ferreira ym. 2020), näyttää melko kapealta (Viitala 2004; Viitala & Jylhä 2019). Sen sijaan oppimisen johtamisessa mahdollistetaan oppimista edistäviä työkäytäntöjä ja -tilanteita (esim. osallistuminen, vuorovaikutus, ongelmanratkaisu, kehittäminen) johtajuuden, kulttuurin, rakenteiden ja prosessien myötä kokonaisvaltaisesti (Billett 2020; Lemmetty 2020; Viitala 2004). Tällöin työ itsessään nähdään oppimisympäristönä, jossa ilmenee pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ominaisuuksia (Billett 2020). Itsemääräytymisteorian näkökulmasta oppimisen tukeminen kohdistuisi yksilöiden autonomian edistämiseen, oppimistaitojen kehittämiseen sekä yhteisöllisyyden mahdollistamiseen, ja niiden myötä toimijoiden sisäisen motivaation jatkuvaan vahvistamiseen työn arjessa. Jatkuvaa, työssä tapahtuvaa oppimista tukevan kulttuurin ja toiminnan kehittämisessä organisaatioissa oppimisen johtajilla on tärkeä rooli (Ellström & Ellström 2018; Viitala 2002, 2004).

Esihenkilöt oppimisen johtajina

Esihenkilöiden roolia oppimisen tukijoina on tarkasteltu viime vuosina sekä työssä oppimisen, että HR-alueen tutkimuksissa (esim. Viitala 2004; Ellström & Ellström 2018; Coetzer 2007) samaan aikaan kun organisaatioissa vastuuta oppimisen ja kehittymisen tukemisesta on siirretty yhä enemmän lähijohtajille (Ellinger ym. 2003). Tutkimuksissa on havaittu, että johtajuus, jonka myötä luodaan oppimismahdollisuuksia,

kannustetaan riskinottoon, tuetaan ja tehdään tilaa oppimiselle, on positiivisesti yhteydessä työssä tapahtuvaan informaaliin oppimiseen (Ellinger 2005). Sen sijaan negatiivisesti oppimiseen vaikuttaa, jos johtajat eivät ole sitoutuneita oppimiseen tai johtajuus organisaatiossa on autoritaarista ja kontrolloivaa (Ellinger 2005). Ellström ja Ellström (2018) ovat jakaneet oppimista tukevan johtamisen kahteen eri luokkaan, jotka he ovat nimenneet kehitykselliseksi logiikaksi (*logic of development*), jolla viitataan kehittävään oppimiseen ja tuotannolliseksi logiikaksi (*logic of production*), jolla viitataan mukautettuun oppimiseen. Viimeisenä mainittu, tuotannollinen logiikka, kohdistuu annettujen tehtävien hallintaan ja suorittamiseen, ja näiden edellytyksenä mukautettuun oppimiseen, kuten tietyn (ulkopuolelta määritellyn) työskentelytavan oppimiseen. Tämä ilmenee johtamisen näkökulmasta oppijoiden vaikutusvallan kaventamisena. Sen sijaan kehityksellinen logiikka taas tarkoittaa olemassa olevien toimintatapojen ja tehtävien kyseenalaistamista ja sitä kautta niiden kehittämiseen perustuvaa toimintaa. Se edellyttää luovaa ja kehittävää oppimista, jonka myötä vakiintuneita käytäntöjä voidaan muokata uusiksi. Johtamisen näkökulmasta kehittävää oppimista voidaan edistää luomalla edellytyksiä avoimuudelle, vaihtelevuudelle ja ajattelun moninaisuudelle sekä kaventamisen sijaan laajentaa henkilöstön vaikutusvaltaa työssä (Ellström & Ellström 2018; Döös ym. 2015). Jatkuvaa kehittämistä edellyttävän asiantuntija- ja osaamisperustaisen työn näkökulmasta organisaatioiden tulisi siirtyä yhä enemmän määräyksiin perustuvasta johtamisen käytännöistä toimintaan, joka on luonteeltaan kehittävää (Agarwal ym. 2009) ja antaa yksilöille enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Siten valmentava johtaminen, joka huomioi niin yksilön, tiimin kuin organisaationkin kehittymistarpeet (Bond & Seneque 2013) ja oppijoiden aktiivisen toiminnan, on nähty eräänä tarkoituksenmukaisena lähtökohdana jatkuvan oppimisen johtamiseen työssä (Ellinger ym. 2003).

Oppimisen edistämiseen keskittyvän valmentavan johtamisen tärkeys organisaatioissa johtamisen kehittämisessä, strategisessa toiminnassa ja kulttuurin muutoksessa on noussut esille viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (Bond & Seneque 2013). Valmentava johtaminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka tarkoitus on auttaa työntekijöitä kehittämään itseään siten, että suoriutuminen työssä paranee. Siten valmentavaa johtamista on kuvattu lähtökohdaksi yksilöiden oppimiselle

organisaatioissa (Amy 2008). Valmentava johtaminen voidaan sisällyttää organisaation kulttuuriin niin, että lähijohtajat hyödyntävät jokapäiväisiä tilanteita ja mahdollisuuksia työntekijöiden kehittymiseen. Siten valmentava johtaminen voidaan käsittää jokapäiväiseksi vuoro-vaikutukseksi lähijohtajan ja työntekijän välillä, ei vain yksilötilanteissa vaan myös tiimitasolla. (Park ym. 2008.) Valmentavalla johtamisella on havaittu olevan yhteys työntekijöiden suoritukseen, oppimiseen ja tyytyväisyyteen työssä (Agarwal ym. 2009; Ellinger ym. 2003; Ellinger ym. 2011). Se edistää yksilön oppimista tiimitason käytäntöjen (tiedon jakaminen, ongelmanratkaisu) kautta, sekä koko tiimin kehittymistä yksilöiden reflektiivisyyden myötä (Matsuo 2018).

Valmentavaa johtamista on tutkittu paljon johtajan piirteiden ja ominaisuuksien näkökulmasta (Chong ym. 2016; Ellinger & Bostrom 1999; Park ym. 2008). Valmentavan johtamisen taitoina on kuvattu avoin kommunikointi, ihmisten arvostaminen tehtävien sijaan, epäselvyyden hyväksyminen sekä työntekijöiden oppimisen ja kehittymisen tukeminen (Park ym. 2008). Valmentavaan johtajuuteen kiinnittyy ajatus esihenkilöstä fasilitaattorina, joka voi vaikuttaa työntekijöiden oppimiseen suorasti ja epäsuorasti. Suora vaikuttaminen sisältää kehittävän palautteen, kouluttamisen ja valmentamisen käytäntöjä, kun taas epäsuoran toiminnan avulla työntekijöiden oppimisen tukeminen tapahtuu luomalla jaettu visio, rakentamalla oppimisen kulttuuria, auttamalla tiedon hankkimista, jakamista ja soveltamista sekä tukemalla oppimista kannustamalla riskien ottamiseen ja kokeilemiseen (Coetzer ym. 2019). Viitala (2004, 2002) on kuvannut osaamisen johtamiselle esihenkilötyössä neljä tehtäväaluetta: osaamisen suuntaaminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisprosessien tukeminen sekä esimerkillä johtaminen. Valmentavaan johtamiseen kuuluu myös voimaannuttaminen, jolla tarkoitetaan henkilöstön jäsenten kannustamista vastuunottoon ja itseohjautuvuuteen. Valmentavan esihenkilön roolia on siten kuvattu fasilitaattoriksi, valmentajaksi ja opettajaksi, joka mallintaa oppimisprosesseja ja luo oppimisen kulttuuria. (Ellinger & Bostrom 1999.)

Tutkimuksissa valmentavasta johtamisesta on puhuttu 1990-luvun lopulta saakka, mutta edelleen ilmiön tarkastelua eri rooleissa toimivien näkökulmista, sekä eri konteksteissa on peräänkuulutettu (Park ym. 2008). Myös laadullista empiiristä tutkimusta siitä, miten teoreettiset

näkökulmat ilmenevät käytännössä, tarvitaan lisää (Coetzer ym. 2019). Valmentavasta johtamisesta on tehty paljon määrällistä tutkimusta (Weer ym. 2016), joka painottuu valmentavan johtajan toiminnan ja ominaisuuksien määrittämiseen. Tutkimuksissa on myös todettu, että valmentavan johtamisen tutkimuksen tulisi siirtyä yksilötason tarkastelusta yhä enemmän ryhmätason ilmiöiden tarkasteluun (Liu & Batt 2010). Aikaisemmissa oppimisen johtamiseen kohdistuvissa tutkimuksissa valmentavan johtamisen, osaamisen johtamisen ja oppimisen johtamisen käsitteet risteävät ja ovat myös vahvasti päällekkäisiä. Erot käsitteiden ja ilmiöiden sisällöissä näyttävät olevan hyvin marginaalisia. Ellströmin & Ellstömin (2018) kuvaus oppimista tukevan johtamisen kahdesta luokasta voi auttaa ymmärtämään erilaisten viitekehysten soveltuvuutta eri konteksteihin ja oppimistilanteisiin. Esimerkiksi valmentava johtaminen voisi soveltua oppimisen johtamisen käytännöksi, jos halutaan johtaa “kehittävää oppimista”, joka edellyttää yksilöiden aktiivisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Jos sen sijaan tarkoituksena on johtaa (esim. rutiinityön kontekstissa) mukautettua oppimista, niin johtamisessa korostuu enemmän suora ohjaus. Osaamisen johtamisen näkökulmat taas kiinnittävät oppimisen osaamisen, tietojen ja taitojen, tavoitteluun (Viitala 2002; Ferreira ym. 2020). Oppimisen johtamista voitaisiin sen sijaan lähestyä edellä kuvattujen käsitteiden yläpuolella olevana lähestymistapana, joka voi sisältää erilaisia näkökulmia riippuen siitä, millaisessa kontekstissa oppimista tarkastellaan ja mitä sillä tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa oppimisen johtamista esihenkilötyössä tarkastellaan erityisesti asiantuntijatyön kontekstissa, jossa oppiminen näyttäytyy enemmän luovana, kehittämiseen painottuvana ja itseohjautuvuutta edellyttävänä toimintana.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimisen johtamista esihenkilötyössä. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi ja kuvata esihenkilöiden erilaisia käsityksiä oppimisen johtamisesta ja siten tuottaa ymmärrystä käytännöistä, joiden myötä esihenkilöt voivat arjessaan ja työssään tukea omaan tiimiin ja työyhteisöönsä kuuluvien työssä tapahtuvaa oppimista.

Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista metodologiaa, jonka avulla tuodaan esille oppimisen johtamiseen liittyvien käsitysten moninaisuus ja muodostetaan käsityksistä looginen hierarkia, joka kuvaa käsitysten välistä suhdetta. Tutkimukselle muodostettiin yksi tutkimuskysymys: *Miten esihenkilötyössä toimivat kuvaavat oppimisen johtamista?*

Metodit

Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin oppimispäiväkirjavastauksina 26 esihenkilötyössä toimivalta henkilöltä kolmesta eri organisaatiosta: poliisista, sairaalasta ja teknologiaorganisaatiosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esihenkilötyössä toimivien erilaisia käsityksiä oppimisen johtamisesta, joten aineisto koostuu esihenkilötyössä toimivien henkilöiden kirjoitelmista seuraaviin kysymyksiin: *Mitä mielestäsi tarkoittaa ”oppimisen johtaminen”? Miten kuvailisit sitä? Miten se voisi ilmetä käytännössä (kerro lyhyt esimerkki)?* Vastausten pituus vaihteli muutamasta lauseesta yli sivun pituisiin teksteihin. Poliisi, sairaala ja teknologiaorganisaatio valittiin tutkimuksen kohdeorganisaatioiksi, sillä niissä kaikissa oppimisen voidaan nähdä olevan tärkeä osa työtä.

Poliisin työssä osaamisen ja uuden oppimisen merkitys on oleellista yhteiskunnan ja lain vaatimien tehtävien laadukkaan ja asianmukaisen hoitamisen näkökulmasta. Perus- ja lisäkoulutuksen merkitys poliisin ammattitaidon ja työnteon kannalta on kiistaton, mutta iso osa poliisien oppimisesta toteutuu myös arkisten työtilanteiden lomassa. Poliisiorganisaatio on kiinnostava oppimistutkimuksen kohde moniammatillisen työskentelytavan, yhteiskunnallisten haasteiden ja jatkuvien kehittymistarpeiden sekä tiiviin tiimi- ja parityöskentelyn näkökulmasta. Poliisin esimiesosaamisen kehittämisessä on korostettu esimiehen roolia palautteen antajana ja henkilöstön osaamisen kehittämisen tukijana työuran eri vaiheissa. Tästä syystä on kiinnostavaa tarkastella, millä tavalla oppimisen tukeminen ilmenee käytännön esimiestyön tasolla poliisiyksikön toiminnassa. Tutkimukseen osallistui Helsingin poliisilaitokselta Ennalta estävä toiminto, jossa tavoitteena on estää rikoksia ennen kuin ne tapah-

tuvat sekä lisätä turvallisuutta ja ihmisten luottamusta poliisiin.

Toinen tutkimukseen osallistunut kohdeorganisaatio tulee terveydenhuollon toimialalta. Organisaatio on keskisuuri sairaala, jossa työskentelee kaikkiaan tuhansia henkilöitä. Sairaalaan tutkimukseen osallistui tiettyjen operatiivisten erityisvastuualueiden henkilöstöä, niin lääkäreitä kuin hoitajiakin. Sairaala on työympäristönä monipuolinen oppimistutkimuksen kohde. Oppiminen on iso osa terveydenhuollon parissa työskentelevän henkilöstön arkea, ja oppimisen vaatimukset sairaalakontekstissa nousevatkin usealta eri osa-alueelta. Erilaiset työssä oppimisen tilanteet edellyttävät uudenlaista oppimisen ohjausta, jotta tehottomalta harjoittelulta ja vääriltä oppimistuloksilta vältytään. Siksi sairaalassa oppimisen ohjaaminen onkin kiinnostava tutkimuksen kohde.

Tutkimuksen kolmas kohdeorganisaatio, Pinja, on teknologia-alan suuryritys, jonka historia juontaa juurensa 1990-luvun alkuun. Pinjalla työskentelee Suomessa yli 450 henkilöä. Yritys palvelee suomalaisia teollisuus- ja yritysasiakkaita, julkista sektoria sekä kansainvälisiä organisaatioita yli 30 maassa. Pinjan henkilöstö työskentelee muun muassa ohjelmistokehittäjinä ja IT-asiantuntijoina sekä tiedolla johtamisen asiantuntijatehtävissä. Digitalisaatio ja teknologioiden nopea kehittyminen tuottavat teknologia-alalla jatkuvia osaamisen kehittämisen tarpeita. Pinja Groupissa on kehitetty jo pitkään sekä tiimityöskentelyn että johtamisen käytäntöjä yhä vahvemmin oppimista tukeviksi. Virtuaaliset viestintäkanavat ja etätö ovat osa arkista työtä ja vuorovaikutusta.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin hyödyntämällä fenomenografista analyysiiä, jonka tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää tiettyä asiaa tai ilmiötä. Fenomenografisessa analyysissä lähestymistapa on aineistolähtöinen ja siten teoriaa ei käytetä ohjaamaan analyysiiä tai aineiston luokittelurunkona (Kettunen & Tynjälä 2016). Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi, jotta oli mahdollista luoda alustava käsitys oppimisen johtamisen käsitysten variaatioista. Tämän jälkeen aineistosta lähdettiin etsimään oppimisen johtamista kuvaavia merkityksiköitä. Tavoitteena analyysin ensimmäisessä

vaiheessa oli identifioida ja kuvata tutkittavien ymmärrystä ja erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Kettunen & Tynjälä 2016). Merkitysyksikköjen paikantamisen jälkeen yksittäisistä merkitysyksiköistä muodostettiin ensimmäisen tason kategorioita vertailemalla käsitysten ja ilmausten samankaltaisuutta ja erilaisuutta suhteessa toisiinsa. Tässä vaiheessa myös ensimmäisen tason kategorioiden nimeäminen auttoi merkitysyksikköjen ryhmittelyssä. Analyysin toisessa vaiheessa muodostettiin varsinainen kuvauskategoriajärjestelmä. Tämä tehtiin tarkastelemalla ensin kunkin kategorian keskeisiä piirteitä ja tarkastelemalla eri kategorioiden välisiä laadullisia eroja suhteessa toisiinsa. Lopuksi kategoriat nimettiin abstraktimmalla tasolla ja muodostettiin hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Kuvauskategoriajärjestelmä muodostui sen perusteella, miten tärkeänä ja kattavana kutakin kategoriata aineistossa kuvattiin oppimisen johtamisessa. Hierarkian muodostamisessa tarkasteltiin myös kunkin kategorian määrällistä ilmenemistä aineistossa. Lopullinen kuvauskategoriajärjestelmä koostuu neljästä erilaisesta oppimisen johtamista kuvaavasta käsityskategoriasta, jotka ilmenevät hierarkkisessa suhteessa toisiinsa.

Oppimisen johtamisen käsitykset

Tämän tutkimuksen tuloksena löydettiin neljä oppimisen johtamisen käsityskategoriaa, jotka muodostivat loogisen hierarkian oppimisen johtamisesta. Tulosten mukaan esihenkilötyössä oppimisen johtamisen käytännöt kohdistuvat niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaationkin tasolle. Esihenkilöt kuvasivat oppimisen johtamista toiminnallisesta näkökulmasta, joka kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden havaitsemiseen ja vahvistamiseen, henkilöstön tukemiseen oppimistilanteiden hyödyntämisessä, vuorovaikutustilanteiden mahdollistamiseen sekä esimerkkinä toimimiseen. Seuraavaksi käymme läpi löydetyt käsityskategoriat niiden hierarkkisen järjestyksen mukaan.

Yksilöiden tarpeiden, kykyjen ja motivaation vahvistamista ja suuntaamista organisaation tavoitteisiin

Tutkimuksessa havaittiin, että esihenkilöt ymmärtävät oppimisen johtamisen lähtökohdaksi henkilöstön motivaation ja osaamisen vahvistamisen. Kuvausten mukaan oppimisen johtamisessa on tärkeää auttaa työntekijöitä löytämään ja tunnistamaan omat toimintaansa motivoivat tekijät, vahvuudet ja tavoitteet, joita kohti hän haluaa edetä. Motivaatio nähtiin oppimiselle ensisijaisena edellytyksenä, ja siitä syystä suurin osa esihenkilöistä kuvasi, että juuri motivaation löytäminen, vahvistaminen ja suuntaaminen on ensimmäinen askel oppimisen johtamisessa.

“Kun motivaatio ja mielenkiinto oppimiseen ovat kohdallaan, niin silloin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin.” Esihenkilö 9, teknologiaorganisaatio

Motivaation ja muiden yksilöllisten tekijöiden vahvistamisen rinnalla on esihenkilöiden mukaan oleellista myös niiden suuntaaminen kohti organisaation strategiaa ja tavoitteita. Tämän osalta tärkeää on esihenkilön ja työntekijän keskustelun kautta löytää yksilön tavoitteiden ja organisaation tavoitteiden väliset yhtymäkohdat, ja pohtia keinoja yksilön motivaation valjastamiseen organisaation perustehtävän ja tavoitteiden saavuttamiseksi.

”Ihminen oppii asioita, joista kokee olevan hänelle hyötyä [...] lisäksi ihminen haluaa, että hänen tekemisistään on aidosti hyötyä muille ihmisille. Johtaminen on sitä, että johtaja luo työnkuvan, jonka päämäärä ja tavoite on suhteessa em. yksilön tavoitteisiin nähden.” Esihenkilö 20, poliisi.

Siten oppimisen johtamisessa on kyse myös organisaation tavoitteiden viestimisestä ja niiden käsittelystä henkilöstön jäsenten kanssa. Samaan aikaan esihenkilöiden kuvauksista kuitenkin voidaan tulkita, että pelkkä organisaation tavoitteiden viestiminen, tai niihin suuntaavaan oppimiseen pakottaminen, ilman yksilön motivaation huomiointia ei mahdollista tai edistä yksilöiden oppimista. Esihenkilön tehtävänä on toimia yksilön ja organisaation rajapinnalla, sanoittajana ja ohjaajana,

joka huomioi molempien näkökulmat tasapuolisesti. Tavoitteena oppimisen johtamisessa olisi siten se, että oppiminen tuottaa arvoa sekä yksilölle itselleen, että organisaatiolle laajemmin.

“Organisaation tehtävä on tarjota puitteet oppimiselle ja esimiehet varmistavat, että henkilöstö pääsee oppimaan tarpeen ja halun mukaan. Ainahan puitteet ja tarpeet eivät kohtaa ja silloin esimiesten täytyy olla tulkkina henkilökunnan ja organisaation välillä, että saadaan kysyntä ja tarjonta kohtaamaan.” Esihenkilö 21, poliisi

Tässä käsityskategoriassa oppimista lähestyttiin vahvasti yksilöllisenä. Kuvaukset korostivat yksilöllisten tavoitteiden ja motivaation lisäksi myös yksilöllisiä kykyjä ja asenteita oppimiselle. Esihenkilöiden mukaan omien tiimiläisten tunteminen on tärkeää, jotta yksilöllistä oppimista voidaan tukea.

“Oppiminen on yksilöllistä; ihmiset oppivat eri tavalla ja heidän oppimiskykynsä ja -motivaationsa vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelu onnistuu parhaiten. Henkilöstön tunteminen ja sitä kautta yksilöllisten ominaisuuksien huomiointi ja tukeminen edesauttaa oppimista.” Esihenkilö 2, sairaala

Vaikka yksilöllisyys oli vahvasti läsnä tähän käsityskategoriaan kiinnittyvissä kuvauksissa, myös ajatuksia yhteisöllisyydestä ja asiantuntijuuden jakamisesta esiintyi. Tässä kategoriassa yhteisöllinen oppiminen nähtiin yksilöllisen oppimisen seurauksena: kun yksilöiden motivaatio on vahva, oppiminen myös ryhmätasolla mahdollistuu.

“Oppimista ei voi tapahtua pakottamalla. Jos oppimiseen pakotetaan, niin silloin oppiminen ei ole hedelmällistä vaan pakkoa ja pahimmillaan puolen vuoden päästä tilanne voi olla se, että “pakko-oppimisesta” ei muista mitään. Sen sijaan, jos löydetään osa-alue, joka motivoi, niin oppiminen voi olla odotettua laajempaa ja oppimista saadaan jaettua myös laajemmalle joukolle.” Esihenkilö 9, teknologiaorganisaatio

“Yksilön vahvuudet vahvistavat ryhmää. Vahva ryhmä vahvistaa isompaa kokonaisuutta. Mikäli oppimista ei tapahdu yksilötasolla on sitä hankala

toteuttaa ryhmätasolla tai sitä isommissa kokonaisuuksissa.” Esihenkilö 23, poliisi

Oppimisen johtaminen liikkuu yksilötasolta yhteisön tasolle, jolloin esihenkilön tehtävänä on huomioida sekä yksilön oppimisen edistäminen, että ryhmän kehittyminen. Näkemys oppimisen johtamisen etenemisestä yksilötasolta ryhmätasolle rakentaa siltaa ensimmäisen käsityskategorian ja muiden kategorioiden välille.

***Oppimistilanteiden havaitsemista, näkyväksi tekemistä
ja hyödyntämistä sekä henkilöstön ohjaamista
oppimistilanteiden hyödyntämiseen***

Tutkimuksen toisen käsityskategorian mukaan oppimisen johtaminen toteutuu esihenkilötyössä oppimistilanteiden havaitsemisena, näkyväksi tekemisenä ja hyödyntämisenä. Tässä kategoriassa tuli vahvasti esille ajatus oppimisesta työn arkeen nivoutuvina prosesseina, joita työntekijät tai esihenkilöt itsekään eivät aina tiedosta. Ymmärrys oppimisesta työssä kehittyä työn eri tilanteita havainnoimalla, ja oppimisprosesseja sanoittamalla. Esihenkilöllä kuvattiin olevan tässä merkittävä rooli.

“Oppimisen johtamisessa pyrittäisiin löytämään kultakin arjesta ne kohdat, joissa oppimista voi ja voisi tapahtua sekä löydettäisiin keinot hyödyntää nämä hetket kullekin sopivimmalla tavalla. Saman teeman ympäriltä voisi tunnistaa myös yleisesti kohteita, jotka tarvitsisivat kehitystä ja voitaisiin tuoda oppimista ohjatusti myös näihin tarpeisiin.” Esihenkilö 8, teknologiaorganisaatio

Kun työn tilanteita herätään tarkastelemaan oppimisen näkökulmasta, niitä voidaan myös hyödyntää oppimistilanteina. Aineistossa esihenkilöt kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavalla oppimistilanteiden hyödyntäminen käytännössä näkyy arjen työssä. Seuraavassa kuvaus erään teknologia-alan organisaatiossa toimivan esihenkilön kertomasta tilanteesta:

“Vanhaan järjestelmään ollaan suunnittelemassa uutta osakokonaisuutta,

joka hyödyntää samaa tietoa, kuin muu järjestelmä, mutta ei ole muuten kiinteästi riippuvainen sovelluksesta itsestään.

Kirjoittaja kuvaa kaksi vaihtoehtoa tilanteen johtamiseksi:

Vaihtoehto 1.) Johdetaan kehitystiimi toteuttamaan uusi osakokonaisuus samoilla vanhoilla teknologioilla, vaikka on tiedossa niiden elinkaaren rajallisuus, sekä monimutkaiset rakenteet verrattuna moderneihin työkaluihin. Oppimista ei juuri tapahdu, ja tiimin työskentely keskittyy edelleen ”saman vanhan” toistamiseen ja perustekemiseen.

Vaihtoehto 2.) Heitetään [esihenkilön toimesta] ilmaan mahdollisuus tutkia, voitaisiinko tämä sovelluskokonaisuus toteuttaa vaihtoehtoisilla uudemmilla tavoilla. Vaikka lopputulos ei olisikaan ottaa uusia teknologioita lopulta edes käyttöön, tulisi tiimille kuitenkin lisää ymmärrystä siitä, miksi toteutus kannattaa jatkaa vanhoilla tavoin. Parempaa vielä, mikäli lyhyt tutkiminen johtaa teknologiavalintojen muutoksiin, voidaan lyhyellä oppimäärällä saavuttaa myös projektin kannalta uusia ulottuvuuksia, kuten kustannustehokkuutta, tekemisen mielekkyyttä tai suorituskykyparannuksia.”
Esihenkilö 17, teknologiaorganisaatio

Oppimistilanteiden havaitsemisen ja näkyväksi tekemisen tarkoituksena on ohjata työntekijöitä myös itsenäisesti havaitsemaan erilaisia oppimistilanteita ja –mahdollisuuksia työn arjessa ja siten hyödyntämään niitä omatoimisesti. Oppimisen hyötyjen perusteleminen ja sanoittaminen on myös tärkeä osa oppimisen johtamista.

”Aina asiat eivät ole niin yksioikoisia, eikä uuden oppimisen hyöty ole suoraan nähtävissä. Tällöin tarvitaan sitä enemmän dialogia, syiden ja seurausten, osien ja kokonaisuuksien selittämistä ja vuorovaikutteista ymmärrystä.”
Esihenkilö 2, sairaala

Oppimistilanteisiin ohjaamisessa on huomioitava myös jo edellisessä kategoriassa kuvatut yksilölliset lähtökohdat, ja toimia niiden mukaisesti: osa tiimeistä ja yksilöistä on jo harjaantunut työtilanteiden hyödyntämiseen oppimisen resurssina, kun taas toiset kaipaavat enemmän

ohjausta ja tukea. Esihenkilön on oppimistilanteiden havaitsemisen, näkyväksi tekemisen ja hyödyntämiseen ohjaamisen lisäksi tuettava ja kannustettava työntekijöitä omatoimisuuteen ja itsenäiseen ajatteluun. Kuvausten mukaan oppimisen johtamisen koettiin näin ollen olevan oppimistilanteisiin ohjaamista ja kannustamista.

Kollektiivisen oppimisen ja asiantuntijuuden jakamisen mahdollistamista

Esihenkilöiden kuvauksissa erilaiset yhteisölliset tilanteet, vuorovaikutustilanteet, hiljaisen tiedon jakaminen ja yhteistyö, näyttäytyivät tärkeinä yksilön ja tiimin oppimisen resursseina. Tiimin jäsenten väliset keskustelut, vertaistuen saaminen, sekä hyvien ja toimimattomien toimintatapojen jakaminen kuvattiin tiedon ja opitun siirtämisenä henkilöiltä toiselle. Tiimeissä eri asiantuntijoilla voi esihenkilöiden mukaan olla erilaisia ja erityisiä osaamisalueita, jolloin osaamisen jakaminen ryhmässä on oppimisen kannalta merkityksellistä.

“Meidän ryhmässä tehtävät on jaettu eri osa-alueiden mukaan ja kaikilla on valtava osaaminen omalta alueeltaan. Teemme kuitenkin kaikki tiivistä yhteistyötä, koska työt ovat yhteisiä ja niitä ei pysty tekemään yksin. Sen takia opimme koko ajan toinen toisiltamme työn ohessa.” Esihenkilö 26, poliisi

Esihenkilötyössä oppimisen johtamisen näkökulmasta tärkeää olisi erilaisiin vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteisiin ohjaaminen sekä näiden tilanteiden mahdollistaminen tiimin arkisessa työssä. Kuvauksissa oli mainintoja esimerkiksi mestari-kisälli-asetelmasta, jossa kokeneempi ohjaa kokemattomampaa, tai muunlaisesta pari- ja ryhmätyöskentelystä, johon esihenkilö voi työntekijöitä ohjata ja kannustaa.

“Kannustetaan kysymään – se on mielestäni yksi oppimisen kulmakivistä! Tyhmiä kysymyksiä ei ole ja jokainen on miettinyt samoja asioita jossain vaiheessa. Käytetään hyödyksi kollegojen tietotaitoa ja joukkoistetaan asioita.” Esihenkilö 12, teknologiaorganisaatio

“Mielestäni oppimisen johtaminen on sitä, että annetaan alaisille mahdollisuus opettaa toisiaan ja oppia päivittäisessä tekemisessään. Käytännössä tämä voisi ilmetä esimerkiksi siten, että ohjeistaisi kahta eri asioista tietävää henkilö parikoodaamaan tiettyjä ominaisuuksia, jolloin paremmin asiasta tietävä opettaisi toista parhaimmillaan huomaamattomasti.” Esihenkilö 15, teknologiaorganisaatio

Monet esihenkilöt näkivät, samaan tapaan kuin ensimmäisessä käsityskategoriassa, että oppimiseen motivoitumisen tulee tapahtua ensisijaisesti yksilötasolla, mutta koko tiimin oppimisen johtamisesta voidaan puhua vasta kun tieto, uusi ymmärrys ja osaaminen jaetaan yksilöiden välillä.

“Työelämässä oppimisessa tärkeintä mielestäni on se, että mikäli olet oppinut jonkin asian olisi hyvä myös siirtää se sama oppi vähintään toiselle henkilölle tai useammalle mikäli tämä vain on mahdollista. Näin omaa osaamista saa tuotua esille ja tätä kautta myös voi tietyllä tapaa johtaa muitakin oppimaan samassa yhteydessä.” Esihenkilö 6, teknologiaorganisaatio

Esimerkkinä ja mallina toimimista ja läsnäoloa

Oppimisen johtaminen kuvattiin olevan myös esimerkkinä ja mallina toimimista sekä tietoista läsnäoloa. Esihenkilöiden kuvauksissa tuotiin esiin, miten johtaja voi omalla toiminnallaan ja sitä sanoittamalla kannustaa sekä saada työntekijöitä toimimaan samalla tavalla. Tällöin esimerkkinä toimiminen ilmeni aktiivisena ohjauksellisena toimintana arjen käytännöissä.

“Eli omalla esimerkillä voi hyvinkin näyttää muille mallia ja tätä kautta ”aiheuttaa” oppimiskokemuksia. Eli ihan käytännön kautta opastaa muita miten tietyissä tilanteissa kannattaa toimia ja mitä kannattaa pyrkiä välttämään.” Esihenkilö 6, teknologiaorganisaatio

Toisaalta esimerkkinä ja mallina toimiminen voi sisältyä myös kaikkiin edellä mainittuihin oppimisen johtamisen kategorioihin. Esimerkillä johtamiseen liittyy myös esihenkilön oma asiantuntijuus ja innos-

tus, mitkä esimerkkinä toimimisen myötä voivat parhaimmillaan tarttua henkilöstöön. Esimerkkinä ja mallina toimimisen oleelliseksi tekijäksi ja edellytykseksi kuvattiin esihenkilöiden oma kiinnostus ja sitoutuminen oppimiseen ja jatkuvaan kehittymiseen.

“Parasta on aina johtaa esimerkillä ja edestä. Jos itse toimii työyhteisössä niin, että pyrkii jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen, luo tämä esimerkin myös muille. Esihenkilöllä pitää olla paloa ja intoa siihen tehtävään mitä ollaan tekemässä. Innostus tarttuu ja saa muutkin ylittämään itsensä. Halu omaksua lisää, haastaa itseään vaikeampiinkin tilanteisiin sekä kyky myöntää ja oppia virheistään on tärkeää.” Esihenkilö 1, sairaala

Oppimisen johtamisessa oleellisena kuvattiin myös oppimista ohjaavan henkilön (esihenkilö tai muu oppimisen johtaja) läsnäolo. Esimerkiksi perehdytysprosessi mainittiin oppimisen johtamisen prosessina, jossa ohjaus, esimerkillisyys ja läsnäolo korostuvat.

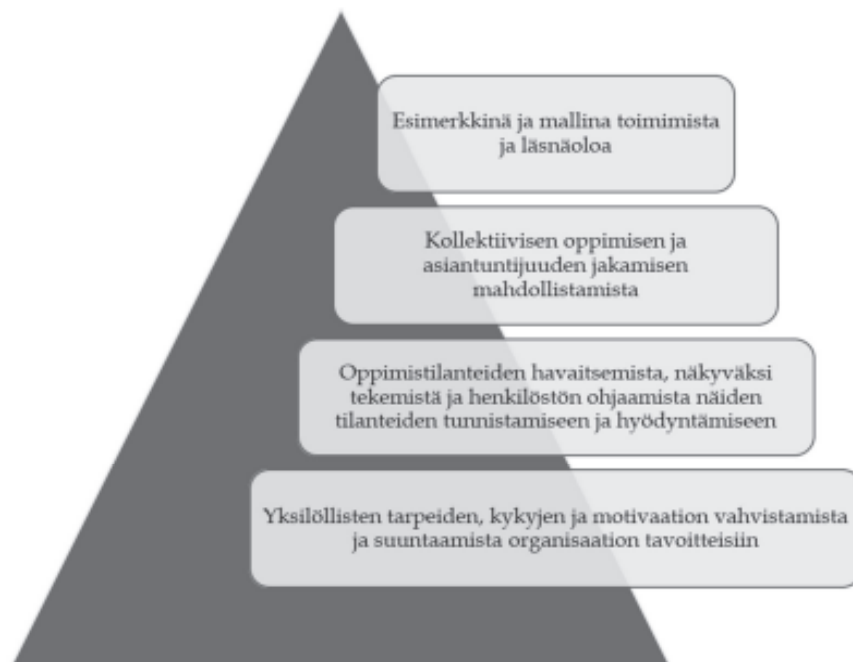
“Oppimisen johtaminen tarkoittaa sitä, että henkilö, joka opettaa toiselle jotakin, johtaa sen henkilön oppimistapahtumaa. Oppija tarvitsee systemaattista ja johdonmukaista opetusta, jotta hän voi oppia vaivattomasti ja hyvin. Henkilön, joka johtaa oppimista, täytyy olla täysin läsnä ja saatavilla, jotta oppijalla on turvallinen olo.” Esihenkilö 19, poliisi.

Käsityskategorioiden välinen hierarkia

Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti käsityskategorioiden muodostuksessa ja tulkinnessa on kiinnitettävä huomiota myös käsityskategorioiden väliseen hierarkiaan. Tässä tutkimuksessa käsityskategoriat muodostavat loogisen hierarkian sen perusteella, miten tärkeänä kukin näkökulma esihenkilöiden kuvauksissa ilmeni ja millä tavalla esihenkilöt itse näkivät oppimisen johtamisen vaiheet ja etenemisen. Aineiston perusteella käsityskategoriat etenevät seuraavalla tavalla (kts. myös kuvio 1.).

Lähtökohtana ja perustana oppimisen johtamiselle on työntekijöiden yksilöllinen huomiointi, mikä tarkoittaa yksilöllisten tarpeiden, kykyjen ja motivaation vahvistamista ja suuntaamista suhteessa organisaation tavoitteisiin. Tästä lähtökohdasta voidaan siirtyä oppimisen johta-

misen toiseen kategoriaan, arjen oppimistilanteiden havaitsemiseen ja hyödyntämiseen sekä yksilöiden ohjaamiseen itsenäisesti havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia tilanteita oppimisen näkökulmasta. Näitä kahta edellä kuvattu käsityskategoriaa yhdistää ajatus siitä, että ensin on huomioitava yksilölliset motivaatiotekijät ja kyvyt, ennen kuin voidaan odottaa yksilöiltä osallistumista yhteisöllisen oppimisen tilanteisiin. Kolmas käsityskategoria käsittää oppimisen johtamisen kollektiiviseen toimintaan kohdistuvana. Tässä kategoriassa esihenkilön tehtävänä nähtiin mahdollisuuksien ja tilanteiden luominen työntekijöiden väliselle osaamisen ja asiantuntijuuden jakamiselle. Neljäntenä ja viimeisenä kategoriana oppimisen johtamisessa ilmeni esimerkkinä ja mallina toimiminen ja läsnäolo. Tämä käsityskategoria ilmeni aineistossa selkeästi yhtenä osana oppimisen johtamista, mutta määrällisesti tarkasteltuna kategoria on pienin suhteessa muihin käsityskategorioihin. Esimerkkinä toiminta ja läsnä oleminen kuvattiin toisaalta johtajan tärkeänä tehtävänä, mutta samaan aikaan se nähtiin enemmänkin muuta oppimisen johtamista täydentävänä, ei niinkään yksistään riittävänä johtamisen osa-alueena.



Kuvio 1. Oppimisen johtamisen käsityskategorioiden hierarkia

Esihenkilöt lähestyivät oppimisen johtamista toiminnallisena osa-alueena, jossa johtajan toiminta kulminoituu kuvattuihin neljään kategoriaan. Tutkimuksen mukaan oppimisen johtaminen on sekä yksilö-, että yhteisötason toimintaa. Aineistolähtöisesti muodostuneiden käsituskategorioiden ja niiden muodostaman hierarkian perusteella yksilö- ja yhteisötasojen yhteyksiä voidaan lähestyä kahdella tavalla. Ensinnäkin näyttää siltä, että yksilön tulisi ensin motivoitua oppimiseen yksilöllisellä tasolla, ymmärtäen myös omat kykynsä ja tarpeensa, jonka jälkeen oppimistilanteita on mahdollista päästä hyödyntämään ja jakamaan yhteisöllisen oppimisen avulla. Toisaalta yksilöllisten näkökulmien (motivaatio, kyvyt, ymmärrys ja tavoitteet) lisäksi organisaatiotason tavoitteiden huomioon ottaminen kuvattiin lähtökohtana sille, että oppimista työn erilaisissa – itsenäisissä tai kollektiivissa – tilanteissa voi ylipäänsä tapahtua niin, että se tuottaa haluttuja lopputuloksia myös organisaation näkökulmasta.

Pohdinta

Tutkimuksemme tulosten mukaan oppimisen johtaminen esihenkilötyössä kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden yhtymäkohtien löytämiseen ja yksilöiden motivaation suuntaamiseen kohti organisaation tavoitteita. Oppimisen johtaminen ilmenee myös oppimistilanteiden näkyväksi tekemisenä, näiden tilanteiden ymmärtämisenä ja hyödyntämisenä. Tutkimuksemme tulosten mukaan keskeistä on myös esihenkilön toimesta henkilöstön ohjaaminen oppimistilanteiden tunnistamiseen ja hyödyntämiseen. Lisäksi oppimisen johtamisessa esihenkilötyö kohdistuu yhteisöllisyyden vahvistamiseen sekä esimerkiksi toimimiseen ja läsnäoloon.

Oppimisen johtamista on tutkittu 2000-luvulta alkaen ja tuloksissamme onkin havaittavissa monia yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin. Esimerkiksi johtajan esimerkillisyys ja oppimisen suuntaaminen ovat tulleet esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (kts. esim. Viitala 2002, 2004; Coetzer ym. 2019). Toisaalta työelämän osaamis- ja oppimisvaatimusten kasvaessa kulloinkin vallalla olevat (oppimisen) johtamisen periaatteet ja käytännöt organisaatioissa myös muut-

tuvat. Esimerkiksi itseohjautuvuuden ja yksilöllisyyden korostuminen työelämässä ja yhteiskunnassa (ks. esim. Noe & Ellingson 2017) näkyy tutkimuksemme tuloksissa ja aineistossa. Se näyttäytyykin esihenkilöiden kuvauksissa yhtenä tärkeimpänä oppimisen johtamisen osa-alueena. Tutkimukseen osallistuneet esihenkilöt lähestyvät oppimisen johtamista yksilön ja organisaation rajapinnasta ja suhteutumisenä organisaation strategiaan, eivät pelkästään yksilöiden oppimistarpeista käsin. Tämä on tärkeää strategisen johtamisen näkökulmasta, mikä kiinnittää organisaation oppimisen (esim. Ferreira ym. 2020) sekä työssä oppimisen (esim. Billett 2020) näkökulmat toisiinsa.

Motivaation vahvistamiseen liittyvät kuvaukset kiinnittävät löydöksemme itsemääräytymisteoriaan ja vahvistavat teorian puitteissa tehtyjä havaintoja esihenkilöiden roolista yksilöiden motivoimisessa (Rigby & Ryan 2018). Lisäksi esihenkilöiden kuvaukset työntekijöiden ohjaamisesta ja auttamisesta oppimistilanteiden tiedostamiseen ja hyödyntämiseen voidaan nähdä myös työssä oppimisen taitojen kehittymisen tukemisena. Tämä tutkimustulos on linjassa itseohjautuvuusteorian kanssa, jossa kompetenssilla viitataan yksilön haluun kehittyä ja kehittää omaa osaamistaan, jotta osaamisen perustarve vahvistuu työssä (Rigby & Ryan 2018). Myös valmentavan johtamisen tarkoitus on valmentavan tukeminen oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa (Bond & Seneque 2013). Esihenkilöt näkivät, että oppimisen johtamisessa ei ole kyse vain yksilöiden oppimisesta. Oppimista tarkasteltiin myös tiimitasoisena ilmiönä hiljaisen tiedon, osaamisen ja hyvien tai toimimattomien käytäntöjen jakamisena. Tämä tulos kiinnittyy itsemääräytymisteoriassa yhteisöllisyyden tarpeeseen (Ryan & Deci 2000), mutta yhtä lailla tavoitteeseen hiljaisen tiedon nostamisesta ja näkyväksi tekemisestä (Bond & Seneque 2013) sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tiedon jakamisen vahvistamisesta (Amy 2008; Liu & Batt 2010). Kaiken kaikkiaan tutkimuksessamme esiintyneet esihenkilöiden kuvaukset ja niiden muodostamat käsityskategoriat nivoutuvat vahvasti valmentavan johtamisen viitekehykseen (ks. esim. Ellinger 2005) ja itsemääräytymisteorian näkökulmiin (ks. Ryan & Deci 2000). Oppimisen johtaminen nähdään yksilöiden ja ryhmien valmentamiseen kohdistuvana toimintana, jossa esihenkilö toimii organisaation ja yksilön välissä yksilön motivaatiota, tarpeita ja kykyjä vahvistaen sekä itseohjautuvaan oppimiseen ja yhtei-

söllisyyteen ohjaten. Valmentamisen ja työntekijän toiminnan välillä on siten yhteys, jossa tärkeänä tekijänä on yksilön sisäinen motivaatio (ks. myös Huang & Hsieh 2015).

Fenomenografinen tutkimusote ja –analyysi tuotti tutkimuksessamme kiinnostavan kuvauksen oppimisen johtamisen käsitysten välisestä hierarkiasta: se tuottaa ymmärrystä oppimisen johtamisesta vaiheittaisena, yksilöön ja ryhmään kohdistuvana toimintana sekä tuo esille oppimisen johtamisen eri osa-alueiden merkityksen oppimisen johtamisen kokonaisuudessa. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä soveltuu hyvin tutkimuksen toteutukseen, kun tarkoituksena oli muodostaa ymmärrystä esihenkilöiden autenttisista kuvauksista, ja heidän omaan kokemukseensa pohjautuvista käsityksistä oppimisen johtamisesta. Esihenkilöitä pyydettiin sekä kertomaan käsityksistään, että tuomaan esille esimerkkejä omasta työkontekstistaan. Siten aineistosta muodostui monipuolinen ja rikas kokonaisuus, joka mahdollistaa osaltaan myös löydösten sovellettavuuden ja käytännön hyötyjen pohtimisen. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että esihenkilöillä on oppimisen johtamisessa merkittävä rooli, joka ilmenee esihenkilöiden aktiivisena toimintana kaikissa neljässä eri käsityskategoriassa.

Tutkimus tuotti myös muutamia jatkotutkimusehdotuksia. Ensinnäkin tässä tutkimuksessa tarkastelu oppimisen johtamisesta kohdistui vain lähimpien esihenkilöiden työhön, eikä tutkimus siten ota huomioon esimerkiksi sitä, millä tavalla organisaatioiden eri tasoilla toimivat johtajat tai asiantuntijat voivat tukea oppimista työssä (ks. myös Park ym. 2008). Oppimisen johtamisen kokonaisvaltaisen ja koko organisaatiotason kattavan ymmärryksen vuoksi olisikin tärkeää tarkastella eri rooleissa toimivien käytäntöjä ja näkemyksiä, sekä erityisesti ryhmien välisten näkemysten yhteneväisyyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Tämän kautta olisi mahdollista paljastaa myös oppimisen johtamisen ongelmakohtia ja haasteita, joita tässä tutkimuksessa ei huomioitu. Tulevaisuudessa oppimisen johtamisen erilaisten käytäntöjen ymmärtämiseksi monipuolisten tutkimusmenetelmien hyödyntäminen olisi myös tärkeää. Aikaisempi tutkimus on painottunut paljon määrällisiin menetelmiin (Weer ym. 2016). Oppimisen johtamisen havainnointi erilaisilla työpaikoilla, ja esimerkiksi etnografisen tutkimusstrategian hyödyntäminen tutkimuksen taustalla voisi tuottaa huomattavasti yksityiskohtai-

sempaa ja monipuolisempaa ymmärrystä ilmiöstä. Se tekisi myös näkyväksi johtamisen erilaiset muodot, tilanne- ja kontekstikohtaisuuden sekä organisaatioiden kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden vaikutukset kyselyvastauksiin tai kuvauksiin perustuvia tutkimusmenetelmiä paremmin.

Lähteet

- Agarwal, Ritu, Angst, Corey M. & Magni, Massimo (2009) The performance effects of coaching: A multilevel analysis using hierarchical linear modeling. *International Journal of Human Resource Management* 20 (10), 2110–2134.
- Amy, Amy H. (2008) Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal* 29 (3), 212–234.
- Billett, Stephen (2004) Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning* 1 (16), 312–324.
- Billett, Stephen (2009) Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review* 1 (4), 210–219.
- Billett, Stephen (2020) *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. London: Routledge.
- Bond, Christopher & Seneque, Megan (2013) Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development* 32 (1), 57–72.
- Chong, Chin W., Yuen, Yee.Y., Tan, Boo C., Zarim, Zainal. A. & Hamid, Norhasbuza. A. (2016) Managerial coaches, are they ready? The case of Malaysian telecommunications industry. *Learning Organization* 23 (2–3), 121–140.
- Coetzer, Alan (2007) Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning* 19 (7), 417–434.
- Coetzer, Alan, Wallo, Andreas & Kock, Henrik (2019) The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International* 22 (5), 420–452.
- Decius, Julian, Schaper, Niclas & Seifert, Andreas (2021) Work Characteristics or Workers' Characteristics? An Input-Process-Output Perspective on Informal Workplace Learning of Blue-Collar Workers. *Vocations and Learning* 14 (2), 285 – 326.
- Döös, Marianne, Johansson, Peter & Wilhelmson, Lena (2015) “Beyond being

- present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers”. *Journal of Workplace Learning* 27 (6), 408–425.
- Ellinger, Andrea D. (2005) Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly* 16 (3), 389–415.
- Ellinger, Andrea D. & Bostrom, Robert P. (1999) Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development* 18 (9), 752–771.
- Ellinger, Andrea D., Ellinger, Alexander E., Bachrach, Daniel G., Wang, Yu-Lin & Baş, Ayş B. E. (2011) Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance. *Management Learning* 42 (1), 67–85.
- Ellinger, Andrea D., Ellinger, Alexander E. & Keller, Scott B. (2003) Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly* 14 (4), 435–458.
- Ellström, Eva & Ellström, Per-Erik (2018) Two modes of learning-oriented leadership: a study of first-line managers. *Journal of Workplace Learning* 30 (7), 545–561.
- Ferreira, João, Mueller Jens & Papa, Armando (2020) “Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges”. *Journal of Knowledge Management* 24 (2), 121–126.
- Huang, Jie-Tsuen & Hsieh, Hui-Hsien (2015) Supervisors as good coaches: Influences of coaching on employees’ in-role behaviors and proactive career behaviors. *International Journal of Human Resource Management* 26 (1), 42–58.
- Janssens, Liezelot, Smet, K, Onghena, Patrick & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors. *International journal of training and developing* 28 (2), 92–112.
- Kettunen, Jaana & Tynjälä, Päivi (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research, *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (1), 1–11.
- Kuchinke, Peter K. (2017) The ethics of HRD practice. *Human Resource Development International* 20, 361–370.
- Liu, Xiangmin & Batt, Rosemary (2010) How supervisors influence performance: A multilevel study of coaching and group management in technology-mediated services. *Personnel Psychology* 63 (2), 265–298.
- Lehtonen, Eija E., Nokelainen, Petri, Rintala, Heta & Puhakka, Ilmari (2021) Thriving or surviving at work: how workplace learning opportunities and

- subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *Journal of Workplace Learning* 34 (1), 88–109.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2019) Self-directed learning as a practice of workplace learning. Interpretative repertoires of self-directed learning at ICT work. *Vocations and Learning* 13 (1), 47–70.
- Lemmetty, Soila (2020) Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education* 43 (2), 139–155.
- Matsuo, Makoto (2018) How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel Review* 47 (1), 118–132.
- Noe, Raymond A. & Ellingson, Jill E. (2017) Autonomous learning in the workplace. *Autonomous learning in the workplace*, 1.
- Park, Sohee, Mclean, Gary N. & Yang, Baiyin (2008) Revision and Validation of an Instrument Measuring Managerial Coaching Skills in Organizations. 2005.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55 (1), 68–78.
- Rigby, Scott C. & Ryan, Richard M. (2018) Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources* 20 (2), 133–147.
- Ulrich, Dave (1998) Intellectual capital = competence x commitment. *Sloan Management Review* 39 (2), 15–26.
- Ulrich, Dave & Dulebohn, James H. (2015) Are we there yet? What's next for HR? *Human Resource Management Review* 25 (2), 188–204.
- Viitala, Riitta (2004) Towards knowledge leadership, *Leadership & Organization Development Journal* 25 (6), 528–544.
- Viitala, Riitta (2002) Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Väitöskirja. Liiketaloustiede. Vaasan yliopisto. Vaasa. Universitas wasaensis.
- Viitala, Riitta & Jylhä, Eila (2019) Johtaminen. Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit. Helsinki: Edita.
- Willems, Ariane S. & Lewalter, Doris (2012) Self-Determination and Learning. Teoksessa Seel Norbert M. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer US, 2993–2997.
- Weer, Christy H., DiRenzo, Marco S. & Shipper, Frank M. (2016) A Holistic View of Employee Coaching: Longitudinal Investigation of the Impact of Facilitative and Pressure-Based Coaching on Team Effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science* 52 (2), 187–214.

OSA 3

TYÖSSÄ OPPIMISEN UUDET AVAUKSET



11.

Tunteet ja työssä oppiminen – Rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä

*Katja Vähäsantanen, Susanna Paloniemi, Päivi Hökkä
& Teemu Vasama*

Tiivistelmä

Työelämä ei ole tunteiden autiomaata vaan nykyään tunteiden ymmärretään olevan läsnä työntekijöiden ja johtajien toiminnassa, vuorovaikutuksessa, päätöksenteossa ja ajattelussa. Tunteet ovat kuitenkin jääneet vähemmälle huomiolle työssä oppimisessa. Tämän luvun tavoitteena on rakentaa kokonaisvaltaisempaa käsitystä tunteiden ja työssä oppimisen yhteydestä. Tarkastelemme laadullisen metasynteesin avulla tunteiden merkitystä työssä oppimisessa hyödyntäen tutkimuksia, joiden haastatteluaineistot on kerätty yhteisöllisten työelämävalmennusten yhteydessä koulutus- ja terveydenhuollon aloilla. Havainnollistamme, miten tunteet (esim. turvallisuus, uteliaisuus ja kateus) voivat edistää oppimista, mutta myös sitä, miten

tunteet (esim. ulkopuolisuus ja epävarmuus) voivat rajoittaa työssä oppimista. Lisäksi kuvaamme, millaisia tunteita oppimisprosesseista voi kummuta. Esimerkiksi ammatillisen identiteetin vahvistumisesta seurasi armollisuutta, rohkeutta ja innostusta. Oppimisen myötä kehittyneet innostus ja rohkeus toimia toisin tukivat omien työkäytäntöjen uudistamista arjen työssä valmennusprosessien jälkeenkin. Tulokset osoittivatkin, että tunteet ovat vahvasti läsnä yhteisöllisissä oppimisympäristöissä, ja että niillä on monipuolinen merkitys työssä oppimisessa. Työelämäpedagogisesta näkökulmasta työssä oppimisen tukemiseksi tulee erityisesti vahvistaa yksilöiden rohkeutta ja uteliaisuutta sekä luoda turvallinen ja luottamuksellinen oppimisympäristö. On myös tärkeää, ettei kielteisiä tunteita vältellä työelämän oppimisprosesseissa, koska ne voivat osaltaan tukea yksilöllistä ja organisaatorista oppimista ja kehittymistä.

Avainsanat: *ammattillinen identiteetti, metasynteesi, tunteet, työelämäpedagogiikka, työelämävalmennukset, työssä oppiminen*

Johdanto

Jatkuva oppiminen on noussut vahvasti aikuisten oppimista ja työssä oppimista koskevaan keskusteluun hallituksen nostettua sen kansalliseksi kärkihankkeeksi vuonna 2020. Valtaosa keskustelusta on kiinnittynyt tarkastelemaan jatkuvan oppimisen rakenteita, järjestelmiä sekä ohjaus- ja tukimuotoja. Oppiminen on nähty pääosin uusien tietojen ja taitojen omaksumisena, jota voidaan edistää erilaisten koulutusten ja (verkko)kurssien avulla. Sen sijaan vähemmälle huomiolle on jäänyt jatkuvan työssä oppimisen kokonaisvaltainen tarkastelu, joka kattaa tiedollisten ja taidollisten tekijöiden lisäksi myös työntekijöiden ammatilliset identiteetit ja oppimisen emotionaalisen ulottuvuuden.

Työelämä tutkimuksessa tunteiden merkitys tunnetaan jo laajasti. Tunteilla on osoitettu olevan merkittävä rooli työpaikan ihmissuhteissa ja niiden on havaittu edistävän organisaatioiden tehokkuutta ja kilpailukykyä (Ashkanasy 2015; Riforgiate & Komarova 2017; Sieben & Wet-

tergren 2010). Tunteet ovat läsnä myös työntekijöiden ja johtajien arjen työkäytännöissä, työn kehittämisessä ja päätöksenteossa sekä niiden on osoitettu olevan yhteydessä työhyvinvointiin (Barsade & Gibson 2007; Lerner ym. 2015; Sieben & Wettergren 2010).

Vaikka tunteet eivät ole enää katvealueella työelämässä ja eri koulutusjärjestelmissä tapahtuvan oppimisen tarkastelussa (esim. Tynjälä ym. 2022), niiden merkitys työssä oppimisessa on jäänyt vähemmälle huomiolle. Oppiminen on nähty työelämässä pikemminkin kognitiivisena ja rationaalisenä kuin tunnepitoisena prosessina (Benozzo & Colley 2012; Tynjälä 2013). Tähän mennessä on tehty ainoastaan joitain empiirisiä tutkimuksia, joissa on tarkasteltu tunteiden merkitystä työssä oppimisessa (esim. Rausch ym. 2017; Watzek ym. 2019). Hökkä kollegoineen (2020) huomauttaakin tunteita ja työssä oppimista käsittelevässä tutkimuksessaan, että tarvitaan lisää ymmärrystä näiden kahden ilmiön yhteyksistä. Tunteiden ja oppimisen suhdetta tulisi tarkastella vastavuoroisena ilmiönä (ks. myös Benozzo & Colley 2012). Olisikin tärkeää saada empiiristä tutkimustietoa siitä, mitkä tunteet vaikuttavat työssä oppimiseen – sitä edistäen tai lamauttaen – ja millaisia tunteita oppimisesta voi seurata. Tämä on edellytys työssä oppimisen syvällisemmälle ymmärtämiselle ja tukemiselle.

Erityisesti ammatillisen identiteetin tutkimus työssä oppimisen kentällä on edelleen vähäistä – varsinkin tunteiden näkökulmasta (Hökkä ym. 2020). Ammatillinen identiteetti vastaa siihen, kuka työssäni olen, mitkä ovat vahvuuteni ja heikkouteni ammattilaisena, mitkä ovat tavoitteeni ja kiinnostuksen kohteeni, mihin kiinnityn ja mihin haluan suuntautua urallani (Vähäsantanen 2022). Muuttuvassa työelämässä – ja jatkuvan oppimisen hengessä – ei ole riittävää kehittää ainoastaan ammatillista osaamista, vaan työntekijöiltä edellytetään myös oman ammatillisen identiteetin tarkastelua ja työstämistä suhteessa muuttuvaan työhön. Ammatillisen identiteetin kirkastaminen ja tasapainoisen suhteen rakentaminen työhön on oleellista niin työhyvinvoinnille, työn mielekkyyden kokemiselle, työhön sitoutumiselle kuin työn tekemiselle (Kira & Balkin 2014; Vähäsantanen 2022; Wallin ym. 2022). Tässä luvussa tarkastelemme työssä oppimista erityisesti ammatillisen identiteetin näkökulmasta.

Työssä oppiminen käsittää niin järjestettyä koulutus- ja kehittämis-toimintaa kuin työn tekemiseen lomittuvaa toimintaa. Luvussa tarkastelemme tunteiden merkitystä työntekijöiden ja johtajien oppimisprosesseissa hyödyntäen tutkimuksia, joiden aineistot on kerätty yhteisöllisten työelämävalmennusten aikana. Työelämävalmennusten yhteisenä tavoitteena oli edistää osallistujien toimimista muuttuvassa tehtävänkuvassa ja/tai työympäristössä tukemalla heidän ammatillista identiteettiänsä sekä työkäytäntöjensä uudistamista. Puhumme yhteisöllisistä työelämävalmennuksista, koska molemmat valmennukset toteutettiin pienryhmävalmennuksina.

Seuraavaksi tarkastelemme työssä oppimista ja tunteita sekä niiden välistä suhdetta työssä. Teoreettisen viitekehyksen avaamisen jälkeen kuvaamme tässä tutkimuksessa käytetyn laadullisen metasynteesin analyysimenetelmän. Tulokset tarjoavat uusia näkökulmia työssä oppimisen tutkimiseen ja tukemiseen kahdesta näkökulmasta. Ensiksi keskitymme erityisesti ammatilliseen identiteettiööhön, joka on entistä tärkeämpää muuttuvassa työelämässä, mutta jäänyt vähemmälle huomiolle tilanteessa, jossa koulutuksen ja työelämän kentillä näyttää korostuvan osaamisperustaisuus ja osaamisen kehittäminen. Toiseksi kuvaamme tunteiden monipuolista merkitystä työssä oppimisessa ja sen tukemisessa sekä tunteiden merkitystä yksilöille ja työorganisaatioille muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa.

Teoreettinen viitekehys: Työssä oppiminen ja tunteet

Työssä oppiminen ammatillisen identiteetin ja työkäytäntöjen työstämisenä

Työssä oppimista koskeva tutkimus on kehittynyt moniin eri suuntiin viime vuosikymmenten aikana. Tynjälän (2013) mukaan työhön liittyvän oppimisen tutkimussuuntauksia ovat osaamisen kehittyminen, asiantuntijuuden kehittyminen, käytäntöyhteisötutkimus, organisaation oppiminen sekä ammatillinen identiteetti ja toimijuus. Näistä ammatillisen identiteetin ja toimijuuden tutkimus on uusin tutkimussuuntaus työssä oppimisen kentällä. Tässä luvussa tarkastelemme työssä oppimista

subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa viitekehyksessä, jolloin työssä oppiminen ymmärretään erityisesti työkäytäntöjen uudistamisena ja ammatillisena identiteettityönä (Billett 2010; Eteläpelto ym. 2014).

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen tarkoittaa sitä, että oppimisen ei nähdä tapahtuvan tyhjiössä vaan vuorovaikutuksen, neuvottelemisen ja yhteistyön kautta työssä ja työyhteisöissä (Eteläpelto 2008; Eteläpelto ym. 2014). Lähestymistavassa on tunnistettavissa erilaisia vivahteita sen suhteen, paljonko sosiaaliselle ympäristölle annetaan painoarvoa oppimisessa. Aiemmin sosiokulttuurisessa lähestymistavassa korostettiin vahvasti ympäristön merkitystä identiteetin rakentumisessa ja työkäytäntöjen uudistamisessa. Esimerkiksi identiteetin rakentuminen nähtiin ensisijaisesti sosiaalistumisena käytäntöyhteisöihin (Wenger 1998). Perinteisiä sosiokulttuurisia näkemyksiä on kuitenkin kritisoitu siitä, etteivät ne huomioi tarpeeksi yksilöiden roolia ja ammatillista toimijuutta työssä oppimisessa (Billett 2010; Eteläpelto 2008).

Tässä luvussa kiinnitymme subjektikeskeiseen sosiokulttuurisen viitekehykseen, jossa sosiokulttuuristen resurssien lisäksi yksilöiden ammatillinen toimijuus nähdään oleellisena työssä oppimisessa (Billett 2010; Vähäsantanen ym. 2017; Wallin ym. 2022). Työkäytäntöjen kehittämisen osalta tutkimuksissa on havaittu, että ammatillista toimijuutta – joka ilmenee esimerkiksi innovatiivisten kehittämisehdotusten tekemisenä ja yhteisenä keskusteluna – tarvitaan yksilöiden työkäytänteiden, työskentely- ja toimintatapojen, sekä organisaatioiden työkalutuurien, prosessien ja tuotteiden luovaan kehittämiseen (esim. Collin ym. 2015; Haapasaari & Kerosuo 2015). Työssä tapahtuvalle oppimiselle on tyypillistä Tynjälän (2013) mukaan, että se tapahtuu työtä tekemällä, reflektoidulla omaa työtä, ja ratkaisemalla työssä vastaan tulevia haasteita yhdessä muiden kanssa. Vähäsantanen ja kollegat (2017) kuvaavat ammatillista identiteettityötä prosessina, jossa yksilöt tulevat tietoiseksi, reflektoidut ja työstävät ammatillisia sitoumuksiaan, tavoitteitaan, ja näkemyksiään uristaan suhteessa muuttuvan työhön tunnistaen ja huomioiden samalla työhön liittyvät vahvuutensa ja heikkoutensa. Ammatillinen identiteettityö kattaa yksilöllisen prosessin lisäksi myös kokemusten jakamisen muiden kanssa sekä muiden kokemuksista ja näkemyksistä oppimisen (Vähäsantanen ym. 2017, 2020). Samoin identiteettityön sosiaalisuutta korostaa se, että identiteettiä reflektoidaan aina suhteessa työhön ja työyhteisöön (Kira & Balkin 2014; Wallin ym. 2022).

Uusimmassa työssä oppimisen kirjallisuudessa oppimista ei nähdäkään ainoastaan tietojen ja taitojen kehittymisenä tai sosiokulttuurisen ympäristön määrittämänä, vaan ammatillisen identiteetin ja toimijuuden merkitys työssä oppimiselle on tunnustettu (Goller & Paloniemi 2017; Tynjälä 2013). Tässä luvussa ymmärrämme työssä oppimisen erityisesti ammatillisena identiteettityönä, mutta myös työkäytäntöjen ja ammatillisen toiminnan uudistamisena (Vähäsantanen ym. 2017).

Tunteet teorioissa ja työssä oppimisen kentällä

Yksinkertaistaen tunteiden tarkastelussa voidaan erottaa kaksi vallitsevaa lähestymistapaa – psykologiset ja sosiokulttuuriset (ks. Hökkä ym. 2020). Psykologisessa lähestymistavassa tunteet ymmärretään pääasiassa yksilöllisinä kokemuksina ja mielensisäisinä ilmiöinä. Subjektiiivisten tunnekokemusten ajatellaan edelleen näkyvän käyttäytymisessä ja erilaisina reaktioina, esimerkiksi kasvonilmeissä tai äänessä (Eteläpelto ym. 2018; Nummenmaa & Saarimäki 2019). Lisäksi tunteita määritellään valenssin ja virittyneisyyden kautta: valenssi kuvaa tunteen myönteisyyttä tai kielteisyyttä, kun taas virittyneisyys tunteen heikkoa tai vahvaa aktivoivaa vaikutusta (ks. Eteläpelto ym. 2018).

Sosiokulttuuriset näkökulmat korostavat sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien merkitystä tunnekokemuksille sekä tunteiden merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Boiger & Mesquita 2012; Zembylas 2007). Täten tunteet nähdään ilmiöinä, jotka eivät ole pelkästään mielensisäisiä, vaan jotka ilmenevät ja muovaavat sosiaalista vuorovaikutusta. Keskeinen ajatus on, että tunteet ovat yhteydessä ja vaikuttavat jokapäiväiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen – esimerkiksi työyhteisöissä (Boiger & Mesquita 2012; Zembylas 2007).

Työssä oppimisen kentällä tunteita ja oppimista tarkastelevat tutkimukset ovat vielä melko harvinaisia, joskin joitain empiirisiä tutkimuksia on tehty. Rausch kollegoineen (2017) on tarkastellut tunteiden roolia virheistä oppimisessa. Virheistä seurasi tyypillisesti kielteisiä tunteita, jotka saivat edelleen aikaan tunnesuuntaisten selviytymiskeinojen omaksumista. Kuitenkaan heidän tutkimuksensa ei osoittanut suoraa yhteyttä tunteiden ja oppimisen välillä, pikemminkin oppiminen näytti pohjautuvan virheiden perusteelliseen analyysiin. Sen sijaan

Watzek kollegoineen (2019) on keskittynyt tunteisiin ja tiimioppimiseen. Heidän tutkimuksensa osoitti myönteisten sosioemotionaalisten reaktioiden (esim. iloisuus ja solidaarisuus) ja tiimioppimisen käytäntöjen (esim. kokemusten jakaminen ja työtehtävien pohtiminen) välisen positiivisen yhteyden. Watzekin ja kollegoiden (2019) tutkimus keskittyi sosiaalisiin tunteisiin ja perustui oletukseen, etteivät tunteet ole ainoastaan mielen sisäisiä ja yksilön omaan toimintaan vaikuttavia, vaan niillä on merkitystä ihmisten välisessä toiminnassa ja oppimisessa. Lisäksi turvallisuuden tunteen on havaittu olevan yksi tärkeimmistä edellytyksistä tiimioppimiselle (Dochy ym. 2014).

Tutkimuksissa on myös tarkasteltu koulutusprosessien aikana ilmenviä sosiaalisia ja yksilöllisiä tunteita. Esimerkiksi Huxtable–Thomasin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016) havaittiin tunteiden (esim. turhautumisen, ärsytyksen, onnellisuuden ja luottamuksen puutteen) merkitys johtajuuden kehittämisessä. Tunteiden selkeä yhteys työssä oppimiseen jäi kuitenkin kyseisessä ja muissakin aihetta tarkastelevissa tutkimuksissa ohueksi (ks. Hökkä ym. 2020). Sen sijaan Winkler (2018) on tarkastellut katsausartikkelissaan tunteiden ja identiteettityön vastavuoroista suhdetta organisaatiotutkimuksen kentällä. Katsaus osoittaa, että (i) tunteet voivat toimia identiteettityön käynnistäjinä (esim. turhautuminen, epävarmuus ja hämmennys), (ii) identiteettityö voi itsessään olla tunnepitoinen prosessi sisältäen esimerkiksi pelkoa ja ahdistusta, ja (iii) tunteet voivat kummuta (epä)onnistuneen identiteettityön seurauksena (esim. turhautuminen ja häpeä sekä onnellisuus ja helpotus).

Tässä luvussa ymmärrämme tunteet yksilöllisinä kokemuksina liittyen erilaisiin tapahtumiin, toisiin ihmisiin ja itseen (Barsade & Gibson 2007; Zembylas 2007). Nämä tunnekokemukset voivat olla vaihtelevia tietyssä tilanteessa ja ympäristössä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Boiger & Mesquita 2012; Zembylas 2007) emme ymmärrä tunteita ainoastaan mielensisäisinä kokemuksina, vaan tunnistamme niiden rakentuvan ja ilmenevän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa käytännöissä.

Tutkimuksen tavoite

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tunteiden merkitystä työssä oppimisessa. Tutkimuskontekstina ovat yhteisölliset työelämävalmennukset, joihin osallistui työntekijöitä ja johtajia koulutus- ja terveydenhuollon aloilta. Tutkimuskysymykset ovat:

- Miten tunteet suuntaavat työssä oppimista?
- Millaisia tunteita kumpuaa työssä oppimisesta?

Menetelmät

Osallistujat ja aineistot

Hyödynsimme tutkimuksessamme laadullista metasynteesiä (Timulak 2009), jonka tarkoituksena on uudelleenanalysoida ja syntetisoida aiempia laadullisia empiirisiä tutkimuksia. Laadullisella metasynteessillä pyritään saamaan uutta tietoa ja kattavampi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kuin yksittäisissä tutkimuksissa. Tutkimuskysymykset kattavat neljä alkuperäistä tutkimusta, joiden analyysin avulla pyrimme kohti kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä tunteiden ja työssä oppimisen yhteydestä.

Alkuperäisten neljän tutkimuksen teemat, osallistujat, menetelmät ja työssä oppimisen konteksteina toimivat työelämävalmennukset on kuvattu taulukossa 1. Osallistujiin kuului sekä työntekijöitä että johtajasemassa olevia henkilöitä. Työntekijät olivat yliopistossa toimivia tutkija-opettajia sekä johtajat yliopistossa ja sairaalassa toimivia keskijohtajia. Työssä oppimisen konteksteja olivat yhteisölliset työelämävalmennukset: työntekijöille suunnattu identiteettivalmennus ja johtotehtävissä toimivien johtamisvalmennus. Puolen vuoden mittainen identiteettivalmennus koostui kuudesta ja vuoden mittainen johtamisvalmennus kahdestatoista työpajasta. Molemmissa työelämävalmennuksissa käsiteltiin identiteetin, ammatillisuuden ja toimijuuden teemoja sekä hyödynnettiin pienryhmätyöskentelyssä yhteistoiminnallisia, luovia ja taidelähtöisiä työskentelytapoja, kuten draamaa, keskusteluja ja kvalifikaatioilmaisuja (Mahlakaarto 2014).

Taulukko 1. Tunteiden ja työssä oppimisen tarkastelussa hyödynnetyt tutkimusartikkelit.

	Tutkimusaiheet	Osallistujat	Aineistot
<i>Johtamis- valmennus</i>	Tunteet työssä oppimisessa (Eteläpelto ym. 2018)	1 yliopiston keskijohtaja	Stimulated recall haastattelut
	Tunteiden merkitys johtajien työssä oppimisessa (Vähäsantanen & Paloniemi 2022)	9 keskijohtajaa yliopistosta ja sairaalasta	Temaattiset haastattelut
<i>Identiteetti- valmennus</i>	Tunteet ja oppiminen identiteettivalmennuksessa (Paloniemi ym. 2022)	5 yliopiston tutkija- opettajaa	Stimulated recall haastattelut
	Tunteet ja identiteettityö taidelähtöisessä identiteettivalmennuksessa (Vähäsantanen ym. 2020)	6 yliopiston tutkija- opettajaa	Temaattiset haastattelut

Jokaisen alkuperäisen tutkimuksen pääaineisto muodostui haastatteluista. Eteläpellon ja kollegoiden (2018) sekä Paloniemen ja kollegoiden (2022) tutkimuksissa käytettiin stimulated recall -haastatteluja, joissa haastateltavalle näytettiin video oppimistilanteista työelämävalmennuksessa, ja häntä pyydettiin kertomaan ja refleктоimaan sitä erityisesti oppimisen ja tunteiden näkökulmasta. Vähäsantanen kollegoineen (2020) hyödynsi tutkimuksessaan temaattisia haastatteluja, joista ensimmäiset oli tehty pian identiteettivalmennuksen päättymisen jälkeen ja toiset joitakin vuosia myöhemmin. Haastattelut käsittelivät osallistujien tunteita ja oppimista yleisesti sekä erityisesti ammatillisen identiteetin työstämistä. Neljännessä tutkimuksessa (Vähäsantanen & Paloniemi 2022) hyödynnettiin temaattisia haastatteluja, jotka tarkastelivat johtamisvalmennuksen aikaista oppimista ja tunteita joitakin vuosia sen päätyttyä.

Haastatteluiden käyttämiseen tunnetutkimuksissa liittyy sekä haasteita että vahvuuksia luotettavuuden näkökulmasta. Menneisyydessä koettuja tunteita tutkittaessa haasteena on, että ihmisten tulkinnat omista teoistaan ja tunteistaan saattavat muuttua tai unohtua (Azevedo ym. 2016). Toisaalta haastatteluissa on mahdollisuus tunteiden, ajatusten ja oppimisen vivahteikkaaseen ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen, mikä ei välttämättä ole mahdollista muiden menetelmien avulla. Kahdessa alkuperäis-tutkimuksessa tunteita tutkittiin myös psykofysiologisilla menetelmillä (Eteläpelto ym. 2018; Paloniemi ym. 2022).

Analyysiprosessin kuvaus

Metasynteesissä analysoimme neljän tutkimusartikkelin laadullisia tuloksia ymmärtääksemme kokonaisvaltaisemmin tunteiden merkitystä työssä oppimisessa (Timulak 2009). Ennen pureutumista varsinaisiin tutkimuskysymyksiin, artikkeleista etsittiin kerrottuja tunnekokemuksia, jotka luokiteltiin myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Tunnekokemusten tarkastelussa nojaututtiin pääosin osallistujien omaan sanoitukseen, joskin joidenkin kerrottujen tunteiden kohdalla niitä tarkasteltiin myös synonyymeinä. Esimerkiksi rohkeus ja uskallus olivat osallistujien kerronnassa samankaltaisia, joten niitä käsiteltiin yhdessä.

Jokaisen tunteen yhteyteen kirjattiin myös sen konteksti. Kerrotut tunnekokemukset ryhmiteltiin kontekstin mukaan kolmeen laajempaan luokkaan, jolloin päädyttiin *itseän*, *oppimisryhmään* ja *työskentelytapoihin* liittyviin tunteisiin. Itseen liittyvät tunteet kattoivat tunteet esimerkiksi liittyen omaan osaamiseen ja identiteettiin sekä osallistumisen ryhmän toimintaan. Oppimisryhmään liittyviksi tunteiksi luokiteltiin tunteet, jotka liittyivät toisiin osallistujiin tai pienryhmän ilmapiiriin. Työskentelytapoihin liittyvät tunteet käsitelivät merkittävältä osin työelämävalmennuksissa käytettyjä menetelmiä ja toimintatapoja, mutta tähän luokkaan kuului myös valmennusten sisältöihin liittyneitä tunteita.

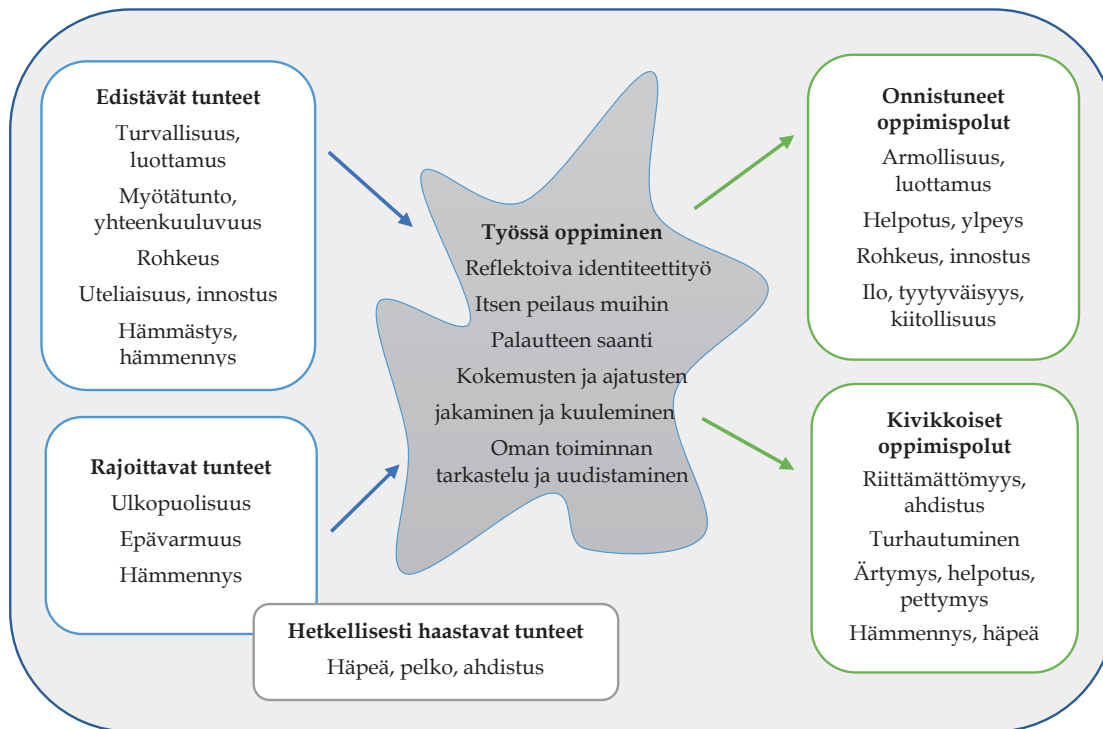
Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi keskityimme tarkastelemaan syvällisemmin aiemmin tunnistettuja tunteita sekä niiden yhteyttä oppimiseen. Analyysiprosessissa jaoin tunteet kahteen pääluokkaan: *työssä oppimista suuntaavat tunteet* ja *työssä oppimisesta kumpuavat tunteet*. Ensimmäisen pääluokan kohdalla tunteella nähtiin olevan joko oppi-

mista edistävää tai rajoittavaa ja haastava merkitys. Toiseen pääluokkaan sijoitettiin tunteet, jotka ilmenivät työssä oppimisen seurauksena. Analyttisesti oli paikoin haastavaa erotella, mitä tunteita koettiin oppimisprosessin aikana ja mitkä olivat seurausta oppimisprosessista, sillä oppiminen ja tunteet eivät kumpikaan ole ilmiöinä ajallisesti tarkkarajaisia. Tunteiden analyysissä oli kontekstin kautta mahdollista tarkentaa ja tehdä valintaa siitä, määrittyivätkö tunteet tässä aineistossa ensisijaisesti oppimista suuntaaviksi vai oppimisesta kumpuaviksi. Huomionarvoista on myös, että jotkin tunteet saatettiin sijoittaa sekä työssä oppimista suuntaaviin että työssä oppimisesta kumpuaviin tunteisiin sen mukaan, millaisen merkityksen osallistujat niille antoivat.

Seuraavaksi kuvattavat tulokset perustuvat neljän aiemman tutkimuksen haastatteluaineistojen tulosten synteesiin. Tulosten kuvauksessa hyödynsimme aineistoesimerkkejä niin julkaistuista tutkimusartikkeleista kuin alkuperäisistä haastatteluaineistoista (Timulak 2009), joiden hankinnassa tämän luvun kirjoittajia on ollut mukana.

Tulokset – Tunteiden moniulotteinen merkitys työssä oppimisessa

Tutkimuksemme tulokset kuvaavat tunteiden ja työssä oppimisen vastavuoroista yhteyttä. Aluksi kuvaamme, miten tunteet edistivät tai rajoittivat työssä oppimista. Rajoittavien tunteiden yhteydessä pureudumme myös häpeän, pelon ja ahdistuksen tunteisiin. Ne olivat läsnä oppimisessa, mutta ne olivat kuitenkin ohikiitäviä tai neutralisoituivat muiden tunteiden voimasta. Nämä kielteiset tunteet eivät suoranaisesti rajoittaneet työssä oppimista, vaikka ne hetkellisesti haastoivat oppimisprosessiä osallistumista. Tämän jälkeen siirrymme kuvaamaan, millaisia tunteita työelämävalmennusten oppimisprosesseista kumpusi. Tulososiossa emme kuvaa tunteita niinkään yksittäin vaan toisiinsa kiinnittyneiden ja samankaltaisten tunteiden ”kimppuina”. Näin siksi, että yksittäisillä tunteilla oli keskenään samanlainen merkitys oppimisessa tai näiden tunteiden yhteisvaikutus oli aineistossa ilmeinen oppimisen näkökulmasta. Kuvioon 1 olemme kiteyttäneet tunteiden ja työssä oppimisen yhteydet.



Kuvio 1. Tunteiden ja oppimisen moniulotteiset yhteydet

Työssä oppimista suuntaavat tunteet

Myönteiset ja kielteiset tunteet työssä oppimista edistämässä

Tulosten pohjalta useat myönteiset tunteet näyttävät edistävän työssä oppimista ammatillisen identiteetin ja työkäytäntöjen tutkimisen ja uudistamisen näkökulmista. Lisäksi jotkin kielteiset tunteet toimivat kimmokkeena oppimiselle, esimerkiksi oman osaamisen kehittämiseksi.

Turvallisuus, myötätunto, luottamus ja yhteenkuuluvuus rohkeutta ja oppimista edistämässä

Kertoessaan työelämävalmennusten oppimisryhmistä, osallistujien puheessa korostuivat useat myönteiset sosiaaliset tunteet. Erityisesti osallistujat kokivat ryhmässä *turvallisuutta* ja *myötätuntoa* (Eteläpelto ym. 2018; Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020), samoin kuin *luottamusta* ja *yhteenkuuluvuutta* suhteessa

muihin osallistujiin (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Tällainen myönteinen ilmapiiri loi työssä oppimista edistävän voiman, sillä se kannusti aktiiviseen osallistumiseen ja mahdollisti omana itsenä toimimisen. Eräs johtaja kuvasi tätä seuraavasti (Vähäsantanen & Paloniemi 2022):

Ryhmässä oli tätä luottamusta ja myötätuntoa. Sinne ei kuulunut inho, halveksunta eikä pelko... Semmoinen turvallisuus oli läsnä ryhmätöissäkin, ettei niissä ollut minkäänäköistä kainostelua. Kaikki olivat täysillä mukana eikä tarvinnut ujostella yhtään ketään tai yhtään omia ajatuksia, ihan samalla viivalla oltiin. En siellä omaa tekemistäni yhtään häpeillyt, vaan annoin itselleni luvan olla raakile.

Lisäksi valmennuksissa koettiin *rohkeutta* (Eteläpelto ym. 2018; Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020), jota edisti erityisesti ryhmän turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Rohkeuden myötä osallistujat uskalsivat jakaa muille avoimesti omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä paljastaa heikkouksiaan. Rohkeus liittyi myös päätökseen heittäytyä mukaan oppimistilanteisiin, joissa työstiettiin omaa ammatillista identiteettiä (Vähäsantanen ym. 2020):

Silloin kun draamallisesti elettiin erilaisia tilanteita, mihin itse osallistuin, jouduin miettimään, että uskaltaako vai ei. Kyseessä oli rohkeuskysymys, että uskaltaako heittäytyä ja mitä siitä seuraa. Tavallaan piti uskaltaa tehdä se päätös selkeästi, että 'No, nyt vaan lähden ja katson, että mitä tästä tulee'. (Tutkija-opettaja)

Innostus, uteliaisuus, hämmästyminen ja hämmennys edistämässä oppimista

Työelämävalmennuksissa osallistujat kokivat *innostusta* (Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen ym. 2020), joka kumpusi ryhmätapaamisista ja harjoitusten yhteisestä työstämisestä sekä omien kokemusten jakamisesta muiden ryhmäläisten kanssa ja siten kuulluksi tulemisesta. Osalle työelämävalmennuksissa käytetyt työskentelytavat olivat erityisen innostavia, koska niiden avulla pystyttiin käsittelemään ammatillisuutta ja identi-

teettiä uusista näkökulmista käsin. Innostus oli oppimisprosessin kantava voima siinä mielessä, että se vei mukanaan kokonaisvaltaisiin oppimisprosesseihin ja kannusti uuden oppimiseen. Valmennuksissa osallistujien *uteliaisuus* kohdistui niin itseä kuin muita kohtaan (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Uteliaisuus tuki oppimista siten, että sen myötä osallistujat lähtivät tutustumaan itseensä avoimin mielin, ja tulivat tietoisiksi ammatillisen identiteettinsä ydinelementeistä ja oman toimintansa juurisyistä. Lisäksi uteliaisuus muita ihmisiä kohtaan motivoi osallistumaan yhteiseen keskusteluun sekä pohtimaan muiden toimintaa ja siitä mahdollisesti itselle ammennettavia oppeja.

Työelämävalmennuksissa osallistujat kertoivat avoimesti työstään sekä itsestään, mukaan lukien omat ammatilliset vahvuudet, intohimot, heikkoudet ja haasteet. Tällaisissa tilanteissa saattoi nousta esiin *hämmästyttä* – osallistujat hämmästyivät siitä, miten he tulivat nähdyksi ja kuulluiksi muiden silmissä (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Toisten kommentit ja huomiot hämmästyttivät, kun ne eivät vastanneet osallistujien omaa näkemystä ja kokemusta omasta johtajuudestaan ja identiteetistään. Ne ravistelivat, mietityttivät ja mahdollistivat uudenlaisen ymmärryksen luomisen niin omasta toiminnasta kuin identiteetistä:

Ryhmätilanteisiin ja itseen ja omaan toimintaani liittyen hämmästyys nousi joissakin kohdin, että miten minun oma toimintani, miltä se näyttää toisen silmin. Ne jäivät mieleen ja ovat edelleen, piti myös pohtia uudelleen sitä omaa käsitystä itsestä. (Johtaja)

Osallistujat saattoivat tuntea myös *hämmennystä* kuullessaan, kuinka toiset osallistujat toimivat johtajina tai lähestyivät ongelmia toisella tavalla kuin he itse olivat tottuneet tekemään. Hämmennyksen siivittämänä omia johtamiskäytäntöjen tarkasteltiin uusista näkökulmista.

Kateus ja riittämättömyys kimmokkeena työssä oppimiselle

Jotkut osallistujat kertoivat kokeneensa *riittämättömyyttä* ja *kateutta* valmennusprosesseissa (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Näitä kielteisiä tunteita koettiin, kun omaa osaamista ja kokemusmaailmaa peilattiin ja verrattiin muihin sekä tämän seurauksena havaittiin tiettyjä puut-

teita itsessä johtajana. Kielteiset tunteet eivät kuitenkaan tukahduttaneet osallistujien oppimista ja kehittymistä, ne pikemminkin motivoivat pohtimaan omaa osaamista ja omia kehittymistarpeita, jotta voisi saavuttaa tietynlaista ja yhtä monipuolista osaamista kuin muilla ryhmäläisillä oli:

Semmoinen kateuskin ryhmässä tuli. Siellähän oli monen ikäisiä, oli isommalla elämäkokemuksella ja työkokemuksella varustettuja. Sillä tavalla tuli kokemus, että hitsi nuo ovat mahtavia tyyppejä, ne osaavat noin paljon kaikkea. Koska minä pääsen tuohon?... Semmoinen elämäkokemus ja vahva osaaminen, sitä kadehdin. Miksi minä en osaa noin, miksi minä en hallitse tuota tai miksi minä en ole? Ehkä sitä kaipaa just semmoisia piirteitä itsessään, mitä ei ole. Ymmärsin siinä valmennuksessa, että voisi vahvistaa ja kehittää tiettyjä asioita itsessään. (Johtaja)

Kielteiset tunteet työssä oppimista rajoittamassa

Tulokset kuvaavat, kuinka jotkin kielteiset tunteet rajoittivat osallistujien työssä oppimista estämällä esimerkiksi aidon ja avoimen osallistumisen sekä kokemusten jakamisen ryhmässä. Tässä yhteydessä kuvaamme myös kielteisiä tunteita, jotka hetkellisesti haastoivat oppimista.

Ulkopuolisuus ja epävarmuus uusien ihmisten seurassa oppimisen esteenä

Yhteisöllisissä työelämävalmennuksissa koettiin myös *ulkopuolisuuden* tunnetta (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Kaikki osallistujat eivät tunteneet toisiaan ennestään eivätkä olleet tuttuja keskenään, jolloin ryhmää ei koettu välttämättä riittävän tuttuna eikä oma osallisuus ollut luontevaa. Tässä tilanteessa koettiin myös *epävarmuutta*. Tuntemattomien ihmisten kanssa ei oltu varmoja siitä, kuinka ryhmässä tulisi toimia tai miten syvällisesti omia kokemuksia ja mielipiteitä uskaltaisi ilmaista muille (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Tältä osin ulkopuolisuuden tunne ja epävarmuus rajoittivat oppimista, koska oma osallistuminen keskusteluihin oli rajoittunutta eikä itsestä lähdetty kertomaan avoimin mielin. Pääosin ulkopuolisuuden tunne liittyi val-

mennuksen alkuun ja se hälveni ajan kuluessa, kuten eräs johtaja kuvasi:

Alussa oli semmoinen tunne, että olisi ihan kiva ja olisi ollut turvallisempaa, jos olisin osallistunut jonkun tutun kanssa. Et kuitenkin aika vieraita ne toiset olivat, kun ne eivät olleet siitä omasta lähiyhteisöstä. Matkan varrella se alkoi muuttua, kun ihmiset tuli tutuiksi ja tuli tällainen meidän yhteisömme. Mutta se alku oli hankalaa, kun tunsin, että olen täällä yksin (Johtaja)

Epävarmuudella höystetty ulkopuolisuus ei näyttäytynytäkään työssä oppimisen pitkäaikaisena rajoitteena kaikilla. Tosin ulkopuolisuuden tunne kiinnittyi myös kokemukseen oman työnkuvan erilaisuudesta suhteessa muihin, jolloin aktiivinen keskustelu, kokemusten jakaminen ja muiden kokemuksista oppiminen oli rajallista. Tällöin tunne ulkopuolisuudesta oli läsnä koko valmennusprosessin ajan.

Työskentelytavoista kumpuava epävarmuus ja hämmennys oppimisen rajoitteina

Työelämävalmennuksissa käytettiin erilaisia työskentelytapoja, kuten taidelähtöisiä ja osallistavia menetelmiä, tukemaan ammatillista identiteettityötä. *Epävarmuutta* ilmeni, kun osallistujat eivät olleet varmoja työskentelytapojen soveltuvuudesta itselle tai kun ne koettiin epämuukaviksi ja vieraiksi eikä itselle luontevaksi pakottaen oman mukavuusalueen ulkopuolelle (Paloniemi ym. 2018; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Vieraiksi koetut työskentelytavat herättivät myös *hämmennystä*, koska ne olivat tuntemattomia eivätkä osallistujat ymmärtäneet, mihin ne tähtäsivät ja miten ne palvelivat omaa ammatillisuutta tai kehittymistä (Paloniemi ym. 2018; Vähäsantanen & Paloniemi 2022).

Joskus vähän itsellä oli vähän sellaista hämmennystä niihin työskentelytapoihin. En kokenut niitä kauhean omaksi, ne eivät tuntuneet omilta. Ne eivät istuneet omaan minään... Pääsääntöisesti on hyvä fiilis koulutuksesta. Ei mitään negatiivista mistään, ei ihmisistä eikä asioistakaan. Tuli negatiivista kokemusta ainoastaan joistain työskentely-

tavoista, ne kun oli itselle vähän vieraita ja koki, että mennään liikaa oman reviirin sisäpuolelle. (Johtaja)

Hämmennys siitä, että onko tämä ammatillista. Tämähän ei liity mitenkään ammatillisuuteen, pikemminkin muihin kuin ammatillisiin asioihin. Onko tämä oikeasti ammatillista? (Tutkija-opettaja)

Osallistujan itselleen epäluontevaksi kokemien työskentelytapojen herättämät hämmennys ja epävarmuus näyttivät rajoittavan työssä oppimista (Paloniemi ym. 2018; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Varauksellinen asenne työskentelytapoihin ja omalla epämukavuusalueella toimiminen suuntasivat omat resurssit pikemminkin ihmettelyyn ja selviytymiseen kuin oman ammatillisen identiteetin syvälliseen työstämiseen. Toisaalta varautuneisuus ja omalla mukavuusalueella pysyminen eivät tuottaneet kielteisiä tunteita oppimistilanteista eivätkä estäneet yhdessäolosta nauttimista ryhmässä.

Häpeä, pelko ja ahdistus hetkellisesti haastamassa oppimista

Työelämävalmennuksissa häpeä, pelko ja ahdistus olivat läsnä erityisesti, kun osallistajat vertasivat itseään (omaa olemistaan ryhmässä tai osaamistaan) muihin osallistujiin. *Häpeä* ja *pelko* kumpusivat riittämättömyyden kokemuksesta muihin osallistujiin verrattuna (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Häpeää koettiin myös riittämättömäksi arvioidusta panoksesta tehtävien suorittamisessa ja niissä suoriutumisesta (Eteläpelto ym. 2018; Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen ym. 2020).

Ei kauheasti innostanut se [taidelähtöinen] tehtävä. Verrattuna muihin, että siellä oli tosi upeita, hienoja tuotoksia ja minulla oli aika laimea ja huonosti tehty se. En ollut kauhean motivoitunutkaan siitä. Se oli häpeää, että olin huonosti tehnyt sen tehtävän. (Tutkija-opettaja)

Lisäksi *ahdistus* kiinnittyi osaksi ammatillisuuden pohdintaa ja identiteettityötä, erityisesti heikkouksien kohtaamista (Eteläpelto ym. 2018; Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Valmennusprosessit mahdollistivat

uusien oivallusten tekemisen itsestä ammatillisena toimijana, mutta nostivat myös esille oman identiteetin kipukohtia ahdistuksen kera.

Häpeän, pelon ja ahdistuksen tunteet olivat elävästi ja vahvasti läsnä osallistujien toiminnassa työelämävalmennuksissa. Ne eivät kuitenkaan suoranaisesti muodostuneet työssä oppimisen rajoitteeksi tai esteeksi, sillä valmennusympäristön turvallisuus ja luottamuksellisuus puskuroivat ja neutralisoivat näitä tunteita (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Turvallisessa ympäristössä pystyi kohtaamaan itsensä ja epämiellyttävät tunteensa luottavaisesti. Osallistujat pystyivät täten innostuneesti ja rohkeasti osallistumaan omana itsenään ryhmän toimintaan, jolloin epämiellyttävät itseen liittyvät tunteet liudentuivat tai väistyivät, kuten erään tutkija-opettajan kuvaus osoittaa (Vähäsantanen ym. 2020).

Olin minä aika rohkeakin. Valmennuksessa oli ahdistusta ja pelkoa, että kuitenkin joutui paljastaa aika paljo itsestään. En jokaista kuitenkaan tuntenut hirveen hyvin. Vähän oli semmoista, että onkohan tämä ihan ookoo, mitähän toiset musta ajattelee. Sellaista jännitystäkin. Mutta sitten ne vaihtuivat innostukseksi, ei ne kauaa kestäneet. Se turvallisuuden kokemus, että kyllä nämä tyypit ymmärtää ja minä saan sen sanottua mitä haluan tässä. (Tutkija-opettaja)

Työssä oppimisesta kumpuavat erilaiset tunteet

Oppimisprosessit työelämävalmennuksissa olivat monimuotoisia ja tarjosivat aineksia työssä oppimiselle. Osallistujat työstivät omaa ammatillista identiteettiään löytäen siihen uusia näkökulmia ja/tai vahvistusta, peilasivat itseään ja omaa toimintaansa muihin osallistujiin, ammensivat uusia näkökulmia työhönsä muiden kokemusmaailmasta sekä oppivat uusia työskentelytapoja työarkeensa. Osallistujat kuvasivat myös kipuilua oppimisen äärellä, kun he eivät saavuttaneet toivomiaan tavoitteita ja kokivat kamppailevansa edelleen samojen asioiden äärellä kuin aiemmin. Työssä oppimisen näkökulmasta oppimiskokemukset olivatkin vaihtelevia ja näistä kokemuksista kumpusi erilaisia tunteita, niin onnistuneilla kuin kivikkoisilla oppimispoluilla, kuten seuraavaksi kuvaamme.

Onnistuneen oppimispolun sävyttämät tunteet

Armollisuus, helpotus, luottamus ja ylpeys itsensä uudeltaisesta kohtaamisesta

Osallistujien puheessa oli melko paljon riittämättömyyden kokemuksia omaa osaamista ja toimintaa kohtaan. Valmennusten aikana itsensä näkeminen uudessa valossa ja muiden kokemusten kuuleminen tuottivat kuitenkin osalla *armollisuutta* itseä kohtaan ja *helpotusta* (Vähäsantanen 2020; 2022). Nämä tunteet kumpusivat kokemusten jakamisen myötä karttuneesta ymmärryksestä, ettei ole ainoa ihminen, jolla on haasteita ja epäonnistumisia työssään. Osallistujat havaitsivat myös, että voi olla keskeneräinen ja epätäydellinen, koska muutkin ovat. Oppimisen myötä osallistujat tulivat tietoiseksi omista vahvuuksistaan, mikä lisäsi myös *luottamusta* omaa osaamista kohtaan. Samalla hyväksyttiin oma epätäydellisyys, mikä puolestaan tuotti armollisuutta omaa ammatillisuutta kohtaan (Vähäsantanen & Paloniemi 2022).

Omaan oppimiseen liittyi kahtalaisia tunteita valmennuksen aikana. Toisaalta aluksi tuli se semmoinen riittämättömyyden tunne, että olen niin alussa vasta enkä oikein mitään osaa johtajana. Mutta toisaalta tuli semmoinen luottamus, että kyllä tässä koko ajan mennään eteenpäin ja opin. Sillä tavalla tuli armeliaisuutta enemmän itseä kohtaan, kun huomasi, että muutkin ovat samanlaisessa prosessissa. Että semmoinen jäsentäminen, että tässäpä mennään nyt tätä omaa polkua ja opitaan muilta, toi armollisuutta. (Johtaja)

Armollisuus liittyi myös sen hyväksymiseen, että ammatillisen identiteetin työstäminen vie aikaa; identiteetin uudelleen jäsentäminen ei ole helppo prosessi eikä haittaa, vaikka on kipuillut jo pitkään samojen identiteettikysymysten äärellä (Vähäsantanen ym. 2020). Lisäksi osallistujat kokivat *ylpeyttä*, kun he havaitsivat omat kehitysaskeleensa johtajana ja tulivat tietoiseksi osaamisensa kulmakivistä havainnoimalla muita (Vähäsantanen & Paloniemi 2022).

Rohkeus ja innostus kantavat valmennuksessa opittua työn arkeen

Työelämävalmennusten oppimiskokemusten myötä osallistujien rohkeus (Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020) ja innostus opitun kokeilemiseen omassa työssään vahvistuivat (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Ensinnäkin oppiminen toi mukanaan *rohkeutta* uudistaa omia johtamistapojaan. Kun koulutuksessa oli opittu ja kokeiltu onnistuneesti uusia työskentelytapoja, näitä uskallettiin myös lähteä kokeilemaan omassa työssä (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). Myös Paloniemen ja kollegoiden tutkimus (2022) osoitti, että ryhmässä koettu luottamus mahdollisti niin rohkeuden aktiiviseen osallistumisen valmennuksessa kuin rohkeuden toimia uskaliaammin arjen työssä ja vuorovaikutustilanteissa:

Se tuo hirveästi lisää rohkeutta siinä tilanteessa avautua ja kertoa, kuulla ja nähdä. Mutta myös omaan ammatilliseen toimijuuteen. Minä uskallan muissakin tilanteissa, luotan itseeni, koska nämä ihmiset luottavat minuun. Uskallan toimia ja ehkä vähän vähempi on tilanteita, joissa ei toimi. Vie niin kuin rohkeutta kohti. (Tutkija-opettaja)

Lisäksi johtajilla oppimisesta kumpusi *innostusta*. He tutustuivat erilaisiin työskentelytapoihin, joita he edelleen pystyivät hyödyntämään työyhteisöjen johtamisessa ja kehittämässä. Johtajat saivatkin valmennuksesta intoa kokeilla uusia ideoita ja hyödyntää oppimaansa työssään (Vähäsantanen & Paloniemi 2022).

Semmoinen oivaltamisen tuntemus liittyi siihen selkärankamenetelmään, että tässä olisi hyvä malli siihen työyhteisön ongelmiin ja niiden ratkaisuun. Tosiaan se tunne siinä koulutuksessa oli oivallus ja sitten innostus, että sen menetelmän avulla lähtisi kehittämään omaa työyhteisöä. Siitä voisi tulla jotain, mikä hyödyttää meitä (Johtaja).

Ilo, tyytyväisyys ja kiitollisuus uuden oppimisesta

Ilo oli vahvasti läsnä yhteisöllisissä oppimisprosesseissa (Eteläpelto ym. 2018; Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen

tanen ym. 2020). Iloa syntyi erityisesti ryhmätilanteissa, kun osallistujat saivat keskustella ja jakaa kokemuksia muiden kanssa. Samoin omasta ammatillisesta identiteetistä keskusteleminen ja identiteettiä koskevat uudet oivallukset – itsensä näkeminen ja ymmärtäminen uudessa valossa – tuottivat iloa.

Yksi minulle tärkeimpiä oivalluksia liittyi identiteettiin. Et missä on minun heikkouteni ja miten minä ne näen. Ja oivalluksiin liittyi iloa. (Tutkija-opettaja)

Lisäksi osallistujat kertoivat olleensa *tyytyväisiä* ja *kiitollisia* siitä, että heillä oli mahdollisuus osallistua ja oppia sekä tulla kuulluksi ja jakaa kokemuksia työelämävalmennuksissa (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Osallistujat olivat myös tyytyväisiä taideläh-töisiin työskentelytapoihin silloin, kun he kokivat pystyneensä niiden avulla käsittelemään tiedostamattoman tason asioita (Vähäsantanen ym. 2020).

Minä tykkäsin ihan hirveästi taidepohjaisista menetelmistä, musta ne olivat hirveän hyviä. Jotenkin se, että ei olla ja toimita niin tietoisella tasolla, niin tuntui, että ne oman minuuden tiedostamattomat kerrokset pääsevät liikkeelle ja tulevat näkyviksi noiden menetelmien avulla. Me pelataan yliopistomaailmassa niin järjellä ja tietoisuudella, niin se tuntui tosi tervehdyttävältä ja hyvältä, että joku muukin kerros liikkuu, kun vaan tämä tietoinen puoli. (Tutkija-opettaja)

Kivikkoisen oppimispolun tunnekirjo

Riittämättömyys, turhautuminen ja pettymys kivikkoisella oppimispolulla

Kaikille osallistujille valmennusmatka ei ollut kokonaisuudessaan miellyttävä kokemus, sillä siitä kumpusi myös kielteisiä tunteita. Omien heikkouksien ja puutteiden kohtaamiseen liittyen koettiin *riittämättömyyttä* oppimisprosesseissa. Lisäksi riittämättömyys toi mukanaan *ahdistuksen ja turhautumisen* tunteita itseä kohtaan silloin, kun oma kehitys ei ollut toivotun mukaista (Vähäsantanen & Paloniemi 2022).

Päällimmäisenä valmennuksesta mulla tulee tunteena sellainen osamattomuuden ja riittämättömyyden, ahdistuksen tunne myöskin. Niihin asioihin ja puutteisiin, mitä itsessäni ja työssäni myöskin laajemmin tunnistan, törmäsin sen valmennuksen aikana.... Siihen riittämättömyyden tunteeseen liittyi monesti myös semmoinen turhautuminen. Et jotenkin en kykene siihen, mitä ajattelisin tai asettaisin itselleni vaatimukseksi. (Johtaja)

Turhautumista ja *ärtymystäkin* koettiin juuri itsensä kohtaamisessa ja tarkastelussa ammattilaisena (Paloniemi ym. 2022; Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020). Erityisesti sen takia, että kampahtiin samojen haasteiden kanssa kuin aiemminkin eikä oltu päästy niistä eteenpäin tai edistytty toivotulla tavalla valmennuksen aikana. Tällaisissa tilanteissa valmennuksen päätyminen koettiin jopa *helpotukseksi*, koska osallistujien ei enää tarvinnut työstää ja kertoa muille omista puutteistaan (Vähäsantanen & Paloniemi 2022). *Turhautumista* ja *pettymystä* herättivät myös valmennuksen työskentelytavat ja kapea-alaisiksi koetut sisällöt. Esimerkiksi valmennusprosessien eteneminen koettiin liian hitaaksi ja toimimattomaksi, kun ainoastaan tunnistettiin ongelmat eikä lähdetty yhdessä niitä ratkomaan (Vähäsantanen & Paloniemi 2022; Vähäsantanen ym. 2020).

Hämmästyminen ja häpeä liiallisesta heittäytymisestä oppimistilanteisiin

Osa työelämävalmennuksiin osallistuneista suhtautui varauksellisesti käytettyihin työskentelytapoihin. Jotkut heistä olivat oppimistilanteiden jälkeen kuitenkin *hämmästyneitä* siitä, miten he olivat heittäytyneet prosesseihin mukaan (Eteläpelto ym. 2018; Vähäsantanen ym. 2020). Tämä ei kaikilla ollut kuitenkaan myönteinen ja voimauttava kokemus vaan he saattoivat kokea *häpeää* ja *ärtymystä*, koska olivat heittäytyneet prosesseihin syvällisesti ja spontaanisti mukaan ja tulivat kertoneeksi asioista, joita eivät alun perin ajatelleet paljastavansa (Vähäsantanen ym. 2020).

Huomasin, että hämmästyin itseäni, että oho, että tällä lailla lähdin mukaan. Kuinka sitä tuli toimineeksi tavalla, jota ei itsekään etukäteen pystynyt tietämään eikä jälkikäteen oikein ymmärtämään. Olin

hirveän yllättynyt, kun löysin itseni esimerkiksi tilanteessa, jossa menin valmentajan pyytämänä draamatilanteeseen ja tulin puhu-neeksi työkaverista avoimen negatiivisesti. Mielestä se meni omalta kohdalta överiksi. Minua hävetti jälkikäteen, ja sitä mietin, että miten tämmöisessä dramatisoinnissa voi tavallaan ylittää itsensä, mennä omien rajojensa yli... Jälkikäteen ärsytti, että olisi pitänyt olla varovaisempi, jotenkin vaan jouduin tällaisiin tilanteisiin. En pitänyt itsestäni paljoakaan jälkikäteen. (Tutkija-opettaja)

Pohdinta: Työssä oppimisen tunnepitoisuus

Tässä luvussa olemme pureutuneet tunteiden ja työssä oppimisen moni-ulotteiseen suhteeseen kuvailemalla tunteiden keskeistä ja vaihtelevaa merkitystä työelämävalmennusten oppimisprosesseissa. Ensinnäkin tunteet (esim. turvallisuus, uteliaisuus ja rohkeus) näyttivät edistävän työssä oppimista, mutta tunteet (esim. ulkopuolisuus ja epävarmuus) saattoivat myös rajoittaa oppimista. Erityisesti sosiaaliset tunteet kumpusivat yhteisöllisissä työelämävalmennuksissa ja olivat merkityksellisiä oppimiselle, mikä on todettu myös tiimioppimisen tarkasteluissa (Dochy ym. 2014; Watzek ym. 2019). Sosiaaliset tunteet (esim. turvallisuus) olivat itsessään oppimista edistäviä, mutta niiden voima korostui myös siinä, että ne edistivät rohkeutta kokemusten jakamiseen ja avoimeen osallistumiseen oppimistilanteissa.

Lisäksi myönteisten sosiaalisten tunteiden oppimista edistävä rooli osoittautui olennaiseksi siinä, että ne neutralisoivat joitakin kielteisiä tunteita. Esimerkiksi turvallisuus ja luottamus hälvensivät häpeän ja ahdistuksen tunteita, joita koettiin suhteessa omaan ammatillisuuteen tai toimintaan ryhmässä. Tästä syystä nämä kielteiset tunteet eivät näyttäytyneet aineiston pohjalta niinkään työssä oppimista rajoittavina tunteina, vaikka haastoivatkin oppimista. Häpeä, pelko ja ahdistus voivat kuitenkin toimia työssä oppimista rajoittavina tunteina toisenlaisissa oppimisympäristöissä (Walker 2017). Ne voivat olla oppimista lamaanuttavia tunteita esimerkiksi, jos osallistujat kokevat ulkopuolisuutta ja turvattomuutta oppimisympäristössä.

Lisäksi oppimisprosesseista kumpusi monenlaisia tunteita, kuten iloa,

kiitollisuutta, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä. Oppimisprosessien myötä seuranneista tunteista erityisesti rohkeus ja innostus näyttävät merkittävästi siirrettäväksi opittua työn arkeen. Oppimisen myötä kehittyneet innostus ja rohkeus toimia toisin loivat puitteet omien työkäytäntöjen kehittämiseksi ja uudelleenlaiselle tavalle toimia työelämävalmennusten ulkopuolella. Opitusta asioista ei olekaan välttämättä hyötyä, jos ei ole rohkeutta ja innostusta viedä niitä omaan työhön. Vastaavasti kielteisiä tunteita, kuten turhautumista ja ärtymystä, ilmeni kun oma oppiminen ja kehittyminen eivät olleet edistyneet toivotulla tavalla valmennuksen aikana.

Tunteet suuntaavatkin työssä oppimista, mutta oppimisen myötä voi myös kummuta erilaisia tunteita. Saman havainnon on aiemmin tehnyt Winkler (2018) koskien ammatillista identiteettiä. On myös syytä huomioda, että samalla tunteella voi olla erilainen merkitys tunteiden ja oppimisen välisessä yhteydessä. Esimerkiksi rohkeus on oppimista edistävä tunne – rohkeus heittäytyä syvästi oppimisprosesseihin. Se voi olla myös oppimisesta kumpuava tunne – oppimisen myötä voi vahvistua rohkeus kokeilla uutta omassa työssään ja toimia uudella tavalla pohjautuen uuteen ymmärrykseen itsestä ammatillisena toimijana. Rohkeus on myös kaksiteräinen miekka. Vaikka se voi johdattaa oppimisen polulle sekä edistää opitun hyödyntämistä arjessa, se voi tuoda mukanaan myös kielteisiä tunteita. Tässä tutkimuksessa ennakoimaton ja spontaani rohkeus heittäytyä oppimisprosesseihin tiettyjen menetelmien tukemana tuotti häpeää.

Tässä luvussa paikansimme joitakin tunnepolkuja työssä oppimisessa, erityisesti niin, että kielteiset muokkautuivat myönteisemmiksi tunnekokemuksiksi (ks. myös Huxtable–Thomas ym. 2016). Esimerkiksi oppimisen myötä riittämättömyyden tunne saattoi muuttua armollisuudeksi itseä kohtaan, vaikka kaikkien kohdalla tällaista siirtymää ei tapahtunutkaan valmennusprosessien aikana. Lisäksi ulkopuolisuuden tunne saattoi muuttua luottamukseksi ja yhteenkuuluvuuden kokemukseksi ryhmässä. Jatkossa erilaisiin tunteiden muutoksiin ja jatkumoihin työssä oppimisen prosesseissa on syytä pureutua tarkemmin. Samalla tavalla kuin yksittäiset tunteet, kuten rohkeus ja turvallisuus, kietoutuvat toisiinsa ja aikaansaavat yhteisvaikutusta työssä oppimisessa, voi olettaa, että tunnepolut ovat oppimisprosessissa yksittäisiä tunnekokemuksia merkityksellisempiä.

Tietyn tunteen merkitys oppimisessa ei ole aina ilmeinen, esimerkiksi kielteiset tunteet eivät ole itsestään selvästi työssä oppimista lamauttavia tunteita. Voimme tuntea kateutta ja riittämättömyyttä, kun koemme itsemme ja osaamisemme heikommaksi kuin muilla. Tällaisilla kielteisillä tunteilla voi olla pahimmillaan tuhoava tai lamauttava voima niin työssä kuin oppimisessa. Tässä luvussa kuvatussa tutkimuksessa ne kuitenkin näyttäytyivät työelämävalmennuksissa pääasiassa uuden oppimisen alkuna ja motivoivana voimana. Vastaavasti myönteisistä tunteista esimerkiksi tyytyväisyys on pikemminkin onnistuneen työssä oppimisen lopputulema kuin sitä edistävä ja aktivoiva tunne. Tulevaisuudessa tulisi keskittyä entistä enemmän niin myönteisten tunteiden oppimista rajoittavaan rooliin kuin kielteisen tunteiden myönteiseen merkitykseen työssä oppimisessa (ks. myös Hökkä ym. 2020). Wallinin ja kollegoiden (2022) mukaan tunteiden merkitystä tulisi myös tarkastella työssä oppimisessa, mukaan lukien ammatillinen identiteettityö, digitalisoituvassa työssä ja teknologiavälitteisissä oppimisympäristöissä.

Käytännön johtopäätökset

Tulosten pohjalta tunteiden ja työssä oppimisen välinen suhde näyttäytyy vuorovaikutuksellisenä (ks. myös Hökkä ym. 2020). Parhaimmillaan oppimisessa limittyvät yksilölliset ja yhteisölliset prosessit (esim. itsenäisen reflektointi ja kokemusten yhteinen jakaminen) tietystä hetkestä ja sosiokulttuurisessa ympäristössä. Lisäksi tunteiden merkitys työssä oppimisessa on moniulotteinen, kuten olemme edellä kuvanneet. Oppimisen tunnepitoinen luonne onkin huomioitava, kun pyritään tukemaan työssä oppimista niin työn arjessa kuin erilaisissa koulutus-, valmennus-, ja ohjaustilanteissa.

Työssä oppimisen näkökulmasta ei riitä, että oppimistilanteissa on kivaa ja mukavaa. Oppimisen tueksi tarvitaan erityisesti yksilöllistä uteliaisuutta ja rohkeutta sekä turvallinen ja luottamuksellinen ympäristö. On myös oleellista, ettei kaikkia kielteisiä tunteita vältellä, vaan ymmärretään niiden oppimista edistävä voima (esim. kateus). Parhaimmillaan kielteiset tunteet voivat tukea yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista työelämässä. Kun tarkastellaan jatkuvaa oppimista ja sen tukemista työssä ja

koulutuksessa, huomion tulisi kiinnittyä erityisesti rohkeuteen, innostukseen ja armollisuuteen. Ne ovat sellaisia tunteita, joita oppimisen myötä olisi merkityksellistä kummuta – rohkeus ja innostus mahdollistavat opittujen asioiden hyödyntämisen arjen työssä, esimerkiksi omien työkäytäntöjen uudistamisessa. Toisaalta armollisuus tekee omasta työstä miellyttävämpää, kun oma toiminta nähdään positiivisemmassa valossa eikä vellota enää riittämättömyyden sysimustassa valtamereissä.

Tunteet voivat toimia oppimisen edellytyksenä, mutta oppimisella voidaan myös vaikuttaa tunteisiin. Tässä luvussa kuvatussa tutkimuksessa esimerkiksi riittämättömyys näyttäytyy pääosin muokattavana olevana tunnekokemuksena. Kun oppii hyväksymään itsensä ja oman keskeneräisyytensä yhdessä muiden kanssa, voi riittämättömyys muuttua armollisuudeksi. Riittämättömyyden tunne on vahvasti läsnä nykyisessä työelämässä. Se voi kummuta niin jatkuvista oppimisvaateista ja osaa-misvajeesta kuin mahdottomuudesta toimia eettisesti ja ammatillisesti haluamallaan tavalla (esim. Hökkä ym. 2019). Työssä oppimisen näkökulmasta on oleellista keskittyä siihen, miten tunteita voidaan oppia tunnistamaan ja käsittelemään sekä kuinka tiettyjen kielteisten tunteiden neutralisointia voidaan tukea koulutuksessa ja työssä. Tällöin tullaan lähelle tunnetoimijuuden käsitettä, jolla viitataan esimerkiksi omien tunteiden tunnistamiseen sekä niihin vaikuttamiseen työssä. Tunnetoimijuudella on myös sosiaalinen ulottuvuus; se kattaa taidot huomioida muiden tunteet työssä sekä vaikuttamisen toisten tunteisiin ja tunneilmastoon työpaikalla (Hökkä ym. 2022).

Tässä luvussa tarkastelimme työssä oppimista järjestettyjen työelämävalmennusten kontekstissa. Uskomme kuitenkin, että tulokset tunteiden monipuolisesta merkityksestä yksilöllisissä ja yhteisöllisissä oppimisprosesseissa ovat hyödynnettävissä laajemmin työssä oppimiseen. Monet työelämän ja työn muutokset edellyttävät yhteistyötä, jossa vuorovaikutus ja uudenlaiset yhteisölliset toimintatavat ovat keskeisessä roolissa, kuten myös tarkastelemissamme työelämävalmennuksissa. Jatkuvan työssä oppimisen vaade haastaa niin henkilöstöä kuin johtoa myös siitä näkökulmasta, miten tunteiden merkitys työn kehittämis- ja oppimisprosesseissa tunnistetaan ja miten siihen tartutaan. Tämä koskee niin yksilöiden oppimista kuin organisaatioiden kehittämistä.

Yhteiskunnalliset ja globaalit työelämään heijastuvat muutokset vaativat sekä työntekijöiltä että organisaatioilta jatkuvaa oppimista. Painopiste jatkuvassa oppimisessa näyttää olevan erityisesti ammatillisten tietojen kartuttamisessa ja uusien konkreettisten taitojen oppimisessa. Se, miten työelämän nopea muutos heijastuu laajemmin työntekijöiden ammatillisuuteen ja ammatillisiin identiteetteihin, näyttää puuttuvan jatkuvan oppimisen keskusteluista. Tarve ammatilliselle identiteettityölle kumpuaa usein työelämän muutoksissa, kuten digitalisaation pyörteissä (Vähäsantanen 2022; Wallin ym. 2022). Kun oma työ tai työn tekemisen puitteet muuttuvat, työntekijät joutuvat pohtimaan omaa suhdettaan työhön ja ammatillista identiteettiään. Tällaisissa tilanteissa työntekijät voivat esimerkiksi uudistaa identiteettiään ja rakentaa uudeleen suhdettaan työhön, muokata työtään vastaamaan olemassa olevaa identiteettiään tai vaihtaa työpaikkaa, jos suhde omaan työhön on liian jännitteinen (Kira & Balkin 2014; Vähäsantanen 2022). Koska ammatillinen identiteettityö ei ole yksinkertainen prosessi vaan omiin varjoihin ja kipupisteisiinkin tutustumista, siihen on myös tarjottava tukea muuttuvassa työssä. Kun tuetaan ammatillista identiteettityötä, luodaan myös perustaa ammatillisen osaamisen, työkäytäntöjen ja organisaatioiden kehittämiseksi (Eteläpelto ym. 2014).

Tunteiden ja ammatillisen identiteetin tarkastelu antaa jatkuvasta työssä oppimisesta kokonaisvaltaisen ja inhimillisen kuvan. Oppimisen keskiössä on ihminen ammatillisen identiteettinsä kanssa; elämme ja opimme, koska tunnemme. Toivomme, että luku innoittaa pohtimaan tunteita ja niiden kietoutumista työssä oppimiseen sekä miten työssä oppimista voi edistää omassa työssään ja työyhteisössään. Miten voin tukea omaa työssä oppimistani? Miten esihenkilönä, työkaverina, ohjaajana, valmentajana tai HR-ammattilaisena pystyn luomaan oppimista tukevaa tunneilmastoa sekä rohkaisemaan ja innostamaan muita työssä oppimisen poluilla?

Lähteet

- Ashkanasy, Neal M. (2015) Emotions and Work. Teoksessa Wright, James D. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2. p. Elsevier, 507–512.

- Azevedo, Roger & Taub, Michelle & Mudrick, Nicholas & Farnsworth, Jesse & Martin, Seth A. (2016) Interdisciplinary Research Methods Used to Investigate Emotions with Advanced Learning Technologies. *Teoksessa Zembylas, Michalinos & Schutz, Paul A. Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Dordrecht: Springer, 231–243.
- Barsade, Sigal G. & Gibson, Donald E. (2007) Why Does Affect Matter in Organizations? *Academy of Management Perspectives* 21 (1), 36–59.
- Billett, Stephen (2010) Lifelong Learning and Self: Work, Subjectivity and Learning, *Studies in Continuing Education* 32 (1), 1–16.
- Benozzo, Angelo & Colley, Helen (2012) Emotion and Learning in the Workplace: Critical Perspectives. *Journal of Workplace Learning* 24 (5), 304–316.
- Boiger, Michael & Mesquita, Batja (2012) The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures. *Emotion Review* 4 (3), 221–229.
- Collin, Kaija & Paloniemi, Susanna & Vähäsantanen, Katja (2015) Multiple Forms of Professional Agency for (Non)crafting of Work Practices in Hospital Organisation. *Nordic Journal of Working Life Studies* 5 (3a), 63–83.
- Dochy, Filip & Gijbels, David & Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2014) Team Learning in Education and Professional Organizations. *Teoksessa Billett Stephen & Harteis, Christian & Gruber International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer, 987–1020.
- Eteläpelto, Anneli (2008) Perspectives, Prospects and Progress in Work-Related Learning. *Teoksessa Billett, Stephen & Harteis, Christian & Eteläpelto, Anneli Emerging Perspectives on Workplace Learning*. Sense, 236–259.
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja & Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna (2014) Identity and Agency in Professional Learning. *Teoksessa Billett, Stephen & Harteis, Christian & Gruber, Hans International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer, 645–672.
- Eteläpelto, Anneli & Kykyri, Virpi-Liisa & Penttonen, Markku & Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna & Vähäsantanen, Katja & Eteläpelto, Tuomas & Lappalainen, Vesa (2018) A Multi-componential Methodology for Exploring Emotions in Learning: Using Self-reports, Behaviour Registration, and Physiological Indicators as Complementary Data. *Frontline Learning Research* 6 (3), 6–36.
- Goller, Michael & Paloniemi, Susanna (2017) (toim.) *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. Springer.
- Haapasaari, Arja & Kerosuo, Hannele (2015) Transformative Agency: The Challenges of Sustainability in a Long Chain of Double Stimulation. *Learning, Culture and Social Interaction* 4, 37–47.

- Mahlakaarto, Salme (2014) Työidentiteetti pelissä ja peilissä – Menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna & Vähäsantanen, Katja & Herranen, Sanna & Manninen, Mari & Eteläpelto, Anneli Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopistopaino, 47–65
- Huxtable-Thomas, Louisa A. & Hannon, Paul D. & Thomas, Steffan W. (2016) An Investigation into the Role of Emotion in Leadership Development for Entrepreneurs: A Four Interface Model. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 22 (4), 510–530.
- Hökkä, Päivi & Rääkkönen, Eija & Ikävalko, Heini & Paloniemi, Susanna & Vähäsantanen Katja (2022). Emotional Agency at Work: The Development and Validation of a Measure. *Frontiers in Education*, 7, Article 852598.
- Hökkä, Päivi & Vähäsantanen, Katja & Paloniemi, Susanna & Herranen, Sanna & Eteläpelto, Anneli (2019) Emotions in Leaders' Enactment of Professional Agency. *Journal of Workplace Learning* 31 (2), 143–165.
- Hökkä, Päivi & Vähäsantanen, Katja & Paloniemi, Susanna (2020) Emotions in Learning at Work: A Literature Review. *Vocations and Learning* 13 (1), 1–25.
- Kira, Mari & Balkin, David B. (2014) Interactions Between Work and Identities: Thriving, Withering, or Redefining the Self? *Human Resource Management Review* 24 (2), 131–143.
- Lerner, Jennifer S. & Li, Ye & Valdesolo, Piercarlo & Kassam, Karim S. (2015) Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology* 66, 799–823.
- Nummenmaa, Lauri & Saarimäki, Heini (2019) Emotions as Discrete Patterns of Systemic Activity. *Neuroscience Letters* 693, 3–8.
- Paloniemi, Susanna & Penttonen, Markku & Eteläpelto, Anneli & Hökkä, Päivi & Vähäsantanen Katja (2022) Integrating Self-Reports and Electrodermal Activity (EDA) Measurement in Studying Emotions in Professional Learning. Teoksessa Goller, Michael & Kyndt, Eva & Paloniemi, Susanna & Damşa, Crina *Methods for Researching Professional Learning and Development: Challenges, Applications, and Empirical Illustrations*. Springer, 87–109.
- Rausch, Andreas & Seifried, Jürgen & Harteis, Christian (2017) Emotions, Coping and Learning in Error Situations in the Workplace. *Journal of Workplace Learning* 29 (5), 374–393
- Riforgiate, Sarah E. & Komarova, Maria (2017). Emotion and work. Teoksessa Scott, Craig R. & Lewis, Laurie *The International Encyclopedia of Organizational Communication*. Wiley Blackwell, 1–17.

- Sieben, Barbara & Wettergren, Åsa (2010) *Organizations and Organizing Emotions*. Teoksessa Sieben, Barbara & Wettergren, Åsa *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions*. New York: Palgrave MacMillan, 1–20.
- Timulak, Ladislav (2009) *Meta-Analysis of Qualitative Studies: A Tool for Reviewing Qualitative Research Findings in Psychotherapy*. *Psychotherapy Research* 19 (4–5), 591–600.
- Tynjälä, Päivi (2013) *Toward a 3-P Model of Workplace learning: A Literature Review*. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36.
- Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu L. T & Kallio, Eeva K. (2022) *Integrating Work and Learning in Higher Education and VET: A Theoretical Point of View*. Teoksessa Malloch, Margaret & Cairns, Len & Evans, Karen & O'Connor Bridget N. *The SAGE Handbook of Learning and Work*. Sage Publications, 62–79.
- Vähäsantanen, Katja (2022). *Professional Identity in Changing Workplaces: Why It Matters, When It Becomes Emotionally Imbued, and How to Support Its Agentic Negotiations*. Teoksessa Harteis, Christian & Gijbels, David & Kyndt, Eva *Research Approaches on Workplace Learning: Insights from a Growing Field*. Springer, 29–46.
- Vähäsantanen, Katja & Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna (2020) *University Teachers' Professional Identity Work and Emotions in the Context of an Arts-Based Identity Coaching Program*. Teoksessa McKay, Loraine & Barton, Georgina & Garvis, Susanne & Sappa, Viviana *Arts-Based Research, Resilience and Well-being across the Lifespan*. Palgrave Macmillan, 233–256.
- Vähäsantanen, Katja & Paloniemi, Susanna & Hökkä, Päivi & Eteläpelto, Anneli (2017) *Agentic Perspective on Fostering Work-Related Learning*. *Studies in Continuing Education* 39 (3), 251–267.
- Vähäsantanen, Katja & Paloniemi, Susanna (2022, tekeillä) *Emotional Terrain of Leaders' Work-Related Learning: What Kinds of Emotions Exist and How do They Matter?*
- Walker, Jude (2017) *Shame and Transformation in the Theory and Practice of Adult Learning and Education*. *Journal of Transformative Education* 15 (4), 357–374.
- Wallin, Anna & Nokelainen, Petri & Kira, Mari (2022) *From Thriving Developers to Stagnant Self-Doubters: An Identity-Centered Approach to Exploring the Relationship between Digitalization and Professional Development*. *Vocations and Learning* 15, 285–316.
- Watzek, Verena & Anselmann, Veronika & Mulder, Regina H. (2019). *Team Learning and Emotions during Teamwork: A Qualitative Study*. *Research Papers in Education* 34 (6), 767–789.

- Wenger, Ethienne (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Winkler, Ingo (2018) Identity Work and Emotions: A review. *International Journal of Management Reviews* 20, 120–133.
- Zembylas, Michalinos (2007) Theory and Methodology in Researching Emotions in Education. *International Journal of Research and Method in Education* 30 (1), 57–72.

12.

Työelämä digimurroksessa: Jatkuvaa oppimista vai teknostressiä?

*Pauliina Rikala, Jesse Sorvali, Kaisa Silvennoinen,
Aaron J. Peltoniemi, Joni Lämsä, Mikko Niilo-Rämä
& Raija Hämäläinen*

Tiivistelmä

Tässä luvussa tarkastelemme teknostressin ilmiötä suomalaisessa työelämässä. Tutkimusaineisto (N=1032), johon tämä luku pohjautuu, kerättiin strukturoidulla verkkokyselyllä vuoden 2020 alussa. Määrällinen aineisto analysoitiin hyödyntämällä yksi- ja kaksisuuntaista varianssianalyysiä sekä lineaarista regressiota. Avointen vastausten analysointiin sovelsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tulokset osoittavat, että työpaikoilla koetaan teknostressiä. Teknostressin kokemukseen olivat työntekijän omien asenteiden ja osaamisen lisäksi yhteydessä organisaation toimintaympäristö oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksineen. Tulevaisuudessa on syytä kiinnittää huomiota erityisesti työelämän digitaitojen kohentamiseen. Digitalisoituvassa työelämässä tarvitaan ennen kaikkea tarve- ja tilanne-

kohtaisesti adaptoituvia oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Esittelemme tutkimustulosten pohjalta neljä pääteemaa, joita vahvistamalla voidaan lieventää teknostressiä ja siten lisätä työhyvinvointia: 1) jatkuvan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet, 2) yhteisöllisyys, 3) tiedon jakaminen sekä 4) sujuvien puitteiden luominen työnteolle. Kuvaamamme tutkimuksen käytännöllinen ja yhteiskunnallinen kontribuutio kytkeytyvät organisaatioiden työhyvinvoinnin kehittämiseen. Vaikuttavuutta voidaan arvioida potentiaalisten työhyvinvoinnin vaikutusten valossa. Teoreettisena kontribuutiona syntyi teknostressin, jatkuvan oppimisen ja työhyvinvoinnin kysymysten yhteen kietoutumista kuvaava malli. *Tutkimusta on rahoittanut työsuojelurahasto (190154).*

Avainsanat: *teknostressi, jatkuva oppiminen, työhyvinvointi, määrällinen tutkimus*

Johdanto

Käynnissä on vaikutuksiltaan ennennäkemätön digitalisoitumisen aikakausi (Neittaanmäki ym. 2021). Digimurros vyöryy eri aloille muovaten niin toimintaympäristöjä, työtehtäviä kuin osaamisvaatimuksia. Hektinen työelämä, pirstaloituvat työpäivät, kiihtyvä tiedonkulku ja monimutkaistuva teknologia kuormittavat työntekijöitä (Ayyagari ym. 2011; Bordi & Okkonen 2018; Bordi ym. 2018; Fuglseth & Sørebo 2014; Keyriläinen & Sutela 2018; Manka & Manka 2016). Yhä useampaa työntekijää vaivaakin teknologian käyttöön kytkeytyvä teknostressi (Califf & Brooks 2020; Ragu-Nathan ym. 2008; Salo & Pirkkalainen 2019; Tarafdar ym. 2007).

Teknostressin merkitystä työntekijän hyvinvoinnille on tarkasteltu 1980-luvulta lähtien (Aronsson 1989; Clute 1998). Craig Brod määritteli vuonna 1982 teknologian käyttöön liittyvät negatiiviset vaikutukset modernin elämän sairaudeksi (Salo & Pirkkalainen 2019). Teknostressiin liittyykin monenlaisia haittavaikutuksia. Ensinnäkin se vähentää työtehoa (Tarafdar ym. 2007). Lisäksi se voi pitkittyessään johtaa uupumuk-

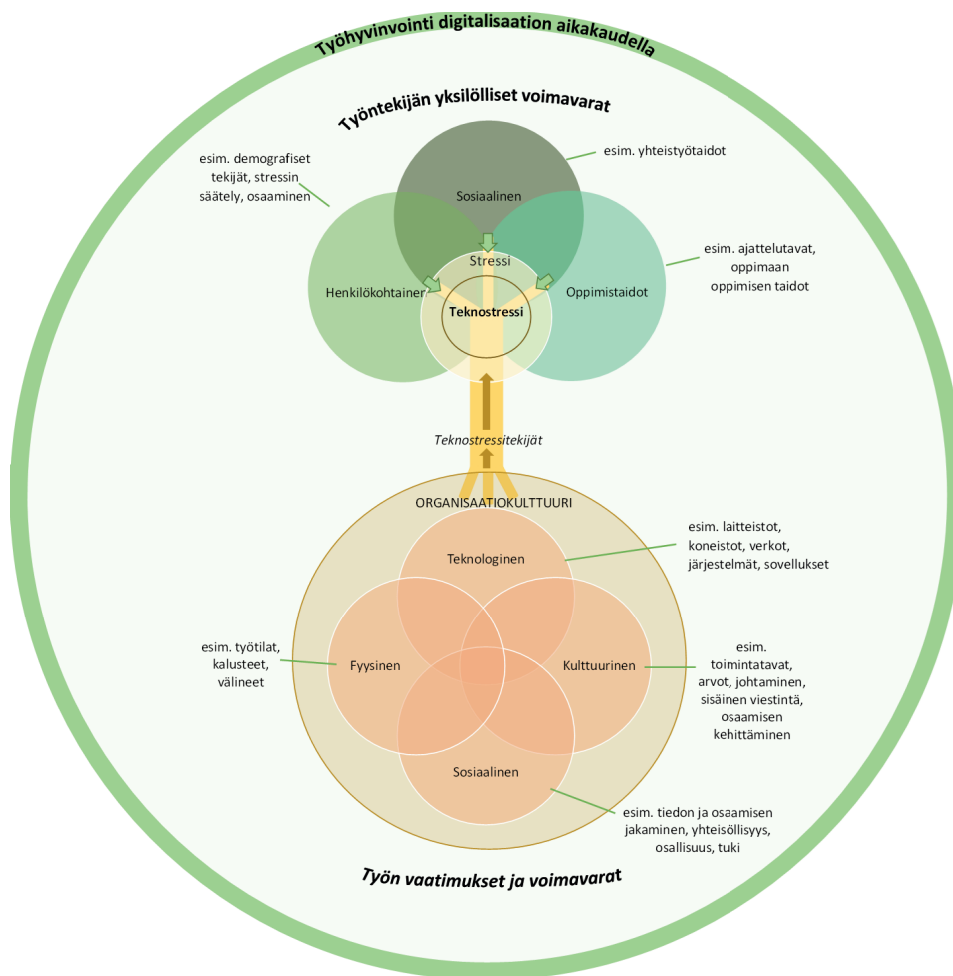
seen ja masennukseen (Kritz 2014; Ragu-Nathan ym. 2008). OECD:n vuoden 2018 raportin (Health at a glance: Europe 2018) mukaan erilaisten mielenterveyden häiriöiden, kuten masennuksen ja ahdistuksen, kustannukset ovat Suomessa vuosittain noin 11 miljardia euroa (OECD/EU 2018). Mielenterveyssyistä Suomessa menetetään vuositasolla jopa 17 miljoonaa työpäivää (Työterveyslaitos 2019). Teknostressinhallintaan ja työhyvinvoinnin kehittämiseen kannattaa panostaa.

Teknostressin tutkimus lähti liikkeelle tietotyön konteksteista ja vaatimuksista, mutta tietotyön yleistyttyä tutkimus on laajentunut lähes kaikille työelämän osa-alueille (Tarafdar, Cooper & Stich 2019). Moni työtehtävä nykypäivänä edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa oppimista sekä informaatiovirran käsittelemistä erilaisten laitteiden, ohjelmistojen ja sovellusten välityksellä. Viime aikoina onkin havahduttu siihen, että työntekijöiden voimavarat eivät riitä hallitsemaan alati muuttuvia teknologioita ja eri kanavista tulevaa informaatiota (Bordi & Okkonen 2018; Bordi ym. 2017). Tavoitteenamme on esittää teknostressin kokonaisuuden näkökulma sekä keskeisimmät keinot teknostressinhallintaan. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti teknostressiin yhteydessä olevat yksilölliset ja työhön liittyvät tekijät. Laadullisen osion kautta pyritään saamaan työntekijöiden ääni kuuluviin sekä syvyyttä tilastollisiin tuloksiin. Tarkoitus on empirian ja teorian vuoropuhelulla nivoa yhteen teknostressin, työhyvinvoinnin ja jatkuvan oppimisen kysymyksiä.

Aluksi kuvaamme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen käsitellen aiemman tutkimuksen pohjalta työhyvinvoinnin, teknostressin ja jatkuvan oppimisen keskinäisiä suhteita. Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät sekä tulokset johdattavat pohtimaan keinoja teknostressin lieventämiseksi ja sitä kautta työhyvinvoinnin lisäämiseksi.

Aiempi tutkimus ja teoreettinen viitekehys

Teoreettinen viitekehys (Kuva 1) kytkeytyy 1) työhyvintointiin (Hakanen 2011; Manka & Manka 2016), 2) työntekijän yksilöllisiin voimavaroihin (Sala ym. 2020; Özgür 2020) sekä 3) organisaatiokulttuurista kumpuaviin työn vaatimukseen ja voimavaroihin (Hakanen 2011; Hatch 2018; Wang ym. 2008).



Kuvio 1. Teorettinen viitekehys

Teorettisen viitekehysten kantava pohja on työhyvinvointi, joka voidaan laajasti ymmärtää työn sujumisena arjessa. Kun työ sujuu, työntekijä kokee työnteon mielekkääksi ja hallittavaksi, eikä työn vaatimusten ja työntekijän edellytysten välillä ole suurempaa ristiriitaa (Dodge ym. 2012; Hakanen 2011; Manka & Manka 2016). Digitalisoituvan työympäristön vaateet jatkuvasta tietojen käsittelystä ja uuden oppimisesta voivat virittää teknostressiä (Colligan & Higgins 2006; Dodge ym. 2012; Gerlander & Launis 2007; Hakanen 2009; Kohtakangas ym. 2021; Kritz 2014). Teknostressi voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä yksilön reaktioiksi organisaatiosta kumpuaviin teknologisiin muutoksiin ja haasteisiin eli teknostressitekijöihin. (Al-Fudail & Meller 2008; Sellberg & Susi 2014; Syynimaa ym., 2020; Tarafdar ym., 2020). Näiden yksilöllisten reaktioiden ja kokemusten kautta teknostressi heijastuu myös työhyvinvointiin (Al-Fudail & Meller 2008; Califf & Brooks 2020; Haka-

nen 2011; La Torre ym. 2019; Ragu-Nathan ym. 2008; Sellberg & Susi 2014; Tarafdar ym. 2007; Wand ym. 2008). Pieni paine eli positiivinen teknostressi voi saada ihmisen toimimaan ja pääsemään hyviin tuloksiin. Negatiivinen teknostressi puolestaan kuormittaa haitallisesti sekä kehoa että mieltä ja voi pitkittyessään johtaa työuupumukseen (Califf ym. 2015; Colligan & Higgins 2006; Kritz 2014; La Torre ym. 2019; Maslach ym. 2001; Nisafani ym. 2020; Ragu-Nathan ym. 2008; Tarafdar ym. 2007; Wajcman & Rose, 2011). Työuupumus on paitsi uhka yksilön hyvinvoinnille, myös merkittävä haaste työnantajille ja yhteiskunnalle sairaspöissaolujen kautta syntyvien kustannusten takia (Kritz 2014; Sutela ym. 2019). Teknostressin negatiiviset vaikutukset näkyvät tuloksellisuuden ja tuottavuuden laskuna (Tarafdar ym. 2007). Hyvinvoiva henkilöstö on työpaikan tärkein voimavara, ja siksi teknostressinhallintaan kannattaa panostaa.

Viitekehityksen toinen merkittävä osatekijä ovat yksilölliset voimavarat. Työntekijän yksilölliset voimavarat ovat yhteydessä teknostressin kokemukseen (Chou & Chou 2021; Hakanen 2011; Korzynski ym. 2021; Nisafani ym. 2020; Salanova ym. 2013; Salo ym. 2022). Demografisten tekijöiden osalta aiemmat tutkimustulokset ovat ristiriitaisia (De Giovanni & Catania 2018; La Torre ym. 2020; Ragu-Nathan ym. 2008; Tarafdar ym. 2011; Yener ym. 2020; Özgür 2020). Havaintojen mukaan miehet kokevat naisia useammin teknostressiä (Tarafdar ym. 2011; De Giovanni & Catania 2018). Toisaalta teknologia voi aiheuttaa teknostressiä myös sukupuolesta riippumatta (Yener ym. 2020; Özgür 2020). Ikääntyneiden teknostressin on havaittu olevan korkeampi kuin nuorempien (Marchiori ym. 2019; Syvänen ym. 2016; Virtanen ym. 2019). Toisen suuntaiset havainnot kertovat teknostressin vähenevän iän, koulutuksen, teknologiaosaamisen ja minäpystyvyyden lisääntyessä (Chou & Chou 2021; Korzynski ym. 2021; McCoy, 2010; Ragu-Nathan ym. 2008; Shepherd, 2004; Özgür, 2020). Myös monet persoonallisuuden ulottuvuudet ovat yhteydessä teknostressin kokemukseen (Korzynski ym. 2021). Jokaisella yksilöllä on erilaiset edellytykset säädellä stressiä ja sietää muutokseen liittyvää epävarmuutta (Kohtakangas ym. 2021; Salo ym. 2022). Se mikä toiselle aiheuttaa negatiivista stressiä, voi toiselle antaa energiaa (Kritz 2014). Työntekijä voi esimerkiksi ottaa digitaalisen työympäristön muutokset positiivisena haasteena ja mahdollisuus-

tena oppia uusia taitoja. Tällä tavoin teknostressi voi jopa lisätä työntekijän tuottavuutta ja innovaatiota (Bordi & Okkonen 2018; Tarafdar ym. 2019). Teknologia saattaa lisätä työntekijän taakkaa, aiheuttaa turhautumista, ahdistusta ja sitä kautta heikentää työn hallintaa, tyytyväisyyttä, yhteistyötä ja oppimista (Bordi & Okkonen 2018; Bordi ym. 2018; Califf ym. 2015; Tuomivaara ym. 2019; Wajcman & Rose 2011). Teknostressin – sekä negatiiviset että positiiviset – vaikutukset lävistävätkin kaikki työntekijän yksilöllisten voimavarojen osa-alueet. Aiempien tutkimusten mukaan erityisesti heikko teknologinen osaaminen sekä negatiiviset asenteet teknologiaa kohtaan heijastuvat teknologian käyttöön (Hämäläinen ym. 2021; Rikala ym. 2014; Syvänen ym. 2016). Työntekijä voi pyrkiä hallitsemaan omaa teknostressin kokemustaan kehittämällä omaa teknologista osaamistaan sekä pohtimalla asennoitumistaan teknologiaa kohtaan. Viitekehyksessä (Kuva 1) puu kuvastaakin yksilön jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, jota erityisesti digitalisaation aikakaudella tarvitaan (Sala ym. 2020).

Teoreettisen viitekehysten kolmas osatekijä on organisaatiokulttuuri eli toimintaympäristö. Organisaation teknologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö ovat yhteydessä siihen, toimiiko teknologia työn voimavarana vai stressiä aiheuttavana vaatimuksena (Bordi & Okkonen 2018; Daft 2009; Fischer & Riedl 2015; Hatch 2018; Jones ym. 2019; Manka & Manka 2016; Wang ym. 2008). Useasti esimerkiksi uudet järjestelmät ja ohjelmistot tuodaan organisaatioon valmiina paketteina ilman oppimiseen kohdennettuja resursseja, jolloin muutos voi kuormittaa ja verottaa työntekijän motivaatiota (Bordi & Okkonen 2018; Haep 2021; Lemmetty 2020; Tuomivaara & Eskelinen 2012). Teknologioiden käyttöönottoon, koulutukseen ja tukeen on syytä varata riittävästi resursseja (Tarafdar ym. 2011; Tuomivaara ym. 2019; Valta ym. 2021), sillä oppiminen vaatii aikaa. Jos tätä ei oteta huomioon aikataulutuksessa ja resurssien suunnittelussa, voi seurauksena olla kuormitustila, joka saattaa laskea työntekijän oppimismotivaatiota (Lemmetty 2020). Joustavat koulutusmahdollisuudet, kuten monimuotototeutukset, ovat yksi keino lisätä työntekijöiden mahdollisuuksia kouluttautua (Helminen 2021). Oppiminen on myös yksilöllinen prosessi. Työntekijöiden osaamistaso ja -puutteet sekä yksilölliset oppimistavat ja -tarpeet on syytä tunnistaa (Jarvis 2004). Useasti luontevin tapa on opetella käyt-

tämään yhdessä kollegoiden kanssa niitä digitaalisia työvälineitä, joita alalla muutenkin hyödynnetään (Helminen 2021; Lakkala 2018; Lep-pisaari 2020; Tuomivaara ym. 2019). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että yhteistyö on erinomainen keino lisätä samanaikaisesti sekä teknolo-gian käyttöä että työhyvinvointia organisaatiossa (Mäkinen ym. 2017). Kilpailuilmapiiri voi lisätä työntekijöiden kokemaa teknostressiä (Turel & Gaudioso 2018). Siksi kollegoiden empatia, ymmärrys ja apu voivat vähentää kuormituksen kokemusta (Pennanen 2015; Valta ym. 2020; Weinert ym. 2021). Myös johdon tuki ja erityisesti muutosjohtaminen ovat yhteydessä koettuun teknostressiin (Salanova ym. 2013).

Sujuvan työn ja sitä kautta työhyvinvoinnin perusedellytykset ovat kui-tenkin työhön soveltuvat ja toimivat teknologiat (Ayyagari ym. 2011; Tuomivaara ym. 2019). Useat epäselvät, päällekkäiset, jähmeät ja työn luonteeseen sopimattomat teknologiat voivat aiheuttaa muutosvasta-rintaa ja kuormitusta (Bordi & Okkonen 2018; Califf & Brooks 2020; Fuglseth & Sørebo 2014; Heponiemi ym. 2017; Kohtakangas ym. 2021). Ottamalla loppukäyttäjät mukaan teknologioiden suunnittelu- ja käyttöönottoprosesseihin voidaan lisätä teknologioiden käyttäjäys-tävällisyyttä (Haepf 2021; Tarafdar ym. 2011; Valta ym. 2021). Lisäksi tiedottamalla teknologioiden käyttöönotosta ja niiden vaikutuksista työnkulkuun hyvissä ajoin, voidaan vähentää kuormitusta ja muutos-vastarintaa (Tuomivaara ym. 2019; Valta ym. 2021; Zito ym. 2021).

Myös työtilaratkaisulla on oma merkityksensä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Niiden tulisi mukautua sekä työtehtäviin että työtarpei-siin (Kohtakangas ym. 2021). Työympäristön informaatiotulvaa, melua ja muita ärsykeitä voidaan pyrkiä hallitsemaan laatimalla yhteiset peli-säännöt työyhteisöviestintään (Kohtakangas ym. 2021; Valta ym. 2021). Myös työympäristön turvattomuus ja ergonomiahaasteet voivat olla yhteydessä koettuun teknostressiin (Virone ym. 2021). Erilaiset apuvä-lineet, kuten rannetuetut hiirimatot ja näppäimistöt, ristiseläntuet ja jal-katuet, voivat parantaa työskentelyn ergonomiaa ja siten vähentää tek-nologian aiheuttamaa kokonaiskuormitusta (Isiakpona & Oyeronke 2011).

Yhteenvedon voidaan todeta, että koettu työhyvinvointi on usean eri tekijän summa. Aiempien tutkimusten valossa työn sujuvuutta ja sitä kautta myös työhyvinvointia voidaan parantaa lisäämällä tukea, jatku-

vaa osaamisen kehittämistä, yhteistyötä, osallistamista sekä tarjoamalla sujuvat puitteet työnteolle (Ayyagari ym. 2011; Chou & Chou 2021; Kohtakangas ym. 2021; Tarafdar ym. 2011).

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenamme on esittää teknostressin kokonaisuuden näkökulma sekä keskeisimmät keinot teknostressinhallintaan. Tarkastelun kohteena on myös teknostressin, työhyvinvoinnin ja jatkuvan oppimisen kysymysten yhteen nivoutuminen. Tyypillisesti teknostressiä tarkastellaan viiden teknostressitekijän suhteen (Tarafdar ym. 2007; Ragu-Nathan ym. 2008; Califf & Brooks 2020). Näiden viiden teknostressitekijän lisäksi on tutkittu joko henkilökohtaisten tekijöiden tai toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden yhteyttä teknostressiin (Chou & Chou 2021; Nisafani ym. 2020). Pääosin määrällisiin kyselyihin perustuva teknostressitutkimus on kuitenkin tähän asti melko kapea-alaisesti keskittynyt vain tiettyihin tekijöihin ja olosuhteisiin (Schellhammer 2013). Empiriaan ja teoriaan pohjaava kokonaisuuden näkökulma puuttuu. Myös työelämän oppimismahdollisuuksien ja työntekijöiden työhyvinvoinnin yhteyksistä on toistaiseksi melko vähän tutkimusta (Laine 2015). Näihin havaintoihin pohjautuen, ensimmäinen osatavoittemme on selvittää teknostressin kokemukseen yhteydessä olevia yksilöllisiä ja työhön liittyviä tekijöitä ja vastaamme tutkimuskysymykseen:

1) Mitkä tekijät ovat yhteydessä teknostressin kokemukseen?

Toisena osatavoitteenamme on ymmärtää teknostressiin yhteydessä olevia tekijöitä työntekijöiden itsensä kuvailemina sekä tuottaa tietoa resursseista, jotka tukevat sekä teknologiataitojen ylläpitämistä että työhyvinvointia. Vastaamme tutkimuskysymykseen:

2) Miten työntekijät kuvailevat teknologisten taitojen ylläpitämistä ja työhyvinvointia?

Aineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto (N=1032), johon tämä luku pohjautuu, kerättiin strukturoidulla verkkokyselyllä vuoden 2020 alussa. Kyselylomake sisälsi taustatietokysymyksiä (Taulukko 1) sekä teknologian käyttöä, teknologista osaamista ja teknostressiä mittaavia asteikkokysymyksiä. Vastaajat ilmoittivat teknologian käytön osuuden päivittäisistä työtehtävistään prosenttilukuna. Teknologista osaamistaan vastaajat puolestaan arvioivat valitsemalla parhaiten kuvaavan tason viidestä eri tasosta: 1) osaamisesani on runsaasti puutteita, 2) minulla on perustason teknologiataidot, 3) olen monipuolinen teknologiaosaaja, 4) olen teknologian asiantuntija, 5) olen teknologian asiantuntija, joka jakaa osaamistaan työyhteisön käyttöön. Vastaajat myös kertoivat, kokivatko he organisaation tarjoamat resurssit (mm. koulutus, aika, työvälineet) riittäviksi teknologisen osaamisen ylläpitämisen kannalta (kyllä – ei – en osaa sanoa) ja teknologian käyttöä haittaavat tekijät määriteltiin 5-asteisella skaalalla (ei lainkaan – paljon). Teknostressiä kartoittavat väittämät mukautettiin validoidusta ja paljon tutkitusta teknostressikyselystä (Ragu-Nathan ym. 2008). Näihin väittämiin vastaajat ottivat kantaa 5-asteisella Likert-skaalalla (ei lainkaan samaa mieltä – erittäin paljon samaa mieltä). Kuvaamassamme tutkimuksessa teknostressiä mittaava summamuuttuja muodostettiin 18 väittämän avulla. Väittämät liittyivät teknologian ylikuormitukseen, häiritsevyyteen, monimutkaisuuteen ja epävarmuuteen. Väittämät oli muotoiltu sekä positiivisesti että negatiivisesti, joten ennen summamuuttujan muodostamista väittämät käännettiin saman suuntaisiksi. Reliabiliteetti-kerroin (Cronbachin alfa) summamuuttujalle oli 0,80. Lomakkeessa oli myös kaksi avointa kysymystä: 1) Jos et koe saavasi riittävästi resursseja organisaatioltasi teknologiataitojen ylläpitämiseen, niin millaisia resursseja koet tarvitsevasi lisää? 2) Mitä haluaisit vielä sanoa liittyen digitaaliseen työhön, työhyvinvointiin, teknologian käytön kuormittavuuteen tai muihin näihin liittyviin asioihin?

Taustatiedoista laskettiin prosenttijakaumat (Taulukko 1). Puolet (50 %) kyselyn vastaajista työskenteli terveydenhuoltosektorilla ja suurin osa kyselyn vastaajista oli naisia (68 %). Vastaajat sijoittuivat pääosin ikäryhmään 30–60-vuotiaat (82 %). Työkokemusta vastaajille oli kertynyt keskimäärin 20 vuotta.

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot

Muuttuja	%	Muuttuja	%
Sukupuoli		Työkokemus	
Nainen	68	alle 5 vuotta	5
Mies	31	5–10	17
En halua sanoa	1	11–15	17
<i>Yhteensä</i>	100	16–20	16
		yli 20 vuotta	45
Ikä		<i>Yhteensä</i>	100
alle 30 vuotta	11	Toimiala	
30–40	29	Teknologiaeollisuus	9,7
41–50	29	Metsäteollisuus	4,5
51–60	24	Kemianteollisuus	3,5
yli 60 vuotta	7	Sairaanhoido/terveydenhuolto	50,0
<i>Yhteensä</i>	100	Tukku- ja vähittäiskauppa	24,1
		Metalliteollisuus	5,0
		Kuljetus ja varastointi	0,8
		Ohjelmistojen suunnittelu ja valmistus	0,3
		Muu	2,1
		<i>Yhteensä</i>	100

Määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisella SPSS-ohjelmalla hyödyntämällä analyysimenetelmistä yksi- ja kaksisuuntaista varianssianalyysiä sekä lineaarista regressiota. Mikäli varianssien yhtäsuuruusoletus ei ollut Levenen testin mukaan voimassa, tulokset tarkistettiin epäparametrisella Kruskal-Wallis testillä ja tulosten keskinäisessä vertailussa käytettiin Welchin testiä. Avomien vastausten analysointiin sovelsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Schreier 2013; Tuomi & Sarajärvi 2018) siten, että teoreettinen viitekehys (Kuva 1) tuki aineistosta tehtäviä tulkintoja.

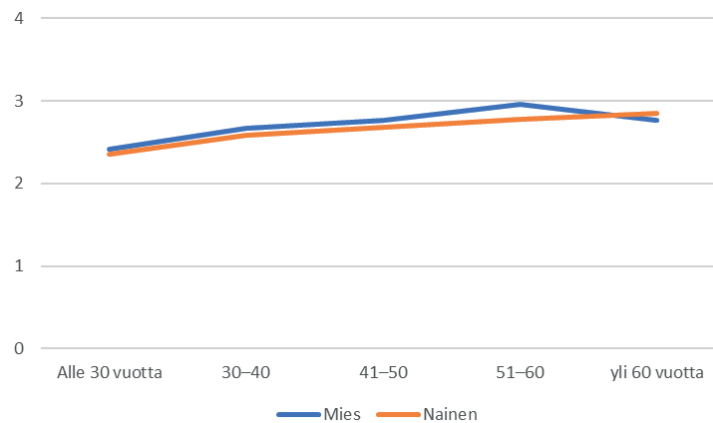
Tulokset

Teknostressiin yhteydessä olevat tekijät

Taustamuuttujia tarkastellessa havaittiin, että sukupuoli, työkokemus ja ikä näyttäisivät olevan yhteydessä koettuun teknostressin. Varianssi-analyysi, missä pelkkä sukupuoli oli selittäjänä, osoitti miesten kokevan enemmän teknostressiä kuin naisten $F(10.941, p < 0.001, \eta^2 = 0.01)$. Kun varianssianalyysissä otettiin huomioon myös toimiala, sukupuolen merkitys kuitenkin häviää. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että tässä aineistossa miesten osuus on suurempi teknostressiherkillä aloilla. Yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti myös iäkkäämpien työntekijöiden

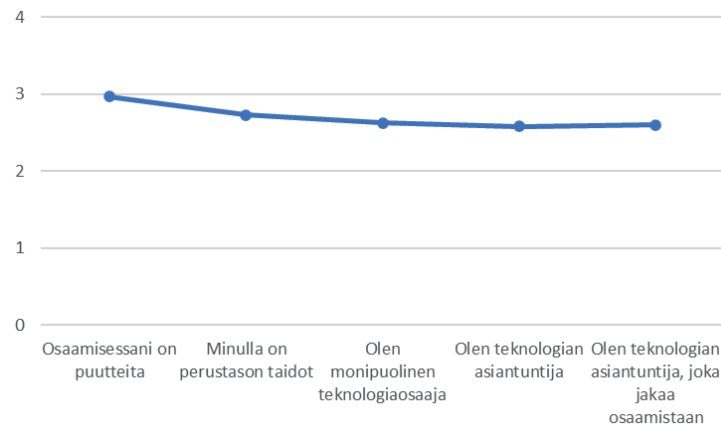
kokevan nuorempia enemmän teknostressiä $F(23.179, p < 0.001, \eta^2 = 0.08)$. Ikäryhmien vertailussa ei sukupuolella ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koettuun teknostressiin (Kuva 2).

Lineaarinen regressioanalyysi osoitti myös työkokemuksen olevan yhteydessä koettuun teknostressiin ($p < 0.001$). Koettu teknostressi oli keskimäärin suurempaa, mitä pidempi työkokemus henkilöllä oli takanaan.



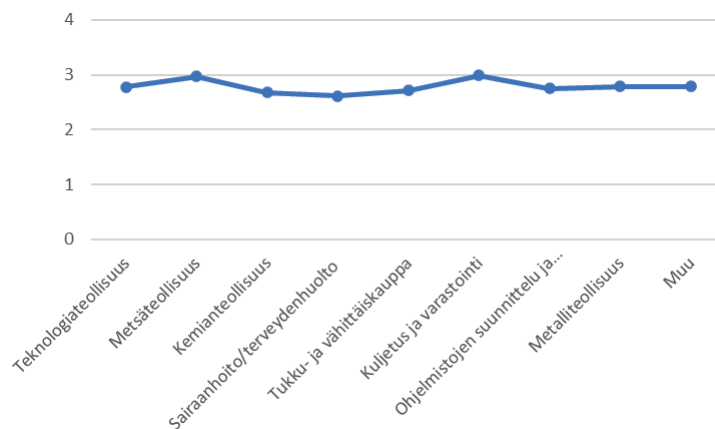
Kuvio 2. Teknostressitason keskiarvot ikäryhmittäin ja eri sukupuolilla

Tarkastellessa vastaajien teknologista osaamista puolet (51 %) vastaajista koki omaavansa monipuoliset teknologiataidot, 45 % koki omaavansa perustason teknologiataidot ja noin 4 % koki, että heidän osaamisessaan oli runsaasti puutteita. Teknostressin kokemuksen huomattiin vaihtelevan työntekijän teknologisen osaamisen tason mukaan (Kuva 3). Teknostressin määrä oli keskimäärin korkeampaa henkilöillä, jotka kokivat puutteita osaamisessaan. Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että pitkän työkokemuksen omaavat kokivat osaamisen tasonsa keskimäärin heikommaksi kuin vähemmän työkokemusta omaavat vastaajat ($p = 0.003$).



Kuvio 3. Teknostressitason keskiarvot ja teknologiset taidot

Työhön liittyvistä tekijöistä teknostressi näyttäisi olevan yhteydessä organisaatiokulttuuriin ja työn luonteeseen (Kuva 4). Varianssianalyysin perusteella yrityksissä työskentelevät kokivat enemmän teknostressiä kuin terveydenhuoltosektorilla työskentelevät. Tarkempia johtopäätöksiä sen suhteen, mitkä toimialoista ovat teknostressiherkkiä ei kuitenkaan voida tehdä, sillä vastanneiden määrä joillakin toimialoilla oli hyvin pieni (Taulukko 1). Tuloksista kuitenkin havaittiin, että teknologialla on merkittävä rooli työtehtävissä kaikilla sektoreilla. Teknologiaa käytettiin keskimäärin 63 % päivittäisistä työtehtävistä terveydenhuoltosektorilla. Vastaava luku yritysten osalta oli 74 %. Sillä, kuinka suuressa osassa päivittäisistä työtehtävistä vastaajat hyödyntävät teknologiaa, ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koettuun teknostressiin.



Kuvio 4. Teknostressitason keskiarvot ja organisaation toimiala

Puolet vastaajista (51 %) koki, että organisaatio tarjosi heille riittävästi resursseja teknologisten taitojen ylläpitämiseen. Vastaajat, jotka kokivat saaneensa riittävästi resursseja (työaika, neuvonta jne.) organisaatioltaan, saivat keskimäärin pienemmän teknostressiarvon kuin vastaajat, jotka kokivat organisaation tarjoamat resurssit riittämättömiksi $F(33.681, p < 0,001, \eta^2 = 0.06)$. Varianssianalyysin perusteella teknologian käyttöä haittaavista tekijöistä ajan puute, koulutuksen puute, johdon sekä kollegoiden tuen puute, tiedonsaannin haasteet, käsitteiden epäselvyys sekä käyttötarkoitukseen soveltumaton ja hankalakäyttöinen teknologia olivat yhteydessä koettuun teknostressiin.

Teknologisten taitojen ylläpitäminen ja työhyvinvointi työntekijöiden itsensä kuvaamina

Vastaajat, joiden mielestä resurssit teknologisten taitojen ylläpitämiseen olivat puutteelliset, vastasivat myös kysymykseen: Jos et koe saavasi riittävästi resursseja organisaatioltasi teknologiataitojen ylläpitämiseen, niin millaisia resursseja koet tarvitsevasi lisää? Analyysivaiheessa teoreettinen viitekehys (Kuva 1) tuki aineistosta tehtäviä tulkintoja. Kaikkien avovastauksien (N=295) sisältöjen pääteemat esimerkkeineen on kuvattu Taulukossa 2.

Taulukko 2. Millaisia resursseja koet tarvitsevasi lisää?

Teema	Esimerkit
Kulttuurinen ympäristö	
Johdon tuki	<i>"Esimiehen tukea osallistua ulkopuoliseen koulutukseen."</i>
Aikaresurssit	<i>"Kursseja kyllä on, mutta ei ole aikaa käydä niillä."</i>
IT-tuki	<i>"Kun tulee sellaisia asioita mihin tarvitsee IT-henkilön tukea, ei nykyisin tiedä mistä sitä saa, koska iso osa tuesta on ulkoistettu ulkomaille."</i>
Osaamisen kehittäminen	<i>"Koulutusta sekä talon sisältä ja ulkoa aina henkilökohtaisen tarpeen mukaan."</i>
Sisäinen viestintä ja tiedonkulku	<i>"Teknologiaan liittyvistä muutoksista kerrotaan huonosti, oletetaan jokaisen itse löytävän uutiset asioista intrasta."</i>
Henkilöstöresurssit	<i>"Osa TVT-työtehtävistä eivät kuulu keskeisesti ammattilaini työtehtäviin."</i>
Teknologinen ympäristö	
Ajantasaiset ja toimivat työvälineet	<i>"Välineistö vanhanaikaista ja huonosti toimivaa."</i>
Sosiaalinen ympäristö	
Vertaistuki	<i>"Kun osaa pääkohdat niin voi opetella itse/kaverin kanssa hienosäätöä."</i>

Yleisimpiä nostoja olivat kulttuuriseen ympäristöön liittyvät seikat ja erityisesti osaamisen kehittämismahdollisuuksiin ja ajankäyttöön liittyvät haasteet oman teknologisen osaamisen ylläpitämiselle. Teknologisen osaamisen kehittämisen ja ylläpidon näkökulmasta tarvetta oli niin alkuperehdytyksille kuin räätälöidyille säännöllisille koulutuksille. Oman osaamisen kehittämisen kannalta on myös olennaista, että koulutusten jälkeen työssä on mahdollisuus hyödyntää erilaisia teknologioita. Lisäksi tukea ja neuvontaa kaivattiin paikan päälle henkilökohdaisesti. Oman työn ohessa oli myös usein vaikea löytää aikaa uuden opetteluun, ja vastaajat toivoivatkin esimerkiksi työaikaan resursoitua koulutusta. Työnantajan puolelta kaivattiin myös enemmän tukea kouluttautumiseen ja teknologian käyttöön. Myös sisäinen viestintä takkusi, sillä uusista teknologioista tai niiden mahdollisista vaikutuksista työnkulkuun ei tiedotettu riittävän ajoissa. Vastaajat kaipasivat lisäksi selkeitä käyttöohjeita itseopiskelun ja käytön tueksi. Myös erilaisia IT-tukeen liittyviä haasteita, kuten tuen ulkoistaminen ja lähituen tarve, nostettiin esille. Teknologiseen ympäristöön liittyen vastaajat toivoivat soveltuvampia, ajantasaisempia ja käyttäjäystävällisempiä teknologisia työvälineitä. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät nostot puolestaan liittyivät pääosin vertaistuen merkitykseen oman osaamisen kehittämisen kannalta.

Kyselyn lopuksi vastaajat saivat halutessaan vastata kysymykseen: Mitä haluaisit vielä sanoa liittyen digitaaliseen työhön, työhyvinvointiin, teknologian käytön kuormittavuuteen tai muihin näihin liittyviin asioihin? Analyysivaiheessa teoreettinen viitekehys (Kuva 1) tuki aineistosta tehtäviä tulkintoja. Kaikkien avovastausten (N=219) sisältöjen pääteemat esimerkkeineen on kuvattu Taulukossa 3.

Suuri osa vastaajien esiin tuomista tekijöistä liittyi kulttuuriseen toimintaympäristöön ja etenkin muutoksen hallintaan, osaamisen kehittämiseen sekä organisaation toimintatapoihin oman osaamisen kehittämisen ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Muutosprosessit koettiin kuormittaviksi, varsinkin jos teknologiaa otettiin käyttöön kiireellä ilman selkeää kokonaiskuvaa. Osaamisen kehittämisen näkökulmasta esiin nousi osaamistason ja osaamisen puutteiden kartoittamisen tarve

Taulukko 3. Digitaaliseen työhön, työhyvinvointiin, teknologian käytön kuormittavuuteen liittyvät nostot

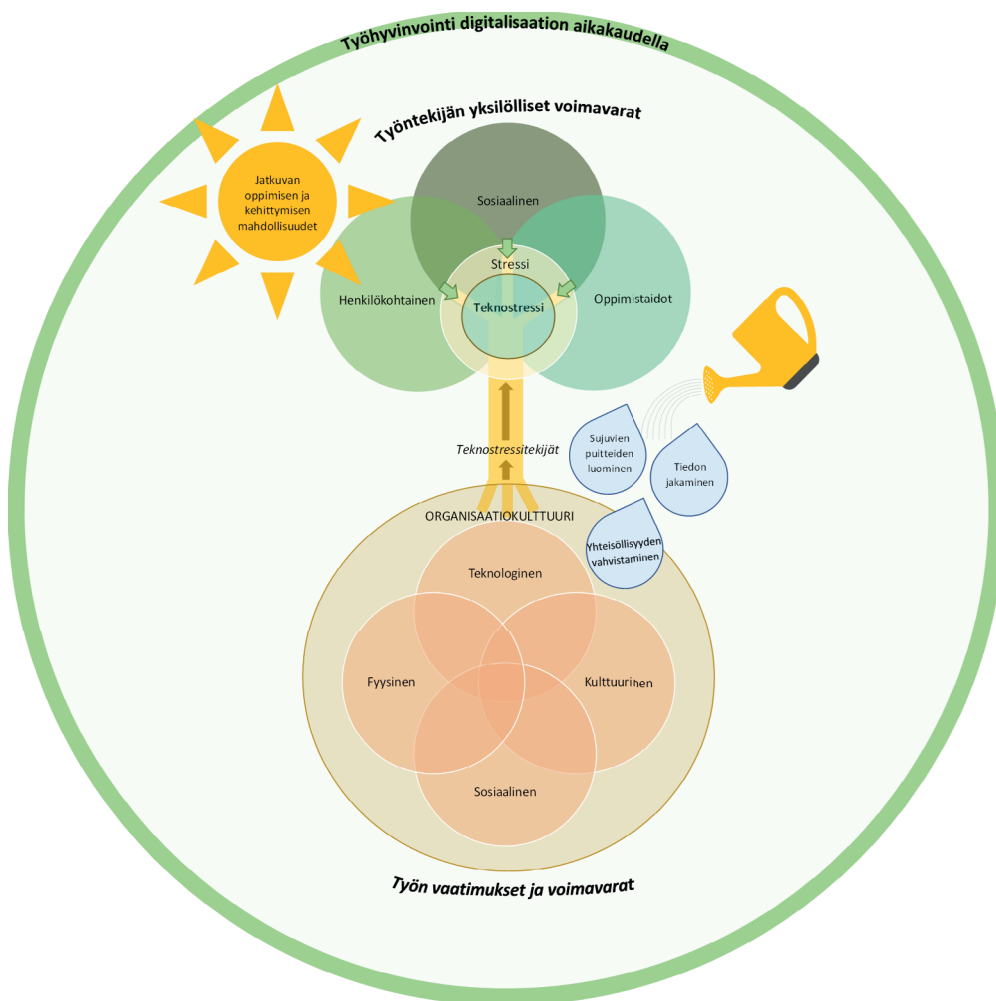
Teema	Esimerkit
Kulttuurinen ympäristö	
Johdon tuki	"Meillä valitettavasti johto on sangen muutosvastarintainen uuden teknologian käyttöönotossa." "Esimieheltä ei saa tukea koulutukseen tai ylikuormittumiseen kyseisessä asiassa eikä ylikuormittumista välttämättä ymmärretä."
Aikaresurssit	"Useita asioita ja ohjelmia tulisi sisäistää ja oppia yhdellä kerralla, tuntuu ettei ole aikaa perehtyä kunnolla mihinkään."
IT-tuki	"IT-tuen ulkoistaminen ei monestikaan helpota työskentelyä ja vikojen selvitystä."
Osaamisen kehittäminen	"Meidän iäkkäämpien oppimista ja tarvetta tulisi kartoittaa paremmin ja auttaa nopeammin / herkemmin."
Sisäinen viestintä	"Korostaisin tiedottamista."
Roolijako	"Tilastotiedon kerääminen ei myöskään kuulu mielestäni hoitajan keskeisiin työtehtäviin, vaikka onkin tärkeää kokonaisuuden kannalta."
Muutoksen hallinta	"Välillä tuntuu, että muutoksia tehdään vain muutosten ilosta. Läheskään kaikki muutokset eivät ole olleet onnistuneita."
Toimintatavat	"Ohjelmien käyttäjien pitää aina olla mukana kehittämässä uusia järjestelmiä, muuten helposti toiminnallisuus on heikko."
Teknologinen ympäristö	
Ajantasaiset ja toimivat työvälineet	"Liian moni järjestelmä ei keskustele keskenään, aivan älyttömästi tulee tehtyä kaksi- ja moninkertaista kirjaamista ihan liian moneen paikkaan."
Digiturva	"Teknologian hyödyntämiseen terveydenhuollossa liittyy oleellisesti kysymykset tietoturvasta ja tiedon käytöstä eettisesti."
Sosiaalinen ympäristö	
Vertaistuki ja yhteistyö	"Kollegoiden tuki on tärkeää."
Vuorovaikutus	"Digitaaliset työvälineet eivät koskaan korvaa lähikontaktia. Ei ole aivan sama asia olla yhteydessä digitaalisin työvälinein kuin esim. yhteiset workshopit."
Fyysinen ympäristö	
Ergonomia	"Päätetyö rasittaa niskaa ja hartioita, on jännetupentulehdusta ym. Näytön valo rasittaa silmiä."
Työskentelytilat	"Työskentely huonoissa toimimattomassa ja likaisissa tiloissa ei ole kovin mieltäylentävää."
Yksilölliset voimavarat	
Asennoituminen	"Kokemukseni mukaan negatiivinen suhtautuminen uuden asian opetteluun on monesti sen tiellä, että uusi teknologian saadaan käyttöön."
Ajanhallinta	"Teknologia on hyvä orja mutta huono isäntä; meidän jokaisen täytyy huolehtia itse omasta ajankäytöstämme ja huomion kohdistamisesta."
Oma osaaminen	"Vaatii perehtymistä jatkuvasti."
Hyvinvoinnista huolehtiminen	"Vastapaino digityössä tärkeää, esim. ulkoilun muodossa" "Jatkuva saatavilla oleminen kuormittaa usein hyvin huomaamatta. Toisaalta myös koukuttaa nopeasti olemaan saatavilla tai tietoinen asioiden kulusta."
Viestien ja ärsykkeiden rajaaminen	"Viesti- ja yhteydenottomäärä eri kanavia pitkin on viimeisen kahden vuoden aikana lisääntynyt valtavasti eikä työaikaa niihin reagoimiseen ole enempää kuin ennen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että valtaosa viestitulvasta jää huomioimatta. Joskus kannoin tästä syyllisyyttä, nyt olen hyväksynyt asian."

sekä yksilöllisten oppimistapojen ja -tarpeiden tunnistamisen tärkeys. Iäkkäämmät työntekijät kokivat, ettei heidän tarpeitaan huomioida työelämän tarjoamissa oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksissa. Lisäksi vastaajat kokivat, että järjestelmien ja sovellusten suunnittelussa pitäisi osallistaa loppukäyttäjiä enemmän, jotta ne vastaisivat paremmin käyttäjien tarpeisiin. Teknologian käytön osalta työpaikoille kaivattiin myös selkeämpiä yhteisiä pelisääntöjä, toimintatapoja ja vastuun jakamista. Teknologioiden esimerkiksi koettiin vähentävän perustehtävään käytettävää aikaa. Teknologiaan liittyvät haasteet liittyivät päällekkäisten, yhteensopimattomien ja hitaiden teknologioiden aiheuttamaan lisätyöhön ja kuormitukseen sekä huoleen riittävästä digiturvasta. Sosiaalisen alueen osalta esiin tuotiin yhteistyön ja vertaistuen merkitystä esimerkiksi (digi)osaamisen ja työn kehittämisen näkökulmasta. Lisäksi nousi esiin huoli siitä, että teknologia ei saa korvata ihmiskontakteja. Avoumissa vastauksissa nousi esiin myös fyysiseen työympäristöön ja ergonomiaan liittyviä haasteita. Yksilöllisiin voimavaroihin liittyvät tekijät koskivat työntekijöiden omia asenteita, omaa osaamista, ajanhallintaa, rajojen asettamista viesteille ja ärsykkeille sekä omasta kokonaisuhyvinvoinnista huolehtimista. Negatiivinen suhtautuminen koettiin teknologian käyttöönoton esteeksi. Positiivisen asenteen omaavat sen sijaan tuntuivat mukautuvan teknologisiin muutoksiin helpommin ja kokivat teknologian pääosin työtä helpottavana asiana. Asennoituminen heijastui myös oman osaamisen kehittämiseen. Teknologioiden opettelu vaatii aikaa, mutta vain opettelemalla voi hahmottaa teknologioiden tuomat hyödyt. Digi-työhön liittyen tuotiin esiin myös ajanhallinnan haasteet sekä jatkuvan ärsyke-, informaatio- ja viestitulvan aiheuttama kuormitus.

Pohdinta

Vaikka teknologialla ominaisuuksineen on tulosten perusteella huomattava rooli teknostressin rakentumisessa, on ilmeistä, ettei teknologia yksinään selitä työssä koettua teknostressiä. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat käsitystä sekä yksilöllisten että työn vaatimusten ja voimavariatekijöiden merkityksestä sekä teknostressin että työhyvinvoinnin kannalta. Teknostressiin ovat yhteydessä työntekijän omat asenteet ja

osaaminen sekä organisaation toimintaympäristö oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksineen. Digimurros on jatkuvaa oppimista. Digitaaliset ohjelmat ja sovellutukset kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti, joten myös digiosaamisen tulee kehittyä. Puu (Kuva 5) kuvastaakin yksilön jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, jota erityisesti digitalisaation aikakaudella tarvitaan (Sala ym. 2020). Kasvaakseen puu tarvitsee auringon valoa (jatkuvan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet), vettä (sujuvat puitteet, tiedon jakaminen ja yhteisöllisyys) sekä ravinteita (muut organisaatiosta kumpuavat voimavarat).



Kuvio 5. Keskeiset keinot teknostressin lieventämiseksi

Tutkimustulosten perusteella teknostressin määrä oli keskimäärin korkeampaa iäkkäämmillä ja kokeneemmilla työntekijöillä sekä niillä työntekijöillä, jotka kokivat puutteita teknologisessa osaamisessaan (Tutkimuskysymys 1). Iäkkäämmät työntekijät myös kokivat, ettei

heidän tarpeitaan huomioida työelämän tarjoamissa oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksissa (Tutkimuskysymys 2). Saamiemme tulosten pohjalta herää kysymys, kehittyvätkö digitaidot riittävästi työssä. Tuomivaaran ja Alasoinin (2020) mukaan Suomessa vallitsee isoja digitaalisia kuiluja kansalaisten kesken sekä työelämässä että työelämän ulkopuolella. Tyypillinen käyttökuilussa oleva on työntekijäasemassa oleva nuori tai iäkäs mies, joka työskentelee sellaisissa työtehtävissä, joissa digivälineitä ei tarvita (Tuomivaara & Alasoini 2020). Digitaalisten työvälineiden ja sovellusten käyttö on yhä tiiviimpi osa työtä. Jotta teknologia- taitojen kehittämiseen ja ylläpitämiseen suunnattu tuki olisi tehokasta, tulisi eri ikäisten, eri vaiheessa työuraa olevien ja eri tehtävissä toimivien työntekijöiden osaamistaso ja -puutteet sekä oppimistavat ja -tarpeet tunnistaa nykyistä paremmin. Digitalisoituvassa työelämässä tarvitaan ennen muuta tarve- ja tilannekohtaisesti adaptoituvia oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Teknologioiden käyttöönottoon, koulutukseen ja tukeen on myös varattava riittävästi resursseja, kuten aikaa ja tukea (Tarafdar ym. 2011; Tuomivaara ym. 2019; Valta ym. 2021). Hyvät oppimismahdollisuudet ovat keskeisessä asemassa työn mielekkyyden kannalta (Laine 2015). Kantapään kautta opettelu aiheuttaa virheitä ja sitä kautta sekä kustannuksia että turhautumista. Teknologioiden tehokas ja mielekäs käyttö vaatii koulutusta ja oman osaamisen kehittämistä. Nostammekin yhdeksi keskeiseksi teknostressin lieventämiskeinoksi ja työhyvinvoinnin parantamismahdollisuudeksi jatkuvan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet, jotka antavat valmiuksia muuttuvaan digityöhön (Kuva 5).

Digitalisaation aikakaudella yhteisöllisyyden merkitys nousee keskeiseen asemaan työssä (Tuomivaara & Alasoini 2020). Yhteisöllisyyden tunne on yhteydessä niin sitoutumiseen, työtyytyväisyyteen kuin työhyvinvointiin (Lampinen ym. 2013). Tulosten perusteella näyttää siltä, että kollegoiden tuen puute on yhteydessä koettuun teknostressiin (Tutkimuskysymys 1). Yhteistyö ja sosiaalinen tuki ovat erinomainen keino lisätä samanaikaisesti paitsi teknologian käyttöä myös työhyvinvointia (Mäkinieniemi ym. 2017; Valta ym. 2020; Weinert ym. 2021). Pennasen (2015) mukaan työhyvinvoinnin ylläpitämisen ja kehittämisen näkökulmasta muuttuvassa työelämässä ja erilaisissa työyhteisöissä on tärkeää hahmottaa myös työyhteisöön kuulumisen, yhteistyön ja vaikuttamisen

merkitys. Tulosten mukaan vastaajat kokivat, että järjestelmien ja sovel-
lusten kehittämisessä pitäisi osallistaa loppukäyttäjiä enemmän (Tutki-
muskysymys 2). Osallistamalla työntekijöitä teknologioiden suunnit-
telussa ja käyttöönotossa voidaan varmistaa, että teknologiat vastaavat
paremmin käyttäjiensä tarpeisiin (Haep 2021; Tarafdar ym. 2011; Valta
ym. 2021). Kehittämistoimintaan osallistuminen vahvistaa myös oppi-
mista ja osaamista (Helminen 2021). Koska valtaosa työpaikoilla tapah-
tuvasta oppimisesta tapahtuu muualla kuin formaaleissa koulutuksissa,
yksi varteenotettava keino edistää työntekijöiden digiosaamista muut-
tuvissa työympäristöissä on digimentorointi (Leppisaari 2020; Vähäsän-
tanen & Hämäläinen 2019). Digimentoroinnin avulla voidaan myös
samanaikaisesti lisätä sekä yhteistyötä että hyvien käytänteiden levittä-
mistä organisaatioiden sisällä. Tulostemme perusteella nostamme yhtei-
söllisyyden vahvistamisen yhdeksi keskeiseksi keinoksi lieventää tekno-
stressiä ja sitä kautta parantaa työhyvinvointia (Kuva 5).

Tulokset osoittivat myös, että tiedon jakaminen on yksi keskeinen
teknostressiä lieventävä keino. Vastaajat toivoivat selkeämpää viestintää
käytettävistä ja tuloillaan olevista teknologisista välineistä sekä niiden
hyödyntämismahdollisuuksista (Tutkimuskysymys 2). Toisinaan tieto
kulki vain suusta suuhun. Tiedonsaannin haasteet ja käsitteiden epäsel-
vyys olivat myös yhteydessä koettuun teknostressiin (Tutkimuskysymys
1). Tiedottamalla teknologioiden käyttöönotosta ja niiden vaikutuksista
työnkulkuun hyvissä ajoin, voidaan vähentää kuormitusta ja muutos-
vastarintaa (Tuomivaara ym. 2019; Valta ym. 2021). Sisäiseen viestintään
kannattaa panostaa, sillä se on merkittävä osa työhyvinvointia. Parhaim-
millaan sisäinen viestintä voi lieventää stressin kokemusta sekä auttaa
kohtaamaan muutoksen helpommin (Zito ym. 2021). Siksi kolmas kes-
keinen keino lieventää teknostressiä on tiedon jakaminen (Kuva 5).

Neljäs selkeä teema, joka tuloksistamme nousi esiin, on sujuvien
puitteiden luominen sekä työnteolle että oman osaamisen kehittämi-
selle (Kuva 5). Ohjelmistojen yhteensopivuuden puutteet ja työtarkoi-
tukseen sopimaton teknologia olivat yhteydessä koettuun teknostres-
siin (Tutkimuskysymys 1). Päällekkäisten ja kankeiden teknologioiden
koettiin aiheuttavan ylimääräistä työtä ja kuormitusta (Tutkimuskysy-
mys 2). Sujuvan työn ja sitä kautta työhyvinvoinnin perusedellytykset ovat
työhön soveltuvat ja toimivat teknologiat (Ayyagari ym. 2011; Tuomi-

vaara ym. 2019), mutta myös työympäristöratkaisut on syytä huomioida. Aineistossa esiin nousivat ergonomiset haasteet (Tutkimuskysymys 2). Päätyö voi aiheuttaa haitallista fyysistä kuormitusta, kuten niskan, hartioiden, selän ja silmien rasitusta. Myös viestien ja ärsykkeiden rajaaminen koettiin haasteelliseksi (Tutkimuskysymys 2). Työympäristön informaatiotulvaa ja ärsykejä voidaan pyrkiä hallitsemaan laatimalla yhteiset pelisäännöt työyhteisöviestintään (Kohtakangas ym. 2021; Valta ym. 2021). Sujuvat puitteet luodaan siis ennen kaikkea ajantasaisilla ja toimivilla teknologioilla, mutta myös työympäristöratkaisulla ja yhteisillä pelisäännöillä.

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen luotettavuutta lisää aikaisemmin käytetyt ja testatut mittarit (Ragu-Nathan ym. 2008), joista tämän tutkimuksen teknostressiä kartoittavat kysymykset mukautettiin. Lisäksi teknostressin mittarin sisäisen johdonmukaisuuden arviointiin käytettiin summamuuttujan Cronbachin alfa -kerrointa, joka oli hyvä (0,80). Tutkimuksen aikana hyödynnettiin myös tutkijatriangulaatiota. Aineiston hankintaan ja analyysiin on osallistunut useampi tutkija. Tutkimuksen osallistujien määrä oli myös varsin korkea (N=1032). Tämä voi kertoa siitä, että vastaajat kokivat tutkimusaiheen ajankohtaisena ja tärkeänä. Vastaajista yli puolet (68 %) oli naisia, mutta tämä selittyy sillä, että tutkimuksen yhtenä kohteena oli naisvaltainen terveydenhuolto-sektori. Tutkimuksen vahvuutena voidaan myös pitää sitä, että saadut tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa. Samalla tulokset kuitenkin tarjosivat myös uusia näkökulmia teknostressin ilmiöstä, sillä tutkimusaineiston tulkinnassa hyödynnettiin useita teoreettisia näkökulmia (organisaatioteoria, jatkuva oppiminen, työhyvinvointi). Jatkossa teknostressiä tulisi tutkia monimenetelmäisesti yhdistäen tutkimukseen sekä objektiivisia fysiologisia mittauksia (esim. syke- ja sykevälinvaihtelun mittaus) että subjektiivisia mittausten menetelmiä (erilaiset kyselylomakkeet ja haastattelut). Ylikuormitustilojen kartoittamisessa myös stressin pitkäkestoinen seuranta olisi tärkeää. Työhyvinvointiin kun toisaalta on yhteydessä myös vapaa-ajalla koettu stressi ja palautuminen (Kritz 2014). Vaivaako teknostressi myös vapaa-ajalla? Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten näihin tuloksiin on vaikuttanut koronakriisi, etätyöskentely sekä muuttuneisiin työolosuhteisiin sopeutumisen tarve.

Tutkimuksemme käytännöllinen ja yhteiskunnallinen kontribuutio kytkettyvät organisaatioiden työhyvinvoinnin kehittämiseen. Teknostressin negatiiviset vaikutukset näkyvät tuloksellisuuden ja tuottavuuden laskuna (Tarafdar ym. 2007). Pitkittyessään teknostressi voi aiheuttaa työuupumusta, jonka hinta niin työntekijälle itselleen, työnantajalle kuin yhteiskunnalle on korkea (Kritz 2014; OECD/EU2018; Sutela ym. 2019; Työterveyslaitos 2019). Hyvinvoiva henkilöstö on työpaikan tärkein voimavara. Siksi teknostressinhallintaan sekä jatkuvan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksiin kannattaa panostaa. Tutkimuksen vaikuttavuutta voidaankin arvioida potentiaalisten työhyvinvoinnin vaikutusten valossa. Teorian ja empirian vuoropuhelulla löydettiin keskeisimmät keinot teknostressin lieventämiseksi ja sitä kautta työhyvinvoinnin lisäämiseksi. Tutkimuksen teoreettisena kontribuutiona syntyi teknostressin, jatkuvan oppimisen ja työhyvinvoinnin kysymysten yhteen kietoutumista kuvaava malli (Kuva 5).

Kiitokset

Tässä luvussa kuvaamamme tutkimus on toteutettu osana Työsuojelurahaston rahoittamaa *Digitaaliset työympäristöt: Parempaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja hyvinvointia (Well@DigiWork)* -hanketta. Kiitämme kaikkia yhteistyökumppaneitamme ja hankkeen toimintaan osallistuneita.

Lähdeluettelo

- Al-Fudail, Mohammed & Mellar, Harvey (2008) Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51 (3), 1103–1110.
- Aronsson, Gunnar (1988) Stress, skill demands and health in computer-mediated work. *Displays. Technology and Applications*, 9, 14–16.
- Ayyagari, Ramakrishna, Grover, Varun & Purvis, Russel (2011) Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS quarterly*, 35(4), 831–858.
- Bordi, Laura, Okkonen, Jussi, Mäkinieniemi, Jaana-Piia & Heikkilä-Tammi, Kirsi (2017) Employee-developed ways to enhance information ergonomics. Teoksessa Turunen, Markku & Väättäjä, Heli, Paavilainen, Janne & Olsson,

- Thomas. Proceedings of the 21st International Academic Mindtrek Conference (AcademicMindtrek '17). New York: Association for Computing Machinery, 90–96.
- Bordi, Laura, Okkonen, Jussi, Mäkinieni, Jaana-Piia & Heikkilä-Tammi, Kirsi (2018) Communication in the Digital Work Environment: Implications for Wellbeing at Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 8(S3).
- Bordi, Laura & Okkonen, Jussi (2018) Informaatioergonomian näkökulmia tietotyöhön. *Impulsseja* 3. <https://sorsafoundation.fi/laura-bordi-jussi-okkonen-informaatioergonomian-nakokulma-tietotyohon/>
- Califf, Christopher B., Sarker, Saonee, Sarker, Suprateek & Fitzgerald, Cynthia (2015) The Bright and Dark Sides of Technostress: An Empirical Study of Healthcare Workers. Teoksessa Carte, Traci A., Heinzl, Armin & Urquhart, Cathy. Proceedings of the 36th International Conference on Information Systems (ICIS). Texas: Association for Information Systems.
- Califf, Chirtopher B. & Brooks, Stoney (2020) An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, 157, 103971.
- Chou, Hui-Lien & Chou, Chien (2021) A multigroup analysis of factors underlying teachers' technostress and their continuance intention toward online teaching, *Computers & Education*, 175, 104335.
- Clute, Robin (1998) *TechnoStress: A Content Analysis*. Kent: Kent State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423911.pdf>
- Colligan, Thomas W. & Higgins, Eileen M. (2006) Workplace Stress. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 21(2), 89–97.
- Daft, Richard L. (2009) *Organization Theory and Design* 10. p. South-Western: South-Western Cengage Learning.
- De Giovanni, Katya & Catania, Gottfried (2018) The impact of technostress on personal well-being - an analysis of individual and group differences. *Symposia Melitensia*, 14, 211–223.
- Dodge, Rachel, Daly, Annette, Huyton, Jan & Sanders, Lalage (2012) The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Fischer, Thomas & Riedl, René (2015) Theorizing technostress in organizations: A cybernetic approach. Teoksessa Thomas, Oliver & Teuteberg, Frank. Proceedings of the 12th International Conference on Wirtschaftsinformatik, 1453–1467.
- Fuglseth, Anna M. & Sørebo, Øystein (2014) The effects of technostress within the context of employee use of ICT. *Computers in Human Behavior*, 40, 161–170.
- Gerlander, Eija-Maria & Launis, Kirsti (2007) Työhyvinvoinnin tarkasteluikku-

- nat. Työelämän tutkimus 5(3), 202–212.
- Haepf, Tobias (2021) New technologies and employee well-being: the role of training provision. *Applied Economics Letters*. <https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1922579>
- Hakanen, Jari (2009) Työn imun arviointimenetelmä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, Jari (2011) Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hatch, Mary J. (2018) *Organization theory*. 4. p. New York: Oxford University Press.
- Helminen, Jari (2021) Jatkuvan oppimisen koulutukset ja osaamisen kehittämistarpeet sosiaalialalla. *Diak Työelämä* 23. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Heponiemi, Tarja, Hyppönen, Hannele, Vehko, Tuulikki, Aalto, Anna-Mari, Vänskä, Jukka & Elovainio, Marko (2017) Finnish physicians' stress related to information systems keeps increasing: a longitudinal three-wave survey study. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 17.
- Hämäläinen, Raija, Nissinen, Kari, Mannonen, Joonas, Lämsä, Joni, Leino, Kaisa & Taajamo, Matti (2021) Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, 106672.
- Isiakpona, Chidi & Adebay, Oyeronke (2011) The Impact of Technostress on Librarians: A Survey of Covenant University Library. *The Information Manager*, 11(1 & 2), 56–61.
- Jarvis, Peter (2004) *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. 3. p. London: Routledge.
- Jones, Catherine, Hadley, Fay, Waniganayake, Manjula & Johnstone, Melissa (2019) Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326–338.
- Keyriläinen, Marianne & Sutela, Hanna (2018) Suomalaisten palkansaajien kokemuksia työn digitalisaatiosta, *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 16(4), 275–288.
- Kohtakangas, Krista, Koskitalo, Inga & Vanhala, Anna (2021) Digiajan työhyvinvoinnin työkirja. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C, Työpapereita. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Korzynski, Pawel, Rook, Caroline, Treacy, Elizabeth F. & Kets de Vries, Manfred (2021) The impact of self-esteem, conscientiousness and pseudo-personality on technostress. *Internet Research*, 31(1), 59–79.
- Kritz, Rosa (2014) Työperäinen stressi ja sen hallinta. Tampere: Tampereen tek-

nillinen yliopisto.

- Laine, Pertti (2015) Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46.
- Lakkala, Minna (2018) Yhteisöllinen oppiminen ja digitaaliset oppimisympäristöt. Valtiohallinnon kehittämisen ajankohtaislehti 1. <https://verkkojulkaisut.vm.fi/zine/137/article-19191>
- Lampinen, Mai-Stina, Viitanen, Elina & Konu, Anne (2013) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 50(1).
- La Torre, Giuseppe, Esposito, Alessia, Sciarra, Iliana & Chiappetta, Marta (2019) Definition, symptoms and risk of technostress: a systematic review. *International archives of occupational and environmental health*, 92(1), 13–35.
- La Torre, Giuseppe, De Leonardis, Veronica & Chiappetta, Marta (2020) Technostress: how does it affect the productivity and life of an individual? Results of an observational study. *Public Health*, 189, 60–65.
- Lemmetty, Soila (2020) Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus: Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 328–332.
- Leppisaari, Irja (2020) Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 22–35.
- Manka, Marja-Liisa & Manka, Marjut (2016) *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Marchiori, Danilo M., Mainardes, Emerson W. & Rodrigues Ricardo G. (2019) Do Individual Characteristics Influence the Types of Technostress Reported by Workers? *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(3), 218–230.
- Maslach, Christina, Schaufeli, Wilmar. B. & Leiter, Michael. P. (2001) Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397–422.
- McCoy, Cindy (2010) Perceived self-efficacy and technology proficiency in undergraduate college students. *Computers & Education*, 55(4), 1614–1617.
- Mäkinie, Jaana-Piia, Ahola, Salla, Syvänen, Antti, Heikkilä-Tammi, Kirsi & Viteli, Jarmo (2017) Digitalisoitua koulu - hyvinvoivat opettajat? Miten edistää digitalisoitumista ja työhyvinvointia. TRIM Research Reports, No. 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Neittaanmäki, Pekka, Lehto, Martti & Savonen, Matti (2021) *Yhteiskunnan digimurros*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston IT-tiedekunta.
- Nisafani, Amna Shifia, Kiely, Gaye & Mahony, Carolanne (2020) Workers' technostress: a review of its causes, strains, inhibitors, and impacts. *Journal of Decision Systems*. <https://doi.org/10.1080/12460125.2020.1796286>
- OECD/EU (2018) *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the*

- EU Cycle. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en
- Pennanen, Eveliina (2015) Hoitohenkilöstön käsitykset työyhteisön vuorovai-
kutuksenmerkityksestä hyvinvoinnille. Prologi: puheviestinnän vuosikirja
2015, 52–74.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, Monideepa, Ragu-Nathan, Bhanu S. & Tu, Qiang
(2008) The Consequences of Technostress for End Users in Organizations:
Conceptual Development and Empirical Validation. *Information Systems
Research*, 19, 417–433.
- Rikala, Jenni, Hiltunen, Leena & Vesisenaho, Mikko (2014) Teachers' attitudes,
competencies, and readiness to adopt mobile learning approaches. Teoksessa
2014 IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings. IEEE, 2529–2536.
- Sala, Arianna, Punie, Yves, Garkov, Vladimir & Cabrera Giraldez, M. (2020)
LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning
to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the Euro-
pean Union.
- Salanova, Marisa, Llorens, Susana & Cifre, Eva (2013) The dark side of technol-
ogies: Technostress among users of information and communication tech-
nologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422–436.
- Salo, Markus & Pirkkalainen, Henri (2019) Älylaitteet ja stressi: Aiheutta-
jat, seuraukset ja hallintakeinot. Teoksessa Kosola, Silja, Moisala, Mona &
Ruokonieni, Päivi. *Lapset, nuoret ja älylaitteet -Taiten tasapainoon*. Hel-
sinki: Duodecim, 79–90.
- Salo, Markus, Pirkkalainen, Henri & Chua, Cecil. E. H. & Koskelainen, Tiina
(2022) Formation and Mitigation of Technostress in the Personal Use of
IT. *MIS Quarterly*, 46, Forthcoming. [https://misq.org/skin/frontend/
default/misq/pdf/appendices/2022/V46I1Appendices/14950_RA_Salo.
pdf](https://misq.org/skin/frontend/default/misq/pdf/appendices/2022/V46I1Appendices/14950_RA_Salo.pdf)
- Schellhammer, Stefan, Haines, Russell & Klein, Stefan (2013) Investigating
Technostress in situ: Understanding the Day and the Life of a Knowledge
Worker Using Heart Rate Variability. Teoksessa 46th Hawaii International
Conference on System Sciences. NW Washington, DC: IEEE Computer
Society, 430–439.
- Schreier, Margrit (2013) *Qualitative content analysis in practice*. 2. p London:
SAGE.
- Sellberg, Charlott & Susi, Tarja (2014) Technostress in the office: A distributed
cognition perspective on human technology interaction. *Cognition, Tech-
nology & Work*, 16(2), 187–201.
- Shepherd, Sonya S. Gaither (2004) *Relationships between Computer Skills*

- and Technostress: How Does This Affect Me?. Teoksessa Proceedings of the 2004 ASCUE Conference. Association of Small Computer Users in Education (ASCUE), 225–231.
- Syvänen, Antti, Mäkinen, Jaana-Piia, Syrjä, Sannu, Heikkilä-Tammi, Kirsi & Viteli, Jarmo (2016) When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers?. Seminar. Net - International journal of media, technology, and lifelong learning, 12(2).
- Sutela, Hanna, Pärnänen, Anna & Keyriläinen, Marianne (2019) Digiajan työelämä – Työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tarafdar, Monideepa, Tu, Qian, Ragu-Nathan, Bhanu S. & Ragu-Nathan, T. S. (2007) The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity. Journal of Management Information Systems 24(1), 301–328.
- Tarafdar, Monideepa, Tu, Qiang, Ragu-Nathan, T. S. & Nathan, Ragu (2011) Crossing to the Dark Side: Examining Creators, Outcomes, and Inhibitors of Technostress. Communications of The ACM – CACM, 54, 113–120.
- Tarafdar, Monideepa, Cooper, Cary L. & Stich, Jean-François (2019) The technostress trifecta - techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. Information Systems Journal, 29, 6–42.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomivaara Seppo, Ala-Laurinaho Arja & Perttula Pia (2019) Digitalisoituvat työprosessit - kohti uutta toimintamallia ja osaamista. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Tuomivaara, Seppo & Alasoini, Tuomo (2020) Digitaaliset kuilut ja digivälineiden erilaiset käyttäjät Suomen työelämässä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Turel, Ofir & Gaudioso, Fulvio (2018) Techno-stressors, distress and strain: the roles of leadership and competitive climates. Cognition, Technology & Work, 20, 309–324.
- Työterveyslaitos (2019) Työterveyslaitos vetoaa työpaikkoihin: keinot mielen-terveysongelmien ehkäisemiseksi on saatava käyttöön. Tiedote 28.11.2019. <https://www.ttl.fi/ajankohtaista/tiedote/tyoterveyslaitos-vetoaa-tyopaikkoihin-keinot-mielen-terveysongelmien-ehkaisemiseksi-saatava-kayttoon>
- Valta, Maximilian, Pflügner, Katharina & Maier, Christian (2021) Guiding companies to reduce technostress: A mixed-methods study deriving practice-oriented recommendations. Teoksessa Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences. IEEE Computer Society, 6275–6284.
- Virone, Cristina, Kremer Lianne & Breil Bernhard (2021) Which Factors of Digitisation Bias the Work-Related Stress of Healthcare Employees? A

- Systematic Review. *Studies in Health Technology and Informatics*, 281, 916–920.
- Virtanen, Anniina, Perko, Kaisa, Törnroos, Kaisa, de Bloom, Jessica & Kinnunen, Ulla (2019) Erilaisten taukojen merkitys työkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla. *Työraportteja* 104. Tampereen yliopisto: Työelämän tutkimuskeskus.
- Vähäsantanen, Katja & Hämäläinen, Raija (2019) Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48–66.
- Wajcman, Judy & Rose, Emily (2011) Constant connectivity: rethinking interruptions at work. *Organization Studies*, 32(7), 941–961.
- Wang, Kanliang, Shu, Qin & Tu, Qiang (2008) Technostress under different organizational environments: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3002–3013.
- Weinert, Christoph, Maier, Christian, Laumer, Sven & Weitzel, Tim (2020) Technostress mitigation: An experimental study of social support during a computer freeze. *Journal of Business Economics*, 90, 1199–1249.
- Yener, Serdar, Arslan, Aykut & Kilinç, Sebahattin (2020) The moderating roles of technological self-efficacy and time management in the technostress and employee performance relationship through burnout. *Information Technology & People*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITP-09-2019-0462/full/pdf>
- Zito, Margherita, Ingusci, Emanuela, Cortese, C.G., Giancaspro, Maria, Amelia, Manuti, Molino, Monica, Signore, Fulvio & Russo, Vincenzo (2021) Does the End Justify the Means? The Role of Organizational Communication among Work-from-Home Employees during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3933.
- Özgür, Hasan (2020) Relationships between teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), school support and demographic variables: A structural equation modeling. *Computers in Human Behavior*, 112, 106468.

13.

Huojuva työuratoimijuus - irtiottoja perinteisen palkkatyön tarinasta

Anu Järvensivu

Tiivistelmä

Tässä luvussa kiinnostuksen kohteena ovat irtiotot perinteisen palkkatyön tarinasta, jota voidaan pitää hallitsevana kulttuurisena työn-
teon mallitarinana. Tutkin narratiivisella positiointianalyysillä irtiot-
toja perustelevia kertomuksia ja niihin liittyviä toimijuuksia sekä
hahmottelen työssä oppimisen asemoitumista suhteessa kertomuksiin.
Aineistona ovat korkeakoulutettujen monimuotoisin tavoin työsken-
televien teemahaastattelut (21 kappaletta). Tulosten perusteella perin-
teisen palkkatyön tarinasta irtiottava työuratoimijuus osoittautuu
kehkeytyväksi ja luonteeltaan huojuvaksi. Haastatellut ennemminkin
pyrkivät hallitsemaan etäisyyttä palkkatyöhön kuin kieltäytyvät siitä
kokonaan. Työssä oppiminen puolestaan on irtiottoille niin edellytys
kuin motiivikin, sillä perinteisen palkkatyön tarina on luonteeltaan
jossain määrin ihmisen oppimismahdollisuuksia rajoittava rakenne.

Tutkimusta on rahoittanut työsuojelurahasto (180046).

Avainsanat: *työurattoimijuus, toimijuus, narratiivinen positiointianalyysi, palkkatyö*

Johdanto

Vuonna 2021 käynnistyi keskustelu suuresta irtisanoutumisaaallosta (The Great Resignation). Pohdittiin, olivatko ihmiset saaneet tarpeekseen työelämän ongelmista ja päättäneet laajoina joukkoina lähteä työpaikoiltaan. Irtisanoutumisiin havahduttiin erityisesti Yhdysvalloissa, mutta keskustelu rantautui huolisävytteisenä myös Suomeen. Melko pian kuitenkin huomattiin, ettei kyse Yhdysvalloissakaan ollut varsinaisista laajamittaisista irtiotoista ansiotyöstä tai sen merkittävimmästä alatyypistä palkkatyöstä. Ennemminkin yhä useampi pyrki vaihtamaan entistä parempaan työhön ja työpaikkaan. (Esim. Kaplan 2021; Thompson 2021.) Horisontissa ei kenties siintäisikään uhka palkkatyön tarinan lopusta. Jonkinlaisen kaikupohjan keskustelu oli kuitenkin tavoittanut.

Tässä luvussa analysoin perinteiseen palkkatyöhön kohdistuvia irtiottoja, niihin liittyvän toimijuuden luonnetta ja irtiottoja perustelevia kertomuksia narratiivisella lähestymistavalla. Perinteisen palkkatyön tarinan ajattelen vahvaksi, hallitsevaksi, jopa hegemoniseksi ja normatiiviseksi, suomalaisen kulttuuriin ja institutionaalisiin rakenteisiin syvälle juurtuneeksi kertomukseksi siitä, miten ihmisen tulee työllään osallistua yhteiskuntaan ja millaista on tavanomainen, odotettu ja säälinen työnteko. Tarina sisältää olennaisena osanaan ne ”tyypilliset työsuhteet”, joista erottaudutaan puhuttaessa epätyypillisistä työsuhteista (ks. Suoranta ja Leinikki 2018). Siihen kuuluvat ne työurat, jotka ”eivät pirstoudu” (Ojala & Pyöriä 2020). Perinteisen palkkatyön tarinassa työtä tehdään kerrallaan yhdessä toistaiseksi voimassa olevassa kokoaikaisessa palkkatyösuhteessa kohtuullisen kokoisessa organisaatiossa useita vuosia tai jopa vuosikymmeniä. Tarinaan kuuluvat sääntely, työnantajan direktiovalta, tasainen rytmi ja määriteltävissä olevat rajat. Siihen osallistuminen takaa normaaliksi ja normiksi hahmottuvan osallisuuden yhteiskuntaan ja sen turvarakenteisiin. Perinteisen palkkatyön tarinaa elävän

sosiaali-, työttömyys- ja eläketurva ovat ennakoitavissa ja työnantaja tavanomaisesti tarjoaa myös laajan sairaanhoitopalveluja sisältävän työterveyshuollon.

Tarinassa pysyvä työläinen voi luottaa pelisääntöihin, joiden mukaan niin työnantaja kuin yhteiskuntakin toimivat ja pitävät tarvittaessa myös huolta. Hetkellinen työttömyyskin mahtuu tarinan sisään. Tarina on turvallinen, mutta sen perustavanlaatuinen ongelma on ihmisen itsellisyyden rajoittaminen tehtävästä ja työpaikasta riippuen isommassa tai pienemmässä määrin (esim. Kortteinen 1992). Samalla muodostuu rajoja niin ihmisen toimijuudelle kuin kehittymisellekin (Lemmetty 2020). Tarinaan ei myöskään luontevasti kuulu ajatus siitä, että ihminen voisi olla ammattilainen useammalla alalla, mikä niin ikään rajaa merkittävästi oppimisen mahdollisuuksia.

Suhteessa ihmisen kehittymiseen, oppimiseen ja oppimismahdollisuuksiin perinteisen palkkatyön tarina onkin jäykkä rakenne. Työnantajan ja työmarkkinatilanteen määrittäessä oppimisen määrää, mahdollisuuksia ja kohteita oppiminen voi muodostua pakoksi tai yhtä hyvin sen tila voi tyystin kadota. (Järvensivu 2006; Järvensivu & Koski 2012; Lemmetty 2020.) Ihmisen omat kehittymistoiveet eivät välttämättä osu yksiin organisaation kehityssuunnan kanssa, mikä voi vähentää sitoutumishalua (Järvensivu ym. 2020). Jatkuva oppiminen ei solahdakaan vaivatta perinteisen palkkatyön tarinaan. Kehittyminen saattaa toteutuakseen edellyttää ihmiseltä enemmän itsellisyyttä, itseohjautuvuutta ja toimijuutta kuin mitä perinteisessä tarinassa pysyminen mahdollistaa. Jatkuva oppiminen voi edellyttää irtiottoja tai etäisyyden pitämistä.

Irrottautuminen perinteisen palkkatyön tarinan kaltaisesta monin instituutioin betonoidusta hegemonisesta kertomuksesta kysyy perusteita, vastatarinoita ja toimijuutta. Se vaatii myös rohkeutta, kun turvarakenteet on kiinnitetty palkkatyöhön. Tässä luvussa lähestyn irtiottavaa työuratoimijuutta narratiivisesti etsien irtiottoa perustelevia kertomuksia. Narratiivisuudessa kiinnostus kohdistuu tarinoihin, joita ihmiset kertovat itsestään, omasta työstään ja työurastaan soveltaen, käyttäen hyväkseen ja muokaten vallitsevia kulttuurisia kertomuksia (esim. Häneninen 2000).

Sovellan narratiivista positiointianalyysiä, jossa kiinnostuksen kohteena on, miten ihmiset käyttävät ja rakentavat erilaisia tarinoita ja kertomuksia vuorovaikutustilanteissa (Bamberg 2006). Lähestymistavassa

irrottaudutaan suurten kertomusten, kuten elämäkertojen tutkimusperinteestä, ja kiinnitetään huomio niin sanottuihin pieniin kertomuksiin, jotka saavat muotonsa vuorovaikutustilanteissa. ”Pienten kertomusten” tutkimuksissa on havaittu ihmisten kokeilevan vuorovaikutuksessa erilaisia yleisesti tunnistettavia kerronnan tapoja, joilla he ottavat toimija-asemia, muotoilevat tarinaa ja rakentavat kuvaa itsestään ja omasta identiteetistään. Käytetyt kertomukset ja niiden viestit itsestä voivat olla jopa keskenään ristiriitaisia. (Bamberg 2006.)

Vuorovaikutuksessa kerrontaan rakentuu eri vahvuisia toimija-asemia ja toimijuuksia. Niin kertomusten kuin toimijuuksienkin tarkastelemissa keskitytään usein pienen sijasta suureen ja näyttävään (Honkasalo 2008). Toimijuutta ja itseohjautuvuutta korostavien työurakäsitysten ihannekuvassa ihminen on vahva ja rationaalinen työuratoimija, joka tietää, mitä tahtoo ja arvostaa, sekä ymmärtää ympäröivien työmarkkinoiden kehityksen itselleen luomat mahdollisuudet (ks. Muijen ym. 2018). Ihannetoimija rakentaa ja hallitsee työuraansa määrätietoisesti ja tuloksellisesti. Toimijuuden pienet muodot sen sijaan tunnistetaan työelämäntutkimuksissa heikosti, vaikka ne lienevät tavanomaisempia kuin uudistava muutostoimijuus tai voimakas vastarinta. Pieni toimijuus on luonteeltaan erilaista kuin rationaalinen toimijuus, usein se on arvosi-donnaista ja paikallista (Honkasalo 2008). Pienet toimijuudet mahdollistavat ihmiselle pieniä pelivaroja.

Tavoitteenani on perinteisestä palkkatyön tarinasta irtiottavia kertomuksia tutkiessani olla herkkä erilaisille ja voimakkuudeltaan vaihteleville irtiottaville toimijuuksille ja toimija-asemille. Käytän käsitettä työuratoimijuus viittamaan nimenomaan työuralla ilmenevään ja siihen suuntautuvaan toimijuuteen, mikä tämän tutkimuksen kehityksessä käytännössä tarkoittaa hegemonisen perinteisen palkkatyön tarinan kriittistä reflektointia, irtiottoja tai etäisyyden hallintaa suhteessa tarinaan. Toimijuuden taas ajattelen luonteeltaan vuorovaikutuksessa kehkeytyväksi toiminnan tilojen luomiseksi ja laajentamiseksi materiaalisessa ja symbolisessa mielessä (Muijen ym. 2018).

Kertomukset ja niihin kytkeytyvät merkitykset eivät ole ennalta määrättyjä mutta eivät vapaasti valittaviakaan, vaan kulttuurisessa ympäristössään vuorovaikutuksessa syntyviä osittain kuviteltuja maailmoja. Tällöin toimijuus on luonteeltaan kehkeytyvää, aina tulemisensa tilassa

moninaisten voimien vuorovaikutuksessa. Narratiivisesta näkökulmasta työuratoimijuus edellyttää työurataitojen ohella tarinallista mielikuvitusta, kykyä leikitellä tai pelata tarjoutuvilla kertomuksilla ja näin avata itselle toiminnan tiloja. (Muijen ym. 2018.)

Työuratoimijuus liittyy työssä oppimiseen ja jatkuvaan oppimiseen, sillä työssä oppiminen kytkeytyy vahvasti toimijuuteen, osallistumiseen ja ammatillisten identiteettien muotoutumiseen. Toimijuutta on todettu tarvittavan erityisesti työn muutoksissa ja ammatillisten identiteettien jatkuvassa uudelleen neuvottelussa (Eteläpelto ym. 2013). Tavoitteenani on tässä luvussa kuvatussa tutkimuksessa myös tarkentaa työssä oppimisen asemoiteja irtiottavissa kertomuksissa.

Tutkimustavoitteita palvelevat tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Millaisia perusteluja irtiotoille perinteisen palkkatyön tarinasta haastatteluissa esitettiin ja millaisia kertomuksia niistä muodostettiin? Millaisia toimija-asemia rakennettiin itselle tai toisille ja millaisena itseä niiden kautta kuvattiin? Millaista haastatteluissa ilmennyt toimijuus oli luonteeltaan? Miten (työssä) oppiminen asemoitui irtiottaviin kertomuksiin?

Monimuotoinen työura ja yrittäjyydet perinteisen palkkatyön vaihtoehtoina

Tehtäessä irtiottoja perinteisestä palkkatyöstä toimijuus yleensä suuntautuu jonnekin toisaalle. Vaihtoehtoja hahmottuu karkeasti kolme: etäännyminen kokonaan ansiotyön tekemisestä, yrittäjyys ja monimuotoinen työnteon tapa, jossa yhdistellään erilaisia ansainnan tapoja ja tulovirtoja. Tutkimukseni kohdistuu sellaisiin korkeakoulutettuihin, jotka jatkavat ansiotyötä irtioton jälkeen monimuotoisissa työnteon tavoissa tai yrittäjyyksissä. Tästä syystä luonnehdin taustaksi hieman monimuotoista työnteon tapaa ja työuraa.

Monimuotoisessa työssä ansainta muodostuu useista lähteistä, jotka voivat limittyä ja vuorotella eri tavoin ja eriyttämällä. Ansaintaa hankintaan pelkistä palkkatyösuhteista, palkkatyösuhteiden ja yrittäjyyden yhdistelmistä tai yrittäjyyden eri muodoista. Mukaan lasketaan myös työskentely peräkkäisissä tai limittyvissä määräaikaisten töiden sarjoissa. (Hipple 2010.) Tulovirtaa voi muodostua myös tuista, etuuksista tai pääomatuloista.

Monimuotoisesti työskentelevistä voidaan käyttää käsitteitä usean työn tekijä, ansainnan(tapojen) yhdistäjä, ammatinharjoittaja, freelancer, itsensätyöllistäjä, kevytyrittäjä, monityösuhteinen, hybridityöntekijä, yhdistelmätyöntekijä, kombityöntekijä tai toimeksisaaja. Käsitteet vaihtelevat toimi- ja ammattialoittain eikä kaikenkattavaa käsitettä ole muodostunut. Esimerkiksi taiteen, kulttuurin ja median aloilla on tavanomaista puhua freelancereista ja terveydenhoidossa ammatinharjoittajista. Lisäksi käsitteiden näkökulmat ja painotukset ovat erilaisia.

Motiiveiksi monimuotoiselle työnteon tavalle on tunnistettu seuraavat: 1) pääansainnan lähteestä ei ole mahdollista ansaita enempää, joten otetaan sivutyö, 2) tarve lisäansioille, 3) monipuolisuuden kaipuu ja 4) suojautumisen työmarkkinariskeiltä oppimalla uusia tehtäviä (Panos ym. 2014). Syyt saattavat myös olla sosiaalisia ja vastavuoroisuuteen tai velvollisuudentuntoon perustuvia. Monimuotoisen työnteon tavan taustalla ei välttämättä ole vain yksi syy eivätkä syyt välttämättä pysy samoina uran aikana. (Bamberry & Campbell 2012.)

Halua ottaa etäisyyttä perinteiseen palkkatyöhön ei yleensä ole mielletty syyksi monimuotoiselle työnteon tavalle. Tämän tutkimuksen osallistujien kohdalta motiiveiksi on kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu pyrkimys maksimoida merkityksellisen työn osuus tehtävissä sekä kriittisyys isojen palkkatyöorganisaatioiden kielteisiä piirteitä kohtaan (Järvensivu 2020). Monimuotoinen työnteon tapa ei toki itsestään selvästi ole peruspalkkatyötä parempaa, sillä työnteon tapaan liittyy huonojakin puolia (esim. Bamberry & Campbell 2012). Laajemmat vapaudet tarkoittavat vastuuta tehtäväpalapelin jatkuvasta uudelleen kokoamisesta sekä henkilökohtaisen turvan järjestämisestä (Järvensivu 2022).

Tunnistettaessa tuskastuminen perinteisen palkkatyön ongelmiin ja siitä syntyneet kritiikki ja toimijuus sekä työn merkityksellisyyden korostaminen motiiveiksi monimuotoiselle työnteon tavalle lähennetään monimuotoisen työuran käsitettä. Monimuotoisen työuran (protean career) käsitteellä on jo vuosikymmeniä yritetty kuvata ”uudellaisia” työuria ja niihin liittyvää toimijuutta, osaamista ja ajattelua. Käsitteellä korostetaan ihmistä oman työuransa hallitsijana ja johdattajana. Monimuotoinen ura koostuu kaikista koulutuksissa, töissä, tehtävissä ja ammateissa saaduista kokemuksista. Monimuotoisella uralla ihminen itse määrittelee onnistumisen kriteerit sen sijaan, että omak-

suisi ne ulkopuolelta, kuten työpaikkansa rakenteista tai tavoitteista. (Hall & Moss 1998). Monimuotoista työuraa rakentava hallitsee uraansa itseohjautuneesti ja arvojensa mukaisesti (Briscoe ym. 2005). Tätä voisi luonnehtia vahvaksi ja määrätietoiseksi työuratoimijuudeksi, joka voi ilmentyä myös irtiottoina palkkatyöstä.

Irtiotossa saatetaan päätyä myös yrittäjäksi. Yrittäjäksi ryhtymistä on yleensä lähestytty työuran päätepisteenä eikä yhtenä uravaiheena. Palkkatyön ja yrittäjyyden tutkimusalueiden erillisyys on myös johtanut siihen, että samankaltaisuuksien sijasta tutkimuksissa ovat korostuneet yrittäjää palkkatyöntekijästä ja yrittäjääuraa palkkatyöntekijän urasta erottavat seikat. (Burton ym. 2016.) Huomattava osa yrittäjistä on kuitenkin palkkatyötä ja yrittäjyyttä yhdistäviä ”hybridejä”, mutta aihepiiriä on tutkittu vähäisesti (Folta ym. 2010). Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että palkkatyötä ja yrittäjyyttä yhdistävät ovat usein korkeasti koulutettuja. Heillä on hyvä työn hallinnan tunne mutta ongelmia työn ja muun elämän yhteensovittamisessa. (Bouwhuis ym. 2017.)

Tässä tutkimuksessa sisällytän yrittäjänä toimimisen ja erilaiset yrittäjyydet osiksi monimuotoisen työnteon tapaa ja työuraa. Lähestymistapa noudattaa näkemystä, jonka mukaan yrittäjyyttä tulisi tutkia suuren ja lopullisen urasiirtymän sijasta yhtenä työuran vaiheena, jolloin ei aina ole kyse suuresta elämänmuutoksesta tai riskinotosta (Ikonen 2008; Burton ym. 2016). Monimuotoisella työuralla yrittäjyyden ja palkan-saajastatuksen väliset rajapinnat murtuvat (Järvensivu 2022).

Myös narratiivisessa tutkimuksessa on esitetty käsityksen yrittäjyydestä olevan yksipuolinen ja suppea. Hallitsevien yrittäjyyskertomusten on havaittu tunnistavan vähäisesti esimerkiksi eri sukupuolia ja uravaiheita. Yrittäjyyskategoria on todettu rajoittavaksi ja maskuliiniseksi, jolloin se ei tarjoa todellista vaihtoehtoa läheskään kaikille. (Siivonen ym. 2021.) Moninaisempia yrittäjyyskategorioita etsiessään Siivonen ym. (2021) tunnistivat yrittäjyyskoulutuksen kentältä kolme sukupuoli- ja ikäsi-donnaista yrittäjyysnarratiivia: 1) nuori, maskuliininen kasvu- tai start-up-yrittäjyys; 2) keski-ikäinen, feminiininen asiantuntijayrittäjyys sekä 3) vaatimaton, feminiininen senioriyrittäjyys. Näistä ensin mainittu on heidän mukaansa hegemoninen yrittäjyysnarratiivi. (Siivonen ym. 2021.) Monimuotoinen työura, hybridiyrittäjyys tai itsensätyöllistäminen voisivat olla helpommin saavutettavia ja moninaisuutta sallivam-

pia kategorioita kuin yrittäjäkategoria. Niiden ongelmia ovat kuitenkin vähäinen tunnettuus ja määrittelemättömyys sekä heikko institutionaalinen tunnustus ja turva.

Aineisto

Tutkimusaineistonani on 21 korkeakoulutetun monimuotoisin tavoin työtä tekevän teemahaastattelua. Haastatellut olivat taustaltaan kauppatieteilijöitä, kasvatustieteilijöitä, kulttuurin tai median asiantuntijoita, yhteiskuntatieteilijöitä tai tekniikan alan korkeakoulutettuja. Haastattelut on valikoitu laajemmasta Tampereen yliopistossa toteutetun tutkimuksen 45 haastattelun aineistosta (ks. esim. Järvensivu 2022). Teemahaastattelut tehtiin vuosina 2019–2020. Haastatellut tavoitettiin pääasiassa lumipallomenetelmää käyttäen. Haastatteluja teki kaksi tutkijaa. Ne tehtiin tutkijan tai haastateltavan työtilassa, kirjaston työskentelytilassa tai puhelimitse. Haastatteluissa käsiteltiin esimerkiksi monimuotoisen työn tekemisen syitä ja seurauksia, sen huonoja ja hyviä puolia, taloudellisia näkökulmia, haastateltavan työuraa, työn organisointumista ja yhteisöjä sekä työnteon tavan edellyttämää osaamista. Ikää tai sukupuolta ei kysytty. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti alan yrityksessä. Tutkimukselle on annettu eettinen ennakoarvio.

Tässä aineistona käytettyjen haastattelujen valikoinnin perusteena oli, että niissä pohdittiin omaa työuraa ja työnteon tapaa palkkatyöstä tapahtuvia irtiottoja valottavasti. Useimmat mukaan valikoituneista olivat työskennelleet aiemmin perinteisessä palkkatyössä ja toteuttaneet irtioton.

Analyysin myöhemmässä vaiheessa valitsin vielä tarkempaan analyysiin 21:stä kuusi haastattelua, joissa esiintyi rikkaita variaatioita kertomustyypeistä ja jotka olivat keskenään mahdollisimman erilaisia ennen muuta sen suhteen, miten vahvasti haastateltavat tekivät irtiottoja. Mukana tarkemmassa analyysissä oli kaikkein selkeimmin palkkatyön tarinasta eroa tekevän haastattelu sekä haastattelu, jossa monimuotoisiin työnteon tapoihin päätyneet ilmaisivat vahvimmin vastentahtoisuutta ja kertoi muista haastatelluista poiketen selvästi, että hän työskentelisi mieluiten perinteisessä palkkatyössä. Mukana tarkemmassa analyysissä

olivat siis aineiston ääripäät irtiottavan kerronnan näkökulmasta. Ajattelun tämän edesauttavan kerronnan variaatioiden kattamista sekä toisaalta samankaltaisuuksien hahmottamista.

Narratiivinen positiointianalyysi

Sovellan aineiston analyysissä narratiivista positiointianalyysiä, jossa analysoidaan identiteettiä ja toimija-asemia kerronnallisina ja arjen vuorovaikutustilanteiden ”pienissä kertomuksissa” kehkeytyvinä (Bamberg 2006; Bamberg & Georgakopoulou 2008; de Fina 2013). Myös haastattelutilannetta voidaan pitää pienistä kertomuksista, eli lyhyistä puhejaksoista, koostuvana arkisena vuorovaikutuksena (esim. Mutanen & Siivonen 2016).

Michael Bamberg ja Alexandra Georgakopoulou (2008) korostavat kertomuksen sisällön vuorovaikutuksellista muotoutumista. Kertojat sekä asemoivat itseään suhteessa narratiiveihin että tulevat asemoiduiksi suhteessa niihin. Puhe tulee ymmärtää toimintana ja tekoina, joilla puhuja asemoi itsensä sekä suhteessa ulkopuoliseen maailmaan, että kyseessä olevaan vuorovaikutustilanteeseen. (Bamberg 2006.) Ihminen rakentaa ja ylläpitää identiteettiään navigoimalla pienillä kertomuksellisilla teoilla jatkuvan muutoksen ja jännitteiden maastossa. Bamberg ja Georgakopoulou korostavat lähestymistapansa erilaisuutta suhteessa tapoihin ajatella ihmisen kertovan itsestään selkeää, suurta ja yhtenäistä kertomusta. Heidän mukaansa käsitys itsestä ja omasta identiteetistä rakentuu pienissä paikallisissa vuorovaikutushetkissä, joissa kertojat soveltavat tunnistettavia, toisinaan hallitseviakin, narratiiveja testaten niiden soveltuvuutta tilanteeseen ja oman itsen ja oman toiminnan jäsentämiseen. Kertojat navigoivat erilaisten itsestä kertomisen versioiden välillä. Bamberg ja Georgakopoulou painottavat kerronnan epäjohdonmukaisuuksien, ristiriitojen ja jännitteiden tarkastelun tärkeyttä. Kerronnallisessa identiteettityössä erilaisten ja usein myös kilpailevien tai jännitteisten asemointien käyttö ja hallitseminen ovat heidän mukaansa keskeisiä identiteetin jatkuvasti muuntuvan mutta samalta tuntuvan luonteen ymmärtämiselle. (Bamberg & Georgakopoulou 2008.) Bambergin (2006) mukaan analyysissä voidaan kohdistaa huomio esimer-

kiksi niihin kohtiin, joissa kertoja tietyissä tilanteissa ja tiettyihin vuorovaikutuksellisiin tarpeisiin perustelee menneisyydessä tekemiään toimia tietystä moraalista näkökulmasta.

Positiointianalyysiä tehdään kolmella tasolla. Tasolla yksi analysoidaan, miten kerronnassa esiintyvät henkilöt asemoidaan suhteessa toisiinsa. Tasolla kaksi tarkastellaan, miten puhuja asemoi itsensä ja muut käsillä olevassa vuorovaikutustilanteessa. Tasolla kolme analysoidaan hallitsevia kertomuksia ja sitä, miten puhuja tekee niistä relevantteja vuorovaikutukselle ja käsitykselle itsestään. (Bamberg & Georgakopoulou 2008.) Narratiivinen positiointianalyysi lähtee liikkeelle tarinamaailman tason analysoinnista, eli esimerkiksi yhden haastattelukatkelman tarkastelusta. Analysointivaiheessa on kuitenkin tarpeen liikkua eri analyysitasojen välillä. Yhteiskunnassa tavanomaisten kertomustyyppien hahmottaminen edellyttää eri haastateltavien kertomusten suhteuttamista toisiinsa ja tutkijan oman kulttuurisen ymmärryksen hyödyntämistä. (de Fina 2013.)

Aineistosta tekemiini tulkintoihin on epäilemättä vaikuttanut sisäpiiriläisyyteni. Koulutustaustani on samankaltainen haastateltujen kanssa ja omaa työuraani voi luonnehtia monimuotoiseksi. Olen toiminut sekä erilaisissa palkkatyön muodoissa, että yrittäjänä, tehnyt useaa työtä yhtäaikaan ja olen myös toteuttanut tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevan irtioton. Myös tuttavapiiriini kuuluu monia tutkimuksen osallistujaryhmään sopivia ihmisiä. Tämä nähdäkseni helpotti irtiotta perustelevien kulttuuristen kertomusten tunnistamista ja ymmärtämistä.

Koko 21 haastattelusta muodostuvan aineiston analyysin vaiheessa etsin haastatteluista kohtia, joissa haastattelijat kuvasivat ja perustelivat omia irtiottotilanteitaan tai luonnehtivat ja asemoivat itseään suhteessa perinteiseen palkkatyöhön, yrittäjyyteen tai monimuotoiseen työnteon tapaan. Rakensin näiden pohjalta palkkatyön tarinasta tapahtunutta irtiotta perustelevia kertomustyyppisiä, jotka toistuivat haastatteluissa. Analysoin myös, millaisia asemoiteja oppimiselle syntyy kerronnassa.

Tarkemmassa analyysivaiheessa etsin kuudesta haastattelusta katkelmat, joissa käsiteltiin eri näkökulmista kyseisiä teemoja. Analysoin katkelmat yksittäin ja suhteutin niitä toisiinsa sekä tulkitsin havaintojani kulttuurisen ymmärrykseni varassa. Kohdistin huomion erityisesti haastattelutilanteissa esiintyviin irtiotta perusteleviin tai taustoittaviin

keskustelun osiin ja niissä esiintyviin kertomuksiin sekä siihen, miten haastateltavat käyttivät ja testasivat erilaisia kertomuksia rakentaessaan tarinaa itsestään, oppimisestaan, toimijuudestaan ja toiminnan mahdollisuuksistaan.

Irtiottoa perustelevat kertomukset ja oppimisen asema niissä

Irtiottoja perustelevien kertomustyyppien tunnistamiseen tähtäävän analyysin (erityisesti analyysitasot yksi ja kolme) tulokset on tiivistetty seuraavaan taulukkoon (taulukko 1). Muodostuneet kertomukset olivat kertomus palkkatyöorganisaatioiden ongelmista, kertomus mahdotto- muudesta tehdä merkityksellistä ja kehittävää työtä tai oman ammatin ydintyötä niin hyvin tai paljon kuin haluaisi, kertomus perheen tarpeiden huomioinnista, kertomus omalla työllä elämisestä, kertomus kaikkien kannalta hyvästä tavasta tehdä työtä, kertomus tulevaisuuden työstä, kertomus oravanpyörästä hyppäämisestä tai eettis-ekologisesta valinnasta, kertomus ikäsyrynnästä, kertomus alalla normaalista käytännöstä, kertomus hybridiluonteesta, kertomus vapauksien ja itsellisyyden kai- puusta, kertomus etuoikeutetusta asemasta, kertomus sairaudesta herät- täjänä sekä kertomus juuri sopivasta iästä tai uravaiheesta. Seuraavien alalukujen sitaateissa annan esimerkkejä näiden kertomusten käytöstä.

Tarinatasolta hahmottuivat seuraavat toimija-asetat ja itsen luon- nehdinnat: oma hyvinvointi edellä valitsija, merkityksellisen työn valit- sija, perhe edellä valitsija, työn arvostaja, intressiasemien haastaja, tule- vaisuuden työn tekijä, tiedostava ja kantaa ottava valitsija, ahtaassa tilassa toimiva, alan käytäntöjen mukaan toimiva, itseään toteuttava, itsellisyy- den arvostaja, etuoikeutettu, tässä ja nyt –eläjä sekä sopivassa elämänvai- heessa oleva. Myös nämä löytyvät taulukosta 1.

Taulukko 1. Palkkatyön tarinasta tapahtuvaa irtiottoa luonnehtivat ja perustelevat kertomukset, niissä esiintyvät itsen positioinnit sekä oppimisen asemoituminen kertomuksissa.

Irtiottoa perustelevat kertomukset	Kertomuksen kuvaus	Kertojan oma toimija-asema	Muut toimija-asemat	Oppimisen asemointi
Kertomus työorganisaatioiden ongelmista	Väsyy kiireeseen, jatkuviin muutoksiin, ristiriitoihin, tehottomuuteen jne.	Oma hyvinvointi edellä valitsija	Työnantajan toiminta ja palkkatyörakenne uuvuttajina	Oppiminen irtioton mahdollistajana
Kertomus mahdollisuudesta tehdä merkityksellistä ja kehittävä työtä tai oman ammatin ydintyötä niin hyvin tai paljon kuin haluaisi	Turhautuu työn merkityksellisuuden ja kehitysmahdollisuuksien vähäisyyteen	Merkityksellisen työn valitsija	Työnantajan toiminta ja palkkatyörakenne rajoittavana rautahäkinä	Oppiminen irtioton motiivina ja tavoitteena
Kertomus perheen tarpeiden huomioinnista	Huomioi perheen merkityksen	Perhe edellä valitsija	Perhe mahdollistajana tai rajoittajana	?
Kertomus omalla työllä elämisestä (vs. sijoituksilla tai tuilla eläminen)	Pyrkii tekemään ansiotyötä irtiotosta huolimatta	Työn arvostaja	Heikosti sopiva institutionaalinen kehys	Jatkuva oppiminen pärjäämisen edellytyksenä
Kertomus kaikkien kannalta hyvästä tavasta tehdä työtä	Kyseenalaistaa palkkatyön perusasetelmaa	Intressiasemien haastaja	Verkostokumppanit tukijoina ja kannustajina Vanhat rakenteet haittana	Yhteinen oppiminen pärjäämisen edellytyksenä
Kertomus tulevaisuuden työstä	Näkee monimuotoisen työn tavan tulevaisuudessa yleistyvänä	Tulevaisuuden työn tekijä	Yhteiskunta institutionaalisine rakenteineen jälkeensä jääneenä	Ennakoiva oppiminen pärjäämisen edellytyksenä
Kertomus oravanpyörästä hyppäämisestä tai eettis-ekologisesta valinnasta	Katsoo laajoja yhteiskunnallisia kokonaisuuksia ja havaitsee ongelmat	Tiedostava ja kantaa ottava valitsija	Länsimaiset oravanpyörän pyörittäjät laajasti	Oppiminen irtioton mahdollistajana ja motiivina
Kertomus ikäsyrynnästä	Kokee ikäsyrynnän palkkatöitä rajoittavana	Ahtaassa tilassa toimiva	Osaamista ja kokemusta arvostamattomat syrjijät	Oppiminen pettäneenä lupauksena
Kertomus alalla normaalista tavasta työllistyä	Alalla ei (enää) juuri ole perinteistä palkkatyötä	Alan käytäntöjen mukaan toimiva	Kapitalistinen rakenne työn teettämisen tapojen muokkaajana	Oppiminen pärjäämisen edellytyksenä
Kertomus yrittäjä- tai hybridi- luonteesta tai yrittäjyysverenperintönä	Vanhemmat yrittäjiä, oma luonne monimuotoiseen työhön soveltuva	Itseään toteuttava	Vanhemmat yrittämiseen kasvattajina	Oppiminen irtioton motiivina ja edellytyksenä

Kertomus vapauksien ja itsellisyyden kai- puusta	Haluaa enemmän vapauksia kuin palkkatyö mahdollistaa	Itsellisyyden arvostaja	Palkkatyörakenne rajoittajana	Oppiminen irti- otion motiivina
Kertomus etuoikeutetusta asemasta	Mahdollisuus va- lita muuta kuin perinteinen palk- katyö	Etuoikeutettu	Palkkatyörakenteessa alistetut ja kärsivät	Oppiminen mahdollistajana ja motiivina
Kertomus sai- raudesta herät- täjänä	Sairaus havahtut- taa kriittiseen tar- kasteluun	Tässä ja nyt - eläjä		Oppiminen mahdollistajana
Kertomus juuri sopivasta iästä tai uravaiheesta	Saavuttanut sopi- van uravaiheen	Sopivassa elä- mänvaiheessa oleva		Oppiminen irti- otion edelly- tyksenä tai mo- tiivina

Tarkasteltaessa oppimisen asemoitumista irtiottaviin kertomuk- siin (taulukko 1) voidaan havaita sillä olevan keskeinen rooli lähes kai- kissa kertomustyypeissä. Oppiminen tarkoittaa kertomuksissa yleensä työssä oppimista. Erityisen vahvasti työssä oppiminen painottuu niissä irtiottavissa kertomuksissa, joissa irtiottaja on ehtinyt kerryttää monen- laista osaamista ja kokemusta ennen irtiottoa. Nämä voidaan tiivistää asemointeihin oppiminen irtioton mahdollistajana tai oppiminen edel- lytyksenä irtiitolle. Toinen kertomukseen sisältyvä työssä oppimista pai- nottava asemointi on oppiminen ja oppimismahdollisuudet syynä tai motiivina irtiitolle. Tällöin kehittymismahdollisuuksien rajat ovat tul- leet työpaikalla vastaan ja irtiotto tapahtuu oppimis- ja kehittymismah- dollisuuksien paranemisen toivossa. Kolmantena oppimisen asemointina voidaan erottaa oppiminen irtioton jälkeisen pärjäämisen edellytyksenä. Siinä työssä oppimisen ohella myös (aikuis)koulutuksissa tapahtuva oppiminen voi olla isossa roolissa.

Toisenlainen rooli oppimiselle asemoituu kertomustyypissä, jossa perinteisen palkkatyön käytännöissä koettu ikäsyryntä on perusteena irtiitolle. Näiden kertojat asemoivat itsensä paljon kokemusta ja osaa- mista kartuttaneiksi, jatkuviksi oppijoiksi ja oppimisesta kiinnostu- neiksi. Tällaisen profiilin pitäisi mahdollistaa töiden saanti, mutta tilanne onkin kääntynyt päinvastaiseksi. Mahdollisuuksia työssä oppimiselle ei aukea ja oppiminen kääntyy pettäneeksi lupaukseksi. Mariaksi nimeä- mäni haastateltava kertoi:

”Ku siellä on se 35v maisterismies palkkaamassa, niin kyl mää uskon, että viiskymppinen tohtoritäti ei oo se, jonka hän siihen tiimiin haluaa.”

Ikäsyryjäntäkertomuksessa irtiottavan toimijuus ajautuu iän karttuessa toisten kaventamaan tilaan. Omaehtoisen valinnan oheen nousevat pakot. Perinteisen palkkatyön tarinasta ei ehkä enää löydykään tilaa eikä oppiminen auta.

Tarinan tason analyysissä kertomuksia ja toimija-asemia löytyi siis varsin runsaasti. Taulukko antaa kuitenkin liian pelkistetyn, pysähtyneen ja lokeroidun kuvan irtiotoista. Kuva toimijuudesta muuttuu siirryttäessä tarkastelemaan, miten kertomuksia käytettiin haastatteluissa.

Ristiriitaiset kertomukset ja kerronnan huojuvuus haastattelutilanteissa

Vuorovaikutuksen tasolta (erityisesti taso kaksi positiointianalyysissä) haastatteluista oli havaittavissa perinteiseen palkkatyön tarinaan tehtyjen irtiottojen aaltoilu ja huojuvuus sekä kerronnan ristiriitainen luonne. Ensinnäkin sama haastateltava saattoi käyttää useampia edellisessä alaluvussa mainituista kertomuksista ja asemoida itseään suhteessa niihin. Irtiotolle annettiin useita perusteluja. Toiseksi haastateltavan vuorovaikutustilanteessa tekemät asemoinnit saattoivat olla keskenään ristiriitaisia. Haastateltavat hakivat paikkaansa palkkatyön, yrittäjyyksien ja monimuotoisten työnteon tapojen välimaastoissa. Kolmanneksi toimijuus suhteessa perinteisestä palkkatyön tarinasta irrottautumiseen vaihteli haastattelujen aikana merkittävästi: Toisessa kohdassa haastateltava saattoi kuvata itsensä vahvana ja määrätietoisenä irtiottajana ja työuratoimijana. Toisessa kohdassa hän saattoi kertoa muiden vaikutuksesta, syvistä epävarmuudentunteista tai jopa ratkaisujensa katumisesta. Haastateltujen työuratoimijuutta voisi luonnehtia tilanteittain muuntuvaksi ja kerrontaa huojuvaksi. Irtiotot olivat ennemmin etäännyttäjä- ja lähentymistä kuin rajuja siirtymiä tai elämänmuutoksia.

Tarjaksi nimeämäni haastateltava oli toiminut pitkään perinteisessä palkkatyössä mutta siirtynyt sittemmin yrittäjäksi. Muiden tavoin hän korosti irtisanoutumista omaehtoisena ratkaisuna.

Tarja: ”Mä irtisanoin silloin itteni. Että sillai, miten mä lähin sieltä, niin mä irtisanouduin.”

Haastattelija: Sua ei yhtään pelottanut sitten?

Tarja: Kyllä se vähän pelottikin. Tietysti tällain jälkikäteen. Et no ei hirveesti, kun mä olin jotenkin niin kypsä siihen tilanteeseen. Sitten oli näitä työkavereita, kenen kans oli tehny hankkeita, jotka oli lähtenyt. Siellä oli riittäisyyttä ja sellasta ja se tuntui niin semmoselta. Kyllähän mä nyt tietenkin jälkikäteen oon sitä ajatellut, että siis näitä typeriä jossitteluja jälkikäteen, että ei ehkä olis kannattanut. ... Mutta ne kaveritkin kysy mua hirveesti, että lähe sääkin ja tehään yhdessä. Tuntui, että on mukava työyhteisö ja mä aattelin, että nyt mä tartun tähän mahdollisuuteen. Kyllähän sitä nyt myöhemmin, kun on ajatellut, niin en tiiä, oliko ihan järkevää. ... Sitten oli tosi paljon kaikkia kivoja hankkeita kuitenkin siinä yrittäjänä ollessa. Mutta kun sä kysyit, että pelottiko, niin ei hirveesti. Kun mä olin jotenkin kypsä siihen tilanteeseen. Mä aattelin, että mä kokeilen tätä ja sit mä haen jotain muuta. ... Mutta kyllä se aika nopeesti tuli siinä vastaan, että suunnilleen seuraavana keväänä mä jo olin hakemassa työpaikkaa, kun huomas, että ei se jotenkin ookaan sitte. ... Mä en oikeestaan ajatellu hirveesti sitä niin, et mä lähden nyt yrittäjäksi. Enkä mä oo ikinä hirveesti mieltänyt itteeni yksinyrittäjäksi. ... Enemmän mieltänyt, että on semmonen yksin-, tavaltaan elinkeinonharjoittaja tai tämmönen itsensätyöllistäjä. Ja sit se ajatus, että jotenkin kimpassa. ... Pitäis olla paljon ehkä taitavampi, semmonen lahjakkaampi tai semmonen, että en oo kokenut itteeni, et mä oon enemmän semmonen tavallinen työntekijä. On kiva tehdä kivoissa tiimeissä.”

Tarjan työuraratkaisussaan korostama määrätietoisuus ja omaehtoisuus muuttuivat, kun haastattelija kysyi, eikö Tarjaa pelottanut. Seuranneessa pienessä kertomuksessa työkaverit olivat vahvempia toimijoita ja houkuttelijoita. Tarja käytti irtioton perusteluina myös kertomusta palkkatyöpaikan ongelmista. Hän jäi huojumaan pelon ja hankkeista nauttimisen sekä yrittäjyyden ja palkkatyöntekijän identiteettien välimaastoon. Tarjolla oleva yrittäjyyskertomus oli Tarjalle liian vaativa. Itsensätyöllistäjän identiteetti oli sopivampi.

Pirkoksi nimeämäni haastateltava puolestaan kuvasi sekä haastattelun alussa, että lopussa olleensa aina ”hybridityöntekijä”: ei yrittäjä mutta palkkatyöorganisaatiokriittinen. Toisaalta hänen työurakuvauksensa sisälsi parinkymmenen vuoden perinteisen palkkatyösuhteen jakson, johon hän kertoi olleensa varsin tyytyväinen. Vastaavasti Pirkko kuvasi

irtiottoa haasteelliseksi ja pitkäkestoiseksi prosessiksi, mikä sekin on riskitiriitaista suhteessa Pirkon käyttämään kertomukseen jo nuoruudessa tunnistetusta hybridiydestä, eli hybridiluonteesta.

”Mun ajatus oli silloin, että mä en halua noin isos yritykses olla ollenkaan töissä, et mä teen sen gradun mahdollisimman äkkii vaan pois. Ennako-oletukseni oli, et siel on hirveän byrokraattista ja että mä en pysty vaikuttaa mihinkään, mut se toimintakulttuuri olikin ihan erilainen, ihan just päinvastainen. Aika nopeesti huomasinkin, et mä haluunkin olla täällä ja tein tosiaan pitkän uran siel eri HR-funktioissa. ... Et mulla ei ollu mitään intohimoa, et mä haluan yrittäjäksi tai et mä olisin aina halunnu yrittäjäksi. Mun vanhemmat ei oo yrittäjiä eikä mul oo semmosta kontaktipintaa siihen. Eli tein aika suuren siinä mielessä sekä siinä mielessä, että mä en ollukaan enää vakituises työssä, jossa mä olin aina ollu siihen saakka ja en ollu myöskään työsuhteessa, jossa mä olin kans aina ollu siihen mennessä. Siin meni oma aikansa siinä identiteettimuutoksessa. Mulla ehkä se on ollu se kaikist suurin muutos jollain lailla, et kuka mä nyt sit oon ammatillisesti. Ja nyt mä jo oon pidemmän aikaa ollu tää, mikä mä oon, eli mä oon nyt sillä lailla sisäistäny sen, että mä oon coachi ja must on kiva olla yrittäjänä, mä nautin tosi paljon. Ja mä oon ollut jo vuosia päätoimisena yrittäjänä. Sit mä oon ollu välillä palkkatöissä. ... Eniten siin oli taustalla tää mun oma, et mä olin yrittäny jo muutamaa vuotta aikasemmin, niinä viimesinä vuosina. Mä olin jo yrittänyt lähteä sieltä sen takii, et mä huomasin joissain palaverissa, et mä oon ihan oikeesti ollu keskustelema tästkin asiasta jo muutamankin kerran. Et nyt mä en tiedä, et mitä mul on vielä tähän lisää annettavaa tai että mitä mä itse saan tästä. Et mä pystyn viel antamaan, mutta nautinko mä siitä enää ite niin paljon, ni en välttämättä. Mul oli jotain hakuja, mä olisin ehkä jotain paikkoja saanukin, mut sit mä ite aina keksin jotain syitä, et ei tossa työssä sittenkään, nää ja nää asiat, et ei. En mä ota tommost paikkaa tai ei nyt alko just niin mielenkiintoinen projekti täällä, jonka jälkeen sitten taas mä olin ihan et no kuin mä oon vielä täällä, koska tää projekti loppu. Eli siis mul oli kasvanu juuret. Mä olin siel niin kauan, et siis ihmisil kasvaa juuret ja niit on ite vaikee kiskoo, vaik sä haluatkin. Et mä puolipakotin itteni siinä kohtaa, kun tuli HR:ssä ne ytteet. Mä aattelin, että nyt tää on pedattu polku mulle, et nyt mun on ihan pakko tarttua tähän. Muuten mä en saa itteeni lähtemään. Et se olis se mun. Se sisäinen syy oli hyvin

vahva. ... Kun nyt puhutaan julkisuudessa hybridityöstä ja siitä, että halutaan tehdä kiinnostavia töitä ja ilman kellokorttia ja tästä puhutaan nuorten kiinnostuksen kohteena. Mutta ei se ole vain nuoret. Mä olen aina halunnut tehdä tällaista työtä.”

Kuten edellä Tarjan, myös Pirkon oli vaikea löytää liittymäpintaa hallitsevaan yrittäjyyskuvaan (Siivonen ym. 2021) eikä perinteisen palkkatyön tarinakaan osunut, vaikka hänelle oli kasvanut siihen jopa juuret ja identiteetti. Kuvatessaan hybridiyttään Pirkko palasi toisaalla haastattelussa taustoitukseensa siitä, miten hän jo nuorena jätti lukion kesken ja palasi myöhemmin opintojen pariin kyllästyttyään silloisiin toimitöihinsä. Hän löysi siitä vastaavuuden vuosikymmeniä myöhemmin tapahtuneeseen lähtöönsä ison organisaation HR-tehtävistä monimuotoiselle työuralle. Näin Pirkko rakensi käsitykselleen itsestä jatkuvuutta. Toisiinsa nähden jopa ristiriitaiset itsen asemoinnit kuroutuivat yhteen oppimis- ja kehittymishalun kautta. Kehittymisen rajat olivat toistuvasti tulleet perinteisessä palkkatyössä vastaan ja ratkaisu oli löytynyt opinnoista, uusista työtehtävistä ja viimein yrittäjyydestä. Työssä oppimisen mahdollisuuksien kutistuminen taas asemoitui syyksi irtiотolle. Näin Pirkko liitti itsensä irtiотtoa perustelevaan kertomukseen mahdottomuudesta tehdä merkityksellistä ja kehittävää työtä tai oman ammatin ydintyötä niin hyvin tai paljon kuin haluaisi. Sama kertomus esiintyi monissa haastatteluissa.

Pirkon, kuten Tarjankin, esimerkki kuvaa haastatteluissa tavanomaista perinteisen palkkatyön ja muiden työnteon tapojen välimaastossa tapahtuvaa ristiriitaista asemointia, huojuvaa kerrontaa ja toimijuuden vaihtelua. Se kuvaa myös niitä rajoja ja reunaehtoja, joita perinteinen palkkatyö asettaa ihmisen kehittymiselle ja oppimiselle. Pirkko kertoi tarvinneensa työnantajan ”apua” juurien katkaisuun ja identiteetti-muutokseen, kun vanhemmatkaan eivät olleet tarjonneet yrittäjyyden mallia. Työpaikan irtisanomistilanne oli rakentanut polun pois. Tällainen eri tahojen toimijuuksien kytkeytyminen toistui haastatteluissa: pitkään kytenyt ajatus irtiотosta sai lisäsysäyksen ja perustelun esimerkiksi Pirkon tarinan tavoin työnantajan toiminnasta, tai kuten Tarjan tapauksessa, työkavereiden esimerkistä ja houkuttelusta. Irtiotossa ilmennyt toimijuus kytkeytyi toisten toimijuuksiin.

Irtiotoista etäisyyden hallintaan

Totesin perinteisen palkkatyön tarinasta irtiottavan työuratoimijuuden olevan vaihtelevaa ja vuorovaikutuksellista ja asemointien huojuvia tai jopa ristiriitaisia. Irtiottavan työuratoimijuuden rinnalle nousikin kertomuksista maltillisempi mutta jatkuvaluonteisempi versio: etäisyyttä perinteiseen palkkatyöhön pitävä työuratoimijuus. Etäisyyden pito saattoi koostua toistuvista irtiotoista ja lähentymisistä. Sen taustalla vaikutti jatkuva kriittinen reflektio. Pirkon haastattelukatkelma käy esimerkiksi siitä, miten haastatteluissa pidettiin ja hallittiin etäisyyttä.

”Pirkko: Siin mä huomasin ekan kerran, et mua kiinnosti just se, et se oli määrääaikainen. Et täl on alku ja täl on loppu. Jos ne ois tarjonnut mulle vaikeista paikkaa, niin en tiedä, oisinko ees menny.

Haastattelija: Tuohan on mielenkiintoista, koska ihmiset yleensä ajattelee täysin toisin päin sen asian.

Pirkko: Joo ja minäkin oisin varmasti ajatellu muutamia vuosia aikasemmin. Mut joku mussa oli ehtinyt muuttumaan. Mä en ollu enää ikään kuin sisäisesti niin riippuvainen siitä vakituisen paikan löytämisestä.

Haastattelija: Joo, mut toi nimenomaan, että sä et halua vakituista työpaikkaa. Että se ei ollu pelkästään riippuvaisuus, vaan sä et halunnu nimenomaan määrätietoisesti...

Pirkko: Nii nii, et siin oli ilahduttavaa suorastaan se.

Haastattelija: Nii, nii. Voitsä tavottaa sitä, että mikä tässä oli taustalla siinä ajatuksessa?

Pirkko: No mä oon tehnyt paljon projekteja muutenkin, et varmaan siin on sekin, että mä oon tottunut siellä aiemmassa työpaikassa, et aina mul oli joku projekti menossa. Sil oli alku, sil oli loppu ja sit oli joku uus homma. Et mä oon vaihtanu siel tehtävii moneen eri kertaan ja tehny monenlaista työtä ja se sopi mun luonteelle sinänsä, et mä oon vaihtelunhaluinen. Et varmaan sekin just siin, et ku mä silloin jätin sen lukion kesken ja menin sitte toimistotöihin, niin ku mä tein sitä aikani, ni mä kyllästyin siihen niin paljon, et mun oli pakko saada siihen jotakin uudistusta. Ja sen takii sit tuli se oppimis-, se opiskelumotivaatio siihen. ... Et mä oon luonteeltani sellanen, että pitää olla niitä vaihtoehtoja ja vaihtelevuutta, ni varmaan se. Sit jotenkin oppinut luottaa siihen, että joku homma tulee aina sit sen jälkeen.”

Haastattelija asemoi määräaikaisuuksien priorisoinnin yleisestä ajattelusta poikkeavaksi. Pirkko kuitenkin säilytti toimija- asemansa rakentamalla linkityksen perinteisen palkkatyön tarinaan sopiviin projektitöihinsä. Hän asemoi projektitöissäkin näkyneen vaihtelunhalunsa, kehittymishalunsa ja oppimismahdollisuuksista huolehtimisensa syiksi toteuttaa tarpeen mukaan irtiottoja ja pitää etäisyyttä perinteisen palkkatyön tarinaan. Hän oli oppinut luottamaan työuran jatkuvuuteen.

Ymmärtääkseni paremmin irtiottavan toimijuuden huojuvaa luonnetta valitsin aineistosta haastattelun, jossa haastateltava, Liisa, tekee kaikkein selkeimmin eroa perinteisen palkkatyön tarinaan ja irrottaa itseään siitä. Jopa tässä haastattelussa tulee näkyviin irtiottavan toimijuuden huojuvuus ja aaltoilu; ennemmin etäisyyden hallinta kuin rajua irtiotto.

Toimittajataustainen Liisa työskenteli monipuolisesti useilla eri toimialoilla. Osa hänen töistään liittyi hänen kesäpaikkaansa. Liisa asemoi itsensä tarkoin perinteisen palkkatyön tarinaa pohtineeksi ja sen ongelmakohdat havainneeksi. Haastattelusta tulivat esiin monet aiemmin luetelluista irtiottavista kertomustyypeistä.

”Haastattelija: Et sitten, kun valmistuu, niin siinä sitte loppuu hommat. Vähän nyt näin tällai karkeasti sanottuna.

Liisa: Joo, mut en ikinä ees hakenut niitä. Et se oli tietoinen valinta jo alusta lähtien. ... Mä jäin freelanceriksi ja se on, en surrut sitä koskaan vaan se oli hyvä ratkaisu.

Haastattelija: Joo, miksi se oli hyvä ratkaisu?

Liisa: Koska on vapautta. On erittäin paljon vapaa-aikaa verrattuna kollegoihin. Varsinkin en oo kokenut semmosta stressiä, mitä näkee toimituksissa olevilla. Semmosta päivittäistä.”

Jo haastattelun alkupuolella Liisa positioi itsensä vahvasti perinteisestä palkkatyöstä irralleen. Kun haastattelija tarjoaa hänelle kertomusta, jossa ihannetilanteessa opintojen jälkeen(kin) Liisa olisi työllistynyt palkkatyöhön, Liisa kiistää. Sen sijaan hän asemoi itsensä tietoisena valinnan tehneeksi freelanceriksi. Tällainen jo työuran alussa tehty irtiotto ei ollut tyypillinen haastatteluissa. Tavanomaisempi oli edellä esitetty Pirkon kuvaus, jossa työskentely perinteisen palkkatyön tarinan mukai-

sesti alkoi käydä haastateltavalle ahtaaksi ja hän pyrki irrottautumaan siitä.

Liisankin käyttämät irtiotoja perustelevat kertomukset palkkatyöorganisaatioiden ongelmista ja vapauksien ja itsellisyyden kaipuusta esiintyivät likipitäen kaikissa haastatteluissa. Liisa positioi perinteistä palkkatyötä tekevät toimittajakollegat työssään jatkuvasti koville joutuneiksi. Hän myös kuvasi kollegojen toimituksissa joutuvan tekemään juttuja, joista he eivät kokeneet ylpeyttä. Näin Liisa sovelsi myös kertomusta mahdollisuudesta tehdä merkityksellistä ja kehittävää työtä tai oman ammatin ydintyötä niin hyvin tai paljon kuin haluaisi.

Niin ikään Liisa positioi itsensä ja miehensä useissa kohdissa haastattelua ensisijaisesti perheen etua ajatelleiksi liittäen itsensä kertomukseen perhe edellä valitsemisesta. Hän toi esiin, että ansaitsisi paremmin perinteisessä palkkatyössä, mutta oli valinnut toisin.

”Liisa: Meillä on enemmän aikaa lasten kanssa ja ehkä semmosta stressittömämpää lasten kanssa kuin monella tutulla, kun seuraan läheltä tuttavaperheitä. Koska ei oo sitä, että tullaan vasta viideltä kotiin ja sit pitäis hoitaa vielä kauppa ja ruoat ja ne. Et koska on vähemmän töitä ja enemmän vapaa-aikaa niin ehtii just sen infrankin hoitaa, nää ruokailujutut ja muut, aika silleen rennosti siinä mukana ja sit tehdään aika paljon heidän kanssa ja vietetään koko kesä yhdessä. En tiedä sitten, että kyl he arvostavat sitä.”

”Liisa: Ja mun mies irtisanoutui vakituisesta, ihan hyväpalkkaisista töistä, kun lapsi oli kaksivuotias, koska hän halus olla enemmän aikaa kotona. Et se oli kans semmonen, et hei, et eihän tässä oo mitään järkee, ettei nää omaa perhettä ja reissas ulkomailla ja sit hän oivalsi, et no, keksitään jotain muuta. Ja ihan hyvin pärjäs sen jälkeen, et oli töitä, mut ei ollu semmonen...

Haastattelija: Puristava.

Liisa: Puristava, joo.”

”Haastattelija: Ja osuuk teillä sun miehen kans sit sillä tavalla sopivasti, et lasten kanssa täytyy joskus mennä jonnekin, mutta toinen ei pääsekään, että se on joustavaa, että pystytte?

Liisa: Joo on ollu kyllä ja sit meillä on aika harvinaisen paljo aikaa yhdessäkin miehen kanssa. Voidaan tehdä kahdestaan juttuja joskus keskellä päivää. Tai aamusin tai muuten. Kun tähän on vähän päässy kiinni, niin ois tästä

aika vaikea luopua, hakeutua vakituiseen työhön, missä ois vaan neljä viikkoa lomaa ja yheksästä viiteen. Tää ehkä kuulostaa ihan hirveen elitistiseltä. Sinne ois kyllä vaikee mennä ja ettei näkis lapsia niin paljon eikä kumppania. Sit mä koen, et ei oo niin paljo stressiä, ku monella ystävällä on nyt. Meidän ikäisillä ainakin on burn outia ja on masentuneisuutta. Luulen, et se kytkeytyy aika paljon siihen, et on liikaa kaikkea. Liikarytmi.”

Liisa liitti itsensä monessa kohtaa myös kertomukseen etuoikeutetusta asemasta irtioton perusteena.

”Liisa: Fiksut sijoitukset tässä vuosien saatossa on tehny sen, et ei oo semmosta lainanlyhennyspakkoa, mikä ahdistaisi. Tai semmonen pelko, että talous menee ihan nurin, jos ei tuu työkeikkaa. Et se on hirveen etuoikeutettu asema. Me tiedetään se.”

Liisan kerronta oli taloudellisen aseman kuvaamisen osalta harvinaista. Sijoituksista ei erityisen innokkaasti puhuttu haastatteluissa. Johannaksi nimeämäni haastateltava kertoi taloudellisesta selkänøjasta kysyttäessä vakavaraisesta puolisoista ja merkittävistä sijoitusomaisuuksista, jotka toivat taloudellista turvaa. Ne eivät kuitenkaan lohduttaneet häntä. Johanna positioi itsensä jo nuoresta yrittäjämäisyyteen tottuneeksi, vahvasti työtä arvostavaksi mutta ikänsä vuoksi heikosti palkkatöitä saavaksi ja näistä syistä onnettomaksi. Johanna liitti itseänsä kertomukseen ikäsyrynnästä palkkatyöntarinasta pois työntävänä eikä positioinut itseään etuoikeutetusta asemasta valitsevaksi.

Vuosikymmeniä Johannaa nuoremmalla Liisalla töitä ja ansainnalähteitä riitti. Huomattava osa niistä oli tosin yrittäjäyysperustaisia. Liisa asemoi puolisonsa keskeiseksi toimijaksi siinä, että he perheenä valitsivat toisin ja pidättäytyivät puristavasta perinteisestä palkkatyöstä. Puolison ja perheen roolit kuvattiin merkittäviksi monessa haastattelussa. Edellä viitattu Johanna taas kertoi, ettei hänen puolisonsa aivan ymmärtänyt hänen monimuotoista työnteon tapaansa. Haastatteluissa perhe, puoliso tai niiden puuttuminen positioitiin vaihtelevasti milloin perinteisestä palkkatyöntarinasta irrottautumisen syiksi, milloin irrottautumisen mahdollistaviksi ja milloin siitä kärsiviksi. Liisa totesi:

*”Jos ei ois pieniä lapsia ja avopuolisoa, joka arvostaa vapaa-aikaa yhtä paljon ja sit mun kesäpaikka, tekisin varmasti paljon enemmän journalis-
mia. Ja ehkä jopa yrittäisin johonkin toimitukseen töihin, missä sitä tehdään
tiimissä. Et se ois tosi kivaa ja siinä on hyvin paljon tehtävää edelleen. Mut
mä oon aatellu, et on mulla vielä aikaa.”*

Edellisessä lainauksessa Liisa kiinnitti itsensä haastatteluissa yleiseen palkkatyötä puoltavaan tarinaan, jossa korostetaan valmiina tarjoutu-
vaa työyhteisöä. Tässä kohdassa Liisa yllättäen asemoikin itsensä mah-
dollisesti perinteiseen palkkatyöhön päätyväksi, vaikka hän muuten
perusteli haastattelussa etäisyyden pitoaan kutakuinkin kaikilla kerto-
mustyypeillä. Kerronnan aikaorientaatio oli muuttunut tulevaisuuteen,
aikaan perhevelvollisuuksien jälkeen.

Vastaava yllätyskäänne tulevaisuudesta kerrottaessa tapahtui Joukon
haastattelussa. Ensin Jouko rakensi itsestään johdonmukaista kertomusta
palkkatyöstä vuosien mittaan irti kasvaneena.

*”Ja silloin mä päätin, että nyt mä oon riittävän iso poika seistäkseni omilla
jaloilla ja omat siivet kantavat. Ja sit mä oon jatkanut omissa nimissäni. Eli
mä taas nostin oman yritykseni lipun salkoon ja hyvin on löytynyt toimeksi-
antoja.Tää on hyvä tämmönen keskiuran tapa. Tätä ei pysty kovin nuo-
rena tekee. Tää vaatii sitä kokemusta alleen.”*

Myöhemmin Jouko kuitenkin positioi itsensä juuri keskiuran koh-
taan, jossa hän yrittäjänä etsi ja testaili seuraavaa 20 vuoden (palkka)työ-
uraa. Jouko käytti kertomusta juuri sopivasta iästä ja uravaiheesta mutta
yllättäen käänsikin sen palkkatyöhön paluun perusteluksi. Niin perhe-
velvollisuudet kuin uravaiheetkin muuntuvat ja samoin muuntuu niihin
perustuvien irtiottavien kertomusten selitysvoima. Määrätietoiseltakaan
näyttävä irtiotto ei sulje ovea paluulta. Keskeistä oli aktiivisesti hallita
etäisyyttä palkkatyön tarinaan ja rakentaa samalla pelitilaa työuratoimi-
juudelle.

Huojunnasta haastajaksi

Haastattelujen lopussa haastateltaville annettiin vapaa sana. Moni käytti tämän vuorovaikutuksellisesti merkittävän paikan harmittelemalla, miten yhteiskunta on jättänyt oman onnensa nojaan perinteisen palkkatyön tarinasta poikkeavalla tavalla työuraansa rakentavat. Haastatellut asemoivat itsensä tulevaisuuden työntekijöiksi ja tien raivaajiksi muillekin, eli juuri sellaisin tavoin työtä tekeviksi, joita julkisessa keskustelussa oli peräänkuulutettu (ks. tarkemmin Järvensivu 2022). He halusivat viestiä tutkimuksen kautta monimuotoista työtä tekevien sosiaali- ja työttömyysturvan heikkoudesta ja esittää päättäjille toiveen korjata työelämän pioneerityötä tekevien tilanne.

Tässä painokkaassa viestinnän kohdassa selkeimmin palkkatyöntarinaa etäisyyttä pitävä Liisa otti kuitenkin esiin toisenlaisen näkökulman ja esitti toisenlaisen haasteen.

”Liisa: Ehkä mä odotan yhteiskunnalta vähän...

Haastattelija: Joo toi on hyvä.

Liisa: ... enemmän, et tiedän, et ei oo silleen, et kaikilla ois mahdollisuus tähän. Mut jos katsoo tätä globaalia tilannetta ja ympäristön muutosta. Ja se kasvu, taloudellinen kasvu, niin ei ne mee yks yhteen enää.

Haastattelija: Eihän ne mee.

Liisa: Niin se koko ajan enemmän tavoittelu. Siitä ois jotenkin päästävä irti. On aika iso muutos edessä, haluammeko vai ei. Me eletään todella luksuselämää, meillä on valinnanvaraa tällä hetkellä. Mut aika monella Suomessa esimerkiksi tai Pohjoismaissa tai hyvinvoivissa maissa ois mahdollisuus ottaa askel alaspäin. Tienata vähemmän, kuluttaa vähemmän. Sit ehkä tasoittuis ne sosiaaliset erot ja muut. Tää ei oo tietoinen valinta siihen, vaan ehkä merkki siitä, että ei oo vaan pakko tehdä yhden kaavan mukaan.”

Muiden haastattelujen valossa haastattelija ilmeisesti odotti Liisan vaativan kaltaistensa taloudellisen turvan parantamista. Liisa kuitenkin asemoi ongelmia ja vastuita laajemmalle yhdistäen palkkatyön tarinasta irrottautumisen ekologiseen kriisitilanteeseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen. Näin hän vielä haastattelun lopuksi vetosi laajasti hyvinvoivien maiden kansalasiin käyttäen irtioton perusteluna kertomusta eettis-ekologisesta valinnasta.

Liisa asettui irtiottajana toisenlaiseksi suunnan näyttäjäksi kuin useat muut haastateltavat. Hän asettui haastamaan työuratoimijuuteen laajasti hyvinvoivien valtioiden kansalaisia, joilla olisi mahdollisuus tehdä irtiotto perinteisen palkkatyön tarinan kapitalistisesta jatkuvan kasvun taustakertomuksesta. Tulisi tienata ja kuluttaa vähemmän. Liisa esitti haasteensa kuitenkin varovaisesti. Hän jatkoi sen taustaksi aiempaa kerrotaansa, jolla hän positioi itsensä ja perheensä etuoikeutetussa asemassa oleviksi suhteessa muihin yhteiskunnan jäseniin, lapsiperheisiin tai kollegoihin toimituksissa. Tällä Liisa todennäköisesti, paitsi lievensi haastettaan, halusi välttää asetelmaa, jossa hän etuoikeutettuna vaatisi muilta mahdottomia. Liisa ei vaatinut irtiottoja, vaan pientenkin pelitilojen huomioimista arvokkaiden päämäärien edistämiseksi. Hän jakoi kertomuksensa, jotta muutkin huomaisivat, ettei ole pakko työskennellä yhden kaavan mukaan.

Pohdinta

Korkeakoulutettujen haastattelujen narratiivinen analyysi osoitti perinteisen palkkatyön tarinasta irtiottavan työuratoimijuuden huojuvan luonteen. Huojuvuus tarkoittaa irtiottavan toimijuuden etäisyyttä hallitsevaa, vuoroin vahvistuvaa ja vuoroin heikentyvää luonnetta. Toimijuus osoittautui luonteeltaan kehkeytyväksi (Muijen ym. 2018). Se syntyi yhä uudelleen ja erilaisin kertomuksin perusteltuna haastattelujen vuorovaikutustilanteissa ja ihmisen kuvatessa työuravaiheitaan.

Havainto toimijuuden huojuvuudesta on merkittävä sikäli, että monimuotoisella työuralla toimiva esitetään määrätietoisena arvojensa mukaan ohjautuvana vahvana työuratoimijana (Hall & Moss 1998). Samoin keskustelut irtisanoutumisista korostavat siirtymän vahvuutta, jopa kertaluonteisuutta. Tällainen kuvaus ei jätä tilaa haastateltujen epävarmuuksissa vellovalle empivälle, tilanteiselle ja edestakaiselle, vuorovaikutuksessa kehkeytyvälle toimijuudelle. Vain hetkellisesti kertomuksissa kuvattiin määrätietoisesti irtiottavaa, jopa muille esimerkiksi asettautuvaa toimijuutta. Yhtä lailla palkkatyön tarinalle tehtiin myönteisyyksiä, sitä lähestyttiin ja siihen liitettiin. Itseohjautuvuus, autonomisuus ja itsellisyys ilmenivät enemmän etäisyyden hallintana kuin määrätietoisina irtiottoina.

Kerronnan toimijuuksia ja niiden syntyä voisi kuvata Muijenin ja kumppaneiden (2018) tavoin mielikuvitusta hyödyntävinä vuorovaikutuksessa tapahtuvina pelitilan avauksina hallitsevan perinteisen palkkatyön tarinan sisään. Irtiottoja perusteltiin erilaisin kertomuksin, joilla haastatellut saattoivat avata itselleen toimija-asemia. Toisinaan vahvempi toimijuus asemoitiin kuitenkin irtiottajan ulkopuolelle, kuten ikäsyrjintäkertomuksessa tai kertomuksessa alalla yleistyneestä käytännöstä. Kertomuksissa esiintyi myös vuorovaikutuksessa syntyvää toimijuutta. Työnantaja, työtoverit ja perheenjäsenet saattoivat osallistua merkittävästi irtioton rakentamiseen. Perhe saattoi yhtä hyvin sitoa perinteiseen palkkatyöhön kuin etäännyttää siitä. Turhauttavalta tai uuvuttavalta tuntuva työ sai tekemään irtioton, jonka työnantaja olisi voinut estää, irtisanomistilanne tönäisi jo pitkään kyteneen irtiottoajatuksen vauhtiin. Tarinallisen kiertokulun teorian ajatusten mukaisesti (Hänninen 2000) haastatellut myös asemoivat omat kertomuksensa malleiksi ja ajatusten herättäjiksi muillekin.

Etäisyyden hallintaan ja pelitilojen säilyttämiseen liittäisin senkin, että haastatellut eivät kiinnittäneet identiteettiään joko palkkatyöhön tai sen ulkopuolelle. Sen sijaan he punnitsivat eri vaihtoehtoja ja testasivat niitä itseensä vuorovaikutuksellisen kerronnan ja reflektoinnin tason ohella myös kertomustensa tarinamaailmassa. Haastatelluille oli tyypillistä palkkatyösuhteiden ja yrittäjyyksien yhdistely. Tutkimus tukeekin havaintoa yrittäjyydestä yhtenä muihin integroituvana työuravaiheena (Burton ym. 2016) tai palkkatöihin limittyvänä (Folta ym. 2010). Samoin se vahvistaa havaintoa, jonka mukaan hallitseva maskuliininen ja kasvuhakuinen yrittäjyyskertomus ei tarjoa kaikille palkkatyöstä irtiottoa pohtiville luontevaa liittymäpintaa (Siivonen ym. 2021).

Työssä ja työuralla tapahtunut oppiminen asemoitui tutkimuksessa ensinnäkin irtioton mahdollistajaksi tai jopa sen edellytykseksi. Toiseksi työssä oppimisen mahdollisuuksien rajautuminen ja halu ylittää nämä rajat asemoitiin motiiviksi irtiitolle. Kolmanneksi jatkuva oppiminen asemoitiin keskeiseksi ehdoksi monimuotoisella työuralla pärjäämiselle. Oppiminen ja kehittymishaluinen luonne asemoituivat haastatte- luissa myös jatkuvuuden tuottajiksi kertomukseen itsestä vaihtelevissa ympäristöissä. Ikäsyrjintäkertomuksissa oppiminen näyttäytyi kuitenkin pettäneenä lupauksena ja paikoin jopa esteenä työuran jatkuvuudelle. Kokemusta ja oppiarvoja oli kertynyt liikaa.

Aiemmassa tutkimuksessa havaitsin, että monimuotoisen työn tekijä pyrkii ennakoimaan tulevia muutoksia, oppimaan ennakoitien valossa sekä koulutuksissa, että töissä sekä osallistumaan tulevaisuuden työelämän muotoiluun. Monimuotoista työtä tekevien ammatilliset identiteetit kehkeytyivät vuosien varrella moninaisiksi ja joustavasti tilanteittain ja yhteisöittäin muuntuviksi, jopa verkostomaisiksi. (Järvensivu 2020.) Narratiivinen lähestymistapa valaisi tuloksia lisää. Moninaiset ja joustavat ammatilliset identiteetit osoittautuivat tärkeiksi pelitilojen ja toimija-asemien avaamiseksi hallitsevan perinteisen palkkatyön tarinan puristuksessa. Ilman jatkuvaa määrätietoista ja ennakoivaa oppimista pelivarat jäisivät vähäisemmiksi ja ilman pelivaroja riskiksi muodostuisi perinteisen palkkatyön tarinan oppimismahdollisuuksia rajoittava rautahäkki. Monimuotoinen työnteon tapa voidaankin ajatella yhdeksi keinoksi laajentaa rajalliseksi todettua (Lemmetty 2020) itseohjautuvuuden tilaa työssä oppimisessa.

Siteeraan lopuksi Joukoa, joka sanoitti monimuotoisen työnteon potentiaalin perinteisen palkkatyön tarinan rajoittavuuden murtajana seuraavasti:

”Ois kans tärkeitä yritysten ymmärtää, että niillä on tuhannet, kymmenet ja sadat tuhannet ihmiset töissä, mutta valtaosalla on vähemmän tekemistä kuin mitä niillä pitäis olla. Tavallaan. Mielekästä tekemistä. Ja sekin on ongelma. Semmonen tuottavuusongelma. En sano, että kaikkia pitäis irtisanoa, mutta pitäis miettiä ne mahdollisuudet ja hyödyntää ihmisten osaaminen, koska me ollaan niin paljon enemmän kuin se nimetty rooli, mitä meil on työpaikoilla. Me osataan niin paljon enemmän. Mitä vois hyödyntää. ... Näit palveluja, alustoja, joilla sä voit työntekijänä myydä tämmöstä pientä juttua sinne sun tänne. Joka just on sitä sun. Et jos sun rooli on tätä, niin sä voit myydä noi palaset siit sivuilta muualle. Ja silti olla työsuhhteessa.”

Monimuotoisessa työssä osaamistaan voi käyttää laajemmin. Tutkimustuloksia arvioitaessa rajauksena on huomioitava haastateltujen olleen vapaaehtoisesti mukaan ilmoittautuneita monimuotoisen työn tekijöitä. Tutkimukseen valikoitui ratkaisujaan pohdiskeluvia ihmisiä ja haastattelutilannekin kannusti siihen. Tarvittaisiin lisätutkimuksia muunlaisissa arkisissa tilanteissa ja konteksteissa sekä tutkimusasetelmia, joissa aineisto kerättäisiin irtiottojen näkökulmasta.

Keskeinen tutkimuksen johtopäätös on, että palkkatyöstä tapahtuvia irtiottoja ei tule tulkita lopullisiksi. Irtiotto ei välttämättä tarkoita työn lopettamista tai edes palkkatyön lopettamista. Paluu palkkatyöhön on jopa todennäköinen. Toisaalta on huomattava, että irtiotot syntyvät vuorovaikutussuhteissa. Työnantajilla, muilla päätösvaltaa omaavilla ja työelämän kehittäjillä on runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, ettei irtiottoja tapahtuisi. Vastaavasti mikäli irtisanoutumisalta syntyisi, sillä olisi huomattavaa kaikupohjaa työssään uupumusta tai turhautumista parhaillaan kokevien keskuudessa. Kulttuurisen irtisanoutumisaaltokertomuksen synnyn merkitystä ei ole syytä väheksyä, sillä se avaisi mahdollisuuksia toimijuuksille ja pelitiloille. Se loisi mallitarinan, jonka varaan rakentaa polku pois kehittymismahdollisuuksia tarjoamattomasta tai muuten ongelmalliseksi koetusta työstä.

Kiitokset

Kiitän Työsuojelurahastoa rahoituksesta ja Monimuotoinen ansiotyö – käytännöt ja yhteiskunnallinen kehys -tutkimushankkeen tutkimusryhmää yhteistyöstä.

Lähteet

- Bamberg, Michael (2006) Stories: Big or small. Why do we care? *Narrative Inquiry* 16 (1), 139-147.
- Bamberg, Michael & Georgakopoulou, Alexandra (2008) Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377-396.
- Bamberry, Larissa & Campbell, Ian (2012) Multiple job holders in Australia: Motives and personal impact. *Australian Bulletin of Labour*, 38 (4), 293-314.
- Briscoe, Jon P.; Hall, Douglas T. & Frautschy DeMuth, Rachel L. (2005) Pro-*tean and boundaryless careers: An empirical exploration. Journal of Vocational Behavior* 69 (1), 30-47.
- Bouwhuis, Stef; Garde, Anne H.; Geuskens, Goedele A.; Boot, Cécile R.L.; Bongers, Paulien M. & van der Beek, Allard J. (2017) The longitudinal

- association between multiple job holding and long-term sickness absence among Danish employees: An explorative study using register-based data. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 90 (8), 799–807.
- Burton, M. Diane; Sørensen, Jesper B. & Dobrev, Stanislav D. (2016) A Careers Perspective on Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 40 (2), 237–247.
- De Fina, A. (2013) Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40–61.
- Eteläpelto, Anneli; Vähäsantanen, Katja; Hökkä Päivi & Paloniemi, Susanna (2013) What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Folta, T.B.; Delmar, F. & Wennberg, K. (2010) Hybrid Entrepreneurship. *Management Science*, 56 (2), 253–269. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1090.1094>
- Hall, Douglas and Moss, Jonathan E. (1998) The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics* 26 (3), 22–37.
- Hipple, Steven F. (2010) Multiple jobholding during the 2000s. *Monthly Labor Review*, July 2010, available at: <https://www.bls.gov/opub/mlr/2010/07/art3full.pdf> (luettu 4.5.2020)
- Honkasalo, Marja-Liisa (2008) Reikä sydämessä — sairaus pohjoiskarjalaisessa maisemassa. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Vilma (2000) Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ikonen, Hanna-Mari (2008) Maaseudun naiset yrittäjinä. Elettyjä käytäntöjä ja jaettuja merkityksiä yrittävässä yhteiskunnassa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 694. Tampere: Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7216-9>
- Järvensivu, Anu (2006) Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1199. Tampere: University of Tampere. Dissertation.
- Järvensivu, Anu (2020) Multiple jobholders and workplace learning - Understanding strange attractor careers. *Journal of Workplace Learning*, 32 (7), 501–512. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2020-0051>
- Järvensivu, Anu (2022) ”Se on tapa tavallaan elää” - Tulevaisuuden työn tekijät yrittäjyyden ja palkkatyön kategorisoinnin kyseenalaistajina. *Työelämän tutkimus*, 20 (1), 4–29. <https://doi.org/10.37455/tt.99099>
- Järvensivu, Anu; Isacsson, Annica; Raatikainen, Eija; Simola-Alha; Nina & Heinilä, Henna (2020) Organisaatiositoutuminen työurien kaaosteorian valossa. *Hallinnon Tutkimus*, 39 (4), 239–254. <https://doi.org/10.37450/>

ht.102248

- Järvensivu, Anu & Koski, Pasi (2012) Combating learning. *Journal of Workplace Learning*, 24 (1), 5 - 18. <https://doi.org/10.1108/13665621211191078>
- Kaplan, Juliana (2021) The Great Resignation is causing 'structural changes' to the workforce, BofA says. *Insider*. 15.10.2021. https://www.businessinsider.com/great-resignation-structural-changes-to-workforce-quitting-labor-shortage-bofa-2021-10?fbclid=IwAR01qhUIYHhvUCyEX-BQsAmUyHh3t2OWBAorvc_ieChOyFk-3cwD3Dhux5bY&r=US&IR=T Luettu 20.2.2022.
- Kortteinen Matti (1992) *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Lemmetty, Soila (2020) "Self-learning is present every day – in fact, it's my job". *Self-directed workplace learning in technology-based work*. JYU Dissertations 243. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Muijen, Heidi; Lengelle, Reinekke; Meijers, Frans & Wardekker, Wim (2018) The role of imagination in emergent career agency. *Australian Journal of Career Development* 27 (2) 88–98.
- Mutanen, Heli & Siivonen, Päivi (2016) Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 84–98.
- Ojala, Satu & Pyöriä, Pasi (2021, toim.) *Pirstoutuvatko työurat? Teollisuusalat talouden ja teknologian murroksissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Siivonen, Päivi, Komulainen, Katri; Kasanen, Kati & Kupiainen, Paula (2021) Aged and gendered master narratives on entrepreneurship in Finnish higher education. *International Journal of Gender and Entrepreneurship* 14 (1), 26–43.
- Suoranta, Anu & Leinikki, Sikke (2018, toim.) *Rapautuvan palkkatyön yhteiskunta — Mikä on työn ja toimeentulon tulevaisuus?* Tampere: Vastapaino.
- Thompson, Derek (2021) Three Myths of the Great Resignation. What if I told you the Big Quit wasn't really about "quitting"? *The Atlantic*. 8.12.2022. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/12/great-resignation-myths-quitting-jobs/620927/> Luettu 20.3.2022.

14.

Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa

Soila Lemmetty & Kaija Collin

Tiivistelmä

Kestävyyden käsite on saanut paljon huomiota niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin haettaessa ratkaisuja sivilisaation kohtaamiin maailman laajuisiin haasteisiin. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kestävyyden käsite on ollut esillä vielä vähäisesti. Aikuisten oppimisen, työssä oppimisen ja oppivien organisaatioiden tutkimuksessa, joihin tämä luku erityisesti pureutuu, kestävyyttä on tarkasteltu hyvin rajallisesti, vaikka se näyttäytyy eräänä avainhaasteena kyseisillä kentillä. Tässä luvussa tarkastellaan kestävän oppimisen käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen ja työn kontekstissa. Työelämä tutkimuksen, korkeakoulututkimuksen sekä aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että kestävä oppiminen voi sisältää aikuisten oppimisen kontekstissa neljä ulottuvuutta: 1) Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutuminen 2) Oppimisen

siirrettävyys, 3) Oppimisen jatkuvuus sekä, 4) Oppimisen eettisyys. Havaittujen ulottuvuuksien kautta pyrimme tässä luvussa luomaan lähtökohtia kestävän oppimisen käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella. Lisäksi tuomme esille tutkimusalueen puutteita, jatkotutkimusehdotuksia sekä pohdintaa kestävän oppimisen käsitteen potentiaalista ja hyödyistä yhteiskunnallisessa sekä työelämän keskusteluissa

Avainsanat: *kestävä oppiminen, aikuisten oppiminen, työssä oppiminen, työhyvinvointi, sosiaalinen kestävyys, inhimillinen kestävyys*

Johdanto

Kestävyys käsite on saanut viime vuosien aikana paljon huomiota niin kansallisesti kuin maailmanlaajuisesti erilaisilla poliittisilla ja liike-elämän areenoilla. Kestävyys ytimessä on ajatus pitkän aikavälin elinkelpoisuuden tai selviytymisen varmistamisesta. Termi kestävyys (sustainability) tulee latinankielisestä sanasta 'sustenerere' (to sustain). Termin päätte 'able' viittaa kykyyn. Kestävä kehitys voidaan tulkita yhteiskunnan, organisaation tai yksilön kyvyksi ylläpitää, vahvistaa ja kehittää itseään (resurssiaan, pääomaa) sisältä käsin. Kestävyysdessä oleellista on, että pääomaa tai resurssia tulisi kuluttaa vähemmän kuin niitä tuotetaan (Ehnert ym. 2014). Lisäksi kestävyydellä tavoitellaan vakaita, pitkän aikavälin ratkaisuja lyhyen aikavälin toimien sijaan (Giddens 2009; Senge ym. 2008).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kestävyys käsite on ollut esillä vielä rajallisesti. Suomessa erityisesti yhteiskuntatieteen, kasvatussociologian sekä sosiaalipedagogiikan alueella kestävyydestä on tarjolla muutamia ansiokkaita tutkimuksia ja kirjoja (kts. esim. Kasvio 2015; Salonen 2010), joita tässäkin luvussa soveltuvien osin hyödynnämme. Haysin ja Reindersin (2020) mukaan kansainvälisiä tutkimuksia tai kirjallisuutta, joissa käsitellään teemoja ”kestävä oppiminen” tai ”kestävä koulutus” on tarjolla erittäin niukasti. Olemassa olevissa oppimisen, koulutuksen ja kasvatuksen kontekstiin sijoittuvissa tutkimuksissa ja tarkasteluissa

edellä mainittuja käsitteitä ei ole myöskään täsmällisesti kuvattu, määriteltä tai käsitteellistetty (Hays & Reinders 2020; Brandi ym. 2022). Tämä on Haynesin ja Reindersin (2020) mukaan huolestuttavaa, sillä kestävä tulevaisuus riippuu pitkälti ihmisten oppimisesta ja koulutuksesta, joiden itsessään tulisi olla kestäviä. Tutkimukselliselle tarkastelulle sekä tieteelliselle ymmärrykselle kestävästä oppimisesta on siksi tarvetta.

Aikuisten oppimisen, työssä oppimisen ja oppivien organisaatioiden tutkimuksessa, joihin tämä luku erityisesti pureutuu, kestävyyttä on tarkasteltu vielä vähemmän kuin kasvatustieteissä yleensä, vaikka se näyttäytyy niissä eräänä avainhaasteena (Brandi ym. tulossa). Tutkijat (Benn ym. 2013; Kearney & Zuber-Skerritt 2012; Albinsson & Andersson 2012; Scully-Russ 2012; Lemmetty & Collin 2020; Brandi ym. 2022) ovat kuitenkin tuoneet esille kestävyuden käsitteen potentiaalisen oppimistutkimuksessa erityisesti teknologisesti ja yhteiskunnallisesti muuttuvan työelämän ja organisaatioiden kontekstissa. Samalla he ovat todenneet, että nykyinen tutkimuspohjainen ymmärrys kestävyudesta ja oppimisesta yhdessä on parhaimmillaankin hajanaista ja aiheen tutkimuksesta puuttuu yhteinen kehys. Kestävyuden kuvaus jää tutkimuksissa usein hyvin yleiselle tasolle, eikä siksi tarjoa käytäntöön sovellettavaa ymmärrystä tai tutkimuksellisesti operationalisoitavaa jäsentelyä ilmiöstä erilaisissa konteksteissa (ks. Ehnert ym. 2014; Arnesson & Albinsson 2012).

Tässä luvussa tarkastelemme kestävästä oppimisestä käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen ja työn kontekstissa. Pohdimme olemassa olevien tutkimusjulkaisujen ja kirjallisuuden perusteella, millaisista näkökulmista käsin kestävyyttä on tarkasteltu tai voidaan tarkastella oppimisen yhteydessä. Pyrimme luomaan lähtökohtia kestävästä oppimisestä käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella. Lisäksi tuomme esille tutkimusalueen puutteita, jatkotutkimusehdotuksia sekä pohdintaa kestävästä oppimisestä käsitteen potentiaalista ja hyödyistä yhteiskunnallisessa sekä työelämän keskusteluissa. Tämä luku on eräänlainen keskustelun avaus siitä, mitä kestävä oppiminen voisi käsitteenä ja ilmiönä tarkoittaa sekä lähtölaukaus laajemmalle arvioinnille sen hyödyllisyydestä aikuisten oppimisen ja työelämän konteksteissa. Asetamme käsitteen ja tulkintamme siitä avoimeksi kritiikille, keskustelulle ja jatkokehittelylle.

Lähtökohtana sosiaalinen ja inhimillinen kestävyys

Kestävyydellä pyritään vastaamaan kaikista vaikeimpiin maailmanlaajuisiin haasteisiin, joita sivilisaatio on kohdannut: köyhyyteen, eriarvoisuuteen, ilmastonmuutokseen, ympäristön rappeutumiseen ja oikeudenmukaisuuden ongelmiin (United Nations 2019; Wals 2019). Kestävyyttä lähestytään siis kolmesta näkökulmasta: ympäristöllisestä, taloudellisesta sekä sosiaalisesta (esim. Salonen 2010). Ympäristöllinen kestävyys kohdistuu muun muassa luonnon monimuotoisuuden, kasvihuonepäästöjen, energian kulutuksen, ympäristökuormituksen ja kestävä kehityksen mukaisiin tuotteisiin ja palveluihin. Kestävä kehitys määritellään sellaiseksi ”kehitykseksi, joka täyttää nykyajan tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien kykyä tyydyttää omia tarpeitaan” (Brutland’s commission 1987, 43). Taloudellisella kestävyydellä viitataan muun muassa tasapainoiseen talouskasvuun, kilpailukykyyn, kannattavuuteen ja uusiutumiskykyyn (kts. esim. Kasvio, 2015). Sosiaalinen kestävyys taas käsittää esimerkiksi ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen sekä osallisuuteen liittyviä asioita (Kasvio 2015; Salonen 2010). Salonen (2010) mukaan ’sosiaalinen’ tarkoittaa suomen kielessä yhteisöllistä ja yhteiskunnallista tai yhteisöihin ja yhteiskuntaan sopeutuvaa. Tyypillisesti siihen kiinnittyy myös vuorovaikutus ja ihmisten välinen solidaarisuus (Salonen 2010). Näiden kolmen lisäksi, erityisesti työelämässä, puhutaan myös inhimillisestä kestävyudesta. Sillä viitataan yleensä yksilöiden hyvinvointiin, terveyteen ja kykyihin (Kasvio 2015). Yhteiskunnallisessa keskustelussa inhimillinen kestävyys on usein sisällytetty sosiaalisen kestävyuden kokonaisuuteen.

Kasvio (2015, 121) kuvaa teoksessaan, että ”tärkein tehtävä tulevaisuudessa on inhimillisen työn sovittaminen käytettävissä olevien luonnonvarojen ja maapallon ekologisen järjestelmän mukautumiskyvyn sanelemaan rajoihin.” Siksi juuri töiden saattaminen ekologisesti kestäväälle pohjalle on hänen mukaansa tärkein tavoite kestävyuden osalta. Kasvio (2015) kuitenkin toteaa, ettei tämä estä huomion kiinnittämistä myös muihin kestävyuden ulottuvuuksiin, etenkin kun ne tyypillisesti ovat riippuvaisia toinen toisistaan. Salonen (2010) kuvaakin, että kestävyyyteen pyrkimisessä tulisi ottaa yhtäaikaaisesti huomioon kaikki kolme kestävyuden ulottuvuutta. Kestävyuden tutkimuksessa ja kirjallisuudessa

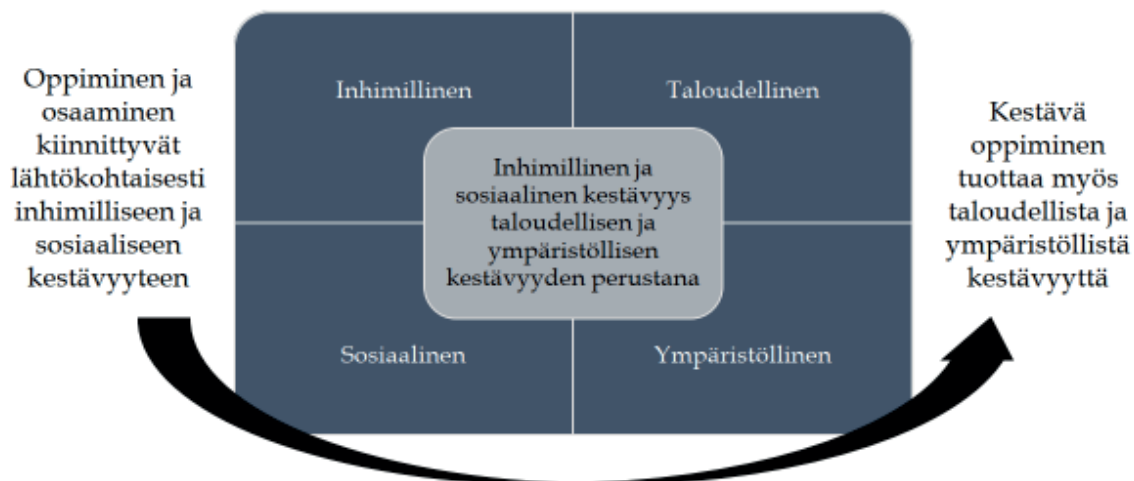
on ymmärrettävästi painottuneet ympäristöllisen ja taloudellisen kestävyiden teemat, sosiaalisen ja inhimillisen kestävyiden jäädessä vähemmälle huomiolle (Pfeffer 2010; Speth 2010; Gallagher ym. 2017).

Tässä luvussa pohjaamme tarkastelumme kestävästä oppimisesta ensisijaisesti inhimillisen ja sosiaalisen kestävyiden ulottuvuuksiin. Perustelemme rajaustamme aiheen tutkijoiden argumentilla, jonka mukaan ympäristöllisesti ja taloudellisesti kestäviä ratkaisuja on mahdotonta saavuttaa, ellei ensin kiinnitetä huomiota sosiaaliseen ja inhimilliseen kestävyteen (Pfeffer 2010). Aikuisten oppimisen ja työn tutkimuksessa tyypillisin lähestymistapa kestävyteen on kuitenkin ollut tarkastella oppimista prosessina tai välineenä ympäristöllisesti kestävien lopputulosten tai ratkaisujen saavuttamisessa (Albinsson & Arnesson 2012; Kearney & Zuber-Skerrit 2012; Scully-Russ 2012). Tästä syystä myös oppimisen tutkijoiden ja asiantuntijoiden rajallinen tulkinta kestävyiden käsitteestä saattaa syntyä yksinkertaisesti siitä, että kestävä oppiminen viittaa ainoastaan oppimiseen tai koulutukseen ympäristön kestävydestä tai sen tavoittelusta (Hays & Reinders 2020). Kestävällä oppimisella ei kuitenkaan tulisi tarkoittaa ainoastaan kestävyiden oppimista tai kestävyttä tuottavaa oppimista, sillä oppiminen itsessään on inhimillistä ja ihmisenä kasvamiseen kiinnittyvää toimintaa. Siksi huomiota tulisi kiinnittää oppimisprosessien seurausten rinnalla myös oppimisprosessien itsensä kestävyteen. Onkin perusteltua lähteä tarkastelemaan kestävä oppimisen käsitettä rajaten se ensin juuri sosiaalisen ja inhimillisen kestävyiden ulottuvuuteen, ja määritelmän kehittyessä laajentaa tarkastelua myös muihin ulottuvuuksiin.

Aikuisten jatkuvan oppimisen näkökulmasta työelämä ja työyhteiskunta ovat isossa roolissa niin oppimisen kontekstina kuin oppimistavoitteiden suuntaamisessakin. Yhteiskunnallisesti kestävä työelämän perustana ovat nimenomaan työpaikat, eli ne ympäristöt, joissa ihmisten jokapäiväinen työnteon arki rakentuu (Kasvio 2015). Sosiaalisen kestävyiden keskustelut kiinnittyvät erityisesti länsimaisessa yhteiskunnassa ja talouksissa suuriin megatrendeihin ja muutoksiin, jotka vaikuttavat niin yhteiskuntaan, työpaikkoihin kuin jokaiseen yksittäiseen työtä tekevään henkilöönkin. Zink (2014) on kuvannut näitä trendejä kuusi: globalisaatio, markkinoiden dynamiikka, demokratian kehitys, muutokset arvoissa, teknologinen kehitys ja kaupungistuminen. Työelämän kon-

tekstissa sosiaaliseen kestävyYTEEN liittyvä tarkastelu on normatiivista ja arvopohjaista (Ehrnet ym. 2014). Liiketoiminnan tutkimuksessa se on näyttäytynyt erityisesti eettisen toiminnan, liike-elämän etiikan ja yrityksen sosiaalisen vastuullisuuden (Corporate social responsibility, CSR) tutkimuksena ja sidosryhmäteorian kehittymisenä (Zink 2014). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden tutkimus onkin YK:n kestävä kehityksen periaatteita noudattavaa ja sen tavoitetta – taata terveellinen elämä, turvallinen työ, tasa-arvo ja hyvinvointi kaikille – edistävää.

Kasvio (2015) näkee, että työelämän sosiaalinen kestävyys näyttäytyy toimivina työyhteisöinä, oikeudenmukaisina vaadittujen uhrausten ja palkkioiden jakautumisena, kaikilta osin sosiaalisesti hyväksyttävänä toimintoina sekä tasapuolisina mahdollisuuksina tuottavaan osallistumiseen. Inhimillinen kestävyys liittyy siis vahvasti sosiaaliseen kestävyYTEEN ja toisinaan se kuvataankin sosiaalisen kestävyYTEEN alla riippuen lähestymistavasta (kts. esim. Zink 2014). Työn kontekstissa inhimillisen kestävyYTEEN lähtökohtana on näkemys ihmisistä organisaation pääomana, jonka kestävä kehityksen tulisi perustua organisaation elämiseen pääoman tuloista – ei pääomasta itsestään (Zink 2014). Inhimillinen kestävyys kohdistuu ihmisten terveyteen, koulutukseen, taitoihin, osaamiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Goodland 2002; Pfeffer 2010; Gallagher ym. 2017). Kasvio (2015) kuvaa inhimillisen kestävyYTEEN toteutuvan työpaikoilla terveellisinä ja turvallisina työympäristöinä, kohtuullisena työkuormituksena, mielekkäinä ja kiinnostavina työn sisältöinä, säännöllisinä toimeentulona, työn ja muun elämän tasapainona sekä läpi työuran säilyvänä työkykynä. Inhimillinen kestävyys yhdistyy ajatukseen laadukkaasta työelämästä, jota voidaan määritellä ainakin kahdella tavalla: organisaation edellytysten ja käytäntöjen kokonaisuutena (esim. työntekijöiden osallistuminen tai turvalliset työolosuhteet) tai työntekijöiden näkemyksenä fyysisestä ja henkisestä hyvinvoinnistaan työssä (ks. Zink 2014; Cascio 2006).



Kuvio 1. Inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävä oppiminen taloudellisen ja ympäristöllisen kestävyuden perustana

Jotta voidaan kehittää kestävää työelämää, jonka tarkoituksena on ympäristöllisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävien tavoitteiden saavuttaminen, tulisi huomioida erilaiset inhimilliset resurssit ja prosessit (ks. kuvio 1). Eräs oleellisin resurssi on työntekijöiden kapasiteetti käsitellä ja selvittää erilaisista ja monimutkaisista työn ja muuttuvan maailman vaatimuksista. Tämä kapasiteetti pohjautuu työntekijöiden oppimiseen, kehittymiseen ja hyvinvointiin (Zink 2014; Kira & Lifvergren 2014). Organisaation inhimillinen pääoma – se, jolla lopulta monimutkaiset ongelmat ratkaistaan – koostuu Zinkin (2014) mukaan seuraavista elementeistä: taidot, osaaminen, terveys, motivaatio, osallisuus, luottamus, yhteisön kollektiivinen muisti ja henkinen hyvinvointi. Näiden elementtien turvaaminen ja muutoksessa selviytyminen organisaatioissa on mahdollista yksilöiden ja ryhmien jatkuvan oppimisen turvaamisella, tasa-arvoisella ja avoimella vuorovaikutuksella, kollaboraatiolla ja yhteisellä ymmärryksellä (Zink 2014). Kestävän työn inhimillisenä perustana on siis yksilöiden mahdollisuudet henkilökohtaiseen kasvuun, ryhmätason oppimiseen ja sen myötä organisaatioiden kehittymiseen kaikilta osin kestävämmiksi. Tästä syystä tutkimuksissa tulisi kiinnittää huomiota nimenomaan oppimistilanteiden, oppimisprosessien sekä näihin liittyvien toimijoiden kestävyteen ihmisten ja yhteisöjen näkökulmasta (Kira ym. 2010; Brandi ym. 2022). Zink (2014) ehdottaakin, että oppimisen käsitteitä tulisi kehittää sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden

näkökulmasta. Hays & Reinders (2020) peräänkuuluttavat kestävyuden tarkastelua oppimisen ominaisuutena. Mutta miten oppimisen kestävyyttä tai inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävästä oppimista voidaan määrittellä tai lähestyä?

Kestävän oppimisen ja kestävä koulutuksen käsitteet ovat uusia ja siten ne ovat monille kasvatusalan tutkijoille ja toimijoillekin vielä vieraita, ristiriitaisia ja etäisiä (Hays & Reinders 2020). Kestävän koulutuksen ja oppimisen aikaisemmissa kuvauksissa on painotettu muun muassa oppimisen pitkäjänteisyyttä, tarkoituksenmukaisuutta, rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta, eettisyyttä ja osallisuutta (Sterling 2010). Korkeakoulututkimuksessa kestävyydellä on viitattu oppimiseen, joka on jatkuvaa ja siirrettävää koulutuksesta myös muille elämän osa-alueille (Hays & Reinders 2020). Siten kestävä oppimisen tarkasteluissa se onkin usein yhdistetty elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Jatkuvalle oppimiselle on viitattu esimerkiksi niin yksilö- kuin ryhmätasonkin oppimiseen, jonka tulisi toteutua samanaikaisesti siten, että yhden työntekijän kehittyminen on yhteydessä kaikkien kehittymiseen (Kira & Frieling 2007). Näistä alustavista määritelmistä huolimatta selkeää kuvausta sosiaalisesti ja inhimillisesti kestävästä oppimisesta ei ole muodostettu. Siksi tässä artikkelissa tarkoituksena on kuvata kestävästä oppimisesta erityisesti aikuisten oppimisen kontekstissa.

Tarkastelussa aikuisten oppimisen kontekstit

Aikuiskasvatus, aikuispedagogiikka ja aikuisten oppiminen ovat laajoja, moniulotteisia ja päällekkäisiäkin käsitteitä, joita on tarkasteltu monista erilaisista tutkimusperinteistä käsin. Aikuisten oppimista voidaan tarkastella erilaisilla elämänkentillä ja esimerkiksi työuran eri vaiheissa niin yhteiskunnan, työelämän, organisaatioiden, yhteisöjen kuin yksilöidenkin näkökulmista. Aikuiskasvatustieteellinen tarkastelu ulottuu esimerkiksi koulutuspolitiikkaan, oppimisyhteisöjen ja työelämän tutkimukseen, jolloin sen kohde on laajempi kuin vain esimerkiksi koulutusinstituutioissa tapahtuva oppiminen. Aikuisten oppimisesta ja opettamisesta on jo vuosikymmeniä kehitetty erilaisia teorioita, joissa on tarkasteltu muun muassa aikuisen oppijan ominaispiirteitä, eroavaisuuks-

sia lapsiin sekä aikuisten oppimista tukevia pedagogiikkoja (esim. Knowles ym. 2020). Aikuisten oppimiseen liittyvän keskustelun ytimessä on kuitenkin kysymys siitä, miksi ja miten ihminen oppii – mitä oppiminen tarkoittaa? Pantzar (2013, 12) pohtii kysymystä seuraavalla tavalla: ”Onko kysymys vain prosessista, jota voidaan nimittää myös opiskeluksi tai tiedonhankinnaksi, vai onko kyse tuon prosessin tuotoksena syntyvistä uusista tiedoista, taidoista, ymmärryksestä ja asenteista?”. Pantzar (2013) itse näkee oppimiseen sisältyvän molemmat puolet, jolloin hänen mukaansa pohdinnan kohteeksi muodostuu se, miten ja missä (aikuisena) elämänmittaan toimimme, kun tavoittelemme uuden oppimista.

Globaalit muutokset, kuten digitalisaatio, kestävä kehitys, monikulttuurisuus, väestön ikääntyminen, etätyö, kulttuurin muutokset, kiristynvä kilpailu, sääntely sekä erilaiset kriisit aiheuttavat eri konteksteissa toimiville aikuisille jatkuvia oppimisen vaatimuksia. Nämä ovat koko yhteiskuntaa koskettavia kehityssuuntia, joihin niin aikuiskoulutuksen kuin työpaikkojen tulee osaltaan kyetä vastaamaan. Koulutuksen kontekstissa aikuisten elämää koskettavat haasteet ja vaatimukset näyttäytyvät koulutuksen jatkuvana kehittämisenä, opiskelijoiden valmius- ja taitotavoitteiden erilaisina ja muuttuvina painotuksina, opetussuunnitelmien sisältöinä sekä korkeakoulupedagogiikkana. Työelämä ja työpaikat ovat merkittävä oppimisympäristö aikuisille ihmisille, sillä yhteiskunnallisten ja maailmanlaajusten muutosten tuottamat oppimisvaatimukset edellyttävät kaikilta työssä olevilta myös työn arjessa tapahtuvaa jatkuvaa oppimista (Lemmetty & Collin 2019; Järvensivu & Koski 2012). Jatkuva oppiminen aikuisten elämässä ja työssä on välttämättömyys riittävien taitojen ja osaamisen ylläpitämiseksi sekä työstä selviytymiseksi.

Työssä oppiminen (workplace learning) kuvaa työn lomassa tai työn vuoksi tapahtuvaa oppimista, joka voi olla sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Se pohjautuu pitkälti käytäntöperustaiseen näkökulmaan, jonka mukaan oppiminen toteutuu käytäntöyhteisöissä, työn tilanteissa ja prosesseissa, joihin yksilöt ja ryhmät osallistuvat (Billett 2001; Collin 2006). Työssä tapahtuva oppiminen voi toteutua yksilöllisten tai yhteisöllisten käytäntöjen kautta, sekä sisältää monia erilaisia vaiheita ja toimia. On myös tärkeää ymmärtää, että oppiminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat monet oppijoita ympäröivät tekijät:

oppimisympäristön piirteet, resurssit, ohjaustyylit, tavoitteet, oppimismenetelmät ja käytössä oleva työkalut sekä jo aiemmin kuvatut yhteiskunnalliset ja organisaationaaliset vaatimukset (ks. esim. Lemmetty 2020). Työssä oppimisen on kuvattu olevan myös vahvasti kontekstisidonnaista ja toimialasta riippuvaista. Työssä oppiminen on yllä kuvatun perusteella oppimisprosessi, joka sisältää erilaisia käytäntöjä ja toimia, toteutuu sekä oppijaan että ympäristöön liittyvien vaatimusten ja piirteiden pohjalta, ja tuottaa arvoa työlle, oppijalle tai yhteisölle. Työssä tapahtuva oppiminen nivoutuu aikuisten elämäkokemukseen ja koulutuksissa opittuihin asioihin, ja on siksi osa jatkuvan oppimisen prosessia aikuisten elämässä.

Oppimisen jatkuvuus, kontekstuaalisuus, vuorovaikutuksellisuus ja käytäntöperustaisuus kiinnittyvät konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. Dochy ym. 2022). Sen mukaan oppijat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan ymmärryksen, taitojen ja osaamisen aktiivisia rakentajia (De Corte 2010). Oppiminen on siten aktiivista ja sosiaalista tiedon rakentamista, jossa oppija rakentaa eli konstruoi tietoa uudelleen, aikaisemman tiedon, käsitysten ja kokemusten perusteella, ja jonka seurauksena asiantuntijuus ja tieto kehittyvät (Rauste-von Wright 1997; Hein 1991). Ympäristön ja vuorovaikutteisuuden lisäksi konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä merkityksellisenä nähdään oppijan omat kokemukset, aktiivinen toimijuus sekä havaintojen jatkuva tulkitseminen ja ymmärryksen rakentaminen (Tynjälä 1999). Aikuisten oppimisen suhteen tämä prosessi ulottuu erilaisiin, muodollisiin ja epämuodollisiin, oppimistilanteisiin ja niiden välille. Siten yksittäisten oppimistilanteiden tarkastelu tuottaa kokonaiskuvan sijaan pikemminkin välähdyksiä jatkuvan oppimisen prosessista.

Mitä on kestävä oppiminen aikuisten oppimisen kontekstissa?

Tässä luvussa tarkoituksenamme on aikaisempaan tutkimukseen ja teolliseen tietoon nojaten jäsenellä kestävä oppimisen ulottuvuuksia ja niiden myötä määritellä kestävä oppimisen käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen kontekstissa. Pohdimme olemassa olevien tutkimusjulkaisuihin ja kirjallisuuteen nojaten, millaisista näkökulmista käsin

kestävyyttä on tarkasteltu tai miten kestävyyttä voidaan tarkastella oppimiseen liittyen. Pyrimme luomaan lähtökohtia kestävän oppimisen käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella.

Kestävän oppimisen ytimessä oppimisen ja hyvinvoinnin liitto

Inhimillisen kestävyyden määritelmässä, niin yleisesti kuin työelämäsäkin (ks. Kasvio 2010), korostuvat hyvinvoinnin ja osaamisen teemat. Siten kestävyys kiinnittyy organisaatioiden käytännön ja toiminnan tasolla nimenomaan hyvinvoinnin edistämiseen (Di Fabio & Rosen 2018; D'Angelo ym. 2018; Galuppo ym. 2019). Hyvinvointi ei ole vain jonkin vaivan tai sairauden puutetta, vaan kokonaisvaltainen fyysisen, mentaalisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila (WHO 2007; Di Fabio 2017) – ja siten yksi kestävyiden perusmetaforista (Painter-Morland ym. 2017). Hyvinvoinnin näkökulmasta kestävyys tulisi organisaatioissa ulottua lopputulosten lisäksi myös käytäntöihin, prosesseihin ja kulttuureihin, jotka ovat tasa-arvoisia ja reiluja (Roloff 2008) sekä työntekijöiden tarpeet huomioon ottavia (Shen & Zhu 2011). Empiiriset tutkimukset ja viimeisimmät raportit osoittavat, että aikapaineen kasvu ja oppimisvaatimukset työelämässä ovat lisääntyneet (esim. Eurofound 2017; Euroopan työterveys- ja turvallisuusvirasto 2019; Kubicek ym. 2015). Oppimisvaatimusten kasvulla on nähty olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia työntekijöiden hyvinvointiin. Vaikutukset riippuvat toisaalta siitä, kuinka vahvasti vaatimukset ovat kasvaneet ja toisaalta ne ovat myös konteksti- ja ammattiryhmäkohtaisia (Mauno ym. 2019; Minkkinen ym. 2019). Hyvinvoinnin ollessa eräs inhimillisen ja sosiaalisen kestävyiden peruselementti, sen merkitystä myöskään oppimisen kontekstissa ei voida poissulkea. Siksi tässä luvussa esittämämme lähtökohta kestävään oppimiseen kiinnittyykin juuri hyvinvoinnin merkitykseen osana kestävästä oppimisesta (kts. myös Lemmetty & Collin 2020).

Vaikka oppiminen työssä on useimmiten itsessään nähty tekijänä, joka lisää elinvoimaisuutta, psykologisia resursseja ja hyvinvointia kehittymisen myötä (Fritz ym. 2011) sen on myös havaittu kuormittavan yksilöitä ja tuottavan ongelmia jaksamiselle (Lemmetty & Collin 2019;

Järvensivu & Koski 2012). Hyvinvoinnin ja oppimisen samanaikainen tarkastelu voi kuitenkin olla ongelmallista. Esimerkiksi kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kognitiivinen tiedon käsittelyn prosessi ja siten se on jo itsessään tavalla tai toisella kognitiivisesti kuormittavaa (Sweller 2011). Myös toiminnallisesta näkökulmasta on ymmärrettävää, että esimerkiksi ongelmalähtöinen oppimisprosessi edellyttää toimijalta vaivannäköä ja erilaisia toimia oppimisprosessin edistämiseksi ja ongelman ratkaisuksi, eikä tämä prosessi välttämättä ole vaatimaton tai yksinkertainen (kts. myös Lemmetty & Collin 2020). Työn mukavuusalueella pysyttelemisen voi estää oppimista (Janssen ym. 2017) ja siksi epämukavuusalueelle siirtyminen voi olla – hetkellisestä kuormittavuudesta huolimatta – oppimisen kannalta tärkeää. Eri-laiset haastavat (työn) tilanteet, stressaavat tilanteet tai jopa konfliktit, voidaan nähdä tärkeinä sytykkeinä oppimisprosesseille työssä (Lehesvirta 2004; Kim & Beehr 2018). Siten vaativuus, osin jopa kuormituksen kokemuksetkin, ovat sisäänrakennettu osa oppimista. Mutta milloin ne näyttäytyvät liiallisesti hyvinvointia heikentävinä? Työssä esiintyvien stressitekijöiden tarkastelussa on etsitty rajanvetoa aiheeseen jaottele-malla stressaavat tekijät haastaviin ja estäviin. Niin sanotut 'haastavat stressitekijät' voivat sisältää mahdollisuuksia oppimiselle, antaa työntekijälle mahdollisuuden kokea merkityksellistä työtä, sisäistä motivaatiota, osaamista ja itseohjautuvuutta eli edistää oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun lisäksi onnistumisen kokemuksia ja motivoitumista ja sitä kautta yksilöiden subjektiivista tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kokemusta (Kim & Beehr 2018). Sen sijaan 'estävät' stressitekijät vähentävät motivaatiota, eivätkä mahdollista tavoitteiden saavuttamista, jolloin ne voivat muodostua kuormittaviksi, vaativiksi ja oppimisen lisäksi hyvinvointia heikentäviksi (Kim & Beehr 2018).

Työssä oppimisen kestävyysnäkökulmasta yksittäisen oppimistilanteen ja sen aiheuttaman kuormituksen tarkastelu ei kuitenkaan välttämättä ole mielekäs. Hyvinvoinnin näkökulmasta oleellista ei ole pelkästään yksittäinen tilanne, vaan siihen vaikuttavat yksilölliset ja ympäristölliset tekijät, kuten yksilön valmiuksien, ympäristön tuen ja oppimisvaatimusten väliset suhteet. Hyvinvointi oppimisen kontekstissa kiinnittyykin vahvasti yksilön ulkopuolelta tuleviin oppimisvaatimukseen: työelämän jatkuva muutos voi tuottaa liiallisia vaatimuksia

oppimiselle ja siten olla riski yksilöiden ja ryhmien hyvinvoinnille (Di Fabio 2017; Kira ym. 2010). Tutkimuksissa on havaittu, että organisaatiomuutos tai työ itsessään voivat luoda sellaisia oppimisvaatimuksia, joihin työntekijöillä ei ole kykyä vaikuttaa tai vastata (Järvensivu & Koski 2012; Howell ym. 2008). Nämä vaatimukset yhdistettynä siihen, että työntekijät ovat nykyaikana yhä enemmän ja enemmän vastuussa omasta jatkuvasta oppimisestaan (Kinnari 2020) – myös työssä (Ellinger 2004) – saattavat tuottaa kokemuksia kuormituksesta (Lemmetty & Collin 2019) ja jättää yksilöt kohtaamaan päivittäiset haasteet yksin – pahimmassa tapauksessa ilman tarkoituksenmukaisia resursseja. Lisäksi oppiminen voi lisätä työmäärää, ja siten hivuttautua työntekijän vapaa-ajalle, aiheuttaen ongelmia esimerkiksi työn ja vapaa-ajan tasapainoon (ks. esim. Lemmetty & Collin 2019; Järvensivu & Koski 2012), jonka muun muassa Kasvio (2015) näkee eräänä työelämän inhimillisen kestävyiden osa-alueena. Yhtä lailla henkilökohtainen elämäntilanne tai työn ulkopuoliset paineet voivat vaikuttaa yksilön kykyyn ja mahdollisuuksiin panostaa työn vuoksi tai työssä tapahtuvaan oppimiseen. Tarve tarkastella samanaikaisesti yksilön hyvinvointia ja oppimista vaativaa työelämän kontekstia tulee vahvasti esille Kiran ja Frielingin (2007, 301) argumentista, jonka mukaan kestävä työelämän kehittäminen ”antaa molemmille mahdollisuuden ylläpitää toimintakykyään muuttuvassa maailmassa. Sen sijaan kestämaton kehitys on osittaista kehitystä, jossa esimerkiksi työorganisaatio saavuttaa liiketoiminnalliset tavoitteensa työntekijöitään hyväksikäyttäen”.

Kestävän oppimisen näkökulmasta hyvinvointi on isossa roolissa. Tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen voidaan nähdä, että kestävä oppiminen on pitkällä aikavälillä hyvinvointia ylläpitävää ja lisäävää oppimista, vaikka prosessiin voi sisältyä erilaisia ja eritasoisia stressitekijöitä, kuormituksen kokemuksia ja muita hyvinvointia haastavia tekijöitä.

Kestävän oppimisen piirteinä siirrettävyys, jatkuvuus ja eettisyys

Kestävää oppimista käsittelevissä tutkimuksissa painotus on ollut vahvasti korkeakoulutuksen kontekstissa, mutta tema esiintyy myös joissakin työssä oppimisen ja organisaatio- ja työelämän tason tarkasteluissa. Riippumatta kontekstista, oppimisen kestävyteen voidaan liittää

muutamia ominaispiirteitä, jotka toistuvat kirjallisuudessa. Ensimmäinen näkökulma, jolla kestävyyttä lähestytään, on oppimisen siirrettävyys (learning transfer) (Tractenberg ym. 2016; Lemmetty & Collin 2020; Boud & Soler 2016). Korkeakoulututkimuksen puolella oppimisen siirrettävyyteen on liitetty kysymys siitä, valmistako koulutus tehokkaasti ei vain välittömien koulutusvaatimusten täyttämiseen (esim. kurssin suoritukseen), vaan myös siihen mitä oppijoilta vaaditaan tulevaisuudessa – oppilaitoksissa tai niiden ulkopuolella. Siirrettävyyteen kiinnittyy näin ollen vahva tulevaisuusorientaatio, jonka kautta oppimisen kestävyudessa oleellista on oppimisen antamat valmiudet ja hyödyt tulevaisuuden haasteisiin nähden (Boud & Soler 2016).

Tulevaisuuslähtöisyyden ja siirrettävyyden näkökulmasta tärkeäksi nousee oppimisprosessien proaktiivisuus, joissa oppijat aktiivisesti ja ennakoiden arvioivat ja tarkastelevat sellaisia osaamistarpeita, jotka ovat tärkeitä tulevaisuutta ajatellen (Hays & Reinders 2020). Proaktiivinen oppiminen viittaa näin ollen sekä oppimisen suuntaamiseen kohti sellaista tietoa tai osaamista, josta oletettavasti on hyötyä tulevaisuudessa, mutta myös toimijan aktiivisuuteen ottaa selvää tarvittavasta osaamisesta, esimerkiksi työelämän tai -tehtävän tulevista vaatimuksista. Vertailukohtana proaktiivisella voidaan pitää reaktiivista oppimista, eli sellaista oppimista, jossa yksilö reagoi ulkoapäin tuleviin ärsykkeisiin vallitsevien olosuhteiden sanelemana. Proaktiivisuuteen liittyy ennakoivan uuden oppimisen lisäksi myös aiemman osaamisen arviointi ja sellaisesta vanhasta pois oppiminen, jota ei enää tarvita. Parhaimmillaan proaktiivisesti kestävä oppiminen on siis poisoppimisen ja ennakkoinnin vuorovaikutusta, jossa on kyse jatkuvasta ja aktiivisesta osaamispääoman edistämisestä muutoksessa. Hays ja Reinders (2020) tiivistävät proaktiivisuuden ajatuksen seuraavasti: ”kestävä oppiminen tulisi olla jotain, mikä kohdistuu tulevaisuuteen ja ennakointiin, eikä aikaisemmin tarvittujen taitojen ymmärtämiseen”.

Siirrettävyyden ohella kestävyuteen on viitattu jatkuvuuden käsitteellä (Hays & Reinders 2020). Prugsamatz (2010) on kuvannut kestävyyttä (pohjautuen termiin 'sustain') oppimisessa ”jatkuvan oppimisen ylläpitämisenä”. Jatkuvan oppimisen ajatus on samankaltainen elinikäisen oppimisen ja syväoppimisen (Hays & Reinders 2020; Tractenberg ym. 2016) käsitteiden kanssa, mutta ei tarkoita niinkään yksittäistä oppi-

mismetodia tai eliniän mittaista oppimista, vaan kohdistuu enemmänkin erilaisten oppimistilanteiden keskinäiseen suhteeseen: oppiminen jatkuu ‘muodollisten’ oppimistilanteiden ulkopuolella ja niiden välillä tietoa sovellettaessa aikaisemman ja uuden ymmäryksen yhdistyessä (Albinsson & Arnesson 2012; Kearney & Zuber-Skerritt 2012; Tractenberg ym. 2016). Myös organisaation tai työyhteisön tasolla kestävyys ja oppiminen voivat yhdistyä jatkuvuuden alle. Tällöin jatkuvuudella viitataan enemmänkin muutokseen, ja organisaation kykyyn ja mahdollisuuksiin jatkuvasti ylläpitää oppimisprosesseja muutoksessa ja kehittämisessä (Prugsamatz, 2010; Kira ym. 2010).

Oppimisen siirrettävyys ja jatkuvuus korostavat vahvasti myös aikaisemman osaamisen ja uuden oppimisen laajaa hyödyntämistä ja käytettävyyttä (Prugsamatz 2010; Tractenberg ym. 2016; Lemmetty & Collin 2020). Opitun laaja hyödyntäminen onkin eräs edellytys syväoppimiselle, jonka myötä vasta voi muodostua todellista osaamista ja kykyjä (Arnesson & Albinsson 2012). Hyödyntämisellä tarkoitetaan myös sitä, että opittua kyetään soveltamaan erilaisilla elämänalueilla (Hays & Reinders 2020). Brandi ja Christensen (2018) tutkivat uuden tiedon ja osaamisen kestäväää integrointia ja ankkuroimista käytäntöön. He havaitsivat, että oppimisen kestävyuden kannalta oli hyödyllistä, jos uusi tieto voitiin ottaa käyttöön ja soveltaa 10 viikon sisällä varsinaisen oppimistoinnin jälkeen. Nopea soveltaminen mahdollistaa oppimiskokemuksen syventymisen ja vähentää informaation ja opitun unohtamista ja siten myös ehkäisee ajan ja resurssien tuhlausta näiden tietojen hankkimiseen. Hyödynnettävyys voi kollektiivisella tasolla viitata myös siihen, että yksilön osaaminen siirtyy myös oppivan yhteisön käyttöön ja osaamiseksi (Arnesson & Albinsson 2012), jolloin yksilöllisen ja ryhmätason oppimisen tulisi toteutua samanaikaisesti, siten että yhden kehittyminen kontribuoi kaikkien kehittymiseen (Kira & Frieling 2007)

Oppimisen kestävyteen liittyen kiinnostava näkökulma on myös oppimisen seurausten ja vaikuttavuuden tarkastelu. Oppimisen tulisi tuottaa kestävyuden kannalta tarkoituksenmukaisia taitoja, joita Wiek ja kumppanit (2011) ovat listanneet julkaisussaan. Näitä taitoja ovat systeemijattelu, tulevaisuusajattelu, arvopohjainen ajattelu, strateginen ajattelu, ihmissuhdetaidot, reflektiotaidot sekä soveltamisen taidot. Kestävyydestä puhuttaessa kaikkien näiden taitojen lähtökohtana on kui-

tenkin eettisyys (Brundiers & Wiek 2011). Sitä voidaan kuvata systemiseksi lähestymiseksi ja aktiivisesti prosessiksi ymmärtää, analysoida ja erotella oikeaa ja väärää, hyvää ja huonoa (Rich 2019). Erityisesti työn arjessa toteutuvan oppimisen osalta on tärkeää ymmärtää, että informaalliset oppimistilanteet eivät välttämättä aina noudata organisaation virallista suunnitelmaa tai ohjeita (Wieslander 2019) ja opitut asiat eivät aina ole työtehtävien suorittamisen näkökulmasta tai eettisesti tarkasteltuna toivottavia (Hoel & Christensen 2020; Lindholm 2020).

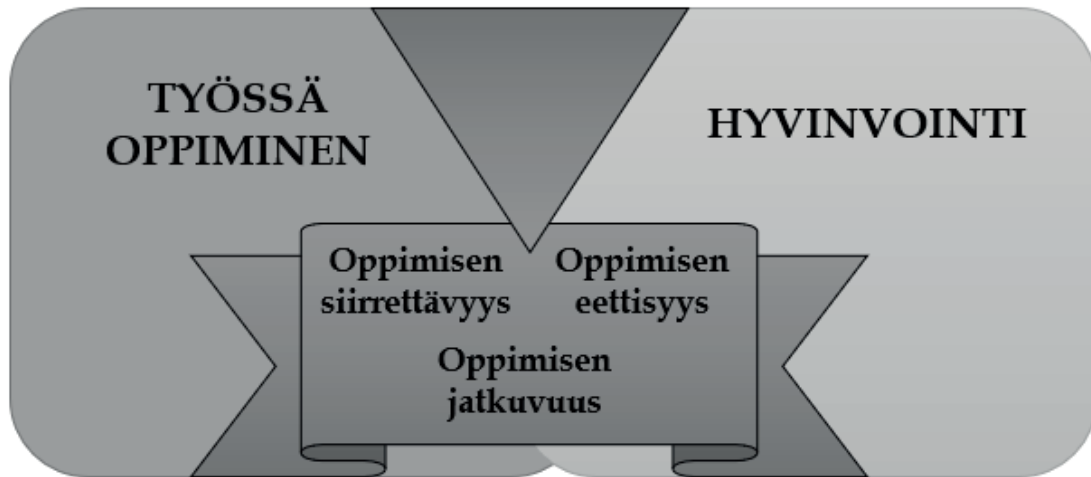
Oppimisen eettisyyttä voidaan tarkastella oppimisen vaikutusten ja lopputulosten kautta. Smith ja Kouchaki (2021) määrittelevät eettisen oppimisen oppimisena, joka tuottaa eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä ja toimintatapoja. Eettisen oppimisen prosessin myötä voidaan myös kehittää kykyä ymmärtää asioita moraalisen näkökulmasta. Tämä kyky on arvioitu välttämättömäksi työn kontekstissa, jotta ihmiset voivat välttyä ja suojautua organisaatioelämään sisältyviltä vahvoilta sosiaalisilta ja tilannekohtaisilta voimilta, jotka saattavat saada hyvää tarkoittavat ihmiset tekemään moraalittomia asioita (esim. De Cremer & Moore 2020). Poliisikontekstissa tehdyssä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että kokeneemmat poliisit eivät välttämättä useinkaan kyseenalaista työnsä eettisiä kysymyksiä ja opiskelijat tai vastavalmistuneet poliisit sosiaalistuvat informaalin oppimisen (jäljittelyn ja toimintamallin kopioimisen) kautta epäeettisyyden sallivaan kulttuuriin. Tämä perustuu siihen, että kokeneempiin poliiseihin kohdistuu arvostusta ja ihailua, ja toisaalta vastoin työpaikan kulttuuria toimiminen luo usein liian suuren riskin yhteisön ulkopuolelle jäämisestä (Hoel & Christensen 2020). Toinen poliisitutkimuksessa tunnistettu esimerkki liittyy organisaatioon virallisen linjan (eksplisiittinen toimintakulttuuri) kanssa ristiriidassa olevan narratiivin ylläpitämiseen epävirallisissa yhteyksissä, joissa on läsnä samalla hierarkiatasolla työskenteleviä työntekijöitä ja joiden ajatusten tiedetään olevan yhteneväisiä tämän tarinan kanssa, jolloin voi syntyä organisaation virallisten arvojen kanssa ristiriidassa oleva (implisiittinen) toimintakulttuuri (Wieslander 2019).

Eettisyys ei kuitenkaan oppimisen yhteydessä viittaa ainoastaan siihen, että kyetään pidättäytymään epäeettisistä teoista tai noudattamaan eettistä ohjeistusta, vaan sillä viitataan myös esimerkiksi eheyteen, aitouteen ja toiminnan yksilölle ja organisaatiolle tuottaviin positiivisiin

vaikutuksiin (Smith & Kouchaki 2021). Eettisenä oppimisena voidaan siis nähdä myös sellaiset oppimisprosessien lopputulemat, jotka tuottavat merkityksellisyyttä tai positiivisia vaikutuksia työntekijöille, työyhteisöille, organisaatiolle tai jopa laajemmin yhteiskunnalle (ks. esim. Dochy & Segers 2021). Viimekädessä kestävä oppiminen voidaan nähdä sellaisena oppimisena, joka kohdistuu johonkin hyvään. Samaan aikaan on kuitenkin ymmärrettävä ”hyvän” erittäin monimutkainen, kontekstija organisaatiokohtainen määrittely, johon ei ole yhtä oikeaa vastausta, mitä se missäkin tilanteessa on (Smith & Kouchaki 2021). Eettisyyden ja oppimisen suhde pohjautuu kuitenkin yhteiskunnallisella tasolla ajatukseen siitä, että yritysten ja liiketoiminnan todellinen tarkoitus olisi optimoida yhteisöllistä arvoa eikä vain maksimoida yrityksen arvoa (Donaldson & Walsh 2015; ks. myös Lämsä 2019). Oppimisen eettisyyden osalta tärkeää olisikin oppimisprosessin ja seurausten kestävyuden arvioiminen sosiokulttuurisesti –ei vain yksilön itsensä kannalta vaan myös muiden (sidosryhmien, yhteiskunnan, yhteisön) rooliin asettumalla (ks. esim. Glaveanu 2015; Brem & Puente-Díaz 2020). Oppimisen eettisyyden näkökulma palauttaa oppimisen myös suoraan sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden viitekehykseen ja tässäkin luvussa esitettyyn lähtökohtaan oppimisen merkittävästä roolista sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden alueella.

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa olemme tarkastelleet inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävästä oppimisesta aikuisten oppimisen kontekstissa aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta. Tavoitteenamme oli muodostaa kuvaus kestävästä oppimisesta. Työelämä tutkimuksen, korkeakoulututkimuksen sekä aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella näyttäisi siltä, että kestävä oppiminen voi sisältää aikuisten oppimisen kontekstissa neljä ulottuvuutta (kts. kuvio 2): 1) Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutuminen 2) Oppimisen siirrettävyys, 3) Oppimisen jatkuvuus sekä, 4) Oppimisen eettisyys.



Kuvio 2. Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa

Vaikka ulottuvuudet ovat osittain toisistaan erillisiä näkökulmia, ja pohjautuvat hieman eri tieteenalojen ja tutkimusperinteiden kirjallisuuteen, niillä on myös yhteyksiä toisiinsa. Ensinnäkin, jos kestävyys oppimisessa toteutuu, se ei liity vain materiaalisiin resursseihin, vaan on tiedon ja taitojen hyödyntämistä, elvyttämistä, uudelleenkäyttöä ja nopeaa soveltamista (Di Fabio 2016). Tämän myötä oppiminen voi muodostua oppijoiden näkökulmasta resurssiksi, joka helpottaa vähentämään työmäärää ja edistää yksilöiden ja ryhmien hyvinvointia (Lemmetty & Collin 2020). Kun osaaminen ja aiemmat ratkaisut ovat tehokkaasti siirrettävissä uusiin tilanteisiin ja mahdollisiin uusiin tuotoksiin (Di Fabio 2016, 2017), organisaatioissa työskentelevät tarvitsevat oletettavasti vähemmän resursseja suhteessa vaatimaan uuden oppimiseen. Toisin sanoen, jos taustalla on jo hyödynnettävää ja syvää osaamista, uusissa tilanteissa ei tarvitse nähdä niin paljon vaivaa. Siirrettävyyden merkitys voi olla suuri myös ryhmä- ja organisaatiotasolla. Aikaisemman osaamisen laaja siirrettävyys ja hyödynnettävyys sekä yksilön hyvinvointi voidaan nähdä päällekkäisinä näkökulmina. Toisaalta myös opitun soveltaminen liittyy näihin näkökulmiin, koska olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen voidaan myös nähdä opitun soveltamisena – uuden tiedon nopean hyödyntäminen ja soveltaminen vähentää riskiä opitun unohtamiseen (Bradi & Christensen 2018), jolloin oppimistilanteeseen käytetty aika ja resurssit eivät mene hukkaan (Lemmetty & Collin

2020). Oppimisen eettisyys nivoutuu lähtökohtaisesti hyvinvointiin, silloin kun hyvinvointi nähdään arvona ja tavoitteena, joka eettisyydellä pyritään saavuttamaan. Sterlingin (2010) mukaan kestävän koulutuksen tulee olla ylläpitävää, käytettävää ja terveellisyyttä edistävää. Kriteerit myös kestävälle oppimiselle näyttävät olevan samansuuntaiset.

Kestävän oppimisen käsitteen kriittinen arvioiminen on kuitenkin tärkeää, etenkin, kun aiheen tutkimus on vielä alkutekijöissään. Mitä uutta kestävyuden käsite ja näkökulma todellisuudessa tuo oppimisen ja erityisesti työssä oppimisen alueelle? Esimerkiksi informaalin työssä oppimisen kuvauksissa oppiminen nähdään tapahtuvan työn lomassa ja työtä tehden, jolloin soveltaminen on automaattinen osa oppimisprosessia (Lemmetty & Collin 2019). Jos siis soveltaminen tapahtuu informaalisessa oppimisessa tiedon muodostuksen kanssa yhtä aikaa, onko se jo itsessään kestävä? Toisaalta informaalin oppimisen usein ollessa reaktiivista, se ei sisällä välttämättä kestävyuden kannalta merkityksellistä tulevaisuusorientaatiota, ja tällöin sitä ei myöskään voitaisi kuvata automaattisesti kestäväksi oppimisena. Toinen kiinnostava kysymys on se, millä tavalla kestävyys (esim. jatkuvuus, opitun hyödyntäminen, syventäminen tai siirtäminen) eroaa konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Tynjälä 1999), joka näkee oppimisen lähtökohtaisesti rakentuvana ja jatkuvana prosessina? Onko kestävyys elementti, joka on jo sisäänrakennettu konstruktivistisen oppimisen käsitteeseen?

Työelämän ja yhteiskunnan oppimisvaatimusten kasvaessa kestävä oppimisen käsite tuo kiinnostavalla tavalla keskiöön oppimisen ja hyvinvoinnin yhdistävät näkökulmat ja voi auttaa tarkastelemaan oppimista kriittisesti ja hahmottamaan sen luonnetta monipuolisesti myös esimerkiksi eettisyyden myötä. Näemme kestävä oppimisen käsitteessä potentiaalia, jolla voidaan paljastaa oppimisesta sellaisia piirteitä ja muotoja, joita emme välttämättä ole tutkimuksessa kattavasti vielä havainneet. Empiiristä tutkimusta kestävästä oppimisesta on kuitenkin vielä erittäin vähän. Tässä luvussa esitetty kuvaus kestävästä oppimisesta ulottuvuuksineen on alustava, mutta se voi toimia lähtökohtaisena viittekehäksenä empiiriselle tarkastelulle ja sitä kautta tiedon lisäämiselle aiheesta.

Tulevaisuudessa tarvitaan sellaista empiiristä tutkimusta aiheesta, jossa teoreettisia näkökulmia voidaan tarkastella tosielämän tilanteissa ja

paikantaa mahdollisia kestävän oppimisen ilmentymiä, sekä niiden sosiokulttuurista luonnetta ja ympäristöä. Toisaalta tärkeää olisi myös kestävän oppimisen tarkastelu eri tasoilla: mitä kestävä oppiminen tarkoittaa yksilön, yhteisön, organisaation tai yhteiskunnan näkökulmasta? Sosiokulttuurinen ja moninäkökulmainen tutkimus auttaisi paljastamaan myös kestäväan oppimiseen kiinnittyviä ristiriitoja ja ongelmallisuuksia sekä tuomaan niihin ratkaisuja. Työelämän alueella on huomioitava myös toimialasidonnaisuus, eli se missä mikäkin kestävyuden ulottuvuus (ympäristöllinen, taloudellinen, sosiaalinen, inhimillinen) koetaan tärkeimmäksi (Kasvio 2015). Työelämän kontekstissa on peräänkuulutettu tarvetta tutkimuksille, joissa katsotaan kestävyyttä erilaisissa oppimistilanteissa (Lemmetty & Collin 2020; Albinsson & Arnesson 2012; Kira ym. 2010). Erityisesti tapaustutkimukset tarjoaisivat mahdollisuuden luoda sitä, miten kestävyysongelmat näyttäytyvät konkreettisesti todellisilla työpaikoilla ja niissä työtään tekevien ihmisten mielissä (Kasvio 2015). Tämä luku pohjautui kestävyuden osalta inhimillisen ja sosiaalisen kestävyuden lähtökohtiin, joihin oppiminen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ensisijaisesti inhimillisenä ja sosiaalisena prosessina ja toimintana nivoutuu. Olisi kuitenkin tärkeää tarkastella myös muita, kuten ympäristöllisen ja taloudellisen kestävyuden ulottuvuuksia oppimisen yhteydessä ja sitä kautta muodostaa entistä kokonaisvaltaisempi määritelmä ja kuvaus kestävästä oppimisesta.

Yhteiskunnallisesti kestävän oppimisen käsite voi tarjota ymmärrystä tehostuvien oppimisvaatimusten seurauksiin, maailmaa koskettaviin muutoksiin sekä niiden tuottamiin inhimillisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin. Käytännön työelämän tasolla ja työpaikoilla kestävän oppimisen ilmiön ymmärtämisen kautta voidaan kehittää keinoja tukea henkilöstön oppimisprosesseja kasvavien oppimisvaatimusten keskellä sekä välttää hyvinvointiin tai eettisyyteen kiinnittyvien ongelmien muodostumista.

Lähteet

Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin (2012) Team learning activities: Reciprocal learning through the development of a mediating tool for sustainable learning. *The Learning Organization*, 19 (6), 456–468.

- Benn, Susanne, Edwards, Melissa & Angus-Leppan, Tamsin (2013) Organizational learning and the sustainability community of practice: The role of boundary objects. *Organization & Environment* 26 (2), 184–202.
- Billett, Stephen (2001) Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- Boud, David & Rebeca, Soler (2016) Sustainable assessment revisited, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41 (3), 400–413.
- Brandi, Ulrik & Christensen, Peter (2018). Sustainable organizational learning—A lite tool for implementing learning in enterprises. *Industrial and Commercial Training* 50 (6), 356–362.
- Brandi, U., Collin, K. & Lemmetty, S. (2022). Sustainability Perspectives in Organizational and Workplace Learning Studies. *Sustainability* 14(20), saatavilla: <https://doi.org/10.3390/su142013101>
- Brem, Alexander & Puente-Díaz, Rogelio (2020) Creativity, Innovation, Sustainability: A Conceptual Model for Future Research Efforts. *Sustainability* 12 (8), 31–39.
- Brundiers, Katja & Wiek, Aarnim (2011) Sustainability research education in real-world settings—vision and implementation. *Innovative Higher Education* 36, 107–124.
- Brundtland Commission (1987) *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press
- Cascio, Wayne (2006) The Economic Impact of Employee Behaviors on Organizational Performance. *California Management Review* 48, 41–59.
- D'angelo, Ciara, Gozzoli, Caterina, Gazzaroli, Diletta & Mezzanotte, Davide (2018) New custodial cultures. Experiences and consequences on prison police well-being. *World Futures* 74, 360–378.
- de Corte, Erik (2010) Historical developments in the understanding of learning. Teoksessa Dumont, Hanna, Istance, David & Benavides, Francisco (toim.) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing
- De Cremer, David & Moore, Celia (2020) Toward a better understanding of behavioral ethics in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 7, 369–393.
- Di Fabio, Annamaria (2016) Positive relational management for healthy organizations: Psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers Psychology*, 7, 1523.
- Di Fabio, Annamaria (2017) The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers Psychology*, 8, 1534.
- Di Fabio, Annamaria & Rosen, Marc A. (2018) Opening the black box of

- psychological processes in the science of sustainable development: A new frontier. *European Journal of Sustainable Development Research*, 2, 1–6.
- Dochy, Filip & Segers, Mien (2018) *Creating impact through future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model*. Routledge.
- Dochy, Filip, Gijbels, David, Segers, Mien & Van den Bossche, Piet (2022) *Theories of workplace learning in changing times*. 2. p. Routledge.
- Donaldson, Thomas & Walsh, James (2015) *Toward a theory of business*. *Research in Organizational Behavior* 35 (1), 181–207.
- Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (2014) *Sustainability and HRM*. Teok-
sessa Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human
Resource Management. CSR, Sustainability, Ethics & Governance*. Berlin:
Springer, 3–32
- Ellinger, Andreas D. (2004) *The concept of self-directed learning and its impli-
cations for human resource development*. *Advances in Developing Human
Resources* 6 (2), 158–177.
- Eurofound (2017) *Sixth European conditions survey – overview report*. Luxem-
burg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Euroopan työterveys ja työturvallisuusvirasto (2019) *Kyselytutkimus Euroopan
yrityksille uusista ja kehittyvistä riskeistä –raportti*.
- Fritz, Charlotte, Fu Lam, Chack & Spreitzer, Gretchen (2011) *It’s little things that
matter: An examination of knowledge workers’ energy management*. *Academy of Management Perspectives* 25 (3), 28–39.
- Gallagher, Vickie C., Hrivnak, Mary W., Valcea, Sorin, Mahoney, Christine B.
& LaWong, Diane (2017) *A comprehensive three-dimensional sustainabi-
lity measure: The ‘missing P’ –Vital stakeholder in sustainable development*.
Corporate Social Responsibility and Environmental Management 25 (5),
772–787.
- Giddens, Anthony (2009) *The politics of climate change*. Cambridge: Polity Press.
- Glaveanu, Vlad P. (2015) *Creativity as a sociocultural act*. *Journal of Creative
Behavior* 49 (3), 165 – 180.
- Goodland, Robert (2002) *Sustainability: Human, social, economic and environ-
mental*. *Encyclopedia of Global Environmental Change* 5, 481–491.
- Hays, Jay & Reinders, Hayo (2020) *Sustainable learning and education: A curri-
culum for the future*. *International Review of Education* 66, 29–45.
- Hein, George (1991) *Constructivist learning theory*. Institute for Inquiry. Saata-
villa: exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning
- Hoel, Linda & Christensen, Erik (2020) *In-field training in the police: Learning
in an ethical grey area?*. *Journal of Workplace Learning* 32, 569–581.
- Howell, Sharon L., Carter, Vicki K. & Schied, Fred M. (2002) *Gender and
women’s experience at work: A critical and feminist perspective on human*

- resource development. *Adult Education Quarterly* 52 (2), 112–127.
- Janssens, Lizelot, Smet, Kelly, Onghena, Patric & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: A study among police inspectors. *International journal of training and development* 21 (2), 92–112.
- Järvensivu, Anu & Koski, Pasi (2012) Combating learning. *Journal of Workplace Learning* 24 (1), 5–18.
- Kasvio, Antti (2015) *Kestävä työ ja hyvä elämä*. Helsinki: Gaudeamus
- Kearney, Judith & Zuber-Skerritt, Ortrun (2012) From learning to learning community: Sustainability through lifelong learning. *The Learning Organization* 19 (5), 400–413.
- Kim, Minseo & Beehr, Terry A. (2018) Challenge and hindrance demands lead to employees' health and behaviours through intrinsic motivation. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 34 (3), 367–378.
- Kinnari, Heikki (2020) *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Turku: Turun yliopisto
- Kira, Mari & Frieling, Ekkehart (2007) Bureaucratic boundaries for collective learning in industrial work. *Journal of Workplace Learning* 19 (5), 296–310.
- Kira, Mari & Lifvergren, Svante (2014). *Sowing Seeds for Sustainability in Work Systems*. Teoksessa Ehnert, Ina, Harry, Wes & Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human Resource Management. CSR, Sustainability, Ethics & Governance*. Berlin: Springer, 57–81
- Kira, Mari, van Eijnatten, Frans M. & Balkin, David B. (2010) Crafting sustainable work: Development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management* 23 (5), 616–632.
- Knowles, Malcom, Holton, Elwood, Swanson, Richard & Robinson, Petra (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kubicek, Bettina, Paškvan, Matea & Korunka, Christian (2015) Development and validation of an instrument for assessing job demands arising from accelerated change. *The Intensification of Job Demands Scale (IDS)*. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 24 (6), 898–913.
- Lehesvirta, Tuija (2004) Learning processes in a work organization: From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 92–100.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2020) Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education* 39 (5–6), 478 – 494.
- Lemmetty, Soila (2020) “Self-learning is present every day - in fact, it's my job”.

- Self-directed workplace learning in technology-based work. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2019) Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* 13 (1), 47–40.
- Lämsä, Anna-maija (2019) Kohti vastuullista johtamista. Teoksessa Collin, Kaija & Lemmetty, Soila (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Helsinki: Edita
- Mauno, Saija, Minkkinen, Jaana & Auvinen, Elina (2019) Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon tutkimus* 38 (4), 271–289.
- Minkkinen, Jaana, Mauno, Saija, Feldt, Taru, Tsupari, Heidi, Auvinen, Elina, Huh-tala, Mari (2019) Uhkaako työn intensivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia* 54 (4), 255–273.
- Painter-Morland, Mollie, Demuijnck, Geert & Ornati, Sara (2017) Sustainable development and well-being: A philosophical challenge. *Journal of Business Ethics*, 146, 295–311.
- Pantzar, Eero (2013) Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teok-sessa Hakala, Juha & Kiviniemi, Kari (toim.) Vuorovaikutuksen jännit-teitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kok-kola: Jyväskylän yliopisto, 11 – 21. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf>
- Pfeffer, Jeffrey (2010) Building sustainable organisations: The human factor. *The Academy of Management Perspectives* 24 (1), 34–45.
- Prugsamatz, Raphaella (2010) Factors that influence organization learning sus-tainability in non-profit organizations. *The Learning Organization* 17 (3), 243–267.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997) Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Helsinki: Atena.
- Rich, Karen L. (2019) Introduction to ethics. Teoksessa Butts, Janie & Rich, Karen L. *Nursing ethics: across the curriculum and into practice*. 5.p. Bur-lington, MA: Jones & Bartlett Learning, 3–30
- Roloff, Julia (2008) Learning from multi-stakeholder networks: Issue-focused stakeholder management. *Journal of Business Ethics*, 82, 233.
- Salonen, Arto O. (2010) Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Scully-Russ, Ellen (2012) Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organisations. *Human Resource Development Interna-tional* 15 (4), 399–415.

- Senge, Peter, Smith, Bryan, Kruschwitz, Nina, Laur, Joe & Schley, Sara (2008) *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. London: Doubleday.
- Smith, Isaac H. & Kouchaki, Maryam (2021) Ethical Learning: The Workplace as a Moral Laboratory for Character Development. *Social Issues and Policy Review*, 15, 277–322.
- Speth, James G. (2010). Towards a new economy and new politics. *Solutions* 1 (5), 33–41.
- Sterling, Stephen (2010) Sustainable education. Teoksessa Gray, Donald, Colucci-Gray, Laera & Camino, Elena (toim.), *Science, Society and Sustainability: Education and empowerment for an uncertain world*. New York: Routledge, 127–140.
- Sweller, John (2011) Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation* 55, 37–76.
- Tractenberg, Rochette, FitzGerald, Kevin & Collman, Jeff (2016) Evidence of sustainable learning from the mastery rubric for ethical reasoning. *Education Sciences*, 41, 400–413.
- Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä
- United Nations (2020) About the Sustainable Development Goals. Saatavilla: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Wals, Arjen E. (2011) Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5 (2), 177–186.
- Wiek, Arnim, Keeler, Lauren & Redman, Charles (2011) Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science* 6, 203–218.
- Wieslander, Malin (2019) Learning the (hidden) silence policy within the police. *Studies in continuing education* 41 (3), 308–325.
- World Health Organization WHO (2007) *Global plan of action on workers' health 2008–2017*.
- Shen, Joe & Zhu, Cherrie (2011) Effects of socially responsible human resource management on employee organisational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 3020–3035.
- Zink, Klaus (2014) Social Sustainability and Quality of Working Life. Teoksessa Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human Resource Management. CSR, Sustainability, E*

Kirjoittajat

KT **Soila Lemmetty** työskentelee tutkijana Itä-Suomen yliopistossa, kasvatustieteiden ja psykologian osastolla. Hän tarkastelee Suomen akatemian rahoittamassa tutkijatohtorihankkeessaan työntekijälähtöisen oppimisen ja innovaatioiden yhteyksiä, edellytyksiä ja seurauksia teknologia-alalla ja poliisityössä. Hän väitteli aikuiskasvatustieteestä tohtoriksi vuonna 2020. Lemmetty on julkaissut kotimaassa ja kansainvälisesti aikuisten oppimisen, työssä oppimisen, luovuuden, innovaatioiden, kestävyyden ja hyvinvoinnin teemoista työelämän kontekstissa.

KT, dos. **Kaija Collin** työskentelee apulaisprofessorina kasvatustieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa. Hän on tutkinut vuodesta 2000 työssä tapahtuvaa oppimista ja sittemmin laajentanut tutkimustoimintaansa ammatillisen identiteetin ja toimijuuden, henkilöstötyön ja johtamisen, luovuuden ja kestäväen oppimisen ja hyvinvoinnin alueille. Collin toimii kansainvälisten julkaisujen toimituskunnissa ja erilaisissa osaamisen kehittämisen, opetuksen, tutkimuksen ja johtamisen asiantuntijatehtävissä.

LT, dos., kirurgi **Teuvo Antikainen** toimii arviointi- ja kehittäjäyli-lääkärinä Keski-Suomen sairaanhoitopiirissä. Hän on ollut tutkijana ja käytännön lääkärimä pitkästi kiinnostunut terveydenhuollon ammatillisesta, työelämälähtöisestä osaamisen kehittämisestä ja sen merkityksestä potilasturvallisuudelle sekä hoidon laadulle. Hän on ollut kehittämässä

Keski-Suomen sairaanhoitopiiriin kokonaisvaltaista ammatillista koulutusta yksilö- ja organisaationäkökulmista sekä ollut luomassa moniammatillisia, tutkimuspohjaisia koulutuskonsepteja.

KM **Tuija Cornér** on väitöskirjatutkija Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen väitöstutkimuksensa käsittelee jatkuvaa oppimista ja yhteisiä oppimisprosesseja ajallisesti rajoittuneissa ja kehkeytyvissä organisaatioissa. Toiminnanteoreettisessa tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti yhteisen kohteen kehitystä, organisaation identiteetin rakentumista sekä muutostoimijuutta.

KK **Kaisu Hämäläinen** viimeistelee pro gradu -tutkielmaansa Jyväskylän yliopistossa, aikuiskasvatustieteen oppiaineessa. Hänen tutkielmansa käsittelee työyhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen rakentumista oppimistilanteessa myötätunnon näkökulmasta. Tämän lisäksi hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat työhyvinvointi sekä työyhteisöjen ja -tiimien vuorovaikutus. Hämäläinen on työskennellyt Jyväskylän yliopiston Lähijohtaminen kestävä oppimisen edistäjänä (JoKo) -tutkimushankkeessa tutkimusavustajana sekä kasvatusta ja opetuslalla opettajana ja esihenkilönä.

KT, Professori **Raija Hämäläinen** työskentelee Jyväskylän yliopistossa. Hänen alaansa on teknologian oppimis- ja opetuskäyttö. Hämäläisen tutkimus kohdistuu Jyväskylän yliopiston strategiselle kärkialueelle ”Oppiminen, opetus ja kehitystä tukevat kasvu- ja oppimisympäristöt”. Hänen kansainväliseen yhteistyöhön pohjautuva tutkimuksensa on keskittynyt pedagogisten ja teknologisten innovaatioiden suunnitteluun sekä oppimis- ja opetusprosessien sekä osaamistarpeiden ymmärtämiseen näissä ympäristöissä.

KT, Dos. **Päivi Hökkä** työskentelee jatkuvan oppimisen tenure track-professorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Hän on tutkimuksissaan tarkastellut työssä oppimista, ammatillisia identiteettejä ja toimijuutta, sekä tunteita ja tunnetoimijuutta työelämässä.

KM, sosionomi (AMK) **Marianne Jaakkola** toimii projektitutkijana Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden laitoksella ja kauppakorkeakoulussa. Hänen tutkimuskohteinaan ovat työssä oppiminen, johtajuus, organisaatio, luovuus ja työhyvinvointi. Jyväskylän yliopistossa Jaakkola on työskennellyt vuodesta 2019 alkaen erilaisissa tehtävissä tutkimus- ja opetustyössä. Hän valmistelee kauppakorkeakoulussa väitöskirjaa, jossa yhdistää johtajuuden, työhyvinvoinnin ja oppimisen teemoja.

FT **Anu Järvensivu** on sosiologian ja aikuiskasvatustieteen, erityisesti työurat ja työelämän muutos, dosentti. Hänellä on pitkä ja monipuolinen kokemus työelämän tutkimuksen ja kehittämisen alalta. Nykyisin hän työskentelee tutkimuspäällikkönä Työterveyslaitoksella.

FT **Anu Kajamaa** on kasvatustieteen (jatkuva oppiminen) professori Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän on myös Exeterin yliopiston kunniaprofessori Iso-Britanniassa. Hän on fasilitoinut lukuisia tutkimusyhteistyöprojekteja yrittäjyyskonteksteissa ja muissa hybridiympäristöissä sekä kouluissa, opettajankoulutuksessa, sosiaali- ja terveydenhuollossa ja vankiloissa. Hän on julkaissut 100 julkaisua kansainvälisissä ja kotimaisissa lehdissä ja kirjoissa ja saanut useita kansainvälisiä palkintoja.

KM **Sara Keronen** työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella projektitutkijana Lähijohtaminen kestävän oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo) -tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Kerosella on aiempaa työkokemusta tutkimustyöstä, operatiivisista henkilöstöhallinnon tehtävistä ja rekrytoinnista henkilöstöpalvelualalta. Aikuiskasvatustieteen alalle kuuluvassa väitöskirjassaan Keronen tutkii itsemääräytymistä ja sen tukemista lähijohtamisen keinoin työssä tapahtuvassa oppimisessa teknologia-alan organisaatiossa ja sairaalassa.

KT **Heikki Kinnari** työskentelee erikoistutkijana Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella ja CELE:ssä (Centre for Research on Lifelong Learning and Education). Hänen lähestymistapa on kasvatussosiologinen ja hänen tutkimuksensa ovat keskittyneet elinikäiseen oppimiseen, kasvatukseen ja koulutuksen hallinnallisuuteen ja koulutus-

politiikkaan. Parhaillaan hän on mukana Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen” (2020–2024).

KT **Hanna Laalo** työskentelee erikoistutkijana Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella ja CELE:ssä (Centre for Research on Lifelong Learning and Education). Hänen tutkimuksensa ovat keskittyneet yrittäjyyskasvatukseen, korkeakoulutukseen ja kasvatuksen hallintaan. Parhaillaan hän on mukana Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen” (2020–2024).

FT **Joni Lämsä** työskentelee tällä hetkellä tutkijatohtorina oppimisen ja koulutusteknologian LET-tutkimusyksikössä Oulun yliopistossa (aiemmin Jyväskylän yliopistossa). Hän on tutkinut oppimisen ja vuorovaikutuksen prosesseja digitaalista teknologiaa sisältävissä oppimisympäristöissä multimodaalista oppimisanalytiikkaa hyödyntäen.

FM **Mikko Niilo-Rämä** on tilastonikkari, joka työskentelee projektitutkijana Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksella.

KT **Susanna Paloniemi** toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hän on tutkinut yhdessä kollegoiden kanssa työssä tapahtuvaa oppimista käytäntöjen, toimijuuden ja tunteiden näkökulmista eri menetelmin useissa työelämän konteksteissa. Hän toimii *Vocations and Learning* -lehden associate editorina.

KM **Aaron Joshua Peltoniemi** työskentelee tällä hetkellä projektitutkijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Monipuolisen ja kansainvälisen koulutustaustan omaavan Aaron J. Peltoniemen tutkimusintressejään ovat muun muassa ajallisuus, dialogisuus, kielipedagogiikka, koulun kielimaisemat.

KK **Justiina Pihlajamaa** toimi tutkimusavustajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella Lähijohtaminen kestävän oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo) -tutkimushankkeessa. Hän suorittaa mais-

terioipintojaan Jyväskylän yliopistossa pääaineenaan aikuiskasvatustiede. Pro gradu -tutkielmassaan Pihlajamaa tarkastelee kestävän työuran ilmiötä.

KT, Dos. **Liisa Postareff** työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa HAMK Edu -tutkimusyksikössä johtavana tutkijayliopettajana. Hänen tutkimuksensa kohdistuu erityisesti koulutuksessa ja työssä tapahtuvaan oppimiseen ja hyvinvointia tukevaan pedagogiikkaan. Hän johtaa useita näihin teemoihin kytkeytyviä kansallisia ja kansainvälisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Postareff on yliopistopedagogiikan dosentti Helsingin yliopistossa.

KTT **Sinimaaria Ranki** työskentelee johtavana asiantuntijana Työterveyslaitoksessa. Hänen työalueenaan on pyrkiä muodostamaan tutkimustietoon pohjautuvaa kokonaiskuvaa siitä, miten globaalit kriisit vaikuttavat hyvinvoinnin ja tuottavuuden kytkentöihin tulevaisuuden työelämässä. Edellisessä työssään Sitran Osaamisen aika -avainalueella hän avasi erityisesti elinikäisen oppimisen rahoituksen kysymyksiä osaamisperustaisen talouskasvun maailmassa. Aiemmin työurallaan hän on toiminut korkeakoulusektorilla johtotehtävissä sekä ekonomistina Suomen Pankissa.

FT **Pauliina Rikala** on väitellyt Jyväskylän yliopistosta vuonna 2015 filosofian tohtoriksi mobiilioppimisesta ja toimii tällä hetkellä tutkija-tohtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hänen tutkimuskohteinaan ovat digitalisaation, oppimisen ja hyvinvoinnin ilmiöt sekä niiden edistäminen mielekkäällä ja kestäväällä tavalla yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasolla.

FT, KM **Heta Rintala** toimii Hämeen ammattikorkeakoulun HAMK Edu -tutkimusyksikössä tutkijayliopettajana (tenure track). Hän on tarkastellut työelämässä oppimista ja työpaikkoja oppimisympäristöinä erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, mutta hänen tutkimuksensa kohdistuu myös oppimiseen työuran aikana eri aloilla ja erilaisissa organisaatioissa.

KT **Minna Ruoranen** toimii ammatillisen täydennyskoulutuksen, työelämälähtöisen oppimisen ja oppimisen ohjaamisen asiantuntija-tehtävissä Keski-Suomen sairaanhoitopiirissä. Lisäksi hän toimii osaaikaisesti postdoc tutkijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Ruoranen väitteli aikuiskasvatustieteestä tohtoriksi vuonna 2020. Ruoranen on tutkinut lääketieteen erikoistumiskoulutuksen käytännön työssä oppimista, oppimisen ohjaamista autenttisissa ja simuloituissa oppimisympäristöissä.

KM **Pinja Ryky** on elinikäisen oppimisen systeemisestä muutoksesta kiinnostunut työelämäkehittäjä. Häntä pohdituttaa Suomen työelämän tulevaisuus etenkin hyvinvoinnin ja toimijuuden näkökulmasta. Hän tarkastelee elinikäistä oppimista niin yksilöiden, yhteisöjen kuin yhteiskunnan tasoilla. Ryky työskentelee erityisasiantuntijana Työterveyslaitoksella ja tekee aikuiskasvatustieteen väitöskirjaa Helsingin yliopistolla. Lisäksi hän toimii uramentorina.

KT **Essi Ryymin** työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa HAMK Edu -tutkimusyksikössä. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat globaali koulutusyhteistyö ja -reformit, digipedagogiikka, työssä tapahtuva oppiminen ja monitieteinen yhteistyö. Hän johtaa useita kansainvälisiä TKI-projekteja. Ryymin on EAPRIL:in (The European Association for Practitioner Research on Improving Learning) johtoryhmän jäsen.

VTT **Heikki Silvennoinen** on kasvatustieteiden laitoksella Turun yliopistossa ja tutkija CELEssä (Centre for Research on Lifelong Learning and Education). Hänen tutkimusotteensa on sosiologinen ja tutkimuskohteita muun muassa valikoituminen ja stratifikaatio koulutuksessa ja työmarkkinoilla, koulutuspolitiikka ja koulutuksen arviointi, koulutuksen hallinnallisuus, aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen. Parhaillaan hän johtaa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta ”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen” (2020–2024).

KM **Kaisa Silvennoinen** työskentelee tällä hetkellä tutkimusavustajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hän on työskennellyt aiemmin muun muassa projektitutkijana Well@DigiWork -hankkeessa Jyväskylän yliopistossa.

LuK **Jesse Sorvali** on tilastotieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja toimi tutkimusavustajana Well@DigiWork -hankkeessa

VTT **Juha Tuunainen** on johtamisen professori Oulun yliopiston kauppakorkeakoulussa ja sosiologian dosentti Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksensa on kohdistunut mm. organisaatiokäyttäytymiseen, innovaatiopoliikkaan, -prosesseihin ja -verkostoihin, tieteellisen tutkimuksen ja yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen sekä yliopisto-organisaatioon ja sen muutokseen. Tällä hetkellä Tuunainen tekee tutkimusta mm. yrittäjyyskoulutuksen hallinnollisesta ja manageriaalisesta integraatiosta yliopistoihin.

KM **Teemu Vasama** on korkeakoulupoliittinen asiantuntija Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnassa. Hän käsitteli aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Tampereen yliopistojen yhdistymistä. Häntä kiinnostavat erityisesti korkeakoulutukseen, toimijuuteen ja identiteettiin liittyvät teemat.

KT, Dos. **Katja Vähäsantanen** toimii tutkijayliopettajana HAMK Edu -tutkimusyksikössä. Ennen siirtymistään Hämeen ammattikorkeakouluun, hän toimi yliopistotutkijana Jyväskylän yliopistossa. Hänen tutkimuksensa ovat liittyneet erityisesti työssä oppimiseen, ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen sekä tunteisiin työelämässä ja korkeakoulutuksessa.