

Pro gradu -tutkielma

LAPPEENRANNAN-LAHDEN TEKNILLINEN YLIOPISTO
SCHOOL OF BUSINESS AND MANAGEMENT
TIETOJOHTAMINEN JA JOHTAJUUS

Lari Jyrhämä

Johtamisen keinot työssä oppimisen edistämiseksi – Case Valio

Pro gradu -tutkielma 2020

Työn ohjaaja ja 1. tarkastaja: Tutkijaopettaja Mika Vanhala

2. tarkastaja: Professori Kirsimarja Blomqvist

TIIVISTELMÄ

Tekijä:	Lari Jyrhämä
Tutkielman nimi:	Johtamisen keinot työssä oppimisen edistämiseksi – Case Valio
Tiedekunta:	School of Business and Management
Maisteriohjelma:	Tietojohtaminen ja johtajuus
Valmistumisvuosi:	2020
Pro gradu -tutkielma:	Lappeenrannan–Lahden teknillinen yliopisto LUT 125 sivua, 13 kuviota, 5 taulukkoa, 1 liite
Tarkastajat:	Tutkijaopettaja Mika Vanhala Professori Kirsimarja Blomqvist
Hakusanat:	työssä oppiminen, transformationaalinen johtaminen, valmentava johtaminen

Digitalisaatio on muuttanut työnkuvia ja jopa kadottanut kokonaisia ammatteja. Muuttuvassa työelämässä vaaditaan uudenlaisia tietoja, taitoja, osaamista ja johtamista. Osaamisen puoliintumisaika on lyhentynyt jo kuuteen vuoteen. Tämä tosiasia haastaa organisaatiot ja koko yhteiskunnan miettimään perinteisen tutkintokoulutuksen, jatkuvan oppimisen ja työssä oppimisen merkitystä ja suhdetta täysin uudeksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia nykyisten työssä oppimisen johtamisen keinojen täsmällisyyttä ja lisätä keskustelua sekä ymmärrystä aiheesta. Tutkimuksen tuloksiin pohjautuen on tarkoitus laatia toimenpidesuositus toimeksiantajayritykselle, miten työssä oppimista tulee nykyisessä tilanteessa tukea ja johtaa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena toimeksiantajayritykseen. Tutkimuksen tuloksena muodostui toimeksiantajayrityksen nykyistä työssä oppimisen johtamista kartoittava malli, jossa on myös tunnistettu tämän tutkimuksen tulosten perusteella tärkeäksi koetut johtamisen ulottuvuudet.

ABSTRACT

Author:	Lari Jyrhämä
Title:	Leadership models to promote workplace learning – Case Valio
Faculty:	School of Business and Management
Master's programme:	Knowledge management and leadership
Year:	2020
Master's Thesis:	Lappeenranta–Lahti University of Technology LUT 125 pages, 13 figures, 5 tables, 1 appendice
Examiners:	Associate Professor Mika Vanhala Professor Kirsimarja Blomqvist
Keywords:	workplace learning, transformational leadership, coaching

Digitalization has changed work and even entire professions have disappeared. In a changing world of work, new types of knowledge, skills, know-how and leadership are required. The half-life of know-how has already reduced to six years. This fact challenges organizations and society as a whole to rethink the importance and relationship of traditional postgraduate education, continuous learning and workplace learning.

The purpose of this study is to research the accuracy of current leadership models to promote workplace learning and to increase discussion and understanding of this topic. As a result of this study a recommendation is produced to commissioning company on how workplace learning should be promoted and managed in the current situation.

The study was conducted as a qualitative case study for the commissioning company. The result of the study was a model of commissioning company's current leadership models to support workplace learning. The model identified dimensions of leadership that were considered important based on the result of this study.

ALKUSANAT

Kirjoitan tutkielmani alkusanat tilanteessa, jossa maailmantalous on suuressa myllerryksessä pandemian seurannaisvaikutusten vuoksi. Johtajuudelle asetetaan suuret vaatimukset tällaisessa tilanteessa ja käytännön rajoitteet pakottavat monilta osin turvautumaan myös digitaalisuuden mahdollisuuksiin. Jokaisessa asiassa voidaan kuitenkin nähdä positiiviset puolet. Presidenttimme sanoin: ”Ottakaa fyysistä etäisyyttä ja henkistä läheisyyttä toisiinne”.

Viisi vuotta kestänyt opiskelujakso on tulossa päätökseen. Matkan varrelle on mahtunut ahkeraa opiskelua ja ponnistelua sekä tiukkoja aikatauluja, mutta muutakin on ehtinyt tehdä. Opiskeluaika on ollut erittäin antoisaa oman oppimiseni, mutta myös muistojen ja kokemusten kannalta ja siitä kiitokset mahtaville ystäväilleni Lappeenrannassa. Onneksi oppiminen jatkuu ja niin myös ystävyys.

Pro gradu -tutkielman valmistuessa haluan esittää ohjaajalleni Mikalle kiitokset valmentavan johtajuuden mukaisista otteista tämän tutkielman ohjaamisessa, Annikalle ja Mariannelle tämän tutkimuksen mahdollistamisesta ja oivalluttavista sparraushetkistä sekä etenkin perheelleni ja ystäväilleni kaikesta tuesta ja neuvoista tässä prosessissa.

Helsingissä 26.3.2020

Lari Jyrhämä

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	8
1.1	Tutkimuksen tausta.....	8
1.1.1	<i>Työelämän murroksen taustat</i>	9
1.1.2	<i>Uudenlaista osaamista ja johtamista</i>	10
1.2	Tutkimuksen tavoitteet.....	11
1.3	Tutkimusongelma ja rajaus.....	12
1.4	Tutkimusmenetelmä ja -aineisto.....	13
1.5	Teoreettinen viitekehys ja keskeinen käsitteistö.....	14
1.6	Tutkimuksen rakenne.....	15
2	TYÖSSÄ OPPIMINEN	17
2.1	Oppiminen.....	17
2.1.1	<i>Muodollinen oppiminen</i>	18
2.1.2	<i>Epämuodollinen oppiminen</i>	18
2.2	Työssä oppiminen.....	20
2.2.1	<i>Kokemuksellinen oppiminen työssä oppimisen lähtökohtana</i>	22
2.2.2	<i>Yksilön työssä oppiminen organisaation oppimisen perustana</i>	24
2.2.3	<i>Työssä oppimisen keinoja</i>	27
3	JOHTAMINEN	29
3.1	Johtamisen ja johtajuuden käsitteiden määrittelyä.....	29
3.2	Osaamisen johtaminen työssä oppimisen perustana.....	33
3.3	Oppimisen johtaminen.....	34
3.4	Transformationalinen johtaminen oppimista tukevana keinona.....	36
3.5	Valmentava johtaminen oppimista tukevana keinona.....	37
4	JOHTAMISEN KEINOT TYÖSSÄ OPPIMISEN EDISTÄMISEKSI	42
4.1	Transformationalisen johtamisen keinot.....	42
4.2	Valmentavan johtamisen keinot.....	44
4.3	Johtamisen työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi.....	46

5	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	53
5.1	Tutkimusprosessi	53
5.2	Tutkimusmenetelmä	54
5.3	Tutkimusaineiston keruu	56
5.4	Tutkittavat	59
5.5	Aineiston analysointi	61
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	65
6.1	Työssä oppimisen syntyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.....	65
6.2	Johtamisen keinot työssä oppimisen tukemiseksi	74
6.3	Työssä oppimisen toteutuminen ja sen johtaminen Valiolla	86
7	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	91
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta	91
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet	103
7.3	Käytännön anti ja jatkotutkimusideoita	107
	LÄHTEET.....	109

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

KUVIOT

Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys	14
Kuvio 2. Tutkimuksen rakenne	16
Kuvio 3. Kokemuksellisen työssä oppimisen syklimalli (mukaillen Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 321.).....	27
Kuvio 4. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (mukaillen Ruohotie 2004.)	42
Kuvio 5. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (mukaillen Viitala 2002, 116.).....	44
Kuvio 6. Johtamisen työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi.	47
Kuvio 7. Tutkimuksen toteuttaminen	54
Kuvio 8. Koodausrunjon visualisointi	63
Kuvio 9. Työssä oppimisen syntyminen	65
Kuvio 10. Työssä oppimisen johtaminen.....	75
Kuvio 11. Työssä oppiminen	93
Kuvio 12. Työssä oppimisen johtaminen.....	97
Kuvio 13. Työssä oppimisen johtaminen Valiolla	102

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot	60
Taulukko 2. Yhteenveto dikotomisista väittämistä	90
Taulukko 3. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen syntymisen tekijöistä	92
Taulukko 4. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen johtamisesta.....	95
Taulukko 5. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen ja sen johtamisen toteutumisesta Valiolla	101

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus osallistuu akateemiseen keskusteluun työssä oppimisen tarpeellisuudesta sekä keinoista, miten työssä oppimista voidaan johtaa. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä työssä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja siitä miten työntekijät itse sen näkevät ja miten he siihen suhtautuvat. Tämän lisäksi tarkoituksena on keskittyä etenkin keinoihin, joilla sitä voidaan johtamisen avulla suunnitelmallisesti edistää.

1.1 Tutkimuksen tausta

Työn tulos – ja sitä kautta yrityksen tulos – on riippuvainen työntekijän työpanoksesta. Se puolestaan rakentuu työntekijän ammattitaidosta ja motivaatiosta. Työntekijän ammattitaito lisääntyy oppimalla uutta. (Peltonen & Ruohotie 1987.) Tämä tosiasia huomioon ottaen on selvää, kuinka tärkeää työntekijöiden ammattitaidosta huolehtiminen organisaatioille on. Tästä huolimatta monet organisaatiot eivät edelleenkään huolehdi tai eivät osaa huolehtia oman henkilöstönsä ammattitaidon kehittamisestä. Syitä tälle voi olla monia; johtotasolla ei ymmärretä tulevia osaamistarpeita, nykyisen osaamisen kartoitusta ei ole edes tehty, luotetaan että rekrytoitavat, juuri tutkintokoulutuksen suorittaneet pitävät organisaation osaamisen tason mukana muutoksessa tai pelätään koulutukseen panostamisen valuvan hukkaan, jos työntekijät vaihtaisivatkin työpaikkaa.

“Ainoa asia, mikä on pahempi kuin se että koulutat työntekijäsi ja he lähtevät, on että et kouluta työntekijöitäsi ja he jäävät.” – Henry Ford

Edellä esitetty Henry Fordin lausuma on paljon ajatuksia herättävä toteamus. Entä jos työntekijöitä ei tosiaan kouluteta ja he jäävät töihin kuitenkin. Silloin osaamattomasta henkilöstöstä tulee organisaatiolle taakka. Työntekijöiden osaamiseen ja kouluttamiseen panostaminen on kiistattoman tärkeää, kyse on enemmän siitä, kuinka sitä voitaisiin organisaatioissa parhaalla tavalla tukea ja edistää.

1.1.1 Työelämän murroksen taustat

Digitalisaation vaikutus näkyy nykyään jo kaikissa organisaatioissa. Digitalisaatio on muuttanut organisaatioiden toimintaa niin, että nykyään muutoksiin tulee kyetä reagoimaan todella nopeasti. (Henriette, Feki & Boughzala 2016.) Muun muassa tietotekniikka, robotiikka ja tekoäly muuttavat tällä hetkellä työelämää ja koko yhteiskuntaa valtavalla nopeudella sekä mahdollisesti jopa mullistavammin kuin mikään aiempi vallankumous. Gordon (2013) sanoo artikkelissaan, että elämme tällä hetkellä kolmatta vallankumousta, joka alkoi 1960-luvulta automaation kehittymisestä. Schwab (2016) toteaa, että digitalisaatio oli kolmas vallankumous ja nyt on jo käynnissä neljäs teollinen vallankumous. Hän kuitenkin toteaa tämän kasvavan digitalisaation perustan päälle ja olevan osittain lomittainen sen kanssa. Näkemyserot riippuvat siitä mitä digitalisaatioon lasketaan kuuluvaksi.

Tietokone, internet ja tekoäly toimivat tämän vallankumouksen ajureina. Tähän mennessä digitalisaation tunnetuimpia ilmentymiä ovat pilvipalvelut, mobiili internet, big data, laskentatehon kasvu ja data-analytiikka. (Fichman, Dos Santos & Zheng 2014.) Nämäkin tekijät saattavat olla vielä täysin alkutekijöissään. Edellä mainittujen lisäksi automaatio, tekoäly ja robotiikka ovat mitä todennäköisimmin vasta juuri pääsemässä vauhtiin ja aika näyttää mikä niiden rooli työelämän murroksessa tulee olemaan.

Teknologian nopea kehitys on johtanut muuttuneisiin työnkuviin ja jopa kokonaisten ammattien katoamiseen. Katoavien ammattien tilalle on kuitenkin tullut uusia ammatteja. (Litchfield, Cooper, Hancock & Watt 2016.) Automaation alkuvaiheen seurauksena ”menetetyt” työpaikat ovat kohdistuneet pääasiassa matalasti koulutettujen työhön. Talouden kasvaessa ja globalisaation kasvattaessa markkinoita, työtä on kuitenkin ollut jatkuvasti tarjolla, eikä automaatio ole lopulta aiheuttanut pelättyä massatyöttömyyttä. Tietotekniikan alkuvaiheen kehitys 1990-luvun alussa muutti niin ikään työmarkkinoita sekä työn tekemisen tapoja valtavasti, jolloin suurta työttömyysaaltoa pelättiin jälleen. Tietotekniikan kehitys kuitenkin johti työn tuottavuuden ja talouden kasvuun, jotka johtivat jälleen uusiin työpaikkoihin. (Yuen 2018.)

Parhaillaan käynnissä olevassa murroksessa, jossa automaatio, robotiikka ja tekoäly ovat siirtymässä teollisuudesta myös korkeakoulutettujen tietointensiivisiin töihin, on alettu miettiä johtaako tämä murros massatyöttömyyteen. Pahimmassa tapauksessa tämä murros johtaa sekä massatyöttömyyteen että työvoimapulaan. Tämä skenaario voi toteutua mikäli talous kasvaa ja sitä kautta tarvittaisiin lisää työvoimaa, mutta ei ole osaavaa työvoimaa yritysten tarpeisiin. (Yuen 2018; Kröger & Kasvi 2020.)

1.1.2 Uudenlaista osaamista ja johtamista

“Kehittynyt teknologia vaatii kehittynyttä osaamista.” – Satya Nadella, CEO, Microsoft

Muuttuva työelämä vaatii myös uudenlaisia tietoja, taitoja, osaamista ja johtamista. (Sitra 2019, 2.) Aiemmin johtaminen on jaettu kahteen näkökulmaan, asioiden ja toiminnan johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). Johtamistutkimuksissa on alettu yhä enemmän nostaa näiden kahden ulottuvuuden rinnalle kolmatta ulottuvuutta, osaamisen johtamista. Osaaminen, jatkuva oppiminen ja työssä oppiminen ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtaisia aiheita yrityksille, sillä ne ratkaisevat yritysten menestymisen ja selviämisen tästä työelämän murroksesta. Digitalisaatio voidaan nähdä yrityksessä joko strategisena kilpailuvalttina ja mahdollisuutena tai lannistavana haasteena. (Urbach & Röglinger 2019.)

Sukupolvet Y ja Z ovat syntyneet ja kasvaneet digitalisaation aikaan, joten heille teknisten laitteiden, internetin ja mobiilin ympäristön käsittely on luonnollista. Digitaalisen ympäristön voi kuitenkin omaksua, vaikka olisikin syntynyt jo aikaa ennen digitalisaatiota. Pohjimmiltaan myös digitalisaatioon liittyvien asioiden omaksuminen on enemmän oppimisesta kuin syntymisen ajankohdasta kiinni. (Colbert, Yee & George 2016.) Osaamisen johtamisen merkitys kasvaa koko ajan entistä enemmän mitä pidemmälle työelämän murroksessa mennään. Osaaminen ja henkinen pääoma tulevat olemaan yritysten tärkein pääoma ja investointi tulevaisuudessa. Organisaatioiden on turha investoida suuria summia uusiin teknologioihin, jos niillä ei ole osaavaa henkilöstöä sitä teknologiaa käyttämässä. (Kröger & Kasvi 2020.)

Osaamisen puoliintumisajan on aikaisemmin todettu olevan 30 vuotta, nyt sen on tutkittu lyhentyneen jo peräti kuuteen. Tämän lisäksi, kun otamme huomioon, että korkeakoulutus kestää tyypillisesti 4–6 vuotta, niin karrikoidusti ensimmäisenä opiskeluvuotena opitut asiat ovat valmistumisen aikaan jo puoliksi vanhentuneita. Siinä missä aikaisemmin organisaatiot pystyivät palkkaamaan vastavalmistuneen korkeakoulutetun kilpailukykyiseksi työntekijäksi pitkäksi aikaa, niin nykyään vastavalmistuneiden osaamisesta on suurimmat hyödyt käytetty jo muutamassa vuodessa. Tämä tosiasia haastaa organisaatiot ja koko yhteiskunnan miettimään perinteisen tutkintokoulutuksen, jatkuvan oppimisen ja työssä oppimisen merkitystä ja suhdetta täysin uusiksi. (Yuen 2018; Kröger & Kasvi 2020.)

Nykyisten tutkintokoulutusten opit ja muu substanssiosaaminen vanhenevat nopeasti, joka pakottaa meidät oppimaan jatkuvasti uutta. Tämä vaatii yrityksiltä huomattavia panostuksia henkilöstönsä kouluttamiseen ja oppimiseen. Yrityksen henkilöstö ei luonnollisestikaan voi jatkuvasti tehdä uutta viiden vuoden tutkintokoulutusta muutaman vuoden välein pysyäksään mukana muutoksen tahdissa. Oppiminen täytyy sisällyttää osaksi työtä, eli tarvitaan työssä oppimista. Joustavaa yhteistyötä tarvitaan myös oppilaitosten kanssa. Oppilaitosten on kyettävä tarjoamaan entistä enemmän pieniä koulutuskokonaisuuksia sekä täsmäkoulutuksia, joita yritysten henkilöstö voi hyödyntää työn ohessa ilman, että heidän täytyy lopettaa työt ja suorittaa pitkiä tutkintokoulutuksia. (Yuen 2018.)

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää keinoja, joilla työssä oppimista voidaan nykyistä tehokkaammin tukea ja johtaa Valiolla. Tavoitteena on tutkia nykyisten työssä oppimisen johtamisen keinojen täsmällisyyttä ja lisätä keskustelua sekä ymmärrystä kyseisestä aiheesta. Tämän lisäksi tavoitteena on löytää tekijöitä, joita ei välttämättä ole työssä oppimisen johtamisen tutkimuksissa aiemmin vielä huomioitu. Tämän tutkimuksen tulosten avulla on tarkoitus laatia toimenpidesuositus Valiolle, miten työssä oppimista tulee nykyisessä tilanteessa tukea ja johtaa.

Lopullinen toimenpidesuositus laaditaan erikseen tämän tutkimuksen tuloksen sekä erillisen kartoituksen avulla, jossa otetaan huomioon ulkoapäin tulevien megatrendien vaikutusta työssä oppimiseen ja sen johtamiseen. Ulkoapäin tulevat megatrendit toimivat tässä tutkimuksessa taustavaikuttajana ja ovat myös työssä oppimisen tarpeellisuuden perimmäinen syy. Tavoitteena on ymmärtää, miten megatrendien omaksumista tulee organisaatiossa tukea sekä millaisia toimia pitää johtamisen näkökulmasta tehdä, että organisaatiossa on valmiutta muuttaa toimintaa ulkoapäin tapahtuvien muutosten mukaisesti työssä oppimisen keinoin.

1.3 Tutkimusongelma ja rajaus

Tämän tutkimuksen päätutkimuskysymys on:

Millä keinoilla työssä oppimista voidaan tukea ja johtaa Valiolla?

Päätutkimuskysymystä täydennetään alatutkimuskysymyksillä, joiden avulla pyritään selkeyttämään päätutkimuskysymystä:

1. *Mistä työssä oppiminen syntyy ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen?*
2. *Mitä keinoja työssä oppimisen tukemiseksi johtamisen avulla on?*
3. *Miten työssä oppiminen ja sen johtaminen toteutuvat Valiolla?*

Tutkimusta voi käsitellä useista eri näkökulmista. Tutkittavan aiheen tulee olla riittävän rajattu, jotta tutkimuksessa voidaan saavuttaa tarpeellinen syvyys. (Malmsten 2007, 58.) Rajauksen tarkoituksena on auttaa tutkimuksen tavoitteen tarkentamisessa niin, että siinä keskitytään selvästi tutkittavaan ongelmaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 81.) Tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden kannalta rajauksessa on tärkeää osata erottaa tutkimuksen kannalta oleelliset asiat (Malmsten 2007, 58).

Tutkimus rajataan temaattisesti sen teoreettisen viitekehyksen ja keskeisten käsitteiden avulla. Nämä luovat tutkimukselle sitä rajaavat raamit ja ohjaavat tutkimuk-

sen suuntaa sen tavoitteen vaatimaan suuntaan. (Malmsten 2007, 63.) Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä työssä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, niin pyrkimyksenä ei ole laajentaa tätä tutkimusta koskemaan kaikkea työssä oppimiseen vaikuttavaa ja liittyvää. Tutkimuksen päätavoitteena on pyrkiä keskittymään nimenomaan työssä oppimisen johtamisen keinojen selvittämiseen.

Tutkimus voidaan rajata myös alueellisesti sekä ajallisesti (Malmsten 2007, 68). Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään tutkimaan johtamisen keinoja työssä oppimisen tukemiseksi Valiolla. Haastatteluissa kohderyhmäksi otetaan Valiolta kolme ylemmän johdon henkilöä ja kolme heistä alemman portaan henkilöä. Tarkastelunäkökulma kohdeyritykseen Valioon tekee tutkimukseen alueellisen rajauksen. Tästä syystä tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä vahvojen organisaattorien tekijöiden vaikutusten takia. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakennetaan ennen vuotta 2020, joka rajaa aiempien tutkimusten vaikutusten sitä edeltävään aikaan. Tutkimuksen haastattelut toteutetaan alkuvuonna 2020, joka tekee tutkimukseen ajallisen rajauksen. Nämä ajalliset rajaukset kohdistavat tutkimuksen tulokset vuoteen 2020, joskin haastateltavien vastaukset peilautuvat myös heidän aiempiin kokemuksiin.

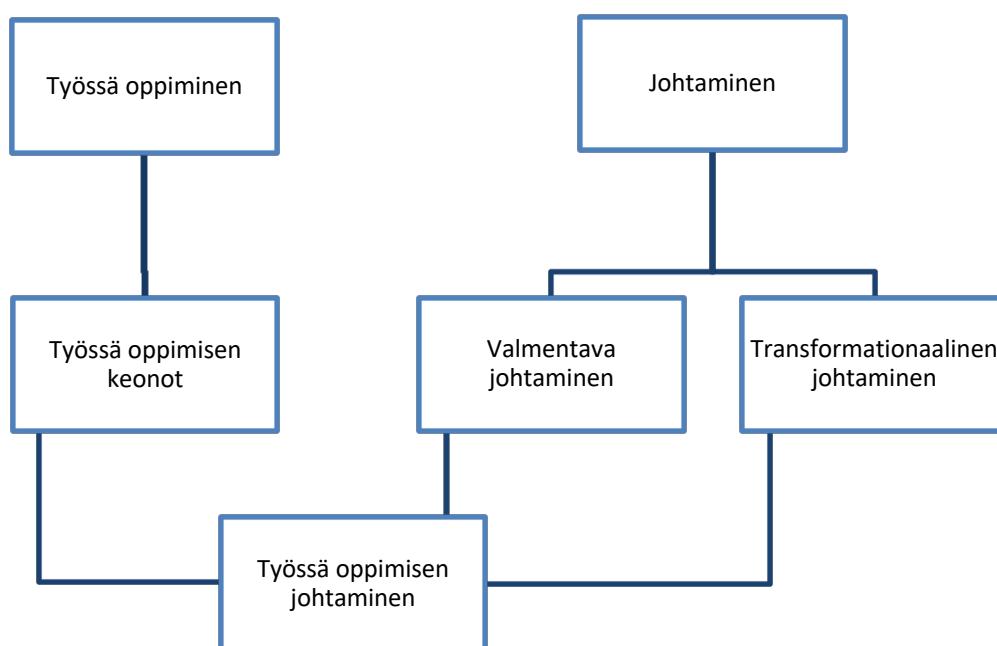
1.4 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimusaineisto koostuu puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Teemahaastattelussa on tarkoitus edetä ennalta määritettyjen teemojen mukaisesti ja käsiteltävät aiheet kootaan aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Haastattelurunko rakennetaan aikaisemman kirjallisuuden avulla sekä yhteistyössä Valiolla toimivan yhteyshenkilön kanssa. Työssä oppimisesta löytyy paljon kirjallisuutta, jota voi hyödyntää teoriaviitekehysten rakentamiseen sekä taustatutkimukseen. Myös erilaisista oppimista edistävästä johtamisen keinoista on olemassa teorioita, malleja ja näkökulmia.

Vaikka työssä oppimista voidaan mitata ja arvioida, on sen luonnehdinta verbaalisesti kattavampaa ja syvällisempää kuin numeerinen tulkinta. Tästä syystä tutkimusmenetelmäksi valittiin kvalitatiivinen tutkimus kvantitatiivisen asemesta. Haastatteluiden avulla tutkitaan Valion nykytilannetta ja mielipiteitä ja ajatuksia siitä, miten työssä oppimista voidaan tukea ja johtaa paremmin.

1.5 Teoreettinen viitekehys ja keskeinen käsitteistö

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen käytetään tieteellisiä kansainvälisiä artikkeleita ja tutkimuksia. Lähteinä tullaan käyttämään myös kansainvälisiä sekä kansallisia teoksia koskien oppimista, työssä oppimista sekä johtamista. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kuvattu alla olevassa kuviossa 1.



Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys

Työssä oppiminen

Työssä oppimisella tarkoitetaan yleisesti oppimista, joka tapahtuu työpaikalla tai työhön liittyvissä tehtävissä. Työssä oppiminen tarkoittaa työntekijän osaamiseen panostamista. Se mahdollistaa työntekijän ammattitaidon kehittymisen sekä lisää

organisaation tehokkuutta ja tuottavuutta. (Boud & Garrick 1999, 5–6.) Työssä oppiminen on jatkuvaa oppimista, eikä sitä voi tietoisesti lopettaa tai aloittaa. Sitä voi kuitenkin tietoisesti organisoida (Billet 1992, 152).

Johtajuus

Johtajuudessa korostetaan inhimillisiä tekijöitä, kuten motivoimista, inspiroimista, osaamista, kehittymistä, joustavuutta, visiointia sekä sitoutumista. (Daft 2010, 5; Yukl 2013, 6.) Johtajuuden pyrkimyksenä on luoda visio, jolla ohjataan suuntaa ja pyritään kommunikaation keinoin ohjaamaan ja tukemaan alaisia haluttuun suuntaan. (Kotter 1990, 103.)

Transformationaalinen johtaminen

Transformationalisessa johtamisessa on tavoitteena esimerkillinen johtaminen, korkea moraalit ja itsensä ylittäminen. Bryman (1992) täydentää, että transformationaalinen johtaminen keskittyy johtajan emotionaalisiin kykyihin sekä taitoon luoda luottamusta alaisten keskuudessa, jossa myös johtajan karismalla on vaikutusta.

Valmentava johtaminen

Valmentava johtaminen on prosessi, jossa pyritään keskittymään suorituskyvyn parantamiseen ja valmennettavan vahvuuksien korostamiseen oppimisen ja kehittymisen kannalta. (McCarthy & Milner 2013.) Valmentavan johtamisen keskiössä on kyselevä ja kuunteleva vuorovaikutusprosessi, jossa keskitytään muun muassa tavoitteista keskustelemiseen, palautteen antoon, neuvomiseen ja ohjaamiseen sekä ennen kaikkea valtuuttamiseen (Evered & Selman 1989; Ellinger & Bostrom 1999).

1.6 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus koostuu yhteensä seitsemästä luvusta. Johdannossa on selitetty lyhyesti tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet, rajaukset, teoreettinen viitekehys, keskeiset käsitteet, rakenne sekä tutkimuksessa käytettävät menetelmät ja aineistot. Toisessa luvussa käsitellään oppimisen sekä työssä oppimisen teoriaa. Tavoitteena on pohjustaa yleisen oppimisen periaate sekä esitellä työssä oppimisen keinoja ja sen merkitystä. Kolmannessa luvussa keskitytään johtamiseen. Siinä tarkastellaan erilaisia

johtamisteorioita historiasta ja niiden kehittymistä sekä nykyisiä johtamismalleja, joilla työssä oppimista voitaisiin johtaa. Neljännessä luvussa tarkennutaan johtamisen keinoihin ja välineisiin työssä oppimisen edistämiseksi. Tämä luku on yhteenvetoluku luvuista kaksi ja kolme, jossa esitetään tiiviisti johtamisen keinot ja työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi.

Tutkimuksen empiirinen osuus koostuu loppuista kolmesta luvusta. Viidennessä luvussa esitellään vielä johdantokappaletta tarkemmin tutkimuksen toteuttaminen, tutkimusmenetelmä, aineiston keruu, tutkittavat ja analysointimenetelmät. Kuudennessa luvussa esitellään tutkimustulokset, sekä analysoidaan aineisto, jonka avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Seitsemännessä luvussa on esitetty tämän tutkielman johtopäätökset, yhteenveto, luotettavuuden arviointi sekä jatkotutkimusideat. Tutkimuksen rakenne on kuvattu alla olevassa kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimuksen rakenne

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

Tässä pääluvussa perehdytään oppimisen sekä työssä oppimisen teoriaan. Tavoitteena on luoda ymmärrys oppimisen ja työssä oppimisen peruseriaatteisiin ja niihin vaikuttaviin tekijöihin. Luvussa perustellaan työssä oppimisen merkitystä ja tarpeellisuutta organisaatioille ja esitellään työssä oppimisen keinoja.

2.1 Oppiminen

Ihmisten oppiminen perustuu motivaatioon (Collin 2009, 200). Billetin (2001) mukaan henkilökohtainen kiinnostus on avainasia oppimisessa, sillä silloin yksilö on valmis kohdistamaan aikaansa ja energiaansa oppimisprosessiin. Mikäli yksilö ei ole kiinnostunut kehittymään, ei kehittymistä lähtökohtaisesti voi tapahtua. Itsensä johtamisen näkökulmasta katsottuna oppimisen ja kehittymisen tulee ensisijaisesti kohdistua itseän. Tämä auttaa yksilöitä tähtäämään ja kohdentumaan sellaisiin tehtäviin, jotka vastaavat omia arvoja ja tarpeita. (Neck & Manz 2007.) Yksilöiden täytyy ymmärtää oman motivaation merkitys työelämässä, eli millaisista asioista he innostuvat ja ovat kiinnostuneita. Oma motivaatiota tulee myös osata johtaa työelämässä menestyäkseen. (Quigley & Tymon 2006.)

Oppiminen ei rajoitu ainoastaan perinteiseen koulutukseen. Asioita opitaan työssä, harrastuksissa, kotona ja erilaisissa konteksteissa myös perinteisten koulutustilanteiden ulkopuolella. Laaja-alaista oppimista erilaisissa tilanteissa kuvaillaan käsitteellä *elämänlaajuinen oppiminen*. Ihmisten oppiminen myös jatkuu nuoruusvuosien peruskoulutuksen jälkeen läpi koko elämän erilaisten oppimiskokemusten muodossa. Tästä käytetään termiä *elinikäinen oppiminen* tai *jatkuva oppiminen*. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 19–20)

Oppimisen on tunnistettu olevan ilmiö, joka tapahtuu tietyssä kulttuurikontekstissa (Brown, Collins & Duguid 1989; Hager 2005; Resnick 1987). Tällä tavalla muun muassa työssä oppiminen ja koulussa oppiminen voidaan erottaa toisistaan, sillä ne tapahtuvat eri kulttuurikonteksteissa. Yksi näiden käsitteiden keskeisimmistä eroista on se, että koulussa oppiminen on usein muodollista ja suunnitelmallista koulutusta

työssä oppimisen ollessa pääasiassa luonteeltaan epämuodollista. (Eraut 2004; Marsick & Watkins 1990.) Oppimisen konsepti mielletään usein muodolliseen oppimiseen, josta tunnetuin muoto on juuri koulussa oppiminen.

2.1.1 Muodollinen oppiminen

Muodollinen oppiminen, eli suunnitelmallisen koulutuksen myötä tapahtuva oppiminen nähdään perustuvan ajatteluun, ei niinkään tekemiseen. Muodollinen oppiminen on mitattavaa, eli se painottaa eksplisiittistä tietoa. (Hager 2005.) Muodollisessa oppimisessa oppimisen tulokset ovat myös usein ennustettavissa, koska muodollisessa oppimisessä on selkeä suunnitelma ja tavoite siitä, mitä halutaan opittavan (Hager 1998). Muodollisen oppimisen tavoitteena voidaan pääasiassa sanoa olevan yleissivistyksen kehittäminen sekä tuottaa oppijalle alakohdaisia yleisiä taitoja, joita hän voi tapauskohtaisesti soveltaa eri konteksteissa. Muodollisen koulutuksen avulla voidaan myös parantaa epämuodollisen oppimisen tasoa (Svensson, Ellström & Åberg 2004).

Monet organisaatiot panostavat muodolliseen koulutukseen ja kouluttamiseen (Becker & Bish 2017). Koulutuksia voi joko järjestää organisaation sisäisesti oman koulutusohjelman mukaan tai käyttää ulkopuolisia koulutuksen tarjoajia. Ulkopuolisia koulutuksia voi olla muun muassa erilaiset kurssit, seminaarit, workshopit, mentorointi tai konsultit. Sisäisiä koulutuksia voi puolestaan olla esimerkiksi tehtäväkohtaiset koulutukset tai yleiset kurssit, työnkierto tai mentorointi. Ulkopuolisten koulutusten haasteena saattaa olla se, että opitut asiat eivät päde omassa organisaatiossa. Toisaalta ulkopuoliset koulutukset saattavat antaa laajempaa ja erilaista näkemystä kuin sisäiset koulutukset. (Frost & Wallingford 2013.)

2.1.2 Epämuodollinen oppiminen

Pelkällä kirjaviisaudella harvemmin kuitenkaan kehitytään todelliseksi työelämän ammattilaiseksi. Jatkuva ja edelleen kiihtyvä muutos ovat ajaneet meidät tilanteeseen, jossa yhä enemmän oppimisesta toteutuu muodollisten koulutusten ulkopuolella erilaisissa epämuodollisissa tilanteissa. (Marsick & Watkins 1990 5–6.) Laa-

jempaa ja syvällisempää, tilannekohtaista osaamista pystytään kehittämään epämuodollisen oppimisen kautta. Hodkinson ja Hodkinson (2004) ovat sitä mieltä, että oppiminen tapahtuu, kun oppija aiheuttaa ympäristössään muutoksen. Oppiminen on siis teko ja oppimisen seuraus on ympäristössä tapahtuva uusi asiayhteyksien sarja. Epämuodollinen oppiminen tapahtuu usein tekemisen kautta, eli ilman suunnitelmallista oppimistoteutusta sekä ilman määriteltyjä oppimistavoitteita. Täten voidaan ajatella, että epämuodollista oppimista tapahtuu ikään kuin vahingossa (Spagnoletti ym. 2013).

Ellinger (2005) toteaa, että epämuodollinen oppiminen kattaa ihmisten oppimisesta suuremman osan kuin muodollinen oppiminen. Epämuodolliseen oppimiseen vaikuttavat kuitenkin aina tilannekohtaiset tekijät, joita voivat olla muun muassa organisaation kulttuuri, erilaiset kannustimet, palkitsemiset, ylennykset ja työturvallisuus. Myös organisaation toimiala vaikuttaa oppimiseen tilannekohtaisena tekijänä. Tilannekohtaisilla tekijöillä on suuri vaikutus epämuodolliseen oppimiseen. LeNir (2016) toteaa, että epämuodollinen oppiminen pitää sisällään kaiken sen mikä tapahtuu järjestetyn oppimisympäristön ulkopuolella.

Ellinger (2005) toteaa, että epämuodollista oppimista edistävät organisaatiossa sitoutunut johto, sisäisen oppimisen kulttuuri, tarvittavat työkalut ja resurssit, sekä oppimisverkostot. Sitoutuneen johdon tehtävänä on toimia valmentajana sekä mentorina, toimia esimerkkinä, mahdollistaa työntekijöille oppimistilaisuuksia, rohkaista riskinottoa, tukea oppimista, korostaa tiedon jakamisen ja toisten kehittämisen kulttuuria sekä antaa positiivista palautetta. Näitä keinoja käytetään työssä oppimisen johtamisen keinoina (ks. Ellinger & Bostrom 1999; Bass & Avolio 1994; Viitala 2002; Ruohotie 2004). Työssä oppimisen johtamisen keinoja käsitellään tulevissa luvuissa.

Marsick ja Watkins (1990) ovat jaotelleet tutkimuksessaan muodollisen ja epämuodollisen oppimisen lisäksi vielä erikseen satunnaisen oppimisen, joka tarkoittaa muodollisen tai epämuodollisen oppimisen sivutuotetta, joka voi ilmetä työtehtävien seurauksena tarkoituksettomana ja organisoimattomana ilmiönä. Satunnaista oppimista voi tapahtua muun muassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, saavutuksen

yhteydessä tai yrittämisen ja erehdyksen kautta (Marsick & Watkins 2001). Satunnainen oppiminen jätetään kuitenkin tässä tutkimuksessa viitekehyksen ulkopuolelle.

2.2 Työssä oppiminen

Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen on ryhdytty kiinnittämään entistä enemmän huomiota. *Työssä oppimisen* käsite on kuitenkin vielä melko tuore ilmiö ja sen tutkimus on lähtenyt kasvuun vasta 1990-luvulle tultaessa. (Marsick & Warkins 1990) Työssä oppiminen liittyy usein työelämän dynaamisuutta ja innovatiivisuutta korostaviin tutkimuksiin (Varila & Rekola 2003). Tällä hetkellä työssä oppimisen tutkimus on hyvin laaja-alaista sekä poikkitieteellistä. Syynä tutkimuksen laajentumiseen on viime vuosikymmeninä tapahtunut ennennäkemättömän nopea yhteiskunnallinen rakennemuutos, joka on johtunut tieto- ja viestintäteknologian kehityksestä, kasvavasta tiedontuotannosta sekä globalisaatiosta. (Collin 2009.) Nämä tekijät ovat muuttaneet laajalti muun muassa työn sisältöä ja sen organisointia. Muutokset ovat johtaneet siihen, että jatkuvasta oppimisesta on tullut erittäin kriittinen tekijä organisaatioiden kilpailukyvyn kannalta. (Tynjälä 2008.)

Työssä oppimista on määritelty käsitteenä riippuen siitä, kirjoitetaanko se yhteen vai erikseen. Kirjoitettaessa erikseen, *työssä oppimisella* (*workplace learning / learning at work*) tarkoitetaan yleisesti oppimista, joka tapahtuu työpaikalla tai työhön liittyvissä tehtävissä. Tässä määritelmässä korostuu nimenomaisesti oppimisen tapahtumapaikka. Työssä oppimista erikseen kirjoitettua pidetään myös termin yläkäsitteenä. Yhteen kirjoitettuna *työssäoppimisella* (*on the job learning / work based learning / work related learning*) tarkoitetaan spesifimpää määritelmää, joka on rinnastettavissa suunnitelmalliseen työharjoitteluun tai projektityöskentelyyn, joita toteutetaan osana ammatillista koulutusta. (Varila & Rekola 2003, 17.) Tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulmana on laajempi käsite, eli *työssä oppiminen* erikseen kirjoitettuna.

Työssä oppiminen tarkoittaa työntekijän osaamiseen panostamista. Työssä oppiminen mahdollistaa työntekijän ammattitaidon kehittymisen sekä lisää organisaation

tehokkuutta ja tuottavuutta. (Boud & Garrick 1999, 5–6.) Työssä oppiminen on jatkuvaa oppimista, eikä sitä voi tietoisesti lopettaa tai aloittaa. Sitä voi kuitenkin tietoisesti organisoida (Billet 1999, 152). Suomalaisessa tutkimuksessa työssä oppiminen on määritelty henkilöstön kehittämiseksi ja eräänlaiseksi menetelmäksi, jonka tarkoituksena on tarkoituksellisesti ohjata työntekijää erilaisiin tehtäviin, jossa hänen oletetaan työtehtäviin perehtymisen kautta oppivan ja kehittyvän. (Väisänen 2003, 7.)

Organisaatioihin kohdistuu jatkuvasti muutoksia, joihinkin enemmän ja suurempia, kun taas toisiin vähemmän ja pienempiä. Oppimista tarvitaan kuitenkin aina, kun muutosta kohdistuu edes vähän, sillä se tarkoittaa toimintatapojen muuttumista. Oppiminen on yritykselle ennen kaikkea keino selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä, mutta parhaimmillaan ja tavoitetilassa se on kilpailuvälittäjä. (Moilanen 2001, 229; Sydänmaanlakka 2002, 25.) Sydänmaanlakka (2002) toteaa myös, että nykyaikana mikään muu ei ole varmaa paitsi muutos.

Työssä oppiminen kytkeytyy enemmän epämuodollisen oppimisen kontekstiin, sillä se on pääasiassa tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista (Marsick & Watkins 1990; Hodkinson & Hodkinson 2004). Marsick & Watkins (1990) korostavat, että työssä oppiminen ei ole toiminnan lähtökohta, vaan se ilmenee tehdyn työn seurauksena. Tutkimuksissa on todettu, että epämuodollisessa oppimisessä oppimisen syntyhetkeä on vaikea määritellä, sillä oppiminen tapahtuu työnteon ohessa. (Billet 1999; Tynjälä 2008.) Työssä oppiminen on moniulotteinen ilmiö, johon liittyy yksilön kognitiiviset ja emotionaaliset valmiudet sekä työympäristö oppimisen mahdollistajana. (Billet 2001; Tynjälä 2008.) Työssä oppimisen lähtökohta on yksilön oma motivaatio, joka luo kaikelle oppimiselle perustan. Myös aikaisempi työkokemus luo perustaa uusien asioiden oppimiselle. Bear ym. (2008) toteavat, että 75 prosenttia oppimisesta työpaikalla on epämuodollista oppimista. Työssä oppimisen teoriat pohjautuvat Deweyn (1938) ja Lewinin (1947) tutkimuksiin kokemuksellisesta oppimisesta.

Työssä oppimisen 70–20–10-malli

70–20–10-malli on rakennettu havainnollistamaan suhdetta, jolla omatoiminen oppiminen, muilta oppiminen ja muodollisen koulutuksen määrä suurin piirtein jakautuvat työssä oppimisessa. Lombardo ja Eichinger (1996) kehittivät jaottelun niin, että työssä oppimisesta 70 prosenttia tapahtuu työtä tekemällä ja haasteisiin tarttumalla sekä ongelmia ratkaisemalla, 20 prosenttia tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kuten mentoroinnissa, palautteen kautta, kokemuksia jakamalla tai seuraamalla muiden työtä. Kymmenen prosenttia työssä oppimisesta puolestaan tapahtuu formaalien koulutusten, kuten seminaarien ja valmennusten kautta. Tämän mallin isänä on pidetty myös Allen Toughia, joka esitti jo 1960-luvulla saman suuntaisia ajatuksia, mutta ei varsinaisesti kehittänyt nykyisin käytössä olevaa jaottelumallia. (Kajewski & Masden 2012.)

Mallia kohtaan on myös esitetty paljon kritiikkiä. Thalheimer (2006) on kritisoinut mallin tarjoamaa tarkkaa tasalukuihin perustuvaa prosenttimäärää eri oppimisen kategorioihin. Kajewski ja Masden (2012) puolestaan kritisoivat tutkimuksessa käytettyjen havaintojen vähyyttä ja puutteellisuutta sekä kyseenalaistavat tutkimustulosten alkuperän. Myös Betts (2011) kritisoi sitä, että mallin tueksi ei löydy empiiristä dataa. Jefferson ja Pollock (2014) toteavat, että jo menestyneiden yritysjohtajien käyttäminen tutkimuskohteina, luo varsin suppean näkemyksen, joka ei välttämättä anna luotettavaa ja kokonaisvaltaista kuvaa työssä oppimisen mallista. Vertaavaa tutkimusta, jossa esitettäisiin mallin toimivuus erityyppisissä työtehtävissä, kuten esimerkiksi paperikoneenhoitajalla ja juristilla ei ole tehty (Betts 2011).

2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen työssä oppimisen lähtökohtana

Packer ja Goicoechea (2000) toteavat, ettei oppiminen ole vain tiedollinen ilmiö, vaan se on tekemistä ja kokemista. Dewey (1938) kuvaa oppimisen tapahtuvan kokemuksen kautta, kun oppiva henkilö tulee tietoiseksi joistakin ajatuksista sekä niiden käytännön toimivuudesta. Uuden oppimisen pohja rakentuu jostain aiemmin tehdystä, koetusta tai nähdystä asiasta. Kokemuksen avulla pystytään hahmottamaan kokonaisuuksia helpommin, jolloin ymmärretään asioiden välisiä yhteyksiä. (Collin 2009, 135–137.) Kokemuksellinen oppiminen on prosessi, jossa painotetaan

oppimisen jatkuvuutta sekä tiedon uusiutumista, oppimisen tuloksen tai sisällön sijaan. Tiedon luonteen ei voida nähdä olevan pysyvää, vaan uusien kokemusten kautta käsityksemme sekä oppimisemme muokkaantuvat jatkuvasti. (Kolb 1984, 27.)

Kokemus on oppimisen kannalta erittäin merkittävää, jonka takia oppimisen edistämiseksi on keskityttävä sitä edistävien olosuhteiden kehittämiseen. (Dewey 1938.) Oppimisen prosessi tapahtuu siis, kun menneiden ja nykyisten asioiden välille löydetään yhteys. Nikolova, Ruysseveldt, De Witte ja Syroit (2014) toteavat, että prosessin toteutumisessa ongelmaksi voi muodostua oppijan motivaation kohdentaminen uusien asioiden soveltamiseen menneisyydestä kerätyn osaamisen ja tiedon hyödyntämisen avulla.

Kolb (1984) on kehittänyt kontekstiriippumattoman yksilön oppimista kuvaavan syklimallin. Nonaka ja Takeuchi (1995) sekä Crossan, Lane ja White (1999) ovat puolestaan kehittäneet myös ryhmä- ja organisaatiotason huomioivat mallit. Näitä malleja käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Kolb (1984, 42) on määritellyt kokemuksellisen oppimisen muodostuvan neljästä eri vaiheesta ja muodostavan niin kutsutun oppimissyklin. *Omaehtoainen kokemus* toimii perustana ja impulssina oppimiselle ja uuden tiedon reflektoinnille. Kokemuksen harkitseva ja kriittinen *reflektointi ja tarkkailu* antavat mahdollisuuden eri näkökulmien tarkastelulle ja syy-seuraus -suhteiden ymmärtämiselle. Seuraavassa vaiheessa pyritään *käsitteellistämään kokemuksia*, eli yhdistämään uusia havaintoja ja reflektioita aiemmin tunnetuihin malleihin sekä teorioihin tavoitteena luoda uusia ajatuksia. Tämä auttaa ymmärtämään sitä mitä on opittu. Uusia malleja puolestaan pyritään soveltamaan syklin seuraavassa vaiheessa, eli *aktiivisella kokeilulla*. Kokeilemisen kautta syntyneiden uusien kokemusten kautta sykli alkaa jälleen alusta.

Kolbin (1984, 40–42) kokemuksellinen malli jaetaan kahteen ulottuvuuteen; *tiedon tuottamiseen ja tiedon muuntamiseen*. Tiedon tuottamiseen kuuluvat omaehtoainen kokemus sekä kokemuksen käsitteellistäminen. Omaehtoisten kokemusten kautta luodaan uutta tietoa, jota ei välttämättä heti ymmärretä. Kokemusten käsitteellistämisen avulla tietoa pystytään paremmin ymmärtämään, millaista tietoa kokemusten

kautta on syntynyt. Toisessa ulottuvuudessa, eli tiedon muuntamisessa, tietoa pyritään jalostamaan refleктоimalla tai soveltamalla opittuja asioita käytännössä. Kolbin (1984, 42) oppimisen syklimallista on sittemmin kehitetty muokattuja versioita (ks. Nonaka & Takeuchi 1995; Zack 2002; Bontis, Crossan & Hulland 2002; Huber 1991; Crossan, Lane & White 1999; Järvinen, Koivisto & Poikela 2002), joita käsitellään seuraavassa alaluvussa.

Kokemuksellinen oppimisen lähtökohtana on yksilön kyky reflektoida omaa tekemistään. Reflektoinnilla tarkoitetaan älyllistä ja affektiivista toimintaa oppimisen yhteydessä, jossa yksiö tutkii, eli muistelee omia tietojaan ja kokemuksiaan uuden oppimisen ja ymmärtämisen saavuttamiseksi. (Boud 1985.) Hyvä reflektointikyky auttaa aiemman kokemuksen kriittisessä tarkastelussa, jonka avulla uuden oppimista voidaan tukea. (Viitala 2013, 145–146.) Boud (1985) toteaa, että reflektointia voi tehdä esimerkiksi palauttamalla kokemuksia mieleen ja kuvailemalla niitä uudelleen, läpikäymällä myönteisiä ja kielteisiä tunteita oppimiskokemuksiin liittyen sekä uudelleenarvioimalla kokemuksia.

2.2.2 Yksilön työssä oppiminen organisaation oppimisen perustana

Yhteisön, esimerkiksi organisaation osaaminen ilmenee sen toiminnan kautta. Montaa osaamiseen liittyvää tekijää pidetään itsestäänselvyytenä ja ne ovat osa rutineja. Osaaminen, oppiminen ja uudistuminen liittyvät toisiinsa ja ilmenevät arkisissa toiminnoissa. Kehittääkseen osaamista tulee keskittyä oppimismahdollisuuksien luomiseen. Oppimismahdollisuuksia voidaan luoda rakentamalla kulttuuria, tiimityöskentelyä ja työn sisältöjä, jotka edistävät oppimista. Organisaatioissa tulee myös vaalia rakentavaa keskustelu- ja reflektointimahdollisuutta, jotta oppimista voidaan tukea organisatorisena prosessina. (Håland & Tjora 2006.)

Strategiatutkimuksen keskiössä on ajatus siitä, että organisaatiot kilpailevat omaan organisaatioon sitoutuneiden kyvykkyyksien avulla. Kyvykkyydet ovat ikään kuin osaamista, jolla organisaatio pystyy johtamaan käytössä olevia resurssejaan oman päämäärän saavuttamiseksi. (Sanchez & Heene 1997.) Nämä kyvykkyydet ovat or-

ganisaatiolle erittäin merkittäviä sen kilpailukyvyyn kannalta. Kyvykkyydet voivat kehittyä osana organisaation kollektiivista oppimisprosessia ja tätä kehittymistä sanotaan strategiseksi oppimiseksi. (Mintzberg & Waters 1985.) Organisaatio tarvitsee kyvykkyyttä jatkuvaan oppimiseen ja uudistumiseen, sillä nykyaikana toimintaympäristöt ovat yhä dynaamisempia. Teknologiassa, kilpailussa ja kysynnässä tapahtuvat jatkuvat muutokset johtavat siihen, että tieto vanhenee nopeasti ja siten myös saavutettu kilpailuetu on aina vain väliaikaista, sillä se on jatkuvasti uhattuna. (Senge 1990.)

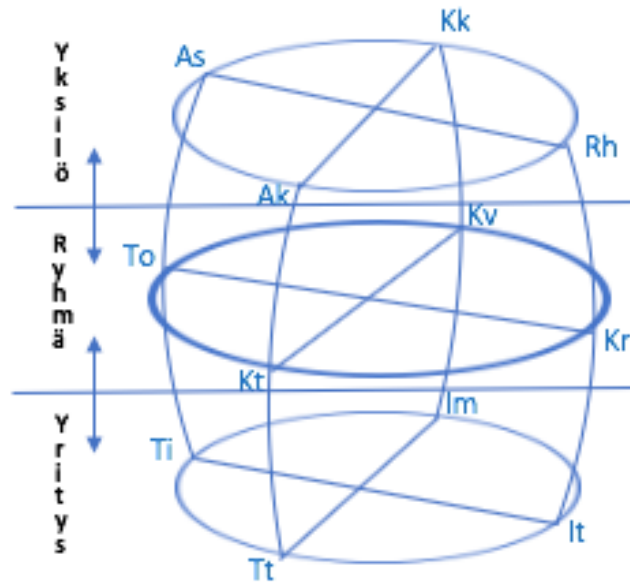
Dynaamisessa toimintaympäristössä toimivien organisaatioiden on kyettävä jatkuvasti rakentamaan sekä uudelleenmuotoilemaan omaa strategiaansa vastaamaan toimintaympäristön muutoksia (Voronov & Yorks 2005). Mintzberg ja Lampel (1999) kehittivät uuden koulukunnan, jossa strategiaprosessi nähdään oppimista sisältävänä prosessina. Heidän koulukuntansa on strategisen johtamisen oppimiskoulukunta ja se pohjautuu Barney'n (1991) resurssiperusteiseen ja Grantin (1996) tietoperusteiseen koulukuntaan. Strategianäkemyksessä selitetään miten organisaatiot keräävät, analysoivat, jakavat ja sisäistävät strategisesti merkittävää tietoa luodakseen organisaatiolle kilpailuetua (Thomas, Sussman & Henderson 2001).

Strategiseksi oppimiseksi kutsutaan toimintaa sekä oppimisprosesseja, joiden avulla kyetään uudistamaan organisaation strategisia kyvykkyyksiä (Kuwada 1998; Starbuck, Barnett & Baumard 2007). Kuwada (1998) määrittelee strategisen oppimisen organisaation dynaamiseksi kyvykkyydeksi. Eisenhardt ja Martin (2000) määrittelevät dynaamisen kyvykkyyden olevan organisaation prosessi, jossa yhdistetään, uudelleen määritetään, saavutetaan ja vapautetaan organisaation resursseja vastaamaan ja kohtaamaan toimintaympäristön muutosta. Organisaation tulee joko uudistaa käytössään olevia resursseja tai hankkia uusia resursseja, jotta se voi dynaamisten kyvykkyyksien avulla saavuttaa uusia kykyjä. (Eisenhardt & Martin 2000.)

Zack (2002) sekä Bontis, Crossan ja Hulland (2002) kuvaavat strategista oppimista organisaation sisäiseksi oppimisprosessiksi, jossa siirretään yksilöltä ryhmälle ja

ryhmältä organisaatiolle strategista tietoa. Lopulta tieto kiertää takaisin yksilölle, jolloin organisaatioon syntyy strategisen oppimisen kehä. Tämä pohjautuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämalliin. Prosessi lähtee liikkeelle, kun yksilö hankkii strategista tietoa. Yksilöllä olevalla strategisella tiedolla ei ole erityistä vaikutusta organisaation kilpailukyvyille, mikäli hän ei jaa tietoa. Kun tieto jaetaan eri osastoille ja tiimeille, syntyy prosessin toinen vaihe, jossa tapahtuu strategisen tiedon tulkintaa. Tulkinnasta syntyy lopputuloksena organisaatiolle yhtenäinen näkemys ja strateginen tieto sulautuu organisaation toimintaan mukaan. Lopulta tämä toiminta sulautuu strategiaan, jolloin strateginen oppiminen muodostaa organisaationlaajuisen kollektiivisen oppimisprosessin. (Huber 1991; Crossan, Lane & White 1999.)

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002) kehittivät Kolbin (1984), Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) sekä Nonakan ja Takeuchin (1995) mallien pohjalta oman kokemuksellisen työssä oppimisen prosessimallinsa. Heidän kehittämänsä mallin tarkoituksena on korostaa sitä, että kokemuksellinen oppiminen ilmenee myös ryhmä- ja organisaatio-/yritystasolla, yksilötason lisäksi. Sykli muodostuu, kun ryhmän oppiminen koostuu yksilön oppimisesta ja organisaation oppiminen muodostuu ryhmän ja yksilöiden oppimisesta. Kokemus on syklimallin oppimisen lähtökohta, mutta myös sen tulos. Alla olevassa kuviossa 3 on kuvattu mukailtuna Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2002) syklimalli.



Kk=konkreettinen kokemus
Rh=reflektiivinen havainnointi
Ak=abstrakti käsitteellistäminen
As=aktiivinen soveltaminen

Kv=kokemusten vaihto
Kr=kollektiivinen reflektointi
Kt= käsitteellinen tiedonkäyttö
To=tekemällä oppiminen

Im=intuition muodostuminen
It=intuition tulkinta
Tt=tulkintatiedon integrointi
Ti=tiedon instituointi

Kuvio 3. Kokemuksellisen työssä oppimisen syklimalli (mukailen Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 321.)

Syklimallissa oppiminen tapahtuu neljän eri prosessin muodossa; operationaalisen, kognitiivisen, sosiaalisen, reflektiivisen. Tiedon luominen ja sen jakaminen ovat keskeisessä osassa työssä oppimisen prosessia ja niitä voidaan edistää etenkin tekemisen ja kokeilemisen avulla. Tekeminen ja kokeileminen kuuluvat operationaalisen prosessiin, jossa uusia asioita kokeillaan työnteon ohella. Kognitiivisilla prosesseilla voidaan puolestaan tuottaa uutta tietoa ja uusia käsitteitä sekä malleja. Sosiaalisilla prosesseilla tietoja ja taitoja välitetään ja jaetaan ja reflektiivisillä prosesseilla arvioidaan toimintaa ja annetaan palautetta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002.)

2.2.3 Työssä oppimisen keinot

Organisaatiot ovat alkaneet muuttaa henkilöstönsä kehittämiseen liittyviä tekijöitä. Muodollisten koulutusten määrää on vähennetty ja keskitytty enemmän käytännönläheiseen tapaan. Käytännön tekeminen eli itse työssä oppiminen on muodollisia koulutuksia tehokkaampaa oppimista. (Ruohotie 2000, 69.) Pelkkä muodollinen koulutus ei riitä työntekijälle hänen työssään tarvitseman tiedon omaksumiseen

sekä uuden oppimiseen, sillä saatua tietoa ei sovelleta omaan työhön riittävästi. Oppimisprosessin onnistumiseksi tarvitaan monipuolinen oppimisympäristö, jossa on mukana sosiaalinen vuorovaikutus ja kanssakäyminen. Työtä tehdään usein erilaisissa verkostoissa, jonka takia työssä oppimisella on myös sosiaalinen ulottuvuus. (Collin 2009, 202.) Työkavereiden ja oman tiimin merkitys ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen kannalta. (Poikela & Järvinen 2007, 178.)

Nykyään kun työ ja toimintaympäristö muuttuvat ja uudistuvat jatkuvasti, on työntekijän myös itse kyettävä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan sekä kehittymisestään (Viitala 2013, 155). Viitala (2013, 136) toteaa, että nykyään korostetaan uudenlaista ajattelutapaa oppimisessa, jossa on kyse uudistuvan oppimisen tavasta. Siinä on tarkoituksena, että yksilö kyseenalaistaa aiemmin tunnistettuja ja heränneitä asenteita sekä ajatusmalleja. Tämän lisäksi on myös tavoiteltavaa luoda uusia näkökulmia tarkasteltaessa asioita eri näkökulmista. Yksilöt havainnoivat ympäristöään alituisesti ja siten rakentavat erilaisia malleja itselleen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihminen on tavoitteellinen ja tietoinen uutta oppiessaan.

Tutkimusten mukaan työssä oppimista tapahtuu usein erilaisin keinoin ja kaikilla toimialoilla ilmenee samanlaisia oppimisen keinoja. Eri keinojen tärkeys ja painotus kuitenkin vaihtelee toimiala-, organisaatio- ja yksilökohtaisesti. Tekemällä, eli kokemuksen kautta oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja muodollinen koulutus ilmenivät pääasiassa toimialasta riippumatta kaikilla työpaikoilla. (Gerber ym. 1995.) Tikkamäki (2006, 121) on tunnistanut kolmen edellä mainitun lisäksi vielä *tiedon hakemisen, prosessoimisen ja soveltamisen, tutkimisen ja ongelmanratkaisun, oma-aloitteisen opiskelun, oman työn dokumentoinnin sekä oman työn reflektoinnin ja arvioinnin* työssä oppimisen keinoiksi. Myös Cheetham ja Chievers (2001, 272) tunnistivat tutkimuksissaan neljäksi tehokkaimmaksi työssä oppimisen keinoksi *työn tekemisen, työnteon kokeneemman kanssa, tiimityöskentelyn sekä reflektoinnin*. Eri jaotteluissa on tunnistettu paljon samankaltaisuuksia. Tikkamäen (2006, 121) näkemys on näistä jaotteluista laajin ja yksityiskohtaisin. Se havainnollistaa parhaiten eri työssä oppimisen keinoja.

3 JOHTAMINEN

Tässä pääluvussa tarkastellaan johtamisen teoriaa. Tarkoituksena on esitellä erilaisia johtamisteorioita historiasta ja niiden kehittymistä sekä uusien teorioiden syntymistä vuosikymmenten saatossa. Tällä tavoin pohjustetaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä johtamisen käsitteestä ja sen peruseriaatteesta. Luvussa käsitellään osaamisen ja oppimisen johtamisen merkitystä organisaatioille. Luvussa myös paneudutaan tarkemmin kahteen eri johtamismalliin, joita voitaisiin käyttää työssä oppimisen johtamiseen.

3.1 Johtamisen ja johtajuuden käsitteiden määrittelyä

Johtamisen historia on pitkä ja monivaiheinen. Johtajien on taannoin katsottu olevan muun muassa yli-inhimillisiä ja johtamisominaisuuden on nähty olevan synnynäistä. Varsinaiset johtamisen tutkimukset ovat alkaneet 1990-luvun alussa, jolloin on tutkittu johtajien erilaisia tyyliä johtaa sekä käyttäytyä johtamistilanteessa. Tällöin on yleisesti tunnistettu kolme johtamistyyliä; autoritaarinen, demokraattinen ja laissez faire -tyyli. (Kirkpatrick & Locke 1991.) Autoritaarisessa johtamisessa korostui valvonta, kontrolli ja käskytykset. Demokraattisessa johtamisessa pääpaino oli luottamuksessa sekä yhteistyössä ja osallistamisessa. Laissez faire -johtamisessa puolestaan johtaminen on hyvin häilyvää, eli alaiset saavat toimia vapaasti niin kuin itse parhaaksi katsovat. (Mintzberg 1980.)

Johtamistutkimukseen lisättiin 1970-luvulla mukaan ympäristötekijöiden vaikutus. Ympäristötekijät vaikuttavat johtamistyyliin niin, että erilaisissa tilanteissa tarvitaan erilaista johtamistyyliä. Tästä ajatuksesta on saanut alkunsa tilannesidonnaisuuden johtamisteoria, eli kontingenssimalli, jossa johtajan on pystyttävä muuttamaan johtamistaan tilanteeseen sopivimmalla tavalla. (Fiedler 1967.) 1980-luvulla johtamistutkimuksessa keskityttiin transformationaaliseen johtajuuteen, jossa perusajatuksena on innostaa alaisia uuden oppimiseen älyllisen stimuloinnin keinoin. Transformationaalisessa johtamisessa korostuu johtajan ominaisuuksista esimerkiksi, motivointi, rohkaiseminen sekä avoimuus. (Bass & Avolio 1994.)

Management ja leadership

Aiemmin esitettyjen kolmen klassisen johtamistyylin lisäksi johtajuudesta puhuttaessa erotetaan usein kaksi näkökulmaa: *management* ja *leadership*. Management tarkoittaa asioiden johtamista ja leadership tarkoittaa ihmisten johtamista. (Kotter 1990, 103.) Management-johtamisessa työntekijät ajatellaan yrityksen resurssiksi, joita hyödyntämällä yrityksessä pyritään säilyttämään toiminnan ennustettavuus ja vakaus. Management-johtamisessa korostuu tehokkuus, jota pyritään varmistamaan suunnittelun, organisoinnin ja resurssien hallinnan kautta. (Daft 2010, 5; Yukl 2013, 6) Druckerin (2002, 22) mukaan organisaation johdolla on toiminnan mahdollistamiseksi kolme tehtävää; organisaation tehtävän ja tarkoituksen vahvistaminen, työn ja työntekijöiden tuottavaksi tekeminen sekä yhteiskunnallisten vastuiden ja vaikutusten hallinta.

Leadership-johtajuudessa puolestaan korostetaan inhimillisiä tekijöitä, kuten motiivimista, inspiroimista, osaamista, kehittymistä, joustavuutta, visiointia sekä sitoutumista. (Daft 2010, 5; Yukl 2013, 6.) Johtajuuden pyrkimyksenä on luoda visio, jolla ohjataan suuntaa ja pyritään kommunikaation keinoin ohjaamaan ja tukemaan alaisia haluttuun suuntaan. (Kotter 1990, 103.) Mintzberg (1990) havaitsi tutkimuksissaan ihmisten johtajuudessa kolme eri roolia; ihmissuhteet, informaation ja päätöksenteon. Ihmisten johtajuudessa avoimen ja jatkuvan kommunikaation merkitys on kriittistä.

Johtajuus edustaa johtamisen sekä esimiestyön inhimillistä näkökulmaa (Viitala 2013, 14). Johtajuuden voidaan nähdä ilmenevän toisten ihmisten toiminnan kautta. Johtajuudessa ja esimiestyön tehokkuudessa ei ole kyse siitä, kuinka taitava ammattilainen ja spesifin asian asiantuntija esimies on. Menestys tulee sen mukaan, kuinka korkealla yksikön työntekijöiden osaaminen on sekä siitä kuinka sitoutuneita he ovat työhönsä. Tämä määrittää sen, kuinka hyvin he suoriutuvat työstään. (Jalava 2001, 14) Ratkaiseva tekijä esimiestyössä on työntekijöiden osaamisen ja ammattitaidon tukeminen ja kehittäminen (Sheridan ym. 1982, 130).

Esimiehen tulee keskittyä työntekijöiden ohjaamiseen ja tukemiseen heidän työtehtävissään. Työtehtävien, vastuunjaon ja roolien selkeyttäminen on myös esimiehen

vastuulla. (Luthans 1988, 128.) Esimiehen tehtäviin kuuluu varmistaa, että omalla yksiköllä on tavoitteiden saavuttamiseksi käytössään kaikki tarvittavat resurssit (House 1996, 342). Hyvässä johtajuudessa on kyse työntekijöiden rohkaisemisesta, tukemisesta, kannustamisesta, motivoinnista sekä innostamisesta. Esimiehen on omalta osaltaan kyettävä luomaan ja rakentamaan organisaatiokulttuuria. (Viitala 2013.) Kahn ja Katz (1952, 2–20) toteavat esimiestyön olevan organisaatiolle välttämättömyys, sillä se määrittää koko organisaatorakennetta ohjaamalla sen rutiineja sekä toimintatapoja.

Johtaminen nykyaikana

Johtamiseen suhtautuminen on 2000-luvulle tullessa muuttunut niin, että vuorovaikutteinen, keskusteleva ja valmentava johtamistyyli on korostunut. Johtajan tehtävänä on toimia valmentajana, roolimallina ja visioiden mahdollistajana. Esimies varmistaa, että sovitut työt ja asiat toteutuvat, henkilöstöllä on tarvittava osaaminen työtehtäviin liittyen, sekä varmistaa henkilöstön jaksaminen ja halukkuus työhön. (Piili 2006.) 2000-luvun johtaminen voidaan nähdä koostuvan *tilannejohtamisesta*, *muutosjohtamisesta* sekä *tunnejohtamisesta* (Manka 1999). Keskeisimmät tekijät ihmisten johtamiseen liittyen ovat osaaminen, motivaatio ja työssä jaksaminen. (Pettinger 2016.)

Esimiehen ja alaisen välinen suhde on johtajuusprosessin onnistumisen kannalta merkittävä tekijä. Nykypäivänä esimiehen tehtävänä on toimia oppimisen mahdollistajana. (Boyd & Taylor 1998.) Govarets, Kyndt, Dochy & Baert (2011) toteavat, että organisaatioiden uudistumiskyky ja innovatiivisuus ovat pitkälti kiinni esimiehen omasta innokkuudesta ja aktiivisuudesta edistää asioita. Esimiehen on kyettävä toimimaan oppimista edistävän johtajuuden periaatteiden mukaisesti, johon kuuluu avoin ja keskusteleva kulttuuri sekä yhteinen visio osaamisen kehittämisestä. Avoin vuorovaikutuksen tärkeys on nykyään entistä merkittävämpi, koska muuttuvia ja kuormittavia tekijöitä on jatkuvasti enemmän ja enemmän. Esimiehen kanssa käydyissä keskusteluissa on tärkeää puhua omista huolista ja mahdollisista virheistä, pyytää apua sekä jakaa tietoa. Tällä tavalla esimies pysyy ajan tasalla alaistensa tilanteesta ja pystyy heitä auttamaan. (Perry-Smith 2006.)

Johtamisen LMX-teoria

Esimiehen ja alaisen välinen suhde on johtajuusprosessin keskeinen tekijä (Boyd & Taylor 1998). LMX-teoria (leader-member-exchange-theory) on yksi tunnetuimmista teorioista, joka keskittyy esimiehen ja alaisen väliseen suhteeseen (Graen & Uhl-Bien 1995). LMX-teorian idea perustuu siihen, että esimiehellä on jokaisen alaisen kanssa yksilöllinen suhde. Eri suhteet voidaan jakaa kolmeen osaan: hyvälaatuisiin, heikkolaatuisiin sekä neutraaleihin suhteisiin. Näiden perusteella esimiehen ympärille muodostuu läheiset ja etäisemmät ryhmät. (Liden & Maslyn 1998; Lee 2001.) Hyvälaatuisissa suhteissa, eli läheisissä suhteissa vuorovaikutus pohjautuu luottamukseen, tiedon jakaminen on avointa ja työtehtäviä delegoidaan. Puolestaan heikkolaatuisissa suhteissa, eli etäisissä suhteissa ei ole aitoa kiinnostusta toista kohtaan ja kommunikaatio keskittyy pääasiassa välttämättömiin työtehtäviin.

Esimiehet luovat usein lähimpiä suhteita niihin alaisiin, joita he pitävät osaavimpina. Esimiesten tulisi kuitenkin kehittää suhteita juuri niihin alaisiin, jotka eivät suoriudu tehtävistään niin hyvin ja heidän pitäisi tukea heitä. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa läheisimmät alaiset, eli osaavimmat työntekijät saavat enemmän informaatiota ja haastavampia työtehtäviä, joiden avulla he kehittyvät entisestään enemmän. Heikkolaatuisempaan suhteeseen joutuneet alaiset joutuvat tästä syystä yhä huonompaan kommunikaatiosuhteeseen esimiehen kanssa ja heidän mahdollisuutensa oman osaamisen kehittämiseen heikkenee entisestään. (Graen & Uhl-Bien 1995.)

Luottamus sekä osaaminen ovat oleellinen osa esimiehen ja alaisen välisen suhteen laadun muodostumista (Bauer & Green 1996). Esimies ja alainen saattavat kuitenkin nähdä suhteen muodostumiseen liittyvät tekijät eri tavalla. Alaisen näkökulmasta esimerkiksi oma suoriutuminen saatetaan kokea tärkeämmäksi tekijäksi, kuin mitä esimies suoriutumisen merkityksestä suhteen kannalta ajattelee. (Werbel & Henriques 2009.) LMX-teorian tutkimuksissa on havaittu myös yhteys työntekijöiden luovuuteen, innovatiivisuuteen, työtehtävistä suoriutumiseen sekä työhyvinvointiin (Basu & Green 1997; Liden, Erdogan, Wayne & Sparrowe 2006). Hyvälaatuisessa suhteessa olevat alaiset ovat yleisesti ottaen huomattavasti tyytyväisempiä esimiestään ja organisaatiota kohtaan kuin huonolaatuisessa suhteessa olevat (Erdogan & Enders 2007).

3.2 Osaamisen johtaminen työssä oppimisen perustana

Yritykset tarvitsevat osaamisen strategista kehittämistä, jotta voidaan tunnistaa niitä taitoja, joita tarvitaan lyhyen ja pitkän aikavälin tähtäimen liiketoimintastrategioiden toteutukseen. Henkilöstön kehittämiseen on keskityttävä jatkuvasti ja yrityksen johto on tästä vastuussa. Suunnitelmallisella ja huolellisesti laaditulla koulutus- ja kehittämisstrategialla voidaan varmistaa organisaation jäsenten oikeanlainen osaamistaso. Koulutus- ja kehittämisstrategian on myös oltava osana organisaation omia strategisia tavoitteita. Henkilöstön osaamisen taso liittyy vahvasti nimenomaan organisaation strategiaan päämääriin ja tavoitteisiin. Oikealla osaamisella ja jatkuvalla kehitymisellä organisaatio on kykenevä toimimaan kovenevan ja muuttuvan kilpailun vallitessa. (Hall 1984, 159; Armstrong 2006, 133; Truss, Mankin & Keller 2012, 163.)

Strategisen osaamisen kehittämisellä pyritään rakentamaan organisaatiolle kokonaisvaltainen osaamisen kehittämisen viitekehys, joka perustuu oppimista tukevaan ja kannustavaan organisaatiokulttuuriin. Tavoitteena on luoda sellainen toimintaympäristö, joka kannustaa henkilöstöä oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen. Organisaation tärkein voimavara on henkilöstö, jonka kehittäminen on organisaation oman edun mukaista. Henkilöstö on organisaatiolle aineeton resurssi ja osaamisen kehittämisessä on tarkoituksena kehittää tämän resurssin kykyä ja kapasiteettia vastata organisaation tarpeisiin nykyhetkessä sekä tulevaisuudessa. Henkilöstön kehittämisessä on kuitenkin muistettava myös ottaa huomioon yksilön halut ja toiveet, vaikka osaamisen kehittämisessä tavoitteet ovatkin yleensä organisaatiolähtöisiä. (Armstrong 2006, 134.)

Vaikka organisaatioissa on sitoutunut paljon tietoa järjestelmiin ja prosesseihin, niin organisaation osaaminen pohjautuu kuitenkin sen työntekijöihin (Leonard-Barton 1992). Organisaation osaamisen voidaan nähdä olevan ikään kuin järjestelmä, johon kuuluu teknologia, ihmiset ja kulttuuri sekä näiden välinen vuorovaikutus. Organisaation osaamisen kehittyminen vaatii siis lähtökohtaisesti aina yksilöiden oppimista. Uudet teknologiat, säännöt, arvot, organisaatiomuodot ym. saattavat kehittyä kehittämisprosesseissa, mutta niitä voidaan hyödyntää vasta kun ne omaksutaan

yksilötasolla. Yksilöiden osaaminen ei puolestaan ole organisaatioille arvokasta ennen kuin sitä hyödynnetään organisaation tarpeisiin jollain keinolla. (Drejer 2000.)

Osaamisen johtaminen on tarkoituksellista johtamistoimintaa, jossa pyritään edistämään osaamisen uudistumista, kehittymistä ja hyödyntämistä organisaation kaikilla tasoilla (Davenport & Prusak 1998). Organisaation resurssien hyödyntämisessä keskeisin huomio on ydinosaamisessa. Grant (1998) on jakanut organisaation osaamisen kuusitasoiseen hierarkiaan, jossa ylimpänä ovat organisaation ydinosaaminen ja alimpana ovat työntekijöiden eli yksilöiden ammattitaito. Tämän näkemyksen mukaan organisaation ydinosaamista pyritään ohjaamaan siitä lähtökohdasta, että se muodostuu yksilöiden osaamisesta.

Johdon tehtävänä on ensimmäisenä määritellä mistä organisaation ydinosaaminen koostuu. Organisaation strategian suunnittelussa johdon on kyettävä ennakoimaan millaisia muutoksia sen toimintaympäristössä voi tapahtua ja miten organisaation toimintaa ja ydinosaamista pitää sen mukaan muokata. Tämän perusteella osaamistarpeita ryhdytään työstämään ja tulevaisuuden osaamista kehittämään rekrytoinnin ja koulutusten keinoin. (Kauhanen 2010, 153.) Osaamisen johtamista voidaan myös jaotella sen mukaan mitä johtamisella pyritään saavuttamaan ja mikä on sen perimmäinen tavoite. Smedlund (2009) on jaotellut osaamisen johtamisen tavoitteita sen perusteella, pyritäänkö tehostamaan nykyistä toimintaa (tehdään nykyistä toimintaa paremmin), pyritäänkö jatkuvaan kehittymiseen (tehdään toimintaa uusilla tavoilla) vai pyritäänkö uudistumaan (tehdään uusia asioita).

3.3 Oppimisen johtaminen

Oppimisen johtaminen on ilmiönä vielä melko tuore. Aiemmin on keskitytty pääasiassa osaamisen johtamiseen, jolla on tarkoitettu olemassa olevien resurssien tehokasta kohdentamista. On kuitenkin ymmärretty, että osaaminen on laajempi kokonaisuus ja siihen liittyy tiedon ja tekemisen lisäksi omina tekijöinä myös osallistuminen ja oppiminen. Osaamista voidaan siis lisätä ja kasvattaa suunnitelmallisella oppimisen johtamisella, jossa organisaatio kehittää henkilöstönsä osaamista. Orga-

nisaatiossa pitää tarkastella osaamista ja oppimista kokonaisuutena, jossa johtamisen keinoin kyetään hallitsemaan organisaation osaamisen ja resurssien tasoa nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. (Poikela & Järvinen 2007, 186.)

Oppimisen johtamisen lähtökohtana on ensin tunnistaa nykyinen osaamistaso sekä tulevaisuuden tarvittava osaaminen. Oppimisen tueksi voidaan sitten käyttää muodollista tai epämuodollista oppimismenetelmää tai molempia. Tätä voidaan kutsua kehittämisohjelmaksi. (Becker & Bish 2017.) Kehittämisohjelmassa on äärimmäisen tärkeää jatkuva kommunikaatio, jossa oppimisen kehittymistä seurataan. Tarpeen vaatiessa oppimisen painopisteitä voidaan muuttaa, jos oppiminen on edennyt eri tahtia eri osa-alueilla. Oppimisen seuraamiseksi tarvitaan säännöllisiä kehityskeskusteluja sekä jatkuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen on myös hyvä olla toisiinsa epämuodollista, jotta tilannetta ei koeta liian jäykäksi tai kankeaksi. (Frost & Wallingford 2013.)

Organisaation kehittäessä työntekijää, se tekee sen lähtökohtaisesti omista tarpeistaan. Kuitenkin työntekijään kohdistetut panostukset viestivät työntekijälle siitä, että organisaatiolla on hänen varalleen tulevaisuuden suunnitelmia, koska häneen panostetaan. Tämä lisää työntekijän turvallisuuden tunnetta. Osaamisen kehittämällä voidaan lisätä työntekijän onnistumisen mahdollisuuksia ja kokemuksia työssä, joka kasvattaa työntekijän asennetta ja jaksamista työssä. (Salojärvi 2009, 157.) Organisaatiossa tulee ymmärtää ne tekijät, jotka vaikuttavat yksilön motivaatioon ja itsensä kehittämiseen. Voimakkaimmin osaamisen kehittämiseen vaikuttavat tekijät ovat seuraajan valinta ja palkitseminen. Yksilö pyrkii suoriutumaan työssään hänelle asetetuista tavoitteista. Saavuttaakseen tavoitteensa, yksilö pyrkii kehittämään itseään ja tekemään työnsä parhaalla mahdollisella tavalla. Tavoitteiden saavuttamisesta yksilöä voidaan motivoida ennakkoon ja jälkikäteen asetetuilla ja annetuilla palautteilla ja palkkioilla. (Hall 1984, 164, 171, 181.)

Oppimisen johtamisessa on kyse niistä toimenpiteistä, joilla pyritään kannustamaan ja motivoimaan yksilöä oppimaan. Toimenpiteitä ovat esimerkiksi yksilön perusluonteen ymmärtäminen, motivaatio, yhteiset tavoitteet, oppimista estävien tai hankaloittavien tekijöiden kartoitus sekä toimivien oppimiskeinojen valinta ja arviointi.

(Moilanen 2001, 169.) Organisaatio ja nimenomaan oppiva organisaatio vaatii oppimisen johtamista, jotta se voi kehittyä. Johtajat vastaavat oppimisen johtamisesta ja ohjaamisesta sekä siihen liittyvän tiedon hallinnasta. Oppimisen johtaminen vaikuttaa koko organisaation kykyyn pysyä mukana muutoksessa sekä kehityksessä, ja siksi on tärkeää, että se on jatkuvaa ja johdonmukaista suunnitelmallista toimintaa. (Räty 2000, 199.)

3.4 Transformationaalinen johtaminen oppimista tukevana keinona

Burns (1979) on transformationaalisen sekä transaktionaalisen johtamisen oppi-isä. Myöhemmin muut tutkijat ovat jatkaneet hänen ajatuksiaan ja esimerkiksi Bass (1985) sekä hänen kollegansa (Bass & Avolio 1990) jakavat transformationaalisen ja transaktionaalisen johtamisen toisistaan seuraavasti; transaktionaalisessa johtamisessa on kyse rationaalisesta vaihtosuhteesta, kun taas transformationaalisessa johtamisessa korostetaan positiivista ja yksilöllisiä tarpeita huomioivaa johtamista-paa muutoksen edistämässä.

Transformationaalisessa johtamisessa on tavoitteena esimerkillinen johtaminen, korkea moraalinen sekä itsensä ylittäminen (Burns 1979). Bryman (1992) täydentää, että transformationaalinen johtaminen keskittyy johtajan emotionaalisiin kykyihin sekä taitoon luoda luottamusta alaisten keskuudessa, jossa myös johtajan karis-malla on vaikutusta. Transaktionaalisessa johtamisessa motivoinnin keinona käytetään palkkioita ja toiminnan taka-ajatuksena on ikään kuin vaihtokauppa alaisten ja esimiehen välillä. (Bryman 1992.)

Transformationalisesta johtajuudesta puhuttaessa voidaan myös puhua uudista-vasta johtajuudesta. Uudistava johtajuus perustuu Maslowin tarvehierarkiaan, sillä siinä on ideana kannustaa alaisia tavoittelemaan hierarkian ylimmän tason tyydy-tyksiä. Transaktionaalisessa johtajuudessa keskitytään motivoimaan työntekijöitä asetetuilla tavoitteilla sekä palkkioilla. Rutiininomaisissa tehtävissä transaktionaali-nen johtajuus voi toisinaan olla tehokasta, mutta sen avulla ei pystytä haastamaan työntekijöitä tai organisaatiota kehittävään muutokseen. (Burns 1979; Viitala 2013,

82.) Transformationaalisessa johtamisessa työntekijä ja esimies ovat transformatiivisessa prosessissa, jossa heidän voidaan sanoa muuttuvan. Transformationaalisessa johtamisessa työntekijä on huomion keskipiste. (Sydänmaanlakka 2002, 57.)

Valmentava johtaminen liittyy osin Burns (1979) kehittämään teoriaan transformationaalisesta johtamisesta. Valmentava johtaminen ei kuitenkaan ole suoraan transformationaalisen johtamisen perillinen, mutta niissä on selviä samankaltaisuuksia, kuten perusajatus työntekijän toiminnan muuttamisesta ja johtajan emotionaaliset keinot vaikuttaa toiminnan muuttamiseen (Northouse 2004, 169). Tavoitteena on myös saavuttaa pitkäaikaista tehokkuutta ja muutosta lyhyen aikavälin tehokkuuden sijaan. (Judge & Piccolo 2004, 755.) Myös tunneälyjohtamisessa on samankaltaisuuksia transformationaalisen johtamisen kanssa ja sitä pidetään ikään kuin täydentävänä käsityksenä transformationaaliselle johtamiselle. Siinä huomio keskittyy nimenomaan emotionaalisiin tekijöihin. Valmentavaa johtamista käsitellään erikseen seuraavassa alaluvussa. Tunneälyjohtaminen on rajattu tämän tutkielman ulkopuolelle.

3.5 Valmentava johtaminen oppimista tukevana keinona

Valmentavan johtamisen vaiheita

Valmentavan johtamisen juurista ei ole yksiselitteistä käsitystä. Valmentavasta johtamisesta on alettu keskustella entistä enemmän 2000-luvulla, mutta kyse ei ole kuitenkaan varsinaisesti uudesta mullistavasta asiasta, vaan pikemminkin tiettyjen näkökulmien korostamisesta voimakkaammin kuin ennen (Moral, Abbot & Darmouni 2009, 7). Yhden käsityksen mukaan valmentavasta johtamisesta ilmiönä on ruvettu puhumaan 1950–1980-lukujen välillä. 1950-luvulla valmentaminen keskittyi lähinnä substanssiosaamisen kehittämiseen. 1970-luvulla on alettu soveltaa urheilupalmentamista osana liike-elämän toimia. (Evered & Selman 1989, 20.) Toisen käsityksen mukaan valmentamisesta on ruvettu puhumaan jo 1900-luvun alussa. Tällöin sen rooli on ollut työsuoritusten parantamista edistävänä toimi. Valmentaminen on ilmennyt muun muassa myyntitulosten parantamisessa, jolloin valmentaminen on nähty organisaation sekä yksilön tuloksellisuutta kehittävänä toimena. (Hagen 2012, 19.)

Sheridan, Kerr ja Abelson (1982) tunnistivat 1980-luvulla tärkeiksi tekijöiksi johtamisessa henkilöstön osaamisen kehittämisen, johon kuului muun muassa palautteenanto ja osallistaminen. Luthans ja Lockwood (1984) puolestaan korostivat työntekijöiden suunnitelmalliseen kehittämiseen panostamista esimerkiksi mentoroinnin ja valmentamisen keinoin. Pirnes (1989, 164) korosti johtamisessa niin ikään osaamisen kehittämistä. Hän myös nosti esiin esimerkillä johtamisen vaikutuksen sekä esitti johtamisen tavoitteeksi työntekijöiden osallistamisen ja sitouttamisen tavoitteiden asettamiseen, jotta tavoitteet olisivat selkeämpiä myös työntekijöille.

Valmentaminen johtamisotteena

Valmentavasta johtamisesta ei myöskään ole yksiselitteistä määritelmää. Useat tutkijat toteavat, ettei valmentava johtaminen ole itsenäinen teoria. Lawton-Smith ja Cox (2007) kuvaavat valmentavan johtamisen olevan vuorovaikutteinen prosessi valmentajan ja valmennettavan välillä, jossa on tavoitteena vahvistaa positiivista suhdetta, tunnistaa erilaisia oppimismahdollisuuksia sekä lisätä taitoja ja tietämystä tavoitteen edistämiseksi. McCarthy ja Milner (2013) puolestaan määrittelee valmentavan johtamisen prosessiksi, jossa pyritään keskittymään suorituskyvyn parantamiseen ja lähtökohtaisesti valmennettavan vahvuuksien korostamiseen oppimisen ja kehittymisen kannalta. Valmennettavan heikkouksiin ei niinkään kiinnitetä valmennuksessa huomiota.

Valmentavan johtamisen keskiössä on kyselevä ja kuunteleva vuorovaikutusprosessi, jossa keskitytään muun muassa tavoitteista keskustelemiseen, palautteen antoon, neuvomiseen ja ohjaamiseen sekä ennen kaikkea valtuuttamiseen (Evered & Selman 1989; Ellinger & Bostrom 1999). Tavoitteena on auttaa valmennettavaa löytämään omat kykynsä ja mahdollisuutensa sekä tukea tätä ylittämään itsensä ja tunnistamaan omaa osaamistaan aiemmin tunnetun osaamisen ulkopuolelta (Evered & Selman 1989; Popper & Lipshitz 1992). Valmennettavan valtuuttamisella pyritään kannustamaan tätä tekemään itsenäisiä päätöksiä sekä vapauttamaan omaa potentiaaliaan työsuoritusten kehittämiseksi ja parantamiseksi. (Rogers 2000.) Helsingin, Vanderwalle ja Latham (2006) toteavat, että valmentavan johtamisen avulla pyritään luomaan oppimista, jonka avulla pystytään selviytymään ja toimimaan muutuvassa ympäristössä entistä tehokkaammin.

Tavoitteellinen ja kehittävä valmentava johtaminen

Yhteisenä määritelmänä valmentavasta johtamisesta voidaan siis pitää, että siinä on kyse ihmisten osaamisen, taitojen ja tietojen sekä suorituskyvyn parantamisesta. (Beattie, Kim, Hagen, Egan, Ellinger & Hamlin 2014.) Downey (2013) tiivistää, että valmentavassa johtamisessa on pystyttävä fasilitoimaan tiimin tai yksilön kehittymistä ja oppimista. Valmentava johtaminen on tavoitehakuista ja kehittävää johtamista, jossa käytetään eri lähestymistapoja erilaisissa tilanteissa johtamisen keinoina. Valmentavassa johtamisessa pyritään yhdistämään organisaation tavoitteiden saavuttaminen sekä yksilön kehittyminen mahdollisimman tuottavalla ja mieluisalla tavalla. (Aaltonen, Pajunen & Tuominen 2005.) Valmentamisen varhaisiin piirteisiin verrattuna nykyään pääpaino on siis enemmän yksilöiden kehityksessä ja kasvussa, kuin yksioikoisesti tuloksellisuuden parantamisessa. (Bond & Seneque 2013, 59.)

Valmentavassa johtamisessa usein esimies toimii valmentajana ja tiimin jäsenet valmennettavina. Esimiehen tehtävä valmentajana on pyrkiä edesauttamaan työntekijöiden oppimista ja reflektiota sekä rohkaista heitä yrittäjähenkisyyteen, jossa he sitoutuvat ja kehittävät organisaatiota. (McCarthy & Milner 2013.) Pääasiassa valmennus on tavoitteellista kahdenkeskeistä kanssakäymistä. Tavoitteena on saada valmennettava oivaltamaan asioita itse ja oppimaan uusia ajattelutapoja sekä kehittää hänen itsensä johtamista. (Ristikangas & Grunbaum 2013.) Myös Ellinger ja Boström (1999) nostivat esiin tutkimuksissaan oivaltamisen merkityksen valmennettavan oppimisessa ajatellen valmentajan johtamiskeinoja. Everedillä ja Selmanilla (1989) oli myös samansuuntaisia ajatuksia valmentavasta johtamisesta ja he korostivat johtamiskeinona voimaannuttamista.

Valmentavan johtamisen lähtökohdat

Valmentajana toimimisen lähtökohdana on motivaatio toimia valmentajana ja valmennettavan etujen mukaisesti sekä usko siihen, että jokaisella valmennettavalla on aidosti mahdollisuus kehittyä ja kasvaa (Viitala 2013). Valmentajan tärkeisiin ominaisuuksiin kuuluvat muun muassa puolueettomuus, empaattisuus, rehellisyys, pedagoginen johtamistapa, kyky tunnistaa kehitettäviä ominaisuuksia alaisissa sekä

sopeutuminen erilaisiin johtamisrooleihin. (Phillips 1994, 20; Rogers 2000, 15; Hunt & Weintraub 2002; Whitmore 2007, 16.)

Burdett (1998) on tunnistanut kolme elementtiä toimivan valmennusprosessin edellytyksiksi; odotusten johtaminen, suorituskyvyn seuraaminen ja palautteen antaminen. Valmentajan ja valmennettavan on sovittava toimintatapojen sekä suoritusten odotuksista. Seuratakseen suorituskykyä, täytyy onnistumiseen vaadittujen kriteerien olla realistisia sekä saavutettavia, mitattavia ja ajallisesti tavoitteellisia. (Burdett 1998.) Esimiehen tehtävä valmentajana on kyetä saamaan yksilöistä paras potentiaali esiin. Tyypillinen esimerkki organisaatioissa käytössä olevasta ”yksilöllisestä” johtamisesta on muodolliset kehityskeskustelut. Tiettyyn pisteeseen saakka kehityskeskustelut voivat toimia hyödyllisinä, mutta niillä ei ole samanlaista vaikutusta yksilön kehittymiseen kuin valmentavalla johtamisella. (Ristikangas & Grunbaum 2013.)

Ellinger, Watkins ja Bostrom (1999) puolestaan jakoivat valmentamisen kahteen eri ulottuvuuteen; mahdollistavaan käyttäytymiseen sekä voimaantumista edistävään käyttäytymiseen. Ensiksi mainitussa ulottuvuudessa ilmenevät esimiehen toimina työntekijän osallistaminen, ajatusmaailman laajentaminen, oppimisympäristön kehittäminen, tavoitteiden selkeyttäminen, kehityskeskustelut sekä palaute. Voimaantumista edistävässä käyttäytymisessä puolestaan ilmenevät tekijät kuten, aktivoiminen ja kannustaminen oma-aloitteeseen toimintaan ja kehittymiseen, kriittinen ajattelutapa sekä työntekijän oppimista edellyttävien resurssien tunnistaminen. Barry (1994) korostaa, että valmentajan tärkeimpiin ominaisuuksiin lukeutuu oman ajattelutavan kääntäminen kontrolloivasta johtamisesta valtuuttavaan ja osallistavaan johtamiseen.

Onnistuneella valmentavalla johtamisella on todettu olevan hyötyjä esimerkiksi yksilön henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen kannalta, jonka kautta työsuoritus ja tuloksellisuus on myös parantunut. Kim ym. (2013) ovat havainneet, että valmentava johtajuutta saavat henkilöt ovat motivoituneempia, tyytyväisempiä sekä tehokkaampia kuin henkilöt, jotka eivät ole saaneet valmennusta. Valmentavan johtami-

sen avulla yksilöiden avoimuus oppimista kohtaan on lisääntynyt ja yksilöiden kykyjä on pystytty paremmin havaitsemaan sekä hyödyntämään myös organisaation hyödyksi. Näiden valmentavan johtamisen kautta saavutettujen tekijöiden on myös todettu välillisesti vaikuttavan organisaation tuottavuuteen positiivisesti. (Bommelje 2015.)

Shermanin ja Freasin (2004) mukaan valmentavan johtamisen tarkoituksena on toteuttaa organisaatiossa muutosta käyttäytymiseen sekä tuottaa kehittymistä ja oppimista valmennettavalle. He kuitenkin korostavat, että vaikka valmentavaa johtamista tehdään hyvin sitoutuneesti ja pyritään kehittämään valmennettavia ammatillisesti, niin sitä ei tehdä vain yksilön näkökulmasta, vaan todellisuudessa taustalla oleva tavoite on organisaation liiketoiminnallisten hyötyjen maksimointi. Kim ym. (2013) toteavat valmentavan johtamisen olevan organisaatiolle strategisesti tärkeä tekijä suorituskyvyn ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi, jotta organisaatio ja sen työntekijät pystyvät toimimaan ja sopeutumaan muuttuvassa toiminta- ja työympäristössä. McCarthy ja Milner (2013) sanovat valmentavan johtamisen olevan tärkeimpiä ominaisuuksia organisaatioille tulevaisuudessa.

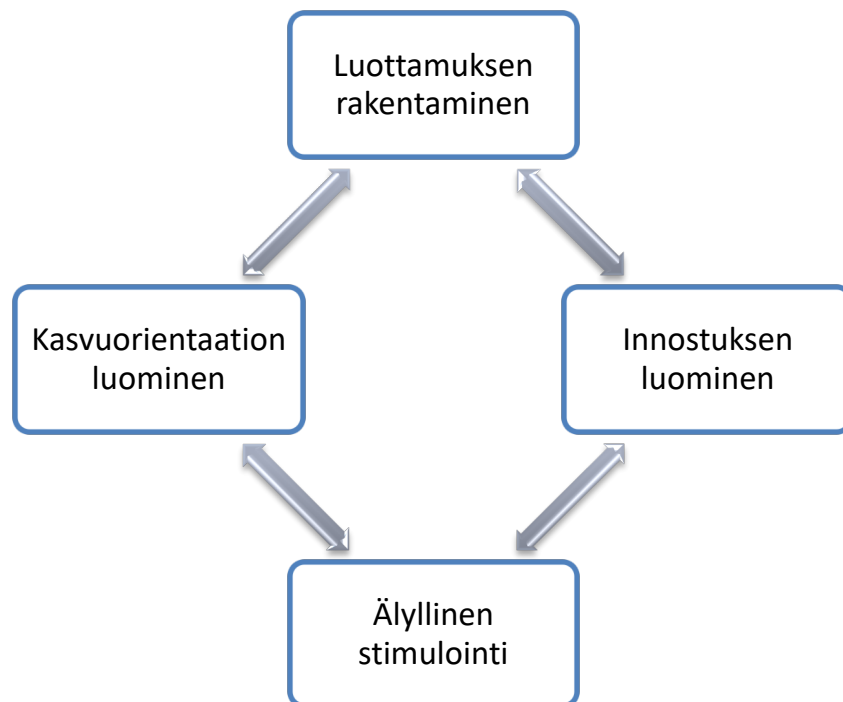
Valmentava johtaminen voidaan mahdollistaa, jos organisaation kulttuurissa ruvetaan korostamaan enemmän yhteistyötä kuin yksilökeskeisyyttä (Ristikangas & Ristikangas 2010). Viitala (2013) toteaa, että vahvistaakseen valmentavan johtamisen asemaa, se täytyy saada osaksi organisaation toimintatapoja kuten kehityskeskusteluja, palkkioperusteita, ylennyksiä ja rekrytointeja. Tällöin se on myös osana arviointia ja palkitsemista, jolloin sitä ruvetaan huomioimaan ja arvostamaan entistä enemmän. Ristikangas ja Ristikangas (2010) ovat sitä mieltä, että organisaation kulttuuria voidaan muuttaa vain yhdenmukaisten linjausten avulla. Silloinkin se tapahtuu usein varsin hitaasti, sillä se on ajattelutavan muutosta. Ajattelutavan muutoksen avainasemassa ovat lähiesimiehet sekä ylin johto. Toiminta lähtee esimerkiksi, jolloin sen täytyy lähteä liikkeelle aina toimitusjohtajasta lähtien. Tällä tavalla valmentavan johtamisen kulttuuria voidaan edistää organisaatioissa.

4 JOHTAMISEN KEINOT TYÖSSÄ OPPIMISEN EDISTÄMISEKSI

Tässä pääluvussa tehdään yhteenveto johtamisen keinoista ja välineistä työssä oppimisen edistämiseksi. Tämän luvun tarkoituksena on selkeyttää ja esittää tiivistysti johtamisen keinot ja työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi. Tämän luvun perusteella voidaan verrata tutkimustulosten vastaavuutta aiempien tutkimusten tuloksiin.

4.1 Transformationaalisen johtamisen keinot

Transformationalisessa johtajuudessa johtajan tehtävä on innostaa työntekijöitä sekä saada heidät sitoutumaan ja ottamaan vastuuta omista tavoitteista, suorituksista ja kehittämisestä (Bass & Avolio 1994). Ruohotie (2004) on luonut yksinkertaistavan ja yhteen vetävän mallin, jossa hän on jakanut Bassin ja Avolion näemyksen transformationalisesta johtamisesta neljään eri keinoon. Nämä keinot on kuvattu alla olevassa kuviossa 4.



Kuvio 4. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (mukaillen Ruohotie 2004.)

Luottamuksen rakentaminen

Johtajan tehtävänä on asettaa muiden tarpeet omien tarpeiden edelle, rohkaista työntekijöitä maltilliseen riskinottoon, välttää vallankäyttöä omien etujen tavoitteluun sekä noudattaa eettisesti ja moraalisesti oikeita arvoja. Tällä tavoin toimien johtaja pystyy motivoimaan työntekijöitä ja kollegoja panostamaan myös ryhmän etuun ennen omaa etuaan. (Bass & Avolio 1994; Ruohotie 2004.) Johtajan vastuuna on luoda mahdollisuus luottamussuhteen rakentamiselle ja opetella myös itse luottamaan. Luottamussuhde tulee aina nähdä kahdensuuntaisena vuoropuheluna. (Brower, Schoorman & Hoon 2000; Kouzes & Posner 2011.)

Innostuksen luominen

Johtajan tehtävänä on innostaa ja motivoida työntekijöitä tarjoamalla heille sopivia haasteita, kehittämällä tiimihenkeä ja luomalla innostusta sekä optimismia ympärilleen. (Bass & Avolio 1994) Harisalo ja Miettinen (2010) korostavat johtamisen tavoitteisiin kuuluvan arvojen ja vision selkeyttämisen ja ihmisten tukemisen sekä innostamisen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällä tavoin toimien, työntekijöiden tietoisuus tiimin sekä organisaation tavoitteista, tehtävistä ja visiosta paranee (Ruohotie 2004).

Älyllinen stimulointi

Johtajan tehtävänä on kehittää innovatiivisuutta sekä luovuutta kyseenalaistamalla vanhoja tapoja ja oletuksia ehdottomalla uusilla näkökulmilla ja lähestymistapoilla ongelmien ratkaisemiseksi. Toisaalta johtajan tulee kuitenkin antaa mahdollisuus myös muiden ideoille, vaikka ne olisivat oman ajatuksien vastaisia. Johtajan tulee myös välttää työntekijöiden julkista kritisointia heidän tekemistään virheistä. Virheitä tulee sen sijaan korostaa aina oppimismahdollisuuksina. Tällä tavoin johtaja mahdollistaa uusien ideoiden ja kehitystapojen mahdollistumisen organisaatiossa. (Bass & Avolio 1994; Ruohotie 2004; Nissinen 2007, 43.)

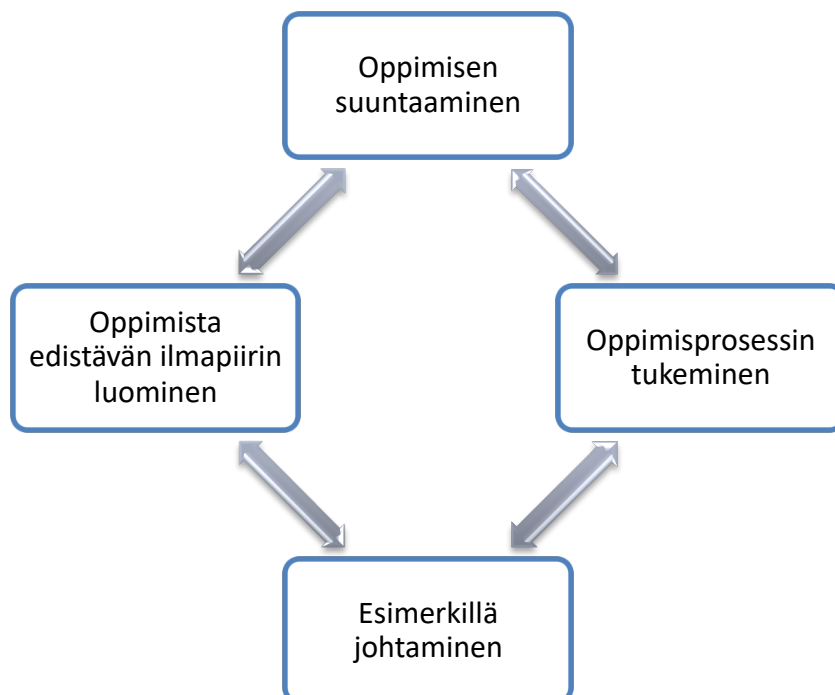
Kasvuorientaation luominen

Kasvuorientoituneen kulttuurin syntymiseen vaikuttavat keskeisesti yksilöiden kehittyminen, joustavuus ja innovatiivisuus (Juuti 1995, 92-94). Johtajan tehtävä on huomioida yksilölliset kasvu- ja suoriutumistarpeet muun muassa rohkaisemalla yksilön

kasvua ja järjestämällä mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Johtajan tulee myös toimia valmentajana/mahdollistajana ja auttaa kehittymään sekä luoda kasvuorientoitunutta ilmapiiriä. Tällä tavoin johtaja kehittää työntekijöiden osaamista ja vapauttaa heidän potentiaaliaan. (Bass & Avolio 1994; Ruohotie 2004.)

4.2 Valmentavan johtamisen keinot

Valmentavan johtamisen ajatuksen mukaisesti valmentaja tai valmentava johtaja kykenee auttamaan työntekijää oppimisessa ja tämän kyvykkyyksien kehittämisessä. Valmentavan johtamisen tavoitteena on pyrkiä vapauttamaan työntekijän oma potentiaali koko organisaation ja työntekijän oman tehokkuuden parantamiseksi. Valmentavan johtamisen tärkeimpänä ominaisuutena on avoin vuorovaikutus. (Ellinger & Bostrom 1999.) Valmentavan johtamisen määrittelyä ja mallintamista ovat tehneet useat tutkijat eri tavoin. Viitalan (2002, 166) mallinnus on selkeä ja havainnollistava yhteenveto, jonka takia sitä käytetään tässä tutkimuksessa vertailun lähtökohtana. Viitala (2002, 166) on jakanut osaamisen ja oppimisen johtamisen Ellingerin ja Bostromin (1999) ajatusten pohjalta neljään tekijään; oppimisen suuntaamiseen, oppimisprosessin tukemiseen, esimerkillä johtamiseen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomiseen. Nämä tekijät ovat kuvattu alla olevassa kuviossa 5.



Kuvio 5. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (mukaillen Viitala 2002, 116.)

Oppimista edistävän ilmapiirin luominen

Oppimista edistävä kulttuuri rakentuu luottamuksesta sekä ilmapiiristä, jossa työntekijöitä kannustetaan ja innostetaan olemaan uteliaita ja etsimään uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Virheistä ei rangaista, vaan ne käsitellään ratkaisuhenkisesti ja niiden ajatellaan olevan hyviä oppimismahdollisuuksia. Tällaisessa ilmapiirissä työntekijät menevät helpommin myös omalle ”epämukavuusalueelleen”, jossa he ovat entistä alttiimpia uuden oppimiselle. (Ojala 2008, 279.) Luottamuksellinen ympäristö on avaintekijä luottamussuhteen edistämiseksi ja menestymisen edellytykseksi (Fairholm & Fairholm 2000). Salem (2008) painottaa huumorin merkitystä sosiaalisten kanssakäymisten lisäämisessä, stressin vähentämisessä ja yhteisöllisyyden rakentamisessa. Huumorin ja avoimen viestinnän roolina on rakentaa kannustavaa ja oppimista edistävää ilmapiiriä. Popper ja Lipshitz (2000) toteavat, että yksi tärkeimpiä elementtejä oppimista edistävän ilmapiirin luomisessa on johdon sitoutuminen osaamisen kehittämiseen. Johdon aktiivinen osallistuminen osaamisen kehittämisen määrittelyyn ja toteutumiseen lisää strategisen suunnittelun toteutumista operatiivisella tasolla.

Oppimisen suuntaaminen

Oppimisen suuntaamisessa on kyse tavoitteiden määrittelystä, toiminnan arvioinnista sekä niitä tukevien toimenpiteiden mahdollistamisesta. Ne ovat siis keinoja, joilla esimies pystyy vaikuttamaan työntekijöidensä osaamisen kehittämiseen sekä oppimisen tavoitteellisiin suuntaviivoihin. (Viitala 2013, 25.) Posner (2013) korostaa juuri suunnan näyttämisen sekä arvojen ja yhteisen vision hahmottamisen olevan tärkeä osa esimiehen positiivisia vaikutuskäytänteitä. Tärkeimpiä kykyjä ovat saada työntekijät sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin ja saada heidät tavoittelemaan entistä korkeampia tavoitteita työssään. (Bass 1990.)

Oppimisprosessin tukeminen

Oppimisprosessin tukemisen ulottuvuudessa esimiehen tehtävänä on oman tiimin osaamisen määrittely, oppimisen suuntaaminen sekä osaamisen kehittämisen tukeminen. Nämä tehtävät ovat perinteisesti kuuluneet henkilöstöhallinnon vastuulle, mutta kiihtyvän muutoksen ja kehityksen tahdissa henkilöstöhallinto ei pysty vastaamaan niihin riittävän nopeasti. Esimieheltä vaaditaan tunneälyä sekä ymmärrystä

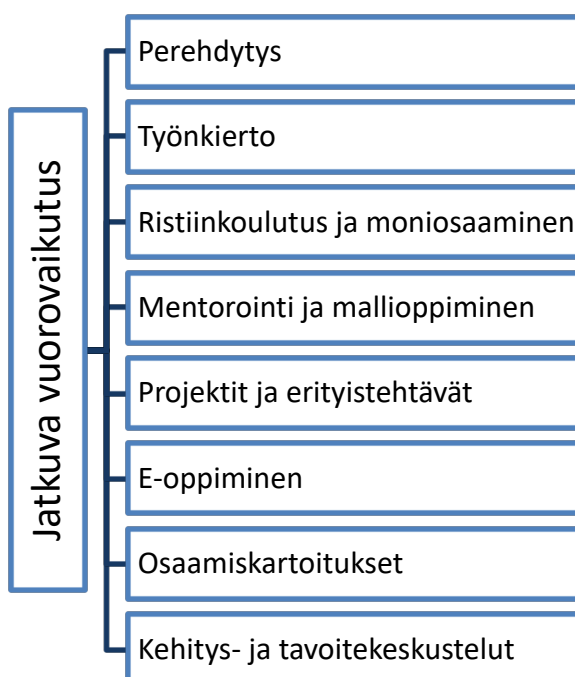
oppimisen prosesseista, jotta hän pystyy vaikuttamaan työntekijöiden kehitykseen. (Viitala 2013, 30.) Kuten Berglund ja Andersson (2012) toteavat, että oppimista ja uutta tietoa syntyy työpaikalla epävirallisissa kohtaamisissa kuten taukutiloissa, on johdon pystyttävä edesauttamaan ja mahdollistamaan tällaisia kohtaamisia. Amy (2008) korostaa myös teknologian hyödyntämistä oppimisessa.

Esimerkillä johtaminen

Isaac (2001) on tutkinut esimiehen toiminnan vaikutusta työntekijöiden käyttäytymiseen. Hän toteaa, että esimiehen ollessa reflektiivinen ja itseään kehittävä, hän antaa omille työntekijöilleen signaalin näiden olevan tärkeitä arvoja yrityksessä. Barnett (1995) toteaa myös, että esimiehen ja mentorin tehtävä on osoittaa omalla esimerkillä miten omaa osaamista ja toimintaa voi kehittää jatkuvasti. Ellinger, Hamlin ja Beattie (2007) tutkivat tehottoman esimiehen ominaispiirteitä sekä vaikutusta työntekijöihin ja huomasivat, että esimiehen käyttäytyminen peilautuu työntekijöihin sekä negatiivisessa että positiivisessa tilanteissa. Huonolla esimiehellä on siis negatiivinen vaikutus työntekijöiden kehittymisessä. Esimiehet toimivat roolimalleina työntekijöilleen ja he luovat omalla toiminnallaan toisille tietynlaisen kehitymis- ja tavoiteidentiteetin, johon toiset haluaisivat pyrkiä (Greenhaus & Callahan 2006).

4.3 Johtamisen työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi

Esimiehen tai johtajan erilaisten käyttäytymis- ja toimintatapojen lisäksi on olemassa erilaisia johtamisen työvälineitä, joilla työntekijöiden oppimista voidaan tukea ja edistää. Tähän tutkimukseen on koottu aiempien tutkimusten perusteella tärkeimmiksi koetut työvälineet (ks. Åberg 2006, 204; Madlock 2008; Frost & Wallingford 2013; Viitala 2013; Kauhanen 2010; Ojala 2008; Lawler 2010.) Näitä työvälineitä ovat perehdytys, työnkierto, ristiinkoulutus ja moniosaaminen, mentorointi ja mallioppiminen, projektit ja erityistehtävät, e-oppiminen, osaamiskartoitukset sekä kehitys- ja tavoitekeskustelut. Kaikkien näiden työvälineiden avaintekijä on kuitenkin jatkuva ja avoin vuorovaikutus. Aiempien tutkimusten perusteella tärkeimmiksi havaitut johtamisen työvälineet ovat havainnollistettu alla olevassa kuviossa 6.



Kuvio 6. Johtamisen työvälineet työssä oppimisen edistämiseksi.

Jatkuva vuorovaikutus

Alaisen ja esimiehen välinen vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä, ellei tärkein johtamisen keino ja työväline (Schein 1999; Åberg 2000, 214). Taipale (2004, 214–216) sanoo, että esimiehen vuorovaikutustaidot ovat kytköksissä suoraan esimiehen pätevyyteen ja sitä kautta organisaation oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Esimiehen vuorovaikutusosaamisella on havaittu olevan yhteys henkilöstön sekä työtä viestintäytytyvyyteen (Madlock 2008).

Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen ideana on toisten ymmärtäminen ja tunteminen, muiden tarpeiden ymmärtäminen, yhteisöllisyyden ja yhteistyön luominen, sekä epäselvyyksien välttäminen ja selvittäminen (Schein 1999). Åberg (2006) korostaa johtamisen vuorovaikutuksen sisältävän tiedon vastaanottamista, tuottamista ja jakamista. Johtajan tulee tunnistaa ja tiedostaa kaikki vuorovaikutuksen ulottuvuudet, kuten sisältö, konteksti ja suhde. Tämän lisäksi johtajan pitää tunnistaa vuorovaikutusta mahdollisesti estävät tekijät, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset puolustusmekanismit. (Madlock 2008.)

Esimiehen ja alaisen välistä kommunikointia voidaan myös kutsua johtamisviestinnäksi. Johtamisviestintä ei kuitenkaan ole yksisuuntaista tiedotustoimintaa, vaan se on johtajan ja johdettavan keskinen kanssakäyminen. Johtajan ajatellaan kuitenkin olevan enemmän vastuussa tämän kanssakäymisen onnistumisessa. (Salminen 2001, 70; Soisalo 2014, 75.) Ilman viestintää ei voi johtaa, ja tämä ajatusmalli käännettynä voidaan ajatella johtamisen olevan viestintää. Vuorovaikutuksella on siis merkittävä rooli koko organisaation toiminnan kannalta. Huomioivalla ja avoimella viestinnällä sekä innovatiivisella ja kannustavalla organisaatiokulttuurilla on todettu olevan positiivinen yhteys yhteisöllisyyden kehittymiseen sekä henkilöstön työtyytyväisyyteen ja sitoutumiseen. (Åberg 2006, 204; Madlock 2008.)

Jatkuvan vuorovaikutuksen kutsumista johtamisen työvälineeksi voidaan pitää jopa hieman omituisena, koska voidaan ajatella, että jatkuva vuorovaikutushan on normaalia keskustelua. On kuitenkin nimenomaan tärkeä korostaa sen merkitystä johtamisen työvälineenä sillä kuten edellä mainittu, ilman viestintää ei voida johtaa. Kommunikaatio on yksinkertaistettuna nopein ja luotettavin tapa viestiä asioista. Jatkuva vuorovaikutus on ikään kuin johtamisen työvälineiden pääkeino, joka vaikuttaa kaikkiin muihin alla esitettäviin johtamisen työvälineisiin.

Perehdytys

Perehdytys on yksi ensimmäisistä uudessa työpaikassa tapahtuvista työssä oppimisen muodoista. Perehdytyksen avulla pyritään antamaan uudelle työntekijälle valmiudet toimia omassa työssään. (Mäkisalo 2003, 131.) Perehdytyksessä pyritään myös integroimaan työntekijä osaksi työyhteisöä toivottamalla hänet tervetulleeksi ja esittelemällä hänet työyhteisön muille jäsenille. Perehdytys on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa perehdyttäjä toimii ikään kuin mentorina. Perehdytysjakson aikana uudella työntekijällä on hyvä mahdollisuus kyseenalaistaa hänelle opetettavia asioita, joista perehdyttäjä voi saada uusia ajatuksia toimintatapojen kehittämiseksi. Perehdyttäjä voi myös oppia perehdytyksen aikana joko uuden työntekijän uusista ideoista tai ohjaamisen ja neuvomisen tuomasta kokemuksesta. (Viitala 2013, 193; Kauhanen 2010; Surakka 2009, 3.)

Työnkierto

Työnkierrossa on nimensä mukaisesti kyse henkilön kierrättämisestä toiseen tehtävään tai toimintoon. Tarkoituksena on oppia uutta ja ymmärtää organisaation muita toimintoja. Tämän avulla työntekijä saa erilaista näkökulmaa myös omaan alkupe räiseen työskentelyynsä, kun hän oppii ymmärtämään muiden toimintojen työskentelyä ja merkitystä. Työnkierrossa on hyvä mahdollisuus hiljaisen tiedon jakamiseen molemmin puolin. Sen avulla voidaan myös luoda uutta tietoa ja saada hiljaista tietoa muutettua eksplisiittiseksi. Työnkierto voi olla hyvin suunnitelmallista oppimis- ja kehittämistoimintaa, jonka ansiosta työntekijät kehittyvät entistä osaavammaksi sekä saadaan sitoutettua heitä entistä paremmin. (Ojala 2008, 224; Viitala 2013, 195.) Pennell (2010) toteaa, että työnkierron avulla voidaan kehittää organisaation työnkuvien sisältöjä ja inhimillistä pääomaa. Työnkierron tulee olla huolellisesti suunniteltua ja sen nähdään perustuvan organisaation tarpeisiin (Collis & Fiester 2008).

Ristiinkoulutus ja moniosaaminen

Ristiinkoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa työntekijöitä toinen toistensa työtehtäviin. Tämän johdosta organisaatiossa voidaan tarvittaessa käyttää joustavasti sijaisuuksia ja kohdistaa resursseja prosessien pullonkaulakohteisiin. Se lisää organisaation tehokkuutta ja joustavuutta, kun myös yllättäen ilmeneviin vajeisiin voidaan vastata nopeasti. Ristiinkoulutus lisää myös moniosaamista, jonka hyödyt ovat samankaltaisia kuin työnkierrossa, eli työntekijä saa omaan työskentelyynsä uutta näkökulmaa eri työtehtävistä. Tämän ansiosta hän myös ymmärtää kokonaisuuksia ja organisaation toimintaa laajemmin ja paremmin. (Kauhanen 2010; Ojala 2008, 226; Viitala 2013, 196.)

Mentorointi ja mallioppiminen

Mentorointi ja mallioppiminen ovat vuorovaikutuksellisia prosesseja, joiden ideana on tiedon ja osaamisen levittäminen molemmin puolin, tosin lähtökohtaisesti kokenemmalta kokemattomammalle. Mentorointi on näistä kahdesta enemmän psykososiaalista toimintaa ja siinä korostuu eksplisiittisen tiedon jakaminen. Mentoroinnissa korostuvat muun muassa kokemattomamman henkilön kannustaminen, rohkaiseminen ja oivalluttaminen. Mallioppiminen, eli niin sanottu mestari-kisälli -malli,

on puolestaan enemmän tekemällä ja havainnoimalla oppimista, jossa siirtyy paljon hiljaista tietoa parhaista toimintatavoista. Kokeneempi työntekijä siis opettaa kokemattomampaa työn sisällön ja toteuttamisen ymmärtämiseksi. Mentoroinnista ja mallioppimisesta on hyötyä mentorille, mentoroitavalle ja organisaatiolle. (Russel & Adams 1997; Ojala 2008, 225; Kupias & Salo 2014, 41-42; Viitala 2013, 197.)

Projektit ja erityistehtävät

Projekteissa ja muissa erilaisissa erityistehtävissä on kyse tietyn ajanjakson aikaisesta tehtävästä, joka ei välttämättä suoranaisesti liity omaan työtehtävään tai toimenkuvaan. Projektien ja muiden erilaisten erityistehtävien avulla voidaan lisätä työntekijän osaamista myös täysin uusilta osaamisalueilta. Niiden avulla voidaan myös laajentaa näkemystä organisaatiosta ja erilaisista toimista. Projektit ovat usein hyviä oppimis- ja koulutusmahdollisuuksia, joiden avulla voi myös löytää ja oppia uuden taidon itselleen. Tietynlaisena projektina voidaan myös nähdä ulkomaan työkomennukset, jotka ovat erinomainen keino kansainvälisen osaamisen kehittämiseen. (Kauhanen 2010; Ojala 2008, 239; Viitala 2013, 195.)

E-oppiminen

E-oppiminen, eli verkko-oppiminen on yleistynyt viime vuosien aikana valtavasti. Internetin ja verkkopohjaisten alustojen merkitys tiedon lähteenä on kasvanut huomattavasti. (Grönfors 2010, 22.) E-oppimisessa on tarkoituksena hyödyntää erilaisia tieto- ja viestintäteknologian välineitä, kuten internetiä ja verkkokoulutuslustoja oppimisen mahdollistajana. Etuna e-oppimisessa voidaan nähdä olevan paikka- ja aikarajoitteeton opiskelumahdollisuus. Opiskelija voi siis opiskella itselle sopivana tahtiin ja sopivaan aikaan riippumatta omasta olinpaikastaan. (Slotte 2004, 152.) Verkossa on myös helppo jakaa materiaalia ajantasaisesti sekä olla vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. (Ojala 2008, 221; Viitala 2013, 198.)

Osaamiskartoitukset

Frost ja Wallingford (2013) toteaa, että oppimisen ja osaamisen kehittämisen lähtökohtana on osaamiskartoitus. Ensin tulee olla perillä siitä mikä on olemassa olevan osaamisen nykytilanne ja mihin asioihin oppimisessa tulee keskittyä. Tämän lisäksi osaamisen kehittymistä pitää pystyä myös seuraamaan ja mittaamaan, joka vaatii

sen että oppimista ja osaamisen kehittymistä on seurattava säännöllisesti. Osaamiskartoitusten tarkoituksena on löytää suunta oppimiselle ja saada oikeat ihmiset tekemään oikeaan aikaan oikeita asioita. (Hätönen 2000, 31–32.) Becker ja Bish (2017) toteavat, että osaamiskartoitukset eivät toimi, jos organisaatiossa ei ole riittävää struktuuria osaamisen kehittämisen seurannalle ja jos osaamiskartoituksille ei varata riittävästi aikaa, eikä oikeita työvälineitä.

Osaamisen seuraamisen lisäksi myös osaamisen mittaaminen on tärkeää. Osaamisen mittaaminen ja arviointi voi olla hankalaa, mutta se on välttämätöntä osaamisen kehittämisen kannalta. Osaamisen tasoa mitataan taso-olettamus lähtökohdasta, jossa osaamisen ajatellaan kasvavan kumuloituvasti lähtöpisteestä. Osaamisen tasoa voidaan kuvata monella erilaisella mittarilla, kuten esimerkiksi työn tuloksella. Se ei ole kuitenkaan yksiselitteinen mittari, sillä työn tulokseen vaikuttavat myös monet muut tekijät kuin osaaminen, kuten esimerkiksi työ-olosuhteet, työilmapiiri ja työvälineet. (Viitala 2002, 156.) Ranki (1999, 55) esittelee, että osaamisen mittarina voidaan käyttää muun muassa aikaa tai kustannuksia. Tuloksia voi kuvata esimerkiksi osoittamalla jonkun osaamisalueen olemassaolo, tunnusluvun tai laadullisina vertailuina. Tavoitteena on, että osaamisesta voidaan luoda selkeästi hahmotettava kokonaiskuva, jonka avulla oppimista voidaan johtaa. Mitattavien asioiden pelkistäminen ja konkretisointi voi kuitenkin olla haastavaa, sillä kuten edellä todettiin, osaamista ei aina voida arvioida pelkästään määrällisillä mittareilla. Mittareita voivat olla muun muassa itsearvio, esimiehen, kollegan, asiakkaan tai yhteistyökumppanin arvio. Myös erilaisilla testeillä voidaan mitata osaamista.

Kehitys- ja tavoitekeskustelut

Kehityskeskusteluissa tehdään osaltaan osaamisen kartoittamista, mutta sen lisäksi niissä on päämääränä keskittyä mitä kehitystä ja oppimista tarvitaan sekä millä keinoin sen tulee tapahtua. Kehityskeskustelut ovat luonteeltaan ennalta sovittuja, suunniteltuja, säännöllisiä ja tavoitteellisia tapaamisia alaisen ja esimiehen välillä. (Lawler 2010; Viitala 2013, 188.) Ensin reflektoidaan mitä on siihen mennessä opittu ja saavutettu, jonka jälkeen keskitytään siihen, miten jatketaan eteenpäin ja mitä halutaan saavuttaa seuraavaksi. Reflektio, eli kokemusten arvioinnin kautta tapah-

tuva oppiminen on yksi työssä oppimisen perusteista, joka myös edesauttaa jatkuvaa ja uusiutuvaa oppimista (Seibert 1996; Ruohotie 1998, 78). Kehityskeskustelut ovat siis johtamisen työväline, jonka avulla yksilön oppimista ja kehittymistä voidaan tukea. (Viitala 2013, 219.)

Kehityskeskusteluiden tarkoituksena on antaa organisaatiolle, esimiehelle ja yksilölle itselleen käsitys osaamisen tasosta sekä kehitystarpeista. Parhaimmillaan kehityskeskustelut voivat lisätä tiedonkulkua, yhteistyötä sekä sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Kehityskeskustelujen onnistuminen on pitkälti kiinni johdon sitoutumisesta niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Niissä on tärkeää osata huomioida yksilön henkilökohtaiset tavoitteet ja kehitystarpeet sekä sitoa ne yhteen organisaation strategian ja päämäärien kanssa. (Lawler 2010.) Poikela (2005, 43) muistuttaa, että kehityskeskustelut voivat myös kääntyä itseään vastaan, mikäli niitä ei osata käyttää oikein. Ranki (1999, 76) toteaa yksilön osaamisen olevan henkilökohtainen ominaisuus, jonka arvioimisen yksilö voi kokea myös huonolla tavalla arvosteluksi. Tällöin kehityskeskustelut saatetaan kokea negatiiviksi ja niissä saatu palaute tai huonosti asetetut tavoitteet voivat lannistaa työntekijää entisestään.

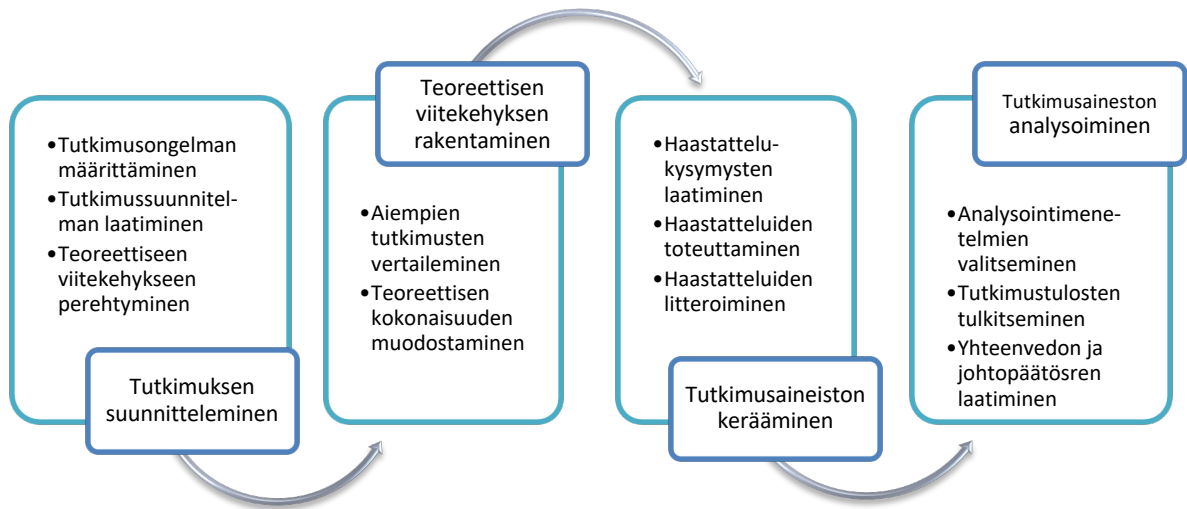
5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä pääluvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Alaluvuissa esitellään tutkimusprosessi, tutkimuksessa käytetty tutkimusstrategia ja tutkimusmenetelmä, selitetään tutkimusaineiston kerääminen, esitellään tutkittavat ja kuvataan tutkimuksen analysointitapa.

5.1 Tutkimusprosessi

Tämän tutkimuksen toteuttaminen voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen; tutkimuksen suunnittelemiseen, teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen, tutkimusaineiston keräämiseen ja tutkimusaineiston analysoimiseen.

Ensimmäisessä vaiheessa, eli tutkimuksen suunnittelemisessa on määritelty tutkimusongelma, laadittu tutkimussuunnitelma ja perehdytty aihetta koskevaan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tätä vaihetta tässä tutkimuksessa vastaa ensimmäinen luku. Seuraavassa vaiheessa, eli teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa on syvennytty tätä tutkimusta koskevaan aiempaan tieteelliseen tutkimusaineistoon ja artikkeleihin. Näistä on muodostettu vertailevan ja myös kriittisen näkökulman avulla tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tämän vaiheen tuloksena on muodostunut tämän tutkimuksen luvut 2, 3 ja 4. Tutkimusaineiston keräämisvaiheessa on laadittu haastattelukysymykset, toteutettu haastattelut ja litteroitu aineisto. Nämä vaiheet on kuvattu tässä luvussa, eli luvussa 5. Viimeisessä vaiheessa, eli tutkimusaineiston analysoimisessa on valittu aineiston analysointimenetelmät, tulkittu tutkimustulokset ja tehty tutkimuksen lopullinen yhteenveto ja johtopäätökset. Tätä vaihetta edustaa tämän luvun viimeinen alaluku sekä luvut 6 ja 7. Tutkimuksen toteuttaminen on esitetty alla olevassa kuviossa 7.



Kuvio 7. Tutkimuksen toteuttaminen

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa johtamisen keinoja työssä oppimisen edistämiseksi. Tutkimus on toimeksiantoperusteinen ja haastattelut suoritettiin kohdeyrityksessä, joten tiedonhankinnan strategiana toimii tästä syystä tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kerätä jostain yksittäisestä tapauksesta yksityiskohtaista tietoa. Tapaustutkimuksessa kohteeksi valikoituu joko yksilö, ryhmä tai yhteisö. Tapaustutkimus on tyypillisesti kuvaileva, selittävä, kartoittava tai ennustava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 130–134.) Tässä tutkimuksessa kohteena on yritys, eli yhteisö ja tutkimus on kartoittava, kuvaileva ja selittävä. Erikson ja Koistinen (2005, 4–5) toteavat tapaustutkimuksen olevan sopiva tutkimusstrategia, jos yksi tai useampi alla olevista ehdoista täyttyvät:

- Tutkimuksessa korostuvat kysymykset mitä, miten ja miksi.
- Tutkijalla ei ole vahvaa kontrollia tapahtumiin.
- Aiheesta ei ole runsaasti aiempaa empiiristä tutkimusta.
- Tutkimuksen kohteena on tässä ajassa olemassa oleva ilmiö.

Tämä tutkimus täyttää edellä esitettyjä ehtoja hyvin. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat kartoitettavia, kuvailevia ja selittäviä, kuten mistä, mitkä, mitä ja miten. Tutkijalla ei ole vahvaa kontrollia tämän tutkimuksen tapahtumiin. Aiempaa empiiristä tutkimusta on runsaasti tämän tutkimuksen osa-alueista, kuten työssä oppimisesta ja johtamisesta, mutta työssä oppimisen johtamisesta ei ole runsaasti aiempaa empiiristä tutkimusta. Tutkimuksen kohteena on olemassa oleva ja erittäin ajankohtainen ilmiö ja tutkimuksen tulokset on hyödynnettävissä todellisessa tilanteessa.

Tutkimusstrategian valinnan jälkeen valitaan tutkimusote. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruussa välineenä toimii tutkija eli ihminen. Tämä tuo tutkimukseen mukaan inhimilliset ominaisuudet, kuten tunteet, ympäristön ja kulttuurin, jotka saattavat vaikuttaa ratkaisujen muodostumiseen. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen eri vaiheet eivät ole aina etukäteen jäsennellyjä, sillä aineistonkeruuseen ja tutkimustehtävään liittyvät ratkaisut saattavat muokkautua tutkimuksen edetessä. (Aaltola & Valli 2010.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä edetä induktiivisesti, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuskysymykset saattavat muuttua tutkimuksen edetessä (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005, 32). Tässä tutkimuksessa on edetty induktiivisesti, sillä tutkimuskysymyksiä on hiottu viimeiseen muotoonsa vielä haastattelurungon laatimisessa.

Kvalitatiivinen tutkimus koostuu aiemmista teorioista ja tutkimuksista, empiirisestä aineistosta ja tutkijan omasta päättelystä ja ajatuksista (Töttö 2004, 19). Empiirisen tutkimuksen keskiössä ja lähtökohtana toimii koottu ja konkreettinen tutkimusaineisto. Empiirisessä tutkimuksessa aineistosta tehdään sitten konkreettisia havaintoja, jonka avulla saadaan tutkimustulokset. (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2015.) Tutkimustuloksissa ei pyritä kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin numeeriseen esitysmuotoon, vaan tutkimustuloksia pyritään tarkastelemaan haastateltavien omien näkemysten ja kokemusten kautta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia syvällisesti kyseistä ilmiötä, eikä niinkään pyrkiä yleistettävään tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.)

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Teoreettinen viitekehys määrittää millaista aineistoa tutkimuksen kannalta tulee kerätä ja mitä analysointimenetelmää kannattaa käyttää. Tässä tutkimuksessa kerättiin tarvittava aineisto haastatteluilla. Haastattelumuotona, eli tiedonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Se tarkoittaa, että haastattelukysymykset ovat ennalta määrättyjä ja haastateltaville esitetään pääasiassa samat kysymykset samassa järjestyksessä. (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005, 105.)

Teemahaastattelussa haastattelutilanne pyritään pitämään mahdollisimman vapaamuotoisena. Tämä lisää tutkittavan aiheen syvällistä tarkastelua. Tärkeää on kuitenkin huolehtia siitä, että haastattelutilanne pystytään pitämään ennalta määrättyissä teemoissa ja siten välttämään keskustelun karkaamista ohi tutkittavan aiheen. Haastattelutilanteet saattavat kuitenkin erota keskenään toisistaan, sillä puolistrukturoidussa teemahaastattelussa jätetään tilaa myös avoimelle keskustelulle. (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005, 105.)

Tämä menetelmä mahdollistaa luotettavan näkemyksen, jossa haastateltavien omat mielipiteet tulevat mahdollisimman hyvin esiin. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa on myös mahdollista esittää lisäkysymyksiä syvällisemmän informaation saamiseksi, mutta niiden esittämisessä tulee olla varovainen ja pyrkiä olemaan johdattelematta haastateltavien vastauksia. Haastattelijan on pyrittävä ehkäisemään oma vaikutuksensa tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 205.)

Teemahaastattelua varten rakennettu haastattelurunko oli alun perin jaettu neljään eri teemaan sekä dikotomisiin väittämiin, joiden avulla pyrittiin vastaamaan tutkimuksen alatutkimuskysymyksiin. Yksi teema ja yksi alatutkimuskysymys kuitenkin jätettiin lopulta tutkimuksen ulkopuolelle rajaussyistä. Nämä jouduttiin rajaamaan ulos tarkastelusta, sillä tutkimus olisi muuten ollut liian laaja, jolloin myös syventyminen muihin alatutkimuskysymyksiin olisi voinut kärsiä. Tällöin ei olisi välttämättä

saavutettu riittävää syventymistä tämän tapaustutkimuksen kannalta ja tutkimuskysymykseen ei olisi pystytty vastaamaan. Tutkimuksesta ulos rajattu alatutkimuskysymys oli, *millainen yhteys digitalisaatiolla on työssä oppimiseen ja sen johtamiseen*. Haastattelurunkoon (liite 1.) on merkitty harmaalla kysymykset, joita ei ole tämän tutkimuksen analysoinnissa hyödynnetty.

Tässä tutkimuksessa käytetyistä teemoista ensimmäinen oli *työssä oppimisen syntyminen*, toinen oli *työssä oppimisen johtaminen* ja kolmas oli *työssä oppimisen ja sen johtamisen toteutuminen Valiolla*. Näiden kolmen teeman avulla pyritään sitten vastaamaan tutkimuksen päätutkimuskysymykseen: *Millä keinoilla työssä oppimista voidaan tukea ja johtaa Valiolla?*

Haastateltaville lähetettiin vähintään viikkoa ennen haastattelukysymykset sekä lyhyet käsitelmäritelmät *työssä oppimisesta* sekä *digitalisaatiosta*. Tällä pyrittiin varmistamaan, että kaikilla haastateltavilla oli haastattelutilanteeseen tullessa sama orientaatio ja että he ymmärsivät aihealueen keskeisimmät käsitteet samalla tavalla. Osa haastateltavista oli ehtinyt perehtyä ennakkoaineistoon hieman enemmän ja osa hieman vähemmän, mutta kaikki olivat ainakin katsoneet läpi.

Kuten edellä on tullut ilmi, tämä tutkimus oli toimeksiantoperusteinen, jossa aineiston keruu eli kaikki haastattelut sovittiin suoritettavaksi kohdeyrityksessä. Tämä omalta osaltaan kohdentaa tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset kohdeyritykseen, joka korostaa organisatoristen tekijöiden vaikutusta tutkimuksessa. Tulokset eivät siitä syystä ole välttämättä sellaisinaan yleistettävissä, vaan tämä tutkimus toimii enemmänkin tapaustutkimuksena ja siten koskee ensisijaisesti kohdeyrityksen tilannetta.

Kaikki haastattelut suoritettiin haastattelijan ja haastateltavan välillä kahden kesken rauhallisessa ympäristössä. Haastattelutila sijaitsi kohdeyrityksen omissa tiloissa ja jokaisessa haastattelussa käytettiin samaa huonetta. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpäivän aikana ja ne saatiin toteutettua ilman keskeytyksiä tai muita häiriöitä. Haastattelut sijoittuvat ajallisesti 8.1.–6.2.2020 väliin. Haastatteluiden kestossa oli vaihtelua niin, että pisin haastattelu kesti 61 minuuttia ja lyhin haastattelu

22 minuuttia. Haastatteluiden keskimääräinen kesto oli 44 minuuttia. Ennen haastattelun aloitusta käytiin vielä lyhyesti läpi mistä tässä tutkimuksessa on kyse ja mitä sillä pyritään saavuttamaan. Samalla vielä muistutettiin haastateltavien anonymiteetista.

Haastattelutilanteessa haastattelijaa tulee ohjata hänen oma tiedonintressinsä, joka on pohjimmiltaan tutkimuksen tavoite. Voidaan ajatella, että haastattelija on tietämätön osapuoli ja haastateltavilla on haastattelijaa kiinnostava tieto hallussaan. Tämä asetelma asettaa haastattelutilanteeseen tietyt roolit sekä tavoitteen. Haastattelu itsessään on vuorovaikutteista sekä herkkää toimintaa ja se voi olla spontaania keskustelua, kuitenkin teemahaastattelussa ennalta määräytyissä raameissa. Tutkimushaastattelulla on institutionaalinen luonne sen tehtävästä käsin. Muistiinpanojen tekeminen ja nauhoittaminen tukevat tätä merkitystä. (Ruusuvuori & Tiittula 2014, 22–23.) Haastattelun aikana kirjattiin muistiin tärkeimpiä ja painotetuimpia asioita sekä haastattelut äänitettiin.

Haastattelut ovat litteroitu kuuntelemalla äänitykset ja kirjoittamalla ne tekstimuotoon, jokainen haastattelu omaan tiedostoonsa. Haastattelut on kuitenkin litteroitu vain asiasisällöllisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että jo litterointivaiheessa on jätetty kirjaamatta kaikki ylimääräiset täytesanat sekä asiaan liittymättömät sanat, ilmaisut, kesken jääneet tavut ja äännähdykset. Tällaista litteroinnin tasoa kutsutaan peruslitteroinniksi. Tutkimuksessa keskitytään analysoimaan asiasisältöä, joten peruslitterointi riittää tarkkuudeltaan tätä tarkoitusta varten. (Aineistonhallinnan käsikirja 2020.)

Peruslitterointi johtaa myös siihen, että tutkielmassa käytetyt viittaukset eivät ole välttämättä henkilöiden sanatarkkoja sitaatteja. Sitaatit pitävät sisällään kuitenkin täysin saman asiasisällön, eli niistä on poistettu vain sellaisia sanoja, jotka eivät vaikuta sanoman sisältöön tai asian ytimeen. Käytetyt sitaatit liittyvät myös aina käsiteltävään asiayhteyteen, eli niitä ei ole irrotettu toisista asiayhteyksistä tästä erikseen mainitsematta. Näillä keinoilla pyritään selkeyttämään haastateltavien vastauksia ja siten myös analysointi, kuitenkin tutkimuksen luotettavuudesta tinkimättä.

5.4 Tutkittavat

Haastateltavien valinta voi olla joko sattumanvaraista tai tietoisesti harkittua. Laadullista tutkimusta tehdessä pyritään syvälliseen ymmärrykseen tutkittavasta aiheesta, joten haastateltavien valintaan on syytä kiinnittää huomioita. Tarkoitus on, että haastateltavat tietäisivät asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on asiasta aiempaa kokemusta. Haastateltavien valintaan voidaan käyttää erilaisia kriteereitä liittyen esimerkiksi haastateltavan tietoon ja osaamiseen tutkittavasta aiheesta tai heidän muuhun elämäkokemukseen sekä kykyyn ilmaista asioita ja ajatuksiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 88–89.) Kohdeyrityksen toimeksiantaja valitsi tätä tutkimusta varten haastateltavat henkilöt, joten syvällisempi pohdinta liittyen siitä miksi juuri nämä kyseiset henkilöt valittiin tähän tutkimukseen haastateltaviksi jää tarkastelun ulkopuolelle.

Kaikki haastateltavat olivat suomalaisia ja kuten aiemmin mainittu, kaikki haastateltavat olivat toimeksiantajayrityksen, eli tämän tutkimuksen kohdeyrityksen työntekijöitä. Kohdeyrityksen toimeksiantajan kanssa sovittiin, että haastattelut kohdennetaan kolmelle ylemmän johdon henkilölle ja kolmelle heistä alemman portaan henkilölle, jotta tutkimukseen saataisiin vertailevaa näkökantaa johtamisesta. Tämä valinta siis mahdollistaa johtamisen keinojen tarkastelun sekä johtajan että johdettavan näkökannalta. Haastateltavat olivat analysointimielessä ikään kuin 1+1 pareja eli ylemmän johdon edustaja oli alemman portaan henkilön esimies. Haastatteluja ei kuitenkaan suoritettu pareittain, vain kaikille yksilöhaastatteluina, kuten aiemmin on jo mainittu. Yksi alemman portaan henkilöistä toimii myös itse esimiesasemassa. Haastateltavat parit olivat kolmesta eri yksiköstä. Tämän valinnan tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta tuoden siihen työntekijöiden erilaisten tehtäväkuvien ja yksiköiden toimintatapojen myötä laajempaa näkemystä.

Tutkimuksen kannalta luotettavien ja totuudenmukaisten vastausten varmistamiseksi haastateltavien kanssa sovittiin, ettei heidän nimiään tai muita tarkkoja henkilötietoja käsitellä tässä tutkimuksessa. Tästä syystä muun muassa haastateltavien työtehtävä on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Haastateltavat esiintyvät tutkimuksessa peitenimillä: haastateltava X1, X2, X3, Y1, Y2 ja Y3. Haastateltavat on siis

jaettu X ja Y nimimerkkeihin niin, että X:t ovat ylemmän johdon edustajia ja Y:t heidän suoria alaisiaan. Tähän tutkimukseen haastateltiin siis yhteensä kuutta henkilöä. Haastateltavien taustatiedot ovat kerätty alla olevaan taulukkoon 1.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Koulutus	Esimiehenä vuosia	Alaisia nyk.	Valiolla vuosia
X1	Meijeriteknikko	11	8	20
X2	Kauppatieteiden maisteri	15	7	3
X3	Diplomi-insinööri & kauppatieteiden maisteri	9	2	11
Y1	Bio- ja elintarviketekniikan insinööri	-	-	7
Y2	Elintarviketieteiden maisteri	3,5	8	6
Y3	Merkonomi	-	-	29

Ylemmän johdon henkilöillä oli esimieskokemusta keskimäärin 12 vuotta, pisin kokemus oli 15 vuotta ja lyhin yhdeksän vuotta. Tämän lisäksi yksi alainen on toiminut kolme ja puoli vuotta esimiehenä. Suoria alaisia ylemmän johdon henkilöillä oli keskimäärin kuusi, enimmillään kahdeksan ja vähintään kaksi. Kaikkien haastateltavien keskimääräinen uran pituus tähän mennessä Valiolla oli 13 vuotta. Pisin ura oli 29 vuotta ja lyhin kolme vuotta. Haastateltavien kesken oli myös iän, sukupuolen, koulutuksen ja työkokemuksen välistä hajontaa. Tämä lisää tutkimukseen aineiston hankintamenetelmäksi triangulaation, joka tarkoittaa tiedon keräämistä erilaisilta tiedonantajaryhmiltä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144).

Haastateltavilta kysyttiin myös vastaako heidän aiemmin suorittama tutkintokoulutus nykyisiä työtehtäviä. Haastateltava X1 totesi, ettei hänen suorittamansa koulutus vastaa nykyistä työtehtävää, vaan osaaminen on tullut urakehityksen myötä. Muiden haastateltavien koulutus puolestaan vastaa heidän nykyisiä työtehtäviään hyvin tai todella hyvin.

5.5 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tuottamaan perusteellista analysointia, jonka avulla yritetään löytää uusia ulottuvuuksia ja merkityksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Perusteellinen analysointi vaatii tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sopivan analysointimenetelmän, jonka avulla tutkimuskysymyksiin voidaan vastata ja siten löytää uusia merkityksiä tutkittavaan aiheeseen. (Alasuutari 2001, 83.)

Tässä tutkimuksessa käytetään aineistopohjaista sekä teorialähtöistä analyysia. Teorialähtöistä analyysia ohjaa valmis malli, jossa sitä testataan uudessa kontekstissa. Se siis perustuu jo aiemmin tunnettuun viitekehykseen, eli johonkin teoriaan tai käsitteistöön. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teorialähtöisessä analyysissa muodostetaan analyysirunko, joka voi olla joko strukturoitu tai väljä. Strukturoidussa analyysirungossa kerätään asioita, jotka kuuluvat analyysirungon sisälle tai jäävät analyysirungon ulkopuolelle. Uusia luokkia voidaan muodostaa analyysirungon ulkopuolelle jääneistä asioista. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Aineistopohjaisessa analysoinnissa puolestaan on etuna se, että se kasvattaa mahdollisuuksia innovaatioihin, eli uuden tiedon löytämiseen uudessa ympäristössä (Urguhart 2013). Aineistopohjaisen ja teorialähtöisen analysoinnin yhdistelmää voidaan kutsua teoriaohjaavaksi analysoinniksi. Se on ikään kuin kompromissi näistä kahdesta analysointitavasta. Tämä luo mahdollisuuden uusien asioiden löytämiselle hakemalla niille vastauksia aiemmasta teoriasta, tai päinvastoin todistaa, että aiempi teoria ei selitä uusia löydöksiä. Teoriaohjaava analyysi on abduktiivista päätelyä, joka tarkoittaa, että tutkijan ajattelua ohjaavat aiemmat teoriat sekä kerätty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Haastattelukysymyksistä saatu aineisto on jaettu teemoihin tutkimuksen alatutkimuskysymysten mukaisesti analysointia varten. Tällaista menetelmää, jossa aineisto jaetaan eri kategorioihin esimerkiksi aihepiireittäin, kutsutaan teemoitteluksi (Eskola & Suoranta 2000, 176). Teemoittelun nähdään olevan luontainen analysointimenetelmä teemahaastattelulla kerättyyn aineistoon (Hirsjärvi & Hurme 2004,

173). Haastatteluaineistosta pyritään nostamaan esiin tekijöitä, jotka ovat haastateltavien kesken yhteisiä ja tällä tavalla mahdollisesti tutkimuksen kannalta tärkeitä. Teemoittelun nähdään olevan hyvä menetelmä tutkimusongelman kannalta olennaisten aiheiden esiin nostamiseen (Eskola & Suoranta 2000, 174).

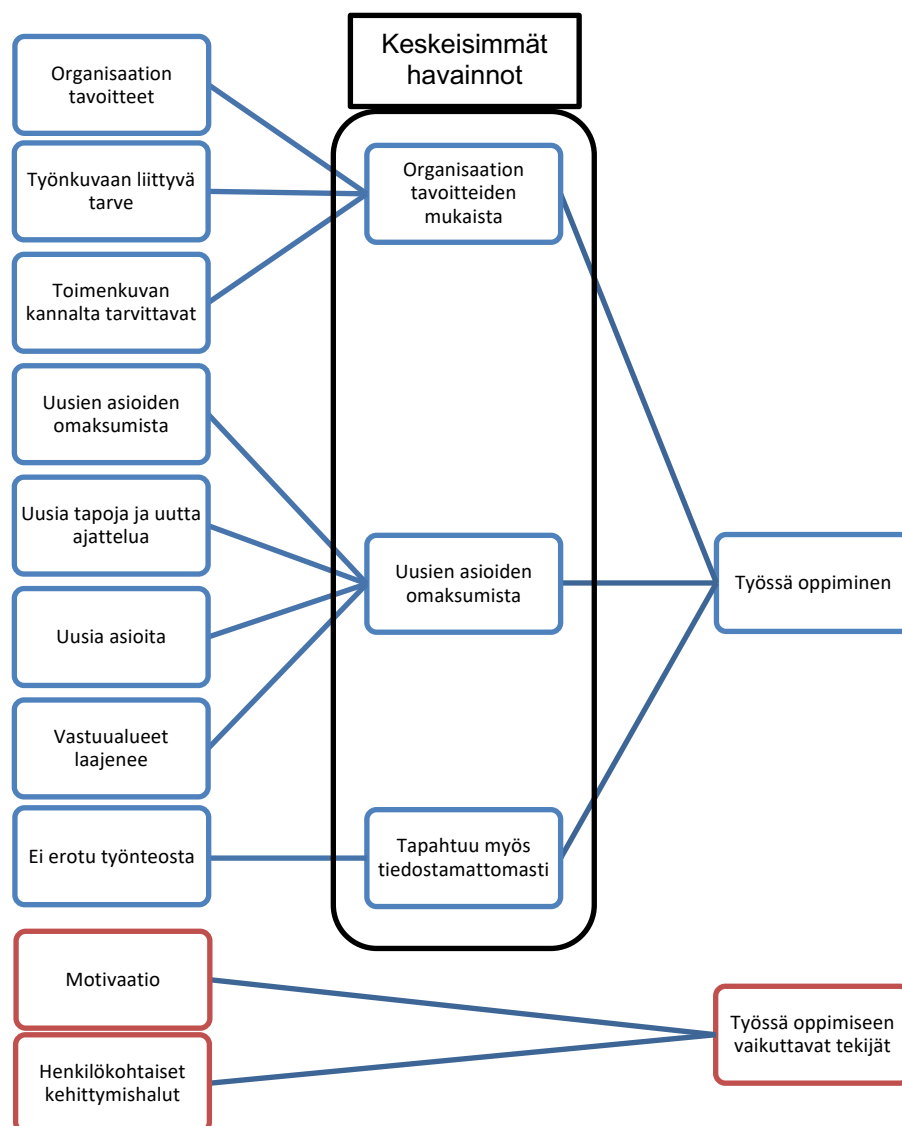
Teemoittelussa käytetään tyypillisesti haastateltavien sitaatteja havainnollistamaan haastatteluaineistoa. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten analysoinnissa on käytetty runsaasti haastateltavien sitaatteja, jotta aineiston käsittely olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Sitaateissa on käytetty (...) -merkintää, mikäli sitaatin välistä on jätetty joitakin sanoja tai lauseita pois. Teemoittelun avulla tutkimustulokset jäsenyivät samantyyllisen aihepiirin alle, josta niitä on helpompi kerätä lopullista analysointia varten. Teemoihin jakaminen on kuvattu tulevissa kuvioissa 9, 10 ja 11.

Tutkimuksessa on muodostettu koodausrunko lopullisen teemoittelun helpottamiseksi. Schreier (2012, 84–90) toteaa, että koodausrungon rakennuksessa voidaan käyttää konsepti- tai aineistolähtöistä tapaa. Konseptilähtöisessä koodauksessa runko perustuu aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin. Aineistolähtöisessä koodauksessa puolestaan runko muodostuu aineiston perusteella. Kuitenkin usein koodauksessa voivat ilmetä molemmat, kuten tässäkin tutkimuksessa.

Koodausrunko muodostui teemoittelun mukaisesti kolmesta teemasta, jotka jakautuivat teemasta riippuen kolmesta viiteen alateemaan. Ensimmäinen teema on *työssä oppimisen syntyminen*, jossa kartoitetaan haastateltavien näkemystä työssä oppimisen syntymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Toinen teema on *työssä oppimisen johtaminen*, jossa koottiin haastateltavien näkemyksiä työssä oppimisen johtamiseen liittyvistä tekijöistä. Kolmas teema on *työssä oppimisen toteutuminen ja sen johtaminen Valiolla*, jonka tarkoituksena on kartoittaa Valion nykytilannetta työssä oppimisen toteutumisen ja sen johtamisen kannalta.

Aineistolähtöinen koodausrunko rakennettiin Excelliin, johon kerättiin erillisiin soluihin jokainen havaittu tekijä teemoittelun mukaisissa alateemoissa. Jotkin tekijät ovat voineet saada enemmän painoarvoa sillä perusteella, että tutkija on kokenut haastateltavan painottavan kyseistä tekijää erittäin tärkeäksi. Kaikista tekijöistä etsittiin

sitten yleisimmät ja tärkeimmiksi koetut tekijät ja katsottiin mihin alateemaan ne kuuluivat eniten, sillä samoja tekijöitä havaittiin eri alateemoissa. Jotkin tekijät toistuivat yhtä paljon eri alateemoissa, jolloin ne on merkitty kyseisiin alateemoihin. Yleisimmät ja tärkeimmiksi painotetut tekijät on sijoitettu parhaiten sopivaan alateemaan myöhemmin esitettävissä taulukoissa 3, 4 ja 5. Alla olevassa kuviossa 8 on havainnollistettu koodausrunгон käyttö. Esimerkissä on kyseessä *työssä oppimisen* syntyminen pääteemaan kuuluvan alateeman *työssä oppiminen* liittyvien tekijöiden tarkastelu.



Kuvio 8. Koodausrunгон visualisointi

Yllä olevassa visualisoidussa koodausrunгон esimerkissä laatikot vastaavat Excelin soluja. Vasemmanpuoleisimmassa sarakkeessa esiintyvät tutkittavaan alateemaan liittyvät haastateltavien pelkistetyt sitaatit. Nämä ovat yhdistetty yhteisiksi tekijöiksi, jota kuvaa keskimäinen sarake. Eli nämä ovat tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja. Oikeanpuoleinen sarake kuvaa puolestaan tutkittavaa alateemaa. Kuten kuviosta 8 huomataan, niin punaisella merkityt *motivaatio* ja *henkilökohtaiset kehittymishalut* ovat jätetty pois tästä alateemasta ja siirretty seuraavaan alateemaan, eli *työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät* sillä nämä tekijät ovat korostuneet siellä esiintyvissä vastauksissa enemmän.

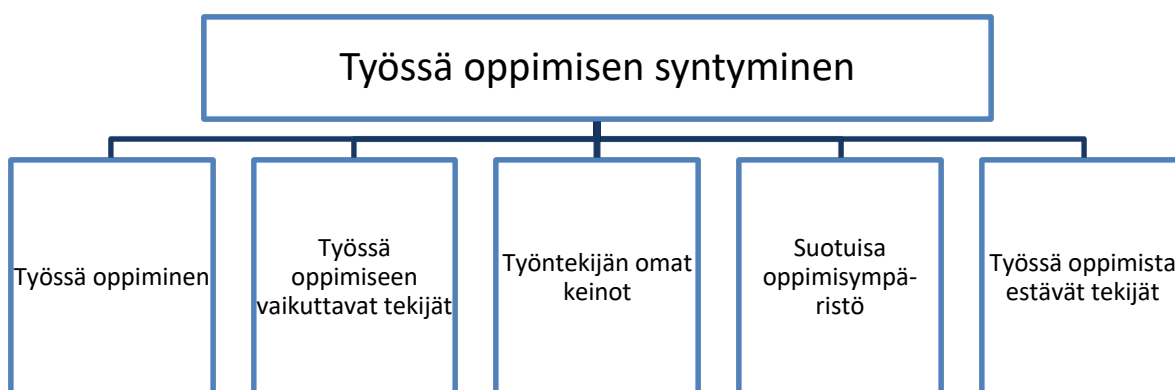
Konseptilähtöistä koodausrunkoa on hyödynnetty sijoittamalla tämän tutkimuksen aineistosta nostettuja keskeisiä havaintoja tämän tutkimuksen teoreettisessa osuudessa esiteltäviin malleihin. Konseptilähtöistä koodausrunkoa on hyödynnetty rakennettaessa taulukoista 3, 4 ja 5 kuviot 11, 12 ja 13 niin, että taulukosta 3 on rakennettu kuvio 11, taulukosta 4 rakennettu kuvio 12 sekä taulukosta 5 ja kuviosta 12 on rakennettu kuvio 13. Kyseiset kuviot on rakennettu hyödyntäen aiempien tutkimuksien perusteella tunnistettuja ulottuvuuksia ja tekijöitä, joita tämän tutkimuksen keskeisimmät havainnot tukevat. Olemassa oleviin ulottuvuuksiin on myös sijoitettu tässä tutkimuksessa havaittuja uusia tai aiemmin vähemmälle huomiolle jääneitä tekijöitä. Tämän lisäksi on myös luotu uusia ulottuvuuksia tämän tutkimuksen keskeisimpien tulosten perusteella.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa vastataan tutkimustehtävään haastatteluista kerätyn aineiston perusteella. Vastauksia vertaillaan aiheeseen liittyviin aiempiin teorioihin, jotka on esitelty luvuissa 2, 3 ja 4. Aiempiin teorioihin vertaamalla yritetään etsiä tutkimustulosten sekä aiempien teorioiden välillä yhtäläisyyksiä, jotka tukisivat toinen toisiaan. Toisaalta vertaamalla tuloksia aiempiin teorioihin, on tarkoituksena myös havaita mahdollisia eroavaisuuksia, joita selitetään tutkimustulosten avulla. Haastatteluaineisto käydään läpi tutkimuskysymysten perusteella vastaten niihin.

6.1 Työssä oppimisen syntyminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen liittyvien haastattelukysymysten avulla selvitettiin mistä työssä oppiminen syntyy, mitkä tekijät vaikuttavat edistävästi siihen ja mitkä estävästi, mitkä ovat työntekijän omat keinot sekä mistä koostuu suotuisa oppimisympäristö. Alatutkimuskysymyksestä on muodostettu *työssä oppimisen syntyminen* teema, johon on alla olevassa kuviossa 9 havainnollistettu viisi alateemaa. Alateemoihin koottiin yhteneviä teemoja haastattelukysymysten avulla. Yhtenevät teemat ja niistä tehdyt keskeiset havainnot ovat koottu yhteen tässä luvussa ja lopulliset johtopäätökset on esitetty seuraavassa pääluvussa, eli tutkimuksen yhteenvedossa ja johtopäätöksissä.



Kuvio 9. Työssä oppimisen syntyminen

Työssä oppiminen

Haastateltavia pyydettiin määrittelemään mitä työssä oppiminen heidän mielestään tarkoittaa.

”Mitä oppiminen ja osaaminen olis suhteessa työpaikan strategiaan tavoitteisiin. Työpaikan määrittelemiä tavoitteita, mutta toisaalta henkilökohtainen intressi. Hyvin henkilökohtainen asia, mihin suuntaan omaa osaamista haluaa kehittää.” (X1)

”Minimivaade tulee sen kautta jos sulla on tietty toimenkuva tai rooli niin tietyt asiat täytyy omaksua. Esim. esimiesasemassa pitää oppia toimimaan tietyllä tavalla. Erotteleva tekijä on sitten että opiskeletko jotain instrumenttia tai jotain ja kuinka kiinnostunut sä olet siitä ja kuinka paljon sua motivoi se oppiminen. Se motivaatio on siinä aika oleellinen asia.” (Y2)

Oman motivaation ja kiinnostuksen merkitys työssä oppimiseen nousi esiin haastateluissa. Tynjälä (2008) sanoo työssä oppimisen lähtökohta olevan yksilön oma motivaatio. Haastateltavat korostavat myös *oman toimenkuvan vaatimusten sekä organisaation strategisten tavoitteiden merkitystä* työssä oppimisen suuntaamiseen. Koulutus- ja kehittämisstrategia rakennetaan vastaamaan organisaation omia strategisia tavoitteita. Työntekijöiden osaaminen on kytköksissä organisaation strategiaan päämääriin ja tavoitteisiin. (Armstrong 2006, 133.) Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijän tulee ensinnäkin oppia omassa työssään tarvittavat asiat ja sen lisäksi on tärkeää huomioida myös organisaation tulevaisuuden osaamistarpeiden merkitys työssä oppimisen suunnittelussa.

”Uusien työntekemisen tapojen oppimista, uuden ajattelun omaksumista. Hyvin konkreettista, liittyy uusiin työkaluihin tai uusiin tapoihin tehdä asioita. Työssä oppimien on mahdollista myös silloin kun työnkuva muuttuu, niin silloin tulee uutta ja se liittyy tällaiseen sisältönäkökulmaan.” (X2)

”Vastuualueet laajenee ja pakottaa perehtymään uusiin kokonaisuuksiin ja toivottavasti pystyy sitä aikaisempaa ja substanssiosaamista hyödyntämään. Uusien vastuualueiden omaksumista.” (X3)

”Mennään uusiin asioihin. Työstetään projektia ja mennään epämukavuusalueelle ja kurotaan epätietoisuutta kiinni.” (Y1)

”Normaalia tekemistä, ei erotu työn tekemisestä. Jatkuvaa kehittämistä. Johtuu muuttuvasta maailmasta.” (Y3)

Usean haastateltavan vastauksissa työssä oppimisen kuvauksessa toistuu teemanäkökulmana *uuden asian omaksuminen työnteon yhteydessä*. Maailma muuttuu ja niin muuttuvat myös työnteon tavat, joten oppimista on tapahduttava samanaikaisesti. Työnteon ohessa on siis pystyttävä oppimaan uusia asioita, jotta muutoksessa pysytään mukana. Toisaalta haastatteluissa nousi ilmi, että oppimista tapahtuu myös *kuin itsestään* työnteon ohessa, ilman että sitä ajatellaan erikseen oppimiseksi. Spagnoletti ym. (2013) toteavat, että epämuodollista oppimista tapahtuu tekemisen kautta, eli ilman suunnitelmallista oppimistoteutusta ja ilman määriteltyjä oppimistavoitteita. Epämuodollista oppimista voidaan siis ajatella tapahtuvan ikään kuin vahingossa.

Työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät

Haastateltavia pyydettiin mainitsemaan tekijöitä, jotka vaikuttavat työssä oppimiseen.

”Kuinka paljon ihmistä pitää motivoida, että ihminen haluaa oppia. Onko esimiehen tehtävä motivoida ihmistä. Työssä oleminen ei aina ole helppoa ja kaunista. Pitääkö jonkun tasoittaa tietä, että minä olen motivoituneempi. Tiettyyn rajaan asti ihmistä voi ja pitää motivoida. Mutta motivaation pitää olla sisäsyntyistä ja oppimisen halu pitää olla sisäsyntyistä. Lähtee siitä mitä haluaa olla ja tehdä.” (X1)

”Henkilökohtainen kiinnostus. Työnantaja mahdollistaa sen. Konkreettisesti oman tehtävänkuvan sisällä ja tavoitteiden kautta. Vaatii aikaa ja tukea, kollegalta tai esimieheltä.” (X2)

”Puitteet, eli työnantaja tukee sitä sun työssä oppimista. Huomioi sun tason millä olet ja toisaalta tarjoaa sellaisia oppimismahdollisuuksia, jota sä pystyt soveltamaan siinä työn ohella. Toisaalta se riippuu henkilöstä itsestään, paljonko sä haluat siitä kyseisestä asiasta oppia. Se on hyvä lähtökohta se koulutus, jonka sä saat työnantajalta. Se myötäilee aika hyvin tätä Valionkin käytäntöä 70–20–10, jossa valtaosa on sitä että oppii itse. Se itseoppiminen määrittyy sitten sen mukaan, kuinka kiinnostunut olet itse. Ja siihen liittyy se että opiskeletko sä vaan siinä työssä vai perehdytkö myös itsenäisesti. Oma motivaatio.” (Y2)

Haastatteluissa toistuu *henkilökohtaisen kiinnostuksen ja motivaation merkitys* työssä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Collin (2007) toteaa, että oppimisen perustuvan motivaation. Henkilökohtainen kiinnostus asioihin on avaintekijä oppimisessa, sillä ihminen käyttää aikaansa ja energiaansa itseään kiinnostaviin asioihin. (Collin 2007, 200; Billet 2001.) Oppimisen halun ja kiinnostuksen pitäisi olla haastateltavien mielestä sisäsyntyistä, eikä siihen voi enää tietyn pisteen jälkeen enempää motivoimalla vaikuttaa. Tukeminen nähdään kuitenkin merkittävänä työssä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. *Oppimisprosessin tukeminen* on yksi Viitalan (2002, 116) valmentavan johtamisen ulottuvuuksista. Tukemiseen liittyvät muun muassa työskentelyolosuhteet, eli puitteet ja muu mahdollistaminen. Myös ajan varaamisen merkitystä oppimiselle korostettiin.

”Varmaan juuri se, että vastualueet muuttuu, eli on muutosta. Pitää olla aikaa pe-rehtyä, eli jos joutuu vaan syöksymään uuteen asiaan niin silloin ei jää aikaa oppimiselle”. (X3)

”Annetaan ihmisten tehdä asioita, vaikka ne eivät vielä osaa niitä asioita. Sellainen luottamuksen kulttuuri. Annetaan mahdollisuus tehdä töitä ja sellaisia töitä mihin ei välttämättä ole vielä malliratkaisua. Että voidaan mennä sinne tuntemattomalle alueelle.” (Y1)

”Tottakai sidosryhmät. Vaikuttaa millaisia odotuksia sidosryhmillä on.” (Y3)

Muutokset työssä ja vastualueissa sekä erilaisten asioiden kokeileminen työssä nousevat esiin useissa haastateltavien vastauksissa työssä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Tähän liittyy vahvasti moniosaaminen, työnkierto ja ristiinkoulutus, joilla voidaan lisätä työntekijöiden osaamista ja näkemyksellisyyttä. (Ojala 2008, 224–226; Viitala 2013, 195–196.) *Luottamuksen kulttuuri* on tärkeä tekijä haastateltavan Y1 mielestä. Luottamuksen nähdään vaikuttavan ilmapiiriin, joka vaikuttaa työssä oppimiseen. (Ruohotie 2004; Ojala 2008, 279.) Haastateltava Y3 mainitsee, että myös esimerkiksi sidosryhmillä voi olla erilaisia odotuksia. Eli myös *muuttuvien tarpeiden kautta tulevien asioiden merkitys* vaikuttaa työssä oppimiseen. Se antaa tai ainakin tulisi antaa työssä oppimiselle suuntaa, jos sidosryhmien tarpeisiin halutaan vastata.

Työntekijän omat keinot

Työntekijöiden omilla keinoilla tarkoitetaan niitä vaikutusmahdollisuuksia, joita työntekijällä itsellään on oman työssä oppimisensa kehittämiseksi ilman erillistä esimiehen johtamista. Nämä keinot vaativat kuitenkin työntekijältä itseltään itsensä johtamista.

”Pitäisi olla sellainen ilmapiiri, että niistä asioista voi keskustella, et sä voit kertoa et mä haluaisin tehdä tollasia juttuja. (...) Mä haluaisin olla ton tyyppinen, jolloin syntyy tilanne, et okei mitä sä tarvitset siihen. Mulla on ehkä kompetenssia näihin asioihin, mut ton tyyppistä pro-osaamista multa puuttuu, voisiko sen hankkia.” (X1)

Proaktiivisuus, tuo esille että on kiinnostunut tekemään muutakin ja mitä kaipaa tai mitä haluaa. Osallistuu johonkin projektiin tai jonkun aiheen työstämiseen. Lähtee paljon oma-aloitteisuudesta. Sellaiset, jotka haluaa lähteä näihin, niin yleensä tekevät näitä vielä oman vastuualueen päälle. (X2)

Päätös, että haluaa oppia. Tietylle tasolle asti pärjää kyllä, mutta menestyäkseen ja pärjätäkseen paremmin täytyy käyttää myös omia keinoja. (...) Pitää olla oikeeta mielenkiintoa aiheeseen, pelkkä managerointi ei riitä vaan pitää olla johtajuutta. (Y2)

Vaihtaa toimenkuvaa, siitä oppii tosi paljon. Täysin uutta. On mahdollisuuksia, jos on oma-aloitteinen. Myös isompiin asioihin. Samassa toimessakin pystyy kehittymään, kehitysmyönteisyys on läpi talon. Tehokkaampaa ja kehitystä odotetaan. Keinoja on. Yhdistelee eri osa-alueita ja oppii sitä kautta kun tekee itse. (...) Muilta saa tukea varsinkin kun tuntee paljon ihmisiä talosta. Tietää kuka osaa mitäkin ja kuka osaisi auttaa. (Y3)

Haastateltavien vastauksissa korostui paljon *oma-aloitteisuuden, uteliaisuuden ja aktiivisuuden merkitys*. Keinoja ja mahdollisuuksia on tarjolla, jos on itse aktiivinen ilmaisemaan itseään ja tarpeitaan. Esimerkiksi toimenkuvan vaihtaminen, eli työnkierto voisi olla mahdollista, jos olisi itse enemmän aktiivinen. Myös *keskustelu ja sparraaminen* kollegoiden kanssa edistää omaa osaamista. Tämä edellyttää sitä, että tuntee ihmisiä tai ilmapiiri on sellainen, että on helppo aloittaa keskustelu myös ennalta tuntemattomien kanssa.

Suotuisa oppimisympäristö

Oppimisen edistämisen perustana toimii siihen tukeva ja kannustava organisatiokulttuuri (Armstrong 2006, 134). Oppimista edistävää kulttuuria voidaan rakentaa luottamuksen ja hyvän ilmapiirin avulla. Tällaisessa ilmapiirissä työntekijöitä kannustetaan kokeilemaan, olemaan uteliaita ja etsimään uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Virheistä ei myöskään rangaista. (Ojala 2008, 279.) Johdon tehtävänä on siis mahdollistaa työntekijöille oppimistilaisuuksia, kannustaa kokeilemistä ja riskinottoa, edistää tiedon jakamista sekä antaa rakentavaa ja positiivista palautetta (Ellinger 2005, 395).

”Turvallisuuden tarpeet oltava kunnossa, että voi keskittyä olennaiseen. Mitä se kellekin tarkoittaa, jollekin säännöllisiä rutiineja, jollekin palkka, jollekin työilmapiiri ja jollekin vapauksia.” (X1)

”...sellainen virikkeellisyys, että on positiivisia ärsykeitä ja kiinnostuu uusista asioista. Jos ei sellaista ole, niin se oppiminen vaatii oppijalta paljon itseltään, jotta hän rakentaa niitä puitteita mitä se ympäristö ei tee. Hyvä suorituksen arviointimalli.” (Y2)

Transformationalisen johtamisen ajatuksen mukaan Maslowin tarvehierarkian alimman tason tarpeet tulee olla kunnossa, jotta alaisia voidaan kannustaa tavoittelemaan hierarkian ylimmän tason tyydytyksiä. Maslowin tarvehierarkian alimmalla tasolla ovat juuri turvallisuuden tarpeet, eli perusedellytykset. Mikäli perustarpeet ja perusasiat eivät ole kunnossa niin aikaa ja voimavaroja tuhlataan niiden kunnostamiseen, jolloin ylempien hierarkiatasojen tavoittelu ei ole mahdollista. Haastateltava Y2 korostaa myös *hyvän arviointimallin* merkitystä oppimisen kannalta.

”Tarvitaan aikaa, eli oppimiseen tarvitaan aikaa ja mahdollisuuksia. Omassa ja alaisten tilanteessa sitä on liian vähän. Joutuu usein syöksymään pää edellä uusiin tehtäviin.” (X3)

”Aika on merkittävä tekijä, että annetaan oppimiselle aikaa ja on tarkistukset onko tapahtunut. Ihmisille annetaan paljon vapautta, mutta jotkut tarvitsevat enemmän kontrollia. Aktiivisuus on tärkeä ominaisuus, mutta ihmiset ovat erilaisia.” (Y3)

”Meillä ei oo käytössä sellaista, että sais jonkun tietyn prosentin käyttää työajasta jonkun uuden asian oppimiseen. Joissakin firmoissa se on tosi systemaattisesti johdettua. (...) Pitää olla mahdollisuus kokeilla uusia asioita. Hyvä, että Valiolla on yksi arvo uudistuminen. Se antaa lupauksen, että esimiehet ja työntekijät yhtälailla halutaan tehdä asioita uudella tavalla ja kokeilla. Uskaltaa epäonnistua, pitää uskaltaa oppia myös epäonnistumista. Voisi enemmän rohkaista siihen kokeilevan kulttuurin luomiseen.” (X2)

”Virheistä ei rangaista sillä tavalla että ymmärretään että virheitä sattuu ja kokemus karttuu. Luottamusta korostaisin, että molemmin puolin on selkeä homma mitä ollaan tekemässä. (...) Ja olis vapauksia kokeilla ja kehittyä, ettei pelättäis virheitä. (...) Hyvä kulttuuri tarvitaan. On ihmisiä, jotka huutelee rannalta ettei mikään tule onnistumaan ja sitten on niitä jotka kokeilee ja tekee.” (Y1)

Ajan ja mahdollisuuksien merkitys nousee esiin useamman haastateltavan mainitsemana. Oppimiselle täytyy olla riittävästi aikaa varattuna, muuten se jää takalalle. Uusien asioiden oppimiselle voisi olla käytössä systemaattisempaa johtamista, esimerkiksi *integroimalla sitä osaksi työaikaa*. Myös *luottamusta ja kannustavaa ilmapiiriä korostetaan*, ettei virheitä ja epäonnistumisia pelättäisi eikä niistä varsinkaan rangaistaisi. Kokeilevan kulttuurin luomista haluttaisiin korostaa entistä enemmän. Luottamus ja kannustava ilmapiiri osuvat juuri Ruohotien (2004) *luottamuksen rakentamiseen* sekä Viitalan (2002, 166) *oppimista edistävän ilmapiirin luomiseen*. Mahdollisuuksien ja kokeilemisen vastapainoksi myös tietynlaista kontrollia ja seurantaa toivotaan tuloksen toteutumisen varmistamiseksi.

”Se vois olla ihan hyvä, että olis käytettävissä aikaa auttaa muita. Itse mä nään esimiehenä, että mun on todella tärkeää huolehtia mun tiimin kyvykkyyksistä.” (X2)

”Henkilökohtainen johtaminen on äärimmäisen tärkeää. Jos liikaa alaisia, vaikka 50, niin mahdoton johtaa ihmislähtöisesti.” (X1)

Esimiehen ja johtamisen merkitystä korostetaan myös suotuisan oppimisympäristön luomisessa. Esimiehellä tulee olla riittävästi aikaa paneutua alaiensa asioihin ja hänen tulee kyetä tuntemaan heitä henkilökohtaisesti. Tämä on myös osa Ruohotien (2004) *kasvuorientaation luomista* sekä Viitalan (2002, 166) *oppimisprosessin tukemista*. Liian suuri määrä alaisia tekee ihmislähtöisen johtamisen mahdottomaksi, jolloin tiimin kyvykkyyksistä huolehtiminen ei enää onnistu.

Työssä oppimista estävät tekijät ja näiden kumoaminen

Haastateltavilta kartoitettiin mitkä tekijät saattavat estää työssä oppimista ja miten niitä voisi kumota. Hall (1984, 164) toteaa, että organisaatiossa tulee ymmärtää yksilön motivaatioon ja itsensä kehittämiseen vaikuttavat tekijät.

”Jos se mindset ei oo kunnossa ja joku kivi hiertää niin silloin sä keskityt siihen ja se itsensä kehittäminen jää sivuseikaksi. On se sitten se, että et saa tehdä etätöitä tai sulla on omasta mielestä liian pieni palkka tai joku muu autoetu tai mikä nyt on itselle tärkeää.” (X1)

Työssä oppimista mahdollisesti estäviksi tekijöiksi nousee esiin oma ajatusmaailma, eli jos ei ole motivaatiota ja halua oppia. Oppiminen perustuu motivaatioon ja kiinnostus asioita kohtaan on avaintekijä oppimisessa, sillä ihminen on valmis käyttämään aikaa ja vaivaa häntä kiinnostaviin asioihin. (Collin 2007, 200; Billet 2001.) Myös puutteet ja ongelmat omiin etuihin ja oikeuksiin liittyen, jotka liittyvät Maslowin tarvehierarkian perustarpeisiin alimmilla ja keskitasoilla voivat estää oppimista. Ne estävät ajatusten keskittämistä kehittymiseen ja oppimiseen. Viitala (2013, 82) muistuttaa, että transformationaalisen johtamisen tavoitteena on kannustaa tavoittelemaan hierarkian ylimmän tason tyydytyksiä. Mikäli alemman tason tyydytykset eivät ole kunnossa, ei ylempiä voi tavoitella.

”Ajanpuute.” (X2)

”Kiire ja esimiehen toimet edistämiseksi, miten aikaa järjestellään.” (X3)

”Ajankäyttö on varmasti se yks isoimmista.” (Y2)

”Kiire, muita töitä. Oppiminen jää omalle ajalle, jolloin haluaisi tehdä muutakin kun opiskelee työhön liittyvää.” (Y3)

Ajanpuute ja kiire nousee esiin lähes kaikilta haastateltavilta. Sama tekijä nousi esiin jo suotuisan oppimisympäristön luomiseen liittyen. Oppimista voi selvästi estää se, että sille ei ole tarpeeksi aikaa ja sille ei systemaattisesti varata aikaa.

”...johtamistasolta ajateltuna kun meilläkin on paljon tavoitteita, että ollaan tuloskeskeisiä ja jos aina pitää vaan keskittyä siihen tulokseen et joskus se voi olla niin että

paremman tuloksen saavuttaminen tulevaisuudessa vaatii jotain mikä ei juuri nyt näytä siltä että siihen pitäis panostaa. (Y1)

Liiallinen tuloskeskeisyys voi estää tulevaisuuden tarpeisiin keskittymisen, eli tarpeellisen oppimisen ja kehittymisen. Tuloskeskeisyydessä saatetaan tehdä hyvää tulosta nykyhetkessä, mutta ajan kuluessa voidaan jäädä kehityksestä jälkeen, jos oma henkilöstö ei ole pysynyt mukana kehityksessä. Bond ja Seneque (2013, 59) ovat todenneet valmentavassa johtamisessa pääpainon olevan enemmän yksilöiden kehityksessä ja kasvussa, kuin suoranaisesti tuloksellisuuden parantamisessa.

Työssä oppimista estävien tekijöiden kumoamiseksi toimivat haastateltavien mielestä pitkälti saman tyyppiset keinot, kuin mitä suotuisan oppimisympäristön luomiseen tarvitaan.

”Mielekäs työ prio ykkönen oma kehittyminen ja oppiminen. Töitä täytyy järjestellä niin että on aikaa, että kerkeää sitä oppimistakin harjoittaa.” (X3)

Haastateltava X3 korosti, että heidän mielekkään työn tärkein prioriteetti on nimenomaan *oppiminen ja kehittyminen*, joten niille täytyy pystyä järjestelemään aikaa työnteon ohessa.

”Tiettyyn asti valmennettava asia, mutta mitä vaativampiin tehtäviin meet niin sitä enemmän se sisäisen motivaation täytyy korreloitua. (...) En tunnista itselläni eslettä. Kaikki mahdollisuudet mitkä ovat, niin ovat käytettävissä, tänä päivänä tekniikka mahdollistaa, maailma on pullollaan tietoa ja sen saatavuus on aivan eri tasolla kun 10 vuotta sitten. Helppo vastaus, että on täysin itsestä kiinni.” (X1)

Haastateltava X1 korosti *esimiehen merkitystä ja valmentavan johtamisen keinoja* esteiden kumoamiseksi, mutta lopulta muistutti tämänkin olevan täysin itsestä kiinni. Nykyään *tekniikka mahdollistaa* niin paljon ja oppimiseen on monia keinoja ja ne ovat helposti saavutettavissa myös itsenäisesti.

”Vuositason prioriteetit, jotka jalkautuu tavoite- ja kehityskeskusteluissa on tosi tärkeässä roolissa ja kehityssuunnitelma ja mitä ne omat kompetenssit on ja mitä pitäis kehittää niin ne on se työkalupatteristo. Sitä kautta tunnistetaan mitä on sellaisia mitä voi omassa työssä kehittää ja onko jotain mikä vaatii ulkopuolista koulutusta. (...) Työ tuottaa inspiraatiota ja motivaatiota ja palkitsee ja on tärkeä tunnistaa, milloin on aika tehdä jotain muuta.” (X2)

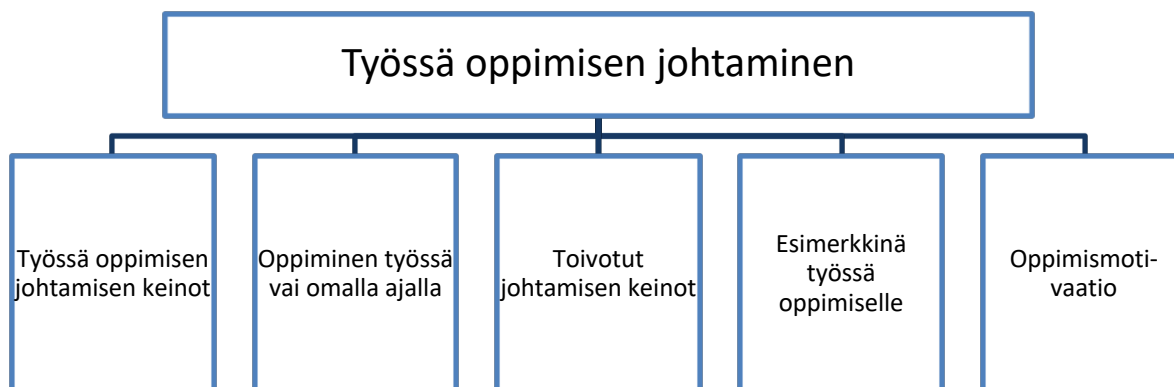
”Ei jumiutuis aina siihen samaan hommaan, ku helposti käy sillain et jäädään samaan hommaan eikä päästä eteenpäin. Pyrkii semmosiin tilanteisiin missä ei ole kaikkein vahvimmillaan ja jos miettii kokonaiskuvan hahmotusta sillain eri toimista ja osastoista niin se kyllä auttaa ymmärtämään laajemmin.” (Y1)

”Jatkumo pitää olla tehty, ettei ole vaan yksi kuvankäsittelykurssi siellä täällä, koska jos ei pääse käyttämään niin tiedotkin unohtuu suunnitelma miksi ja mitä seuraavaksi. Esimiehen ja alaisen vastuulla miettiä miten sitä opittua voidaan soveltaa ja käyttää jatkossa. Varataan keskustelulle aikaa, esim one-to-one, jossa käydään läpi niitä mitä on oppinut.” (Y2)

Tavoite- ja kehityskeskustelut sekä erilaiset kehityssuunnitelmat auttavat tunnistamaan osaamistarpeita. Osaamistarpeet ovat tärkeitä yksilön, mutta myös organisaation kannalta. Truss ym. (2012, 163) toteaa, että oikealla osaamisella ja jatkuvalla kehitymisellä organisaatio kykenee vastaamaan muutoksiin kilpailun vallitessa. Osaamiskartoitusten avulla pyritään myös purkamaan mahdollisia esteitä oppimiselle. Suunnitelmallisella oppimisen johtamisella, jossa tiedetään mitä, miksi ja mitä seuraavaksi voidaan varmistaa, että opittua päästään käyttämään ja sitä kautta siitä on hyötyä. Haastateltavat myös korostivat *erilaisten työtehtävien kokeilemistä*, eli työnkiertoa ja omien mukavuusalueiden rikkomista. Tällaiseen rohkaisee *oppimista edistävän ilmapiirin luominen* (Ojala 2008, 279).

6.2 Johtamisen keinot työssä oppimisen tukemiseksi

Toiseen alatutkimuskysymykseen liittyvien haastattelukysymysten avulla selvitettiin mistä tekijöistä työssä oppimisen johtaminen koostuu, millaisin johtamisen keinoin haastateltavat itse haluaisivat tulla tuetuksi, millaisin keinoin työssä oppimista tuetaan ja motivoidaan sekä pitääkö oppimisen tapahtua työajalla vai omalla ajalla. Toisesta alatutkimuskysymyksestä on muodostettu *työssä oppimisen johtamisen* teema, johon on koottu alla olevassa kuviossa 10 havainnollistetut viisi alateemaa. Alateemoihin kootaan yhteneviä teemoja alatutkimuskysymykseen vastaavien haastattelukysymysten avulla. Yhtenevät teemat ja niistä tehdyt keskeiset havainnot ovat koottu yhteen tässä luvussa ja lopulliset johtopäätökset seuraavassa pääluvussa, eli tutkimuksen yhteenvedossa ja johtopäätöksissä.



Kuvio 10. Työssä oppimisen johtaminen

Työssä oppimisen johtamisen keinot

Tutkimusaineistossa ilmenneitä työssä oppimisen johtamisen keinoja peilataan luvussa neljä esitettyihin transformationaalisen ja valmentavan johtamisen keinoihin. Näiden välillä pyritään löytämään yhtäläisyyksiä sekä mahdollisia eroavaisuuksia ja puutteita.

”Ihmistä pitäisi pystyä auttamaan menemään siihen suuntaan mihin ihminen itse haluaa. Ei välttämättä pakottaa johonkin muottiin tai malliin. Ristiriita, kun oma intressi ja yhtiön intressi ei ole sama. Oikeat ihmiset oikeille paikoille, eikä taivuttaa liikaa yhteen suuntaan.” (X1)

Tässä vastauksessa korostui Viitalan (2002, 166) näkemys *oppimisen suuntaamisesta*. Kyse on siis tavoitteiden määrittämisestä, toiminnan arvioinnista ja näitä tukevien toimenpiteiden mahdollistamisesta. Yhteisiin visioihin ja tavoitteisiin sitoutuminen on esimiehen yksi tärkeimpiä tehtäviä (Bass 1990). Myös Ruohotien (2004) *innostuksen luominen* pitää sisällään yhteisiin tavoitteisiin sitouttamisen. Sitoutumisen kannalta onkin tärkeää, että työntekijät tekevät sellaista työtä mistä he pitävät ja mikä heitä motivoi. Armstrong (2006, 134) muistuttaa, että yksilön halut ja toiveet tulee ottaa huomioon osaamisen kehittämisessä, vaikka yleensä tavoitteet ovat organisaation intressien mukaisia.

”Selkeistä mahdollisuuksista siihen, eli esim ajankäyttöön liittyen. Se pitää pystyä siihen työviikkoon tai vastuualueeseen jalkauttamaan. Esimiehen rooli on tärkeä tai

toiminnon vetäjän rooli on tärkeä että se näkyy prioriteeteissa ja se tapahtuu. Viestintä mukana. Vaatii vuorovaikutusta. Kulttuuri, jossa ei pelätä epäonnistumista. Esimiesnäkökulmasta yksi oppi sellainen, että mä on mun tiimissä sytemaattisesti ohjannut ihmisiä vaihtamaan työtehtävää. Se vaatii sellaista työntämistä, että ihminen uskaltaa lähteä omalle epämukavuusalueelle, eli työnkierto. Vaatii luottamusta ja tukea silä tavalla että jos se ei onnistukaan ja henkilö ei ole hyvä siinä tehtävässä, niin se ei tarkoita se olisi huono työntekijä, vaan se ei vaan sitten sopinut.” (X2)

Mahdollisuuksista nousi esiin *ajankäyttö*, jota on korostettu jo useissa vastauksissa aiemmin. Oppimisen kannalta on äärimmäisen tärkeää, että sille on aikaa. Pelkkä aikakaan ei kuitenkaan riitä, jos sitä oppimista ei ole jalkautettu osaksi työnkuvaa ja jos sitä ei seurata tai arvioida. Silloin se *saatetaan kokea ylimääräisenä ja jopa tarpeettomana tehtävänä, jos sitä ei ole selvästi määritelty tai sitä ei tueta*. Haastateltava X2 mainitsi *työnkierron* yhtenä johtamisen keinona. Viitala (2013, 195) kuvaa työnkierron antavan työntekijöille laajempaa näkemystä organisaation toimista ja sen ansiosta työntekijät voivat kehittyä entistä osaavammiksi sekä heidät voidaan saada sitoutumaan organisaatioon entistä paremmin. Työnkiertoon ryhtyminen vaatii esimieheltä ja mahdollisesti kollegoilta rohkaisua ja hieman jopa työntämistä. Työnkiertoon tulee rohkaista entistä enemmän ja rohkaisemiseksi vaaditaan hyvää luottamusta ja tukea.

”Palaa siihen vastuualue asiaan, että kullekin löytyis uudenlaista tekemistä, joka tukee henkilön kehitystä uusilla alueilla. Että hakee niitä uusia tehtäviä ja vastuualueita jossa on mahdollista oppia, Jos pitäis vaikka vahvistaa esiintymistä tai muuta, niin pitää olla mukana kokouksissa ja tilanteissa jossa sitä pääsee harjoittamaan. Mahdollisuuksia.” (X3)

”Luottamuksesta, annetaan ihmisten tehdä niitä asioita joita ei osaa, mutta tuki on lähellä. Se on hyvin veteen piirretty viiva. Mikromanagerointi tappaa mahdollisuudet oppia. Joillain ihmisillä on vahva substanssi jostain, mutta ei olla valmiita jakamaan tietoa, koska pelätään että menetetään itse jotain jos jaetaan tietoa jollekin muulle ja joku muu oppii. Tärkeää on luottamuksen kulttuuri, esim mestari-kisälli. (...) Johtamismielessä on tärkeintä, että annetaan tehdä, eikä pidetä kaikkea itsellä.” (Y1)

Mahdollisuudet kokeilla uusia asioita ja luottamus nousevat jälleen esiin. Boyd ja Taylor (1998) ovat korostaneet esimiehen keskeiseksi tehtäväksi toimia oppimisen mahdollistajana. Mahdollisuudet johtamisen keinona on huomioitu Ruohotien

(2004) *kasvuorientaation luomisessa* ja Viitalan (2002, 166) *oppimisen suuntaamisessa*. Bryman (1992) korostaa, että transformationalisessa johtamisessa keskitytään johtajan emotionaalisiin taitoihin sekä kykyyn luoda luottamusta alaisten keskuudessa. Luottamuksen rakentamisen merkitys johtamisen keinona korostuu Ruohotien (2004) *luottamuksen rakentamisessa* sekä Viitalan (2002, 166) *oppimista edistävän ilmapiirin luomisessa*.

”Mahdollistamista. Suotuisan oppimisympäristön luominen. (...) Esimiesroolissa on tärkeä että pystyy tarjoamaan haasteita ja porkkanoita. Laitetaan rimaa vähän korkeammalle ja sitten se on henkilöstä itsestä kiinni että riittääkö perus-suoritus vai haluaako hän mennä seuraavalle tasolle. (...) Esimiehen tärkeä ymmärtää jokaisen alaisen tarpeet. (...) Se on toisaalta sitä käytännön esimiestyötä, että pystyy ohjata alaista, että se keskittää sitä työsuoritusta niihin työn kannalta oleellisiin asioihin.” (Y2)

Edellä olevassa vastauksessa nousi esiin useita Viitalan (2002, 166) sekä Ruohotien (2004) näkemysten mukaisia johtamisen keinoja työssä oppimisen edistämiseksi. Mahdollistaminen, haastaminen, tavoitteiden asettaminen ja alaisten tarpeiden ymmärtäminen kuuluu Ruohotien (2004) *kasvuorientaation luomiseen* ja Viitalan (2002, 166) *oppimisen suuntaamiseen*. Suotuisan oppimisympäristön luominen käsittää Viitalan (2002, 166) *oppimista edistävän ilmapiirin luomisen* ja Ruohotien (2004) *innostuksen luomisen*. Vastauksessa korostui kuitenkin myös *alaisen oma panos*, eli vaikka esimies käyttäisi näitä keinoja, on se lopulta kuitenkin alaisesta itsestä kiinni.

”Mitä annetaan HR:n ja johdon toiminnoista. Joko me osataan tai sitten täytyy etsiä keinot oppia. Pitäisi miettiä tarkemmin mitä odotuksia annetaan johdon suunnasta. Myös se miten se ymmärretään, helposti ymmärretään eri tavalla eri osastoilla ja sitten mietitään ja keskustellaan keskenään mitähän sillä tarkoitettiin.” (Y3)

Tässä vastauksessa työssä oppimisen johtamisen keinot rajataan pelkistetysti *henkilöstöhallinnon ja johdon toimiksi*. Selvästi kommunikoinnin merkitystä korostetaan, eli *selvät toimet ja avoin kommunikaatio* tarvitaan, ettei tule epäselvyyksiä ja asioita ymmärretä vahingossa eri tavalla. Schein (1999) totesi kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen ideana olevan toisten tuntemisen, muiden tarpeiden ja näkemysten ymmärtämisen, yhteisöllisyyden ja yhteistyön luomisen, sekä epäselvyyksien välttämisen ja selvittämisen.

Oppiminen työssä vai omalla ajalla

Ajankäyttö oppimisen kannalta on noussut jo useasti esille edellä esitetyissä teemoissa. Muun muassa ajanpuutetta korostettiin yhdeksi merkittävimmäksi työssä oppimista estäväksi tekijäksi. Haastateltavilta kartoitettiin, tuleeko oppiminen tapahtua heidän mielestään omalla ajalla vai työajalla.

”Ei se voi missään tapauksessa olla työnantajan vastuulla, että kiinnostaako sua asiat vai ei. Työnantajan vastuulla on sitten johtaa ja mahdollisuuksien tarjoaminen. Johtamisen ainoa tarkoitus on mahdollistaa asioita. (...) Motivoituneet ja kiinnostuneet ihmiset voivat myös vapaa-ajallaan kehittää itseään niin että siitä on myös työn kannalta hyötyä.” (X1)

”Mun mielestä varmasti suoriutuu työssään, jos vaan opiskelee asiaa työajalla. Jos haluaa olla erittäin hyvä, niin pelkkä työaika ei riitä. (...) Työntekijästä kiinni enemmän kuinka hyvä hän haluaa olla sen asian tiimoilta.” (Y2)

”Työajalla. Vastapainona on privaattielämä, vaikka sielläkin opitaan niin se on erilaista. Tietotyössä aivojen on levättävä. Varattava aikaa työaikana. (...) Tapahtuu usein kuitenkin työn ohessa, huomaamatta. Voi kuitenkin tulla ideoita myös vapaa-ajalla. Ei voi aina päättää milloin on paras aika kehittää jotain, ideat voi pompata jostain arvaamattomasta.” (Y3)

Kysyttäessä sitä, että pitäisikö oppimisen tapahtua haastateltavan mielestä omalla ajalla vai työajalla, oli kahden haastateltavan ensireaktiot täysin päinvastaiset. Toinen naurahti, ettei se missään nimessä voi olla työnantajan vastuulla ja toinen täräytti heti ensimmäisenä, että on tapahduttava työajalla. Kyseisten haastateltavien jatkaessa vastauksiaan kummankin mielipiteet kuitenkin hieman neutralisoituivat ja lähenivät konsensusta eli luultavasti *sekä että*. Tätä mieltä olivat myös muut haastateltavat, jotka korostivat sitä asiaa, että mikäli haluaa olla erittäin hyvä ja edetä urallaan, on sitä varten *käytettävä myös omaa aikaansa oppimiseen*. Haastateltava X1 korosti, että *johtamisen tehtävänä on ainoastaan tarjota mahdollisuuksia*, loput on itsestä kiinni.

Toivotut johtamisen keinot työssä oppimisen tukemiseksi

Haastatteluissa kartoitettiin toivottuja johtamisen keinoja työssä oppimisen tukemiseksi.

”Peruslähtökohta että olis joku polku ja suunnittelu. (...). Ehkä se sitä motivaatiota ja halua oppia ja kehittyä tois enemmän jos sitä johtamistasolta tulis et mikä potentiaali nähdään. Et minne sä haluat mennä ja mihin sulla olis kykyjä ja mihin ehkä ei. Semmonen suunnittelu mistä saisit käsityksen et mitä sun tarttis oppia uutta jos sä haluaisit ajatella olevas tulevaisuudessa tämmönen...” (Y1)

”Toivottavasti tulee selkeempi tapa luoda urapolkuja tiimille ja talenttiprofiilit. Arvioinnit johtaa siihen, että tuetaan niitä tulevaisuuden potentiaalisia tekijöitä.” (X2)

Suunnittelu oman kehittymisen kannalta koettiin tärkeäksi. Sen voi systematisoida esimerkiksi *osaksi omaa työnkuvaa*. Tällä tarkoitetaan mahdollisesti läpinäkyvämpää ja kuvailevampaa polkua, kuin mitä kehitys- ja tavoitekeskusteluissa tunnistetut ja asetetut kehittymistarpeet. Selkeämpi kuva omista mahdollisuuksista ja potentiaalista sekä keinoista niiden saavuttamiseksi. *Selkeämpien urapolkujen ja talenttiprofiilien kehitystä toivotaan*. Niiden avulla pystytään paremmin johtamaan ja tukemaan potentiaalisia osaajia. Tämän lisäksi myös seuranta, jossa huolehditaan kehittymisen onnistuminen, koetaan toivottavaksi. Oppimisen kartoittamisen jälkeen jatkuva kommunikaatio, jossa oppimisen kehittymistä seurataan aktiivisesti, on äärimmäisen tärkeää. Frost ja Wallingford (2013) muistuttavat, että oppimisen painopisteitä tulee myös tarpeen vaatiessa muuttaa, mikäli oppiminen on edennyt eri osa-alueilla eri tahtia.

”Työnkiertoa pitäisi olla enemmän ja osastorajojen yli. Ja kun sitä on niin vähän niin silloin se kynnyksen on niin suuri.” (X3)

Työnkiertoa toivottaisiin enemmän. Siitä mainitaan, että kun se ei ole yleinen toimintatapa, niin myös kynnyksen kasvaa, jolloin työnkiertoa ei pahimmassa tapauksessa tapahdu lainkaan. Monikaan työntekijä ei halua olla se ensimmäinen, joka kokeilee uutta asiaa. Tämä pätee myös työnkiertoon, silloin kun sellainen kulttuuri organisaa-

tiosta puuttuu. Työnkierrolla voidaan kasvattaa työntekijöiden kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä liiketoiminnasta. Heitä voidaan myös saada paremmin sitoutettua, kun he tuntevat organisaation toimintaa paremmin. Työnkierron kautta tapahtuva vaihtelu voi myös lisätä työn mielekkyyttä. (Viitala 2013, 195.)

”Tehään se tylsä lähipäivä jotenkin muuten kun et se on se tylsä lähipäivä. Eihän meillä oo sellasta vau nyt mä pääsen siihen koulutusohjelmaan. Miten me tehdään se niin että ihminen kokee, että vau mulla on tällanen juttu ja nyt minut on valittu tähän juttuun ja minuun panostetaan. Miten me tehdään se näin, ja käännetään se pois siitä että minun pitää suorittaa tällaisia pakollisia kursseja.” (X1)

”Kannustamista, luodaan sellainen ilmapiiri että oppimista suositaan. Kannustetaan, että on hyväksyttävää käyttää työaika uuden oppimiseen. Haastaminen siinä, että pystyy kehittymään, että nostaa rimaa. Pitää tulla paremmaksi siinä mitä tekee. Pitää ponnistella, että pääse eteenpäin. Jatkuva kehittyminen. (...) Esimiehen tehtävä löytää muita näkökulmia. Kun alkaa olla jo aika hyvä, sulla pitäis olla tietynlaista herkkyyttä että ymmärtää missä voi tulla vielä paremmaksi. Esimiehen tehtävä olla sellainen sparraajaa että pystyy nostamaan niitä heikkoja kohtia.” (Y2)

Viitalan (2002,166) *oppimista edistävän ilmapiirin luominen* ja Ruohotien (2004) *innostuksen luominen* pitävät sisällään kannustamisen, haastamisen ja oppimista suosivan ilmapiirin ja *älyllinen stimulointi* puolestaan erilaisten näkökulmien löytämisen alaisen kehittämiseksi. Ilmapiirin vaikutus työssä oppimiseen on noussut esiin jo useita kertoja ja sen voidaan nähdä olevan hyvin tärkeä tekijä. On tärkeää saada *oppimisesta positiivinen kokemus*. Siksi on tärkeää kääntää ajattelu pois ”pitää opetella” ajatuksesta ”minuun panostetaan” ajatteluun.

”Johto voisi olla aktiivisempi tärkeiden asioiden suhteen. Toisaalta toivonut itsenäistä työtä, joten myös vähän siihen liittyvää. Odottaa että kerrotaan, mikä on se keino jolla opitaan.” (Y3)

Johdolta myös odotetaan selkeitä keinoja ja ohjeita miten omaa toimintaa tulee kehittää. Madlock (2008) muistuttaa, että vuorovaikutuksella on merkittävä rooli koko organisaation toiminnan kannalta. *Huomioiva ja avoin viestintä sekä innovatiivinen ja kannustava organisaatiokulttuuri* on todistettu olevan yhteydessä yhteisöllisyyden kehittämiseen sekä henkilöstön työtyytyväisyyteen ja sitoutumiseen.

Esimerkkinä työssä oppimiselle

Esimiehen esimerkillä on todettu olevan selvä yhteys työntekijöiden omaan käyttäytymiseen. Esimiehen tehtävänä on toimia esikuvana ja viestiä alaisilleen miten omaa osaamista voi kehittää. (Barnett 1995.) Transformationaaliseen ja valmentavaan johtamiseen liittyy vahvasti johtajan esimerkillisyys (Bass 1994; Pirnes 1989, 164).

”Vähän sellasta valmentavaa johtamista. Kaikki ei oo synnynnäisiä valmentajia, toiset tekee sillain oksat poikki ja by the book, ollaan tehokkaita ja joo opitaan asioita, mutta tehdään tehokkaasti. Toiset sit taas enemmän kysymyksillä johtaa, et miten sä tän tekisit, et meillä on tässä tällainen case et miten sä lähtisit ratkomaan tätä. Sillain aidosti sparrataan ja johdetaan. (...) Tiedon pihtaaminen on sit enemmän sellasta autoritääristä johtamista, et sä käytät valtaa ja voimaa.” (X1)

”Mentorointia ja tukeminen korvaajille. Pyrkinyt kuitenkin antamaan riittävästi tilaa oppia ja kasvaa itse, mutta tehnyt selväksi että aina saa soittaa ja kysyä apua. Saa kuitenkin itse opetella.” (Y1)

Kysymyksillä johtaminen on tilaa antava, valtuuttava, mahdollistava ja ideoita synnyttävä johtamisen keino. Rogers (2000) toteaa, että valtuuttamisella pyritään antamaan työntekijälle tilaa ja kannustaa tekemään päätöksiä itsenäisesti sekä vapauttamaan omaa potentiaaliaan työsuoritusten parantamiseksi. Tämä vastaa myös Ruohotien (2004) *älyllisen stimuloinnin* määritelmää, jossa esimies ottaa huomioon muiden näkökulmat ja ajatukset ja antaa tilaa itsenäiselle ajattelulle. Tämä voi johtaa uusiin ideoihin ja toimintatapoihin. *Tiedon jakaminen ja keskusteleminen* ovat myös yksiä tärkeimmistä johtamisen keinoista ja kuuluvat hyvälaatuiseen johtamissuhteeseen. Mentorointi on yksi keino, jossa käydään vuorovaikutuksellista prosessia alaisen ja esimiehen välillä ja tietoa jaetaan molemmin puolin. Mentoroinnin pyrkimyksenä on myös rohkaista ja oivalluttaa kokemattomampaa osapuolta.

”Sanoitan ääneen sellaisia asioita, kuten olen tehnyt eCampuksessa ja kerron mitä ajatuksia herättänyt. Ihan omalla esimerkilläni. Luen kirjan ja vinkkaan eteenpäin. Kysyn aiheesta, josta on kuullut mutta en vielä tiedä riittävästi ja kysyn tietääkö joku muu enemmän. ...pyrin kertomaan siitä kun menin markkinoinnista myyntiin, niin kuinka kiusalliselta se aluksi tuntui, kun kaikki muuttui ja oli erilaista, mutta tarkoituksena sanoittaa että se kuuluu asiaan ja ajatellaan että kukaan ei oleta että kun vaihtaa tehtävään että siinä ollaan heti yhtä hyviä kun edeltäjä, rohkaisen kokeilemaan.” (X2)

”Oppimisen mahdollistamisessa sellainen omalla esimerkillä johtaminen on se siten nostaa sellaisia poimintoja jostain asiasta tai vinkkaa mitä itse oppinut. Vinkkaamista voisi löytää lisää jostain aiheesta. Edellyttää että esimiehellä on sellainen yleinen tietämys sen aiheen tienoilta. Ei välttämättä core-osaaminen, mutta sellainen perehtyneisyys siihen aihepiiriin että voit tietää mihin suuntaan tätä ihmistä pitäis kehittää.” (Y2)

Avoimen vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitys korostui myös tässä vastauksessa. On hyvä keskustella asioista, joista on itse oppinut tai haluaa tietää vielä lisää. *Omien kokemusten jakaminen* viestii alaisille mahdollisuuksista ja siitä, että uusia asioita voi kokeilla rohkeasti. Esimies voi myös viestiä alaisilleen omalla reflektiivisyydellään ja itsensä kehittämisellä, että nämä ovat tärkeitä arvoja yrityksessä ja niitä odotetaan (Isaac 2001).

”Varmaan huono esimerkki kun otan uusia vastuualueita ja sitten ei taas näy missään ja ei ole aikaa alaisille, mutta varmaan siinä se että on valmis hyppäämään uusiin haasteisiin. Täytyy toki myös huomioida vaikutukset tiimin toimintaan, ettei vaan kehitä itseään.” (X3)

Esimes voi itse hypätä uusiin haasteisiin, jolla hän voi viestiä alaisilleen kehittymisen tärkeydestä ja ”helppoudesta”. *Esimiehet toimivat alaisilleen kehittymis- ja tavoiteidentiteettinä*, jolloin esimerkin näyttäminen on erittäin tärkeää, sillä huono esimies vaikuttaa myös alaisten omaan toimintaan negatiivisesti. (Greenhaus & Callahan 2006; Ellinger, Hamlin & Beattie 2007.) Varjopuolena kaikkiin uusiin haasteisiin hyppäämisessä on kuitenkin se, ettei jää riittävästi aikaa alaisista ja heidän tarpeistaan huolehtimiseen.

Oppimismotivaatio

Ihmisten oppiminen perustuu motivaatioon. Henkilökohtainen kiinnostus on avainasemassa koko oppimiselle, sillä mikäli henkilö ei ole kiinnostunut kehittymään, ei kehittymistä voi lähtökohtaisesti tapahtua. (Collin 2007, 200; Billet 2001.)

”Tietyllä tavalla kuulun sellaiseen ihmisryhmään jolla se on riittävän vapaata se kehittäminen ja toimiminen. Mä tarviin enemmän sen maalin, enkä sitä polkua.” (X1)

”Että oppimisella on jokin tarkoitus, edistää työn tekemistä. Jos on vaan että opiskelet jonkun asian, mutta sitä ei pääse hyödyntämään niin se vaikuttaa tietysti motivaatioon. ...oppimisen suunta on mielekäs, joka ohjaa työtä oikeeseen suuntaan.” (X3)

”Tärkeys oman työn kannalta. Yleistieto, asioiden seuraaminen. Se kun tuntee tärkeäksi niin vaikuttaa oppimismotivaatioon. Pelkkiä nice to know ei välttämättä jaksaa opetella.” (Y3)

Oppimismotivaatioon vaikuttavina tekijöinä nousee haastatteluista esiin *suunta, tavoite ja merkitys*. Erilaiset ihmisryhmät tarvitsevat *erilaisia johtamisen keinoja*. Jotkut kaipaavat tavoitteen lisäksi myös tarkempaa suuntaa ja keinoja omalle oppimiselleen. Haastateltava X1 korostaa, että hänelle riittää motivaatioksi jokin maali, eli tavoite. Kaikkia keinoja tavoitteen saavuttamiseksi ei tarvitse kertoa, vaan niiden *löytäminen itse* toimii motivaationa. Motivaationa voi myös toimia ennakkoon annettu tai jälkikäteen tavoitteen saavuttamisesta ansaittu palkkio tai palaute. Yksilöt pyrkivät suoriutumaan heille asetetuista tavoitteista. Tavoitteen saavuttaakseen, yksilöt pyrkivät tekemään työnsä parhaalla mahdollisella tavalla ja kehittämään itseään. (Hall 1984, 171, 181.) Haastattelujen perusteella oppimiselle toivotaan myös jotain tarkoitusta tai merkitystä. Tiukkojen resurssien ja aikataulujen takia kaikkien asioiden oppimiseen ei riitä motivaatiota vain oppimisen ilosta, vaan oppimiselle toivotaan jotain tarkoitusta. Merkitys oman työn tekemisen kannalta voi toimia hyvänä tarkoituksena.

”Operatiivisia tehtäviä on paljon, niin aikaa tarvitaan oppimiseen. Urapolut ja suorituksen johtaminen ja sen linkittäminen ja urasuunnittelu vaikuttaa positiivisesti ja on tärkeää. Haluaisin että Valio on mielenkiintoinen työnantaja ja tarjoaa mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ja siirtyä toiseen toimintoon.” (X2)

”Aikaa tarvitaan uusien asioiden tutustumiseen ja oppimiseen. Elämä pitää olla rakennettu niin, että aivoilla on myös aikaa prosessoida sitä, koska se oppiminen tapahtuu myös silloin kun sä et sitä tietoisesti ajattele. (...) Pitää pystyä itse reflektimaan sitä opittua. Reflektointi on tärkeä osa oppimista.” (Y2)

Selkeiden urapolkujen ja -suunnitelmien sekä suorituksen johtamisen nähdään olevan yhteydessä oppimismotivaatioon. *Työntekijän oppimisen suunnittelu ja häneen*

panostaminen viestii, että organisaatiolla on hänen varalleen suunnitelmia. (Salojärvi 2009, 157.) Työnkierto tai toiminnon vaihtaminen voi myös vaikuttaa motivaatioon positiivisesti. Ajan merkitystä oppimiselle on korostettu jo useassa aiemmassa kohdassa. Aika on myös avaintekijä oppimisen reflektoinnille, joka Seibertin (1996) mukaan on yksi työssä oppimisen perusteista. Reflektoinnin merkityksen oppimiselle on tunnistanut myös Kolb (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen mallissaan. Reflektointi mahdollistaa erilaisten näkökulmien tarkastelun ja syy-seuraus-suhteiden ymmärtämisen. Håland ja Tjora (2006) korostivat, että organisaatioissa tulee vaalia reflektointimahdollisuuksia, jotta oppimista voidaan tukea. Valmentavan johtamisen tehtäviin kuuluu edesauttaa työntekijöiden reflektiota. (McCarthy & Milner 2013.)

”...tottakai tiimin asenne että nähääkö mahdollisuuksia vai sitten niitä ongelmia. Itellä voi herkästi vaikuttaa et jos ajatellaan et joku on uhka ja joutuu hirveesti tekemään myyntityötä et mitä me voitais saavuttaa tällä asialla. Uuden tekeminen monesti pelottaa ihmisiä ja se voi syödä sitä motivaatiota.” (Y1)

Ilmapiiri ja suhtautuminen uusiin asioihin ja ideoihin vaikuttaa myös yksilöiden oppimismotivaatioon. Mikäli uusien asioiden kokeilemista joutuu aina ”myymään” ja perustelemaan suurella vaivalla, se luo jarruttavan ilmapiirin, joka laskee myös omaa motivaatiota. Tämä vaatii valmentavalta johtamiselta *oppimista edistävän ilmapiirin luomista* (Viitala 2002, 16).

Haastatteluissa kartoitettiin myös sitä, millaisin keinoin työssä oppimista pyritään motivoimaan.

”Kannustetaan, mutta ei johdeta. Enemmän sellasta jos joku kysyy niin joo tottakai joo mee kursseille jee jee, mutta ei meillä johdeta sitä. Meillä on tällainen juttu, meillä on tällainen putki, suunnitellaan sulle tällaiset palikat ja mihin sä haluisit mennä. Ei sitä sulta kysytä, niistä asioista ei ehkä saa puhua. Meillä ei taida olla ihan niin avoin kulttuuri et niistä vois puhua. Johtoryhmätasolla puhutaan, mut ne on sit siellä kabineteissa. Pitäiskö ne olla läpinäkyvimmin että kaikilla on mahdollisuus. Aiheuttaisiko läpinäkyvyys enemmän sellaista positiivisella tavalla kilpailua.” (X1)

”Ite oon semmonen että mitä enemmän tarjotaan mahdollisuuksia ja pahoja paikkoja ja niin sitä enemmän saa aikaan ja oppii.” (Y1)

”Ei oikeastaan muuta, kun että se tulee osaksi tehtäväkuvaa ja tavoiteasetantaa. Esimiehen kanssa sovitaan, että joku projekti on sellainen johon osallistuu ja sitä kautta oppii. Eli yksittäisiä projekteja.” (X2)

”Asetetaan osaksi tavoitteita, kannustin, eli osa palkitsemista, talenttiprofiilit. Viestitään että pääsisit ”parempaan luokkaan” niin täytyy ottaa uusia haasteita. Osalle riittää nykyinen tilanne, eikä tarvitse kehittyä tai edetä.” (X3)

Urasuunnitteluilla ja talenttiprofiileilla voisi olla positiivinen vaikutus motivaatioon. Mahdollisuuksien tarjoaminen lisää motivaatiota ja mahdollisuuksia tulisi tarjota kaikille läpinäkyvästi. *Avoin viestintä ja kulttuuri*, jossa oppimistarpeista voidaan vapaasti keskustella, voisi lisätä positiivisella tavalla kilpailua kehittymisestä. *Tavoitteiden asettamisella ja kannustimilla* voidaan motivoida. Tavoitteiden asettaminen on osa Viitalan (2002, 16) *oppimisen suuntaamista*. Erilaisia tavoitteita tai kannustimia voivat olla esimerkiksi aineelliset tai aineettomat palkitsemiset. Oppimisen ja kehittymisen kautta voidaan mahdollistaa ”parempaan luokkaan” pääseminen.

”Pelkkä uraohjautunut oppiminen ei välttämättä ole motivaattoreista paras. Paljon puhutaan pelillistämisestä, ettei ole vaan uuden tankkaamista. (...) Paljon on sitten kiinni miten omat työtehtävät antavat aikaa ja miten ne opitut asiat tukevat sitä omaa työtä.” (Y2)

”Tietynlainen paine ja kannustus, mutta tsekkaus jää vähän vaiheeseen. Ei varsinaista motivointia. Palautetta voisi olla enemmän ja yksilöllisempää, molempiin suuntiin.” (Y3)

Pelkästään uraohjautuneeseen oppimiseen tukeutuminen ei kuitenkaan ole paras vaihtoehto. *Luovia tapoja* oppimisen edistämiseksi toivotaan ja esimerkiksi *pelillistämisen* toimii yhtenä motivaattorina. Yonder (1995) korosti, että erilaisten oppimismahdollisuuksien tunnistaminen ja käyttäminen on valmentavaan johtamiseen liittyvä ominaisuus. Suunnitteluissa ja tavoitteissa on myös huomioitava niiden toteutuminen ja seuraaminen. Motivaatiota laskee, jos tavoitteita ei tarkisteta tai palautetta ei anneta riittävän usein. Ranki (1999, 55) muistuttaa, että osaamisen kehittymisen seuraamisen lisäksi sitä täytyy myös mitata. Mittaamisen tarkoituksena on, että osaamisesta pystytään luomaan selkeä kokonaiskuva, jonka avulla oppimista johdetaan. Mittareina voi käyttää olla esimerkiksi itsearviota tai esimiehen, kollegan, asiakkaan ja yhteistyökumppanin arviota.

6.3 Työssä oppimisen toteutuminen ja sen johtaminen Valiolla

Kolmannessa alatutkimuskysymyksessä pyritään vastaamaan kysymykseen, *miten työssä oppiminen ja sen johtaminen toteutuvat Valiolla*. Tähän pyritään vastaamaan haastattelukysymysten avulla, jossa kartoitettiin millaisia mahdollisuuksia Valiolla on oppimiseen ja ammattitaidon kehittämiseen ja millaisia johtamisen keinoja Valiolla on työssä oppimisen edistämiseksi.

Oppimisen ja ammattitaidon kehittämisen mahdollisuus Valiolla

Haastatteluissa kartoitettiin, millaisia mahdollisuuksia Valiolla on käytössä oman oppimisen ja ammattitaidon kehittämiseen.

”On hyviä välineitä, mutta ei voida tuudittautua siihen, jos ne ihmiset eivät oikeasti voi käyttää niitä. Paperilla näyttää hyvältä, mutta gappi mikä on oikeasti mahdollisuus käyttää. E-Learning on hyvä asia, mutta toivottavasti emme tuudittaudu pelkästään sen varaan, jos ihmiset eivät voi niitä käyttää.” (X1)

”On hienoa, että meillä on tullut eCampus, jossa on paljon itseopiskeltavia asioita. Nyt on muuttunut paljon tämä työntekemisen tavan muuttuminen, kuinka mennään tiimihenkisemmäksi, kun käytetään esim. Teamsia ja muutetaan päivittäisen työn tekemisen tapaa.” (X2)

”Nykyisin jo tosi paljon; eCampus, itseoppiminen.” (Y3)

Verkko-oppimisympäristön viimeaikainen kehittyminen ja sen käyttäminen koetaan hyödylliseksi. Otala (2008, 221) toteaa e-oppimisen etuna olevan paikka- ja aikarajoitteeton opiskelumahdollisuus. Opiskelua voi tehdä itselle sopivaan tahtiin ja aikaan, riippumatta olinpaikasta. Kuitenkin sitä myös kyseenalaistetaan ja korostetaan, ettei sen varaan voida liian suuresti laskea koko organisaation tulevaisuuden oppimista. Toinen huomio nostetaan myös siinä, että hienotkaan mahdollisuudet eivät ole hyödyllisiä, jos niitä ei ole oikeasti mahdollisuutta käyttää, eli ei ole esimerkiksi aikaa käyttää. Viitala (2013, 25) korostaa *oppimisen suuntaamisessa* mahdollistamisen merkitystä.

”Sanoisin että mahdollisuuksia on, mutta ne on aikalailla itsestä kiinni. Sellainen utelias luonne on aina sillain aika hyvä kaikessa oppimisessa ja kehittymisessä mun mielestä. (...) Mahdollisuuksia on mutta ei tulla työntämään vaan pitää itse olla aktiivinen.” (Y1)

”Hyvät ja kattavat mahdollisuudet oppia. (...) Varsin hyvin mahdollistetaan erillisiin kursseihin osallistumista. Maailmanlaajuinen oppimisympäristö on isossa muutoksessa. Enää ei tarvitse katsoa kaikki seminaareja vaan voi katsoa TED-puheita kotikoneilta. Se on yhä enemmän kiinni oppijasta. (...) Kannustetaan myös käyttämään työaika, jos webinaarit tai kurssit tukee työntekoa.” (Y2)

Haastatteluissa nousi esiin myös *oma-aloitteisuuden ja uteliaisuuden merkitys* oppimiselle. Mahdollisuuksia tarjotaan, mutta ne vaativat itseltä aktiivisuutta. *Kursseja tarjotaan* ja kannustetaan myös *käyttämään työaika oppimiseen*, jos se tukee omaa työntekoa. Koko maailmanlaajuinen oppimisympäristö on myös muutoksessa, jolloin paljon oppimismahdollisuuksia on myös organisaation tarjoamien mahdollisuuksien ulkopuolella. Niitä tulee vain itse kyetä hyödyntämään.

Oppimistarpeiden kartoitus Valiolla

Osaamiskartoitus on oppimisen ja osaamisen kehittämisen lähtökohta. Organisaation tulee ensin tiedostaa nykyinen osaamistilanne, jotta puuttuvaa osaamistarvetta voidaan arvioida. Osaamiskartoitusten tarkoituksena on löytää oppimiselle oikea suunta. (Frost & Wallinford 2013; Hätönen 2000, 31–32.) Haastatteluissa selvitettiin, onko oppimistarpeita kartoitettu ja jos on, niin miten.

”Mä en ihan tiedä kuinka tarkalla tasolla HR käsittelee ja käy läpi niitä oppimistarpeita. Enemmän ne on kai jonkun projektoimia jollekin osa-alueelle.” (X1)

”Varmaan tehtäväkohtaisesti. Ei ehkä sellaisia systemaattisia. Kerätään tehtäväkohtaisesti kompetensseja. Tiimin vastuu arvioida, onko omassa tiimissä taito- ja osaamisgappeja, joita vaaditaan että ne osaamiskompetenssit olisi hallussa. Nyt HR keräs oppimistarpeita. Kehityskeskusteluissa tulee ilmi.” (X3)

”En sanoisi että on kauheesti muuten kuin se geneerinen kehityskeskustelussa mainittu kohta jossa kysytään tarvitsetko johonkin jotain koulutusta. Yksittäinen isku tehtiin tuotannossa, jossa selvitettiin, kuinka moni on käynyt jonkun tietyn kurssin.” (Y1)

”Kyllä ja tämän hetkisessä mallissa, jossa keken yhteydessä käydään oppimistarpeita käydään läpi, on erittäin hyvä. Seuraava on sitten niiden asioiden soveltaminen käytännössä, joka on sellainen kokonaisuus, joka vaatii vielä enemmän työstämistä. Mutta se oppimistarpeiden kartoitus on hyvällä mallilla.” (Y2)

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat *kehitys- tai tavoitekeskusteluiden* olevan käytössä oppimistarpeiden kartoittamisen välineenä. Haastateltavien mielipiteissä on kuitenkin selvästi hajontaa sen välillä, koetaanko nämä toimiviksi tavoiksi vai ei. Osa haastateltavista kokee, että nykyinen malli, jossa oppimistarpeita kartoitetaan kehityskeskusteluissa, on erittäin toimiva ja osa puolestaan harmittelee, ettei oppimistarpeita kartoiteta muulla tavalla systemaattisesti. Ristikangas ja Grunbaum (2013) toteavat, kehityskeskusteluiden toimivan tiettyyn pisteeseen saakka hyödyllisinä, mutta niillä ei kuitenkaan ole yksilön kehittymiseen samanlaista vaikutusta kuin valmentavalla johtamisella. Osan haastateltavan mielestä kehityskeskustelut nähdään liian geneerisinä ja jäykkinä. Poikela (2005, 43) on todennut, että kehityskeskustelut voivat myös kääntyä itseään vastaan, jos niitä ei osata käyttää oikein ja ne koetaan negatiivisina.

Valiolla käytetyt johtamisen keinot työssä oppimisen tukemiseksi

Haastattelussa kartoitettiin, millaisia johtamisen keinoja työssä oppimisen edistämiseksi Valiolla on käytetty.

”Henkilökohtaisia sparrauksia ja valmennuksia. Kaikki lähtee tavoite- ja kehityskeskusteluista. (...) ...ite oon pyrkinyt vähintään kuukausittain käymään, käytännössä se tarkoittaa sitä, että varmaan viikottain sparrataan ihmisten kanssa. Järjestetään koulutuksia ja valmennuksia varsinkin muutostilanteista. E-campus asioita katsotaan, ollaan tehty vierailuja ja on ollut ulkopuolinen esittelemässä.” (X1)

”Suorien alaisten kanssa lähtee kehityskeskusteluissa tunnistetuissa osa-alueista ja niiden edistämisestä siinä päivittäisessä työssä ja sen tukeminen sitten on-to-oneissa, Muutoksena esimerkiksi tähän vuoteen sovittiin että se oman kehittymisen keskustelu otetaan tiiviimmin niihin one-to-oneihin. Me ollaan aika pitkälti käyty aina niitä et miten tämä ja tämä asia etenee ja sparrattu, niin nyt otetaan enemmän aikaa siihen omaan kehityssuunnitelmaan.” (X2)

”Arkea kun miettii, niin mahdollisuuksien luominen, tarjotaan erilaisia materiaaleja. Kyseisen osa-alueen oppimiseen, joita henkilö voi käydä läpi ja hyödyntää silloin kun itselle sopii. (...) Viimeisenä tietysti kurssit ja seminaarit.” (Y2)

”Tehdään paljon one-to-one hommaa esim. sparraaminen. (...) Esimerkillä pyritään johtamaan. Harvemmin enää istutaan missään koulutuksissa jossa tehdään yhdessä tai kouluttaja vetää.” (Y3)

Kehitys- ja tavoitekeskustelut nähdään lähtöpisteenä, jossa kartoitetaan missä mennään ja miten tulisi kehittyä. Becker ja Bish (2017) ovat korostaneet oppimisen johtamisen lähtökohtana olevan ensin nykyisen osaamistason ja tulevaisuuden tarvittavan osaamisen tunnistamisen. Niitä asioita pyritään sitten työstämään päivittäisessä toiminnassa *sparrausten, valmennusten ja one-to-one -keskustelujen avulla*. Mahdollisuuksien tarjoamisella on todettu olevan yhteys motivaatioon. *Mahdollisuuksia tulee tarjota läpinäkyvästi* kaikille työntekijöille. Koulutuksia voi tarjota ulkopuolisilta palveluntarjoajilta tai toteuttaa itse. Ulkopuolisilla koulutuksilla voidaan saavuttaa laajempaa ja erilaista näkemystä, kuin sisäisillä koulutuksilla. (Frost & Wallingford 2013.) Sparraaminen mahdollistaa yksilön potentiaalın vapauttamista sekä auttaa kehittämään hänen innovatiivisuutta ja luovuutta. Sparraaminen mahdollistaa uusien ideoiden ja kehitystapojen luomisen. (Ristikangas & Grunbaum 2013; Ellinger & Bostrom 1999; Evered & Selman 1989). Esimerkillisyys on erittäin tärkeää, sillä huono esimies voi vaikuttaa alaisten toimintaan negatiivisesti. Esimiehet nimittäin toimivat työntekijöilleen eräänlaisena kehitymis- ja tavoiteidentiteettinä. (Greenhaus & Callahan 2006; Ellinger, Hamlin & Beattie 2007.)

”Systematisoida, jokaisella oma osio toimenkuvassa oppimiselle. Seurataan kehittymistä ja katotaan perään. Se on osana esimiestoiminnan arviointia.” (X3)

Oppimisen aktiivinen seuraaminen on äärimmäisen tärkeää. Frost ja Wallingford (2013) toteavat, että oppimisen painopisteitä voidaan muuttaa, mikäli seurannan avulla huomataan, että oppiminen on eri osa-alueilla edennyt eri tahtia. Systematisoinnilla toivotaan mahdollisesti järjestelmällisempää ja aktiivisempaa oppimisen seurantaa.

Avointen haastattelukysymysten tuottaman tutkimustulosmateriaalin tueksi haastateltaville esitettiin vielä kuusi kyllä/ei väittämää. Väittämät ja niiden tulokset ovat koottu alla olevaan taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yhteenveto dikotomisista väittämistä

Väittämä	Kyllä	Ei
Työni kannalta tarvittavan osaamisen oppimista tuetaan tarpeeksi	4	2
Työpaikalla puhutaan avoimesti koulutustarpeesta	4	2
Minulla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseeni ja koulutukseeni	6	0
Minulla on mahdollisuus vaikuttaa omien työtehtävieni suunnitteluun	6	0

Väittämät tukevat aiemmin esitettyjä avointen haastattelukysymysten tuloksia siitä, että oppimista ei tueta tarpeeksi, eikä työpaikalla ole myöskään riittävän avoin ilmapiiiri koulutustarpeista puhumiselle. Nämä tekijät ovat nimittäin väittämien perusteella saaneet kaksi ”ei” vastausta. Nämä ”ei” vastaukset eivät kuitenkaan tarkoita, ettei oppimista tuettaisi lainkaan, mutta selvästikään ei riittävästi. Työntekijät kokevat, että heillä on mahdollisuus oman oppimisen ja koulutuksen sekä työtehtävien suunnitteluun. Väittämän tulos ei vielä kuitenkaan todista, että mahdollisuudet olisivat välttämättä erinomaiset tai hyvät, mutta ainakin koetaan siihen olevan mahdollisuus.

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä pääluvussa tehdään yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista ja löydöksistä sekä pohditaan niiden merkitystä ja käytettävyyttä. Näiden perusteella pyritään vastaamaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen ja täyttämään tutkimuksen tavoite. Luvussa myös arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia sekä mahdollisia rajoitteita. Luvun lopussa esitetään vielä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

Tämä tutkimus osallistui akateemiseen keskusteluun työssä oppimisen tarpeellisuudesta sekä keinoista, miten työssä oppimista voidaan nykypäivänä johtaa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia nykyisten työssä oppimisen johtamisen keinojen täsmällisyyttä ja lisätä keskustelua sekä ymmärrystä kyseisestä aiheesta. Tämän lisäksi tavoitteena oli löytää tekijöitä, joita ei välttämättä ole työssä oppimisen johtamisen tutkimuksissa vielä aiemmin huomioitu. Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan kysymykseen *millä keinoilla työssä oppimista voidaan tukea ja johtaa digitalisaation muuttaessa työnkuvia?*

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimustulokset jaettiin valitun aineiston analyysimenetelmän, eli teemoittelun avulla omiin teemoihinsa. Pääteemat muodostuivat tutkimuksen alatutkimuskysymysten mukaisesti ja alateemat muodostuivat haastattelukysymysten mukaisesti. Näiden avulla tutkimustuloksista pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä ja sitä kautta luomaan teemoittelun avulla merkittäviä tuloksia ja löydöksiä. Keskeisimpien löydösten etsimisessä on hyödynnetty luvussa 5 kuvailtua koodausrunkoa.

Työssä oppimisen syntyminen

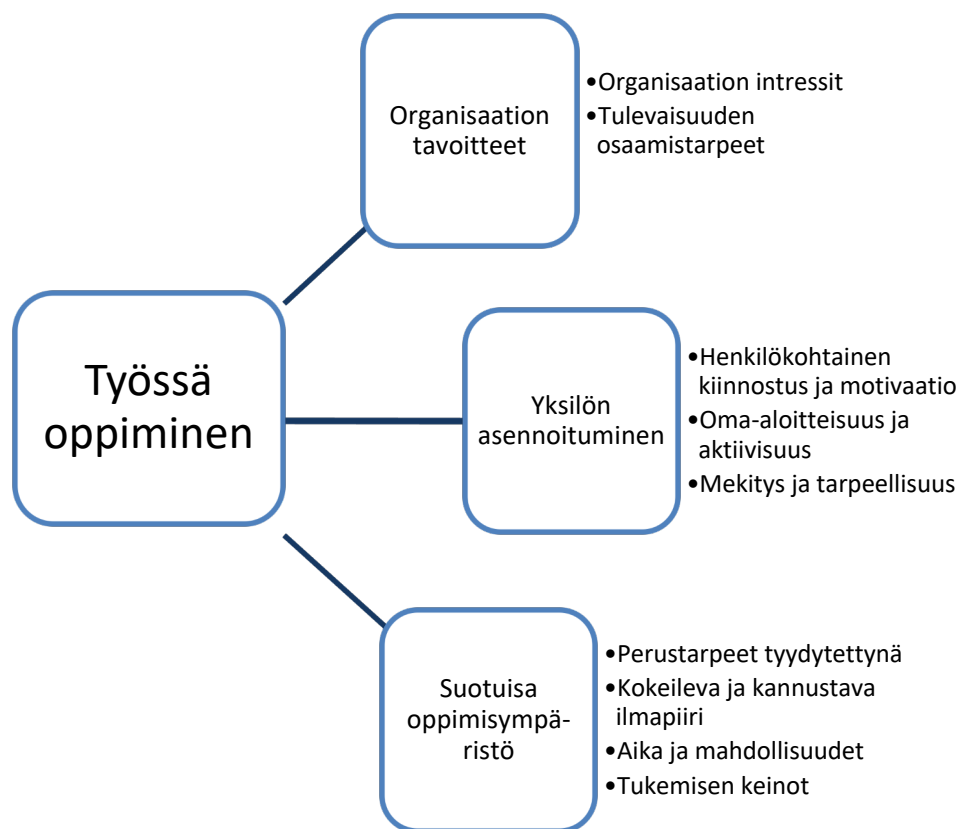
Ensimmäisen teeman, eli *työssä oppimisen syntyminen* tuloksilla pyritään vastaamaan alatutkimuskysymykseen *mistä työssä oppiminen syntyy ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen*. Tämän teeman tutkimustulokset ovat koottu aineistolähtöisen koodausrunгон avulla alla olevaan taulukkoon 3.

Taulukko 3. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen syntyminen tekijöistä

Työssä oppimisen syntyminen	Tekijät
<i>Työssä oppiminen</i>	Uusien asioiden omaksumista Organisaation tavoitteiden mukaista Tapahtuu myös tiedostamattomasti
<i>Työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät</i>	Henkilökohtainen kiinnostus ja motivaatio Tarpeet ja odotukset Tukemisen keinot <ul style="list-style-type: none"> - Olosuhteet ja välineet, ajankäyttö ja mahdollistaminen
<i>Työntekijän omat keinot</i>	Oma-aloitteisuus, aktiivisuus ja uteliaisuus Keskustelu ja sparraaminen Työnkierto
<i>Suotuisa oppimisympäristö</i>	Perustarpeet tyydytettynä Motivoiva arviointimalli ja henkilökohtainen seuranta Kannustava ja kokeileva ilmapiiri Luottamus Aika ja mahdollisuudet
<i>Työssä oppimista estävät tekijät</i>	Perustarpeiden vajeisuus Intressit ja motivaatio Ajanpuute Tuloskeskeisyys

Tämän pääteeman tutkimustulokset ovat jaettu viiteen alateemaan, jotka muodostuivat haastattelukysymysten perusteella. Alateemat ovat *työssä oppiminen*, *työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät*, *työntekijän omat keinot*, *suotuisa oppimisympäristö* ja *työssä oppimista estävät tekijät*. Alateemoihin on kerätty havaintoja, jotka ovat nousseet esiin haastatteluissa toistuvina tai tärkeäksi painotettuina asioina, eli teemoina.

Eri alateemoissa esiin nousseet tekijät ovat keskenään osittain päällekkäisiä. Tee-
marajat rikkomalla niistä voidaan tehdä yhteenvetona työssä oppimisen rakentumista kuvaava yksinkertaistava malli hyödyntäen konseptilähtöistä koodausrunkoa. Alla esitetty malli, kuvio 11, on rakennettu kuvaamaan työssä oppimista tämän tutkimuksen tutkimustulosten perusteella. Tutkimustulosten lopputulemana työssä oppiminen jakautuu kolmeen pääkategoriaan; organisaation tavoitteisiin, yksilön asennoitumiseen ja suotuisaan oppimisympäristöön.



Kuvio 11. Työssä oppiminen

Organisaation tavoitteet -kategoria pitää sisällään organisaation intressit ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Nämä tekijät ovat tunnistettu jo aiemmassa teoriakirjallisuudessa. Organisaation panostaessa työntekijän osaamiseen, se tekee sen lähtökohtaisesti omien intressien mukaisesti maksimoidakseen oman liiketoiminnallisen hyödyn (ks. Kim ym. 2013; Salojärvi 2009, 157). Armstrong (2006, 134) toteaa henkilöstön olevan organisaatiolle aineeton resurssi. Henkilöstön kehittämisessä pyritään kehittämään tämän resurssin kykyä vastata organisaation tarpeisiin nykyhetkessä sekä tulevaisuudessa. Henkilöstön kehittämisessä täytyy kuitenkin muistaa myös yksilön halut ja toiveet, vaikka osaamisen kehittäminen on organisaatiolähtöistä. Sillä on nimittäin vaikutusta yksilön motivaatioon.

Yksilön asennoituminen -kategoria koostuu henkilökohtaisesta kiinnostuksesta ja motivaatiosta, oma-aloitteisuudesta ja aktiivisuudesta sekä merkityksestä ja tarpeel-

lisuudesta. Kuten Collin (2007, 200) on todennut, yksilön oppiminen perustuu motivaatioon. Quigley ja Tymon (2006) ovat todenneet, että yksilöiden tulee ymmärtää millaisista asioista he ovat kiinnostuneita ja innostuvat. Kiinnostuksen ja motivaation tarve on siis tunnistettu aiemmissa teorioissa. Kiinnostuksen ja motivaation voidaan myös osaltaan kattavan tarpeellisuuden ja merkityksen, sillä ihmiset ovat yleensä kiinnostuneita itselleen tarpeellisista ja merkityksellisistä asioista. Oma-aloitteisuuden ja aktiivisuuden merkitystä ei ole erikseen korostettu aiemmissa teorioissa. Niidenkin voidaan kuitenkin ajatella osittain pohjautuvan motivaatioon ja kiinnostukseen, sillä ihmiset saattavat olla aktiivisia ja oma-aloitteisia asioiden eteen, joista ollaan kiinnostuneita. Aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta voidaan myös johtaa valmentavan johtamisen keinoin (ks. Ellinger, Watkins & Bostrom 1999).

Suotuisa oppimisympäristö -kategoria pitää sisällään perustarpeiden tyydyttämisen, kokeilevan ja kannustavan ilmapiiriin, ajan ja mahdollisuudet sekä tukemisen keinot. Transformationaalisen johtamisen perusajatuksena on kannustaa työntekijöitä pyrkimään Maslowin tarvehierarkian ylimmille tasoille (Viitala 2013, 82). Tämä luonnollisesti vaatii, että perustarpeet ovat tyydytetyt. Perustarpeiden tyydyttämistä ei ole erikseen työssä oppimisen johtamisessa tunnistettu, mutta se on tunnistettu yleisenä johtamisen keinona. Kokeileva ja kannustava ilmapiiri on tunnistettu jo aiemmissa teorioissa (ks. Armstrong 2006, 134; Ellinger 2005; Leslie ym. 1998). Mahdollisuudet työssä oppimiselle on tunnistettu aiemmissa teorioissa (ks. Håland & Tjora 2006). Oppimisen sisällyttämistä osaksi työnkuvia on jonkin verran käsitelty aiemmissa teorioissa, mutta ajankäytön mahdollistamista oppimiselle ei ole erikseen painotettu aiemmissa teorioissa. Tämä tekijä nousi vahvasti esille tässä tutkimuksessa. Oppimisen tukemista ja keinoja sitä varten on tunnistettu jo aiemmissa teorioissa (ks. Armstrong 2006, 134; Håland & Tjora 2006; Viitala 2002, 116).

Työssä oppimisen johtaminen

Toiseen teeman, eli *työssä oppimisen johtaminen* tuloksilla pyritään vastaamaan alatutkimuskysymykseen *mitä keinoja työssä oppimisen tukemiseksi johtamisen avulla on*. *Työssä oppimisen johtamisen* teeman tutkimustulokset ovat jaettu viiteen

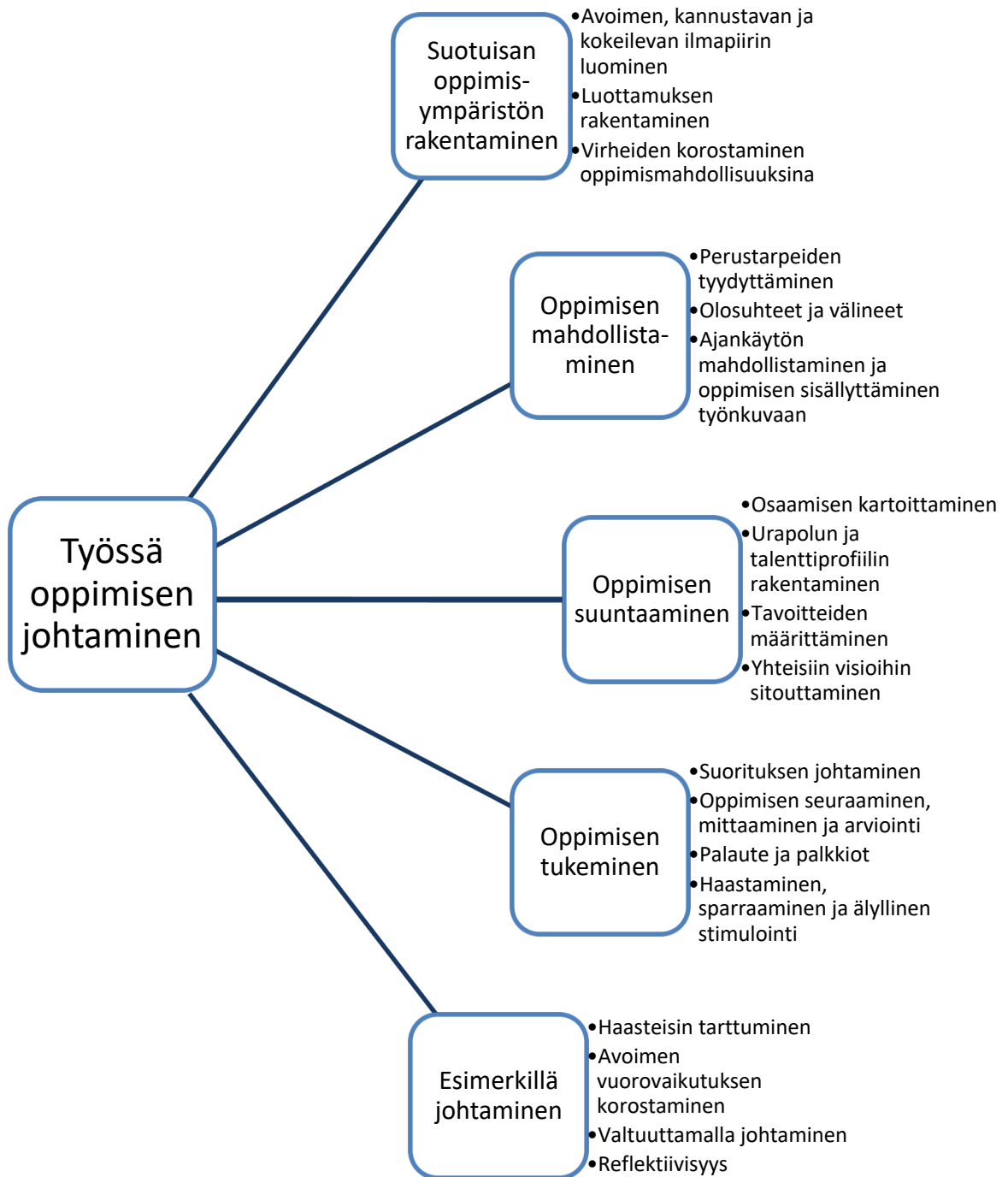
alateemaan ja ne muodostuivat niin ikään haastattelukysymysten perusteella. Alateemat ovat *työssä oppimisen johtamisen keinot*, *oppiminen työssä vai omalla ajalla*, *toivotut johtamisen keinot*, *esimerkkinä työssä oppimiselle* ja *oppimismotivaatio*. Alateemoihin on tässäkin teemassa kerätty tekijöitä, jotka toistuivat tai joita painotettiin haastatteluissa tärkeiksi. Tämän teeman tutkimustulokset ovat koottu aineistolähtöisen koodausrunгон avulla alla olevaan taulukkoon 4.

Taulukko 4. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen johtamisesta

Työssä oppimisen johtaminen	Tekijät
<i>Työssä oppimisen johtamisen keinot</i>	Oppimistarpeiden kartoittaminen Avoin kommunikaatio Yhteisten tavoitteiden määrittäminen ja niihin sitouttaminen Toiminnan arviointi Mahdollistaminen ja ajankäyttö Luottamuksen rakentaminen Haastaminen Työnkierto
<i>Oppiminen työssä vai omalla ajalla</i>	Riippuvainen omista intresseistä: <ul style="list-style-type: none"> - Perussuoriutuminen mahdollista käyttämättä omaa aikaa - Kehittyminen ja uralla eteneminen vaativat omaa panostusta
<i>Toivotut johtamisen keinot</i>	Kehitys- ja tavoitekeskustelut Suunniteltu urapolku Sparraaminen ja valmentaminen Suotuisan ilmapiirin luominen Haastaminen
<i>Esimerkkinä työssä oppimiselle</i>	Valtuuttamalla johtaminen Avoimen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen Omien kokemusten jakaminen Haasteisiin tarttuminen Reflektiivisyys
<i>Oppimismotivaatio</i>	Merkitys ja tarkoitus Ilmapiiri ja luovat oppimismenetelmät Suunnan näyttäminen <ul style="list-style-type: none"> - Suunnitelman ja urapolun laatiminen ja tavoitteiden asettaminen Suorituksen johtaminen, palkitseminen ja palaute Ajankäytön mahdollistaminen

Tutkimustulokset vastasivat ja tukivat suurelta osin aiempia teorioita, kuten edellisessä pääluvussa on esitetty. Tutkimustuloksista nousi esiin myös uusia tai ainakin aikaisemmin vähemmän painotettuja työssä oppimisen johtamiseen vaikuttavia tekijöitä, joita on esitelty tarkemmin tulevissa kappaleissa.

Myös tämän teeman alateemoissa esiin nousseet tekijät ovat keskenään osittain päällekkäisiä. Tutkimustuloksia yhdistelemällä uusiin pääteemoihin konseptilähtöisen koodausrunгон avulla tehdään yhteenvetona työssä oppimisen johtamista kuvaava yksinkertaistava malli, eli kuvio 12. Alla esitetty malli, eli kuvio 12 on rakennettu tämän tutkimuksen tulosten perusteella hyödyntäen mallina Viitalan (2002, 116) viitekehystä. Tämä malli koostuu neljästä samankaltaisesta ulottuvuudesta kuin Viitalan mallissa. Edelliseen malliin erottavana tekijänä on lisätty *oppimisen mahdollistamisen* ulottuvuus. Tämän lisäksi vanhojen ulottuvuuksien sisältöä on muokattu Viitalan mallista tämän tutkimuksen tutkimustulosten perusteella. Tutkimuksen tuloksissa korostui useasti muun muassa ajankäyttö oppimisen edellytyksenä. Ajankäytön mahdollistamista ja oppimisen sisällyttämistä vahvemmin työnkuvaan ei ole tunnistettu aiemmissä teorioissa. Tämä on siitä syystä lisätty omaksi ulottuvuudekseen uudessa mallissa.



Kuvio 12. Työssä oppimisen johtaminen

Suotuisan oppimisympäristön rakentamisen ulottuvuus muistuttaa sisällöltään Viitalan (2002, 116) *oppimista edistävän ilmapiirin luomisen* ulottuvuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että moni mallin ulottuvuuden tekijöistä oli tunnistettavissa myös tässä tutkimuksessa. Avoimen, kannustavan ja kokeilevan ilmapiirin luominen on tunnistettu

jo Viitalan mallissa ja nämä tekijät nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Luottamuksen rakentaminen ja virheiden korostaminen oppimismahdollisuuksien koettiin niin ikään tärkeäksi tämän tutkimuksen tulosten perusteella ja myös se ovat tunnistettu jo Viitalan mallissa. Viitalan mallista poiketen tässä tutkimuksessa ei tunnistettu huumorin merkitystä sosiaalisen kanssakäymisen lisäämiseksi, mutta sitä ei spesifisti tutkittu, joten voi olla ettei se vaan noussut esille.

Oppimisen mahdollistamisen ulottuvuus on uusi ulottuvuus, joka tunnistettiin tässä tutkimuksessa. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät perustarpeiden tyydyttäminen, olosuhteet ja välineet sekä ajankäytön mahdollistaminen ja oppimisen sisällyttäminen työnkuvaan. Oppimisen mahdollistamiseen liittyviä tekijöitä on tosin tunnistettu aiemmissakin teorioissa osana muita tekijöitä, mutta tähän malliin se nostettiin omaksi ulottuvuudeksi, sillä siihen liittyviä tekijöitä kuten ajankäytön mahdollistamista korostettiin niin merkittävästi. Maslowin tarvehierarkian perustarpeiden tyydyttäminen nousi myös esiin tässä tutkimuksessa, eikä sitä ole ennen tunnistettu työssä oppimisen johtamisen keinona. Yleisenä johtamisen keinona se on kuitenkin tunnistettu sekä transformationaalisen johtamisen perustana on tunnistettu Maslowin hierarkian ylempien tasojen tavoittelemisen (Viitala 2013, 82). Perustarpeiden tyydyttämiseen liittyy myös osaltaan olosuhteet ja välineet, joiden tulee olla kunnossa oppimisen mahdollistamiseksi.

Oppimisen sisällyttämistä osaksi työnkuvaa on jonkin verran kuvattu aiemmissa teorioissa, mutta se on painottunut enemmän tavoiteasetantaan, kuin aitoon työnkuvaan sisällyttämiseen. House (1996, 342) kuvailee, että esimiehen tehtävänä on varmistaa, että työntekijällä on käytössään kaikki tarvittavat resurssit tavoitteiden saavuttamiseksi. Ajankäytön mahdollistaminen voidaan nähdä tarvittavana resursina tavoitteen saavuttamiseksi, joka on esimiehen tehtävänä varmistaa. Haastatteluissa nousi esiin myös, että oppimisen tulee tapahtua työajalla mutta myös omalla ajalla. Työn ja vapaa-ajan raja tulee näillä näkymin hälvenemään entisestään sekä perinteiset tutkintokoulutukset ja nykyinen opetusmalli on muutenkin murroksessa. Nämä tulevat vaikuttamaan siihen, miten työssä oppiminen tulevaisuudessa tapahtuu.

Oppimisen suuntaamisen ulottuvuus on sisällöltään Viitalan (2002, 116) mallin vastaavaa ulottuvuutta ja *oppimisprosessin tukemisen ulottuvuutta* läheisesti muistutava. Viitalan *oppimisen suuntaamisen* ulottuvuutta vastaavia tekijöitä ovat tavoitteiden määrittäminen ja yhteisiin visioihin sitouttaminen. *Oppimisprosessin tukemisen ulottuvuudesta* tähän vastaa puolestaan osaamisen kartoittaminen. Osaamisen kartoittaminen on lähtökohta oppimisen suuntaamiselle. Osaamisen kartoittamista voidaan tehdä muun muassa kehityskeskusteluiden avulla, mutta toisinaan ne koetaan liian jäykiksi. Tämä asia on todettu jo aiemmissakin tutkimuksissa (ks. Frost & Wallingford 2013). Sen lisäksi on hyvä käyttää epämuodillisempaa jatkuvaa ja avointa kommunikaatiota sekä säännöllisiä one-to-one keskusteluja esimiehen ja alaisen välillä. Oppimisen suuntaamista myös auttavat tässä tutkimuksessa tunnistetut urapolun ja talenttiprofiilin rakentaminen. Ne mahdollistavat työntekijälle itselleen läpinäkyvämmän työkalun seurata omia mahdollisuuksiaan ja potentiaaliaan. Niiden avulla myös johtajan on helpompi pysyä alaisen ja tiimin osaamistarpeiden ja kehittymisen perässä.

Oppimisen tukemisen ulottuvuus muistuttaa sisällöltään osittain Viitalan (2002, 116) mallin *oppimisprosessin tukemisen* ja *oppimisen suuntaamisen* ulottuvuuksien sisältöä. Tähän ulottuvuuteen kuuluvat suorituksen johtaminen, oppimisen seuraaminen, mittaaminen ja arviointi, palaute ja palkkiot sekä haastaminen, sparraaminen ja älyllinen stimulointi. Suorituksen johtamisen merkitys transformationaalisessa johtamisessa on tunnistettu jo aiemmin (ks. Bass & Avolio 1994). Myös oppimisen ja osaamisen seuraaminen ja mittaaminen on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa (ks. Frost ja Wallingford 2013). Seuraamisen ja mittaamisen avulla pyritään saamaan osaamisesta selkeä kokonaiskuva, joiden avulla sitä voidaan sitten tukea. Seuraamiseen ja mittaamiseen voidaan hyödyntää muun muassa *oppimisen suuntaamisessa* luotuja urapolkua ja talenttiprofiilia. Talenttiprofiilissa voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi itsearviota, esimiehen, kollegan, asiakkaan tai yhteistyökumppanin arviota. Palautteen merkitys johtamisen keinona on tunnistettu jo aiemmin (ks. Ellinger, Warkins ja Bostrom 1999) samoin kuin myös palkkiot (ks. Ellinger 2005; Hall 1984, 181).

Haastaminen, sparraaminen ja älyllinen stimulointi ovat tunnistettu jo aiemmissa valmentavan ja transformationaalisen johtamisen teorioissa (ks. Ristikangas & Grunbaum 2013; Ruohotie 2004; Graen & Uhl-Bien 1995, Ellinger & Bostrom 1999; Evered & Selman 1989). Niiden avulla saadaan vapautettua yksilön omaa potentiaalia sekä kehitettyä hänen innovatiivisuuttaan ja luovuuttaan. Nämä mahdollistavat uusien ideoiden ja kehitystapojen luomisen.

Esimerkillä johtamisen ulottuvuus on sisällöltään osin Viitalan (2002, 116) vastaavan ulottuvuuden kaltainen. Tässä ulottuvuudessa on tunnistettu haasteisiin tarttumisen, avoimen vuorovaikutuksen merkityksen korostamisen, valtuuttamisen ja reflektiivisyyden. Esimerkillisyys on valmentavan ja transformationaalisen johtamisen perustekijöitä (ks. Barnett 1995; Bass 1994; Ellinger & Bostrom 1999; Pirnes 1989, 164) Haasteisiin tarttuminen ja reflektiivisyys on tunnistettu jo aiemmissa teorioissa (ks. Isaac 2001; Barnett 1995; Greenhaus & Callahan 2006). Valtuuttamisen tavoitteena oivalluttaa ja valtuuttaa yksilöä itsenäisiin päätöksiin. Esimerkillisellä valtuuttavalla johtamisella voidaan lisätä yksilön omia vaikutusmahdollisuuksia ja kehittymistä (ks. Evered & Selman 1989; Popper & Lipshitz 1992; Rogers 2000) Avoin vuorovaikutus on kiistattoman tärkeä ja itsestään selvä elementti johtamiselle (ks. Schein 1999; Evered & Selman 1989; Ellinger & Bostrom 1999; Yonder 1995). Se saattaa olla niin itsestään selvä tekijä, ettei siihen enää välttämättä kiinnitetä riittävästi huomioita, jolloin avoin vuorovaikutus jää toteutumatta. Avoimen vuorovaikutuksen perustana on luottamus ja tätä esimiehen tulee omalla esimerkillään rakentaa.

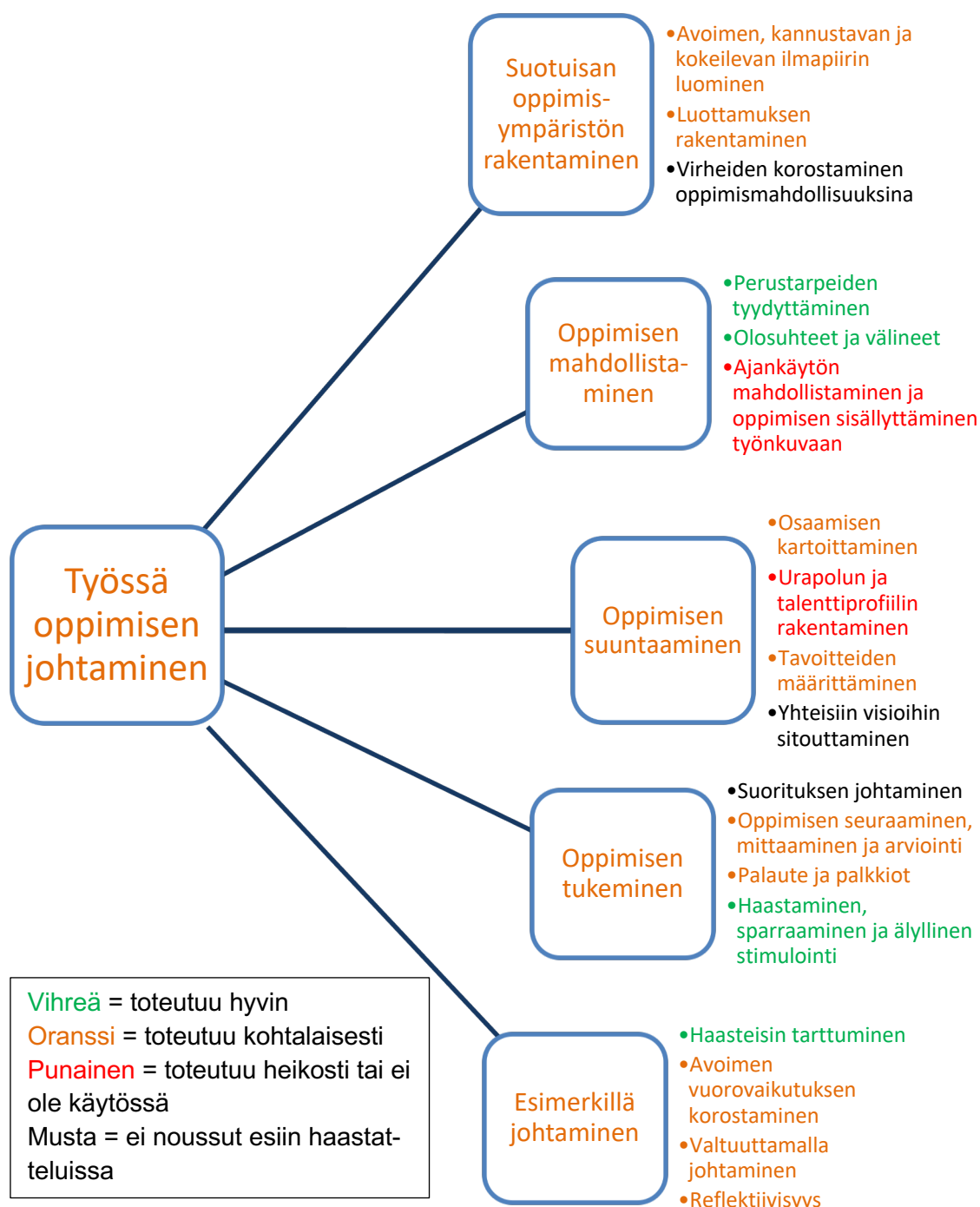
Työssä oppimisen toteutuminen ja johtaminen Valiolla

Kolmannessa teemassa, eli *työssä oppimisen toteutuminen ja johtaminen Valiolla* vastaa kolmanteen alatutkimuskysymykseen, *miten työssä oppiminen ja sen johtaminen toteutuvat Valiolla*. Teemaan kerätyt tutkimustulokset ovat koottu aineistolähtöisen koodausrunгон avulla alateemoittaan taulukkoon 5.

Taulukko 5. Tutkimustulosten yhteenveto työssä oppimisen ja sen johtamisen toteutumisesta Valiolla

Työssä oppimisen toteutuminen ja johtaminen Valiolla	Tekijät
<i>Oppimisen mahdollisuus Valiolla</i>	Verkko-oppimisympäristö Koulutukset, kurssit ja seminaarit Materiaalien tarjoaminen Työajan käyttäminen oppimiseen
<i>Oppimistarpeiden kartoitus Valiolla</i>	Kehitys- ja tavoitekeskustelut Yksittäiset täsmäkartoitukset
<i>Käytetyt johtamisen keinot Valiolla</i>	Kehitys- ja tavoitekeskustelut Kehittymisen seuraaminen Mahdollisuuksien luominen Esimerkillä johtaminen Sparraaminen ja valmentaminen One-to-one-keskustelut

Haastatteluiden perusteella koottu aineisto Valion työssä oppimisen ja sen johtamisen tilanteesta on sijoitettu edellisessä teemassa luotuun työssä oppimisen johtamisen malliin, kuvioon 13. Valion nykytilannetta arvioidaan värikoodein seuraavasti: vihreä tarkoittaa, että keino on käytössä ja sitä suoritetaan pääasiassa hyvin, oranssi tarkoittaa, että keino on käytössä, mutta sen toteuttamisessa toivotaan kehitystä, punainen tarkoittaa, ettei keinoa ole olemassa tai se toteutuu heikosti ja musta tarkoittaa, ettei tekijä noussut esiin Valion tilannetta koskevissa haastatteluissa. Mustia ei voida täten ottaa kokonaisarviointeihin mukaan, sillä ei tiedetä, onko niitä käytössä vai ovatko ne jääneet vain epähuomiossa mainitsematta



Kuvio 13. Työssä oppimisen johtaminen Valiolla

Jokainen ulottuvuus ja täten myös työssä oppimisen johtaminen Valiolla saavat keskiarvokseen oranssin, eli kohtalaisen arvon, joka tarkoittaa, että asia on tunnistettu ja ne ovat käytössä, mutta niihin toivotaan ja tarvitaan kehitystä. Aineiston perus-

teella voidaan tehdä johtopäätös, että Valiolla onnistutaan tyydyttämään perustarpeet ja tarjoamaan suotavat olosuhteet ja välineet oppimisen mahdollistamiseksi. Tämän lisäksi oppimista tuetaan jo haastamalla, sparraamalla ja älyllisen stimuloimalla keinoilla. Esimerkillä johtamisen keinoilla työssä oppimista pyritään johtamaan haasteisiin tarttumalla.

Heikoimmiksi johtamisen keinoiksi koetaan ajankäytön mahdollistaminen oppimiselle ja oppimisen sisällyttäminen osaksi työnkuvaa, jotka kuuluvat oppimisen mahdollistamisen ulottuvuuteen. Tämän lisäksi myös oppimisen suuntaamisessa selkeään ja läpinäkyvään urapolun sekä talenttiprofiilin rakentaminen koetaan puuttuvan käytännössä kokonaan, vaikka sellainen on olemassa ja se on myös korostunut toivottuna johtamisen keinona. Oppimisen suuntaamisessa yhteisiin visioihin sitouttaminen ei noussut haastatteluissa lainkaan esiin, joten siitä ei voida vetää varmaa johtopäätöstä toteutuuko sitä vai ei. Oppimisen tukemiseen liittyvää suorituksen johtamista, eikä suotuisan oppimisympäristön rakentamiseen liittyvää virheiden korostamista oppimismahdollisuuksina mainittu haastatteluissa lainkaan. Niistäkään ei voida siitä syystä tehdä varmaa johtopäätöstä. Muuten työssä oppimisen johtamiseen liittyvät keinot toteutuvat Valiolla kuvion 13 osoittamalla tavalla kohtalaisesti.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on keskeinen tekijä tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24). Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla ja reliabiliteetilla voidaan arvioida kvalitatiivisen tutkimuksen toteutusta ja sen tuloksia. (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005.) Validiteettia ja reliabiliteettia on kuitenkin tulkittu eri tavoin kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välillä. Niitä on myös kuvailtu sopivaksi paremmin kvantitatiiviseen tutkimukseen ja todettu etteivät ne sovellu samalla tavalla laadulliseen tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin aina arvioitava jollakin menetelmällä ja tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tutkimuksen arviointi parantaa aina sen laatua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26.)

Tutkimuksen validiteetti

Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä. Validiteetilla arvioidaan, kuinka hyvin tutkimus on onnistunut mittaamaan sitä, mitä sen on ollut tarkoitus mitata. Tämä tarkoittaa, että validiteetin avulla arvioidaan tutkimuksen toteuttamisen perusteellisuutta ja tutkimustuloksista tehtyjen päätelmien oikeellisuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231.) Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisessä validiteetissa tarkastellaan tutkimuksen tulkintojen sisäistä loogisuutta teorian ja empirian välillä. Ulkoisella validiteetilla arvioidaan miten tutkimuksen tuloksia ja löydöksiä voidaan yleistää. (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005.)

Tämä tutkimus onnistui melko hyvin mittaamaan tai koske on kyse kvalitatiivisesta tutkimuksesta, niin kuvaamaan niitä tekijöitä, joita tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet tälle tutkimukselle asettivat. Tutkimus toteutettiin laadullisena, sillä laadullinen menetelmä sopi kvantitatiivista menetelmää paremmin tämän tutkimuksen tavoitteeseen. Tarkoituksena oli kuvailla, ymmärtää, selittää ja tulkita tutkimuksen kohdetta, eli työssä oppimista ja johtamisen keinoja sen edistämiseksi. Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Valittu haastattelumuoto oli sopiva tiedonkeruumenetelmä, sillä se antoi riittävästi vapautta haastateltavien omille mielipiteille. Haastateltavien mielipiteet ja ajatukset ovat korostuneet hyvin ja se on tapaustutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää. Joidenkin haastattelukysymysten muotoilu olisi kuitenkin voinut olla selkeämpi tai haastattelutilanteessa olisi voinut kysyä vielä tarkentavampia vastauksia. Kuitenkin tutkijan vaikutusta vastauksiin pyrittiin välttämään, jonka takia tarkentavien kysymysten esittämisessä olttiin varovaisia.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti onnistui hyvin. Tutkimuksen teoreettinen osuus on rakennettu huolella ja aikaa käyttäen. Tuomi ja Sarajärvi (2009,142) muistuttavat, että yksi laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksista on riittävän ajan varaaminen tutkimukselle. Tämän tutkimuksen toteuttamiseen on ollut käytettävissä runsaasti aikaa. Tietoa on etsitty laajasti useista lähteistä ja tästä kertoo myös runsas lähde luettelo. Osa tässä tutkimuksessa käytetyistä lähteistä on kuitenkin jo melko van-

hoja, joka omalta osaltaan varjostaa niiden validiutta. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on erittäin laaja ja pitää sisällään suuria kokonaisuuksia, joka on voinut vaikuttaa siihen, ettei jokaisesta osakokonaisuudesta ole kerätty riittävän syvää informaatiota. Teoreettisessa osuudessa kuitenkin käsiteltiin asioita ja niiden välisiä suhteita useista eri näkökulmista ennen kuin rajauduttiin yksinkertaistavampaan malliin. Tutkimustulosten ja teorian välillä oli myös havaittavissa selvää loogisuutta. Tutkimustuloksilla onnistuttiin tukemaan aiempien teorioiden näkemyksiä, mutta myös toisaalta korostamaan aiemmin tunnistamattomia tai vähemmälle huomiolle jääneitä tekijöitä.

Ulkoinen validiteetti on tutkimuksen tuloksissa tietysti hieman kiistanalainen, koska tutkimus suoritettiin tapaustutkimuksena kohdentaen kaikki haastattelut vain yhteen yritykseen. Tutkimuksessa käytettiin validiteetin parantamiseksi aineiston hankintamenetelmänä triangulaatiota, jolla tarkoitetaan tiedon keräämistä erilaisilta tiedonantajaryhmiltä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Haastateltavat henkilöt olivat yrityksen eri yksiköistä ja edustivat eri hierarkiatasoja sekä erilaisia taustoja koulutuksen, työkokemuksen, iän ja sukupuolen mukaan. Tämä tarkoittaa, että tämän tutkimuksen triangulaatio on ollut lähes niin vahva kuin se yhden yrityksen tapauksessa voi olla. Tällainen triangulaatio lisää tutkimuksen validiteettia, sillä se vähentää organisaattoristen tekijöiden vaikuttavuutta.

Haastatteluita oli yhteensä kuusi, joka osaltaan voi vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Tutkimustulosten perusteella aineiston saturaatiopiste on kuitenkin lähes saavutettu ja uusilla haastatteluilla ei olisi välttämättä saavutettu enempää tietoa. Alasuutari, Koskinen ja Peltonen (2005, 265) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa usein tapausmäärät ovat niin pieniä, että klassisen tilastotieteen mukaan tulosten yleistettävyyden on kyseenalaista. Laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin tapaustutkimuksessa on tavoitteena kerätä paljon tietoa pienestä tapausjoukosta. Tämä mahdollistaa tutkittavan tapauksen laajan kuvailemisen, mutta kyseenalaistaa tutkimuksen yleistettävyyden tutkitun kontekstin ulkopuolelle. Tutkimuksen tulokset kuvaavat siis Valion tilannetta melko luotettavasti, mutta yleistettävyyden on kyseenalainen.

Tutkimuksen reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten ja tutkimuksen toistettavuutta. Reliabiliteetilla pyritään todistamaan, etteivät tutkimustulokset ole sattumanvaraisia. Reliabiliteettiä voidaan todentaa erilaisin keinoin, esimerkiksi kahden arvioijan päätyessä samaan lopputulokseen tai eri tutkimuskerroilla ja samaa henkilöä useasti haastatella päädytään samaan tulokseen. Tällöin tutkimuksen tulosta pidetään reliabilina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231.)

Tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena toimeksiannon perusteella, jonka tarkoituksena oli tutkia johtamisen keinoja työssä oppimisen edistämiseksi toimeksiantoyrityksessä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015, 232) ovat todenneet, että tapaustutkimusta tehdessä voi olla haastavaa todentaa kahta vastaavaa tapausta, sillä kuvattut asiat voivat olla ainutkertaisia. Laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa tutkimuksen toteuttamisen vaiheiden tarkalla kuvaamisella, jossa tutkija antaa lukijalle riittävästi tietoa havaintojen ja tulkin-tojen muodostamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 233; Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005, 258).

Tämän tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet ja käytetyt menetelmät ovat pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimusprosessi, tutkimusmenetelmä, tutkimusaineiston keruu, tutkittavat ja aineiston analysointi ovat kuvailtu jo luvussa 5. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, joka mahdollisti luotettavan ja tarkan aineiston hyödyntämisen analysoinnissa. Tutkija myös litteroi aineiston itse, joka syventää tutkijan aineiston tuntemusta. Hyvä aineiston tunteminen lisää päättelyprosessin luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineiston analysointimenetelmässä, eli teemoittelussa on tyypillistä hyödyntää haastateltavien sitaatteja tutkimustulosten havainnollistamisessa. Tutkimustulosten esittelyssä ja analysoinnissa hyödynnettiin runsaasti haastateltavien sitaatteja. Tutkimustulosten läpinäkyvä hyödyntäminen lisää tutkimuksen reliabiliteettia. Tämä myös mahdollistaa lukijalle selvemmän käsityksen tut-

kijan päättelyprosessin toteutumisesta ja tehdyistä valinnoista. (Alasuutari, Koskinen & Peltonen 2005, 258.) Koodausrunгон käyttäminen on myös havainnollistettu esimerkin kautta kuviossa 8. Näiden kuvattujen keinojen avulla tutkimus on melko hyvin toteutettavissa uudelleen.

7.3 Käytännön anti ja jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimuksen tuloksiin perustuen voidaan vetää johtopäätös siitä, että kuvion 11 mukainen malli kuvaa työssä oppimisen syntymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä kuvion 12 mukainen malli kuvaa työssä oppimisen johtamisen keinoja hyvin ainakin tämän tapaustutkimuksen kontekstissa. Kuvio 13 puolestaan kuvaa Valion nykyistä tilannetta ainakin kohtalaisen luotettavasti. Tämä tutkimus tarjoaa siis Valion nykytilanteen kartoittaneen työssä oppimisen johtamisen mallin, jonka avulla työssä oppimisen johtamisen keinoja voidaan organisaatiolähtöisesti arvioida uudelleen ja alkaa tämän perusteella kehittämään toimia niiden edistämiseksi. Tämän tutkimuksen lisäksi lopullisen toimenpidesuosituksen koostamiseen hyödynnetään haastatteluissa kerättyä aineistoa liittyen digitalisaatioon, jotka rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Joitain tämän tutkimuksen luoman mallin ulottuvuuksiin liittyviä tekijöitä ei tunnistettu Valion tilanteessa, joten toinen haastattelukierros uudella tarkentavalla haastattelurungolla voisi kuvata nykytilannetta vielä paremmin. Samanlaisen tutkimuksen toteuttaminen johonkin toiseen organisaatioon tai organisaatorajoittamattomasti voisi tukea tai haastaa tämän tutkimuksen tuloksia. Nämä edellä mainitut toimivat yksinä jatkotutkimusideoina.

Tässä tutkimuksessa digitalisaation rooli oli taustavaikuttaja, eli työssä oppimisen johtamisen tarpeellisuuden syy. Tämän tutkimuksen alkuperäisessä suunnitelmassa oli vielä mukana digitaalisaation yhteys myös työssä oppimisen johtamisen keinoihin. Haastattelukysymyksissä kartoitettiin digitalisaation vaikutuksia Valiolla sekä yhteyttä työssä oppimisen johtamiseen, mutta haastattelukysymykset olivat muotoiltu tätä tarkoitusta varten hieman huonosti ja aineisto jäi vajavaiseksi. Digita-

lisaation yhteys johtamisen keinoihin olisi tehnyt tästä tutkimuksesta myös liian laajan kokonaisuuden, jonka takia se päätettiin lopulta rajata ulos tästä tutkimuksesta. Yhtenä jatkotutkimusideana on digitalisaation yhteyden tutkiminen työssä oppimisen johtamisen keinoihin.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusidea olisi myös työssä oppimisen merkityksen kvantitatiivinen tutkimus organisaation tuloksellisuuteen. Psykologisempana näkökulmana työssä oppimisen johtamisen vaikutus työntekijöiden työhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen voisi olla mielenkiintoinen. Myös tässä tutkimuksessa tunnistettujen yksittäisten ulottuvuuksien ja niihin liittyvien tekijöiden yksityiskohtaisempi tarkastelu voisi antaa mielenkiintoisia tuloksia.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä.

Aaltonen, T., Pajunen, H. & Tuominen, K. 2005. Syty ja sytytä: Valmentavan johtamisen filosofia. Talentum Media Oy: Helsinki.

Aineistonhallinnan käsikirja. [verkkodokumentti]. [Viitattu 9.3.2020] Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html>

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, P., Koskinen, I., Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Vastapaino: Tampere.

Amy, H. 2007. Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & organizational development journal*, 29: 3, pp. 212–234.

Armstrong, M. 2006. Strategic Human Resource Management: A Guide to Action. London: Kogan Page.

Barney, J. B. 1991. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17: 1, pp. 99–120.

Barry, T. 1994. How to be a good coach. *Management Development Review*, 7:4, pp. 24–26.

Barnett, B. G. 1995. Developing reflection and expertise: can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33: 5, pp. 45–59.

Bass, B. M. 1985. Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.

Bass, B. M. 1990. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18: 3, pp. 19–31

Bass, B. M. & Avolio, B. J. 1990. The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. In: Pasmore, W. & Woodman, R.W. (Eds.), *Research in organizational change and development* 4, pp. 231–272. Greenwich: CT: JAI Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. 1994. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Basu, R. & Green, S. 1997. Leader-member exchange and transformational leadership: An empirical examination of innovative behaviors in leader-member dyads. *Journal of Applied Social Psychology*, 27: 6, pp. 477–499.

Bauer, T. & Green, S. 1996. Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 26: 6, pp. 1538–1567.

Bear, D. J., Tompson, H. B., Morrison, C. L., Vickers, M., Paradise, A., Czarnowsky, M. 2008. Tapping the potential of informal learning. An ASTD research study. Alexandria: American Society for Training and Development.

Beattie, R.S., Kim, S., Hagen, M.S., Egan, T.M., Ellinger, A.D. & Hamlin, R.G. 2014. Managerial Coaching: A Review of the Empirical Literature and Development of a Model to Guide Future Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 16: 2, pp. 184–201.

Becker, K. & Bish, A. 2017. Management development experiences and expectations: informal vs. formal learning. *Education + Training*, 59: 6, pp. 565–578.

Berglund, L. & Andersson, P. 2012. Recognition of knowledge and skills at work: in whose interest? *Journal of Workplace Learning*, 24: 2, pp. 73–84.

Betts 2011. The Ubiquity of Informal Learning: Beyond the 70/20/10 Model. *Learning Solutions*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 15.9.2019]. Saatavilla: <https://learningsolutionsmag.com/articles/715/the-ubiquity-of-informal-learning-beyond-the-702010-model>

Billet, S. 1992. Towards a Theory of Workplace Learning. *Studies in Continuing Education*, 14: 2, pp. 143–155.

Billett, S. 2001. Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, pp. 209–214

Bommelje, R. 2015. Managerial Coaching. *New Directions for Adult and Continuing Education*, pp. 69–77.

Bond, C. & Seneque, M. 2012. Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development*, 32: 1, pp. 57–72.

Bontis, N, Crossan, M. & Hulland, J. 2002. Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39: 4, pp. 437–469.

Boud, D. 1985. Problem-based learning in perspective. In: D. Boud (Ed.) *Problem-Based Learning in Education for the Professions*, Higher Education Research Society of Australia, pp.13–18.

Boud, D. & Garrick J. 1999. Understanding of Workplace Learning. In: Boud, D. & Garrick, J. (Eds.) *Understanding Learning at Work*. London: Routledge, pp. 1–11.

Boyd, N. G. & Taylor, R. 1998. A developmental approach to the examination of friendship in leader-follower relationships. *The Leadership Quarterly*, 9: 1, pp. 1–25.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, pp. 32–42.

Burdett, J. O. 1998. Forty things every manager should know about coaching. *Journal of Management Development*, 17: 2, pp. 142–152.

Burns, J. M. 1979. *Leadership*. New York: Harper & Row.

Brower, H., Schoorman, D. & Hoon, T. 2000. A Model of Relational Leadership: The Integration of Trust and Leader-Member-Exchange. *Leadership Quarterly*, 11: 2, pp. 227-250.

Bryman, A. 1992. *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

Cheetham, G. & Chievers, G. 2001. How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25: 5, pp. 248-292.

Colbert, A., Yee, N. & George, G. 2016. The digital workforce and the workplace of the future. *Academy of Management Journal*, 59: 3, pp. 731–739.

Collin, K. 2009. Työssä oppiminen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.

Collis, A. & Fiester, M. 2008. Job rotation, total rewards, measuring value. *HR Magazine*, 53; 8, pp. 33-34.

Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. 1999. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24: 3, pp. 522–537.

Daft, R. L. 2010. Management. 9. Ed. Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.

Davenport, T. & Prusak, L. 1998. Working Knowledge – How Organizations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press.

Dewey, J. 1938. Experience & Education. New York: Touchstone.

Downey, M. 2003. Effective coaching: Lessons from the coach's coach. 2. Ed. Texere Publishing, New York.

Drejer, A. 2000. Organisational learning and competence development. *The Learning Organization*, 7: 4, pp. 206–220.

Drucker, P. 2002. The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 80: 8, pp. 95-100.

Eisenhardt, K. M. & Martin, J. A. 2000. Dynamic capabilities: what are they? *Strategic Management Journal*, 2: 10, pp. 1105–1121.

Ellinger, A. D. 2005. Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of 'reinventing itself company' *Human Resource Development Quarterly*, 16: 2, pp. 389-415.

Ellinger, A. D., & Bostrom, R. P. 1999. Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 18: 9, pp. 752–771.

Ellinger, A.D., Hamlin, R.G. & Beattie, R.S. 2007. Behavioural indicators of ineffective managerial coaching. A cross-national study. *Journal of European Industrial Training*, 32: 4, pp. 240–257.

Ellinger, A. D., Watkins, K. E. & Bostrom, R. P. 1999. Managers as facilitators in learning organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 10: 2, pp. 105–125.

Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26: 2, pp. 173–247.

Erdogan B. & Enders J. 2007. Support from the top: supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader-member exchange to satisfaction and performance relationships. *Journal of Applied Psychology*, 92: 2, pp. 321–330.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.

Eskola. J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Evered, R. & Selman, J 1989. Coaching and the art of management. *Organizational Dynamics*, 18, pp. 16–32.

Fairholm, M. & Fairholm, G. 2000. Leadership amid the constraints of trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 21: 2, pp. 102-109.

Fichman, R. Dos Santos, B. Zheng, Z. 2014. Digital innovations as a fundamental and powerful concept in the information systems curriculum. *MIS Quarterly*, 38: 2, pp. 329–343.

Fiedler, F. 1967. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.

Frost, D. E. & Wallingford, V. 2013. Experiential learning for developing managers: a practical model. *Journal of Management Development*, 32: 7, pp. 756–767

Gerber, R., Lankshear, C. Larsson, S. & Svensson, L. 1995. Self-directed learning in a work context. *Education + Training*, 37: 8, pp. 26–32.

Gordon, R. J. 2013. US Productivity Growth: The Slowdown has returned after temporary revival. *International Productivity Monitor*, 25: 13, pp.15.

Govarets, N., Kyndt, E., Dochy, F. & Baert, H. 2011. Influence of learning and working climate on the retention of talented employees. *Journal of Workplace Learning*, 23: 1, pp. 35-55.

Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, pp. 219–247.

Grant, R. M. 1996. Prospering in dynamically-competitive environments: organizational capability as knowledge integration. *Organization Science*, 7: 4, pp. 375–87.

Grant, R. 1998. *Contemporary Strategy Analysis: Concepts, Techniques, Applications*. Blackwell, Malden. 3rd Ed.

Greenhaus, J. & Callahan G. 2006. *Encyclopedia of Career Development*. Fairfield University. Thousand Oaks, CA: Sage publications. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 22.11.2019]. Saatavilla: <http://www.encyclopedias.biz/dw/Encyclopedia%20of%20Career%20Development.pdf>

Grönfors, T. 2010. *Työssä oppiminen – avain tuottavuuteen*. Helsinki: Helsingin seudun kauppakamari.

Hagen, M. 2012. Managerial coaching: A review of the literature. *Performance Improvement Quarterly*, 24: 4, p. 17.

Hager, P. 1998. Understanding workplace learning: General perspectives. In: Boud, D. (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning*, pp. 31–46. Springfield, VA: NCVET.

Hager, P. 2005. The importance of contextuality in learning. Researching Work and Learning, RWL04, Conference, Sydney, Australia.

Hall, D. (1984). Human Resource Development and Organizational Effectiveness. Teoksessa: Fombrun, C., Tichy, N. & Devanna, M. Strategic Human Resource Management. New York, Wiley.

Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.). Osaaminen jakoon. Jyväskylä: PS-kustannus.

Henriette, E., Feki, M. & Boughzala, I. 2016. Digital transformation challenges. IDEAS Working Paper Series from RePEc. MCIS 2016 Proceedings 33.

Heslin, P. A., Vandewalle, D. & Latham G. P. 2006. Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59: 4, pp. 871–902.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. p. Porvoo: Bookwell Oy.

Hodkinson, P., & Hodkinson, H. 2004. The complexities of workplace learning. Problems and dangers in trying to measure attainment. In: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds.), *Workplace learning in context*, pp. 259–275. London: Routledge.

House, R. J. 1996. Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 7: 3, pp. 323–352.

Huber, G. P. 1991. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2: 1, pp. 88–115.

Hunt, J. M. & Weintraub, J. 2002. How coaching can enhance your brand as a manager. *Journal of Organizational Excellence*, 21: 2, pp. 39–44.

Håland, E. & Tjora, A. 2006. Between asset and process: developing competence by implementing a learning management system. *Human Relations*, 59: 7, pp. 993–1016.

Hätönen, H. 2000. Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa. MET-julkaisuja, nro 9/98. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

Isaac, R.W., Zerbe, W.J & Pitt, D.C. 2001. Leadership and motivation: the effective applications of expectancy theory. *Journal of Managerial Issues*, 13: 2, pp. 212–226.

Jalava, U. 2001. *Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen*. Tampere: Tammi.

Jefferson, A. & Pollock, R. 2014. 70:20:10 Where is the Evidence? Association for Talent Development. Retrieved: <https://www.td.org/insights/70-20-10-where-is-the-evidence>

Judge, T. A. & Piccolo, R. F. 2004. Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89: 5, pp.755-768.

Juuti, P. 1995. *Johtaminen ja organisaation alitajunta*. Keuruu: Otava.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.

Kahn, R. L. & Katz, D. 1952. *Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale*. University of Michigan: Institute for Social Research.

Kajewski, K. & Masden, V. 2012. Demystifying 70:20:10. DeakinCo. Retrieved: <https://www.deakinco.com/media-centre/article/demystifying-70-20-10>

Kauhanen, J. 2010. *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. 10. p. Helsinki: WSOY.

Kim, S., Egan, T. M., Kim, W. & Kim, J. 2013. The Impact of Managerial Coaching Behavior on Employee Work Related Reactions. *Journal of Business and Psychology*, 28: 3, pp. 315–330.

Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. 1991. Leadership: do traits matter? *Academy of management perspectives*, 5: 2, pp. 48–60.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kotter, J. P. 1990. What Leaders Really Do. *Harvard Business Review on Leadership*, pp. 103–104.

Kouzes, J. & Posner, B. 2011. *Credibility. How Leaders Gain and Lose it. Why People demand it.* San Fransisco; Jossey-Bass.

Kröger, M. & Kasvi, J. 2020. Osaamisen hallinta ratkaisee digitalisaation menestyjät. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 17.3.2020]. Saatavilla: https://www.ekonomit.fi/blogs/-/asset_publisher/135xsTrgplok/content/osaamisen-hallinta-ratkaisee-digitalisaation-menestyj-c3-a4t

Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0.* Helsinki: Talentum.

Kuwada, K. 1998. Strategic learning: the continuous side of discontinuous strategic change. *Organizational science*, 9: 6, pp. 719–736.

Lawler, E. E. 2010. Performance Management: Creating an effective appraisal system. CEO Publication. G 10-16 (584), pp. 1–14.

Lawton-Smith, C. & Cox, E. 2007. Coaching: is it just a new name for training? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue 1, pp. 1–9.

Lee, J. 2001. Leader-Member Exchange, Perceived Organizational Justice, and Cooperative Communication. *Management Communication Quarterly*, 14: 4, pp. 574–589.

LeNir, P. 2016. Social learning for management development. *Industrial and Commercial Training*, 48:1, pp. 38–41.

Leonard-Barton, D. 1992. Core Capabilities and Core Rigidities: a Paradox in Managing New Product Development. *Strategic Management Journal*, 13, pp. 111–125.

Lewin, K. 1947. Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of group life; Social Planning and Actions Research. *Human Relations*, 1: 2, pp. 143-153.

Liden, R., Erdogan, B., Wayne, S. & Sparrowe, R. 2006. Leader-member exchange, differentiation, and task interdependence: implications for individual and group performance. *Journal of Organizational Behavior*, 27: 6, pp. 723–746.

Liden, R. & Maslyn, J. 1998. Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24, pp. 43–72.

Litchfield, P., Cooper, C., Hancock, C. & Watt, P. 2016. Work and wellbeing in the 21st century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13: 11, 1065.

Lombardo, M. M., Eichinger, R. W. 1996. *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger. p. iv.

Luthans, F. 1988. Successful vs. Effective Real Managers. *The Academy of Management Executive*, 2: 2, pp. 127–132.

Luthans, F. & Lockwood, D. L. 1984. Toward an observation system for measuring leader behavior in natural settings. In: Hunt, J. G., Hosking, D., Schriesheim, C. & Stewart, R. *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. New York: Pergamon Press.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T. 2015. Mene-
telmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. [verkko-
dokumentti]. [Viitattu 9.3.2020]. Saatavilla: [https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/mene-
telmapolkuja](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/mene-
telmapolkuja)

Madlock, P.E 2008. The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45: 1, pp. 61–78.

Malmsten, A. 2007. *Rajaaminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaututkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.

Manka, M-L. 2012. *Työn ilo*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 2001. Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, pp. 26–34.

McCarthy, G. & Milner, J. 2013. Managerial coaching: challenges, opportunities and training. *Journal of Management Development*, 32: 7, pp. 768–779.

Mintzberg, H. 1980. *The nature of managerial work*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. 1990. Strategy Formation: Schools of Thought. In: Frederickson, J., (Ed.), *Perspectives on Strategic Management*, New York: Harper Business, pp. 105–237.

Mintzberg, H. & Lampel, J. 1999. Reflecting on the strategy process. *Sloan Management Review*, 40: 3, pp. 21–30.

Mintzberg, H. & Waters, J. A. 1985. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, 6: 3, pp. 257–272.

Moilanen, R. 2001. *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Tampere: Tammi.

Moral, M. C. & Abbott, G. 2009. *The Routledge Companion to International Business Coaching*. London: Routledge.

Mäkisalo, M. 2003. *Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Neck, C. & Manz, C. 2007. *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.

Nikolova, I., Ruysseveldt, J., De Witte, H., Syroit, J. 2014. Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 84, pp. 1–10.

Nissinen, V. 2004. *Syväjohtaminen*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.

Northouse, P. G. 2004. *Leadership: Theory and Practice*, 3rd Edition. London: Sage publications Ltd.

Otala, L. 2008. *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Helsinki: WSOY.

Packer, M. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35, pp. 227–241.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. *Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Pennel, K. 2010. The role of flexible job descriptions in succession management. *Library Management*, 31: 4, pp. 279-290.

Perry-Smith, J.E. 2006. Social yet creative: The role of social relationships in facilitating individual creativity. *Academy of Management Journal*, 49: 1, 85–101.

Pettinger, R. 2016. Towards an Agreed Body of Knowledge, Understanding, Skills and Expertise for Managers: Managing in Turbulent Times. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 221, pp. 1–10.

Phillips, R. 1994. Coaching for higher performance. *Management Development Review*, 7: 5, pp. 19–22.

Piili, M. 2006. Esimiestyön avaimet, ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen. Tietosanomaa Oy.

Pirnes, U. 1989. Kehittyvä johtajuus. Aavaranta-sarja, n:o 10. Helsinki: Otava.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa: Eteläpelto, A., Collin, K. & Saari-
nen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.

Popper, M. & Lipshitz, R. 1992. Coaching on leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 13: 7, pp. 15–18.

Popper, M. & Lipshitz, R. 2000. Organizational learning: mechanism, culture and feasibility. *Management learning*, 31: 2, pp. 181–196.

Posner, B.Z. 2013. It's how leaders behave that matters, not where they are from. *Leadership & Organizational Development Journal*, 24: 6, pp. 573–587.

Quigley, N. & Tymon, W. Jr. 2006. Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, 11: 6, pp. 522–543.

Ranki, A. 1999. Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita. Helsinki. Kaup-
pakaari.

Resnick, L. B. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, pp. 13–20.

Ristikangas, M. & Grunbaum, L. 2013. Valmentava esimies. Helsinki: Talentum.

Ristikangas, M-R. & Ristikangas, V. 2010. Valmentava johtajuus. Helsinki: WSOY.

Rogers, A. 2000. The ingredients of good coaching. *Works Management*, 53: 6, pp. 14–17.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita Oy Publishing.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) 2004. Työelämä osana insinööriopintoja. Saarijärvi: Sarijärven Offset Oy.

Russel, J. & Adams, D. 1997. The vhangng nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 52, pp. 1-14.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2014. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räty, O. 2000. Rehtori johtajana – Oppimisen johtaminen. Mänttä: M-print Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [Verkkodokumentti]. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelma-opetus/>

Salem, P. 2008. The seven communication reason organizations do not change. *Corporate Communications: An International Journal*, 13: 3, pp. 333–348.

Salminen, J. 2001. *Johtamisviestintä: mekanistinen maailmankuva murroksessa*. Helsinki: Kauppakaari.

Salojärvi, S. 2009. Osaamisen johtaminen ja kehittäminen. Teoksessa: Helsilä, M. & Salojärvi, S. Strategisen henkilöstöjohtamisen käytännöt. Helsinki: Talentum Media Oy.

Sanchez, R. & Heene, A. 1997. Reinventing strategic management: new theory and practice for competence-based competition. *European Management Journal*, 15: 3, pp. 303–317.

Schein, E. 1999. Process consultation revisited – Building the helping relationship. Addison-Wesley. Massachusetts Institute of Technology.

Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Scientific Study of Literature 3. London: Sage Publications.

Schwab, K. 2016. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. World Economic Forum. [verkkodokumentti]. [Viitattu 25.3.2020]. Saatavilla: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>

Seibert, K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. In: D. T. Hall & Associates, The Career is Dead - Long Live the Career. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 246-264.

Senge, P. M. 1990. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Business.

Sheridan, J. E., Kerr, J. L. & Abelson, M. A. 1982. Leadership activation theory: An opponent process model of subordinate responses to leadership behavior. In: Hunt, J. G, Sekaran, U. & Schriesheim, C. A. Leadership – Beyond Establishment Views. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sherman, S., & Freas, A. 2004. The wild west of executive coaching. *Harvard business review*, 82: 11, 82–93.

Sitra 2019. Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. [verkkodokumentti]. [Viitattu 9.3.2020]. Saatavilla: <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf>

Slotte, V. 2004. Verkko-oppimista yliopiston ja yrityksen yhteistyönä – Haasteita ja mahdollisuuksia työyhteisölle. Teoksessa: Murtonen, M., Tynjälä, P. & Välimää, J. (toim.) 2000. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: PS-kustannus.

Smedlund, A. 2009. Network Approach to Fundamental Tasks in Knowledge-based Organizations. Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management, Doctoral Dissertation Series 2009/13, Espoo.

Soisalo, R. 2014. Psykoa johtamista. Suomen Psykologinen Instituuttiyhdistys ry, AS Printon Trükikoda.

Spagnoletti, P., Z., S. & North-Samardzic, A. 2013. Fostering informal learning in the workplace through digital platforms and information infrastructures. 24th Australasian Conference on Information Systems, Dec. 4.–6. Melbourne, Australia.

Starbuck, W. H., Barnett, M. L & Baumard, P. 2007. Payoffs and pitfalls of strategic learning. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 66: 1, pp. 7–21.

Surakka, T. 2009. Hyvä työpaikka hoitoalalla – näin haetaan ja sitoutetaan osaajia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Svensson, L. Ellström, P-E., Åberg, C. (2004) Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16: 8, pp. 479–491.

Sydänmaanlakka, P. 2002. Älykäs organisaatio, tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 5. p., Helsinki: Talentum.

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi – Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prossiorganisaatiossa. Tampere: Tampere University Press.

Thalheimer, W. 2006. People remember 10%, 20%,...oh really? Will at Work Learning. Retrieved: https://www.worklearning.com/2006/05/01/people_remember/

Thomas, J. B., Sussman, S. W & Henderson, J. C. (2001). Understanding “strategic learning”: linking organizational learning, knowledge management and sense-making. *Organizational Science*, 12: 3, pp. 331–345.

Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Truss, M., Mankin, D. & Keller, C. 2012 *Strategic Human Resource Management*. Oxford University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Review. *Educational Research Review*, 3, pp. 130–154.

Töttö, P. 2004. *Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Urbach, N. & Röglinger, M. 2019. Introduction to Digitalization Cases: How organizations Rethink Their Business for the Digital Age. In: *Digitalization Cases – How organizations Rethink Their Business for the Digital Age*. Cham: Springer International Publishing, pp. 1–12.

Urquhart, C. 2013. *Grounded theory for qualitative research: A Practical Guide*. London: Sage Publications.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. No. 83.

Voronov, M. & Yorks, L. 2005. Taking power seriously in strategic organizational learning. *Learning Organization*, 12: 1, pp. 9–25.

Viitala, R. 2002. *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. Kauppatieteellinen tiedekunta.

Viitala, R. 2013. *Henkilöstöjohtaminen – Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.

Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimana. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. No. 83.

Werbel, J. & Henriques, P. 2009. Different views of trust and relational leadership: supervisor and subordinate perspectives. *Journal of Managerial Psychology*, 24: 8, pp. 780–796.

Whitmore, J. 2007. Coaching for performance. London: Nicholas Brealey Publishing.

Yuen, P. 2018. The 7 forces that will change the way you work. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 17.3.2020]. Saatavilla: <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/here-are-seven-ways-your-job-will-change-in-the-future/>

Yukl, G. 2013. Leadership in organizations. 8. p. New York: Pearson.

Åberg, L. 2006. Johtamisviestintää! Esimiehen ja asiantuntijan viestintäkirja. Jyväskylä: Infor-viestintä.

Zack, M. 2002. Developing a knowledge strategy. In: Choo, C. & Bontis, N. (toim.). The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge. New York: Oxford University Press. pp. 255–276.

LIIKTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- Mikä on työtehtäväsi?
- Kuinka kauan olet ollut Valiolla?
- Kuinka kauan olet ollut esimiehenä?
- Kuinka monta alaista sinulla on?
- Mikä on koulutustaustasi?
- Vastaako koulutuksesi työtehtävääsi?
- Mitä ajatuksia sana oppiminen sinussa herättää?
- Mitä muistat viimeksi oppineesi?

1 Mistä työssä oppiminen syntyy ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen?

- 1.1 Mitä työssä oppiminen mielestäsi on?
- 1.2 Mainitse tekijöitä, jotka vaikuttavat työssä oppimiseen.
- 1.3 Mitä keinoja työntekijällä on vaikuttaa omaan työssä oppimiseensa?
- 1.4 Mistä tekijöistä mielestäsi koostuu suotuisa oppimisympäristö?
- 1.5 Mitkä tekijät saattavat estää työssä oppimista?

2 Mitä keinoja työssä oppimisen tukemiseksi johtamisen avulla on?

- 2.1 Mistä tekijöistä työssä oppimisen johtaminen koostuu?
- 2.2 Pitääkö oppimisen mielestäsi tapahtua työajalla vai omalla ajalla?
Miksi se on työnantajan vastuulla? Jos tarjotaan puitteet, niin oletko valmis käyttämään omaa aikaa? / Miksi se on omalla vastuulla?
- 2.3 Millaisin johtamisen keinoin haluaisit tulla tuetuksi työssä oppimisen edistämiseksi?
- 2.4 Millaista esimerkkiä toivot tai millaisena toimit työssä oppimisen edistämiseksi?
- 2.5 Mitkä tekijät vaikuttavat oppimismotivaatioon?
- 2.6 Millaisin keinoin yleisesti työssä oppimista motivoidaan?

3 Miten työssä oppiminen ja sen johtaminen toteutuvat Valiolla?

- 3.1 Millaisia mahdollisuuksia Valiolla on oppimiseen ja ammattitaidon kehittämiseen?
- 3.2 Onko oppimistarpeita kartoitettu?
- 3.3 Millaisia johtamisen keinoja organisaatiossa on työssä oppimisen edistämiseksi?

4 Millainen vaikutus digitalisaatiolla on työssä oppimiseen ja sen johtamiseen Valiolla?

- 4.1 Miten määrittelet digitalisaation omassa työssäsi/Valiolla?
- 4.2 Vaikuttaako digitalisaatio tiimisi/organisaation työnkuvaan?
Millä tavalla vaikuttaa? Millaisia mahdollisuuksia?

4.3 Miten näet tekoälyn vaikuttavan omassa työssäsi/Valiolla?

Tulisiko tiimisi olla jollain tavalla aktiivisempi tekoälyn kanssa?

4.4 Millaista osaamista mielestäsi organisaatiossa tulevaisuudessa tarvitaan?

4.5 Muuttaako digitalisaatio mielestäsi työssä oppimisen johtamisen keinoja?

Miten?

5 Dikotomiset väittämät

5.1 Työni kannalta tarvittavan osaamisen oppimista tuetaan tarpeeksi

5.2 Työpaikalla puhutaan avoimesti koulutustarpeista

5.3 Minulla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseeni ja koulutukseeni

5.4 Minulla on mahdollisuus vaikuttaa omien työtehtävieni suunnitteluun

5.5 Pitäisikö Valiolla/sinun tiimissäsi puhua enemmän digitalisaatiosta?

5.6 Pelkäätkö digitalisaatiota?