

Teollisuuden alan yrityksen henkilöstön työssä oppiminen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Aikuiskasvatus
Maaliskuu 2010
Nina Luukkainen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

LUUKKAINEN, NINA JOHANNA: Teollisuuden alan yrityksen henkilöstön työssä oppiminen

Pro gradu -tutkielma, 125 s., 18 liitesivua

Aikuiskasvatus

Maaliskuu 2010

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmani aiheena on metalliteollisuuden alan yrityksen henkilöstön työssä oppiminen. Tarkastelen tutkimuksessani sitä, miten eri henkilöstöryhmät – työntekijät, toimihenkilöt sekä esimiesten ja johdon taso – kokevat oppivansa ja mitä työssä oppimisen tapoja he soveltavat omassa työssään. Tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, miten tutkittavien työn luonne vaikuttaa oppimismahdollisuuksiin ja miten he orientoituvat työhönsä sekä oppimiseen omassa työssään.

Tutkimukseni taustalla ovat työssä oppimisen teorit, joista olen valinnut kokemuksellisen oppimisen sekä reflektion käsitteen tarkastelun keskiöön. Työssä oppimisen erityispiirteiksi olen määritellyt kontekstuaalisuuden, informaalin luonteen sekä itseohjautuvuuden. Yksilönäkökulman lisäksi organisaatiota uudistava oppiminen avaa näkökulmaa siihen, miten organisaatio voi pyrkiä uudistamaan toimintatapojaan oppivien yksilöiden muuttaessa käyttäytymistään. Näiden lisäksi olen ottanut mukaan tutkittavien työn luonteen tarkastelun ja sen mahdollistaman oppimisen sekä työmotivaation. Näiden avulla selvitän yksilöiden motivoitumista työntekoon ja oppimiseen.

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka vuonna 2009 keräämäni empiiristä aineistoa olen analysoinut sekä määrällisesti että laadullisesti. Keräsin tutkimuksen määrällisen aineiston (N=129) kyselylomakkeella tammikuussa ja laadullisen aineiston (N=9) puolistrukturoidulla teemahaastattelulla syyskuussa.

Tutkimuksen tulosten raportointi etenee kolmen keskeisen teeman tarkastelun avulla: 1. työstä nousevat mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle, 2. motivoituminen työn kautta uuden oppimiseen, 3. oppimisen tavat organisaatiossa.

Ryhmittelyn tuloksena muodostin kullekin henkilöstöryhmälle tyypillisiä oman työn kontekstissa esiintyviä mahdollisuuksia ja tarpeita oppimiselle. Nämä ovat toimineet eri ryhmien työssä oppimisen tarkastelun pohjana. Työn hyvin erilaisista luonteista johtuen, henkilöstön oppimismahdollisuuksissakin ilmeni eroavaisuuksia. Motivaatiotekijöiden määrittely avulla olen pyrkinyt ymmärtämään yksilöiden suhtautumista omaan työhönsä ja oppimiseen. Motivaatiotekijöiden jako sisäisiin ja ulkoisiin auttoi ymmärtämään henkilöstön suhdetta työhön ja oppimiseen. Lisäksi motivaation tarkastelu selvensi eri ryhmien välisiä eroja oppimisessa ja työhön orientoitumisessa. Henkilöstöryhmien väliset erot työssä oppimisessa kohdistuivat toiminnan reflektointiin ja oppimisen laaja-alaisuuteen sekä kokonaisuuden hahmottamiseen.

Tutkimuksen tuloksena työssä oppimisessa korostui oppimisen informaali luonne. Kaikille ryhmille yhteisinä oppimisen tapoja olivat oppiminen omista virheistä ja työkavereiden kanssa käydyistä keskusteluista sekä jaetuista kokemuksista.

Asiasanat: Työssä oppiminen, informaali oppiminen, kokemuksellisuus, reflektiivinen oppiminen, kontekstuaalisuus, uudistava oppiminen.

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISISTA LÄHTÖKOHDISTA	4
3	YKSILÖN ORIENTOITUMINEN MUUTTUVAN TYÖN HAASTEISIIN	6
	3.1 Työelämän muuttunut luonne.....	6
	3.2 Orientoituminen työhön ja oppimiseen	9
4	TYÖSSÄ OPPIMINEN OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA	13
	4.1 Oppimisen muodot ja tasot.....	13
	4.2 Työssä oppimisen erityispiirteet.....	16
	4.3 Kokemuksellisuus ja reflektio työssä oppimisessa	20
	4.3.1 Yksilön reflektiivinen oppiminen	20
	4.3.2 Organisaatiota uudistava oppiminen	26
	4.4 Henkilöstön osaamisen kehittäminen	28
5	TYÖMOTIVAATION MERKITYS TYÖNTEOSSA	31
6	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTON KERUU	35
	6.1 Tutkimusongelmat.....	38
	6.2 Tapaustutkimus	39
	6.3 Tutkimuksen määrällisen aineiston keruu ja kyselylomake.....	41
	6.4 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	44
	6.5 Laadullisen aineiston keruu ja teemarunko	46
	6.6 Teorian soveltaminen ja analyysin eteneminen.....	48
7	EMPIIRINEN AINEISTO JA TUTKIMUKSEN TULOKSET	54
	7.1 Aineiston esittely.....	54
	7.2 Työstä nousevat mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle.....	59
	7.3 Motivoituminen työn kautta uuden oppimiseen	78
	7.4 Oppiminen	86
	7.4.1 Oppimisen tavat organisaatiossa.....	86
	7.4.2 Koulutuksen rooli osana henkilöstön osaamisen kehittämistä.....	100
	7.5 Katsaus tutkimuksen työssä oppimista määrittäviin tekijöihin	105
8	TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	110
	8.1 Tutkimuksen arviointi	110
	8.2 Henkilöstön työssä oppimisen pohdinta tulosten valossa	116
	LÄHTEET	120
	LIITTEET.....	126

1 JOHDANTO

Oppimisen tarkastelu organisaatiotutkimuksen kontekstissa ulottuu aina 1950-luvulle asti, jolloin sitä lähestyttiin lähinnä liiketaloustieteen ja johtajuuden näkökulmasta. Oppimisen tarkastelu koko organisaatiota koskevana laajempaan oppivan organisaation ideana yleistyi 1980-luvulta lähtien (Sarala & Sarala 1996; Senge 1990). 1990-luvulla työssä oppimisen käsite yleistyi ja sen piirissä toteutetut tutkimukset alkoivat kohdentua henkilöstön oppimiseen ja kehittämiseen (Gerber, Lankshear, Larsson & Svensson 1995, 29).

Vaikka työssä oppimisen teorit eivät ole uusia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ajatus siitä, että työpaikka mielletäisiin oppimisympäristöksi, on silti suhteellisen uusi, eikä nykyään mikään itsestään selvyytä työorganisaatioissa (Heikkilä 2006, 279). Organisaatioiden kasvaessa ja kehittyessä oppimisympäristöinä, on työpaikoilla luonnollisesti yhä enenevässä määrin myös oppimistavoiltaan erilaisia ihmisiä, joiden erilaiset tarpeet tulisi pyrkiä huomioimaan.

Historiallisessa tarkastelussa muuttunut työelämän luonne avaa näkökulmaa työssä oppimisen tarpeellisuudelle nykyisin kaikilla organisaatiotasolla. Heikkilä ja Tikkamäki (2005, 80–81) tiivistävät hyvin ajatuksen siitä, miksi työssä oppiminen on käynyt tärkeäksi organisaatioiden toiminnassa: ”Oppiminen on työtä ja työ on muuttunut oppimiseksi”. Muuttuva ja muutoksia edellyttävä työ asettaa tekijälleen jatkuvasti uusia haasteita. Organisaation osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen on vahvasti yhteydessä yksilöiden oppimiseen sekä organisaation kykyyn mahdollistaa uusien opittujen käytänteiden toimivuus. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella sitä, millaisia erilaisia mahdollisuuksia organisaation henkilöstöllä ja koko organisaatiolla on oppia omassa työssään ja kehittää itseään ja omaa osaamistaan.

Tänä päivänä työpaikoilla on nähtävissä hyvinkin erilaisia ja jopa ristiriitaisia työn organisoinnin muotoja. Tayloristinen perinne on vieläkin osittain arkipäivää teollisuuden alan työntekijöiden keskuudessa. Osittain työn toistuvuutta ja rutiininomaisuutta on lisännyt vielä entisestään kehittynyt ja lisääntynyt robottitekniikka. Samanaikaisesti kehitys on johtanut tiettyjen alojen työntekijöitä, kuten esimerkiksi kehitystehtävissä työskenteleviä ihmisiä itsenäisempään ja vastuullisempaan työntekoon. Tällöin avautuvat myös paremmat mahdollisuudet oppimiselle ja kehittymiselle.

Globalisoituminen ja nykyinen tietoyhteiskunta luovat uudenlaisia vaatimuksia Suomessa toimiville yrityksille. Uuden ja kehittyneemmän teknologian ja sen tuomien käyttöongelmien lisäksi kansain-

välistyminen tuo mukanaan kielimuurin ja henkilöstölle taas uudenlaisia vaatimuksia oppimiseen työn suorittamisen lisäksi (Viitala 2003, 46). Siirtyminen informaatioyhteiskuntaan ja globaaliin talouteen asettaa organisaatiolle uusia entuudestaan tuntemattomia haasteita. Hautamäki (2006, 16) kuvaa tilannetta seuraavasti: ”Kysymyksessä on historiallisesti ottaen suuri institutionaalinen murros, jonka tuloksena syntyy teollisesta yhteiskunnasta olennaisesti poikkeava yhteiskunta.” Tämän mukana tuomia haasteita voidaan katos olevan osaamisen kehittäminen, tuotantorakenteen uudistuminen, uudenlaisen yrittäjyyden kasvattaminen, johtamisen ja työelämän kulttuurimuutokset sekä yleiset työmarkkinoiden muutokset.

Tämän hetkisessä maailmanlaajuisessa taloudellisessa murrostilanteessa yritysten on punnittava toimintansa kannattavuus ja mahdollinen säilyvyys kotimaisilla markkinoilla sekä tehostettava etenkin henkilöstön osaamisen kehittymistä työssä oppimisen keinoin. Nykyään työntekijät nähdään aktiivisina, sosiaalisina ja uutta tietämystä omaksuvina yksilöinä, joilta odotetaan sopeutumista työelämässä tapahtuviin muutoksiin.

Tutkimukseni kohteeksi valitsemani teollisuuden alan yritys AGCO SISU POWER, joka on siirtynyt osaksi amerikkalaista AGCO-konsernia, on elävä esimerkki siitä, miten kansainvälistyminen on arkipäivää myös Suomessa. Dieselmootoreita valmistava tehdas on toiminut Suomessa jo yli 60 vuoden ajan ja sen henkilöstö koostuu nykyään 665 osaajasta, joista 477 työskentelee tuotannon tehtävissä.

Vuonna 2005–2007 tapahtuneen yritysfuusion seurauksena yritys on asettanut tulevaisuuteen suuria kasvutavoitteita. Korkeat laadulliset ja kasvavat määrälliset tavoitteet edellyttävät nykyisen henkilöstön ammattitaitoisuutta ja osaamisen kehittymistä. Henkilöstön kehittyminen ja oppiminen tulevat näin olemaan merkittävässä asemassa yrityksen pyrkiessä saavuttamaan asetetut tavoitteet. Henkilöstön erilaisista oppimistavoista johtuen on tärkeää osata kohdentaa koulutus oikealla tavalla oikeille ryhmille. Tutkimuksen tavoitteena on tapaustutkimuksellisella otteella tutkia henkilöstön työn luonteen asettamia erityispiirteitä oppimiselle ja sitä, miten ihmiset motivoituvat työhönsä ja oppimiseen, millaisena työssä oppiminen näyttäytyy tutkittavan kohteen henkilöstön keskuudessa sekä millaisessa roolissa koulutukset ja kurssitukset ovat osana henkilöstön kehittämisestä.

Valitsin tutkimukseni aiheeksi oppimista käsittelevän teeman, koska uskon vahvasti siihen, että tulevaisuudessa oppiminen sen eri konteksteissa tulee nousemaan suureen rooliin ihmisten päivittäisessä elämässä maailman jatkuvasti muuttuessa. Kiinnostuin työssä oppimisen tarkastelusta, koska näkemyksesi mukaan työelämän nopeat muutokset johtavat siihen, että oppiminen siirtyy tulevaisuudessa yhä enemmän työpaikoille ja työyhteisöihin.

Tutkimuksen kohteeksi valitsin yksityisen yrityksen, jolloin panostuotos-suhde on vahvasti toimintaa ohjaava tekijä. Lisäksi pidin kriteerinä riittävän suurta henkilöstön määrää, jolloin teollista tuotantoa harjoittava metallialan yritys vaikutti luonteelta vaihtoehdolta. Halusin lisäksi tutkittavaksi yrityksen, jossa ihmisten tekemä työ painottuu konkreettisen työn tekemiseen, eikä asiantuntijaorganisaatioille tyypilliseen tietotyöhön. Työssä oppimisen tarkastelu kasvutavoitteisen yritysorganisaation kontekstissa vaikutti mielenkiintoiselta ja ajankohtaiselta aiheelta ja tutkimukseni voisi antaa käytännön kehittämistoiminnalle eväitä jatkoa varten. Koska perinteisten teollisuuden alan yritysten työntekijöiden työssä oppimisen tutkimusta oli löydettävissä jo entuudestaan runsaasti, oli mielenkiintoisin asetelma ottaa tarkasteltavaksi organisaation kolme eri henkilöstöryhmää – työntekijät, yrityksen kehitysyksikön toimihenkilöt sekä esimiesten ja johdon taso – ja kohdistaa tutkimusnäiden oppimistapojen erojen tarkasteluun.

Valitsemani yritys edustaa tyypillistä melko suurehkoakin metallialan yritysorganisaatiota, jolloin tutkimuksen tulosten voidaan ajatella olevan yleistettävissä muiden samantyyppisten yritysten henkilöstöön. Tutkimuskohde tuntui sopivalta, koska monet samankaltaiset yritykset ovat vastaavanlaisessa tilanteessa ja henkilöstön kehittämisen haasteet ovat niissä siten samansuuntaisia. Tämä antaa mahdollisuuden pohtia asiaa laajemmassa kontekstissa.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISISTA LÄHTÖKOHDISTA

Tutkimukseni tausta ja teoreettinen viitekehys on rakentunut pienistä toisiinsa kytkeytyvistä palasista, joiden avulla olen pyrkinyt ymmärtämään työssä oppimisen ilmiötä. Tämän teoriataustan avulla olen pyrkinyt tutkimaan henkilöstön työssä oppimista heidän oman työnsä kontekstissaan.

Tutustumisen työssä oppimiseen olen aloittanut perehtymällä ensin työelämän muuttuneeseen luonteeseen viimeisen sadan vuoden aikana. Ymmärtämällä työelämässä tapahtunutta muutosta ja nykyisin työpaikoilla vallitsevaa tilannetta, jossa jatkuva uuden oppimisen tarve korostuu, voidaan paremmin perustella sitä, miksi työssä oppiminen on nykyisin tärkeää niin työtä tekeville yksilöille kuin koko organisaationkin uudistumiselle. Luvussa kolme – *yksilön orientoituminen muuttuvan työn haasteisiin* – tarkastelen kirjallisuuden valossa edellisiä asioita eli sitä, miten työelämä on muuttunut historiallisesti sekä sitä, millaisten tekijöiden ristipaineessa työelämä nykyisin on. Tutkimuksen kohteena olevan yrityksen siirryttyä ulkomaalaisomistukseen näen tarpeellisena huomioida myös sen, millaisia haasteita ja vaatimuksia liittyminen monikansalliseen yritykseen asettaa työtä suorittaville yksilöille. Työssä oppimisen tutkimisen yhteydessä on lisäksi mielekästä kuvailla taustaa, jonka avulla voidaan tarkastella myös tutkittavien orientoitumista omaan työhönsä ja oppimiseen. Näihin asioihin luon silmäyksen luvun kolme lopussa.

Neljäs luku – *työssä oppiminen oppimisteorioiden valossa* – sisältää tutkimukseni varsinaisen teoria-aineksen. Etenen oppimisen muotojen – formaali, informaali ja nonformaali – tarkastelun kautta tätä tutkimusta rajaaviin työssä oppimisen erityispiirteisiin, jotka ovat tulleet mukaan tutkimusprosessin edetessä sekä kirjallisuuden kautta että empiirisen aineiston analysoinnin yhteydessä. Tässä tutkimuksessa työssä oppimista määrittävänä tekijänä on oppimisen kontekstuaalisuus, koska tarkastelen oppimista tutkittavien omassa työympäristössä tapahtuvana ilmiönä. Työssä oppimisen informaali luonne tulee esille vahvasti aikaisempien tutkimusten kautta, joten näen luonnollisena ottaa sen mukaan myös omaan tutkimukseeni. Kolmantena työssä oppimisen elementtinä on oppimisen itseohjautuneisuus, joka on merkittävässä roolissa aikuisten oppimisessa, koska se auttaa suuntaamaan oppimista ja edistää onnistunutta työsuoritusta. Tämä käy ilmi myös tutkimukseni aineistossa.

Kokemuksellisuuden ja reflektion käsitteiden kautta olen rakentanut teoreettisen taustan, jonka avulla olen tulkinnut tarkemmin työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista. Yksilönäkökulman lisäksi

olen avannut oppimisen käsitettä myös organisaatiota uudistavan oppimisen kautta. Tällä pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, että työssä oppiminen, yksilöiden oppimisen ja kehittymisen lisäksi, olisi nähtävissä myös koko organisaatiotasolla tapahtuvien toimintatapojen muutoksena. Tämän kautta koko organisaatio kykenee uudistumaan ja muuttamaan vanhoja tottumuksiaan. Lisäksi olen tarkastellut organisaation tarjoamia tukimuotoja työssä oppimiselle, kuten henkilöstökoulutusta.

Viidennen luvun – *työmotivaation merkitys työnteossa* – tarkoituksena on tarkastella sitä, mistä tekijöistä työmotivaatio syntyy, mikä merkitys motivaatiolla on työnteossa ja miksi tutkittavat haluavat oppia omassa työssään.

3 YKSILÖN ORIENTOITUMINEN MUUTTUVAN TYÖN HAASTEISIIN

3.1 Työelämän muuttunut luonne

Muuttuneen työelämän tarkastelu avaa näkökulman työssä oppimiseen ja niihin haasteisiin, joita työelämässä kohdataan ja joihin työssä oppimisen tulisi vastata. Työhön kohdistuneet muutokset ovat johtaneet siihen, että työssä oppimisen vaatimukset ovat kasvaneet (Pohjonen 2002, 53). Miksi muutoksesta on tullut pysyvää nyky-yhteiskunnan organisaatioissa ja mitä se tarkoittaa työtätekevien yksilöiden oman työn suorittamisen kannalta? Miten välttämätöntä uuden oppiminen ja itsensä kehittäminen on nykyisin työssä pärjäämisessä?

Ihmiskunnan historiassa oppiminen ja kouluttautuminen ovat liittyneet organisaatioiden tehokkuuden parantamiseen ja maksimointiin. Tulevaisuudessa ei kuitenkaan riitä, että tuotantolaitokset toimivat taloudellisesti mahdollisimman tehokkaasti vaan organisaatiotutkijat ovat todenneet, että tarvitaan myös uudenlaista ajattelua tuottavia organisaatioita, joissa ihmiset jaksavat ja haluavat toimia (Soini, Rauste-Von Wright & Pyhältö 2003, 283). Tuotannollisen ja teknologisen kehittymisen rinnalla ja sen edellytyksenä on tärkeä myös kiinnittää huomiota työyhteisössä työskentelevien ihmisten oppimiskykyyn ja siihen, mitkä tekijät vaikuttavat ihmisten tapoihin omaksua ja vastaanottaa tietoa.

Monilla organisaatiokäytännöillä ja menettelytavoilla on historiallinen ulottuvuutensa. Nämä vaikuttavat yhteiskunnallisen työnjaollisen ulottuvuuden lisäksi myös yksilötason työskentelyolosuhteisiin. 1800-luvun lopulla Yhdysvaltain teollisuus oli noussut ja laajentunut voimakkaasti. Lisääntynyt kilpailu pakotti työorganisaatioita entistä suurempaan tuottavuuteen ja tehokkuuteen. Työnjako ja erikoistuminen sekä nopeasti edennyt kehitys oli johtanut tilanteeseen, jossa yrityksen sisäisissä toiminnoissa oli huomattavia ongelmia ja joihin oli siis keksittävä parannuksia. (Virkkunen 1990 ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 28.)

Tuottavuutta etsittiin pitkään pelkästään tekniikan parantamisesta ja koneiden kehittämisestä. 1900-luvun alussa F.W. Taylor oli ensimmäinen, joka ryhtyi tutkimaan työn tekemisen tapoja ja kehitti tieteellisen liikkeenjohdon oppinsa. Hän halusi uudistaa työelämää poistaakseen siitä tehottomuuden ja saadakseen aikaan tieteellisen johtamisen yleisen epätieteellisen ja heikon johtamisen tilalle. (Bratton & Gold 2003, 118–119; Vartola 2004.) Taylorismin seuraaminen eri aloilla johti kuitenkin

1960-luvulla työntekijöiden vastarintaan ja uusien työntekijöiden saaminen ja töissä pitäminen osoittautui yhä vaikeammaksi. Tuottavuuden taso ei kohonnut odotetulla tavalla työn pitkälle viedyistä rationalisoinnista huolimatta, koska ihmiset eivät toimineetkaan kuten koneet. (Honkanen 1999, 16–17; Järvinen ym. 2000, 28–32.)

Tuottavuuden perusidea ei kuitenkaan ole Taylorin ajoista kadonnut, mutta humanisoinnin myötä olosuhteita työpaikoilla on jatkuvasti parannettu ja työnteosta yritetty tehdä motivoivampaa. Humanisoinnin tavoitteena on työn sisältöön, luonteeseen ja haasteellisuuteen vaikuttaminen työn uudelleen organisoimalla. Työn uudelleenmuotoilussa voidaan käyttää useita erilaisia menettelytapoja kuten työkiertoa, työn laajentamista, työn rikastamista ja itseohjautuvia työryhmiä. (Bratton & Gold 2003, 120–121.) Humanisointiliike saavutti huippunsa 1970-luvulla ja sittemmin humanisoinnin ja tuottavuuden välinen tasapaino on vaihdellut kasvukausien ja laskusuhdanteiden mukaan (Järvinen ym. 2000, 32–36.)

1980-luvulta alkaen on työelämän tutkimuksessa keskusteltu joustavasta tuotannosta ja uusista työn organisointimuodoista. Näitä uusia muotoja ovat muun muassa JOT (juuri oikeaan tarpeeseen), kevyttuotanto, tiimityö ja joustavuus. (Mäkinen 2005, 59; Järvinen ym. 2000, 37–41.) Nykyään henkilöstö nähdään organisaation voimavarana, koska on alettu ymmärtää, että organisaation osaaminen ja kyvykkyys on siinä työskentelevien yksilöiden hallussa. Lisääntyvä globaali kilpailu ja teknologiset uudistukset ovat ne kaksi voimaa, jotka ovat asettaneet valtavat paineet organisaatiolle kehittyä ja muuttua, jotta ne pystyisivät parantamaan kyvykkyyttään suhteessa muihin kilpailijoihin. (Jones 2001, 389, 414.)

Nykyään työpaikoilla on nähtävissä hyvinkin erilaisia ja jopa ristiriitaisia työn organisoinnin muotoja. Tayloristisen perinteen vaikutukset ovat vieläkin osittain nähtävissä teollisuuden alan työntekijöiden keskuudessa, kuten tutkimukseni aineistosta käy ilmi. Osittain työn yksitoikkoisuutta ja kiirettä on lisännyt vielä entisestään kehittynyt ja entistä laajemmin käyttöön otettu robottitekniikka. Toisaalta uuden tekniikan myötä myös tuotannon tasolla työskenteleville on avautunut uusia oppimisen mahdollisuuksia. Oppimistarve korostuu yhä enemmän uusien laitteiden käyttökoulutusten lisäksi myös niiden korjaustöiden alueella. Samalla kehitys on johtanut tietyillä aloilla ja esimerkiksi erilaisissa kehitystehtävissä entistä itsenäisempiin ja vastuullisimpiin työn kuviin. Tällöin oppimiselle ja kehittymiselle on nähtävissä suuremmat edellytykset, mikäli työssä kohdattava kiire ei ole sitä tyrehtyttämässä. Suomessa työelämä on kehittynyt ristiriitaisella tavalla, koska samaan aikaan kun työntekijöiden kehitymis- ja vaikutusmahdollisuudet ovat parantuneet, työtahti on kiristynyt ja epävarmuus lisääntynyt (Viitala 2003, 130).

Postmodernissa ajassa muutoksesta on tullut pysyvää. Innovointi, kehittäminen ja uudistuminen ovat väistämättömiä, jolloin osaamisen kehittämisestä ja oppimisesta on tullut organisaatiolle ja sen eri tasoilla työskenteleville ihmisille välttämätön osa työstä suoriutumista. Osaaminen ja sen kehittäminen on tärkeää sekä organisaation menestyksen kannalta että organisaatiossa toimiville yksilöille, joille osaamisen päivittäminen lisää uskoa omaan työn suorittamiseen ja kyvykkyyteen. (Bratton & Gold 2003, 345.)

Osaamisen kehittämiset alueet kuten myös oppimisen tarpeet vaihtelevat kuitenkin suuresti eri organisaatiotasoilla. Tämän vuoksi onkin mielekästä tarkastella sekä eri tasoilla että eri työtehtävässä työskentelevien ihmisten koettua oppimistarvetta ja sitä, miten työssä oppimisen tavat eroavat tutkimuskohteessa eri henkilöstöryhmien välillä.

Nykyisessä maailmanlaajuisessa epävarmassa talouden tilanteessa palkkatyö voi saada toisenlaisen merkityksen ihmisten elämässä. Jatkuvan muutoksen ja muutospaineen aikana yritykset ja ennen kaikkea myös sen henkilöstö pyrkivät hallitsemaan muutosta rutiinien avulla. Sennett (2002, 33) toteaa, että omaksumalla rutiineja ihmiset pyrkivät ottamaan tilanteen haltuun ja saamaan mielenrauhan. Sennettin mukaan rutiinin olemus on kaksipuolinen: ”Rutiini voi nöyryyttää, mutta se voi myös suojella; rutiini voi hajottaa työtä, mutta se voi myös rakentaa elämää”. Rutiini on modernissa yhteiskunnassa tulossa tienhaaraan, jossa sitä on alettu taylorismin ajoilta jälleen arvostaa enemmän. Rutiininomainen työ ei ole ihmistä alentavaa, päinvastoin, sillä rutiinit synnyttävät Sennettin mukaan kertomuksia sitä mukaan kuin työn tekemisen tavat ja työn rytmi muuttuvat. Tällöin pitäisi keskittyä niihin työoloihin, missä tämänkaltaista työtä tehdään ja pyrkiä tekemään työstä ja sitä ympäröivistä tiloista sellaisia, jotka tukisivat yhteistoimintaa. (Sennett 2002, 42–44.)

Huomioitaessa tämän hetkinen sekä organisaatioiden että yksilöiden taloudellinen tilanne, on moni varmasti tyytyväinen saadessaan säilyttää työpaikkansa, vaikka se ei olisikaan tulevaisuuden ihanteita täyttävä. On siis oletettavaa, että palkkatyö näinä aikoina on eräs turvallisuuden ja varmuuden lähde, jolloin rutiininomainenkin työ voi alkaa saada taas arvostusta yksilöiden keskuudessa. Työssä koettu turvallisuuden tuntu, pysyvyys ja rutiinit nousevat arvoon, joka voi sotia tämänhetkessä tilanteessa kehittymistä ja oppimista vastaan. Voidaan sanoa, että työelämä on kehittymisen ja oppimisen sekä toisaalta rutiinien ja turvallisuuden säilyttämisen ristipaineessa.

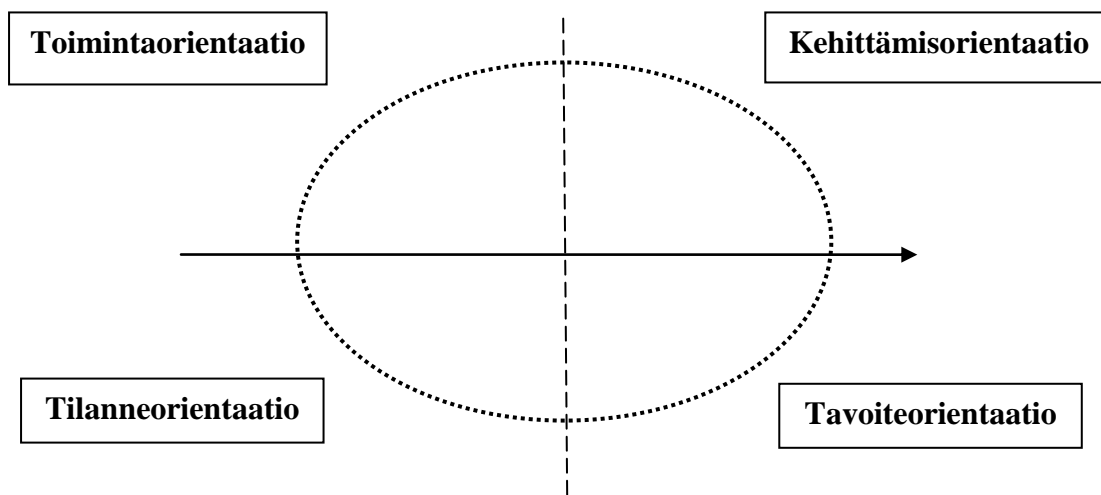
3.2 Orientoituminen työhön ja oppimiseen

Tutkimukseni lähtökohtana on oppimisen tarkastelu nimenomaan työnteon yhteydessä. Oppimista, joka tapahtuu laajassa työyhteisön kontekstissa, ei voida kuvata ainoastaan oppimisteorioiden kautta. Työssä oppimiseen kytkeytyy usein tiiviisti yksilön suhtautuminen omaan työhönsä ja halu kehittyä siinä. Työorientaatiot ilmentävätkin yksilön tietoista toimintaa ja asennoitumista työhön ja ympäristöön. Työorientaatioiden avulla pyrin tuomaan tutkimuksessani esiin yksilön subjektiivisia näkemyksiä oman työnsä merkityksestä sekä taustalla olevista näkemyksistä siitä, miten he suhtautuvat työhönsä ja sen kontekstissa tapahtuvaan oppimiseen.

Suomea on perinteisesti pidetty vahvana työkuulttuurin maana. Työ on ollut suomalaisille hyvin merkityksellisessä roolissa osana elämää. Palkansaajien keskuudessa ansiotyön osuus eri elämänalueiden koetun tärkeyden vertailussa on kuitenkin laskenut kokonaisuudessaan 1980-luvulta. Samalla kodin ja perhe-elämän merkitys on noussut. (Kasvio 1994, 117.) Samankaltaisia tuloksia on nähtävissä myös Tilastokeskuksen (2008, 18) tekemässä tutkimuksessa eri elämän alueiden tärkeydestä, jossa uusimman työolotutkimuksen mukaan enää 54 % palkansaajista piti työtään erittäin tärkeänä elämän alueena, kun vielä 1980-luvulla 60 % piti työtään erittäin merkittävänä. Tämän kaltaiset tutkimukset kertovat kuitenkin vain sen, kuinka keskeisenä asiana ihmiset kokevat työn ja kuinka vahvasti he ovat sitoutuneet siihen. Sen sijaan ne eivät anna tietoa ihmisten työhön kohdistuvien odotusten sisällöstä tai työssä tapahtuneesta muutoksesta.

Kasvio (1994, 198–99) erottaa elämänuraperspektiivistä ura- ja kulumisperspektiivit. Ensin mainittu liittyy lähinnä professionaalisille työaloille ja jälkimmäinen suorittavan tason työhön. Suorittavan tason työssä työntekijät saavuttavat melko nopeasti työn tehokkuuden huipun, samoin kuten palkkauksen maksimin. He eivät kuitenkaan pysty ylläpitämään tätä tehokkuuden tasoa työuransa loppuun asti ja joutuvat tyytymään tehokkuuden alenemiseen sekä palkkauksen alentumiseen helpompien työn kuvien vuoksi. Tästä näkemyksestä käsin työssä oppimiseen vaikuttaa myös työympäristön lisäksi yksilön elämäkokonaisuus. Siihen liittyvät muun muassa elämänkulun monitasoiset verkostot kuten, perhe, työ, harrastukset sekä mennyt, nykyisyys ja tuleva. (Mäkinen 2005.) Tutkittavien elämäkokonaisuuksien hahmottelu ja käsitteleminen tässä tutkimuksessa on kuitenkin liian suuri kokonaisuus, joten keskityn tässä työssä oppimiseen ja siihen, kuinka erilaisin tavoin ihmiset asennoituvat työhönsä ja siihen liittyvään oppimiseen, sekä miten tärkeässä roolissa he näkevät kouluttautumisen tulevaisuuden urasuunnitelmiansa kannalta.

Poikela (1999) on hahmotellut oppimisen ja työn välistä suhdetta työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiomallilla, jossa hän kuvailee neljää tapaa, joiden mukaan yksilöt suuntautuvat työn ja työympäristön luomiin oppimisen mahdollisuuksiin. Nämä neljä orientoitumistapaa ovat tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaatio. Toimintaa ja oppimista ei voida samaistaa toisiinsa, vaan tavoitteellinen työ on luonteeltaan lineaarista, haluttuihin tavoitteisiin pyrkimistä ja oppiminen taas on prosessi, joka on eriaikainen ja erilainen eri yksilöillä. Poikelan orientoitumistavat voidaan erottaa toisistaan myös oppimisen tietoisuuden asteen mukaan.



KUVIO 1. Poikelan (1999) työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiomalli

Poikelan (1999, 211–214; Järvinen ym. 2000, 117–124) kuvaamassa mallissa orientaatiot muodostavat työn ja sen toiminnan näkökulmasta katsottuna suoran, jossa kietoutuvat toisiinsa toiminnan, oppimisen ja kehittymisen muodot. Työssä oppimisen näkökulmasta (kuvio 1) työorientaatiot muodostavat taas kehämäisen yhdistelmän. Työssä oppimisen orientaatiomallissa mukaan kytkeytyvät toisiinsa myös oppimisen ja kehittymisen lisäulottuvuus sekä ajallinen perspektiivi. Nämä voidaan erottaa kuvatusta kehikosta pysty ja vaaka-akselein.

Tilanne- ja tavoiteorientaatiot kuvaavat oppimista kypsymisenä, oivaltamisena tai tapahtumina, joita tavoitteellinen toiminta tuottaa. Oppiminen näyttäytyy tällöin kehittymisenä ja sosiaalistumisena sekä tietoisena oppimisena. Toiminta- ja kehittämisorientaatiot ilmaisevat tietoista ja aktiivista

suhtautumista omaan oppimiseen, jossa reflektoinnilla on tärkeä merkitys. Tietoinen oppiminen edellyttää tapahtuneen toiminnan arviointia, uuden tiedon hankintaa ja toimintamahdollisuuksien huolellista arviointia. (Poikela 1999, 211, 214; Poikela 2005a, 13–14.)

Oppimista erottelee myös ajallinen dimensio. Reflektiivinen toimintaorientaatio ja refleктоimaton tilanneorientaatio perustuvat jo tapahtuneeseen, jolloin kehittyminen ja oppiminen kohdistuvat jo vakiintuneeseen toimintaan. Vastaavasti kehittämisorientaatio ja tavoiteorientaatio ovat tulevaisuuteen suuntautuneita. Reflektiivinen kehittämisorientaatio suuntaa oppimisen tietoisesti tulevaan toimintaan, uuden oppimiseen ja uusien kokemusten hankkimiseen. (Poikela 1999, 221, 214; Poikela 2005a, 13–14.)

Seuraavassa on esiteltyä Poikelan (1999, 212–213) työssä oppimisen ja kehittymisen orientoitumismahdollisuudet.

Tilanneorientoitunut oppiminen kuvaa oppijaa itseään, hänen tuntemuksiaan ja tapaa reagoida ongelman ratkaisemisessa. Ongelma ja kohde on tunnistettu mutta niiden edellyttämiä ratkaisumahdollisuuksia ei tarvitse työstää, koska oppija uskoo, että ongelmat ratkeavat alitajuisesti jonkin ajan kuluessa. Ongelmien ratkaisu ja tilanteista selviäminen tuottaa stressiä ja siksi toimijan strategia liittyykin pikemmin stressin hallintaan, kuin itse ongelman ratkaisuun. Lisäksi työstä saatu palaute on tärkeää ja välitön palkkio on merkki hyvin tehdystä työstä, Toimija suojaa itseään ja työtään puolustautumalla kaikkea muutoksiksi kokemiaan pyrkimyksiä vastaan. Tämä kuvaa samanlaista toimintaa, kuin organisaatiossa yksikehäinen oppiminen. (Mt, 212.)

Toimintaorientoitunut oppiminen perustuu toimijan refleктоimiin kokemuksiin, jotka vaikuttavat suoraan toiminnan prosessiin. Yksilö käyttää aiemmista tilanteista muodostuneita kokemuksia pohjana uusien vastaavanlaisien tilanteiden ratkaisemiselle. Toimintaorientoitunut oppija on analyyttinen ja on valmis ottamaan harkitusti myös riskejä kehittyäkseen työssä, jonka johdosta oppiminen tuottaa luottamusta omiin kykyihin. Oppiminen on suunnitelmallista ja stressiin oppija suhtautuu rationaalisesti priorisoimalla tehtävien järjestyksen. Oppimisen ja kehittymisen tukena nähdään johtamisjärjestelmä, jonka avulla toimintaa voidaan kehittää. (Mt. 212.)

Tavoiteorientoituneessa oppimisessa tavoitteena on muutos, mutta sen edellyttämän ja vaatiman oppimisen odotetaan tapahtuvan itsestään. Oppimista tapahtuu, kun toimija huomaa tavoitteiden arvon ja ponnistelee niiden saavuttamiseksi. Oppija luottaa siihen, että oppimista ja kehittymistä ohjaavat arvot ja visiot, jotka luovat puitteet sille, minkä valossa tavoitteeksi asetetut ongelmat rat-

kaistaan. Asetetut tavoitteet lopulta ratkaisevatkin toiminnan suunnan. Oppimisen esteenä sen sijaan nähdään yksilön puutteelliset ongelmanratkaisutaidot. (Mt. 213.)

Kehittämisorientoituneessa oppimisessa yksilöllä on pyrkimys muuntaa teoreettiset mallit käytäntöön. Tuleviin ongelmiin kyetään valmistautumaan etukäteen kouluttautumalla ja käytännön kokemustiedolla. Toimijan reflektointi ei kohdistu toimintaorientoituneen mallin tapaan ainoastaan toimintoihin vaan myös toiminnan perusteihin ja teoreettisiin oletuksiin. Oppiminen on tällöin transformatiivista eli uudistavaa. Tarkoituksena on sekä ongelman ratkaisu, että oppijan itsenä kehittäminen asiantuntijaksi. Erilaisten kirjallisuuksien ja suhdeverkostojen kautta hankitun tiedon avulla tähdätään organisaation sisäisen kehittämisen avulla koko organisaatioon kehittymiseen. (Mt. 213.)

Poikelan työssä oppimisen orientaatiot ovat tapoja, joiden avulla työorganisaatiossa voidaan kuvata sitä, miten yksilö näkee oman työnsä, itsensä kehittymisen ja oppimisen. Poikela perustelee työssä oppimisen orientaatioiden käyttökelpoisuutta sillä, että työssä kehittyminen on hänen mukaansa määriteltävissä oppimiseksi. Kysymyksessä on siis kokemuksen ja kontekstin välinen suhde, joka määrittää oppimista. (Järvinen ym. 2000, 117–124.)

4 TYÖSSÄ OPPIMINEN OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA

4.1 Oppimisen muodot ja tasot

Oppiminen saa käsitteenä erilaisia merkityssisältöjä riippuen siitä, onko kysymys formaalista, informaalista, nonformaalista vai satunnaisoppimisesta (Sallila & Vaherva 1998, 9). Dohmen (1996, ks. Vaherva 1998, 158–159) määrittelee edellä mainitut käsitteet seuraavasti.

Formaali oppiminen. Muodollisella eli formaalilla koulutuksella tarkoitetaan sellaista oppimista, jota perinteiset koulutusinstituutiot ovat pyrkineet tuottamaan. Tähän kuuluvat kaikki muodolliset koulutusmahdollisuudet peruskoulusta korkeakouluopintoihin asti. Tällainen oppiminen on yleensä tutkintotavoitteista.

Nonformaali oppiminen on sellaista muodollisen oppimisen tyyliin tapahtuvaa tavoitteellista oppimista (esimerkiksi järjestetty kurssi), jonka suorittaminen ei kuitenkaan ole tutkintotavoitteista.

Informaali oppiminen on tiedostettua mutta organisoimatonta oppimista, joka voi tapahtua työpaikalla esimerkiksi omista virheistä oppimisena.

Satunnainen oppiminen on täysin suunnittelematonta oppimista, jota tapahtuu arkielämässä muiden toimintojen ohessa.

Tämä Dohmenin tekemä luokittelu on yksi oppimisen muotojen määritelmistä ja sitä on myös kritisoitu. Esimerkiksi Vaherva (1998, 159) toteaa, että luokittelu kaipaisi vielä selvennystä lähinnä nonformaalin oppimisen määrittelyn suhteen, jossa on piirteitä niin formaalista kuin informaalisesta oppimisesta. Hän ehdottaakin koko käsitteen pois jättämistä ja ottaa vertailuun ainoastaan formaalin ja informaalin oppimisen, jolloin satunnaisoppimista pidetään informaalin oppimisen alalajina.

Tutkimuksessani näen edellä mainittujen oppimisen muotojen soveltuvan käytettäväksi seuraavallisissa yhteyksissä. *Formaalilla oppimisella* tarkoitan Dohmenin tavoin tutkintoon johtavaa koulutusta, josta vastineeksi myönnetään muodollinen sertifikaatti tai todistus. *Nonformaali oppiminen* soveltuu mielestäni työssä oppimisen yhteydessä määriteltäväksi organisoiduksi kurssimuotoiseksi oppimiseksi, jossa painottuu oppimisen suunniteltu ja tiedostettu luonne. Näitä oppimisen tapoja voivat olla työpaikkakurssitusten lisäksi yhteinen toiminnan suunnittelu, palaverit sekä palautekes-

kustelut. *Informaalilla oppimisella* kuvaan sellaista tiedostettua tai tiedostamatonta oppimista, jota tapahtuu käytännön tekemisen kautta. Jaottelussani satunnaisoppiminen on näin osa informaalia oppimista, jonka luonnetta kuvaa parhaiten kokemusoppiminen. Konkreettisesti informaali oppiminen voi ilmetä esimerkiksi oppipoikaoppimisena, kollegoiden välisinä keskusteluina, tiimityönä, tapaamisina, yritysvierailuina ja omista virheistä oppimisena.

Formaalia oppimista tarvitaan paitsi yleissivistyksen, myös työelämän alaspesifin tietämyksen hankkimiseksi. Yhä suurempi osa aikuisten oppimisesta tapahtuu kuitenkin virallisten koulutustilanteiden ulkopuolella erilaisissa nonformaaleissa ja informaaleissa tilanteissa (Marsick & Watkins 1990, 5-6). Aittola (1998, 59–72) on myös todennut, että monissa tutkimuksissa työelämässä olevien yksittäisten henkilöiden kouluttautuminen esimerkiksi erillisillä kursseilla ei tuota kovinkaan paljon hyötyä yrityksen ja työelämän kehittämisen näkökulmasta. Tämän vuoksi olisikin kiinnitettävä huomioita työnteon ohessa tapahtuvan oppimisen tukemiseen ja kehittämiseen, koska työpaikan ulkopuolella tapahtuva kurssikoulutus ei anna riittäviä valmiuksia työelämän kehittämiseen.

Informaali oppiminen on perustellusti työorganisaatioissa vallitsevin oppimisen muoto ja sitä ohjaavat työn oppimiseen liittyvät tavoitteet (Vaherva 1999, 99). Marsick ja Watkins (1990) määrittelevät informaalin oppimisen yleisesti kokemuksesta oppimiseksi, joka voi olla suunniteltua tai suunnittelematonta. Parhaimmillaan informaalista oppimisesta voi tulla jatkuva prosessi. Koivisto (1997, 43) kuvaa seuraavassa hyvin työelämän oppimista.

”Informaalissa ‘sorvin, aarporan ja hitsipillin kontekstissa’ henkilö oppii selviytymään työvälineistä, urakoista, työnjohtajasta, työtahdin kiristys- ja palkanalennusyrityksistä; formaalisissa, henkilöstökoulutuksen kontekstissa henkilö ehkä oppii – tai ainakin saa kuulla - ‘valitut palat’ yrityksen laatupolitiikan tavoitteista ja nonformaalisissa, työmaan kahviporukoiden kontekstissa henkilö ehkä oppii, että tuotannon kehitys ja suunnittelu on ‘meille kuulumatonta’ insinööri- ja toimihenkilöportaan työtä!”

Informaalissa oppimisessa on kyse oppijan oman toiminnan kontekstisuudesta ja situationaalisuudesta, koska eteen tulevat ongelmat on ratkaistava ilman, että olisi mahdollista jäädä odottamaan tietyn kurssin alkamista. Työssä oppiminen perustuukin siten työntekijän ja hänen ympärillensä olevan toimintaympäristön vuorovaikutukseen. Edellä esitettyjen oppimisen muotojen lisäksi oppimisen luonteesta esitettyjä erotteluja on tehty myös erilaisten tasomäärittelyjen mukaan.

Oppimisen tutkimuksen kirjallisuudessa monet tutkijat ovat päätyneet tarkastelemaan oppimista erilaisten tasojen kautta (esim. Argyris & Schön 1978; Bateson 1972 & Senge 1990). Parhaiten tämän tutkimuksen luonteeseen sopii Batesonin tasojen määrittely, koska se tukee ensisijaisesti juuri

oppimisen kontekstisidonnaisuutta. Bateson (1972 ks. Engeström 1995, 84–87) on hahmotellut teorian, joka käsittelee oppimisen muotojen eri tasojen hierarkiaa. Hän erottelee toisistaan kolme eri tasoa. Ensimmäisellä tasolla eli inhimillisen oppimisen asteella on kyse virheiden korjaamisesta erilaisissa tilanteissa tai tekemällä oppimisesta, jolloin oppiminen tapahtuu informaation tasolla. Toisen tason oppiminen tarkoittaa muutosta ensimmäisen tason oppimisessa. Tällöin saavutetaan tietämys ensimmäisen tason oppimiseen liittyvistä muutoksista sijoittamalla ne kontekstiinsa. Osa muutoksista voidaan saavuttaa yrityksen ja erehdyksen kautta hakemalla kokemuseräisesti toimivia ratkaisuja ja osa saavutetaan tietoisella kokeilemisella. Bateson on kuitenkin havainnut myös, että ihmisillä esiintyy kolmannen tason oppimista, johon liittyy paitsi tehtävän ratkaisun, myös oman ajattelun kyseenalaistaminen. Kolmannen tason oppiminen haastaa toisen tason oppimisen ja avartaa minäkeskeistä tehtävän ratkaisemista ja toiminnan yhteisöllistä merkitystä syventäen näin oppimista.

Oppimista voidaan siis tarkastella hyvin erilaisista näkökulmista. Batesonin teoria antaa oppimisen tarkastelulle systeemiteoreettisen ja kommunikatiivisen oppimisen lähtökohdan, kun taas edellä esittämäni oppimisen muotojen luokittelu on konkreettisempi lähestymistapa oppimisen tarkasteluun. Seuraavassa tarkastelen syvemmin tämän tutkimuksen työssä oppimista määrittäviä erityispiirteitä.

4.2 Työssä oppimisen erityispiirteet

Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen on alettu kiinnittää yhä enenevässä määrin huomioita ja sitä on myös ryhdytty tutkimaan hyvin vilkkaasti (Marsick & Watkins 1990, 37). Suomalaisessa tutkimuksessa työssä oppiminen määritellään usein henkilöstön kehittämismenetelmäksi, jossa työntekijä ohjataan tarkoituksellisesti tehtäviin, joihin perehtyminen kehittää häntä (Kulmala 1998; Sarala 1988; Varila 1992, ks. Väisänen 2003, 7). Poikela (2005b, 27) erottaa työssä oppimisen perinteisestä henkilöstön kehittämisestä. Hän tarkoittaa sillä sellaista oppimista, joka on kiinteä osa työprosesseja, jolloin työntekijällä on mahdollisuus oppia työssään ja työstään kyseenalaistamalla, kokeilemalla ja testaamalla uusia työtapoja. Perustellusti voidaan todeta, että on olemassa niin monia erilaisia tapoja oppia työelämässä, että yhtä yleistä työssä oppimisen käsitettä ei voida määritellä. Työssä oppimista voidaan lähestyäkin niin yksilö- kuin organisaatiopainotteisesti. Molemmissa on vahvasti läsnä oppimisen konteksti.

Työssä oppimisen käsitteet ovat melko uusia mutta ne ovat jatkuvasti enemmän näkyvissä dynaamisuutta ja innovatiivisuutta korostavassa työssä oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (Varila & Rekola 2003.) Työssä oppimisen käsitettä on lisäksi määritelty tarkemmin sen mukaan onko se kirjoitettu yhteen vai erikseen. Erikseen kirjoitettuna *työssä oppiminen* voidaan nähdä yläkäsitteenä, jolloin oppimisessa painottuu sen tapahtumapaikka. Yhteen kirjoitettuna *työssäoppiminen* ymmärretään laajemman työssä oppimisen alakäsitteeksi, jonka rinnakkaiskäsitteitä ovat mm. työharjoittelu, -kasvatus tai projektityöskentely. (Varila & Rekola 2003, 17.) Työssä oppiminen erikseen kirjoitettuna kuvaa parhaiten tässä tutkimuksessa tarkoitettua oppimista, koska tutkimukseni kohdistuu tarkastelemaan oppimista nimenomaan työntekijän omassa kontekstissa.

Työssä oppiminen on laaja käsite ja sillä on yhtymäkohtia moniin muihin teorioihin ja käsitteisiin. Varila ja Rekola (2003, 212–216) ovat omassa tutkimuksessaan halunneet irrottautua aikuiskasvatustieteen alalla vallitsevasta ajattelusta ja ovat analysoineet työssä oppimista merkityksellisen oppimiskokemuksen kautta. He esittävät, että työssä oppimisen teoria tarvitsee tuekseen paikallisia erillisteorioita, joiden tehtävänä on yleisen teorian kehikossa osoittaa, miksi tietty työssä oppimisen tapa on tietyssä tilanteessa muita työssä oppimisen tapoja toimivampi. Yleisen teorian perusilmiö on työssä oppiminen ja sen myötä tapahtuva yksilön muutos. Perusilmiön ajallista ja paikallista ulottuvuutta hahmottavat ympäristötekijät, jotka vaikuttavat yksilön oppimismahdollisuuksiin. Näitä keskeisiä tekijöitä ovat *kehystekijät* (yhteiskunnan tila, kehitysnäkymät, mahdollinen konserni),

organisaatiotekijät (rakenne, hierarkisuus, henkilöstöstrategia), *työyhteisötekijät* (ilmapiiri, avoimuus, sallivuus, kannustavuus) ja *työn luonne* (itsenäisyys, innostavuus, haasteellisuus).

Työssä oppiminen mahdollistuu työpaikalla todennäköisimmin silloin, kun henkilöt kohtaavat haasteellisia ja epäselviä tilanteita, joissa he eivät tiedä kuinka tulisi toimia. Ruohotie (1996, 152–153) on luokitellut työssä oppimisen haasteet kolmeen pääluokkaan. *Työhön liittyvät siirtymävaiheet* tarkoittavat muutosta työroolissa, kuten esimerkiksi työn sisällössä tai vastuualueissa. *Työn kehittävät piirteet* liittyvät erilaisiin ongelmiin ja pulmatilanteisiin, kuten vaatimukset muutoksen aikaansaamiseksi, työhön liittyvä suuri vastuu tai vaikuttaminen henkilöihin, joihin yksilöllä ei ole suoraa vaikutusvaltaa. *Työn toiminnallista haittaa* kuvaavat esimerkiksi kannustamaton esimies tai vaikeat taloudelliset haasteet, jotka vaikeuttavat työn suorittamista ja vähentävät sen takia motivaatiota.

Työssä oppiminen voidaan liittää kiinteästi työpaikalla ja työympäristön kontekstissa tapahtuvaksi toiminnaksi, josta on tullut organisaatioiden kehittämisen tärkeä työväline haettaessa jatkuvuutta ammatilliseen osaamiseen. Huomion arvoista on myös se, mistä oppimisen tarpeet tulevat, koska oppiminen itsessään ei ole kuitenkaan organisaatioiden perimmäinen tarkoitus. Oppimisen tekee osin mahdolliseksi työorganisaatioiden kehittyminen ja työn luonteen muuttuminen. Näillä edellytyksillä voidaan siis katsoa olevan suora yhteys työntekijöiden taitojen kehittymiseen ja heidän kouluttamiseensa. Bratton ja Gold (2003, 139) toteavat, että monissa empiirisissä tutkimuksissa on havaittu uusien työn organisointimuotojen vaikuttavan yksilöiden kehittymiseen ja oppimiseen. Muutokset työn organisoinnissa vaativat heidän mukaansa ennen kaikkea formaalia ja informaalia oppimista työn suorittamisen taidoissa sekä päätöksentekokyvyssä ja ryhmätyöskentelytaidoissa. Edellisten lisäksi myös taloudelliset resurssit rajaavat organisaatioissa toimivien yksilöiden oppimismahdollisuuksia.

Edellä esitetyille työssä oppimisen tavoille ja malleille on ominaista se, että ne eivät tapahdu tyhjiössä. Yksi tärkeimmistä tavoitteista tutkimuksessani on liittää työssä oppiminen ja sen tulkita siihen työn määrittämään kontekstiin, jossa oppiminen tapahtuu. Työssä oppimisen yhteydessä käytävässä keskustelussa onkin painottunut yhä enemmän oppimisen kontekstisidonnaisuus (Vaherva 1999, 160). Tämä tulee esiin työpaikoilla, kun yhä enemmän oppimista vaativat tilanteet ilmenevät oman työn yhteydessä ongelmatilanteina, jotka vaativat lähes välitöntä ratkaisua.

Kontekstuaalisuuden käsitteet ovat vaikeasti määriteltäviä, koska niihin vaikuttavat suuresti se, mikä tieteen filosofinen lähtökohta on niiden taustalla (Tikkamäki 2006, 129–130). Säljö (2004, 130, 136) on kuitenkin määritellyt kontekstin sanatarkasti tarkoittavan ”se, mikä ympäröi”. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kaikki toiminta ja ymmärrys ovat osa erilaisia konteksteja. Usein

sanaa kuitenkin käytetään monin eri tavoin ja toisinaan se on määritelty ja sitä on käytetty hyvin väljästi. Säljön mukaan usein kuultua toteamusta ”konteksti vaikuttaa” ei pidä paikkaansa. Konteksti ei vaikuta, koska kaikki toiminta ja ymmärrys tapahtuvat osana kontekstia. Ensin ovat siis olemassa toiminnot, jotka sisältyvät konteksteihin ja luovat niitä.

Poikela (1999, 38) määrittelee kontekstuaalisuuden historian, ajan ja muutoksen käsitteillä, koska se mitä tutkitaan, on aina suhteutettava näiden käsitteiden avulla. Kontekstuaalisuus liittyykin aina tiiviisti kokemuksen ja oppimisen suhteeseen. Kokemusta määrittävät siis aina subjekti ja konteksti. Yksilö ei kuitenkaan ole kontekstin uusintaja vaan kokemuksen kautta hän uudistaa sitä. (Mäkinen, 2005, 46.)

Van der Kling (2000 ks. Pohjonen 2002, 87) on omassa työssään selvittänyt sitä, miten pedagogiset ja didaktiset mahdollisuudet sekä työpaikan ominaisuudet vaikuttavat työssä oppimiseen. Hänen mukaansa didaktiset mahdollisuudet vaikuttivat vähiten ja työn ominaisuudet, kuten työn organisointi eniten siihen, miten työssä opitaan. Työssä oppiminen kiinnittyy vahvasti työn ja koko organisaation kontekstiin. Voidaankin olettaa, että työpaikka oppimisympäristönä on monimuotoisempi kuin suljettu oppilaitos. Työssä oppimisen konteksti olisikin mielekästä ymmärtää reaali maailman todellisiin tehtäviin ja ilmiöihin sidottuna.

Edellä sanottua täydentävät Soinin, Rauste-von Wrightin ja Pyhältön (2003, 288) esittämä toteamus, jonka mukaan työssä oppimisen teho perustuu siihen, että siinä pyritään vastaamaan syvällisellä tavalla omakohtaisiin ja omiksi koettuihin kysymyksiin tietyssä kontekstissa. Tällöin työssä oppimisen edellytyksenä on, että työympäristö, jonka kontekstissa oppiminen tapahtuu, on oppimista edistävä.

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista voidaan myös perustellusti pitää itseohjautuvana oppimisena, koska ihmiset pyrkivät oppimaan uutta löytääkseen tehokkaampia työn onnistumista edistäviä toimintatapoja. Gerber, Lankshear, Larsson ja Svensson (1995, 27–31) ovat tutkineet pienimuotoisessa tutkimuksessa australialaisia työpaikkoja ja niiden työntekijöiden työhön integroituvaa oppimista. He ovat todenneet, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistajia voidaan jaotella karkeasti kuuteen luokkaan, joissa korostuu yksilön itseohjautuneisuus.

1. Oppiminen kokeilemalla yrityksen ja erehdyksen kautta sekä analysoimalla omia virheitä, tekemisiä ja kokemuksia.
2. Oppiminen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä heidän työnteon tarkkailu.
3. Oppiminen muodollisessa koulutuksessa.
4. Oppiminen muita ohjaamalla tai opastamalla
5. Oppiminen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla
6. Oppiminen laadun varmistukseen liittyvien korjaustoimenpiteiden yhteydessä.

Gerberin ja kumppanien tulokset erilaisista oppimistavoista ovat tutkimuksen pienestä mittakaavasta huolimatta samansuuntaisia muiden samankaltaisten tutkimusten kanssa. Tulokset kertovat, että työssä oppimisen mahdollisuuksia on monia. Henkilöstöjohtamisen ja kehittämisen kannalta olisi-kin ensiarvoisen tärkeää tietää, mitä oppimismuotoja yrityksen henkilöstö pitää parhaina, jotta jatkossa osattaisiin suunnata koulutusta ja kehittämistä mahdollisuuksien mukaan oikeiden informaatiiväylien käyttämisen suuntaan. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään missä määrin edellä esitellyt oppimisen muodot esiintyvät tutkimuskohteen henkilöstön keskuudessa.

Malcom Knowles (1966) on humanismiin nojautuen kritisoinut pedagogiikka-termiä ja nostanut sen rinnalle andragogiikka-käsitteen. Hän halusi korostaa aikuisen oppimisen erityistekijöitä, kuten itseohjautuvuutta ja informaalin oppimisen luonnetta. Knowlesin, kuten Kolbinkin (1984), teoria painottuu itsensä kehittämisen mahdollistamiseen. Knowlesin ajatuksissa korostuu yksilö itseohjautuvana oppijana, jolla kokemus toimii oppimista rikastuttavana toimintana. Oppimisen luonteessa painottuu ongelma-keskeisyys, eli nimenomaan kokemuksen kautta tapahtuva ongelmanratkaisu. Andragogiikka -käsitteellä Knowles (1966, 8-12) korostaa seuraavia tekijöitä, jotka erottavat aikuisen oppimisen lasten oppimisesta:

1. Itsetuntemus: korostaa oppijan tietoista siirtymistä riippuvaisuudesta vastuulliseksi itseohjautuvaksi oppijaksi.
2. Kokemus: elämän aikana syntynyt kokemus toimii oppimista rikastuttavana varastona ja nämä kokemukset summautuvat heterogeenisessä ryhmässä.
3. Halu oppimiseen: syntyy aidosta tiedon puutteesta ja kehittymisen tarpeesta oman elämän sisällön mukaisesti.
4. Oppimisen orientoituneisuus: oppimisen relevanssi ja välitön soveltaminen.
5. Motivoituminen: kypsä sisäsyntyinen motivaatio; itsetunto, tunnustukset, parempi elämänlaatu ja itsevarmuus.

Nämä aikuisen oppijan erityispiirteet ovat saaneet monet kriittiset tutkijat huomauttamaan, että Knowles suurentelee aikuisten ja lasten oppimisen eroja. Huolimatta siitä ovatko erot merkityksellisiä verrattuna lasten oppimiseen, Knowlesin aikuisen oppijan piirteet ovat mielestäni kuvaavia ja antavat tukea monille oppimisen malleille. Näin Knowlesin humanismiin perustuvat aikuisen oppimisen erityispiirteet voisivat toimia selittävinä tekijöinä tarkasteltaessa tutkimuskohteen henkilöstön oppimista.

Työssä oppimisesta on tullut siis vallitseva muoto sellaisessa organisaatioiden toiminnassa, jolla pyritään vastaamaan työelämän haasteisiin. Mäkinen (2005) toteaa työssä oppimisen luonteen olevan kaksitahoinen, se hyödyttää sekä yritystä että yksilöä. Pohjonen (2002, 97) tiivistää kokemuksen ja reflektion merkityksen työssä oppimisessa siten, että työssä oppimisessa korostuu kokemuksen kautta oppiminen. Sekä oman itsereflektion että työssä oppimisen kokonaisuuteen liittyvien toimijoiden reflektion kautta mahdollistuu myös yhteisöllinen työssä oppiminen. Tämän avulla onnistutaan myös vastaamaan työelämän jatkuvaan muutokseen ja haasteellisuuteen. Kokemuksellisen oppimisen malli korostaa yksilökeskeistä lähestymistapaa, mutta työssä oppiminen tapahtuu myös yhteistoiminnallisen oppimisen varassa, jossa tiimien merkitys korostuu.

4.3 Kokemuksellisuus ja reflektio työssä oppimisessa

4.3.1 Yksilön reflektiivinen oppiminen

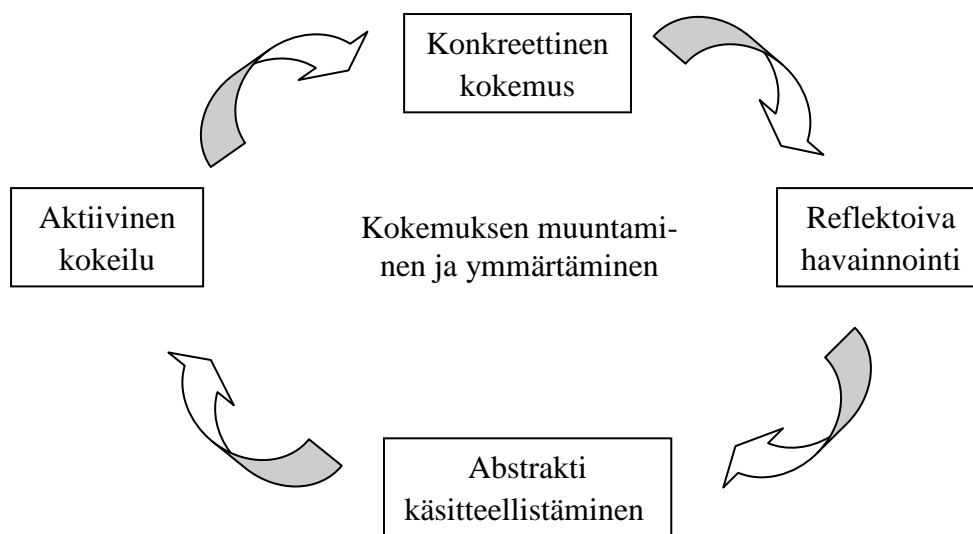
Kuten jo edellä totesin, työssä oppimisen kannalta merkityksellisimmän oppimisen tavan on nähty yleensä olevan informaali oppiminen. Informaalia oppimista taas määrittää ja luonnehtii vahvasti kokemuksellisuus. Näin ollen useimmille oppimistavoille työpaikalla onkin yhteistä kokemuksen keskeinen merkitys. Kokemuksellinen oppiminen juontaa juurensa eksperimentaalisesta teoriasuuntauksesta, jossa oppiminen käsitetään kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisenä suhteena ja näin se on vahvimmillaan juuri työelämän oppimisen kuvaajana. Suomenkielisessä kirjallisuudessa tähän termiin on viitattu sanoilla kokemukseen perustuva, kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen oppiminen (Järvinen ym. 2000, 81).

Amerikkalainen David A. Kolb on yksi tunnetuimmista kokemuksellisen oppimisen edustajista. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämalli on kuvaus syklistä oppimisen mallista, jossa oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Teorian ytimenä on ajatus, että yksilön omakohtainen

kokemus luo pohjan oppimiselle ja mallissa painottuvat oppiminen ymmärtäminen ja soveltaminen prosesseina. Kolb (1984, 38) kuvaa oppimista seuraavasti: ”*Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.*”

Kolbin (1984, 26–38) kokemuksellisen oppimisen kehää määrittävät seuraavat ominaisuudet.

- Oppiminen on parhaiten ilmaistuna prosessiluonteinen
- Prosessi on kytkeytyneenä kokemuksen ympärille, jossa kaikki oppiminen on aina uudelleen oppimista
- Oppimisprosessi vaatii ratkaisua ristiriitaisten sopeutumistapojen välillä, joiden kautta kokemusoppiminen kuvaillaan
- Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka vaatii luovuutta, ongelmanratkaisutaitoa ja päätöksentekokykyä sekä asioihin perehtyneisyyttä
- Oppiminen sisältää vuorovaikutuksen yksilön ja ympäristön välillä
- Oppiminen on prosessi, jossa luodaan uutta tietämystä



KUVIO 2. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984)

Onnistunut oppimisprosessi tuottaa aina uutta sovellettavaa tietoa ja uusia kokemuksia, jotka reflektoidaan yksilöllisesti. Oppimisen tavoitteena on hyvän käyttöteorian muodostuminen ja sen soveltaminen käytännössä. Kolbin mallissa on kuvattuna neljä eri oppimistapahtuman ulottuvuutta. Ensimmäinen näistä on omakohtainen konkreettinen kokemus, toisena refleктоiva havainnointi, kolmantena abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen sekä neljäntenä käsitteiden seuraamusten koettelu uusissa tilanteissa eli aktiivinen kokeilu. Tämän jälkeen prosessi palaa alkuun ja johtaa edelleen uusiin konkreetteihin kokemuksiin. (Kolb 1984, 40–42.)

Kolb puhuu “dialektisestä jännitteestä” eli vastakkainasettelusta kokemuksellisen ja käsitteellisen oppimisen välillä, joista ensin mainituissa (pysty akseli) on kyse kokemuksen tiedostetusta ymmärtämisestä ja jälkimmäisessä (vaaka-akseli) on kyse kokemuksen muuntamisesta pohtimisen ja soveltamisen avulla. Kokemusoppimisen mallissa on oleellista, että pelkkä kokemus ei riitä yksilön oppimisen perustaksi, vaan käsitteet ja yleistyksykset syntyvät vasta, kun yksilö pohtii ja refleктоi kokemuksiaan. Ratkaisevin vaihe oppimisprosessissa onkin reflektionnin vaihe, jossa yksilön sisäinen ajattelu ja ulkoinen toiminta on muunnettava ymmärrykseksi. (Kolb 1984, 40–42.)

Alun perin malli oli kehitetty nimenomaan työelämän kontekstiin, minkä jälkeen sitä on vasta sovellettu formaalin koulutuksen yhteydessä. Sykli kuvaa yksilön oppimista oman työnsä kontekstissa, jossa aiemmat kokemukset ja taidot muodostavat jatkuvan työssä oppimisen perustan. (Poikela 2005b, 21, 28.) Kolbin malli on saanut myös osakseen kritiikkiä, joka on kohdistunut siihen, että Kolb on asettanut kokemuksen ainoaksi oppimisen lähtökohdaksi. Järvisen ja Poikelan (2000, 319) mukaan parempi tulkinta edelliseen kuitenkin on se, että Kolb kuvaa enemmän kokemuksen tuottamista prosessin aikana kuin itse kokemusta oppimisen lähtökohtana. Toinen malliin liittynyt arvostelu on kohdistunut reflektioon. Vaikka Kolb onkin huomioinut tämän ja asettanut sille paikan prosessissa, ei se kuitenkaan joidenkin tutkijoiden mielestä ole riittävän syvällisesti määritelty. Kriittikistä huolimatta Kolbin kokemuksellisen kehän suosio on säilynyt ja siihen on varmasti vaikuttanut sen ymmärrettävyys ja sovellettavuus juuri työyhteisön kontekstiin sekä positiivinen usko ihmisen kehittymiseen ja oppimiseen.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää on kehitetty edelleen ja sen päälle on sovellettu monia uusia oppimisen malleja. Yksi tällainen työssä oppimisen yhteyteen sovitettu malli on Järvisen ja Poikelan (2000) työssä oppimisen prosessimalli. He toteavat, että useat teoreettiset mallit ovat keskittyneet vain joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmaan, mutta oppimisen tavoitteena tulee olla näiden tasojen samanaikainen tarkastelu. Prosessimalli auttaa ymmärtämään työssä tapahtuvan oppimisen kokemuksellisen luonteen eri tasojen välisenä prosessina. Työssä oppiminen näh-

dään tällöin kiinteänä osana työprosesseja, jolloin työntekijällä on mahdollisuus oppia työssään kyseenalaistamalla, kokeilemalla, testaamalla ja hankkimalla tarvittaessa uusinta tietämystä kehittymisen tueksi. Kokemuksellisuuden lisäksi malliin on lisätty Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon muuntelun malli sekä Crossanin, Lenen ja Whiten (1999) oppivan organisaation yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasot (Järvinen & Poikela 2000, 319).

Oppimista kuvataan Järvisen ja Poikelan (2000) työssä oppimisen mallissa siis yksilöiden, ryhmien ja organisaation välisinä suhteina, eikä oppimista organisaatiossa voi selittää ilman yksilöitä tai ryhmiä. Mallissa oleellista ei ole niinkään se, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation tasolla vaan se, mitä tapahtuu niiden välillä. Malli painottaa voimakkaasti kokemuksen reflektointia, jolloin yksilötason reflektiivinen havainnointi ja ryhmätason kollektiivinen reflektointi tulkitaan intuitiivisesti toiminnan tasot yhdistäväksi reflektiiviseksi prosessiksi. Mallissa korostuu myös oppimisen kontekstuaalisuus, jolloin reflektio ei ainoastaan kuvaa oppimisen yksilötekijöitä vaan myös sosiaalisia ryhmän ja organisaation toimintaa määrääviä tekijöitä. Konteksti vaikuttaa myös reflektion (palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin), tiedon muodostamisen ja oppimistoiminnan merkityksiin. Reflektiolla on kaksoisfunktio, koska se välittää tietoa ongelmanratkaisun kehittämistä ja uudistamista varten ja toisaalta se toimii yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen lähteenä. (Poikela 1999; Järvinen & Poikela 2000, 318–323; Poikela 2005b, 34–36.)

Kokemukselliseen oppimiseen ja sen teorian kehittämiseen on useissa kirjoituksissa yhdistetty Kolbin lisäksi muun muassa John Dewey, Jack Mezirow ja Peter Jarvis. Yhteistä edellä esitellyille ajattelijoille on se, että he pitävät kokemuksellisen oppimisen taustalla oppijan aikaisempia elämäkokemuksia, jolloin oppiminen nähdään jatkuvana. Vaikka kukin näistä kokemusoppimisen teoreetikoista puhuukin tästä eri termein, ovat heidän näkemyksensä siltä osin yhtenevät, että heidän mukaansa uudet kokemukset rakentuvat aikaisempien kokemusten varaan. (Varila & Rekola 2003, 131, 123–124.)

John Dewey on eräs kasvatustieteen klassikoista, jonka tuotanto vuosilta 1916–1951 on laaja-alainen ja moniaineellinen. Viime vuosikymmeninä hänen ajatuksensa ovat olleet pohjana monille kokemuksellisen oppimisen teorioille aikuiskoulutuksen rintamalla. (Miettinen 1998, 85.) Varsinkin Deweyn myöhäistuotantoa on ymmärretty kokemuksen kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yksilö kyseenalaistaa toimintaansa ja konstruoi käsityksiään ympäröivästä maailmasta (Törmä 1998, 324).

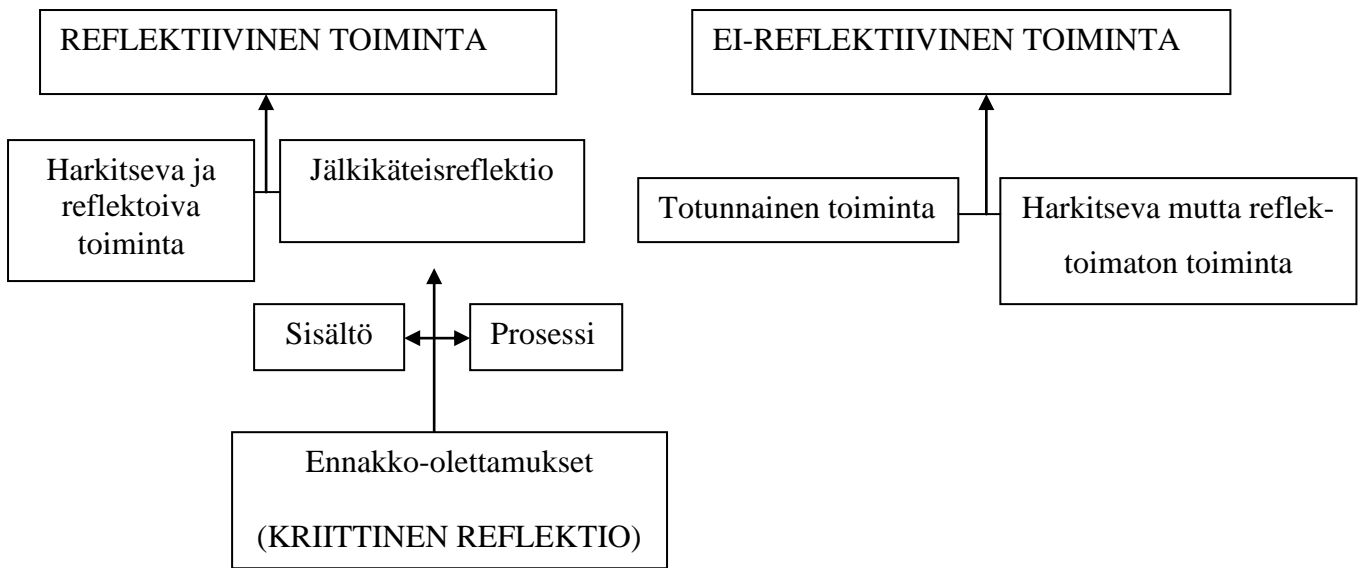
Omissa teoreettisissa pohdinnoissaan Dewey tarkastelee kokemusta ja oppimista, joiden välissä tekemällä oppiminen ilmenee. Dewey korostaa aiempien kokemusten merkitystä ja näiden liittymistä toisiinsa, sillä kokemukset vaikuttavat yksilön toimintaan ja asenteisiin. Keskeistä hänen ajatte-

lussa on se, että ihminen hyödyntää kokemaansa oppimisen yhteydessä. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan johda syvälliseen ymmärrykseen, vaan tarvitaan reflektiota, jonka tulisi johtaa reflektiiviseen ajatteluun. Deweyn oppimisen teorian tarkoituksena on muuntaa reflektiivisen ajattelun avulla ristiriitaiset tai vaikeat tilanteen ymmärrettäviksi ja sitä kautta pyrkiä muuntamaan tilanne selkeäksi ja johdonmukaiseksi (Dewey 1959, 164–177.)

Dewey on kehittänyt teoriansa erityisesti lasten oppimiseen, mutta sitä on sovellettu paljon myös aikuisten parissa. Miettinen (1998, 85) erottelee Deweyn ja Kolbin kokemusperäisen oppimisen ja hänen mukaansa Kolb puhuu ennemminkin kokemusperäisestä oppimisesta (experimental learning), kun taas Dewey puolestaan puhuu kokeilevasta toiminnasta ja oppimisesta (experimental activity and thought). Käytän tämän tutkimuksen yhteydessä kokemuksesta oppimisen käsitettä Miettisen tapaan. Kokemusperäisellä oppimisella tarkoitan omasta kokemuksesta tai esimerkiksi toisen opastuksella oppimista, jolloin painottuu oppimisen kokemus ja sen reflektointi Kolbin kehän mukaisesti. Kokeilevalla oppimisella tarkoitan Deweyn kokeilevalle oppimiselle tyypillistä oppimista, jossa on mukana reflektiivinen kokeilu, mutta oppiminen on luonteeltaan tutkivaa.

Deweyn määritelmä kokemuksellisuudesta on tarjonnut Mezirowille lähtökohdan reflektiivisen toiminnan tarkastelulle, jossa myös hän nostaa reflektoinnin oppimisprosessin keskiöön. Hän tarkastelee oppimista persoonalliseen muutokseen johtavana prosessina, jossa reflektointi ja kriittisyys johdattelevat kohti uusia perspektiivejä. Mezirow (1996, 17) määrittelee uudistavan oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempiä ymmärtämistä ja toimintaa. Aikuiskoulutuksessa on tärkeää huomioida, että kunkin yksilön havainnot ja ajattelu määräytyvät hänen omassa viitekehysessään eli niiden oletusten joukosta, jotka hän on muodostanut aikaisemman elämäkokemuksensa pohjalta. Mezirowin mukaan suuri osa yksilön oppimista edellyttää uusien tulkintojen tekemistä, joiden perusteella hän voi kehittää ja vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiään tai luoda uusia merkitysskeemoja.

Mezirowille reflektio siis tarkoittaa omien uskomustensa mukaista toiminnan ja menettelytapojen uudelleen suuntaamista. Reflektiivinen toiminta voidaan ymmärtää Mezirowin mukaan kriittisen reflektion kautta (kuviot 3). Kriittisellä reflektiolla Mezirow tarkoittaa omien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia ja näiden oletusten pohtimista. Reflektiivisen toiminnan ja ei-reflektiivisen toiminnan erottaa toisistaan niiden taustalla oleva kriittinen reflektio, jota voi tapahtua joko jälkikäteisreflektiona tai harkitsevana reflektoivana toimintana. Edellä mainitut edellyttävät toimijan pysähtymistä arvioimaan tilannetta uudelleen kysymällä: Mitä tein väärin? (Mezirow 1996, 21–23.)



KUVIO 3. Mezirowin (1996) kriittisen reflektion ja toiminnan suhde.

Perinteinen mallioppimiseen perustuva oppipoikaoppiminen on tyypillistä uusintavaa oppimista, jossa työ opitaan seuraamalla kokeneempaa ja taitavampaa työntekijää. (Raivola & Vuorensyrjä 1990). Tynjälä (1999, 135) esittää vastavuoroisen oppipoikaoppimisen mallin, jossa sekä kokenut mestri että kokematon oppipoika opettavat toisiaan oppimisen varmistamiseksi. Pelkkä kokemus sellaisenaan ei kuitenkaan riitä oppimisen ehdoksi, vaan tarvitaan myös kokemuksen reflektointia, jonka avulla kokemukselle voidaan löytää jokin merkitys (Ruohotie 1996, 36). Näkisinkin mielekkäänä ajatella, että oppipoikaoppiminen toimii Kolbin omakohtaisen kokemuksen yhteydessä tapahtuvana tai jopa sitä edeltävänä tapahtumana, koska usein uusi taito välittyy noviisille kokeneemman yksilön käytännön esimerkin tai opastamisen kautta. Tämän jälkeen kokemusta voidaan reflektoida, käsitteellistää tai aktiivisesti kokeilla käytännön toiminnassa. Työssä oppimisessa tulisikin varmistaa, että työntekijän kokemus ei jää irralliseksi. Omien kokemusten ymmärtäminen ja aktiivinen hyödyntäminen on työssä oppimisen kannalta tärkeää, kuten Kolbin mallissakin tulee esille.

Mezirowin käyttämien uusintavan ja uudistavan oppimisen käsitteiden erona on se, että uusintava oppiminen on vanhan uusintamista, vaikka siinä tieto ja toimintatavat saavuttavatkin uusia ihmisiä, toimintakäytänteet eivät silti muutu. Uudistava oppiminen on selkeästi uuteen pyrkivää ja uutta kehittävää oppimista, jolloin toiminnan tavoitteena on muutos totutuissa ajattelutavoissa ja toiminnassa. Näen, että uudistavan oppimisen avulla voidaan pyrkiä muuttamaan myös koko organisaation toimintaa ja sen vuoksi olen halunnut ottaa sen mukaan tutkimukseni yhdeksi lähtökohdaksi. Tarkastelen uudistavaa oppimista yksityiskohtaisemmin seuraavassa luvussa.

4.3.2 Organisaatiota uudistava oppiminen

Suurin osa yrityksen osaamisesta ja oppimisesta liittyy rutiinien ja sen hetkisen tilanteen säilyttämiseen sekä pysyvyyden korostamiseen. Ruohotie (1996, 35–36) toteaa, että tällainen oppiminen ei enää riitä kehittyvässä ja innovatiivisessa organisaatiossa, jossa ongelmat ovat monimutkaisia ja liittävät usein yhteen laajemman ongelma-alueen, joka vaatii uudenlaisten ratkaisujen tuottamista. Uudistavasta oppimisesta voidaan puhua, kun organisaation toimijoiden keskuudessa käytettävissä olevat toimintatavat uudistuvat. Ymmärränkin uudistavan oppimisen organisaation tasolla tapahtuvaksi oppimiseksi, kun työyhteisössä vallitsevia toimintoja uudistetaan ja reflektiivinen oppiminen on nähtävissä esimerkiksi Kolbin (1984) mallin kautta yksilön omana oppimisprosessina. Samoin kuin uudistavassa oppimisessa, Kolbkin tuo mallissaan esiin kokemuksen reflektoinnin syvemmän merkityksen käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan kautta. Ruohotien (1996) mukaan uudistava oppiminen menee kuitenkin hieman pidemmälle kuin reflektiivinen oppiminen. Uudistavassa oppimisessa opittu uusi asia saa sisäisen ymmärryksen lisäksi ulkoisen merkityksen eli sisäistettyä tietoa sovelletaan käytännön ongelmien ratkaisuun. Uudistava oppiminen perustuu siis kriittiselle reflektiolle, jonka avulla tulisi pyrkiä kokonaisvaltaiseen ja sisäisesti ymmärrettyyn näkemykseen omasta toiminnasta uudenlaisessa toimintaympäristössä. Ruohotie tarkoittaa organisaation oppimisella valmiutta tuottaa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja sekä kykyä hankkia jatkuvasti uutta osaamista ja hyödyntää sitä käytännössä. Tämän uudistavaan oppimiseen perustuvan toiminnan avulla kehitetään ja pyritään vaikuttamaan organisaation toimintaympäristöön, jonka tuloksena on kokonaisvaltainen ja sisäistetty ymmärrys omasta kokemuksesta uudenlaisessa toimintaympäristössä.

Tällainen rutiinien ja käytäntöjen muuttaminen edellyttää toiminnan tarkastelua kriittisen ja pohtivan reflektion avulla. Uudistava oppiminen ei tapahdu sattumalta kokemuseräisesti, vaan yksilön on oltava aktiivisessa roolissa oppimistapahtuman aikana. Järvisen ym. (2000, 109–110) mukaan oppimisprosessissa yksilön ja yhteisöjen tasojen prosessit eivät ole irrallaan toisistaan, vaan pikemminkin sisäkkäisiä. Yksilön kokemus tekee yhdessä muiden toimijoiden kokemusten kanssa mahdolliseksi yhteisötason kokemusten syntymisen, jolloin näiden kokemusten yhteinen reflektointi ja kokemusten jakaminen tulee mahdolliseksi. Näin mahdollisuus oppia toisten kokemuksista on riippuvainen siitä, miten aktiivisesti tieto kulkeutuu ryhmän sisällä myös muiden ulottuville. Ryhmän tuki mahdollistaa laajemman tietovarannon syntymisen, joka edesauttaa myös yksilön oppimista.

Uusintavan ja uudistavan oppimisen ideaa ovat soveltaneet oppivan organisaation kuvailussa Argyris ja Schön (1996, 20–22) jo 1970-luvulla. He ovat esittäneet Batesonin ajatusten pohjalta organisaation oppimistyyliä yksi- ja kaksisilmukkaisten oppimisen avulla. Yksisilmukkaistessa oppimisessa (single-loop learning) keskitytään siihen, miten parhaiten saavutetaan tavoitteet muuttamalla toimintaa vallitsevien reunaehtojen ja normien puitteissa. Siinä strategiaa voidaan vaihtaa puuttumatta sen taustalla vaikuttaviin arvoihin ja järjestelmiin. Kaksisilmukkaista oppimista (double-loop learning) tapahtuu silloin, kun toiminnassa saadaan aikaa muutosta, jolloin myös taustaoletukset muuttuvat. Tässä toimintaan vaikutetaan vasta, kun ensin on kyseenalaistettu ja kriittisesti arvioitu organisaatiossa taustalla vaikuttavia tekijöitä. Yksi- ja kaksisilmukkaisten oppimisen ero on siis omien tapojen ja toiminnan kriittisessä arvioinnissa.

Organisaation jäsenten ja sen toimintamallien muutoksen perustana on ihmisten kollektiivinen oppiminen, jossa ihmiset oppivat yhteistoiminnan kautta toisiltaan. Tiimityöskentelyssä korostuu reflektiivisten taitojen kehittäminen. Tiimioppimisen yhteydessä voidaan puhua Helakorven (2001, 165) mukaan myös synergiasta, joka ei ole ainoastaan tiimin jäsenten osaamisten summa vaan paljon enemmän ja noudattaa valtaosin samaa mallia kuin koko organisaation oppiminen. Tiimien aikaansaamasta oppimisesta ja kokemuksesta tulisi raportoida muille organisaation jäsenille sisäisten tietoverkkojen kautta, jolloin osaaminen saadaan laaja-alaisempaan käyttöön. Tietoverkot auttavat myös tiimejä tunnistamaan oman oppimistarpeensa organisaatiossa. (Ruohotie 1996, 37.) Galbraith (ks. Viitala 2003, 119–120) toteaa, että tiimit tulisi ennen kaikkea nähdä osaamista integroivana mekanismina, joka vahvistaisi organisaation päätöksentekoa ja yhdistäisi osaamista. Työssä oppimisen tapana näkisinkin tiimit mahdollisuutena jakaa tietoa oman työryhmän kesken paitsi muodollisempien kokousten, myös päivittäisen työskentelyn kautta.

Organisaation oppimismahdollisuuksia on laajalti tutkittu ja käytännöt ovat siirtyneet organisaatioiden jokapäiväiseen käyttöön. Poikela (2005b, 38) toteaa, että organisaatiossa tapahtuva yksilöiden oppiminen, tiimien itsekontrollointi ja kyky tuottaa itsenäisesti uutta tietoa ovat lisääntyneet organisaatioiden toiminnoissa. Poikela korostaakin, että työssä oppimisen oppimisprosessin on lähdettävä liikkeelle yksilötasolta, jonka jälkeen muut oppimisen muodot voivat tulla mukaan. Organisaation toimijoiden on ymmärrettävä työssä oppimisen ilmiötä, jotta he voivat auttaa koko organisaatiota oppimaan. Samalla yhteisön kesken jaettu kokemus voi parhaimmillaan tuottaa organisaatiossa uudistavaa oppimista, jolloin toimintojen uudistaminen tavoittaa useamman kuin vain yhden yksilön.

4.4 Henkilöstön osaamisen kehittäminen

Organisaation osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen ovat vahvasti yhteydessä yksilöiden oppimiseen sekä organisaation kykyyn mahdollistaa uusien käytäntöjen toimivuus. Tämän vuoksi tulisi kin tarkastella sitä, millaisia erilaisia mahdollisuuksia organisaation henkilöstöllä ja sitä kautta koko organisaatiolla on oppia omassa työssään ja kehittää sekä itseään sekä osaamistaan. Organisaatiossa työskentelevien ihmisten työssä oppimisen on tapahduttava sopusoinnussa koko organisaation kehittämistoimintojen kanssa. Näiden varaan luodaan tausta, jonka puitteissa yksilön osaamisen kehittämisen on tapahduttava. 2000-luvulla henkilöstöresurssit on alettu nähdä yhä tärkeämmäksi yrityksen voimavaraksi. Honkasen (1999, 17) toteamus ”Ensin hankitaan ihmiset tai osaaminen ja vasta sitten rakennetaan teknologia ja luodaan tai keksitään markkinat” kertoo siitä, miten tärkeänä organisaatiot ovat alkaneet pitää henkilöstön osaamista ja kehittämistä. Tällöin esille on noussut yhä enemmän myös kysymys siitä, millaiset puitteet organisaatiossa edistävät työssä oppimista.

Yksittäisten henkilöiden kyvykkyyden ja koko organisaation kehittämistyön suurena haasteena on se, miten työntekijät saataisiin itse kehittämään omaa työtään osana arkityötä. Työtapojen kehittäminen on todettu erittäin vaikeaksi, ellei se lähde työntekijöiden omasta halusta ja toiminnasta. (Vartiainen 1994, 25.) Perinteisen henkilöstökoulutuksen lisäksi henkilöstön toimintavalmiuksien kehittämiseen ja oppimiseen voidaan vaikuttaa myös muilla tavoilla. Näitä tapoja ovat jo luvussa 3.1 esille tulleet työkierto, työn laajentaminen, työn rikastaminen ja itseohjautuvat työryhmät. Lisäksi voidaan katsoa oppipoikaoppimisen, työnopastuksen, perehdyttämisen, sijaisena toimimisen, ryhmätyöskentelyn ja opintomatkojen lisäävän henkilöstön työssä oppimisen mahdollisuuksia. Työelämän kehittämisessä onkin haasteena löytää sellaisia ratkaisuja, joiden avulla organisaation tuottavuutta lisätään ja samalla huolehditaan henkilöstön hyvinvoinnista, kehittymisestä ja oppimisesta sekä edellytyksistä pysyä työkykyisenä. (Ruohotie 1996, 103).

Koulutukseen turvautuminen on siis vain yksi tapa kehittää ja opettaa henkilöstöä mutta sen suosio on kuitenkin perustunut monien tuottavuuden parantamisohjelmien vaatimaan huolelliseen perehtymiseen ja toteutuksessa tarvittavien valmiuksien kehittämiseen (Ruohotie 1996, 103). Saralan (1988 ks. Järvinen ym. 2000, 64–65) mukaan suurin osa henkilöstökoulutuksen vaikutuksista menetetään liian vähäisen tukemisen ja liian vähäisen työpaikan kontekstiin liittämisen takia. Hän antaa kaksi vaihtoehtoista koulutuksen kehittämismallia. Ensimmäisen mallin mukaan koulutusta toteutettaisiin kurssimuotoisena, mutta opitun soveltamiseen käytettäisiin entistä enemmän resursseja ohjaustyönä ja taloudellisin satsauksin. Tällöin opitun siirto työelämään olisi helpompaa. Toisen mallin

mukaan oppiminen sidottaisiin osaksi työn kehittämistä ja uudistamista. Suurin osa opiskelusta olisi itseopiskelua, projektityöskentelyä ja laatupiiritoimintaa. Tällöin oppiminen tapahtuu ajankohtaisen työn kehittämisen pohdinnan kautta ja vain osa opetuksesta on kurssimuotoista.

Siirtyminen perinteisestä henkilöstökoulutuksen kouluttajakeskeisestä opetustavasta kohti oppijakeskeisempää tapaa on ollut hidaskä, koska mallioppimista - josta Vaherva (1999, 85) puhuu teknisrationaalisenä mallina – on kauan pidetty tehokkaimpana opetus- ja koulutusmuotona. Tang ja Cheung (1996 ks. Vaherva 1999, 89) ovat omista tutkimuksissaan todenneet, että edellä mainitun behavioristisen lähestymistavan hengissä säilymistä on edesauttanut mallin vastaavuus tayloristisen työnjohtomallin kanssa sekä edelleen organisaatioissa oleva hierarkisuus ja se, että monissa organisaatioissa kouluttajakeskeinen henkilöstökoulutus on lisännyt tuottavuutta. Behavioristinen henkilöstökoulutusmalliin kohdistunut kritiikki liittyykin eniten siihen, ettei malli pysty ottamaan huomioon työntekijöiden kokemia oppimis- ja kehitystarpeita.

Helakorpi (2006, 45) toteaaakin, että henkilöstökoulutuksesta puhuttaessa henkilöstön kehittämisen käsite olisi pyrittävä korvaamaan henkilöstön osaamisen kehittämis-käsitteellä, koska oppimista tapahtuu myös muualla kuin koulutuksessa. Hän jakaakin henkilöstön kehittämisen henkilöstön koulutukseen, tarkoittaen sillä yksilön työssä oppimista kouluttautumalla kursseilla, sekä työyhteisön kehittämiseen. Jälkimmäinen tarkoittaa koko yhteisön ja sen ryhmien yhteistoiminnan kehittämistä. Myös Simmonds (2006, 122–132) esittää kokonaisvaltaisen henkilöstön kehittämisen mallin neljän eri ulottuvuuden – duet, trio, quartet ja orchestra – kautta. Samalla ulottuvuudet kuvaavat henkilöstön kehityksen muuttumista ja ympäristön ja ajankulun mukana lisääntyvää moninaisuutta. Määritelmä luo pehmeämmän lähestymistavan mekanistisen henkilöstökoulutuksen rinnalle. Edellä mainitut ulottuvuudet tavoittelevat kehittymistä oppimisen ja suorituskyvyn vuorovaikutuksena, työn ja oppimisen sekä suorituskyvyn toisiinsa kytkeytyneisyytenä ja laadun merkitsevyyden huomioimisena. Näiden kautta voidaan nähdä kokonaisvaltaisen henkilöstön kehittyminen tapahtuvan.

Henkilöstökoulutuksen käytännön toimivuuden haasteena on saada työyhteisö oivaltamaan, hyväksymään ja kokemaan muutoksen tarpeellisuus. Uudenlaisten toimintamallien ja toimintakäytäntöjen ymmärtäminen edellyttää uudenlaista näkemystä oppijoista, oppimisesta ja koulutuksesta. Järvinen ym. (2000, 65–66) toteavat, että uudenlaisen näkemysten saavuttaminen olisi löydettävissä esimerkiksi itseohjautuvien ja itseorganisoituvien järjestelmien teorioista. Vahervan (1999, 100) mukaan taas henkilöstön kehittäjiä ja kouluttajia haasteena on integroida sopivalla tavalla erilaiset informaaliset ja formaaliset oppimisen muodot.

Organisaatioissa vallitsevat klassiset strategiat ja pyrkimykset organisaation kehittämiseen henkilöstön osaamisen kautta voivat monessa työyhteisössä olla vaikeasti yhteen sovitettavia. Sarala & Sarala (1996, 29–31) korostavatkin, että henkilöstön kehittämisen tulisi tapahtua kiinteästi kytköksissä organisaation strategiaan ja organisaation tulisi luoda oma henkilöstön kyvykkyyden kehittämisstrategia. Oppiva organisaatio on tästä erinomainen esimerkki, jossa tulisi yhdistyä molemmat, sekä organisaation strategia että henkilöstön kyvykkyyden strategia. Argyriksen ja Schönin (1996, 6-7) mukaan organisaation oppiminen onkin pääosin yksilöistä lähtevä prosessi. Mikään organisaatio ei opi, jos yksilöt sen sisällä eivät toimi oppimista edistävällä tavalla. Teollisuuden alalla tämä voisi tarkoittaa yhteisen suunnittelun ja aloitteellisuuden lisäämistä kaikilla organisaation rakenteen portailla, niin tuotannon laadun kuin prosessien toimivuudenkin suhteen. Tämän lisäksi on oppiminen ja kehittyminen tehtävä mahdolliseksi kaikilla organisaation tasoilla.

Onko oppivan organisaation käsitteestä kuitenkaan organisaation kehittämistyökaluksi? Soini ym. (2003, 284) toteavat omien tutkimustensa pohjalta, että vaikka käsite on yleistynyt, ei yhtenäistä oppivan organisaation teoreettista viitekehystä ole nähtävissä. Uusien käsitteiden kannalta on ongelmallista, jos ne rutinoituvat ennen kuin niiden tieteellinenkin määrittely on täsmentynyt. Oppivan organisaation ongelmana on myös ollut sen vahva kytkeytyminen organisaatioteorioihin, jolloin oppimisen teorit ovat jääneet vähäisemmälle merkitykselle. Jotta ilmiötä voitaisiin tarkastella oppimisen näkökulmasta, tulisi ensin määritellä se, miten oppiminen näkyy organisaation toiminnassa. Siten olisikin mielekästä pyrkiä löytämään organisaation oppimista sääteleviä ja mahdollistavia tekijöitä.

5 TYÖMOTIVAATION MERKITYS TYÖNTEOSSA

Mikä saa ihmiset toimimaan työpaikoilla vastuullisesti ja tavoitteellisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi? Ihminen pyrkii tavoitteellisella toiminnalla suuntaamaan omaa tekemistään ja omaa elämänpolkuaan. Työmotivaatio on yleensä työpaikoilla perustunut palkkioihin ja useasti suoraan rahaan. Työpaikalla oppimiseen on kuitenkin oltava myös muita motivaationlähteitä, koska ulkoiset kannustimet eivät toimi loputtomiin oppimishalun ylläpitämiseksi. Motivaatiolla on suuri merkitys ihmisten toimintaa ohjaavana tekijänä ja tämän vuoksi työssä oppimisen tarkastelussa on pyrittävä huomioimaan työntekijöiden motivaatioon liittyviä tekijöitä.

Motiivit eli vaikuttimet ohjaavat ihmisen käyttäytymisen suuntaa ja vireyttä. Motivaatiotekijät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin motivaatioihin. Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että syyt tietynlaiseen käyttäytymiseen tulevat sisäsyntyisesti ja ne liittyvät ylempään tason tarpeiden tyydyttämiseen. Työntekijä, joka oppii ainoastaan saadakseen palkinnon oppimisestaan, esimerkiksi sosiaalista hyväksyntää, on ulkoisesti motivoitunut. Työntekijä, joka innostuu tehtävästä ilman ulkoisen palkkion tavoittelua, esimerkiksi oman mielenkiintonsa ohjaamana, on sisäisesti motivoitunut. Sisäinen motivaatio on siis oppimisen kannalta suotuisampaa kuin ulkoinen motivaatio. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei kuitenkaan voida pitää toisistaan erillään, vaan ne kytkeytyvät yleensä yksilön toimintaan yhtäaikaaisesti. Joskus sisäistä ja ulkoista motivaatioita on vaikea erotella, koska ulkoinen tekijä (esimerkiksi palkankorotus) voi toimia myös sisäisenä motivaation lähteenä. Yleisesti ottaen sisäiset palkkiot ovat kuitenkin pidempivaikutteisempia ja tehokkaampia ja siten niistä voi myöhemmin tulla pysyviä motivaationlähteitä. (Ruohotie 1998, 36–38.)

Motivaatiota voidaan pitää suhteellisen tilannesidonnaisena, joskin on eroteltavissa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Nimensä mukaan tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja saavat aikaan tavoiteltuun päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä, joka voi muuttua äkillisestikin tilanteen mukaan. Yleismotivaatio korostaa vireyden ja suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä. Tilannemotivaatio on kuitenkin voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. (Ruohotie 1998, 41–42.) Ekola ja Vaherva (1976, 114–116) näkevät yleismotivaation ja asenteen olevan synonyymejä keskenään. Ruohotie (1998) erottelee nämä kuitenkin toisistaan ja toteaa asenteen olevan pysyvämpi, sisäistyneempi ja hitaammin muuttuva reaktiovalmius. Samalla Ruohotie korostaa puolestaan motivaation tilannesidonnaisuutta, joka määrittää sen millä vireydellä ihminen toimii ja mihin hän suuntaa kiinnostuksensa.

Motivaatioteorioita on jaettu eri ryhmiin monin eri perustein. Eräs tapa jaotella nimenomaan työmotivaatioteorioita on Muchniskyn (1993, ks. Foster 2000, 304) esittämä kolmijako.

1. Teoriat, jotka olettavat ihmisen motivoituvan sisäisistä tekijöistä. Näitä ovat esimerkiksi tarveteoriat.
2. Teoriat, jotka olettavat ihmisen toimivan rationaalisesti uskoen, että yrittäminen johtaa hyvään suoritukseen, kuten Locken tavoitteenasetteluteoria.
3. Teoriat, jotka olettavat ihmisen motivoituvan ulkoisista tekijöistä. Esimerkkinä tästä on Adamsin kohtuullisuusteoria.

Tarveteoriat selittävät käyttäytymisen sisäisiä syitä, ihmisten tyydyttämättömiä tarpeita ja niiden vaikutuksia työelämään. Tarveteorioita nimitetään myös sisältöteorioiksi, jolloin halutaan painottaa eri tarpeiden merkitystä työssä koetun tyytyväisyyden aikaansaamisessa. Tunnetuin tarveteoria on Maslow'n (1954) tarvehierarkia, jossa ihmisten tarpeet jaetaan viiteen eritasoiseen tarpeitten ryhmään; fysiologiset, turvallisuuteen liittyvät, sosiaaliset, arvostuksen sekä itsensä toteuttamisen tarpeet. (Robbins & Judge 2008, 70–71.) Työn kontekstissa parempi motivaatiota selventävä malli on kuitenkin Herzbergin kaksoisfaktoriteoria (1966), jossa tarkastellaan kahdentyyppisiä motivaatiotekijöitä. Näitä ovat työn ulkoiset olosuhdetekijät eli hygieniatekijät sekä työn sisältöön liittyvät motivaatiotekijät. Ensin mainitut koostuvat esimies-alaisuudesta, menettelytavoista ja hallinnosta, ilmapiiristä ja ihmissuhteista, palkkausjärjestelmästä sekä turvallisuudesta. Mikäli edellä mainitut hygieniatekijät eivät ole riittävällä tasolla, ne voivat aiheuttaa tyytymättömyyttä työyhteisössä. Motivaatiotekijät eli työn sisältö, työssä koetut saavutukset, kokemus vastuusta, tunne oppimisesta ja kasvamisesta rakentavat työmotivaatiota. Näiden puuttuminen johtaa siihen, että motivaatiota joudutaan hakemaan jostain muualta esimerkiksi työn ulkopuolisista tekijöistä. (Viitala 2003, 156–157.)

Locken *tavoitteenasetteluteorian* (1968) taustalla on ajatus, jonka mukaan ihminen motivoituu ja parantaa suoritustaan, kun hänellä on määritelty tavoite ja päämäärä. Motivaation kannalta on tärkeää, että asetettu tavoite on saavutettavissa. Yksilöt motivoituvat työskentelemään tehokkaasti, kun he uskovat, että yrittäminen johtaa hyvään suoritukseen, joka tuottaa sisäisten tarpeiden ja tavoitteiden tyydytyksen. (Viitala 2003, 158.)

Adamsin *kohtuullisuusteorian* (1963) mukaan ihminen tavoittelee kohtuullisuutta suhteessa muihin samassa tilanteessa oleviin ihmisiin. Hän punnitsee omien panosten määrää, yrittämistä, koulutuk-

sen ja kokemuksen suhdetta saamaan tai kokemaansa vastikkeeseen. Tässä suhteessa korostuvat palkitsemiset, asema ja arvostukset. (Viitala 2003, 159.)

Eräänlaisen erittelyn työmotivaatioon liittyvistä tekijöistä ovat esittäneet Porter ja Miles (1974 ks. Viitala 2003, 151), joiden mukaan tekijät voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen.

TAULUKKO 1. Työmotivaatioon liittyvät tekijät (Porter & Miles 1974)

PERSOONALLISUUS	TYÖN OMINAISUUDET	TYÖYMPÄRISTÖ
1) Aito mielenkiinto 2) Asenne työtään ja itseään 3) Tarpeet: <ul style="list-style-type: none"> - kasvutarpeet - liittymistarpeet - toimeentulotarpeet 	1) Työn sisältö: <ul style="list-style-type: none"> - mielekkäisyys - vaihtelevuus - itsenäisyys - vastuu - palautteen saaminen 2) Saavutukset ja eteneminen	1) Taloudelliset ja fyysiset ympäristön tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - palkkaus - sosiaaliset edut 2) Sosiaaliset tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - johtamistapa - ryhmänormit - palkkiot

Työmotivaatiota määrittävät myös suuresti ammatillinen mielenkiinto ja työn ominaisuuksien yhteensopivuus yksilön kyvykkyyden kanssa. Lisäksi asenteet ovat mukana määrittämässä yksilön työmotivaatiota. Työntekijällä voi esimerkiksi olla voimakas halu suoriutua työstään, mutta hänellä ei ole selkeää näkemystä omasta roolistaan. Samoin työntekijällä voi olla halu suorittaa työnsä korkealaatuisesti, mutta häneltä kuitenkin puuttuvat työn edellyttämät kyvyt. Ruohotie ja Honka (1999, 34) toteavatkin, että työsuorituksen onnistuminen on kolme tekijän summa; halun eli motivaation, valmiuksien sekä mahdollisuuksien yhteistulos. Mikäli yksikin näistä tekijöistä puuttuu, työn tulos on nollan arvoinen. Yksilö kokee työn merkityksellisenä silloin, kun hän kokee olevansa aidosti innostunut siitä. Kiinnostuksen kohteet ovat kuitenkin henkilökohtaisen elämän myötä syntyneiden kokemusten, kykyjen, arvojen ja uskomusten seurausta ja ne voivat vaihdella paljonkin. Motivoitunut työntekijä pystyy kuitenkin myös muuttamaan asenteitaan työn vaatimalla tavalla. (Liukkonen 2002, 82, 86.)

Hackman ja Oldham (1976 ks. Steers & Porter 1979, 406–409; Robbins & Judge 2008, 90–91) ovat tarkastelleet työntekijän motivointia työympäristöä muuttamalla. He ovat kuvanneet ”työn viiden muuttujan mallin”, jonka avulla voidaan hahmottaa tekijöitä, joilla voidaan pyrkiä vaikuttamaan työntekijän motivaatioon. *Osaamisvaatimusten vaihtelevuudella* tarkoitetaan työn asettamia haasteita, jotka vaativat erilaista osaamista ongelman ratkomiseen. *Työtehtävän vaihtelevuus* tarkoittaa työn toistuvuutta samanlaisena tai työn monipuolisuutta. *Työn tärkeys* kuvaa tehdyn työn merkitystä muille ihmisille tai organisaation toimivuudelle. *Työn itsenäisyys* kuvastaa työntekijän vapautta päättää esimerkiksi työsuoritusten vaiheista, järjestyksestä ja aikataulusta. *Palaute* tarkoittaa selkeää palautetta tehdystä työsuorituksesta, jotta mahdolliset virheet saataisiin korjattua välittömästi. Mitä korkeammalla tasolla nämä eri muuttujat ovat, sitä enemmän työntekijän voidaan sanoa olevan tyytyväinen työsuoritukseensa ja työhönsä. Hackmanin ja Oldhamin mukaan työntekijä voi näiden muuttujien kautta parantaa työmotivaatiotansa, työsuoritustansa, tyytyväisyyttä työhönsä sekä vähentää työuupumuksen ja loppuun palamisen riskiä. Työhönsä motivoituneen työntekijän voidaan olettaa olevan myös motivoitunut oppimaan ja kehittymään työnsä parissa.

Työssä oppimisen kannalta työmotivaation tarkastelussa on mielekästä pohtia lähinnä sitä, mitkä tekijät edistävät ja mitkä vähentävät työmotivaatiota. Katzell ja Thompson (1990, ks Foster 2000, 323) määrittelevät seikkoja, joilla työntekijöiden motivaatiota voidaan parantaa:

- tarkastamalla työntekijöiden motiivien ja arvojen yhteensopivuus työn kanssa
- työn päämäärien on oltava selkeitä, haasteellisia ja saavutettavissa olevia
- työntekijöille on tarjottava resurssit, jotka helpottavat heidän tehokkuuttaan
- tukeva sosiaalinen työympäristö
- työsuorituksen tukeminen
- em. tekijöiden tasapainottaminen johdonmukaiseksi sosiotekniseksi systeemiksi

Vaikka edellä mainitut tekijät vaikuttavat hyvinkin itsestään selviltä, niissä on huomattava poikkeama vuosisadan takaiseen työmotivaatioteoria-ajatteluun, jonka mukaan työstä saatava palkka riitti työmotivaation varmistamiseksi. Nykyiset teoriat korostavatkin työntekijöiden osallistamista työn suunnitteluun ja työhyvinvoinnin kehittämiseen. (Foster 2000, 323–324.) Työssä oppimisessa motivaatiotekijöiden rooli liittyy siis keskeisesti siihen, miten saada ihmiset liikkeelle ja toimimaan. Työpaikalla oppimisen kannalta on tärkeää, että kaikki toimintaan osallistuvat saataisiin motivoitumaan yhteisten tavoitteiden taakse. Tällöin mielekkäänä koettu työ antaa mahdollisuuden myös oppimiselle.

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTON KERUU

Tutkimuksen metodologinen pohdinta ei voi olla ainoastaan metodien opiskelua ja näiden pänttäämistä. Eikä tutkimusta voi toisaalta myöskään suorittaa ilman näiden taitojen omaksumista. Tarpeellista onkin ymmärrys näistä tutkimuksen teon menetelmistä ja niiden kautta saatu varmuus, joilla hallita oman tutkimusprosessin etenemistä. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 186) painottavat, että varsinkin tapaustutkimuksen tekeminen on pitkälti valintojen tekemistä, koska mahdollisuuksia on runsaasti. Tämän vuoksi tutkijan on tärkeää selvittää ja perustella tekemänsä menetelmälliset valinnat. Seuraavassa sijoitan laadullisen tutkimuksen laajempaan kontekstiin ja käyn lyhyesti läpi omaa tutkimustani ja kasvatustieteellistä tutkimusta määrittäviä tekijöitä.

Suurimpana suuntauksen rajauksena toimii ihmistieteellinen tutkimus, jonka kohteena ovat inhimillisten toimijoiden liikkeet, pyrkimykset, motiivit, tavoitteet, asenteet ja mielikuvat (Metsämuuronen 2006, 18). Hirsjärvi ja Hurme (2004, 16–18) ovat koonneet perusteita ihmistutkimuksen lähtökohdista, joista mielestäni omalle tutkimukselleni huomion arvoisia ovat seuraavat näkökohdat: Ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä voidaan luonnehtia avoimeksi eli systeemiseksi, jossa todellisuus on myös sosiaalisesti konstruoitunut. Tutkimus on tällöin ihmisten sosiaalisesti omaksumien merkitysten tutkimista, jossa myös tutkijan oletetaan olevan omia merkityksiä luova yksilö ja näin tilannetta voidaan kuvata intersubjektiseksi.

Laadullisen tutkimuksen katsotaan pohjautuvan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen ja määrällisen tutkimuksen puolestaan taas positivistiseen tai postpositivistiseen tieteenfilosofiaan. Näin kvalitatiivista tutkimusta ja siihen kuuluvaa metodologiaa ja tutkimusmetodeja rajaavat lähestymistapa, jossa tutkijan tulkinta eli hermeneutiikka on keskeisenä luotaessa ja etsittäessä todellisuutta heijastavaa toimintaa tai käytänteitä. Tällöin tutkimuksen löydöksiä ovat ne, joita tutkija tulkitsee tutkimuksen päätelmiksi. (Metsämuuronen 2006, 86–88.)

Muihin tieteenaloihin verrattuna kasvatustieteellisen tutkimusorientaation avulla pyritään löytämään sellaisia malleja, jotka kuvaavat kasvatus- ja koulutustodellisuuden käytänteitä ja toimintatapoja. Tutkimuksen metodologialla taas tarkoitetaan yleistä lähestymistapaa tutkia asetettuja tutkimusongelmia (Metsämuuronen 2006, 85). Metodi on edellistä yksityiskohtaisempi tutkimuksen keino tiedon hankkimiseen ja havaintojen tuottamiseen (Alasuutari 1999, 82). Eri tutkimusmenetelmät tuottavat

erilaista aineistoa tutkimukselle, minkä vuoksi tutkimusmetodi on valittava huolellisesti. Kaikki edellä mainitut tutkimusta suuntaavat tekijä tulisi ensisijaisesti valita tutkimusongelman mukaan.

Perinteisesti tutkimuksen lähtökohdaksi valitaan joko laadullinen tai määrällinen tutkimusote. Olen kuitenkin omassa tutkimuksessani päättänyt käyttää näitä molempia toisiansa täydentävinä tutkimusotteina, vaikka useat kirjoittajat ovatkin varoittaneet laadullisen ja määrällisen tutkimusotteet yhteiskäytöstä (Brannen 1992, 3-4; Hammersley 1992, 39). Burgessin (1982) käyttämän termin mukaan tätä voidaan pitää monimetodisena, tai yleisemmin menetelmätriangulaationa tunnettuna lähestymistapana (Hirjärvi & Hurme 2004, 39). Tapaustutkimuksessa kohdetta ei usein määritellä ennalta liian tarkasti, vaan tapahtuman kulku etenee laajan aineiston avulla, jossa tutkimus kohdistuu aineistosta luonnollisesti ilmeneviin tapauksiin (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 11).

Omassa tutkimuksessani eteninkin laajasta määrällisestä aineistosta kohti yksittäisiä tarkempia tapauksia, joita tutkin laadullisen lähestymistavan avulla. Metsämuuronen (2006, 88) kehottaa kuitenkin menetelmätriangulaation yhteydessä valitsemaan toisen metodologian päämetodologiaksi, koska hänen mukaansa tutkimusotteet poikkeavat kuitenkin toisistaan melko paljon. Näenkin mielekkäänä omassa tutkimuksessani asettaa pääpainon laadulliselle lähestymistavalle, koska pidän laadullisen tutkimuksen antia tärkeänä tulosten tarkemman kuvailun kannalta.

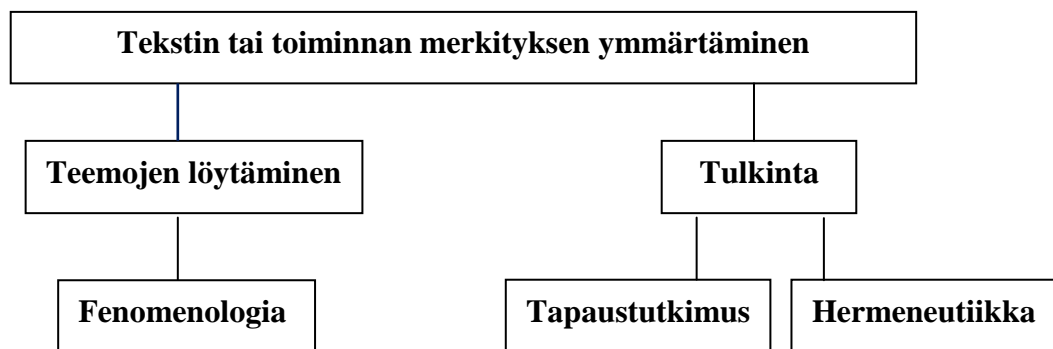
Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 185) muistuttavat, että tapaustutkimus ei ole synonyymi laadulliselle tutkimukselle, joten käytössä voivat olla hyvin sekä määrällinen että laadullinen lähestymistapa. Asettamani tutkimusongelmat vaativat ensisijaisesti tapahtumien eli oppimisen yksityiskohdista tarkastelua tietyssä kontekstissa. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 27) toteavatkin, että tutkimusmenetelmälliset valinnat tulee ensisijaisesti tehdä tutkimusongelmien mukaan. Toisaalta haluan kuitenkin määrällisen tutkimuksellisen otteen avulla Glesnen ja Peshkinin (1992 ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 22) termein pyrkiä luomaan laajemman, yleistettävän ja ennustettavan selityksen siitä, missä määrin tietyt työssä oppimisen tavat esiintyvät tutkimuskohteen henkilöstön keskuudessa. Tarkoitukseni on myös tutkia määrällisen tutkimuksen avulla henkilöstön oppimiskäyttäytymisen muita osatekijöitä, joita lähestyn työn luonteen, työhön ja oppimiseen orientoitumisen sekä motivaation käsitteiden avulla. Koska tutkimuksessa näin ollen esiintyy useamman tyyppisiä ongelmia, voidaan siinä käyttää myös monenlaisia menetelmiä.

Menetelmätriangulaation etuna voidaan nähdä muun muassa se, että käyttäessään useampia aineistonhankintamenetelmiä tutkija voi välttää saatujen tulosten perusteetonta varmuutta. Käytettäessä rinnakkain eri menetelmiä saatetaankin saada erilaisia tuloksia, jotka poistavat näennäistä varmuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 39.) Mikäli tutkimus olisi toteutettu ainoastaan määrällisen aineiston

turvin, tutkittavien tarkemmat kuvaukset oppimisesta olisivat jääneet pois ja tulokset olivat jääneet enemmän pintaraapaisuksi siitä, miten yrityksen henkilöstö jakautuu oppimistapojen suhteen. Mikäli taas tutkimus olisi toteutettu ainoastaan laadullisen aineiston avulla, todennettavissa olisi ollut hyvin tarkasti se, millä eri tavoin yrityksen henkilöstön tutkittavat yksittäiset ihmiset ovat kuvailleet oppivansa parhaiten. Tällöin olisi kuitenkin ollut hankalaa tehdä laaja-alaisempia päätelmiä siitä, miten näiden henkilöstöryhmien keskuudessa yleisemmin opitaan. Toisaalta vaikka useamman lähestymistavan käyttö tuo varmuutta tutkimukselle, ei tietenkään ole varmuutta siitä, että sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella aineistolla saadaan toisiaan tukevia päätelmiä.

Menetelmätriangulaation on todettu toisinaan olevan myös ongelmallinen menettelytapa niille, jotka pyrkivät säilyttämään tutkimuksen tieteenfilosofisen lähtökohdan yksiselitteisenä (Blaikie 1991, ks. Eskola & Suoranta 1998, 71). Kvantitatiivisen aineiston täydentäminen kvalitatiivisella aineistolla antaa mahdollisuuden tutkimusaineistojen toisiaan täydentävälle tarkastelulle (Brannen 1992, 23–24). Toteavathan Eskola ja Suorantakin (1998, 73), että menetelmien yhdistäminen on mahdollista, kunhan tietää mitä on tekemässä ja osaa myös perustella tekemisensä.

Tesch (1992 ks. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2003, 157–158) jakaa mielestäni selkeästi laadullisen tutkimuksen lähestymistavat neljään ryhmään. Ryhmät muodostuvat sen perusteella mikä tai mitkä ovat tutkimuksessa mielenkiinnon kohteina. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan olla kiinnostuneita Teschin mukaan kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien etsimisestä, tekstin tai toiminnan merkitysten ymmärtämisestä tai reflektiosta. Näihin ryhmiin hän on upottanut edelleen 26 laadullisen tutkimuksen metodia. Edellä mainitut ryhmät voidaan ajatella jatkumona, jossa edetessä vasemmalta oikealle tutkimuksen tyyppi muuttuu vähemmän strukturoiduksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu tutkimukseni taustalle määrittelemäni tapaustutkimuksellisen lähestymistavan suhdetta laadullisen tutkimustyyppien ryhmittelyssä.



KUVIO 4. Tekstin tai toiminnan merkitys tutkimuksen kohteena (Tesch 1992)

6.1 Tutkimusongelmat

Empiirisessä tutkimuksessa pyritään yksittäistapausten pohjalta löytämään ja kokoamaan näkemys yleisemmästä säännönmukaisuudesta (Valli 2001, 10). Tapaustutkimuksellisen luonteen vuoksi tutkimukseni tulokset eivät ole laajasti yleistettäviä, koska tutkimusasetelma on rajautuneena vain yhden teollisuusalan yrityksen henkilöstön oppimiseen. Tietenkin hyvin samankaltaiset yritykset voivat soveltaa tietyssä määrin tutkimuksen tuloksia, mutta kuitenkin yleistettävyyttä silmällä pitäen kohdeyritys on valittu edustamaan yleistä ja melko tavallista teollisen tuotannon alaa. Sitä voitaneen pitää tyypillisenä alansa edustajana ja tätä määrittelyä vasten tuloksia yleistettävänä. Näistä lähtökohdista olen asettanut tutkimukselleni neljä tutkimusongelmaa:

1. Miten tutkittavien työn luonne vaikuttaa oppimismahdollisuuksiin?

Millaisia oppimismahdollisuuksia eri henkilöstöryhmällä on omassa työssään? Onko henkilöstön keskuudessa eroja siinä, miten työn sisältö vaikuttaa oppimismahdollisuuksiin.

2. Miten eri organisaatiotason työntekijät suhtautuvat omaan työhönsä ja uuden oppimiseen omassa työssään?

3. Millaisena työssä oppiminen on nähtävissä tutkimuskohteen henkilöstön keskuudessa?

Haluan tutkimuksellani selvittää sitä, miten tutkimuskohteen olevan organisaation henkilöstö käytännössä kokee oppivansa omassa työssään. Mitkä olisivat mielekkäimpiä ja tehokkaimpia oppimisen muotoja omassa työssä?

4. Millaista roolia koulutukset ja kurssitukset näyttelevät henkilöstön oppimisen keskuudessa ja miten tulevaisuudessa koulutuksia tulisi suunnata kullekin henkilöstöryhmälle?

Miten tärkeänä tutkittavat näkevät koulutukset ja kurssituksen oman oppimisensa kannalta? Millaisiin tietoihin ja taitoihin kurssitusta toivottaisiin saatavan?

6.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen käsite on hyvin kirjava. Metsämuuronen (2006, 92) toteaa, että lähes kaikki kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiset tiedonhankinnan strategiat voidaan ymmärtää tapaustutkimukselliseksi, koska ne käyttävät lähestymistapanaan keskeisesti tapaustutkimuksen strategiaa. Erot taas ilmenevät siinä, miten aineisto hankitaan ja mikä on tutkimuksen kohde. Myös esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998, 65–66) ovat sitä mieltä, että laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kyse tapauksesta. Tapaustutkimusta ei siis tulekaan ajatella tutkimusmetodina vaan pikemminkin tutkimuksellisenä näkökulmana tai lähestymistapana, sillä tapaustutkimuksen voi toteuttaa erilaisin metodein ja myös eri menetelmiä ja aineistoja yhdistellen. Tapaustutkimusta voidaan näin ollen pitää hyvin rajattuna myös yhtenä tutkimuksellisenä lähestymistapana.

Laine ym. (2007, 9) ovat sitä mieltä, että tapaustutkimusta (case study methods) on usein käytetty virheellisesti viittaamaan erilaisiin tutkimusmetodeihin, koska englannin kielessä termiin methods on usein niputettu sekä aineistonkeruu- että tutkimusmenetelmiä. Suomessa kuitenkin vakiintuneempi käytäntö on ollut se, että tapaustutkimuksella on tarkoitettu lähtökohtaisesti konkreettisia, selvästi rajattuja tutkimusmenetelmiä, jolloin tapaustutkimus sisältää useita tutkimusmenetelmiä. Tämän vuoksi tapaustutkimusta voidaan pitää tutkimustapana tai strategiana, jonka sisällä käytetään erilaisia aineistoja ja menetelmiä.

Tapauksia tutkittaessa tarkastelu kohdistuu tiettyssä ympäristössä tapahtuvaan toimintaan tai yksittäisiin kohteisiin. Yin (1994, 13–14) määrittelee tapaustutkimuksen jonkin nykyajassa tapahtuvan ilmiön tarkastelemiseksi sen omassa tapahtumayhteydessä. Tapaustutkimuksen kohde voi olla hyvin monenlainen, kuten esimerkiksi mahdollisimman tavallinen, tyypillinen tai edustava, mutta toisaalta se voi olla myös rajatapaus tai hyvinkin poikkeuksellinen, paljastava tai opettava (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tavoiteltavana toimintana on pyrkiä monipuolisesti eri tavoin hankittujen tietojen tai aineistojen avulla kokoamaan sisällöllinen ymmärrys tutkittavasta kohteesta. Oleellista on siis ymmärtää tapaus kokonaisuutena (Laitinen 1998, 17). Tämän lähestymistavan avulla pyritään kuvaamaan ja selittämään tapauksia ensisijaisesti miten- ja miksi-kysymysten avulla. Tapaustutkimuksen on todettu soveltuvan hyvin juuri oppimisen ja opetuksen tutkimuksen yhteyteen, koska kyseessä on käytännön ongelmien tarkastelu tiettyssä yksittäisessä kontekstissa. Tapaustutkimukselliseen lähestymistapaan soveltuu myös hyvin laadullisen tutkimuksen rinnalle otettavaksi käyttöön tilastollinen aineisto. (Yin 1994, 17, 24; Syrjälä 1994, 10–11.)

Laine ym. (2007, 10) ovat koonneet teokseensa useiden muiden tutkijoiden (ks. esim. Feagin ym. 1991; Sjögerg ym. 1991; Klydjerg 2001; Stake 1995; Yin 2003) määritelmiä tapaustutkimuksen luonteesta. Näitä tapaustutkimukselle tyypillisiä ominaisuuksia ovat sen kokonaisvaltainen analyysi luonnollisesti ilmenevästä tapahtumasta, tutkijan kiinnostus sosiaalisista prosesseista, joita voidaan tutkia useanlaisilla aineistoilla tai menetelmillä ja perehtyneisyys aikaisempiin tutkimuksiin sekä tapauksen ja kontekstin yhteen kietoutuneisuus. Syrjälä (1994, 13–15) toteaa, että tapaustutkimuksen voidaan myös ymmärtää olevan yksilöllistämistä, koska ihmisten kokemuksille pyritään löytämään merkityksiä ja ennen kaikkea ymmärtämään niitä. Toisaalta tutkimuksen luonne on myös kokonaisvaltaista, koska tutkittavaa tapausta pyritään suhteuttamaan ympäröivään kontekstiin ja mahdollisesti muodostamaan samankaltaisista tapauksista laajempaa näkemystä tapausten yleisyydestä.

Stenhouse (1985 ks. Syrjälä 1994, 16) on taas jaotellut kasvatuksellisen ja oppimisen tutkimuksen näkökulmasta kvalitatiivisen tapaustutkimuksen ryhmittelyä. Tämän jaottelun perustana on lähinnä tutkimuskysymyksen asettelu ja tutkijan rooliin liittyvät erot:

1. Etnografinen tutkimus. Kiinnostuksen kohteena on kulttuurillinen tieto, joka laajasti ymmärrettynä sisältää ihmisten toiminnan ja elämän.
2. Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus. Prosessi, jossa hankitaan tietoja kaikkien saataville, jotta siitä voitaisiin keskustella yhdessä kriittisesti.
3. Toimintatutkimus. Lähtökohtana on jokin käytännön toimintaan liittyvä ongelma, jota lähdetään ratkaisemaan osallistavalla otteella.
4. Elämänkertatutkimus. Pyritään ymmärtämään kasvatusalaa ihmisen, esimerkiksi opettajan käytännön toimintaa.
5. Muut kehitystä ja oppimista koskevat tutkimukset, jotka eivät lukeudu edellisiin ryhmiin ja jossa tutkimus kohdistuu tiettyyn tilanteeseen tietyssä kontekstissa.

Jaottelun eri tyypit eivät ole aina selkeästi eroteltavissa ja yhteen tutkimukseen voikin sisältyä useampia tyyppisiä. Edellä mainitusta luokittelusta tutkimukseni voidaan nähdä kuuluvan viimeiseen tapaustutkimuksen luokkaan, koska sitä luonnehtii kehityksellinen ja oppimispainotteinen lähestyminen.

Tapaustutkimuksen sisällä voidaan erotella vielä kolme erilaista tutkimuksellista näkökulmaa. *Kuvaileva tapaustutkimus* edustaa niin sanottua klassista tapaustutkimusta. Siinä tavoitteena on tiheä kuvaus tapauksesta ja siihen liittyvän kulttuurin merkityksestä. Taustalla on ajatus muodostaa kokonaisvaltainen näkemys pienistä toisiinsa liittyvistä osista (tapauksista) ja näin ymmärtää kokonaisuutta ja maailmaa paremmin teoreettisen viitekehyksen avulla. *Selittävä tapaustutkimus* pyrkii se-

littämään ja vastaamaan kysymykseen, miksi tapaus on juuri sellainen, millaisena se näyttäytyy, tai miksi se on kehittynyt sellaiseksi. Tämä suuntaus painottaa tosielämän monimutkaisten tapahtumien välistä kausaalista suhdetta tai niihin liittyviä mekanismeja. Tapaukset ovat usein niin monimutkaisia, että niitä ei voida tutkia survey-menetelmällä. *Eksploratiivinen ja uutta teoriaa kehittävä tapaustutkimus* on lähellä grounded theory-lähestymistapaa. Siinä voidaan kehittää puhtaasti aineistolähtöisesti uutta teoriaa. Tämän mukaisesti tapaustutkimuksessa on tarkoitus tuottaa uusia teoreettisia ideoita tai hypoteeseja niistä syistä, jotka tuottavat tiettyjä käytäntöjä. Myöhemmin uutta teoriaa voidaan koetella tutkimusten avulla. (Eriksson & Koistinen 2005, 12–14.) Edellä kuvatut tapaustutkimukselle olennaiset piirteet sopivat hyvin tutkimukseni tarkastelutavaksi ja näin tapaustutkimuksellinen ote suuntaa tutkimukseni etenemistä.

Syrjälä (1994, 14) toteaa tapaustutkimuksen aineiston hankinnan olevan avointa ja strukturoimatonta. Tässä tutkimuksessani toteutan kuitenkin haastattelut käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua, jolla varmistan sen, että jokaisen haastateltavan kanssa tulee käytyä läpi kaikki tutkimusongelmaani liittyvät tärkeimmät kysymykset, vaikka annan haastateltaville myös tilaa laajempaan vastaamiseen.

6.3 Tutkimuksen määrällisen aineiston keruu ja kyselylomake

Olen kerännyt tutkimukseeni määrällisen aineiston tammikuussa 2009. Määrällisen otteen kyselylomakkeella kerätyn empiirisen aineiston avulla pyrin tutkimaan sitä, missä määrin eri työssä oppimisen muodot esiintyvät tutkimuskohteen eri henkilöstöryhmien keskuudessa. Lisäksi määrällisen aineiston tilastollinen analyysi mahdollistaa tapausten yleistettävyyden koettelemisen tutkimuskohteessa. Pyrin määrällisen tutkimuksen avulla Glesnen ja Peshkinin (1992 ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 22) termein luomaan laajemman, yleistettävän ja ennustettavan selityksen siitä, missä määrin tietyt työssä oppimisen tavat esiintyvät tutkimuskohteen henkilöstön keskuudessa.

Tutkimuksen otantamenetelmänä käytin ositettua otantaa, jolla halusin varmistaa tutkimusasetelmani mukaisen henkilöstön jaottelun kolmeen eri ryhmään. Ositetun otannan jälkeen valitsin tutkimukseeni mukaan kaikki valittuun joukkoon kuuluvat henkilöt. Valitsin tutkimukseeni mukaan tuotannon tason hammaspyörien ja vaihteistojen valmistuslinjalta kaikki työntekijät, johon kuuluivat hammaspyörien, akselien, piensarjojen, vaihteistojen valmistuksen sekä lämpökäsittelyn osasto. Näiden lisäksi mukaan valitsin vielä logistiikan ja kunnossapidon osastot. Näin tutkimuksessani oli mukana yhteensä 7 osastoa, jotka edustivat työntekijöiden tasoa. Tuotannon tason yhteiseksi otos-

kooksi sain näin 150. Lisäksi valitsin tutkimukseeni mukaan koko yrityksen tuotekehityksen osaston, johon kuului 43 toimihenkilöä. Edellisten ryhmien lisäksi valitsin yrityksen kaikki esimiesasemassa olevat henkilöt, johon kuului yrityksen johtajien lisäksi päällikkötason ja työnjohtajatason esimiehiä. Heidän määräkseen tuli näin yhteensä 60. Lopulta koko tutkimukseni otoskooksi muodostui näin 253.

Suoritin aineistonhankinnan edellä mainitsemiltani ryhmiltä joko paperisella kyselylomakkeella tai e-lomakkeella (liite 2). Suorittavan tason työntekijät vastasivat kyselyyn paperiversiolla ja toimihenkilöt sekä esimiehet ja johto e-lomakkeella. Rakensin molemmat kyselylomakkeista e-lomakkeen käyttöohjelman puitteissa samanlaisiksi.

Työntekijöiden keskuudessa vastaaminen tapahtui työaikana erikseen järjestetyssä vapaaehtoisessa vastaustilaisuudessa. Järjestin vastaustilaisuuden yhdessä kohdeyrityksen henkilöstökoordinaattorin kanssa. Tutkimuksesta ja vastaustilaisuudesta oli tiedotettu koko tehtaan henkilökunnalle yrityksen Sisukas-henkilöstölehdessä noin kuukautta ennen aineiston keruun alkamista. Sen lisäksi tutkimuskohteeseen valittujen osastojen esimiehiä tiedotettiin vastaustilaisuudesta erillisessä palaverissa, sekä muutamaa otteeseen sähköpostiviestillä. Näin tiedottaminen sekä työntekijöille että heidän esimiehilleen oli varmistettu. Vastaustilaisuuksia oli kahtena päivänä peräkkäisinä viikkoina. Osa lomakkeista lähetettiin vielä esimiesten kautta suljetuissa kirjekuorissa tehtaan työntekijöille, koska kaikki eivät päässeet työkiireidensä vuoksi järjestettyihin vastaustilaisuuksiin. Keräsin lomakkeet suoraan vastaustilaisuudesta itselleni ja tehtaalte menneet kuoret sain yrityksen henkilöstöhallinnon sisäisen postin kautta. Vastaustilaisuudessa olleet työntekijät vastasivat melko huolellisen oloisesti lomakkeeseen, ja keskimäärin lomakkeeseen käytettiin aikaa noin 15–20 minuuttia.

Vastaustilaisuuden kanssa samaan aikaan toimihenkilöille, esimiehille ja johdon tasolle oli julkaistu verkossa e-lomake. Lomakkeen osoitteesta ja siihen vastaamisesta lähestyin tutkittavia sähköpostilla henkilöstökoordinaattorin avustuksella. Lomake oli julkaistuna verkossa kahden viikon ajan, jonka jälkeen vastaaminen päättyi.

Kyselylomakkeiden, sekä paperisen että verkkolomakkeen yhteydessä oli saatekirje (liite 1), jossa kerroin tutkimuksen aiheesta ja toteutuksesta sekä tutkimukseen osallistujien ehdottomasta anonymiteetistä. Saatekirjeessä painotin tutkimuksen luonnetta opinnäytetyönäni sekä sitä, että yritys ei ollut tilannut tutkimusta. Tällä pyrin saamaan tutkittavat vakuuttumaan siitä, että vastauksia ei tulla missään tapauksessa käyttämään yrityksessä edessä olevan lomautus- ja irtisanomisneuvottelujen yhteydessä.

Tilastollisen tutkimuksen aineistonhankinnassa on oltava tarkka, koska kerättyjen lomakkeiden jälkeen tietoja ei voida enää tarkastuttaa eikä tehdä lisäkysymyksiä. Tämän vuoksi lomake on rakennettava huolellisesti. Kysymysten muoto aiheuttaakin eniten virheitä tutkimustuloksiin, kun vastaajat ja tutkija eivät ole tulkinneet kysymyksiä samalla tavalla. (Valli 2001, 28.) Metsämuuronen (2003, 42) toteaa, että tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen.

Aineistonhankinnassa käyttämäni kyselylomake rakentui tutkimukseni teoriaosien perusteella. Operationalisoin lomakkeessa käyttämäni teoreettiset käsitteet, jotta niistä olisi helpompi rakentaa lomakkeen kysymykset kuhunkin osioon. Kyselylomake rakentui kuudesta eri osiosta: taustatiedoista, työn kuvasta, työn muuttumisesta, työmotivaatiosta, oppimisesta ja koulutuksesta (ks. lomakkeen tarkempi rakenne liitteestä 3). Vallin (2001, 29) mukaan kyselylomakkeen maksimipituus saisi olla noin viisi sivua, jotta tutkittavat jaksavat keskittyä huolella vastaamiseen. Kyselylomakkeestani muodostui lopulta kuusisivuinen, eivätkä tutkimuskohteessa pidetyssä palaverissa olleet esimiehet ja päälliköt pitäneet sitä liian pitkänä. Lomakkeen suunnittelussa hyödynsin aikuiskasvatuksen ja työelämäntutkimuksen piirissä esiintyviä lomaketutkimuksia, joita kuitenkin oli erittäin vähän löydettävissä. Työn muutososiossa sovelsin Mäkisen (2005) omassa väitöskirjatutkimuksessaan käyttämää lomaketta teemahaastattelun tukena ja taustoittajana.

Kyselylomakkeen kysymykset olivat pääosin strukturoituja viisiportaisen Likert-asteikon kysymyksiä, jossa neutraaliluokka on sijoitettu asteikon keskimmäiseksi. Strukturoitujen kysymysten lisäksi lomake sisälsi kaksi avointa kysymystä. Avointen kysymysten etuna on se, että vastausten joukosta voi löytyä hyviä ajatuksia, joita kyselylomakkeen tekijänä en kenties ole tullut ajatelleeksi. Sisällytin lomakkeeseen kuitenkin mahdollisimman vähän avoimia kysymyksiä, koska usein niihin jätetään vastaamatta (Valli 2001, 34–35, 45–46).

Lomaketutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa antamalla lomake ennen tutkimusta asiantuntijoiden arvioitavaksi. Saadakseni näin muiden asiantuntijoiden näkemyksiä kyselylomakkeeni toimivuudesta ja välttääkseni tulkintaongelmia, annoin kyselylomakkeen täytettäväksi eräässä teollisuudenalan yrityksessä työskenteleville kahdelle esimiehelle. Pyysin heitä arvioimaan lomakkeen ymmärrettävyyttä, selkeyttä ja sen täyttämiseen kulunutta aikaa. Esittelin lomakkeen myös lyhyesti tutkimuskohteen esimiesten ja päälliköiden kanssa pidetyssä palaverissa, jossa he saivat tutustua kyselylomakkeen osioihin. Lisäksi näytin lomaketta eräälle Tampereen avoimen yliopiston lehtorille. Koska saamani palaute ei osoittanut lomakkeessa olevan oleellisia puutteita, jatkoin tutkimustani tehden vain muutamia muutoksia, jotta lomake soveltuisi paremmin tutkimuskohteen henkilöstölle.

6.4 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tapaustutkimuksen aineiston keruuseen soveltuvat monenlaiset aineistot ja niitä voidaan myös käyttää rinnakkain. Tavallisimpia tapaustutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat muun muassa erilaiset haastattelut, tilastot, havainnointi ja osallistuva havainnointi sekä erilaiset dokumentit, kuten päiväkirjat, kokouspöytäkirjat, muistiinpanot ja niin edelleen. Laadullisen aineiston ohella tapaustutkimukseen soveltuu siis hyvin myös määrällinen aineisto, kuten tilastot ja survey-aineistot. (Eriksson & Koistinen 2005, 27.)

Haastattelu, tutkimuksen tiedonhankintatapana, on yleinen laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytetty menetelmä. Haastattelujen avulla pyritään ensisijaisesti keräämään informaatiota – ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia – tutkittavilta puheen välityksellä, jolloin haastattelua voidaan pitää sosiaalisena vuorovaikutustilanteena. Haastattelussa nähdään ihminen ensisijaisesti subjektina, jolle annetaan mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita. Haastattelun avulla saadut merkitykset pyritään myöhemmin suhteuttamaan laajempaan tutkimukselliseen kontekstiin. Tutkittava nähdään siis aktiivisessa ja merkityksiä luovassa roolissa, kun taas haastattelijalla on enemmänkin haastattelun suunnittelija, alullepanija ja motivoija. Haastattelun avulla voidaan saada myös hyvin syvällistä tietoa tapauksen olemuksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 35, 41–42.) Tämä edellyttää kuitenkin haastattelijan ja haastateltavan välille syntyneitä luottamuksellista suhdetta (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 42).

Haastattelu muistuttaa hyvin paljon keskustelua, mutta tietyltä osin se eroaa siitä kuitenkin olennaisesti. Tutkimustarkoitukseen soveltuva haastattelu on päämäärätietoista ja suunniteltua, kun taas keskustelunomaisella haastattelulla saattaa olla pelkkä yhdessä olon tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 35, 41–42.) Ruusuvoori & Tiittula (2005, 22–23) selventävät vielä lisää keskustelun ja haastattelun roolien eroja. Heidän mukaansa keskustelussa ihmiset noudattavat julkilausumattomia sääntöjä; puheenvuorojen odottamista tai toimintaa puheen vuoron saamiseksi. Näitä he nimittävät keskustelun rakenteiksi. Haastattelutilanteessa taas haastattelijalla on tietämätön osapuoli ja tutkittava on se, jolla on tieto, vaikka tutkija ohjaakin haastattelutilannetta. Keskustelutilanteen rakenteen ymmärtäminen auttaa kuitenkin haastattelun ohjaamisessa. Kun tutkimushaastattelun aineisto on tieteellisin menetelmin varmennettu ja tiivistetty, voidaan sitä käyttää hyväksi tutkimuksen aineistona (Cannell & Kahn 1968 ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 42).

Tutkimushaastattelun lajeja ovat määritelleet monet tutkijat ja osin nämä määritelmät ja lajit ovat päällekkäisiä. Erojen syynä on lähinnä haastattelun strukturoinnin aste. Esimerkiksi Hirsjärvi ja

Hurme (2004, 43–44) esittelevät teoksessaan tutkimushaastattelun lajeja, jotka voidaan jakaa strukturoiduksi lomakehaastatteluksi ja muihin haastattelun lajeihin, joita ovat strukturoimaton haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu, syvähaastattelu ja kvalitatiivinen haastattelu. Eskola ja Suoranta (1998, 86) puolestaan tekevät jaon neljään eri haastattelutyypin: strukturoimaton haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu.

Teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 47) kutsuvat kuitenkin puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu -termiä ei esiinny muiden kielten tutkimuskirjallisuudessa, mutta esimerkiksi Patton (1990, ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 48) käyttää teemahaastattelun tyyppisestä aineiston hankinnasta nimitystä ”the general interview guide approach”. Teemahaastattelulle tyypillinen ominaisuus on se, että haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin, joiden käsittely etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tutkijan määrittelemien teemojen varassa. Tämän etuna voidaan nähdä se, että tutkittava pääsee kertomaan oman näkemyksensä käsiteltävästä aiheesta ilman tutkijan johdattelua tarkoilla kysymysmuodoilla. Teemahaastattelun luonne on näin lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua ja antaa näin tutkittavalle mahdollisuuden tuoda esille myös tutkimusaiheeseen liittyviä uusia näkemyksiä. Tapaustutkimuksessa teemat tulisikin muotoilla tapausta määrittävien tekijöiden mukaan.

Omassa tutkimuksessani sovellan puolistrukturoidun teemahaastattelun mallia, koska aineistoni keruussa korostuu haastattelun strukturoitu luonne mutta mukana on myös teemahaastattelulle ominaisia piirteitä. Puhtaimmillaan puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa sellaista haastattelua, jossa kysymysten muoto on kaikille sama, mutta niiden järjestys voi vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47). Halusin kuitenkin ottaa määritelmään mukaan myös teemahaastattelun luonteelle tyypillisiä piirteitä, koska haastattelurungossa ovat vahvasti esillä teemoitellut alueet.

6.5 Laadullisen aineiston keruu ja teemarunko

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta otoksesta tai näytteestä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavat voidaan valita sen perusteella keneltä tutkija uskoo saavansa parhaiten aineistoa tutkimusongelmien selvittämiseksi. Tällöin tutkimus voi perustua suhteellisen pieneenkin määrään, sillä aineiston tieteellinen kriteeri ei määrällisen tutkimuksen tavoin ole määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 60–61.)

Keräsin tutkimukseni laadullisen aineiston strukturoidun teemahaastattelun avulla syyskuussa 2009. Haastattelin yhteensä yhdeksää tutkimuskohteessa työskentelevää henkilöä. Päätin etukäteen jakaa haastattelujen määrän henkilöstöryhmittäin sen mukaan, millaisessa suhteessa nämä ryhmät olivat edustettuina kyselylomakkeella kerätyssä otoksessa tutkimukseni toisessa aineiston hankinnassa tammikuussa 2009. Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa on järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun se alkaa toistuvasti ilmentää samoja tapauksia. Tässä yhteydessä tutkijaa kehotetaan tarkastelemaan aineiston saturaatiota eli kylläntymistä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineiston kylläntymisen päättäminen ei kuitenkaan ole helppoa ja tutkijan onkin vain asetettava raja johonkin, milloin hän kokee, että uudet haastattelut eivät enää anna uutta informaatiota. Päätin omassa tutkimuksessani osin ohittaa kylläntymisen normit, koska asetin jo haastattelujen alkuvaiheessa tavoitteeksi, että pyrkisin haastattelemaan neljää työntekijätason henkilöä, kolmea toimihenkilöä ja kahta esimiesten ja johdon tason henkilöä.

Valitsin haastateltavat yhdessä yrityksen henkilöstön edustajan kanssa sen mukaan, miten kuhunkin kohderyhmään soveltuvat henkilöt olivat tavoitettavissa työpaikalla työkiireistä ja vuorotyöstä johtuen. Lisäksi päätimme valita tutkimukseeni mukaan sellaiset henkilöt, jotka eivät olleet osallistuneet tämän vuoden aikana mukaan muihin tehtaalla järjestettäviin tutkimuksiin. Näin ajattelimme heidän olevan mahdollisesti enemmän innostuneista kertomaan haastattelussa kokemuksistaan oppimiseen liittyen.

Tavoitin suoraan sähköpostitse tutkimukseen osallistuvat toimihenkilöt sekä esimiehet ja johdon tason henkilöt. Tutkimukseen osallistuvat työntekijätason henkilöt tavoitin heidän esimiestensä kautta. Otin yhteyttä tuotannon tasolta valitsemiäni osastojen (hammaspyörien, vaihteistovalmistuksen, kunnossapidon ja logistiikan) esimiehiin, joiden kanssa sovin heidän osastoillaan työskentelevien työntekijöiden haastatteluista. Esimiehet valitsivat omilta osastoiltaan parhaaksi katsomansa tutkittavat ja informoivat heitä asiasta sekä kysyivät heiltä suostumuksen osallistua tutkimukseen,

jonka jälkeen sovimme yhdessä haastatteluajankohdan. Toimihenkilöiden ryhmästä, jota edustivat yrityksen koko tuotekehityksen yksikkö, valitsin sellaiset haastateltavat, jotka olivat ilmoittaneet halukkuutensa sähköpostilla. Esimiesten ja johdon tasolta sain haastateltavaksi kaksi päällikkötason esimiestä. Suoritin kaikki haastattelut tutkittavien työajalla erillisessä neuvotteluhuoneessa. Ennen haastattelun alkamista annoin tutkittaville paperin, jossa oli lyhyesti esitelty haastattelun viisi teemaa, josta he pystyivät seuraamaan haastattelun kulkua. Haastattelujen kesto vaihteli noin 40 minuutista 75 minuuttiin.

Olen koonnut haastattelun teemarungon (liite 4) osin tutkimuksen taustalla olevan teorian pohjalta, tutkimuskysymysten kautta sekä jo tammikuussa keräämäni ja analysoimani määrällisen aineiston pohjalta. Näin sain koottua viisi (työn kuva, oppimismahdollisuuden omassa työssä, asennoituminen oppimiseen, tarve uuden oppimiselle ja oppiminen) varsinaista teema-alueita, jotka määrittävät henkilöstön työssä oppimista. Teema-alueiden sisään muodostin kutakin teemaa täydentäviä kysymyksiä ja näiden alakäsitteitä. Vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2004, 66) kehottavatkin laatimaan teema-alueiden alakäsitteet haastattelurunkoon iskusanamaisina luetteloina, laadin ne kuitenkin valmiiksi kysymyksiksi, jotka esitin tarvittaessa haastateltavalle, mikäli kyseistä aihetta ei muutoin olisi käsitelty. Kuitenkin haastattelujen teema-alueet olivat suhteellisen väljästi määritelty, jolloin haastattelu pystyi etenemään tutkittavan ajatusvirran mukaisesti.

Ennen varsinaisten teema-alueiden käsittelyä haastattelu alkoi tutkittavan taustatietojen selvityksellä. Näitä olivat muun muassa kysymykset koulutustaustasta sekä nykyisessä työtehtävässä että yrityksessä vietetyistä työskentelyvuosista. Seuraavaksi esittelin teemarunkoni sisällön teema-alueittain.

1. Työn kuva: Kysymykset kohdistuivat siihen, millaisia ovat tutkittavien työn luonne ja työsuoritteet, työskentelevätkö he yksin vai ryhmässä, miten vastuullista heidän työnsä on ja miten tärkeänä he pitävät omaa työtänsä yrityksen menestyksen kannalta.
2. Oppimismahdollisuudet omassa työssä: Halusin selvittää sitä, asettaako tutkittavien työ joitain rajoituksia oppimiselle ja millainen on se työympäristö missä oppimista tapahtuu.
3. Asennoituminen oppimiseen: Tähän teemaan pyrin kytkemään sekä motivaatiota selvittäviä että omaa asennoitumista ja halua koskevia kysymyksiä oppimisesta.

4. Tarve uuden oppimiselle: Lähtökohtani oppimisen tarkastelulle on se, että oppimisen taustalla tulisi olla aina jokin tarve. Tämän vuoksi halusin selvittää tutkittavien työn yhteydessä ilmenevää tarvetta uuden oppimiselle. Kysymyksillä pyrin selvittämään, millaiselle oppimiselle tutkittavien työssä olisi tarvetta, mihin oppiminen kohdistuisi, minkälaisia oppimisen tarpeita tulevaisuudessa työn muuttuminen tuo mukanaan ja miten tärkeässä roolissa kouluttautuminen on tutkittavien urasuunnittelun kannalta.

5. Oppiminen: Oppimisen teemassa halusin selvittää, millaisissa tilanteissa tutkittavat kokevat oppivan parhaiten, miten tai millaisessa muodossa he haluaisivat saada työssä tärkeäksi kokemiaan tietoja ja taitojen, miten aktiivisia he ovat itsensä kehittämisen ja oppimisen suhteen ja miten he toimivat ongelmatilanteessa.

6.6 Teorian soveltaminen ja analyysin eteneminen

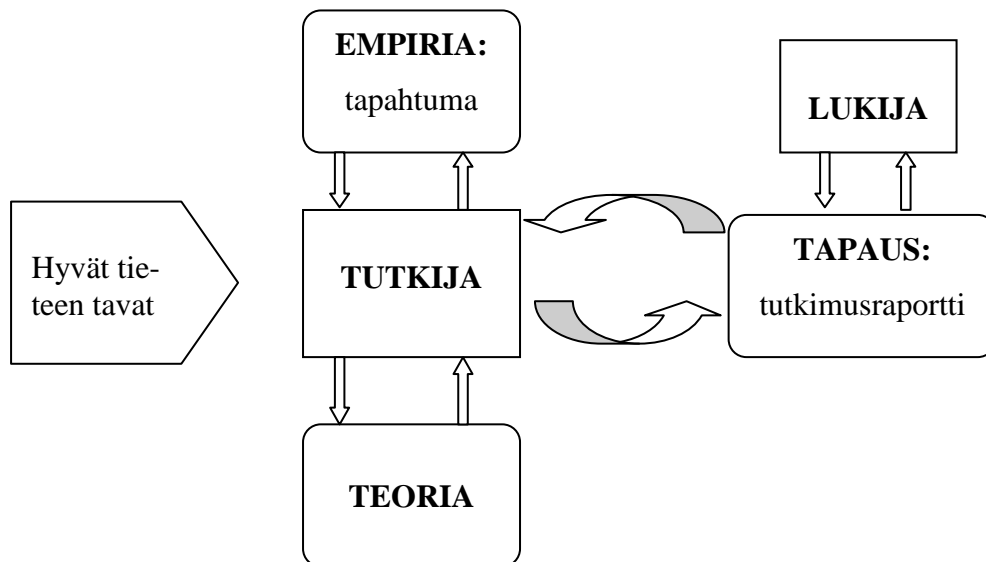
Tapaustutkimuksen suhde teoriaan

Tapaustutkimuksen suhde teoriaan voi olla monenlainen. Tutkimuksen avulla voidaan testata aiemmin esitettyä teoriaa tai tutkia uudenlaisia ilmiöitä ja samalla kehittää teoriaa (Laine ym. 2007, 19). Edellä mainittuja tapoja voidaan kutsua myös usein teoria- ja aineistolähtöiseksi tutkimukseksi (ks. esim. Eskola 2001, 136–140; Eskola & Suoranta 1998, 83; Hirsjärvi & Hurme 2004, 136). Aineistolähtöiset kehykset ovatkin usein käytössä tapaustutkimuksellisessa yhteydessä, koska tällöin tapauksen ilmiölle annetaan mahdollisuus tulla esiin aineistosta käsin. Tutkijalla voi myös olla käytössään erilaisia kehyksiä, joiden avulla hän saa tukea tapauksen selitykselle ja usein nämä kehykset tai teoreettiset mallit ovat mukana tutkimuksen loppuun asti, mikäli ne valottavat ja täydentävät tulkintaa. Eskola (2001) on tehnyt jaottelun aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen tutkimukselliseen lähestymistapaan, josta keskimääräinen vastaa hyvin Laineen ym. (2007, 20) kuvailemaan tapaustutkimuksellista lähestymistapaa. Häikiö & Niemenmaa (2007, 51) toteavat, että vaikka tutkimus olisikin puhtaimmillaan aineistolähtöistä, tutkija tarvitsee sisällöllisiä käsitteitä ja teorioita tutkimuksen taustoittajiksi ja rajaajiksi. Teoriasidonnaiselle analyysille on ominaista, että tulkinnassa on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät suoraan nouse teoriasta. Eskola (2001, 137) toteaaakin tämän tavan sopivan hyvin juuri aloittelevalle tutkijalle.

Tapaustutkimuksen luonteeseen sopii se, että tutkija valmistelee teorian, jota hän käyttää tutkimuksessa, mutta joutuu myös pohtimaan ja täsmentämään tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia aineiston

analyysin edessä. Toisaalta teoria voi myös ohjata tutkijaa olennaisten tapausten pariin tai avata silmät kokonaan uudelle lähestymistavalle. Empiirinen tapaus ei välttämättä paljastu suoraan aineistosta, vaan tarvitsee siihen soveltuvan teoreettisen selitysmallin. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 51–52.) Tämän vuoksi tutkimukseni aineiston analyysi eteneekin vuorovaikutteisena empiria-teoria-analyysinä eli teoriasidonnaisena analyysinä, jossa kumpikin pyrkii tukemaan ja täydentämään toisiaan. Samalla pitää kuitenkin muistaa, että huolellinen tapauksen kuvaus on kuitenkin jo itsessään yksi tutkimuksen tuloksista.

Häikiö & Niemenmaa ovat luoneet tutkijan, tapauksen ja teorian vuorovaikutteisen prosessimallin, jossa tapaus muotoutuu. Prosessi havainnollistaa tutkijaa valintojen tekijänä ja tapauksen muotoilijana.



KUVIO 5. Häikiötä ja Niemenmaata (2007, 55) mukaillen tapauksen muotoutuminen tutkijan vuorovaikutteisessa prosessissa.

Häikiö & Niemenmaa (2007, 54–56) painottavat mallissaan tutkijan ennako-oletuksia tapauksen muovaajana. He kehottavatkin tutkijaa tiedostamaan nämä oletukset, koska tiedostamattomat näkemykset voivat vahvistaa oletettuja tapauksia. Tällöin kannattaakin välillä jäädä pohtimaan omaa suhdettaan tutkimukseen ja sitä, miten eri tavalla tilanne voitaisiin ymmärtää toisessa kontekstissa. Väistämättäkin esiin tulee kysymys, kuinka kriittinen tutkijan tulisi olla tulkittaessa tapausta ja milloin antaa tilaa mahdollisille edistysaskelien analysoinnille? Toisaalta tutkimuksen luotettavuuden arvioivat viime kädessä lukijat ja jos tutkija on asianmukaisesti raportoinut omista näkemyksistään, on lukijoiden helpompi arvioida tapauksesta tehtyä tulkintaa.

Kuten edellä käy ilmi tapauksen rakentuminen on vuorovaikutteinen prosessi, joka etenee kussakin tutkimuksessa hieman erilailla. Peltola (2007, 113) on jäsentänyt tapauksen muodostumisen omassa väitöskirjatutkimuksessaan oman oppimisprosessin kautta, johon hän on ottanut mukaan neljä tapausta määrittelevää tehtävää tutkimusprosessin aikana.

Tapaustudkimuksen eri ulottuvuuksia

Tapauksen analysointi etenee tämän mukaan tarkastelemalla tapausta empiirisenä todistusaineiston lähteenä. Tällöin tapausta tarkastellaan tutkimuksen rajatuissa konteksteissa, jotka voivat toimia myös tutkimuksen luonnollisina rajoina, esimerkiksi omassa tutkimuksessani työntekijöiden oman työn kontekstissa. Analyysin tavoitteena on tuoda esille tapauksen erityislaatuisuus, jotta voitaisiin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Peltola korostaa tapauksen onnistuneen rajauksen merkitystä, koska tutkittava ilmiö ja siihen kohdennettu rajausta kannattelevat toinen toisiaan tutkimuksen aikana. (Peltola 2007, 114–116.)

Seuraavassa vaiheessa tapaus ei ole enää ainoastaan ilmiön empiirinen konteksti, vaan tapauksesta tulee keino ymmärtää laajempia ilmiöitä. Tällöin tapauksen sisällön erittely esimerkiksi tekijöistä, jotka vaikuttavat tapaukseen, tai tapausten toistuvuuden tai samanlaisuuden analysointi, ei vie analyysiä enää eteenpäin. Tämän vuoksi onkin ryhdyttävä pohtimaan, mihin laajempiin yhteyksiin tapauksella on vaikutusta ja mitä yksilöt oikeastaan tekevät kun he toimivat tapauksen kaltaisen toiminnan mukaisesti. Toisin sanoen, onko tapauksen tulkinnassa mahdollista käyttää teoreettista tulkintakehikkoa. Tapauksen käsitteellinen ymmärrys auttaa löytämään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia tapausten välillä sekä lisää ymmärrystä yleisimmistä ilmiöistä ja samalla mahdollistaa myös tulosten yleistämisen. Huomionarvoista kuitenkin on, että tapaus määrittyy aina empirian ja teorian suhteessa, joten teoreettinen kehys asettaa tapauksen tulkintaan tiettyyn kontekstiin, joka jossain muussa yhteydessä olisi erilainen. (Mt. 117–121.)

Tässä vaiheessa on tarkasteltava tapausta tutkijan työnä, joka Peltolan termein hengittää yhdessä tutkijan kanssa. Tämä tarkoittaa pohdintaa tutkijan suhteesta tarkasteltaviin tapauksiin, eli millaisen työn tuloksena tieto syntyy. Tutkijan tehtävä on päästää lukija mukaan eläytymään tapauksen olemuksen, josta tutkija on tehnyt merkityksellisen yhdistelemällä vaihtoehtoisia tulkintoja ja mahdollisia teoriakehyksiä. Tutkijan asema pitäisi tehdä tutkimuksen edessä näkyväksi. (Mt. 122–123.)

Viimeisimpänä vaiheena on yhteiskunnallinen näkökulma tapauksesta, eli tapaus ei ole vain tutkijan tapa tehdä selkoa maailmasta vaan se on myös keino luoda sitä. Jos tapaustutkimus kohdistuu esimerkiksi yhteiskunnallisten ongelmien selvittämiseen, voi tutkimuksen tavoitteena olla yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisumahdollisuuksien esille tuominen eri teorioiden valossa. (Mt. 124–125.) Tämä viimeinen vaihe soveltuu tähän tutkimukseen pyrkimyksenä tuoda esille erilaisia hyviä työssä oppimisen malleja organisaatiolle.

Haastatteluaineiston litterointi ja analyysi

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineisto pitää kuitenkin litteroida. Litteroinnin tarkoituksena on saattaa haastattelujen sisältö tekstimuotoon, jotta sitä olisi tutkijan helpompi käsitellä. Litteroin haastattelut tutkimukseni kannalta oleellisella tarkkuudella eli en kiinnittänyt huomiota puheessa oleviin taukoihin, miettimisiin enkä hymähdyksiin. Pyrin sen sijaan ymmärtämään haastateltavan ajatuskokonaisuuksia ja kokonaisia lauseita, joista voin myöhemmin tehdä tarkempaa analyysyä.

Teemahaastattelujen kautta saadun aineiston luonteva jäsentämistapa on teemoittelu (Eskola & Suoranta 1998, 151). Teemoittelu eli tematisointi tarkoittaa aineiston järjestämistä teema-alueiden mukaisesti siten, että aineistosta tuodaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jotka kootaan yhteen. Eskola ja Suoranta (1998, 174) varoittavatkin, että tematisoinnin nimissä aineisto jää usein sitaattikokoelmiksi. Aineiston analysointia tulisikin jatkaa esimerkiksi tyypittelyllä, koska se mahdollistaa paremmin aineiston tulkinnallisen vaiheen. Omassa tutkimuksessani käytin tematisointia apukeinona, jonka avulla saatoin aineiston sellaiseen muotoon, että sitä oli helpompi tyypitellä ja sitä kautta muodostaa tulkinta tutkittavista tapauksista. Tyypittelyn ideana on tiivistää ja ryhmitellä aineistoa tyypeiksi, joiden avulla voidaan kuvata esimerkiksi tapaustutkimuksessa tapausten erilaisuutta tai samanlaisuutta. Tyypittelyn aineiston jälkeen pystyin muodostamaan kustakin tarkasteltavasta teemasta analyysin kannalta oleellisia luokitteluja. Luokittelut toimivat tässä tutkimuksessa havainnollistavina esimerkkeinä kuvatusta laajemmasta ilmiöstä. Muodostamieni luokkien tueksi pyrin esittämään aineistosta löytyneitä haastateltavien ajatuksia tai kommentteja sitaattien muodossa, jotta lukija voi arvioida muodostamieni luokkien sopivuutta.

Määrällisen aineiston analysointi

Tutkimuksen määrällistä kyselylomakkeella kerättyä aineistoa analysoin tilastollisin menetelmin. Yleisesti on tapana käyttää tulosten raportoinnin yhteydessä kolmea merkitsevyyden tasoa (Metsämuuronen 2003, 369). Tutkimuksessa käyttämäni sanalliset merkitsevyystasot ovat:

$p < tai = 0.001$ erittäin merkitsevä

$p < tai = 0.01$ merkitsevä

$p < tai = 0.05$ melkein merkitsevä

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tilastollisen testin p-arvon ollessa pienempi kuin 0.05, voidaan puhua yleisesti tilastollisesta merkitsevyydestä. Termi melkein merkitsevä onkin hieman harhaanjohtava, koska se antaa kuvan, että testissä ei olisi ollut tilastollista merkitsevyyttä lainkaan. (Metsämuuronen 2003, 369.) Tulosten tulkinnan kannalta oleellista on huomata, että testin tuloksissa on olemassa 5 % riski tulosten virheellisyyteen. Olen tässä tutkimuksessa päätenyt käyttämään tulosten raportoinnin yhteydessä p-arvoa, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tulosten merkitsevyyttä.

Tutkimukseni määrällisen aineiston kuvailussa olen käyttänyt frekvenssijaukaumia, kuten keskiarvo- ja hajontalukuja joiden avulla olen luonut yleiskuvauksen aineistosta. Tilastollisessa testaamisessa olen hyödyntänyt parametrillisiä monimuuttujamenetelmiä, kuten faktori- ja varianssianalyysiä. Tukea päätelmilleni olen hakenut teorian pohjalta muodostettujen summamuuttujien avulla.

Faktorianalyysi sopii käytettäväksi, jos kyselylomakkeessa on käytetty monia muuttujia ja näitä halutaan tiivistää korreloivien muuttujien faktoreiksi. Faktorianalyysillä voidaan kätevästi supistaa ja luokitella muuttujien joukkoa ja saada esiin ryhmittymiä, jotka parhaiten korreloivat ryhmää määrittävien muuttujien kanssa. Tällä analyysillä pyritään siis löytämään muuttujajoukosta piileviä yhdenmukaisuuksien joukkoja eli faktoreita. Monimuuttujamenetelmien käytölle on kuitenkin olemassa tiettyjä rajoituksia, jotka olen pyrkinyt huomioimaan omassa tutkimuksessani. Näitä edellytyksiä ovat riittävä aineisto ja se, että aineisto kuvaa kattavasti koko tutkittavaa perusjoukkoa. (Metsämuuronen 2003, 534.) Nummenmaan ym. (1997, 243) mukaan monimuuttujamenetelmiä käytettäessä havaintoja tulisi olla vähintään 100. Tässä tutkimuksessa havaintojen määrä oli 129.

Analyysin tulkinnan helpottamiseksi olen käyttänyt rotaatiofaktorianalyysiä, koska rotaatio eli faktoriakselien uudelleen kiertäminen tuo esille suurimmat lataukset saaneet faktorit. Rotaatiomene-

telmät jaetaan kahteen: suorakulmamenetelmiin ja vinokulmamenetelmiin. Suorakulmamenetelmistä varimax-rotatio on yleisin ja sen käyttö perustuu siihen, että se tuottaa yksinkertaisia latausrakenteita eli sellaisia faktoreita, joiden lataukset ovat vain suuria ja näin helppo tulkita. (Nummenmaa ym. 1997, 245.) Olenkin pyrkinyt faktorianalyysillä tiivistämään kyselylomakkeessani olevat lukuisat muuttujat ryhmiin, joita olen tarkastellut jatkoanalysoinnissa varianssianalyysillä ja muodostamalla faktorin muuttujista summamuuttujia ja analysoimalla niitä edelleen. Erityisesti käyttämäni eksploratiivinen faktorianalyysi soveltuu hyvin teorian ja empiria yhteneväisyyden sovittamiseen, koska se on aineistolähtöinen analyysimenetelmä ja siinä voidaan löytää faktoreita, joihin käytetään apuna tulosten tulkinnassa.

Varianssianalyysillä voidaan tarkastella eroavatko kahden tai useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eri muuttujien suhteen. Tätä testiä olen käyttänyt tarkastellessani eri henkilöstöryhmien välisiä eroja faktorianalyysin pohjalta rakennettujen faktoreiden välillä. Olen käyttänyt tätä testiä myös luokitellun ikämuuttujan ja lukuisten eri muuttujien analysoinnissa, koska varianssianalyysi perustuu eri ryhmien ja muuttujien väliselle keskiarvoerojen vaihteluille. Lisäksi olen rakentanut tutkittavista osioista summamuuttujia, joita olen käyttänyt eri ryhmien välisten erojen testaamisessa. Rakentamieni summamuuttujien luotettavuuden olen tarkistanut Cronbachin alfa-testillä. Alfa-arvon tulisi olla suurempi kuin 0,6, jota pidetään riittävänä mittarin sisäisen konsistenssin arvona (Metsämuuronen 2003, 443.)

Tutkimukseni analyysi etenee siis tiivistäen seuraavasti. Pyrin käsittelemään tutkimusongelmia edellä mainittuja teemojen mukaan sekä laadullisen että määrällisen aineistoa avulla ja käsittelen näitä myös rinnakkain analyysin edetessä. Pyrin selittämään tilastollisella analysoinnilla löytämiäni eroja ja yhtäläisyyksiä haastatteluista tekemieni tutkimusongelmaa syventävien tulkintojen avulla. Näin tutkimukseni laadullisen aineiston tulkinta täydentää määrällistä aineistoa ja toisaalta myös tarkoituksena on koetella saatuja tuloksia tilastollisen analyysin avulla ja suhteuttaa tulokset laajempaa kehykseen, siinä määrin mihin aineistoni antaa mahdollisuuden. Laadullisen aineiston analyysi etenee siis haastattelujen tema-alueiden mukaisesti tematisointina, jonka jälkeen tyypittelin aineiston. Tyypittely antoi myös joidenkin teemojen osalta mahdollisuuden tarkempaan aineiston luokitteluun. Olen muodostanut tulosten käsittelyn osion tutkimuksen taustalla olevan teorian sekä empirian vuoropuheluna, jota olen soveltanut aineiston tulkinnassa teoriasidonnaisen analyysin periaatteita noudattaen. Olen pyrkinyt huomioimaan myös Peltolan (2007) kuvaamat analyysin eri ulottuvuuden oman tutkimukseni tulosten pohdinnassa, jotka ovat onnistunut tapauksen rajaus, tapaus keinona ymmärtää laajempaa ilmiötä, tapaus tutkijan työnä ja yhteiskunnallisena ilmiönä.

7 EMPIIRINEN AINEISTO JA TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Aineiston esittely

Tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston tarkoituksena on kuvailla ja syventää määrällisen aineiston avulla löydettyjä tilastollisesti merkitseviä eroja henkilöstöryhmien välillä. Haastatteluaineiston antina voidaan pitää etenkin sitä, että sen avulla saadaan käytännönläheisempi kuva niistä konteksteista, joissa työntekijät, toimihenkilöt ja johto työtään tekevät ja joissa oppimista tapahtuu. Tarkoituksena on siinä määrin kuin aineisto antaa mahdollisuuden vertailla näiden kolmen eri tason näkemyksiä toisiinsa, mutta lähinnä kuitenkin esitellä kunkin tason näkemyksiä omina kokonaisuuksinaan työssä oppimisesta. Analyysini etenee tutkimushaastatteluista muodostamani kolmen teeman avulla, joita lähdän purkamaan laadullisen ja määrällisen analyysin keinoin. Nämä kolme teemaa ovat:

1. työstä nousevat mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle
2. motivoituminen työn kautta uuden oppimiseen
3. oppiminen

Seuraavassa esittelen ensin tutkimuskohteen aineistojeni valossa. Tutkimukseni kohteena on dieselmootoreita valmistava metalliteollisuuden alan yritys. Vierailukäyntien yhteydessä olen saanut yrityksen henkilöstökoordinaattorilta melko yksityiskohtaistakin tietoa tutkimuskohteesta, mikä on auttanut oman ymmärrykseni syntymistä ja helpottanut tulosten tulkintaa. Yritys on toiminut Nokian Linnavuoressa jo yli 60 vuotta ja se on ollut vuodesta 2004 lähtien amerikkalaisen AGCO -konsernin omistuksessa. Lokakuussa 2008 nimi muuttui Sisu Dieselistä AGCO SISU POWERIKSI. Fuusioitumisen ja uusien investointien myötä yritys on nykyään yksi maailman merkittävimmistä dieselmootorien valmistajista.

Yrityksen henkilöstö koostuu tällä hetkellä 665 henkilöstä, joista 477 työskentelee tuotannon tehtävissä. Henkilöstörakenne on melko vaihteleva koostuen nuorista aikuisista sekä erittäin kokeneista henkilöistä, joiden arvokasta kokemusta yritys pyrkii siirtämään nuorempien käyttöön. Henkilöstön rakenteen ikäjakauma näkyy myös tutkimukseni aineistossa.

Vuosina 2005–2007 tapahtuneen yritysfuusion ja sen jälkeen tapahtuneiden suurten investointien sekä tuotannollisteknisten uudistuksen vuoksi yritys on asettanut suuret kasvutavoitteet lähitulevaisuudelle. Päästäkseen asetettuihin tavoitteisiin tulee henkilöstön kehittäminen olemaan merkittävässä osassa myös tulevaisuudessa. Yritys on päättänyt tukea henkilöstön työn ohessa hankittavaa omaehtoista kouluttautumista osallistumalla koulutuksesta aiheutuviin kustannuksiin. Henkilöstön kehittämisellä ja tuotannon prosesseja parantamalla yritys pyrkii nyt saavuttamaan kasvutavoitteen sa ilman uusia lisäinvestointeja.

AGCO-konsernista tulleiden uusien tuotannollisteknisten uudistusten vuoksi organisaatio on kuluneina vuosia keskittynyt näiden uudistusten jalkauttamiseen kaikkialla organisaatiossa. Uusi tekniikka ja osin uudet työn teon menetelmät ovat asettaneet monet työntekijät uusien oppimistilanteiden eteen. Laitteiden ja uusien toimintatapojen omaksuminen koko organisaatiossa on viime vuosien aikana ollut huomion keskipisteessä, jolloin henkilöstön kehittämisen ja koulutuksen suunnittelu ei ole päässyt toteutumaan täysipainoisesti. Henkilöstön korkeatasoinen osaaminen ja osin yrityksen valmistamat harvinaiset tuotteet ovatkin Suomessa toimivan moottoritehtaan menestyksen edellytys. Henkilöstön osaamista ja koulutusta onkin pyrittävä ylläpitämään ja kehittämään, jotta moottoreiden ja sen osien valmistus tulevaisuudessakin jatkuu Nokian Linnavuoressa. Tutkimukseni osatavoitteena onkin siten myös pohtia sitä, miten tutkimuskohteessa henkilöstön koulutusta voitaisiin tulevaisuudessa suunnata siten, että koulutuksista saataisiin paras mahdollinen hyöty ja osallistujat voisivat kehittää itseään parhaiksi kokemiensa oppimistapojen avulla.

Vaikka yrityksessä on fuusion jälkeen jouduttu keskittymään voimakkaasti uusien laitteiden ja toimintatapojen omaksumiseen on aivan viime vuosien aikana henkilöstön kouluttaminen ja kehittäminen ovat kuitenkin nousseet uudestaan tärkeäksi osaksi menestystä. Yrityksen henkilöstölleen suunnattuihin koulutuksiin kuuluvat esimerkiksi pätevyyskoulutukset, kuten työturvallisuuskoulutukset ja sähkötyöturvallisuuskoulutukset sekä koneiden käyttökoulutukset ja työmenetelmäkoulutukset. Nämä koulutukset ovat tärkeässä osassa työn sujuvan suorittamisen kannalta. AGCO-konsernin tarjoamat koulutukset liittyvät konsernin yhteisten toimintamallien kehittämiseen (katso lista kaikista yrityksen tarjoamista koulutuksista liitteestä 8).

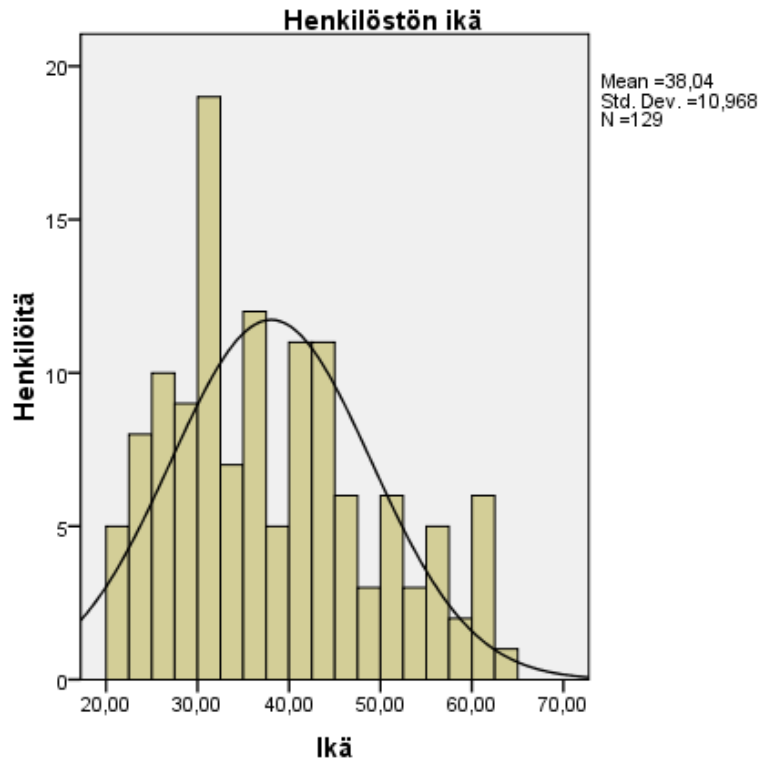
Henkilöstön kehittämisen tukena on pyritty yrityksessä käyttämään erilaisia työn tukimuotoja, kuten kehityskeskusteluja tai työn muotoilua sekä työpisteiden vaihtoa. Kehityskeskustelut ovat tärkeässä asemassa yksilön työn tekemisen, työssä viihtymisen ja vuorovaikutuksen kannalta. Keskustelut käydään henkilökohtaisesti esimiehen ja hänen alaisensa välillä kerran vuodessa. Tuotantoteknisen uudistuksen aikana kehityskeskustelut eivät ole toteutuneet säännöllisesti kaikilla osastoilla, mutta

tulevaisuudessa organisaation henkilöstöhallinnolla on tarkoitus saada keskustelut toteutumaan säännöllisesti tietyn ajanjakson välein. Suorittavan tason työntekijän työtehtäviä on osin pyritty moninaistamaan esimerkiksi työkierrolla. Suurin osa suorittavan portaan töistä on kuitenkin taylorisille tyypillistä toistotyötä, sillä tehtaan tuotantolinjoista suurin osa toimii prosessinomaisena vaihtelyönä, joka on tehokkain ja nopein suorittaa silloin, kun työ on pieniin osiin jaettu ja yksi työvaihe on mahdollisimman yksinkertainen.

Tutkimukseeni kerätystä määrällisestä aineistosta voi jo karkeasti sanoa löytyvän samoja piirteitä kuin edellä esitetyssä tutkimuskohteen esittelyssä kävi ilmi. Määrällisen aineiston kooksi muodostui lopulta yhteensä 129 vastausta, jolloin vastausprosentiksi muodostui 51 %. Valli (2001, 14) toteaa, että yli 100 vastaajan joukko on jo hyvä otos pro gradu -tutkimuksen aineistoksi. Näin ollen pidän määrällisen aineiston kokoa riittävänä antamaan tutkimukseni laadulliselle lähestymistavalle pohjan, jota pyrin haastatteluja analysoimalla täydentämään siinä määrin mitä aineisto antaa myöden.

Tutkimukseen kerätty määrällinen aineisto (N=129) jakautui suhteellisen hyvin eri henkilöstöryhmien osalta sen mukaan, missä suhteessa ne esiintyvät koko perusjoukossa (tuotannontaso 71 %, toimihenkilöt 20 % ja johdontaso 9 % koko henkilöstön määrästä). Aineistossani oli odotetusti suorittavan tason työntekijöitä eniten 58,1 % (N=75) vastanneista. Toimihenkilöiden osuus kaikista vastanneista oli 20,2 % (N=26) ja esimiesten sekä johdon tason henkilöitä 21,7 % (N=28). Verrattessa tutkimukseni aineistoa yrityksen henkilöstölukuihin, johdon tason näyttäisi olevan hieman yliedustettuna, mutta tämä antaa kuitenkin tilastolliselle vertailulle paremmat lähtökohdat kun sekä toimihenkilöiden että johdon tason ryhmät ovat lähes samankokoiset. Päätin hankkia tutkimukseni laadullisen aineiston myös sen mukaan, miten nämä ryhmät ovat edustettuina suhteessa toisiinsa. Tämän perusteella haastattelin neljää työntekijää, jotka edustivat hammaspyörien, vaihteistojen, kunnossapidon ja logistiikan osastoja. Näiden lisäksi haastattelin kolmea toimihenkilöä yrityksen tuotekehitysosastolta sekä kahta päällikkötason esimeistä yrityksen eri osastoilta.

Tutkimukseni määrällisen aineiston vastaajien keski-ikä oli 38 vuotta, mikä on täsmälleen sama kuin tutkimuskohteen koko henkilöstön keskiarvo vuonna 2008, joten tältä osin aineistoni on kattava. Määrällisen aineiston ikäjakauma noudatteli suhteellisen mukavasti normaalijakaumaa (vinoisuus=2,4 ja huipukkuus=1,3) painottuneena kuitenkin hieman nuorimpien vastaajien ryhmään eli 22–36-vuotisiin. Iän vaihteluväli oli 20–64-vuotta ja keskihajonta oli 10,9, joka kertoo sen, kuinka hajallaan muuttajat ovat keskiarvon ympärillä. Tutkimuksen laadullisessa aineistossa eli haastatteluisa mukana ollut nuorin haastateltava oli iältään noin 30-vuotias ja vanhin muutaman vuoden päässä eläkeiästä, joten myös haastatteluaineistossa mukana oli niin nuoria kuin vanhempia haastateltavia.



KUVIO 6. Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma

Kyselylomakkeeseen vastanneiden keskimääräinen työskentelyaika yrityksessä oli noin 11 vuotta, vaikka korkein yrityksessä olleen työntekijän työskentelyaika oli jopa 40 vuotta (liite 5). Tämä kertoo myös siitä, että yrityksen henkilöstön rakenne on painottuneena nuoriin osaajiin, joille ei ole vielä kertynyt runsaasti työskentelyvuosia. 40 % vastaajista oli ollut yrityksessä töissä 5 vuotta tai sitä vähemmän aikaa. Tutkittavat olivat keskimäärin työskennelleet samassa työtehtävässä noin 7 vuotta ja niinkin paljon kuin 60 % koko tutkittavien joukosta oli työskennellyt vain 5 vuotta tai sitä vähemmän aikaa nykyisessä työtehtävässä. Vastaavasti yrityksestä löytyy vain 6,3 % sellaisia henkilöitä, jotka olivat työskennelleet 20–39 vuotta samassa työtehtävässä. Suurimmat vaihtelut työtehtävissä tapahtui suorittavan tason keskuudessa. Näissä tehtävissä työskentelevien vaihtuvuus ja tarjolla olevien eritasoisten työpaikkojen määrä on luonnollisesti suurempi kuin esimies- ja johtotason tehtävissä. Suuren vaihtuvuuteen vaikuttaa varsinkin suorittavalla tasolla työskentelevien keskuudessa se, että työssä etenemismahdollisuudet eivät ole kovin hyvät. Tutkimukseni aineiston perusteella juuri työntekijät kokivat etenemismahdollisuutensa olevat suhteellisen heikot ($ka=2,1$). Johdon ryhmä koki toimihenkilöitä hivenen enemmän, että heillä olisi jonkin verran etenemismahdollisuuksia, mutta heidänkin keskiarvonsa oli melko alhainen ($ka=2,6$) viisiportaisella Likert-asteikolla. Etenemismahdollisuuksiin vaikuttaakin paljon sekä yksilön halu kehittyä omassa työssään että organisaation tarve saada uusia kyvykkäitä osaajia vanhojen työntekijöiden tilalle. Työntekijöiden

etenemismahdollisuuksiin vaikuttavat myös oman innostuksen lisäksi työntekijän kyvykkyys kyseiseen tehtävään ja motivaatio uuden oppimiseen ja kehittymiseen. Haastatteluista oli löydettävissä samansuuntaisia tulkintoja haastateltavien kokemista etenemismahdollisuuksista omalla työuralaan.

Tutkimuksen tulosten pohdinnan kannalta oli mielekästä selvittää myös vastaajien koulutustaustaa (liite 7). Työntekijöistä 75 %:lla oli ammattikoulututkinto, jonka osuus kaikkien tutkittavien keskuudesta oli 45 %. Heidän keskuudestaan löytyi myös muutamia alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita sekä vain peruskoulun tai kansakoulun suorittaneita. Myös kaikkien haastateltujen työntekijöiden pohjakoulutuksena oli ammattikoulu. Kehitysyksikön suunnittelutehtävissä toimivista toimihenkilöistä suurimmalla osalla (96 %) oli alempi tai ylempi korkeakoulututkinto ja kaikki haastatellut toimihenkilöt täyttivät myös tuon kriteerin. Johdon tasolla esiintyi enemmän muitakin koulutusasteita kuten opistotasoa (28 %), alempaa (39 %) tai ylempää (21 %) korkeakoulututkintoa ja yksi lisensiaatin tai tohtorintutkinnon suorittanut. Molemmat päällikkötason haastatelluista olivat valmistuneet diplomi-insinööreiksi ja toinen heistä oli edelleen jatko-opiskelijana tohtorintutkintoa varten. Kuten liitteen taulukosta käy ilmi, toimihenkilöiden keskuudessa lähes kaikilla oli ylempi tai alempi korkeakoulutusta, kun taas johdon tasolle mahtui mukaan myös useampia muita koulutus- tasoja. Tässä yhteydessä on muistettava esimiesten ja johdon tason ryhmittelyn perusteena käytetty kriteeri, jonka mukaan ryhmään valikoituivat kaikki esimiesasemassa olevat henkilöt. Tämän vuoksi ryhmään kuuluivat tehtaan johdon lisäksi myös työntekijöiden esimiehinä toimivat työnjohtajat.

Halutessani selvittää vastaajien koulutushalukkuutta sekä suhtautumista kouluttautumiseen ja oppimiseen pidin myös tärkeänä tiedustella vastaajien koulutuksissa vietettyjä vuorokausia viimeisten kahden vuoden aikana (liite 6). Keskimäärin tutkittavat olivat olleet yrityksen järjestämässä koulutuksessa noin kolme päivää kahden vuoden aikana. Koulutuspäivien määrä vaihteli 0-30 päivään ja niitä, jotka eivät olleet osallistuneet koulutuksiin lainkaan, oli yhteensä 48 % kaikista vastanneista. Henkilöstöryhmien välillä ilmeni myös eroja koulutuspäivien suhteen. Työntekijöiden tasolla koulutuspäivien vaihteluväli oli 0-15 päivään ja heistä lainkaan koulutuksissa olleita oli 57 %. Toimihenkilöiden keskuudessa vastaavasti vaihteluväli oli vastaavasti 0-30 päivään ja niitä, jotka eivät olleet lainkaan koulutuksessa, oli vain kolmannes. Eniten koulutuksissa olleita löytyi odotetusti esimiesten ja johdon tasolta ja heistä vain 28 % ei ollut osallistunut yrityksen järjestämiin koulutuksiin viimeisen kahden vuoden aikana. Tämä ero työntekijöiden sekä esimiesten ja johdon välillä on myös tilastollisesti merkitsevä ($p=0.023$). Esimiesten ja johdon tasollakin koulutuspäivien vaihteluväli oli 0-20. Näyttäisi siltä, että tutkimuskohteen yrityksessä henkilöstökoulutukset oli painotuneesti suunnattu toimihenkilöille sekä esimiehille ja johdon tasolle. Tämän voisin arvella johtuvan

osin yritysfuusion seurauksena tapahtuneesta tuotannollis-teknisistä uudistuksista vuosina 2005–2007. Uudistusten saattamiseksi osaksi operationaalista työn tekoa, näyttäisi siltä, että yrityksessä on haluttu suunnata koulutuksia ensisijaisesti tuotekehitysyksikön toimihenkilöille sekä esimiehille ja johdon tasolle. Näyttäisikin siltä, että koulutus on kumuloitunut edelleen niille ryhmille, joilla sitä on jo entuudestaan enemmän.

7.2 Työstä nousevat mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle

Havainnollistaakseni tämän luvun tulosten ymmärrettävyyttä ja sitä ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu, on mielestäni syytä kertoa ensin lyhyesti haastateltavien eri työn kuvista. Analyysi eteenkin ensin henkilöstöryhmittäisellä tarkastelulla, jossa esittelen kunkin ryhmän tyypillistä työn luonnetta kuvaavia tekijöitä. Tämän jälkeen olen luokitellut niitä tekijöitä, joiden kautta oppiminen mahdollistuu oman työn kontekstissa. Näiden tekijöiden lisäksi olen tarkastellut myös niitä oppimisen tarpeita, joiden vuoksi eri ryhmien työtä tekevät yksilöt haluavat oppia omassa työssään. Lopuksi pyrin havainnollistamaan ryhmien välisiä eroja.

Työntekijät

Työntekijöiden keskuudessa haastateltavat olivat kaikki suorittavan tason työtehtävissä ja yhtä lukuun ottamatta kaikki työskentelivät moottori- ja hammaspyörävalmistuksen tuotanto-osastolla. Kaksi heistä oli hammaspyörä- ja vaihteistolinjastolta ja heidän työnimikkeensä olivat koneistaja ja vaihteistokokooja. Heidän työnsä olivat luonteeltaan suhteellisen samanlaisia, prosessinomaisia vaihetöitä, jossa työnteko liittyy pääosin prosessien valvontaan, mutta johon kuuluu myös fyysisistä töitä sisältäviä vaiheita. Työntekijöiden työympäristönä oli tehdashallimainen varastotila, jossa tuotteisiin käytettävät osat olivat nopeasti saatavilla työpisteiden läheisyydessä. Tehdashalli ei ollut ennakko-oletusteni mukaan hiostavan kuuma, ilma ei ollut pölyistä, eikä kuulosuojaimia tarvinnut käyttää työkoneiden äärellä työskennellessä. Yleisesti ottaen työntekijöiden työskentelyolot olivat mielestäni suhteellisen mukavat, kun radiokin oli asennettu kuulumaan koko tehdashallin alueelle. Näin työntekijöiden välinen vuorovaikutus työskentelytilanteessa ja neuvojen jakamiseksi oli mahdollista.

Koneistajan päivittäiset työsuoritteet olivat valmistettavan hammaspyörän sorvaus, jyrshintä ja kaavinta. Hammaspyörää valmistetaan työvuoron aikana satoja kappaleita. Vaihteistokokoojan tehtävänä taas oli asettaa tietyt vaihteiston osat oikeassa järjestyksessä paikoilleen, jonka jälkeen tuote siir-

tyi taas seuraavalle kokoojalle. Kolmas haastateltava oli saman linjaston kunnossapidon sähköasentaja, jonka päivittäiset työt olivat työkoneiden ja kiinteistöjen kunnossapitoa, jotta koneet pysyvät työkelpoisina. Kunnossapidon työt olivat muihin haastateltaviin verrattuna laaja-alaisempia ja työ itsessäänkin oli monipuolisempaa, riippuen osin siitä, miten uusi korjattava kone oli tai miten paljon uutta tietämystä vian korjaus vaati sekä miten laajalle alueelle vika ulottui. Neljäs haastateltava työskenteli logistiikan osastolla varastoinventoijana. Hänen tehtävänsä oli laskea varastossa olevat nimikkeet ja päivittää nämä tiedot yrityksen varastotietokantaan sekä hoitaa logistiikkaan liittyviä vastaanoton töitä, keräilytöitä, osakeräilytöitä ja osahuoltotöitä. Itse työsuoritteet ovat hyvinkin rutiininomaisia eikä työ ole itsessään kovinkaan vaihtelevaa, mutta toisaalta työn hallinta vaatii myös laaja-alaisempaa tietämystä logistiikan muiden töiden osalta esimerkiksi siitä, mistä mikäkin varastoon tuleva osa saapuu ja mihin se on menossa sekä siitä, mitä muita osia tietyn tuotteen valmistukseen liittyy, jotta vikatilanteessa inventoija pääsisi nopeammin kiinni ongelmaan.

Tutkimushaastattelujen perusteella työntekijöiden työn luonnetta määrittivät muutamat yhtenevät piirteet, kuten työn rutiininomaisuus ja sen toistuminen suhteellisen samanlaisena. Nämä tarkoittavat lähinnä sitä, että työn suoritteet ovat pääosin ennalta määrättyt eikä niiden järjestystä välttämättä pysty muuttamaan, mutta työntekijä voi omilla toimintatavoillaan vaikuttaa siihen, miten hän tekee yksittäisen työvaiheen. Työntekijöiden ryhmän sisällä työn luonteet erosivat kuitenkin toisistaan siinä määrin, että kunnossapidon työntekijällä näytti olevan, kuten sanottua, laaja-alaisempi työtehtävien kirjo, kuin esimerkiksi vaihteistokokoojalla. Seuraava esimerkki havainnollistaa hyvin tätä erilaisuutta:

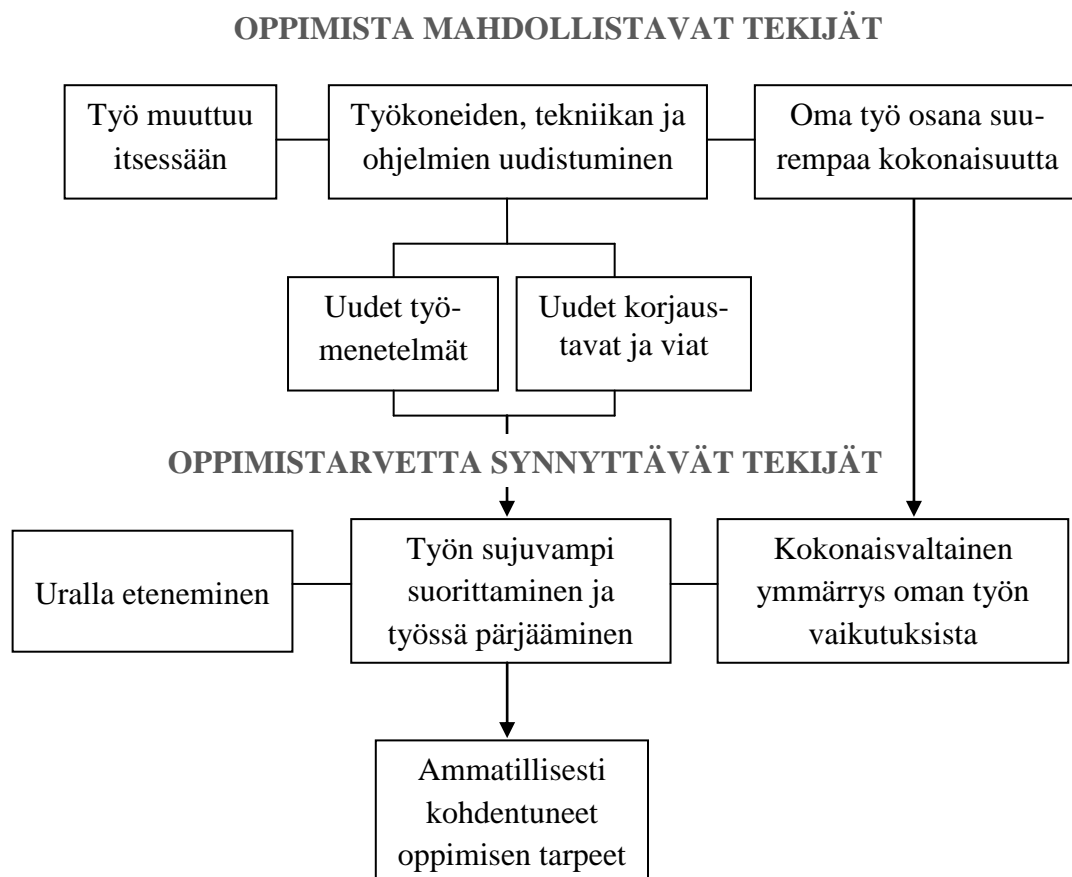
”...no kaikki työt täällä on ihan yksinkertaista, sellasii et ei se nyt järjen päälle käy. Äkkii kun ne oppii, niin sit se lähtee rullaamaan ja pelaamaan... kun ne osat on kaikki oikeilla paikoillaan ja pelaa ni sit se on siitä. Sitä ei voi tehdä ku yhdellä lailla et se toimii.” (H1)

”Meidän työhän on pääsääntöisesti työstökoneitten korjausta eli niitten koneitten korjausta, jotka tekee niitä osia, mikkä laitetaan moottorin sisälle, moottorin päälle ne kuoret ja tuollahan tehdään sit hammaspyöriä erikseen ja vaihteistoja et niitä valmistavia koneita... noi koneet on kaikki yksilöitä, kun täällä ei oo oikeestaan sarjatuotantoa ollenkaan, niin ne joutuu kaikki sit opettelee erikseen.” (H2)

Työntekijöiden oppimisympäristönä toimi siis työn kuvasta riippuen melko laaja-alainenkin kenttä, mutta toisaalta mahdollisuudet olivat myös rajatut työn samanlaisena pysyvän luonteen vuoksi. Kuitenkin työntekijöiden keskuudessa haastattelujen perusteella kävi selkeästi ilmi, että he kaikki arvostivat omaa työtään ja pitivät sitä merkityksellisenä tehtaan toiminnan kannalta ja tuotteiden tai osien valmistuksen mahdollistamiseksi. Vaikka tilastollisesti johto koki työntekijöitä merkitsevästi

($p=0.006$) enemmän, että omalla työllä oli merkitystä yrityksen menestyksen kannalta, ei se kuitenkaan tarkoita, etteivätkö työntekijät kokisi omaa työtään tärkeäksi menestyksen kannalta: Heidän keskuudessaan kyseinen muuttuja oli saanut keskiarvokseen 3,5 viisiportaisella Likert-asteikolla

Muodostin aineiston perusteella luokkia, jotka kuvaavat työntekijöiden työn luonteen perusteella syntyviä erilaisia oppimismahdollisuuksia (kuvio 7). Muodostin luokat huomioiden yksilöiden työn luonteen sekä haastateltavien itse kuvaamat tilanteet, joiden parissa omassa työssä voi oppia. Aineistoa lukiessani ryhmittelin samantyyllisiä oppimistilanteita ja lopulta sain tiivistettyä nämä ryhmät kolmeen pääluokkaan, jotka kuvasivat kaikkien työntekijöiden oppimistilanteita omassa työssä. Ryhmittely oli mahdollista tehdä työntekijöiden suhteellisen samanlaisesta työn luonteesta johtuen. Nämä kolme pääluokkaa, joiden kautta työntekijätasolla avautui mahdollisuus oppimiseen, olivat työn muuttuminen itsessään, työkoneiden, tekniikan ja ohjelmien uudistuminen sekä oman työn näkeminen osana suurempaa kokonaisuutta.



KUVIO 7. Työn kontekstissa esiintyvät mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle työntekijöiden keskuudessa

Työn itsessään muuttumisella tarkoitan sellaista työssä tapahtuvaa muutosta työn organisoinnissa, joka pääsääntöisesti vaati työntekijältään omaa aktiivisuutta ja omaa opettelua. Työntekijät kuvailivat tilanteita, joissa uusista toimintatavoista ja keinoista tehdä työtä oli itse otettava selvää ja opittava ne oman työn ohessa. *Työkoneiden, tekniikan ja ohjelmien uudistuminen* oppimista mahdollistavana tekijänä esiintyi useimmin haastateltavien puheissa ja näin voisinkin ajatella, että tämä luokka olisi ehkä merkityksellisin oppimista mahdollistava tekijä. Sen lisäksi, että tämä luokka esiintyi useimmin haastateltavien puheissa, olen määritellyt sen alle vielä kaksi alaluokkaa, jotka tarkoittavat itse pääluokkaa. Toinen näistä alaluokista on uusien työmenetelmien muodostuminen, kokeilu ja oppiminen koneiden tai ohjelmien uudistumisen seurauksena. Työmenetelmät voivat osin olla samojakin mutta eräs haastateltava kertoi, että aina löytyy kuitenkin uusia variaatioita tehdä työ toisin. Aineiston perusteella toiseksi alaluokaksi määrittelin uusien korjaustapojen kehittelystä ja vianetsinnästä syntyneen oppimistarpeen. Viimeiseksi pääluokaksi muodostin sellaisen oppimista synnyttävän tekijän, joka ilmeni tarpeena nähdä *oma työ osana suurempaa kokonaisuutta*. Tällä tarkoitan esimerkiksi jatkuvaa oppimista siitä, mikä on oman työn rooli laajemmassa mittakaavassa ja mihin muihin vaiheisiin oman työn suorittaminen vaikuttaa. Toisaalta tärkeänä pidettiin myös sitä tietämystä, mistä oman työn tuloksena syntyneeseen tuotteeseen käytettävät osat olivat tulleet ja miten niiden oli suunniteltu toimivan yrityksen valmistamassa lopputuotteessa.

Työntekijöiden tasolla tarve uuden oppimiseen syntyy pääosin näiden oppimista mahdollistavien tekijöiden kautta. Sen lisäksi, että nämä tekijät avaavat siis uusia oppimisen mahdollisuuksia, ne näyttäisivät toimivan myös todellisina oppimisen tarpeen synnyttäjinä. Kuitenkin on myös huomattava, että työtä tekevillä yksilöillä voi olla oppimistarpeita, joita oman työn luonne ei edes mahdollista. Näitä kaikkia erilaisia oppimistarpeita ei kuitenkaan ollut mahdollista selvittää tämän tutkimusaineiston avulla, joten keskityn tässä työn kontekstissa tapahtuvan oppimisen tarkasteluun.

Aineiston pohjalta löysin työntekijöiden keskuudesta erilaisia tekijöitä, jotka havaitsin tärkeiksi oppimistarpeen synnyttäjiksi ja tiivistin ne kolmeen ryhmään. Oppimista voidaan todeta tapahtuvan siitä syystä, että työntekijät haluavat vaikuttaa oman työnsä sujuvampaan suorittamiseen ja työssä pärjäämiseen. Nämä keinot voidaan tiivistää ammatillisesti kohdennettuihin oppimisen tarpeisiin, joista esimerkkinä sähköturvallisuuskoulutus, koneistamiskoulutus, atk-ohjelmien koulutus, teräpallakoulutus sekä tavarantoimittajien pitämät koulutustilaisuudet tuotteiden asennuksesta, käytöstä ja niiden toimivuudesta. Näiden lisäksi koettiin hyödyllisenä saada kokonaisvaltaista ymmärrystä oman työn vaikutuksista. Oppiminen työssä pärjäämisen ja työn sujuvan suorittamisen tavoittelun kautta korostuivat erityisesti kunnossapidon työntekijän haastattelussa, koska hän kertoi työnsä kuuluvan organisaatiossa omaan erilliseen yksikköön, joka joutui kamppailemaan sitä vastaan, että

kunnossapitoa ei ulkoistettaisi. Tämä lisää ymmärrystä työntekijän aktiivisesta halusta saada lisää tietoa ja oppia suorittamaan työnsä entistä sujuvammin. Lisäksi eräs haastateltavista painotti oppimista ja lisäkoulutusta tärkeänä oman urasuuntautuneisuutensa kannalta, koska hän näki sen olevan kyseisessä yrityksessä ainoana väylänä edetä ammattikoulutaustaisena työntekijänä kohti vaativimpia ja haastavampia töitä.

Haastattelujen perusteella oli mielenkiintoista havaita, että yrityksen omistajanvaihdoksen yhteydessä vuonna 2004, nykyiseltä amerikkalaisomistuksessa olevalta AGCO-konsernilta ei ollut tullut operatiivista työtä suorittavalle tasolle erityisiä uuden oppimista vaativia tilanteita. Seuraavassa on erään haastateltavan kuvaava ajatus siitä, miten AGCO-konserni on vaikuttanut työntekijöiden työhön. Sitaatti kuvaa myös mielestäni yleisesti ottaen hyvin, yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, muidenkin tutkittavien kokemuksia ja voisin olettaa, että myös yleisesti suurta osaa suorittavan tason työntekijöiden ajatuksia.

”...ollaa niin maan matosia kuule tuol, et ei se sillai oo vaikuttanu, ei mejän tarvi viel englantia edes osata nii hirveesti. Logoissa ja näissä se tietenkin näkyy ja sitten tulee pääjohtajalta joku avoin kirje tai joku sähköposti, et tämmösiä on tullut.” (H1)

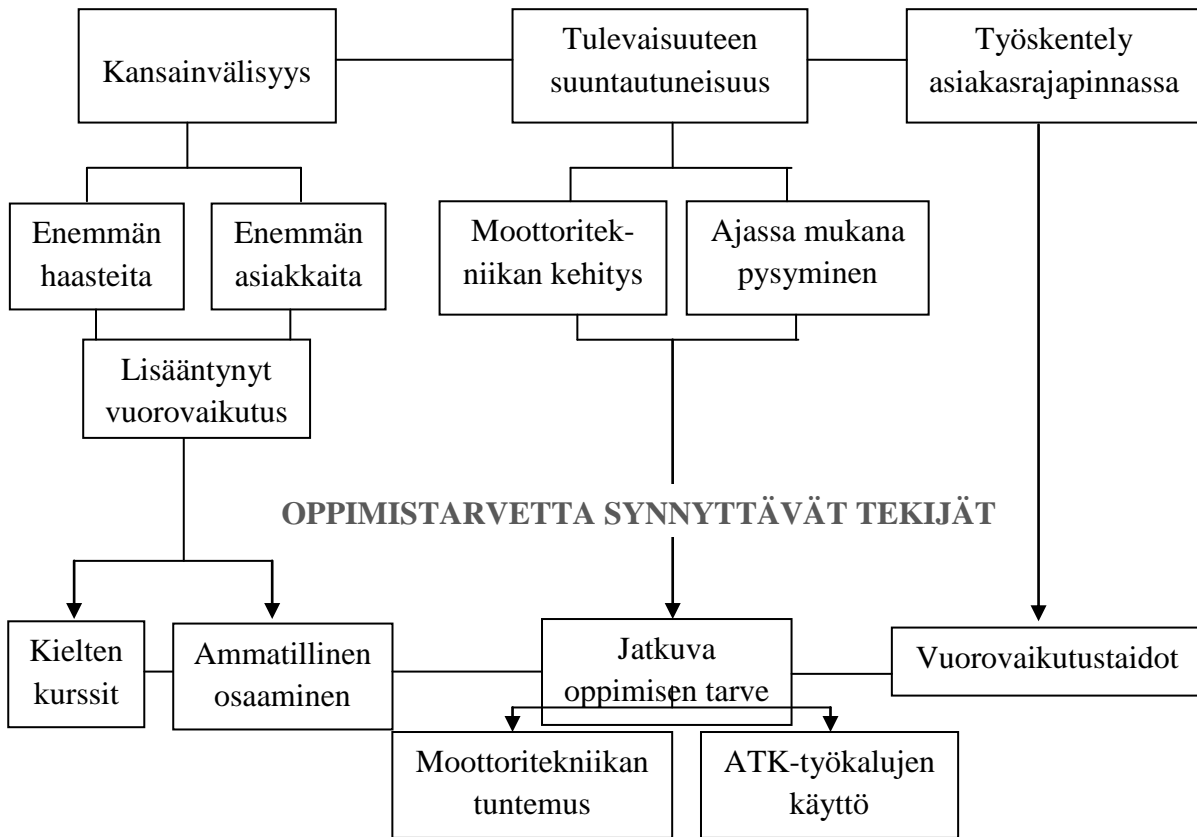
Yhteenvedona tämän luvun keskeisimmistä havainnoista oli se, että työntekijöiden työ oli luonteeltaan pääosin suhteellisen samanlaisena toistuvaa rutiininomaista työstä, joka oli melko nopeasti opittavissa. Työn sisällön mukaan työn luonteessa oli kuitenkin havaittavissa erilaisuutta sen suhteen, miten laaja-alaiseksi työn kuva lopulta muodostui. Työntekijöiden kokema oppimisen tarve tulee siis ensisijaisesti päivittäisestä työstä selviämisen ja entistä sujuvamman työstä suoriutumisen tavoittelun kautta. Tämä ilmeni myös keskusteltaessa tulevaisuuden työssä pärjäämisestä ja uuden oppimisen tarpeesta, joihin liittyen työntekijät puhuivat kaikki samasta asiasta mutta lähestyivät sitä vain eri puolilta. Toiset pitivät omaa oppimistaan sidoksissa tehtaan konekannan uudistumiseen ja totesivatkin, että heidän työnsä tulee tulevaisuudessa muuttumaan, mikäli tehtaan kehitys etenee. Toiset sitten taas eivät uskoneet samoissa määrin kehitykseen ja totesivat selviävänsä nykyisessä työssä ilman merkittävimpiä oppimis- ja kouluttamistilanteilta. Sujuvamman suorittamisen lisäksi työntekijöiden tasolla opittiin sen vuoksi, että ymmärrettäisiin kokonaisvaltaisesti oman työn vaikutuksia ja jotta voitaisiin mahdollisesti edetä vielä uralla eteenpäin.

Toimihenkilöt

Tutkimusta varten haastatteleman toimihenkilöt olivat kaikki tutkimuskohteen kehitysyksikössä toimivia ihmisiä. Heidän työnimikkeitensä olivat projektipäällikkö, tyyppihyväksyntäinsinööri ja suunnitteluinsinööri. Työn teossa korostuivat huolellisuus sekä tarkkuus ja tyyppillisiä työn etene-misvaiheita olivat suunnittelu, sovellusten testaaminen ja pohtiminen, neuvottelut sekä asiakkaan kanssa että oman ryhmän kesken ja suunniteltavan tuotteen toteutus. Kaikkien haastateltavien työn luonne oli hyvin samanlaista projektiluontoista ja itsenäistä suunnittelutyötä. Kaikki työskentelivät pääsääntöisesti yksin, mutta olivat myös osana isompaa avokonttorissa toimivaa tiimiä. Samalla oman työn ohessa korostuivat muiden tiimiin kuuluvien kanssa käydyt yhteiset keskustelu- ja suunnitteluhetket neuvotteluhuoneessa. Toimihenkilöiden työn luonne oli siis selkeästi yhtenäisempi kuin työntekijöiden tasolla, eikä ryhmän sisällä esiintynyt suuria eroavaisuuksia. Työ kehitysyksikössä oli sekä nykytarpeet huomioivaa, mutta myös hyvin paljon tulevaisuuteen suuntautuvaa, mikä tekikin työstä haastavaa ja ennalta suunnittelematonta. Työ itsessään oli itsenäistä ja myös omille ratkaisuille jäi enemmän mahdollisuuksia.

Toimihenkilöiden oppimisympäristönä toimiva työn rajaama ympäristö oli oppimisen ja kokeilun hyvin mahdollistava. Olen ryhmitellyt toimihenkilöiden edellä kuvatun työn luonteen mukaan niitä päätekijöitä, joiden olen katsonut aineiston perusteella synnyttävän uusia oppimismahdollisuuksia. Näitä ovat työn kansainvälisyys, tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja työskentely asiakasrajapinnassa. Nämä pääluokat jakautuvat vielä ilmiötä selittäviin tarkempiin alaluokkiin.

OPPIMISTA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT



KUVIO 8. Työn kontekstissa esiintyvät mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle toimihenkilöiden keskuudessa

Työn *kansainvälisyys* ilmeni kunkin haastateltavan puheista lisääntyneinä yhteydenpitoina AGCO-konserniin. Omistajanvaihdoksen yhteydessä kansainväliset asiakassuhteet ovat lisääntyneet ja asiakkaiden määrä on myös luonnollisesti lisääntynyt. Tämä on lisännyt niin ikään toimihenkilöiden vuorovaikutustaitojen käyttömahdollisuutta konsernissa olevien kollegojen kanssa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa omalla työpaikalla. Tämä käy ilmi myös määrällisen aineiston perusteella teemmästäni tulkinnasta, jonka mukaan toimihenkilöiden työssä on kahden edellisen vuoden aikana lisääntynyt yhteistyökyvyn merkitys verrattuna työntekijöiden tasoon ($p=0.000$). Samalla toiminnan laajentuessa, käytännön työhön on tullut enemmän haasteita, kun markkinoille on suunniteltava isompia ja tehokkaampia moottoreita. Nämä vaativat samalla myös edistyneempiä pakokaasuyhäsyntädokumentteja, jotta moottorit ovat myyntikelpoisia Euroopan ja USA:n alueella. Yleisesti ottaen Linnavuoren tehtaan siirtyminen ulkomaalaisomistukseen on aineiston perusteella tuonut enemmän haasteita toimihenkilöiden työhön, mikä ilmenee myös kasvaneina tuloksellisuustavoitteina. Tutkimukseni määrällinen aineisto tukee tämän suuntaisia päätelmiä, sillä toimihenkilöt koki-

vat työntekijöihin verrattuna tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.018$) enemmän, että heidän työnsä mielenkiintoisuus oli lisääntynyt kahden edellisen vuoden aikana.

Toinen pääluokka, joka synnyttää uusia oppimismahdollisuuksia toimihenkilöiden työhön oli *tulevaisuussuuntautuneisuus*. Tämän luokan olen määritellyt kattavan sekä moottoritekniikan kehityksen että yleisen ”ajassa mukana pysymisen”. Työ on luonteeltaan oppimista vaativaa, koska uudet innovaatiot syntyvät vain uusien oivallusten kautta. Tuotekehityksen osastolla työskentelevien toimihenkilöiden, myös niiden jotka eivät ole varsinaisissa suunnittelutehtävissä, on ymmärrettävä ja omaksuttava uudet vielä kehitysprosessissa olevat tuotteet, koska heidän työnsä liittyivät kuitenkin tulevaisuudessa kiinteästi näiden tuotteiden saattamiseen markkinoille, aina asiakkaalle asti. Tästä esimerkkinä tyyppihyväksyntäinsinööri, joka hakee hyväksynät kaikille uusille moottorityypeille tai projekti-insinööri, jonka ohjauksessa asiakassovellukset tapahtuvat.

Kolmantena pääluokkana oli aineiston mukaan *työskentely asiakasrajapinnoissa*, joka sivuaa edellisiä luokkia mutta on tärkeä osa kehitysyksikössä työskentelevien työtä mahdollistaen jatkuvan uuden oppimisen erilaisten asiakastarpeiden mukaan. Tähän luokkaan katsoin kuuluvaksi myös yhteydenpidot eri tahoilla oleviin virkamiehiin, jotka säätelevät lakien puitteissa yritysten toimintaa ja liikkumista markkinoilla. Kaksi seuraavaa kommenttia tiivistää hyvin toimihenkilöiden oppimismahdollisuuksista tekemääni jaottelua kolmeen pääluokkaan.

”...enemmän haasteita on ja asiakkaita on nykyään paljon enemmän tuolta ympäri maailmaa, vaikka aikasemminkin on kuitenkin asiakkaita ollu aika paljon ympäriinsä niin ehkä tuolta nyt tulee lisävaatimuksia ja edelleen suurempia ja suurempia ja tehokkaampia moottoreita pitää tehdä... moottoritekniikassa tulee koko ajan uutta tietoa. Kyllähän tässä nää sanotaanko sosiaalinen kanssakäyminen on kuitenkin sitä, mitä tässä aika paljon tarvii, vaikka onkin tekniikan alalla.” (H6)

”Kyllä sieltä (AGCO-konsernilta) tulee varsinkin tuotekehitykseen, että sitä tuetaan paljon sieltä ja kyllä ne sitten vaatiikin paljon, vaaditaan tuloksia, että pitää kuitenkin toimittaa asiakkaille sitten ton saman konsernin sisällä, että se varmaan sitten vaikuttaa siihen, et mä uskon, että se yhteistyö on paljon kehittynyt.” (H5)

Myös toimihenkilöiden tasolla edellä kuvatut työstä syntyvät oppimisen mahdollisuudet näyttäisivät olevan niitä tekijöitä, joiden kautta ihmiset työssään pyrkivät kehittämään itseään ja osaamistaan. Tiivistäen voisi sanoa, että toimihenkilöt pyrkivät ensisijaisesti oppimaan uutta, koska työn muutoksissa mukana pysyminen vaatii jatkuvaa oppimista. Toimihenkilöiden keskuudessa uuden oppimisen tarve kohdistuikin haastattelujen perusteella moottoritekniikan tuntemukseen, kielten kurs-

seihin, ammatillisen osaamisen vahvistamiseen, atk-ohjelmiin tai toisin sanoen laajempiin teknisiin työkaluihin ja vuorovaikutustaitoihin.

Toimihenkilöiden keskuudessa suurin oppimista rajoittava tekijä oli työssä koettu kiire, joka myös yleisesti luonnehti heidän työtänsä. Työssä koettu kiire ei kuitenkaan ollut jatkuvaa, vaan eteni eri projektien ja asiakastilausten mukaan. Vähemmän kiireisenä aikanakin syvällistä perehtymistä uusiin opeteltaviin asioihin tosin haittaavat aineiston perusteella rästiin jääneet työt, jotka odottavat tekijäänsä.

Yhteenvedona haastateltujen toimihenkilöiden työn voidaan todeta olevan suhteellisen samankaltaista, projektiluontoista tiimityöskentelyyn perustuvaa itsenäistä suunnittelutyötä. Työn luonteessa korostui työntekijöitä enemmän yhteisöllisyys, johon työympäristö oli hyvin soveltuva. Toimihenkilöiden yhteydessä keskeiset työssä ilmenevät oppimismahdollisuudet syntyvät työn kansainvälisen luonteen, tulevaisuuteen suuntautuneisuuden ja asiakastapaamisten johdosta. Näiden tekijöiden kautta näytti muodostuvan lopulta myös todellinen tarve oppia uutta. Oppimisen tarve kohdistuikin heidän keskuudessaan ammatillisen osaamisen ja kielitaidon kehittämiseen, jatkuvan oppimisen ajatukseen sekä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen parantamiseen. Oppiminen olikin nähtävissä siten hyvin työn kontekstissa tapahtuvaksi kehitystyöksi, jossa painottui tulevaisuuteen suuntautuneisuus.

Esimiehet ja johto

Esimiesten ja johdon tasolta haastateltavinani oli kaksi päällikkötason esimiestä organisaation eri osastoilta. Heidän työn kuvansa olivat siinä määrin toisistaan poikkeavat, että päätin kuvailla hieman yksityiskohtaisemmin kummankin työn kuvaa erikseen.

Organisaation tuotekehitysyksikössä työskentelevä *suunnittelupäällikkö* vastasi ensisijaisesti suunnittelutiimien ja tuotekehitysprojektien ohjauksesta sekä huolehti resursseista ja organisoi aikataulut eri projekteille. Hänen vastuullaan oli, osin yhdessä muiden esimiesten kanssa, päättää toteutettavien moottoriprojektien teknisistä linjauksista. Suunnittelupäällikkö toimi pääsääntöisesti yksin mutta kuitenkin tiiviissä yhteydessä oman tiiminsä jäseniin eli rinnalla oleviin muihin esimiehiin ja seitsemään alaiseensa.

Organisaation ostopuoli jakautuu osto- ja logistiikkaosastoihin. Tutkimukseen haastatellun *logistiikkapäällikön* työtä oli pyörittää koko logistiikan ketjua siitä asti, kun tavarat tilataan hankituilta toimittajilta aina siihen saakka, kun ne lopulta saapuvat asennuspisteeseen. Tämän ketjun toimivuus-

den mahdollistamiseksi on tehtävä tavaran tilaukset varastotilanteen mukaisesti ja oltava yhteydessä itse toimittajiin, sekä huolehdittava tilatut materiaalit asennuspisteeseen. Logistiikkapäällikön on vastattava edellä mainittujen prosessien toimivuudesta ja huolehdittava siitä, että toiminta on yrityksen strategian suuntaista. Hänen alaisuudessaan toimi kahdeksan toimihenkilöä, joiden johtaminen ja työskentelymahdollisuuksien luonti on yksi logistiikkapäällikön keskeisimmistä vastuualueista.

Tätä tutkimukseni esimiesten ja johdon tason työn luonnetta kuvaavat suurimaksi osaksi yhtenevät piirteet, mutta eroavaisuuksiakin oli havaittavissa. Eräänä tärkeänä yhteisenä työn luonnetta kuvaavana tekijänä oli vastuun kantaminen. Työssä koettu lisääntynyt vastuun määrä kävi ilmi myös määrällisestä aineistosta. Johdon tasolla koettiin työntekijöitä tilastollisesti merkitsevästi enemmän ($p=0.000$), että viimeisten kahden vuoden aikana työssä koettu vastuun määrä oli lisääntynyt. Esimiehet joutuivat ensisijaisesti kantamaan vastuuta työprosessien toimivuudesta ja käytännön asioiden organisoinnista. Tämän lisäksi vastuu alaisista ja heidän moitteettomien työskentelyolosuhteiden luomisesta oli arkipäivää. Esimiestaidot ja niiden kehittäminen koettiin molempien haastattelujen perusteella olevan tärkeässä roolissa päälliköiden arjessa. Molemmat haastateltavista korostivat myös jatkuvan kehittämisen merkitystä, tosin eri näkökulmista. Logistiikkapäällikkö kuvasi uudistumisen ja kehittymisen tarpeelliseksi mutta hän painotti, että kehityksen ei välttämättä tarvitse olla täysin uusia oivalluksia tai suuria muutoksia. Hän totesi edelleen, että nämä uudistukset voi olla pieniä askeleita, vaikka koko ajan oman työn ohessa miettien nykyisten toimintatapojen järkevyyttä. Suunnittelupäällikkö näki oppimisen ja kehityksen välttämättömäksi niin kauan kuin yrityksen tuotekehityksen osasto on olemassa. Erona näiden kahden ajatuskokonaisuuden välillä oli se, että logistiikkapäällikön toiminta oli suuntautuneena toimintatapojen uudistamiseen, kun taas suunnittelupäällikön ajatukset olivat keskittyneinä konkreettisesti uusien tuotteiden eli moottorien kehittämiseen. Seuraava esimerkki kuvaa tiivistäen toisen päällikön ajatuksia oman työnsä luonteesta:

”Se on organisointia ja järjestelyä ja kattoo et muut tekee. Jonkun verran on perusteknistä asiantuntijahommaa, aika pitkälti suunnittelutiimien ja projektien pyörittämistä, että kaikki on aikataulussaan ja suht budjetissaan, et siihen se nyt on mennyt.”
(H8)

Kuten esimiesten ja johdon työn luonteen kuvauksesta voi päätellä, oletettavasti heidän työnsä on edellisiin ryhmiin verrattuna itsenäisempää ja eniten uusien työskentelytapojen kokeilua sallivaa. Luonnollisesti työn yhteydessä esiintyvät oppimismahdollisuudet ovat lähes rajaamattomat ja tämän vuoksi onkin mielekkäämpää lähteä hahmottamaan tuota kenttää oppimista haittaavista, kuin sitä mahdollistavista tekijöistä. Haastateltavien mukaan useammassakin yhteydessä korostui kiire oppimista haittaavana tekijänä. Työssä koetun kiireen nähtiin ensisijaisesti vaikuttavan negatiivisesti mahdollisuuteen perehtyä alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtymiseen sekä toimintatapojen muuttamiseen. Lisäksi työmäärän paljous ja operationaalista työtä tekevien ihmisten vähäisyys vaikutti siihen, että aikaa ei meinannut jäädä itse kehitystyöhön. Logistiikkapäällikkö koki, että lomautusten vuoksi osastolla oli nyt hiljaisempaa ja osastolla koettu kiire olikin osin rauhoittunut. Kuitenkin omien töiden tekemistä ja samalla oppimista rajoitti osin se, että porrastetun lomautusohjelman mukaan aina jokin tärkeä yhteyshenkilö ei ollut tavoitettavissa ja se hidastutti töiden etenemistä ja uusien toimintojen kehitystä.

Esimiesten ja johdon tasolla ei ollut selvästi eroteltavissa työn luonteen mahdollistamia oppimisen tekijöitä, koska haastateltavien töiden luonteisiin sisältyi monia eri osa-alueita, jotka olivat vaikeasti luokiteltavissa. Esimiesten ja johdon tason oppimismahdollisuuksia voi parhaiten aineistoni perusteella kuvata sen mukaan, mihin heidän oma mielenkiintonsa kohdistuu ja miten laaja-alaisesta oppimismahdollisuuksien kentästä todellisuudessa on kysymys.

”Onhan se siinä mielessä käytännössä itsenäisesti ohjautuvaa, ei mulle kukaan sano, että mitä mun pitäis tehdä... että me melkeen itsenäisesti sitten pohditaan niitä asioita, että mihin olis syytä keskittyä ja lähetään ratkoo jotain ongelmaa.” (H9)

Edellä esitetyn perusteella olenkin pohtinut sitä, mistä oppimisen tarve esimiesten ja johdon tasolla työskenteleville syntyy (kuvio 9). Olen pyrkinyt analysoimaan näitä syitä kokoavimmiksi luokiksi ja näiden suhteen aineistosta löytyikin riittävässä määrin yhtäläisyyksiä yhdistelyjen tekemiseksi. Pääluokiksi olen määritellyt yleisen kehittymisen ja uudenlaisten näkökulmien omaksumisen sekä aktiivisen oman kiinnostuksen fokuosoinnin, joiden näen muodostuvan laaja-alaisen toimintamahdollisuuksien kautta.



KUVIO 9. Työn kontekstissa esiintyvät mahdollisuudet ja tarpeet oppimiselle esimiesten ja johdon tasolla.

Yleisellä kehittämisellä tarkoitan ammatillisessa ja teknisessä mielessä ajan hermolla pysymistä. Tämä kuvaa myös esimiesten ja johdon tason tarvetta saada oppimisen kautta uudenlaisia näkökulmia, joiden valossa voidaan päätyä erilaisiin ratkaisuihin. Aktiivinen oman toiminnan kiinnostuksen fokusointi on mahdollistamassa erilaisia oppimistarpeita sen mukaan mihin yksilöt omien kiinnostustensa mukaan kohdentavat oppimisensa. Näiden tekijöiden kautta katson oppimisen mahdollistuvan, jotka ovat aineiston mukaan tuotekehityksen, organisaation toiminnasta laaja-alaisemman tietämyksen ja omien esimiestaitojen kehittäminen.

Esimiesten ja johdon tasolla oppimista ja kehitystä pyritään edesauttamaan, jotta yrityksen *tuotteet kehittyisivät* ja yrityksen menestys sitä kautta mahdollistuisi. *Laaja-alaisempi organisaation tuntemuksen tarve* synnyttää jatkuvan oppimisen tarpeen, koska suuren organisaation toiminnoista riittää aina jotain uutta opittavaa. Johtotehtävissä työskentelevälle henkilölle on tärkeää hahmottaa organisaation toimintoja suhteessa toisiinsa, koska vain sitä kautta hän voi jakaa tietämystensä myös alaisilleen. Näiden lisäksi oppimistarvetta synnyttävät *esimiestaitojen kehittämisen tarve* eli johtamisosaaminen ja vuorovaikutustaitojen omaksuminen. Näiden koettiin olevan tarpeellisia sosiaalisissa kanssakäymisissä alaisten tai muiden kollegojen kesken.

Yhteisenä piirteenä johdon tason työn luonnetta määrittävissä tekijöissä voidaan siis pitää vastuun kantamista, joka ulottui työprosessien toimivuuteen, käytännön asioiden organisointiin ja hyvien työskentelyolosuhteiden luomiseen alaisille. Tämän lisäksi he olivat orientoituneet työssään jatkuvaan kehittämiseen, jonka tarkoituksena oli itsensä kehittämisen lisäksi pyrkimys kehittää myös kokonaisvaltaisesti koko organisaation toimintaa. Johdon työssä korostui itsenäinen työskentely ja tämän vuoksi työympäristö oli hyvin oppimista mahdollistava. Työssä oppimista mahdollistavat tekijät syntyivät pääosin työn laaja-alaisista toimintamahdollisuuksista, joita voitiin suunnata oman aktiivisen kiinnostuksen sekä yleisen kehittymisen ja uudenlaisten näkökulmien omaksumisen mukaan. *Tekemäni tulkinnan mukaan johdon tasolla tarve uuden oppimiselle syntyi siitä, että haastatellut kokivat tarpeelliseksi laaja-alaisen tietämyksen organisaation toiminnasta, ymmärryksen tuotekehityksen toiminnasta ja kehittymisen johtajana ja esimiehenä.* Oppiminen oli siis nähtävissä heidän tasollaan laaja-alaiseen ymmärrykseen pyrkivänä tavoitteellisena toimintana, jolla tavoiteltiin organisaation toimintatapojen kehittämistä ja uudistamista. Yleisenä huomiona esimiesten ja johdon tason oppimista määrittävistä tekijöistä on ympäristön laaja-alaisuus. Oppimisympäristö voi laajuudeltaan ulottua omasta lähiympäristöstä aina koko organisaation alueelle. Tällöin myös se konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, on tapahtumakentältään laaja ja runsas, jolloin opitun hyödyntäminen muissa konteksteissa nousee ensiarvoisen tärkeäksi.

Määrällinen aineisto apuna ryhmien välisessä vertailussa: yhteenveto työn luonteesta

Edellisessä kappaleessa kuvasin pääosin laadullisen aineiston perusteella kunkin henkilöstöryhmän työn luonteelle tyypillisiä ominaisuuksia ja näiden luomia mahdollisuuksia oppimiselle sekä lopulta näistä johdettuja oppimisen tarpeita ja kunkin ryhmän sisällä ilmeneviä eroavaisuuksia. Tässä luvussa tarkastelen eri ryhmien välisiä eroja lisäksi määrällisen aineiston avulla.

Tarkastelin henkilöstöryhmien työn luonnetta kuvaavia muuttujia faktorianalyysin avulla, koska kyselylomakkeeseen laatimiani muuttujia tähän aiheeseen liittyen oli 29 kappaletta. Ennen faktorianalyysin suorittamista on Metsämuurosen (2003, 528) mukaan tarkastettava korrelaatiomatriisin kuntoisuuteen liittyviä testisuureita kuten KMO, joka on oltava suurempi kuin 0.6 ja Bartlettin sväärisyystesti, jonka p-arvon on oltava pienempi kuin 0.0001. Näiden oltua sallittujen rajojen sisällä (KMO=0.891 ja Bartlettin testi p=0.000) suoritin faktorianalyysin. Tämän avulla sain määriteltä neljä erilaista työn luonnetta määrittävää faktoria, joiden kumulatiivinen selitysaste oli 56,9 %. Nimesin faktorit sen mukaan, mitkä muuttujat olivat saaneet kussakin faktorissa suurimmat lataukset (liite 9).

TAULUKKO 2. Työn luonteen faktorit

1. Työn mielenkiintoisuus ja monipuolisuus	2. Työstä saatu palaute	3. Työn sopivuus ja työtehtävien selkeys	4. Työn kuormittavuus
-mielenkiintoisuus -työn monipuolisuus -edellytykset uuden oppimiselle -haasteellisuus -vaihtelevuus	-palaute esimieheltä onnistuneesta työsuorituksesta -riittävä kannustus esimieheltä -riittävä kannustus työkavereilta -arvostus työpaikalla	-työtehtävien selkeys organisaatiossa -työmäärän sopivuus -mahdollisuus työkennellä itsenäisesti -työn henkinen kuormittamattomuus	-työn fyysinen raskaus -työn henkinen raskaus -työssä koettu kiire -palaute epäonnistuneesta työsuorituksesta

Vertailin eri henkilöstöryhmiä ja työn luonteen faktoreita toisiinsa varianssianalyysillä. Tällä testillä sain henkilöstöryhmien keskuudesta tilastollisesti merkitseviä ja erittäin merkitseviä eroja edellä kuvatuissa työn luonteen eroissa.

Tilastollisesti merkitseviä eroja oli havaittavissa odotetusti *työn mielenkiintoisuuden ja monipuolisuuden* ($p=0.000$) faktorissa. Tämä faktori kokosi yhteen muuttujat, jotka sen sisällä saivat korkeimmat lataukset. Erittäin merkitseviä eroja löytyi verrattaessa työntekijöitä toimihenkilöihin ja johdon tasoon. Työntekijöiden tason työn suhteellisen samanlaisena toistuvaa ja osin rutinoitunutta luonnetta tukevat myös selkeät erot yksittäisten muuttujien deskriptiivisessä keskiarvojen tarkastelussa sekä haastatteluissa ilmenneet erot. Kuten jo laadullisen aineiston perusteella osoitin, tutkittavien töiden erilaiset luonteet rajoittavat niitä mahdollisuuksia, joiden kautta työtään tekevät yksilöt voivat oppia. Työntekijöiden tasolla näitä oppimista mahdollistavia tekijöitä olivat työn muuttuminen itsessään, työkoneiden, tekniikan ja ohjelmien uudistuminen sekä oman työn näkeminen osana suurempaa kokonaisuutta. Vaikka työntekijöiden työ vaikuttaa tulosten perusteella olevan vähemmän kiinnostavaa ja vähemmän haasteellista ja vaikka mahdollisuudet oppia uutta eivät ole samankaltaiset kuin kahdella muulla henkilöstöryhmillä, kokevat he kuitenkin, että työn muiden ominaisuuksien kautta on mahdollista oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssä.

Tässä tutkimuksessa kuvaamani työntekijöiden töiden luonteet ovat suhteellisen samanlaisia, kuin millaiseksi olen kuvannut yleisemminkin teollisuuden alalla suorittavalla tasolla työskentelevien työn luonnetta. Vaikka tutkimuskohteen organisaatiossa työntekijöiden työtä on pyritty paranta-

maan työn vaihtelevuuden ja moninaistamisen keinoin esimerkiksi työkierron avulla, ei perinteinen vaihtely ole kuitenkaan muuttunut ajan kuluessa. Tähän ovat varmasti osaselityksenä työn organisoinnin ja tehokkuuden maksimoinnin tavoitteet ja tehtaan kannattavuuden säilyttäminen.

Työntekijöiden työn luonnetta voitaisiin yrittää muuttaa edelleen mielekkäämmäksi ottamalla työntekijät mukaan yhteiseen työn suunnitteluun esimiesten kanssa, jolloin työntekijöille avautuisi uusia mahdollisuuksia kehittyä ja oppia omassa työssään. Haastattelujen perusteella työntekijät olivatkin pitäneet pääsääntöisesti viikoittain käytäviä viikkopalavereja hyvinä. Etenkin jos suhde esimieheen oli kunnossa, yhteinen pohdiskelu koettiin hedelmälliseksi. Esimiesten ja työntekijöiden vuorovaikutus nähtiin myös merkityksellisenä oppimiskokemuksien- ja mahdollisuuksien lisääjänä. Seuraavat kahden työntekijän kommentit tuovat esille sen, miten merkityksellisessä roolissa työntekijöiden esimiehet ovat sekä oppimismahdollisuuksien luomisen että myös tukemisen ja kannustamisen suhteen.

”Nythän tää on muuttunut viimisten 10 vuoden aikana täysin. Tänne firmaan ku on nuoria miehiä tullu pomoksi ja ne saattaa olla lippalakki päässä, kato ku enne oli mestrilla kravattit melkee kaulassa niiku. Nii se vuorovaikutus on paljon parempaa, kun ne kertoo asioista heti ni sit ne asiat menee heti eteenpäin...siinä niin ku kokee, että saa äänensä kuulumaan ja sitten tota siitä voidaan keskustella ja sit itteeseen mieltii jonkun asian ja oppii. Sit ruvetaa keskustelea ja sit mietitää lisää. Kyllähän siinä sit kun se vuorovaikutus pelaa ni itekin opettelee enemmän, mitä sit on opeteltavaa.” (H1)

”Meillähän on viiden vuoden välein lakisäätäinen sähkökoulutus mutta sinä aikana me tarvitaan sitä tietoo niin siitä nyt ollaan vääntämässä, et meidän pitää saada sitä (koulutusta). Ja siitä ollaan just esimiehen kanssa suunnittelemassa juuri, että kuinka me saadaan sitä koulutusta lisää.” (H2)

Haastatteluiden perusteella työntekijät olivat innokkaista ja halukkaista ottamaan selvää esimerkiksi juuri kokonaisvaltaisemmin muiden töiden vaikutuksesta omaan työhönsä ja päinvastoin sekä tietämään enemmän omaan työhön liittyvien osien valmistusprosessista. Tämä voisikin olla esimiehen taholta suunnattu keino vaikuttaa työntekijöiden työn mielenkiintoisuuteen ja monipuolistamiseen. Työnantajan järjestämät lyhytkurssit tuotannon eri valmistusprosesseista ja niiden kytkeytyneisyydestä toisiinsa saisivat varmasti osallistujia työntekijöiden keskuudesta. Helpoin tapa esimiesten osalta, verrattuna konkreettisesti monien työntekijöiden työn luonteen muuttamiseen, mikä kuitenkin on rajallista työkoneiden ja vakioitujen vaiheiden vuoksi, olisikin lisätä työntekijöiden kiinnostusta antamalla heille enemmän tietoa omaan työhön kuuluvista suoritteista ja niiden merkityksistä osana kokonaisuutta. Lisäksi työssä koetun vastuun ja vaikutusvallan lisääminen tekisi työnteosta

haasteellisempaa ja siten ehkä mielenkiintoisempaakin, jolloin myös oppimiselle avautuisi uusia mahdollisuuksia. Työn luonteen muuttamisen ei siis välttämättä tarvitse tapahtua suuressa mittakaavassa, vaan sitä voidaan toteuttaa myös erilaisin uudelleenjärjestelyin työn sisällä kuuntelemalla, yhteisellä pohtimisella ja osin myös vastuun jakamisella. Työn luonteen muovaaminen ei kuitenkaan saisi tapahtua työtahtia kiristämällä, sillä jo nyt työntekijät kokivat johdon tasoa enemmän, työn jatkuvasti kiireiseksi.

Merkitseviä eroja ($p=0.008$) työntekijöiden ja johdon tason välillä esiintyi myös *työstä saadun palautteen ja kannustuksen* yhteydessä. Työntekijät kokivat tilastollisesti merkitsevästi johdon tasoa enemmän, että he eivät saa esimiehiltään riittävästi kannustusta ja palautetta onnistuneesti tehdystä työstä. Sen sijaan työntekijät ja johdon taso kokivat molemmat, että he saavat palautetta esimiehiltä epäonnistuneista työsuorituksista (molempien ryhmien $ka=3,2$). Näistä tuloksista voisi päätellä, että valvonta ja palautteenanto on hoidettu kohdeyrityksessä suhteellisen hyvin. Esimiesten tulisi kuitenkin palautteen annossaan kiinnittää myös huomio onnistuneisiin työsuorituksiin, jotta palautteen kokonaistasapaino säilyisi ja työntekijän sisäisen motivaatio vahvistuisi (Ruohotie 1999, 86). Kuten jo edellä totesin, esimiesten kannustavalla olemuksella on merkitystä työntekijöiden kokemaan työskentelyn mielekkyyteen ja yleiseen työssä viihtyvyyteen. Esimiesten ja johdon tasolla taas on helpompi saada palautetta onnistuneesta työstä, koska usein johdon tasolla tehdyt päätökset heijastavat suuremmin yrityksen toimintaan ja sitä kautta palaute on helpommin huomattavissa.

Tilastollisesti merkitseviä eroja ($p=0.01$) löytyi myös *työn selkeyden ja sopivuuden* faktorista työntekijöiden ja toimihenkilöiden väliltä. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että työntekijät kokivat toimihenkilöitä enemmän, että työtehtävät olivat sopivia, selkeitä ja työ henkisesti kuormittamaton. Työntekijöiden työn selkeyttä ja henkistä kuormittamattomuutta on suhteellisen helppo tulkita heidän työn luonteen kuvauksista. Työ ei itsessään ole kovin monimutkaista eikä vaativaa, kuten kävi jo ilmi erään haastateltavan kommentista. On myös muistettava erityisesti työntekijöiden ryhmän sisällä olevat erot yksittäisten työntekijöiden töiden luonteissa. Kuitenkin määrällinen aineisto tukee edellistä väitettä, koska erot työtehtävien selkeydessä organisaation sisällä olivat työntekijöiden ja toimihenkilöiden välillä tilastollisesti merkitsevä ($p=0.000$). Toimihenkilöiden osalta tätä voisi selittää oppimista mahdollistavien tekijöiden kautta, joita siis olivat määrittämässä työn kansainvälisyys, tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja työskentely asiakaspinnassa. Jokainen edellä mainituista tekijöistä tuo kehitysyksikön toimihenkilöiden työhön mukaan uusia epävarmuustekijöitä. Päätelmiäni voisi tukea myös se, että toimihenkilöt työskentelevät pääsääntöisesti erehtyvien ihmisten kanssa, vaikka suunnittelevatkin moottoreita, kun taas työntekijät ahertavat koneiden kans-

sa, mikä lisää varmuutta työtehtävien selkeyteen. Oppimisen kannalta kehitysyksikössä työskentelevien ihmisten työ näyttäisi olevan hyvin oppimisen mahdollistavaa.

Työn kuormittavuuden faktorista ei löytynyt tilastollisia eroja eri henkilöstöryhmien välillä. Tarkastellessani faktorin sisällä olevia yksittäisiä muuttujia, kuten työssä koettua kiirettä ja työn fyysistä kuormittavuutta näyttäisi siltä, että todellisia eroja on kuitenkin havaittavissa. Näitä havaintoja selventävät haastatteluista löytämäni eroavaisuudet henkilöstöryhmien välillä. Määrällisen aineiston valossa voidaan todeta, että työntekijät kokivat työskentelynsä johdon tasoa enemmän kiireiseksi ($p=0.000$). Kiire on varmasti nykyorganisaatioissa päivittäistä, mutta haastattelujen perusteella oli havaittavissa henkilöstöryhmien välillä eroja kiireen luonteessa. Työntekijöiden keskuudessa kiireen koettiin ensisijaisesti vaikuttavan päivittäiseen työtahtiin eli siihen, miten monta tiettyä tuotetta piti työpäivän aika saada valmiiksi seuraavalle vaiheelle. Kiireen koettiin myös altistavan hosumiselle ja työtapaturmille. Toimihenkilöiden tasolla kiireen läsnäoloa korostettiin niin ikään, mutta sen todettiin olevan kytköksissä epätasaiseen työkuormaan, joka esti uusiin asioihin paneutumisen. Esimiesten ja johdon tasolla kiire ilmeni ajan puutteena perehtyä alan kirjallisuuden ja tutkimusten avulla itsensä kehittämiseen. Voidaan siis suuntaa-antavasti päätellä, että työntekijöiden tasolla työ on fyysisesti kuormittavampaa ja koettu kiireen määrä on tilastollisesti suurempi kuin muilla tasoilla. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että kiire vaikuttaa kunkin ryhmän oppimiseen haittaavana tekijänä, vaikka se eri ryhmillä johtuisikin eri syistä. Mikäli tutkimukseni olisi tukeutunut ainoastaan määrälliseen aineistoon, eivät ryhmäkohtaiset erot kiireen syissä olisi tulleet esille ja tulkinta olisi näin jäänyt vajavaiseksi.

Viimeisen kahden vuoden aikana kaikkien tutkittavien kesken johdon tasolla koettiin eniten, että työ itsessään on muuttunut. Heidän keskuudessaan koettiin tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.000$) muita ryhmiä enemmän, että omassa työssä on lisääntynyt työn vaihtelevuus, erilaiset pulmatilanteet, vastuu omasta työstä, kielitaidon sekä ajattelu- ja päättelytaitojen merkitys. Edellisten muuttujien lisäksi johdon tasolla korostuivat työssä lisääntynyt mielenkiintoisuus ja yhteistyökyvyn merkitys. Tilastollisen aineiston perusteella todettiin myös toimihenkilöiden ja työntekijöiden välillä työntekijöiden tasoon verrattuna, että omassa työssä on lisääntynyt työn mielenkiintoisuus, yhteistyökyvyn ja erityisesti kielitaidon merkitys. Lisääntynyt työn mielekkyys ja haastavuus voi olla peräisin organisaatioissa tapahtuneesta fuusioista ja tästä aiheutuneista tuotannollis-teknisistä uudistuksista, kuten olen jo edellä pohtinutkin, mutta tähän saattaa olla myös vaikuttanut yleisempi työelämän muutos suuntaan, joka vaatii yksilöiltä entistä enemmän. Aineistoni ei kuitenkaan ollut kyllin laaja tehdäkseni selkeitä syy-yhteyksiä, jotta siinä voisi nähdä kaikkien edellä mainitsemieni muuttujien välillä, mutta esimerkiksi kielitaidon ja yhteistyökyvyn merkityksen lisääntyminen tuo-

tekehityksen toimihenkilöiden osalta näyttäisi vahvasti siltä, että työn kansainvälistyminen on mitä uskottavimmin tuonut tullessaan myös erilaisia tilanteita, joissa yhteistyökkyvällä ja kielitaidolla on merkitystä.

Lopuksi tarkastelin vielä työssä ilmeneviä oppimismahdollisuuksia summamuuttujien avulla. Muodostin summamuuttujia eräistä muuttujista, jotka uskoen parhaiten ilmentävän niitä mahdollisuuksia, jotka edesauttavat yksilöiden työssä oppimista. Näitä muuttujia olivat edellyttääkö työ uuden oppimista, onko työssä mahdollisuutta kehittyä, voiko työssä päättää itse missä vaiheessa työvaiheet suoritetaan sekä voiko työssä saavuttaa itse asetettuja tavoitteita. Varianssianalyysillä sain tilastollisesti merkitseviä eroja ($p=0.000$) johdon ja työntekijöiden oppimismahdollisuuksien välille. Tämä vahvistaa edellä tekemiäni päätelmien uskottavuutta siitä, että henkilöstöryhmien erilaiset töiden sisällöt vaikuttavat myös koettuihin oppimismahdollisuuksiin. Näin ollen työn luonne näyttäisi asettavan tiettyjä reunaehdoja oppimiselle ja itsensä kehittämiseksi vertailtaessa eri henkilöstöryhmiä toisiinsa.

Yhteenvedonä voisin todeta, että tekemiäni päätelmiä liittyen eroihin henkilöstöryhmien työn luonteessa, tukivat myös määrällisen aineiston analyysin tulokset. Tulosten kannalta keskeisimmät erot nivoutuvat faktorianalyysin tuloksiin, jotka selventävät työntekijöiden sekä erityisesti esimiesten ja johdon välistä eroa. Yhtenä tärkeänä henkilöstön keskuudessa ilmenevänä erona oli koettu kiireen määrä, joka määrällisen aineiston perusteella ilmeni tilastollisesti merkitsevästi enemmän työntekijöiden kuin johdon tasolla, laadullinen aineisto selvensi kuitenkin, että tietynlaista kiirettä ilmeni kaikissa ryhmissä, mutta kiireen luonne oli erilainen. Lisäksi tilastollisia eroja oli havaittavissa myös siinä, että johdon taso koki eniten muihin ryhmiin verrattuna, että heidän työnsä on koettu muuttuvan eniten viimeisten kahden vuoden aikana.

Olen tässä luvussa tarkastellut henkilöstön töiden luonteita ja analysoinut niitä oppimisen mahdollisuuksia, joita esiintyy kunkin ryhmän työn kontekstissa. Työntekijöiden ryhmässä työn luonne on määriteltävissä prosessinomaiseksi vaihtelyksi, joka toistuu suhteellisen samanlaisena ja on tämän takia nopeasti opittavissa. Näin määrittelin työn kontekstissa muodostuviksi oppimismahdollisuuksiksi tekijät, jotka syntyvät kun työ itsessään muuttuu, työkalut, tekniikka ja ohjelmat uudistuvat kun oma työ nähdään osana suurempaa kokonaisuutta. Toimihenkilöiden työn luonne on kuvattavissa suhteellisen itsenäiseksi suunnittelutyöksi, jossa korostuvat työn projektin omaisuus ja tiimityöskentely. Oppimista mahdollistavat tekijät olivat tässä ryhmässä työn kansainvälisyys, tulevaisuuteen suuntautuneisuus sekä työskentely asiakaspinnassa. Esimiesten ja johdon ryhmässä yhteisiä työn piirteitä olivat laaja-alainen vastuun kantaminen ja asioiden organisointi sekä alaisten työskent-

telymahdollisuuksien luominen. Tästä johtuen oppimista mahdollistavat tekijät kiteytyvät toimintamahdollisuuksien laaja-alaisuuteen, jolloin oppimista voidaan suunnata omien kiinnostusten mukaan.

Tulosten merkittävyyden kannalta ei niinkään ensisijaisen tärkeää ole se, miten paljon työympäristöt eroavat toisistaan, vaan oleellista on Soinin ym. (2003, 288) mukaan se, että työympäristö, jossa oppiminen tapahtuu, on oppimista edistävä. Henkilöstön työympäristöissä havaittujen erojen lisäksi on myös siis työntekijöiden keskuudessa huomioitava tälle ryhmälle ominaiset työssä oppimisen mahdollisuudet oman työn kontekstissa, jotka näyttäisivät olevan kytköksissä kiinteästi työn suorittamiseen ja työn välittömässä läheisyydessä esiintyviin muutoksiin. Toimihenkilöiden keskuudessa nämä olivat sidoksissa kehitystyön kontekstiin, jossa painottui tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja asiakastyöskentely. Esimiesten ja johdon tasolla taas ympäristö oli virikkeiltään runsain ja oppimisympäristö ulottui koko organisaation kattavaksi toiminnaksi.

Miksi ja mitä varten henkilöstö pyrkii oppimaan omassa työssään? Työntekijät oppivat oman työnsä yhteydessä siksi, että työn suorittaminen olisi sujuvaa ja ymmärrys omaan työhön liittyvistä muista osatöistä lisääntyisi ja uralla eteneminen mahdollistuisi. Toimihenkilöille jatkuva oppimisen tarve syntyy moottoritekniikan ja ATK-työkalujen kehittymisestä. Lisäksi kielitaidon kehittyminen ja ammatillinen osaaminen sekä taito kommunikoida asiakkaiden kanssa kannustavat toimihenkilöitä oppimiaan omassa työssään. Esimiesten ja johdon parissa oppiminen nähdään keinona yleiselle kehittymiselle ja uudenlaisien näkökulmien omaksumiselle, koska työ vaatii laaja-alaista näkemystä organisaation toiminnasta, hyviä esimiestaitoja ja tuotekehityksen ymmärtämistä.

7.3 Motivoituminen työn kautta uuden oppimiseen

Tarkasteltaessa sitä, miten eri henkilöstöryhmät asennoituvat oppimiseen, on taustalla pidettävä mielessä edellisessä kappaleessa esittelemäni työn luonteesta johtuvat erot oppimismahdollisuuksissa, koska näen, että ne vaikuttavat vahvasti myös siihen, miten oppimiseen suhtaudutaan omassa työssä.

Haastatteluaineiston perusteella työssä kohdattaviin oppimista vaativiin tilanteisiin oli suhtauduttu yleisesti ottaen positiivisella asenteella jokaisen henkilöstöryhmän keskuudessa. Myöskään tilastollisessa analyysissä eroja siinä, millaisena oppimista vaativat haasteelliset työtehtävät koettiin, ei ryhmien väliltä löytynyt. Voidaankin ajatella, että henkilöstön positiivinen asennoituminen oppimiseen antaa työnantajalle tietoa siitä, että ainakin tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden ja heidän edustamiensa osastojen keskuudessa ollaan vastaanottavaisia työssä kohdattaville haasteille. Motivaation laaja käsite ei kuitenkaan ole näin yksiselitteisesti esitettävissä edes tämän tutkimuksen aineistojen perusteella ja syvällisemmän tarkastelun tuloksena eroja henkilöstön keskuudessa löytyi. Selventävää tietoa havaitsin erityisesti työntekijöiden motivaatioon vaikuttavista tekijöistä sekä toimihenkilöiden ja johdon hyvin samantyylisestä positiivisesta suhtautumisesta oppimiseen.

Laadullisen aineiston analyysin avulla oli edelleen mahdollista selventää, että työntekijät suhtautuivat omassa työssään kohdattaviin uusiin haasteisiin mielenkiinnolla, koska sen toivottiin tuovan vaihtelua muuten niin rutiininomaiseen työhön. Heidän keskuudessaan haluttiin oppia uutta, ettei työssä tylsistyttäisi eikä jämähdettäisi vanhoille urille. Edelleen he toivoivat, että uuden oppimista vaativia työtehtäviä saisi olla enemmänkin, jotta motivaatio työhön säilyisi. Määrällisen aineiston perusteella työntekijät pitivät kuitenkin merkityksellisimpinä tekijöinä omassa työssään seuraavia muuttujia viisiportaisella likert-asteikolla:

- hyvä työilmapiiri ja yhteishenki työpaikalla (ka=4,5)
- vakaa ja pysyvä työsuhde (ka=4,4)
- sosiaaliset edut (ka=4,3)
- työturvallisuus (ka=4,2)
- palkkataso (ka=4,1)

Näiden muuttujien korostuessa työntekijöiden ryhmässä voidaan suuntaa-antavasti päätellä, että itse työn sisältö ei välttämättä ole päätekijä, joka heitä motivoi työssään, vaan hyvä yhteishenki, pysyvä työsuhde ja palkka sekä sosiaaliset edut merkitsevät enemmän.

Edellisten muuttujien lisäksi tarkastelin työn merkityksellisyyden muuttujia faktorianalyysillä (KMO=0,8 ja Bartlettin testi=0.000). Faktorianalyysin tuloksena sain kuusi työn merkityksellisyyden faktoria (liite 10), joiden kumulatiivinen selitysaste oli 65 %. Nimesin faktorit seuraavasti: *1. työn haastavuus ja itsensä kehittämisen mahdollisuus, 2. työtehtävien ennakointi ja selkeys, 3. työilmapiiri, 4. työsuhteesta saadut etuudet, 5. työn itsenäisyys ja 6. kannustus, palkka ja vakaa työsuhde.* Käsittelen seuraavassa vain niitä kahta faktoria, jotka antoivat varianssianalyysissä tilastollisesti merkitseviä eroja henkilöstöryhmien välillä.

TAULUKKO 3. Työn merkityksellisyyden kaksi faktoria

1. Työn haastavuus ja itsensä kehittämisen mahdollisuus	4. Työsuhteesta saadut etuudet
<ul style="list-style-type: none"> -mahdollisuudet työural- la etenemiseen -haasteelliset ja moni- puoliset työtehtävät -työn kiinnostavuus -vaikuttamismahdol- lisuudet omaan työhön 	<ul style="list-style-type: none"> -sosiaaliset edut -selkeät työajat -mahdollisuudet työtehtä- västä toiseen siirtymiseen

Työn haastavuuden ja itsensä kehittämisen faktorissa tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi verratta- essa työntekijöitä sekä toimihenkilöihin ($p=0.001$) että johdon tasoon ($p=0.000$). Faktorianalyysillä saatu ero näiden ryhmien välillä näyttäisi olevan todellinen, sillä myös faktorin sisällä olevat muut- tujat ilmensivät varianssianalyysissä tilastollisesti merkitseviä eroja. Näyttäisi lisäksi siltä, että työntekijät kokivat työnsä suhteessa toimihenkilöiden ja johdon tasoon vähemmän monipuoliseksi, haasteettomammaksi ja työhönsä vähäisemmiksi. Samalla he kokivat edellisten tekijöiden olevan myös merkityksettömämpiä omassa työssään. Tiivistäen työn haastavuuden faktorin voidaan sanoa

olevan työn motivaation kannalta merkityksellisempi johdon ja toimihenkilöiden kuin työntekijöiden tasolle.

Edellisen faktorin lisäksi neljänestä *työsuhteesta saatujen etuuksien* -faktorista löytyi myös tilastollisesti merkitseviä eroja verrattaessa työntekijöitä toimihenkilöiden ($p=0.000$) ja johdon ($p=0.013$) tasoon. Erot tässä faktorissa tukevat hyvin edellä esittämäni toteamusta siitä, että työntekijöiden tasolla itse työn sisältö ei ole työntekijöille yhtä merkityksellinen kuin toimihenkilöille ja johdolle, vaan heidän keskuudessaan korostuvat työsuhteesta saadut muut etuudet.

Henkilöstön motivoituminen teorioiden valossa

Tukeutuen Ruohotien (1998, 45) ulkoisen ja sisäisen motivaation erotteluun, voisin todeta, että työntekijöiden ensisijaisena työmotivaation lähteenä toimii ulkoinen motivaatio. Tämä on johdettavissa työympäristöön kuuluvista tekijöistä, joihin kuuluvat sellaiset tekijät kuin kannustus, palkka, tuki, koettu työilmapiiri sekä turvallisuuden tunteeseen liittyvät asiat, kuten pysyvä työsuhte ja selkeät työajat. Tämän aineiston perusteella näyttäisikin siltä, että työntekijöitä motivoi työssään muita ryhmiä enemmän muut kuin suoraan työn sisältöön ja työn tekemiseen liittyvät tekijät. Haastattelussa korostui erityisesti yhteishengen merkitys itse työnteossa sekä oppimisessa. Lisäksi oppiminen ja kouluttautuminen nähtiin lähes ainoana ratkaisuna edetä työuralla ja tämän kautta pyrkiä paremmille palkoille. Samalla toisen haastateltava puheesta on huomattavissa se, miten vähäisessä määrin itseohjautuvia haastatellut lopulta ovat oppimisen ja koulutukseen hakeutumisen suhteen.

”...kyllä sillä yhteishengellä on merkitystä mikä siinä työyhteisössä on. Jos sää oot yksikses jossain, jos sut syrjäytetään jostain porukasta ni ei siitä mitään siitä oppimisesta tuu. Jos vaikka kaverit tekee viel sillai et ne ei kerro sulle mitä ne on tehny ja sä joudut menee siihen samaan tilanteeseen niin sää joudut tekee kaiken alusta ja kynnys kysymiseen on tietenkin suuri, jos sä oot eriytynyt siitä porukoista. Tärkeätä on se henki mikä on siinä porukassa ja sen täytyy olla kunnossa.” (H2)

”Kyllä olis halua edetä ja olis tärkeätä oman oppimisenkin kannalta, kyl se (uuden oppiminen) on iso tekijä ja ite oon kysynytkin et millaset mahdollisuudet on edetä. Mut koulutusta siihen tarvittais, et tällä nykysellä ammattikoulutaustalla se ei oikeen muuttuis se palkka eikä työn kuvakaan mihinkää ...mutta kuinka moni lähtee itse etsii tuolta koulutusta, kun oot kerran joskus sieltä pois päässyt, muuten kun et sää lähet oikeesti neljäksi viideksi vuodeksi opiskelee, niin sithän se on iha eri juttu. Mut tämmösiä pienempiä koulutuksia en usko, että ite kukaan lähtee sieltä etsimään, kun oon sen 40h töissä niin se kyl riittää. Mut kyl mää uskon, et jos työnantajan puolesta tulis jotain vaihtoehtoja vaikka joku lista mistä voisit valita, että jos opiskelet näitä niin mi-

ten se vois vaikuttaa sun työn kuvaan ja onko niistä hyötyä sun työn kuvassa, jos sillä vaan on jotain vaikutusta.” (H3)

Edellinen työntekijän kommentti kertoo mielestäni siitä, että oppimiseen ja koulutukseen suhtaudutaan myönteisesti, kunhan se tuo jonkun tavoitellun edun kuten etenemisen työtehtävässä tai palkankorotuksen. Työntekijöiden tasolla näyttäisikin siltä, että oppimista omien tietojen ja taitojen kehittymistä ei ole täysin sisäistetty, vaan oppimiselle haetaan vastinetta ulkoisista palkkioista. Toisaalta jos työ itsessään ei vaadi jatkuvasti uuden oppimista, on motivaatiota oppimiseen haettava jostain muualta, kuten esimerkiksi ulkoisista tekijöistä. Päätelmää tukevat myös muutamat työntekijöiden lausahdukset, joiden mukaan suhtautuminen oppimiseen muuttuisi, jos sitä palkittaisiin jotenkin. Näyttäisikin vahvasti siltä, että työntekijät tyytyisivät työssään motivoitumaan Herzbergin (1966 ks. Viitala 2003, 156–157) määrittelemien hygieniatekijöiden kautta, jolloin myös edellä mainitut palkkio ja muut etuudet, etenemismahdollisuudet sekä työsuhde korostuvat työn teossa. Heidän työmotivaatiota olisikin siten mielekästä tulkita esimerkiksi Adamsin *kohtuullisuusarvoteoriassa* (1963 ks. Viitala 2003, 159), jolloin motivaatio syntyy ensisijaisesti kohtuullisuusarvon mukaan, joka määrittyy vertailussa samaan ryhmään kuuluvine henkilöiden kesken.

Suoritustason säilyttämiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan suoritusta kannustavaa palautteenantoa eli kannustavaa yhteishenkeä työpaikalla. Tämän vuoksi voisikin ajatella, että työntekijät suhtautuvat mielenkiinnolla uusiin haasteisiin ja motivoituvat myös oppimaan, jos toiveissa on hyödyn saavuttaminen, esimerkiksi uralla eteneminen tai palkankorotus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö he olisi innostuneista oppimaan omassa työssään, vaan näen, että työntekijöiden motivaationlähteinä toimivat erilaiset tekijät kuin toimihenkilöiden ja esimiesten sekä johdon tasolla.

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa ja ulkoinen palkkio, kuten pysyvä työsuhde, voi toimia myös sisäisenä motivaation lähteenä (Ruohotie 1998, 37–38). Näkisinkin, että työntekijöiden rutiininomainen ja samanlaisena toistuva työ ei ole riittävän vanha motivoija, joten mielenkiintoa työn tekoon on haettava sosiaalisista suhteista ja työstä saaduista etuuksista. Tätä tukevat myös Sennettin (2002) ajatukset palkkatyöstä taloudellisen turvallisuuden vakauttajana ja siten turvallisuuden luoja. Tarpeen vaatiessa, kuten olen tämän tutkimuksen pohjalta osoittanut, työntekijöiden tasolla ollaan yleisesti halukkaita kuitenkin oppimaan uutta oman työn parissa ja he kokevatkin, että oppimisesta voisi saada lisää mielekkyyttä oman työn suorittamiseen, mutta he eivät ole kovin innokkaita etsimään omaehtoisesti tietoa tai koulutuksia.

Eräs työntekijä painotti oppimisessaan, että heille ennalta kerrottaisiin, mitä työssä vaadittavia uusia asioita pitäisi opetella ja minkä vuoksi, koska se helpottaisi uuden muutoksen sisäistämistä ja sa-

malla opittavien asioiden tärkeys korostuisi. Tämä saattaisikin huomattavasti madaltaa sitä kynnystä työntekijöiden keskuudessa, jonka avulla uusi muutos saataisiin siirrettyä käytäntöön ja epäilemättä se voisi parantaa myös työntekijöiden motivoitumista uuden oppimiseen.

Toisaalta on myös muistettava työpaikoilla esiintyvä muutosvastarinta, jonka haastateltavatkin toivat puheissaan esille. Samalla he totesivat, että vuosien kuluessa suurin vastustus uusien asioiden opetteluun oli kuitenkin vähentynyt. Työntekijöiden tason haastatteluista erään haastateltavan ajatukset avasivat omia ajatuksiaan siitä, millaisessa roolissa uuden oppiminen on nykyisin organisaatioiden arjessa jopa työntekijöiden tasolla. Työntekijöiden asenteisiin oli mitä ilmeisimmin vaikuttanut myös sekä yleisemmällä tasolla maailmassa tapahtunut teknologinen kehitys että tutkimusorganisaatioissa jo muutamia vuosia käynnissä ollut tuotannollistekninen uudistus.

”Kyllähän tää työelämä nyt on ollu tuottava maan työpolitiikassa tai jossai. Mun mielestä tää on myös paljon sitä, et me ollaan saatu paljon uusia asioita ja et kaikki omaksuu niitä, ni. Et kyllä se on et, ennen oli sillai, että tännekin ku tuli niitä numeerisia ohjauksia, ni sillo oli semmosia et emmää ainakaan noita opettele, mut ei oo kyllä tavallaa enää. Saattaa viis- tai kuuskymppinenkin tota, että kyllä ne niitä tavallaan niin ku, se maailma on muuttunut, kun sitä tietotekniikkaa on tullu kato joka paikkaa kortit (elektroniset maksukortit) ja näin, ni kaikki on semmosta pientä vuorovaikutusta sen tietotekniikan kautta. Se on tullu niin kun sisäiseksi.” (H1)

Maaailman muuttuminen ja tietotekniikan mukaantulo osaksi jokapäiväistä elämää on siis näyttänyt lisäävän työntekijätasolle uusia oppimismahdollisuuksia ja sitä kautta myös oppimisen tarve on aineiston perusteella ymmärretty työntekijätasolla entistä paremmin. Vaikka edellinen kommentti oli vain yhden työntekijän ajatuskokonaisuus, totesivat muutkin haastateltavat, että oman työn lähiympäristössä oli huomattu, että jopa pian eläkkeelle jäävät ihmisetkin olivat oppineet uutta omaan työhönsä liittyen. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen kuvaakin eräässä artikkelissa, että elinikäinen oppiminen on muutettava arkielämäksi ja ihmisten on organisaatioissa hyväksyttävä tämä ajatus kehittyvän työelämän mahdollistamiseksi (Ojala 2002, 17–19). Tutkimuskohteessa onkin mielestäni aineistojen perusteella melko hyvät edellytykset viedä organisaation kehitystä Heinosen kuvaamaan suuntaan.

Vaikka työntekijöiden suhtautuminen oppimiseen on varmasti kehittynyt parempaa suuntaan viimeisten vuosien aikana, kokivat he silti tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.012$) johdon tasoa vähemmän, että työyhteisö oli kannustava omaehtoiseen oppimiseen. Haastattelujen perusteella voidaan todeta Knowlesia mukaillen, että oppimisessa on kuitenkin kyse omasta aktiivisuudesta. Lisäksi Gerber ym. (1995, 26) toteavat, että yksilön itseohjautuneisuus on vahvasti riippuvainen siitä kon-

tekstistä, missä työtä suoritetaan. Näkisinkin, että ihmisten erilaisuus vaikuttaa siihen, että kaikki eivät aina ole mukana uusien ideoiden omaksumisessa ja kehittämisessä. Haastateltavat itsekin toteivat, että kannustavan ilmapiirin luomisessa on vielä parannettavaa. Osin varmasti myös sen vuoksi, että yhteishenki korostui yhtenä merkityksellisenä tekijänä heidän työnsä teon yhteydessä. Johdon ja toimihenkilöiden välillä ei ollut havaittavissa vastaavaista eroa työilmapiirin kehittämisessä.

Keskusteltaessa toimihenkilöiden kanssa teemasta, jossa pyrin selvittämään heidän asennoitumistaan oppimiseen, kokivat haastateltavat koko aihealueen jotenkin niin itsestään selväksi, että se koettiin melkein pä vieraaksi. Lähes jokaisella tutkittavalla oli lähtökohtaisesti oletus, että kun kyseessä oli organisaation kehitysyksikkö, suhtautuminen uuden oppimiseen on oltava positiivinen. Tästä johtuen vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja ytimekkäitä. Haastateltavat painottivat kuitenkin persoonasta johtuvia eroja oppimishalukkuuteen liittyen, mutta kertoivat lisäksi, että työssä, jonka tarkoituksen on luoda uutta, ei ole mahdollista kangistua vanhoihin kaavoihin. Omaan asennoitumiseen oppimista kohtaan vaikuttivat myös halu pystyä luomaan ja kehittämään uutta, jonka vuoksi oma suhtautuminen nähtiin olennaisena osana työn luonnetta. Oppimista pidettiin siis mielenkiintoisena ja tutkimukseeni osallistuneita toimihenkilöitä voisikin luonnehtia yleisesti tiedonjanoiseksi ryhmäksi.

Toisaalta heidän keskuudessaan oli havaittavissa myös inhimillisiä piirteitä, sillä keskusteluissa todettiin, että vaativien työtehtävien kohdalla helposti valittiin myös ne, joiden hoitamiseen oli jo aiempaa osaamista ja joiden kimppuun oli näin helpompi ryhtyä. Lisäksi todettiin, että oppimiselle ja tutkimiselle olisi oltava riittävästi aikaa, jotta mielekkyys ei häviäisi kiireen ja ahdistuksen alle. Näkisinkin, että tutkimukseni toimihenkilöiden keskuudessa oppimisen idea oli sisäistetty itsestäänselvyytenä osaksi työn tekemistä. Erityisesti työn projektiluontoisuutta pidettiin hyvänä edellytyksenä positiiviselle asennoitumiselle, koska uudet projektit toivat tullessaan uusia mielenkiintoisia haasteita, jolloin oppiminenkin koettiin mielekkäänä. Työhön motivoituminen ja sitä kautta asennoituminen oppimiseen oli tavoitehakuista, jolloin myös osuvin motivaation selitysmalli olisi Locken tavoitteenasetteluteorialla (1968 ks. Viitala 2003, 158). Ihmiset motivoituvat työskentelemään tehokkaasti ja parantamaan suoritustaan, kun he tiedostavat, että asetettu tavoite on saavutettavissa.

Esimiesten ja johdon tasolla haastattelujen ja myös tutkimuksen määrällisen aineiston perusteella suhtauduttiin oppimiseen muita ryhmiä kokonaisvaltaisemmin, ehkä todellisen toimintojen kehittämisen ja yrityksen menestyksen tavoitteen ymmärtämisen kautta. Oppiminen nähtiinkin heidän keskuudessaan työssä tarvittavan kehittymisen mahdollistajana.

”Ihan ykkösasia tässä on se, että miten saa itsensä sitoutettua johonkin, niin silloin se onnistuu ja jos saat kenet tahansa sitoutettua siihen niin että ne on aidosti kiinnostuneita siitä ni silloin sen muutoksen läpivienti on paljon helpompaa... kyllä sitä on pakko, jos meinaa pystyä kehittämään sitä jotenkin niin pitää omaksua uutta koko ajan... Nii ja se, että mitenkä niitä opittuja asioita pystyy ottaa käytäntöön on paljon omasta asenteesta kiinni, että siihen kyllä vaikuttaa se oma suhtautuminen kyllä hirveen paljon, koska kuitenkin se, että mää vaan opin joitain asioita ei hyödytä firmaa vaan se, että mun pitää itte päättää, että mää otan ne omassa toiminnassani käyttöön.” (H9)

Sen lisäksi, että esimiesten ja johdon väki ymmärsi uuden oppimisen tärkeyden omassa työssään, he painottivat myös sitä, miten muidenkin olisi omaksuttava oppiminen osaksi työn tekoa.

”Siis tottakai haluan, että meillä ihmiset käy kursseilla ja oppii uusia asioita ja halua soveltaa niitä käytännössä, tottakai pyritään järjestää niille mahdollisuudet ja aikaa soveltaa niitä uusia juttuja ja kokeilla, koska se on oikeesti pitkällä aikavälillä ainoa tapa pitää toi tiimi kasassa ja pitää noi ihmiset töissä täällä.” (H8)

Sekä toimihenkilöiden että esimiesten ja johdon tasolla suhtauduttiin siis hyvin kannustavasti ja positiivisesti uuden oppimiseen. Erona heidän keskuudessaan oli kuitenkin tekemäni tulkin mukaan nähdäkseni se, että toimihenkilöiden asennoituminen oppimiseen on suuntautuneena oman työn tekemiseen ja siinä kehittymiseen sekä tietyille projektille asetettuihin tavoitteisiin, kun johdon tasolla nähtiin taas tehtäväksi kannustaa myös muita ja huolehtia siitä, että koko yhteisössä omaksuttaisiin oppimista edistävä suhtautuminen. Näkisinkin, että tässä olisi johdon esimiesasemassa olevan ja kehitystoiminnassa työskentelevän toimihenkilön välinen ero.

Johdon ryhmässä mielekäs motivaatiota selittävä malli voisi olla motivoituminen sisäisistä motivaatiotekijöistä, jota parhaiten kuvaavat Herzbergin kaksoisfaktoriteoria (1966 ks. Viitala 2003, 156–157). Tämän mukaan motivaatiota rakentavat tekijät ovat löydettävissä työn sisällöstä, oppimisesta, kasvamisesta ja kehittämisestä, jotka sopivat hyvin siihen tapaan, jolla tämä ryhmä asennoituu työhön ja oppimiseen.

Yhteenveto henkilöstön motivoitumisesta oppimiseen

Kokonaisuudessa tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.005$) oli löydettävissä työntekijöiden ja johdon tasolla siinä, miten motivoituneita he ovat omaan työhönsä. Aineiston ja edellä tekemiäni päätelmien perusteella voisi siis todeta työntekijöiden olevan vähemmän motivoituneita työhönsä kuin johdon tason. Varovaisesti voisi todeta, että vaikka työntekijät kokevat olevansa vähemmän motivoituneita itse työhön mutta he ovat kuitenkin suhteellisen halukkaista ja motivoituneita oppimaan uutta ja kehittämään itseään, jolloin motiivina voisi olla eteneminen kohti haasteellisempia ja mielekkäämpiä työtehtäviä. Tällöin työntekijöidenkin työmotivaatiosta olisi löydettävissä ulkoisten tekijöiden lisäksi myös sisäiseen motivaatioon kuuluvia tekijöitä.

Tässä luvussa olen analysoinut henkilöstön työhön ja oppimiseen motivoitumista. Näitä tekijöitä voidaan karkeasti luokitella ulkoisen tai sisäisen motivaation mukaan. Työntekijöiden ryhmässä korostuikin ulkoisen motivaation tekijät, joita ovat muun muassa työn tekemiseen kaivattava kannustus ja tuki, työilmapiiri, pysyvä työsuhde, palkka ja selkeät työajat. Työmotivaatioprosessia voidaan heidän ryhmässä tulkita Adamsin kohtuullisuusarvoteorian avulla, koska motivaation lähteenä korostuvat palkitsemiset ja työsuhteen vakaus, joiden eteen on ponnisteltava. Työntekijöiden ryhmässä on myös muistettava työn luonteesta johtuvat jatkuvaa oppimista ja oppimisen tarvetta rajoittavat tekijät, jolloin on ymmärrettävää, että oppimisen motivaation lähteenä toimivat muut kuin työn sisällöstä syntyvät tekijät. Toimihenkilöiden parissa sisäisen motivaation tekijät ovat vahvempia, jolloin työmotivaation ensisijaisena lähteenä on työn haastavuus, uudet suunnitteluprojektit ja niiden tavoitteet. Motivaation virittäjänä korostui erityisesti oma kehittymisen tarve, jolloin motivaatioprosessia voidaan tulkita Locken tavoitteenasetteluteorialla. Esimiesten ja johdon motivoitumista voidaan selittää myös sisäisillä tekijöillä ja heidän parissa korostuivat työn sisällön haastavuus ja monipuolisuus, oppiminen työssä kehittymisen mahdollistamiseksi ja vastuu sekä kannustus myös muiden työssä oppimisesta. Mielekäs johdon motivaatiota selittävä teoria on tulkintani mukaan Herzbergin kaksoisfunktioiteoria.

7.4 Oppiminen

7.4.1 Oppimisen tavat organisaatiossa

Haastatteluista kävi ilmi, että ne taidot, joita kaikilla tasoilla työskentelevät kokivat tarvitsevänsä jokapäiväisessä työelämässä, olivat peräisin osin heidän pohjakoulutuksestaan ja omasta työelämässä tapahtuneesta opettelusta. Jokainen haastateltava koki, että joko ammatilliset koulut tai teknillinen yliopisto oli antanut hyvän ammatillisen perusosaamisen, jonka varaan oman opetteluun kautta rakentunut osaaminen syntyi. Oman opetteluaktiivisuuden ja työ opettaa -käytännön lisäksi työntekijöiden haastatteluissa muutamien puheissa esiintyi kurssimuotoinen opiskelu, kuten konekohtaisten koulutusten ja sähkökurssien merkitys ammatillisen pätevyyden lisäämiseksi. Näitä kursseja ja koulutuksia olen esitellyt tarkemmin analyysini ensimmäisessä teemassa. Toimihenkilöiden tasolla tekniikan alan koulutus korostui ja lisäksi he totesivat, että työn parissa opettelemalla oli opittu paljon työssä tarvittavia taitoja. Johdon tasolla taas koulutuksen lisäksi uskottiin vahvasti taitojen kehittymiseen kokemuksen karttumisen kautta.

Aiempienkin työssä oppimisen tutkimusten (Tikkamäki 2006; Heikkilä 2006) tuloksissa on todettu, että työntekijöiden keskuudessa työssä opitaan lähinnä käytännön oppimisen kautta, kuten työtä tekemällä ja omista virheistä oppimalla. Tämä suhteen tutkimus ei ole poikkeus, sillä tuloksista on nähtävissä, että nämä tavat korostuvat tutkimuskohteen työntekijöiden ja osin myös muiden ryhmien oppimisessa. Tarkastellessani syvällisemmin henkilöstön oppimisen taustalla olevia tekijöitä, voidaan palata taas analyysini alkuun ja todeta, että oppimisen taustalla on vahvasti sekä työn luonteeseen sidotut oppimismahdollisuudet, joihin kytkeytyy myös tarve uuden oppimiselle ja motivaatio sekä lopulta yksilölle ominainen tapa oppia omassa työssään. Edellisen perusteella näenkin yksilöiden työssä oppimisen tapahtuvan vahvasti oman työn kontekstiin sidottuna.

Kaikille henkilöstöryhmille yhteisenä piirteenä on työssä oppimisen informaali luonne, jota Vaherava (1999) pitää työorganisaation tyylipillisimpänä oppimisen muotona. Näitä kaikille henkilöstöryhmille yhteisiä työssä oppimisen tapoja olivat:

- Omista virheistä oppiminen (ka=4,3)
- Työkavereiden kanssa jaetut kokemukset (ka=4,3)
- Keskustelut työkavereiden kanssa (ka=4,2)
- Uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kokeileminen työssä (ka=4,0)

Vaikka edellä mainitut oppimisen tavat korostuivat kaikkien ryhmien keskuudessa määrällisen aineiston perusteella, oli kuitenkin löydettävissä tilastollisesti merkitseviä eroja henkilöstöryhmien välillä. Näitä eroja tukevat myös laadullisesta aineistosta tekemäni tulkinnot. Seuraavaksi kuitenkin ennen siirtymistä oppimisen tapojen tarkasteluun, selvitän sitä, mistä tutkittavat olivat oppineet työssä tarvitsemiensa taitoja.

Työntekijöiden oppiminen

Edellä esitettyjen yhteisten informaalin oppimisen tapojen lisäksi työntekijöiden tasolla korostuivat laadullisen aineiston mukaan mieluisimpana tapana oppia oman työnsä läheisyydessä toista työntekijää seuraamalla ja itse kokemalla. Tulkintani mukaan heidän keskuudessaan oppimisessa painotuihin vahvasti käytännönläheisyys ja oppipoikaoppimiselle tyypillinen toisen opastuksella oppiminen. Opastava henkilö voi olla joko kokeneempi työkaveri tai ammattikoulusta tullut nuori osaaja, jonka kerrottiin olevan hyödyllinen koko solun osaamisen päivittämisessä, koska tällöin uusin tieto, kuten esimerkiksi sähkötekniikkaan liittyvät uusimmat värikoodit tulivat oman ryhmän käyttöön. Samalla kokematon työntekijä sai oppia kokeneempien seurassa, joko työharjoittelun aikana tai työuransa alussa. Tällaista oppimista voidaan kuvata Tynjälän (1999, 135) termein vastavuoroiseksi oppipoikaoppimiseksi, jossa sekä kokeneempi että kokematon yksilö opettavat vuoroin toisiaan.

Vaikka edellistä vastavuoroista oppipoikaoppimista oli nähtävissä työntekijöiden keskuudessa, koettiin silti uusien asioiden opetteluun yhteydessä, että kokeneempia osaajia ei ollut riittävästi työympäristön läheisyydessä. Työntekijät toivoivat haastatteluissa saavansa konkreettista ohjausta uusien työskentelytapojen käyttöönottamisen yhteydessä, ettei kaikkea tarvitsisi omien työsuoritusten lisäksi opetella kantapään kautta itse. Oppiminen olisi tällöin nopeampaa, jos kokeneempi työntekijä tai esimies voisi kädestä pitäen opastaa uuden asian. Työnjohdon järjestämien koko ryhmälle yhteisten ohjaustuokioiden kautta olisikin helpointa ja vaivattomista saattaa uusi käytäntö toimivaksi. Toisaalta se vaatii työnjohdolta organisointia, jotta osaava henkilö ja kaikki työntekijät saataisiin kootuksi yhteen opastamisen ajaksi. Seuraavassa sitaatissa on kuvaus erään haastateltavan ajatuksista siitä, miten hän toivoisi saavansa oppia uusista työmenetelmistä.

”...jos sää pääsisit seuraaman sen toisen työtä ja se pystyis selittämään, että mitä tässä tehdään ja vähän siinä opettaakin...jos nyt työkavereitten kanssa, kun meitäkin on tässä kolme ja yksi tietää enemmän, kun se on halunnut opetella enemmän, ni kyl siitä on saanu paljon tietoo sit itellekin. Se on ennemminkin niin et jos toinen on oppinut enemmän, kun sinä tai on saanut mahdollisuuden opetella enemmän niin se on sitten se kuka opettaa.” (H3)

Vaikka työntekijät pitivät kokonaisuudessaan työkavereiden kanssa käytyjä keskusteluja suhteellisen tärkeinä ($ka=4,1$), muut oppimisen muodot korostuivat kuitenkin enemmän heidän keskuudessaan ja tämän vuoksi en pitänyt heidän kohdallaan keskustelujen kautta tapahtuvaa oppimista yhtä tärkeänä oppimisen muotona kuin toimihenkilöiden tai johdon tasolla. Työntekijöiden työssä oppimisessa painottui siis vahvasti kokemuksesta oppiminen ja oppipoikaoppimiselle tyypillinen oppiminen. Pitää siis muistaa, että kaikilla kolmella tasolla korostui käytännön kautta oppiminen, mutta työssä oppimisen tavat vaihtelivat henkilöstöryhmittäin.

Edellisten lisäksi tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.003$) löytyi työntekijöiden ja toimihenkilöiden välillä siinä, miten tärkeinä oman oppimisen kannalta he pitävät laadun varmistukseen liittyviä toimenpiteitä. Tiedostamalla työntekijöiden työn luonne voidaan paremmin ymmärtää myös se, miksi työntekijät pitävät laadun varmistusta tärkeänä oppimisen kannalta, sillä tuotannossa valmistettavien osien on oltava millilleen oikean kokoisia, jotta esimerkiksi valmistettavassa vaihdelaatikossa kaikki toimisi niin kuin pitää.

Työntekijät pitivät työpaikkakoulutuksia toimihenkilöitä merkityksellisempänä oman oppimisensa kannalta. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0.031$) ja kertoo siitä, mikä tuli esille myös tämän tutkimusraportin luvussa 7.2, että työntekijät pitävät tarpeellisena erilaisia kursseja, joissa he voivat oppia ammatillisesti tarpeellisia taitoja, kuten koneiden käyttöä tai korjaustekniikkaa, sähköturvallisuutta tai teräpalojen ominaisuuksista. Oppimisen informaalin luonteen lisäksi työntekijöiden keskuudessa on havaittavissa siis myös nonformaalille oppimiselle tyypillisiä tapoja.

Vastaavasti työntekijöiden keskuudessa työssä oppimista vähiten tukevia tapoja olivat itsenäinen tiedonhankinta ja palautekeskustelut kuten myös kehityskeskustelut. Nämä tukevat päätelmiäni siitä, että oppimisen kannalta työntekijöille näyttäisi olevan tärkeämpää epämuodolliset työkavereiden kanssa jaetut kokemukset ja käydyt keskustelut, kuin esimiesten kanssa käydyt virallisemmat keskustelut.

Edellä esitellyn työntekijöiden työssä oppimisen kuvausta voidaan tulkita hyvin Kolbin kokemuksellisen kehämallin avulla. Työntekijöiden tasolla oppimisessa on selkeästi nähtävissä yhtäläisyyksiä kehämalliin, jonka taustalla on omakohtainen käytännön kokemus. Kokemuksen järjestyttä

työntekijät pohtivat ensin itsenäisesti eli reflektoivat ja tämän jälkeen käytännössä soveltavat oppimaansa oman työnsä yhteydessä. Työntekijöiden oppimisessa korostui kokemusperäinen oppiminen, jolloin opitun ymmärtäminen tapahtuu kokeilun ja opastamisen sekä seuraamisen kautta. Aineistosta kävi esille, että pohdinnan tason kriittisyys ei ole kuitenkaan kovin syvälle ulottuvaa. Työssä kohdattavien ongelmien taustalla olevat syyt ratkaistiin useimmiten siten, että toiminta ratkaisun jälkeen pystyi jatkumaan ja myös esimiehen apu korostui ongelmatilanteessa. Kriittinen pohdinta oli kuitenkin mielestäni silti riittävää konkreettisen työn suorittamiseen ja siinä ilmeneviin ongelmatilanteisiin.

”Nii kyllähän sitä tietysti sillai pohdittaa et onks se suunnitteluvirhe et se osa on suunniteltu huonosti, vai onks se sitten tota tullu valmistuksessa se virhe, tai joku, mut ei sitä nyt sen kummemmin keitetä kahveja ja ruveta pohtii et se nyt sit siinä vaan todeetaan tai sillai ja ilmoitetaan työnjohdolle.” (H1)

Toimihenkilöiden oppiminen

Toimihenkilöiden informaali työssä oppiminen oli luonteeltaan yhteisöllisempää kuin muilla ryhmillä, ehkä juuri projektiluontoisen ja tiimityön kaltaisen työskentelytavan vuoksi. Laadullisen aineiston mukaan heidän keskuudessaan oppimisen tapoina korostuivat yhdessä pohtiminen työkaverien kanssa tai oman tiimin kesken pidetyissä kokoontumisissa ja näin oppimistilanteita voisi luonnehtia yhteisiksi tiedonjakohetkiksi palaverien merkeissä. Odotetustikin työn projektinomaisen luonteen vuoksi, kuten olen analyysin alussa todennut, he kokivat esimiehiä ja johdon tasoa sekä työntekijöitä tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.008$) enemmän, että työhön liittyviin projekteihin osallistuminen tuki heidän työssä oppimistaan. Väite kuulostaa järkevältä, sillä yrityksen kehitysyksikön toiminnassa uudet ja erilaiset projektit näyttävät opettavan niissä toimivia toimihenkilöitä.

”No mä oon tykänny sellasista tiedontauspalavereista, joita on järjestetty aina muutamman kerran noin 3-4 kertaa vuodessa tuolla mejän osastolla, että ollaan kokoonnuttu koko porukalla ja kukin esittelee että mikä on tilanne. Ja monesti niistä oppiikin paljon, koska ei voi tietää kaikkien projektien sisältöä, mitä täälläkin on meneillään. Et niistä mä oon saanu tosi paljon irti, sellaset yhteiset tiedonjakamishetket on kyllä ollu hyviä.” (H7)

Edellinen sitaatti tiivistää määrällisen aineiston tukemana hyvin sen ajatuskokonaisuuden, jonka avulla olen tulkinnut toimihenkilöiden tyypillistä työssä oppimista. Toimihenkilöiden oppimisessa korostuivat suhteellisen samanlaiset ominaisuudet, kuin mitä Helakorpi (1996; 2001) on maininnut tiimioppimisen tyypillisiksi piirteiksi. Näitä olivat muun muassa tiivis yhteistyö kollegojen kanssa, yhteinen ajatusten reflektointi, yhteistyöstä saatu synergia, koska vastuualueet oli jaettu osaamisen

mukaan sekä kokemusten jakaminen. Tutkimuskohteen toimihenkilöt näyttävät oivaltaneen tiimityöskentelyn epämuodollisemman puolen, jolloin he pyrkivät päivittäisellä kanssakäymisellä jakamaan aktiivisesti tietoa jäsenilleen. Muodolliset palaverit taas toimivat eri projektien ja tiimien välisinä tiedon jakamisen mahdollistajina.

Poikela (2005b, 38) toteaa, että hyvin toimivien ja itseänsä kontrolloivien tiimien on organisaatiossa pohjaututtava ensin yksilötason oppimiseen. Tämän suhteen tutkimuskohteen organisaatiossa olisi vielä parannettavaa, sillä useamman haastateltavan mielestä vuorovaikutus tiimeissä oli hyvää mutta välillä kaikkien asennoituminen yhteiseen tiedon jakamiseen ei ollut oppimiseen kannustavaa. Tiimillä, joka pyrkii jakamaan tietoa epämuodollisissa keskustelutilaisuuksissa pitkin työpäivää, ei saisi olla minkäänlaisia esteitä halussa jakaa omaa osaamistaan muille, sillä tiimin osaaminen perustuu juuri kunkin osaamisten synergiaan. Näenkin, että tutkimuskohteessa olisi tarkastettava tiimien toiminnan kannalta riittävät toimintatavat, jotta kaikille yhteiset käytänteet olisivat selvät ja avoimeen keskusteluun kannustavat.

Tiimityöskentelyssä oppimisen lisäksi toimihenkilöiden oppimista edistävinä tapoina olivat kahvipöytäkeskustelut ($ka=4,0$) sekä toisten ohjaus ja opastaminen ($ka=4,0$). Eroja oppimistavoissa sekä työntekijöihin että johdon tasoon oli löydettävissä toimihenkilöiden työssä oppimista vähiten tukevien tapojen avulla, joita olivat palautekeskustelut, asiantuntijan työskentelyn seuraaminen, laadun varmistukseen liittyvät toimenpiteet ja tutustuminen kirjallisiin käyttöohjeisiin. Tästä voidaan huomata, että esimerkiksi erot laadun varmistukseen liittyvissä toimenpiteissä korostuivat työntekijöiden ryhmässä toimihenkilöitä enemmän ja samoin palautekeskustelut ja tutustuminen kirjallisiin lähteisiin olivat johdon tasolle merkityksellisempiä kuin toimihenkilöille.

Kuten työntekijöidenkin toimihenkilöiden oppimista on nähdäkseni mahdollista tulkita Kolbin oppimisen kehämallin avulla, koska heidän keskuudessaan oli samoin nähtävissä kokemuksen vahva merkitys oppimisen taustalla. Tämän lisäksi näkisin kuitenkin, että toimihenkilöiden keskuudessa oppimisessa painottuu vahvasti keskustelun eli tiedon jakamisen kautta tapahtuva oppiminen, joka johtaa uusien ideoiden kokeilemiseen käytännössä. Näin heidän oppimisessaan on nähtävissä osin myös Deweyn kokeilevaa oppimista, jossa reflektointi tapahtuu paitsi uusien ideoiden tajuamisen, myös niiden kehittelemisen kautta. Toiminnan kriittisessä arvioinnissa on myös eroa työntekijöihin, sillä toimihenkilöiden tasolla selkeästi enemmän pohditaan myös yhteisten keskustelujen aikana toiminnan taustalla olevia syitä ja mahdollisia uusia erilaisia ratkaisuja.

”...jos ei jotain osaa niin sit sitä tietysti selvittää sitä itelleen tarkemmin, ettei ainoastaan kysy sitä ratkasuu vaan vähän niin kun niitä taustojakin... Kyllä mä sen mieluiten ite mietin vielä läpi ja haluan tietää perustelut miks näin tehdään, en mielellään luota vaan toisen sanaan. Kyllä meillä on siinä sellasta vastavuorosta kyseenalaistamista.”
(H5)

Edellä esitetty erään haastateltavan kommentti tuo esiin toimihenkilöiden kriittisen suhtautumisen tietoon. Refleктоiva toiminta tulee esille myös ongelmaratkaisutilanteen yhteydessä, jossa toimihenkilöiden keskuudessa pyrittiin ratkaisemaan ongelma ensisijaisesti oman tiimin kesken. He perustelivat uusien ratkaisujen löytämisen tärkeyttä sillä, että samat virheet eivät toistuisi ja että samalla uudet tavat helpottaisivat nykyisiä toimintatapoja. Samalla he kuitenkin myös totesivat, että aina ei kuitenkaan riitä aikaa jokaisen asian loppuun pohtimiseen, koska muut työt odottavat tekijäänsä ja usein on kuitenkin turvaututtava samoihin ratkaisuihin, joiden avulla ongelma on saatu ratkaistua aiemminkin. Tulkintani mukaan toimihenkilöiden oppimisessa on siis nähtävissä kriittisen reflektion piirteitä ja pyrkimystä toimintatapojen muuttamiseen, mutta kuitenkin valtaosan ajasta korostuu tiimiperustainen refleктоiva ja kokeileva oppiminen.

Johdon ja esimiesten oppiminen

Johdon ja esimiesten tason oppimista parhaiten edistävät tavat olivat hyvin samanlaiset kuin toimihenkilöiden tasolla. Laadullisesta aineistosta tehdyn analyysin perusteella voisin luonnehtia johdon työssä oppimista ensisijaisesti pohtimisen ja uusien ratkaisujen kautta tapahtuvaksi toiminnaksi. Pohdintojen lisäksi he mainitsivat alan kirjallisuuden olevan tärkeä uuden oppimisen lähde, koska opeteltavat asiat sisäistyvät näin paremmin. Itsenäisen tiedonhankinta olikin tilastollisessa vertailuissa merkityksellisempi johdon kuin työntekijöiden tai toimihenkilöiden tasolla ($p=0.004$). Tämä korostaa jo aiemminkin todettua johdon tietoista itseohjautuvaa oppimista.

Jotta olisin saanut tekemilleni tulkinnoille tilastollista tukea, lähdin tarkastelemaan henkilöstöryhmien välillä olevia eroja oppimisen tavoissa summamuuttujan avulla, joka on eräs tapa testata ryhmien välisiä keskiarvojen eroja. Koska kaikkien oppimisen muuttujien kesken muodostettu summamuuttujan merkitsevyys jäi tilastollisessa vertailussa heikoiksi, ei ryhmien välisistä eroista voitu tehdä tulkintaa tämän testin perusteella. Jatkoin ryhmien välisten erojen tarkastelua muuttujakohtaisen summamuuttujan avulla, jolla tarkastelin oppimista laaja-alaisempien ongelmaratkaisutaitojen näkökulmasta (liite 12). Muodostetun summamuuttujan avulla halusin tarkastella sitä muodostuiko ryhmien välille eroja, kun oppimisessa korostuvat konkreettisten työsuoritteiden sijaan laaja-alaisemmat ajattelu- ja päättelytaitoa vaativat tavat, kuten itsenäisen tiedon hankkiminen ja organi-

saation verkostojen avulla oppiminen, jotka analyysini mukaan kuvaisivat parhaiten johdon tason oppimista. Kaikkien oppimista kuvaavien muuttujien kesken tehty summamuuttuja peitti tilastolliset erot laajan muuttujajoukon vuoksi, mutta valituista muuttujista koottu summa toi esiin ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot ($p=0.004$) verrattaessa johdon tasoa työntekijöihin.

Näyttäisikin siltä, että johdon tasolla tavoiteltava oppiminen olisi syvällisempään ymmärrykseen tähtäävää kun taas työntekijätasolla oppimisen tavoite kohdistuu operationaalisen työn joustavaan suorittamiseen. Tämä voisikin johtua siitä, että johdon tason työssä on enemmän erilaisia pulmatilanteita sekä ajattelu- ja päättelytaitoja vaativia tilanteita, jotka edellyttävät itsenäisiä tiedonhankintataitoja enemmän kuin työntekijöiden tasolla. Tätä väitettä tukevat myös aineistosta löytyvät muuttujakohtaiset tilastollisesti merkitsevät erot ($p=0.000$) johdon työnteon yhteydessä lisääntyneistä pulmatilanteista sekä ajattelu- ja päättelytaitoja vaativista tilanteista verrattuna toimihenkilöihin ja työntekijöiden tasoon. Näyttäisi myös siltä, että johdon taso tiedostaisi paremmin ja osaisi käyttää hyödykseen useampia työssä oppimisen tapoja kuin muut ryhmät. Tätä voisi perustella heidän korkeammalla koulutustaustallaan ja monipuolisimmilla työtehtävillä, jotka vaativat työtä suorittavalta yksilöltä moninaisempia tapoja hankkia, omaksua ja soveltaa tietoa.

Johdon tasolla tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.001$) työntekijöihin verrattuna oli löydettävissä siinä, miten merkityksellisinä he kokivat organisaation ulkopuoliset verkostot oman oppimisensa kannalta. Ulkomaalaisomistuksessa olevan yrityksen kannalta onkin suotuisaa, että sen johto kokee oppivansa ulkoisilta sidosryhmiltään. Työntekijöiden keskuudessa taas työhön liittyviä ulkoisia kontakteja ei edes välttämättä pääse syntymään samassa määrin kuin johdon tasolla, koska työtehtävät ovat suppeampia ja rajoittavat mahdollisten verkostojen syntymistä organisaation ulkopuolisiin toimijoihin.

Tilastollisesti merkitsevää ($p=0.01$) eroa edellisen muuttujan suhteen oli löydettävissä myös toimihenkilöiden ja työntekijöiden välillä. Tätä voisi selittää edelliseen tapaan sillä, että kehitysyksikön toimihenkilöillä on enemmän kontakteja organisaation ulkopuolisiin tahoihin. Edellisten lisäksi johdon ja työntekijöiden väliltä löytyi myös merkitseviä eroja ($p=0.003$) organisaation sisäisen verkoston merkityksestä uuden oppimisessa. Eroa voisi mahdollisesti tulkita siten, että työntekijät ovat kiinteämmin tekemisissä oman työryhmänsä tai osaston työntekijöiden kanssa, jolloin he pitävän työkavereiden kanssa kommunikointia merkityksellisempänä kuin muita organisaation sisäisiä verkostoja. Laadullisesta aineistosta oli kuitenkin työntekijöiden puheesta löydettävissä näkemyksiä, että he olisivat halukkaita oppimaan entistä kokonaisvaltaisemmin oman työn yhteyteen kuuluvista muista osasuorituksista. He eivät ehkä pitäneet sitä kuitenkaan merkityksellisenä oman oppimisensa

kannalta, koska heillä ei vielä ollut kokemuksia toimimisesta muiden organisaation sisäisten toimijoiden kanssa. Johdon tasolle taas koko yrityksen sisäinen verkosto on merkityksellinen, koska heidän tulee tehdä päätöksiä, jotka koskevat koko organisaatiota. Tekemiäni päätelmiä tukevat alla esitetty päällikkötason haastateltavan kommentti sekä myös useat liiketoiminnan johtamista käsittelevistä teoksista (ks. esim. Bratton & Gold 2003, 19–20; Ojala 2002, 206), joiden mukaan yrityksen menestykselle tärkeitä tekijöitä ovat muun muassa organisaation sisäiset ja ulkoiset verkostot.

”Tietylle tasolle asti asioita pystyy oppii aika helpostikin, jos se lähtötaso ei oo kovin-kaan korkea, mutta sitten kun pääset jollekin tietylle tasolle niin sitten sitä alkaa olla jo niin paljon sisällä siinä hommassa että tarvii jotain ulkopuolisia apuja että pystyy kattomaan sitä tilannetta vähä laajemmasta mittakaavasta ja toisesta perspektiivistä. Siihen mun mielestä tarvii ammatillisestakin näkökulmasta lisää vähän opiskella, jotta niitä sais siihen omaan toimintaan ja käytäntöön. Eikä sekään välttämättä riitä että luet kirjoja, vaan siinäkin olis tärkeetä että olis jonkun näkönen vuorovaikutus ihmisten kanssa, jotka on kokenut ja mahdollisesti ratkonut samanlaisia ongelmia aikaisemmin.” (H9)

Tilastollisesti merkitseviä eroja oppimistavoissa löytyi myös esimiesten kanssa käydyissä kehityskeskusteluissa ($p=0.009$). Vaikka edellä esitetty muuttuja lukeutuu koko aineiston keskuudessa vähiten oppimista edistävien tapojen joukkoon, johdon taso uskoi kuitenkin työntekijöitä enemmän kehityskeskustelujen olevan merkityksellisiä oman oppimisensa kannalta. Selityksenä tälle saattaisi olla se, että johdon tasolla työskentelevillä henkilöillä on suuremmat mahdollisuudet vaikutta omiin kehityskohteisiinsa ja tämän takia he kokevat kehityskeskustelut oppimisen kannalta positiivisemmiksi kuin työntekijät. Lisäksi tähän saattaa vaikuttaa se, että tehtaan kaikki esimiesasemassa olevat henkilöt käyvät kehityskeskustelut kaikkien alaistensa kanssa, joten on todennäköistä, että oman toimintansa mielekkyyden vuoksi he uskovat niiden olevan hyödyllisiä.

Tutkimuksen laadullisesta aineistosta kävi myös ilmi, että johdon taso koki kehityskeskustelut osaksi esimiesten työtä ja että heidän kuuluukin olla kiinnostuneita alaistensa asioista. Työntekijät kokivat kehityskeskustelut melko neutraaleiksi empien sitä, että monikohan lopulta uskaltaa avautua puhumaan tärkeistä henkilökohtaisista asioista esimiehelle ja miten se lopulta voi vaikuttaa itse työn suorittamiseen. Työntekijöiden keskuudessa kuitenkin uskottiin, että rauhallinen hetki kahdestaan esimiehen kanssa edisti heidän välistä suhdettaan ja tilanne oli myös myönteinen yhteisöllisyyden lisäämiseksi.

Johdon tasolla oppimista vähiten edistäviksi tavoiksi koettiin kahvipöytäkeskustelut ja asiantuntijan työskentelyn seuraaminen. Selityksenä tälle voisi olla se, että esimiesten ja johdon tason työt ovat

kuitenkin vaikeammin opittavissa toista seuraamalla, koska työt eivät ole konkreettisia työsuoritteita vaan kommunikointia sekä ajattelu- ja päättelytaitoja vaativaa toimintaa.

Johdon tason työssä oppimista voisi edellä todetun perustella tulkita Mezirowin uudistavan oppimisen kaltaisen toiminnan kehittämiseen tähtäävän oppimisen kautta. Heille tyypillisessä oppimisessa korostuukin vahva tietoinen reflektointi, jonka avulla kyseenalaistetaan vallitsevia käytänteitä ja pyritään muuttamaan ja luomaan uusia toimintaa kehittäviä menetelmiä. Tulkintani mukaan johdon tason oppimisessa on nähtävissä uudistavan oppimisen tavoin pyrkimys koko organisaatioita uudistavaan oppimiseen, koska heidän puheistaan välittyi ajatus, jonka mukaan organisaation kaikkien prosessien ja ihmisten sen mukana on kehityttävä, jotta yritys kykenee menestymään.

”Mun näkemyksen mukaan mikään firma ei pärjää, jos se ei kehity jatkuvasti, eihän yritys voi kehittyä ja löytää uusia kilpailuvaltteja markkinoilta, jollei sen kaikki toiminnot kehity siinä mukana. Kehityksen ei välttämättä tarvi olla mitään täysin uusia oivalluksia tai suuria muutoksia vaan se voi olla ihankin pieniä muutoksia ja askeleita, vaikka että koko ajan sen työn ohessa mietitään, että onko tämä nykyinen toimintatapa järkevää ja sellanen tietynlainen kyseenalaistaminen, sekin riittää.” (H9)

Yhteenveto henkilöstön työssä oppimisen erityispiirteistä ja eroista

Seuraavassa tarkastelen faktorianalyysillä kokoavasti edellisessä luvussa henkilöstöryhmien välillä havaittuja eroja työssä oppimisen tavoissa ja tämän jälkeen tarkastelen niiden tilastollisia merkittävyyksiä varianssianalyysillä. Faktorianalyysin avulla sain supistettua muuttujien joukkoa neljään faktoriin, joista jokaisesta löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja eri henkilöstöryhmien väliltä (liite 11). Näiden faktoreiden (KMO=0.9 ja Bartlettin testi 0.000) kumulatiivinen selitysaste oli 56 %.

TAULUKKO 4. Oppimisen faktorit

1. Johdon uudistava oppiminen	2.Toimihenkilöiden reflektiivinen oppiminen	3. Johdon reflektiivinen oppiminen	4.Työntekijöiden Nonformaali oppiminen ja asiantuntijan kuuleminen
-uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kokeileminen -osallistuminen yhteiseen työn suunnitteluun -itsenäisen tiedon hankkiminen	→ <i>epämuodolliset keskustelut työkavereiden kanssa</i> -työkavereiden kanssa jaetut kokemukset ja niiden pohtiminen yhdessä -projekteihin osallistuminen ja toisten opastaminen	→ <i>virallisemmat keskustelut ryhmässä ja esimiesten kanssa</i> -palautekeskustelut -esimieskeskustelut -organisaation sisäiset ja ulkoiset verkostot	-osallistuminen työpaikkakoulutukseen - laadun varmistukseen liittyvät toimenpiteet -tutustuminen kirjallisiin käyttöohjeisiin tai oppaisiin -työskentely asiantuntijan kanssa

Ensimmäiselle faktorille annoin nimen *johdon uudistava oppiminen*, jonka sisältä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero ($p=0.033$) johdon ja työntekijöiden välillä. Tämä faktori tukee edellä tekemääni päätelmää johdon työssä oppimisen luonteesta, jossa korostuivat itsenäinen tiedon hankkiminen ja uusien toimintatapojen etsiminen. Uudistavassa oppimisessa korostuu toimijan aktiivinen rooli, mikä on edellytyksenä uuden oppimiselle ja sen omaksumiselle. Uudistava oppiminen pyrkii kokonaisvaltaiseen ja sisäisesti ymmärrettyyn näkemykseen omasta toiminnasta, mikä on johdon työskentelyn kannalta erityisen tärkeää johdettaessa yritystä.

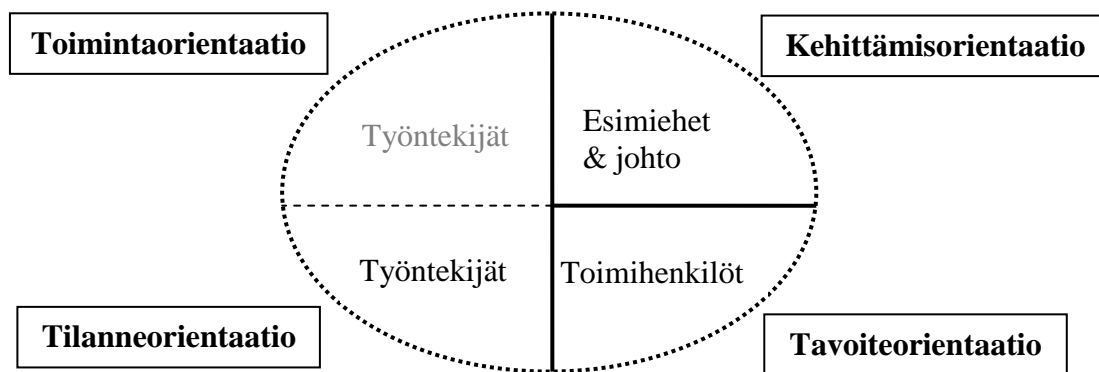
Reflektiivistä oppimista kuvaavia faktoreita muodostui kaksi. Nämä faktorit kuvaavat molemmat reflektiivistä oppimista, tosin painottuen hieman erityylyiseen reflektiiviseen oppimiseen. Nimesin ensimmäisen näistä *toimihenkilöiden reflektiiviseksi oppimiseksi*, koska se vastasi mielestäni hyvin edellä kertomaani toimihenkilöiden työssä oppimista. Tässä faktorissa oli tilastollisesti merkitseviä

eroja ($p=0.029$) työntekijöiden ja toimihenkilöiden välillä. Toimihenkilöiden tasoa kuvaava reflektiivinen oppiminen ilmeni epämuodollisina keskusteluina ja pohdintoina tapahtuvana oppimisena työkavereiden kanssa esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluissa. Tutkimuskohteen kehitysyksikön tiimit oppivatkin edellä tekemäni tulkinnan mukaan parhaiten juurin epämuodollisissa oppimistilanteissa, joissa kollegojen kanssa voidaan rauhassa jakaa tietoa ja näin oppia uutta.

Toisen reflektiivisen oppimisen faktorin nimesin *johdon tason reflektiiviseksi oppimiseksi*. Tämä faktori kuvaa taas paremmin virallisempia keskusteluja esimiesten kanssa ja ryhmätyöskentelyn merkitystä oppimisen edistäjänä. Johdon tason ja työntekijöiden välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0.003$). Vaikka faktori ei kuvaa johdon tasolle parhaiten soveltuvia oppimisen tapoja, kertoo sen kuitenkin tilastollisesti merkitsevistä eroista oppimisen tavoissa suhteessa työntekijöiden tasoon. Näin on helpompi ymmärtää johdon tason laaja-alaista työssä oppimisen kenttää, johon työn vaatimusten mukaan on mahdutettava ja yksilöiden omaksuttava myös erilaisia tapoja oppia omassa työssään.

Nonformaalin oppimisen ja asiantuntijan kuulemisen faktori tukee mielestäni hyvin edellä kuvaamaani työntekijöiden tasolle ominaista oppimista, jossa korostuivat siis informaalin oppimisen lisäksi myös nonformaalille oppimiselle tyypillisiä tapoja, kuten työpaikkakoulutus. Tässä faktorissa tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.008$) syntyi työntekijöiden ja toimihenkilöiden välille. Osallistuminen työpaikkakoulutukseen on nähtävissä haluna päivittää omaa ammatillista osaamista ja sujuvoittaa työssä pärjäämistä. Lisäksi työntekijöiden keskuudessa alhainen koulutustaso eli lähinnä ammattikoulu, voi lisätä mielenkiintoa osallistua muodolliseen lisäkoulutukseen. Asiantuntijan opastus työssä kuuluu informaalin oppimisen alueelle ja on ymmärrettävissä työntekijöiden tasolla oppipoikaoppimisena.

Edellinen faktorianalyysi antoi tilastollista tukea tässä luvussa tekemilleni johtopäätöksille henkilöstön työssä oppimisen luonteesta ja tavoista. Näen mielekkäänä tulkita tämän luvun tuloksia peilaen niitä Poikelan (1999) työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiomalliin (katso luku 3.2), johon olen yhdistänyt tutkimukseni eri henkilöstöryhmät (kuvio 10). Mallin neljä eri orientoitumistapaa kuvaavat mahdollisuuksia, joiden avulla voidaan suhtautua omaan työhön, itsensä kehittämiseen ja oppimiseen.



KUVIO 10. Henkilöstöryhmät Poikelan (1999) työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiomallissa.

Työntekijöiden työssä oppiminen voidaan yleisellä tasolla tiivistää Poikelan kuvaamaan *tilanneorientaation* malliin. Mallissa oppiminen kiteytyy yksikehäiseen oppimiseen, jolloin oppiminen tähtää ongelmien ratkaisuun toiminnan jatkuvuuden säilyttämiseksi, mutta sen avulla ei saada aikaiseksi toiminnan uudistumista. Tutkimuskohteen työntekijöiden keskuudessa yksikehäinen oppiminen näyttää oppipoikaoppimisen ja omista virheistä oppimisen yhteydessä. Tilanneorientoituneessa oppimisessa oppija voi luottaa siihen, että ongelma ratkeaa alitajuisesti itsestään tai esimerkiksi esimiehelle siirretyn vastuun myötä. Poikela toteaa tilanneorientaation toimivan satunnaisoppimisen kautta, jonka olen itse omassa tutkimuksessani määritellyt informaalin oppimisen alalajiksi tiedostamattomaksi oppimiseksi. Koska työntekijöiden tasolla työ on erilaista eri ihmisten ja työnimikkeiden välillä, en näkisi tilanneorientaatiota ainoana vaihtoehtona vaan heidän keskuudessaan on mielestäni osin mahdollinen myös *toimintaorientaation* mallille tyypillinen oppiminen. Voidaankin ajatella, tämän ryhmän keskuudessa painottuu ensisijaisesti tilanneorientaatio mutta lisäksi mukana voi olla piirteitä toimintaorientaation mukaiselle oppimiselle, jossa reflektointi kohdistuu toiminnan prosesseihin ja niiden taustalla oleviin tekijöihin esimerkiksi yhteisten keskustelujen kautta muodostuneen kokemuksen kautta.

Toimihenkilöiden keskuudessa oppimista voisi tulkita Poikelan *tavoiteorientaation* kautta, koska kehitysyksikössä työskentelevien toimihenkilöiden toimintaa ja samoin oppimista ohjaavat vahvasti tavoitteet ja visiot, jotka luovat puitteet sille, mihin suuntaan oppiminen kehittyy. Reflektointi kohdistuu tällöin toiminnan prosesseihin, jolloin tavoitteena on saada aikaan muutos. Oppimisen taustalla on nähtävissä myös kokemuksen merkitys, joka ohjaa uusia ongelmaratkaisutilanteita.

Johdon tason työhön suhtautumista työssä oppimiseen voidaan mielestäni tulkita Poikelan esittämän *kehittämisorientaation* kautta, koska heidän oppimisessaan on nähtävissä uudistavan oppimisen ajatusta ja kehittämisorientaatiolle tyypillistä sekä itsensä että koko organisaation kehittymiseen tähtäävää toimintaa. Tällöin oppimisen taustalla on nähtävissä pyrkimys teoreettisen tiedon soveltamisen kautta kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen, jossa koulutus nähdään myös kehittymisen välineenä. Reflektio kohdistuu tällöin toiminnan kohteen lisäksi sen taustoihin ja niihin oletuksiin, joita muutamalla on mahdollista saada muutosta aikaan myös käytännön toiminnoissa.

Kuten edellä esitetyn faktorianalyysin ja työorientaatiomallin avulla voidaan todeta, korostui henkilöstön työssä oppimisessa erityisesti oppimisen informaali luonne, mutta eroteltavissa oli myös muodollisempi nonformaali oppiminen. Tämän lisäksi työssä oppimisen mahdollistajana ja alullepanijana on nähtävissä vahvassa roolissa itseohjautuneisuus erityisesti toimihenkilöiden tiimiperustaisessa oppimisessa. Yksilöiden oma aktiivisuus nousee myös tärkeäksi tekijäksi esimiesten ja johdon tasolla, koska sen avulla voidaan suunnata toiminnan kehittämistä. Knowlesin (1966) painottamat viisi aikuisen oppimista kuvaavaa ominaispiirrettä – itsetuntemus, kokemus, halu oppimiseen, oppimisen orientoituneisuus ja motivoituminen – ovat kaikki tekijöitä, joiden kautta työssä oppiminen on myös tutkimuskohteessa nähtävissä, mutta ne painottuvat eri merkityksissä henkilöstöryhmien kesken. Työntekijöiden keskuudessa eniten painottuivat muun muassa kokemuksen merkitys ja oppimisen orientoituneisuus, joka tarkoittaa opitun välitöntä soveltamista. Esimiesten ja johdon tasolla taas oppimisessa eniten korostuivat aito halu ja motivaatio oppia sekä itsenäinen vastuu oppimisen suuntaamisesta eli itseohjautuneisuus.

Peilaten analysoimiani tuloksia tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen henkilöstöryhmien työssä oppiminen voidaan tiivistää koostuvaksi työssä oppimisen eri elementeistä eli oppimisen informaalista luonteesta, itseohjautuneisuudesta ja oppimisen kontekstuaalisuudesta. Työn luonteesta riippuen eri ryhmien työn konteksti voi olla laajuudeltaan oman työpisteen lähin ympäristö, mutta voi johdon tasolla ulottua myös koko organisaation laajuiseksi aina tärkeimpiin sidosryhmiin asti. Tämän vuoksi oppiminenkin saa erilaisia muotoja kontekstista riippuen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimukseni henkilöstöryhmien työssä oppimista yhdistävänä piirteenä oli omista virheistä oppiminen ja työn kontekstipainottuneisuudesta johtuen oman kokemuksen merkitys, joka painottui hieman erilaisilla ryhmien välillä. Työntekijöiden ryhmässä työssä oppimisen tapoina korostuivat toisen seuraaminen ja tätä olen luonnehtinut oppipoikaoppimisen kaltaiseksi oppimiseksi sekä osallistuminen työpaikkakoulutukseen, jonka avulla toivottiin saatavan lisää ammatillista pätevyyttä ja osaamista. Toimihenkilöiden joukossa taas korostuivat pohtiminen

työkavereiden kanssa ja yhteiset tiedonjakotilaisuudet. Esimiesten ja johdon tasolla oppiminen oli nähtävissä pohtimisena ja uusien ratkaisujen löytämisenä, kirjallisuuteen tutustumisena sekä ulkoisilta ja sisäisiltä verkostoilta oppimisena.

Henkilöstön oppimista kokonaisuudessaan olen tulkinnut oppimisen teorioiden avulla. Työntekijöiden oppimista olen tulkinnut Kolbin (1984) kokemusperäisen oppimisen teoriaa hyödyntäen, koska empiirinen aineisto tuki tämän mallin mukaista oppimista, jonka konkreettisen kokemuksen taustalla tai osin samanaikaisesti tapahtuvana voidaan pitää oppipoikaoppimista. Toimihenkilöiden oppimista voidaan myös tulkita Kolbin mallin mukaan, mutta lisäksi mielekkäänä vaihtoehtona voidaan nähdä Deweyn (1959) kokeilevan oppimisen käsitteistöön perustuva teoria, jossa tärkeässä roolissa on kokeilun reflektointi. Esimiesten ja johdon keskuudessa olen tulkinnut oppimista peilaten Mezirowin uudistavan oppimisen teoriaan, jossa painottuu toiminnan kriittinen reflektio.

Henkilöstön työssä oppimista ja kehittymistä voidaan selittää Poikelan (1999) orientaatiomallilla. Työntekijöiden oppiminen sopii hyvin ensisijaisesti tilanneorientaatiomalliin, mutta heidän keskuudessaan oppimisessa on myös nähtävissä toimintaorientaatiolle tyypillisiä piirteitä. Toimihenkilöiden oppiminen on yhdistettävissä tavoiteorientaatioon ja esimiesten ja johdon oppiminen kehittämisorientaatioon.

7.4.2 Koulutuksen rooli osana henkilöstön osaamisen kehittämistä

Koulutuksen ja kurssitusten rooli oppimista edistävänä tekijänä oli analyysin ja ennen kaikkea tulkinnan kannalta haastava, koska siihen liittyi kiinteästi koettu oppimistarve ja motivaatio. Käsittelen koulutuksen roolia kuitenkin oppimiskappaleen yhteydessä, koska näen sen olevan osa työssä oppimisen prosessia. Varsinkin työntekijöiden tasolla on oltava tarkkana tulkittaessa heidän suhtautumistaan kouluttautumiseen, sillä positiiviselta vaikuttava asenne ei kuitenkaan ollut tulkittavissa yksiselitteisesti, kuten motivaatioluvussa tuli esille.

Työntekijät kokivat määrällisen aineiston perusteella suhteellisen mielekkääksi ($k_a=4,0$) osallistua työnteon yhteydessä tapahtuvaan koulutukseen, ja ero toimihenkilöihin on tilastollisesti merkitsevä ($p=0.001$). Tämä onkin hyvin yhtenevä tulkinta edellisessä luvussa kuvattujen työntekijöiden merkityksellisiksi koettujen oppimistapojen suhteen, jossa korostui käytännön kautta tekemällä oppiminen. Lisäksi työntekijät kokivat toimihenkilöitä tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.015$) enemmän, että he pärjäävät hyvin työssään ilman lisäkoulutusta. Kohta oli osin ristiriitainen haastatteluista saadun informaation kanssa, ja voi osaltaan johtua siitä, että haastateltavien työntekijöiden ryhmä oli suhteellisen heterogeeninen. Tämän vuoksi haastatteluista oli löydettävissä perusteluja sille, että koulutus on välttämätön edellytys työn suorittamiseen ja toisaalta sille, että mikäli työ pysyy ennallaan, ei sen suorittamiseen vaadita kurssimuotoisia koulutuksia.

”Opittava on konstilla millä hyvänsä, joko työssä tai jos tiimi on sellanen, joka pystyy opettamaan. Jos ei niin sitten pitää vaan hakeutua koulutuksiin ihan itse.” (H2)

”...jos työt pysyy tommosina, kun ne nyt on ollut niin ei oo kyllä mitään ongelmia, pystyn kyllä (pärjäämään työssä) ilman koulutustakin.” (H4)

Määrällisen aineiston mukaan olisi luotettavampaa tehdä sellainen tulkinta, että oletetusti työntekijöistä suuri osa ei kokenut tarvitsevansa lisäkoulutusta työnsä suorittamiseen mutta työpaikkakoulutukset nähtiin vaihtoehtona oman ammatillisen osaamisen ja pätevyyden lisäämiseen. Työntekijöille järjestettävää työpaikkakoulutusta voisi esimerkiksi olla jonkin tuotteen toimittajan kutsuminen työpaikalle kertomaan laitteen valmistukseen ja sen toimivuuteen liittyvistä tekijöistä. Työntekijät saisivat silloin kaipaamaansa laaja-alaisempaa ymmärrystä omaan työhönsä liittyvistä valmistettavista tuotteista ja niiden tarkoituksesta.

Toisaalta taas juuri työntekijöiden tasolla muihin ryhmiin verrattuna oltiin eniten halukkaita kouluttautumaan formaalilla oppimisen muodolla, kuten oppisopimuskoulutuksella tai muulla tutkintoon

johtavalla koulutuksella. Tilastollinen ero toimihenkilöihin oli merkitsevä ($p=0.012$). Tähän on kuitenkin hyvin vahvasti löydettävissä perusteluja laadullisen aineiston ensisijaisesti ulkoisista motivaatiotekijöistä, kuin nykyisen työn suorittamiseen liittyvistä tekijöistä (katso luku 7.3).

Vertailllessani varianssianalyysillä kiinnostusta formaaliin koulutukseen iän suhteen oli todettavissa, että kolmen ikäluokan välillä tehdyssä vertailussa vanhimpaan ikäluokkaan kuuluvat työntekijät (vuosina 1961–1945 syntyneet) olivat nuorempia työntekijöitä (vuosina 1989–1977 syntyneet) tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.016$) halukkaampia osallistumaan juuri työnteon yhteydessä tapahtuvaan koulutukseen. Nuoret sen sijaan olivat tilastollisesti merkitsevästi ($p=0.021$) kiinnostuneita osallistumaan tutkintoon johtavaan koulutukseen kuin vanhimpaan ikäluokkaan kuuluneet.

Nimenomaan nuorten työntekijöiden halukkuutta tutkintoon johtavaan koulutukseen ja toisaalta vanhempien halukkuutta työn yhteydessä kouluttautumiseen voisi selittää sillä että, nuoremmilla on vielä nuoresta iästä johtuen halua ja tarvetta hankkia lisäkoulutusta ammattikoulutasoisen tutkinnon lisäksi. Vanhemmilla, lähellä eläkeikää olevilla työntekijöillä, ei sen sijaan ole enää tarvetta lähteä tutkintoon johtavaan koulutukseen ja he kokivatkin parhaaksi saada oppia työnteon yhteydessä. Tämä näyttäisi sopivan hyvin jo edellä tekemääni tulkintaan siitä, että työntekijöiden tapoihin oppia sopivat sekä informaalit muodot, kuten tekemällä oppiminen ja formaalille oppimiselle tyypillinen tutkintoon johtava koulutus, jonka avulla eteneminen työuralla ja mahdollisuus parempaan palkkaan olisi mahdollista. Edellä luvussa 7.3 esitetty haastateltavan 3 kommentti nuorehkolta työntekijältä täydentää hyvin edellä tekemiäni päätelmiä siitä, miten työntekijät näkevät muodollisen koulutuksen ainoana mahdollisuutena edetä työurallaan. Haastateltavan puheessa korostui koulutuksen merkitys työuralla etenemiselle, mutta samalla oli havaittavissa koulutukseen osallistumiseen vaadittavan motivaation puute ja osin myös haluttomuus ottaa omaehtoisesti selvää mahdollisista tarjolla olevista koulutuksista.

Edellä esitetyn perusteella työntekijät ovat suhteellisen halukkaista osallistumaan omaa osaamistaan kehittävään koulutukseen ensisijaisesti työnteon yhteydessä mutta myös toisaalta formaalilla oppisopimuskoulutuksella. Iän suhteen tehdyssä vertailussa kävi kuitenkin ilmi, että nuoret ovat halukkaampia osallistumaan formaaliin koulutukseen ja vanhemmat työnteon yhteydessä. Näiden perinteisten koulutusmuotojen rinnalla on kuitenkin mahdollisuus ottaa käytäntöön myös muita henkilöstön toimintavalmiuksia lisääviä keinoja, kuten työkierto, työn laajentaminen, työn rikastaminen ja itseohjautuvat työryhmät. Edellisten lisäksi työnopastus, perehdyttäminen, sijaisena toimiminen ja ryhmätyöskentely sekä opintomatkat lisäävät henkilöstön työssä oppimisen mahdollisuuksia (Ruohotie 1996, 103).

Edellisistä työssä oppimisen tukimuodoista tutkimuskohteen työntekijöille voisi jo tekemieni tulkin-tojen pohjalta sopia parhaiten ainakin itseohjautuvien työryhmien lisääminen suorittavan tason teh-täviin. Tämän avulla työntekijöiden omaa aktiivisuustasoa saataisiin nostettua, vastuuta lisättyä ja mahdollisesti omaa kekseliäisyyttä työn kehittämiseksi parannettua, jolloin myös työtä saataisiin monipuolistettua ja mielenkiintoa lisättyä. Samalla työntekijöiden innostusta toiminnan kehittä-miseen voitaisiin saada kohotettua. Aktiivisuustason lisäämiseksi motivaatiota lisäävänä tekijänä op-pimiselle olisivat tuotteiden valmistajien pitämät oppimistilaisuudet. Jotta suunnitellut kehittä-misideat auttaisivat yksilöitä konkreettiset työn kontekstissa ja edistäisivät omalla toiminnallaan myös organisaation muita käytänteitä, ehdottaa Sarala (1988 ks. Järvinen ym. 2000, 64–65) osaami-sen kehittämisen tukitoimiksi joko ohjaustyön parantamista ja taloudellisten resurssien lisäämistä tai oppimisen sitomista osaksi työn kehittämistä ja uudistamista, joka toteutuisi itseopiskeluna ja projektityöskentelynä. Vaikka jälkimmäinen vaihtoehto vaikuttaisi houkuttelevalta, uskoisin, että tutkimuskohteen työntekijöiden joukossa ohjaustyön parantaminen ja taloudellisten resurssien li-sääminen olisi kuitenkin käytännöllisempi ja tuloksellisempi oppimisen kannalta.

Lisäksi mielekäs vaihtoehto työntekijöiden osaamisen kehittämiseksi olisi esimiesten taholta lisättä-vä ohjaus ja opastus uusien työmenetelmien tai koneiden käyttöönoton yhteydessä. Tämä lisäisi mielenkiintoa oppia uusia työssä tarvittavia taitoja, kun liikkeellelähtö uusien asioiden opettelu-kanssa olisi helpompaa. Kuten edellä tulosten motivaatioluvun (7.3) yhteydessä totesin, esimiehiltä saadulla palautteella näyttäisi olevan oleellinen merkitys työntekijöiden työmotivaation kannalta. Samoin näyttäisi esimiesten tuella olevan suuri merkitys työntekijöiden oppimisen tukemisessa ja oppimisen käynnistymisessä sekä opitun sisäistämisessä. Tästä johtuen esimiesten kannattaisi kan-nustavan ilmapiirin lisäksi pohtia vaihtoehtoja työn yhteydessä järjestettävien pienimuotoisten, esi-merkiksi uusien ohjelmien käyttökoulutusten järjestämiseksi, koska niiden avulla voitaisiin edistää huomattavasti työntekijöiden oppimista. Tämän avulla voitaisiin helpottaa myös siirtymistä van-hoista työtavoista kohti uusia.

Toimihenkilöt suhtautuivat melko neutraalisti eri kouluttautumismahdollisuuksiin, eikä heidän kes-kuudessaan mikään koulutuksen muodoista noussut tilastollisesti toista merkittävämmäksi. Laadul-lisen aineiston perusteella toimihenkilöiden keskuudesta oli todettavissa, että he näkivät toki koulu-tukset tärkeinä mutta usein ei ollut aikaa osallistua järjestettäville kurseille. Toisaalta he kokivat saavansa tietoa riittävästi omalta tiimiltään sekä muiden projektien asiantuntijoilta. Nähtävissä oli hyvin selkeästi myös se, että formaali koulutus oli vaihtoehdosta vähiten houkutteleva ja heidän tilanteeseensa tarpeeton edellisten perusteluihin eli ajanpuutteeseen tukeutuen. Ajan puutteen vuok-si toimihenkilöille paras ratkaisu olisikin projektin vetäjän tai tiimistä vastaavan henkilön kautta

kulkeva uusin tieto, jota voitaisiin jakaa yhteisesti palavereissa tai omissa istunnoissa muille tiimin jäsenille. Lisäksi tiedon päivittämiseksi hyviä tapoja tälle ryhmälle olisivat eri projektien kollegojen tapaamiset ja keskustelut. Saralan (1988) ehdottamista koulutuksen kehittämismalleista toimihenkilöille taas sopii ehdottomasti paremmin oppimisen sitominen työn kehittämisen yhteyteen. Virikkeitä uuden oppimiseen saattaisi entisestään lisätä parempi tiedonvälitys ja kommunikointi säännöllisillä yhteisillä kokoontumisilla oman tiimin sekä muiden projektien tiimien kesken.

Esimiesten ja johdon tasolla oltiin luonnollisesti eniten tietoisia työnantajan tarjoamista koulutusmahdollisuuksista ja ero oli tilastollisesti merkitsevä niin työntekijöihin ($p=0.000$), kuin toimihenkilöihin ($p=0.018$) verrattuna. Samoin johdon taso koki tarvitsevansa työhönsä eniten lisäkoulutusta ja ero työntekijöihin oli tässäkin kohtaa tilastollisesti merkitsevä ($p=0.037$). Tilastollinen ero olisi mahdollisesti selitettävissä edellä kuvatun johdon tason työn monipuolisemman ja haastavamman luonteen avulla, jonka yhteydessä lisäkoulutus toisi haastattelujen perusteella uusia näkökulmia päätöksentekokykyä vaativaan työhön. Haastattelujen perusteella tulokset olivat todellisia, sillä johdon ryhmän haastateltavat totesivat tarvitsevansa ja haluavansa osallistua työnsä kannalta oleellisille kursseille, kuten teknillisen korkeakoulun tarjoamille lyhyille johtamiskursseille tai kursseille, joissa voisi saada lisätietämystä sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta ja esimiestaidoista.

Henkilöstöryhmien välillä ei ollut nähtävissä eroja sen suhteen, miten he kokivat nykyisen osaamisen riittävän oman työn onnistuneeseen suorittamiseen. Paras tapa kouluttautua olisikin mahdollistaa heille omien toiveiden, halukkuuden ja innokkuuden mukaan esimerkiksi jonkin aikuiskoulutuskeskuksen tarjoama lisäkoulutuspaketti, joka tukisi osaamisen kehittymistä esimerkiksi johtamistai vuorovaikutustaidoissa. Lisäksi organisaatio voisi hyödyntää esimiesten ja johdon tason henkilöiden koulutuksissa sisäisiä ja ulkoisia verkostoja sekä konsernin tasolla toimivia muita saman tason osaajia.

Koska henkilöstön kehittäminen on riippuvainen yksilöiden asenteesta ja valmiudesta sitoutua kehittämistoimiin, olisi organisaatiossa ensiarvoisen tärkeää tehdä sen henkilöstölle selväksi toimenpiteet ja niiden perusteet, miksi oppiminen on tärkeässä roolissa osana kaikkien työn kuvaa ja mihin oppimisella pyritään. Jotta kehittäminen ei jäisi ainoastaan esimiesten ja johdon ryhmässä tapahtuvaksi, on oppimisen tukimuotoja, kuten ohjaustoiminnan parantamista ja resurssien lisäämistä sekä itseopiskelua lisättävä suorittavan tason työn yhteydessä. Edellä mainitsemani osaamisen kehittämisen tukimuodot voivat olla vaihtoehtoja kehittämistoiminnan aloittamiseksi, joita kohdeyrityksen asiantuntijat voivat soveltaa yksilöiden oppimista paremmin tukeviksi.

Yleisesti ottaen tutkittavat kaikissa henkilöstöryhmissä olivat suhteellisen halukkaita osallistumaan ammattitaitoaan edistäviin koulutuksiin ($ka=4,1$) sekä kokivat oppimista vaativat työtilanteet myös suhteellisen positiivisina ($ka=3,9$). Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa siinä, olivatko he halukkaita kouluttautumaan työaikana vai työajan ulkopuolella, sillä kaikki olivat halukkaita kouluttautua ensisijaisesti työaikana ($ka=4,4$), eikä työajan ulkopuolella kouluttautuminen ($ka=2,7$) saanut suosiota tutkittavien keskuudessa.

Tämän luvun tarkoituksena oli tulkita henkilöstön suhtautumista koulutukseen ja pohtia, miten koulutusta tulisi järjestää kullekin ryhmälle siten, että se parhaiten tukisi heidän työssä oppimisen prosesseissaan. Yhteenvedona voidaan siten todeta, että työntekijöille paras tapa päivittää heidän osaamistaan on tarjota heille koulutus työnteon yhteydessä. Oppimista voidaan vielä edistää esimerkiksi itseohjautuvien työryhmien lisäämisellä ja tuotevalmistajien pitämällä koulutuksilla. Etevimille ja motivoituneimmille työntekijöille voidaan tarpeen mukaan harkita järjestettäväksi formaalia oppisopimuskoulutusta. Toimihenkilöiden kouluttautuminen tai paremminkin osaamisen kehittäminen tulisi ohjata tiimien tai projektien vetäjien kautta, jotka toimisivat linkkinä tiedonvälittämisessä ryhmän jäsenille. Lisäksi kollegojen tuki nousee tärkeäksi tiedon jakamisessa. Esimiesten ja johdon keskuudessa koulutukset tulisi suunnitella erityisesti heidän omien tarpeidensa ja kiinnostusten kautta, joiden avulla he voivat kehittää organisaation toimintaa. Heidän koulutuksessaan voisi hyödyntää organisaation verkostoja ja muualla konsernissa jo olevaa osaamista.

7.5 Katsaus tutkimuksen työssä oppimista määrittäviin tekijöihin

Seuraavaan taulukkoon olen tiivistänyt pelkistetyksi tutkimukseni kannalta oleellimmat henkilöstön työssä oppimista koskevat erityispiirteet määrällisen ja laadullisen aineiston synteessä.

TALULUKKO 5. Henkilöstön työssä oppimista määrittävät erityispiirteet

	TYÖNTEKIJÄT	TOIMIHENKILÖT	ESIMIEHET JA JOHTO
Työn luonne	-prosessinomainen vaihtely -nopeasti opittavissa -työn toistuminen samanlaisena ja rutiininomaisena	-suhteellisen itsenäistä suunnittelutyötä -projektiluontoista tiimityöskentelyä	-laaja-alainen vastuunkantaminen -jatkuvaan kehittämiseen suuntautuneisuus
Oppimista mahdollistavat tekijät työn kontekstissa	1.työn muuttuminen itsessään 2.tekniikka, koneet ja ohjelmat uudistuvat 3.oman työn ymmärtäminen osana suurempaa kokonaisuutta	1.kansainvälisyys 2.tulevaisuuteen suuntautuneisuus 3.työskentely asiakasrajapinnassa	1.laaja-alaiset toimintamahdollisuudet 2.oppimista suunnataan aktiivisesti oman mielenkiinnon mukaan 3.oppimisen tarve
Tarve oppimiselle	1.työn sujuvampi suorittaminen 2.kokonaisvaltainen ymmärrys oman työn vaikutuksista 3.uralla eteneminen	1.jatkuva oppimisen tarve (tuotekehitys) 2.vuorovaikutustaidot 3.kielitaito ja ammatillinen osaaminen	1.laaja-alainen tietämys organisaation toiminnasta 2.tietämys tuotekehityksen suunnasta 3.esimiestaidot
Motivaation lähde	-ulkoiset tekijät	-sisäiset tekijät	-sisäiset tekijät
Työssä oppimisen tavat	-toista seuraamalla -itse kokemalla -työpaikkakoulutus	-yhteinen pohtiminen työkavereiden kanssa -tiedonjakotilaisuudet	-pohtiminen ja uusien ratkaisujen löytäminen -kirjallisuus -organisaation verkostot
Oppimista selittävä teoria	-Kolbin kokemusperäinen oppiminen	-Deweyn kokeileva oppiminen	-Mezirowin uudistava oppiminen
Työssä oppimisen orientaatio	-tilanneorientaatio	-tavoiteorientaatio	-kehittämisorientaatio
Koulutuksen järjestäminen	-työnteon yhteydessä työpaikkakoulutuksina -etevimmille oppisopimuskoulutus	-tiimin vetäjän kautta tiedon jakaminen -kollegojen tuki	-työpaikan ulkopuoliset kurssit -organisaation verkostot ja konsernin osaamisen hyödyntäminen

Henkilöstön työn luonteen erityispiirteet ja oppimisen konteksti

Työntekijöiden tasolla työ oli pääosin prosessinomaista vaihetyötä, jossa kukin työntekijä suoritti tuotteen valmistukseen liittyvän osatoiminnon. Haastateltavien mukaan työ oli pääosin suhteellisen yksinkertaista ja nopeaa oppia. Työtä voikin yleisesti luonnehtia suhteellisen samanlaisena toistuvaksi ja rutiininomaiseksi. Töiden luonteissa oli kuitenkin vaihtelua sen suhteen, miten laaja-alaiseksi työn kuva oli rakentunut. Tästä johtuen havaittavissa oli myös eroja esimerkiksi työn haastavuuden ja kehittymistarpeen mukaan. Työympäristö oli kuitenkin pääsääntöisesti virikkeiltään niukka, mikä asettaa luonnollisesti myös rajoituksia oppimiselle. Oppimismahdollisuudet olivatkin pääosin sidottu oman työn yhteyteen. Analysissä tiivistin työntekijöiden oppimismahdollisuudet kolmeen pääluokkaan (kuvio 7), jotka syntyivät siitä kun työ muuttui itsessään, työkoneet, tekniikka tai ohjelmat uudistuivat sekä tarpeesta nähdä oma työ osana suurempaa kokonaisuutta. Oppiminen on nähtävissä tärkeänä myös työntekijöiden ryhmässä ja he itse kokivat, että työssä on opittava, jotta työn sujuvampi suorittaminen olisi mahdollista, syntyisi kokonaisvaltaisempi ymmärrys oman työn vaikutuksista ja olisi mahdollisuus työuralla etenemiseen. Työntekijöiden tasolla oppimisen nähtiin olevan hyvin paljon sidoksissa oman työn suorittamiseen, ei niinkään itsensä kehittämisenä.

Tutkimukseeni osallistuneet toimihenkilöt olivat yrityksen tuotekehitysosastolla toimivia henkilöitä. Heidän työnsä olivat luonteeltaan keskenänsä hyvin samanlaista itsenäistä suunnittelutyötä, jossa korostuivat työn tarkkuus ja huolellisuus. Pidempiaikaiset ja useat samanaikaisesti käynnissä olevat uudet suunnitteluprojektit muodostivat kehitysyksikön toimihenkilöistä tiimejä, joiden parissa suurin osa työajasta vietettiin. Suunnittelutyö ilmeni nykyhetken huomioivana päivittäisenä tekemisenä mutta työssä korostui myös tulevaisuusperspektiivi, joka teki työstä ennakoimattoman. Työssä korostuivat sosiaaliset taidot tekniikan tuntemuksen lisäksi ja heidän työnsä oli luonnehdittavissa yhteisöllisemmäksi kuin työntekijöiden tasolla. Työympäristö oli avoin ja keskustelun mahdollistavaa. Tiimit edesauttoivat työympäristön virikkeellisyydessä, jolloin mahdollisuudet oppimiseen ja kokeiluun olivat hyvät. Muodostin toimihenkilöiden tasolla ilmenevistä oppimismahdollisuuksista kolme luokkaa (kuvio 8). Toimihenkilöiden työlle tyypilliset oppimismahdollisuudet muodostuvat työn kansainvälisyydestä, tulevaisuuteen suuntautuneisuudesta sekä työskentelystä asiakasrajapinnassa. Tämän ryhmän kesken pyritäänkin oppimaan, koska työ itsessään edellyttää jatkuvaa oppimista, vaatii hyviä vuorovaikutustaistoja sekä kielitaitoa ja ammatillisen osaamisen kehittämistä. Oppiminen on nähtävissä oman työn kontekstissa tapahtuvana toimintana, mutta myös laajemmassa kontekstissa tulevaisuuteen suuntautuneena ja oman ammatillisen osaamisen kehittämisenä.

Tutkimuksen esimiesten ja johdon taso koostui organisaation johtajien lisäksi päällikkötason ja työnjohtotason esimiehistä. Esimiesten ja johdon tasolla yhtenä tärkeänä töitä yhdistävänä piirteenä oli vastuun kantaminen, joka ulottui työprosessien toimivuuteen, käytännön asioiden organisointiin ja alaisten työskentelyolosuhteiden luomiseen. Lisäksi heidän puheissaan korostuivat jatkuvan kehittämisen toimet, jotka liittyivät alaisten kehittymismahdollisuuksiin koko organisaation kehittymiseen sekä oman osaamisen kehittymiseen. Johdon työ oli itsenäistä ja työtehtävät tietyissä rajoissa itse määriteltävissä. Tämän vuoksi myös työympäristö oli hyvin oppimista mahdollistava. Oppimista mahdollistavat tekijät olivatkin tiivistettävissä yhteen tekijään (kuvio 9), laaja-alaisiin toimintamahdollisuuksiin, joita voidaan suunnata oman aktiivisen kiinnostuksen sekä yleisen kehittymisen ja uudenlaisten näkökulmien omaksumisen mukaan. Analyysissä tekemäni tulkinnan mukaan tarve oppimiselle syntyi tässä ryhmässä siitä, että on oltava laaja-alainen tietämys organisaation toiminnasta, on ymmärrettävä tuotekehityksen toimintaa ja on kehityttävä johtajana ja esimiehenä. Oppiminen on siis nähtävissä heidän mukaansa laaja-alaisena kokonaisvaltaisena ymmärryksenä organisaation eri toimijoista ja oppiminen ymmärretään välineeksi kehittää organisaation toimintaa.

Työmotivaatio oppimisen taustalla

Työntekijöiden työmotivaatiota selittävät tekijät voidaan tiivistää ensisijaisesti ulkoisiin motivaatiotekijöihin, kuten vakaaseen ja pysyvään työsuhteeseen, sosiaalisiin etuihin ja palkkaan, työilmapiiriin sekä työnteon yhteydestä saatavaan kannustukseen ja tukeen. Vaikka yleisesti ottaen työntekijät suhtautuivat melko positiivisesti oppimiseen omassa työssään, ei oppimista nähty ensisijaisesti oman kehittymisen ja uusien taitojen omaksumisen näkökulmasta, vaan pikemminkin välineenä saavuttaa palkkiota ja etuuksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät työntekijät olisivat innostuneita oppimisesta, mutta he vain motivoituvat oppimaan oman työnsä kontekstissa ensisijaisesti muista kuin sisäisistä motivaatiotekijöistä, jotka taas korostuivat hyvin vahvoina muiden ryhmien parissa. Lisäksi työntekijöiden tasolla on huomioitava heidän työnsä luonne, joka itsessään ei vaadi jatkuvasti uuden oppimista. Tällöin onkin luontevaa ajatella, että oppimisen motivoijina toimivat tällöin muut kuin työn sisällölliset tekijät. Heidän ryhmässään työmotivaatioprosessia voidaan tulkita Adamsin kohtuullisuusarvoteorian avulla, koska motivaation lähteenä korostuvat ulkoiset tekijät.

Toimihenkilöiden parissa motivaatioteemaa oli vaikea käsitellä, koska oppiminen osana suunnittelutyöstä nähtiin itsestään selvyytensä. Mielekkäin tapa olikin tulkita heidän motivaatiotaan työhön ja oppimiseen sisäisten motivaatiotekijöiden kautta, joista korostuivat työn haasteellisuus ja tavoitteellisuus sekä innostuminen uusien suunnitteluprojektien kautta. Työssä oppiminen oli tavoitehakuista

ja tulkitsinkin heidän motivaatiotaan Locken tavoitteenasetteluteorialla, jossa ihmiset motivoituvat parantamaan suoritustaan ja tavoittelemaan asetettua päämäärään, kun tavoite on saavutettavissa.

Esimiesten ja johdon motivoitumista voidaan selittää sisäisillä tekijöillä. Erot toimihenkilöiden motivaatiotekijöihin oli siinä, että esimiehet ja johto pyrkivät kannustamaan alaisiaan ja muita organisaation väkeä oppimaan omassa työssä, kun toimihenkilöt pitivät omaa kehittymistään ensisijaisena. Johdon tasolla korostuivat toki myös työn sisällön haastavuus sekä monipuolisuus ja oppiminen omassa työssä kehittymisen mahdollistamiseksi. Johdon motivaatiota selittävä teoria onkin Herzbergin kaksoisfunktioiteoria, koska motivaatiota rakentavat tekijät kiteytyivät sisäisiin tekijöihin.

Työssä oppimisen informaali luonne

Olen jo edellä luvussa 7.4.1 todennut, että henkilöstön työssä oppimisessa oli havaittavissa sekä yhteneviä että eroavia piirteitä. Olen rajannut henkilöstön työssä oppimisen luonteeseen vaikuttavia elementtejä, joiden kautta olen tarkastellut henkilöstön työssä oppimista. Näitä ovat oppimisen informaali luonne, kontekstuaalisuus sekä itseohjautuvuus, joiden painottumisten mukaan työssä oppiminen muotoutui kullekin ryhmälle hieman erilaiseksi. Kaikkien tutkittavien kesken haastatteluisissa korostui kuitenkin oppiminen oman työn läheisyydessä ja parhaiten oppimista edistäviä tapoja olivat oppiminen omista virheistä ja työkavereiden kanssa käydyt keskustelut ja jaetut kokemukset.

Työntekijöille tyypillisiä työssä oppimisen tapoja olivat kokeneemman työntekijän seuraaminen oppipoikaoppimisen tavoin ja tämän jälkeen itse kokemalla. Oppimisessa painottui siten selkeästi kokemuksellisuus. Käytännönläheisyyden lisäksi työntekijöiden oppimisessa korostuivat työpaikkakoulutukset, jotka ryhmässä koettiin tärkeinä ammatillisten taitojen kehittymisen kannalta liittyen esimerkiksi koneiden käyttöön tai uusimpien sähköturvallisuussääntöjen omaksumiseen. Näin työntekijöiden ryhmässä esiintyi informaalin oppimisen lisäksi myös nonformaalia oppimista. Oppimisen prosessia voidaan tulkita Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallin avulla, jossa oppimista edeltää omakohtainen konkreettinen kokemus ja kokemusta käsitellään sekä työstetään eli reflektoidaan. Tämän jälkeen opittua pyritään käsitteellistämään eli ymmärtämään syvällisemmin, jotta opittua voitaisiin käyttää konkreettisesti työnteossa. Olen kokoavasti selittänyt työntekijöiden oppimista Poikelan (1999) työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiomallin avulla, jossa työntekijöiden oppiminen oli nähtävissä ensisijaisesti tilanneorientaation kautta, vaikkakin haastatteluisissa oli myös havaittavissa toimintaorientaation suuntaista oppimista. Työntekijöiden käytännönläheisestä oppimisesta johtuen henkilöstön osaamisen kehittämisen tulisi tapahtua mahdollisimman lähellä työntekijän työympäristöä työnteon yhteydessä. Esimerkiksi tuotevalmistajien oh-

jaamat koulutukset, jossa selvennetään tuotteiden valmistusprosessia ja sitä, miten tuotteen on suunniteltu toimivan, helpottaisivat ja lisäisivät ymmärrystä työntekijöiden omaan työhön liittyvien osatöiden järkevyydestä ja tarpeellisuudesta. Vaihtoehtoisena tapana olisi esimiesten tai muiden kokeneempien henkilöiden järjestämät uusien työkonoiden, laitteiden tai ohjelmien käyttökoulutukset työnteon läheisyydessä. Näiden avulla voitaisiin saada helpommin ja nopeammin uudet menetelmät työntekijöiden käyttöön, eikä aikaa kuluisi siihen että he joutuisivat itse omalla ajalla tai muiden töiden ohessa tutustumaan uuden laitteen toimintaan. Lisäksi harkinnan ja ammatillisen tarpeen mukaan innokkaimpia voisi kouluttaa oppisopimuskoulutuksella.

Toimihenkilöiden työssä oppimisessa painottuivat pohtiminen työkavereiden kanssa ja yhteiset tiedonjakotilaisuudet. Tietoa pyrittiin jakamaan epämuodollisina keskusteluina oman työskentelyryhmän kesken esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluina. Oppimisessa painottuivatkin tiimioppimiselle ominaiset piirteet, kuten yhteiset projektit, tiivis yhteistyö ja siitä saatu synergiaetu ja yhteinen kokemusten reflektointi. Toimihenkilöiden oppimista voitaisiinkin edellisen ryhmän tavoin tulkita Kolbin mallin mukaan, mutta näkisin lisäksi Deweyn kokeilevan oppimisen ajatuksen (1959) sopivan hyvin heidän oppimistaan selittäväksi taustaksi. Kokonaisuudessaan olen tulkinnut toimihenkilöiden oppimista tavoiteorientaation kautta, koska oppimisessa korostui tietoinen tavoitteellisuus. Toimihenkilöiden keskuudessa paras tapa kehittää henkilöstön osaamista olisi toteuttaa se tiimien tai projektien vastuuvetäjien kautta, jotka voisivat jakaa tietoa tiimiensä jäsenille yhteisten kokoontumisten yhteydessä. Kokeneempien kollegojen osaaminen tulisi saada kaikkien ulottuville, jolloin muodollisen koulutuksen sijaan tietoa saataisiin yhteiseen käyttöön ryhmäkeskustelujen avulla.

Esimiesten ja johdon tasolla oppiminen oli nähtävissä pohtimisen ja uusien ratkaisujen löytämisen, kirjallisuuteen tutustumisen ja sekä ulkoisten että sisäisten verkostojen kautta tapahtuvana oppimisena. Heidän keskuudessaan korostuivat tiedon kriittinen arviointi ja toiminnan kehittäminen, jonka mahdollistivat korkea itseohjautuneisuuden taso. Heidän keskuudessaan pyrittiin oppimaan, jotta saavutettaisiin laaja-alaisempi tietämys organisaation kokonaisuuden toiminnasta. Lisäksi tuotekehityksen ymmärtäminen ja esimiestaitojen kehittäminen korostuivat oppimisen kohteina. Esimiesten ja johdon työssä oppiminen oli tulkittavissa Mezirowin uudistavan oppimisen teorialla, jossa painottuu toiminnan kriittinen reflektio ja pyrkimys toimintokäytäntöjä uudistavaan toimintaan. Ryhmän oppiminen on kokonaisuudessaan tiivistettävissä kehittämisorientaatiolle tyypilliseen oppimiseen, jossa edetään teoreettisen soveltamisen kautta kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen. Kokonaisvaltaisemman tiedon ja uudenlaisten näkökulmien saamiselle paras tapa on pyrkiä hyödyntämään aikuiskoulutuskeskusten tarjoamia lyhytkursseja. Lisäksi organisaation sisäiset ja ulkopuoliset verkostot sekä konsernitason tietopääoma tulisi hyödyntää erilaisten kurssitusten muodossa.

8 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Tutkimuksen arviointi

Empiirisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu osaksi tieteellistä tutkimusprosessia. Olen jo tutkimuksen menetelmällisten valintojen ja aineiston keruu -luvun yhteydessä pyrkinyt selittämään tämän tutkimuksen metodologisia valintoja sekä laadullisen ja määrällisen aineiston hankintaa. Nyt tarkoituksena onkin purkaa auki sitä, miten tekemäni valinnat ovat toimineet tämän tutkimuksen yhteydessä sekä arvioida tutkimuksen luotettavuutta, joka kohdistuu niin aineiston hankinta- ja analysointimenetelmiin kuin myös tuloksiin ja niiden tulkintaan. Lisäksi arvioinnissa on tarkasteltava tutkimusaiheen valintaa sekä tutkimusongelmien asettamista ja niihin vastaamista. Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät valinnat tulisi ottaa huomioon jo tutkimuksen aloitusvaiheessa ja näihin liittyvien kysymysten tulisi olla tutkijan mielessä koko tutkimuksen kulun ajan.

Luotettavuuden arviointiin vaikuttaa käsitys totuuden luonteesta, jota voidaan tulkita joko objektivismin tai relativismin perustuvan näkemyksen mukaan. Objektivistisen katsantokannan mukaan on olemassa ihmisten käsityksistä riippumaton todellisuus, kun taas relativismin mukaan ei ole yhtä totuutta, vaan ihminen muovaa omien kokemustensa pohjalta todellisuuden käsitystä ympäröivästä maailmasta. (Tynjälä 1991, 388.) Perinteisesti tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa on käytetty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä, joilla on pyritty edellä määriteltyjen näkökulmien rajoissa objektiiviseen todellisuuteen ja toistettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 185).

Kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena yritysorganisaation henkilöstön työssä oppiminen osaamisen kehittämisen ja koulutustarpeen kohdentamisen näkökulmasta tarkasteltuna, on mielestäni ajankohtaista ja perusteltua tämän hetkisenä taloudellisesti epävarmana ajanjaksona. Koska yritysten toiminta kulminoituu vahvasti osaamisen tuloksena syntyvään taloudelliseen kannattavuuteen, ei yritysten ole nähdäkseni kannattavaa menettää henkilöstön oppimisen tuloksena syntynyttä osaamista. Näistä lähtökohdista näen tutkimuksen aiheen ja ajankohdan relevanteiksi. Tutkimuksen tapaututkimuksellinen luonne, jossa on käytetty sekä laadullista että määrällistä aineistoa, antaa kohdeorganisaatiolle syvällistä tietoa henkilöstön oppimisen luonteesta sekä myös laajemman ja yleistettävän kuvan eri henkilöstöryhmien työssä oppimisen eroista. Tekemiäni tulkintoja onkin arvioitava relativistisesta näkökulmasta, koska jokaisen tutkittavan kyselylomakevastaukset ja haastattelut edustavat heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan omasta oppimisestaan oman työn kontekstissa.

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat yleensä informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Informaatioon perustuva suostumus tarkoittaa sitä, että tutkittavalla olisi mahdollisuus tehdä osallistumispäätöksensä riittävän informaation perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 20.) Tutkimukseeni osallistuneiden keskuudessa kaikille halukkaille oli järjestetty mahdollisuus osallistua lomakkeen vastaustilaisuuteen ja haastatteluun työaikanaan. Tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä kiinnitin huomioita myös siihen, että laadullisen aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin yhteydessä kenenkään tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Esimiesten ja johdon tason päälliköiltä kysyin erikseen suostumuksen heidän työnimikkeidensä käyttöön sekä työn luonteen tarkkaan kuvaukseen tulosten raportoinnin yhteydessä.

Tutkimukseen kerätystä laadullisesta haastatteluaineistosta ja määrällisestä kyselylomakkeella koostusta aineistosta johtuen luotettavuuden arviointi on kohdennettava molempiin aineistoihin erikseen. Erityisesti tilastollisen tutkimuksen yhteydessä on pyrittävä varmistamaan, että tutkimustulokset eivät ole satunnaisista tekijöistä johtuvia ja että tuloksista on tehty vain sellaisia johtopäätöksiä ja tulkintoja, mihin aineisto antaa mahdollisuuden. (Nummenmaa ym. 1997, 201).

Näen tämän tutkimuksen laadullisen ja määrällisen aineiston synergiaedun ensisijaisesti henkilöstön työmotivaation tulkinnassa. Pelkällä määrällisellä aineistolla olisin saanut yleisen kuvan siitä, mistä tekijöistä henkilöstöryhmät motivoituvat omassa työssään. Laadullisen aineiston avulla oli mahdollisuus tulkita henkilöstön asennoitumista työssä oppimiseen. Toisaalta taas esimerkiksi esimiesten ja johdon tason kahden haastattelun anti ja yleistettävyyden, ilman määrällisen aineiston tukea, olisi ollut melko kevein perustein tehtyä. Lisäksi määrällisen aineiston perusteella tehty tärkeä ikäluokitainen vertailu formaalin ja työn läheisyydessä koettavan koulutustarpeen erosta ei olisi tullut myöskään esille laadullisen aineiston analyysissä. Tulosten moninaisuuden kannalta pidän hyvänä, että päädyin tekemääni ratkaisuun ottaa mukaan tutkimukseen sekä laadullisen että määrällisen aineiston.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu kohdistuu monipuolisesti tutkijan tekemiin valintoihin ja päätelmiin, mutta ei samaa termistöä käyttäen, kuin määrällisessä tutkimuksessa. Lincoln ja Guba 1985 (ks. Tynjälä 1991, 390) ovat laatineet laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat osatekijät, jotka ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus.

TAULUKKO 6. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin käsitteistöä (Lincoln & Guba 1985, ks. Tynjälä 1991, 390)

TARKASTELTAVA ASIAYHTEYS	LAADULLISEN TUTKIMUKSEN KÄSITTEET	MÄÄRÄLLISEN TUTKIMUKSEN KÄSITTEET
Totuusarvo	uskottavuus (credibility)	sisäinen validiteetti (internal validity)
Sovellettavuus	siirrettävyys (transferability)	yleistettävyys (external validity)
Pysyvyys	seuraamuksellisuus (dependability)	reliabiliteetti (reliability)
Neutraalisuus	objektiivisuus (objectivity)	vahvistettavuus (confirmability)

Totuusarvo

Tutkimuksen totuusarvosta voidaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä puhua tulosten uskottavuudesta. Uskottavuuteen vaikuttaa tulosten sisäinen pätevyys, jonka mukaan tutkimustulosten on vastattava raportoituja tuloksia. (Tynjälä 1991, 390.) Tapaustutkimuksellisessa kontekstissa sisäisen uskottavuuden ongelma liittyy nimenomaan johtopäätösten tekoon, koska periaatteessa päättelyä tarvitaan aina kun suoria havaintoja ei ole tehtävissä, mutta tutkijan ratkaistavaksi jää se, onko kausaalisuhteen päättelyyn vaikuttanut jokin muu kolmas tekijä. Pätevyyden osoittamiseksi tutkija voi käyttää taidokkaasti tutkimuksen aineistoa esimerkinomaisesti kuvaamaan tehtyjen päätelmien ajatusketjuja. Eräitä hyviä tapaustutkimuksen uskottavuuden parantamiskeinoina ovat triangulaatio, tutkijan reflektiivinen ote sekä aineiston analyysin tulkintasääntöjen muodostaminen ja näiden tarkka kuvaaminen sekä noudattaminen. (Laitinen 1998, 59.)

Teemahaastatteluina kerätyn tutkimuksen laadullisen aineiston analysoinnissa olen noudattanut luvussa 6.6 esittämäni analyysin etenemisen mallia. Tapaustutkimuksen luonteelle on tyypillistä pyrkiä ilmiön mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen. Tämän vuoksi olen tulosten uskottavuuden arvioinnin helpottamiseksi kuvannut mahdollisimman tarkkaan eri henkilöstöryhmien kuvaamia ilmiöitä varsinaisen tulosten analyysin tueksi. Tutkimuksen tuloksena syntyneet päätelmät ja ryhmittelyt olen pyrkinyt tulkitsemaan vielä laatimaani teoriakehikkoa vasten. Analyysin edetessä olen

tavoitellut tulosten esittämistä loogisesti etenevänä kokonaisuutena, josta käy esille myös omat aiheesta tekemäni johtopäätökset ja niiden perustelut.

Määrällisessä tutkimuksessa totuusarvo eli sisäinen validiteetti liittyy tutkimuksen mittaustuloksista tehtyihin johtopäätöksiin. Tilastollisessa tutkimuksessa mittarin validiteetilla tarkoitetaan tutkijan tekemien päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta. Validiteetti ei ole mittariston ominaisuus, vaan se kuvaa mittaristosta tuloksista tehtyjä päätelmiä tilastollisin keinoin. Validiteetin kannalta on tärkeä pohtia sitä, mittasiko käytetty mittaristo sitä, mitä sen haluttiin mittaavan. Tutkija pystyykin osoittamaan mittarin todellisuuden tutkimuksen analysoinnin ja raportoinnin yhteydessä tehtyjen määritelmien ja teoriaan sitomisen avulla, jonka tuloksena syntyneet päätelmät kuvaavat mittariston todellisuutta. (Nummenmaa ym. 1997, 203–205.)

Keräsin tutkimuksen määrällisen aineiston kyselylomakkeella, jonka rakenne on nähtävissä liitteessä 3. Kyselylomakkeen luotettavuuden arviointia olen pohtinut jo luvun 6.5 yhteydessä. Tilastollisista tuloksista tekemiäni päätelmiä olen kuvaillut mahdollisimman ymmärrettävästi ja tulosten uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään teoriakytkennöillä. Kyselylomakkeen tulosten ongelmana voidaan nähdä se, että kaikki henkilöstöryhmät vastasivat samaan lomakkeeseen, jolloin kysymykset oli muotoiltava siten, että kaikilla tutkimukseen osallistuneista henkilöstöryhmistä oli mahdollisuus ymmärtää kysymysten tarkoitus. Tämän vuoksi esimerkiksi johdon tasolle osa kysymyksistä saattoi olla liian yksinkertaistavia tutkittavan ilmiön kannalta. Toisaalta taas kullekin ryhmälle erilliset lomakkeet olisivat olleet keskenään huonommin vertailukelpoisia.

Sovellettavuus

Määrällisen tutkimuksen tulosten yleistettävyyden tarkastelussa pyritään arvioimaan sitä, miten yleistettäviä tutkimuksen tulokset ovat laajempaan populaatioon (Metsämuuronen 2006, 56). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekästä puhua tulosten yleistettävyydestä vaan siirrettävyydestä. Siirrettävyys on riippuvainen vahvasti siitä kontekstista, jossa tutkimus on tehty ja johon sitä ollaan siirtämässä. Sovellusarvo ei ole ainoastaan tutkijan vastuulla, vaan myös soveltajan omassa harkinnassa. (Tynjälä 1991, 390–391).

Tutkimusympäristön suhteen tutkimuskohde on monessa mielessä hyvin tyypillinen suurehko metallialan yritys, joten tulosten voidaan ajatella sopivan hyvin myös muihin samankaltaisiin yritysorganisaatioihin. Tutkimustuloksia sovellettaessa muiden yritysten työympäristöön on huomioitava kuitenkin tutkimukseni ryhmäjaottelu. Työntekijöiden ryhmä edustaa hyvin tyypillistä suorittavan

tason työtä tekeviä työntekijöitä, mutta toimihenkilöt eivät ole konttorissa esimerkiksi talouden laskentaa tekeviä henkilöitä, vaan yrityksen tuotekehitysyksikössä uusia tuotteita suunnittelevia insinöörejä, nimikkeeltään silti toimihenkilöitä. Esimiesten ja johdon taso taas kattaa melko kirjavan ryhmän, jossa vastaajia oli työntekijöiden esimiehistä aina yrityksen ylimpään johtoon asti. Nämä ryhmien jaotteluperusteet huomioiden tutkimusta voidaan pitää yleistettävänä melko kattavan määrällisen aineisto (N=129) ja laadullisen aineiston perusteella muiden samankaltaisten yritysten henkilöstön oppimista tarkasteltaessa.

Pysyvyys

Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteettia käytetään mittauksen toistettavuuden testaamiseen, joka voidaan laskea toistomittauksilla tai sisäisen konsistenssin ja yhtenäisyyden kautta. Toistomittaus ei kuitenkaan ole luotettava väline toistettavuuden mittaukseen, koska ihmisten asenteet ja mielipiteet saattavat muuttua uusintamittauksen aikana. (Metsämuuronen 2006, 58–59.) Sen sijaan omassa tutkimuksessani olen esimerkiksi faktorianalyysin yhteydessä käyttänyt Cronbachin alfaa luotettavuuden arvioinnissa ja tämän mukaan kaikki faktorianalyysit olivat sallittujen rajojen sisällä.

Reliabiliteetin lisäämiseksi näkisin tutkimukseni onnistuneen siinä, että vain hyvin harvoissa lomakkeissa oli jätetty vastaamatta muutama kysymyksiin. Näin kävi kuitenkin esimerkiksi työmotivaatiota selittävässä vapaamuotoisissa perusteluissa, jotka olin sijoittanut Likert-asteikon jatkoksi. Kyseiseen kohtaan sain kuitenkin selittävää tietoa tutkimukseni laadullisesta aineistosta, joten motivaatioteema ei jäänyt tämän vuoksi vajaaksi. Toisaalta lomakkeessani ei ollut yhtään en osaa sanoa tai en tiedä-vastausvaihtoehtoa. Valitsin tämän kuitenkin tietoisesti, koska oletin, että kysymykset ovat niin läheisesti kytköksissä ihmisten työhön, että heillä on riittävästi tietoa vastata jokaiseen kysymykseen. Kysymysten Likert-asteikot olivat kuitenkin viisiportaisia, jolloin keskimäinen vastausvaihtoehto edusti neutraalia arvoa. Näen siten, että neutraalivaihtoehdon mukanaolo osaltaan vähentää vastausten sattumanvaraisuutta ja lisää tutkimuksen reliabiliteettia.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä reliabiliteetista puhutaan seuraamuksellisuutena. Erilaisista ulkoista vaihtelua aiheuttavista tekijöistä, kuten tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä itsestään johtuen, tutkijan tulisi myös aineiston keruun yhteydessä havainnoida ja arvioida tutkittavaa tilannetta ulkoa päin. Esimerkiksi haastateltavan ajatukset saattavat muuttua sen vuoksi, että haastattelun aikana käsitelty aihe on saanut hänet ajattelemaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä tekijöitä mahdollisesti uudella tavalla. Tällöin esimerkiksi haastattelun alussa sanottu saattaa olla ristiriidassa haastattelun

loppupuolella sanottuun, jolloin tutkijan on havainnottava sisäiset ristiriitaisuudet ja pyrittävä tulkitsemaan ne mahdollisimman oikealla tavalla tutkimusraporttiin. (Tynjälä 1991, 391–392.)

Teemahaastatteluja tehdessäni eräs tutkittava käytti hyvin leikkisää ja paljon käänteisilmaisuja sisältävää puhetta tarinoitansa rikastaakseen, jolloin ulkopuolisen olisi varmasti ollut vaikea tulkita haastattelua kuulematta naurun ja äänenpainon vaihtelua. Vaikka analyysissä en keskittynyt äänen painojen vaihteluiden tarkastelemiseen, oli niihin kiinnitettävä huomiota tämän haastateltavan kohdalla jo puhetta litteroidessa välttääkseni väärät tulkinnat.

Neutraalisuus

Määrällisen tutkimuksen yhteydessä neutraalisuustarkastelu kohdistuu tulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten riippuvuuteen tutkimuksesta eikä tutkijasta (Nummenmaa ym. 1997,208). Tutkimuksen objektiivisuuden tarkastelu on hyvä erottaa tutkijan omasta luotettavuudesta, uskottavuudesta ja rehellisyydestä, sillä nämä kertovat tutkimusprosessin suorittamiseen liittyvästä täsmällisyydestä, eivätkä tulosten objektiivisuudesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden suhde on kuitenkin hieman erilainen, sillä tutkijan suhde tutkittaviin esimerkiksi haastattelutilanteessa voi olla erilainen keskinäisen luottamuksen syvyyden mukaan vaihdellen. Laadullisessa tutkimuksessa neutraalisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksista tehdyille tulkinnoille saadaan tukea toisista vastaavia ilmiöitä tarkastelevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tässä yhteydessä olenkin peilannut tutkimukseni tuloksia Heikkilän (2006), Tikkamäen (2006) ja osin Mäkisen (2005) väitöskirjatutkimusten työssä oppimisen tuloksiin, vaikka heidän tutkimusasetelmänsä olivat hieman erilaiset. Lincoln ja Guba 1985 (ks. Tynjälä 1991, 392) ovat ehdottaneet laadullisen aineiston tulosten neutraalisuuden arviointiin vahvistettavuuden käsitettä, koska se kuvaa objektiivisuutta paremmin tulosten riippumattomuutta tutkijasta. Vahvistettavuuden kriteereiksi he ovat ehdottaneet tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden yhteisvaikutusta.

8.2 Henkilöstön työssä oppimisen pohdinta tulosten valossa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tutkittavassa kohteessa sitä, millaisena työssä oppiminen toteutuu henkilöstön keskuudessa. Työssä oppimisen tarkastelu liittyi tämän tutkimuksen yhteydessä tutkittavan oman työn läheisyyteen, jonka vuoksi pohdinnoissa ja tulosten analyysissä painottui vahvasti oppimisen kontekstuaalisuus.

Tutkimuksen eri henkilöstöryhmien työssä oppimista erottelevat tekijät ja tutkimukseni ytimen olen koonnut luvun 7.5 taulukkoon 5, jonka olen rakentanut asettamieni tutkimuskysymysten pohjalta. Olen purkanut taulukon auki edellisen luvun yhteydessä ja tämän luvun tarkoituksen on pohtia taulukkoon 5 koottujen työssä oppimista erottavien tekijöiden merkitystä ja antaa kohdeorganisaation koulutuksesta ja henkilöstön kehittämisestä vastaaville henkilöille sekä tulosten käytettävyyttä tutkittavina olevien ryhmien käytännön työhön sovellettuna.

Tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden työ ilmeni suhteellisen samanlaisena, kuin millaiseksi teollisuuden alan suorittavan tason työn luonnetta useimmiten on aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Bratton & Gold 2003; Jones 2001). Työn toistuvuudesta ja osin rutiininomaisesta luonteesta huolimatta työntekijöiden oman työn kontekstissa esiintyviä oppimista mahdollistavia tekijöitä olivat työn muuttuminen itsessään, työkoneiden, tekniikan ja ohjelmien uudistuminen sekä oman työn näkeminen osana suurempaa kokonaisuutta (luku 7.2 kuvio 7). Tutkimukseni perusteella ulkoiset motivaatiotekijät, kuten pysyvä työsuhte, palkka, kannustus ja sosiaaliset edut korostuvat työntekijöitä motivoivina tekijöinä. Toisaalta he suhtautuivat melko positiivisesti uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen omassa työssään. Oppiminen oli kuitenkin nähtävissä kehittymispäämäärän lisäksi vahvasti välineenä saavuttaa muita etuuksia ja palkkioita. Kaikille tutkittaville yhteisiä oppimisen tapoja olivat oppiminen omista virheistä ja työkavereiden kanssa käydyistä keskusteluista sekä jaetuista kokemuksista. Näiden lisäksi työntekijöiden keskuudessa korostuivat toisen työskentelyn seuraaminen eli oppipoikaoppiminen, itse kokemalla oppiminen ja osallistuminen työn läheisyydessä järjestettäviin työpaikkakoulutuksiin.

Toimihenkilöiden työssä oppimisen ympäristö oli huomattavasti virikkeellisempi kuin työntekijöiden. Yrityksen kehitysyksikössä työskentelevien toimihenkilöiden työn luonne oli melko itsenäistä tiimeissä tehtävää suunnittelutyötä, jossa korostuivat työn huolellisuus ja tarkkuus. Yhtenäisiä työn kontekstissa esiintyviä oppimista mahdollistavia tekijöitä olivat työn kansainvälisyys, tulevaisuuden suuntautuneisuus ja työskentely asiakasrajapinnassa (luku 7.2 kuvio 8). Toimihenkilöiden

asennoituminen työntekoon ja oppimiseen virittyi sisäisistä motivaatiotekijöistä, kuten haluna kehittyä ja oppia työssä, sekä työn haasteellisuudesta ja tavoitteellisuudesta. Toimihenkilöiden ryhmässä työssä oppimisen tapoina korostuivat pohtimiset työkavereiden kanssa ja yhteiset tiedonjakotilaisuudet sekä oman tiimin että muiden projektien tiimien kanssa.

Esimiesten ja johdon ryhmässä oppimisympäristö oli hyvin oppimisen mahdollistavaa. Tästä johtuen oppiminen määräytyikin paljon omien intressien ja yleisen kehittymistarpeen mukaan (luku 7.2 kuvio 9). Työn konteksti vaihtelikin oman työn läheisyydestä aina organisaation sisäisiin ja ulkoihin verkostoihin asti. Sisäinen innostus ja halu kehittyä omassa työssään sekä halu kehittää myös muita organisaatiossa työskenteleviä ihmisiä, olivat tukemassa esimiesten ja johdon motivoituneisuutta työhön ja oppimiseen. Esimiesten ja johdon keskuudessa työssä oppimisessa painottuivatkin uusien ratkaisujen löytäminen, kirjallisuuden käyttö uuden oppimisessa sekä organisaation verkostot.

Tiivistäen voisi sanoa, että henkilöstön työssä oppimisessa korostui vahvasti oppimisen informaali luonne. Tutkimukseni tulokset ovat tältä osin yhtenevät aiempien työssä oppimisen tutkimusten kanssa (ks. Marsick & Watkins 1990; Tikkamäki 2006) mutta tekemieni henkilöstöryhmien jaotteluperusteiden mukaan tulokset antavat myös uudenlaista tietoa oppimisen luonteesta kehitystehtävissä toimivien ihmisten sekä toisaalta laaja-alaisella kentällä toimivien esimiesten suhteellisen yhdenmukaisesta työssä oppimisesta.

Johtopäätökset ja pohdinta

Huomioimalla yksilöiden oma työkonteksti, jossa oppimista tapahtuu, voidaan paremmin ymmärtää henkilöstön työssä oppimisen erilaisia tapoja ja motiiveja. Poikela (1999, 34) toteaa, että työkonteksti asettaa reunaehdot ja luo edellytyksiä oppimiselle, mutta ei määrää oppimisen luonnetta. Tässä tutkimuksessa olen kuvannut työn kontekstissa esiintyviä mahdollisuuksia ja tarpeita oppimiselle kunkin tutkittavan ryhmän keskuudessa. Henkilöstön työssä oppimisessa oli nähtävissä yhteneviä oppimisen piirteitä, mutta työn erilaisesta kontekstista ja luonteesta johtuen kunkin ryhmän keskuudessa korostuivat myös tietyille ryhmälle tyypilliset työssä oppimisen tavat. Tutkittavien oman työn konteksti näytti Poikelan sanojen mukaisesti asettavan reunaehdot työssä oppimiselle, mutta loi kuitenkin erilaisia mahdollisuuksia oppia oman työn läheisyydessä. Oman työn kontekstissa tapahtuvalle oppimiselle haasteena voidaan nähdä omien kokemusten hyödyntäminen rutinoitumisen sijaan. Oppimismahdollisuuksien ja -tarpeiden hyödyntäminen kohdeorganisaatiossa voisi vilkastuttaa henkilöstön aktiivisuutta omaksua uusia työssä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Miten sitten henkilöstön erilaiset työn luonteet ja tyypilliset työssä oppimisen tavat huomioimalla voitaisiin parantaa heidän työssä oppimistaan sekä aloitteellisuutta oppimista kohtaan? Perinteisten yksilöiden kehittymisen apukeinojen, kuten työtehtävien laajentamisen, työkierron, kokonaan uusien työtiimien muodostamisen tai työn sisällön muuttamisen sijaan on olemassa myös muita tukimuotoja. Näkisin vuorovaikutuksen parantamisen yhtenä vaihtoehtona työntekijöiden työn mielekkyyden lisäämisellä sekä oppimismahdollisuuksien edistämisenä. Vuorovaikutus esimiehen kanssa esimerkiksi yhteisen työn suunnittelun ja pohtimisen merkeissä olisi tärkeää, koska tämän avulla voitaisiin lisätä työntekijöiden tietoutta työhön kuuluvien suoritteiden tarkoituksesta ja työhön liittyvien osatöiden laaja-alaisemmasta merkityksestä. Tutkimusaineiston perusteella esimiesten antama kannustus, tuki ja palaute olisivat tekijöitä, jotka tukisivat tutkittavassa organisaatiossa työntekijöiden työssä oppimista ja lisääisivät oppimiseen motivoitumista.

Mikäli työntekijät saisivat laajemman ymmärryksen työsuoritteiden merkityksestä, voitaisiin heidän vastuutaan ja vaikutusvaltaansa myös vähitellen lisätä, jolloin työstä itsestään saataisiin haastavampaa. Tämä voisi lisätä myös mahdollisesti kiinnostusta omaehtoiseen työmenetelmien kehittämiseen. Koska käytännönläheinen oppiminen korostuu työntekijöiden osaamisen kehittämisessä ja päivittämisessä, sopisi mahdollisimman lähellä työympäristöä järjestettävä koulutus heille parhaiten. Kokeneemman henkilön ohjeistuksessa käytännön tekemisen kautta saataisiin nopeasti uudet työmenetelmät ja -tavat työntekijöiden käyttöön.

Tämän tutkimuksen mukaan toimihenkilöiden sekä esimiesten ja johdon keskuudessa työn haasteellisuus ja moninaisuus ovat riittävät asettaakseen henkilöstölle erilaisia oppimismahdollisuuksia. Erityisesti toimihenkilöiden parissa on kiinnitettävä huomiota tiedonkulkuun tiimin sisällä ja tiimin sekä eri kehitysprojektien välillä, koska organisaation sisäisen osaamisen hyödyntäminen olisi nähdäkseni tämän ryhmän keskuudessa oleellista. Kehitystehtävissä toimivien toimihenkilöiden virikkeellinen ympäristö ja oppimiseen innostavat kollegat ovat merkityksellisessä asemassa uuden oppimisessa.

Esimiesten ja johdon tasolla oppimisen edistämiseksi tulisi tämän tutkimuksen mukaan pyrkiä luomaan sellaiset olosuhteet, että uusien asioiden ja näkökulmien perehtymiseen olisi riittävästi aikaa. Näkisinkin, että työnantajan puolesta johdon tason oppimiseen olisi lisättävä hieman ajallisia resursseja. Käytännössä tämä voisi toteutua asioiden tärkeyden priorisointina sekä sisäisten ja ulkoisten verkostojen ensisijaisena hyödyntämisenä. Konzernin tasolle kertynyt osaaminen ja tietous prosessien johtamisesta tulisi saada käyttöön myös alemmille organisaation tasoille. Tämän tutkimuksen mukaan oppimisessa olisi tärkeää hyödyntää tälle ryhmälle parhaiten soveltuvia työssä oppimi-

sen tapoja eli virallisimpien neuvottelujen ja pohtimisen kautta uusien ratkaisujen löytämiseksi kirjallisuutta ja verkostoja hyödyntäen, jolloin ajankohtaisin tutkimustieto saataisiin hyödynnettyä laajalle alueelle.

Tuotannon suorittavan tason henkilöt muodostavat suurimman henkilöstöryhmän tutkittavassa kohdeyrityksessä. Koko organisaation toiminnan kannalta työntekijöiden oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat tärkeässä ja näiden ylläpitämiseen kannattaisi panostaa. Yrityksen ikärakenteen painottuessa nuoriin osaajiin, tulisi yrityksessä varautua vanhempien työntekijöiden arvokkaan osaamisen siirtämiseen nuorten käyttöön. Opitun siirtäminen ei kuitenkaan yksin ole ainoa ratkaisu kehittyvässä organisaatiossa vaan mukaan on saatava myös uudistavan oppimisen ajatusta.

Oppiminen tuleekin mitä ilmeisimmin olemaan niin tekniikan uudistumisen kuin osaamisen siirtämisen kohdalla merkityksellisessä roolissa lähivuosien aikana henkilöstön keskuudessa. Työntekijöiden kohdalla oppipoikaoppimiselle tyypillinen tapa omaksua uutta olisi hyvä vaihtoehto uuden oppimisessa. Tutkimukseni tulokset antavat kohdeyritykselle kohdennettua tietoa siitä, mitkä olisivat eri henkilöstöryhmille työn yhteydessä ilmeneviä oppimismahdollisuuksia. Tulosten käytettävyyden kannalta näen niiden soveltuvan hyvin huomioitavaksi esimerkiksi suunniteltaessa eri ryhmille koulutuksia osaamisen kartuttamiseksi ja ajantasaisen tiedon päivittämiseksi. Hyödyntämällä tutkimustuloksia ja erityisesti tietoja eri ryhmien oppimistavoista voidaan löytää keinot, joilla tutkimuksen kohteena olleen organisaation henkilöstön oppimista, uusien tietojen omaksumista ja niiden käyttöönottoa voitaisiin tehostaa.

Mahdollisena jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista laajentaa näkökulmaa työssä oppimisen prosessin tarkasteluun tukeutumalla esimerkiksi Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen malliin. Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan avulla voisi saada mallinnettua oppimisen prosessinomaisuutta työyhteisön kontekstissa, mikä antaisi vielä yksityiskohtaisempaa tietoa oppimisen eri vaiheista ja niiden keskinäisistä suhteista toisiinsa. Olisi myös mielekästä ottaa mukaan saman organisaation muita henkilöstöryhmiä ja näin laajentaa aineistoa kattavammaksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy, 59–89.
- Argyris, C. & Schön, A. 1996. Organizational Learning 2. Theory, method, and practice. Reading: Addison-Wesley.
- Brannen, J. 1992. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing Methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 3-37.
- Bratton, J. & Gold, J. 2003. Human Resource Management. Theory and practice. Lontoo: MacMillan. 3. painos.
- Dewey, J. 1959. Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: MacMillan. 31. painos.
- Ekola, J. & Vaherva, J. 1976. Aikuiskoulutusopas. Helsinki: Tammi.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Erikson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus 4/2005.
- Eskola J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Foster, J. 2000. Motivation in the Workplace. Teoksessa N. Chmiel (ed.) Introduction to Work and Organizational Psychology. A European perspective. Oxford: Blackwell. 303–326.
- Gerber, R., Lankshear, C., Larsson, S. & Svensson, L. 1995. Self-directed learning in a work context. Education + Training, Vol. 37, No. 8, 26-32.
- Hammersley, M. 1992. Deconstructing the Qualitative-Quantitative Divide. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing Methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 39-55.
- Hautamäki, A. 2006. Suomi teollisen ja tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Helsinki: Sitra 154.
- Heikkilä, K. & Tikkamäki K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksissa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere. Tampereen Yliopistopaino, 77–97.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampere University Press.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Honkanen, H. 1999. Organisaation kehittämismallien juurista tulevaisuuden haasteisiin. Aikuiskasvatus 1/1999, 16–22.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 41–56.
- Jones, G. 2001. Organizational Theory. Text and cases. New Jersey: Prentice Hall. 3. painos.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.

- Järvinen, A. & Poikela E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 316–324.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus.
- Knowles, M. 1966, *Andragogy in Action. Applying modern principles on adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Koivisto, T. 1997. Uusistava metallialan tuotantolaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 558. Tampere: Tampere University Press.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9-38.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja 55.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2/1998, 84–97.
- Liukkonen, J. 2002. Työn merkitys ja motivaatio. Teoksessa J. Liukkonen & T. Jaakkola, & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino, 65–97.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Met help.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

- Mäkinen, S. 2005. Oppiminen marginaalissa. Pitkittäistutkimus tekstiilitehtaan työntekijöistä. Acta Universitatis Tamperensis 1119. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. 2002. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki: Ekonomia ja WSOY.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelua. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 111–129
- Pohjonen, P. 2002. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Acta Universitatis Tamperensis 675. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2005a. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa: E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 9-17.
- Poikela, E. 2005b. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa: E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 21–41.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1990. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.
- Robbins, S. & Judge, T. 2008. Essentials of Organizational Behavior. New Jersey: Prentice-Hall. 9. painos.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 57–77.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aalto-la & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonke-ruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–194.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta nonformaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosi- kirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 7–14.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistämi- nen. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The art & practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Eine Kivinen & David Kivinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Simmonds, D. 2006. HRD: The Shapes and Things to Come. Journal of Workplace Learning Vol. 18, No. 2, 122- 135.
- Soini, T. & Rauste-von Right, M. & Pyhältö K. 2003. Oppiva organisaatio – Tyhjä käsite vai kehit- tämisen väline? Aikuiskasvatus 4/2003, 283–291.
- Steers, R. & Porter, L. 1979. Motivation and Work Behavior. Kogakusha: McGraw-Hill. 2. painos.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Aho- nen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayh- tymä, 11–55.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaatio muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere: Tampere University Press.
- Tilastokeskus 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 1998. Deweyn ja kokemuksen filosofia ja Klobin malli. *Aikuiskasvatus* 2/1998, 324–325.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT kirjastopalvelu Oy, 156–177
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 82–101.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 83.
- Vartiainen, M. 1994. Työn muutoksen työvälineet. Muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. Tampere: Tammer-Paino.
- Vartola, J. 2004. *Näkökulmia byrokratiaan*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Viitala, R. 2003. *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita Prima.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 83.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research. Design and methods*. Newbury Park: SAGE.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomakkeen saatekirje

HYVÄ TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJA!

Olen tekemässä työpaikallasi henkilöstön oppimiseen ja koulutukseen liittyvää tutkimusta pro gradu-tutkielmanani. Olen kiinnostunut näkemyksistäsi ja kokemuksistasi omassa työssäsi. Teen tutkimuksen kaksivaiheisena ja tämä kyselylomake toimii ensimmäisenä vaiheena (kandidaatin tutkielmana). Toinen vaihe (pro gradu-tutkielma) käynnistyy syksyllä 2009.

Tutkimusta ei ole tilattu yrityksen toimesta vaan toteutan sen Tampereen yliopiston kasvatustieteen maisterintutkintoon kuuluvana opinnäytetyönäni.

Kyselylomake analysoidaan tilastollisesti ja vastaukset kootaan nimettömästi, jolloin yksittäisen henkilön mielipiteet eivät tule erottumaan lopullisessa analyysissä. Raportti kootaan siten, että yksittäiset vastaukset eivät tule näkyviin, eikä yksittäisiä henkilöitä voi tunnistaa analyysistä. Lomakkeet tulevat suoraan allekirjoittaneelle, eikä niitä käsitellä työpaikallasi.

Lomake on kuusisivuinen ja siihen vastaaminen kestää noin 15min. Toivon, että ehdit hetkeksi syventymään lomakkeeseen, sillä siitä on suuri hyöty tutkimukselleni.

Ystävällisin terveisin,

Nina Luukkainen
Tampereen yliopisto

LIITE 2. Tutkimuksen kyselylomake

Vastaa kysymyksiin rengastamalla oikean vaihtoehdon numero tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.

1 TAUSTATIEDOT:

1) Syntymävuosi _____

2) Kuinka kauan olet työskennellyt tässä yrityksessä? _____ vuotta.

(tai jos alle vuoden) _____ kk.

3) Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työtehtäväsäsi? _____ vuotta.

(tai jos alle vuoden) _____kk.

4) Mihin seuraavista ryhmistä kuulut?

1. TYÖNTEKIJÄ
2. TOIMIHENKILÖ (joka ei ole esimiesasemassa)
3. ESIMIESASEMASSA OLEVA HENKILÖ

5) Mikä on koulutuksesi? Merkitse vain korkein koulutusaste.

- kansakoulu / peruskoulu
- keskikoulu
- ammattikoulu
- lukio
- opisto
- alempi korkeakoulututkinto
- ylempi korkeakoulututkinto
- lisensiaatin tai tohtorin tutkinto

2 TYÖN KUVA:

6) Onko työsi?

1. päivätyötä
2. 2-vuorotyötä
3. 3-vuorotyötä
4. 4-vuorotyötä

7) Työskenteletkö kiinteässä työryhmässä?

1. en
2. kyllä, kuinka monta henkilöä ryhmään kuuluu? _____

8) Arvioi seuraavia väittämiä oman työsi kannalta

	Ei vastaa työtäni			Vastaa hyvin työtäni	
1. koen työni monipuoliseksi	1	2	3	4	5
2. koen työni haasteelliseksi	1	2	3	4	5
3. työni vaatii jatkuvaa tarkkaavaisuutta	1	2	3	4	5
4. koen työmäärän sopivaksi	1	2	3	4	5
5. työni on vastuullista	1	2	3	4	5
6. työni edellyttää, että opin uusia asioita	1	2	3	4	5
7. työssäni on jatkuva kiire	1	2	3	4	5
8. koen työni henkisesti raskaaksi	1	2	3	4	5
9. koen työni fyysisesti raskaaksi	1	2	3	4	5
10. työni on vaihtelevaa	1	2	3	4	5
11. työni toistuu suhteellisen samanlaisena päivittäin	1	2	3	4	5
12. koen työni yksitoikkoiseksi	1	2	3	4	5
13. työssäni on mahdollista työskennellä itsenäisesti	1	2	3	4	5
14. koen työni tärkeäksi	1	2	3	4	5
15. koen työni mielenkiintoiseksi	1	2	3	4	5
16. minulla on mahdollisuus kehittyä työssäni	1	2	3	4	5
17. voin itse päättää, missä järjestyksessä suoritan työvaiheet	1	2	3	4	5
18. työssäni voin saavuttaa asettamiani tavoitteita	1	2	3	4	5
19. saan palautetta lähiesimieheltä onnistuneista työsuorituksista	1	2	3	4	5
20. saan palautetta lähiesimieheltä epäonnistuneista työsuorituksista	1	2	3	4	5
21. minulle on tarjottu mahdollisuus osallistua ammattitaitoa edistäviin koulutuksiin	1	2	3	4	5
22. saan kannustusta lähiesimieheltäni riittävästi	1	2	3	4	5
23. saan kannustusta työtovereiltani riittävästi	1	2	3	4	5
24. työssäni on hyvät mahdollisuudet etenemiseen	1	2	3	4	5
25. palkkani on riittävä koulutukseeni nähden	1	2	3	4	5
26. työni on riittävän mielenkiintoinen, että uskon olevani vielä tässä työssä parin vuoden kuluttua	1	2	3	4	5

27. työtehtäväni ovat minulle selkeät työ-organisaatiossa	1	2	3	4	5
28. olen luottavainen nykyisen työpaikkani säilymisen suhteen	1	2	3	4	5
29. koen, että minua arvostetaan työpaikallani	1	2	3	4	5

9) **Miten merkityksellisenä itsellesi pidät seuraavia elämänalueita:**

	Merkityksetön				Erittäin merkitsevä
• koti ja perhe	1	2	3	4	5
• ansiotyö	1	2	3	4	5
• vapaa-ajan harrastukset	1	2	3	4	5

10) **Miten merkitykselliseksi koet oman työsi yrityksen menestyksen kannalta?**

Merkityksetön					Erittäin merkityksellinen
1	2	3	4	5	

3 **TYÖN MUUTTUMINEN:**

11) **Miten seuraavat asiat ovat muuttuneet työssäsi viimeisen kahden vuoden aikana? (Jos olet tehnyt työtäsi alle kaksi vuotta, vastaa tähänastisen kokemuksesi perusteella).**

	vähentynyt	pysynyt ennallaan	lisääntynyt
1. työn vaihtelevuus	1	2	3
2. ruumiillinen rasitus	1	2	3
3. henkinen kuormitus	1	2	3
4. työskentelyn nopeus	1	2	3
5. työn itsenäisyys	1	2	3
6. työn mielenkiintoisuus	1	2	3
7. erilaiset pulmatilanteet	1	2	3
8. oma vastuu työstäsi	1	2	3
9. yhteistyökyvyn merkitys	1	2	3
10. koulutuksen merkitys	1	2	3
11. kielitaidon merkitys	1	2	3
12. ATK-taitojen merkitys	1	2	3
13. ajattelu- ja päättelytaitojen merkitys	1	2	3

12) **Oletatko nykyiseen työkuvaasi tulevan muutosta lähiaikoina?**

Hyvin vähän				Hyvin paljon
1	2	3	4	5

13) **Miten tyytyväinen olet nykyiseen työkuvaasi?**

Tyytymätön				Erittäin tyytyväinen
1	2	3	4	5

4 TYÖMOTIVAATIO:

14) Miten merkityksellisiä seuraavat kohdat ovat sinulle omassa työssäsi?

	erittäin vähäinen				erittäin suuri
1. palkkataso	1	2	3	4	5
2. työpaikan tilat ja varustetaso	1	2	3	4	5
3. hyvä työilmapiiri	1	2	3	4	5
4. kannustava ja tukeva työnjohto	1	2	3	4	5
5. selkeät työtehtävät	1	2	3	4	5
6. mahdollisuus itsensä kehittämiseen	1	2	3	4	5
7. vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön	1	2	3	4	5
8. mahdollisuudet työuralla etenemiseen	1	2	3	4	5
9. haasteelliset työtehtävät	1	2	3	4	5
10. vakaa ja pysyvä työsuhde	1	2	3	4	5
11. monipuoliset työtehtävät	1	2	3	4	5
12. työn itsenäisyys	1	2	3	4	5
13. kannustavat ja omaa työtä tukevat kollegat	1	2	3	4	5
14. työpaikan maine/imago	1	2	3	4	5
15. tunnustukset hyvin tehdystä työstä	1	2	3	4	5
16. yhteishenki työpaikalla	1	2	3	4	5
17. sosiaaliset edut (lomat yms.)	1	2	3	4	5
18. työpaikan läheisyys kodista	1	2	3	4	5
19. työn kiinnostavuus	1	2	3	4	5
20. selkeä kuva omasta roolista osana työyhteisöä	1	2	3	4	5
21. mahdollisuudet työn ja vapaa-ajan yhteen- sovittamiseen	1	2	3	4	5
22. työtehtävien ennakoitavuus	1	2	3	4	5
23. työturvallisuus	1	2	3	4	5
24. palautteen saaminen omasta työstä	1	2	3	4	5
25. selkeät työajat	1	2	3	4	5
26. mahdollisuus työtehtävästä toiseen siirtymiseen	1	2	3	4	5

15) Miten motivoitunut olet nykyiseen työhösi?

En lainkaan

Hyvin paljon

1

2

3

4

5

Vapaamuotoinen perustelu: _____

5 OPPIMINEN

16) Miten tärkeinä *oman oppimisesi* kannalta pidät seuraavia kohtia?

	Ei ollenkaan tärkeä				Erittäin tärkeä
	1	2	3	4	5
1. omien työtapojen analysointi	1	2	3	4	5
2. omista virheistä oppiminen	1	2	3	4	5
3. esimiesten kanssa käydyt kehityskeskustelut	1	2	3	4	5
4. työkavereiden kanssa jaetut kokemukset	1	2	3	4	5
5. keskustelut työkavereiden kanssa	1	2	3	4	5
6. toisten ohjaus ja opastaminen	1	2	3	4	5
7. palautekeskustelut	1	2	3	4	5
8. ryhmätyöskentely	1	2	3	4	5
9. asiantuntijan työskentelyn seuraaminen	1	2	3	4	5
10. työskentely asiantuntijan kanssa	1	2	3	4	5
11. työhön liittyviin projekteihin osallistuminen	1	2	3	4	5
12. kahvipöytäkeskustelut	1	2	3	4	5
13. osallistuminen yhteiseen työn suunnitteluun	1	2	3	4	5
14. uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kokeileminen työssä	1	2	3	4	5
15. vaihtoehtoisten työtapojen etsiminen	1	2	3	4	5
16. työhön liittyvien kokemusten pohtiminen yhdessä toisten kanssa	1	2	3	4	5
17. itsenäinen tiedon hankkiminen	1	2	3	4	5
18. osallistuminen työpaikkakoulutukseen	1	2	3	4	5
19. laadun varmistumiseen liittyvät toimenpiteet	1	2	3	4	5
20. tutustuminen kirjallisiin käyttöohjeisiin / oppaisiin	1	2	3	4	5
21. organisaation ulkopuoliset verkostot	1	2	3	4	5
22. organisaation sisäiset verkostot	1	2	3	4	5
23. osallistuminen työpaikan ulkopuolella pidettäville kursseille	1	2	3	4	5

17) Millaiseksi koet oppimista vaativat työtilanteet työssäsi?

Erittäin rasittaviksi				Erittäin miellyttäväksi
1	2	3	4	5

18) Koetko työssäsi pystyväsi hyödyntämään koulutuksista tai kursseilta opittua?

En ollenkaan				Erittäin hyvin
1	2	3	4	5

19) Miten tärkeänä *oman oppimisesi* kannalta pidät sitä, että työpaikallasi avoimesti autetaan ja annetaan ohjeita toisille?

Ei ollenkaan tärkeä				Erittäin tärkeä
1	2	3	4	5

6 KOULUTUS

20) Kuinka monena päivänä olet osallistunut työnantajan järjestämään koulutukseen viimeisen 2 vuoden aikana?

_____ päivää

21) Miten hyvin kuvaukset vastaavat näkemyksiäsi?

	Ei vastaa näkemyksiäni			Vastaa erittäin hyvin näkemyksiäni	
1. pärjään hyvin nykyisessä työssäni ilman lisäkoulutusta	1	2	3	4	5
2. olen tietoinen työnantajani tarjoamista koulutusmahdollisuuksista	1	2	3	4	5
3. lisäkoulutuksesta olisi hyötyä nykyisessä työtehtävässäni	1	2	3	4	5
4. työyhteisö suhtautuu kannustavasti omaehtoiseen opiskeluun	1	2	3	4	5
5. olen halukas osallistumaan ammattitaitoani edistäviin koulutuksiin	1	2	3	4	5
6. koulutustaustani riittää hyvin työssäni pärjäämiseen	1	2	3	4	5
7. tarvitsen lisäkoulutusta nykyiseen työtehtävääni	1	2	3	4	5
8. nykyinen osaamiseni antaa riittävät edellytykset työni onnistuneeseen suorittamiseen	1	2	3	4	5
9. olen valmis osallistumaan työnantajan järjestämiin lisäkoulutuksiin					
a) työaikana	1	2	3	4	5
b) työajan ulkopuolella	1	2	3	4	5
10. olisin kiinnostunut opiskelemaan verkko-materiaaleista	1	2	3	4	5
11. osallistun mieluiten työnteon yhteydessä tapahtuvaan koulutukseen	1	2	3	4	5
12. osallistun mieluiten työpaikan ulkopuolella järjestettäville kursseille	1	2	3	4	5
13. olen kiinnostunut tutkintoon johtavasta koulutuksesta	1	2	3	4	5
14. oppisopimuskoulutus on kiinnostava vaihtoehto kouluttautua	1	2	3	4	5

22) Minkä kolmen aihepiirin suhteen näkisit omassa työssäsi olevan eniten tarvetta lisäkoulutukselle? Kirjoita ne alla oleville viivoille.

1 _____
2 _____
3 _____

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 3. Kysymyslomakkeen rakenne

Kyselylomake rakentui kuudesta osiosta, jotka muotoilin tutkimuksen teoriaa mukaillen.

1. TAUSTATIEDOT

Tutkimuksen taustamuuttajat koostuivat iästä, henkilöstöryhmästä, koulutustaustasta sekä ajasta, jonka tutkittava oli työskennellyt yrityksessä ja nykyisessä työtehtävässään.

2. TYÖN KUVA

Työn kuvan määrittelyllä pyrin hahmottamaan työn luonnetta ja sen vaativuutta. Työn organisointia selvitin kysymyksillä 6 ja 7. Kokosin yhteensä 29 työn muuttujaa, joiden avulla pyrin selvittämään tutkittavien työn luonnetta. Muuttajat olivat tiivistettävissä useampiin teemoihin, jotka olivat työn *haastavuus ja monipuolisuus* (kysymykset 1-3), *vaativuus* (kysymykset 4-9), *vaihtelevaisuus* (kysymykset 10–12), *itsenäisyys ja omat vaikutusmahdollisuudet omaan työhön* (kysymykset 13–18) sekä *ympäristötekijät* (kysymykset 19–24). Kokoavana kysymyksenä oman työn merkityksellisyydestä ja työn tärkeydestä yrityksen menestyksen kannalta selvitin kysymyksillä 9, 10 ja 13.

3. TYÖN MUUTTUMINEN

Työn luonteen muuttumista halusin selvittää viimeisen kahden vuoden ajalta, koska organisaatiossa tapahtui suuri tuotannollis-tekninen uudistus vuosina 2005–2007 AGCO-konsernin toimesta. Työn muuttumista kartoitin kysymyspatteristolla 11. Kokoavana kysymyksenä työn muutoksesta toimi kysymys 12.

4. TYÖMOTIVAATIO

Motivaatiota selittäviin tekijöihin kokosin sisäistä ja ulkoista motivaatiota kuvaavia muuttujia, joiden perusteella halusin selvittää sitä, mikä motivoi yksilöitä omassa työssään.

5. OPPIMINEN

Henkilöstön työssä oppimisen tapoja tarkastelin erilaisten oppimismuotojen avulla. Lisäksi tiedustelin vastaajien asennoitumista oppimiseen kysymyksillä 17–19.

6. KOULUTUS

Kysymyspatteristolla 21, joka sisälsi 14 eri väittämää, pyrin selvittämään vastaajien näkemyksiä kouluttautumisesta oman työn yhteydessä. Lopussa selvitin vastaajien lisäkoulutustarvetta avoimella kysymyksellä, jossa pyysin mainitsemaan kolme tärkeintä lisäkoulutustarvetta omassa työssä.

LIITE 4. Teemahaastattelun runko

TAUSTATIEDOT:

- Työskentely yrityksessä ja nykyisessä työtehtävässä?
- Ammattinimike
- Koulutustausta

1) TYÖN KUVA

- Mitä teet työksesi?
 - Työsuoritteet
 - Työskenteletkö ryhmässä vai yksin
 - Miten vastuullista työ on
 - Onko alaisia
- Miten tärkeänä pidät omaa työtäsi yrityksen menestyksen kannalta?
 - Vaikuttaako tämä suhtautumiseesi, miten huolellisesti haluat tehdä työsi?

2) TYÖN LUONNE JA OPPIMISMAHDOLLISUUDET

- Mahdollistaako työnkuva oppimisen omassa työssäsi?
 - Uusia työskentelytapojen soveltamismahdollisuus
 - Kiireen vaikutus oppimismahdollisuuksiin
 - Mitkä tekijät haittaavat oppimista
- Pystytkö vaikuttamaan siihen missä järjestyksessä suoritat työtehtäväsi?
 - Osallistumishalukkuus työn uudelleensuunnitteluun

3) ASENNOITUMINEN OPPIMISEEN

- Voiko aikuinen oppia uutta?
- Miten tärkeää on halu oppia uutta? Miksi?
- Miten oma suhtautuminen vaikuttaa oppimisen lopputulokseen? Miksi?
 - Oma suhtautuminen oppimiseen
 - Oppimista vaativat työtehtävät
 - Onko oppiminen palkitsevaa
- Miten työyhteisössä suhtaudutaan oppimiseen?

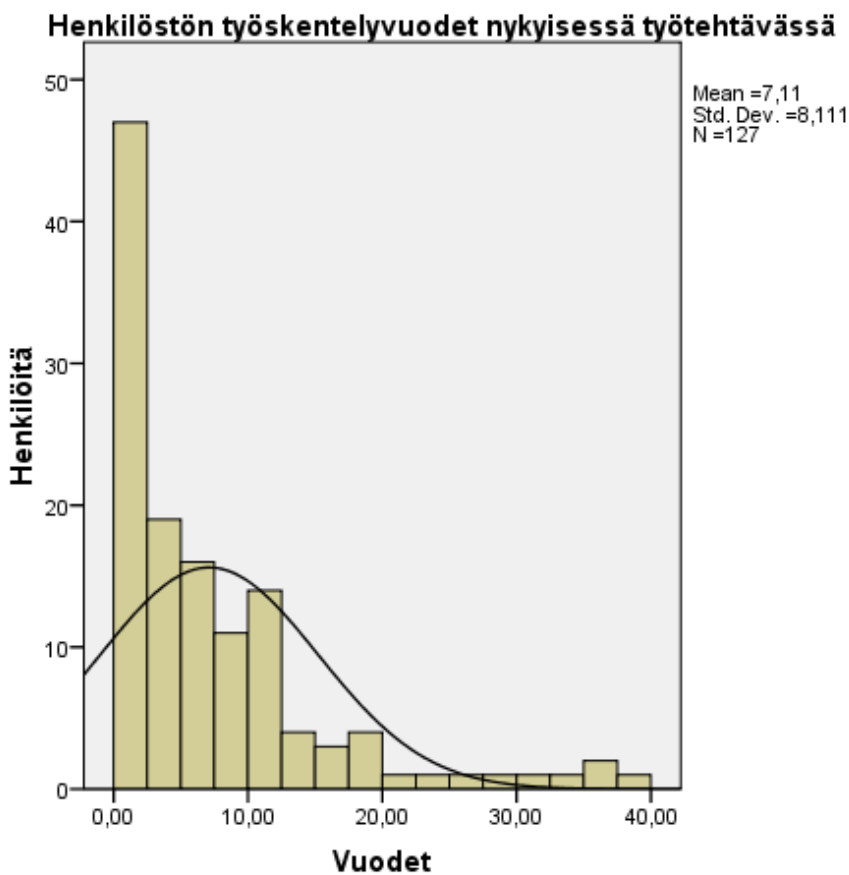
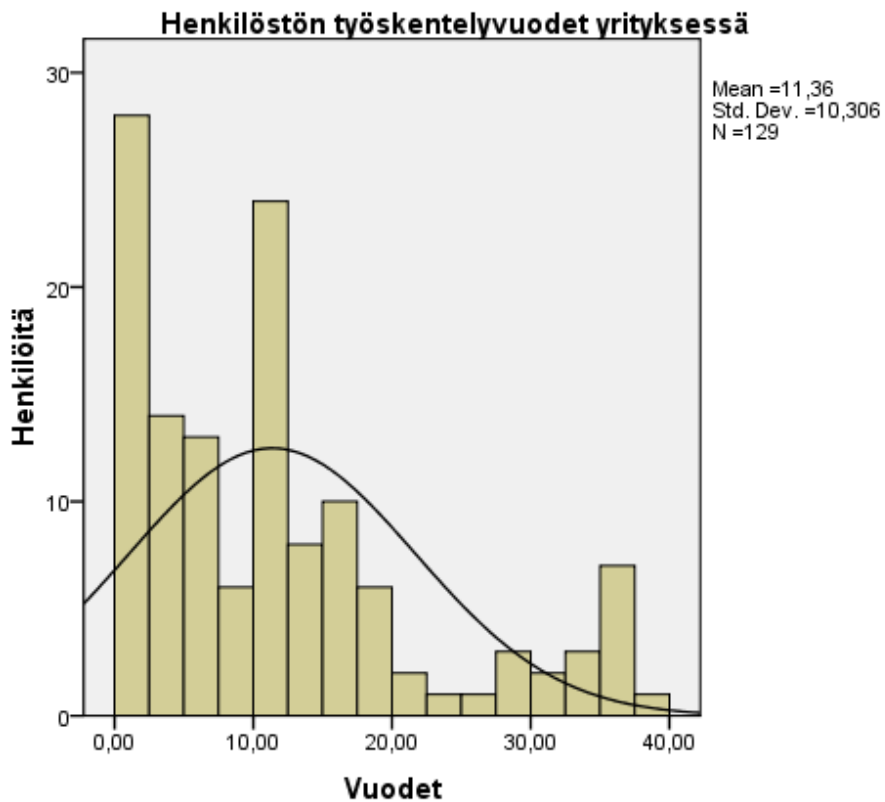
4) TARVE UUDEN OPPIMISELLE

- Onko työ sellaista, että se vaatii säännöllisin ajoin uuden oppimista?
→ Millaista oppimista, mihin oppiminen kohdistuu
- Onko työssä hyötyä uuden oppimisesta tai kouluttautumisesta?
- Vaatiiko työ tulevaisuudessa yhä enemmän uuden oppimista
→ Miten muuttuvia / samanlaisia työtehtävät ovat
→ Miten kansainvälisyys vaikuttaa työhön
- Uuden oppiminen tulevaisuuden työssä pärjäämisen kannalta?
- Koulutus ja uuden oppiminen urasuunnittelun kannalta?

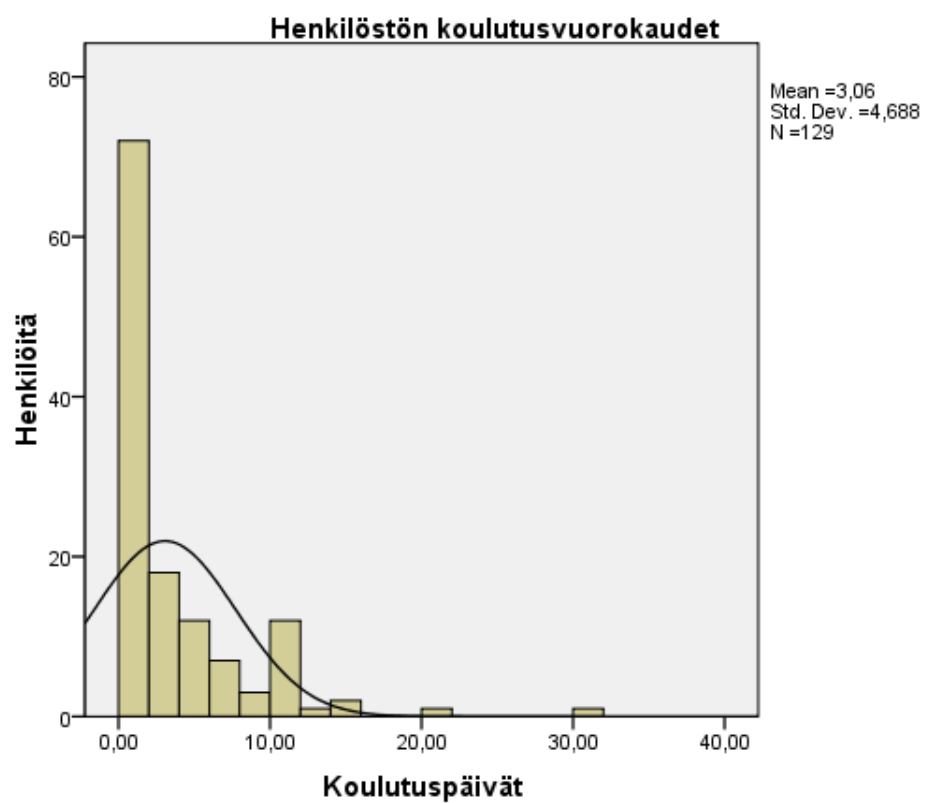
5) OPPIMINEN

- Millaisia tietoja ja taitoja tarvitset työssäsi?
→ Mistä olet oppinut näitä
→ Mistä tai keneltä voisit oppia lisää näitä taitoja
→ Miten mieluiten haluaisit oppia näitä taitoja
- Millaisissa tilanteissa opit parhaiten?
→ Ongelmien ratkaisu työssä
- Kehityskeskustelut?
- Pyritkö kehittämään itseäsi työssäsi?
- Onko mahdollisuuksia osallistua työnkannalta oleelliseen koulutukseen?

LIITE 5. Henkilöstön työskentelyvuodet yrityksessä ja työtehtävässä

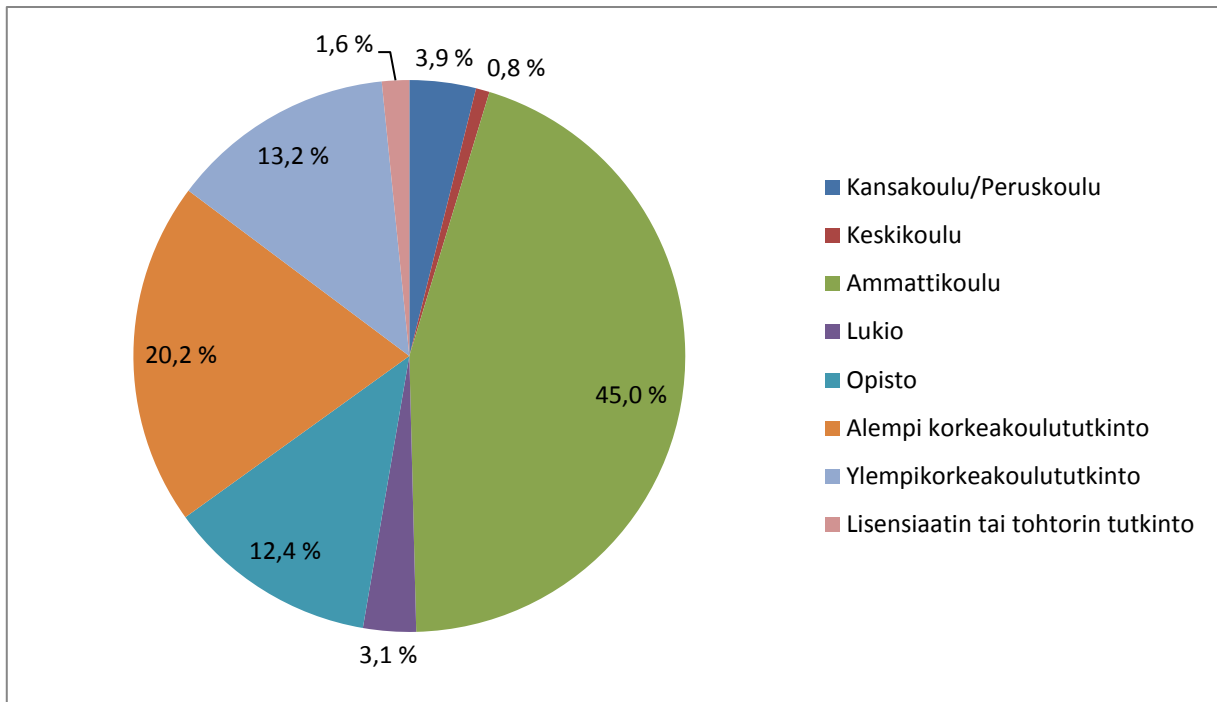


LIITE 6. Henkilöstön koulutuspäivät viimeisten kahden vuoden aikana

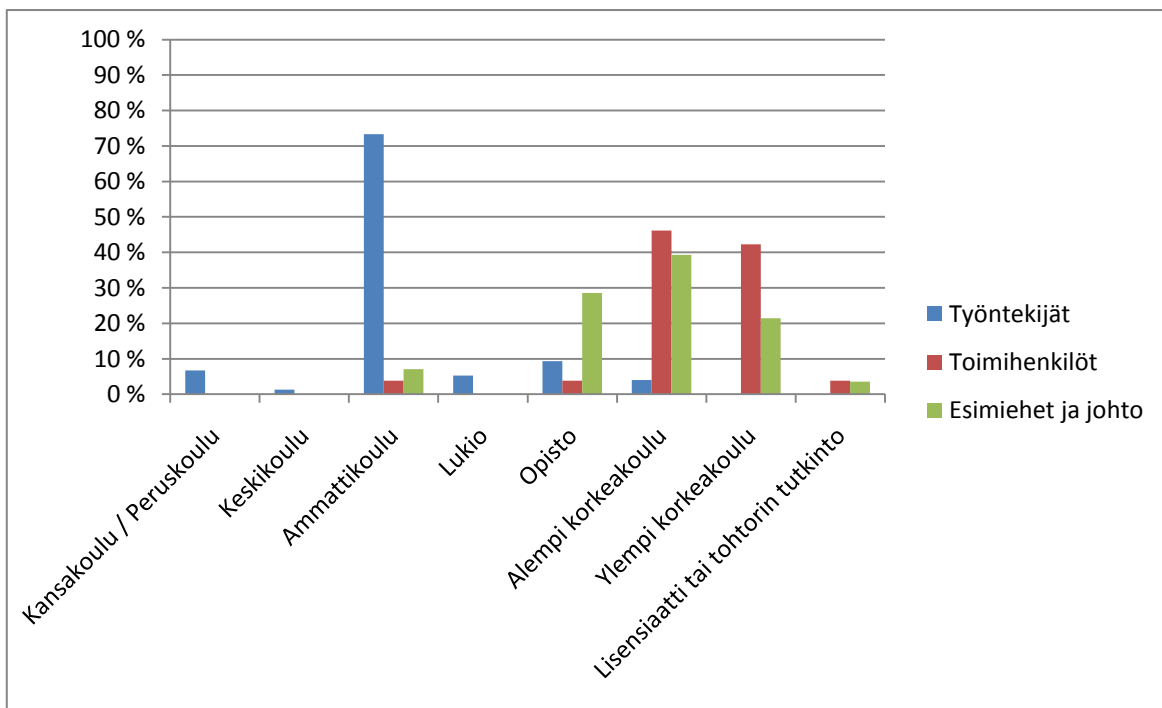


LIITE 7. Koulutustaustat

Kaikkien vastaajien koulutustaustat



Vastaajien koulutustaustat henkilöstöryhmittäin prosenttiosuuksina



LIITE 8. Yrityksen koulutustarjonta

- Esimiesvalmennus
- Konzernin tarjoamat koulutukset liittyen konsernin yhteisten toimintamallien kehittämiseen
- Koneiden käyttökoulutukset ja työmenetelmäkoulutukset
- Pätevyyskurssit: tulityökoulutukset, ensiapukurssit, työturvallisuuskoulutukset, sähkötyöturvallisuuskoulutukset, trukkikoulutukset
- Englannin kielikurssit työ tehtävästä riippuen
- ATK-kurssit: Office-kurssit, tietokoneen käyttökurssit sekä muut tietokoneohjelmat
- Eri työtehtäviin liittyvät ajankohtaiset kurssit, kuten taloushallinnon ja palkanlaskennan kurssit
- Työnopastajakurssit

LIITE 9. Työn kuvan faktoreiden rotaatio komponenttimatriisi

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
TYÖ 1 koen työni monipuoliseksi	,821			
TYÖ 2 koen työni haasteelliseksi	,796			
TYÖ 3 työni vaatii jatkuvaa tarkkaavaisuutta	,586			
TYÖ 4 koen työni määrän sopivaksi			,610	
TYÖ 5 työni on vastuullista	,662			
TYÖ 6 työni edellyttää että opin uusia asioita	,797			
TYÖ 7 työssäni on jatkuva kiire	,536			,515
TYÖ 8 koen työni henkisesti raskaaksi			-,503	,585
TYÖ 9 koen työni fyysisesti raskaaksi				,684
TYÖ 10 työni on vaihtelevaa	,766			
TYÖ 11 työni toistuu suhteellisen samanlaisena päivittäin	-,737			
TYÖ 12 koen työni yksitoikkoiseksi	-,797			
TYÖ 13 työssäni on mahdollista työskennellä itsenäisesti			,466	
TYÖ 14 koen työni tärkeäksi	,758			
TYÖ 15 koen työni mielenkiintoiseksi	,850			
TYÖ 16 minulla on mahdollisuus kehittyä työssäni	,761			
TYÖ 17 voin itse päättää missä järjestyksessä suoritan työvaiheet				
TYÖ 18 työssäni voin saavuttaa asettamiani tavoitteita	,691			
TYÖ 19 saan palautetta lähiesimieheltäni onnistuneista suorituksista		,726		
TYÖ 20 saan palautetta lähiesimieheltäni epäonnistuneista työsuorituksista				,417
TYÖ 21 minulle on tarjottu mahdollisuus osallistua ammattitaitoani edistäviin koulutuksiin		,604		
TYÖ 22 saan kannustusta lähiesimieheltäni riittävästi		,770		
TYÖ 23 saan kannustusta työtovereiltani riittävästi		,523		
TYÖ 24 työssäni on hyvät mahdollisuudet etenemiseen		,688		
TYÖ 25 palkkani on riittävä koulutukseeni nähden		,600		
TYÖ 25 työni on riittävän mielenkiintoinen että uskon olevani vielä tässä työssä parin vuoden kuluttua	,537			
TYÖ 27 työtehtävät ovat minulle selkeät organisaatiossa			,692	
TYÖ 28 olen luottavainen nykyisen työpaikkani säilymisen suhteen	,539			
TYÖ 29 koen että minua arvostetaan työpaikallani	,544	,495		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

LIITE 10. Motivaatiotekijöiden rotaatio komponenttimatriisi

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
MOT 1 palkkataso						,761
MOT 2 työpaikan tilat ja varustetaso		,438				,412
MOT 3 hyvä työilmapiiri			,722			
MOT 4 kannustava ja tukeva työnjohto	,431	,533	,406			
MOT 5 selkeät työtehtävät		,701				
MOT 6 mahdollisuus itsensä kehittämiseen	,773					
MOT 7 vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön	,656					
MOT 8 mahdollisuudet työllä etenemiseen	,786					
MOT 9 haasteelliset työtehtävät	,789					
MOT 10 vakaa ja pysyvä työsuhte						,557
MOT 11 monipuoliset työtehtävät	,739					
MOT 12 työn itsenäisyys					,727	
MOT 13 kannustavat ja omaa työtä tukevat kollegat			,499		,629	
MOT 14 työpaikan maine imago					,574	
MOT 15 tunnustukset hyvin tehdystä työstä	,405	,488				
MOT 16 yhteishenki työpaikalla			,740			
MOT 17 sosiaaliset edut				,728		
MOT 18 työpaikan läheisyys kodista		,405	-,414			
MOT 19 työn kiinnostavuus	,762					
MOT 20 mahdollisuudet työn ja vapaaajan yhteensovittamiseen	,517	,493				
MOT 21 selkeä kuva omasta roolista osana työyhteisöä	,446				,458	
MOT 22 työtehtävien ennakointi		,778				
MOT 23 työturvallisuus		,570				
MOT 24 palautteen saaminen omasta työstä		,700				
MOT 25 selkeät työajat		,448		,566		
MOT 26 mahdollisuus työtehtävästä toiseen siirtymiseen	,417			,621		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

LIITE 11. Oppimisen faktoreiden rotaatio komponenttimatriisi

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
OPP 1 omien työtapojen analysointi				
OPP 2 omista virheistä oppiminen		,606		
OPP 3 esimiesten kanssa käydyt keskustelut			,751	
OPP 4 työkavereiden kanssa jaetut kokemukset		,728		
OPP 5 keskustelut työkavereiden kanssa		,726		
OPP 6 toisten ohjaus ja opastaminen		,598	,507	
OPP 7 palautekeskustelut			,782	
OPP 8 ryhmätyöskentely			,464	
OPP 9 asiantuntijan työskentelyn seuraaminen				,772
OPP 10 työskentely asiantuntijan kanssa		,425		,763
OPP 11 työhön liittyviin projekteihin osallistuminen	,423	,519		
OPP 12 kahvipöytäkeskustelut		,509		
OPP 13 osallistuminen yhteiseen työn suunnitteluun	,624			
OPP 14 uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kokeileminen työssä	,753			
OPP 15 vaihtoehtoisten työtapojen etsiminen		,417	,405	
OPP 16 työhön liittyvien kokemusten pohtiminen yhdessä toisten kanssa	,433	,515		
OPP 7 itsenäinen tiedon hankkiminen	,515			
OPP 18 osallistuminen työpaikkakoulutukseen	,497			,661
OPP 19 laadun varmistukseen liittyvät toimenpiteet			,411	,548
OPP 20 tutustuminen kirjallisiin käyttöohjeisiin oppaisiin				,581
OPP 21 organisaation ulkopuoliset verkostot	,544		,562	
OPP 22 organisaation sisäiset verkostot	,604		,534	
OPP 23 osallistuminen työpaikan ulkopuolella pidettäville kursseille	,651			,451

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

LIITE 12. Oppiminen laaja-alaisten ongelmaratkaisutaitojen näkökulmasta

Muodostettu summamuuttuja sisältää laaja-alaista oppimista ja ongelmaratkaisutaitoja vaativaa päättelykykyä kuvaavia muuttujia, kuten organisaation ulkopuoliset ja sisäiset verkostot, itsenäinen tiedonhankinta, vaihtoehtoisten työtapojen etsiminen, uusien toimintatapojen ja ratkaisujen kokeileminen työssä, ryhmätyöskentely, keskustelut työkavereiden kanssa ja omien työtapojen analysointi.

ANOVA

Laaja-alaisen oppimisen summa					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	195,843	2	97,921	4,483	,013
Within Groups	2752,405	126	21,844		
Total	2948,248	128			

Multiple Comparisons

Laaja-alaisen oppimisen summa

LSD

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-1,49179	1,06369	,163	-3,5968	,6132
	3,00	-3,02476*	1,03509	,004	-5,0732	-,9763
2,00	1,00	1,49179	1,06369	,163	-,6132	3,5968
	3,00	-1,53297	1,27292	,231	-4,0520	,9861
3,00	1,00	3,02476*	1,03509	,004	,9763	5,0732
	2,00	1,53297	1,27292	,231	-,9861	4,0520

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

1= työntekijät

2= toimihenkilöt

3= esimiehet ja johto